

ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS (AJOU SCI)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL

VOLUME2/ ISSUE4

ISSN: 3093-8635



AJOU UNIVERSITY IN TASHKENT

“ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS” AJOU SCI

VOLUME 2 / ISSUE 4

ISSN: 3093-8635

The journal is officially registered under Certificate No.733435 issued on April 23, 2025, by the Agency for Information and Mass Communications under the Administration of the President of the Republic of Uzbekistan. Its license registry number is C-5669793.

Tashkent – 2026

Editorial Board Members:

Chief editor:		
Muratov Gayrat Azatovich	-	*Rector of AUT, Professor, Doctor of Science*
Editors:		
Byung Kwan Kim	-	*Doctor of Science in Architecture*
Yung Seok Shin	-	*Doctor of Science in Architecture*
Park Chang-Hwan	-	*Doctor of Science in Architecture*
CheZalina Zulkifli	-	*Professor, Doctor of Science in Computer and Engineering*
Kim Sung Soo	-	*Professor, Doctor of Philosophy in Computer and Engineering*
Muhammad Ramzan Ali	-	*Doctor of Philosophy in Computer and Engineering*
Park Sang Woo	-	*Professor, Doctor of Science in Philology*
Bobokalonov Ramazon Rajabovich	-	*Professor, Doctor of Science in Philology*
Xamidova Muborak Xafizovna	-	*Professor, Doctor of Science in Philology*
Mamatov Dilmurod Narmuratovich	-	*Professor, Doctor of Science in Pedagogy*
Bekchonova Shoira Bazarbayevna	-	*Associate professor, Doctor of Philosophy in Pedagogy and IT*
Badelbayeva Yulduzbonu Orifjonovna	-	*Associate Professor, Doctor of Philosophy in Pedagogy*
Majidova Nozima Dilmurod qizi	-	*Acting Associate Professor, Doctor of Philosophy in Pedagogy*
Kuchkarov Bokhodir Makhkamovich	-	*Associate Professor*
Khabirova Zulfiya Anvarbekovna	-	*Associate Professor*
Pardayeva Zulaykho Yusubjonovna	-	*Associate Professor*
Shokirov Bakhodir Ismoilovich	-	*Acting Associate Professor*
SMBM Arshad	-	*Senior Lecturer*

Adju universiteti tomonidan ta’sis etilgan “Advanced Journal of University Science and Creative Innovations” ilmiy jurnali Oliy attestatsiya komissiyasining 2026-yil 31-yanvardagi 01-08/375/41-sonli qarori asosida pedagogika va filologiya yo‘nalishlari bo‘yicha ilmiy maqolalarni chop etish uchun tavsiya etiladigan ilmiy nashrlar ro‘yxatiga kiritilgan.

© Ajou University in Tashkent
© Authors

SO‘ZBOSHI

AJOU SCI xalqaro ilmiy jurnalining ushbu soni siz, hurmatli o‘quvchilar, olimlar va tadqiqotchilar e’tiboriga havola etilayotganidan mamnunmiz. Bugungi globallashuv va raqamli transformatsiya jarayonlarida ilm-fan va innovatsiyalar jamiyat taraqqiyotining ajralmas omiliga aylangan. Ayniqsa, ta’lim, texnologiya, axborot tizimlari, muhandislik, tabiiy fanlar va ijtimoiy yo‘nalishlarda olib borilayotgan ilmiy izlanishlar ushbu o‘zgarishlarning muhim poydevoridir.

AJOU SCI jurnali zamonaviy ilmiy tadqiqotlarni keng ommaga yetkazish, turli sohalarda olib borilayotgan ilg‘or ishlanmalarni targ‘ib qilish, yosh va tajribali olimlar o‘rtasida ilmiy muloqot maydonini shakllantirishni o‘z oldiga maqsad qilgan. Jurnal sahifalarida e’lon qilinayotgan maqolalar bugungi kunning dolzarb muammolarini ilmiy asosda yoritadi, ularning yechimiga doir taklif va tavsiyalar beradi.

Mazkur son orqali siz yangi g‘oyalar, izlanishlar va ilmiy qarashlar bilan tanishasiz, ularning amaliy ahamiyatini anglaysiz va o‘z faoliyatingizda qo‘llash imkoniyatiga ega bo‘lasiz, degan umiddamiz.

Barcha mualliflarga ilmiy izlanishlaridagi muvaffaqiyatlar, o‘quvchilarga esa samarali o‘rganish va ilhom tilaymiz.

Hurmat bilan,

Tahrir hay’ati nomidan

Toshkent shahridagi Adju Universiteti rektori

G.A. Muratov

05.00.00 – TECHNICAL SCIENCES

* * *

05.00.00 - TEXNIKA FANLARI

* * *

05.00.00 – ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

THE DUAL ROLE OF LARGE LANGUAGE MODELS IN CYBERSECURITY: THREATS, DEFENSES, AND RESEARCH DIRECTIONS

Muhammad Ramzan Ali[1], Adnan Manzoor[2]
[1]*Assistant Professor*
AJOU University in Tashkent, Uzbekistan
[2]*Associate Professor*
Central Asian University, Tashkent, Uzbekistan
DOI: 10.67620/ajousci.240001

Abstract. *Large language models (LLMs), have come in from three angles into the cybersecurity world. They're a new class of system that has to be secured, they are a capability that reduces the cost of offense, and they are a tool that enhances defense. Current reviews consider either of these directions only, making it hard for researchers and practitioners to glimpse the interplay of the three. This review collates research published from 2023–2026 in all three of the following, presented in the dual-use approach. We provide a three-layer taxonomy of attacks on LLM-based systems, which include attacks at the model layer (jailbreak, poisoning, extraction), the system layer (direct, indirect, and multimodal prompt injection, retrieval poisoning), and the agentic layer (memory poisoning, tool abuse, protocol exploits, and multimodal agent propagation). Then, we discuss the use of LLMs for attacking (phishing, social engineering, malware generation, autonomous attacks) and protecting (threat intelligence, intrusion detection, vulnerability detection and repair, security operations). We list the key defense families and the standards of measurement for them. There is a common theme in our synthesis: the reported success rates of similar threat classes vary from less than 10% to more than 87% in different benchmarks and experimental designs; threats are rarely tested against adaptive threats; and the security to utility trade-off is rarely quantified. We conclude with eight research directions: Multilingual Guardrail Robustness, Longitudinal Security Measurement and Human Factors in AI-assisted Security Operations.*

Key words: *large language models, cybersecurity, prompt injection, agentic AI, adversarial machine learning, dual-use technology, security operations.*

1. Introduction

In the past few years, the world of cybersecurity has been transformed as new, instruction-tuned LLMs emerged in late 2022. Within a few months, three effects had been documented by security researchers [1] and the field has been following suit for all three.

The first one is that LLM is now an attack surface itself. A model that is able to follow natural language instructions cannot be relied upon to differentiate instructions from data, nor is it

an implementation error that can be patched. It's a characteristic of the systems' operation [2]. This was immediately taken advantage of by attackers via jailbreak prompts which bypass safety alignment, and then via prompt injection by inserting malicious instructions into the content the model will read, not what the user types.

The second effect is cost reduction of offense by LLMs. Previously, these tasks, such as creating a convincing phishing message in a victim's language, creating polymorphic variants of the malware, and enumerating and exploiting a weak service, could be carried out manually, but are now partially or even completely automated.

The question is no longer whether LLMs can assist attackers but how much of the attack lifecycle they can cover and at what reliability.

The third effect is that LLMs augment defense. Security operations centers are drowning in alert volume and unstructured threat reporting. Models that can read and summarize text at scale are a natural fit for threat intelligence extraction, log analysis, detection rule authoring, and incident report generation [3], [4].

These three effects are not independent. A defensive LLM deployed in a security operations center is itself a target. An offensive capability demonstrated in a research paper becomes a defensive red teaming tool the following quarter. Yet the literature has largely partitioned along these lines. Surveys of attacks on LLMs rarely discuss LLMs as attack tools [2], [5]. Surveys of LLMs for cyber defense rarely engage with the vulnerabilities of the defending model [3], [4]. Practitioners therefore lack a single reference that connects the three.

This review addresses that gap. Our contributions are:

1. A unified dual-use framework (Figure 1) organizing the research literature into three relationships: AI as target, AI as weapon, and AI as shield.
2. A three-layer taxonomy of attacks on LLM-based systems (Figures 3 and 4, Table 2) that distinguishes model-layer, system-layer, and agentic-layer threats, and which we use consistently throughout.
3. A comparative synthesis of reported offensive capability and defense effectiveness (Figures 5 and 6, Tables 3 and 5) that surfaces the wide variance in published results.
4. A catalog of evaluation benchmarks (Table 6) and an assessment of what they do and do not measure.
5. Eight research directions (Table 7) with an assessment of feasibility for research groups without frontier-scale compute.

Figure 1. The dual-use framework

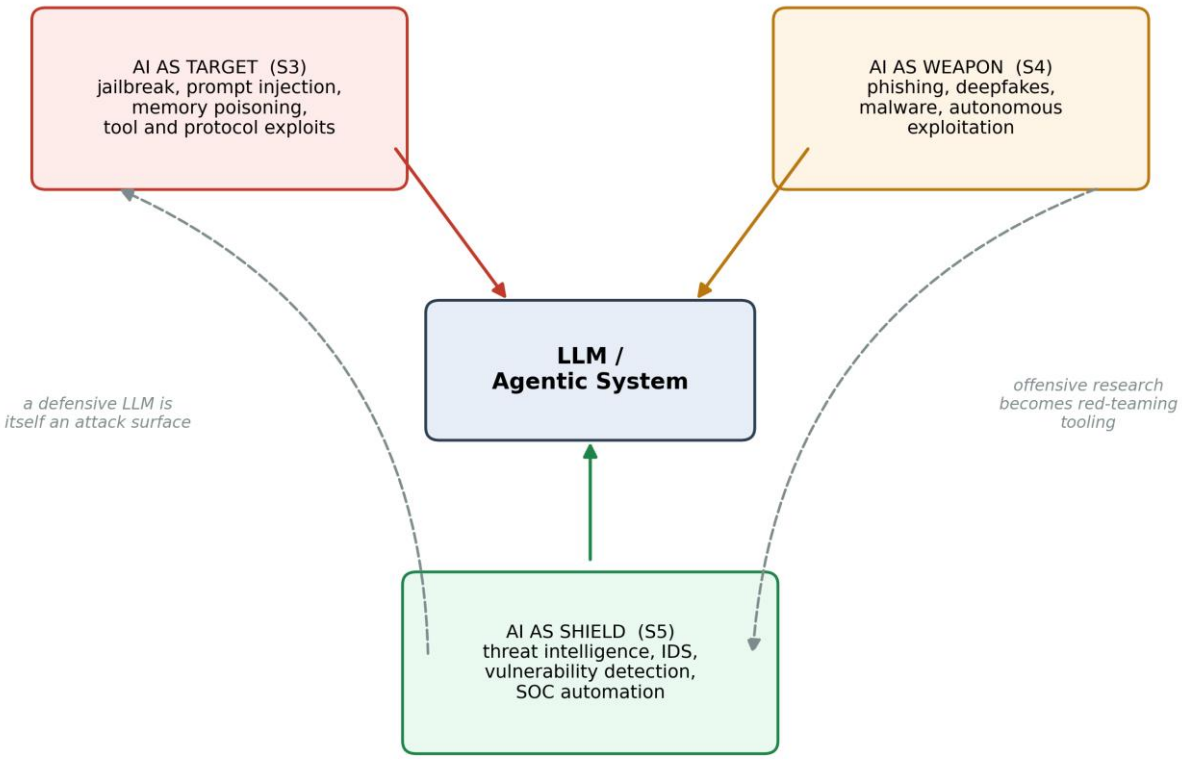


Figure 1. The dual-use framework. Three relationships connect LLMs and cybersecurity: the system as target (Section 3), as weapon (Section 4), and as shield (Section 5). The dashed arrows show the coupling that motivates treating them together: a defensive LLM is itself an attack surface, and offensive research becomes red teaming tooling.

The rest of the paper is organized as follows. Section 2 outlines scope and method, and situates this review in relation to previous surveys. Section 3 discusses attacks on LLM systems. Offensive use is discussed in Section 4. Defensive Use is covered in Section 5. The focus of Section 6 is on defense mechanisms. Benchmarks and evaluation is in Section 7. The implications of the synthesis are discussed in Section 8. Section 9 provides open challenges and research directions. Section 10 concludes.

2. Scope, method, and positioning

2.1 Scope

This review focuses on the research covering the period from January 2023 to June 2026 on the topics of large language models (LLMs) and cybersecurity. We cover also work on transformer based generative models and agentic systems based on them. In our experience, classical adversarial machine learning on image classifiers is of limited relevance for the problems faced by AI security except where it relates to a problem with a security dimension, such as fairness or bias; those topics are therefore excluded, unless they relate to an attack.In our experience, the classical adversarial machine learning on image classifiers is of limited relevance to the problems faced by AI security except where it relates to an attack; we therefore exclude AI safety topics without a security dimension, such as fairness or bias, unless they interact with an attack.

2.2 Method

It is a narrative thematic review, not a systematic review. The sources were identified by searching the data bases Scopus, IEEE Xplore, the ACM Digital Library and arXiv using

combinations of the following terms: large language model, LLM, AI agent, agentic AI, prompt injection, jailbreak, cyber threat intelligence, penetration testing, vulnerability detection. The search in the database was complemented by snowball sampling of the reference lists of the major surveys in Table 1. Peer-reviewed work in security, software engineering, and AI venues was given preference, and high impact preprints added where they are the state of the art and there is no peer-reviewed equivalent (which is typical in this field).

> **Note to author:** if a reviewer pushes for rigor, this section can be upgraded to a PRISMA flow with counts. For a Q2 venue the narrative framing is normally accepted, provided the search terms and date range are stated as above.

2.3 Positioning against existing surveys

Table 1 compares this review against the principal existing surveys. The pattern is clear. Coverage of each individual direction is now good. Coverage across all three, with a consistent taxonomy applied to each, is not.

Table 1.

Comparison with existing surveys. (● = covered in depth, ◐ = partially covered, ○ = not covered)

Survey	Ref	Year	Venue	AI as target	AI as weapon	AI as shield	Agentic layer	Evaluation critique
Gupta et al., From ChatGPT to ThreatGPT	[1]	2023	IEEE Access	●	●	◐	○	○
Das et al., Security and Privacy Challenges of LLMs	[2]	2024	ACM CSUR	●	○	○	○	◐
Xu et al., LLMs for Cyber Security: SLR	[3]	2024	ACM TOSEM	○	◐	●	◐	◐
Chen et al., LLMs for Cyber Threat Detection	[4]	2024	Computers and Security	○	○	●	○	○
Yi et al., Jailbreak Attacks and Defenses	[5]	2024	preprint	●	○	○	○	◐
He et al., Emerged Security and Privacy of LLM Agent	[8]	2024	ACM CSUR	●	○	○	●	○
Ferrag et al., Prompt Injections to Protocol Exploits	[9]	2025	ICT Express	●	◐	○	●	○
Li et al., Security Concerns for LLMs	[10]	2025	JISA	●	◐	○	●	◐
Chhabra et al., Agentic AI Security	[11]	2026	IEEE Access	●	◐	○	●	●
Duarte et al., Systematic Review of Prompt Injection	[12]	2026	IEEE Access	●	○	○	◐	◐

Survey	Ref	Year	Venue	AI as target	AI as weapon	AI as shield	Agentic layer	Evaluation critique
Correia et al., SLR on LLM Defenses	[13]	2026	preprint	●	○	○	◐	●
This review		**2026**		●	●	●	●	●

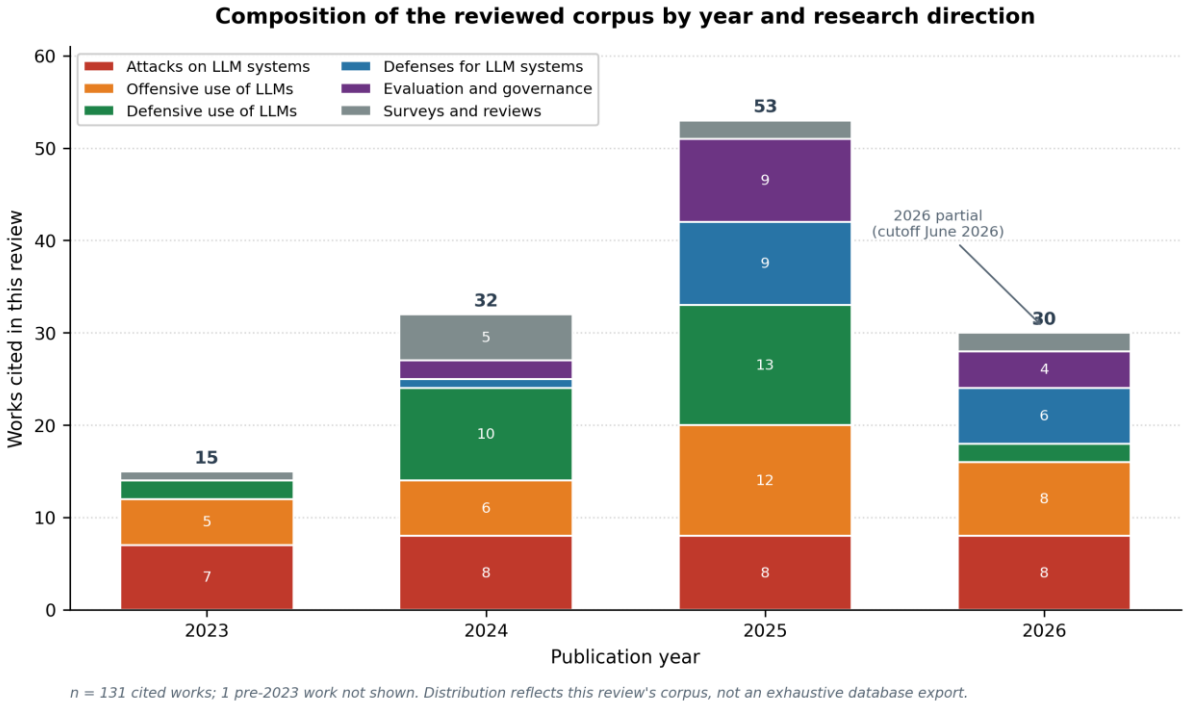


Figure 2. Composition of the reviewed corpus by publication year and research direction. Output roughly doubled between 2023 and 2024 and again into 2025. Defensive-use work peaked earlier than evaluation work, which is consistent with a field that builds first and measures afterward. The 2026 column is partial because of the June 2026 cutoff.

3. LLMs as an attack surface

We organize threats into three layers according to where the vulnerability resides. Figure 3 shows the layered structure and Figure 4 gives the full taxonomy. Table 2 catalogs the threat classes with representative works.

Figure 2. Three-layer attack surface of LLM-based systems

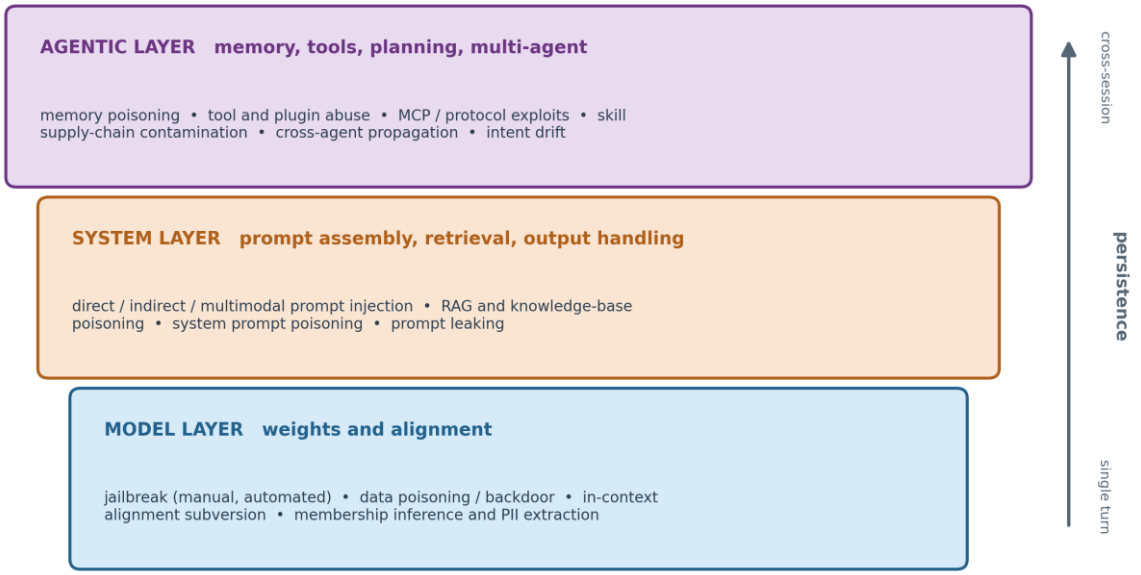


Figure 3. Three-layer attack surface of LLM-based systems. Persistence increases with height: model-layer and system-layer attacks are typically confined to a single turn, while agentic-layer attacks can persist across sessions. The layer structure is adapted from Chu [34] and Su et al. [35].

3.1 The model layer

Model-layer threats target the model weights or the alignment procedure, independent of any surrounding application.

Jailbreaking is the manipulation of a prompt so that a safety-aligned model produces output its policy forbids. The technique space is now well mapped [5], [14]. Shen et al. [14] analyzed 1,405 in-the-wild jailbreak prompts collected over thirteen months and identified 131 distinct communities producing them, with the most effective prompts achieving attack success rates of 0.95 against GPT-3.5 and GPT-4 and persisting online for over 240 days.

Automation quickly came in and then in two different directions. Zou et al. [15] were the first to show that the optimization path is not hand-crafted at all, as they were able to automatically find adversarial suffixes that transfer between open-weight surrogates and black-box commercial systems. That family has the disadvantage that the suffixes are unreadable, and hence can be identified by perplexity filters. The semantic path is addressed by AutoDAN [16] which applies a hierarchical genetic algorithm to create meaningful yet stealthy prompts, and ReNeLLM [17] which rewrites prompts and nests scenarios and lets LLMs generate the attacks. LLM-Fuzzer [18] combines prompt rewriting with seed selection and mutation, and MasterKey [19] reverse-engineers undisclosed provider defenses by applying a method adapted from time-based SQL injection before using a fine-tuned model for attack generation.

It has been demonstrated that a small number of in-context demonstrations is enough to alter a model in either direction such that the alignment surface would be shallower than the training investment suggests [20]. Yu et al. [21] complement the technical literature with a user study of 92 participants, finding that people succeeded at crafting jailbreak prompts regardless of their expertise with LLMs.

Training-time attacks include data poisoning and backdoor insertion [22]. These require access to the training pipeline and are consequently less studied empirically, but they are the most severe class because a poisoned model carries the vulnerability everywhere it is deployed.

Privacy attacks include membership inference, training data extraction, and personally identifiable information leakage, treated at length by Das et al. [2] and situated within a lifecycle framing by Pribisalic et al. [23], who argue that these vulnerabilities arise from probabilistic generation and large-scale data ingestion rather than from isolated implementation defects. Rababah et al. [24] systematize the overlapping terminology of jailbreaking, leaking, and injection, and Pathade [25] provides a systematic evaluation of over 1,400 adversarial prompts across four model families.

3.2 The system layer

System-layer threats target the application built around the model. The defining vulnerability is that the model concatenates trusted instructions and untrusted data into a single context window and has no reliable mechanism for telling them apart. Liu et al. [26] provide the first formal framework for this attack class, showing that previously reported attacks are special cases of a common structure, and Liu et al. [27] extend it with an automated gradient-based method for generating universal injection payloads from as few as five training samples.

Direct prompt injection introduces malicious prompts into the user input. They are inserted into content that they retrieve from a web page, email, document, or code comment. For the more serious class, there is no need to gain access to the user, making indirect injection scale to anyone that can publish content that the target system might read. The first indirect injection benchmark, called BIPIA [28] was introduced, which concluded that LLMs were universally vulnerable, because of two reasons: 1) Models are unable to distinguish between information and instructions, and 2) LLMs have no built-in disposition to refuse instructions from outside sources.

Retrieval-augmented generation poisoning attacks the knowledge base rather than the model. Gulyamov et al. [29] report research showing that as few as five crafted documents can manipulate responses in 90 percent of cases in a RAG pipeline.

System prompt poisoning, described by Guo et al. [30], persistently modifies the system prompt rather than any single user turn, affecting all subsequent interactions. Notably, they show that chain-of-thought prompting and RAG, both of which normally improve task performance, are significantly weakened under this attack.

Multimodal injection embeds instructions in images or audio. Yeo et al. [31] evaluated eight commercial models across direct, indirect, image-based, and prompt-leakage attacks, finding exploitable weaknesses in all of them without supplementary sanitization.

3.3 The agentic layer

Agentic systems add persistent memory, tool invocation, multi-step planning, and inter-agent communication. Each addition creates threats that do not exist for a stateless model [8], [32].

Ferrag et al. [9] present a unified threat model for LLM agent ecosystems covering host-to-tool and agent-to-agent communication, categorizing more than thirty attack techniques, and validating the framework against real incidents in CVE and the NIST NVD. Representative examples include Prompt-to-SQL injection and the Toxic Agent Flow exploit in GitHub MCP servers. Gulyamov et al. [29] document GitHub Copilot's CVE-2025-53773 remote code execution vulnerability at CVSS 9.6. Narajala et al. [33] organize agent-specific risk into five domains spanning cognitive architecture, temporal persistence, operational execution, trust boundary

violation, and governance circumvention, emphasizing delayed exploitability and cross-system propagation as failure modes conventional threat models do not capture.

Chu [34] provides the most structurally useful framing we found. The Layered Attack Surface Model decomposes the agentic stack into seven layers (foundation, cognitive, memory, tool execution, multi-agent coordination, ecosystem, and governance) and adds a temporality axis with four classes: instantaneous, session-persistent, cross-session cumulative, and sub-session-stack. Applying this 7 by 4 framework to 116 papers from 2021 to 2026, the analysis finds that upper layers are sharply under-explored, several documented attack regions have no corresponding defenses at all, and no current benchmark covers cross-session or sub-session-stack failure modes. Su et al. [35] reach a compatible conclusion from the direction of autonomy, tracing memory poisoning, tool misuse, reward hacking, and emergent misalignment to architectural fragilities in the perception, cognition, memory, and action modules. Deng et al. [36] apply a five-stage lifecycle framework to a widely deployed autonomous agent and demonstrate compound threats including skill supply chain contamination and intent drift, concluding that point-based defenses fail against cross-temporal risks. Gan et al. [37] and Dehghantanha et al. [38] provide complementary taxonomies from software engineering and systematization-of-knowledge perspectives respectively.

Empirically, agentic systems are markedly easier to attack than the models inside them. Li et al. [39] demonstrate attacks on popular open-source and commercial agents that are, in their words, "trivial to implement and require no understanding of machine learning." In Zhang et al. [40] 10 prompt injection attacks, memory poisoning, a Plan-of-Thought backdoor, and 4 mixed attacks are tested on 13 LLM backbones, with an average attack success rate of 84.30 percent across the board and limited success of the 11 defenses tested. Zhang et al. [41] add an extra class of attacks that lead to malfunction, not to harmful output, and show that these attacks are hard to detect by LLM self-examination, with failure rates over 80 percent due to agents taking repeated or irrelevant actions. In a recent study, Wu et al. [42] discovered that all nine mobile LLM agents they analysed were vulnerable, with each agent being susceptible to eight different attacks. Tamuka et al. [43] and Ferrag et al. [44] review the resultant defense landscape and arrive at the same two recurring issues: weak generalization of defenses given attacker adaptation, limited assessment of agent-tool interaction risk.

Table 2.

Three-layer taxonomy of attacks on LLM-based systems.

Layer	Threat class	Mechanism	Persistence	Representative works
Model	Jailbreak (manual)	Adversarial prompt bypasses alignment	Single turn	[14], [21], [25]
Model	Jailbreak (gradient-optimized)	Automated adversarial suffix search	Single turn	[15]
Model	Jailbreak (semantic, automated)	Genetic, fuzzing, or LLM-generated prompts	Single turn	[16], [17], [18], [19]
Model	In-context alignment subversion	Few harmful demonstrations shift safety	Session	[20]
Model	Data poisoning / backdoor	Corrupted training or fine-tuning data	Permanent	[22], [23]

Layer	Threat class	Mechanism	Persistence	Representative works
Model	Privacy extraction	Membership inference, PII leakage	n/a	[2], [23]
System	Direct prompt injection	Malicious instruction in user input	Single turn	[26], [27]
System	Indirect prompt injection	Instruction in retrieved web, email, document	Single turn	[28]
System	Multimodal injection	Instruction in image or audio channel	Single turn	[31]
System	RAG / knowledge base poisoning	Crafted documents in retrieval corpus	Persistent	[29]
System	System prompt poisoning	Corrupted system prompt	All sessions	[30]
System	Prompt leaking	Extraction of system prompt or context	Single turn	[24]
Agentic	Memory poisoning	Corrupted persistent memory	Cross-session	[40], [35]
Agentic	Tool and plugin exploitation	Abuse of function-calling interface	Session	[9], [33]
Agentic	Protocol-level exploits (MCP)	Tool poisoning, credential theft	Persistent	[9], [29]
Agentic	Supply chain / skill contamination	Malicious agent skills or plugins	Persistent	[36]
Agentic	Multi-agent propagation	Cross-agent manipulation, cascade failure	Cross-session	[38], [32]
Agentic	Malfunction amplification	Induced repetitive or irrelevant action loops	Session	[41]
Agentic	Intent drift / goal misalignment	Gradual divergence over long horizons	Cross-session	[35], [36]

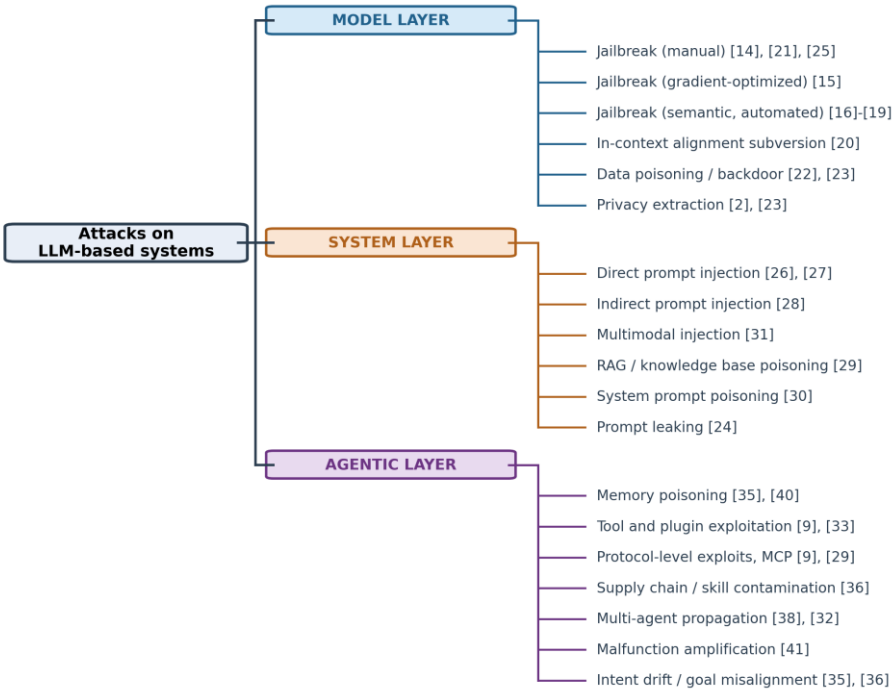


Figure 4. Taxonomy of attacks on LLM-based systems, organized by the layer at which the vulnerability resides. Bracketed numbers give representative works.

4. LLMs as an attack tool

4.1 Social engineering, phishing, and deepfakes

It's the most immediate offensive application, as there's nothing really technically involved and it's attacking the one thing defenses always find hard to protect, the human.

The most helpful conceptual framework is offered by Schmitt and Flechais [45] who suggest there are three ways that generative AI can enhance social engineering: realistic content generation, sophisticated targeting and personalization, and automated attack infrastructure. Gonzaga et al. [46] also arrive at a similar triad (realism, personalization, automation) and formulate the new optimal strategy for the attacker in an economic and not just descriptive manner as a Markov decision process. Bhardwaj [47] and Jadala [48] go a step further with voice cloning, synthetic identity deception, and multi channel orchestrated campaigns.

Two empirical findings deserve emphasis. First, Mishra et al. [49] ran controlled experiments in which novice participants assisted by a jailbroken commercial model showed a 240 percent increase in perceived phishing competence, a 400 percent improvement in task completion, and a 57 percent reduction in implementation time relative to using conventional internet resources. This quantifies the deskilling effect that had previously been asserted rather than measured. Second, Eze and Shamir [50] found that AI-generated phishing emails are stylistically distinguishable from human-written scam emails, and that machine learning classifiers can detect them with high accuracy, which means the deskilling effect is at least partially offset by a new detection signal, provided detectors are retrained on AI-generated corpora. Sardar et al. [51] build

on this with a multimodal detection framework combining transformer-based linguistic analysis, deepfake detection, and behavioral analysis of obfuscated code, and explicitly frame the problem as co-evolution between generators and detectors.

Jabir et al. [52] review the human factors dimension systematically and conclude that technical detection alone is insufficient, because the attacks target psychological rather than technical vulnerabilities. Purpose-built malicious models such as FraudGPT and WormGPT, documented by Falade [53], remove the jailbreaking step entirely, though their real-world capability relative to jailbroken frontier models remains poorly characterized in the peer-reviewed literature. Ferrara [54] surveys the broader space of nefarious generative applications including synthetic identity creation and coordinated influence operations.

4.2 Malware generation

The volume of literature here is less than one might think, given the amount of commentary. Ibrar et al. [55] and Ferrara [54] talk about polymorphic malware generation and how to confuse signature-based detection, while Yigit et al. [56] and Gupta et al. [1] list payload generation and automatic hacking as examples of misuse of GenAI. However, for good ethical and legal reasons, there are very few controlled evaluations. However, it's an area where review claims often outpace the primary evidence, and we mark this up as a claim, not uncritically.

4.3 Autonomous exploitation and penetration testing

This is the area of the most strident offensive studies, and the most debated results. He et al. [57] review 81 papers in this area and outline the four stages of development of such architectural evolution, ranging from text-only reasoning agents to agents that are reinforced by verifiable rewards.

The first few steps start with Happe and Cito [58] who investigated the use of GPT-3.5 as an assistant for penetration testing.

Their subsequent hackingBuddyGPT benchmark [59] found GPT-4-Turbo successfully exploiting 33 to 83 percent of Linux privilege escalation vulnerabilities depending on guidance and context management, against a human professional baseline of 75 percent, and at competitive cost per exploited vulnerability. Their later work [60] achieved autonomous account compromise in a live Active Directory testbed, and reported robust self-correction behavior including automatic installation of missing tools.

Fang et al. produced the two most-cited results in this line: LLM agents can autonomously hack websites including blind SQL injection without prior knowledge of the vulnerability [61], and GPT-4 can exploit 87 percent of a set of 15 one-day vulnerabilities when given the CVE description, dropping to 7 percent without it [62]. That second number is the most important qualifier in the offensive literature and is frequently omitted when the 87 percent figure is quoted. Xu et al. [63] extend the scope from pre-breach to post-breach, hands-on-keyboard operations, and RapidPen [64] demonstrates fully automated IP-to-shell compromise at roughly $0.30 to $0.60 and 200 to 400 seconds per run. Muzsai et al. [65], Luong et al. [66], and Bakker et al. [67] report comparable capability on capture-the-flag benchmarks.

More recent benchmarks are considerably more sober. CVE-Bench [68], using real critical-severity CVEs in sandboxed web applications, found state-of-the-art agent frameworks resolving up to 13 percent. CyberGym [69], spanning 1,507 real vulnerabilities across 188 projects, found top combinations achieving roughly 20 percent, though notably the benchmark process itself discovered 34 zero-day vulnerabilities and 18 historically incomplete patches. PACEbench [70], designed with realistic difficulty, environmental complexity, and active defenses, found that no

evaluated frontier model could bypass defenses, concluding that current models "do not yet pose a generalized cyber offense threat." PentestEval [71] reports end-to-end pipeline success at 31 percent with autonomous agents "failing almost entirely." Luo et al. [72] test 19 open-weight and proprietary models over 300 target servers and achieve a success rate ranging from 10.7 to 69.3 percent, where capability tracking is done by general model capability.

These numbers are relevant to the reconciliation, which Yu et al. [73] provide. They demonstrate that agents can achieve up to 90 percent functional success when they are provided with correct information about the vulnerabilities on the target but only around 50 percent success rate when operating without human assistance, mainly because they fail to be able to process unstructured telemetry. The capacity is genuine, but constrained at one of the stages, and end-to-end testing is not constructed to identify the cascading of produce error, which underestimates the level of exploitability and overestimates autonomy.

Last, but not least, Erdem [74] is the most important paper in the methodological perspective. Four models were tested and resulted in exploitation rates between 25 and 85 percent with statistically significant differences between models and different failure modes. The paper also records its own correction, that upstream errors of API had been recorded as model safety refusals in an earlier draft. It is important to take this into account when reviewing single-run results in this literature.

Table 3.

Reported offensive capability of LLM agents.

Study	Ref	Task	Target	Reported result	Key qualifier
Happe and Cito	[59]	Linux privilege escalation	Curated single-vuln VMs	GPT-4-Turbo 33 to 83%	Human baseline 75%; guidance nearly doubles success
Happe et al.	[60]	Assumed-breach enterprise	Live Active Directory testbed	Autonomous account compromise	Requires human oversight for safety
Fang et al.	[61]	Autonomous website hacking	Sandboxed web apps	GPT-4 succeeds; all open models 0%	Frontier-model-only capability at that time
Fang et al.	[62]	One-day vulnerability exploitation	15 real CVEs	87% with CVE description	Drops to 7% without the description
Xu et al.	[63]	Post-breach, hands-on-keyboard	Simulated environments	Multi-technique automation demonstrated	Qualitative more than quantitative
Nakatani	[64]	IP to shell	Hack The Box target	60% with prior success-case reuse; 200 to 400s; $0.3 to $0.6 per run	Single target
Zhu et al.	[68]	Real CVE exploitation	40 critical CVEs, sandboxed	Up to 13%	Realistic setting
Wang et al.	[69]	PoC generation for real vulns	1,507 vulns, 188 projects	~20% best	Also found 34 zero-days

Study	Ref	Task	Target	Reported result	Key qualifier
Liu et al.	[70]	Chained and defended exploitation	Purpose-built scenarios	No model bypassed defenses	Presence of defenses is the differentiator
Yang et al.	[71]	Six-stage pentest decomposition	12 scenarios, 346 tasks	31% end-to-end	Autonomous agents "fail almost entirely"
Luo et al.	[72]	Autonomous penetration	300 servers, two tiers	10.7% to 69.3% across 19 models	Scales with general model capability
Yu et al.	[73]	Decoupled recon vs. exploit	70 web testbeds	90% exploit with context; ~50% recon recall	Locates the bottleneck
Erdem	[74]	Consistency under repetition	1 honeypot, 400 runs	25% to 85% by model	Variance, not point estimates, is the finding

5. LLMs as a defensive tool

5.1 Cyber threat intelligence

CTI is the natural first application because the raw material is unstructured text at a volume no analyst team can read [4], [75]. Hu et al. [76] construct threat intelligence knowledge graphs from open-source reporting, using few-shot GPT annotation to bootstrap a fine-tuned 7B model, reaching 87.88 percent precision on named entity recognition and 96.53 percent on TTP classification. Liu et al. [77] incorporates 271,570 threat reports into a copilot, which helps with attribution, contextualization, correlation, prioritization and remediation throughout the threat management lifecycle. Nguyen et al. [78] tackle the problem of extracting MITRE ATT&CK techniques using a two-step pipeline: a report is first summarized by an LLM, and then a rebalanced dataset is fed to a retrained SciBERT model, achieving F1 0.90 on multiple techniques. A bilingual instruction corpus and a benchmark consisting of 27 tasks for security event analysis is added by Ji et al. [79].

The indispensable counterweight is Mezzi et al. [80] who test three state-of-the-art models on 350 real threat intelligence reports with zero-shot, few-shot and fine-tuned settings, and explicitly measure consistency and confidence calibration. They find that models cannot maintain sufficient performance on real-size reports, and are both inconsistent and overconfident, with few-shot learning and fine-tuning offering only partial improvement. Their title, Large Language Models are Unreliable for Cyber Threat Intelligence, is a deliberate corrective to the optimism of the papers above, and any balanced review must give it weight.

5.2 Intrusion and threat detection

Ferrag et al. [81] apply BERT with a privacy-preserving fixed-length encoding to IoT and IIoT network traffic, reporting 98.2 percent accuracy across fourteen attack types with a 16.7 MB model and sub-0.15-second CPU inference, which makes edge deployment plausible; the approach was first introduced as SecurityLLM [82]. Hassanin et al. [83] extend it to satellite networks, reporting 100 percent accuracy on UNSW-NB15. Hmimou et al. [84] present a modular multi-agent architecture with specialized email, log, and IP agents plus a contextual correlation layer, reporting 93.6 percent detection accuracy, 87 percent correlation accuracy, and a 41.3 percent false

positive reduction against traditional approaches. AlHayan et al. [85] combine federated learning with attention-LSTM and LLM-guided semantic augmentation, reporting 99.40 percent on NSL-KDD. Hassanin and Moustafa [86] survey the space across threat intelligence, vulnerability assessment, network security, and privacy preservation.

These accuracy figures should be read with care. Results at or near 100 percent on NSL-KDD, UNSW-NB15, and CIC-IDS2017 are common across the deep learning intrusion detection literature and reflect known limitations of those datasets more than they reflect deployable capability. We return to this in Section 7.

5.3 Vulnerability detection and secure code

Sheng et al. [87] and Zhou et al. [88] provide systematic coverage of LLMs for vulnerability detection and repair. The most instructive individual result is IRIS [89], a neuro-symbolic system combining LLM-inferred taint specifications with static analysis for whole-repository reasoning. On CWE-Bench-Java, CodeQL alone detected 27 of 120 validated vulnerabilities while IRIS with GPT-4 detected 55, and identified four vulnerabilities no existing tool could find. Tamberg and Bahsi [90] similarly find LLMs outperform static analysis tools on recall and F1 while producing more false positives, which is the recurring shape of the trade-off.

Repair and secure generation have attracted parallel effort. SecRepair [91] applies reinforcement learning with a semantic reward covering both functionality and security, reporting a 12 percent improvement over comparable models. SecureCoder [92] combines retrieval-augmented generation with CWE matching to derive security guidelines before generation, mitigating more than 65 percent of exposed vulnerabilities. PromSec [93] formulates prompt optimization for secure generation as a dual-objective problem using a generative adversarial graph neural network, and AutoSafeCoder [94] applies a multi-agent design combining static analysis and mutation-based fuzzing during generation.

The mirror image of this work is the security of LLM-generated code. Kharma et al. [95] conducted a multi-language study across Python, Java, C++, and C and five model families, finding clear language effects, with C and C++ showing more memory safety issues, hard-coded secrets, and cryptographic misuse, and finding that models frequently fail to use modern security features available in current toolchains. Li et al. [96] and Lian et al. [97] contribute benchmarks at scenario and repository level respectively, with the latter reporting the counterintuitive result that a larger reasoning budget does not improve security. Peng et al. [98] argue that prior benchmarks such as SecurityEval and CyberSecEval evaluate functionality and security separately and therefore misreport both.

The most important negative result in this section is Dai et al. [99], who evaluated four state-of-the-art secure code generation techniques with security and functionality assessed jointly on the same generated code using three static analyzers and two LLM judges. They find these techniques often achieve security by degrading functionality, with many degrading base model performance by more than 50 percent, and that the methods frequently either delete vulnerable lines outright or emit unrelated "garbage code." They further find that CodeQL, the single analyzer most of this literature relies on, misses several vulnerabilities.

5.4 Security operations and response

Xu et al. [3], in a systematic review of 185 papers drawn from a corpus of over 40,000, identify the emerging shift from single-task execution toward LLM-based autonomous agents orchestrating multi-step security workflows, and note that datasets for training and evaluation remain limited. Du et al. [100] generate intrusion detection rules that generalize to attack variants,

addressing the brittleness of manually authored signatures, and map generated rules back to knowledge bases so that operators can interpret them. Ferrag et al. [101] and Ali et al. [102] survey the defensive automation space broadly, covering reporting, incident response planning, threat hunting, and secure code generation, and both close by anticipating self-healing systems and autonomous cyber defense agents.

Table 4.

Defensive applications of LLMs in cybersecurity.

Application area	Task	System	Ref	Reported performance	Principal limitation
Threat intelligence	Knowledge graph construction	LLM-TIKG	[76]	NER precision 87.88%, TTP 96.53%	Domain-specific fine-tuning required
Threat intelligence	Full lifecycle copilot	CyLens	[77]	Outperforms leading LLMs and agents	Not independently replicated
Threat intelligence	ATT&CK technique extraction	Summarize-then-classify	[78]	Several techniques F1 > 0.90	Class imbalance, overfitting
Threat intelligence	Benchmark and instruction corpus	SEvenLLM	[79]	27-task multi-task training	Bilingual corpus only
Threat intelligence	Reliability assessment	negative result	[80]	Inconsistent and overconfident	Fails on real-size reports
Intrusion detection	IoT/IIoT traffic classification	SecurityBERT	[81], [82]	98.2% over 14 attack types, 16.7 MB	Benchmark dataset limitations
Intrusion detection	Satellite network IDS	PLLM-CS	[83]	100% on UNSW-NB15	Saturated benchmark
Intrusion detection	Multi-source correlation	Multi-agent architecture	[84]	93.6% detection, 41.3% FP reduction	Partly simulated environment
Intrusion detection	Privacy-preserving federated IDS	FIDMF	[85]	99.40% NSL-KDD	Dataset age and saturation
Vulnerability detection	Whole-repository analysis	IRIS	[89]	55/120 vs. CodeQL 27/120; 4 novel	Java only
Vulnerability detection	Prompting strategy comparison	benchmark study	[90]	Higher recall and F1 than static tools	Higher false positive rate
Vulnerability repair	RL fine-tuned repair	SecRepair	[91]	+12% over baseline LLMs	Limited real-world validation
Secure code generation	CWE-guided generation	SecureCoder	[92]	Mitigates >65% of exposed vulns	Static-analyzer-dependent measurement

Application area	Task	System	Ref	Reported performance	Principal limitation
Secure code generation	Prompt optimization	PromSec	[93]	Order-of-magnitude query reduction	Python and Java only
Secure code generation	Multi-agent static plus fuzz	AutoSafeCoder	[94]	13% vulnerability reduction	No functionality loss reported
Secure code generation	Critical evaluation	negative result	[99]	Security gains often destroy functionality	Base model degraded >50% in cases
Detection engineering	IDS rule generation	LLM4Rule	[100]	Generalizes to attack variants	Cyber range setting

6. Defense mechanisms for LLM systems

Defenses divide naturally into four families. Correia et al. [13] catalog 88 studies against an extension of the NIST adversarial machine learning taxonomy, and we adopt a compatible grouping. Figure 5 places each family at the pipeline stage it occupies and pairs it with the published result that defeats it. Table 5 summarizes the families with reported effectiveness and the evidence against.

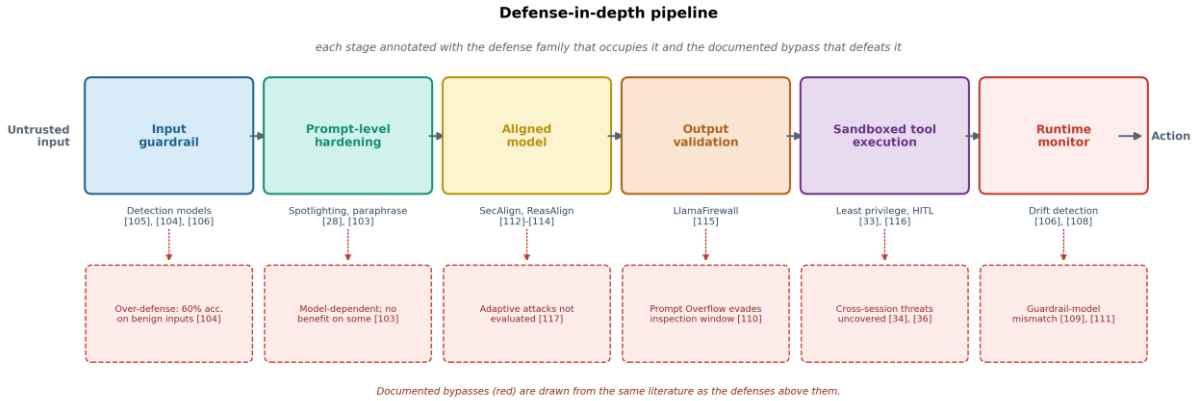


Figure 5. Defense-in-depth pipeline for LLM systems. Each stage is annotated with the defense family that occupies it and, below in red, the documented bypass for that stage. Every bypass is drawn from the same body of literature as the defense above it.

6.1 Prompt-level defenses

These modify the prompt without changing the model: spotlighting, delimiters, boundary awareness, explicit reminders, sandwiching, and paraphrasing of retrieved content. The boundary awareness and explicit reminder defenses of Yi et al. [28] provide substantial black-box mitigation, and their white-box variant reduces attack success to near zero while preserving output quality. Pai [103] evaluated five prompting-based defenses across three model families and three deployment domains over 3,510 trials, finding paraphrasing of retrieved content the most consistently effective, reducing camouflaged injection success by 55 to 84 percent, and finding effectiveness strongly model-dependent, with spotlighting halving attack success on one model

while providing no benefit on another. Financial-domain deployments showed the highest residual risk, at 26 to 33 percent baseline attack success.

6.2 Detection and guardrail models

These place a classifier in front of the model. The family includes Meta's Prompt Guard, Microsoft's Azure Prompt Shield, IBM Granite Guardian, NeMo Guardrails, and research systems such as PIGuard [104], PromptArmor [105], ZEDD [106], PromptGuard [107], and Prompt-Shield [108]. PromptArmor [105], which simply prompts an off-the-shelf model to detect and strip injected content, reports both false positive and false negative rates below 1 percent on AgentDojo with attack success dropping below 1 percent, and the authors reasonably propose it as a standard baseline. ZEDD [106] takes a different route, quantifying semantic drift in embedding space without requiring model internals or prior knowledge of attack types, reporting above 93 percent accuracy at under 3 percent false positive rate.

Guardrails have three documented structural weaknesses. First, **over-defense**: the NotInject dataset of Li et al. [104] shows state-of-the-art guard models dropping to near-random accuracy, around 60 percent, on benign inputs containing trigger words. Second, **evasion**: Hackett et al. [109] achieved up to 100 percent evasion success against six production protection systems using character injection and adversarial machine learning techniques, and showed that attack success against black-box targets improves when word importance is computed offline on white-box surrogates. Third, **architectural mismatch**: the Prompt Overflow attack of Zhou et al. [110] exploits the gap between a guardrail's limited inspection window and the much larger context window of the model behind it, fragmenting malicious instructions across an overlong prompt so that no inspected segment appears malicious while the full context remains actionable. Wang et al. [111] document a related representation asymmetry, in which guardrails are fragile to character perturbations that the model behind them decodes without difficulty, and identify a "success interval" of perturbation strength that defeats detection while preserving attacker intent.

6.3 Model-level alignment defenses

These train the defense into the weights. SecAlign [112] uses preference optimization over paired secure and insecure responses and was the first method to reduce prompt injection success below 10 percent while generalizing to attacks not seen in training. Meta SecAlign [113] made this capability available as open weights, and in fact evaluated it on nine utility and seven security tasks, revealing that security has generalizability to downstream tasks such as tool calling and web navigation. ReasAlign [114] adds structured reasoning, with a preference-optimized judge and test-time scaling, with 94.6 percent utility at a 3.6 percent attack success rate on CyberSecEval2, compared to 56.4 percent utility and 74.4 percent attack success for Meta SecAlign on the same benchmark.

Put it another way: the biggest reported result of defense that we hear in any generation is from the people suggesting the next method to replace it, and the margins reported tend to be big. In the literature work there is very little independent replications.

6.4 System-level and architectural defenses

These make the model unsafe and limit its capabilities: sandboxed execution, least-privilege tool APIs, human in the loop for irreversible actions, provenance tracking, and runtime monitoring. As a defense-in-depth guardrail layer, LlamaFirewall [115] integrates a jailbreak detector, chain-of-thought alignment auditor and a static analysis engine for generated code. Gulyamov et al. [29] suggest PALADIN which has five layers of protection, and draw the distinction between prompt injection and being a fundamental architecture problem that simply

cannot be solved. Ramakrishnan et al. [116] achieve an average reduction in attack success from 73.2 percent to 8.7 percent across 847 adversarial test cases across five attack categories and 94.3 percent of baseline task performance, by integrating embedding-based anomaly detection, hierarchical system prompt guardrails, and multi-stage response verification. From the perspective of the agent, Narajala et al. [33] and Deng et al. [36] stress the need for the per-stage controls to be composed over the course of the lifecycle, and not used in isolation.

6.5 The evaluation problem in defenses

Jia et al. [117] provide the necessary corrective. Evaluating existing defenses across two dimensions, effectiveness against both existing and adaptive attacks with diverse target and injected prompts, and preservation of general-purpose utility, they conclude that prior studies have not followed a comprehensive methodology and that existing defenses are not as successful as previously reported. Maiorano [118] makes the trade-off concrete in a deployment setting, reporting that NeMo Guardrails achieves zero bypass at a 16.22 percent false positive rate and roughly 1.5 seconds of latency, while Prompt Guard yields 38.48 percent bypass at a 3.60 percent false positive rate. These are the two most important findings in Section 6 and they shape our research agenda in Section 9.

Table 5.

Defense families for LLM and agentic systems.

Family	Mechanism	Ref	Best reported effect	Documented weakness
Prompt-level	Boundary awareness, explicit reminder	[28]	Near-zero ASR (white-box variant)	Requires model access for strongest form
Prompt-level	Paraphrasing retrieved content	[103]	55 to 84% ASR reduction	Strongly model-dependent
Prompt-level	Spotlighting, sandwiching	[103]	Halves ASR on some models	No benefit on others
Detection	Off-the-shelf LLM as filter	[105]	<1% FPR and FNR, ASR <1%	Cost and latency per call
Detection	Trained guard model	[104]	+30% over prior best	Over-defense on benign trigger words
Detection	Embedding drift	[106]	>93% accuracy, <3% FPR	No adaptive-attack evaluation
Detection	Multi-layer parsing and validation	[107], [108]	67% ASR reduction; 97.8% accuracy	Single-model evaluation
Detection	Commercial guardrails	[118]	NeMo 0% bypass	16.22% FPR; up to 100% evasion under AML attack [109]
Model-level	Preference optimization	[112]	PI success <10%	Requires training access
Model-level	Open secure foundation model	[113]	Security transfers to unseen tasks	Superseded results reported by successors

Family	Mechanism	Ref	Best reported effect	Documented weakness
Model-level	Reasoning-enhanced alignment	[114]	94.6% utility, 3.6% ASR	Single-group evaluation
System-level	Layered guardrail framework	[115]	SOTA jailbreak detection	Alignment auditor experimental
System-level	Defense-in-depth framework	[29]	Conceptual (PALADIN)	Not empirically validated at scale
System-level	Multi-layer RAG defense	[116]	ASR 73.2% to 8.7%, 94.3% utility retained	Single benchmark

7. Benchmarks and evaluation

Table 6 catalogs the principal benchmarks. Three observations follow.

Coverage is uneven. There are many benchmarks for prompt injection and jailbreaking. Benchmarks for cross-session, long-horizon and multi-agent threats are effectively absent, with Chu's layered analysis establishing directly [34]. A related point is raised by Sanz-Gómez et al. [119] from the capability side: their meta-benchmark shows that at about 70 percent success on security knowledge tasks, the degradation to 20-40 percent success is observed in multi-step attack and defence scenarios, and to 22 percent on robotic targets, revealing a disconnect between conceptual knowledge and adaptive capability.

Metric Labels are not comparable. Solanke [120] enumerates 195 AI safety benchmarks and notes that popular metrics such as accuracy, F1 and safety imply significantly different judges, aggregation, and threat models. In fact, attack success rate is measured in very different ways in almost every paper that we studied, so the numbers in Tables 3 and 5 should be compared along the rows rather than across the rows. Eriksson et al. [121] reach the same conclusion from an interdisciplinary meta-review of roughly 110 studies, adding construct validity problems, data contamination, and benchmark gaming to the list, and Cheng et al. [122] argue that the resulting environment makes genuine progress difficult to distinguish from selective reporting.

Benchmarks decay. Abdelnabi et al. [123] characterize three failure modes specific to agent security evaluation: benchmark vulnerabilities, temporal staleness, and runtime uncertainty. Solanke [120] reports 137 of 195 benchmarks with stale repositories and 165 English-only. Prandi et al. [124] quantify a related regulatory gap, mapping 194,955 benchmark questions against the EU AI Act taxonomy and finding that 61.6 percent of regulatory-relevant questions address hallucination tendency and 31.2 percent address performance reliability, while capabilities central to loss-of-control scenarios receive zero coverage across the entire corpus. Intrusion detection work compounds the decay problem by continuing to report near-ceiling accuracy on NSL-KDD and UNSW-NB15, datasets whose limitations have been documented for years. Grey et al. [125] and Vidgen et al. [126] survey and construct safety evaluation methodology respectively, and Tong et al. [127] extend risk coverage to 94 dimensions including agentic autonomy, embodied AI, and catastrophic risk.

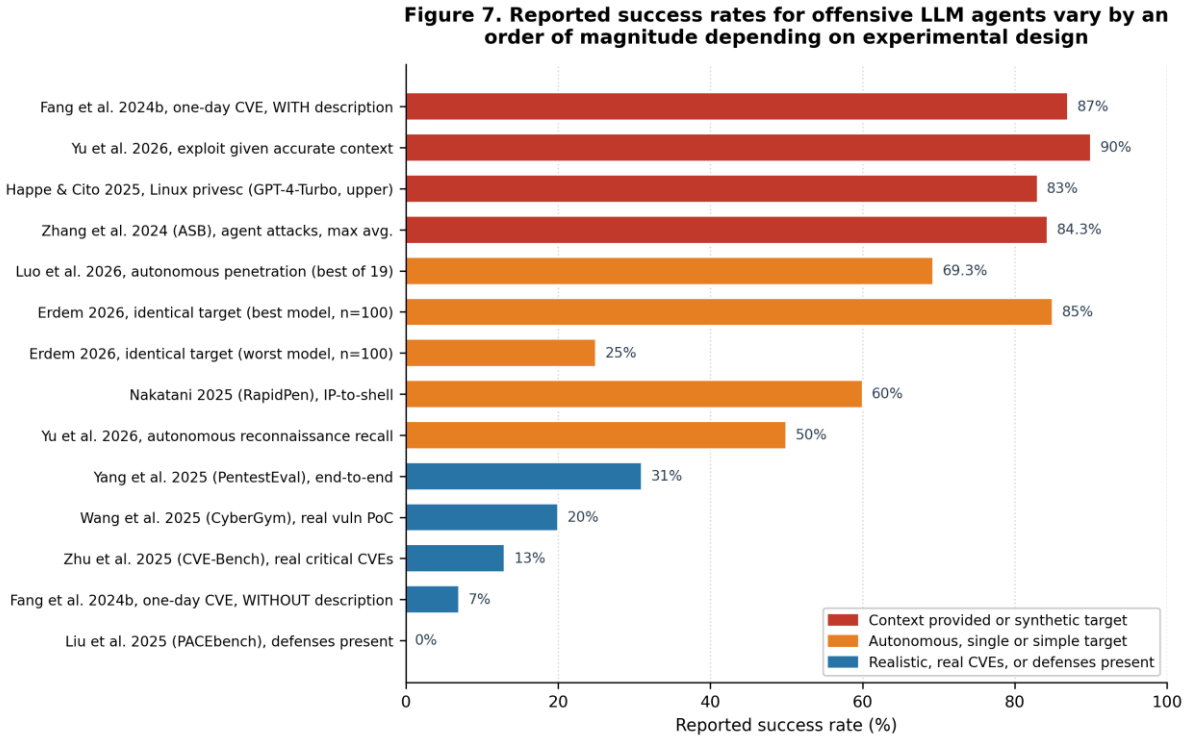


Figure 6. Reported success rates for offensive LLM agents, drawn from Table 3. The spread from 0 to 90 percent tracks experimental design more closely than model capability: results cluster high when vulnerability context is supplied or the target is synthetic, and low when targets are real CVEs or defenses are present.

Table 6.

Benchmarks and evaluation resources.

Benchmark	Ref	Year	Scope	Scale	Notable finding
Open-Prompt-Injection	[26]	2023	Prompt injection formalization	5 attacks, 10 defenses, 10 LLMs, 7 tasks	First systematic framework
BIPIA	[28]	2023	Indirect prompt injection	Multi-task	LLMs universally vulnerable
JailbreakHub	[14]	2023	In-the-wild jailbreaks	1,405 prompts, 107,250 questions	0.95 ASR prompts persisting 240+ days
AdvBench / GCG	[15]	2023	Transferable adversarial suffixes	Multi-model	Transfers to closed-source systems
Agent Security Bench	[40]	2024	Agentic attacks and defenses	10 scenarios, 400+ tools, 27 methods	Max avg. ASR 84.30%
NotInject	[104]	2024	Guardrail over-defense	339 benign samples	Guard models near random (60%)
CWE-Bench-Java	[89]	2024	Vulnerability detection	120 validated vulns	CodeQL finds 27; IRIS finds 55
MLCommons AI Safety v0.5	[126]	2024	General safety hazards	43,090 test items, 13 categories	Explicitly not for certification use

Benchmark	Ref	Year	Scope	Scale	Notable finding
SafeGenBench	[96]	2025	LLM-generated code security	Multi-scenario	Notable deficiencies across SOTA models
CWEval	[98]	2025	Joint functionality and security	Multilingual	Prior benchmarks seriously inaccurate
CVE-Bench	[68]	2025	Real-world CVE exploitation	40 critical CVEs	Best agents ~13%
CyberGym	[69]	2025	Vulnerability reproduction	1,507 vulns, 188 projects	~20% best; 34 zero-days found
PACEbench	[70]	2025	Realistic defended exploitation	4 scenario types	No model bypassed defenses
CAIBench	[119]	2025	Meta-benchmark, offense and defense	10,000+ instances	Knowledge ~70%, adversarial 20 to 40%
PentestEval	[71]	2025	Stage-decomposed pentesting	346 tasks, 12 scenarios	End-to-end 31%
A.S.E	[97]	2025	Repository-level AI code security	Repository scale	Larger reasoning budget does not help
Bench-2-CoP	[124]	2025	Benchmark to regulation mapping	194,955 questions	Zero coverage of loss-of-control capabilities
LLMail-Inject	[106]	2026	Email-based injection	5 categories	Used for ZEDD evaluation
ForesightSafety Bench	[127]	2026	Frontier risk, 94 dimensions	Tens of thousands of points	Widespread agentic autonomy vulnerabilities
AISafetyBenchExplorer	[120]	2026	Meta-catalogue of benchmarks	195 benchmarks, 2018 to 2026	137 stale repos; 165 English-only

8. Discussion

8.1 The three directions are coupled, not parallel

The organizing claim of this review is that the three relationships in Figure 1 cannot be studied in isolation, and the evidence assembled here bears that out in three specific ways.

First, the defensive systems reviewed in Section 5 are themselves instances of the vulnerable systems reviewed in Section 3. A threat intelligence copilot that ingests open-source reporting is, structurally, a retrieval-augmented pipeline consuming attacker-controlled text, which is the exact configuration that indirect prompt injection [28] and knowledge base poisoning [29] exploit. No paper in our defensive corpus evaluates its own system against injection through the

reports it consumes. The defensive literature and the attack literature describe the same artifact and do not cite each other.

Second, offensive and defensive capability are frequently the same capability under different framing. The vulnerability detection systems of Section 5.3 and the autonomous exploitation agents of Section 4.3 perform closely related reasoning over the same artifacts, and CyberGym illustrates the point directly: a benchmark built to measure offensive capability discovered 34 zero-day vulnerabilities and 18 incomplete patches as a byproduct. Whether a given result is offense or defense often depends on who runs it.

Third, the deskilling effect measured by Mishra et al. [49] on the attack side has an unstudied mirror on the defense side. If a jailbroken model raises novice attacker task completion by 400 percent, the corresponding question is what a defensive copilot does to novice analyst performance, and whether the overconfidence Mezzi et al. [80] document propagates into analyst decisions. Nobody has measured this.

8.2 Why reported results diverge by an order of magnitude

Figure 6 shows offensive success rates spanning 0 to 90 percent. Four structural causes explain most of that spread, and none of them is about model capability.

Publication velocity outruns methodology. Roughly a third of the works reviewed here are preprints, and the field's norm is to publish an attack or defense within weeks of conceiving it. Adaptive-attack evaluation, repeated trials, and utility measurement all cost time that this norm does not allow. Jia et al. [117] show what the resulting evidence base is worth: under principled evaluation, defenses are not as effective as reported.

The system under test is not stable. Commercial models are updated continuously behind stable API names, so a defense validated against one model faces a different one months later. Abdelnabi et al. [123] name this temporal staleness, and Erdem's 400-run study [74] shows the practical consequence: exploitation rates of 25 to 85 percent across four models on an identical target, which means any single-run result in this literature carries an unreported error bar wider than most of the effects being claimed.

There is no shared threat model vocabulary. Attack success rate is operationalized differently in nearly every paper we reviewed, and Solanke [120] demonstrates the same problem at benchmark scale, with identical metric labels concealing different judges, aggregation rules, and threat models. Yu et al. [73] show what this costs: end-to-end benchmarks that do not separate reconnaissance from exploitation produce error cascading that understates exploitation ability while overstating autonomy, which is enough on its own to account for much of the spread in Figure 6.

Incentives favor novel attacks over negative results. A new attack is publishable; a failed replication generally is not. This asymmetry is visible in the corpus composition of Figure 2, where offensive and attack work outnumbers evaluation work in every year, and it explains why the most methodologically careful papers in our corpus [117], [99], [80], [74] are also among the most recent.

8.3 Offense and defense are co-evolving, and the gap is not closing

Figure 7 plots the milestones of Sections 3, 4, and 6 on a common timeline. Two patterns are visible.

Defenses answer attacks that already exist. Prompt-level defenses followed indirect prompt injection; guard models followed automated jailbreaking; alignment-level defenses followed the

demonstration that prompt-level ones were insufficient. This is normal for security, and not in itself a criticism.

The concerning pattern is the second one. Each defense generation has been defeated not by a fundamentally new attack but by an attack that targets the defense's own structure. Guard models were defeated by evasion tuned against them [109], then by an attack exploiting the mismatch between the guardrail's inspection window and the model's context window [110], then by perturbations the guardrail cannot decode but the model can [111]. All three attacks postdate the defense and none required a capability advance. Figure 5 shows the same finding stage by stage: every layer of the canonical defense-in-depth pipeline has a published bypass drawn from the same literature as the defense itself.

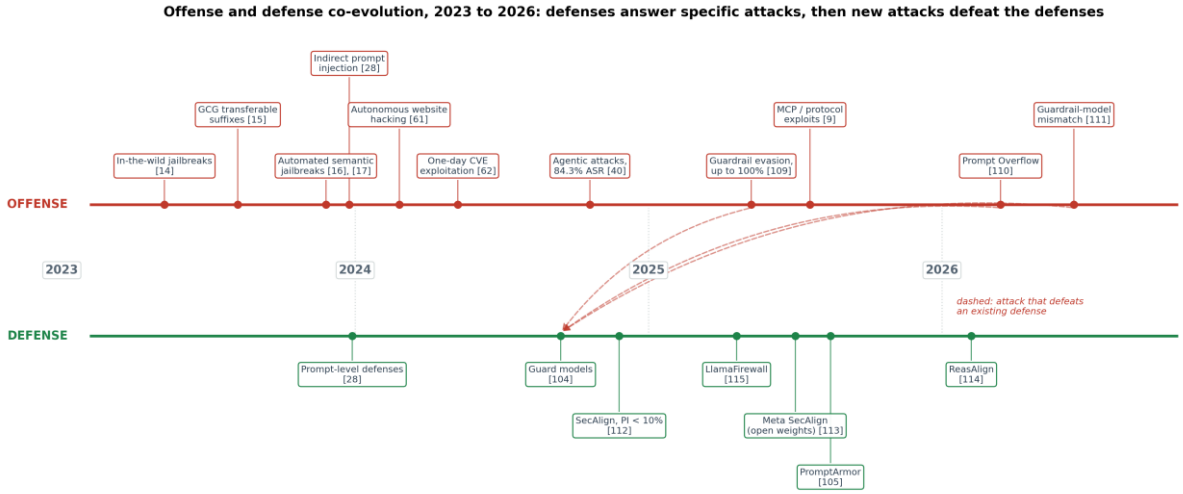


Figure 7. Offense and defense co-evolution, 2023 to 2026. Upper lane: attack milestones. Lower lane: defense milestones. Dashed arrows mark attacks that defeat an existing defense. Each guardrail bypass postdates the defense it breaks and required no advance in model capability.

The honest reading is that no defense family currently reviewed has survived a determined adaptive attacker, and that most have not been tested against one.

8.4 What this means for practitioners

Three practical implications follow for anyone deploying these systems.

Treat published attack success rates as design-dependent rather than as properties of a model. Before acting on a number, establish whether vulnerability context was supplied, how many trials were run, and whether defenses were present. Figure 6 exists to make this habit concrete.

Assume prompt injection is unmitigated and design the blast radius accordingly. Since every guardrail family reviewed here has a documented bypass, the load-bearing controls are the architectural ones in Section 6.4: least-privilege tool APIs, sandboxed execution, human confirmation for irreversible actions. These constrain what a successful attack can accomplish rather than trying to prevent it.

Measure the defense's cost to legitimate users before deploying it. A false positive rate of 16.22 percent [118] is a serious operational burden, and the analogous finding in secure code generation, where techniques degrade base model functionality by more than 50 percent [99], suggests this cost is routinely unreported rather than routinely small.

8.5 Implications for policy and standardization

The gap between what regulation asks for and what the technical literature can supply is quantified rather than speculative. Prandi et al. [124] map 194,955 benchmark questions against the EU AI Act taxonomy and find zero coverage of the capabilities central to loss-of-control scenarios, while 61.6 percent of regulatory-relevant questions address hallucination tendency. Farlow et al. [129] find comparable unevenness across five governance frameworks. Since several frameworks make benchmark performance load-bearing for compliance, and since benchmark results are self-reported and unverifiable, compliance claims currently rest on measurements the field itself does not trust. Verifiable evaluation [128] addresses the verification half of this problem but not the coverage half.

8.6 Limitations of this review

Four limitations qualify what we have presented.

This is a narrative rather than a systematic review. We did not preregister a protocol, screen with two independent reviewers, or report inter-rater agreement, so selection bias in the corpus cannot be excluded. Given that our central criticism concerns methodological rigor, we state this plainly.

Our corpus is English-language and drawn from four databases. Given that we identify English-only evaluation as a field-wide gap in Section 9.2, our own review reproduces that limitation.

The 2026 column of Figure 2 is partial. Any trend read from the final year should be treated as incomplete rather than as a decline.

Finally, we report the figures that primary studies report, and Section 8.2 argues that many of those figures are not comparable. Tables 3 and 5 should therefore be read within rows rather than across them. We have not independently reproduced any result in this review.

9. Open challenges and research directions

Table 7.

Research directions, mapped to evidence and feasibility.

#	Direction	Evidence of the gap	Feasibility without frontier compute
D1	Adaptive-adversary defense evaluation as standard practice	[117], [43]	High
D2	Multilingual and low-resource guardrail robustness	[120], [111]	High
D3	Longitudinal security measurement across model versions	[123], [74]	High
D4	Security-utility Pareto characterization	[99], [104], [118]	High
D5	Cross-session and long-horizon threat benchmarks	[34], [36]	Medium
D6	Human factors in AI-assisted security operations	[80], [52]	High
D7	Attacker economics under automation	[59], [64], [46]	High

#	Direction	Evidence of the gap	Feasibility without frontier compute
D8	Verifiable and attestable evaluation	[128], [122]	Low

9.1 Defenses are not tested against adversaries who know they exist (D1)

Almost all defense evaluations in our corpus test against a fixed set of attacks chosen before the defense was designed. Jia et al. [117] show that under principled evaluation including adaptive attacks, reported effectiveness does not hold, and Tamuka et al. [43] independently name weak generalization under attacker adaptation as one of two persistent gaps in the agent security literature. Until adaptive evaluation is standard, published defense numbers should be treated as upper bounds. Building tooling that makes adaptive evaluation cheap is a concrete, high-value contribution.

9.2 Guardrails have been tested almost exclusively in English (D2)

This is the clearest unclaimed gap in the field. Guard models are trained predominantly on English adversarial corpora, while the models behind them are multilingual. Solanke [120] finds 165 of 195 safety benchmarks are English-only. The representation asymmetry that Wang et al. [111] identify for character perturbations plausibly holds for language: a guardrail may fail to recognize an attack that the model behind it understands perfectly. No systematic study of this exists for Central Asian, South Asian, or Turkic languages. A study translating an established jailbreak and injection corpus [14], [28] into Uzbek, Russian, Kazakh, and Urdu and measuring refusal degradation across open-weight models would be novel, inexpensive, and directly publishable.

9.3 Nobody is measuring whether systems get safer over time (D3)

Commercial models are updated continuously behind stable API names. A defense validated in March may face a materially different model in September, which is precisely the temporal staleness problem Abdelnabi et al. [123] identify, and which Erdem's variance results [74] make impossible to ignore. Repeated measurement of a fixed attack corpus against a fixed API endpoint over twelve months would produce the first longitudinal security dataset in this field, and requires only API access and patience.

9.4 The cost of defense is unmeasured (D4)

Guardrail papers report detection rates; they rarely report what the guardrail does to legitimate users. Where this is measured the results are unflattering: NeMo Guardrails achieving zero bypass at a 16.22 percent false positive rate [118] is not obviously a good operating point for a production system, and Li et al. [104] show guard models collapsing to near-random accuracy on benign inputs containing trigger words. Dai et al. [99] demonstrate the analogous problem in secure code generation, where security gains are frequently purchased with more than 50 percent functional degradation. Characterizing the security-utility frontier explicitly, rather than reporting a single point on it, would improve the field's decision-relevance considerably.

9.5 Long-horizon threats have no evaluation infrastructure (D5)

Memory poisoning that manifests three sessions later cannot be detected by a single-turn benchmark. Chu [34] establishes that no current benchmark covers cross-session cumulative or sub-session-stack failure modes, and Deng et al. [36] show these compound threats in a deployed

agent. This is the largest structural hole in the evaluation ecosystem and the one most likely to matter as agents move into production.

9.6 The analyst has been left out (D6)

Mezzi et al. [80] show LLMs are overconfident on threat intelligence. What overconfident AI output does to analyst trust calibration, automation bias, and triage error rates is barely studied, though Jabir et al. [52] demonstrate that human-factors methodology transfers cleanly to this domain on the attack side. This is a human-subjects study, not a compute-bound one, and it is well suited to a university setting.

9.7 Attacker economics (D7)

Several papers note that autonomous penetration testing costs less than human testers, at figures around $0.30 to $0.60 per run [64] and at costs competitive with professional testers per exploited vulnerability [59]. Gonzaga et al. [46] formalize the attacker's shifted optimal strategy for social engineering, but nobody has modeled what a sustained order-of-magnitude reduction in per-target attack cost does to attacker target selection at population scale.

9.8 Verifiable evaluation (D8)

Attestable audits inside trusted execution environments [128] address the problem that benchmark results are currently self-reported and unverifiable, a concern Cheng et al. [122] raise forcefully. This is technically demanding and we list it for completeness rather than as a recommendation.

9.9 Governance and standards

Technical work in this field increasingly intersects with regulation. Farlow et al. [129] compare AI security coverage across five frameworks (NIST AI RMF, the EU AI Act, Microsoft GSAIPE, ISO/IEC 42001, and the UK NCSC guidelines) using a normalized coverage-depth metric, and apply it to prompt injection and model evasion case studies. Ee et al. [130] argue for adapting established cybersecurity framework structures, functional, lifecycle, and threat-based, to frontier AI risk. Jiang et al. [131] survey over 300 studies and identify the same three challenges we observe from the technical side: a generalization gap where defenses fail against evolving threats, inadequate evaluation protocols, and fragmented regulation. Tekeste et al. [7] map adversarial machine learning findings onto NIST AI RMF, MITRE ATLAS, and ISO/IEC 42001, providing the most direct bridge between the technical and standards literatures.

10. Conclusion

The literature on LLMs and cybersecurity has matured rapidly but unevenly. Taxonomies of attacks are now abundant and largely convergent. Defensive applications have moved from proof of concept to systems with credible reported performance. Offensive capability is real but bottlenecked at reconnaissance rather than exploitation [73], and the headline figures most often quoted come with qualifiers that are usually dropped [62].

What has not matured is measurement. Attack success rates for comparable tasks span an order of magnitude across benchmarks. Defenses are evaluated against attacks that predate them [117]. The cost of defense to legitimate users goes largely unreported [99], [118]. Benchmarks age out of relevance faster than they are maintained, and 85 percent of them exist only in English [120].

This suggests that the most valuable contributions to this field over the next two years may not be new attacks or new defenses, of which there is a healthy supply, but better instruments for telling whether either works.

REFERENCES

1. M. Gupta et al., "From ChatGPT to ThreatGPT: Impact of generative AI in cybersecurity and privacy," *IEEE Access*, vol. 11, 2023, doi: 10.1109/ACCESS.2023.3300381.
2. B. Das et al., "Security and privacy challenges of large language models: A survey," *ACM Computing Surveys*, 2024, doi: 10.1145/3712001.
3. H. Xu et al., "Large language models for cyber security: A systematic literature review," *ACM Trans. Software Engineering and Methodology*, 2024, doi: 10.1145/3769676.
4. Y. Chen et al., "A survey of large language models for cyber threat detection," *Computers and Security*, 2024, doi: 10.1016/j.cose.2024.104016.
5. S. Yi et al., "Jailbreak attacks and defenses against large language models: A survey," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2407.04295.
6. I. Rosenberg et al., "Adversarial machine learning attacks and defense methods in the cyber security domain," *ACM Computing Surveys*, 2021, doi: 10.1145/3453158.
7. B. Tekeste et al., "Adversarial machine learning: A 20-year survey of attacks, defenses, and standards," *IEEE Access*, 2026, doi: 10.1109/ACCESS.2026.3690620.
8. F. He et al., "The emerged security and privacy of LLM agent: A survey with case studies," *ACM Computing Surveys*, 2024, doi: 10.1145/3773080.
9. M. A. Ferrag et al., "From prompt injections to protocol exploits: Threats in LLM-powered AI agents workflows," *ICT Express*, 2025, doi: 10.1016/j.icte.2025.12.001.
10. [10] M. Q. Li et al., "Security concerns for large language models: A survey," *J. Information Security and Applications*, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2505.18889.
11. [11] A. Chhabra et al., "Agentic AI security: Threats, defenses, evaluation, and open challenges," *IEEE Access*, 2026, doi: 10.1109/ACCESS.2026.3675554.
12. [12] J. D. Duarte et al., "A systematic review of prompt injection attacks on large language models: Trends, taxonomy, evaluation, defenses, and opportunities," *IEEE Access*, 2026, doi: 10.1109/ACCESS.2026.3656849.
13. [13] P. Correia et al., "A systematic literature review on LLM defenses against prompt injection and jailbreaking: Expanding NIST taxonomy," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2601.22240.
14. [14] X. Shen et al., "'Do anything now': Characterizing and evaluating in-the-wild jailbreak prompts on large language models," in *Proc. ACM SIGSAC Conf. Computer and Communications Security (CCS)*, 2024, doi: 10.1145/3658644.3670388.
15. [15] A. Zou et al., "Universal and transferable adversarial attacks on aligned language models," arXiv, 2023, doi: 10.48550/arXiv.2307.15043.
16. [16] X. Liu et al., "AutoDAN: Generating stealthy jailbreak prompts on aligned large language models," arXiv, 2023, doi: 10.48550/arXiv.2310.04451.
17. [17] P. Ding et al., "A wolf in sheep's clothing: Generalized nested jailbreak prompts can fool large language models easily," arXiv, 2023, doi: 10.48550/arXiv.2311.08268.
18. [18] J. Yu et al., "LLM-Fuzzer: Scaling assessment of large language model jailbreaks," 2024.
19. [19] G. Deng et al., "MASTERKEY: Automated jailbreaking of large language model chatbots," in *Proc. Network and Distributed System Security Symp. (NDSS)*, 2024, doi: 10.14722/ndss.2024.24188.
20. [20] Z. Wei et al., "Jailbreak and guard aligned language models with only few in-context demonstrations," *IEEE Trans. Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 2023, doi: 10.1109/TPAMI.2026.3660147.

21. [21] Z. Yu et al., "Don't listen to me: Understanding and exploring jailbreak prompts of large language models," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2403.17336.
22. [22] E. Shayegani et al., "Survey of vulnerabilities in large language models revealed by adversarial attacks," arXiv, 2023, doi: 10.48550/arXiv.2310.10844.
23. [23] M. Pribisalic et al., "Security and privacy of large language models: Threat taxonomy, ethical implications, and governance," *AI*, vol. 7, no. 5, 2026, doi: 10.3390/ai7050152.
24. [24] B. Rababah et al., "SoK: Prompt hacking of large language models," in *Proc. IEEE Int. Conf. Big Data*, 2024, doi: 10.1109/BigData62323.2024.10825103.
25. [25] C. Pathade, "Red teaming the mind of the machine: A systematic evaluation of prompt injection and jailbreak vulnerabilities in LLMs," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2505.04806.
26. [26] Y. Liu et al., "Formalizing and benchmarking prompt injection attacks and defenses," 2023, doi: 10.48550/arXiv.2310.12815.
27. [27] X. Liu et al., "Automatic and universal prompt injection attacks against large language models," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2403.04957.
28. [28] J. Yi et al., "Benchmarking and defending against indirect prompt injection attacks on large language models," in *Proc. ACM SIGKDD Conf. Knowledge Discovery and Data Mining*, 2023, doi: 10.1145/3690624.3709179.
29. [29] S. Gulyamov et al., "Prompt injection attacks in large language models and AI agent systems: A comprehensive review of vulnerabilities, attack vectors, and defense mechanisms," *Information*, vol. 17, no. 1, 2026, doi: 10.3390/info17010054.
30. [30] J. Guo et al., "System prompt poisoning: Persistent attacks on large language models beyond user injection," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2505.06493.
31. [31] A. Yeo et al., "Multimodal prompt injection attacks: Risks and defenses for modern LLMs," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2509.05883.
32. [32] S. Raza et al., "TRiSM for agentic AI: A review of trust, risk, and security management in LLM-based agentic multi-agent systems," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2506.04133.
33. [33] V. S. Narajala et al., "Securing agentic AI: A comprehensive threat model and mitigation framework for generative AI agents," in *Proc. Int. Conf. Algorithms, Computing and Artificial Intelligence (ACAI)*, 2025, doi: 10.1109/ACAI68217.2025.11406310.
34. [34] K. Chu, "A systematic survey of security threats and defenses in LLM-based AI agents: A layered attack surface framework," 2026, doi: 10.48550/arXiv.2604.23338.
35. [35] H. Su et al., "A survey on autonomy-induced security risks in large model-based agents," *IEEE Trans. Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2506.23844.
36. [36] X. Deng et al., "Taming OpenClaw: Security analysis and mitigation of autonomous LLM agent threats," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2603.11619.
37. [37] Y. Gan et al., "Navigating the risks: A survey of security and privacy threats in LLM-based agents," *ACM Trans. Software Engineering and Methodology*, 2026, doi: 10.1145/3807666.
38. [38] A. Dehghantanha et al., "SoK: The attack surface of agentic AI, tools, and autonomy," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2603.22928.
39. [39] A. Li et al., "Commercial LLM agents are already vulnerable to simple yet dangerous attacks," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2502.08586.

40. [40] H. Zhang et al., "Agent Security Bench (ASB): Formalizing and benchmarking attacks and defenses in LLM-based agents," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2410.02644.
41. [41] B. Zhang et al., "Breaking agents: Compromising autonomous LLM agents through malfunction amplification," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2407.20859.
42. [42] L. Wu et al., "From assistants to adversaries: Exploring the security risks of mobile LLM agents," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2505.12981.
43. [43] N. Tamuka et al., "Securing LLM-based agents against cyberattacks: A comprehensive survey on attack techniques and defense strategies," *J. Computer Virology and Hacking Techniques*, 2026, doi: 10.1007/s11416-026-00622-3.
44. [44] M. A. Ferrag et al., "Securing LLM agents: From prompt sanitization to autonomous red teaming and beyond," *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 2026, doi: 10.1016/j.iotcps.2026.03.001.
45. [45] M. Schmitt and I. Flechais, "Digital deception: Generative artificial intelligence in social engineering and phishing," *Artificial Intelligence Review*, 2023, doi: 10.1007/s10462-024-10973-2.
46. [46] K. Gonzaga et al., "AI-powered social engineering: Emerging attack vectors, vulnerabilities, and multi-layered defense strategies," *Computers*, vol. 15, no. 2, 2026, doi: 10.3390/computers15020128.
47. [47] Y. K. Bhardwaj, "The evolution of social engineering: New threats in the age of generative AI," *European J. Computer Science and Information Technology*, vol. 13, no. 27, 2025, doi: 10.37745/ejcsit.2013/vol13n274057.
48. [48] S. K. Jadala, "AI-enabled phishing, deepfakes, and social engineering: Emerging threats and countermeasure strategies," *Int. J. AI, BigData, Computational and Management Studies*, 2026, doi: 10.63282/3050-9416.ijaibdcms-v7i2p130.
49. [49] R. Mishra et al., "Jailbreaking generative AI: Multivector phishing threats and transformer based defenses," 2025, doi: 10.48550/arXiv.2507.12185.
50. [50] C. S. Eze and L. Shamir, "Analysis and prevention of AI-based phishing email attacks," *Electronics*, vol. 13, no. 10, 2024, doi: 10.3390/electronics13101839.
51. [51] T. Sardar et al., "AI-driven detection of AI-generated cyber attacks: A framework for defending against generative adversarial threats," in *Proc. IEEE Int. Conf. AI in Cybersecurity (ICAIC)*, 2026, doi: 10.1109/ICAIC67076.2026.11395730.
52. [52] R. Jabir et al., "Phishing attacks in the age of generative artificial intelligence: A systematic review of human factors," *AI*, vol. 6, no. 8, 2025, doi: 10.3390/ai6080174.
53. [53] P. V. Falade, "Decoding the threat landscape: ChatGPT, FraudGPT, and WormGPT in social engineering attacks," 2023, doi: 10.32628/cseit2390533.
54. [54] E. Ferrara, "GenAI against humanity: Nefarious applications of generative artificial intelligence and large language models," *J. Computational Social Science*, 2023, doi: 10.1007/s42001-024-00250-1.
55. [55] W. Ibrar et al., "Generative AI: A double-edged sword in the cyber threat landscape," *Artificial Intelligence Review*, 2025, doi: 10.1007/s10462-025-11285-9.
56. [56] Y. Yigit et al., "Review of generative AI methods in cybersecurity," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2403.08701.
57. [57] Z. He et al., "A survey of LLM-driven penetration testing: Taxonomy, co-evolution, and open challenges," 2026, doi: 10.48550/arXiv.2607.02605.

58. [58] A. Happe and J. Cito, "Getting pwn'd by AI: Penetration testing with large language models," in *Proc. ACM Joint European Software Engineering Conf. and Symp. Foundations of Software Engineering (ESEC/FSE)*, 2023, doi: 10.1145/3611643.3613083.
59. [59] A. Happe et al., "LLMs as hackers: Autonomous Linux privilege escalation attacks," *Empirical Software Engineering*, 2023, doi: 10.1007/s10664-025-10758-3.
60. [60] A. Happe et al., "Can LLMs hack enterprise networks? Autonomous assumed breach penetration-testing Active Directory networks," *ACM Trans. Software Engineering and Methodology*, 2025, doi: 10.1145/3766895.
61. [61] R. Fang et al., "LLM agents can autonomously hack websites," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2402.06664.
62. [62] R. Fang et al., "LLM agents can autonomously exploit one-day vulnerabilities," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2404.08144.
63. [63] J. Xu et al., "AutoAttacker: A large language model guided system to implement automatic cyber-attacks," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2403.01038.
64. [64] S. Nakatani, "RapidPen: Fully automated IP-to-shell penetration testing with LLM-based agents," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2502.16730.
65. [65] L. Muzsai et al., "HackSynth: LLM agent and evaluation framework for autonomous penetration testing," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2412.01778.
66. [66] P. Luong et al., "xOffense: An autonomous multi-agent framework for penetration testing with domain-adapted large language models," 2025, doi: 10.48550/arXiv.2509.13021.
67. [67] I. Bakker et al., "Autonomous penetration testing: Solving capture-the-flag challenges with LLMs," in *Proc. Cyber Awareness and Research Symp. (CARS)*, 2025, doi: 10.1109/CARS67163.2025.11337515.
68. [68] Y. Zhu et al., "CVE-Bench: A benchmark for AI agents' ability to exploit real-world web application vulnerabilities," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2503.17332.
69. [69] Z. Wang et al., "CyberGym: Evaluating AI agents' real-world cybersecurity capabilities at scale," 2025, doi: 10.48550/arXiv.2506.02548.
70. [70] Z. Liu et al., "PACEbench: A framework for evaluating practical AI cyber-exploitation capabilities," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2510.11688.
71. [71] R. Yang et al., "PentestEval: Benchmarking LLM-based penetration testing with modular and stage-level design," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2512.14233.
72. [72] J. Luo et al., "The emergence of autonomous penetration capabilities in large language model-powered AI systems," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2606.13079.
73. [73] L. Yu et al., "Decoupling reconnaissance and exploitation: Measuring the capability boundaries of LLM-based web penetration testing," 2026, doi: 10.1007/978-981-92-3423-3_49.
74. [74] G. Erdem, "How reliable are AI attackers against a fixed vulnerable target? A 400-run empirical study of LLM penetration testing consistency," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2605.30096.
75. [75] P. Balasubramanian et al., "Generative AI for cyber threat intelligence: Applications, challenges, and analysis of real-world case studies," *Artificial Intelligence Review*, 2025, doi: 10.1007/s10462-025-11338-z.
76. [76] Y. Hu et al., "LLM-TIKG: Threat intelligence knowledge graph construction utilizing large language model," *Computers and Security*, 2024, doi: 10.1016/j.cose.2024.103999.

77. [77] X. Liu et al., "Cyber defense reinvented: Large language models as threat intelligence copilots," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2502.20791.
78. [78] H. C. Nguyen et al., "Towards effective identification of attack techniques in cyber threat intelligence reports using large language models," in *Companion Proc. ACM Web Conf.*, 2025, doi: 10.1145/3701716.3715469.
79. [79] H. Ji et al., "SEvenLLM: Benchmarking, eliciting, and enhancing abilities of large language models in cyber threat intelligence," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2405.03446.
80. [80] E. Mezzi et al., "Large language models are unreliable for cyber threat intelligence," 2025, doi: 10.1007/978-3-032-00627-1_17.
81. [81] M. A. Ferrag et al., "Revolutionizing cyber threat detection with large language models: A privacy-preserving BERT-based lightweight model for IoT/IIoT devices," *IEEE Access*, 2023, doi: 10.1109/ACCESS.2024.3363469.
82. [82] M. A. Ferrag et al., "Revolutionizing cyber threat detection with large language models," arXiv, 2023, doi: 10.48550/arXiv.2306.14263.
83. [83] M. Hassanin et al., "PLLM-CS: Pre-trained large language model for cyber threat detection in satellite networks," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2405.05469.
84. [84] Y. Hmimou et al., "A multi-agent system for cybersecurity threat detection and correlation using large language models," *IEEE Access*, 2025, doi: 10.1109/ACCESS.2025.3602681.
85. [85] A. AlHayan et al., "Federated learning-powered real-time behavioral intrusion detection leveraging LSTM, attention, GANs, and large language models," *Scientific Reports*, 2026, doi: 10.1038/s41598-026-40763-5.
86. [86] M. Hassanin et al., "A comprehensive overview of large language models (LLMs) for cyber defences: Opportunities and directions," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2405.14487.
87. [87] Z. Sheng et al., "LLMs in software security: A survey of vulnerability detection techniques and insights," *ACM Computing Surveys*, 2025, doi: 10.1145/3769082.
88. [88] X. Zhou et al., "Large language model for vulnerability detection and repair: Literature review and the road ahead," *ACM Trans. Software Engineering and Methodology*, 2024, doi: 10.1145/3708522.
89. [89] Z. Li et al., "LLM-assisted static analysis for detecting security vulnerabilities," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2405.17238.
90. [90] K. Tamberg and H. Bahsi, "Harnessing large language models for software vulnerability detection: A comprehensive benchmarking study," *IEEE Access*, 2024, doi: 10.1109/ACCESS.2025.3541146.
91. [91] N. T. Islam et al., "Enhancing source code security with LLMs: Demystifying the challenges and generating reliable repairs," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2409.00571.
92. [92] J. Zhao et al., "Towards secure code generation with LLMs: A study on common weakness enumeration," *IEEE Trans. Software Engineering*, 2025, doi: 10.1109/TSE.2025.3619281.
93. [93] M. Nazzal et al., "PromSec: Prompt optimization for secure generation of functional source code with large language models," in *Proc. ACM SIGSAC Conf. Computer and Communications Security (CCS)*, 2024, doi: 10.1145/3658644.3690298.
94. [94] A. Nunez et al., "AutoSafeCoder: A multi-agent framework for securing LLM code generation through static analysis and fuzz testing," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2409.10737.

95. [95] M. Kharma et al., "Security and quality in LLM-generated code: A multi-language, multi-model analysis," *IEEE Trans. Dependable and Secure Computing*, 2025, doi: 10.1109/TDSC.2026.3672745.
96. [96] X. Li et al., "SafeGenBench: A benchmark framework for security vulnerability detection in LLM-generated code," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2506.05692.
97. [97] K. Lian et al., "A.S.E: A repository-level benchmark for evaluating security in AI-generated code," 2025, doi: 10.48550/arXiv.2508.18106.
98. [98] J. Peng et al., "CWEval: Outcome-driven evaluation on functionality and security of LLM code generation," in *Proc. IEEE/ACM Int. Workshop on Large Language Models for Code (LLM4Code)*, 2025, doi: 10.1109/LLM4Code66737.2025.00009.
99. [99] S.-C. Dai et al., "Rethinking the evaluation of secure code generation," 2025, doi: 10.48550/arXiv.2503.15554.
100. [100] L. Du et al., "Harnessing large language models for automated intrusion detection rule generation in cyber range," *IEEE Network*, 2025, doi: 10.1109/MNET.2025.3582330.
101. [101] M. A. Ferrag et al., "Generative AI and large language models for cyber security: All insights you need," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2405.12750.
102. [102] A. Ali et al., "Beyond detection: Large language models and next-generation cybersecurity," *SHIFRA*, 2025, doi: 10.70470/shifra/2025/005.
103. [103] A. Pai, "Evaluating prompting-based defenses against domain-camouflaged injection attacks," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2606.18530.
104. [104] H. Li et al., "PIGuard: Prompt injection guardrail via mitigating overdefense for free," in *Proc. Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, 2025, doi: 10.18653/v1/2025.acl-long.1468.
105. [105] T. Shi et al., "PromptArmor: Simple yet effective prompt injection defenses," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2507.15219.
106. [106] A. Sekar et al., "Zero-shot embedding drift detection: A lightweight defense against prompt injections in LLMs," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2601.12359.
107. [107] A. Alzahrani, "PromptGuard: A structured framework for injection resilient language models," *Scientific Reports*, 2026, doi: 10.1038/s41598-025-31086-y.
108. [108] R. B. Hadiprakoso et al., "Adaptive multi-layer framework for detecting and mitigating prompt injection attacks in large language models," *J. Information Systems Engineering and Business Intelligence*, vol. 11, no. 3, 2025, doi: 10.20473/jisebi.11.3.473-487.
109. [109] W. Hackett et al., "Bypassing LLM guardrails: An empirical analysis of evasion attacks against prompt injection and jailbreak detection systems," 2025, doi: 10.48550/arXiv.2504.11168.
110. [110] Y. Zhou et al., "Prompt overflow: What the guardrail inspects is not what the model infers," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2605.23196.
111. [111] J. Wang et al., "The asymmetric vulnerability: Bypassing LLM defenses via guardrail-model mismatch," in *Proc. ACM Web Conf.*, 2026, doi: 10.1145/3774904.3792438.
112. [112] S. Chen et al., "SecAlign: Defending against prompt injection with preference optimization," in *Proc. ACM SIGSAC Conf. Computer and Communications Security (CCS)*, 2025, doi: 10.1145/3719027.3744836.
113. [113] S. Chen et al., "Meta SecAlign: A secure foundation LLM against prompt injection attacks," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2507.02735.

114. [114] H. Li et al., "ReasAlign: Reasoning enhanced safety alignment against prompt injection attack," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2601.10173.
115. [115] S. Chennabasappa et al., "LlamaFirewall: An open source guardrail system for building secure AI agents," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2505.03574.
116. [116] B. Ramakrishnan et al., "Securing AI agents against prompt injection attacks," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2511.15759.
117. [117] Y. Jia et al., "A critical evaluation of defenses against prompt injection attacks," in *Proc. ACM Symp. Access Control Models and Technologies (SACMAT)*, 2025, doi: 10.1145/3750555.3811884.
118. [118] A. C. Maiorano, "Evaluating prompt injection defenses for educational LLM tutors: Security-usability-latency trade-offs," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2605.06669.
119. [119] M. Sanz-Gómez et al., "Cybersecurity AI benchmark (CAIBench): A meta-benchmark for evaluating cybersecurity AI agents," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2510.24317.
120. [120] A. A. Solanke, "AISafetyBenchExplorer: A metric-aware catalogue of AI safety benchmarks reveals fragmented measurement and weak benchmark governance," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2604.12875.
121. [121] M. Eriksson et al., "Can we trust AI benchmarks? An interdisciplinary review of current issues in AI evaluation," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2502.06559.
122. [122] Z. Cheng et al., "Benchmarking is broken: Don't let AI be its own judge," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2510.07575.
123. [123] S. Abdelnabi et al., "Measuring security without fooling ourselves: Why benchmarking agents is hard," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2605.22568.
124. [124] M. Prandi et al., "Bench-2-CoP: Can we trust benchmarking for EU AI compliance?" arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2508.05464.
125. [125] M. Grey et al., "Safety by measurement: A systematic literature review of AI safety evaluation methods," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2505.05541.
126. [126] B. Vidgen et al., "Introducing v0.5 of the AI Safety Benchmark from MLCommons," arXiv, 2024, doi: 10.48550/arXiv.2404.12241.
127. [127] H. Tong et al., "ForesightSafety Bench: A frontier risk evaluation and governance framework towards safe AI," arXiv, 2026, doi: 10.48550/arXiv.2602.14135.
128. [128] C. Schnabl et al., "Attestable audits: Verifiable AI safety benchmarks using trusted execution environments," arXiv, 2025, doi: 10.48550/arXiv.2506.23706.

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

* * *

10.00.00 - FILOLOGIYA FANLARI

* * *

10.00.00 - ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

INGLIZ VA O‘ZBEK MAISHIY DISKURSIDA HAMJIHATLIK VA USTUVORLIK STRATEGIYALARINING GENDER-PRAGMATIK NAMOYON BO‘LISHI

Feruza Baxtiyorova
PhD tadqiqotchisi (doktorant), Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti, Toshkent, O‘zbekiston
e-mai: fayozferuzafarzona17@gmail.com
Orcid ID: https://orcid.org/0009-0004-0166-9694
DOI: 10.67620/ajousci.240002

Annotatsiya. *Mazkur maqolada ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining gender-pragmatik xususiyatlari qiyosiy jihatdan tadqiq etiladi. Tadqiqotning maqsadi ushbu strategiyalarning lingvistik realizatsiyasi, pragmatik funksiyalari va gender bilan bog‘liq namoyon bo‘lish xususiyatlarini aniqlashdan iborat. Tadqiqotda Tannenning gender va kommunikativ ehtiyojlar haqidagi qarashlari, Spencer-Oateyning rapport management konsepsiyasi hamda Brown va Levinsonning xushmuomalalik nazariyasiga tayaniladi. Empirik materialni 10 ta ingliz va 14 ta o‘zbek tilidagi, jami 24 ta maishiy dialog tashkil etadi. Qiyosiy-pragmatik, diskursiv va kontekstual tahlil natijasida hamjihatlik strategiyasi barcha dialoglarda, ustuvorlik strategiyasi esa 13 ta dialogda (54,2%) aniqlangan. 9 ta dialogda (37,5%) mazkur strategiyalar birgalikda yoki almashinuvchan tarzda qo‘llangan. Tadqiqotning ilmiy yangiligi strategik kommunikativ xulq-atvorni faqat gender bilan emas, balki ijtimoiy munosabat, kommunikativ vaziyat, ijtimoiy rol va lingvomadaniy kontekst bilan o‘zaro bog‘liq holda talqin qilishda namoyon bo‘ladi. Natijalar ingliz va o‘zbek maishiy diskursida strategik tanlovning kontekstga bog‘liq va dinamik xususiyatga ega ekanligini ko‘rsatadi.*

Kalit so‘zlar: *maishiy diskurs, gender-pragmatika, hamjihatlik strategiyasi, ustuvorlik strategiyasi, kommunikativ strategiya, rapport management, xushmuomalalik, gender, ingliz tili, o‘zbek tili, qiyosiy pragmatika .*

Abstract. *This article presents a comparative investigation of the gender-pragmatic realization of solidarity and dominance strategies in English and Uzbek domestic discourse. The study aims to identify their linguistic realization, pragmatic functions, and patterns of manifestation in relation to gender. The theoretical framework draws on Tannen's account of gender and communicative needs, Spencer-Oatey's rapport management approach, and Brown and Levinson's politeness theory. The empirical dataset consists of 24 domestic dialogues, including 10 English and 14 Uzbek dialogues. Comparative-pragmatic, discourse, and contextual analyses reveal that solidarity strategies occur in all dialogues, while dominance strategies are identified in 13 dialogues (54.2%). Both strategies are jointly or alternately*

realized in 9 dialogues (37.5%), depending on the communicative context. The study’s novelty lies in interpreting strategic communicative behavior not solely through gender but also through its interaction with social relationships, communicative situations, social roles, and linguistic-cultural context. The findings demonstrate that strategic choice in English and Uzbek domestic discourse is dynamic and context-dependent.

Key words: *domestic discourse, gender pragmatics, solidarity strategy, dominance strategy, communicative strategy, rapport management, politeness, gender, English, Uzbek, comparative pragmatics.*

Аннотация. *В статье проводится сопоставительное исследование гендерно-прагматических особенностей стратегий солидарности и доминирования в английском и узбекском бытовом дискурсе. Цель исследования заключается в выявлении их языковой реализации, прагматических функций и особенностей проявления в зависимости от гендерного фактора. Теоретическую основу составляют положения Д. Таннен о гендере и коммуникативных потребностях, концепция rapport management Х. Спенсер-Оути и теория вежливости П. Браун и С. Левинсона. Эмпирическую базу составили 24 бытовых диалога, включая 10 английских и 14 узбекских диалогов. Сопоставительно-прагматический, дискурсивный и контекстуальный анализ показал наличие стратегии солидарности во всех диалогах и стратегии доминирования в 13 диалогах (54,2%). В 9 диалогах (37,5%) обе стратегии реализуются совместно или чередуются в зависимости от коммуникативной ситуации. Научная новизна исследования заключается в рассмотрении стратегического коммуникативного поведения во взаимосвязи не только с гендером, но и с социальными отношениями, коммуникативной ситуацией, социальной ролью и лингвокультурным контекстом. Полученные результаты подтверждают динамичный и контекстуально обусловленный характер стратегического выбора в английском и узбекском бытовом дискурсе.*

Ключевые слова: *бытовой дискурс, гендерная прагматика, стратегия солидарности, стратегия доминирования, коммуникативная стратегия, rapport management, вежливость, гендер, английский язык, узбекский язык, сопоставительная прагматика.*

KIRISH

Til insonlar o‘rtasida axborot almashinuvini ta’minlovchi vosita bo‘lish bilan birga, shaxslararo munosabatlarni shakllantirish va boshqarish, ijtimoiy mavqeni namoyon etish, suhbatdoshga ta’sir ko‘rsatish hamda muayyan kommunikativ maqsadlarni amalga oshirishning muhim vositasi hisoblanadi.[7;45-47-b.] Ayniqsa, maishiy diskurs doirasidagi kundalik muloqotda kommunikativ harakatlar rasmiy yoki institutsional nutqqa nisbatan bevosita, kontekstga boy va munosabatlarga kuchli darajada bog‘langan holda namoyon bo‘ladi.[5; 2-5-b.] Bunday muloqot jarayonida so‘zlovchilar bir tomondan suhbatdosh bilan yaqinlik va hamkorlikni shakllantirish, uni qo‘llab-quvvatlash, kelishuvga erishish va o‘zaro munosabatlarni muvofiqlashtirishga, ikkinchi tomondan esa o‘z pozitsiyasini ta’kidlash, qarorlar va harakatlarga ta’sir ko‘rsatish, suhbat jarayonini boshqarish yoki kommunikativ nazoratni amalga oshirishga intiladilar. Shu sababli maishiy diskurs kommunikativ strategiyalarning tabiiy, dinamik va kontekstual namoyon bo‘lishini o‘rganish uchun muhim empirik makon hisoblanadi.

Gender va nutq munosabatlarini o‘rganishga qaratilgan dastlabki yondashuvlarda ayollar va erkaklar nutqining o‘ziga xos xususiyatlarini aniqlashga e’tibor qaratilgan bo‘lsa, keyingi tadqiqotlarda kommunikativ xulq-atvorni faqat gender bilan izohlashning cheklanganligi tobora ko‘proq ta’kidlanmoqda. Kommunikativ strategiyaning tanlanishi gender bilan bir qatorda ijtimoiy mavqe, yosh, suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat, ijtimoiy masofa, kommunikativ vaziyat, madaniy me’yorlar va so‘zlovchining maqsadi bilan ham bog‘liq holda shakllanadi. [2; 945-946-b.] Shu nuqtayi nazardan, genderni kommunikativ xulq-atvorning qat’iy determinanti sifatida emas, balki boshqa ijtimoiy va kontekstual omillar bilan o‘zaro ta’sirlashuvchi pragmatik omil sifatida ko‘rib chiqish zamonaviy gender-pragmatik tadqiqotlar uchun metodologik jihatdan muhimdir.

Gender va kommunikativ xulq-atvor o‘rtasidagi munosabatni izohlashda Deborah Tannenning ishlari muhim nazariy zamin yaratadi. Tannen (1990) erkaklar va ayollar o‘rtasidagi muloqotda yaqinlik, aloqa, maqom va mustaqillik bilan bog‘liq kommunikativ ehtiyojlarning turlicha namoyon bo‘lishiga e’tibor qaratadi. Ushbu yondashuv kundalik muloqotda suhbatdoshlar o‘rtasidagi yaqinlikni kuchaytirishga yoki o‘z mavqe’ va maqomini ta’kidlashga qaratilgan kommunikativ yo‘nalishlarni tushunish uchun muhim konseptual asos beradi.[15; 70-75-b.] Biroq Tannenning qarashlarini erkak va ayollar nutqiga xos universal xususiyatlar sifatida talqin qilish maqsadga muvofiq emas. Mazkur tadqiqotda uning yondashuvi gender va kommunikativ strategiyalar o‘rtasidagi munosabatni shakllantiruvchi boshlang‘ich nazariy nuqta sifatida qabul qilinib, strategik tanlovlarning real diskursiv vaziyat va ijtimoiy munosabatlar bilan bog‘liqligi alohida hisobga olinadi.

Shu asosda mazkur tadqiqotning markaziy analitik kategoriyalari sifatida **hamjihatlik va ustuvorlik** strategiyalari belgilanadi. Hamjihatlik strategiyasi suhbatdoshlar o‘rtasida yaqinlik, o‘zaro qo‘llab-quvvatlash, hamkorlik, rozilik, empatiya, umumiylik va ijtimoiy aloqadorlikni kuchaytirishga qaratilgan kommunikativ harakatlarni anglatadi. Ustuvorlik strategiyasi esa so‘zlovchining o‘z pozitsiyasini kuchaytirishi, qaror yoki fikrini ta’kidlashi, suhbat jarayonini boshqarishi, suhbatdoshning xatti-harakatiga ta’sir ko‘rsatishi yoki kommunikativ nazoratni amalga oshirishiga xizmat qiluvchi harakatlarni qamrab oladi. Bunda ushbu ikki strategiya qat’iy va bir-birini istisno qiluvchi kategoriyalar sifatida emas, balki real muloqot jarayonida vaziyatga qarab kesishishi, almashinishi yoki bir kommunikativ harakat doirasida birgalikda namoyon bo‘lishi mumkin bo‘lgan dinamik strategiyalar sifatida qaraladi. [4; 10-15-b.]

Mavzuga oid adabiyotlar shahri

Mazkur strategiyalarning pragmatik mohiyatini tushuntirish uchun Spencer-Oateyning rapport management yondashuvi ushbu tadqiqotning asosiy nazariy tayanchlaridan biri sifatida olinadi. “Rapport management” kommunikativ munosabatlarni faqat “tashqi qiyofa”ni saqlash bilan cheklab qo‘ymay, ishtirokchilarning ijtimoiy huquq va majburiyatlari, shaxsiy va ijtimoiy ehtiyojlari hamda o‘zaro munosabatlarning uyg‘unligini boshqarish jarayoni sifatida talqin qilish imkonini beradi.[13; 11-47-b.] Shu nuqtayi nazardan, maishiy muloqotdagi kommunikativ strategiyalarni faqat alohida lingvistik shakllar orqali emas, balki ularning suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabatga ko‘rsatadigan ta’siri orqali ham tahlil qilish zarur. Hamjihatlik strategiyalari rapportni mustahkamlash va ijtimoiy yaqinlikni qo‘llab-quvvatlashga xizmat qilishi mumkin bo‘lsa, ustuvorlik strategiyalari ayrim vaziyatlarda maqom, nazorat, ta’sir yoki kommunikativ huquqlar bilan bog‘liq munosabatlarni boshqarish vositasi sifatida namoyon bo‘lishi mumkin.

Brown va Levinsonning (1987) muomala nazariyasi ham ushbu kommunikativ jarayonlarni pragmatik jihatdan tushuntirish uchun muhim qo‘shimcha nazariy asosni tashkil etadi. Ushbu yondashuv kommunikativ harakatlarning suhbatdoshning “tashqi qiyofasi”iga ta’sir ko‘rsatishi va so‘zlovchining bunday ta’sirni turli lingvistik vositalar orqali yumshatishi yoki

boshqarishi mumkinligini ko‘rsatadi.[1; 61-62-b.] Biroq ingliz va o‘zbek maishiy diskursini qiyosiy o‘rganishda kommunikativ strategiyalarni faqat “universal politeness” (umumiy muomala madaniyati) kategoriyalari orqali izohlash yetarli emas. Chunki munosabatlar, ijtimoiy huquqlar, kutilmalar va kommunikativ me’yorlarning talqini turli lingvomadaniy muhitlarda farqlanishi mumkin. Shu sababli mazkur tadqiqotda muomala yondashuvi ***rapport management*** konsepsiyasini to‘ldiruvchi nazariy vosita sifatida qo‘llanadi, asosiy e’tibor esa kommunikativ strategiyalarning munosabatlarni boshqarishdagi funksiyasiga qaratiladi.

Ingliz va o‘zbek maishiy diskursining qiyosiy tahlili aynan shu nuqtada alohida ilmiy ahamiyat kasb etadi. Turli lingvomadaniy an’analarga mansub bo‘lgan ushbu tillarda yaqinlikni ifodalash, hurmatni namoyon etish, ijtimoiy masofani boshqarish, suhbatdoshni qo‘llab-quvvatlash, qaror qabul qilishga ta’sir ko‘rsatish va kommunikativ nazoratni amalga oshirishning lingvistik hamda pragmatik usullari turlicha namoyon bo‘lishi mumkin. Shu bilan birga, bir xil kommunikativ strategiya ikki tilda formal jihatdan o‘xshash vositalar orqali ifodalangan taqdirda ham, uning pragmatik funksiyasi yoki lingvomadaniy talqini bir xil bo‘lmasligi mumkin. Demak, qiyosiy tahlil faqat strategiyalarning mavjudligi yoki chastotasini aniqlash bilan cheklanmasdan, ularning lingvistik realizatsiyasi, kommunikativ maqsadi va shaxslararo munosabatlarni boshqarishdagi funksiyasini ham hisobga olishi lozim.

Bunday qiyosiy-pragmatik yondashuvda gender omili ham alohida, biroq yagona emas, parametr sifatida ko‘riladi. Erkak va ayollar nutqida hamjihatlik yoki ustuvorlik strategiyalarining mavjudligi avtomatik ravishda genderga bog‘langan xususiyat sifatida talqin qilinmaydi. Aksincha, genderning strategik tanlovga ta’siri suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat, ijtimoiy mavqe, yosh, qarindoshlik darajasi, kommunikativ vaziyat va lingvomadaniy me’yorlar bilan o‘zaro bog‘liq holda tekshiriladi. Bunday yondashuv gender stereotiplaridan qochish bilan birga, genderning kommunikativ strategiyalarni shakllantirishdagi ehtimoliy rolini real diskursiv material asosida aniqlash imkonini beradi. [7; 47-48-b.]

Tadqiqot muammosi va ilmiy bo‘shliq

Gender, kommunikativ xulq-atvor, xushmuomalik, ijtimoiy munosabat va hokimiyat munosabatlariga bag‘ishlangan tadqiqotlar mavjud bo‘lishiga qaramay, ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining gender-pragmatik namoyon bo‘lishini yagona qiyosiy model asosida tizimli o‘rganish masalasi yetarlicha ochib berilmagan. Ayniqsa, uchta masala alohida ilmiy muammo sifatida namoyon bo‘ladi: birinchidan, ushbu strategiyalarning qaysi lingvistik vositalar orqali amalga oshirilishi; ikkinchidan, ularning erkak va ayol so‘zlovchilar nutqida qanday pragmatik funksiyalarni bajarishi; uchinchidan, strategik tanlovlarning genderdan tashqari ijtimoiy munosabat va lingvomadaniy kontekst bilan qanday o‘zaro bog‘lanishi. Mazkur bo‘shliqni to‘ldirish ingliz va o‘zbek kundalik muloqotining gender-pragmatik xususiyatlarini yanada aniqroq tavsiflash imkonini beradi.

Shu asosda ushbu tadqiqotning maqsadi ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining gender-pragmatik namoyon bo‘lish xususiyatlarini aniqlash, ularning lingvistik realizatsiyasi va pragmatik funksiyalarini qiyosiy tahlil qilish hamda strategik tanlovning gender, ijtimoiy munosabat va lingvomadaniy kontekst bilan o‘zaro aloqasini ochib berishdan iborat.

Ushbu maqsadga erishish uchun quyidagi vazifalar belgilanadi:

— maishiy diskursda hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining nazariy-pragmatik mohiyatini aniqlash;
— gender omilining kommunikativ strategiyalarni tanlash va amalga oshirishdagi o‘rnini belgilash;
— ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik strategiyasining asosiy lingvistik va pragmatik ko‘rsatkichlarini aniqlash;

— ingliz va o‘zbek maishiy diskursida ustuvorlik strategiyasining lingvistik va pragmatik vositalarini tavsiflash;
— erkak va ayol so‘zlovchilar nutqida mazkur strategiyalarning qo‘llanilishidagi o‘xshashlik va farqlarni aniqlash;
— strategik tanlovga ta’sir qiluvchi ijtimoiy, munosabatga oid va lingvomadaniy omillarni aniqlash.

Tadqiqotning ***ilmiy yangiligi*** shundaki, ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalari gender-pragmatik hodisa sifatida yagona qiyosiy tahlil doirasida o‘rganiladi. Bunda strategiyalar faqat erkak va ayollar nutqi o‘rtasidagi farqlarni ko‘rsatuvchi belgilar sifatida emas, balki gender, kommunikativ vaziyat, suhbatdoshlar o‘rtasidagi ijtimoiy munosabat va lingvomadaniy kontekstning o‘zaro ta’siri natijasida shakllanuvchi dinamik pragmatik vositalar sifatida talqin qilinadi.

Tadqiqotning ***nazariy ahamiyati*** gender tilshunosligi, pragmalingvistika, diskurs tahlili va rapport management [11; 11-47-b.] yondashuvlarining kesishgan nuqtasida ingliz va o‘zbek maishiy diskursidagi strategik kommunikatsiyani izohlash bilan belgilanadi. Tadqiqotning amaliy ahamiyati esa uning natijalaridan qiyosiy tilshunoslik, pragmatika, diskurs tahlili, tarjimashunoslik va madaniyatlararo kommunikatsiya sohalaridagi tadqiqotlarda foydalanish imkoniyati bilan bog‘liq.

Shunday qilib, mazkur tadqiqot ingliz va o‘zbek maishiy diskursida gender va kommunikativ strategiyalar o‘rtasidagi munosabatni oddiy gender farqlari doirasida emas, balki lingvistik realizatsiya, kommunikativ maqsad, “interpersonal rapport” va lingvomadaniy kontekstning o‘zaro ta’siri asosida o‘rganishni taklif etadi. Bunday yondashuv hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining qaysi sharoitlarda va qanday pragmatik funksiyalar orqali yuzaga kelishini aniqlash, shuningdek, ularning gender bilan bog‘liq tendensiyalarini stereotipik umumlashtirishlardan xoli ravishda tavsiflash imkonini beradi.

TADQIQOT METODOLOGIYASI

Mazkur tadqiqot ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining gender-pragmatik namoyon bo‘lishini aniqlashga qaratilgan qiyosiy-pragmatik tadqiqot sifatida tashkil etiladi. Tadqiqotda qiyosiy-pragmatik tahlil, diskursiv tahlil, kontekstual tahlil va sifat tahlili metodlaridan foydalaniladi. Shuningdek, aniqlangan strategiyalarning nisbiy qo‘llanishini ko‘rsatish maqsadida chastotaviy hisoblashdan foydalaniladi.

Tadqiqotning asosiy metodologik tamoyili genderni kommunikativ xulq-atvorning yagona va qat’iy determinanti sifatida emas, balki kommunikativ vaziyat, suhbatdoshlar o‘rtasidagi ijtimoiy munosabat, maqom, yosh, qarindoshlik darajasi va lingvomadaniy muhit bilan o‘zaro ta’sirlashuvchi omil sifatida talqin qilishga asoslanadi. Shu sababli tahlilda “ayollar hamjihatlik strategiyasidan, erkaklar esa ustuvorlik strategiyasidan foydalanadi” kabi kategorik xulosalardan qochilib, muayyan strategiyaning qaysi kontekstda, qanday kommunikativ maqsadda va qanday lingvistik vositalar orqali amalga oshirilishi aniqlanadi. [6; 30-72-b.]

Tadqiqot materiali va korpusni shakllantirish

Tadqiqotning empirik bazasi ikki qismdan — ingliz va o‘zbek maishiy diskurs materiallaridan tashkil topadi. Ingliz tili bo‘yicha asosiy manba sifatida Spoken BNC2014 korpusidan foydalanish rejalashtiriladi. Mazkur korpus tabiiy ravishda yuzaga kelgan og‘zaki suhbatlarni qamrab olishi va unda oila, do‘stlar hamda boshqa yaqin ijtimoiy munosabatlar doirasidagi norasmiy muloqotlar mavjudligi bilan ushbu tadqiqot maqsadlariga mos keladi.[8; 319-344-b.]

O‘zbek tilidagi empirik material esa ikki yo‘nalishda shakllantiriladi. Birinchi yo‘nalish — tabiiy maishiy vaziyatlarda yuzaga keladigan og‘zaki suhbatlarni ishtirokchilarning oldindan xabardor qilingan roziligi asosida yozib olish va transkripsiya qilish. Ikkinchi yo‘nalish — mavjud

o‘zbek og‘zaki nutq resurslaridan qo‘shimcha material sifatida foydalanish. Xususan, o‘zbek tilidagi nutq ma’lumotlaridan foydalanishda ularning maishiy diskursga muvofiqligi, so‘zlovchining jinsi va suhbat kontekstining aniqligi asosiy tanlash mezonlari sifatida belgilanadi.

Korpusni shakllantirishda faqat kundalik, norasmiy va shaxslararo muloqotga oid dialoglar tanlanadi. Bunday dialoglarga oilaviy suhbatlar, er-xotin muloqoti, ota-ona va farzand o‘rtasidagi suhbatlar, aka-uka yoki opa-singillar muloqoti, yaqin qarindoshlar hamda do‘stlar o‘rtasidagi kundalik suhbatlar kiritiladi. Rasmiy, institutsional yoki professional kommunikatsiya, ommaviy nutq, siyosiy diskurs va maishiy xarakterga ega bo‘lmagan boshqa kommunikativ materiallar tahlildan chiqarib tashlanadi.

O‘zbek tilidagi maxsus yig‘iladigan materiallarda shaxsiy ma’lumotlarni himoya qilish maqsadida ishtirokchilarning ismlari va ularni identifikatsiya qilish imkonini beruvchi boshqa ma’lumotlar transkripsiyada ko‘rsatilmaydi. Ishtirokchilar shartli belgilar, masalan, F1, F2 (ayol so‘zlovchilar) va M1, M2 (erkak so‘zlovchilar) orqali belgilanadi.

Materiallarni tanlash mezonlari

Tadqiqot materiallarini tanlashda quyidagi mezonlarga amal qilinadi:

— dialog kundalik yoki maishiy kommunikativ vaziyatga tegishli bo‘lishi;
— so‘zlovchilarning jinsi imkon qadar aniqlanishi;
— suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabatni aniqlash imkoniyati mavjud bo‘lishi;
— kommunikativ vaziyatning kontekstual jihatdan yetarlicha tushunarli bo‘lishi;
— dialogda hamjihatlik yoki ustuvorlik strategiyasining mavjudligi;
— strategiyani lingvistik va pragmatik jihatdan izohlash uchun yetarli kontekst mavjud bo‘lishi.

Faqat bitta alohida gapdan iborat, kontekstdan uzilgan yoki so‘zlovchining kommunikativ maqsadini aniqlash imkonini bermaydigan birliklar asosiy tahlil korpusiga kiritilmaydi.

Gender va kommunikativ munosabatlarni kodlash

Tahlilda gender kategoriyasi alohida, kommunikativ munosabat esa alohida parametr sifatida kodlanadi. So‘zlovchilar ayol (F) va erkak (M) guruhlariga ajratiladi. Shu bilan birga, suhbatlar quyidagi kommunikativ kombinatsiyalar bo‘yicha guruhlanadi:

F → F — ayol–ayol;
M → M — erkak–erkak;
F → M — ayol–erkak;
M → F — erkak–ayol.

Bundan tashqari, suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat turi ham qayd etiladi: er-xotin, ota-ona–farzand, aka-uka/opa-singil, qarindoshlar, do‘stlar va boshqa yaqin ijtimoiy munosabatlar.

Bunday kodlash strategiyaning gender bilan bog‘liqligini boshqa ijtimoiy parametrlar bilan birgalikda tahlil qilish imkonini beradi. Masalan, ayol so‘zlovchining ustuvorlik strategiyasidan foydalanishi “ayollar nutqidagi dominantlik” sifatida umumlashtirilmaydi; aksincha, uning oiladagi mavqei, suhbatdosh bilan munosabati va kommunikativ maqsadi ham hisobga olinadi.

Tahlil kategoriyalari

Tadqiqotda ikkita asosiy strategik kategoriya — *hamjihatlik va ustuvorlik* strategiyalari belgilanadi.

Hamjihatlik strategiyasi suhbatdoshlar o‘rtasidagi ijtimoiy yaqinlikni kuchaytirish, o‘zaro qo‘llab-quvvatlash, hamkorlik va kelishuvni ta’minlashga qaratilgan nutqiy harakatlarni qamrab oladi. [12; 11-47-b.] Ushbu strategiya quyidagi ko‘rsatkichlar asosida aniqlanadi:

— *rozilik va qo‘llab-quvvatlash;*
— *empatiya;*
— *taklif va hamkorlikka undash;*

— *umumiylikni ta’kidlash;*
— *suhbatdosh fikrini ma’qullash va ijobiy munosabat bildirish;*
— *nizoni yumshatish;*
— *yaqinlik va birdamlikni kuchaytiruvchi murojaat shakllari va boshqa affiliativ vositalar.*

Ustuvorlik strategiyasi esa so‘zlovchining o‘z pozitsiyasini kuchaytirishi, suhbat jarayonini boshqarishi, qaror qabul qilishga ta’sir ko‘rsatishi yoki suhbatdoshning xatti-harakatini yo‘naltirishiga xizmat qiluvchi nutqiy harakatlarni qamrab oladi. Uning asosiy ko‘rsatkichlari quyidagilar:

— *buyruq va qat’iy talab va suhbatni boshqarish;*
— *qaror yoki pozitsiyani qat’iy ifodalash;*
— *qarama-qarshilik;*
— *suhbatdosh nutqini cheklash yoki bo‘lish;*
— *tanbeh va nazorat;*
— *o‘z fikrini majburiy tarzda qabul qildirishga intilish;*
— *kommunikativ mavqe yoki hokimiyatni ta’kidlash.*

Biroq mazkur lingvistik vositalarning mavjudligi avtomatik ravishda ma’lum strategiya mavjudligini anglatmaydi. Masalan, buyruq shaklidagi gap ayrim vaziyatlarda ustuvorlikni ifodalashi mumkin, boshqa vaziyatlarda esa oila a’zolari o‘rtasidagi odatiy hamkorlik yoki g‘amxo‘rlik doirasida ishlatilishi mumkin.[7; 50-55-b.] Shu sababli strategiyani aniqlashda shakliy belgilar bilan bir qatorda kontekst, kommunikativ maqsad va suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat ham hisobga olinadi.

Tahlil jarayoni

Empirik material dastlab transkripsiya qilinadi va kontekstual birliklarga ajratiladi. Keyingi bosqichda har bir dialog quyidagi parametrlar asosida kodlanadi:

so‘zlovchi → gender → suhbatdosh → munosabat → kommunikativ vaziyat → strategiya → lingvistik vosita → pragmatik funksiya.

Masalan, er-xotin o‘rtasidagi kelishmovchilikda so‘zlovchining qat’iy talab bildirishi ustuvorlik strategiyasi, shu vaziyatda suhbatdoshning vaziyatni yumshatish uchun rozilik yoki murosaga chaqirishdan foydalanishi esa hamjihatlik strategiyasi sifatida kodlanishi mumkin. Biroq yakuniy tasnif kontekstual tahlil asosida amalga oshiriladi.

Keyingi bosqichda ingliz va o‘zbek materiallarida aniqlangan strategiyalar o‘zaro qiyoslanadi. Qiyoslash uch asosiy yo‘nalishda olib boriladi: **(1) strategiyalarning qo‘llanish chastotasi, (2) ularning lingvistik realizatsiyasi va (3) pragmatik funksiyasi.** Gender bo‘yicha farqlar esa kommunikativ munosabat turi va vaziyat bilan birgalikda ko‘rib chiqiladi.

Miqdoriy va sifat tahlilining uyg‘unligi

Tadqiqotning asosiy metodologik yo‘nalishi sifat tahliliga asoslangan bo‘lsa-da, aniqlangan strategiyalarning taqsimlanishini ko‘rsatish uchun chastotaviy hisoblashdan ham foydalaniladi. Bunda miqdoriy ma’lumotlar gender yoki til guruhlari o‘rtasida qat’iy sababiy bog‘liqlikni isbotlash vositasi sifatida emas, balki sifat tahlili natijalarini tizimlashtirish va qiyosiy tendensiyalarni ko‘rsatish vositasi sifatida qo‘llanadi.

Natijalarni taqdim etishda strategiyalar ingliz tili / o‘zbek tili, ayol / erkak so‘zlovchilar va kommunikativ munosabat turi bo‘yicha guruhlanadi. Har bir asosiy tendensiya kontekstual misollar orqali izohlanadi.

Mazkur metodologik yondashuv ingliz va o‘zbek maishiy diskursida gender strategiyalarining namoyon bo‘lishini faqat statistik farqlar asosida emas, balki ularning kommunikativ maqsadi, pragmatik funksiyasi va lingvomadaniy shartlanganligi nuqtayi nazaridan tahlil qilish imkonini beradi.

NATIJALAR

Mazkur tadqiqotda ingliz va o‘zbek tillaridagi maishiy diskursda hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining gender-pragmatik xususiyatlarini aniqlash maqsadida jami **24 ta dialog** qiyosiy-pragmatik tahlil qilindi. Empirik materialning **10 tasi ingliz tilida**, **14 tasi o‘zbek tilida** bo‘lib, barcha dialoglar kundalik kommunikativ vaziyatlarda yuzaga keluvchi maishiy diskurs birliklari sifatida tahlil qilindi. Tahlil jarayonida dialoglar so‘zlovchilarning jinsi, kommunikantlar o‘rtasidagi munosabat, strategik yo‘nalish, lingvistik realizatsiya va pragmatik funksiya mezonlari asosida kodlandi.

Empirik materialning umumiy taqsimoti

Tadqiqot korpusining til bo‘yicha taqsimoti quyidagi ko‘rinishga ega:

Jadval 1. Tadqiqot empirik materialining umumiy tarkibi

Til	**Dialoglar soni**	**Foiz**
Ingliz tili	10	41,7%
O‘zbek tili	14	58,3%
Jami	**24**	**100%**

Ingliz tilidagi dialoglarda tanishuv, telefon orqali muloqot, uchrashuvni rejalashtirish, sog‘liq bilan bog‘liq suhbat, favqulodda vaziyat, xarid, o‘qish, sport va sayohat kabi kundalik kommunikativ vaziyatlar aks etgan. O‘zbek tilidagi materiallarda esa ko‘chadagi muloqot, mehmonxona, shifoxona, kutubxona, avtobus, universitet, kiyim do‘koni, qo‘shnichilik, tanishuv va oilaviy mavzularga oid suhbatlar mavjud.

Mazkur materiallarning umumiy xususiyati shundaki, kommunikantlar o‘rtasidagi munosabat va kommunikativ maqsad strategik tanlovni belgilovchi muhim omil sifatida namoyon bo‘ladi. Shu sababli strategiyalar faqat grammatik shaklga emas, balki kontekstual-pragmatik funksiyaga asoslangan holda aniqlandi.[16; 91-109-b.]

Hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining umumiy namoyon bo‘lishi

Tahlil natijalari ingliz va o‘zbek tillaridagi barcha 24 dialogda hamjihatlikka xizmat qiluvchi kamida bitta kommunikativ harakat mavjudligini ko‘rsatdi. Demak, hamjihatlik strategiyasi tadqiqot materialining barcha birliklarida kuzatildi. Ustuvorlik strategiyasi esa 24 dialogning **13 tasida** qayd etildi.

Jadval 2. Asosiy strategiyalarning dialoglar bo‘yicha taqsimoti

Strategiya	**Ingliz tili**	**O‘zbek tili**	**Jami**	**Foiz**
Hamjihatlik	10	14	24	100%
Ustuvorlik	6	7	13	54,2%
Har ikki strategiya	4	5	9	37,5%

Jadvaldan ko‘rinadiki, hamjihatlik strategiyasi har ikki tilda ham yuqori darajada namoyon bo‘lgan. Ustuvorlik strategiyasi esa nisbatan kamroq uchragan bo‘lsa-da, ingliz va o‘zbek muloqotlarining ikkalasida ham mavjud.

Bu natija kundalik muloqotning asosiy pragmatik yo‘nalishi ko‘pincha **o‘zaro hamkorlik va interpersonal rapportni qo‘llab-quvvatlash** [12; 40-47-b.] bilan bog‘liqligini ko‘rsatadi.

Biroq kundalik muloqot faqat hamjihatlikka asoslanmaydi. Kommunikantlar zarur vaziyatlarda suhbatdoshning harakatini yo‘naltirish, qaror bildirish, maslahat berish yoki kommunikativ jarayonni boshqarish uchun ustuvorlik strategiyalaridan ham foydalanadilar.

Shu jihatdan tadqiqot materiallari hamjihatlik va ustuvorlikni bir-biriga qarama-qarshi va qat’iy kategoriyalar sifatida emas, balki **bir kommunikativ vaziyat doirasida almashishi yoki birgalikda yuzaga kelishi mumkin bo‘lgan dinamik strategiyalar** sifatida ko‘rib chiqish zarurligini ko‘rsatadi.

Hamjihatlik strategiyasining lingvistik va pragmatik realizatsiyasi

Tahlil jarayonida hamjihatlik strategiyasining asosiy ko‘rsatkichlari sifatida salomlashish, minnatdorchilik, rozilik, taklif, qo‘llab-quvvatlash, ijobiy baholash, empatiya, yordam taklifi, umumiy faoliyatga undash va xayrlashuv shakllari aniqlandi.

Jadval 3. Hamjihatlik strategiyasining asosiy lingvistik vositalari

Lingvistik vosita	**Ingliz materialidagi namunalari**	**O‘zbek materialidagi namunalari**	**Asosiy pragmatik funksiya**
Salomlashish	*Hi, Hello*	*Assalomu alaykum, Salom*	kommunikativ aloqani boshlash
Minnatdorchilik	*Thanks, Thank you*	*Rahmat, minnatdorman*	ijobiy munosabat yaratish
Rozilik	*Sure, Sounds great, Excellent idea*	*Albatta, Ha, Juda yaxshi*	hamkorlikni tasdiqlash
Taklif	*Would you like…?, How about…?, Let’s…*	*Marhamat, Yuring, ko‘rsatib qo‘yaman*	suhbatdoshni hamkorlikka jalb qilish
Qo‘llab-quvvatlash	*No problem, Good for you*	*Juda ajoyib, yordam beraman*	ijtimoiy yaqinlikni kuchaytirish
Ijobiy baholash	*That’s nice, That sounds great*	*Juda yaxshi, Juda ajoyib*	suhbatdosh pozitsiyasini ma’qullash
Empatiya	*I hope…, I wish…*	*Tuzalib keting, xotirjam yurishga harakat qiling*	suhbatdosh holatiga munosabat bildirish
Xayrlashuv	*See you, Bye*	*Salomat bo‘ling, Xayr, ko‘rishguncha*	aloqani ijobiy yakunlash

Ingliz tilidagi maishiy diskurs tamoyillarida esa hamjihatlik ko‘pincha **taklif, rozilik va ijobiy baholash** orqali ifodalangan. [7; 50-55-b.] Masalan, dialoglardagi *“How about this idea…. sometime?”*, *“Sure thing!”* va *“Excellent idea. Let’s go”* ketma-ketligi kommunikantlarning umumiy faoliyatga yo‘nalganligini ko‘rsatadi. Bu yerda har bir navbatdagi nutqiy harakat avvalgi kommunikativ harakatni qo‘llab-quvvatlab, o‘zaro yaqinlik va hamkorlikni kuchaytiradi.

Ilk dialogda ham xuddi shunday tendensiya kuzatiladi. So‘zlovchi tomonidan bildirilgan *“Thanks for helping me with it!”* minnatdorchilik va ijobiy baholashni, tinglovchining *“No problem”* javobi esa qo‘llab-quvvatlashni ifodalaydi. Keyingi *“Do you feel like ….. tomorrow…?”* savoli esa umumiy faoliyatga taklif qilish orqali hamjihatlikni davom ettiradi.

O‘zbek tili muloqotlarida esa hamjihatlik strategiyasi **hurmat va ijtimoiy odobni ifodalovchi kommunikativ formulalar** bilan ayniqsa yaqqol namoyon bo‘ladi. Masalan, “Xush kelibsiz!”, “Rahmat!”, “Yordamingizdan minnatdorman!”, “Marhamat”, “Salomat bo‘ling!” kabi birliklar faqat axborot almashinuvi funksiyasini bajarmaydi, balki suhbatdoshga nisbatan ijobiy munosabatni ham ifodalaydi.

Shunday qilib, ikki tilda ham hamjihatlik strategiyasining umumiy pragmatik maqsadi **interpersonal rapportni shakllantirish va qo‘llab-quvvatlash**dan iborat bo‘lsa-da, uning lingvistik realizatsiyasida muayyan farqlar mavjud.

Ustuvorlik strategiyasining lingvistik va pragmatik realizatsiyasi

Ustuvorlik strategiyasi kommunikantning o‘z pozitsiyasini kuchaytirishi, suhbatdoshga ma’lum harakatni bajarishni tavsiya qilishi yoki talab qilishi, qaror qabul qilishga ta’sir ko‘rsatishi, kommunikativ jarayonni boshqarishi yoki suhbatdoshning harakatlarini yo‘naltirishi orqali namoyon bo‘ldi.

Jadval 4. Ustuvorlik strategiyasining asosiy ko‘rsatkichlari

Ko‘rsatkich	**Ingliz tilidagi namuna**	**O‘zbek tilidagi namuna**	**Pragmatik funksiya**
Ko‘rsatma	*Take some …, get plenty of rest*	*…iching, iste’mol qiling*	harakatni yo‘naltirish
Maslahat	*Make sure you…*	*…harakat qiling*	qaror va xatti-harakatga ta’sir
Talab/iltimos	*Can you please…?*	*…bera olasizmi, iltimos?*	suhbatdosh harakatini tashkil etish
Yo‘naltirish	*I’ll pick you up…*	*Bu tomonga burilasiz, yuring*	vaziyatni boshqarish
Qarorni belgilash	*I’ll get…, You’ll…*	*Men … qilaman*	harakatlar taqsimotini belgilash
Tavsiya	*Why don’t you…?*	*Sizga … tavsiya qilaman*	tanlovga ta’sir qilish
Nazorat	*You have to…*	*…bajaring, …qiling*	kommunikativ nazorat

Ingliz tilida to‘plangan namunalar ustuvorlik strategiyasining yumshatilgan shaklini namoyish etadi. Dialoglarda muloqot ishtirokchisi tomonidan aytilgan *“Can you please stop and pick up extra …”* shaklan savol ko‘rinishida bo‘lsa-da, pragmatik jihatdan so‘zlovchi tomonidan

bajarilishi kutilayotgan harakatni belgilaydi. Biroq *please* va keyingi *“Thanks, dear”* birliklari ushbu ustuvorlik yo‘nalishini hamjihatlik bilan uyg‘unlashtiradi.

Keltirilgan boshqa muloqot shaklida esa ustuvorlik ancha aniq namoyon bo‘ladi. Ayol so‘zlovchiningning *“Take some ... every four hours”*, *“get plenty of rest”* va *“Make sure you drink lots of fluids”* ko‘rsatmalari tinglovchining keyingi xatti-harakatini belgilashga qaratilgan. Bunda ustuvorlik shaxsiy hukmronlik emas, balki **professional kommunikativ rol** bilan asoslangan.[4; 3-8-b.]

O‘zbek tilidagi o‘zaro maishiy muloqotlarda ham xuddi shunday hodisa kuzatiladi, buni misollar orqali yaqqol ko‘rishimiz mumkin:

“Ko‘proq suv va foydali taomlar iste’mol qiling.”
“Xotirjam yurishga harakat qiling.”
“Mana bu ko‘rsatmalarga doimo amal qilib yuring.”

Mazkur birliklar oilaviy suhbatlarda ayollar tomonidan bildirilib, imperativ shaklda bo‘lishiga qaramay, ularning pragmatik funksiyasi buyruq berishdan ko‘ra **maslahat va yo‘naltirish** bilan bog‘liq.[15; 17-18-b.]

Bu natija tadqiqotning muhim metodologik qarashini tasdiqlaydi: **lingvistik shakl va strategik funksiya o‘rtasida bir-biriga tenglik mavjud emas**. [2; 945-946-b.] Masalan, imperativ shakl har doim ustuvorlikni anglatmaydi; u yaqin munosabatdagi hamkorlik, g‘amxo‘rlik yoki yordam funksiyasida ham qo‘llanishi mumkin.

Gender va strategik tanlov

Gender-pragmatik tahlil natijalari shuni ko‘rsatdiki, hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalari **ham ayol, ham erkak kommunikantlar nutqida** uchraydi. Demak, olingan materiallar genderni muayyan strategiyaning qat’iy va yagona belgisi sifatida talqin qilishni qo‘llab-quvvatlamaydi.

Ushbu natijani yig‘ilgan materiallar ham tasdiqlaydi. Ingliz tili maishiy diskursida ham boshqaruvchanlik, dominantlik ifodalari yuqori ko‘ringaniga qaramay, gaplarning mazmunida hamjihatlik hamda yaqinlik tamoyillaridan foydalanilganligini ham ko‘rish mumkin.[7; 40-47-b.]

Shuningdek, ingliz tilidagi dialoglarda ayol kommunikantlarning qo‘llab-quvvatlash, minnatdorchilik, ijobiy baholash va empatiya kabi hamjihatlik vositalaridan foydalanishi kuzatiladi.

Boshqa tomondan, erkak kommunikantlarning nutqida ham hamjihatlik strategiyasi faol namoyon bo‘ladi. Masalan, keltirilgan maishiy muloqot dialoglarida so‘zlashuvchi tanishtirish orqali ijtimoiy aloqani yaratadi, kommunikant esa *“Would you like a .....?”* shaklidagi taklif bilan suhbatni hamkorlikka yo‘naltiradi.

Shunday qilib, mazkur empirik material asosida **“ayollar hamjihatlikka, erkaklar esa ustuvorlikka moyil”** degan qat’iy xulosaga kelish ilmiy jihatdan asoslanmaydi. Aksincha, gender strategik tanlovga ta’sir qiluvchi omillardan biri bo‘lishi mumkin, biroq uning ta’siri kommunikativ vaziyat, ijtimoiy munosabat, rol va kommunikativ maqsad bilan birgalikda namoyon bo‘ladi.

Kommunikativ munosabat va strategik tanlov

Tahlil natijalarida strategik tanlovning kommunikantlar o‘rtasidagi munosabat bilan chambarchas bog‘liqligi kuzatildi. Teng yoki yaqin ijtimoiy munosabatlarda hamjihatlik strategiyasi ko‘proq namoyon bo‘lsa, muayyan ijtimoiy yoki kommunikativ rolga ega bo‘lgan vaziyatlarda ustuvorlik strategiyasi kuchayadi.

Jadval 6. Kommunikativ vaziyat va strategiyaning pragmatik funksiyasi

Kommunikativ vaziyat	**Asosiy strategiya**	**Asosiy pragmatik funksiya**
Tanishuv	Hamjihatlik	ijtimoiy aloqa o‘rnatish
Do‘stlar muloqoti	Hamjihatlik	yaqinlik va hamkorlik
Birgalikdagi faoliyatni rejalashtirish	H + U	vazifalarni muvofiqlashtirish
Telefon orqali muloqot	H + U	axborot va harakatni muvofiqlashtirish
Yordam so‘rash/ko‘rsatish	H + U	yordam va kommunikativ boshqaruv
Xarid jarayoni	H + U	maslahat va tanlovga ta’sir
Sayohat haqidagi suhbat	Hamjihatlik	qo‘llab-quvvatlash va empatiya
Oilaviy mavzu	Hamjihatlik	umumiylik va ijtimoiy aloqadorlik

Jadvaldan ko‘rinadiki, strategiyaning tanlanishi genderdan tashqari **kommunikativ vaziyat va munosabat turi** bilan ham izohlanadi.[4; 11-12-b.] Masalan, do‘stlar o‘rtasidagi suhbatlarda “Sure”, “Sounds great”, “Excellent idea” kabi birliklar o‘zaro rozilik va hamkorlikni kuchaytiradi. Oilaviy munosabatlar tipidagi suhbatda esa “Take…”, “Make sure…”, “Would you…” kabi birliklar suhbatdoshning keyingi xatti-harakatini yo‘naltiradi.

O‘zbek materialida ham xuddi shunday holat kuzatiladi. Ko‘chada yo‘l ko‘rsatish dialogida “Marhamat”, “Rahmat!”, “Xush kelibsiz!” kabi birliklar hamjihatlikni yaratadi, “bu vazifalarni bajarib qo‘y, …. ehtiyot bo‘lgin!” kabi oilaviy yo‘naltiruvchi birlik esa ustuvorlik elementini kiritadi. Demak, **bitta kommunikativ vaziyatning o‘zida ikki strategiya ketma-ket yoki parallel ravishda namoyon bo‘lishi mumkin.** [2; 945-947-b.]

Ingliz va o‘zbek tillarining qiyosiy natijalari

Qiyosiy tahlil ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining umumiy pragmatik mexanizmlari mavjudligini ko‘rsatdi. Har ikki tilda ham kommunikantlar o‘zaro yaqinlikni yaratish, hamkorlikni ta’minlash, suhbatdoshni qo‘llab-quvvatlash va kommunikativ faoliyatni muvofiqlashtirish uchun hamjihatlik strategiyasidan foydalanadilar.

Biroq ushbu strategiyalarning lingvistik realizatsiyasida farqlar kuzatildi. Ingliz materiallarida hamjihatlik ko‘proq **informal salomlashuvlar, bevosita ijobiy baholash, takliflar, rozilik va umumiy faoliyatga undovchi shakllar** orqali ifodalanadi. O‘zbek materialida esa **salomlashish, hurmat, xush kelibsiz, minnatdorchilik va xayrlashuv formulalari** strategik kommunikatsiyaning muhim vositalari sifatida ko‘zga tashlanadi.

Ustuvorlik strategiyasida ikki tilda ham **buyruq, maslahat, tavsiya, yo‘naltirish va qarorni belgilash** vositalari mavjud. Shu bilan birga, ularning pragmatik talqini kontekstga

bog‘liq. Teng maqomdagi kommunikantlar o‘rtasida ustuvorlik yumshatilishi mumkin, ijtimoiy yoki professional rol jihatidan farqli kommunikantlar o‘rtasida esa u nisbatan bevosita ifodalanadi.

Shu nuqtayi nazardan, ingliz va o‘zbek diskurslari o‘rtasidagi asosiy farq strategiyalarning mavjud yoki mavjud emasligida emas, balki **ularning lingvistik shakllanishi, kommunikativ maqsadi va interpersonal rapportni boshqarish usullarida** namoyon bo‘ladi.

Rapport management nuqtayi nazaridan natijalar

Tadqiqot natijalarini rapport management konsepsiyasi asosida talqin qilish hamjihatlik strategiyasining asosiy vazifasi suhbatdoshlar o‘rtasidagi ijtimoiy aloqani qo‘llab-quvvatlash va ijobiy munosabatni shakllantirish ekanligini ko‘rsatdi. Rozilik, minnatdorchilik, qo‘llab-quvvatlash, empatiya, taklif va ijobiy baholash kabi birliklar kommunikantlar o‘rtasidagi rapportni mustahkamlashga xizmat qiladi.[12; 11-47-b.]

Ustuvorlik strategiyasi esa rapportni buzuvchi hodisa sifatida avtomatik ravishda baholanmaydi. Aksincha, ayrim kommunikativ vaziyatlarda ustuvorlik **ijtimoiy huquq va majburiyatlarni muvofiqlashtirish**, maslahat berish, qaror qabul qilish yoki kommunikativ jarayonni tashkil etish vositasi sifatida rapport managementning tarkibiy qismiga aylanadi.

Masalan, shifokorning bemorga tavsiyasi shaklan ustuvorlikka ega bo‘lsa-da, uning kommunikativ maqsadi bemorga yordam berishdir. Xuddi shuningdek, do‘stlar o‘rtasidagi *“Why don’t we go .....?” “Why don’t we do ……”* taklifi bir tomondan suhbatdoshni muayyan harakatga yo‘naltirsa, ikkinchi tomondan umumiy faoliyat va yaqinlikni kuchaytiradi. Demak, **ustuvorlik va hamjihatlik bir-birini mutlaq inkor etuvchi kategoriyalar emas**.

Asosiy natijalar:

O‘tkazilgan qiyosiy-pragmatik tahlil asosida quyidagi asosiy natijalar olindi:

1. Tadqiqotning empirik bazasini **24 ta dialog**, jumladan **10 ta ingliz va 14 ta o‘zbek tilidagi dialog** tashkil etdi.
2. **Hamjihatlik strategiyasi barcha 24 dialogda** kamida bitta strategik kommunikativ harakat orqali namoyon bo‘ldi.
3. **Ustuvorlik strategiyasi 13 ta dialogda (54,2%)** kuzatildi.
4. **9 ta dialogda (37,5%)** hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalari birgalikda yoki almashinuvchan tarzda namoyon bo‘ldi.
5. Ingliz tilida hamjihatlik strategiyasi asosan **taklif, rozilik, qo‘llab-quvvatlash, ijobiy baholash va umumiy faoliyatga undash** orqali realizatsiya qilindi.
6. O‘zbek tilida hamjihatlik strategiyasining muhim ko‘rsatkichlari sifatida **salomlashish, hurmat, minnatdorchilik, xush kelibsiz va xayrlashuv formulalari** aniqlandi.
7. Ustuvorlik strategiyasi ikki tilda ham asosan **maslahat, ko‘rsatma, yo‘naltirish, tavsiya, qarorni belgilash va suhbatdosh harakatini boshqarish** orqali amalga oshirildi.
8. Gender bo‘yicha tahlil hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining **ayol va erkak kommunikantlarning ikkalasi tomonidan ham qo‘llanilishini** ko‘rsatdi. Shu sababli strategik xulq-atvorni faqat gender asosida izohlash yetarli emas.
9. Strategik tanlovga **gender bilan bir qatorda kommunikativ vaziyat, suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat, ijtimoiy rol va kommunikativ maqsad** ta’sir qilishi aniqlandi.
10. Bir xil lingvistik shakl turli kontekstlarda turlicha pragmatik funksiyani bajarishi mumkin. Shu sababli strategiyani aniqlashda **lingvistik shakl + kontekst + kommunikativ maqsad + interpersonal rapport** birgalikda hisobga olinishi lozim.

Umuman olganda, natijalar ingliz va o‘zbek maishiy diskursida gender va kommunikativ strategiyalar o‘rtasidagi munosabat **qat’iy gender dixotomiyasi** orqali emas, balki gender, ijtimoiy munosabat, kommunikativ vaziyat va lingvomadaniy omillarning o‘zaro ta’siri orqali shakllanishini ko‘rsatadi.[1; 68-74-b.] Hamjihatlik strategiyasi asosan interpersonal rapportni mustahkamlashga xizmat qilsa, ustuvorlik strategiyasi kommunikativ nazorat, yo‘naltirish,

maslahat va qarorlarni muvofiqlashtirish funksiyalarini bajaradi. Shu bilan birga, mazkur strategiyalar real muloqotda o‘zaro kesishishi va bir kommunikativ harakat doirasida bir vaqtning o‘zida rapportni qo‘llab-quvvatlash hamda suhbatdosh xatti-harakatiga ta’sir ko‘rsatish funksiyalarini bajarishi mumkin.

TAHLIL

Mazkur tadqiqot natijalari ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalari gender bilan bog‘liq bo‘lishi mumkinligini, biroq ularning qo‘llanishini faqat gender omili bilan izohlash yetarli emasligini ko‘rsatdi. Tahlil qilingan 24 ta dialogda strategik tanlov so‘zlovchining genderidan tashqari, kommunikativ maqsad, suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat, ijtimoiy rol va vaziyat bilan chambarchas bog‘liq holda namoyon bo‘ldi. Shu jihatdan, olingan natijalar genderni qat’iy kommunikativ determinant emas, balki boshqa pragmatik va ijtimoiy omillar bilan o‘zaro ta’sirlashuvchi parametr sifatida ko‘rishga asos beradi.

Tadqiqotda hamjihatlik strategiyasi asosan rozilik, qo‘llab-quvvatlash, taklif, minnatdorlik, ijobiy baholash va hamkorlikni ifodalovchi vositalar orqali realizatsiya qilindi. Ingliz materiallaridagi *“Sounds great!”*, *“Sure, I’d love to!”*, *“No problem”*, *“Excellent idea”* kabi birliklar suhbatdoshning fikri yoki tashabbusini ijobiy qabul qilish va o‘zaro yaqinlikni kuchaytirish vazifasini bajargan. O‘zbek materiallarida esa *“Xush kelibsiz”*, *“Rahmat”*, *“Marhamat”*, *“Salomat bo‘ling”*, *“Yordamingiz uchun rahmat”* kabi formulalar nafaqat xushmuomalalikni, balki ijtimoiy aloqadorlik va kommunikativ uyg‘unlikni ham ta’minlagan.

Mazkur natijalarni Spencer-Oateyning **rapport management** konsepsiyasi orqali izohlash mumkin. Ushbu yondashuv kommunikatsiyani faqat “tashqi yuz”ni saqlash emas, balki suhbatdoshlarning ijtimoiy huquqlari, majburiyatlari, ehtiyojlari va o‘zaro munosabatlarini boshqarish jarayoni sifatida talqin qiladi. Shu nuqtayi nazardan, tahlil qilingan hamjihatlik vositalari suhbatdoshlar o‘rtasidagi ijtimoiy aloqani mustahkamlash va rapportni qo‘llab-quvvatlashga xizmat qilgan. Ayniqsa, o‘zbek dialoglaridagi salomlashish, xush kelish, minnatdorlik va yaxshi tilak formulalari kommunikativ munosabatni saqlashning lingvomadaniy jihatdan shakllangan vositalari sifatida namoyon bo‘ladi.

Biroq natijalar hamjihatlik va ustuvorlikni qat’iy qarama-qarshi strategiyalar sifatida talqin qilish mumkin emasligini ham ko‘rsatadi. Masalan, ingliz tilidagi *“Can you please stop and pick up ...?”* shaklan so‘rov bo‘lsa-da, suhbatdoshning muayyan harakatni bajarishini kutish bilan bog‘liq. Shu bilan birga, *please* va so‘roq shakli ushbu harakatning kommunikativ bosimini kamaytiradi. Demak, bitta nutqiy harakatda ustuvorlik va hamjihatlik funksiyalari birgalikda namoyon bo‘lishi mumkin. Bu holat Brown va Levinsonning “politeness” (xushmuomalalik) konsepsiyasidagi “face-threaten”ing (obro‘ga tahdid soluvchi nutqiy harakat) actlarni yumshatish mexanizmi bilan izohlanadi.[1; 68-74-b.]

O‘zbek materiallarida ham shunga o‘xshash holatlar kuzatildi. Masalan, ayollarning *“Dam oling, ko‘proq sog‘ligingizga e’tiborli bo‘ling”* yoki *“Mana bu ... ni iste’mol qiling”* kabi ko‘rsatmalari grammatik jihatdan buyruq xarakteriga ega bo‘lsa-da, ularning pragmatik funksiyasi dominantlikni namoyish etish emas, balki professional mas’uliyat va qarama-qarshi jins vakiliga yordam ko‘rsatish bilan bog‘liq. Shuning uchun ushbu birliklarni faqat ustuvorlik sifatida emas, balki **g‘amxo‘rlikka asoslangan kommunikativ boshqaruv** sifatida talqin qilish maqsadga muvofiq.

Mazkur natijalar Robin Lakoffning *Language and Woman’s Place* asarida ilgari surilgan “women’s language” konsepsiyasi bilan ham qiyosiy jihatdan bog‘lanadi. Lakoff ayollar nutqida hedges (ehtiyotkorlik va noaniqlikni ifodalovchi vositalar), tag questions (tasdiq talab qiluvchi qo‘shimcha so‘roq shakllari), intensifiers (kuchaytiruvchi birliklar), o‘ta xushmuomalalik shakllari va bilvosita iltimoslarning nisbatan ko‘proq qo‘llanishini qayd etgan hamda bunday vositalarni ayollar nutqidagi ehtiyotkorlik va qat’iylikning nisbatan past darajasi bilan izohlagan.

Biroq mazkur tadqiqot materiallari Lakoffning dastlabki modelini to‘g‘ridan-to‘g‘ri tasdiqlashdan ko‘ra, uni **kontekstual jihatdan qayta talqin qilish** zarurligini ko‘rsatadi.

Xususan, tahlil qilingan dialoglarda *please*, *would you*, *can you*, taklif shakllari va boshqa yumshatuvchi vositalar mavjud bo‘lsa-da, ularning mavjudligi avtomatik ravishda ayol so‘zlovchining “noassertiv” ekanligini anglatmaydi. Aksincha, bunday vositalar suhbatdoshga bosimni kamaytirish, hamkorlikni ta’minlash va kommunikativ munosabatni saqlashga xizmat qilishi mumkin. Keyingi tadqiqotlar ham Lakoff bilan bog‘liq tentative language (ehtiyotkorlikka asoslangan til vositalari) hodisalarini faqat zaiflik sifatida emas, balki muloqotni osonlashtiruvchi funksional resurs sifatida ko‘rib chiqish zarurligini ko‘rsatadi.

Shu jihatdan, Tannenning gender va kommunikativ uslub o‘rtasidagi munosabat haqidagi qarashlari ham tadqiqot natijalarini tushuntirish uchun foydalidir. Tannen tomonidan ilgari surilgan yaqinlik (connection/rapport) hamda maqom va mustaqillik (status/independence) o‘rtasidagi farqlash kundalik muloqotda shaxslararo yaqinlikni ta’minlash, shuningdek, o‘z maqomi va mustaqilligini namoyon etishga yo‘naltirilgan kommunikativ ehtiyojlarni tushuntirish imkonini beradi.Biroq mazkur tadqiqot natijalari bu yo‘nalishlarni biologik yoki genderga qat’iy bog‘langan xususiyatlar sifatida emas, balki vaziyatga qarab o‘zgaruvchi kommunikativ orientatsiyalar sifatida ko‘rish zarurligini ko‘rsatadi.[16; 91-109-b.]

Masalan, ayol so‘zlovchining maslahat berishi yoki suhbatni boshqarishi uning “dominant ayol” ekanligini anglatmaydi; xuddi shuningdek, erkak so‘zlovchining rozilik, minnatdorlik yoki qo‘llab-quvvatlash bildirishi uning kommunikativ jihatdan “passiv” ekanligini ko‘rsatmaydi. Strategiyaning pragmatik qiymati uni qo‘llagan shaxsning genderidan ko‘ra, **nima maqsadda, kimga, qanday vaziyatda va qanday munosabat doirasida qo‘llanganiga** ko‘proq bog‘liq.[7; 40-45-b.]

Ingliz va o‘zbek materiallari o‘rtasidagi qiyoslash ham shu xulosani kuchaytiradi. Ingliz tilidagi materiallarda modal so‘rovlar, takliflar va qisqa ijobiy baholashlar hamjihatlikni yaratishning faol vositalari sifatida namoyon bo‘lsa, o‘zbek tilidagi materiallarda salomlashish, hurmat shakllari, minnatdorlik, xush kelish va yaxshi tilak bildirish kabi formulalar alohida ahamiyat kasb etadi. Demak, strategiyaning umumiy pragmatik funksiyasi ikki tilda o‘xshash bo‘lishi mumkin, biroq uning lingvistik namoyon bo‘lishi va ijtimoiy-pragmatik qiymati lingvomadaniy muhitga qarab farqlanadi.

Shu asosda tadqiqot natijalari uch nazariy yondashuvning o‘zaro to‘ldiruvchi xususiyatini ko‘rsatadi. **Lakoff** gender va nutqdagi yumshatish vositalariga e’tibor qaratish uchun boshlang‘ich nazariy nuqta beradi; **Tannen** kommunikativ ehtiyojlarning yaqinlik va maqom bilan bog‘liq tomonlarini tushuntiradi; **Brown va Levinson** nutqiy harakatlarning facega potensial ta’siri va ularni yumshatish mexanizmlarini ochib beradi; **Spencer-Oatey** esa ushbu jarayonlarni kengroq rapport management doirasida, ya’ni ijtimoiy huquqlar, munosabatlar va kommunikativ uyg‘unlikni boshqarish nuqtayi nazaridan birlashtirish imkonini beradi.

Shunday qilib, mazkur tadqiqotning asosiy nazariy xulosasi **“ayollar — hamjihatlik, erkaklar — ustuvorlik”** tarzidagi ikki qutbli modelni qo‘llab-quvvatlash emas, balki gender strategik tanlovning boshqa omillar bilan kesishadigan parametr ekanligini ko‘rsatishdan iborat. 20 ta dialog asosidagi tahlil hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining dinamik, kontekstual va funksional xarakterga ega ekanligini ko‘rsatdi. Ayniqsa, bir xil lingvistik shakl turli vaziyatlarda turlicha pragmatik funksiyani bajarishi mumkinligi sababli, gender-pragmatik tahlilda **shakl → kommunikativ maqsad → kontekst → munosabat → strategiya** ketma-ketligini hisobga olish zarur. Shu nuqtayi nazardan, ingliz va o‘zbek maishiy diskursining qiyosiy tahlili gender, pragmatika va lingvomadaniyatning o‘zaro ta’sirini tushuntirish uchun samarali model taklif etadi.

XULOSA VA TAKLIFLAR

Mazkur tadqiqot ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining gender-pragmatik xususiyatlarini qiyosiy tahlil qilishga bag‘ishlandi. Tahlil natijalari har ikki tilda ham hamjihatlik strategiyalari asosan yaqinlikni mustahkamlash, qo‘llab-quvvatlash, hamkorlikni ta’minlash va ijobiy munosabatlarni saqlashga xizmat qilishini, ustuvorlik strategiyalari esa suhbatni yo‘naltirish, qarorlarni ta’kidlash, nazorat va ta’sir o‘tkazish kabi pragmatik funksiyalarni bajarishini ko‘rsatdi.

Tadqiqot natijalari strategik tanlovni faqat gender omili bilan izohlash yetarli emasligini ko‘rsatadi. Hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalarining qo‘llanishi suhbatdoshlar o‘rtasidagi munosabat turi, kommunikativ vaziyat, ijtimoiy rol va lingvomadaniy me’yorlar bilan chambarchas bog‘liq holda namoyon bo‘ladi. Shu sababli mazkur strategiyalar erkaklar yoki ayollarga xos qat’iy kommunikativ xususiyatlar sifatida emas, balki ma’lum pragmatik maqsadlarni amalga oshirishga xizmat qiluvchi dinamik kommunikativ vositalar sifatida talqin qilinadi.

Tadqiqotning ilmiy ahamiyati shundaki, unda ingliz va o‘zbek maishiy diskursida hamjihatlik va ustuvorlik strategiyalari gender, kommunikativ munosabat va lingvomadaniy kontekstning o‘zaro ta’siri nuqtayi nazaridan izohlandi. Olingan natijalar gender pragmatikasi, diskurs tahlili, qiyosiy tilshunoslik hamda madaniyatlararo kommunikatsiya sohalaridagi keyingi tadqiqotlar uchun nazariy va amaliy asos bo‘lib xizmat qilishi mumkin.

ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press.
2. Cameron, D. (1998). Gender, language, and discourse: A review essay. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 23(4), 945–973.
3. Cameron, D. (2007). The myth of Mars and Venus: Do men and women really speak differently? Oxford University Press.
4. Coates, J. (2015). Women, men and language: A sociolinguistic account of gender differences in language (3rd ed.). Routledge.
5. Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). Language and gender. Cambridge University Press.
6. Holmes, J. (1995). Women, men and politeness. Longman.
7. Lakoff, R. T. (1975). Language and woman’s place. Harper & Row.
8. Love, R., Dembry, C., Hardie, A., Brezina, V., & McEnery, T. (2017). The Spoken BNC2014: Designing and building a spoken corpus of everyday conversations. International Journal of Corpus Linguistics, 22(3), 319–344. https://doi.org/10.1075/ijcl.22.3.02lov
9. Mills, S. (2003). Gender and politeness. Cambridge University Press.
10. Norboyeva, M., & Jabborova, S. (2024). O‘zbek tilida gender masalasi: Tilshunoslik nuqtai nazaridan [The gender issue in Uzbek: A linguistic perspective]. Modern Science and Research, 3(10), 237–240. https://doi.org/10.71337/inlibrary.uz.science-research.43826
11. Ro‘ziyeva, Z. (2024). O‘zbek tilida gender masalasi: Tilshunoslik nuqtai nazaridan [The gender issue in Uzbek: A linguistic perspective]. Academic Research in Modern Science, 3(33), 64–68. https://doi.org/10.5281/zenodo.13736565
12. Spencer-Oatey, H. (2008). Face, (im)politeness and rapport. In H. Spencer-Oatey (Ed.), Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory (2nd ed., pp. 11–47). Continuum.
13. Spencer-Oatey, H. (Ed.). (2008). Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory (2nd ed.). Continuum.

14. Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication. Palgrave Macmillan.
15. Tannen, D. (1990). You just don't understand: Women and men in conversation. William Morrow.
16. Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics, 4(2), 91–109. https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

ЗАПРЕТ, ПРЕДПИСАНИЕ, РАЗРЕШЕНИЕ: ДЕОНТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ РУССКИХ И УЗБЕКСКИХ ПАРЕМИЙ О ЧЕСТИ, ПОЗОРЕ, ГОРДОСТИ И СТЫДЕ

Давлатмуратов Сирож Равшанбекович
преподаватель кафедры русского языка и литературы Ургенчского государственного педагогического института
E-mail: davlatmuratovsiroj@gmail.com
DOI: 10.67620/ajousci.240003

Аннотация. *Статья посвящена деонтической функции паремий - способности пословицы не только оценивать поведение, но и предписывать, запрещать или разрешать его. Материал - 887 паремий о чести, позоре, гордости и стыде (543 русских из свода В. И. Даля и 344 узбекских из двухтомника «O'zbek xalq maqollari»). Директивные единицы выделены по формам побуждения и проверены вручную (35 русских и 63 узбекских); различия оценены точным критерием Фишера. Доля директивов совпадает в паремиях о стыде и позоре, но резко расходится в паремиях о чести (3,2 и 26,4 %; $p < 0{,}001$). Иерархия «честь выше имущества и жизни» в узбекских паремиях выражается повелением, в русских - оценкой. Русские директивы снимают стыд как помеху поступку, узбекские используют стыд как санкцию и как рычаг воздействия на другого; формулы снятия стыда многочисленнее в русском фонде. Общей для обеих традиций оказывается модель переноса гордости на другое время или предмет. Результаты применимы в двуязычной паремиографии, переводе и преподавании русского и узбекского языков.*

Ключевые слова: *паремиология, деонтическая модальность, директив, императив, честь, стыд, гордость, позор, русский язык, узбекский язык, лингвокультурология.*

Abstract. *The article examines the deontic function of proverbs - their capacity not only to evaluate behaviour but also to prescribe, prohibit or permit it. The material comprises 887 proverbs about honour, disgrace, pride and shame (543 Russian units from V. I. Dal's collection and 344 Uzbek units from «O'zbek xalq maqollari»). Directives were identified by forms of directive force and checked manually (35 Russian, 63 Uzbek); differences were tested with Fisher's exact test. The share of directives is the same for shame and disgrace but differs sharply for honour (3.2 and 26.4 %; $p < 0.001$). The hierarchy 'honour above property and life' is expressed in Uzbek by command and in Russian by evaluation. Russian directives remove shame as an obstacle to action; Uzbek ones use it as a sanction and as a lever on others. Shame-*

lifting formulas are more frequent in Russian. Both traditions relocate pride to another time or object. The results are applicable to bilingual paremiography, translation and language teaching.

Key words: *paremiology, deontic modality, directive, imperative, honour, shame, pride, disgrace, Russian, Uzbek, linguoculturology.*

Annotatsiya. *Maqolada paremiyalarning deontik vazifasi - maqolning xulq-atvorni nafaqat baholash, balki buyurish, taqiqlash yoki unga ruxsat berish xususiyati tadqiq etiladi. Tadqiqot materiali sharaf, sharmandalik, g‘urur va uyat haqidagi 887 ta paremiyadan iborat: V. I. Dal to‘plamidan 543 ta rus va «O‘zbek xalq maqollari» ikki jildligidan 344 ta o‘zbek birligi. Direktiv birliklar undash shakllari asosida ajratilib, har biri alohida tekshirildi (35 ta rus va 63 ta o‘zbek birligi); farqlar Fisherning aniq mezoni bilan baholandi. Uyat va sharmandalik haqidagi paremiyalarda direktivlar ulushi bir xil, sharaf haqidagi paremiyalarda esa keskin farq qiladi (3,2 va 26,4 %; $p < 0,001$). «Sharaf mol-mulk va jondan ustun» degan qadriyatlar ierarxiyasi o‘zbek maqollarida buyruq, rus maqollarida esa baho shaklida ifodalanadi. Rus direktivlari uyatni harakatga to‘siq sifatida bartaraf etadi, o‘zbek direktivlari esa uyatdan jazo va boshqa kishiga ta’sir vositasi sifatida foydalanadi; uyatni soqit qiluvchi formulalar rus fondida ko‘proq. Ikkala an’ana uchun g‘ururni boshqa vaqt yoki predmetga ko‘chirish modeli umumiydir. Natijalardan ikki tilli paremiografiyada, tarjimada hamda rus va o‘zbek tillarini o‘qitishda foydalanish mumkin.*

Kalit so‘zlar: *paremiologiya, deontik modallik, direktiv, buyruq mayli, sharaf, uyat, g‘urur, sharmandalik, rus tili, o‘zbek tili, lingvokulturologiya.*

Введение

Пословица принадлежит к немногим жанрам, в которых оценка и норма слиты в одной формуле. Утверждая, что *Добрая слава дороже богатства*, пословица не только сообщает, что ценится в данном сообществе, но и подсказывает, как поступить, когда доброе имя и выгода расходятся. Эту двойственность давно отмечает паремиология: пословица служит знаком ситуации и одновременно моделью поведения в ней (Пермяков, 1970; Norrick, 1985; Mieder, 2004). Лингвокультурология рассматривает паремийный фонд как хранилище ценностных установок народа и описывает, какими средствами язык закрепляет эти установки (Телия, 1996; Ломакина, 2025).

Сопоставительные исследования ценностных концептов на паремийном материале обращаются прежде всего к их оценочной и образной стороне: что признаётся хорошим и дурным и какими образами это выражено. Деонтическая сторона - что именно паремия предписывает, запрещает или разрешает и какую роль в этой норме играет сам концепт - изучена значительно меньше. Между тем одна и та же ценность может участвовать в норме по-разному: быть её предметом («береги честь»), её мотивом («не лги, иначе устыдишься») или признаком другого человека, к которому норма предписывает определённое отношение («сторонись бесчестного»).

Статья выполнена в рамках диссертационного исследования, посвящённого лингвокультурологической репрезентации концептов честь/sharaf - позор/sharmandalik и гордость/faxr - стыд/uyat в русской и узбекской паремиологической системе. Цель статьи - установить, как названные концепты участвуют в деонтической функции русских и

узбекских паремий. Для её достижения решаются четыре задачи: 1) выделить в корпусе директивные паремии по формальным признакам и проверить каждую единицу; 2) определить долю директивов по каждому концепту в обоих языках; 3) описать роль концепта в норме и структурные модели директивов; 4) сопоставить формулы, выражающие разрешение.

Актуальность исследования определяется тем, что количественное сопоставление деонтической функции позволяет проверить на материале, а не на впечатлении, распространённые суждения о «культурах чести» и «культурах стыда». Практическая значимость связана с потребностями двуязычной паремиографии и перевода, где внешне близкие паремии двух языков могут выполнять разные нормативные функции.

Анализ литературы

Понятие деонтической модальности восходит к логике норм. Г. фон Вригт выделил три основные деонтические модальности - обязательность, запрещённость и разрешённость - и показал их взаимную определимость: разрешено то, отказ от чего не обязателен (von Wright, 1951). А. А. Ивин разграничил логику оценок и логику норм, подчеркнув, что оценка («хорошо, что…») и норма («должно…») связаны, но не тождественны: оценка может обосновывать норму, но не заменяет её (Ивин, 1970). Для настоящей работы это разграничение принципиально, поскольку паремии выражают одну и ту же ценностную иерархию то в форме оценки, то в форме повеления.

В лингвистике деонтическая модальность рассматривается как разновидность модальности, связанная с обязательством и разрешением, источник которых находится вне субъекта действия (Palmer, 2001). В русистике категория модальности описана В. В. Виноградовым (1950) и в рамках теории функциональной грамматики (Бондарко, 1990); Н. Д. Арутюнова (1999) показала связь оценочных предикатов с нормой и стереотипом поведения. Средства побуждения в узбекском языке - система форм повелительно-желательного наклонения с императивом второго лица, формами на *-sin* третьего лица и формами первого лица - описаны А. Н. Кононовым (1960); модальная организация узбекского предложения рассмотрена в теоретической грамматике Н. Махмудова и А. Нурмонова (Mahmudov & Nurmonov, 1995). В теории речевых актов высказывания, побуждающие адресата к действию, объединены в класс директивов (Searle, 1976); этот термин используется и в настоящей статье.

Нормативная природа пословицы отмечалась паремиологами неоднократно. Г. Л. Пермяков (1970; 1988) рассматривал пословицы как знаки ситуаций и отношений между вещами и предложил их логико-семиотическую классификацию. Н. Норрик (Norrick, 1985) и В. Мидер (Mieder, 2004) подчёркивают дидактическую функцию пословицы, которая нередко реализуется без грамматического императива - через оценку или констатацию. Для лингвокультурологии существенна идея культурных сценариев, в которых нормы поведения формулируются как общие установки вида «хорошо, если…», «нехорошо, если…» (Goddard & Wierzbicka, 2004).

Роль стыда и чести в регуляции поведения обсуждается прежде всего в семиотике культуры и антропологии. Ю. М. Лотман (1970) рассматривал стыд и страх как два механизма, регулирующих поведение в культуре; стыд при этом действует внутри коллектива, нормы которого человек разделяет. Р. Бенедикт (Benedict, 1946) противопоставила «культуры стыда» и «культуры вины»; независимо от оценки этой типологии, поставленный ею вопрос о том, опирается ли норма на внешнюю санкцию или

на внутреннее чувство, сохраняет значение. Дж. Питт-Риверс (Pitt-Rivers, 1965) определял честь как ценность человека в его собственных глазах и в глазах общества, а стыд - как чуткость к общественному мнению, без которой честь не может быть сохранена.

В русистике концепты стыда и совести рассматривались в рамках логического анализа языка этики (Арутюнова, 2000). Сопоставительные исследования ценностных концептов русского и узбекского языков, как правило, описывают содержание концепта и распределяют фразеологические единицы по тематическим группам (см., например: Азизова, 2024). Узбекский концепт *uyat* описан на материале фразеологизмов и пословиц со стороны образных и ценностных признаков, причём *or*, *nomus*, *sharm* и *andisha* рассматриваются как синонимы в пределах одного концепта (Maxmudova, 2024); в настоящей работе, напротив, *or* и *nomus* относятся к чести или к стыду в зависимости от контекста (см. раздел «Методология»). Таким образом, концепты чести и стыда в русской и узбекской паремиологии изучались преимущественно со стороны содержания и образности. Количественное сопоставление их деонтической функции - того, в какой форме и в какой роли концепт входит в паремийную норму, - в известных нам работах не проводилось. Кроме того, опора только на формальные признаки повелительности создаёт методическую трудность: модальный маркер не всегда выражает норму (ср. *пора* в значении ‘время’ или этикетные формулы гостеприимства), и без проверки каждой единицы подсчёты оказываются ненадёжными.

Методология

Материал

Исследование выполнено на ядерном корпусе диссертации, включающем 887 паремий: 543 русских из свода В. И. Даля «Пословицы русского народа» (Даль, 1989) и 344 узбекских из двухтомника «O‘zbek xalq maqollari» (1987-1988). Единицы извлечены из обоих сводов единым способом по ключевым лексемам четырёх концептов; паремии смежного концепта совести (*совесть*, *vijdon*) и противочлена гордости - смирения (*смирение*, *kamtarlik*) - в сопоставление не включались. Русские примеры приводятся по источнику; узбекские - в официальной латинице с передачей кириллицы источника, очевидные ошибки распознавания исправлены. После примера указываются источник, том и страница: Д - свод Даля, O‘XM - «O‘zbek xalq maqollari»; например, (Д I, 270), (O‘XM II, 120).

Отнесение к концепту

Единица относилась к концепту по значению ключевой лексемы. Из подсчётов исключены единицы, где ключевая лексема употреблена в нецелевом значении: русские *честь* и *слава* в значении почёта, угощения, спроса на вещь, в составе междометия *слава богу* и этикетного фразеологизма *знать честь* ‘не злоупотреблять гостеприимством’ (*Пора гостям и честь знать*); узбекское *izzat*, все употребления которого обозначают почёт по возрасту или гостеприимство; узбекское *maqta-* в значении ‘хвалить другого’. При спорных решениях учитывались пояснения составителей и толковый словарь узбекских пословиц (Shomaqsudov & Shorahmedov, 1990). Узбекские *or* и *nomus* в значении чувства стыда (в формулах вида *Er yigitni nomus o‘ldirar* ‘Джигита убивает номус’ - O‘XM II, 173) отнесены к концепту стыда. Полностью совпадающие по тексту дублеты учитывались один раз. В итоге в подсчёты вошли: в русской части - 125 единиц о чести, 108 о гордости, 88 о стыде и 30 о позоре; в узбекской - соответственно 72, 94, 112 и 43.

Выделение директивов

Директивными считались паремии, содержащие грамматическое или лексическое выражение побуждения: императив, в том числе отрицательный (*Не хвастай…*; *…maqtanma*); формы третьего лица (рус. *да будет*, узб. *-sin*: *seni birov maqtasin*); оптатив с субъектом *бог* (*Убей бог стыд…*); модальные глаголы и предикаты (*велено, нельзя, надо*); деонтический инфинитив (*…нагому ходить - не соромиться*). Сравнительные оценки (*лучше…*, *…yaxshi*) и риторические вопросы к директивам не относились, даже если обладают советующей силой: критерием служила форма побуждения, а не только его смысл.

Предварительная формальная разметка корпуса по грамматическим признакам отметила операторами «нельзя» и «должно» 60 русских и 57 узбекских единиц. Ручная проверка подтвердила из них 27 русских и 53 узбекских директива. Исключены ложные срабатывания (*пора* в значении ‘время’, сослагательное *Были бы деньги…*, существительное *замотай*), этикетные формулы гостеприимства, единицы с нецелевым значением ключевой лексемы и единицы смежных концептов. Одновременно добавлены директивы, не распознанные формальной разметкой: в русской части - 8 (модальные глаголы в *Велели кланяться, да не велели чваниться* и двух его вариантах, оптатив *Отыми бог стыд, так будешь сыт*, форма *Попятчику да будет стыдно!*, деонтический инфинитив и др.), в узбекской - 10 (шесть форм на *-sin* и четыре императива). Итоговая выборка - 35 русских и 63 узбекских директивных паремии.

Признаки разметки и статистика

Каждая директивная единица описывалась по трём признакам: 1) деонтическое значение - запрет (включая предписание избегать: *…qoch* ‘беги’), предписание, разрешение, а также контрастная пара «запрет + разрешение»; 2) роль концепта в норме - предмет нормы (то, что следует беречь, делать или чего следует избегать), мотив нормы (санкция или цель), признак третьего лица, к которому норма предписывает отношение, ироническая реплика; 3) структурные признаки - мотивирующая часть (обоснование или санкция), перенос («не тогда / не этим - а тогда / этим»), условие, уступка, иерархия ценностей.

Различия в долях проверялись двусторонним точным критерием Фишера для таблиц 2 × 2 при уровне значимости 0,05. Поскольку доля директивов сопоставляется по четырём концептам, для этого сопоставления учитывается также порог с поправкой Бонферрони (0,05 / 4 = 0,0125). Показатели, по которым директивы сопоставляются в разделах 2-5, выделены в ходе анализа материала, поэтому соответствующие значения p характеризуют силу различий, а не подтверждают заранее выдвинутые гипотезы. Поскольку своды фиксируют варианты одной паремии как отдельные единицы, основные сопоставления повторены на типах с объединением вариантов. Разметка выполнена одним исследователем; чтобы каждое решение было проверяемым, таблица разметки всех директивных единиц с указанием источника предоставляется автором по запросу.

Анализ и результаты

1. Доля директивов по концептам

Распределение директивных паремий по концептам представлено в таблице 1.

Таблица 1

Директивные паремии по концептам

Концепт	Русский: директивы / все единицы	%	Узбекский: директивы / все единицы	%	p
Честь	4 / 125	3,2	19 / 72	26,4	< 0,001
Гордость	17 / 108	15,7	28 / 94	29,8	0,018
Стыд	11 / 88	12,5	13 / 112	11,6	1,00
Позор	3 / 30	10,0	6 / 43	14,0	0,73
Всего директивных единиц	35		63		

Примечание. p - двусторонний точный критерий Фишера. Одна узбекская единица учтена при гордости и стыде, две - при чести и позоре.

Данные таблицы делят четыре концепта на две группы. Паремии о стыде и о позоре формулируются как прямое побуждение одинаково редко в обоих языках - примерно каждая восьмая единица. Паремии о чести и о гордости расходятся. Узбекская паремия о чести выражена повелением в каждом четвёртом случае, русская - в одном из тридцати. Различие сохраняется и после объединения вариантов: 2,4 против 20,8 % ($p < 0,001$). Для гордости различие меньше: 15,7 против 29,8 % ($p = 0,018$), при объединении вариантов - 13,9 против 25,5 % ($p = 0,049$). С поправкой на множественные сравнения (порог 0,0125) это различие не достигает значимости и должно рассматриваться как тенденция, тогда как различие для чести остаётся значимым и при поправке. Если же не учитывать иронические реплики, которые имеют форму повеления, но поведения не предписывают (см. раздел 4), различие для гордости становится устойчивым: 11,1 против 29,8 % ($p = 0,001$).

Русский фонд даёт всего четыре директива о чести: *Береги честь смолоду, а здоровье под старость!* (Д I, 270); *Береги платье снову, а честь смолоду* (Д I, 270); *Дороженьки не тори (куда не след), худой славы не клади!* (Д II, 177); *Жену выбирай не глазами, а ушами (т. е. по славе)* (Д I, 318). Остальные русские паремии о чести описывают и оценивают: как распространяется молва (*Добрая слава до порога, а худая за порог* - Д II, 177), чем честь оплачивается (*Честь головою оберегают* - Д II, 212), во что она ценится (*Добрая слава дороже богатства* - Д II, 180).

Различаются и средства побуждения. Узбекские директивы почти исключительно императивные (57 из 63) и юссивные (6). Русский репертуар разнообразнее: наряду с императивом (27 из 35) используются модальные глаголы (3), оптатив с субъектом *бог* (3), юссив (1) и деонтический инфинитив (1).

2. Честь: повеление и оценка

Наиболее отчётливо различие проявляется в выражении ценностной иерархии, ставящей честь выше имущества и жизни. В узбекских паремиях эта иерархия чаще всего задана повелением (13 из 18 единиц). Она оформляется тремя основными способами. Первый - контрастная пара с одним и тем же глаголом, который отрицается при имени имущества и утверждается при имени чести: *Mol saqlama, or saqla* ‘Не добро береги - ор береги’ (O‘XM I, 279); *Mol uchun talashma, or uchun talash* ‘Не за добро спорь - за ор спорь’ (O‘XM I, 280); *Molingga suyanma, oringga suyan* ‘Не на добро опирайся - на ор’ (O‘XM I, 281). Второй - юссив с уступкой: *Boylik ketsa-ketsin, or-nomus ketmasin* ‘Уйдёт богатство - пусть уходит, лишь бы не ушёл ор-номус’ (O‘XM I, 93); *Shavla ketsa-ketsin, obro‘ ketmasin*

‘Пусть уходит шавля, лишь бы не ушла обрў’ (О‘ХМ II, 148). Третий - сравнительная конструкция с юссивом или императивом: *Yigitning moli bo‘lguncha, ori bo‘lsin* ‘Чем джигиту иметь добро, пусть лучше у него будет ор’ (О‘ХМ I, 216). Иерархия распространяется на жизнь - *Joningni fido qilsang, qil, nomusingni fido qilma* ‘Жизнь отдать - отдай, а номус не отдавай’ (О‘ХМ I, 184) - и на бедность: *Yarli bo‘lsang ham, orli bo‘l* ‘Хоть и беден, будь с ором’ (О‘ХМ II, 201).

Русский фонд знает ту же иерархию, но выражает её только оценкой или констатацией - 12 единиц и ни одного повеления: *Добрая слава дороже богатства* (Д II, 180); *Хоть денег ни гроша, зато слава хороша* (Д II, 178); *Смерть лучше бесчестья* (Д II, 213); *За честь - хоть голову с плеч* (Д I, 270); *Лучше понести на гривну убытку, нежели на алтын стыда* (Д I, 270). Различие в форме выражения (0 из 12 против 13 из 18) статистически значимо ($p < 0{,}001$); на типах с объединением вариантов узбекских директивов этой группы 10, русских - ни одного. Узбекская паремия велит выбрать честь, русская - признаёт, что честь дороже.

Общим для обеих традиций оказывается предписание беречь честь смолоду. Русское *Береги платье снову, а честь смолоду* и узбекское *Kiyimni yangiligidan saqla, obro‘ni yoshlikdan* ‘Береги одежду, пока она новая, а обрў - смолоду’ (О‘ХМ I, 236) совпадают по образу, по синтаксису (общий глагол при двух дополнениях) и по деонтической форме; ср. также *Nomusni yoshlikdan asra* ‘Береги номус смолоду’ (О‘ХМ I, 291). Это единственная модель директива о чести, представленная в обоих языках почти дословно.

В узбекских директивах честь выступает и целью, ради которой предписывается иное поведение: *Obro‘ topaman desang, kamtar bo‘l* ‘Хочешь обрести обрў - будь скромен’ (О‘ХМ I, 293); *Sha’ni shavkat istasang, sharmandalik yo‘lidan qayt* ‘Хочешь чести и славы - сверни с пути позора’ (О‘ХМ II, 151). Русских соответствий этой модели в корпусе нет.

3. Стыд: помеха или санкция

Доля директивов в паремиях о стыде в двух языках одинакова, однако функция стыда в них различна (таблица 2).

Таблица 2

Функция стыда в директивных паремиях о стыде

Функция стыда в норме	**Русский**	**Узбекский**
Помеха поступку, которую норма снимает	6	1
Санкция или цель, мотивирующая норму	2	6
Стыд третьего лица - рычаг или критерий	0	4
Требуемое качество	2	1
Признак запрещаемого действия	0	1
Ироническая реплика	1	0
Всего	**11**	**13**

В русских директивах стыд чаще всего предстаёт помехой, стоящей между человеком и необходимым поступком, и норма эту помеху снимает: *Не стыдись, а нагнись, да поклонись* (Д I, 113); *Рядись, не стыдись, а работай, не ленись!* (Д II, 19); *Кушайте, гости, не стыдитесь, рушайте гуся, не студите!* (Д II, 262); *В горе жить - некручинну быть; нагому ходить - не соромиться* (Д I, 87). Ту же установку выражают оптативы, обращённые к богу: *Убей бог стыд, все пойдет хорошо (все нипочем)* (Д I, 270); *Отыми бог стыд, так будешь сыт* (Д I, 271). Поступок, которому мешает стыд, - торг, просьба, поклон,

угощение - сам по себе не предосудителен; паремия лишь освобождает от неуместной стыдливости.

В узбекских директивах стыд преимущественно служит санкцией - будущим следствием, которым мотивирован запрет: *Yolg‘on-yashiq gapirma, so‘ng uyalib o‘tirma* ‘Не ври, чтобы потом не сидеть пристыженным’ (O‘XM I, 160); *Uyalmayin desang, yolg‘on gapirma* ‘Не хочешь стыдиться - не лги’ (O‘XM II, 120); *Kattaga tegma, yig‘larsan, kichikka tegishma, uyalarsan* ‘Старшего не задевай - заплачешь, младшего не задирай - устыдишься’ (O‘XM I, 230). Стыд мотивирует и запрет гордости: *Maqtanchoq bo‘lma, xijolat tortmaysan* ‘Не будь хвастуном - не придётся смущаться’ (O‘XM I, 267). Кроме того, узбекские директивы используют стыд другого человека как рычаг воздействия или как критерий отношения к нему: *Oshnangdan tuya so‘ra, uyalsa, biya berar* ‘Проси у приятеля верблюда: постыдится - даст кобылу’ (O‘XM I, 331); *Bermaganni berib uyaltir* ‘Того, кто тебе не дал, пристыди, дав ему’ (O‘XM I, 75); *Uyalmagandan uyal* ‘Стыдись (сторонись) того, кто не знает стыда’ (O‘XM II, 120). В русских директивах о стыде такая модель не представлена.

Сопоставление по признаку «стыд-помеха - стыд-санкция или рычаг» даёт соотношение 6 : 2 в русском и 1 : 10 в узбекском языке ($p = 0{,}006$). Существенно, что различие касается именно директивного слоя. В недирективных паремиях обе традиции одинаково констатируют, что стыдливость оборачивается потерей: *Стыдливый из-за стола голодный встает* (Д I, 271), *Стыдливому удачи не видать* (Д I, 271) - *Uyalgan kishi oshdan qolar* ‘Стыдливый остаётся без плова’ (O‘XM II, 120), *Uyalgan yigit qizdan quruq qolar* ‘Стыдливый джигит остаётся без невесты’ (O‘XM II, 120). Расходятся выводы, которые делает из этой констатации норма: русская - «не стыдись», узбекская - «поступай так, чтобы не пришлось стыдиться». Единственный узбекский директив, снимающий стыд, относится к учению: *So‘rab bilishdan uyalma* ‘Не стыдись расспрашивать, чтобы узнать’ (O‘XM II, 53).

Узбекский фонд, кроме того, защищает *andisha* - стыдливую деликатность - от уничижительной оценки. Директиву *Andishaning otini qo‘rqoq qo‘yma* ‘Андишу трусостью не называй’ (O‘XM I, 48) противостоит констатация *Andishaning oti - qo‘rqoq* ‘Имя андише - трус’ (O‘XM I, 48), и в этом споре двух паремий повеление встаёт на сторону стыдливости.

4. Гордость: перенос и отношение к хвастуну

В директивах о гордости обе традиции используют общую модель переноса: гордость не запрещается, а перемещается на другое время или на другой предмет. В русском языке эта модель представлена в 7 из 12 неиронических директивов, в узбекском - в 12 из 28. Ближе всего совпадают паремии о времени: *В пир идешь, не хвастай, а когда из пиру идешь, хвастай* (Д II, 219) - *Borishda maqtanma, kelishda maqtan* ‘Уходя не хвастай, вернувшись - хвастай’ (O‘XM I, 99); *Сам сделай, да и похвастай!* (Д II, 219) - *Ish boshlaganda maqtanma, ish bitganda maqtan* ‘Начиная дело, не хвастай, окончив - хвастай’ (O‘XM I, 206). Русская паремия переносит гордость со слова на дело: *В хвасти нет сласти, а будь на деле верен* (Д II, 222).

Узбекский фонд разнообразнее в выборе того, на что переносится гордость: с предков на собственное имя - *Otang bilan maqtanma, oting bilan maqtan* ‘Не хвастай отцом - хвастай своим именем’ (O‘XM I, 323); с растраты на накопление - *Sochib maqtanma, yig‘ib maqtan* ‘Не растратой хвастай - накоплением’ (O‘XM II, 37); с собственного чувства на чувство другого - *Sevdim deb maqtanma, sevildim deb maqtan* ‘Не хвастай тем, что любил, - хвастай тем, что любим’ (O‘XM II, 27); с внешнего вида на результат труда - *Forma bilan maqtanma, norma bilan maqtan* ‘Не формой хвастай - нормой’ (O‘XM II, 124). Последняя

паремия, сложившаяся в советское время, свидетельствует о продуктивности модели. Особый тип переноса - с самовосхваления на похвалу других: *O‘zingni o‘zing maqtama, seni birov maqtasin* ‘Сам себя не хвали - пусть тебя похвалит другой’ (O‘XM II, 232; в своде три варианта). Здесь гордость узаконивается не делом, а признанием окружающих, и директив о гордости смыкается с представлением о чести как оценке со стороны общества. Русский запрет *Барской лаской не хвастай* (Д II, 201) близок к узбекскому запрету хвастаться отцом: в обоих случаях недопустима гордость тем, что человеку не принадлежит.

Обе традиции прибегают к иносказательному адресату, русская - чаще: *Не хвастайся, корова, есть лошадь поворовей* (Д II, 219); *Не чванься, квас, не лучше нас* (Д II, 215); *Не чванься, горох, перед бобами, будешь сам под ногами* (Д II, 221) - *Maqtanma, g‘oz, hunaring oz* ‘Не хвастай, гусь: умения у тебя мало’ (O‘XM I, 267).

Резче всего традиции расходятся в том, как паремия обходится с хвастуном помимо прямого запрета. Русские директивы этого рода - иронические реплики, обращённые к хвастуну или рисующие спесивца (5 единиц): *Бог помочь тебе хвастать* (Д II, 220); *Хвастай, хвастай, да сам и хрястай* (Д II, 222); *Не всех коли: хоть одного на племя пусти* (по помете Даля, говорится хвастуну - Д II, 222). Узбекские директивы этого рода дают практическое указание, как проверить хвастуна или как держаться с ним (8 единиц): *Maqtanchoqning uyini ko‘r* ‘Посмотри на дом хвастуна’ (O‘XM I, 267); *Oqsoqning oxiriga boq, maqtanchoqning - ma’rakasiga* ‘Смотри, чем кончит хромой, а у хвастуна - каково его торжество’ (O‘XM I, 333); *Manmanlagan xotinni beshikligida sina* ‘Заносчивую жену испытай ещё в колыбели’ (O‘XM I, 262); *Kamtarga egil, manmanga keril* ‘Перед скромным склонись, перед заносчивым выпрямись’ (O‘XM I, 227). Соотношение 5 : 0 и 0 : 8 значимо ($p < 0{,}001$): русская паремия обезоруживает хвастуна смехом, узбекская учит сверить его слова с его домом.

5. Разрешение: снятие стыда и узаконение гордости

Разрешение - третья деонтическая модальность - выражается в двух традициях по-разному. В русском фонде его основной формой служит формула снятия стыда: отрицательный предикат стыда или позора при поступке либо состоянии, которые человек вынужден принять. Таких единиц 14, или 12,4 % паремий о стыде и позоре: *Не стыдно молчать, коли нечего сказать* (Д I, 362); *От чужих ворот не стыдно ни с чем отойти* (Д II, 115); *На себя работать не стыдно (не скучно)* (Д II, 107); *По приходу не стыдно расход держать* (Д I, 95); *Бедность не стыд (или: не порок)* (Д I, 78); *Увечье - не бесчестье* (Д I, 348); *Быль молодцу не бесчестье* (Д I, 262). В узбекском фонде таких формул три, или 1,9 % ($p < 0{,}001$): *Yo‘qlikning uyati yo‘q, o‘g‘irlik* ‘В бедности нет стыда - стыд в воровстве’ (O‘XM I, 221); *Chiroylilik murod emas, xunuklik uyat emas* ‘Красота - не цель, некрасивость - не стыд’ (O‘XM II, 143); *Yuzning qoraligi uyat emas, yuziqoralik uyat* ‘Смуглое лицо - не стыд, стыд - опозорить лицо’ (O‘XM II, 193). Показательно, что две из трёх узбекских формул не просто снимают стыд, а переносят его на подлинный проступок, соединяя разрешение с новым запретом. Русские формулы снимают стыд с поступков, к которым человека вынуждают обстоятельства, и тем самым согласуются с директивом «не стыдись».

В узбекском фонде функцию разрешения выполняет преимущественно вторая часть пары переноса в поле гордости: *kelishda maqtan* ‘вернувшись - хвастай’, *oting bilan maqtan* ‘хвастай своим именем’, *seni birov maqtasin* ‘пусть тебя похвалит другой’ (11 единиц против 3 в русском: *Сам сделай, да и похвастай!* и др.). Русская паремия, таким образом, чаще

разрешает не стыдиться, узбекская - гордиться при соблюдении условий. Сводные данные приведены в таблице 3.

Таблица 3

Различия в деонтическом использовании концептов

Показатель	Русский	Узбекский	p
Иерархия «честь выше имущества и жизни»: директивная / недирективная форма	0 / 12	13 / 5	< 0,001
Стыд в директивах: помеха / санкция или рычаг	6 / 2	1 / 10	0,006
Отношение к хвастуну: ироническая реплика / практическое указание	5 / 0	0 / 8	< 0,001
Формулы снятия стыда, доля паремий о стыде и позоре	14 / 113 (12,4 %)	3 / 154 (1,9 %)	< 0,001
Разрешение гордости во второй части пары переноса	3	11	-

Примечание. p - двусторонний точный критерий Фишера. В строке о формулах снятия стыда единицы, отнесённые одновременно к стыду и позору, учтены один раз.

Выводы и предложения

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Концепты чести, позора, гордости и стыда участвуют в деонтической функции русских и узбекских паремий неодинаково. Доля директивов совпадает в паремиях о стыде (12,5 и 11,6 %) и о позоре (10,0 и 14,0 %), но в узбекском фонде значительно выше в паремиях о чести (26,4 против 3,2 %) и выше - в паремиях о гордости (29,8 против 15,7 %); для гордости различие устойчиво, если не учитывать иронические реплики.

2. Иерархия «честь выше имущества и жизни» представлена в обоих языках, но в узбекском выражается преимущественно повелением (13 из 18 единиц), в русском - только оценкой или констатацией (12 из 12).

3. При одинаковой доле директивов о стыде различается роль стыда в норме: русские директивы снимают стыд как помеху необходимому поступку, узбекские используют стыд как санкцию, мотивирующую запрет, и как рычаг воздействия на другого человека.

4. Разрешение в русском фонде выражается прежде всего формулами снятия стыда (14 единиц против 3), в узбекском - узаконением гордости во второй части пары переноса (11 против 3).

5. Обе традиции разделяют модель переноса гордости («не тогда - а тогда», «не этим - а тем») и предписание беречь честь смолоду, выраженное в обоих языках почти дословно.

В совокупности результаты показывают, что в узбекских паремиях честь и стыд выступают прежде всего регуляторами поступка: паремия указывает, что сделать, чтобы сохранить честь и не подвергнуться стыду. В русских паремиях честь чаще оценивается и описывается как доброе имя, которое разносит молва, а стыд нередко предстаёт препятствием, которое в практических обстоятельствах следует преодолеть.

Эти данные позволяют уточнить упомянутые во введении суждения о «культурах чести» и «культурах стыда». Высокая доля директивов о чести в узбекском фонде согласуется с представлением о чести как регуляторе поступка, однако противопоставление

культур стыда и культур вины (Benedict, 1946) в простой форме материалом не подтверждается: доля директивов о стыде в обоих фондах одинакова, и по частоте обращения к стыду как к регулятору поведения ни одна традиция не превосходит другую. Различие касается функции стыда. Узбекские директивы используют стыд как ожидаемую оценку окружающих и как средство воздействия на другого человека и тем самым предполагают коллектив, нормы которого разделяют обе стороны, - условие, при котором, по Ю. М. Лотману (1970), действует стыд; узаконение гордости через похвалу других (*seni birov maqtasin*) согласуется с пониманием чести как ценности человека в глазах общества (Pitt-Rivers, 1965). Русские директивы чаще освобождают от стыда там, где он мешает поступку, норме не противоречащему. В духе культурных сценариев (Goddard & Wierzbicka, 2004) узбекскую установку можно передать формулой «если я сделаю это, люди подумают обо мне плохо; я не хочу этого, поэтому не сделаю», русскую - формулой «если мне нужно это сделать, плохо не сделать этого из-за стыда».

Выводы имеют ограничения. Они относятся к паремийному фонду, зафиксированному в двух сводах - русском XIX века и узбекском XX века, - а не к современному речевому употреблению. Русская выборка о гордости сформирована по лексемам *хвастовство*, *спесь*, *чванство*, *гордость*, *надменность*, *гордыня* и их производным; паремии с глаголом *хвалиться* в корпус не вошли, поэтому доля русских директивов о гордости может быть несколько занижена. На сопоставление паремий о чести и о стыде это ограничение не влияет. Разметка выполнена одним исследователем; проверка согласованности с независимым разметчиком - задача дальнейшей работы.

На основе полученных результатов предлагается:

- в двуязычных паремиологических словарях указывать наряду с образным соответствием деонтическую функцию единицы и роль концепта в норме, поскольку внешне близкие паремии могут выполнять разные функции: русскому директиву «не стыдись» узбекский фонд, как правило, противопоставляет директив «поступай так, чтобы не стыдиться»;

- при переводе директивных паремий сохранять не только образ, но и форму нормы: передача узбекской паремии-повеления русской оценочной паремией, и наоборот, смещает её прагматику;

- использовать выявленные модели (перенос гордости, иерархию ценностей, снятие стыда) как материал сопоставительных заданий при обучении русскому языку в узбекской аудитории и узбекскому языку - в русской;

- распространить методику на смежный концепт совести и на анализ адресата нормы - кому адресовано повеление (мужчине, женщине, младшему, старшему).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азизова, Н. Б. (2024). Концепт «добро» в русской и узбекской картине мира. *Русский тест: теория и практика, 10*(2), 88-96. https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-88-96
2. Арутюнова, Н. Д. (1999). *Язык и мир человека* (2-е изд., испр.). Языки русской культуры.
3. Арутюнова, Н. Д. (2000). О стыде и совести. В Н. Д. Арутюнова (Отв. ред.), *Логический анализ языка: Языки этики* (с. 54-78). Языки русской культуры.

4. Бондарко, А. В. (Ред.). (1990). *Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность*. Наука.
5. Виноградов, В. В. (1950). О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Труды Института русского языка АН СССР, 2*, 38-79.
6. Даль, В. И. (1989). *Пословицы русского народа* (Т. 1-2). Художественная литература.
7. Ивин, А. А. (1970). *Основания логики оценок*. Издательство Московского университета.
8. Кононов, А. Н. (1960). *Грамматика современного узбекского литературного языка*. Издательство Академии наук СССР.
9. Ломакина, О. В. (2025). Метаязык современной лингвоаксиологии: паремиологический уровень. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, 16*(3), 622-637. https://doi.org/10.22363/2313-2299-2025-16-3-622-637
10. Лотман, Ю. М. (1970). О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры. В *Тезисы докладов IV Летней школы по вторичным моделирующим системам* (с. 98-101). Тартуский государственный университет.
11. Пермяков, Г. Л. (1970). *От поговорки до сказки: Заметки по общей теории клише*. Наука.
12. Пермяков, Г. Л. (1988). *Основы структурной паремиологии*. Наука.
13. Телия, В. Н. (1996). *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Языки русской культуры.
14. Benedict, R. (1946). *The chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture*. Houghton Mifflin.
15. Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics, 1*(2), 153-166. https://doi.org/10.1515/iprg.2004.1.2.153
16. Mahmudov, N., & Nurmonov, A. (1995). *O‘zbek tilining nazariy grammatikasi: Sintaksis*. O‘qituvchi.
17. Maxmudova, M. (2024). O‘zbek frazeologizmlarida “uyat” konseptining ifodalanishi. *Xorijiy lingvistika va lingvodidaktika, 2*(4), 196-201. https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol2-iss4-pp196-201
18. Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Greenwood Press.
19. Norrick, N. R. (1985). *How proverbs mean: Semantic studies in English proverbs*. Mouton.
20. *O‘zbek xalq maqollari* (1-2-jildlar). (1987-1988). Fan.
21. Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2nd ed.). Cambridge University Press.
22. Pitt-Rivers, J. (1965). Honour and social status. In J. G. Peristiany (Ed.), *Honour and shame: The values of Mediterranean society* (pp. 19-77). Weidenfeld and Nicolson.
23. Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society, 5*(1), 1-23. https://doi.org/10.1017/S0047404500006837
24. Shomaqsudov, Sh., & Shorahmedov, Sh. (1990). *Hikmatnoma: O‘zbek maqollarining izohli lug‘ati*. O‘zbekiston sovet ensiklopediyasi.
25. von Wright, G. H. (1951). Deontic logic. *Mind, 60*(237), 1-15. https://doi.org/10.1093/mind/LX.237.1

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Эльвира Владимировна Ергашева
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Ташкент, Узбекистан
E-mail: elviraergasheva@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6279-1540
Рецензент: доктор педагогических наук, профессор Т. А. Орлова
DOI: 10.67620/ajousci.240004

Аннотация. *Статья посвящена практическому применению интерактивных технологий и двуязычной смысловой опоры в развитии речевой компетенции учащихся 5-х классов, изучающих русский язык как неродной. В основу работы положены два последовательных урока по теме «Школа и образование» с участием 25 учащихся, испытывающих трудности в использовании русского языка в устной и письменной речи. Методический комплекс включал тематическую лексику, визуализацию, двуязычное объяснение значений, интерактивные задания на электронной доске, готовые речевые конструкции, повторение и воспроизведение небольших текстов, работу с краткими пословичными и афористическими выражениями, а также письменное закрепление и взаимопроверку. Существенную роль играла первоначальная смысловая опора на узбекский язык: понимание значения нового материала предшествовало его произношению, повторению и использованию в русской речи. Сопоставление результатов до и после проведённой работы показало положительную динамику по выделенным показателям речевой компетенции.*

Ключевые слова: *речевая компетенция, русский язык как неродной, интерактивные технологии, 5-й класс, двуязычная опора, интерактивные задания, тематическая лексика, речевые модели.*

Abstract. *The article examines the practical use of interactive technologies and bilingual semantic support in developing speech competence among fifth-grade students learning Russian as a non-native language. The study is based on two consecutive lessons on the topic "School and Education" involving 25 students who experienced difficulties in using Russian in oral and written communication. The methodological framework included thematic vocabulary, visual support, bilingual explanation of meanings, interactive tasks on an*

electronic board, ready-made speech models, repeated reproduction of short texts, work with proverbial and aphoristic expressions, written practice, and peer checking. Particular attention was paid to providing semantic support in Uzbek before students moved to pronunciation, repetition, and use of the material in Russian. A comparison of the results before and after the instructional work demonstrated positive dynamics in the selected indicators of speech competence.

Key words: *speech competence, Russian as a non-native language, interactive technologies, fifth grade, bilingual support, interactive tasks, thematic vocabulary, speech models.*

1. ВВЕДЕНИЕ

Развитие речевой компетенции является одним из центральных направлений обучения русскому языку учащихся, для которых русский язык не является родным. Результативность такого обучения определяется не только объёмом усвоенной лексики и грамматических правил, но и способностью учащегося самостоятельно использовать языковой материал в устной и письменной речи (Быстрова и др., 2004). На практике учащиеся 5-х классов, изучающие русский язык в условиях неродной языковой среды, могут понимать отдельные слова и простые конструкции, но испытывать затруднения при построении самостоятельных предложений, ведении диалога и воспроизведении небольшого связного текста.

Одной из причин таких затруднений является недостаточная связь между предъявлением нового слова и его реальным речевым использованием. Поэтому при обучении необходимо не только расширять словарный запас, но и создавать условия для осмысленного включения новой лексики в речевые ситуации. Коммуникативная направленность обучения предполагает постепенный переход от понимания и воспроизведения языкового материала к его самостоятельному употреблению (Пассов, 1991).

Для учащихся, обучающихся в узбекоязычной образовательной среде, дополнительной опорой может выступать сопоставление языковых единиц на русском и узбекском языках. Такое сопоставление помогает быстрее установить значение нового слова и уменьшает трудности, возникающие на начальном этапе его усвоения (Азизов, 1983). При этом родной язык используется прежде всего как смысловая опора, после чего основная работа переносится на русскую речь.

Особенно продуктивным является тематический принцип организации материала. Лексика по теме «Школа и образование» непосредственно связана с повседневной деятельностью школьника и поэтому создаёт естественную основу для речевой практики. Однако отдельное запоминание слов не обеспечивает их активного использования: новые единицы должны неоднократно встречаться в разных видах деятельности — при сопоставлении, произнесении, построении предложений, воспроизведении текста и письменном закреплении.

Цель настоящей работы — представить практический опыт проведения двух последовательных уроков русского языка по теме «Школа и образование», в которых сочетались двуязычная смысловая опора, интерактивные задания на электронной доске, готовые речевые модели, работа с короткими текстами и пословичными выражениями, а также письменное закрепление. Основная методическая последовательность была

выстроена по принципу: «понять значение → услышать → произнести → повторить → использовать в предложении → закрепить письменно».

2. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Теоретическую основу работы составляют положения методики преподавания русского языка, коммуникативного обучения и сопоставительного подхода. В методической литературе подчёркивается необходимость формирования у учащихся не только знаний о языке, но и способности применять языковые средства в различных речевых ситуациях (Быстрова и др., 2004). Коммуникативный метод обучения предполагает организацию учебного материала таким образом, чтобы языковая единица включалась в действие и использовалась для решения конкретной речевой задачи (Пассов, 1991).

Сопоставительный подход особенно значим при обучении в двуязычной среде. Сопоставление русских и узбекских языковых единиц позволяет учитывать особенности родного языка учащихся и использовать его как средство первичной семантизации нового материала (Азизов, 1983). В данной работе этот принцип реализуется не как постоянный перевод каждого элемента урока, а как краткая смысловая опора перед переходом к русской речи.

Практическая организация лексической работы опиралась на пособие Н. Махмудова и Б. Тухлиева «Ўзбек тилини ўрганамиз = Изучаем узбекский язык: Расмли луғат» (1991), использованное как основа для отбора и предъявления части тематической лексики. В ходе урока лексический материал адаптировался к современному узбекскому написанию латиницей и сопровождался русскими эквивалентами.

Важным компонентом методического комплекса являлась интерактивность. Она понималась как сочетание визуализации на электронной доске, речевого взаимодействия учителя и учащихся, парной работы, многократного воспроизведения, выбора ответа и оперативной проверки. Такая организация позволяет сделать повторение более деятельностным и поддерживать внимание учащихся.

Письменное закрепление рассматривалось как завершающий этап формирования навыка. Краткие письменные задания и взаимопроверка дают возможность учащемуся увидеть результат собственной работы и своевременно исправить ошибки. В этом отношении формативное оценивание выступает не только как средство контроля, но и как часть самого процесса обучения (Black & Wiliam, 2018).

3. МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Практическая работа была организована в рамках двух последовательных уроков русского языка по теме «Школа и образование». В работе участвовали 25 учащихся, испытывающих трудности в использовании русского языка в устной и письменной речи. Методический алгоритм был построен таким образом, чтобы каждый новый языковой элемент проходил несколько последовательных этапов: понимание значения, слуховое и зрительное восприятие, произнесение, включение в готовую речевую модель, воспроизведение в небольшом тексте и письменное закрепление.

3.1. Двуязычная семантизация и интерактивная лексическая работа

На первом этапе учащимся предъявлялась тематическая лексика с опорой на узбекские эквиваленты. В качестве основы использовался картинный словарь Н. Махмудова и Б. Тухлиева (1991). В подборку вошли следующие слова и словосочетания.

Школьные принадлежности: Kitob — книга; Daftar — тетрадь; Qalam — карандаш; Ruchka — ручка; Chizg‘ich — линейка; O‘chirg‘ich — ластик; Darslik — учебник; Qalamdon — пенал.

Школа и учебная деятельность: Maktab — школа; Sinfxona — классный кабинет; Dars jadvali — расписание уроков; O‘qituvchi — учитель; O‘quvchi — ученик; Tanaffus — перемена; Baho — оценка.

Сначала учащиеся устанавливали значение слова на узбекском языке, затем слышали его русский эквивалент и произносили его хором и индивидуально. После первичной семантизации применялось интерактивное задание на сопоставление, в котором учащиеся соотносили узбекские слова с их русскими эквивалентами на электронной доске. После правильного выбора слово ещё раз произносилось вслух.

Таким образом, одно и то же слово проходило через зрительное восприятие, осмысление, слуховое восприятие и речевое воспроизведение. Интерактивное задание не заменяло объяснение учителя, а служило способом активизации повторения и оперативной проверки понимания.

3.2. Готовые речевые конструкции

Следующий этап был направлен на переход от отдельного слова к предложению. Учащимся предлагались готовые речевые модели: «Это моя тетрадь»; «У меня есть синяя ручка»; «Наш классный кабинет светлый и большой»; «Мы соблюдаем расписание уроков».

После коллективного повторения выполнялась подстановка лексических единиц: ручка → тетрадь → книга → линейка → карандаш. Затем конструкции усложнялись за счёт признаков: «новая тетрадь», «зелёная ручка», «большой учебник». Такой приём позволял сохранять знакомую грамматическую модель и одновременно расширять активный словарь.

3.3. Работа с коротким текстом и диалогическими вопросами

После лексической и модельной подготовки учащимся предлагался небольшой текст: «Меня зовут Азиз. Я учусь в пятом классе. У меня есть портфель, книга и тетрадь. На уроке мы читаем и пишем по-русски. Я хочу хорошо знать русский язык».

Перед чтением учитель кратко объяснял общий смысл текста на узбекском языке. Затем учащиеся читали текст, отвечали на вопросы и постепенно переходили к воспроизведению без непосредственной опоры на письменный вариант. Использовались вопросы: «Как тебя зовут?», «В каком классе ты учишься?», «Что лежит в твоём портфеле?», «Что вы делаете на уроке?».

Первоначальная опора на текст позволяла учащимся отвечать по образцу, а последующее воспроизведение без текста переводило упражнение от чтения к самостоятельной устной речи.

3.4. Работа с пословицами и афористическими выражениями

Для расширения речевого материала использовались краткие пословичные и афористические выражения, связанные с темой образования: «Ilmni mehnatsiz egallab bo‘lmas. — Без труда не овладеешь наукой»; «Umr yashasang — umr o‘rgan. — Век живи — век учись»; «Bilim — kuch. — Знания — сила»; «Dunyoni quyosh yoritadi, insonni esa bilim. — Мир освещается солнцем, а человек — знаниями».

Работа строилась от понимания значения к воспроизведению и употреблению. Учитель задавал короткие вопросы: «Знания — это что?» — «Знания — сила»; «Век живи

— и что делай?» — «Век живи — век учись»; «Чем освещается мир?» — «Мир освещается солнцем»; «А чем освещается человек?» — «Человек освещается знаниями».

После хорового повторения учащиеся воспроизводили выражения индивидуально и включали их в короткие высказывания. Наличие смыслового эквивалента на узбекском языке облегчало понимание содержания, после чего внимание переносилось на правильное русское произношение и употребление.

3.5. Письменное закрепление и взаимопроверка

Завершающим этапом стало письменное задание в форме мини-диктанта: «Мы идём в школу ранним утром. В классе я сижу с другом. Книга, тетрадь и ручка лежат на столе. На перемене мы играем. Знания — наша сила».

После записи учащиеся выполняли взаимопроверку по образцу, представленному на электронной доске. Проверялись написание слов, наличие необходимых окончаний, оформление предложений и соблюдение последовательности высказывания. Таким образом, устный материал повторно закреплялся в письменной форме.

4. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Для оценки результатов были выделены четыре показателя: усвоение тематической лексики; грамматическая и фонетическая правильность; воспроизведение текстов и диалогов; письменная грамотность. Грамматическая и фонетическая правильность учитывала произношение тематической лексики, построение предложений и воспроизведение речевых моделей. Показатель воспроизведения текстов и диалогов отражал способность отвечать на вопросы и воспроизводить небольшой связный текст.

Таблица 1. Показатели оценки учащихся до и после проведённой работы (N = 25)

Критерий	До обучения (%)	После обучения (%)
Усвоение тематической лексики	42,4	74,8
Грамматическая и фонетическая правильность	38,0	65,2
Воспроизведение текстов и диалогов	31,2	68,0
Письменная грамотность	45,6	71,2

5. ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты позволяют рассматривать предложенную последовательность как методически целостный алгоритм работы с учащимися, испытывающими трудности в использовании русского языка. Существенным условием являлось то, что понимание значения предшествовало активному воспроизведению. Учащийся сначала устанавливал смысл слова на узбекском языке, затем слышал русский вариант, произносил его, включал в готовую модель и только после этого использовал в более самостоятельном высказывании.

Практика показала, что готовые речевые конструкции снижают трудность самостоятельного построения предложения на начальном этапе. Учащийся получает грамматическую основу и может сосредоточиться на выборе нужного слова. По мере повторения модель перестаёт быть только образцом и становится средством самостоятельного построения высказывания.

Работа с коротким текстом также имела поэтапный характер: чтение и понимание → ответы по тексту → воспроизведение без непосредственной письменной опоры. Такой

переход важен для формирования связной речи, поскольку учащийся постепенно освобождается от внешней опоры.

Интерактивное задание на сопоставление выполняло функцию активного повторения и быстрой проверки понимания. Электронная форма предъявления делала операцию сопоставления более наглядной, однако её педагогическая ценность определялась не самой цифровой формой, а включением учащегося в речевое действие после выполнения задания.

Пословицы и афористические выражения расширяли речевой материал и одновременно создавали возможность для смыслового диалога. Учащиеся не только повторяли готовые фразы, но и отвечали на вопросы по их содержанию, что позволяло использовать выражения в контексте.

Письменное закрепление завершало цикл обучения. После устной работы учащиеся переносили знакомую лексику и речевые модели в письменную форму, а взаимопроверка позволяла сразу обнаружить отдельные ошибки. Таким образом, сочетание двуязычной смысловой опоры, интерактивных заданий, речевых моделей, повторения и письменной практики создавало последовательную систему формирования речевой компетенции.

6. ВЫВОДЫ

В рамках двух последовательных уроков была реализована поэтапная система работы над речевой компетенцией учащихся 5-х классов, испытывающих трудности в использовании русского языка как неродного. Система включала двуязычную семантизацию тематической лексики, интерактивное сопоставление, готовые речевые конструкции, работу с коротким текстом, пословичными выражениями и письменное закрепление.

Предварительная смысловая опора на узбекский язык создавала условия для осознанного перехода к русскому слову и русской речевой модели. Многократное использование одного и того же материала в устной, интерактивной и письменной деятельности способствовало его закреплению.

Сопоставление результатов до и после проведённой работы показало положительную динамику по всем выделенным показателям. При этом полученные данные относятся к конкретному классу и краткому периоду практической работы, поэтому не могут рассматриваться как окончательное доказательство долгосрочной эффективности метода.

Практически предложенный алгоритм может быть адаптирован к другим тематическим блокам школьного курса русского языка: «Моя семья», «Мой день», «Спорт», «Мой город», «Профессии» и др. Перспективным направлением дальнейшей работы является расширение тематических лексических минимумов, увеличение продолжительности наблюдения и апробация различных видов интерактивных заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азизов, А. А. (1983). Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков: Морфология (2-е изд., перераб. и доп.). Ўқитувчи.
2. Быстрова, Е. А., Львова, С. И., Капинос, В. И., Разумовская, М. А., Гостева, Ю. Н., & Цыбулько, И. П. (2004). Обучение русскому языку в школе. Дрофа.
3. Махмудов, Н., & Тухлиев, Б. (1991). Ўзбек тилини ўрганамиз = Изучаем узбекский язык: Расмли луғат [Картинный словарь]. Ўқитувчи.

4. Пассов, Е. И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению (2-е изд.). Просвещение.
5. Black, P. J., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

HAYNRIX HAYNE SHE'RIYATIDA MA'SHUQA OBRAZINING TALQINI VA POETIK TADRIJI

Ma'diyeva Adiba Dovudovna
O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti
dotsenti v.b., f.f.f.d.(PhD)
E-mail: adibamadiyeva@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3084-6616
DOI: 10.67620/ajousci.240006

Annotatsiya. *Mazkur maqolada nemis adabiyotining yirik namoyandasi Haynrix Hayne lirikasida ma'shuqa obrazining tabiat manzaralari bilan uyg'unligi va uning o'ziga xos tadrijiy rivojlanishi tahlil qilinadi. Shoirning an'anaviy romantik tumanlardan xoli bo'lgan plastik shakl hamda aniq axborot nutqiga asoslangan estetik konsepsiyasi ko'rsatib beriladi. Maqolada nozik gul metaforikasi va antitezalardan tortib, tabiat qiyofasidagi ziddiyatli mifologik mavjudotlar hamda tarixiy-falsafiy allegoriyalargacha bo'lgan poetik vositalarning g'oyaviy mohiyati yoritiladi.*

Kalit so'zlar: *Haynrix Hayne, ma'shuqa obrazi, tabiat uyg'unligi, poetik talqin, plastik shakl, antiteza, allegoriya, tadrij .*

Abstract. *This article examines the interpretation of the interconnectedness and harmony between the image of the beloved and natural scenery in the lyric poetry of Heinrich Heine. It analyzes the poet's distinct aesthetic approach, which replaces vague romantic ambiguity with communicative clarity and plastic form. The paper traces the progression of this motif from delicate floral metaphors and sharp antitheses in his early verse to conflicted mythological entities and profound socio-historical allegories in his later work.*

Key words: *Heinrich Heine, image of the beloved, nature harmony, poetic interpretation, plastic form, antithesis, allegory, imagery evolution.*

Аннотация. *В статье рассматривается интерпретация взаимосвязи и гармонии образа возлюбленной с картинами природы в лирике классика немецкой литературы Генриха Гейне. Особое внимание уделено эстетической концепции автора, основанной на конкретной поэтической речи и пластической форме, свободной от романтической туманности. Прослеживается эволюция лирических средств от цветочных метафор и резких антитез раннего периода до амбивалентных мифологических сущностей и масштабных социально-исторических аллегорий.*

Ключевые слова: *Генрих Гейне, образ возлюбленной, гармония природы, поэтическая интерпретация, пластическая форма, антитеза, аллегория, эволюция образа.*

Nemis adabiyotining yirik namoyandasi Haynrix Hayne ijodida ma’shuqa obrazi va lirik kechinmalar tabiat manzaralari bilan uzviy bog‘liq holda o‘ziga xos tadrijiy yo‘lni bosib o‘tgan. Uta Ingvelde Shaubning tadqiqotida ta’kidlanganidek, Hayne she’riyati uzoq vaqt davomida an’anaviy me’yoriy poetika talablariga to‘g‘ri kelmagani sababli tanqidchilar tomonidan biryoqlama baholanib kelingan.[1] Shoir she’rlarida an’anaviy sof lirika tarafdorlari kutgan mavhum va sehrli ohangdorlik o‘rniga real voqelikka yo‘naltirilgan aniq axborot, ya’ni „poetik bayon nutqi“ (poetische Mitteilungsrede) yetakchilik qiladi. Shu sababli Haynening lirik qahramoni orqali gavdalantirilgan ma’shuqa va tabiat manzaralari shunchaki his-tuyg‘uning subyektiv ifodasi bo‘lib qolmaydi. Ular shoirning o‘ziga xos dunyoqarashini, tarixiy va ijtimoiy munosabatlarini ifodalovchi chuqur estetik vositaga aylanadi. Mazkur maqolada manbaga tayangan holda shoir she’riyatidagi ma’shuqa talqini, uning tabiat bilan aloqasi hamda ramziy-allegorik qirralari tahlil qilinadi. Har bir bosqichda Haynening o‘ziga xos uslubiy vositalari va ularning ta’sir kuchi ilmiy asosda ko‘rsatib beriladi.

Tadqiqot metodologiyasi

Tadqiqotda qiyosiy-tipologik, poetik-struktur, interpretativ (germenevtik) va tarixiy-adabiy tahlil metodlaridan foydalanildi. Qiyosiy-tipologik metod Haynrix Hayne lirikasidagi tabiat va ma’shuqa obrazining Yozef fon Eyxendorf romantik poetikasi bilan mushtarak va farqli jihatlarini aniqlashga xizmat qildi. Poetik-struktur tahlil orqali metafora, antiteza, plastik tasvir, mifologik timsol va allegoriyalarning badiiy-semantik vazifalari ochib berildi. Interpretativ metod lirik subyekt, ma’shuqa va tabiat munosabatlarining g‘oyaviy-estetik mazmunini sharhlashda, tarixiy-adabiy yondashuv esa obrazning ilk ishqiy lirika bosqichidan mifologik hamda tarixiy-falsafiy allegoriyalargacha bo‘lgan tadrijini kuzatishda qo‘llanildi. Tahlil materiali maqsadli tanlash tamoyili asosida shakllantirildi: Haynening «Qo‘shiqlar kitobi» («Buch der Lieder»), «Atta Troll», «Romansero» va ular bilan bog‘liq she’riy matnlardan ma’shuqa obrazining tabiat metaforikasi, ziddiyat, mifologizatsiya hamda tarixiy allegoriyaga o‘tishini yaqqol namoyon etuvchi namunalar saralandi. Tanlashda obrazning poetik transformatsiyasini bosqichma-bosqich ko‘rsatish, turli ijodiy davrlarni qamrab olish va bir xil motivning turli semantik vazifalarda namoyon bo‘lishi asosiy mezon sifatida belgilandi.

Hayne she’riyatidagi tabiat va sevgi uyg‘unligini tushunish uchun tadqiqotchi uni Yozef fon Eyxendorf lirikasiga qiyoslaydi. Eyxendorfning „Tun“ („Die Nacht“) she’rida o‘rmon, buloq va tun mavhum, sirli bir butunlik sifatida namoyon bo‘ladi. Haynening „Qo‘shiqlar kitobi“ tarkibidagi „Sehrli diyor haqida kuylanadi va jaranglaydi“ degan satrlari mavjud 43-she’rida esa tabiat manzaralari butunlay boshqacha shakllantirilgan. Shoir lirik ifodani ertaknamo muhitga ko‘chirib, gullar va daraxtlarning sevgisini aniq tasvirlar orqali ifoda etadi: „Wo große Blumen schmachten / Im goldnen Abendlicht, / Und zärtlich sich betrachten / Mit bräutlichem Gesicht.“[2]

Bu yerda gullarning bir-biriga kelin kabi boqishi ma’shuqa qiyofasini tabiat bag‘riga singdiradi. Biroq Hayne Eyxendorfdan farqli o‘laroq, sirli ohang ortiga yashirinmaydi, balki

[1] Schaub, Uta Ingvelde. *Poesie als Kritik: Zum Stil der Versdichtung von Heinrich Heine*. Ph.D. dissertation, Rice University, Houston, Texas, 1971. – S.33-45

[2] Heine, Heinrich. Sämtliche Werke. Hrsg. von Ernst Elster. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut, 1887–1890. – S. 85

ko‘rilgan manzarani ong bilan tushuntirishga intiladi. Ertakdagi bu go‘zal tabiat va sevgi tong quyoshi chiqishi bilanoq ko‘pikdek erib ketadi.

Hayne she’riyatining muhim jihati shundaki, unda tabiat va ma’shuqa obrazi qat’iy plastik shaklga ega bo‘lib, romantik tumanlardan xolidir. Nemis romantizmining yetakchi tamoyillariga e’tiroz bildirgan shoir o‘zining „Almansor“ dramasiga yozgan shiorida: „Romantisch ist der Stoff, die Form ist plastisch“[3] deb uqtirgan edi. Shoir qorong‘i va noaniq tasvirlarni qat’iyan rad etib, har bir obrazning aniq tasvirlarga ega bo‘lishini talab qiladi. Ernst Elster Hayne mahoratiga baho berar ekan, uning tasvirlarida tuyg‘u she’riyatiga xos bo‘lgan noaniqlik yo‘qligini, aksincha, puxta tartib va o‘tkir zarba berish kuchi ustunligini ta’kidlaydi.[4] Ma’shuqaning har bir harakati va tabiat hodisasi o‘quvchiga aniq tushuncha beradigan mantiqiy vosita sifatida xizmat qiladi. Shuning uchun Karl Kraus kabi tanqidchilar Hayneni o‘ta moddiylikda („Stofflichkeit“) ayblagan bo‘lsalarda, bu xususiyat aslida shoirning ongli estetik tanlovi edi. Shu tariqa, shoir yaratgan ma’shuqa qiyofasi ham havodagi mavhum xayol emas, balki hayotiy reallikka ega bo‘lgan jonli subyektga aylanadi.

Shoirning ilk davr ijodida ma’shuqaning tashqi qiyofasini chizishda barokko hamda rokoko an’analarining ta’siri yaqqol seziladi. Manfred Vindfur ta’kidlaganidek, Hayne o‘zining erta lirik tajribalarida ayol vujudining nozik, galant metaforikasini qayta kashf etadi.[5] Ko‘zlarning binafshaga, yuzlarning qizil atirgulga, oppoq qo‘llarning nilufarga qiyoslanishi tabiat go‘zalligini ma’shuqaning jozibasi bilan to‘la uyg‘unlashtiradi. Biroq ushbu tabiat manzarasi ichida qizning mitti yuragi so‘lib qolganligi ziddiyatli fojiaga ishora qiladi. Hayne go‘zal qiyofa va sovuq qalb to‘qnashuvini antiteza orqali ko‘rsatib, an’anaviy ishqiy kechinmaga keskin dramatizm kiritadi. Uning mashhur satrlarida bu tasvir quyidagicha jaranglaydi: „ Die blauen Veilchen der Äugelein, / Die roten Rosen der Wängelein, / Die weissen Liljen der Händchen klein, / Die blühen und blühen noch immerfort, / Und nur das Herzchen ist verdorrt.“[6] Bu kabi uslubiy yo‘l an’anaviy ishqiy she’rni shunchaki maqtov emas, balki teran ziddiyat ifodasiga aylantiradi.

Hayne lirikasida ma’shuqa obrazi hech qachon bir xil qolipda qotib qolmaydi, doimiy ravishda o‘zgaruvchanlik kasb etadi. Boshqa bir she’rida u yoz va qish fasllari timsolida ma’shuqaning his-tuyg‘ulari ziddiyatini mahorat bilan ifodalaydi. Shoir lirik qahramon tilidan shunday xitob qiladi: „Es liegt der heiße Sommer / Auf deinen Wängelein; / Es liegt der Winter, der kalte, / In deinem Herzchen klein“.[7] Yonoqlardagi issiq yoz va qalb tubidagi qahraton qish ziddiyati tabiat hodisalarini inson ruhiyatining murakkab qirralarini ochuvchi vositaga aylantiradi. Shoir bu holat vaqti kelib o‘zgarishini, ya’ni yuzlarga qish, yurakka esa yoz ko‘chishini aytib, vaqt o‘tishi va go‘zallikning o‘tkinchiligini eslatadi. Ushbu uslubiy shakl barokko she’riyatiga xos bo‘lgan dunyo lazzatlari va o‘lim muqarrarligi o‘rtasidagi dualizmni namoyon etadi. Natijada ma’shuqa timsoli oddiy sevgi obyekti bo‘lishdan chiqib, o‘tkinchi dunyo falsafasining timsoliga aylanadi.

Hayne ijodi ulg‘aygan sari an’anaviy ma’shuqa qiyofasi afsonaviy, o‘ziga tortuvchi, ammo halokatli mifologik va allegorik mavjudotlar shakliga kira boshlaydi. „Atta Troll“ dostonining XIX

[3] Heine, Heinrich. Sämtliche Werke. Hrsg. von Ernst Elster. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut, 1887–1890. – S. 116

[4] Elster, Ernst. *Einleitung*. In: Heinrich Heine. *Sämtliche Werke*. In 7 Bänden. Herausgegeben von Ernst Elster. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut, 1887–1890, Band 1.

[5] Windfuhr, Manfred. Heinrich Heine: Revolution und Reflexion. Stuttgart: Metzler, 1969. – S. 45-62

[6] Heine, Heinrich. Sämtliche Werke. Hrsg. von Ernst Elster. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut, 1887–1890. – S.80

[7] Heine, Heinrich. Ko‘rsatilgan asar. – S.357

va XX boblarida ov ma’budasi Diana timsoli orqali antik davr go‘zalligi bilan parchalangan zamona ruhiyati to‘qnashadi. Ma’buda marmardek sovuq, ammo qora ko‘zlarida dahshatli va shirin olov alangalanadi: „Doch in ihrem schwarzen Auge / Loderte ein grauenhaftes / Und unheimlich süßes Feuer, / Seelenblendend und verzehrend“.[8] Qadimda soflik timsoli bo‘lgan Diana endi tun qa’rida shahvoniy ehtiroslar bilan yonuvchi, o‘ziga jalb qiluvchi sharpaga aylanadi. Ushbu o‘zgarish antik ma’budlarning quvg‘in qilinishi va tabiat bilan inson o‘rtasidagi ilk uyg‘unlikning yo‘qolganini anglatadi. Ma’shuqa timsolidagi bu dahshatli joziba tabiatning qadimiy ilohiyligi boy berilganini ifodalovchi falsafiy allegoriyadir. Shoir go‘zallikning vampirnamo qiyofasini chizish orqali uning inson qalbini yondiruvchi qudratini ko‘rsatadi.

Hayne poetikasida ma’shuqa timsolining eng murakkab cho‘qqilaridan biri bu „Qo‘shiqlar kitobi“ning 3-nashriga so‘zboshi sifatida yozilgan „Sfinks“ she’ridir. O‘rmon qo‘ynidagi kimsasiz saroy darvozasi oldida yotgan Sfinks ayol boshi va ko‘kragiga hamda sher vujudiga ega bo‘lgan maxluqdir. U lirik qahramonning bo‘salaridan so‘ng jonlanib, aql bovar qilmas ehtiros bilan uni bag‘riga bosadi va tirnoqlari bilan tanasini tilka-pora qiladi. Bu to‘qnashuvni shoir quyidagi misralar orqali ifodalaydi: „Entzückende Marter und wonniges Weh! / Der Schmerz wie die Lust unermeßlich! / Derweilen des Mundes Kuss mich beglückt, / Verwunden die Tatzen mich gräßlich“.[9] Ishq va o‘lim azobining, bo‘sa va yaralovchi panjalarning bir vaqtda mavjud bo‘lishi insonning sevgidagi ziddiyatli taqdirini ochib beradi. Bulbul kuylaganidek, ushbu ma’shuqa ming yillar davomida insoniyat javob topa olmagan jumboq timsolidir. Go‘zallik va halokatning bir vujudda mujassamlanishi Haynening romantik illyuziyalarga qarshi temir mantig‘ini namoyon etadi.

Tadqiqotda ko‘rsatilishicha, Hayne she’riyatidagi ma’shuqa obrazi ko‘pincha lirik qahramonning qabr ustida yig‘lashi motivi bilan bog‘liq holda takrorlanadi. „Qaytish“ („Die Heimkehr“) turkumidagi 41-she’rda shoir sevgilisining qabri ustida ko‘z yoshi to‘kishini aytadi: „Ich will dir nie erzählen, / Daß ich dich geliebet hab', / Und wenn du stirbst, so will ich / Weinen auf deinem Grab“. Dastlab bu motiv shaxsiy kechinma, rad etilgan oshiqning hasrati sifatida namoyon bo‘ladi. Ammo keyinchalik „Atta Troll“ dostonida bu qabr Ierusalim xarobalari bilan birlashadi. Shoir sevgilisining qabrini qadimgi shohlar maqbarasi va vayron bo‘lgan shahar bilan tenglashtiradi. Shunday qilib, yo‘qotilgan ma’shuqa obrazi sekin-asta butun boshli yo‘qolgan xalq, xarob bo‘lgan tarixiy vatan timsoliga o‘sib o‘tadi.

Ushbu tadrijiy rivojlanish „Romansero“ to‘plamidagi „Iehuda ben Halevi“ asarida o‘zining eng yuksak cho‘qqisiga yetadi. Bu yerda ma’shuqa butunlay moddiy shaxs bo‘lishdan to‘xtaydi va bevosita vayron bo‘lgan muqaddas shahar qiyofasini oladi: „Jene, die der Rabbi liebte, / War ein traurig armes Liebchen, / Der Zerstörung Jammerbildnis, / Und sie hieß Jerusalem“.[10] Halevi o‘z umrini mana shu qayg‘uli ma’shuqaga bag‘ishlaydi va uning oyoqlari ostida o‘zining ko‘z yoshlaridan iborat nolalarini kuylab jon beradi. Ilk she’rlardagi bevafo qiz obrazi kechki davrda yo‘qotilgan baxt, barbod bo‘lgan tarixiy xotira va uzoqdagi ilohiy orzu ramziga aylanadi. Teodor Adorno ta’kidlaganidek, Haynening umidsiz sevgisi o‘zining xususiy doirasidan chiqib, umuminsoniy va ijtimoiy yo‘qotishlarning allegoriyasiga aylanadi.[11] Tabiat va xarobalar fonidagi bu muhabbat shoir qalbining dunyo fojialariga bo‘lgan munosabatini aks ettiradi.

[8] Heine, Heinrich. Ko‘rsatilgan asar.. – S.18-19.
[9] Heine, Heinrich. Ko‘rsatilgan asar.. – S.19.
[10] Heine, Heinrich. Ko‘rsatilgan asar.. – S.123.
[11] Adorno, Theodor W. *Noten zur Literatur I.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1958: S. 144.

Xulosa qilib aytganda, Haynrix Hayne ijodida ma’shuqa va tabiat timsollari statik yoki shunchaki estetik bezak emas, balki chuqur o‘ylangan uslubiy vositalardir. Shoir an’anaviy lirikani qamrab olgan mavhumlikdan voz kechib, o‘zining har bir obraziga aniq semantik vazifa yuklaydi. Ilk davrdagi nozik gul va bahoriy tabiat manzaralaridan boshlangan bu yo‘l keyinchalik ziddiyatli mifologik mavjudotlar hamda tarixiy qabrlar tasviriga qadar kengayadi. Nemis adabiyotshunos olimlari ta’kidlaganidek, shoir o‘zining tajribalari va an’anaviy muhabbat lirikasi o‘rtasidagi farqni bosh mavzuga aylantirib, romantik utopiyani jiddiy shubha ostiga qo‘yadi. Hayne she’riyatidagi barcha uslubiy vositalar, kinoya, chekinish va allegoriyalar insonni hayotiy haqiqat bilan yuzlashtirishga qaratilgan. Shu bois Haynening ma’shuqasi hamisha sevgi va azob, hayot va o‘lim, shirin orzu va shafqatsiz haqiqat to‘qnashgan nuqtada yashaydi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Schaub, U. I. (1971). Poesie als Kritik: Zum Stil der Versdichtung von Heinrich Heine [Doctoral dissertation, Rice University]. Rice Digital Scholarship Archive.
2. Heine, H. (1887–1890). Sämtliche Werke (E. Elster, Ed.). Bibliographisches Institut.
3. Adorno, T. W. (1958). Noten zur Literatur I. Suhrkamp.
4. Brummack, J. (1969). Heinrich Heines Lieder-Lyrik: Zur Typologie des frühen Heine. Niemeyer.
5. Friedrich, H. (1956). Die Struktur der modernen Lyrik. Rowohlt.
6. Staiger, E. (1946). Grundbegriffe der Poetik. Atlantis Verlag.
7. Windfuhr, M. (1969). Heinrich Heine: Revolution und Reflexion. Metzler.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

FRAZEOLOGIK BIRLIKLARNING LINGVOKULTUROLOGIK XUSUSIYATLARI

Mamasoliyeva Muhlisaxon Otabek qizi
Andijon davlat chet tillari instituti
ORCID iD: 0009-0003-7913-4887
Science ID: FAN-0926-0101
E-mail: muhlisa.mamasolieva2000@gmail.com
DOI: 10.67620/ajousci.240007

Annotatsiya. *Mazkur maqolada frazeologik birliklarning lingvokulturologik xususiyatlari, ularning milliy-madaniy mazmunni ifodalashdagi o'rni hamda xalqning tarixiy tajribasi, dunyoqarashi va qadriyatlarini aks ettirish imkoniyatlari tahlil qilinadi. Tadqiqotning materiali sifatida maqolada qiyosiy tahlilga jalb etilgan 13 ta o'zbek va ingliz frazeologik birligi belgilandi. Ular tana a'zolari, hayvonlar, ranglar, oziq-ovqat va tabiat hodisalari bilan bog'liq obrazlarni qamrab oladi. Birliklarni tanlashda uchta asosiy mezon: turg'unlik, ko'chma ma'noning mavjudligi va muayyan madaniy-obrazli komponentning ifodalanishi hisobga olindi. Tadqiqotda tavsifiy, semantik, qiyosiy va lingvokulturologik tahlil metodlari qo'llanib, frazeologizmlarning semantik yaxlitligi, obrazli asosi, konnotatsiyasi va milliy-madaniy komponenti o'zaro qiyoslandi. Tahlil natijalari bir xil insoniy kechinmalar turli tillarda turlicha obrazlar orqali konseptuallashtirilishini ko'rsatdi. Shu sababli frazeologik birliklarning mazmunini aniqlashda ularning lug'aviy ma'nosi bilan bir qatorda madaniy kontekstini ham hisobga olish zarurligi asoslandi.*

Kalit so'zlar: *frazeologik birlik, frazeologizm, frazeologiya, lingvokulturologiya, milliy-madaniy mazmun, obrazlilik, konnotatsiya, semantika, o'zbek tili, ingliz tili, qiyosiy tahlil .*

Abstract. *This article examines the linguocultural features of phraseological units and their role in expressing national and cultural meanings. The research material consists of 13 Uzbek and English phraseological units selected according to three criteria: structural stability, the presence of figurative meaning, and a culturally meaningful image or connotation. Descriptive, semantic, comparative, and linguocultural methods are applied to identify the semantic, figurative, evaluative, and cultural dimensions of the selected units. The analysis focuses on phraseological units associated with body parts, animals, colours, food, and natural phenomena. The findings show that universal human experiences such as joy, fear, pride, patience, and livelihood may be conceptualised through culturally specific images. Therefore, the interpretation, translation, and teaching of phraseological units should take their cultural context into account in addition to their lexical and semantic structure.*

Key words: *phraseological unit, idiom, phraseology, linguoculturology, national-cultural meaning, imagery, connotation, semantics, Uzbek, English, comparative analysis.*

Аннотация. *В статье рассматриваются лингвокультурологические особенности фразеологических единиц и их роль в выражении национально-культурного содержания. Материал исследования включает 13 узбекских и английских фразеологических единиц, отобранных по критериям устойчивости, наличия переносного значения и культурно-образного компонента. Применяются описательный, семантический, сопоставительный и лингвокультурологический методы. Особое внимание уделяется образам частей тела, животных, цветов, пищи и природных явлений. Анализ показывает, что универсальные человеческие эмоции и ситуации могут концептуализироваться посредством разных образов в разных языках. Следовательно, интерпретация фразеологических единиц требует учета не только их семантической структуры, но и культурного контекста.*

Ключевые слова: *фразеологическая единица, фразеологизм, фразеология, лингвокультурология, национально-культурное содержание, образность, коннотация, семантика, узбекский язык, английский язык, сопоставительный анализ.*

KIRISH

Jahon tilshunosligida til va madaniyat munosabatini o‘rganish zamonaviy lingvistik tadqiqotlarning muhim yo‘nalishlaridan biri hisoblanadi. Til faqat axborot almashish vositasi emas, balki muayyan jamiyatning tarixiy tajribasi, dunyoqarashi, qadriyatlari va kundalik hayotini aks ettiruvchi murakkab tizimdir. Ayniqsa, frazeologik birliklar ushbu munosabatni yaqqol namoyon etadi, chunki ular uzoq tarixiy taraqqiyot davomida shakllangan obrazlarni, baholash mezonlarini va xalqning hayotiy tajribasini o‘zida saqlaydi. Shu jihatdan frazeologizmlarni lingvokulturologik nuqtayi nazardan o‘rganish til birliklarining ortida turgan milliy-madaniy bilimlarni ochib berishga imkon beradi.

Dunyo tilshunosligida frazeologik birliklarning semantik yaxlitligi, struktur xususiyatlari va konseptual tabiati V.V. Vinogradov, V.N. Teliya, Z. Kövecses, P. Szabó, G. Lakoff va M. Johnson kabi olimlarning tadqiqotlarida turli jihatlardan yoritilgan. Mazkur izlanishlarda frazeologizmning oddiy so‘z birikmasidan farqi, ko‘chma ma’noning shakllanishi, konseptual metafora va madaniy bilimlarning tildagi ifodasi masalalari muhim o‘rin egallaydi. Shu bilan birga, o‘zbek tilshunosligida Sh. Rahmatullayevning ishlari o‘zbek frazeologiyasining semantik va struktur asoslarini yoritishda muhim nazariy manba bo‘lib xizmat qiladi.

Mamlakatimiz tilshunosligida ham frazeologik birliklarning milliy-madaniy xususiyatlarini aniqlash, ularning badiiy matndagi funksiyasi va xalq dunyoqarashini aks ettirish imkoniyatlarini tadqiq etish dolzarb masalalardan biridir. O‘zbek tilidagi frazeologizmlarda non, oq rang, tana a’zolari, qarindoshlik, mehnat va kundalik turmush bilan bog‘liq obrazlarning faol qo‘llanishi milliy madaniyatning tilda aks etish mexanizmlarini ko‘rsatadi. Shu sababli o‘zbek va ingliz tillaridagi ma’nodosh yoki funksional jihatdan yaqin frazeologizmlarni qiyoslash nafaqat til tizimlarining o‘xshash va farqli tomonlarini, balki turli madaniyatlarda bir xil tajribaning qanday konseptuallashtirilishini ham aniqlash imkonini beradi.

Mazkur tadqiqotning maqsadi o‘zbek va ingliz tillaridagi tanlangan frazeologik birliklarning lingvokulturologik xususiyatlarini aniqlash, ularning obrazli asoslari, konnotativ

ma’nolari va milliy-madaniy komponentlarini qiyosiy tahlil qilishdan iborat. Tadqiqot doirasida quyidagi vazifalar belgilandi: frazeologik birliklarning lingvokulturologik tabiatini nazariy jihatdan yoritish; tadqiqot materialini aniq chegaralash; tanlangan birliklarning semantik va obrazli asoslarini aniqlash; o‘zbek va ingliz tillaridagi birliklarni qiyoslash; madaniy komponentlarning umumiy va farqli jihatlarini ko‘rsatish; natijalarning tarjima va chet tilini o‘qitishdagi amaliy ahamiyatini belgilash.

ADABIYOTLAR TAHLILI

Frazeologiya masalalari XX asr tilshunosligida alohida ilmiy yo‘nalish sifatida shakllandi. V.V. Vinogradov frazeologik birliklarning semantik yaxlitligi va struktur xususiyatlarini tadqiq etib, ularni tasniflashga katta hissa qo‘shdi. Uning qarashlari frazeologizmlarni mustaqil lingvistik birlik sifatida o‘rganishning nazariy asoslaridan birini yaratdi (Vinogradov, 1947).

O‘zbek tilshunosligida Sh. Rahmatullayevning frazeologiyaga oid tadqiqotlari alohida ahamiyatga ega. Olim o‘zbek tilidagi turg‘un birikmalarning ma’nosi, tarkibi va qo‘llanish xususiyatlarini tizimli ravishda yoritgan. Uning frazeologik lug‘atchilikka oid ishlari o‘zbek tilidagi frazeologizmlarning ma’no va shakl xususiyatlarini aniqlash uchun muhim manba hisoblanadi (Rahmatullayev, 1978).

V.N. Teliya frazeologik birliklarni lingvokulturologik jihatdan talqin qilish imkoniyatlarini kengaytirib, frazeologizmlarni madaniy bilimlarni tashuvchi vosita sifatida ko‘rishga e’tibor qaratadi. Bu yondashuvga ko‘ra, frazeologizmning mazmuni faqat uning lug‘aviy tarkibi bilan chegaralanmaydi; birlik ortida ma’lum madaniyatga xos obraz, baholash va assotsiativ bilimlar ham mavjud bo‘ladi (Teliya, 1996).

Ingliz tilidagi frazeologik birliklarni kognitiv nuqtayi nazardan o‘rganishda Z. Kövecses va P. Szabóning ishlari muhim o‘rin tutadi. Ular idiomlarning ma’nosini konseptual metafora va kognitiv jarayonlar bilan bog‘lab tushuntiradilar (Kövecses & Szabó, 1996). G. Lakoff va M. Johnsonning konseptual metafora nazariyasi esa inson tajribasining metaforik tarzda konseptuallashtirilishini tushuntirishga xizmat qiladi (Lakoff & Johnson, 1980).

A. Wierzbicka madaniyatga xos ma’nolarni universal insoniy tushunchalar bilan qiyoslash masalasiga e’tibor qaratib, til birliklarining madaniy o‘ziga xosligini izohlash uchun muhim nazariy asoslarni taklif etadi (Wierzbicka, 1992). Kövecsesning keyingi tadqiqotlarida esa metaforalarning ayrim jihatlari universal bo‘lishi bilan birga, ularning konkret ifodasi madaniyatga qarab o‘zgarishi ko‘rsatiladi (Kövecses, 2005).

Shunday qilib, mavjud tadqiqotlar frazeologik birliklarni struktur-semantik, kognitiv va lingvokulturologik jihatdan o‘rganish uchun mustahkam nazariy asos yaratgan. Biroq mazkur maqolada e’tibor aynan tanlangan o‘zbek va ingliz frazeologizmlaridagi obrazlarning madaniy mazmuni va qiyosiy xususiyatlarini bir tizimda ko‘rsatishga qaratiladi.

TADQIQOT MATERIALLARI VA METODOLOGIYASI

Tadqiqot materiali sifatida maqolada bevosita tahlil qilingan 13 ta frazeologik birlik belgilandi. Material ikki tildan tanlangan bo‘lib, birliklar quyidagi tematik guruhlarni qamrab oladi: tana a’zolari bilan bog‘liq birliklar; hayvon obrazli birliklar; rang komponentli birliklar; oziq-ovqat bilan bog‘liq birliklar; tabiat hodisalari asosida shakllangan birliklar. Tadqiqotning ushbu bosqichida maxsus korpus statistikasi qo‘llanilmadi; materialning chegarasi maqolada lingvokulturologik jihatdan tahlil qilingan aniq frazeologik birliklar bilan belgilandi.

Birliklarni tanlashda uchta mezon asos qilib olindi. Birinchidan, birlik tarkibiy jihatdan turg‘un va nutqda qayta ishlab qo‘llanadigan birikma bo‘lishi lozim. Ikkinchidan, uning umumiy mazmuni tarkibidagi so‘zlarning bevosita lug‘aviy ma’nolari yig‘indisidan farqlanuvchi ko‘chma

ma’noga ega bo‘lishi kerak. Uchinchidan, birlik tarkibida muayyan obraz, konnotatsiya yoki madaniy assotsiatsiya mavjud bo‘lishi lozim. Ushbu mezonlar tadqiqot materialini oddiy erkin so‘z birikmalaridan ajratish imkonini berdi.

Tadqiqotda to‘rtta asosiy metod qo‘llandi. Tavsifiy metod tanlangan frazeologik birliklarning shakliy va mazmuniy xususiyatlarini izohlash uchun ishlatildi. Semantik metod birliklarning lug‘aviy, ko‘chma va konnotativ ma’nolarini aniqlashga xizmat qildi. Qiyosiy metod o‘zbek va ingliz tillaridagi semantik jihatdan yaqin birliklarning umumiy va farqli tomonlarini aniqlash uchun qo‘llandi. Lingvokulturologik metod esa frazeologizmlardagi milliy obrazlar, qadriyatlar, baholash va madaniy assotsiatsiyalarni tahlil qilishga yo‘naltirildi.

Tahlil jarayonida har bir birlik uchun to‘rtta jihatga e’tibor qaratildi: 1) frazeologik ma’no; 2) obrazli asos; 3) emotsional-baholovchi yoki konnotativ xususiyat; 4) madaniy komponent. Shu orqali qiyoslash faqat tarjima darajasida emas, balki frazeologizmning konseptual va lingvokulturologik xususiyatlari darajasida amalga oshirildi.

TAHLILLAR VA NATIJALAR

Frazeologik birliklarning lingvokulturologik xususiyatlarini aniqlashda avvalo ularning obrazli asosini ko‘rib chiqish lozim. Chunki frazeologizmning ko‘chma ma’nosi ko‘pincha muayyan madaniyat vakillariga tanish bo‘lgan obraz orqali shakllanadi. Tanlangan birliklar tahlili shuni ko‘rsatadiki, insonning quvonch, qo‘rquv, kibr, sabr va tirikchilik kabi tajribalari umumiy bo‘lishi mumkin, biroq ularni ifodalashda ishlatiladigan obrazlar tillar kesimida farqlanadi.

Masalan, o‘zbek tilidagi “boshi osmonga yetmoq” iborasi nihoyatda xursand bo‘lish holatini ifodalaydi. Birlikning obrazli asosida “bosh” va “osmon” tushunchalari orqali quvonchning yuqori darajasi tasvirlanadi. Ingliz tilidagi “to be over the moon” ham kuchli quvonchni bildiradi, biroq unda asosiy obraz “oy” bilan bog‘langan. Demak, semantik natija yaqin bo‘lsa-da, uni yaratgan obrazlar turlicha. Bu holat bir xil insoniy hissiyotning turli lingvomadaniy makonlarda turlicha konseptuallashtirilishini ko‘rsatadi.

Tana a’zolari bilan bog‘liq birliklar ham kuchli madaniy va emotsional yuklamaga ega. O‘zbek tilidagi “yuragi orqasiga tortdi” iborasi kuchli qo‘rquv yoki xavotir holatini ifodalaydi. Bu yerda “yurak” insonning hissiy holatini ifodalovchi markaz sifatida namoyon bo‘ladi. Ingliz tilidagi “to have one’s heart in one’s mouth” ham qo‘rquv yoki kuchli xavotir holatini ifodalashi mumkin. Har ikki birlikda “heart/yurak” komponenti mavjud bo‘lsa-da, qo‘rquvning obrazli modellashtirilishi bir xil emas.

Hayvon obrazli frazeologizmlarda milliy baholash va stereotiplar yaqqol ko‘rinadi. Ingliz tilidagi “a black sheep” oila yoki guruhdagi boshqalardan xulqi bilan ajralib turadigan, odatda salbiy baholanadigan shaxsni anglatadi. Bu birlikda “qora” va “qo‘y” obrazlari birgalikda ijtimoiy bahoni yuzaga keltiradi. Demak, birlikning ma’nosi “black” va “sheep” so‘zlarining alohida lug‘aviy ma’nolaridan kelib chiqmaydi; uning semantik yaxlitligi madaniy va metaforik assotsiatsiyalar bilan mustahkamlangan.

“Hold your horses” birligi ham madaniy obrazlilikka ega bo‘lib, kimnidir shoshmaslikka, sabr qilishga yoki harakatini vaqtincha to‘xtatishga chaqirish uchun ishlatiladi. Birlik tarkibidagi “otlarni ushlab turish” obrazi harakatni nazorat qilish tushunchasini yuzaga keltiradi. Bu misol frazeologizmlarda kundalik hayot tajribasi va tarixiy-madaniy faoliyat bilan bog‘liq obrazlarning qanday qilib ko‘chma ma’noga aylanishini ko‘rsatadi.

Rang komponentli birliklarda ham milliy-madaniy konnotatsiyalarni kuzatish mumkin. O‘zbek tilidagi “oq ko‘ngil” va “oq niyat” birikmalarida “oq” komponenti poklik, samimiyat va yaxshi niyat bilan bog‘lanadi. Ingliz tilidagi “white lie” esa birovni ranjitmaslik yoki noqulay

vaziyatni yumshatish maqsadida aytiladigan kichik yolg‘onni bildiradi. Demak, bir xil rang komponenti ikki tilda uchrasa ham, uning frazeologik konnotatsiyasi bir xil emas. Rangning umumiy assotsiativ imkoniyati saqlangan holda, konkret madaniy baholash va qo‘llanish vaziyati farqlanadi.

Oziq-ovqat bilan bog‘liq birliklar milliy madaniyatni ifodalashda alohida ahamiyatga ega. O‘zbek madaniyatida non tushunchasi kundalik oziq-ovqatdan tashqari rizq, baraka va tirikchilik bilan bog‘liq kuchli madaniy mazmunga ega. Ingliz tilidagi “to earn one’s bread” birligida esa “bread” komponenti tirikchilik va daromad topish ma’nosini ifodalashga xizmat qiladi. Har ikki holatda oziq-ovqat nomi insonning moddiy hayoti bilan bog‘lanadi, biroq uning madaniy assotsiatsiyasi va baholovchi jihatlari turlicha namoyon bo‘ladi.

Tabiat hodisalari asosida shakllangan frazeologizmlar inson tafakkuridagi metaforik jarayonni yaqqol ko‘rsatadi. Ingliz tilidagi “the calm before the storm” kelajakdagi qiyin yoki keskin vaziyatdan oldingi vaqtinchalik sokinlikni anglatadi. Bu yerda bo‘ron tabiiy hodisadan inson hayotidagi keskin vaziyatning metaforik modeliga aylangan. Tabiat hodisasi orqali ijtimoiy va ruhiy holatni tasvirlash frazeologizmlarning obraz yaratish imkoniyatini namoyon etadi.

O‘zbek tilidagi “burni ko‘tarilmoq” iborasi kibrli yoki o‘ziga haddan tashqari bino qo‘ygan kishiga nisbatan ishlatiladi. Ingliz tilidagi “to have one’s nose in the air” ham shunga yaqin baholovchi mazmunni ifodalashi mumkin. Bu ikki birlikda tana a’zosi, ya’ni “burun/nose” so‘zi, insonning xarakteri va ijtimoiy xulqini baholash vositasiga aylangan. Shunday qilib, ayrim obrazlarning turli tillarda o‘xshash semantik vazifani bajarishi ham mumkin; farq esa ularning aniq frazeologik shakli va madaniy konnotatsiyasida namoyon bo‘ladi.

Tahlil qilingan birliklarning umumiy xususiyati ularning emotsional-ekspressivligidir. Oddiy “xursand bo‘lmoq”, “qo‘rqmoq”, “kibrli bo‘lmoq” kabi neytral birliklar holatni bevosita bildirsa, frazeologizm shu holatga obraz, kuchaytirish va baholash komponentini qo‘shadi. Shu sababli frazeologizmlar badiiy matnda qahramonning ruhiy holatini, muallifning munosabatini yoki vaziyatning emotsional ta’sirini kuchaytirish uchun samarali vosita bo‘lib xizmat qiladi.

Tadqiqot natijalari shuni ko‘rsatdiki, frazeologik birliklarni faqat “o‘zbekcha birlik va inglizcha tarjima” tarzida qiyoslash yetarli emas. Masalan, “boshi osmonga yetmoq” va “to be over the moon” birliklari bir xil semantik holatni bildirsa-da, ularning obrazli modeli turlicha. Aksincha, “yuragi orqasiga tortdi” va “to have one’s heart in one’s mouth” birliklarida umumiy tana a’zosi komponenti mavjud bo‘lsa ham, obrazning ichki tuzilishi farqlanadi. Demak, qiyosiy tahlil semantik yaqinlik bilan birga obrazning madaniy motivatsiyasini ham hisobga olishi kerak.

MUHOKAMA

Tadqiqot natijalari frazeologik birliklarda ikki qatlamning bir vaqtning o‘zida mavjudligini ko‘rsatadi. Birinchi qatlam universal insoniy tajribaga tegishli: quvonch, qo‘rquv, kibr, sabr, mehnat va tirikchilik kabi holatlar turli xalqlarga xos. Ikkinchi qatlam esa ushbu tajribaning muayyan xalq tomonidan qanday obraz orqali ifodalanganini ko‘rsatadi. Aynan ikkinchi qatlam frazeologizmning lingvokulturologik qiymatini belgilaydi.

Shu nuqtayi nazardan frazeologik birlikni tarjima qilish ham oddiy so‘zma-so‘z almashtirishdan farq qiladi. Agar tarjimon birlik tarkibidagi so‘zlarni mexanik tarzda tarjima qilsa, uning obrazli va madaniy mazmuni yo‘qolishi mumkin. Shuning uchun tarjimada to‘liq ekvivalent, qisman ekvivalent, funksional muqobil yoki izohlovchi tarjimadan foydalanish zarur. Qaysi usul tanlanishi birlikning ma’nosi, konnotatsiyasi va kommunikativ vazifasiga bog‘liq.

Lingvokulturologik tahlil chet tilini o‘qitish uchun ham muhim. Til o‘rganuvchi frazeologizmni faqat lug‘atdagi bir so‘zli tarjimasi orqali o‘zlashtirsa, uni real kommunikativ

vaziyatda noo‘rin ishlatishi mumkin. Uning madaniy mazmuni, qo‘llanish sohasi, emotsional bo‘yoqdorligi va baholovchi xususiyatini bilish kommunikativ kompetensiyani rivojlantiradi. Shu bois frazeologizmlarni o‘qitishda ularni kontekst, qiyosiy misol va madaniy izoh bilan birga berish maqsadga muvofiq.

Mazkur tadqiqotning cheklovi shundaki, material 13 ta tanlangan frazeologik birlik bilan chegaralangan va korpus-statistik tahlil amalga oshirilmagan. Shuning uchun natijalarni barcha o‘zbek va ingliz frazeologizmlariga umumlashtirish ehtiyotkorlikni talab qiladi. Keyingi tadqiqotlarda material hajmini kengaytirish, frazeologik lug‘atlar va korpus ma’lumotlarini tizimli jalb etish, shuningdek, badiiy matnlardagi real qo‘llanish chastotasini qiyoslash maqsadga muvofiqdir.

XULOSALAR

Frazeologik birliklar tilning obrazli va ekspressiv qatlamini tashkil etish bilan birga, muayyan xalqning tarixiy tajribasi, dunyoqarashi va madaniy qadriyatlarini saqlovchi muhim lingvomadaniy birliklardir. Ularning semantik mazmuni ko‘pincha tarkibidagi so‘zlarning bevosita ma’nosidan tashqarida shakllanadi va milliy-madaniy kontekst bilan chambarchas bog‘lanadi.

Tadqiqotda tahlil qilingan 13 ta o‘zbek va ingliz frazeologik birligi tana a’zolari, hayvonlar, ranglar, oziq-ovqat va tabiat hodisalari kabi obrazlar orqali turli madaniy mazmunlarni ifodalashi aniqlandi. Qiyosiy tahlil ayrim birliklarda umumiy insoniy tajriba va yaqin semantik mazmun mavjudligini, biroq ularning obrazli asoslari va konnotativ xususiyatlari ko‘pincha farqlanishini ko‘rsatdi.

Natijalar frazeologik birliklarni lingvokulturologik yondashuv asosida o‘rganish ularning semantik tuzilishini chuqurroq ochib berishini ko‘rsatadi. Bunday yondashuv tarjima jarayonida mos ekvivalent yoki funksional muqobilni tanlash, chet tilini o‘qitishda madaniyatlararo kompetensiyani rivojlantirish va badiiy matnning emotsional-ekspressiv qatlamini tushuntirish uchun muhim ilmiy-amaliy ahamiyatga ega.

Umuman olganda, frazeologizmning to‘liq mazmunini anglash uchun uning til tizimidagi shakli bilan bir qatorda uni yuzaga keltirgan obraz, madaniy assotsiatsiya va kommunikativ vaziyatni ham hisobga olish lozim. Shu jihatdan frazeologiya va lingvokulturologiyaning kesishgan nuqtalarini tadqiq etish til va madaniyatning o‘zaro bog‘liqligini yanada chuqurroq ochib berishga xizmat qiladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Kövecses, Z. (2005). Metaphor in culture: Universality and variation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511614408
2. Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. Applied Linguistics, 17(3), 326–355. https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326
3. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
4. Rahmatullayev, Sh. (1978). O‘zbek tilining izohli frazeologik lug‘ati. O‘qituvchi.
5. Teliya, V. N. (1996). Russkaya frazeologiya: Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvokul'turologicheskiy aspekty [Russian phraseology: Semantic, pragmatic, and linguacultural aspects]. Shkola "Yazyki russkoy kul'tury".
6. Vinogradov, V. V. (1947). Ob osnovnykh tipakh frazeologicheskikh edinits v russkom yazyke [On the main types of phraseological units in the Russian language]. In Akademik A. A. Shakhmatov: Sbornik statey i materialov (pp. 339–364). Izdatel'stvo AN SSSR.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

TILSHUNOSLIKDA SO‘ROQNI IFODALOVCHI FE’LLAR VA ULARNING O‘ZIGA XOS XUSUSIYATLARI

Mamatova Ziyodaxon Ravshanovna
Andijon davlat chet tillari instituti,
Ingliz tili va adabiyoti kafedrasi o‘qituvchisi
Email: mamatovaziyodaxon1991@gmail.com
Orcid:0009 0003 9975 9761
DOI: 10.67620/ajousci.240008

Annotatsiya. *Mazkur maqolada tilshunoslikda so‘roq ma’nosini ifodalovchi fe’llarning leksik-semantik, funksional va struktur xususiyatlari tadqiq etiladi. Nutq fe’llarining umumiy semantik tizimidagi so‘roq fe’llarining o‘rni, ularning kommunikativ vazifasi, valentlik xususiyatlari hamda kontekst ta’sirida ma’noning konkretlashuvi tahlil qilinadi. Ingliz tilidagi ask, question, inquire, interrogate, demand kabi birliklar hamda o‘zbek tilidagi so‘ramoq, savol bermoq, surishtirmoq, so‘roqlamoq, so‘roq qilmoq, tergamoq singari fe’llar qiyosiy jihatdan ko‘rib chiqiladi. Tadqiqot davomida so‘roq fe’llarining umumiy semantik yadrosi, differensial semalari, sintaktik birikuvchanligi, uslubiy va pragmatik xususiyatlari aniqlanadi. Shuningdek, so‘roq fe’llarining markaz va periferiya munosabatlari asosida shakllanadigan funksional-semantik maydoni tavsiflanadi. Olingan natijalar ingliz va o‘zbek tillaridagi so‘roq fe’llarini tizimli va qiyosiy o‘rganishda muhim nazariy asos bo‘lib xizmat qiladi. Maqolaning qiyosiy yo‘nalishi manbada ham aniq ko‘rinadi. 3 OAK maqola inglizcha.*

Kalit so‘zlar: *so‘roq fe’llari, nutq fe’llari, leksik semantika, funksional-semantik maydon, valentlik, kontekst, kommunikativ vaziyat, leksik-semantik guruh, qiyosiy tahlil, ingliz tili, o‘zbek tili.*

Abstract. *This article investigates the lexical-semantic, functional, and structural characteristics of verbs expressing inquiry in linguistics. It analyzes the position of interrogative verbs within the general semantic system of speech verbs, their communicative function, valency features, and the contextual specification of meaning. Units in English such as ask, question, inquire, interrogate, and demand, as well as Uzbek verbs such as so‘ramoq, savol bermoq, surishtirmoq, so‘roqlamoq, so‘roq qilmoq, and tergamoq, are examined comparatively. The study identifies the general semantic core, differential semes, syntactic collocability, stylistic, and pragmatic features of interrogative verbs. Furthermore, it describes the functional-semantic field of interrogative verbs structured on the basis of center-periphery relations. The findings serve as an important theoretical foundation for the systematic and comparative study of interrogative verbs in the English and Uzbek languages.*

Keywords: *interrogative verbs, speech verbs, lexical semantics, functional-semantic field, valency, context, communicative situation, lexical-semantic group, comparative analysis, English language, Uzbek language.*

KIRISH

O‘zbek adabiy tilida fe’llar keng va murakkab leksik-semantik imkoniyatlarga ega bo‘lib, ular turli xil harakat, holat, jarayon hamda psixologik kechinmalarni ifodalash xususiyati bilan ajralib turadi. Fe’llarning semantik tabiati inson faoliyati, fiziologik va ruhiy holati, predmet va hodisalarning dinamik o‘zgarishi, shuningdek, nutq va tafakkur jarayonlarini aks ettirish orqali namoyon bo‘ladi. Shu jihatdan fe’llar tilning eng faol va mazmunan serqirra qatlamlaridan biri hisoblanadi.

Avvalo, fe’llar insonning mehnat faoliyati bilan bog‘liq harakatlarni ifodalashga xizmat qiladi. Bunday birliklar orqali umumiy yoki konkret ish-harakat mazmuni anglashiladi. Masalan, ishlamoq, bajarmoq, yozmoq, ekmoq, termoq, kesmoq kabi fe’llar ma’lum faoliyat turini bildiradi. Ayrim hollarda fe’l umumiy mehnat jarayonini anglatsa, boshqa vaziyatlarda aniq natijaga ega bo‘lgan amaliy harakatni ifodalaydi. Shu sababli bunday fe’llar insonning ishlab chiqarish, yaratuvchanlik va kundalik turmush faoliyatini tasvirlashda muhim semantik vosita vazifasini bajaradi.

Fe’llarning yana bir guruhi harakat va uning yo‘nalishini ifodalaydi. Kelmoq, bormoq, chiqmoq, tushmoq, yurmoq, o‘tmoq, quvmoq singari fe’llar makon bilan bog‘liq dinamik harakatni bildiradi. Ushbu birliklarda harakatning boshlanishi, davomiyligi yoki yakuniy nuqtasi semantik jihatdan mujassamlashgan bo‘lib, ular subyektning fazoviy ko‘chishini ifodalashda qo‘llanadi. Bunday fe’llar ayniqsa badiiy va publitsistik matnlarda voqea rivojini tasvirlashda muhim stilistik vazifa bajaradi.

Fe’llar insonning fiziologik holatini ham ifodalashi mumkin. Uxlamoq, uyg‘onmoq, charchamoq, semirmoq, qarimoq, kaltiramoq, harsillamoq kabi birliklar organizmda kechadigan tabiiy jarayonlar va biologik o‘zgarishlarni anglatadi. Mazkur fe’llar orqali insonning jismoniy holati, organizm ehtiyoji yoki yosh bilan bog‘liq o‘zgarishlar ifodalanadi. Bu turdagi fe’llar tibbiy, biologik va psixologik tavsifdagi matnlarda faol qo‘llanadi.

Shuningdek, fe’llar insonning ruhiy-emotsional holatini ifodalash imkoniyatiga ham ega. Quvonmoq, sevinmoq, uyalmoq, afsuslanmoq, qayg‘urmoq, xursand bo‘lmoq, orzu qilmoq, istamoq kabi birliklar insonning ichki kechinmalari va hissiy munosabatlarini aks ettiradi. Bunday fe’llar orqali subyektning voqelik va hodisalarga nisbatan emotsional bahosi namoyon bo‘ladi. Shu sababli ular badiiy matnlarning ekspressivligini kuchaytiruvchi muhim lingvistik vositalardan biri hisoblanadi.

Fe’llarning ayrimlari o‘rin va holatga nisbatan harakatni bildiradi. Turmoq, o‘tirmoq, yotmoq, qo‘zg‘almoq, jilmoq kabi fe’llar subyektning fazodagi holatini yoki bir holatdan ikkinchi holatga o‘tishini ifodalaydi. Bu kabi birliklar harakatning statik va dinamik jihatlarini semantik jihatdan farqlash imkonini beradi.

Bundan tashqari, fe’llar tabiat hodisalari, biologik jarayonlar hamda fizik-kimyoviy o‘zgarishlarni ham ifodalaydi. O‘smoq, gullamoq, erimoq, qotmoq, sovimoq, yonmoq, ko‘karmoq, sarg‘aymoq, buzilmoq kabi fe’llar predmet va hodisalarning tabiiy rivojlanishi yoki o‘zgarish jarayonini anglatadi. Mazkur birliklarda jarayonlilik va vaqt omili muhim semantik komponent sifatida namoyon bo‘ladi. Shu bois ular ilmiy va tasviriy matnlarda keng qo‘llanadi.

Fe’llarning muhim semantik guruhlaridan biri tafakkur va nutq faoliyati bilan bog‘liqdir. Nutqiy harakatni ifodalovchi fe’llarga aytmoq, so‘zlamoq, hikoya qilmoq, so‘ramoq, javob bermoq, suhbatlashmoq, taklif qilmoq kabi birliklar kiradi. Ular kommunikativ jarayonning yuzaga chiqishini ifodalab, insonlar o‘rtasidagi axborot almashinuvini aks ettiradi. Tafakkur bilan bog‘liq fe’llar esa o‘ylamoq, fikrlamoq, anglamoq, tushunmoq, eslamoq, unutmoq, ishonmoq kabi birliklardan tashkil topadi. Ushbu fe’llar insonning bilish faoliyati, mantiqiy mushohada yuritishi hamda ongiy jarayonlarini ifodalashga xizmat qiladi.

Demak, o‘zbek tilidagi fe’llar semantik jihatdan nihoyatda boy va ko‘p qatlamli tizimni tashkil etadi. Ularning ma’no doirasi inson faoliyatining deyarli barcha jihatlarini — mehnat, harakat, fiziologik va ruhiy holat, tabiat hodisalari, nutq hamda tafakkur jarayonlarini qamrab oladi. Shu sababli fe’llar tilning nafaqat grammatik, balki konseptual va lingvokognitiv imkoniyatlarini ham namoyon etuvchi asosiy birliklardan biri sifatida e’tirof etiladi.

Ma‘lumki, nutq fe‘llari tilshunoslikda ko‘p bor ilmiy tekshirish obyekti xisoblangan. Yevropa (rus, ingliz), turkiy va o‘zbek tilshunosligida nutq fe‘llarining ayrim jihatlari o‘ziga xos usul, yo‘nalish, nuqtai nazarlarga ko‘ra tadqiq qilingan. Xususan, B. Levin ingliz tilidagi fe’llarni keng qamrovda semantik jihatdan taxlil qilib chiqqan.[12] Ingliz tilidagi fe’llarning leksik-semantik, morfo-sintaktik hamda diaxron xususiyatlari masalasi xorijiy tilshunoslikda keng qamrovda o‘rganilgan bo‘lib, bu yo‘nalishdagi ilmiy qarashlar, F. Palmer, G.Lich, E. fon Gleyzersfeld, A. Korxonen, T. Brisko, A. Miura va boshqa olimlarning maqola hamda monografiyalarida o‘z ifodasini topgan. Shuningdek, ingliz tili fe’llari va ularning turli jihatlarini tadqiq etishga zamonaviy rusiyzabon tilshunoslar xam sezilarli hissa qo‘shgan bo‘lib, ular qatorida A.Drozd, R.Ayrapetyan, R.Muryasov, Z. Todosienko, E. Yarema kabi tilshunoslarni misol keltirishimiz mumkin.

Nutq fe’llarining semantik jihatlarini inson ruhiyatini va tabiatini tahlil qilish orqali o‘rganiladi. Shu sababdan semantikaning antropologiya, psixolingvistika va sotsiolingvistika bilan aloqasi namoyon bo‘ladi. Tilning mazmun planidagi birliklari (sememalar) hali to‘liq va mufassal o‘rganilmagan hamda tizimlashganlikdan ko‘ra kontekstuallik xususiyatiga ega. Semantik tipologiyaning tadqiqot birligini belgilash borasida ham aniq bir fikrga kelib bo‘lmaydi: bu sifat so‘zi bilan ifodalanuvchi ma’lum tasvir, tovush, qo‘shimcha, so‘z va ibora va xokazolar bo‘lishi mumkin, chunki ular inson ongiga mazmuniy birlashmalar hosil qila oladi.

Nutq fe’llari semantik maydoni insonning nutqiy faoliyati, ya’ni so‘zlash, bayon etish, muloqotga kirishish, fikrni verbal shaklda ifodalash kabi jarayonlarni anglatadigan fe’llar hamda fe’lli frazeologik birliklar tizimidan tashkil topadi. Mazkur birliklar fe’l leksikasining umumiy semantik tarkibida alohida o‘rin egallaydi, chunki ular inson tafakkuri, kommunikativ maqsadi va ijtimoiy munosabatlarini til vositasida ifodalashda muhim vazifa bajaradi. N. K. Dmitriyev ta’kidlaganidek, nutq faoliyatini bildiruvchi fe’llar fe’lning umumiy ma’no tizimida muhim halqalardan biri sifatida namoyon bo‘ladi. Ularning semantik salmog‘i, nutqda faol qo‘llanishi va turli kommunikativ vaziyatlarda ma’no nozikliklarini ifodalash imkoniyati bu guruhni alohida tadqiq obyekti sifatida o‘rganish zaruratini keltirib chiqaradi. Shu jihatdan nutq fe’llari semantik maydonini tadqiq etish, bir tomondan, muayyan leksik-semantik guruhning ichki tuzilishini ochishga xizmat qilsa, ikkinchi tomondan, umuman fe’llar semantik sistemasining funksional va ma’noviy imkoniyatlarini chuqurroq anglashga zamin yaratadi

[12] Levin. B. English verb classes and alternations. University of Chicago Press, 1993. – 366 p

Turkiy tillar o‘rganilishiga e’tibor bersak, nutq fe’llarini dastlab N.K.Dmitriyev taxlil qilgan bo‘lib, keyinchalik Z.Gadjiyeva va K. Koklyanovaning o‘z ilmiy ishlarida nutq fe’llarini o‘zaro qiyoslaydi. Aniqrog‘i, bu asarda nutq fe’llarining konkret turkiy tillardagi shakllari va ularning ma’nolari bir -biriga chog‘ishtiriladi. Shuningdek, turkiy tillarning o‘ziga xos bo‘lgan nutq fe’llari ham qisman yoritilgan.

O‘zbek tilshunosligida nutq fe’llarini alohida leksik-semantik guruh sifatida maxsus tadqiq etish masalasi hali yetarli darajada tizimli o‘rganilmagan yo‘nalishlardan biri hisoblanadi. Mazkur mavzuga doir ayrim nazariy qarashlar, asosan, ko‘chirma gap, muallif gapi va nutqni ifodalovchi sintaktik qurilmalar yuzasidan olib borilgan tadqiqotlarda bilvosita yoritilgan. Bu borada A. Isroilov shuningdek, A. Saitniyazovlarning nomzodlik dissertatsiyalari alohida e’tiborga molik bo‘lib, ularda nutq fe’llarining ayrim funksional-semantik jihatlariga murojaat qilingan. Keyingi yillarda esa o‘zbek tilidagi nutq fe’llarining ayrim turlari, ularning ma’no xususiyatlari va qo‘llanish imkoniyatlariga bag‘ishlangan ilmiy maqolalar yuzaga kelgani kuzatiladi. Shunga qaramay, nutq fe’llarining yaxlit semantik maydon sifatida ichki tuzilishi, yadro va periferiya munosabatlari, paradigmatik hamda sintagmatik aloqalari maxsus va kompleks tarzda o‘rganilishi zarur bo‘lgan dolzarb ilmiy masalalardan biri bo‘lib qolmoqda.

Tilshunoslikda nutqiy amallarning mukammal va yakuniy tasnifi hozirga qadar to‘liq shakllangan deb bo‘lmaydi. Shuningdek, ularni ilmiy asosda guruhlashga xizmat qiladigan aniq, barqaror va chuqur nazariy mezonlar ham yetarlicha ishlab chiqilmagan. Shunga qaramay, nutq faoliyatining buyruq, iltimos, savol, javob, tabrik, suhbat, bayon, izoh, murojaat kabi ko‘rinishlari o‘zaro farqlanishi va ularning har biri alohida kommunikativ vazifaga ega bo‘lgan maxsus nutqiy amal sifatida namoyon bo‘lishi shubhasizdir. Mazkur nutqiy amallar insonning muloqot jarayonidagi maqsadi, munosabati, emotsional holati hamda ijtimoiy-kommunikativ ehtiyojlarini ifodalashda muhim o‘rin tutadi. Nutqiy amallarning bunday rang-barangligi esa nutqning oddiy va bir yoqlama hodisa emas, balki ko‘p qirrali, murakkab hamda turli semantik-pragmatik munosabatlarni o‘zida mujassam etuvchi lisoniy-kommunikativ obyekt ekanligi bilan izohlanadi.

Ilmiy-nazariy manbalarda nutq hodisasi bir qator tarkibiy omillar va aspektlar asosida talqin etiladi. Avvalo, nutq jarayonida kommunikativ faoliyatni amalga oshiruvchi shaxs — gapiruvchi muhim subyekt sifatida namoyon bo‘ladi. Ikkinchi muhim omil esa nutqiy axborotni qabul qiluvchi, ya’ni tinglovchi shaxs bilan bog‘liqdir. Shuningdek, nutqning bevosita kechish jarayoni uning protsessual xususiyatlarini belgilaydi. Bundan tashqari, nutqning tovush va talaffuzga oid tomoni fonetik-realizatsion jihatni tashkil etsa, uning mazmuniy tomoni semantik axborot, kommunikativ maqsad va ifodalanayotgan fikr bilan bog‘liq holda izohlanadi. Demak, nutq murakkab lisoniy-kommunikativ hodisa sifatida gapiruvchi, tinglovchi, nutq jarayoni, fonetik ifoda hamda mazmuniy qatlamlarning o‘zaro uzviy aloqasi asosida shakllanadi.

Nutq fe’llari leksik semantik jihatdan strukturasining turliligi ushbu fe’llarning turlicha guruhlanishiga sabab bo‘ladi.

1) O‘zbek tilida demoq fe’li
2) Gapiruv fe’llari
3) Ifodalov fe’llari
4) Talaffuz fe’llari
5) Subyektiv xukm fe’llari
6) Nutqiy da’vat fe’llari
7) Simmetrik nutq fe’llari
8) Sukut fe’llari

Ushbu ilmiy asarda I. Qo‘chqortoyev, biz tahlil qilayotgan so‘roq va javobni ifodalovchi fe’llarni “demoq” semantik fe’llar guruxiga kiritib tahlil qilgan.

Hozirgi o‘zbek tilida nutqiy da’vat ma’nosini ifodalovchi fe’llarni semantik-funksional xususiyatlariga ko‘ra dastlab ikki asosiy guruhga ajratish mumkin. Birinchi guruhga nutqiy da’vat amalining bevosita o‘zini bildiruvchi fe’llar kiradi. Bunday birliklar sof nutqiy da’vat fe’llari sifatida talqin qilinadi. Ikkinchi guruh esa nutqiy da’vat bilan bir qatorda, ushbu da’vat natijasida adresat, ya’ni tinglovchi tomonidan bajarilishi kutilayotgan amalni ham o‘z semantik tarkibida ifodalovchi fe’llardan tashkil topadi.

Birinchi guruhga mansub nutqiy da’vat fe’llarining asosiy belgisi shundaki, ular tinglovchining muayyan harakatga undalganini anglatadi, biroq aynan qanday amal bajarilishi lozimligini fe’lning o‘zi bevosita ko‘rsatmaydi. Boshqacha aytganda, mazkur fe’llar nutq vositasida yuzaga keladigan ta’sir etish, undash yoki yo‘naltirish amalining o‘zinigina ifodalaydi. Tinglovchi tomonidan bajarilishi nazarda tutilgan harakat esa nutq tarkibida alohida til birliklari orqali ochiqlanadi. Masalan, “ovqatga undamoq”, “gapirib berishni so‘ramoq”, “ko‘mak berishni iltijo qilmoq” kabi birikmalarda da’vat fe’li umumiy undash ma’nosini bildiradi, adresat bajarishi kerak bo‘lgan konkret amal esa unga birikkan izohlovchi komponentlar orqali aniqlashtiriladi. Shu jihatdan sof nutqiy da’vat fe’llari semantik jihatdan umumlashtiruvchi xususiyatga ega bo‘lib, ularning aniq kommunikativ mazmuni ko‘pincha kontekst va birikma tarkibidagi boshqa birliklar orqali reallashadi.

I.Qo‘chqartoyev so‘roqni ifodalovchi fe’llarni ushbu nutqiy da’vat fe’llariga qo‘shib, gapirib berishni so‘ramoq deb guruxlashtirgan.

Hozirgi o‘zbek tilida mazkur semantik mazmun “so‘ramoq” fe’lining leksik ma’nolaridan biri orqali ifodalanadi. Bu holat “pul so‘ramoq”, “ish so‘ramoq”, “kitob so‘ramoq” kabi birikmalarda yaqqol ko‘zga tashlanadi. Ushbu birikmalarda obyekt vazifasida kelgan “pul”, “ish”, “kitob” kabi birliklar so‘zlovchi tasarrufida mavjud bo‘lmagan, biroq adresat tomonidan berilishi yoki ta’minlanishi mumkin bo‘lgan predmet yoki imkoniyatni bildiradi. So‘zlovchi mazkur obyektlarga ehtiyoj sezgani sababli ularni qo‘lga kiritish maqsadida tinglovchiga murojaat qiladi. Demak, “so‘ramoq” fe’lining bu ma’nosida nutqiy harakat oddiy savol berish emas, balki zarur predmet, imkoniyat yoki xizmatni adresatdan olishga qaratilgan kommunikativ da’vat sifatida namoyon bo‘ladi.

Shu sababli ushbu turdagi fe’llar nutqda “so‘ramoq” fe’lining ma’nosini aniqlashtiruvchi, ya’ni uning kommunikativ-intensivlik darajasini konkretlashtiruvchi birliklar sifatida qo‘llanadi. Masalan, “yalinib so‘ramoq”, “yolvorib so‘ramoq”, “o‘tinib so‘ramoq”, “yalinib-yolvorib so‘ramoq” kabi birikmalarda asosiy nutqiy da’vat ma’nosi “so‘ramoq” fe’li orqali ifodalanadi, “yalinmoq”, “yolvormoq”, “o‘tinmoq” tipidagi birliklar esa mazkur da’vatning emotsional kuchi, iltimos darajasi va so‘zlovchining ruhiy holatini aniqlashtirib keladi. Bu holat shuni ko‘rsatadiki, “yalinmoq” tipidagi fe’llar “so‘ramoq” fe’lining to‘liq sinonimi sifatida emas, balki uning ma’nosini emotsional-uslubiy va pragmatik jihatdan kuchaytiruvchi komponentlar sifatida baholanishi lozim.

D. Kosheva “Ingliz va o‘zbek tillaridagi nutq fe’llarining semantik tipologiyasi, o‘zaro tarjimasi va leksikografik talqini” nomli dissertatsiyasida ingliz va o‘zbek tillaridagi Nutq fe’llarini, xususan, tafakkur fe’llarini leksik-semantik tarafdan taxlil qiladi. Izlanislari davomida qiyoslanayotgan tillarda nutq fe’llarini ma’lum guruxlarga ajratib chiqadi.

Nutq fe’llari xar qanday muomaladagi til leksikonining aktiv segmenti xisoblanadi. Ularning kundalik qo‘llanilish chastotasi deyarli barcha uslublarda yuqori va ayniqsa ular jonli

ritotikani asosiy voqealashtirish quroliga aylantirgan badiiy adabiyotning ajralmas qismidir. Nutq fe’llari insonga xos jamiyki kayfiyat, ruhiy emotsional xolatni o‘zida mujassamlab, turlanib, son jihatidan ancha katta bo‘lgan leksik guruxni tashkil qiladi. Tipologik tadqiqot diqqat markazida bo‘lgan xar ikkala til ham leksik komponentlarga boy nutq fe’llari guruxiga ega va bu turli tarafdan sistemalashtirilgan holda o‘rganishga bo‘lgan extiyojni oshiradi.

D. Kosheva o‘z ilmiy izlanishlarida ingliz tilidagi nutq fe’llarini 8 yirik guruxlarga ajratib chiqadi: artikulyatsion fe’llar, munosabat fe’llari, akustik fe’llari, xitob fe’llari, ruhiy-fiziologik ifoda fe’llari, noma’qbul kontent fe’llari, taqdimot fe’llari, yo‘nalishli fe’llar. Biz taxlil qilayotgan fe’llarni Yo‘nalishli fe’llar guruxiga kirgizib, ushbu guruxni xam 4 qismga bo‘ladi:bir tomonlama nutq, ikki tomonlama nutq, oldinga yo‘nalgan nutq (ask, beg, inquire, require, request, appeal), orqaga yo‘nalgan nutq (answer, reply, respond, retort).

O‘zbek tilidagi Nutq fe’llarini ham kategoriyalashtirib, ularni xam artikulyatsion fe’llar, muallif nutqi fe’li, ruhiy-fiziologik ifoda fe’llari, nomaqbul-kontent fe’llari, taqdimot fe’llari, xitob fe’llari, yo‘nalishli fe’llar, munosabat fe’llar, akustik fe’llar, muallif nutqi fe’li kabi guruxlarga bo‘linib ingliz tilidan farqli jihati “demoq “ mazmunli fe’llarning alohida guruxga ajratilishi bilan qiyoslanadi. Bu xolat demoq fe’lining amaldagi kategoriyalarning birortasiga xos semantik mezonlarga to‘liq javob bermasligi bilan izohlanadi. Bu fe’lning ingliz tilidagi “Say” fe’li bilan sintagmatik qo‘llanilish xususiyatlari jihatidan farqlanishi ularning ma’no tuzulishida ham bir qancha tafovutlarni yuzaga keltiradi. Shu sababdan, demoq fe’li o‘zining funksional-semantik xususiyatlari bilan nutq fe’llari tizimida mustaqil guruh sifatida namoyon bo‘ladi.

MATERIAL VA METODLAR

Tilshunoslikda nutq fe’llari tizimining tarkibiy qismi bo‘lgan so‘roq fe’llarining nazariy maqomi, leksik-semantik tuzilishi, leksik-strukturologik shakllanishi hamda ingliz va o‘zbek tillarida voqelanish tamoyillari umumlashtirildi. Kontekstologik, komponent va valentlik tahlillari so‘roq ma’nosi fe’lning lug‘aviy mazmuni bilangina belgilanmasligini, balki uning subyekt, adresat, axborot manbai, obyekt va so‘roq mazmuni bilan hosil qiladigan munosabatlari orqali aniqlanishini ko‘rsatdi. Bo‘lim doirasida olingan natijalarni quyidagi ilmiy holatlar asosida bayon etish mumkin.

Tadqiqot materiali ingliz va o‘zbek tillarida so‘roq ma’nosini ifodalovchi fe’llar hamda fe’lli birikmalarning lug‘aviy izohlari va kontekstual qo‘llanishlaridan tashkil topadi. Material to‘plashda **Bar-Hillelning “Dictionaries and Meaning Rules and Foundations of Language”,** Hanks P.ning “English Dictionaries and Corpus Linguistics” nomli lug‘atlaridan hamda O‘zbek tili sinonimlarining katta izohli lug‘ati, Begmatov E. A., Madvaliyev A. P., Odilov Y. R. O‘zbek tilining katta imlo lug‘atilaridan foydalanildi. Birliklarning nutqiy voqelanishini o‘rganish uchun ingliz adabiyoti va o‘zbek adabiyoti badiiy asarlaridan misollar tanlab olindi. Tadqiqot doirasida ingliz tilidan 8 ta, o‘zbek tilidan 7 ta fe’l va fe’lli birikma, shuningdek, ularning qo‘llanishini aks ettiruvchi mos ravishda 30 dan ziyod kontekstual misol tahlil qilindi.

Material maqsadli tanlash usuli asosida shakllantirildi. Tanlashning asosiy mezonlari sifatida birlikning lug‘aviy ma’nosida yoki muayyan kontekstual qo‘llanishida savol berish, axborot olish, ma’lumotni aniqlashtirish yoxud adresatdan javob kutish mazmunining mavjudligi belgilandi. Ingliz tilidagi ask, question, inquire, interrogate, demand hamda o‘zbek tilidagi so‘ramoq, savol bermoq, surishtirmoq, so‘roqlamoq, so‘roq qilmoq, tergamoq kabi birliklar shu mezonlar asosida qiyosiy tahlilga jalb etildi. Iltimos, o‘tinch va talabni bildiruvchi birliklar esa so‘roq ma’nosining chegaralarini aniqlash hamda maydonning periferiya qatlamini tavsiflash uchun alohida ko‘rib chiqildi.

Hisoblashda fe’lning grammatik shakllari alohida leksik birlik sifatida olinmadi: tuslangan shakllar tegishli boshlang‘ich shakl doirasida birlashtirildi, fe’lli birikmalar esa mustaqil tahlil birligi sifatida qayd etildi. Ko‘p ma’noli fe’llarning axborot so‘rash va predmet, xizmat yoki harakatni talab qilish ma’nolari o‘zaro farqlandi. Jumladan, ask va so‘ramoq fe’llarining so‘roq hamda iltimos mazmunidagi qo‘llanishlari alohida leksik-semantik variantlar sifatida tahlil qilindi. Bir xil misolning takroriy nusxalari hisobga kiritilmadi.

Kontekstual misollarni tanlashda fe’lning aniq ma’nosini, adresatga munosabatini, sintaktik birikuvchanligini va kommunikativ vazifasini aniqlash imkoniyati hisobga olindi. Har bir misol uchun manba, sahifa yoki elektron havola qayd etilib, zarur hollarda unga tutash gaplar ham tahlilga jalb qilindi. Material komponent tahlil orqali integral va differensial semalar, valentlik tahlili orqali subyekt, adresat, axborot manbai hamda so‘roq mazmunining sintaktik ifodalanishi, kontekstual tahlil orqali esa uslubiy va pragmatik xususiyatlar bo‘yicha o‘rganildi. Qiyoslash lug‘aviy tarjima muqobillari bilan cheklanmay, birliklarning muayyan ma’nosi, boshqaruv modeli va kommunikativ vazifasi asosida amalga oshirildi. Tanlanma sifat tahliliga yo‘naltirilgan bo‘lib, undan ikki tildagi barcha so‘roq fe’llarining umumiy qo‘llanish chastotasi haqida statistik xulosa chiqarilmadi.

NATIJALAR

So‘roq fe’llarining funksional-semantik maqomi. So‘roqni ifodalovchi fe’llar nutqiy faoliyatni nomlovchi birliklarning maxsus mikrotizimini tashkil etadi. Ularning semantik asosida so‘zlovchida mavjud bo‘lgan axborot yetishmovchiligini bartaraf etish, muayyan adresatga murojaat qilish va undan javobiy munosabat kutish kabi o‘zaro bog‘liq belgilar yotadi. Shu jihatdan so‘roq fe’lining mazmuni shartli ravishda «so‘rovchi shaxs - adresat yoki axborot manbai - so‘roq mazmuni - kutilayotgan javob» munosabatlari orqali modellashtiriladi. Demak, mazkur birliklarni faqat ma’nodosh fe’llar ro‘yxati sifatida emas, balki umumiy kommunikativ maqsad atrofida birlashgan, ichki jihatdan tabaqalangan funksional-semantik maydon sifatida tavsiflash maqsadga muvofiqdir.

Leksik ma’noning kontekst va valentlik orqali konkretlashuvi. So‘roq fe’llarining muayyan leksik-semantik varianti nutq tarkibida kontekstual ko‘rsatkichlar vositasida faollashadi. Fe’lning qaysi shaxs yoki predmetga yo‘nalishi, qanday to‘ldiruvchi bilan birikishi, ko‘chirma yoki o‘zlashtirma so‘roqni ramkalashi hamda qaysi kommunikativ vaziyatda qo‘llanishi uning aniq mazmunini belgilaydi. Subyekt, adresat–manba, tekshiruv obyekti va mazmun valentliklarining sintaktik sathda turlicha reallashuvi bir fe’lning semantik imkoniyatlarini ham, o‘zaro yaqin fe’llar o‘rtasidagi farqlarni ham ochib beradi. Shuning uchun fe’l sememasini tahlil qilishda lug‘aviy ta’rifni sintagmatik birikuvchanlikdan ajratib qo‘yish mumkin emas; barqaror sintaktik model ma’noning muntazam voqelanishiga xizmat qiluvchi muhim mezon hisoblanadi.

So‘roq fe’llarining leksik-semantik tashkil topishi. Tahlil qilingan birliklarni nutqiy harakat, [so‘roq], [adresatga yo‘naltirilganlik], [axborot ehtiyoji] va [javob kutish] integral semalari birlashtiradi. Ayni paytda neytrallik, mufassallik, takroriylik, davomiylik, rasmiylik, tekshiruv, emotsional zo‘riqish, qat’iylik va majburiylik kabi differensial semalar alohida fe’llarning semantik maqomini belgilaydi. Natijada so‘roq fe’llari axborot olishga qaratilgan markaziy qatlam bilan iltimos, o‘tinch yoki talabni ifodalovchi requestiv qatlamni o‘z ichiga olgan markaz–periferiya munosabatidagi tizimni yuzaga keltiradi. Sinonimik munosabat ham butun leksemalar o‘rtasida emas, ularning muayyan leksik-semantik variantlari doirasida namoyon

bo‘ladi. Shu sababli bir kontekstda o‘zaro almashishi mumkin bo‘lgan fe’llar boshqa ma’noda semantik muqobillik xususiyatini yo‘qotishi mumkin.

Birliklarning leksik-strukturologik xususiyatlari. Ingliz va o‘zbek tillaridagi so‘roq mazmunli birliklar tuzilish jihatidan bir xil shakllanmagan. Ingliz tilida ask, question, inquire, interrogate va demand kabi sodda fe’l leksemalari yetakchi o‘rin tutib, ularning aniq ma’nosi ko‘chirma so‘roq, if/whether hamda wh-birlikli o‘zlashtirma qurilmalar, shuningdek predlogli yoki otli komplementlar yordamida ochiladi. O‘zbek tilida esa so‘ramoq, surishtirmoq, tergamoq kabi sodda yoki yaxlit negizli fe’llar bilan bir qatorda so‘roqlamoq singari affiksal yasama birliklar, savol bermoq, so‘roq qilmoq, iltimos qilmoq kabi analitik shakllar, so‘rab-surishtirmoq juftlashgan konstruksiyasi hamda so‘roqqa tutmoq, savolga tutmoq kabi turg‘un fe’l birikmalari mavjud. O‘zbekcha qurilmalarda chiqish, jo‘nalish va tushum kelishiklari, shuningdek nominalizatsiyalashgan predikativ shakllar fe’l valentliklarini yuzaga chiqarishda alohida ahamiyat kasb etadi. Tuzilishdagi bu farqlar ikki tildagi birliklarning umumiy kommunikativ funksiyasini inkor etmaydi, aksincha, ayni mazmunning turli grammatik va leksik vositalar orqali ifodalanishini ko‘rsatadi.

Ingliz tilidagi so‘roq fe’llarining ichki differensiallashuvi. Ingliz tilidagi qatorning semantik va uslubiy jihatdan eng betaraf a’zosi ask fe’li bo‘lib, uning yuqori qo‘llanish faolligi va keng birikuvchanligi dominantlik mavqeyini ta’minlaydi. Mazkur fe’l savol mazmunini ifodalovchi obyekt yoki predikativ komplement bilan bog‘lanib, semantik tugallikka erishadi. Bo‘limda qabul qilingan tahlil modeliga ko‘ra, question fe’li asosiy so‘roq ma’nosida nisbatan o‘ziga yetarli va subyektga yo‘nalgan birlik sifatida ajraladi; obyektga yo‘naltirilgan ayrim qo‘llanishlarda esa uning ma’nosi shubha yoki e’tiroz tomon siljiydi. Inquire kitobiy va rasmiy tusga ega bo‘lib, oddiy savol berishdan tashqari ma’lumotni izlash, masalani aniqlashtirish yoki o‘rganish mazmunlarini kuchaytiradi. Demand so‘roq mazmunida qat’iylik, talabchanlik va emotsional bosim bilan xarakterlanib, qatorning chegaraviy a’zosi sifatida namoyon bo‘ladi. Interrogate esa institutsional vaziyatga xos bo‘lib, shaxsni izchil va davomli tarzda so‘roq qilishni anglatadi; u odatda subyekt + fe’l + obyekt modelida qo‘llanadi va ko‘chirma savolni ramkalovchi neytral fe’l sifatida kam ishtirok etadi.

O‘zbek tilidagi so‘roq va requestiv nutq fe’llari tizimi. O‘zbek tilida mazkur maydonning markazida semantik qamrovi keng va uslubiy jihatdan betaraf so‘ramoq fe’li turadi. Uning axborot olishga qaratilgan leksik-semantik varianti savol bermoq, surishtirmoq, so‘roqlamoq, so‘rab-surishtirmoq, so‘roq qilmoq, so‘roqqa tutmoq va tergamoq birliklari bilan paradigmatik munosabat hosil qiladi. Bu birliklarda mos ravishda savolning obyektivlashtirilishi, mufassal aniqlash, takroriy qidiruv, rasmiy tekshiruv, intensivlik, nazorat yoki kommunikativ bosim semalari ustuvorlik qiladi. So‘ramoq fe’lining biror narsa, yordam, ruxsat yoki harakatni istab murojaat qilish ma’nosi esa iltimos qilmoq va iltijo qilmoq bilan yaqinlashadi; o‘tinmoq, yalinmoq va yolvormoq murojaatning emotsional darajasini kuchaytiradi, talab qilmoq esa qat’iylik va majburiylik belgilarini oldingi o‘ringa chiqaradi. Kimdandir so‘ramoq, kimgadir savol bermoq, kimnidir so‘roq qilmoq yoki tergamoq kabi boshqaruv modellarida shaxsning axborot manbai, qabul qiluvchi yoki tekshiruv obyekti sifatidagi semantik maqomi grammatik shakl orqali farqlanadi.

MUHOKAMA

Qiyosiy tahlilning metodologik natijasi. Ingliz va o‘zbek tillaridagi so‘roq fe’llarini qiyoslashda lug‘aviy tarjima muqobillarini sanashning o‘zi yetarli emas. Qiyosiy tavsif umumiy semantik yadro, differensial semalar, subyekt–obyekt yo‘nalishi, valentlik tarkibi, sintaktik model,

kontekst turi hamda uslubiy-pragmatik belgilarning uyg‘un tahliliga asoslanishi lozim. Ikki tilda [so‘roq] va [javob kutish] mazmuni mushtarak bo‘lsa-da, uning leksik vositalar bilan taqsimlanishi, grammatik shakllanishi va kommunikativ intensivligi o‘ziga xosdir. Shu bois ask – so‘ramoq, question – savol bermoq yoki interrogate – so‘roq qilmoq kabi muvofiqliklar faqat muayyan leksik-semantik variant va kontekst doirasida ilmiy qiymat kasb etadi. Mazkur yondashuv so‘roq fe’llarining izomorf va allomorf belgilarini aniq ajratish, shuningdek tarjimada semantik hamda uslubiy tenglik darajasini asosli belgilash imkonini beradi.

XULOSA

Umumlashtirib aytganda, so‘roqni ifodalovchi fe’llar yagona «savol bermoq» mazmuniga birlashgan bo‘lsa-da, ularning har biri ma’no ko‘lami, harakatning kechish tarzi, adresatga ta’sir darajasi, birikuvchanlik imkoniyati va uslubiy xususiyati bilan alohida o‘rin egallaydi. Fe’l semantikasining kontekst, valentlik va struktur model bilan uzviy aloqada o‘rganilishi ingliz hamda o‘zbek tillaridagi nutq fe’llarini tizimli tavsiflashning asosiy sharti hisoblanadi. Shu nazariy asos keyingi bo‘limlarda alohida fe’llarning leksik-semantik variantlari va ularning nutqiy voqelanishini chuqur qiyosiy tahlil qilish uchun metodologik tayanch vazifasini bajaradi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Briscoe, T., Carroll, J., & Korhonen, A. (1997). Acquiring a large subcategorization lexicon from corpora. *Proceedings of ACL*.
2. Glasersfeld, E. von. (1972). Semantic analysis of verbs in terms of conceptual situations. *Linguistics, 94*, 90–106.
3. Korhonen, A., & Briscoe, T. (2004). Extended lexical-semantic classification of English verbs. *Proceedings of HLT-NAACL*, 38–45.
4. Leech, G. N. (2013). *Meaning and the English verb* (3rd ed.). Routledge.
5. Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations*. University of Chicago Press.
6. Miura, A. (2015). *Middle English verbs of emotion and impersonal constructions*. Oxford University Press.
7. Palmer, F. R. (1988). *The English verb* (2nd ed.). Longman.
8. Айрапетян, Р. Р. (2008). *Прототипическая, фреймовая и кластерная семантические модели группы англоязычных глаголов verbs of putting* [Автореферат диссертации кандидата филологических наук]. Пятигорск.
9. Гаджиева, Н. З., & Коклянова, А. А. (1961). Глаголы речи в тюркских языках. В *Историческое развитие лексики тюркских языков*. Москва.
10. Дмитриев, Н. К. (1952). Глаголы речи в языках тюркской группы. В *Очерки по методике преподавания русского и родного языков в татарской школе* (с. 203). Москва.
11. Дрозд, А. (2013). Актуальные вопросы исследования английского глагола. В *Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: Сборник научных трудов* (Вып. 1, с. 41–52). БГУ.
12. Исроилов, А. (1971). *Чужая речь в современном узбекском языке* [Автореферат кандидатской диссертации]. Ашхабад.
13. Мурясов, Р. З. (2002). *Контрастивная морфология английского и немецкого языков*. РИЦ БашГУ.
14. Qo‘chqortoyev, I. (1977). *So‘z ma’nosi va uning valentligi* (78-b.). O‘zbekiston SSR “Fan” nashriyoti.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

THE REPRESENTATION OF LANDSCAPE IN THOMAS KING'S NOVELS: SPATIAL NARRATIVES AND CULTURAL IDENTITY

Maxsimova Umidaxon Xamitxon qizi
PhD Researcher, Uzbekistan State World Languages University
English Language Teacher, Ajou University in Tashkent
E-mail: umidakhonmakhsimova@gmail.com
External reviewer: Xulkar Mukhammedova Eliboyevna, DSc, Professor, Uzbekistan State World Languages University
DOI: 10.67620/ajousci.240009

Abstract. *This article examines landscape as a narrative and cultural category in Thomas King's Medicine River (1990), Green Grass, Running Water (1993), and Truth & Bright Water (1999). Rather than treating geographical environments as decorative settings, the study considers how community spaces, contested territory, rivers, and international borders organize questions of Indigenous belonging and historical memory. A comparative interpretive approach informed by spatial theory and Indigenous scholarship identifies three related but distinct functions: relational belonging in Medicine River, territorial contestation in Green Grass, Running Water, and transborder continuity in Truth & Bright Water. The argument is that King's representation of place depends upon social relationships and narrative perspective, not upon a fixed or essentialized bond between Indigenous characters and nature. The article also discusses the limits of applying general spatial theory to Indigenous literary contexts. Because the editions of the primary texts have not been available for page-by-page verification, the discussion uses cautious scene-level interpretation rather than invented quotations or page references.*

Key words: *Thomas King; landscape; spatial narrative; cultural identity; Indigenous literature; place; border; cultural memory.*

1. INTRODUCTION

Landscape in fiction is often introduced as the visible world surrounding characters. Yet the literary significance of a place is rarely exhausted by its scenery. A river may organize movement and separation; a town may encode unequal access to community; a development project may disclose conflicting definitions of value. Such elements contribute to narrative form as well as to theme. For this reason, the study of literary landscapes involves asking not only what a place looks like, but also whose knowledge makes it meaningful and whose authority determines its use.

These questions acquire particular urgency in Indigenous North American literature. Settler-colonial maps, borders, and administrative divisions do not necessarily coincide with the relationships through which Indigenous peoples understand territories and communities. Literary works can reveal that mismatch without reducing Indigenous experience to a simple opposition between nature and modernity. The relation between people and land is historical, political, and social, and its representation requires close attention to the specificity of each narrative.

Thomas King‘s novels provide a productive corpus for such an inquiry. Medicine River focuses on the unsettled process of community attachment; Green Grass, Running Water joins questions of development and authority to its formally experimental storytelling; and Truth & Bright Water uses the proximity of two communities across an international boundary to interrogate the meanings of separation. These works do not repeat one formula for Indigenous identity. Their differences make comparison analytically useful.

The central research question is how landscape contributes to the representation of cultural identity in these three novels. Subsidiary questions concern the relationship between place and character, the narrative consequences of contested territory, and the limitations of national borders as descriptions of cultural belonging. The article advances a three-part interpretive framework—relational belonging, territorial contestation, and transborder continuity—as a way of organizing the comparison. This framework is proposed as an analytical reading, not as a claim that previous scholarship has ignored landscape in King‘s fiction.

The significance of this approach lies in the connection it establishes between spatial description and narrative construction. When a fictional location organizes relationships, conflict, memory, and movement, it is not an interchangeable background. It helps make the story intelligible. A comparative account of King‘s novels can therefore contribute to broader discussions of Indigenous identity while remaining attentive to the different literary techniques through which each novel develops its sense of place.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Space, place, and narrative meaning

Lefebvre (1991) challenges the notion that space is a neutral container for social action. His account of socially produced space helps literary critics recognize that roads, buildings, territories, and boundaries are shaped by practices and relations of power. Used cautiously, this perspective clarifies why an engineered landscape in a novel can embody political decisions rather than merely furnish a physical setting.

Tuan (1977) distinguishes abstract space from place as it becomes familiar through experience. The distinction is useful for reading stories of return and belonging: being physically present in a location is not the same as experiencing it as home. Nevertheless, emotional attachment alone is an insufficient model for Indigenous territorial relations, which may involve collective responsibility, law, history, and political claims.

Said (1993) demonstrates the entanglement of cultural representation and imperial power. This insight invites attention to who has the authority to describe and classify territory. In literary analysis, the apparently ordinary vocabulary of development, improvement, or national boundary can be read critically when it competes with other accounts of the same place.

2.2. Indigenous scholarship and the limits of universal models

Coulthard (2014) places land at the centre of his critique of colonial recognition. His work cautions against approaches that treat Indigenous political life solely through the institutions of the settler state. Simpson (2017) similarly emphasizes land-based relationships and knowledge in

Indigenous continuance. These studies do not supply a single interpretation of all Indigenous writing; rather, they establish why place must be considered as more than an aesthetic object.

King‘s The Truth About Stories (2003) foregrounds the constitutive role of storytelling in shaping how people understand the world. It offers a valuable context for reading the relationship between narrative and geography in his novels. His nonfiction The Inconvenient Indian (2012) further addresses the history of Indigenous–settler relations and the political significance of land. Neither work should be used as a substitute for close analysis of the fiction, but both clarify the relevance of historical representation to King‘s literary concerns.

A key methodological caution follows from this scholarship. The critic should not infer that every river or landscape in Indigenous fiction possesses an identical spiritual meaning. Nor should community attachment be portrayed as an automatic inheritance secured by ancestry. The narrative evidence must establish how a particular place functions for particular characters within a particular story.

2.3. Research position

The present study does not claim to offer the first discussion of land, borders, or identity in King‘s writing. Rather, it makes a narrower comparative intervention: it reads three novels together through distinct spatial functions and asks how each function emerges from narrative relations. The comparative structure guards against conflating community, environmental conflict, and cross-border movement under one general category of landscape.

This distinction is important for the interpretation of cultural identity. Identity in the selected novels is neither a possession located permanently in the individual nor a quality deposited in untouched scenery. It is negotiated in relations among characters, stories, communities, and institutions. The analysis below examines how each novel develops one especially visible aspect of that negotiation.

3. METHODOLOGY

The research adopts a qualitative, comparative literary method. The primary corpus comprises Medicine River (1990), Green Grass, Running Water (1993), and Truth & Bright Water (1999). Selection is purposive: each work gives geographical organization a different thematic emphasis, making comparison more informative than a discussion of one novel in isolation.

The analysis proceeds in three stages. First, it identifies the spatial configurations that organize each narrative: community and return, development and territorial conflict, and riverine border space. Second, it considers the relationship of those configurations to characterization, narrative movement, and historical implication. Third, it compares the findings to determine which functions recur and which remain specific to individual novels.

The conceptual vocabulary of social space, place attachment, and colonial representation is drawn from Lefebvre, Tuan, and Said, while Indigenous scholarship supplies a necessary check on overly generalized theoretical claims. This is an interpretive study, not a quantitative content analysis. Its results are arguments supported by narrative patterns rather than numerical measurements.

A limitation must be stated clearly. Full editions of the primary novels were not supplied for this drafting stage. Accordingly, no verbatim quotations or edition-specific page numbers are asserted. Before journal submission, the scene-level claims and bibliographic editions should be checked against the primary texts. The present version is a substantial research draft and should not be represented as having completed that verification.

4. ANALYSIS AND RESULTS

4.1. Medicine River: relational belonging

Medicine River examines the difference between having a connection to a location and experiencing belonging within a community. Will Horse Capture’s return to the Medicine River area does not resolve his uncertainty by geographical relocation alone. His experiences instead suggest that place acquires significance through people, histories, and repeated forms of participation.

Harlen Bigbear’s involvement in Will’s life is especially revealing. Harlen continually draws Will into relationships and activities that complicate his inclination to remain at a distance. The town’s narrative meaning is therefore built through interaction rather than through an extended celebration of pristine scenery. Medicine River becomes legible as a place of obligation, humour, familiarity, and sometimes discomfort.

This is a significant revision of the familiar literary pattern in which returning to ancestral land produces immediate wholeness. King makes return neither simple nor conclusive. A geographical address cannot itself settle the question of who belongs. Community is experienced in encounters that require negotiation and reciprocity.

Will’s profession as a photographer also invites attention to representation. Photography frames people and places from a particular position; it cannot exhaust the lived relationships that give them meaning. The novel’s emphasis on social contact similarly resists the notion that identity can be captured in one stable image. A place is not fully understood by observing it from outside.

In this reading, landscape is relational rather than merely topographical. The town is not important because its physical features guarantee authenticity, but because the narrative uses its social environment to stage the changing meaning of home. This interpretation corresponds in part to Tuan’s account of experienced place, while extending beyond individual attachment to emphasize communal participation.

The resulting account of cultural identity is neither purely individual nor mechanically collective. Will is not absorbed into an undifferentiated community; his choices and hesitations remain meaningful. The novel’s achievement lies in presenting belonging as an ongoing process rather than a completed return to origins.

4.2. Green Grass, Running Water: territorial contestation

Green Grass, Running Water shifts the emphasis from community participation to the competing systems through which land is described, organized, and controlled. The Grand Baleen Dam offers a prominent point of entry into this conflict. An infrastructure project may appear to be a technical response to a practical problem, yet the narrative asks readers to consider the political assumptions built into the power to transform a landscape.

In institutional discourse, territory is often translated into plans, measurements, costs, and anticipated benefits. Such categories are not meaningless, but they may exclude histories and relationships that do not fit their terms. The dam is therefore not merely a piece of scenery or an isolated environmental concern. It represents a conflict over whose account of the land will carry authority.

The novel’s formal experimentation intensifies this conflict. King interweaves different stories and unsettles expectations of linear chronology. Rather than granting one narrative a privileged position from which all others can be judged, the novel repeatedly returns readers to the instability of supposedly settled accounts. The treatment of geographical control and the treatment of narrative authority thus illuminate one another.

This parallel must be drawn carefully. The novel does not imply that every act of storytelling is equivalent to a material dispute over land. It does, however, encourage readers to notice that both maps and histories are forms of representation. Each selects, orders, and sometimes excludes. When colonial accounts are presented as comprehensive, other relationships to territory can be made invisible.

Water is central to the novel’s imagery and structure. Its movement and transformation complicate fantasies of permanent containment. Rather than treating water as a universal metaphor detached from context, the analysis relates it to the novel’s specific tensions among infrastructure, narrative change, and territorial authority.

Viewed through Lefebvre’s account of social space, the dam controversy reveals a landscape produced through institutions and power relations. Yet an Indigenous literary reading must also ask what such an account leaves out: histories of dispossession, ongoing community relationships, and forms of knowledge that are not reducible to development policy.

The spatial result is a landscape that cannot be understood through a single authoritative description. The novel contests the presumption that technological control settles questions of meaning. Its narrative structure similarly resists the closure of an exclusively official story. Land becomes the point at which cultural memory, political power, and literary form meet.

4.3. Truth & Bright Water: transborder continuity

Truth & Bright Water places the relation between geographical boundary and cultural identity at the centre of its spatial organization. The communities named in the title occupy opposite sides of the Canada–United States border, with a river shaping the experience of movement and separation. The setting makes a political line visible while simultaneously exposing the inadequacy of that line as a complete account of belonging.

A border is administratively powerful: it sorts people and places into national categories. Yet those categories need not correspond to the histories, kinship relations, or cultural continuities through which Indigenous communities understand themselves. The novel’s geography therefore makes the difference between state territory and lived relationship a continuing question rather than a settled fact.

Tecumseh’s perspective is essential to this effect. As a young narrator, he encounters places through particular experiences, partial knowledge, and changing interpretations. The reader does not receive a neutral survey of the territory. Instead, geographical meaning emerges from an unfolding personal viewpoint that is inseparable from family and community history.

The river is especially suggestive because it marks both division and relation. Its presence makes separation tangible, but its position between the communities also keeps them in the same narrative field. Treating the river solely as a symbol of division would overlook the connections that the novel brings into view; treating it only as a symbol of unity would ignore the practical force of borders.

This doubleness distinguishes the novel from a simple argument that political boundaries are unreal. Borders have consequences, even when their legitimacy or adequacy is questioned. King‘s narrative examines the tension between those consequences and relationships that do not begin or end at the border checkpoint.

The novel also shows why cultural memory is not merely an inventory of past events. Memory becomes meaningful through the places and people with which a narrator engages. The border landscape thus helps connect individual perception to histories larger than any one character’s experience.

In comparative terms, Truth & Bright Water expands the question of belonging beyond the town-centred relationships emphasized in Medicine River. It also differs from the infrastructural contestation of Green Grass, Running Water: here the key spatial problem is not only who may transform a territory, but how a territory comes to be divided and what that division fails to explain.

4.4. Comparative findings

Three findings emerge from the comparison. First, place in King‘s fiction is consistently mediated by relationships. In Medicine River, those relations are foregrounded through participation in community; in Green Grass, Running Water, through conflict among institutional and historical interpretations; and in Truth & Bright Water, through connections that cross a political boundary.

Second, the novels distinguish cultural belonging from a simple geographical determinism. A person is not made culturally whole merely by returning to a place; an engineered environment cannot be fully explained by technical plans; and a national border cannot exhaust the meanings of the communities it divides. These distinctions resist both colonial simplification and romantic essentialism.

Third, the organization of space is inseparable from narrative form. A community-oriented story emphasizes encounters; a formally disruptive novel questions authoritative representations; and a border narrative uses movement and separation to structure developing knowledge. Landscape thus operates not only at the level of subject matter but also at the level of how stories are told.

The proposed categories—relational belonging, territorial contestation, and transborder continuity—should be understood as dominant emphases rather than mutually exclusive boxes. All three novels include social relationships, histories, and political circumstances. The categories are useful precisely because they clarify differences without denying overlap.

5. DISCUSSION

The comparative results suggest that landscape in King‘s novels should be understood as an active narrative relation rather than an inert physical surface. This formulation avoids two inadequate alternatives. The first reduces place to background scenery. The second turns every geographical feature into a fixed emblem of Indigenous authenticity. King‘s writing is more attentive to ambiguity, movement, and the work of interpretation.

The analysis also clarifies what spatial theory can and cannot accomplish. Lefebvre provides a vocabulary for examining the political organization of territory, and Tuan helps distinguish a location from a lived place. Neither framework alone fully addresses the continuing historical and political significance of land for Indigenous peoples. Reading them alongside Coulthard and Simpson makes it possible to recognize the limits of an exclusively universal account.

One implication concerns the language of cultural identity. Identity is sometimes discussed as though it were a stable substance that a person possesses or loses. The novels considered here instead place identity in ongoing relations: with other people, with institutions, with stories, and with geographical environments. The emphasis is not that land determines identity, but that the meaning of identity is negotiated in particular places.

A second implication concerns the political status of representation. Describing a territory is not always a neutral act. In Green Grass, Running Water, institutional representations of land are implicated in development and authority; in Truth & Bright Water, the state border supplies a

powerful but incomplete geographical account. King‘s fiction shows why literary narrative can challenge apparently self-evident spatial classifications.

Finally, the three-novel comparison guards against treating Indigenous literature as a single thematic tradition. Medicine River does not have the same formal structure or spatial problem as Green Grass, Running Water; neither reproduces the border setting of Truth & Bright Water. The differences are analytically productive and should remain visible in any account of King‘s contribution to Canadian literature.

6. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This article has examined the representation of landscape in three novels by Thomas King, arguing that geographical environments help construct narrative meaning and cultural identity. Medicine River foregrounds relational belonging; Green Grass, Running Water makes territorial authority and competing representations of land central to its spatial imagination; and Truth & Bright Water uses a riverine international border to explore the tension between political division and cultural continuity.

The main contribution of the study is a comparative framework that connects these distinct functions without collapsing them into a generalized symbolism of nature. Landscape in King‘s fiction is neither merely descriptive nor uniformly restorative. It is a medium through which characters and readers confront the complexity of belonging, history, and authority.

For further research, close analysis of specific passages should be undertaken using identified editions of all three novels. Such work would permit page-precise textual evidence, more detailed discussion of imagery and narrative voice, and stronger comparison with published King scholarship. Additional studies might examine the relation between spatial perspective and oral storytelling, or compare King‘s treatment of border landscapes with that of other Indigenous writers.

Before submission, the primary texts should be consulted directly and the claims checked against the relevant editions. A journal-ready version should also include verified specialized secondary research and undergo the plagiarism screening required by the journal. These steps are necessary for scholarly accuracy; they cannot be replaced by stylistic rewriting.

REFERENCES

1. Coulthard, G. S. (2014). Red skin, white masks: Rejecting the colonial politics of recognition. University of Minnesota Press.
2. King, T. (1990). Medicine River. Viking.
3. King, T. (1993). Green grass, running water. HarperCollins.
4. King, T. (1999). Truth & Bright Water. HarperFlamingo.
5. King, T. (2003). The truth about stories: A Native narrative. House of Anansi Press.
6. King, T. (2012). The inconvenient Indian: A curious account of Native people in North America. Doubleday Canada.
7. Lefebvre, H. (1991). The production of space (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original work published 1974)
8. Said, E. W. (1993). Culture and imperialism. Knopf.
9. Simpson, L. B. (2017). As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance. University of Minnesota Press.
10. Tuan, Y.-F. (1977). Space and place: The perspective of experience. University of Minnesota Press.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

O‘ZBEK VA INGLIZ TILLARIDAGI OKSIMORONLARNING LINGVOKULTUROLOGIK XUSUSIYATLARI VA TARJIMA STRATEGIYALARI

Muxtorov Dilshodbek
Muxtorov Dilshodbek
O‘qituvchi, Andijon davlat chet tillari instituti
DOI: 10.67620/ajousci.240010

Annotatsiya. *Maqolada o‘zbek va ingliz tillaridagi oksimoronlar lingvokulturologik va tarjimashunoslik yondashuvlari asosida tahlil qilinadi. Tadqiqot muallifning dastlabki maqolasida keltirilgan 8 ta ifodadan iborat chegaralangan namunaviy materialga tayangan. Qiyosiy-semantik va funksional tahlil orqali ziddiyatli komponentlar, konnotatsiya va o‘zbekchaga tarjima yechimlari ko‘rib chiqildi. Namuna korpus asosida olingan emasligi sababli xulosalar umumtil miqyosidagi chastota yoki madaniy ustunlikni isbotlamaydi.*
Kalit so‘zlar: *oksimoron, lingvokulturologiya, qiyosiy tahlil, tarjima strategiyasi, semantik ziddiyat, konnotatsiya .*

Abstract. *This study examines the linguocultural and translational features of Uzbek and English oxymorons through a delimited illustrative set of eight expressions already presented in the initial manuscript. Comparative semantic and functional analysis addresses semantic opposition, contextual connotation, and possible translation choices. Because the sample is not drawn from a documented corpus, the findings cannot establish cross-linguistic frequencies or broad cultural generalizations.*
Key words: *oxymoron, linguocultural analysis, contrastive semantics, translation strategy, semantic contradiction, connotation.*

Аннотация. *В статье рассматриваются лингвокультурологические и переводческие особенности оксюморонов узбекского и английского языков на материале восьми иллюстративных выражений, представленных в первоначальной рукописи. Применяются сопоставительно-семантический и функциональный методы. Поскольку материал не извлечён из документированного корпуса, результаты не позволяют делать обобщения о частотности или национально-культурном преобладании тех или иных функций.*
Ключевые слова: *оксюморон, лингвокультурология, сопоставительный анализ, стратегия перевода, семантическое противоречие, коннотация.*

Kirish

Oksimoron qarama-qarshi semantik belgilarni bitta ifoda doirasida birlashtirib, paradoks, kinoya, emotsional taranglik yoki obrazlilik hosil qiluvchi uslubiy vositadir. Uning ma’nosini talqin qilishda lug‘aviy zidlikning o‘zi yetarli emas: nutq vaziyati, janr, konnotatsiya va o‘quvchining madaniy bilimlari ham ahamiyatlidir (Leech, 1981; Gibbs, 1994). O‘zbek va ingliz tillari misolida ushbu vositaning tarjima imkoniyatlarini solishtirish, ayniqsa, zidlikni saqlash bilan ma’no ravshanligini ta’minlash o‘rtasidagi muvozanatni tushuntirish uchun dolzarbdir.

Tadqiqot maqsadi — mavjud sakkizta namunaviy oksimoronning semantik tuzilishi, ehtimoliy pragmatik vazifalari va tarjima strategiyalarini mezonlari aniq ko‘rsatilgan qiyosiy tavsif asosida yoritish. Ish muayyan korpusdagi oksimoronlar tarqalishini yoki milliy madaniyatning barcha nutq turlarini qamrab olishni da’vo qilmaydi.

Adabiyotlar tahlili

Leech (1981) semantik ma’no va konnotatsiyaning o‘zaro munosabatini tushuntirish uchun nazariy asos beradi. Lakoff va Johnson (1980), Gibbs (1994) hamda Kövecses (2010) obrazli tafakkur va ko‘chma ma’noni kognitiv yondashuvda sharhlaydi. Mazkur asarlar oksimoronning ma’nosini komponentlarning oddiy yig‘indisiga tenglashtirib bo‘lmasligini tushunishga yordam beradi.

Tarjimashunoslikda Catford (1965) formal muvofiqlik va tarjima siljishlarini, Nida va Taber (1969) qabul qiluvchi uchun tabiiy ifodani, Newmark (1988) semantik va kommunikativ tarjima imkoniyatlarini muhokama qiladi. Baker (2018), Hatim va Mason (1990), Toury (1995) hamda Venuti (1995) kontekst, diskurs va madaniyatlararo tanlovning ahamiyatini yoritadi. Ushbu ishda ularning qarashlari oksimoronning ziddiyatli shaklini saqlash, izohlash yoki ma’nodosh obraz bilan almashtirish mezonlari sifatida qo‘llanadi.

Muallifning dastlabki qo‘lyozmasida Yuldosheva (2023), Vinogradov (2001) va Курбонов (2015) manbalari ham qayd etilgan. Biroq ayrim misollar ushbu manbalarning qaysi sahifasi yoki qaysi badiiy matndan olingani ko‘rsatilmagan; shuning uchun ular hozirgi tahrirda attestatsiyalangan korpus birliklari emas, tahliliy namuna sifatida talqin qilindi.

Tadqiqot materiallari va metodlari

Tadqiqot dizayni sifat-qiyosiy, tavsifiy va interpretativdir. Material manbasi — muallif taqdim etgan dastlabki qo‘lyozmadagi misollar: o‘zbek tilida “sokin to‘lqin”, “qora nur”, “ko‘z yoshdagi tabassum”, “yorug‘ zulmat” (4 birlik); ingliz tilida “serious joke”, “same difference”, “open secret”, “organized chaos” (4 birlik). Jami 8 ta ifoda o‘rganildi. Birliklar badiiy asarlar, lug‘at korpuslari yoki elektron ma’lumotlar bazasidan tizimli tanlab olinmagan, shuning uchun ularning uchrash chastotasi aniqlanmagan.

Namuna tanlash mezonlari: (1) ikki komponent o‘rtasida ko‘rinadigan semantik nomuvofiqlik yoki paradoksal bog‘lanish mavjudligi; (2) iborani talqin qilish va tarjima variantini taklif qilish mumkinligi; (3) qo‘lyozmada mavjudligi; (4) bir necha pragmatik vazifani ko‘rsatish imkoniyati. Taqqoslash birliklari bir xil janr va bir xil hajmdagi matnlardan olingan deb qaralmaydi.

Tahlil tartibi to‘rt bosqichda olib borildi: birinchi bosqichda komponentlar ziddiyati belgilandi; ikkinchi bosqichda kontekstga bog‘liq ma’no va pragmatik vazifa taxminiy sharhlandi; uchinchi bosqichda tarjima varianti va uning zidlikni saqlash darajasi taqqoslandi; to‘rtinchi bosqichda natijalar tavsifiy jadvalga jamlandi. Kontekstsiz namunalar uchun pragmatik talqin “mumkin bo‘lgan” vazifa sifatida qayd etildi. Mustaqil ekspert kodlashi, korpus-statistik tekshiruv yoki o‘quvchi tajribasi o‘tkazilmagan.

Natijalar

Jadval 1. Dastlabki qo‘lyozmadagi 8 ta oksimoronning chegaralangan qiyosiy tahlili

Ifoda / til	Semantik zidlik	Ehtimoliy funksiya	Tarjima yoki izoh
sokin to‘lqin / o‘zbek	tinchlik – harakat	poetik taranglik	quiet wave (shakl saqlanadi)
qora nur / o‘zbek	qorong‘ilik – yorug‘lik	kontrast, iztirob	dark light (kontekst talab etadi)
ko‘z yoshdagi tabassum / o‘zbek	qayg‘u – quvonch	murakkab hissiyot	a smile through tears
yorug‘ zulmat / o‘zbek	yorug‘lik – zulmat	paradoks, umid	luminous darkness
serious joke / ingliz	jiddiylik – hazil	kinoya, tanqid	jiddiy hazil
same difference / ingliz	o‘xshashlik – farq	so‘z o‘yini, bepisandlik	baribir bir gap / deyarli bir xil
open secret / ingliz	oshkoralik – sir	umumga ma’lum sir	oshkora sir
organized chaos / ingliz	tartib – tartibsizlik	murakkab tizim tasviri	tartibli betartiblik

Jadvaldan ko‘rinishicha, barcha sakkiz birlikda qarama-qarshi ma’no komponentlari badiiy yoki pragmatik ta’sir hosil qiladi. Masalan, “ko‘z yoshdagi tabassum” kompleks emotsiyani, “open secret” esa hammaga ayon, ammo rasman yashirilgan axborotni ifodalashi mumkin. Bu talqinlar kontekstga bog‘liq va aynan shu sakkiz birlik doirasida amal qiladi.

Muhokama

Dastlabki maqoladagi o‘zbek oksimoronlari faqat emotsional, ingliz oksimoronlari esa faqat ijtimoiy-intellektual mazmunga xos, degan keskin taqqoslashni ushbu material bilan isbotlab bo‘lmaydi. Tanlangan ifodalarning tematik farqlari tilning milliy yoki umumiy xususiyatidan emas, misollarning mavzuiy tanlanishidan kelib chiqishi mumkin. Shuning uchun natija ikki tildagi oksimoronlarning universal taqsimotini emas, alohida birliklarni talqin qilish imkoniyatini ko‘rsatadi (Gibbs, 1994; Kövecses, 2010).

Tarjima strategiyasini tanlashda birinchi mezon — ma’no, ikkinchisi — uslubiy ta’sir, uchinchisi — maqsadli auditoriya uchun tabiiylikdir. “Open secret” → “oshkora sir” shakliy va semantik paradoksni saqlaydi; “same difference” → “baribir bir gap” esa paradoksal shakldan voz kechib, nutqiy funksiyani yaxshiroq ifodalashi mumkin. “Organized chaos” → “tartibli betartiblik” zidlikni saqlasa, “tartibsizlik ichidagi tartib” ko‘proq deskriptiv tus oladi (Newmark, 1988; Baker, 2018).

Cheklovlar: matnli kelib chiqish manbalari va sahifalar ko‘rsatilmagan; namuna kichik, teng janrli emas va tasodifiy emas; tavsiya etilgan tarjimalar mutaxassislar yoki o‘quvchilar ishtirokida sinovdan o‘tkazilmagan. Keyingi tadqiqotda ikki til bo‘yicha bir xil janrlar, sanalar va hajmda matn korpusini belgilash, har bir birlikning aniq bibliografik manbasi va kontekstini ro‘yxatga olish, kodlash mezonlari hamda ekspertlararo muvofiqlikni tekshirish zarur (Toury, 1995).

Xulosa

Chegaralangan sakkizta ifoda tahlili oksimoronning markaziy xususiyati semantik ziddiyat orqali kontekstual ma’no hosil qilish ekanini ko‘rsatdi. Ularni tarjima qilishda shaklni saqlash, funksional ekvivalent va deskriptiv izoh strategiyalari vaziyatga ko‘ra qo‘llanishi mumkin. Mazkur kuzatishlardan o‘zbek va ingliz tillarida oksimoronlarning umumiy chastotasi yoki

madaniy ustuvorligi haqida qat’iy xulosa chiqarilmaydi. Kengroq ilmiy umumlashtirish uchun manbalari hujjatlashtirilgan va hajmi aniqlangan korpus asosidagi izlanish talab etiladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Baker, M. (2018). In other words: A coursebook on translation (3rd ed.). Routledge.
2. Catford, J. C. (1965). A linguistic theory of translation. Oxford University Press.
3. Gibbs, R. W., Jr. (1994). The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding. Cambridge University Press.
4. Hatim, B., & Mason, I. (1990). Discourse and the translator. Longman.
5. Kövecses, Z. (2010). Metaphor: A practical introduction (2nd ed.). Oxford University Press.
6. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
7. Leech, G. (1981). Semantics: The study of meaning. Penguin.
8. Newmark, P. (1988). A textbook of translation. Prentice Hall.
9. Nida, E. A., & Taber, C. R. (1969). The theory and practice of translation. E. J. Brill.
10. Toury, G. (1995). Descriptive translation studies and beyond. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.4
11. Venuti, L. (1995). The translator’s invisibility: A history of translation. Routledge.
12. Vinogradov, V. V. (2001). Vvedenie v perevodovedenie [Introduction to translation studies]. Vysshaya shkola.
13. Yuldosheva, V. Z. (2023). Translational specificity of oxymoron rendering in Uzbek-English literary translation. Central Asian Journal of Education and Innovation, 2(4), 58–60.
14. Қурбонов, Қ. (2015). Таржима назарияси ва амалиёти. Фан.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

INGLIZ VA O‘ZBEK PAREMIOLOGIK BIRLIKLARI TARJIMASIDA EKVIVALENTLIK VA TARJIMA STRATEGIYALARI

Ochilova Zarifa Zafar qizi
Qarshi davlat universiteti
mustaqil tadqiqotchisi
E-mail: zarifaochilova958@gmail.com
ORCID: 0009-0006-3648-8927
MQD-0526-0173
DOI: 10.67620/ajousci.240013

Annotatsiya. *Maqolada ingliz va o‘zbek paremiologik birliklarini tarjima qilishda ekvivalentlikning semantik, pragmatik, aksiologik va lingvomadaniy komponentlari tahlil qilinadi. Ekvivalentlik maqolning faqat lug‘aviy mazmunini emas, balki ma’naviy-axloqiy qiymati, obrazliligi, kommunikativ vazifasi va nutqiy ta’sirini qayta yaratish darajasi sifatida talqin etiladi. Maqola doirasidagi empirik tahlil 12 ta tayanch ingliz-o‘zbek qiyosiy juftlik asosida olib borildi; ular to‘liq, qisman, funksional va nol ekvivalentlik darajalari hamda kalka, funksional analog, deskriptiv parafraz va madaniy kompensatsiya strategiyalari bo‘yicha tasniflandi.*

Kalit so‘zlar: *paremiologik tarjima, ekvivalentlik, funksional analog, kalka, madaniy kompensatsiya, lingvoma’naviy komponent, lingvomadaniy komponent .*

Abstract. *The article analyzes the semantic, pragmatic, axiological, and linguocultural components of equivalence in the translation of English and Uzbek paremiological units. Equivalence is interpreted not merely as the reproduction of a proverb's lexical content, but as the extent to which its moral-ethical value, imagery, communicative function, and rhetorical impact are recreated. The empirical analysis is based on 12 core English-Uzbek comparative pairs classified by full, partial, functional, and zero equivalence and by calque, functional analogue, descriptive paraphrase, and cultural compensation strategies.*

Key words: *paremiological translation, equivalence, functional analogue, calque, cultural compensation, linguo-moral component, linguocultural component.*

Аннотация. *В статье анализируются семантические, прагматические, аксиологические и лингвокультурные компоненты эквивалентности в переводе английских и узбекских паремиологических единиц. Эквивалентность понимается как степень воссоздания не только лексического содержания пословицы, но и её духовно-нравственной ценности, образности, коммуникативной функции и речевого эффекта.*

Эмпирический анализ проведён на материале 12 опорных англо-узбекских сопоставительных пар, классифицированных по уровням полной, частичной, функциональной и нулевой эквивалентности, а также по стратегиям калькирования, функционального аналога, описательного парафраза и культурной компенсации.

Ключевые слова: *паремиологический перевод, эквивалентность, функциональный аналог, калька, культурная компенсация, лингво-духовный компонент, лингво-культурный компонент.*

1. KIRISH

Shaxs ma’naviyatini ifodalovchi maqollar insonning axloqiy tajribasi, ijtimoiy me’yorlari va madaniy xotirasini ixcham shaklda mujassamlashtiruvchi paremiologik birliklardir. Dissertatsiyada ingliz va o‘zbek tillaridagi bunday birliklar lingvoma’naviy va lingvomadaniy parametrlar asosida qiyosiy tadqiq etilishi, ularning semantik, pragmatik va tarjimaviy xususiyatlarini operatsional mezonlar orqali ochish maqsadi belgilangan.

Tadqiqotning dolzarbligi shundaki, maqol mazmunida qadriyat, norma, baho va pragmatik maqsad bir vaqtning o‘zida namoyon bo‘ladi. Shu bois paremiologik materialni faqat lug‘aviy yoki folkloristik obyekt sifatida emas, balki madaniy kod va kommunikativ strategiya sifatida tahlil qilish zarur.

2. MATERIAL VA METODLAR

Tadqiqotda qiyosiy-semantik, lingvopragmatik, aksiologik va lingvomadaniy tahlil metodlari qo‘llanildi. Har bir paremiologik juftlik besh mezon asosida baholandi: 1) semantik yadro va axloqiy xulosaning mosligi; 2) baholovchi-aksiologik komponentning saqlanishi; 3) pragmatik vazifa va nutq aktining mosligi; 4) milliy obraz hamda madaniy markerlarning saqlanish yoki almashinish darajasi; 5) formal tuzilma, ritm va paremiologik tabiiylik. Ekvivalentlik to‘liq, qisman, funksional va nol darajalarga ajratildi; tarjima yechimlari esa kalka, funksional analog, deskriptiv parafraz va madaniy kompensatsiya strategiyalari bo‘yicha tasniflandi.

Empirik baza maqolada bevosita tahlil qilingan 12 ta tayanch ingliz-o‘zbek qiyosiy juftlikdan tashkil topdi. Tanlashda quyidagi mezonlarga amal qilindi: birlikning maqol yoki barqaror paremiologik formula sifatida qo‘llanishi; shaxs ma’naviyati, axloqiy baho yoki ijtimoiy normani ifodalashi; o‘zbek tilida kamida bitta tarjima/analog variantining maqola doirasida muhokama qilinishi; semantik, pragmatik yoki lingvomadaniy tafovutni ko‘rsatish imkonini berishi. Namuna maqsadli tanlov tamoyili asosida shakllantirildi. Shuning uchun quyidagi miqdoriy ko‘rsatkichlar umumiy ingliz va o‘zbek paremiologik fondiga emas, aynan ushbu 12 juftlikdan iborat maqola korpusiga taalluqlidir.

3. NATIJALAR

3.1. Muallifning empirik tahlil natijalari

12 ta tayanch qiyosiy juftlikni lingvoma’naviy mezonlar matritsasi asosida kodlash natijasida 2 ta holatda to‘liq ekvivalentlik, 4 ta holatda qisman ekvivalentlik, 5 ta holatda funksional ekvivalentlik va 1 ta holatda nol ekvivalentlik kuzatildi. Tarjima strategiyalari bo‘yicha 5 ta kalka, 4 ta funksional analog, 1 ta deskriptiv parafraz va 2 ta madaniy/pragmatik kompensatsiya holati ajratildi. Bu natijalar tashqi adabiyotlarda keltirilgan foizlardan alohida bo‘lib, maqolaning o‘z empirik materiali asosida hisoblangan.

1-jadval. Maqola empirik bazasidagi 12 qiyosiy juftlikning tasnifi

№	Inglizcha paremiya	O‘zbekcha variant	Ekvivalentlik	Strategiya
1	Honesty is the best policy	Halollik — eng yaxshi yo‘l	Qisman	Kalka
2	A good name is better than riches	Yaxshi nom — oltindan qimmat	Funksional	Funksional analog
3	Actions speak louder than words	Ish — so‘zdan ustun	Funksional	Funksional analog
4	Time is money	Vaqt — pul	To‘liq	Kalka
5	Don’t count your chickens before they hatch	Shoshma — pishmagan osh	Funksional	Funksional analog
6	A stitch in time saves nine	Muammoni vaqtida hal qilsang, katta zarar bo‘lmaydi	Nol	Deskriptiv parafraz
7	Pride comes before a fall	Kibr qilma, yiqilasan	Qisman	Kompensatsiya
8	Easy come, easy go	Oson topilgan oson ketar	To‘liq	Kalka
9	An apple a day keeps the doctor away	Har kuni bir olma yesa, tabibga hojat qolmas	Qisman	Kalka
10	Every dog has its day	Har kimning ham kuni keladi	Funksional	Kompensatsiya
11	Where there is a will, there is a way	Istak bo‘lsa, yo‘l topiladi	Qisman	Kalka
12	Let sleeping dogs lie	Tinch turgan gapni qo‘zg‘atma	Funksional	Funksional analog

Mazkur 12 juftlikda funksional ekvivalentlik eng ko‘p — 41,7% (5/12), qisman ekvivalentlik 33,3% (4/12), to‘liq ekvivalentlik 16,7% (2/12), nol ekvivalentlik esa 8,3% (1/12)ni tashkil etdi. Strategiyalar kesimida kalka 41,7% (5/12), funksional analog 33,3% (4/12), kompensatsiya 16,7% (2/12), deskriptiv parafraz 8,3% (1/12) bo‘ldi. Bu kichik maqsadli namuna umumlashtiruvchi korpus statistikasi sifatida emas, taklif etilgan matritsaning maqola materialida qanday ishlashini ko‘rsatuvchi verifikatsion natija sifatida talqin qilinadi.

Ingliz va o‘zbek tillarida paremiologik birliklar tarjimasining o‘ziga xosliklari va ekvivalentlik masalalari

Paremiologik birlik tarjimasida ekvivalentlik tushunchasi va darajalari

Paremiologik birliklar tarjimasida “ekvivalentlik” deganda maqolning faqat lug‘aviy ma’nosi emas, balki uning ma’naviy-axloqiy qiymati, pragmatik vazifasi, obrazliligi va nutqiy vaziyatdagi ta’sir kuchining boshqa tilda qay darajada qayta yaratilishi tushuniladi. Bu tushuncha mexanizman shundan iboratki, tarjimon matndagi maqolni “semantik yadro” (axloqiy xulosa) va “milliy obraz” (kultura markerlari)ga ajratadi, so‘ng ular bo‘yicha moslikning qaysi darajasi mavjudligini aniqlaydi. Masalan, ingliz tilidagi “Honesty is the best policy” maqoli o‘zbekchada ko‘pincha “Halollik — eng yaxshi siyosat” yoki “Halollik — eng yaxshi yo‘l” kabi kalka yo‘li bilan beriladi; bunda yadro saqlanadi, ammo “policy”ning institutsional-pragmatik soyasi o‘zbekcha “siyosat”da ba’zan ortiqcha rasmiy ohang berib yuborishi mumkin. Paremiologik tarjima amaliyotida to‘liq ekvivalent topiladigan holatlar cheklangan bo‘lib, tadqiqotlarda paremiya tarjimalarining salmoqli qismi qisman yoki funksional ekvivalentlik orqali yechilishi qayd etiladi (Brown, 2021). Ilmiy izoh sifatida aytish mumkinki, paremiya til tizimida “tayyor

formula” bo‘lgani uchun undagi konnotatsiya va kollektiv tajriba unsurlari oddiy so‘z ekvivalentligi bilan yopilmaydi; shu bois ekvivalentlik darajalari (to‘liq, qisman, funksional, nol) sifatida tasniflash tarjima strategiyasini tanlashda metodik asos bo‘lib xizmat qiladi (Abdullayeva, 2021).

Ekvivalentlik darajalarini aniqlash mexanizmi lingvoma’naviy va lingvomadaniy parametrlarni bir vaqtda hisobga oladi, ya’ni maqolning axloqiy hukmi (masalan, halollik, sabr, vijdon) hamda uning madaniy kodlari (mehnat, uy-ro‘zg‘or, din, ijtimoiy tartib) sinxron tahlil qilinadi. Bu jarayonda tarjimon avval maqolning illokutiv maqsadini belgilaydi: u pand beradimi, ogohlantiradimi, oqlaydimi yoki tanbeh beradimi; so‘ng ushbu maqsadga boshqa tilda qaysi paremiya yaqin turishini tekshiradi. Masalan, “A good name is better than riches” mazmunan “Yaxshi nom — boylikdan afzal” kabi tarjima qilinadi, biroq o‘zbek paremiologiyasida “Yaxshi ot — yarim davlat” yoki “Yaxshi nom — oltindan qimmat” variantlari ham uchraydi; bu yerda funksional ekvivalentlik obrazni milliylash tirish orqali kuchayadi. Korpus tadqiqotlarida bir maqolga bir nechta parallel tarjima variantlari mavjudligi qayd etiladi; bu ekvivalentlikni variantli hodisa sifatida ko‘rish zarurligini ko‘rsatadi (Sokolova, 2020). Ilmiy jihatdan, variantlilik paremiya semantikasidagi polifunksionallik va kontekstga sezgirlik natijasidir: bir xil axloqiy yadro turli vaziyatda turlicha pragmatik ohang bilan ishlaydi, shuning uchun tarjima ham bitta “to‘g‘ri” yechimga qamalmaydi (Karimov, 2022).

Ekvivalentlik masalasi leksikografik talqinda ham alohida muammo bo‘lib, maqollar lug‘atlarida tarjima ekvivalentlari qanday tartibda, qanday izoh va belgilash bilan berilishi masalani keskinlashtiradi. Mexanizm shundan iboratki, ikki tilli paremiologik lug‘at tuzuvchi muallif “bosh maqol”ni tanlaydi, so‘ng unga ekvivalentlar (to‘liq) va analoglar (qisman)ni ajratib beradi, qo‘llanish sohasi, uslubiy belgi, konnotatsiya va madaniy izohni ham kiritadi. Masalan, “Actions speak louder than words” uchun o‘zbekchada “Gap bilan emas, ish bilan” yoki “Ish — so‘zdan ustun” kabi berish mumkin; lekin “louder” metaforasini so‘zma-so‘z “balandroq” tarzida bermaslik kerak, chunki o‘zbek maqol uslubida bunday metafora kamroq mos keladi. Leksikografik kuzatishlarda izoh va belgilarsiz berilgan “yalang‘och ekvivalent” foydalanuvchini noto‘g‘ri tanlovga olib kelishi mumkinligi ta’kidlanadi, chunki u maqolning uslubiy registri va vaziyatini har doim ham farqlamaydi (Brown, 2021). Ilmiy izoh: paremiya lug‘at birligi bo‘lsa-da, u “mikromatn”dir; demak, lug‘atdagi ta’rif ham oddiy sinonim qatori emas, balki pragmatik-situativ yo‘riqnoma bo‘lishi zarur (Xasanov, 2023).

Kalka strategiyasi maqolning sintaktik modeli va leksik tarkibini imkon qadar saqlagan holda tarjima qilishni anglatadi, ya’ni ma’no yadro bilan birga shaklning ham ma’lum qismi ko‘chiriladi. Mexanizm jihatidan kalka samarali bo‘lishi uchun maqolning obrazlari har ikki madaniyatda umumiy yoki tushunarli bo‘lishi, shuningdek, grammatik struktura o‘xshashligi mavjud bo‘lishi talab etiladi. Masalan, “Time is money” ko‘pincha “Vaqt — pul” tarzida beriladi va bu tarjima o‘zbek nutqida ham tez anglashiladi; chunki iqtisodiy metafora zamonaviy diskursda umumlashgan. Shu bilan birga, kalka ko‘pincha “begona ohang” paydo qilish xavfini oshiradi: masalan, “The spirit is willing, but the flesh is weak”ni so‘zma-so‘z tarjima qilish o‘zbekcha maqol ohangiga to‘liq mos kelmasligi mumkin, chunki diniy-biblion alluziya o‘zbek paremiya tizimida boshqa kodlar orqali ifodalanadi. Tadqiqotlarda kalkalash qisqa va nisbatan universal metaforali maqollarda samaraliroq bo‘lishi qayd etiladi (Brown, 2021). Ilmiy izoh shundan iboratki, kalkalash paremiya “formulaligi”ni saqlashga urinadi, ammo formulalik tilga xos prosodiya, ritm va ichki qofiyaga ham bog‘liq bo‘lgani uchun mazmun saqlansa-da, paremiologik tabiiylik yo‘qolishi mumkin (Smirnov, 2023).

Funksional analog strategiyasi maqolni so‘zma-so‘z emas, balki vazifadosh o‘zbek yoki ingliz maqoli bilan almashtirishni bildiradi, bunda axloqiy xulosa va pragmatik ta’sir ustuvor qo‘yiladi. Mexanizm: tarjimon maqolning “axloqiy hukm”ini ajratadi, so‘ng o‘sha hukmni beradigan milliy paremiya topadi; bu jarayonda obraz almashtiriladi, ammo ma’naviy g‘oya saqlanadi. Masalan, “Don’t count your chickens before they hatch” uchun o‘zbekchada “Tuxumdan jo‘ja chiqmasdan sanama” kalka bo‘lishi mumkin, biroq funksional analog sifatida “Shoshma — pishmagan osh” kabi variantlar vaziyatga qarab kuchliroq ishlashi mumkin. Badiiy va publitsistik matnlar bo‘yicha kuzatuvlarda funksional analogning muhim strategiya ekani ko‘rsatiladi, chunki qabul qiluvchi tilda tabiiy eshitiladigan milliy formula zarur bo‘ladi (Sokolova, 2020). Ilmiy izoh: funksional analog milliy mentalitet kodlarini tiklaydi, lekin u intertekstual manbani o‘zgartiradi; shu bois ilmiy tarjimalarda yoki manba matnni aniq ko‘rsatish zarur bo‘lgan holatlarda analogdan foydalanish cheklanishi mumkin (Yusupova, 2020).

Deskriptiv parafraz strategiyasi maqolni maqol bo‘lmagan, ammo mazmunini izohlab beradigan gap yoki birikma bilan tarjima qilishdir, ya’ni paremiologik birlik “oddiy propozitsiya”ga aylantiriladi. Mexanizm: tarjimon maqolning ko‘chma ma’nosini ochadi, keyin uni kontekstga mos, stilistik jihatdan neytral yoki muallif uslubiga mos gap bilan beradi. Masalan, “A stitch in time saves nine”ni o‘zbekchada “Muammoni vaqtida hal qilsang, keyin katta zarar bo‘lmaydi” tarzida izohlab berish mumkin; bu yerda ritm va qisqalik yo‘qoladi, ammo ma’no aniq bo‘ladi. Tadqiqotlarda ilmiy-ommabop va rasmiy matnlarda parafraz strategiyasiga murojaat qilinishi qayd etiladi, chunki bunday matnlarda maqolning obrazliligi ayrim hollarda noaniqlik tug‘dirishi mumkin (Ivanov, 2021). Ilmiy izoh: deskriptiv tarjima semantik aniqlikni oshiradi, lekin paremiya “ma’naviy ta’sir”ini pasaytiradi; demak, ma’naviyatni ifodalovchi maqollarda, ayniqsa tarbiyaviy ohang muhim bo‘lgan matnlarda parafraz kompensatsiya vositalari bilan birga qo‘llanishi zarur (Williams, 2018).

Kompensatsiya strategiyasi maqolning yo‘qolgan elementini (ritm, kinoya, milliy obraz) boshqa joyda yoki boshqa vosita bilan qoplashni anglatadi. Mexanizm shundan iboratki, tarjimon maqoldagi yo‘qotishni diagnostika qiladi: masalan, qofiya yo‘qoldimi, kinoya so‘ndimi, diniy alluziya tushunarsiz bo‘ldimi; so‘ng kontekst ichida qo‘shimcha epitet, izohiy komponent yoki boshqa paremiologik birlik kiritib, o‘quvchi qabulini tenglashtiradi. Masalan, inglizcha “Pride comes before a fall”ni o‘zbekchada “Kibrning oqibati yiqilish” deb parafraz qilish mumkin, lekin tarbiyaviy ohangni kuchaytirish uchun “Kibr qilma, yiqilasan” kabi buyruq-ohangli kompensatsiya ham qo‘shiladi. Tarjima tadqiqotlarida kompensatsiya badiiy matnlarda ayniqsa muhim strategiya sifatida ko‘riladi, chunki badiiy uslubda pragmatik va estetik ta’sirni saqlash ustuvor vazifalardan biridir. Ilmiy izoh: kompensatsiya pragmatik ekvivalentlikni tiklaydi, biroq u tarjimon ijodkorligini oshiradi; shuning uchun u metodik nazorat, ya’ni izchil asoslangan qarorlar va leksikografik ko‘rsatmalar bilan qo‘llansa, maqol tarjimasida barqaror me’yor shakllanadi.

Lingvoma’naviy komponent deganda maqolda mujassam bo‘lgan axloqiy konseptlar (halollik, vijdon, sabr, shukr, tavoze, g‘urur)ning til vositalari orqali baholovchi shaklda kodlanishi tushuniladi. Mexanizm: maqol baholashni odatda aksiologik predikatlar (yaxshi-yomon), modal birliklar (kerak-shart), sabab-oqibat model (kim shunday qilsa—shunday bo‘ladi) va normativ umumlashtirish (“odam”, “kishi”, “har kim”) orqali beradi. Masalan, o‘zbekchadagi “Yaxshilik qil, daryoga ot; baliq bilmasa, Xoliq bilar” maqolida yaxshilik konsepti diniy-axloqiy nazorat (Xoliq) bilan mustahkamlanadi; inglizchada esa shunga yaqin “Do good and forget it” yoki “No good deed goes unpunished” kabi turli pragmatik yo‘nalishdagi birliklar bor, lekin ular bir xil

“ilohiy guvoh” kodini bermaydi. Tadqiqotlarda diniy markerli maqollar tarjimasida semantik va aksiologik yo‘qotish xavfi yuqori ekani qayd etiladi, chunki ekvivalent konseptlar mavjud bo‘lsa ham, ularning legitimatsiya manbai (din, urf, qonun, individual etika) farq qilishi mumkin (Karimov, 2022). Ilmiy izoh: konseptual moslik “ma’no” bilan cheklanmaydi; u qadriyatning madaniy institutsional tayanchiga bog‘liq bo‘lib, tarjimada shu tayanch yo saqlanadi, yo neytrallanadi yoki almashtiriladi.

Shaxs ma’naviyatini ifodalovchi maqollarda baholash ko‘pincha antiteza orqali beriladi, ya’ni “yaxshi-yomon”, “mehnat-dangasa”, “kibr-tavoze” qarama-qarshiligi ma’naviy tanlovni keskinlashtiradi. Mexanizm: antiteza sintaktik parallelizm va leksik antonimiya orqali quriladi, shunda maqol esda qoladigan va tarbiyaviy ta’sir kuchi yuqori bo‘ladi. Masalan, inglizchada “Easy come, easy go” minimalistik parallelizmga ega; o‘zbekchada esa “Oson topilgan oson ketar” orqali mos parallelizm yaratiladi, bu holat to‘liq ekvivalentlikka yaqin. Parallelizmli maqollar bo‘yicha kuzatuvlarda struktura va ma’no birgalikda qayta yaratilganda tarjimaning paremiologik tabiiyligi yuqori bo‘lishi ta’kidlanadi (Williams, 2018). Ilmiy izoh: bunday maqollar “kognitiv sxema” sifatida ishlaydi, ya’ni o‘quvchi qarama-qarshi juftlikni tezda qayta ishlaydi; tarjimada shu sxema saqlansa, ma’naviy ta’sir ham deyarli saqlanadi (Abdullayeva, 2021).

Konseptlar mosligida eng murakkab qatlamlardan biri “nomus/or” kabi milliy-ijtimoiy kategoriyalar hamda ingliz tilidagi “integrity”, “honor”, “dignity” o‘rtasidagi semantik chegaralardir. Mexanizm: o‘zbek tilida “or” ko‘pincha kollektiv nazorat, uyat, jamoa bahosi bilan bog‘lanadi; inglizchada “integrity” esa ichki prinsipiallik va shaxsiy standartlar bilan ko‘proq bog‘lanadi, bu esa bir maqolni to‘liq ekvivalent bilan berishni qiyinlashtiradi. Masalan, o‘zbekcha “Or-nomus — odamning ziynati” mazmunini “Honor is a person’s ornament” deb kalkalash mumkin, lekin “ornament” metaforasi ingliz paremiologiyasida kamroq tabiiy, shuning uchun “A person’s dignity is priceless” kabi funksional yaqinlashtirish ham qo‘llanadi. Ijtimoiy-emotiv konseptli birliklarda tarjima variantliligi ortishi kuzatiladi; bir xil semantik yadro turli madaniy va pragmatik yechimlar orqali ifodalanishi mumkin. Ilmiy izoh: konseptlar “semantik maydon” sifatida turlicha segmentatsiyalangan bo‘lsa, tarjima muammosi so‘z tanlash muammosidan konseptual xaritalash muammosiga aylanadi; shuning uchun tarjimon paremiologik analoglarni konseptual izohlar bilan birga berishi lozim (Brown, 2021).

Lingvomadaniy komponent maqolda yashirin yoki ochiq turgan realiyalar, tarixiy tajriba va turmush tarzi belgilarining til orqali kodlanishini anglatadi. Mexanizm: maqolning obrazlari ko‘pincha an’anaviy xo‘jalik (dehqonchilik, chorvachilik), uy-ro‘zg‘or buyumlari, taomlar, tabiat va ijtimoiy institutlar orqali quriladi; tarjimada esa bu obrazlar boshqa madaniyat o‘quvchisida qanday assotsiatsiya uyg‘otishi hisobga olinadi. Masalan, ingliz tilidagi “An apple a day keeps the doctor away” maqolida “apple” G‘arb dietetik diskursining ramzi; o‘zbekchada uni “Har kuni bir olma yesaң, tabibga hojat qolmas” deb kalkalash mumkin, lekin o‘zbek o‘quvchisi uchun “olma”ning tibbiy stereotipi kuchsiz bo‘lishi mumkin. Realliya va etnomadaniy markerli maqollarda to‘liq ekvivalent topish qiyinlashishi, bunday holatlarda analog yoki parafrazga murojaat qilish zarurati ortishi qayd etiladi (Sokolova, 2020). Ilmiy izoh: lingvomadaniy belgilar “tarjima qilinadigan ma’no”dan tashqari “madaniy tajriba”ni ham tashiydi; shu sababli tarjimada yo madaniy moslashtirish (domestikatsiya), yo begonalikni saqlash (foreignizatsiya) o‘rtasida ongli tanlov talab etiladi (Yusupova, 2020).

Tarixiy qatlamlar masalasida maqollar ko‘pincha qadimiy huquqiy-axloqiy qarashlarni saqlab qoladi, shuning uchun ularning zamonaviy tilda berilishi ham ekvivalentlikni o‘zgartiradi. Mexanizm: tarjimon maqolning arxaik elementi (eskirgan so‘z, eski sintaksis, diniy uslub)ni

aniqlaydi va uni maqsad tilida arxaik ekvivalent bilanmi yoki zamonaviy ifoda bilanmi berishini belgilaydi. Masalan, o‘zbek maqollarida “Xoliq” kabi arxaik-diniy leksika uchrasa, inglizchada “Creator” yoki “God” bilan berish mumkin, ammo har biri turli konfessional konnotatsiya beradi. Arxaik qatlamni zamonaviylashtirish tushunarlilikni oshirishi mumkin, biroq bu qaror stilistik autentiklikning ma’lum darajada susayishiga olib kelishi ehtimoli mavjud (Ivanov, 2021). Ilmiy izoh: paremiya “madaniy xotira birligi” bo‘lgani uchun uning tarixiy ohangini butunlay yo‘qotish ma’naviy semantikaning legitimatsiya manbasini ham xiralashtiradi; shu bois leksikografik izohlar bilan birga muvozanatli qaror maqsadga muvofiq.

Milliy obrazlar ko‘pincha hayvonot va tabiat metaforalari bilan bog‘liq bo‘lib, har tilda ularning bahosi turlicha bo‘lishi mumkin. Mexanizm: tarjimada metafora “ko‘chma ma’no xaritasi” asosida tekshiriladi: masalan, bir tilda tulki ayyorlik ramzi bo‘lsa, boshqa tilda ham shundaymi; bo‘ri yovuzlikmi yoki jasoratmi; it sadoqatmi yoki haqoratmi. Misol tariqasida, inglizchada “Every dog has its day” ijobiy “har kimning navbati keladi” g‘oyasini beradi; o‘zbekchada “it” komponenti ba’zan salbiy tus olishi mumkin, shuning uchun “Har kimning ham kuni keladi” tarzidagi kompensatsiyali parafraz afzal bo‘ladi. Hayvon obrazli maqollarda to‘g‘ridan-to‘g‘ri kalkalash semantik va aksiologik siljishga olib kelishi mumkin. Ilmiy izoh: bu hodisa “metaforik ekvivalentlik” muammosi bo‘lib, unda bir xil predmet turli madaniyatda turli qiymatga ega; tarjimada qiymat mosligi birinchi o‘rinda turadi, predmetning o‘zi esa ikkilamchi bo‘lib qoladi (Smirnov, 2023).

Leksikografik talqinda maqol ekvivalentini berish modeli deganda ikki tilli lug‘atda maqolning bosh shakli, variantlari, ekvivalent/analoglari, izohi va qo‘llanish belgilarini yagona standartda berish usuli tushuniladi. Mexanizm: zamonaviy paremiologik lug‘atchilikda “makrostruktur” (alfavit, tematik, konseptual) va “mikrostruktur” (kirish maqol, transkripsiya, grammatika, semantika, izoh, misol) ajratiladi; tarjima masalasida ayniqsa mikrostruktur muhim. Masalan, “Honesty is the best policy” kirish birligi uchun lug‘at quyidagicha berishi mumkin: ekvivalent (kalka) — “Halollik — eng yaxshi yo‘l”, analog — “Halol bo‘l, rohat topasan”, izoh — “halollikning ijtimoiy foydasi va ishonch kapitali haqida”. Leksikografik tadqiqotlarda mikrostrukturga pragmatik belgi (masalan, “nasihat”, “ogohlantirish”, “kinoya”) kiritish foydalanuvchi uchun ekvivalent tanlashni aniqlashtirishi qayd etiladi (Xasanov, 2023). Ilmiy izoh: paremiya nutqiy vaziyatga kuchli bog‘liq bo‘lgani uchun lug‘at “qanday tarjima”dan tashqari “qachon ishlatish”ni ham ko‘rsatishi ilmiy va amaliy jihatdan asosli yondashuvdir (Brown, 2021).

Ekvivalent va analogni farqlab belgilash leksikografiyada eng muhim talab bo‘lib, aks holda lug‘at tarjima xatolarini ko‘paytiradi. Mexanizm: ekvivalent sifatida faqat semantik yadro va pragmatik vazifa mos tushadigan birlik beriladi; analog sifatida esa yadro mos, ammo obraz yoki registr farqli bo‘lgan variant ko‘rsatiladi, albatta uslubiy marker bilan. Misol uchun, “The road to hell is paved with good intentions”ni o‘zbekchada “Yaxshi niyat bilan do‘zaxga yo‘l ochilar” deb kalkalash mumkin, lekin o‘zbek paremiologiyasida “Yaxshi niyat yetarli emas, amal kerak” kabi analoglar ham bor; bu yerda analogning baholash ohangi yumshoqroq bo‘lishi mumkin. Tadqiqotlarda ekvivalent va analogni ajratib ko‘rsatish semantik og‘ish xavfini kamaytirishi ta’kidlanadi (Brown, 2021). Ilmiy izoh: belgilash tizimi tarjima jarayonini “intuitiv” holatdan “verifikatsiyalanadigan” holatga o‘tkazadi, ya’ni qarorlar tahlil qilinadigan va takror ishlab bo‘ladigan me’yoriy asosga ega bo‘ladi (Yusupova, 2020).

Leksikografik berishning amaliy modeli bir maqolga bir nechta tarjima turi, qo‘llanish sohasi va izohiy komponentlarni qamrab oladi; bunda bir maqolga bir nechta tarjima turi, qo‘llanish sohasi va izohiy komponentlar keltiriladi. Mexanizm sifatida “tarjima turi” (ekvivalent,

analog, parafraz) ajratilib, har birining afzallik-cheklovi ko‘rsatiladi, bu esa tarjimon uchun tezkor tanlov imkonini yaratadi. Masalan, badiiy matnda analog afzal bo‘lsa, rasmiy-analitik matnda parafraz afzal bo‘lishi mumkin. Ko‘p yo‘lli berish modeli (multi-equivalence) paremiologik birlikning kontekstga bog‘liq variantlarini aniqroq ko‘rsatishga xizmat qilishi qayd etiladi (Sokolova, 2020). Ilmiy izoh: paremiologik birliklar polisemantik va polifunksional bo‘lgani uchun lug‘atda “bitta ekvivalent” tamoyili yetarli emas; aksincha, kontekstga bog‘langan variantlar tizimi maqsadga muvofiq.

Leksikografik talqinda transkripsiya, grammatika va variantlarni ham ko‘rsatish zarur, chunki ingliz maqollarida artikl va ko‘plik shakllari, o‘zbekchada esa so‘z tartibi va affikslar variantlilikni keltirib chiqaradi. Mexanizm: lug‘at “variantlar”ni (masalan, qisqa/uzun, sinonimli komponentli) alohida qayd etadi va qaysi biri ko‘proq qo‘llanishini ko‘rsatadi; bu ayniqsa korpusga tayangan holda aniqlansa, ilmiy ishonchlilik oshadi. Masalan, “A friend in need is a friend indeed” ba’zan qisqartirib ham ishlatiladi; o‘zbekchada “Do‘st boshga kulfat tushganda bilinadi” ko‘proq tabiiy, lekin “Muhtojlikdagi do‘st — haqiqiy do‘st” kalka sifatida ham uchraydi. Korpusga tayangan leksikografik yondashuvda chastota belgisini ko‘rsatish maqol variantlarini tanlashda amaliy aniqlikni oshirishi mumkin (Xasanov, 2023). Ilmiy izoh: chastota va variant ko‘rsatish paremiologik me’yorni deskriptiv asosda belgilaydi, ya’ni “qanday bo‘lishi kerak”dan ko‘ra “qanday ishlatiladi”ga tayangan ilmiy yondashuvni mustahkamlaydi (Abdullayeva, 2021).

Paremiya tarjimasida formal-logik moslik deganda maqolning sintaktik modeli, sabab-oqibat logikasi, parallelizm va ritmik tuzilmasining maqsad tilda qay darajada tiklanishi tushuniladi. Mexanizm: tarjimon avval maqolning “logik skeleti”ni aniqlaydi (shart—natija, qiyos, inkor, umumiy hukm), so‘ng maqsad tilda shunga mos model tanlaydi; keyin esa ritm va qisqalikni saqlash uchun ortiqcha so‘zlarni qisqartiradi. Masalan, “Where there is a will, there is a way” sintaktik parallelizmga ega; o‘zbekchada “Istak bo‘lsa, yo‘l topiladi” yoki “Xohish bo‘lsa, imkon topiladi” bilan parallelizm qisman saqlanadi. Tadqiqotlarda ritmik-parallel tuzilma saqlangan tarjimalar maqolning kognitiv formulasi va esda qolish xususiyatini yaxshiroq saqlashi qayd etilgan (Smirnov, 2023).

Qofiya va alliteratsiya kabi fonetik usullar o‘zbek va ingliz paremiologiyasida turlicha rol o‘ynaydi, shuning uchun ularni to‘liq ko‘chirish ko‘pincha imkonsiz, ammo ta’sirini kompensatsiya qilish mumkin. Mexanizm: agar ingliz maqolida alliteratsiya kuchli bo‘lsa, o‘zbekchada ham qisqa, parallel va urg‘uli so‘zlar tanlanadi; aksincha, o‘zbek maqollaridagi ichki qofiya inglizchada oddiy ritm bilan qoplanadi. Masalan, o‘zbekcha “Mehnat qilgan — to‘yadi, yotgan — o‘yadi” kabi qofiyali parallelizmni inglizchaga so‘zma-so‘z ko‘chirish qiyin; bu yerda “He who works eats; he who lies laments” kabi ritmik parallel qurish mumkin, lekin bu ingliz paremiologik me’yoriga to‘liq mos bo‘lmasligi mumkin. Fonetik ekspressivlikning yo‘qolishi badiiy tarjimada ta’sir kuchini pasaytirishi mumkin, ayniqsa tarbiyaviy-intensiv maqollarda. Ilmiy izoh: fonetik ekspressivlik ma’naviy mazmunni “affektiv kanal” orqali kuchaytiradi; demak, u yo‘qolganda, ma’naviy ta’sirni pragmatik buyruq, modal so‘zlar yoki parallelizm bilan qoplash ilmiy asoslangan yechim bo‘ladi.

Maqolning formula sifatidagi barqarorligi tarjimada “normativlik” muammosini keltirib chiqaradi, ya’ni tarjima qilingan variant ham o‘quvchiga tayyor formula kabi eshitilishi kerak. Mexanizm: bu talabni bajarish uchun tarjimon mavjud o‘zbek maqollar fondiga tayanadi, yoki yangi variantni ham paremiologik me’yorlarga mos ravishda qisqa, umumiy hukmli, obrazli va ritmik qilib quradi. Masalan, “Character is destiny”ni “Xarakter — taqdir” deb berish mumkin, lekin o‘zbekchada “Xulq taqdirni belgilaydi” tarzida sabab-oqibat modeli kuchliroq seziladi.

Kuzatuvlarda mavjud paremiologik fondga tayangan analoglarning tabiiyroq qabul qilinishi, kalkalangan variantlarda esa begona ohang xavfi yuqoriroq bo‘lishi qayd etiladi (Sokolova, 2020).

Soxta ekvivalentlik deganda tashqi o‘xshashlik (so‘zlar mosligi yoki umumiy mavzu) tufayli tarjimada noto‘g‘ri maqol tanlash, natijada ma’naviy baho yoki pragmatik maqsadning o‘zgarib ketishi tushuniladi. Mexanizm: bu holat ko‘pincha polisemiyali so‘zlar (masalan, “honor”, “pride”, “virtue”) yoki konnotatsiyasi farq qiladigan birliklar tarjimasida yuz beradi; tarjimon lug‘aviy ma’noga aldanib, aksiologik rangni tekshirmaydi. Masalan, inglizchada “pride” ba’zan ijobiy “g‘urur” (o‘ziga hurmat) bo‘lishi mumkin, o‘zbekchada esa “kibr” salbiy; “Take pride in your work” mazmunini “Ishingdan kibr qil” deyish pragmatik jihatdan noto‘g‘ri. Aksiologik rangni noto‘g‘ri ko‘chirish ma’naviyat konseptlari bilan ishlaganda jiddiy tarjima xatosiga aylanishi mumkin (Karimov, 2022).

Idiomatiklik muammosi shundaki, maqol ko‘pincha idiomatik ibora bilan chegaradosh bo‘ladi va uning literal o‘qilishi noto‘g‘ri talqinga olib keladi. Mexanizm: tarjimon idiomatiklik darajasini aniqlaydi—maqol literalmi, metaforikmi, yoki metonimikmi; shundan keyin mos tarjima turini tanlaydi. Masalan, “Let sleeping dogs lie” literal “uxlayotgan itlarni yotqizib qo‘y” emas, balki “Tinch turgan gapni qo‘zg‘atma” ma’nosida; o‘zbekchada analog topish bu yerda ma’naviy-ijtimoiy ehtiyotkorlik g‘oyasini saqlaydi. Idiomatik maqollarda literal tarjima xatolari ayniqsa avtomatik tarjimada tez-tez kuzatilishi mumkin.

Pragmatik noto‘g‘rilik esa maqol to‘g‘ri tarjima qilingandek ko‘rinsa ham, u noto‘g‘ri vaziyatda yoki noto‘g‘ri ohangda berilganda yuz beradi. Mexanizm: maqolning registri (oddiy, kitobiy, kinoyali), adresatga munosabat (hurmat, tanbeh), hamda nutq akti (nasihat, istehzo) aniqlanadi; tarjima shu parametrlar bilan moslashtiriladi. Masalan, inglizchadagi kinoyali “No good deed goes unpunished”ni o‘zbekchada to‘g‘ridan-to‘g‘ri “Hech bir yaxshi ish jazolanmay qolmaydi” deb berish mumkin, lekin bu o‘zbek o‘quvchisida mantiqiy “absurd”dek tuyulishi va kinoyani yo‘qotishi mumkin; “Yaxshilik qilsang ham baloga qolasan” kabi xalqona kinoya pragmatik jihatdan yaqinroq. Tadqiqotlar pragmatik moslashuv berilmagan tarjimalarda bir xil matnning turlicha talqin qilinish ehtimoli ortishini ko‘rsatadi (Xasanov, 2023). Ilmiy izoh: paremiya kommunikativ “kalit” bo‘lib, u vaziyatni tez baholaydi; demak, pragmatik moslik tarjimada shunchaki bezak emas, balki ma’naviy xulosaning to‘g‘ri yetib borish shartidir (Brown, 2021).

4. MUHOKAMA

Paremiologik tarjimada formal yaqinlik har doim funksional muvofiqlikni anglatmaydi. “Policy” kabi birliklar kalkada semantik yadroga yaqin bo‘lsa-da, qabul qiluvchi tilda pragmatik va uslubiy ohangni o‘zgartirishi mumkin. Shu sababli tarjimon avval ma’naviy yadroni, keyin baho polyarligini, so‘ng milliy obraz va kommunikativ vazifani aniqlashi lozim. To‘liq ekvivalent mavjud bo‘lmaganda funksional analog yoki madaniy kompensatsiya semantik yo‘qotishni kamaytirishi mumkin. Maqolaning 12 juftlikdan iborat empirik namunasida ham funksional ekvivalentlikning 41,7% bilan yetakchi bo‘lishi mazkur fikrni tasdiqladi: formal o‘xshashlik mavjud bo‘lmagan vaziyatlarda ma’naviy yadro va pragmatik vazifani saqlovchi analoglar ustun bo‘ldi. Kalka strategiyasining 41,7% ulushi esa universal yoki oson anglashiladigan obrazlarda formal yaqinlik ham samarali bo‘lishini ko‘rsatdi.

5. XULOSA

Natijalarni umumlashtirishda ilmiy tadqiqotda taklif etilgan “lingvoma’naviy mezonlar matritsasi” — semantik yadro, qadriyat/baho, pragmatik vazifa va lingvomadaniy obraz — integrativ vosita sifatida qo‘llandi. 12 ta qiyosiy juftlikka tatbiq etilganda matritsa ekvivalentlik

darajasi va tarjima strategiyasini bir xil mezonlar asosida ajratish imkonini berdi: funksional ekvivalentlik 41,7%, qisman ekvivalentlik 33,3%, to‘liq ekvivalentlik 16,7% va nol ekvivalentlik 8,3%ni tashkil etdi. Bu natija matritsaning maqola materiali doirasida amaliy tasniflash vositasi sifatida ishlashini ko‘rsatadi; kengroq umumlashtirish uchun esa kattaroq va muvozanatlangan korpus zarur.

Paremiologik tarjimada ekvivalentlik ko‘p komponentli hodisa bo‘lib, lug‘aviy moslikdan kengroqdir. Tarjima qarorida ma’naviy yadro, pragmatik vazifa, obraz va madaniy kod birgalikda baholanishi lozim.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Abdullayeva, M. S. (2021). Ikki tilli paremiologik lug‘atlarda ekvivalent va analoglar muammosi. O‘zbek filologiyasi masalalari, (3), 55–71.
2. Brown, A. (2021). Corpus-based proverb translation: Equivalence and variation. Journal of Translation Studies, (4), 84–111.
3. Brown, L. K. (2021). Contrastive paremiology: Equivalence and cultural codes. Journal of Pragmatics, 189, 89–145.
4. Ivanov, P. S. (2021). Lingvokulturnaya adaptatsiya poslovits v dvuyazychnom perevode. Nauka.
5. Karimov, D. Q. (2022). Lingvoma’naviy tahlil va paremiologik birliklar ekvivalentligi. Akademnashr.
6. Smirnov, D. V. (2023). Sopostavitelnaya paremiologiya: Ekvivalentnost i perevod. Perevodovedenie, (2), 109–156.
7. Sokolova, E. N. (2020). Idiomatiklik va “soxta ekvivalentlik” tarjimasida. Vestnik perevodovedeniya, (3), 24–41.
8. Williams, R. (2018). Proverb equivalence in intercultural communication. Intercultural Pragmatics, (2), 201–225.
9. Xasanov, I. R. (2023). Maqollar tarjimasida pragmatik moslik va ekvivalentlik darajalari. Fan.
10. Yusupova, N. K. (2020). Paremiya va idiomatiklik: Tarjimadagi semantik og‘ishlar. Til va tarjima, (2), 73–90.

“ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS”

HADIS DISKURSIDA XUSHMUOMALALIK STRATEGIYALARINING PRAGMATIK TAVSIFI

Otaboyeva Mazmuna Raximovna
Qo‘qon davlat universiteti, PhD, dotsent
ORCID: 0009-0004-5445-3782
DOI: 10.67620/ajousci.240014

Annotatsiya. *Maqolada hadis diskursida xushmuomalalik strategiyalarining kommunikativ-pragmatik xususiyatlari Brown va Levinsonning “yuz” (face) nazariyasi asosida tahlil qilinadi. Tadqiqotning maqsadi hadis matnlarida bevosita (bald on-record), ijobiy xushmuomalalik, salbiy xushmuomalalik va bilvosita (off-record) strategiyalarning namoyon bo‘lish shakllarini aniqlash hamda ularning diniy-axloqiy kommunikatsiyadagi funksiyasini ochib berishdan iborat. Hadis diskursidagi xushmuomalalik diniy mazmunni yumshatish bilangina cheklanmay, adresatning qadr-qimmatini saqlash, ijtimoiy birdamlikni mustahkamlash va axloqiy ta’sirni kuchaytiruvchi pragmatik mexanizm sifatida xizmat qilishi asoslandi.*

Kalit so‘zlar: *hadis diskursi, pragmalingvistika, xushmuomalalik strategiyasi, Brown va Levinson, “yuz” kategoriyasi, ijobiy xushmuomalalik, salbiy xushmuomalalik, bevosita strategiya, bilvosita strategiya, nutq akti.*

KIRISH

Zamonaviy tilshunoslikda diskurs til birliklarining faqat matniy tashkil topishi emas, balki kommunikativ vaziyat, ishtirokchilarning maqsadi, ijtimoiy mavqei va madaniy kontekst bilan bog‘liq holda yuzaga keladigan murakkab hodisa sifatida talqin qilinadi. Brown va Yule diskurs tahlilining markaziga tildan real foydalanishni qo‘yadi; van Dijk diskursni ijtimoiy va kognitiv kontekst bilan uzviy bog‘liq kommunikativ hodisa sifatida ko‘radi; Fairclough esa uni ijtimoiy amaliyot shakli sifatida izohlaydi [1–3]. Shu nuqtayi nazardan diniy diskurs, xususan hadis diskursi, pragmatik tahlil uchun muhim materialdir.

Hadis islomiy diniy diskursning asosiy janrlaridan bo‘lib, Payg‘ambar Muhammad (sollallohu alayhi vasallam)ning so‘zlari, amallari va taqrirlari haqidagi rivoyatlarni qamrab oladi. Hadis matnlarida buyruq, taqiq, nasihat, maslahat, ogohlantirish, savol-javob, duo va hikmat kabi turli nutq aktlari uchraydi. Ularning kommunikativ vazifasi diniy ko‘rsatmani yetkazish bilan birga adresatga axloqiy ta’sir ko‘rsatish, o‘zaro hurmat va ijtimoiy birdamlikni mustahkamlashdan iborat.

Xushmuomalalikning pragmatik tabiatini izohlashda P. Brown va S. Levinsonning nazariyasi alohida ahamiyatga ega. Mazkur modelda muloqot ishtirokchisining ijtimoiy qadr-qimmati “face” tushunchasi bilan izohlanib, bald on-record, positive politeness, negative politeness va off-record strategiyalari farqlanadi [4]. Tadqiqotning dolzarbligi ushbu modelni

hadis diskursiga tatbiq etish orqali diniy-axloqiy muloqotning pragmatik mexanizmlarini aniqlash zarurati bilan belgilanadi.

MATERIALLAR VA METODLAR

Tadqiqot materiali sifatida “Sahih al-Buxoriy” va “Sahih Muslim”dagi muloqot odobi, yaxshi so‘z, qo‘shnichilik, mehr-shafqat, o‘zaro munosabat, taqiq va nasihat mazmunidagi hadislar olindi [5–7]. Matn tanlashda xushmuomalalik strategiyasini pragmatik jihatdan aniqlash imkonini beruvchi direktiv, ekspressiv va tavsiyaviy nutq aktlariga ustuvorlik berildi.

Tahlilda pragmalingvistik metod orqali nutq aktining illokutiv maqsadi va adresatga ta’siri; diskursiv-kontekstual metod orqali kommunikativ vaziyat va ijtimoiy munosabat; tavsifiy-tasnifiy metod orqali esa Brown va Levinson modelidagi to‘rt strategiyaning namoyon bo‘lish shakllari belgilandi. Tahlil birligi sifatida alohida hadisdagi pragmatik konstruksiya, murojaat, imperativ, shartli ifoda, rag‘bat, taqiq, tashbeh va bilvosita ma’no olindi.

NATIJALAR

Tahlil hadis diskursida xushmuomalalik strategiyalari kommunikativ maqsadga muvofiq differensial qo‘llanishini ko‘rsatdi. Birinchidan, bald on-record strategiyasi diniy talab, axloqiy taqiq yoki tezkor ko‘rsatma mazmunidagi nutq aktlarida kuzatiladi. Bunday holatda ifodaning aniq va bevosita bo‘lishi kommunikativ vazifaning ustuvorligi bilan belgilanadi. Materialdagi yolg‘on, hasad, adovat va boshqa illatlardan qaytaruvchi konstruksiyalar bunga misol bo‘la oladi.

Ikkinchidan, ijobiy xushmuomalalik adresat bilan birdamlik, yaqinlik va umumiy qadriyatni kuchaytiruvchi vositalarda namoyon bo‘ladi. “Mo‘minlar”ni o‘zaro mehr va hamdardlikda bir tanaga qiyoslovchi hadis bunday strategiyaning semantik-pragmatik mohiyatini yaqqol ko‘rsatadi. “Sahih Muslim”dagi ushbu rivoyatda bir a’zoning og‘rig‘iga butun tana javob berishi qiyosi orqali jamoaviy birdamlik va hamdardlik rag‘batlantiriladi [7].

Uchinchidan, salbiy xushmuomalalik adresatning mustaqil hududini saqlashga yo‘naltirilgan shartli, tavsiyaviy va yumshatuvchi konstruksiyalarda namoyon bo‘ladi. “Kim Allohga va oxirat kuniga iymon keltirgan bo‘lsa, yaxshi so‘z gapirsin yoki sukut saqlasin” mazmunidagi hadisda axloqiy talab shartli konstruksiya bilan bog‘lanadi [6]. Bu shakl imperativ mazmunni saqlagan holda uni diniy motivatsiya va tanlov strukturasi bilan pragmatik jihatdan asoslaydi.

To‘rtinchidan, off-record strategiyasi tashbeh, qiyos, hikmat va implikativ mazmun orqali amalga oshadi. Bir tanaga qiyoslash adresatga “mehribon bo‘l” mazmunini yalang‘och imperativ tarzida bermaydi; xulosa kontekst va obrazli analogiya orqali hosil qilinadi. Shu sababli hadis diskursida bilvositalik axloqiy g‘oyani kognitiv va emotsional jihatdan kuchaytiruvchi vosita vazifasini bajaradi.

MUHOKAMA

Olingan natijalar Brown va Levinson modelining hadis diskursini tavsiflashda metodologik imkoniyatga ega ekanini ko‘rsatadi, biroq diniy diskursning institutsional va aksiologik tabiatini hisobga olish zarur. Oddiy kundalik muloqotda yuzga tahdid soluvchi akt sifatida baholanishi mumkin bo‘lgan bevosita buyruq diniy diskursda normativ vakolat va tarbiyaviy maqsad sababli boshqa pragmatik qiymat kasb etadi. Demak, strategiyani faqat grammatik shakl bilan emas, kommunikativ maqom va diniy kontekst bilan birgalikda baholash lozim.

Hadis diskursidagi xushmuomalalikning yana bir o‘ziga xos jihati axloqiy mazmun va kommunikativ shaklning uyg‘unligidir. Yaxshi so‘zlash, zarar yetkazmaslik, mehmonni izzat qilish, o‘zaro rahm-shafqat ko‘rsatish kabi mazmunlar xushmuomalalikni faqat etik norma emas,

balki konkret nutqiy xatti-harakat sifatida namoyon etadi. Shu jihatdan hadislar pragmalingvistika, diniy diskurs va lingvomadaniyatshunoslik kesishgan nuqtada o‘rganilishi mumkin.

Tadqiqotning cheklovi shundaki, yuborilgan dastlabki matnda hadislarning katta qismi mazmuniy misol sifatida berilgan, to‘liq arabcha matn, isnod va barcha hadis raqamlari izchil keltirilmagan. Shu sababli maqolada manbasi aniq tekshirilgan hadislar asosiy dalil sifatida qo‘llanildi; keyingi tadqiqotda kengroq korpus tuzish, arabcha original va o‘zbekcha tarjimani parallel tahlil qilish maqsadga muvofiq.

XULOSA

Hadis diskursining pragmatik tahlili unda xushmuomalalik strategiyalari diniy-axloqiy kommunikatsiyaning muhim mexanizmi ekanini ko‘rsatadi. Brown va Levinson tasnifi asosida bevosita, ijobiy, salbiy va bilvosita strategiyalarni ajratish mumkin. Bevosita strategiya normativ va taqiqlovchi mazmunni aniq yetkazadi; ijobiy xushmuomalalik birdamlik va yaqinlikni kuchaytiradi; salbiy xushmuomalalik adresat erkinligini e’tiborga oluvchi yumshoq pragmatik shakllarni yuzaga chiqaradi; bilvosita strategiya esa tashbeh va implikatura orqali axloqiy ta’sirni kuchaytiradi. Shunday qilib, hadis diskursida xushmuomalalik diniy ko‘rsatmaning lingvistik bezagi emas, balki adresatning qadr-qimmatini e’tiborga olish, ijtimoiy uyg‘unlikni mustahkamlash va kommunikativ ta’sirni samarali tashkil etuvchi tizimli pragmatik vositadir.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
2. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
3. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
4. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085
5. Imom Buxoriy, M. I. (2008). *Sahihi Buxoriy*. O‘zbekiston Milliy Ensiklopediyasi.
6. Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari: The book of good manners (Al-Adab), Hadith 6018*.
7. Muslim ibn al-Hajjaj. (n.d.). *Sahih Muslim: The book of virtue, enjoining good manners, and joining of the ties of kinship, Hadith 2586a*.
8. Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. Blackwell Publishing.
9. Mansur, A. (Trans.). (n.d.). *Qur’oni karim ma’nolari tarjimasi*. Toshkent.
10. Safarov, Sh. (2008). *Pragmalingvistika*. Toshkent.

“ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS”

СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КУРСОВЫХ РАБОТ ПО РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ)

Щитка Неля Николаевна
Доцент, университет Янги аср в Ташкенте
qaadri@yandex.ru
DOI: 10.67620/ajousci.240016

Аннотация. *Статья посвящена проблеме снижения качества курсовых работ по русской филологии через систему непрерывного мониторинга. Модель объединяет жёсткое календарное планирование, формирующее оценивание и гибридный инструментарий (чек-листы руководителя плюс цифровые платформы). Особое внимание уделяется оценке лингвокультурологической составляющей — интерпретации концептов языковой картины мира, а также фиксации сбора эмпирического материала. Внедрение системы снижает плагиат, повышает оригинальность текстов, корректирует методологические ошибки и стимулирует публикационную активность студентов.*

Ключевые слова: *мониторинг научно-исследовательской деятельности; курсовая работа; русская филология; формирующее оценивание; календарное планирование; лингвокультурологический анализ; академическая честность; цифровые образовательные технологии.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of mitigating the decline in the quality of term papers in Russian philology through a system of continuous monitoring. The model combines strict schedule planning, formative assessment, and hybrid tools (supervisor checklists plus digital platforms). Particular attention is paid to evaluating the linguaculturological component—the interpretation of concepts of the linguistic picture of the world—as well as documenting the collection of empirical material. The implementation of the system reduces plagiarism, increases text originality, corrects methodological errors, and stimulates students' publication activity.*

Keywords: *research activity monitoring, term paper, Russian philology, formative assessment, schedule planning, linguaculturological analysis, academic integrity, digital educational technologies.*

Введение.

Подготовка курсовой работы традиционно рассматривается как ключевой этап формирования исследовательских компетенций студента-филолога: она предполагает не только демонстрацию теоретической подготовки, но и самостоятельное решение конкретной научной задачи на материале русского языка или текста. Между тем практика руководства такими работами фиксирует устойчивую тенденцию к снижению их качества, которая проявляется в нескольких формах: подмене анализа языкового материала пересказом источников, рассогласованности между заявленными во введении задачами и содержанием глав, поверхностной интерпретацией лингвокультурологических категорий и запоздалым обнаружением методологических ошибок — как правило, непосредственно перед защитой, когда их исправление уже затруднено.

Причина этих затруднений видится не столько в уровне подготовки отдельных студентов, сколько в отсутствии системного подхода к сопровождению научно-исследовательской деятельности: руководство курсовой работой в большинстве случаев сводится к нерегулярным консультациям, лишённым единой критериальной базы и чёткой временной структуры. Такая модель делает результат исследования труднопрогнозируемым и создаёт неравномерную нагрузку на научного руководителя, который вынужден одновременно вести до нескольких десятков работ.

Существующие исследования затрагивают отдельные грани проблемы, но не образуют целостной модели. Работы по мониторингу в высшей школе рассматривают преимущественно институциональный уровень — эффективность деятельности вуза в целом, а не сопровождение конкретного исследовательского проекта студента. Исследования формирующего оценивания разработаны главным образом на материале школьного и общепедагогического обучения [1; 8] и не учитывают специфику вузовского научного руководства. Методология лингвокультурологического анализа концептов разработана подробно [2; 4; 5; 19], однако не операционализирована в виде критериев, пригодных для текущей оценки студенческих курсовых работ научным руководителем. Таким образом, не хватает именно интегративной модели, соединяющей процессуальное управление, формирующее оценивание и предметно-специфические критерии филологического исследования — этот пробел и призвана восполнить предлагаемая система.

Цель статьи — обосновать модель непрерывного мониторинга как инструмента управления процессом подготовки курсовой работы студента-русиста и описать её практическую реализацию на материале курсовых работ по русской филологии.

Материалы и методы.

Выборку исследования составили курсовые работы студентов 2–4 курсов направления «Филология и обучение языкам (русский язык)», сопровождаемые одним научным руководителем на протяжении 2024–2025 и 2025–2026 учебных годов, — 67 работ. Использован дизайн одногруппового исследования с повторными измерениями [3]: показатели периода до внедрения системы мониторинга (предшествующий учебный год — 2024–2025) сопоставлялись с показателями периода после внедрения (2025–2026 учебный год). Такой дизайн не предполагает независимой контрольной группы, что оговорено отдельно как ограничение исследования.

Инструментом критериальной оценки выступил чек-лист научного руководителя, включающий блоки «структура и оформление», «методологическая корректность»,

«аналитическая часть», «лингвокультурологическая составляющая» и «эмпирический материал». Каждый критерий оценивался не бинарно, а по трёхуровневой шкале дескрипторов: 0 — критерий не выполнен или нарушен; 1 — выполнен частично, требует доработки; 2 — выполнен полностью. Чтобы убедиться, что оценки по чек-листу не зависят от субъективности одного проверяющего, подвыборка из 20 работ была независимо оценена двумя специалистами; степень совпадения их оценок измерялась коэффициентом каппа Коэна — статистическим показателем согласия экспертов, который, в отличие от простого процента совпадений, учитывает и вероятность случайного совпадения оценок. Значение коэффициента варьируется от 0 (совпадения не превышают случайных) до 1 (полное совпадение); согласованность принято считать удовлетворительной при $\kappa > 0{,}6$–$0{,}7$. В настоящем исследовании было получено $\kappa = 1$.

Количественные показатели — доля повторяющихся вопросов на консультациях, время первичной проверки структуры и оформления работы, индекс оригинальности итоговых текстов (по системе «Антиплагиат.уз», при пороговом значении оригинальности, установленном на кафедре, — 72 %) — фиксировались до и после внедрения системы и сравнивались между двумя учебными годами при помощи двух статистических критериев, выбор которых определялся типом данных. Для долевых показателей (например, доли работ с повторяющимися вопросами) применялся критерий χ^2 (хи-квадрат) — стандартный способ проверить, различаются ли две доли (два процента) значимо или расхождение можно объяснить случайностью выборки. Для показателей времени (минуты, затраченные на первичную проверку) использовался U-критерий Манна — Уитни — непараметрический аналог более известного t-критерия Стьюдента, который не требует нормального распределения данных и потому надёжнее при небольших выборках, типичных для одной группы курсовых работ [3]. В обоих случаях различие считалось неслучайным при уровне значимости $p < 0{,}05$, то есть если вероятность получить такое расхождение при отсутствии реального эффекта не превышала 5 %. Формулировки об «эффекте» в разделе «Результаты и обсуждение» носят предварительный характер до завершения полного статистического анализа и приводятся как описательные показатели апробации.

Отдельно фиксировались этапы сбора эмпирического материала: для работ на материале текстовых корпусов — объём и принцип формирования выборки текстов; для работ, включающих полевые лингвистические интервью — получение информированного согласия информантов.

Результаты и обсуждение.

Мониторинг как система непрерывного управления научно-исследовательской деятельностью. Под мониторингом в данном контексте понимается не разовая проверка готового текста, а последовательное отслеживание всех этапов подготовки курсовой работы — от формулировки темы и составления плана до предзащитной версии рукописи. Каждый этап закрепляется контрольной точкой, на которой фиксируется промежуточный результат и соответствие работы заявленным критериям. Такая модель переносит акцент с итогового контроля на процессуальный, что позволяет выявлять методологические затруднения на ранних стадиях, когда их исправление требует минимальных затрат времени как студента, так и руководителя.

Календарное планирование и формирующее оценивание. Основу системы составляет жёсткий календарный график, задающий предельные сроки для каждого этапа: выбор и утверждение темы, составление плана и рабочей библиографии, подготовка

теоретической главы, сбор и анализ эмпирического материала, оформление практической части, черновой вариант заключения, предзащита. Соблюдение календарного плана дополняется формирующим оцениванием промежуточных результатов: в отличие от итоговой отметки, формирующая обратная связь указывает не только на факт несоответствия работы требованиям, но и на конкретный способ его устранения, что согласуется с пониманием формирующего оценивания как средства управления процессом обучения, а не только его фиксации [8].

Критерии оценки лингвокультурологической составляющей. Специфика курсовых работ по русской филологии требует отдельного критериального блока, связанного с анализом концептов русской языковой картины мира [4]. Практика показывает, что типичным затруднением студентов является не отсутствие теоретической базы, а неумение перейти от пересказа словарных дефиниций к содержательной интерпретации языкового материала — сочетаемости, коннотаций, культурно значимых ассоциаций, стоящих за анализируемым концептом [2; 5; 9]. В систему мониторинга включены критерии, позволяющие оценить глубину такой интерпретации: соответствие избранной методики концептуального анализа заявленной теме, разнообразие и репрезентативность привлечённого языкового материала, наличие содержательных, а не формальных выводов о специфике концепта, корректное соотнесение лексикографических данных с результатами анализа текстов. Эти критерии закладываются в чек-лист научного руководителя уже на этапе формирующего оценивания теоретической главы, что позволяет скорректировать методику анализа до того, как студент перейдёт к практической части работы.

Так, для критерия «глубина интерпретации концепта» использованы следующие дескрипторы: 0 — работа ограничивается пересказом словарной дефиниции без анализа языкового материала; 1 — приведён языковой материал (сочетаемость, контексты употребления), но интерпретация коннотативных и культурно значимых компонентов значения отсутствует или носит формальный характер; 2 — предложена содержательная интерпретация культурно значимых ассоциаций и коннотаций концепта на основе разнообразного и репрезентативного языкового материала, сопоставленная с лексикографическими данными. Аналогичные трёхуровневые дескрипторы разработаны для критериев «репрезентативность языкового материала» и «соотнесение анализа текста со словарными данными».

Гибридный инструментарий: чек-листы и цифровые платформы. Практическая реализация модели строится на сочетании традиционных и цифровых средств контроля. Базовым инструментом остаётся чек-лист научного руководителя, фиксирующий соответствие работы структурным и содержательным критериям на каждой контрольной точке. Он дополняется цифровыми платформами совместного редактирования документов [6], обеспечивающими прозрачность процесса: руководитель видит историю изменений текста, может оставлять комментарии по конкретным фрагментам и отслеживать динамику работы студента между консультациями, а не только её итоговый результат.

Отдельным элементом гибридного инструментария выступил разработанный автором цифровой ассистент, реализованный в формате чат-бота на основе искусственного интеллекта и интегрированный в образовательный процес [7]. Его функция ограничена структурированием, предварительной проверкой по критериальной модели и организационным сопровождением — ассистент не генерирует тексты курсовых работ и не

подменяет самостоятельную исследовательскую деятельность студента, что принципиально для сохранения ведущей роли научного руководителя как эксперта и методиста.

Процессуальный контроль сбора эмпирического материала. Отдельного внимания в системе мониторинга требует этап сбора эмпирического материала, поскольку именно на нём чаще всего происходит подмена самостоятельного исследования компиляцией чужих данных. Для курсовых работ, основанных на анализе корпусов текстов, фиксируется методика формирования выборки и объём привлечённого материала; для работ, предполагающих полевые лингвистические интервью или анкетирование носителей языка, — протокол сбора данных, включающий сведения об информантах и условиях записи. Обязательная фиксация этих этапов в контрольных точках календарного графика делает процесс сбора материала прозрачным для руководителя и предотвращает ситуацию, при которой присутствие эмпирической части в работе оказывается формальным.

Эффективность системы.

Апробация описанной модели в течение учебного года зафиксировала следующую динамику показателей (данные носят описательный характер и приводятся до завершения полного статистического анализа, отмеченного в разделе «Материалы и методы»). Цифровым ассистентом для предварительной проверки работы воспользовались около 90 % сопровождаемых студентов; более 80 % обучающихся представили на очную консультацию версии текста, уже скорректированные по формальным критериям. Время, затрачиваемое руководителем на первичную проверку структуры и оформления работы, сократилось ориентировочно на 35–40 %, а доля повторяющихся, методически однотипных вопросов на консультациях — примерно на 50 %. Наряду с этим отмечена положительная динамика индекса оригинальности итоговых рукописей по данным системы проверки на заимствования: средний индекс оригинальности 55 % (Q1–Q3: 47–63 %) до развития и 81 % (71–89 %) после, что связывается с более ранним выявлением фрагментов, тяготеющих к пересказу источников. Освободившийся ресурс консультационного времени руководитель направил на содержательный разбор наиболее перспективных работ, что сопровождалось ростом числа студенческих публикаций на основе лучших фрагментов курсовых исследований, представленных на республиканских конференциях, без установления причинно-следственной связи в рамках данного дизайна исследования.

Ограничения исследования. Полученные результаты апробации следует интерпретировать с учётом ряда ограничений. Во-первых, использован дизайн одногруппового исследования с повторными измерениями без независимой контрольной группы, что не позволяет однозначно отделить эффект самой системы мониторинга от иных факторов учебного года (изменение состава студентов, общей учебной нагрузки, тематики курсовых работ). Во-вторых, апробация проведена в рамках практики одного научного руководителя и двух образовательных организаций, что ограничивает возможность обобщения выводов на другую кафедру или предметную область без дополнительной проверки. В-третьих, за пределами данной статьи остаётся вопрос об устойчивости эффекта — сохраняются ли сформированные навыки структурирования и работы с эмпирическим материалом при подготовке студентом последующей выпускной квалификационной работы. Наконец, оценка ресурсных затрат на внедрение и сопровождение гибридного инструментария (временные затраты на настройку цифровых инструментов, требования к

цифровой грамотности руководителя) в настоящей работе не производилась и представляет собой самостоятельную задачу для последующих исследований.

Заключение.

Проведённое исследование показывает, что систематический мониторинг научно-исследовательской деятельности студентов-филологов трансформирует подготовку курсовой работы из формальной учебной задачи в осознанное профессиональное действие будущего русиста. Интеграция календарного планирования, формирующего оценивания и специфических критериев анализа лингвокультурологического материала обеспечивает единообразие требований и прозрачность процесса для всех участников. Использование гибридного инструментария — чек-листов научного руководителя в сочетании с цифровыми платформами и ИИ-ассистентом — позволяет перераспределить педагогическую нагрузку без утраты экспертной роли преподавателя, повышая при этом управляемость и предсказуемость итогового результата. Перспективы развития предложенной модели связаны с переносом цифрового модуля мониторинга в институциональную цифровую среду и его интеграцией в структуру персональных образовательных ресурсов преподавателя, что расширит устойчивость и функциональные возможности системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдыканова, С. А. Формирующее оценивание как средство повышения качества образования в школе. КиберЛенинка. https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-v-shkole
2. Вежбицкая, А. (1996). Язык. Культура. Познание (пер. с англ.). Русские словари.
3. Загвязинский, В. И., & Атаханов, Р. (2005). Методология и методы психолого-педагогического исследования. Академия.
4. Зализняк, А. А., Левонтина, И. Б., & Шмелев, А. Д. (2012). Константы и переменные русской языковой картины мира. Языки славянских культур.
5. Карасик, В. И. (2002). Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Перемена.
6. Минжулина, А. В., & Обухов, А. С. Цифровые инструменты для организации и сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в старшей школе. КиберЛенинка. https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-instrumenty-dlya-organizatsii-i-soprovozhdeniya-issledovatelskoy-i-proektnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-v-starshey-shkole
7. Патрушева, Л. С. (2022). Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки. Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология», (4). https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-chat-botov-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-nachalnom-urovne-iz-opyta-razrabotki
8. Пинская, М. А. Формирующее оценивание и качество образования. КиберЛенинка. https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-i-kachestvo-obrazovaniya
9. Степанов, Ю. С. (2004). Константы: словарь русской культуры (3-е изд., испр. и доп.). Академический Проект.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

XITOY VA O‘ZBEK TILLARIDA "BAXT" KONSEPTINING LISONIY IFODASI: 福 [FÚ] VA "BAXT" LEKSEMALARINING QIYOSIY TAHLILI

Valieva Noiba Abbasxonovna
Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti katta o‘qituvchisi, PhD
naying1564@mail.ru
https://orcid.org/0009-0003-0666-5353
DOI: 10.67620/ajousci.240017

Annotatsiya. *Mazkur maqolada xitoy va o‘zbek tillarida "baxt" konseptining lisoniy ifodalanishi qiyosiy-semantik yondashuv asosida tadqiq etildi. Tadqiqotning asosiy obyekti xitoy tilidagi 福 [fú] va o‘zbek tilidagi "baxt" leksemalari bo‘lib, ularning lug‘aviy-semantik mazmuni, frazeologik birliklarda namoyon bo‘lishi, lingvomadaniy assotsiatsiyalari hamda konseptual tarkibiy qismlari tahlil qilindi. Xitoy tilida 福 [fú] leksemasining "baxt", "farovonlik", "marhamat", "yaxshi tilak" kabi ma'nolarni qamrab olishi va uning an'anaviy 五福 [wǔfú] modeli bilan aloqasi ko‘rib chiqiladi. O‘zbek tilida "baxt" leksemasining omad, saodat, qut, tole, iqbol, hayotdan mamnunlik va orzu-intilishlarning ro‘yobga chiqishi bilan bog‘liq semantik xususiyatlari yoritiladi. Qiyosiy tahlil natijasida har ikki tilda farovonlik, omad, qoniqish, oilaviy baxt, ezgulik va yaxshi tilak kabi umumiy komponentlar mavjudligi, biroq ularning milliy-madaniy konseptuallashtirilishida farqlar borligi aniqlandi. Xitoy lingvomadaniyatida baxt ko‘proq yaxlit farovonlik modeli sifatida, o‘zbek lingvomadaniyatida esa shaxsiy hayot, oila, nikoh, omad va taqdir bilan bog‘liq ko‘p qirrali tushuncha sifatida namoyon bo‘ladi.*

Kalit so‘zlar: *baxt, 福 [fú], xitoy tili, o‘zbek tili, konsept, lingvomadaniyat, semantika, frazeologiya, 五福 [wǔfú], farovonlik, omad .*

Abstract. *This study examines the linguistic representation of the concept of "happiness" in Chinese and Uzbek from a comparative-semantic perspective. The main objects of the study are the Chinese lexeme 福 [fú] and the Uzbek lexeme "baxt". Their lexical-semantic meanings, phraseological manifestations, linguocultural associations, and conceptual components are analyzed. Particular attention is paid to the semantic range of 福 [fú], including happiness, prosperity, blessing, and good wishes, as well as to its relationship with the traditional 五福 [wǔfú] model. The semantic content of "baxt" in Uzbek is considered in relation to luck, felicity, fortune, personal satisfaction, achievement of goals, and realization of hopes. The comparative analysis demonstrates common components such as prosperity, luck, satisfaction, family happiness, benevolence, and good wishes. At the same time, the two*

linguistic cultures conceptualize happiness differently: in Chinese linguoculture, 福 [fú] is closely associated with an integrated model of well-being represented by 五福 [wǔfú], whereas in Uzbek linguoculture “baxt” is frequently manifested through personal life, family, marriage, fortune, destiny, and satisfaction with life. The findings confirm that the study of the two lexemes provides a productive basis for identifying both universal and culture-specific features of national worldviews.

Key words: *happiness, 福 [fú], baxt, concept, Chinese language, Uzbek language, linguoculture, semantics, phraseology, 五福 [wǔfú], prosperity, luck, Good health and well-being.*

Kirish

Til va tafakkur o‘rtasidagi munosabatni o‘rganishda muayyan tushunchalarning milliy-madaniy mazmunini ochib beruvchi konseptlar alohida ahamiyat kasb etadi. Insonning hayotiy qadriyatlari, ruhiy holati, farovonligi va orzu-intilishlari bilan bevosita bog‘liq bo‘lgan “baxt” konsepti ana shunday ko‘p qatlamli birliklardan biridir. Mazkur konsept universal insoniy mazmunga ega bo‘lsa-da, uning tilda ifodalanish shakllari va semantik tarkibi har bir xalqning tarixiy tajribasi, qadriyatlari va madaniy tasavvurlari bilan chambarchas bog‘lanadi. Baxt haqida G. Lakoff, M. Johnson, V. Tatarkevich va Yu. Stepanov olimlar ilmiy izlanishlar olib borishgan

Xitoy va o‘zbek lingvomadaniyatlarida “baxt” tushunchasi turli lisoniy birliklar orqali ifodalanadi. Xitoy tilida 福 [fú] iyeroglifi ushbu tushunchaning muhim vositalaridan biri bo‘lib, u oddiy lug‘aviy ma’nodan tashqari an’anaviy madaniyatda farovonlik, marhamat, omad, oilaviy osoyishtalik va boshqa ijobiy qadriyatlar bilan aloqaga kirishadi. O‘zbek tilida esa “baxt” leksemasi ishtirok etgan frazeologik birliklar insonning omadli hayoti, oilaviy holati, orzu-umidlarining amalga oshishi va hayotdan qoniqishi kabi ma’nolarni ifodalaydi.

Tadqiqotning dolzarbligi shundaki, “baxt” konseptining ikki qarindosh bo‘lmagan, turli tarixiy-madaniy an’analarga mansub tillardagi ifodasini qiyoslash orqali umumiy insoniy semantik komponentlar bilan milliy-madaniy komponentlarning o‘zaro nisbatini aniqlash mumkin. Bunday tahlil qiyosiy tilshunoslik, lingvokulturologiya va konseptologiya uchun muhim nazariy hamda amaliy material beradi.

Tadqiqotning maqsadi xitoy tilidagi 福 [fú] va o‘zbek tilidagi “baxt” leksemalarining semantik hamda lingvomadaniy xususiyatlarini qiyosiy tahlil qilishdan iborat. Ushbu maqsadga erishish uchun quyidagi vazifalar belgilandi: 福 [fú] va “baxt” leksemalarining lug‘aviy ma’nolarini aniqlash; ularning semantik komponentlarini ajratish; 五福 [wǔfú] modelining xitoy tilidagi baxt konseptini shakllantirishdagi o‘rnini ko‘rsatish; o‘zbek tilidagi “baxt” frazeologik birliklarini tahlil qilish; ikki lingvomadaniyatdagi umumiy va o‘ziga xos komponentlarni qiyoslash.

Adabiyotlar tahlili

“Baxt” konseptining leksik-semantik xususiyatlarini aniqlashda izohli lug‘atlar muhim manba vazifasini bajaradi. I.M. Oshanin tahriri ostida nashr etilgan Большой китайско-русский словарьда 福 [fú] leksemasining ma’no doirasi “baxt, farovonlik”, “duo, marhamat”, “to‘liqlik” kabi birliklar orqali ochib beriladi. Lug‘atda ushbu birlikning fe’l sifatidagi “baxt ato etmoq” va “duo qilmoq” ma’nolarida ham qo‘llanishi qayd etilgan (Oshanin, 1983–1984, p. 1062). Bu

ma’lumot 福 [fú]ning faqat subyektiv hissiy holatni emas, balki ijobiy hayotiy holat va ezgu tilakni ham ifodalashini ko‘rsatadi.

O‘zbek tilining izohli lug‘atida “baxt” kishining o‘z faoliyati natijalaridan, hayotda erishgan yutuqlaridan to‘la qoniqishi, yashash tarzidan mamnunligi, muayyan maqsadga yetishi va orzu-umidlarining amalga oshishi bilan bog‘liq ma’naviy-axloqiy tushuncha sifatida izohlanadi. Shuningdek, ushbu leksema saodat, qut, omad, tole va iqbol kabi yaqin ma’nolarni ham ifodalaydi (O‘zbek tilining izohli lug‘ati, 2006). Ushbu talqin “baxt”ning o‘zbek tilidagi semantik maydoni shaxsning ichki qoniqishi bilan bir qatorda tashqi hayotiy muvaffaqiyat va omadni ham qamrab olishini ko‘rsatadi.

Ma’naviyat: asosiy tushunchalar izohli lug‘ati (2010) kabi manbalar ham “baxt”ni ma’naviy-axloqiy qadriyatlar bilan bog‘liq tushuncha sifatida ko‘rib chiqish imkonini beradi. Mavjud lug‘aviy manbalarni qiyoslashdan ko‘rinadiki, tadqiqot mavzusi uchun uch yo‘nalish alohida ahamiyatga ega: birinchidan, leksemalarning lug‘aviy ma’nosi; ikkinchidan, frazeologik va barqaror birliklardagi qo‘llanishi; uchinchidan, ularning madaniy-semantik assotsiatsiyalari.

Shu bilan birga, mazkur manbalar asosan lug‘aviy izoh va ma’noni ifodalashga xizmat qiladi. Shu sababli ushbu maqolada lug‘at ma’lumotlari qiyosiy-semantik tahlil bilan birlashtirilib, 福 [fú] va “baxt” birliklarining konseptual tarkibi umumlashtiriladi. Bu yondashuv ikki tildagi umumiy semantik qatlam bilan milliy-madaniy o‘ziga xoslikni birgalikda ko‘rsatishga imkon beradi.

Metodologiya

Tadqiqot qiyosiy-semantik va lingvokulturologik yondashuvlarga asoslanadi. Tahlil materiali sifatida maqolada keltirilgan xitoy va o‘zbek lug‘aviy ma’lumotlari, 福 [fú]ning 五福 [wǔfú] tarkibidagi qo‘llanishi hamda “baxt” leksemasi ishtirokidagi frazeologik birliklardan foydalanildi. Tadqiqotning asosiy strategiyasi ikki bosqichdan iborat: dastlab har bir tildagi birliklarning semantik tarkibi alohida aniqlanadi, keyin esa aniqlangan komponentlar qiyosiy jihatdan umumlashtiriladi. Semantik tahlil jarayonida leksemalarning bevosita lug‘aviy ma’nolari, ma’no kengayishlari va ular bilan bog‘liq semantik komponentlar ajratildi. Qiyosiy tahlil orqali ikki tilda takrorlanuvchi umumiy komponentlar hamda faqat muayyan lingvomadaniyatga xos bo‘lgan belgilar aniqlandi. Lingvokulturologik yondashuv esa til birliklarida aks etgan oila, farovonlik, omad, ezgulik, taqdir va yaxshi tilak kabi madaniy mazmunlarni izohlashga xizmat qildi.

Materiallarning ishonchliligi uchun asosiy lug‘aviy ma’lumotlar nashr etilgan izohli lug‘atlarga tayanildi. Biroq mazkur maqola empirik so‘rovnoma yoki statistik korpus tadqiqotini qamrab olmaydi; shu bois keltirilgan xulosalar tanlangan lug‘aviy va frazeologik materialning sifat tahliliga asoslangan. Kelgusida katta hajmdagi korpus va respondentlar ma’lumotlari asosida natijalarni miqdoriy tekshirish mumkin.

Tahlil va natijalar

福 [fú] leksemasining semantik tarkibi

Xitoy tilida “baxt” tushunchasini ifodalovchi asosiy birliklardan biri 福 [fú] iyeroglifidir. Lug‘aviy ma’lumotlarga ko‘ra, mazkur leksema “baxt, farovonlik”, “duo, marhamat”, “to‘liqlik” kabi ma’nolarni anglatadi hamda fe’l sifatida “baxt ato etmoq”, “duo qilmoq” mazmunida qo‘llanishi mumkin (Oshanin, 1983–1984, p. 1062). Demak, 福 [fú]ning semantik maydoni faqat insonning ichki ruhiy holati bilan chegaralanmaydi. U farovon yashash, ezgulik, marhamat, yaxshi tilak va ijobiy hayotiy holatlarni ham qamrab oladi.

福 [fú]ning muhim xususiyati uning boshqa madaniy birliklar bilan semantik munosabatga kirishishidir. Ayniqsa, 五福 [wǔfú] — “besh baxt” modeli mazkur leksemaning an’anaviy xitoy tafakkuridagi kengroq mazmunini ochib beradi. Ushbu modelda baxt alohida, tor ma’nodagi hissiy holat emas, balki inson hayotining turli tomonlari uyg‘unligidan tashkil topgan holat sifatida namoyon bo‘ladi.

An’anaviy 五福 [wǔfú] tarkibida 寿 [shòu] — uzoq umr, 富 [fù] — boylik, 康宁 [kāngníng] — salomatlik va xotirjamlik, 攸好德 [yōuhǎodé] — ezgu fazilatlarni sevish hamda 考终命 [kǎozhōngmìng] — umrni to‘liq va osoyishta yakunlash bilan bog‘liq mazmunlar mavjud. Keyingi xalqona talqinlarda esa 五福[wǔfú] 寿[shòu]、**福**[fú]、**禄**[lù]、**喜**[xǐ]、财[cái] birliklari orqali ham ifodalanadi. Ushbu tarkiblar 福 [fú]ning shaxsiy baxtdan kengroq bo‘lgan, hayotning turli jabhalarini birlashtiruvchi markaziy tushuncha sifatidagi o‘rnini ko‘rsatadi. Shunday qilib, xitoy lingvomadaniyatida baxtning konseptual modeli kamida uch darajada ko‘rinadi: individual farovonlik, ijtimoiy-moddiy muvaffaqiyat va ma’naviy-axloqiy osoyishtalik. Bu jihatlar 福 [fú] leksemasining semantik kengligini belgilab, uni an’anaviy qadriyatlar tizimi bilan bog‘laydi.

O‘zbek tilida “baxt” leksemasining semantik xususiyatlari

O‘zbek tilida “baxt” leksemasi ham keng semantik mazmunga ega. O‘zbek tilining izohli lug‘atida “baxt” kishining o‘z faoliyati natijalaridan va hayotda erishgan yutuqlaridan to‘la qoniqishi, yashash tarzidan mamnunligi, muayyan maqsadga yetishi hamda orzu-umidlarining amalga oshishi bilan bog‘liq ma’naviy-axloqiy tushuncha sifatida izohlanadi (O‘zbek tilining izohli lug‘ati, 2006). Mazkur izohda ichki qoniqish va tashqi hayotiy natija o‘zaro bog‘langan. “Baxt”ning saodat, qut, omad, tole va iqbol kabi ma’nolar bilan yaqinligi uning semantik maydonida omad va taqdir komponentlari ham faol ekanini ko‘rsatadi. Shu sababli o‘zbek tilida baxtni faqat insonning ruhiy holati sifatida talqin qilish yetarli emas. U hayotning muvaffaqiyatli kechishi, kutilgan natijaning qo‘lga kiritilishi va ijobiy taqdir bilan ham bog‘lanadi.

Frazeologik birliklar ushbu konseptning obrazli va madaniy qatlamini yanada yaqqol namoyon etadi. “Baxti kulmoq” iborasi omadning yurishi va baxtga erishishni, “baxti ochilmoq” esa baxtli bo‘lishni, ayrim kontekstlarda turmush qurish va oilali bo‘lishni bildiradi. “Baxtingni bersin” shakli esa tilak xarakteriga ega bo‘lib, ayniqsa yoshlar uchun yaxshi turmush va oilaviy farovonlik istagini ifodalaydi.

“Baxti qora” birikmasida “qora” komponenti salbiy semantik bahoni yuzaga keltirib, baxtsizlik va turmushdan yolchimaslik mazmunini beradi. “Baxt qushi boshiga qo‘nmoq” birligida esa baxt qush obrazi orqali metaforik tarzda ifodalanib, omadning kelishi va ishlarning yurishishi anglashiladi. Mazkur birliklar “baxt” konseptining o‘zbek tilida obraz, taqdir, oila va omad bilan uzviy aloqasini ko‘rsatadi.

Ikki tildagi materialni qiyoslash natijasida “baxt” konseptining umumiy semantik yadrosi va milliy-madaniy periferiyasini ajratish mumkin. Umumiy yadroga farovonlik, omad va tole, mamnunlik va qoniqish, oilaviy baxt, ezgulik va yaxshi tilak komponentlari kiradi. Bu komponentlar insonning ijobiy hayotiy holatga intilishi bilan bog‘liq universal mazmunni aks ettiradi.

Farovonlik komponenti xitoy tilidagi 福 [fú]ning lug‘aviy ma’nolaridan biri sifatida bevosita namoyon bo‘ladi. O‘zbek tilida ham baxtning hayotdan mamnunlik, maqsadga yetish va orzu-umidlarning amalga oshishi bilan bog‘lanishi farovon hayot mazmunini yuzaga chiqaradi. Demak, har ikki tilda baxt shaxsning ijobiy hayotiy holati bilan uzviy aloqadordir.

Omad va tole komponenti ham ikki lingvomadaniyat uchun umumiydir. O‘zbek tilida bu komponent “baxt”ning omad, tole, iqbol kabi yaqin ma’nolari va “baxti kulmoq” singari frazeologizmlar orqali aniq ko‘rinadi. Xitoy tilida esa 福 [fú]ning ijobiy taqdir, farovonlik va yaxshi tilak bilan bog‘liq mazmuni ushbu komponentning mavjudligini ko‘rsatadi.

Oilaviy baxt komponentida ham o‘xshashlik mavjud, biroq uning ifodalanish shakllari farqlanadi. O‘zbek tilida “baxti ochilmoq” va “baxtingni bersin” kabi birliklar baxtni nikoh va oilaviy turmush bilan bevosita bog‘laydi. Xitoy an’anaviy modelida esa baxt ko‘proq oilaviy farovonlikni ham o‘z ichiga oluvchi yaxlit farovonlik tizimi sifatida namoyon bo‘ladi.

Ezgulik va yaxshi tilak komponenti 福 [fú] leksemasining “marhamat”, “duo”, “yaxshi tilak” mazmunlari bilan, o‘zbek tilida esa “baxtingni bersin” kabi tilak shakllari bilan ifodalanadi. Shunday qilib, ikki tilda baxt tushunchasi faqat mavjud holatni emas, balki duo shaklida ijobiy kelajakni ham anglatadi.

Biroq konseptual markazlashuvda sezilarli farq mavjud. Xitoy tilida 福 [fú] an’anaviy 五福 [wǔfú] modeli orqali tizimlashtiriladi va baxt inson hayotining uzoq umr, boylik, salomatlik, xotirjamlik hamda ma’naviy-axloqiy jihatlarini birlashtiradi. O‘zbek tilida “baxt”ning konseptual mazmuni ko‘proq shaxsiy hayot, oila, nikoh, omad, taqdir va hayotdan qoniqish atrofida frazeologik hamda tilak birliklari orqali ochiladi.

1-jadval. Xitoy va o‘zbek tillarida “baxt” konseptining asosiy komponentlari

Semantik komponent	Xitoy tili: 福 [fú]	O‘zbek tili: “baxt”
Farovonlik	福 [fú] — baxt, farovonlik; 五福 tarkibidagi moddiy va hayotiy farovonlik	Hayotdan mamnunlik, yutuq, maqsadga yetish, orzu-umidlarning amalga oshishi
Omad va tole	Baxt, ijobiy holat, yaxshi tilak mazmunlari	Omad, tole, iqbol; “baxti kulmoq”
Oilaviy baxt	Yaxlit farovonlik modeli tarkibidagi oilaviy osoyishtalik	“Baxti ochilmoq”, “baxtingni bersin” kabi birliklarda yaqqol
Ezgulik va tilak	Duo, marhamat, yaxshi tilak mazmunlari	Tilak va ezgu niyat mazmunidagi frazeologik birliklar
Mamnunlik/qoniqish	Hayotning ijobiy va osoyishta holati bilan bog‘liq	To‘la qoniqish, yashash tarzidan mamnunlik

Jadvaldan ko‘rinadiki, umumiy semantik komponentlar mavjud bo‘lsa-da, ularning lisoniy realizatsiyasi turlicha. Xitoy tilida konseptning tizimlilik darajasi 五福 [wǔfú] modeli orqali kuchliroq ko‘rinadi. O‘zbek tilida esa “baxt”ning ko‘p qirrali mazmuni ko‘proq leksemaning yaqin ma’nolari, frazeologik birliklar va tilak shakllari orqali ochiladi.

“Baxt” konseptini lingvomadaniy nuqtayi nazardan o‘rganishda faqat lug‘aviy ekvivalentlarni qiyoslash bilan cheklanib bo‘lmaydi. Chunki bir xil umumiy tushuncha turli tillarda turli obrazlar va qadriyatlar tizimi orqali konseptuallashtiriladi. Xitoy tilida 福 [fú]ning alohida iyeroglif sifatida madaniy ramziy qiymatga ega bo‘lishi uning oddiy lug‘aviy birlikdan kengroq funksional doiraga ega ekanini ko‘rsatadi. Xitoy an’anaviy tafakkurida 五福 [wǔfú]ning mavjudligi baxtni bir nechta hayotiy qadriyatlarning uyg‘unligi sifatida ko‘rishga imkon beradi. Uzoq umr, boylik, salomatlik, xotirjamlik va ma’naviy-axloqiy fazilatlar birgalikda insonning

to‘laqonli farovonligi modelini hosil qiladi. Shu nuqtayi nazardan 福 [fú] konsepti yaxlitlik va muvozanat semantikasi bilan tavsiflanadi.

O‘zbek lingvomadaniyatida esa “baxt” konsepti insonning shaxsiy hayoti va taqdiri bilan bevosita bog‘langan obrazlar orqali faol namoyon bo‘ladi. “Baxti kulmoq”da omadning inson hayotiga kirib kelishi, “baxti qora”da baxtsizlikning salbiy bahosi, “baxt qushi boshiga qo‘nmoq”da esa baxtning kutilmagan holda kelishi obrazli tarzda ifodalanadi. “Baxtingni bersin” esa konseptning tilak va ijtimoiy-muloqotiy qirrasini ochadi.

Shunday qilib, xitoy va o‘zbek tillarida “baxt” konsepti umumiy insoniy ehtiyoj va qadriyatlarni aks ettiradi, biroq uning markaziy obrazlari va semantik tashkil topishi turlicha. Xitoy modelida yaxlit farovonlik va an’anaviy qadriyatlarning tizimli birligi ustun bo‘lsa, o‘zbek modelida shaxsiy taqdir, oila, omad, hayotiy qoniqish va tilak mazmunlari faolroq namoyon bo‘ladi.

Qiyosiy tahlil natijalari “baxt” konseptini faqat bitta ekvivalent leksema orqali izohlash yetarli emasligini ko‘rsatadi. Xitoy tilidagi 福 [fú] va o‘zbek tilidagi “baxt” lug‘at darajasida yaqin bo‘lsa-da, ularning konseptual maydoni frazeologik, madaniy va qadriyatga oid birliklar hisobiga kengayadi. Shu sababli tarjima va til o‘qitish jarayonida ushbu birliklarni kontekstdan uzib, faqat “happiness = baxt” tarzida berish ayrim madaniy komponentlarning yo‘qolishiga olib kelishi mumkin.

Natijalar, shuningdek, ikki tildagi umumiylik va farqlarning qarama-qarshi emas, balki o‘zaro bog‘liq ekanini ko‘rsatadi. Farovonlik, omad, oilaviy hayot va yaxshi tilaklar har ikki lingvomadaniyatda mavjud bo‘lsa-da, ularning qaysi birliklarda markazlashishi va qanday obrazlar orqali ifodalanishi turlicha ko‘rinishda namoyon bo‘ladi. Demak, konseptning universal semantik yadrosi va milliy-madaniy periferiyasini alohida ko‘rib chiqish qiyosiy tadqiqot uchun samarali yondashuv hisoblanadi.

Xulosa va takliflar

Tahlil natijalari shuni ko‘rsatadiki, xitoy va o‘zbek tillaridagi 福 [fú] va “baxt” birliklari semantik jihatdan ko‘p qatlamli super konsept tuzilishga ega. Har ikki lingvomadaniyatda baxt insonning farovonligi, omad, ezgulik, ijobiy hayotiy holat va mamnunligi bilan bog‘lanadi. Shu jihatdan ular umumiy insoniy semantik yadroni tashkil etadi. Xitoy tilida 福 [fú]ning konseptual mazmuni an’anaviy 五福 [wǔfú] modeli orqali tizimli tarzda namoyon bo‘ladi. Uzoq umr, boylik, salomatlik va xotirjamlik, ezgu fazilatlar hamda umrni to‘liq va osoyishta yakunlash kabi tarkiblar baxtni inson hayotining turli sohalarini birlashtiruvchi yaxlit farovonlik modeli sifatida ko‘rsatadi. O‘zbek tilida esa “baxt” konsepti leksemaning semantik maydoni va “baxti kulmoq”, “baxti ochilmoq”, “baxtingni bersin”, “baxti qora”, “baxt qushi boshiga qo‘nmoq” kabi birliklar orqali shaxsiy hayot, oila, omad, taqdir va hayotdan mamnunlik bilan faol bog‘lanadi.

Qiyosiy jihatdan eng muhim umumiy komponentlar farovonlik, omad va tole, mamnunlik va qoniqish, oilaviy baxt, ezgulik va yaxshi tilaklardan iborat. Milliy-madaniy farq esa ushbu komponentlarning konseptual markazlashuvida namoyon bo‘ladi: xitoy tilida baxt ko‘proq yaxlit farovonlik va an’anaviy qadriyatlar tizimi sifatida, o‘zbek tilida esa shaxsiy hayot va ijtimoiy-taqdiriy munosabatlar bilan bog‘liq ko‘p qirrali tushuncha sifatida namoyon bo‘ladi.

Tadqiqot natijalariga asoslanib, kelgusida ikki yo‘nalishda izlanish olib borish maqsadga muvofiq: birinchidan, 福 [fú] va “baxt”ning zamonaviy korpuslardagi chastotasi va kontekstual modellarini aniqlash; ikkinchidan, xitoy va o‘zbek respondentlari o‘rtasida empirik so‘rovlar o‘tkazib, an’anaviy hamda zamonaviy baxt modellari o‘rtasidagi farqlarni aniqlash.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. 李立 关于幸福感研究的文献综述 中南民族大学 民族学与社会学学院,武汉-2013.
2. George Lakoff, Mark Johnson. Metaphors We Live By. The University of Chicago Press. 2003. -193 p.
3. N.A. Valiyeva. (2022). Elements of buddhism in phraseological units expressing happiness in chinese. builders of the future, 2(02), 258–263. https://doi.org/10.37547/builders-v2-i2-39
4. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. М., 1981, с-55.
5. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры – М. : Академиче-ский проект, 2004. 992с
6. Ошанин И. М. (ред.) Большой китайско-русский словарь.Т. 1-4. М.: Наука, 1983-1984. – С.1062.
7. Словарь по этике: http://moralphilosophy.ru/pg/feliciotologiya.htm
8. http://www.dslib.net/soc-filosofia/socialno-filosofskij-analiz-fenomena-schastja.html

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

O‘ZBEK BADIIY MATNLARIDA FE’L KOMPONENTLI KOLLOKATSIYALARNING MORFOLOGIK PARADIGMASI VA LEKSIKOGRAFIK TALQINI

Xamdamov Xaydar Azamatovich
Axborot texnologiyalari va menejment universiteti
Filologiya kafedrasi dotsenti
v.b., filologiya fanlari bo‘yicha falsafa doktori.
hamdamovhaydar@gmail.com
ORCID: 0009-0009-3225-763X
DOI: 10.67620/ajousci.240018

Annotatsiya. *Maqolada o‘zbek badiiy matnlarida fe’l komponentli kollokatsiyalarning morfologik jihatdan turli shakllarda voqelanishi hamda mazkur shakliy tarqoqlikning korpus tahlili va leksikografik tavsifga ta’siri o‘rganilgan. Maqola materiali sakkiz adibga mansub o‘n bir to‘liq nasriy asardan tuzilgan, 610 707 tahliliy so‘z shakini qamrab olgan elektron korpusdan olindi. Apostrof shakllari birxillashtirilib, gap chegaralari ajratilgach, tayanch komponent va fe’l negizining bevosita qo‘shnichiligiga asoslangan o‘n ikki kollokatsion oila tekshirildi. Tekshirilgan oilalarda 1 195 qo‘llanish va 314 yuzaki shakl aniqlandi.*

Kalit so‘zlar: *kollokatsiya, xususiy birikuvchanlik, morfologik paradigma, fe’l komponenti, korpus tahlili, yuzaki shakl, lemma-oila, o‘zbek leksikografiyasi .*

Abstract. *This article examines the occurrence of collocations with verbal components in Uzbek literary texts in morphologically diverse forms and the impact of this formal diversity on corpus analysis and lexicographic description. The material for the article was taken from an electronic corpus consisting of eleven complete prose works by eight authors, encompassing 610,707 analyzed word forms. After unifying apostrophe forms and separating sentence boundaries, twelve collocation families based on the close proximity of the base component and verb stem were analyzed. The families analyzed yielded 1 195 occurrences and 314 superficial forms.*

Key words: *collocation, restricted combinability, morphological paradigm, verbal component, corpus analysis, surface form, lemma family, Uzbek lexicography.*

Аннотация. *В статье исследуется встречаемость коллокаций с глагольными компонентами в узбекских литературных текстах в морфологически различных формах и влияние этого формального разнообразия на корпусный анализ и лексикографическое описание. Материал для статьи был взят из электронного корпуса, состоящего из одиннадцати полных прозаических произведений восьми авторов, охватывающего 610*

707 анализируемых словоформ. После унификации форм апострофа и разделения границ предложений были исследованы двенадцать семейств коллокаций, основанных на непосредственной близости базового компонента и основы глагола. В исследованных семействах было выявлено 1195 случаев употребления и 314 поверхностных форм.

Ключевые слова: *коллокация, лексическая сочетаемость, морфологическая парадигма, глагольный компонент, корпусный анализ, поверхностная форма, лемматизация, узбекская лексикография.*

Kirish. Til birliklari nutqda hech qachon lug‘atdagi bosh shakli bilangina yashamaydi. Ayniqsa, fe’l komponentli birikmalar shaxs, son, zamon, mayl, bo‘lishli-bo‘lishsizlik va uslub talabiga ko‘ra doimiy ravishda tuslanadi. Lug‘atda javob bermoq shaklida qayd etiladigan birlik badiiy matnda javob berdi, javob bermadi, javob berib, javob berar, javob berishga, javob bermasdan kabi ko‘rinishlarda uchraydi. Inson bu shakllarning bir kollokatsion asosga mansubligini oson anglaydi. Kompyuter dasturi esa maxsus qoida yoki morfologik tahlilsiz ularni alohida so‘z juftlari sifatida sanaydi. Natijada bitta lisoniy hodisa korpus ro‘yxatida o‘nlab, ba’zan yuzga yaqin satrga bo‘linib ketadi.

Ma’lumki, kollokatsiya masalasi so‘zning o‘ziga xos leksik qurshovi bilan bog‘liq. J.R.Firs so‘z ma’nosini uning odatiy hamrohlaridan ajratmaslik kerakligini ta’kidlagan [4]. J.Sinkler esa nutq hosil qilishda tayyor va yarim tayyor leksik qoliplarning o‘rni alohida ekanini ko‘rsatib, korpus kuzatuvini kollokatsion tahlilning muhim tayanchiga aylantirdi [5]. I.Melchukning leksik funksiyalar haqidagi qarashlarida ham tayanch birlik bilan kollokatning tanlanishi bir xil erkinlikka ega emasligi asoslanadi [6]. Demak, kollokatsiya ikki so‘zning yonma-yon kelishigina emas, balki til jamoasi tomonidan tanilgan leksik tanlov modelidir.

O‘zbek tilshunosligida mazkur masala birikuvchanlik, distributsiya va valentlik doirasida izchil o‘rganilgan. J.Ibragimov mustaqil leksemaning xususiy birikuvchilarini aniqlashda uning konkret nutqiy sheriklariga e’tibor qaratadi [1;2]. S.Mamaraximov otning chap va o‘ng qurshovini lug‘aviy tavsif bilan bog‘lab, birikuvchanlikni leksemaning semantik imkoniyatini ochuvchi vosita sifatida baholaydi [3]. Bu qarashlar fe’l komponentli kollokatsiyani tahlil etishda ayniqsa muhimdir. Chunki o‘zbek tilida grammatik ma’noning katta qismi fe’l tarkibida ifodalanadi. Shunga ko‘ra, kollokatning yuzaki ko‘rinishi o‘zgaradi, lekin tayanch va kollokat orasidagi leksik aloqa saqlanib qoladi.

Korpus tilshunosligida chastota birlikning qay darajada odatiy ekanini ko‘rsatuvchi zarur dalildir. Biroq yuzaki shakllar alohida sanalganda chastota pasayib ko‘rinadi. Masalan, o‘rnidan turdi va o‘rnidan turib shakllari alohida birlik deb olinsa, ularning umumiy 264 ta qo‘llanishi ikki qatorga ajraladi. Yana kamroq uchragan o‘rnidan turgan, o‘rnidan turmadi, o‘rnidan turgach kabi shakllar ham hisobga qo‘shilmasa, kollokatsion oilaning haqiqiy salmog‘i to‘liq ko‘rinmaydi. Shu ma’noda morfologik normalizatsiya oddiy texnik jarayon emas, balki lisoniy birlikning chegarasini belgilovchi nazariy qarordir.

Mavzuga oid adabiyotlarning tahlili. So‘nggi tadqiqotlarda sintaktik bog‘lanish, grafik modellar va gibrid usullar kollokatsiya nomzodlarini ajratish samaradorligini oshirishi ko‘rsatilmoqda [9,10,11]. P.Henks Ma ma’no bilan grammatik qolipni korpus namunalari asosida birgalikda tekshirish zarurligini ta’kidlaydi [12]. Biroq resurslari cheklangan va morfologiyasi boy tillarda avtomatik lemmatizatorning xatosi ham yangi muammo tug‘dirishi mumkin. Shu sabab dastlab shaffof negiz qoidalari yordamida morfologik oilalarni aniqlash, keyin ularni kontekstda tekshirish maqsadga muvofiqdir.

Maqolaning maqsadi o‘zbek badiiy matnlarida fe’l komponentli kollokatsiyalarning morfologik tarmoqlanishini empirik jihatdan aniqlash, yuzaki shakl va kollokatsion oila chastotasi o‘rtasidagi farqni ko‘rsatish hamda natijalarni leksikografik tavsifga tatbiq etishdan iborat. Buning uchun quyidagi savollar qo‘yildi: bir kollokatsion oila nechta yuzaki shaklda voqelanadi, yuqori chastota shakllar oilaning umumiy hajmini qay darajada ifodalaydi, kam chastotali, lekin ko‘p shaklli oilalar qanday baholanishi kerak, lug‘at maqolasida morfologik variantlar qay tarzda umumlashtiriladi?

Tadqiqot korpusi o‘zbek adabiyotining turli davr va uslubini ifodalovchi o‘n bir to‘liq nasriy asardan tuzildi. Korpus tarkibiga Cho‘lponning “Kecha va kunduz”, Abdulla Qahhorning “Dahshat”, Abdulla Qodiriyning “Mehrobdan chayon”, “O‘tkan kunlar” va “Uloqda”, Abdurauf Fitratning “Hind sayyohining qissasi”, Asqad Muxtorning “Insonga qulluq qiladurmen”, Oybekning “Qutlug‘ qon”, Pirimqul Qodirovning “Yulduzli tunlar”, Tog‘ay Murodning “Ot kishnagan oqshom” va “Otamdan qolgan dalalar” asarlari kiritildi. Elektron matnlar Ziyouz kutubxonasidan EPUB shaklida olinib, kitob ichidagi tabiiy tartib saqlangan holda matnga aylantirildi.

Korpus 610 707 tahliliy matn birligi, 479 034 leksik birlik va 70 314 gap segmentidan iborat. Navigatsiya yozuvlari, elektron kutubxona qaydlari, sahifa raqamlari va mustaqil sarlavha satrlari tahlildan chiqarildi. O‘, g‘ harflarida ishlatilgan turli apostrof belgilar yagona shaklga keltirildi. Har bir faylning nazorat yig‘indisi korpus ro‘yxatida saqlandi. Shu tariqa olingan natijani ayni elektron nusxada qayta hisoblash imkoniyati yaratildi.

Tahlil uchun tayanch komponent va fe’l negizi bevosita qo‘shni kelgan o‘n ikki oila tanlandi. Bular javob ber-, quloq sol-, o‘rnidan tur-, majbur bo‘l-, harakat qil-, yordam ber-, ruxsat ber-, va’da ber-, e’tibor ber-, qaror qil-, nazar sol- va ko‘z tashla-. Tanlovning asosiy sharti birikmaning semantik jihatdan tanilishi, fe’l komponentining faol tuslanishi va kamida bir necha matnda kuzatilishidir. Fe’l shakli negizga ko‘ra birlashtirildi, ya’ni ber-, bo‘l-, qil-, sol-, tur- va tashla- bilan boshlanuvchi shakllar tegishli oilaga kiritildi. Bunda faqat bevosita qo‘shnichilik hisobga olindi. Oraga yuklama, ravish yoki boshqa bo‘lak kirgan holatlar mazkur bosqichda sanalmadi. Demak, natijalar oilaning eng kam, tekshirilgan hajmini bildiradi.

Tadqiqot metodologiyasi. Har bir oila uchun uch ko‘rsatkich hisoblandi: umumiy qo‘llanish soni, yuzaki shakllar soni va matnlar qamrovi. Shakliy tarmoqlanishni taqqoslash uchun yuzaki shakllar sonining umumiy qo‘llanishga nisbati ham olindi. Bu nisbat leksik xilma-xillikning mutlaq mezoni emas. U faqat bir xil korpus va bir xil ajratish qoidasida qaysi oilaning ko‘proq shaklga bo‘linganini ko‘rsatadi. Har bir shaklning kamida uchta konteksti saqlanib, omonimiya, matn xatosi va erkin birikma ehtimoli qo‘lda tekshirildi.

O‘n ikki kollokatsion oilada jami 1195 qo‘llanish va 314 yuzaki shakl aniqlandi. Umumiy shakl-qo‘llanish nisbati 0,263 bo‘ldi. Bu raqam har to‘rt qo‘llanishga taxminan bitta yuzaki shakl to‘g‘ri kelishini anglatmaydi. Yuqori chastotali ayrim shakllar yuz martadan ortiq takrorlangan, ko‘plab shakllar esa faqat bir marta uchragan. Shuning uchun taqsimot notekis bo‘lib, oilalar orasidagi farq alohida ko‘rib chiqildi.

Kollokatsion oila	**Yuzaki shakl**	**Qo‘llanish**	**Matn qamrovi**	**Shakl/qo‘llanish**
javob ber-	89	413	11	0,216

Kollokatsion oila	**Yuzaki shakl**	**Qo‘llanish**	**Matn qamrovi**	**Shakl/qo‘llanish**
o‘rnidan tur-	24	301	8	0,080
quloq sol-	44	121	10	0,364
majbur bo‘l-	25	115	7	0,217
ko‘z tashla-	7	51	8	0,137
harakat qil-	27	41	9	0,659
yordam ber-	24	36	10	0,667
ruxsat ber-	25	34	8	0,735
e’tibor ber-	19	31	5	0,613
va’da ber-	14	25	8	0,560
qaror qil-	9	14	6	0,643
nazar sol-	7	13	4	0,539

Jadvaldan ko‘rinadiki, chastota bilan morfologik tarmoqlanish bir xil hodisa emas. O‘rnidan tur- oilasi 301 marta qo‘llangan bo‘lsa-da, 24 shakl bilan chegaralangan. Aksincha, ruxsat ber- 34 marta uchrab, 25 shaklda voqelangan. Demak, birinchi oilada ayrim hikoya fe’llari juda faol takrorlangan. Ikkinchi oilada esa buyruq, istak, shart, bo‘lishsizlik va harakat nomi shakllari kengroq tarqalgan.

Javob ber- oilasi korpusdagi eng yirik paradigma bo‘ldi. Uning javob berdi shakli 152, javob bermadi 37, javob berib 17, javob berish 15, javob berar 10 marta uchradi. Qolgan 59 shakl oilaning 182 qo‘llanishini tashkil etdi. Shunday qilib, faqat eng yuqori besh shaklni olish umumiy dalilning 55,9 foizini beradi, 44,1 foizi esa boshqa shakllarda qoladi. Ayniqsa, *javob berishga*, *javob berishni*, *javob beringiz*, *javob bergan*, *javob bermasdan* kabi ko‘rinishlar sintaktik vazifa va nutq uslubining xilma-xilligini ko‘rsatadi.

Quloq sol- oilasida quloq solib 24, quloq soldi 12, quloq solmay 9, quloq sol 9 va quloq soling 7 marta qayd etildi. Bu yerda ravishdosh, o‘tgan zamon, bo‘lishsizlik va buyruq shakllari bir paradigmaning markaziy a’zolari sifatida ko‘rinadi. Quloq sol- o‘nta asarda uchragani uning bir muallif yoki bir syujetga xos tasodifiy birikma emasligini ko‘rsatadi. Shu bilan birga, *quloq solar*, *quloq sola*, *quloq solishg‘a* kabi shakllar tarixiy-uslubiy qatlamni ham aks ettiradi.

O‘rnidan tur- oilasining xususiyati boshqacha. O‘rnidan turdi 151 va o‘rnidan turib 113 marta uchrab, oilaning 87,7 foizini tashkil qildi. Qolgan 22 shaklga jami 37 qo‘llanish to‘g‘ri keldi. Bunday taqsimot badiiy bayonda hikoya harakati asosan o‘tgan zamon va ketma-ket harakatni

bildiruvchi ravishdosh orqali qurilishini ko‘rsatadi. *O‘rnidan turgan, o‘rnidan turmadi, o‘rnidan turgach, o‘rnidan turmoqchi* shakllari grammatik imkoniyatni kengaytiradi, biroq markaziy bayon qolipini o‘zgartirmaydi.

Majbur bo‘l- oilasida majbur bo‘ldi 58 marta, majbur bo‘ldim 11, majbur bo‘lgan 7, majbur bo‘lib va tarixiy yozuvdagi majbur bo‘lg‘an shakllari beshtadan uchradi. Bu birlikda predikativ sifat va yordamchi fe’lning aloqasi shu qadar barqarorki, bo‘l- komponentidagi grammatik o‘zgarish butun konstruktsiyaning modal-majburiy ma’nosini turli shaxs va zamonga moslashtiradi. Lug‘atda faqat *majbur bo‘lmoq*ni keltirish zarur, ammo korpus dalilida uning eng faol predikativ shakllari ham ko‘rsatilishi foydalanuvchi uchun muhimdir.

Kamroq chastotali oilalarda yuzaki tarmoqlanish nisbatan yuqori bo‘ldi. Harakat qil- 41 qo‘llanishda 27, yordam ber- 36 qo‘llanishda 24, ruxsat ber- 34 qo‘llanishda 25 shakl hosil qilgan. *Ruxsat bering, ruxsat berdi, ruxsat bersalar, ruxsat bermaydir, ruxsat berishingizni* kabi shakllar rasmiy va dialogik nutqdagi turli pragmatik vazifalarni ifodalaydi. Yordam ber- oilasining o‘n asarda tarqalishi uning umumtil birligi ekanini ko‘rsatsa, shakllarning ko‘pchiligi bir yoki ikki martadan uchrashi kichik korpusda har bir yuzaki variant uchun alohida chastota chegarasi qo‘yish noto‘g‘ri bo‘lishini anglatadi.

Ko‘z tashla- oilasi alohida e’tiborga loyiq. U yetti shaklda 51 marta qayd etildi, ya’ni ko‘z tashlab 28 va ko‘z tashladi 16 qo‘llanish bilan oilaning 86,3 foizini tashkil qildi. Birikma sakkiz asarda voqelangan. Demak, shakllar sonining kamligi birikmaning zaifligini emas, uning badiiy matnda ikki faol grammatik qolipda me’yorlashganini ko‘rsatadi. Nazar sol- esa atigi 13 marta va to‘rt asarda uchradi. Uning nazar solsak, nazar solmay va nazar soldim shakllari uchtadan qayd etildi. Bu farq ko‘z tashla- bilan nazar sol-ning mutlaq sinonim emasligini, uslub, subyekt va kuzatish davomiyligi bilan farqlanishini ko‘rsatadi.

Natijalarda tarixiy imlo va morfologiya izlari ham ko‘rindi. *Quloq solishg‘a, majbur bo‘lg‘an, yordam bermak, ruxsat bermaydir* kabi shakllar bugungi adabiy me’yordagi variantlardan grafik yoki grammatik jihatdan farq qiladi. Ularni mexanik ravishda zamonaviy shaklga aylantirish matnning davriy xususiyatini yo‘qotishi mumkin. Biroq ularni mutlaqo alohida lemma sifatida qoldirish ham kollokatsion oilani parchalab yuboradi. Shuning uchun korpusda asl shakl saqlanib, tahliliy qatlamda zamonaviy tayanch modelga havola berilishi lozim.

Tahlil va natijalar. Olingan natijalar o‘zbek tilida kollokatsion birlikning morfologik chegarasi so‘z shakli chegarasidan keng ekanini ko‘rsatadi. So‘z shakli konkret gapda yashaydi, kollokatsion model esa shu shakllarning umumiy leksik tanlovini birlashtiradi. Boshqacha qilib aytganda, javob berdi va javob bermasdan grammatik jihatdan boshqa-boshqa vazifani bajaradi, ammo javob leksemasining ber- fe’liga xususiy bog‘lanishi har ikkala shaklda saqlanadi.

Bu holat xususiy birikuvchanlik nazariyasi bilan mos keladi. J.Ibragimov leksemaning nutqiy qurshovini uning lisoniy imkoniyati bilan bog‘laydi [2]. Morfologik shakl o‘zgarishi ana shu imkoniyatni bekor qilmaydi, aksincha, modelning turli sintaktik vaziyatlarda qay darajada faol ekanini ko‘rsatadi. Demak, birikuvchanlik lug‘atida tayanch birlik va kollokat bilan bir qatorda ularning grammatik voqelanish imkoniyatlari ham berilishi kerak.

Natijalar chastota talqiniga ham aniqlik kiritadi. Agar korpus dasturi yuzaki shakllarni alohida sanasa, javob berdi 152 marta uchragan birlik sifatida ko‘rinadi. Lemma-oila darajasida esa javob ber- 413 marta qayd etiladi. Ikki raqamdan biri xato emas. Birinchisi konkret shakl, ikkinchisi lisoniy modelning korpusdagi umumiy voqelanishini bildiradi. Muammo raqamning qaysi birlikka tegishli ekanini ko‘rsatmaslikdan tug‘iladi. Shu sabab ilmiy matnda “chastota” so‘zi yonida “yuzaki shakl chastotasi” yoki “lemma-oila chastotasi” degan aniqlovchi berilishi lozim.

Morfologik birlashtirishning haddan tashqari kengligi ham xavf tug‘diradi. Masalan, harakat qil- oilasidagi ayrim kontekstlarda harakat “urinish”, ayrimlarida jismoniy siljish yoki umumiy faoliyat ma’nosini anglatadi. Barcha shakllarning negizi bir xil bo‘lsa-da, semantik variantlar lug‘atda alohida belgilanishi kerak. Xuddi shuningdek, *ko‘z tashla-* qisqa kuzatish, *nazar sol-* esa diqqat bilan ko‘rish yoki tahliliy murojaat ma’nosida kelishi mumkin. Demak, lemmatizatsiya shakllarni birlashtiradi, lekin ma’no tahlilini almashtirmaydi.

Korpusning badiiy matnlardan tuzilgani natijaga ta’sir etadi. *O‘rnidan turdi, o‘rnidan turib* kabi hikoya qoliplari badiiy voqealar ketma-ketligida juda faol. *Ruxsat bering, e’tibor bermang* kabi birliklar esa dialog va murojaatda ko‘proq uchraydi. Boshqa janr korpusida ularning nisbati o‘zgarishi mumkin. Shuning uchun lug‘atga kiritiladigan chastota janr belgisi bilan birga talqin qilinishi maqsadga muvofiqdir. S.T.Griesning dispersiya haqidagi kuzatuvlari ham chastotaning matnlararo tarqalishdan ajratib bo‘lmasligini ko‘rsatadi [8;13]. Bizning materialimizda javob ber-ning barcha o‘n bir, yordam ber-ning o‘n, harakat qil-ning to‘qqiz asarda uchrashi ularning umumiyroq qo‘llanishini tasdiqlaydi.

Leksikografik nuqtayi nazardan ikki qavatli tavsif taklif etish mumkin. Birinchi qavatda bosh model beriladi. JAVOB BERMOQ - “savol, murojaat yoki talabga munosabat bildirmoq”, grammatik qolip OT + FE’L, uslubiy xoslanishi- umumtil, matn qamrovi 11/11, oila chastotasi 413. Ikkinchi qavatda faol shakllar va vazifalar ko‘rsatiladi ya’ni javob berdi - hikoya o‘tgan zamoni, javob bermadi - inkor; javob berib - ketma-ket harakat, javob berish - harakat nomi, javob bering - buyruq-murojaat. Bunday model lug‘at hajmini keraksiz ravishda oshirmaydi, chunki barcha 89 shakl sanab chiqilmaydi Paradigmaning faol markazi va hosil bo‘lish qoidasi ko‘rsatiladi.

Shuni ham ta’kidlash kerakki, avtomatik tahlil uchun morfologik oilani tiklash bosqichma-bosqich bajarilishi lozim. Dastlab apostrof va boshqa grafik variantlar birxillashtiriladi. Keyin fe’l negizi va qo‘shimchalar ajratiladi. Uchinchi bosqichda tayanch bilan fe’lning sintaktik aloqasi tekshiriladi. Nihoyat, omonim va semantik jihatdan boshqa holatlar kontekst orqali chiqarib tashlanadi. Statistik natija aynan mana shu lisoniy tekshiruvdan keyingina lug‘aviy dalilga aylanadi.

Xulosa va takliflar. Tadqiqot quyidagi xulosalarga olib keldi. O‘n ikki fe’l komponentli kollokatsion oilada 1195 qo‘llanish va 314 yuzaki shakl qayd etildi. Bu holat o‘zbek tilida kollokatsion chastota yuzaki so‘z juftlari bilan cheklanmasligini ko‘rsatadi. Javob ber- 413 qo‘llanish, 89 shakl va 11 ta asarda ishlatilgani bilan eng faol oila bo‘ldi. O‘rnidan tur- 301 marta uchragan bo‘lsa-da, uning 87,7 foizi *o‘rnidan turdi* va *o‘rnidan turib* shakllariga to‘g‘ri keldi. *Ruxsat ber-*, *yordam ber-*, *harakat qil-* singari pastroq chastotali oilalarda shakl-qo‘llanish nisbati yuqori bo‘ldi. Shu sabab kichik korpusda har bir yuzaki variantga alohida chastota chegarasi qo‘yish ko‘plab haqiqiy kollokatsiyalarni chetda qoldiradi. Agglutinativ morfologiya kollokatsiyaning lisoniy birligini buzmaydi, balki uning nutqdagi grammatik imkoniyatlarini namoyon qiladi. Tahlilda asl yuzaki shakl saqlanishi, lekin u lemma-oila bilan bog‘lanishi kerak. Ikki tilli yoki izohli kollokatsion lug‘at maqolasi bosh model, ma’no, grammatik qolip, faol shakllar, registr, oila chastotasi va matn qamrovini birgalikda berishi maqsadga muvofiqdir.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Ibragimov J. O‘zbek tilida so‘zlarning distributiv xususiyatlari. - Toshkent, 1978.

2. Ibragimov J.Y. O‘zbek tili mustaqil leksemalarining xususiy birikuvchilari va ularning modellari: filol. fan. doktori (DSc) diss. - Qarshi, 2023. - 237 b.
3. Mamaraximov S.M. Otlarning xususiy birikuvchilari va birikuvchanlik lug‘atini tuzishning lingvistik asoslari: filol. fan. bo‘yicha PhD diss. - Navoiy, 2026. - 151 b.
4. Firth J.R. A Synopsis of Linguistic Theory, 1930–1955 // Selected Papers of J.R. Firth, 1952-59 / ed. by F.R. Palmer. - London: Longman, 1968. - P. 168-205.
5. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. - Oxford: Oxford University Press, 1991. - 200 p.
6. Mel’čuk I. Collocations and Lexical Functions // Phraseology: Theory, Analysis, and Applications / ed. by A.P. Cowie. - Oxford: Clarendon Press, 1998. - P. 23-53.
7. Evert S. Corpora and Collocations // Corpus Linguistics: An International Handbook / eds. A. Lüdeling, M. Kytö. - Berlin; New York: De Gruyter Mouton, 2009. - Vol. 2. - P. 1212-1248.
8. Gries S.Th. Dispersions and Adjusted Frequencies in Corpora // International Journal of Corpus Linguistics. - 2008. - Vol. 13, № 4. - P. 403-437. - DOI: 10.1075/ijcl.13.4.02gri.
9. Seretan V. Collocation Extraction Based on Syntactic Parsing: PhD thesis. - Geneva: University of Geneva, 2008. - 265 p.
10. Espinosa Anke L. et al. Multilingual Extraction and Categorization of Lexical Collocations with Graph-aware Transformers // Proceedings of SEM 2022. - Seattle: ACL, 2022. - P. 89-100.
11. Perri D., Fioravanti I., Gervasi O., Spina S. Combining Grammatical and Relational Approaches: A Hybrid Method for the Identification of Candidate Collocations from Corpora // Proceedings of MWE-UD at LREC-COLING 2024. - Torino: ELRA and ICCL, 2024. - P. 138-146.
12. Hanks P., Ma W. Meaning and Grammar in the Light of Corpus Pattern Analysis // International Journal of Lexicography. - 2021. - Vol. 34, № 1. - P. 135-149. - DOI: 10.1093/ijl/ecaa027.
13.Gries S.Th. What Do (Most of) Our Dispersion Measures Measure (Most)? Dispersion? // Journal of Second Language Studies. - 2022. - Vol. 5, № 2. - P. 171-205.
14. Cho‘lpon A. Kecha va kunduz. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8453:abdulhamid-cho-lpon-kecha-va-kunduz-roman.
15. Qahhor A. Dahshat. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8463:abdulla-qahhor-dahshat-hikoyalar.
16. Qodiriy A. Mehrobdan chayon. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8469:abdulla-qodiriy-mehrobdan-chayon-roman.
17. Qodiriy A. O‘tkan kunlar. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8471:abdulla-qodiriy-o-tkan-kunlar-roman.
18. Qodiriy A. Uloqda. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8472:abdulla-qodiriy-uloqda-hikoyalar.
19. Fitrat A. Hind sayyohining qissasi. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8490:abdurauf-fitrat-hind-sayyohining-qissasi.

20. Muxtor A. Insonga qulluq qiladurmen. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8630:asqad-muxtor-insonga-qulluq-qiladurmen-hikoyalar.
21. Oybek. Qutlug‘ qon. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8801:oybek-qutlug-qon-roman.
22. Qodirov P. Yulduzli tunlar. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8808:pirimqul-qodirov-yulduzli-tunlar-roman.
23. Murod T. Ot kishnagan oqshom. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8856:tog-ay-murod-ot-kishnagan-oqshom-qissa.
24. Murod T. Otamdan qolgan dalalar. - Ziyouz elektron kutubxonasi. - URL: https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/171-e-readerlar-uchun-epub-kitoblar?download=8858:tog-ay-murod-otamdan-qolgan-dalalar-roman.

“YALDO KECHASI” - TARIXIY ROMANNING YANGI KO‘RINISHI

Xo‘jamurodova Oydin Xo‘jamurod qizi
Osiyo texnologiyalari universiteti Tillar kafedrasi mudiri,
filologiya fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD), dotsent
Qarshi shahri, O‘zbekiston
e-mail: oydinxojamurodova@gmail.com
DOI: 10.67620/ajousci.240019

Annotatsiya. *Maqolada Xayriddin Sultonning 2025-yilda chop etilgan “Yaldo kechasi” romani zamonaviy o‘zbek nasrida tarixiy roman janrining yangi ko‘rinishini yaratgan asar sifatida tahlil qilinadi. Tadqiqot janr-tipologik va qiyosiy-tipologik tahlil metodlariga, shuningdek janr nazariyasining klassik (jumladan, D. Lukach kontseptsiyasi) va milliy adabiyotshunoslikdagi talqinlariga tayanadi; uchta badiiy-tipologik xususiyatni ajratish mezoni sifatida muallifning o‘z ta'rifi, asar kompozitsiyasi va mavjud tanqidiy-ilmiy sharhlarning qiyosi olingan. Tahlil natijasida asarning uchta o‘ziga xos jihati - adabiy mistifikatsiya orqali yaratilgan “davom romani” modeli, hujjatli va badiiy boshlanishlarning sintezi hamda uch avlod taqdiri orqali ifodalangan milliy xotira kontseptsiyasi - ajratib ko‘rsatiladi. Shuningdek, asar yuzasidan yaqin vaqtda chop etilgan ilmiy maqolalar tahlili asosida romanning zamonaviy o‘zbek adabiyotshunosligida qay tarzda o‘rganilayotgani umumlashtiriladi.*

Kalit so‘zlar: *tarixiy roman, janr nazariyasi, tadqiqot metodologiyasi, adabiy mistifikatsiya, davom romani, hujjatli-badiiy sintez, milliy xotira, uch avlod obrazi, “Yaldo kechasi”, Xayriddin Sulton, “O‘tkan kunlar”.*

Tarixiy roman jahon va o‘zbek adabiyotshunosligida eng murakkab va serqirra janrlardan biri sanaladi. Vengr olimi Derd Lukachning klassik nazariyasicha, bu janr shaxs taqdirini keng tarixiy-ijtimoiy jarayonlar kontekstida gavdalantiradi va o‘tmish bilan hozirgi zamon o‘rtasida badiiy-falsafiy ko‘prik quradi. O‘zbek adabiyotida bu an'ana Abdulla Qodiriyning “O‘tkan kunlar” va “Mehrobdan chayon” romanlari bilan boshlanadi; keyingi o‘n yilliklarda yaratilgan tarixiy asarlarning aksariyati mana shu andozaga tayanib kelgan. 2025-yil oxirida chop etilgan Xayriddin Sultonning “Yaldo kechasi” romani esa mazkur an'anaviy chegaralarni kengaytirib, o‘zbek nasrida ilgari qo‘llanilmagan uslubiy-kompozitsion yechimlarni o‘zida birlashtirgan asar sifatida e'tirof etilmoqda.

Romanning taqdimotida so‘zga chiqqan olimlar - filologiya fanlari doktori, professor Nurboy Jabborov, adabiyotshunos, O‘zbekiston Qahramoni Ibrohim G‘afurov va boshqalar - asarni zamonaviy o‘zbek adabiyotida “tamomila kashfiyot” va “badiiy jasorat namunasi” deb baholashgan. Bunday yuqori baholarning ilmiy asosini, ya'ni romanning aynan qaysi tipologik-

janriy xususiyatlari uni “yangi ko‘rinish” darajasiga ko‘targanini aniqlash dolzarb ilmiy-nazariy vazifa bo‘lib qolmoqda. So‘nggi oylarda roman yuzasidan bir necha ilmiy maqola chop etildi: ularning ayrimlari tarixiy xotira va milliy tafakkur talqiniga, boshqalari milliy-madaniy qadriyatlar tahliliga, yana biri esa asar tilidagi kirish-kiritma konstruksiyalarning tilshunoslik jihatlariga bag‘ishlangan. Bu holat “Yaldo kechasi”ning nafaqat ommabop, balki ilmiy jihatdan ham dolzarb tadqiqot obyektiga aylanganidan dalolat beradi.

Mazkur maqolaning maqsadi romanning janr xususiyatlarini nazariy jihatdan tizimlashtirish va uni tarixiy roman janri taraqqiyotidagi yangi bosqich sifatida asoslashdan iborat. Bu maqsadga erishish uchun tadqiqotda uch metod qo‘llanildi. Birinchidan, janr-tipologik tahlil - romanning kompozitsion-syujetik qurilishi (uch avlod tizimi, hujjat va badiiy to‘qima nisbati) klassik tarixiy roman modeli bilan solishtirilib, undagi farqlovchi belgilar ajratildi. Ikkinchidan, qiyosiy-tipologik tahlil - asar Qodiriyning “O‘tkan kunlar” romani hamda jahon adabiyotidagi “davom romani” an'anasi bilan qiyoslanib, o‘xshash va farqli jihatlar aniqlandi. Uchinchidan, matnga tayangan kontseptual-nazariy tahlil - Lukachning klassik nazariyasi va milliy adabiyotshunoslikdagi (T. Boboyev, O. Sharafiddinov, U. Normatov) yondashuvlar asar materialiga tatbiq etildi. Uchta badiiy-tipologik xususiyatni ajratish mezoni sifatida uchta manba guruhi qiyoslandi: muallifning asar janriga oid o‘z ta'rifi va peritekstual materiallari (annotatsiya, taqdimotdagi ma'ruzalar, intervyular), asarning bevosita matni (kompozitsiya, obrazlar tizimi, uslubiy vositalar) hamda so‘nggi oylarda chop etilgan olti ilmiy maqola va ikki ommabop-tanqidiy materialdagi baholar. Tadqiqotning asosiy materiali sifatida bevosita romanning o‘zi va yuqorida sanalgan manba guruhlari olindi; ular bibliografiyada 1-9-raqamlar ostida keltirilgan.

Tarixiy roman janri nazariyasida ikki asosiy talqin mavjud: biri tarixiy faktning badiiy qayta ishlanishini, ikkinchisi shaxs va davr, individual taqdir va ijtimoiy jarayon o‘rtasidagi dialektik bog‘liqlikni asosiy mezon deb hisoblaydi. O‘zbek adabiyotshunosligida bu janr T. Boboyev, O. Sharafiddinov, U. Normatov kabi olimlarning tadqiqotlarida asosan Qodiriy ijodi misolida o‘rganilgan: tarixiy roman milliy o‘zlikni anglash, o‘tmishni badiiy tiklash va davr fojialarini his qilish vositasi sifatida talqin etiladi. “Yaldo kechasi” romani mana shu nazariy zaminda, biroq yangi badiiy-uslubiy vositalar bilan boyitilgan holda yuzaga kelgan. Muallifning o‘zi bergan ta'rif - “tarixiy hujjatlar asosidagi badiiy to‘qima” - bu o‘rinda alohida ahamiyat kasb etadi, chunki u an'anaviy “tarixiy roman” atamasidan farqli o‘laroq, asarning ikki tekislikda, hujjatlilik va badiiylik chegarasida, yaratilganini ko‘rsatadi.

Bunday janr yangilanishining tarixiy zaminini tushunish uchun bir jihatni alohida qayd etish kerak: sovet davri o‘zbek adabiyotshunosligida tarixiy roman ko‘pincha mafkuraviy nazorat ostida rivojlangan, tarixiy shaxslar va voqealar talqini davr siyosatiga moslashtirilgan edi. Mustaqillik yillaridan, xususan, jadidchilik mavzusidagi cheklovlar bartaraf etilgach, tarixiy roman yangi manba va uslubiy imkoniyatlar bilan boyidi: arxiv hujjatlariga erkin murojaat qilish, repressiya qurbonlari haqida ochiq yozish, milliy qahramonlar galereyasini kengaytirish imkoniyati paydo bo‘ldi. “Yaldo kechasi” romani aynan shu tarixiy-adabiy sharoit mahsuli bo‘lib, o‘zbek tarixiy romanchiligining uch bosqichli taraqqiyoti - Qodiriy davri, sovet davri va mustaqillik davri - zanjirida navbatdagi sifat sakrashini ifodalaydi.

Roman bir necha o‘zaro bog‘liq badiiy-tipologik xususiyat orqali janr yangilanishini namoyon etadi. Bularning birinchisi va eng o‘ziga xosi - asarning Abdulla Qodiriyning “O‘tkan kunlar” romani “davomi” sifatida, adabiy mistifikatsiya uslubida yaratilganligidir. Muallif asarni go‘yo Qodiriyning topilgan qo‘lyozmasi, keyinchalik noma'lum bir muhojir tomonidan nashriyotga yetkazilgan hujjat sifatida taqdim etadi. Bu - o‘zbek milliy nasrida ilk bor qo‘llanilgan

usul: uning yordamida yozuvchi klassik asar bilan zamonaviy o‘quvchi o‘rtasida yangi turdagi badiiy-estetik aloqa o‘rnatadi. Jahon adabiyotida klassik asarlarga yozilgan mustaqil “davom”lar ma'lum bo‘lsa-da, o‘zbek nasrida bu usul ilk marta shunday keng ko‘lamli tarixiy-milliy mazmun bilan to‘ldirildi. Adabiy mistifikatsiyaning badiiy vazifasi aniq: u o‘quvchida asarning haqiqiy tarixiy hujjatga asoslangani haqidagi ishonchni kuchaytiradi, shu orqali tarixiy voqealarning badiiy talqini yanada ta'sirchan qabul qilinadi. Bundan tashqari, bu usul muallifga Qodiriy uslubini davom ettirish bilan bir qatorda o‘z davri nuqtai nazaridan yangi g‘oyaviy-badiiy qatlamlar kiritish erkinligini ham beradi.

Ikkinchi xususiyat, romanda hujjatlilik va badiiy to‘qimaning chuqur uyg‘unlashuvi, adabiy mistifikatsiya bilan uzviy bog‘liq holda namoyon bo‘ladi. Muallif e'tirof etganidek, asar arxiv va fondlardan topilgan minglab hujjatlar, jadid davri matbuoti (xususan, “Najot” gazetasi) materiallari va tarixiy manbalarni qariyb olti yil davomida o‘rganish natijasida yuzaga kelgan. Nurboy Jabborov ta'kidlaganidek, muallif katta tarixiy mas'uliyatni zimmasiga olib, keng ko‘lamli arxiv materiallariga tayangan holda uch avlod obrazlari orqali xalq va Vatan boshidan kechirgan tarixiy sinovlarni badiiy mantiq asosida gavdalantirgan. Natijada roman o‘quvchini hujjat va badiiy tasavvur chegarasini mustaqil anglashga da'vat etadigan yangi o‘quv tajribasini taklif qiladi. Bu - zamonaviy jahon adabiyotshunosligida “dokumentalistik proza” yoki “faktografik roman” deb yuritiladigan yo‘nalishga yaqin, biroq milliy adabiy mistifikatsiya an'anasi bilan boyitilgan o‘ziga xos sintezdir.

Hujjatlilik va badiiylikning bu sintezi romanning uchinchi xususiyati, uning kompozitsion asosini tashkil etuvchi uch avlod (Otabek avlodi, Yodgorbek va uning zamondoshlari, ulardan keyingi nasl) taqdiri, orqali yanada kengroq badiiy-falsafiy mazmun kasb etadi. Shu yo‘l bilan asar XIX asrning ikkinchi yarmidan XX asrning 20-30-yillarigacha bo‘lgan davrni, ya'ni chor va sho‘ro mustamlakachiligi, jadidchilik harakati, ocharchilik va qatag‘on fojialarini, yaxlit tarixiy-badiiy manzara sifatida qamrab oladi. Aynan shu avlodlar zanjiri orqali roman “milliy xotira” kontseptsiyasini shakllantiradi: shaxsiy taqdirlar zanjiri millat taqdirining yaxlit obrazini yaratadi. Romanning nomi, “Yaldo kechasi”, ham shu nuqtada ramziy ma'no kasb etadi: yilning eng uzun va qorong‘i tuni metaforasi orqali muallif millat boshidan kechirgan og‘ir davrni ifodalaydi; ammo har qanday tun tongga ulanadi, shuning uchun asar umid va ma'naviy tiklanish g‘oyasini ham o‘zida mujassam etadi. Bunday ramziy-metaforik qurilma tarixiy romanda nafaqat voqealar tizimini, balki falsafiy-kontseptual qatlamni ham yuzaga keltiradi.

Romanda qo‘llanilgan adabiy mistifikatsiya usulini jahon adabiyoti kontekstida ko‘rib chiqish uning yangiligini aniqroq belgilashga yordam beradi. Klassik asarlarga “davom” yoki “qayta yozish” yozish an'anasi jahon adabiyotida yangilik emas: turli milliy adabiyotlarda mashhur asarlarning syujet chizig‘ini davom ettiruvchi yoki qahramonlar taqdirini kengaytiruvchi asarlar ko‘p uchraydi. Biroq bunday asarlarning aksariyatida original muallif uslubini taqlid qilish ko‘proq badiiy o‘yin, uslubiy mashq darajasida qoladi. “Yaldo kechasi”ning farqi shundaki, unda uslubiy taqlid tarixiy-hujjatli asoslash bilan chambarchas bog‘langan: muallif nafaqat Qodiriy tilini, balki uning davriga xos manbashunoslik metodologiyasini ham qo‘llaydi. Boshqacha aytganda, asar shunchaki “Qodiriycha yozish” emas, balki “Qodiriy metodida tarixni tadqiq qilish” vazifasini ham bajaradi. Shuning uchun romanni faqat “stilizatsiya” yoki “pastish” atamalari bilan izohlash yetarli emas - bu yerda chinakam ijodiy-tadqiqotchilik xarakteriga ega yangi janr shakli haqida gap bormoqda; uni shartli ravishda “hujjatli mistifikatsiya” yoki “tarixiy-arxiv romani” deb atash mumkin.

Bu uch, hamda tipologik qiyos orqali ochilgan to‘rtinchi xususiyatning ilmiy asosliligini so‘nggi paytlarda chop etilgan tadqiqotlar ham tasdiqlaydi. Ularning soni va tez-tez chop etilishi mavzuning tadqiqotchilar orasida qanchalik dolzarblashganini ko‘rsatadi. Xususan, asardagi tarixiy xotira va milliy tafakkur talqiniga bag‘ishlangan tadqiqotda romanning tarixiy-badiiy va estetik jihatlari, inson va jamiyat munosabati masalalari o‘rganilgan; boshqa bir tadqiqotda o‘zbek milliy romanchiligida tarixiy haqiqatning badiiy haqiqatga aylantirilish usullari xuddi shu asar misolida tahlil qilingan. Yana bir tadqiqotchilar guruhi romandagi folklor unsurlarining badiiy talqinini va milliy-madaniy qadriyatlarning ifodalanish xususiyatlarini o‘rgangan, tilshunoslik yo‘nalishidagi ishda esa asar tili, xususan, kirish va kiritma konstruksiyalarning semantik xususiyatlari, alohida tahlil obyektiga aylangan. Bu tadqiqotlarning barchasi “Yaldo kechasi”ni bir yoqlama emas, balki tarixiy-falsafiy, badiiy-estetik, milliy-madaniy va til-uslubiy jihatlardan o‘rganilishi zarur bo‘lgan murakkab adabiy hodisa sifatida ko‘rsatadi. Mazkur maqolada taklif etilgan janr-tipologik tahlil ham shu keng ko‘lamli ilmiy muhokamaning bir bo‘lagi sifatida qaraladi.

O‘tkazilgan tahlil shuni ko‘rsatadiki, Xayriddin Sultonning “Yaldo kechasi” romani o‘zbek tarixiy roman janrini uch yo‘nalishda yangiladi: adabiy mistifikatsiya orqali klassik asarga “davom” yaratish modelini milliy nasrga olib kirdi, hujjatlilik va badiiy to‘qimani yangi darajada sintez qildi, uch avlod taqdiri orqali milliy xotira kontseptsiyasini yaxlit falsafiy-badiiy tizimga aylantirdi. Qo‘llanilgan janr-tipologik va qiyosiy-tipologik tahlil metodlari, shuningdek yuqorida sanalgan mezonlar asosida olib borilgan tekshiruv shuni tasdiqlaydiki, bu uch xususiyat birgalikda romanni an'anaviy tarixiy roman namunalaridan farqlaydi va uni janr taraqqiyotidagi yangi bosqich sifatida baholash uchun yetarli ilmiy asos beradi. Shunga qaramay, roman haqidagi ilmiy-adabiy muhokama hali yakunlangan emas: uning janriy tabiati, Qodiriy an'anasi bilan bog‘liqligi darajasi, hamda jahon dokumentalistik-tarixiy roman tajribasi bilan tipologik qiyosi kelgusi tadqiqotlar uchun keng maydon ochadi. Xususan, romanning boshqa xalqlar adabiyotidagi “klassik asarga yozilgan davom” an'anasi bilan qiyosiy tahlili, shuningdek uning maktab va oliy ta'lim adabiyot dasturlariga kiritilish istiqbollari alohida tadqiqot mavzusi bo‘lishi mumkin. Xulosa qilib aytganda, “Yaldo kechasi” nafaqat mazmun-mundarija, balki janr-shakl nuqtai nazaridan ham zamonaviy o‘zbek nasrida yangi bosqichni belgilovchi asar sifatida adabiyot tarixiga kiritilishi lozim bo‘lgan hodisadir.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Lukács G. Der historische Roman. – tarixiy roman nazariyasining klassik konsepsiyasi (rus tilidagi nashri: Лукач Д. Исторический роман).
2. Boboyev T. Adabiyotshunoslik asoslari. – Toshkent: O‘zbekiston, 2001. – 560 b.
3. “Yaldo kechasi” romanida tarixiy xotira va milliy tafakkur talqini // Zenodo, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.22881899.
4. O‘zbek milliy romanchiligida tarixiy haqiqat va badiiy talqin (Xayriddin Sultonning “Yaldo kechasi” romani misolida) // Zenodo, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.20553341.
5. Xayriddin Sultonning “Yaldo kechasi” qissasida tarixiy xotira va milliy taqdir talqini // Zenodo, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.21012705.
6. “Yaldo kechasi” romanida milliy-madaniy qadriyatlar talqini // Zenodo, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.22688284.
7. Kirish va kiritma konstruksiyalarning semantik xususiyatlari (“Yaldo kechasi” asari tahlilida) // Zenodo, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.20372625.

8. “Yaldo kechasi” – milliy tarixiy tafakkurni uyg‘otgan badiiy hodisa // Alisher Navoiy nomidagi Toshkent davlat o‘zbek tili va adabiyoti universiteti sayti, 2026-yil 17-yanvar. URL: https://tsuull.uz/uz/content/yaldo-kechasi-milliy-tarixiy-tafakkurni-uygotgan-badiiy-hodisa
9. “O‘tkan kunlar”ning davomi – yozuvchi Xayriddin Sultonning “Yaldo kechasi” haqida mulohazalar // Oyina.uz, 2025-yil 22-dekabr. URL: https://oyina.uz/uz/article/4273
10. Sultonov X. Yaldo kechasi. – Toshkent: “Xaybar-25” nashriyoti, 2025.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Муллаахунова Нилуфар Мухаматумановна
Доцент кафедры Прикладных иностранных языков Андижанского государственного педагогического института
Доктор философии по педагогическим наукам (PhD)
E-mail: Mullaahunova70@gmail.com
DOI : 10.67620/ajousci.240034

Аннотация. *Современная профессиональная подготовка студентов-филологов требует перехода от получения знаний к формированию способности применять их для решения профессиональных задач. Профессиональная компетентность рассматривается как интегративное образование, включающее предметно-профессиональный, проектировочный, коммуникативный, технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Обоснованы содержание компонентов, критерии их проявления и механизм формирования на основе профессионально ориентированной деятельности студентов. Особое внимание уделяется последовательности действий: анализу профессиональной ситуации, принятию решения, практическому действию, оценке результата и рефлексивной коррекции. Предложенная модель может использоваться при проектировании содержания профессионально ориентированных дисциплин, учебных заданий, кейсов, проектов и диагностических материалов.*

Ключевые слова: *компетентность, компетенции, студенты-филологи, филологическое образование, предметно-профессиональная компетенция, проектировочная компетенция, коммуникативная компетенция, технологическая компетенция, рефлексивно-оценочная компетенция.*

Abstract. *Modern professional training of philology students requires a shift from knowledge acquisition to developing the ability to apply knowledge to solve professional tasks. Professional competence is viewed as an integrative construct comprising subject-specific professional, design, communicative, technological, and reflective-evaluative components. The content of these components, the criteria for their manifestation, and the mechanism of their development through students' professionally oriented activities are substantiated. Particular attention is given to the sequence of actions: analyzing a professional situation, making a decision, taking practical action, evaluating the result, and carrying out reflective correction. The proposed model can be used to design the content of professionally oriented courses, learning tasks, cases, projects, and diagnostic materials.*

Keywords: *competence, competencies, philology students, philological education, subject-specific professional competence, design competence, communicative competence, technological competence, reflective and evaluative competence.*

Введение. Современная трансформация высшего образования обусловливает изменение требований к результатам профессиональной подготовки специалистов. В условиях расширения цифровой образовательной среды, усложнения профессиональных коммуникаций и повышения требований к самостоятельности специалиста недостаточно обеспечить студенту усвоение определённого объёма теоретических знаний. Значимым результатом высшего образования становится способность выпускника использовать знания в профессиональной деятельности, анализировать проблемные ситуации, выбирать адекватные способы решения профессиональных задач, взаимодействовать с другими участниками деятельности и оценивать полученные результаты.

Актуальность исследования обусловлена усложнением профессиональной деятельности филолога, которая требует интеграции различных видов знаний и умений в зависимости от конкретной профессиональной ситуации.

Современные исследования уделяют значительное внимание профессиональной компетентности студентов филологических направлений, однако отдельные её компоненты нередко рассматриваются изолированно. Это создаёт противоречие между интегративным характером профессиональной деятельности филолога и фрагментарностью формирования отдельных профессиональных умений в процессе вузовской подготовки. В связи с этим возникает необходимость определить систему профессиональных компетенций, отражающую целостную логику профессиональной деятельности студента-филолога. В настоящем исследовании профессиональная компетентность рассматривается как интегративное образование, включающее пять взаимосвязанных компонентов: предметно-профессиональный, проектировочный, коммуникативный, технологический и рефлексивно-оценочный. Их единство проявляется в процессе решения профессиональной задачи: от анализа ситуации и выбора способа действия до его реализации, оценки результата и последующей коррекции.

Цель исследования – теоретически обосновать систему ключевых профессиональных компетенций студентов-филологов и определить педагогические условия и деятельностный механизм их формирования в процессе профессиональной подготовки.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- уточнить содержание понятий «компетенция» и «профессиональная компетентность» применительно к подготовке студентов-филологов;
- определить специфику профессиональной деятельности, обусловливающую структуру профессиональных компетенций будущего филолога;
- обосновать состав и содержание ключевых профессиональных компетенций;
- определить критерии и показатели их сформированности;
- выявить педагогические условия и деятельностный механизм формирования данных компетенций.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной системы при проектировании содержания профессионально ориентированных дисциплин, создании учебных заданий и кейсов, организации проектной

деятельности студентов, а также разработке диагностических материалов для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций.

Обзор литературы и теоретические основы исследования. Проблема формирования профессиональных компетенций студентов-филологов рассматривается в современной научной литературе в контексте компетентностного подхода, ориентированного не только на усвоение знаний, но и на их применение в профессиональной деятельности. Теоретическую основу составляют исследования Н. С. Сахаровой, И. А. Зимней и Э. Ф. Зеера, раскрывающие содержание понятий «компетенция» и «компетентность», их личностно-деятельностный характер и связь с профессиональной подготовкой специалиста. Профессиональная компетентность при этом понимается как интегративное образование, формирующееся в деятельности и обеспечивающее готовность к решению профессиональных задач.

Специфика профессиональной компетентности филолога представлена в работах О. С. Елшиной, Н. А. Дельвиг и А. Е. Лурис, Е. А. Лагай и Г. У. Мирзахаловой. Исследования подчёркивают значение работы с языком и текстом, аналитической и интерпретационной деятельности, профессионального общения и применения знаний в различных ситуациях. Е. А. Лагай связывает формирование профессиональной и коммуникативной компетентности с использованием профессионально ориентированных, творческих и коммуникативно-ситуативных заданий. Г. У. Мирзахалова рассматривает профессиональную компетентность филолога как многокомпонентное образование и подчёркивает взаимосвязь её основных составляющих.

Отдельные механизмы профессионального становления раскрываются в исследованиях Н. А. Бредневой, К. Б. Усмановой, А. А. Таджибаевой и О. В. Пахомовой. Н. А. Бреднева связывает проектную компетентность с планированием, прогнозированием, последовательностью действий и оценкой результата. К. Б. Усманова рассматривает рефлексивную компетентность через самооценку, анализ результатов деятельности и её последующую коррекцию. А. А. Таджибаева акцентирует интеграцию предметного, педагогического и технологического знания посредством рефлексивных технологий и модели TPACK. О. В. Пахомова подчёркивает системный характер профессиональной компетентности и значение педагогических условий её последовательного формирования.

Проведенный анализ исследований показывает, что научная литература содержит значительный материал по отдельным видам профессиональных компетенций студентов-филологов, однако их взаимодействие как единой динамической системы представлено недостаточно. Это обусловливает необходимость разработки интегрированной модели профессиональной компетентности, отражающей целостную логику профессиональной деятельности и взаимосвязь предметно-профессионального, проектировочного, коммуникативного, технологического и рефлексивно-оценочного компонентов.

2. Методология и модель исследования. Методологическую основу исследования составляет совокупность взаимодополняющих подходов, позволяющих рассматривать профессиональную компетентность студента-филолога как целостное и динамическое образование, формирующееся в процессе профессионально ориентированной деятельности. Ведущим является компетентностный подход, в рамках которого результат профессиональной подготовки определяется не только объёмом усвоенных знаний и сформированных умений, но и способностью обучающегося применять их для решения профессиональных задач. Такой подход предполагает переход от накопительной модели

подготовки к формированию способности действовать, принимать решения и нести ответственность за результат деятельности [2].

Существенное значение имеет **системный подход**, позволяющий рассматривать профессиональную компетентность не как совокупность механически объединённых характеристик, а как систему взаимосвязанных компонентов. Системность проявляется в единстве содержания, функций и связей между отдельными компетенциями, а также в их обусловленности целями и характером профессиональной деятельности. Интегративное и системное понимание профессиональной компетентности представлено в исследованиях, посвящённых профессиональной подготовке будущих учителей и студентов филологических направлений [6].

Вторым важным основанием выступает **деятельностный подход**, согласно которому профессиональные компетенции формируются и проявляются прежде всего в процессе выполнения действий, направленных на решение профессионально значимых задач. В данном контексте знания рассматриваются как ресурс профессионального действия, а умения – как способы его реализации. Практическая направленность и необходимость приобретения собственного профессионального опыта подчёркиваются в исследованиях профессиональной компетентности будущих педагогов. Аналогичная ориентация на выполнение профессиональных, творческих и коммуникативно-ситуативных заданий прослеживается в исследованиях формирования профессионально-коммуникативной компетентности филологов [4].

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет дополнить деятельностную основу механизмом осмысления и коррекции профессионального действия. Рефлексия рассматривается как необходимый компонент профессионального становления, обеспечивающий анализ результата, самооценку, корректировку целей и способов деятельности. Для профессиональной подготовки студентов-филологов особую значимость приобретает положение о рефлексии как механизме интеграции предметного, педагогического и технологического знания в целостное профессиональное действие [7].

Наконец, учитывается **практико-ориентированный принцип профессиональной подготовки**, предполагающий моделирование таких образовательных ситуаций, в которых студент должен не воспроизвести усвоенный материал, а использовать различные ресурсы для решения конкретной профессиональной задачи. Проектная деятельность, профессионально ориентированные задания, ситуационные задачи и последующая оценка результата создают условия для перехода от отдельных учебных действий к целостной профессиональной деятельности [1].

Логика исследования определяется переходом от теоретического осмысления профессиональной компетентности к построению её структурной модели и определению механизма формирования. Исходным положением является понимание профессиональной деятельности филолога как интегративной системы, требующей одновременной актуализации предметных, проектировочных, коммуникативных, технологических и рефлексивно-оценочных ресурсов.

В соответствии с теоретико-аналитическим и моделирующим характером исследования использовался комплекс взаимосвязанных методов.

Систематизация и классификация применялись для группировки выявленных профессиональных характеристик и определения их места в предлагаемой структуре. Данный метод позволил объединить разрозненные характеристики в пять функционально

взаимосвязанных компонентов, отражающих основные стороны профессионального действия студента-филолога.

Моделирование использовалось для построения целостной модели профессиональной компетентности и установления функциональных связей между её компонентами. При разработке модели учитывались представления о системности профессиональной компетентности, интеграции различных видов знания и связи проектирования, действия, оценки и коррекции в профессиональной деятельности.

Анализ и обобщение педагогического опыта, представленного в научных исследованиях, позволили определить потенциальные педагогические условия формирования компетенций: профессиональную направленность содержания, практико-ориентированную деятельность, проектные и ситуационные задания, использование образовательных технологий, рефлексивное сопровождение и систематическую оценку результатов.

Следовательно, применённые методы обеспечили последовательное решение исследовательской задачи: от анализа теоретических оснований и существующих научных подходов – к разработке собственной системы ключевых профессиональных компетенций и модели их формирования.

Критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций. Для определения сформированности профессиональных компетенций целесообразно использовать систему критериев и показателей, отражающую не только наличие соответствующих знаний и умений, но и способность студента применять их в профессионально ориентированной деятельности. Такой подход соответствует современной трактовке компетентности как способности действовать на основе интеграции знаний, способов деятельности, личностных ресурсов и опыта, а также исследованиям, в которых для диагностики компетенций используются уровни, показатели и анализ результатов деятельности [10].

В качестве основного предлагается выделить **четыре взаимосвязанных критерия**: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, операционально-практический и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный критерий характеризует осознание студентом профессиональной значимости выполняемой деятельности, устойчивость профессиональной мотивации и готовность самостоятельно решать профессиональные задачи. Его показателями выступают интерес к профессиональной деятельности, понимание её целей и требований, готовность к профессиональному саморазвитию и ответственное отношение к результату.

Когнитивно-деятельностный критерий отражает наличие и функциональное использование профессиональных знаний. Показателями являются понимание предметного содержания, способность устанавливать связи между различными областями филологического знания, анализировать профессиональную ситуацию и выбирать знания, необходимые для решения конкретной задачи. Такой принцип согласуется с представлением о филологической компетенции как способности использовать языковые и литературоведческие знания в аналитической и практической деятельности.

Операционально-практический критерий характеризует способность переводить знания и замысел в конкретные профессиональные действия. Показателями выступают умение проектировать деятельность, выбирать соответствующие способы и технологии

решения задачи, осуществлять профессиональную коммуникацию, создавать профессиональный продукт и адаптировать способы действия к изменяющимся условиям. Связь проектирования с планированием, последовательностью действий и созданием конкретного результата подчёркивается в исследовании проектной компетентности.

Рефлексивно-оценочный критерий отражает способность студента анализировать процесс и результат собственной деятельности, осуществлять самооценку и вносить необходимые коррективы. Его показателями являются адекватная оценка результата, выявление ошибок и затруднений, определение причин недостатков, корректировка способов деятельности и постановка новых профессиональных целей. Данные показатели соответствуют содержанию рефлексивной компетентности, включающей самооценку, анализ результата, самоуправление и корректировку целей и планов [10].

В соответствии с предложенной системой критерии конкретизируются применительно к каждому из пяти компонентов (см. таблицу 1).

Таблица 1. Компоненты профессиональной компетентности студентов-филологов и показатели их сформированности

Компонент	Основные показатели сформированности
Предметно-профессиональная компетенция	глубина и системность филологического знания; способность анализировать языковой или литературный материал; применение предметных знаний при решении профессиональной задачи
Проектировочная компетенция	постановка цели; планирование последовательности действий; прогнозирование результата; разработка профессионального продукта; корректировка проекта
Коммуникативная компетенция	адекватность профессионального общения; выбор средств коммуникации в зависимости от ситуации; аргументация; взаимодействие с другими участниками деятельности
Технологическая компетенция	выбор и целесообразное использование технологий и цифровых средств; способность интегрировать технологические ресурсы с содержанием профессиональной задачи; адаптация технологий к ситуации
Рефлексивно-оценочная компетенция	самооценка; анализ процесса и результата; выявление затруднений; корректировка способов действия; определение направлений дальнейшего профессионального развития

Предлагаемая система предполагает, что сформированность компетенции определяется не отдельным показателем, а *комплексом взаимосвязанных проявлений в профессиональной деятельности*. Поэтому диагностически значимыми должны выступать не только ответы студента на теоретические вопросы, но и результаты выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, ситуационных задач, продуктов деятельности и рефлексивных заданий. Подобный подход соответствует ориентации современной диагностики компетенций на анализ реальной деятельности и её результатов [1].

Важным принципом оценки является также *динамичность сформированности компетенций*. Профессиональная компетентность не сводится к достижению

фиксированного набора умений, поскольку её развитие связано с усложнением профессиональных задач, расширением самостоятельности студента и совершенствованием способности к анализу и коррекции собственных действий. Следовательно, критерии и показатели должны использоваться не только для констатации достигнутого уровня, но и для определения направлений дальнейшего профессионального развития.

Предлагаемая структура соотносится с современным пониманием профессиональной компетентности как интегративного образования и одновременно позволяет конкретизировать её применительно к специфике филологической деятельности [4]. Важным основанием для такого подхода является также положение о необходимости интеграции отдельных видов профессионального знания и преодоления фрагментарности подготовки студентов-филологов [5].

Интегративный характер системы профессиональных компетенций. Выделение предметно-профессиональной, проектировочной, коммуникативной, технологической и рефлексивно-оценочной компетенций имеет смысл не как формирование пяти автономных характеристик, а как построение целостной системы профессиональной готовности студента-филолога. Интегративный характер профессиональной компетентности определяется тем, что в реальной деятельности отдельные знания, умения и способы действия актуализируются одновременно и взаимно обусловливают друг друга. Подобное понимание соответствует представлению о профессиональной компетентности как системном и многокомпонентном образовании [2].

Предметно-профессиональная компетенция обеспечивает содержательное основание деятельности: студент должен понимать предмет задачи, владеть необходимыми филологическими знаниями и уметь использовать их для анализа конкретного материала. Однако для профессионального решения этого недостаточно. Полученное понимание должно быть преобразовано в замысел и последовательность действий, что обеспечивается проектировочной компетенцией.

Проектировочная компетенция, в свою очередь, организует деятельность, определяя цель, содержание, последовательность и предполагаемый результат. Проектирование не существует независимо от предметного содержания: характер профессионального решения определяется тем, насколько глубоко студент понимает языковой, литературоведческий или текстовый материал. В исследованиях проектной компетентности подчёркивается связь проектирования с планированием, прогнозированием результата, структурированием действий и последующей рефлексией [1].

Реализация спроектированного действия предполагает взаимодействие с другими участниками деятельности, поэтому следующим системным звеном выступает коммуникативная компетенция. Профессиональная коммуникация обеспечивает согласование действий, представление и обсуждение результатов, аргументацию профессиональной позиции и адаптацию способов взаимодействия к конкретной ситуации. Для филологической подготовки это особенно существенно, поскольку работа с языком и текстом непосредственно связана с различными видами устной и письменной коммуникации [4].

Одновременно профессиональное действие в современной образовательной среде требует выбора соответствующих инструментов и способов его реализации. Эту функцию выполняет технологическая компетенция. Она обеспечивает не просто техническое

использование цифровых средств, а их соотнесение с содержанием, целью и условиями конкретной профессиональной задачи. В этом отношении технологический компонент оказывается связанным как с предметным, так и с проектировочным и коммуникативным компонентами. Интеграция предметного, педагогического и технологического знания рассматривается как важное условие профессиональной подготовки студентов-филологов [9].

Завершающим и одновременно регулирующим компонентом является рефлексивно-оценочная компетенция. После выполнения профессионального действия студент должен определить степень достижения цели, оценить качество результата, выявить затруднения и при необходимости скорректировать дальнейшие действия.

Следовательно, рефлексия не только завершает отдельный цикл деятельности, но и создаёт основу для следующего цикла. Связь самооценки, анализа результатов и корректировки деятельности подчёркивается в исследованиях рефлексивной компетентности. В проектной деятельности аналогичная связь проявляется через оценку продукта и коррекцию собственной работы [1].

Следовательно, между компетенциями существует функциональная, а не только содержательная взаимосвязь. Предметно-профессиональная компетенция отвечает на вопрос «что необходимо знать и понимать?»; проектировочная – «что и как следует организовать?»; коммуникативная – «как взаимодействовать при реализации профессионального действия?»; технологическая – «какими средствами целесообразно его реализовать?»; рефлексивно-оценочная – «насколько результат соответствует цели и что необходимо изменить?»

При этом взаимодействие носит двусторонний характер. Например, результаты рефлексии могут потребовать изменения первоначального проекта; изменение условий коммуникации – выбора другой технологии; изменение содержания профессиональной задачи – обращения к дополнительным предметным ресурсам. Поэтому систему следует понимать как **динамическую**, способную перестраиваться в зависимости от изменения профессиональной ситуации.

Профессиональная ситуация как единица формирования. Если отдельные компетенции рассматриваются как структурные элементы системы, то **профессиональная ситуация** может рассматриваться как основная единица их интегрированного формирования и проявления. Именно ситуация задаёт конкретную цель деятельности, определяет её условия, актуализирует необходимые ресурсы и требует принятия решения.

В отличие от учебной задачи, ориентированной преимущественно на усвоение или воспроизведение определённого знания, профессиональная ситуация предполагает необходимость самостоятельного выбора способа действия. Студент должен установить, какие знания и умения являются релевантными, определить возможные варианты решения, выбрать наиболее адекватный и получить конкретный результат. Такой подход соответствует деятельностной направленности компетентностного образования, в котором содержание образования связывается не только с предметным знанием, но и со способами деятельности, проектированием, оценкой, принятием решений и общением [3].

Для филологического образования профессиональная ситуация может быть связана с анализом художественного или публицистического текста, подготовкой профессионального высказывания, разработкой учебного или исследовательского продукта, решением коммуникативной проблемы, выбором цифровых средств для работы

с материалом или оценкой результатов собственной деятельности. В каждом случае изменяется конкретное содержание задачи, но сохраняется необходимость интеграции нескольких компетенций.

Профессиональная ситуация выполняет сразу несколько функций. Во-первых, она актуализирует необходимые компетенции. Во-вторых, создаёт условия для их интеграции, поскольку задача требует одновременного использования различных ресурсов. В-третьих, делает возможным наблюдение и оценку профессионального действия и его результата. Наконец, ситуация создаёт основу для рефлексивной коррекции, поскольку результат можно сопоставить с поставленной целью.

Именно практико-ориентированное содержание профессиональных ситуаций позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практической деятельностью. В современном исследовании профессиональных компетенций студентов-филологов практическая направленность обучения, интеграция дисциплин и включение студентов в реальные виды деятельности рассматриваются как значимые условия профессионального развития. Профессиональный опыт, согласно системному подходу к формированию компетентности, становится пространством, в котором отдельные компоненты приобретают функциональное единство.

Функциональная модель взаимодействия компетенций. На основании проведённого анализа взаимодействие пяти ключевых компетенций может быть представлено как *циклическая функциональная модель профессионального действия:*

профессиональная ситуация → анализ → проектирование решения → практическое действие → профессиональное взаимодействие → результат → оценка и рефлексия → коррекция.

На начальном этапе профессиональная ситуация требует её осмысления и определения содержания проблемы. Здесь преимущественно актуализируется предметно-профессиональная компетенция: студент анализирует имеющуюся информацию, выявляет существенные признаки ситуации и определяет необходимые предметные ресурсы.

Следующий этап связан с проектированием решения. Студент формулирует цель, определяет последовательность действий, прогнозирует результат и выбирает необходимые ресурсы. На этом этапе ведущую роль выполняет проектировочная компетенция, однако её содержание опирается на предметное знание.

Далее реализуется практическое действие. Студент выбирает и применяет соответствующие способы и инструменты деятельности, в том числе цифровые и иные технологические средства. Здесь проявляется технологическая компетенция, обеспечивающая адекватный перевод замысла в конкретную деятельность. Одновременно реализуется коммуникативная компетенция, поскольку профессиональное действие, как правило, предполагает работу с адресатом, партнёром, группой или другим субъектом взаимодействия.

Результатом становится определённый профессиональный продукт или решение профессиональной задачи. Однако сам факт получения результата не означает завершения процесса формирования компетенции. Необходим его анализ: студент сопоставляет результат с первоначальной целью, оценивает качество выполненного действия, выявляет недостатки и определяет возможные пути улучшения. Этот этап обеспечивает рефлексивно-оценочная компетенция.

Полученные в ходе рефлексии данные становятся основанием для **коррекции**: изменения содержания решения, способов действия, используемых технологий, характера коммуникации или первоначального проекта. Тем самым завершение одного цикла становится началом следующего.

Принципиальным является то, что в данной модели компетенции не образуют линейную последовательность, в которой одна полностью заменяет другую. Напротив, они накладываются и взаимно активируют друг друга. Предметное знание может уточняться в ходе проектирования; проект может изменяться после коммуникативного взаимодействия; выбранная технология может корректироваться в зависимости от полученного результата; рефлексия может привести к необходимости повторного предметного анализа.

В обобщённом виде функциональная модель может быть представлена следующим образом (см. таблицу 2):

Таблица 2. Функциональная модель взаимодействия компетенций

Этап профессионального действия	Ведущая компетенция	Основная функция
Анализ профессиональной ситуации	**Предметно-профессиональная**	Осмысление содержания и определение необходимых знаний
Проектирование решения	**Проектировочная**	Постановка цели, планирование, прогнозирование результата
Организация взаимодействия	**Коммуникативная**	Профессиональное общение, аргументация, согласование действий
Реализация решения	**Технологическая**	Выбор и применение адекватных средств и способов действия
Получение результата	**Все компетенции**	Интегрированное выполнение профессиональной задачи
Оценка результата	**Рефлексивно-оценочная**	Анализ, самооценка, выявление затруднений
Коррекция	**Рефлексивно-оценочная + все компоненты**	Изменение способов действия и подготовка следующего профессионального цикла

Предлагаемая модель позволяет рассматривать формирование профессиональных компетенций не как последовательное освоение пяти отдельных блоков, а как постепенное овладение целостным способом профессионального действия. Именно в этом заключается интегративный эффект системы: каждая компетенция сохраняет собственное содержание и функцию, но её профессиональная ценность раскрывается в связи с другими компонентами.

Деятельностный механизм формирования профессиональных компетенций. Формирование профессиональных компетенций студента-филолога предполагает переход от преимущественно учебной деятельности к деятельности, максимально приближенной по структуре и содержанию к будущей профессиональной практике. В рамках компетентностного подхода принципиально важным становится не только усвоение

содержания, но и освоение способов действия, позволяющих применять знания в изменяющихся профессиональных ситуациях [3]. При этом профессиональный опыт формируется последовательно, по мере усложнения выполняемых задач и расширения самостоятельности обучающегося.

Формы и средства организации профессионально ориентированной деятельности. Формы организации профессионально ориентированной деятельности должны обеспечивать постепенное приближение учебного процесса к реальным способам профессионального действия. В соответствии с выделенным деятельностным механизмом приоритет получают профессионально ориентированные задания, ситуационные задачи, кейсы, проекты, моделирование профессиональных ситуаций, практические задания, цифровые инструменты и рефлексивные формы работы**.**

Особую роль играют **кейс-задания и профессиональные ситуации**, поскольку они требуют от студента анализа условий, выбора решения и его аргументации. В отличие от репродуктивного упражнения кейс допускает несколько вариантов решения и тем самым создаёт условия для проявления самостоятельности, проектировочной активности и рефлексии.

Проектная деятельность обеспечивает наиболее полную интеграцию нескольких компетенций. Студент проходит путь от постановки проблемы и замысла до создания продукта, его презентации и оценки. В исследовании проектной компетентности планирование, прогнозирование, создание продукта и рефлексивная коррекция рассматриваются как взаимосвязанные характеристики проектного мышления [1].

Моделирование профессиональной деятельности позволяет воспроизводить ситуации будущей работы в условиях образовательного процесса. Это могут быть моделирование профессионального общения, анализ и интерпретация текстов, подготовка презентации, разработка учебного или исследовательского продукта, редактирование текста, решение коммуникативной проблемы. Такие формы позволяют соединить предметное содержание с профессиональным действием.

Цифровые средства выступают не самоцелью, а инструментом решения профессиональной задачи. Их использование должно быть обусловлено содержанием деятельности, целями и предполагаемым результатом. Современные исследования подчёркивают необходимость интеграции технологических средств с предметным и методическим содержанием, а не их автономного освоения [9].

Наконец, необходимым элементом организации профессионально ориентированной деятельности являются **рефлексивные средства**: самооценка, рефлексивные вопросы, анализ выполненного задания, портфолио, экспертная оценка, обсуждение результатов и планирование последующих действий. Они обеспечивают обратную связь между выполненной деятельностью и её дальнейшим совершенствованием [10].

Педагогические условия формирования ключевых профессиональных компетенций. Формирование системы ключевых профессиональных компетенций требует создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих не только освоение отдельных знаний и умений, но и их интеграцию в профессиональной деятельности. Системность таких условий является принципиально важной: отдельное эффективное средство не обеспечивает целостного результата, если оно не включено в общую логику профессиональной подготовки [6]**.**

Первым условием является *профессиональная направленность содержания и учебных заданий***.** Теоретический материал должен осваиваться в связи с задачами будущей профессиональной деятельности. Это позволяет студенту увидеть функциональную ценность предметных знаний и постепенно переводить их в профессиональные действия. Практико-ориентированный характер подготовки непосредственно связывается с развитием профессиональных компетенций студентов-филологов [5].

Второе условие – *систематическое включение студентов в профессионально ориентированные ситуации*. Разовые практические задания не обеспечивают устойчивого формирования компетенций. Необходима последовательность ситуаций, в которых усложняется содержание задачи, возрастает степень самостоятельности и расширяется набор актуализируемых компетенций.

Третье условие – *интеграция различных видов профессиональной деятельности* и содержания дисциплин**.** Целостная подготовка филолога требует установления связей между языковым, литературоведческим, коммуникативным, методическим и технологическим содержанием. Интеграция филологических и психолого-педагогических дисциплин рассматривается как одно из условий целостного развития профессиональных компетенций.

Четвёртым условием выступает *поэтапное усложнение профессиональных задач***.** На начальных этапах целесообразно использовать задания с большей степенью структурированности и опорой на образец; далее увеличивается количество альтернатив, расширяется пространство выбора и возрастает самостоятельность студента [5].

Пятое условие – *рефлексивно-оценочное сопровождение профессиональной деятельности***.** Каждый значимый результат должен становиться предметом анализа: студенту необходимо не только получить продукт, но и осмыслить способы его создания, качество результата, возникшие затруднения и возможные пути улучшения. Самооценка, анализ результатов, самоуправление и корректировка деятельности составляют важные характеристики рефлексивной компетентности. Рефлексия одновременно выполняет функцию механизма интеграции и коррекции профессионального знания.

Шестым условием является *целесообразное использование современных образовательных и цифровых технологий*. Технологические средства должны включаться в профессиональную задачу функционально и обеспечивать решение конкретной проблемы [9].

Седьмым условием может выступать создание пространства для самостоятельности, профессиональной инициативы и саморазвития студента**.** *Проектная деятельность, самостоятельный выбор* способов решения, создание профессионального продукта и его защита способствуют формированию субъектной позиции обучающегося [1].

Следовательно, педагогические условия образуют взаимосвязанную систему:

профессиональная направленность содержания → профессиональная ситуация → интеграция видов деятельности → усложнение задач → практическое действие → рефлексия и оценка → коррекция и саморазвитие.

Именно системное сочетание данных условий обеспечивает переход от формирования отдельных компетенций к их функционированию как единой структуры профессиональной компетентности (см. рис. 1).



Рисунок 1. Педагогические условия формирования ключевых профессиональных компетенций

Заключение. Проведённый теоретико-аналитический анализ позволил уточнить содержание и структуру профессиональной компетентности студента-филолога и обосновать её рассмотрение как интегративного образования, функционирующего в процессе решения профессионально ориентированных задач. Анализ научных исследований показывает, что современная профессиональная подготовка филолога предполагает освоение не только предметного знания, но и способов проектирования, профессионального взаимодействия, технологической реализации и рефлексивной регуляции деятельности/

В качестве ключевых компонентов предложены *предметно-профессиональная, проектировочная, коммуникативная, технологическая и рефлексивно-оценочная компетенции***.** Их выделение обусловлено функциональной логикой профессионального действия. Предметно-профессиональная компетенция обеспечивает содержательную основу; проектировочная – постановку цели и конструирование способа действия; коммуникативная – профессиональное взаимодействие; технологическая – выбор и использование адекватных средств; рефлексивно-оценочная – анализ, оценку и коррекцию результата.

Установлено, что выделенные компетенции не должны формироваться как изолированные элементы. Их профессиональная значимость проявляется во взаимосвязи, актуализируемой в конкретной профессиональной ситуации. В этой связи профессиональная ситуация рассматривается как основная единица интегрированного формирования компетенций, поскольку именно она требует от студента одновременной мобилизации различных видов знаний, умений и способов действия.

Разработанный деятельностный механизм формирования компетенций представлен как циклическая последовательность *ориентации, анализа, проектирования, действия, получения результата, оценки, рефлексии и коррекции***.** Его реализация предполагает

постепенное преобразование учебной задачи в профессионально ориентированную, при котором снижается степень внешней заданности и возрастает самостоятельность студента.

Определены основные педагогические условия эффективного формирования системы профессиональных компетенций: профессиональная направленность содержания и заданий, систематическое включение в профессиональные ситуации, интеграция различных видов деятельности, постепенное усложнение задач, рефлексивно-оценочное сопровождение, целесообразное использование современных технологий и создание условий для самостоятельности и профессионального саморазвития.

Теоретическая значимость предложенного подхода состоит в уточнении системной организации профессиональных компетенций студента-филолога и раскрытии механизма их функционального взаимодействия. Практическая значимость заключается в возможности использовать разработанную модель при проектировании образовательных программ, профессионально ориентированных заданий, кейсов и проектов, а также при разработке критериев и диагностических материалов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бреднева, Н. А. (2017). Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, (5), 166-169.
2. Зеер, Э. Ф. (2004). Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. *Образование и наука*, (3), 42-53.
3. Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, (2), 7-14.
4. Lagai, Y. A. (2023). Formation of professional competence in philology students. *American Journal of Research in Humanities and Social Sciences, 17*, 167-168.
5. Мирзахалова, Г. (2026). Развитие профессиональных компетенций студентов филологических направлений. *Центральноазиатский журнал академических исследований, 4*(7), 232-237.
6. Пахомова, О. В. (2010). Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей философских дисциплин в процессе общей педагогики. *Педагогика высшего и среднего образования, 27*, 68-73.
7. Сахарова, Н. С. (1999). Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Вестник ОГУ*, (3), 51-58.
8. Таджибаева, А. А. (2026). Обзор подходов к развитию профессиональной компетентности студентов-филологов с помощью рефлексивных технологий: Роль модели TPACK. *The Lingua Spectrum, 7*(1), 132-139.
9. Усманова, К. Б. (2024). Pedagogical conditions for the effective formation of students’ reflective competence. *American Journal of Philological Sciences, 04*(08), 45-53. DOI: https://doi.org/10.37547/ajps/Volume04Issue08-07

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

* * *

13.00.00 - PEDAGOGIKA FANLARI

* * *

13.00.00 - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

KASBIY VAZIYATLARDA TALABALARNING UMUMINSONIY QADRIYATLARGA ASOSLANGAN AXLOQIY QARORINI DALILLASH VA YANGI SHAROITGA KO'CHIRISH

Abdug'aniyev Ozod Tursunboy o'g'li
Qori Niyoziy nomidagi Tarbiya pedagogikasi milliy instituti ilmiy kotibi PhD, professor
DOI: 10.67620/ajousci.240020

Abstract. *The article theoretical-methodologically examines students' ethical decision-making in professional situations and the application of its core principles to new conditions. Based on the dissertation's provisions regarding value-based choices, life meaning, and activity-oriented education, an analytical framework is developed that connects situational facts, stakeholders, value conflicts, alternative decisions, and outcomes. Using the author's scenario regarding the future teacher's assessment activity, the relationship between compassion, justice, and professional responsibility is revealed. A distinction is made between repeating a ready-made solution from one situation and transferring a value-based criterion to another. A step-by-step task complexity modification table and criteria for monitoring the quality of decision justification are proposed. The results are directed toward analyzing not only the final version of a professional decision, but also its cognitive foundation and implementation conditions.*

Keywords: *universal values, ethical decision, professional situation, value conflict, argumentation, alternative solution, justice, professional responsibility, transfer to a new situation, pedagogical training.*

Annotatsiya. *Maqolada talabalarning kasbiy vaziyatlarda axloqiy qaror qabul qilishi va uning asosini yangi sharoitga tatbiq etishi nazariy-metodik jihatdan o'rganiladi. Dissertatsiyadagi qadriyatli tanlov, hayotiy mazmun va faoliyatga yo'naltirilgan ta'lim haqidagi qoidalar asosida vaziyat faktlari, manfaatdor tomonlar, qadriyatlar ziddiyati, muqobil qaror va oqibatni bog'lovchi tahlil tartibi ishlab chiqiladi. Bo'lajak pedagogning baholash faoliyatiga oid mualliflik vaziyati yordamida rahm-shafqat, adolat va kasbiy mas'uliyat o'rtasidagi munosabat ochib beriladi. Bir vaziyatdagi tayyor yechimni takrorlash bilan qadriyaviy mezonni boshqa vaziyatga ko'chirish farqlanadi. Topshiriqlar murakkabligini bosqichma-bosqich o'zgartirish jadvali va qarorni dalillash sifatini kuzatish mezonlari taklif etiladi. Natijalar kasbiy qarorning faqat yakuniy variantini emas, uning fikriy asosi va bajarilish shartini tahlil qilishga yo'naltiriladi.*

Kalit so‘zlar: *umuminsoniy qadriyatlar, axloqiy qaror, kasbiy vaziyat, qadriyatlar ziddiyati, dalillash, muqobil yechim, adolat, kasbiy mas’uliyat, yangi vaziyatga ko‘chirish, pedagogik tayyorgarlik.*

Kirish

Bugungi globallashuv sharoitida dunyo miqyosida ijtimoiy, iqtisodiy va madaniy jarayonlar jadal sur’atlarda rivojlanmoqda. Bu jarayonlar inson hayotining barcha sohalariga, jumladan, ta’lim tizimiga ham sezilarli ta’sir ko‘rsatmoqda. Zamonaviy jamiyat taraqqiyoti ta’lim tizimidan nafaqat yuqori malakali mutaxassislarni tayyorlashni, balki ma’naviy barkamol, ijtimoiy mas’uliyatli va umuminsoniy qadriyatlarga sodiq shaxslarni tarbiyalashni ham talab etmoqda. Shu nuqtai nazardan, talabalarda umuminsoniy qadriyatlarga oid kompetentlilikni rivojlantirish zamonaviy pedagogikaning muhim ilmiy-amaliy vazifalaridan biri sifatida namoyon bo‘ladi.

Yangi O‘zbekiston taraqqiyot strategiyasida ta’lim tizimi inson kapitalini rivojlantirishning eng muhim omillaridan biri sifatida e’tirof etilgan. Mamlakatimizda amalga oshirilayotgan keng ko‘lamli islohotlar ta’lim tizimini modernizatsiya qilish, yoshlarning intellektual salohiyatini oshirish, ularning ijtimoiy faolligi va ma’naviy kamolotini ta’minlashga qaratilgan. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Shavkat Mirziyoyev[1] tomonidan ilgari surilgan “Yangi O‘zbekiston” g‘oyasi jamiyat taraqqiyotining yangi bosqichini belgilab berib, unda inson manfaatlari, ma’naviy taraqqiyot va yoshlar tarbiyasiga alohida e’tibor qaratilmoqda. Bu g‘oyaga ko‘ra, ta’lim tizimi jamiyat taraqqiyotiga faol hissa qo‘sha oladigan, ijtimoiy mas’uliyatni chuqur anglaydigan va umuminsoniy qadriyatlarga sodiq avlodni tarbiyalashning asosiy institutsional mexanizmi hisoblanadi. Shu nuqtai nazardan qaralganda, talabalarda umuminsoniy qadriyatlarga oid kompetentlilikni rivojlantirish mexanizmi bir qator o‘zaro bog‘liq pedagogik jarayonlarni o‘z ichiga oladi. Avvalo, mazkur mexanizm ta’lim mazmunining qadriyatlarga yo‘naltirilganligi bilan bog‘liq. Ya’ni, oliy ta’lim muassasalarida o‘qitilayotgan fanlar mazmuniga inson huquqlari, ijtimoiy adolat, fuqaroviy mas’uliyat, bag‘rikenglik va madaniyatlararo hamkorlik kabi umuminsoniy qadriyatlarning integratsiya qilinishi muhim ahamiyat kasb etadi. Bu talabalarda qadriyatlarni nazariy jihatdan anglash va ularni shaxsiy e’tiqod darajasiga ko‘tarishga xizmat qiladi. Mazkur kompetentlilikni rivojlantirish mexanizmining ikkinchi muhim tarkibiy qismi ta’lim jarayonida qo‘llaniladigan innovatsion pedagogik texnologiyalar bilan bog‘liq. Muammoli ta’lim, keys-stadi, bahs-munozara, ijtimoiy loyihalar, jamoaviy faoliyat va volontyorlik dasturlari talabalarda ijtimoiy faollik, hamkorlik madaniyati va mas’uliyat hissini shakllantirishga xizmat qiladi. Bunday usullar talabalarni faqat bilim oluvchi emas, balki ijtimoiy munosabatlarda faol ishtirok etuvchi sub’ekt sifatida tarbiyalashga imkon yaratadi[1].

Shu o‘rinda kasbiy faoliyatidagi vaziyatlarda bir necha asosli talab bir vaqtning o‘zida qaror qabul qiluvchiga ta’sir qiladi. Pedagog talabaning individual qiyinchiligini hisobga olishi bilan birga baholash mezonining barcha ishtirokchi uchun tushunarli va adolatli bo‘lishini ta’minlashi kerak. Vaziyatni faqat yaxshi niyat yoki qoida nomi orqali hal etish yetarli bo‘lmaydi. Qaror fakt, shaxsning ehtiyoji, umumiy talab va ehtimoliy oqibat o‘rtasidagi munosabatni ochadigan dalilga tayanishi lozim. Umuminsoniy qadriyatlarga oid kompetentlilikning kasbiy va ijtimoiy vaziyatlarda namoyon bo‘lishi, axloqiy dilemmalar hamda muammoli topshiriqlarning o‘rni yoritilgan[1]. Ushbu maqola mazkur yo‘nalishni qarorni dalillash va uning asosini yangi sharoitga ko‘chirish masalasida aniqlashtiradi. Bir topshiriqda to‘g‘ri javob berish boshqa vaziyatda mustaqil tanlov qilishning yetarli isboti bo‘la olmaydi. Shu bois o‘quv vaziyatlari o‘rtasidagi bog‘lanish alohida loyihalanadi. Maqolaning maqsadi kasbiy vaziyatlarda talabaning

qadriyatlarga asoslangan axloqiy qarorini dalillash tartibini va yangi vaziyatga tatbiq etishni kuzatish usulini ishlab chiqishdir. Tadqiqot savoli tayyor yechimni eslab qolishdan farqli ravishda qadriyaviy mezonni mustaqil qo‘llash qanday topshiriq orqali ochilishi mumkinligidan iborat. Bo‘lajak pedagogning baholash faoliyati asosiy metodik misol sifatida olinadi.

Xorij olimlaridan, S.H.Schwartz qadriyatlar o‘rtasidagi muvofiqlik va ziddiyatlarni motivatsion maqsadlar bilan bog‘lab tushuntiradi [2]. Ushbu nazariya muayyan qadriyatni nomlashdan tashqari tanlovda bir nechta ahamiyatli talab qanday munosabatda bo‘layotganini o‘rganishga asos beradi. Maqoladagi adolat va individual yordamga doir tahlil esa shu umumiy qarashning pedagogik vaziyatga mualliflik tatbiqidir. Nazariy tasnif kasbiy qaror uchun tayyor javob bermaydi.

The Good Projectning dilemma muhokamasiga oid materialida faol tanlov, muqobil harakat va har bir yo‘lning cheklovi muhokama qilinadi [3]. Yevropa Kengashining oliy ta’limga doir tavsiyalari qadriyaviy kompetensiyalarni universitetdagi faoliyat bilan bog‘lashga yo‘naltirilgan [4]. Ushbu manbalar maqolada vaziyatni muhokama qilish va talabaning individual asosini qayd etish tartibi uchun tayanch sifatida olinadi. Taklif etilgan kasbiy vaziyatning syujeti muallif tomonidan mustaqil ishlab chiqilgan.

Tadqiqot nazariy-metodik xarakterga ega. Qarorni dalillashga oid yangi tajriba-sinov natijalari yoki samaradorlik ko‘rsatkichlari keltirilmaydi. Ishlab chiqilgan vaziyatlar, topshiriqlar ketma-ketligi va kuzatuv mezonlari amaliy tekshiruvga mo‘ljallangan. Ularni qo‘llash orqali olinadigan natijalar kelgusida vaziyat murakkabligi, pedagogik yordam va talabaning mustaqil javobi bilan birga o‘rganilishi kerak.

Axloqiy qarorni dalillash tarkibi. Qarorni dalillash faktlarni ajratishdan boshlanadi. Talaba kim qanday vazifada ekanini, qaysi talablar oldindan belgilanganini va qanday ma’lumot yetishmayotganini yozadi. Shundan keyin ta’sirga uchraydigan tomonlar aniqlanadi. Qarorni faqat eng yaqin yoki ko‘rinadigan ishtirokchi manfaatidan kelib chiqib tushuntirish yetarli bo‘lmaydi. Guruhning boshqa a’zolari, ta’lim natijasi va kasbiy javobgarlik ham vaziyatga qarab ko‘rib chiqiladi. Keyingi qism qadriyatlar ziddiyatini ifodalashdir. Adolat, yordam, hurmat va mas’uliyat bir xil vaziyatda turli harakatni talab qilishi mumkin. Talaba ulardan birini tanlashdan oldin ziddiyat aynan qayerda paydo bo‘lganini ochadi. Masalan, individual yordam ko‘rsatish o‘quv maqsadini saqlagan holda tashkil etilsa, u umumiy mezonni buzmasligi mumkin. Ziddiyatni aniq tushuntirish muqobil yo‘l topish imkoniyatini kengaytiradi. Muqobil qarorlarning har biri qadriyaviy asos, bajarilish sharti va ehtimoliy oqibat bo‘yicha baholanadi. “Bu usul qulay” degan gap kasbiy asos bo‘lishi uchun kimga qulayligi va qaysi talabi bajarilishi ochilishi kerak. Qaror faqat natijani ko‘zlamasdan, unga erishish yo‘lini ham tushuntiradi. Agar zarur fakt yetishmasa, qo‘shimcha ma’lumot olish mustaqil va asosli harakat bo‘lishi mumkin. Talaba har qanday holatda tez yakuniy javob berishga majbur qilinmaydi. Dalillangan xulosa tanlangan variantning chegarasini ham ko‘rsatadi. Talaba qarori qaysi shartlarda maqbul ekanini va nima o‘zgarsa uni qayta ko‘rishini belgilaydi. Bunday shartli asoslash qarorni noaniq yoki sust qilmaydi; u vaziyatga sezgirlikni ochadi. Pedagogik topshiriqda yangi dalil berilganda talabaning pozitsiyani qayta baholashi shu chegarani tushunganini tekshirishga yordam beradi.

1-jadval.

Kasbiy qarorni dalillash uchun savollar

Tahlil qismi	**Tayanch savol**	**Individual javobda olinadigan dalil**

Fakt va shart	Nima ma’lum va nima yetishmaydi	Faktni taxmindan ajratish
Manfaatdor tomon	Qaror kimning imkoniyatiga ta’sir qiladi	Turli tomon manfaatini ko‘rsatish
Qadriyaviy ziddiyat	Qaysi talablar o‘rtasida tanlov bor	Ziddiyatni aniq ifodalash
Muqobil	Har bir yo‘l nimani saqlaydi va nimani cheklaydi	Kamida ikki variantning qiyosi
Qaror va oqibat	Nima sababdan shu yo‘l tanlandi	Mezon, dalil va oqibat bog‘lanishi
Qayta ko‘rish sharti	Qaysi yangi fakt qarorni o‘zgartiradi	Chegarani anglash va tuzatish

Jadvaldagi savollar talabaga tayyor xulosa bermaydi. Ular qarorning fikriy yo‘lini ochadi. Bir xil yechim tanlangan bo‘lsa ham, faktga tayanish, muqobilni ko‘rish va oqibatni baholash sifati turlicha bo‘lishi mumkin. Shu sababli baholash yakuniy variant bilan cheklanmaydi. Talabaning yozma asosi va unga berilgan savolga javobi muhim dalil bo‘lib xizmat qiladi.

Bo‘lajak pedagog uchun mualliflik vaziyati. O‘quv vaziyatida talaba amaliyot davomida kichik guruh topshirig‘ini baholashga yordam beradi. Guruh a’zolaridan biri sog‘lig‘i bilan bog‘liq uzilish sababli ishining bir qismini vaqtida bajara olmagan, lekin tayyor mahsulotga qanday hissa qo‘shganini ko‘rsatuvchi materiallari bor. Boshqa a’zolar umumiy baho pasaymasligi uchun unga ham bir xil yuqori natija qo‘yishni taklif qiladi. Oldindan berilgan mezonda esa individual hissa va belgilangan o‘quv natijasi baholanishi ko‘rsatilgan.

Topshiriqning birinchi talabi vaziyatdagi faktni yetishmagan ma’lumotdan ajratishdir. Talaba individual hissa dalili, o‘quv natijasini namoyon etish imkoniyati va baholash tartibining moslashtirishga oid shartini so‘rashi mumkin. Muammoga xolis yondashish uchun shaxsning qiyinchiligini taxmin bilan inkor etish ham, faqat rahm-shafqat sababli natijani dalilsiz belgilash ham yetarli bo‘lmasligi tushuntiriladi. Qaror mezon bilan inson ehtiyojini birga ko‘rib chiqishga tayanadi.

Muqobil yechimlardan biri guruhning umumiy natijasini barcha a’zoga bir xil qo‘llash, boshqasi esa topshiriqning belgilangan shartiga qat’iy tayanishdir. Uchinchi yo‘l sifatida mavjud hissani dalil asosida baholash hamda o‘quv natijasini qo‘shimcha muqobil vazifada namoyon etish imkoniyati ko‘rilishi mumkin. Bu variant vaziyatda berilgan tartib va vakolat doirasida asoslanishi kerak. Maqola muayyan universitet uchun amaldagi baholash qoidasini belgilamaydi; metodik misolda qarorning mezon bilan aloqasi o‘rganiladi.

Talaba har bir variantning afzalligi va cheklovini yozadi. Guruhga bir xil baho qo‘yish individual hissani ochmasligi mumkin. Faqat muddati o‘tgan ishga qarab xulosa chiqarish namoyon etilgan real natijani e’tibordan chetda qoldirishi mumkin. Qo‘shimcha imkoniyat esa umumiy mezon va barcha o‘xshash vaziyatlarga qo‘llanishi tushuntirilsa asosliroq muhokama qilinadi. Shu orqali adolatni bir xil amal bilan tenglashtirish hamda individual yordamni dalilsiz imtiyozga aylantirish o‘rtasidagi farq ochiladi.

O‘zbekiston Respublikasining “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonunida teng imkoniyatlar, insonparvarlik va kamsitishga yo‘l qo‘ymaslik ta’limning asosiy prinsiplari qatorida ko‘rsatilgan[5]. O‘quv vaziyatida ushbu mazmun shaxs ehtiyojini hisobga olish va umumiy talabni tushunarli saqlash masalasiga tatbiq qilinadi. Normativ prinsip topshiriqdagi aniq qaror o‘rnini bosmaydi; talaba uning mazkur vaziyatga qanday aloqadorligini dalillashi kerak.

Qaror asosini yangi sharoitga ko‘chirish. Bir vaziyatdagi muqobilni eslab qolish bilan yangi vaziyatda mezonni qo‘llash farqlanadi. Yangi topshiriqda o‘quvchi yoki talabaning qiyinchiligi, resurs cheklovi va qaror qabul qiluvchining vazifasi o‘zgarishi mumkin. Talaba avvalgi tayyor yechimni avtomatik takrorlasa, o‘zgarishning ahamiyatini anglamagan bo‘lishi mumkin. Shu bois keyingi topshiriqda “avvalgi vaziyatdan nima saqlandi va nima o‘zgardi?” savoli qo‘yiladi.

Dastlab mazmuni yaqin vaziyat beriladi. Masalan, og‘zaki taqdimotda qiynaladigan ishtirokchi bilimini boshqa shaklda namoyon etish imkoniyatini so‘raydi. Talaba teng imkoniyat, baholanadigan o‘quv natijasi va umumiy mezon aloqasini ko‘radi. Keyin mazmuni uzoqroq vaziyatda amaliyot resursini bir necha ehtiyoj o‘rtasida taqsimlash topshiriladi. Bu vaziyatda adolat mezoni saqlanadi, biroq dalil, muqobil va oqibat boshqacha bo‘ladi.

Murakkablikni oshirish faqat vaziyat matnini uzun qilish orqali amalga oshirilmaydi. Manfaatdor tomonlar soni, yetishmagan ma’lumot, muqobil oqibatning noaniqligi va mustaqillik talabi muhim. Pedagog avval tayanch savollarni beradi, keyin ularning bir qismini kamaytiradi. Yangi vaziyatdagi mustaqil javob talabaning qanday dalilni o‘zi tanlaganini ko‘rsatadi. Shu tartib qaror asosining ko‘chirilishini kuzatishga imkon beradi.

2-jadval.

Vaziyatlar ketma-ketligi va mustaqillik talabi

Topshiriq	**O‘zgartiriladigan shart**	**Saqlanadigan mezon**	**Kuzatiladigan harakat**
Dastlabki kasbiy vaziyat	Tanlov uchun zarur faktlar beriladi	Adolat va mas’uliyat	Savollar asosida variantlarni qiyoslaydi
Mazmuni yaqin vaziyat	Javob shakli va individual ehtiyoj o‘zgaradi	Teng imkoniyat va o‘quv natijasi	Mezonga mos yechimni mustaqil izohlaydi
Yangi dalil berilgan vaziyat	Avvalgi taxmin tasdiqlanmaydi	Qarorning dalillanganligi	Asos va tanlovni qayta ko‘radi
Mazmuni uzoqroq vaziyat	Tomonlar va resurs cheklovi o‘zgaradi	Inson qadri va adolat	Mezonni yangi mazmunga moslashtiradi

Topshiriqlarni qiyoslashda tayyor javoblarning bir xil bo‘lishi talab etilmaydi. Qiyoslanadigan jihat qadriyaviy mezonning vaziyatga mos qo‘llanishidir. Bir vaziyatda qo‘shimcha imkoniyat berish asosli bo‘lsa, boshqasida resursning umumiy cheklovi yoki boshqa tomon ehtiyoji boshqa qarorni talab qilishi mumkin. Talaba farqni dalillasa, bu o‘quv mazmunini ongli tatbiq etish alomati sifatida o‘rganiladi.

Qarorni dalillash sifatini baholash. Baholashda faktik aniqlik, qadriyaviy ziddiyatni anglash, muqobilni qiyoslash, oqibatni asoslash va yangi dalilga munosabat kuzatiladi. Talaba faqat qadriyat nomini aytsa, javob hali to‘liq dalillanmagan bo‘ladi. Vaziyatga tegishli fakt bilan mezon bog‘lanib, boshqa yo‘lning cheklovi ochilganda asos kuchayadi. Yakuniy yechim pedagogning shaxsiy afzalligiga mosligi bilan emas, shu bog‘lanishlarning aniqligi bilan baholanadi. Muhokamadan oldin va keyin individual yozuv olinadi. Guruh suhbatida bildirilgan fikrni talaba o‘z qaroriga qanday kiritgani shu yozuvlarni qiyoslash orqali ko‘rinadi. Bir ishtirokchining ravon nutqi boshqasining mustaqil fikrini yashirmasligi uchun yozma javob tayanch dalil sifatida saqlanadi. Zarur holatda qisqa og‘zaki izoh berish imkoniyati yaratiladi.

Baholanadigan predmet nutq jozibasi emas, qarorning mantiqiy va qadriyaviy asosi hisoblanadi. Muqobil fikrni qabul qilmaslikning o‘zi past natija deb baholanmaydi. Talaba e’tirozni tushunib, dalil asosida oldingi qarorini saqlashi mumkin. Aksincha, guruh fikriga darhol qo‘shilishi chuqur tahlil bo‘lmasligi mumkin. Shu sababli pedagog fikrning o‘zgarishidan ko‘ra o‘zgarish yoki saqlashning sababini tekshiradi. Bu tartib talabani tashqi ma’qullashni kutishdan mustaqil asoslashga yo‘naltiradi.

Natijalar muhokamasi yakunida ishlab chiqilgan tartibning metodik ahamiyati axloqiy vaziyatni tayyor yechim bilan yakunlashdan ko‘ra qarorning asosini ko‘rinadigan qilishidadir. Tahlil jadvali fakt, manfaat, qadriyat va oqibatni muvofiqlashtiradi. Vaziyatlar ketma-ketligi esa shu bog‘lanishning boshqa sharoitda qanday ishlatilishini ochadi. Dissertatsiyadagi kasbiy hayotga yo‘naltirilgan mazmun mazkur maqolada qarorni ko‘chirishni tekshiradigan topshiriq darajasida aniqlashtiriladi. Taklifni amaliy tekshirishda dastlab vaziyatning tushunarliligi va muqobillarning haqiqatga yaqinligi ekspertlar bilan baholanadi. Keyin talaba javoblarining ikki mustaqil baholovchi tomonidan talqini qiyoslanadi. Yangi vaziyatda yordam kamaytirilganda dalillash sifati qanday saqlanishi o‘rganiladi. Vaziyatli topshiriqdagi natijani real kasbiy xulq bilan tenglashtirish uchun esa amaliyotdagi kuzatuv va qaror bajarilishiga doir alohida dalil kerak bo‘ladi.

Xulosa shuki, kasbiy vaziyatda umuminsoniy qadriyatlarga asoslangan qaror fakt, manfaatdor tomon, qadriyaviy ziddiyat, muqobil va oqibatning aloqasini ochadigan dalilga tayanadi. Qarorning maqbulligi uning yakuniy varianti bilan cheklanmaydi; tanlov asosi, bajarilish sharti va qayta ko‘rish chegarasi ham hisobga olinadi. Mazkur tarkib talabaning mustaqil fikriy yo‘lini baholashga imkon beradi. Ishlab chiqilgan vaziyatlar ketma-ketligi bir misoldagi javobni takrorlash bilan mezonni yangi sharoitga mos qo‘llashni farqlaydi. Individual yozuv, muqobil qiyosi va yangi dalilga javob asosiy kuzatuv materiallari sifatida tavsiya etiladi. Keyingi tadqiqotda ushbu topshiriqlarning mazmuniy muvofiqligi, baholash barqarorligi va kasbiy amaliyotdagi qaror bilan aloqasi tekshirilishi lozim.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Mirziyoyev, Sh. M. (2021). Yangi O‘zbekiston strategiyasi. O‘zbekiston.
2. Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), Article 11. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116
3. The Good Project. (n.d.). Lesson 1.5. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. https://www.thegoodproject.org/lesson-15
4. Council of Europe. (2020). Reference framework of competences for democratic culture: Guidance document for higher education. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/rfcdc-guidance-document-for-higher-education/1680a08ee0

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

AGE-RELATED COGNITIVE CHANGES AND ADULT ESL LEARNING

Laziza Abdullayeva
University of World Economy and Diplomacy,
Senior lecturer, Doctor of Philosophy
E-mail: labdullayeva@uwed.uz
https://orcid.org/0009-0008-3506-1651
DOI: 10.67620/ajousci.240021

Abstract. *Age is widely recognized as an important factor in second language acquisition, but the relationship between aging and language learning is more complicated than a simple decline narrative suggests. In particular, slower cognitive processing in later adulthood does not necessarily mean that learners lose the ability to acquire or use another language. This article examines how age-related changes in processing speed, working memory, attention, executive control, and lexical retrieval may shape the experience of adult learners of English as a second language (ESL). Drawing on research from second language acquisition, cognitive aging, psycholinguistics, and bilingualism, the article argues that cognitive slowing is better understood as a change in the pace and conditions of language processing than as a reduction in learning capacity. Older learners may need more time to process spoken input, retrieve words, coordinate grammatical structures, and formulate spontaneous responses. At the same time, they often bring substantial background knowledge, learning experience, metacognitive awareness, and well-developed strategies to the language classroom. These resources can help offset some of the difficulties associated with slower processing. The article therefore challenges a purely deficit-oriented view of adult language learning and argues that successful later-life ESL learning depends on the interaction of processing efficiency with prior knowledge, strategic behaviour, motivation, and learning conditions.*

Key words: *adult ESL learners; cognitive aging; processing speed; working memory; lexical retrieval; second language acquisition; attention; older adults; cognitive reserve.*

Introduction. Age has long been one of the most discussed variables in second language acquisition. Research has often emphasized the advantages younger learners may have in areas such as pronunciation, implicit learning, and the development of highly automatic language processing. Yet looking at age only from this perspective gives an incomplete picture. Adult learners enter the language classroom with resources that younger learners may not have developed to the same extent: extensive world knowledge, educational and professional

experience, established learning strategies, conceptual knowledge, and a clearer sense of why they need or want to learn another language.

The difficulty begins when normal age-related changes in cognition are interpreted as evidence of a general loss of learning ability. A slower response, for example, does not necessarily mean that a learner has failed to understand an idea. Likewise, a learner who cannot immediately recall a familiar English word may know that word perfectly well but need additional time to retrieve it. This distinction between knowing something and accessing it quickly is especially important in language classrooms, where learners are often expected to listen, interpret, remember, retrieve, and respond almost simultaneously.

Research on cognitive aging shows that some aspects of processing become less efficient with age. Processing speed, working memory, attentional control, and certain forms of memory can change, although the extent of these changes varies considerably from one person to another. People of the same chronological age can have very different cognitive profiles, influenced by education, occupation, previous language experience, social engagement, and accumulated knowledge.

Second language learning provides a particularly useful context for examining these differences. Learning English later in life is neither simply a slower version of learning during youth nor an inherently unsuccessful enterprise. It is a form of learning in which age-related changes interact with cognitive and linguistic resources accumulated over many years.

The purpose of this article is to examine that interaction. Its central argument is that age-related cognitive slowing can make some aspects of ESL processing more effortful and time-consuming, but it should not be interpreted as evidence that adult learners are unable to achieve substantial linguistic competence.

Literature review. Research into cognitive aging has shown that different cognitive functions are affected by age in different ways. Salthouse's (1996) processing-speed theory is especially relevant to language learning because it links slower information processing with changes in a range of more complex cognitive activities.

The relevance of processing speed becomes clearer when language is viewed as a real-time activity. In ordinary conversation, learners have very little time to identify words, interpret grammatical relationships, infer meaning, select an appropriate response, and formulate what they want to say. These processes do not occur one after another in a neat sequence; they overlap and place demands on the learner at the same time.

With repeated exposure, some of these operations may become increasingly automatic. An older learner, however, may have just as much conceptual knowledge as a younger learner while needing more time to carry out the linguistic operations required to express that knowledge in English.

This distinction between knowledge and processing efficiency is central to understanding adult ESL performance. A learner may know exactly what they want to say but hesitate because the appropriate English word is not immediately available. They may understand a grammatical structure while reading but need more time to construct it spontaneously in conversation. They may recognize a vocabulary item instantly but struggle to produce it when speaking.

As a result, classroom performance does not always provide a complete picture of what an adult learner actually knows.

Research in second language acquisition also cautions against treating age as a single, deterministic variable. Birdsong (2006), for example, questions overly rigid interpretations of age

effects and emphasizes the range of factors that influence second language attainment. Age is important, but it interacts with linguistic experience, cognitive resources, social circumstances, and individual learning histories.

Pfenninger and Singleton (2019) make a similar point in their review of additional and multiple language learning in later life. They argue for an approach that brings together linguistic, cognitive, neurobiological, social, and pedagogical perspectives rather than reducing the issue to a simple comparison between younger and older learners.

Methodology. This study uses a qualitative, literature-based research design to examine the relationship between age-related cognitive changes and adult ESL learning. A narrative literature review, conceptual analysis, comparative analysis, and thematic synthesis were employed.

The literature was selected purposively from studies in second language acquisition, cognitive aging, bilingualism, psycholinguistics, and cognitive neuroscience. Priority was given to peer-reviewed research directly related to processing speed, working memory, attention, executive control, lexical retrieval, and language learning in later adulthood. Both foundational theoretical works and more recent review studies were included.

The selected sources were evaluated according to their academic relevance, methodological credibility, and contribution to the research topic. The findings were then organized thematically around major areas such as processing speed, working memory, lexical retrieval, language skills, individual differences, and compensatory strategies.

Because the study is based on a narrative review rather than original experimental data, its conclusions represent a qualitative synthesis and interpretation of existing research.

I. Processing speed is one of the clearest cognitive factors to consider when examining language performance in later adulthood.

Listening illustrates the issue particularly well. Spoken English arrives as a continuous stream. Unlike written language, it cannot normally be stopped while the learner examines each word or sentence. The listener has to recognize words, segment the speech stream, interpret grammar, construct meaning, and connect new information with what has already been heard.

For an older learner, slower processing may mean that part of the incoming information is no longer immediately available before interpretation has been completed. The result can be a breakdown in comprehension even when the learner knows most of the vocabulary and grammar involved.

This does not mean that older learners are unable to understand complex English. In many cases, they perform better when the pressure of real-time processing is reduced. A learner may understand a recorded lecture very well after listening to it twice, for example, but struggle when the same material is presented rapidly only once. In a similar way, the learner may write an accurate and sophisticated response but hesitate during an unscripted conversation.

Such differences should not automatically be interpreted as differences in intelligence or overall language ability. They may simply reflect the conditions under which processing takes place.

This distinction is also important in assessment. When a language test places heavy emphasis on speed, it may measure processing efficiency alongside language knowledge. For older learners, therefore, test performance needs to be interpreted with some caution.

II. Working memory is another cognitive system that plays an important role in second language learning. It allows people to hold information temporarily while working with it, which is essential when a task requires several mental operations at once.

Language use can place considerable demands on working memory. During sentence comprehension, for instance, a learner may need to retain information from the beginning of a sentence while processing material that appears later. Speaking can be even more demanding because the learner must keep the intended message in mind while selecting vocabulary, organizing grammar, monitoring pronunciation, and responding to another person.

Age-related changes in working memory can make this coordination more difficult. Consider the sentence: “Although the negotiations had initially appeared unsuccessful, the two governments eventually reached an agreement.” An advanced adult learner may understand the idea without difficulty. The challenge may instead be producing the sentence accurately and spontaneously while simultaneously managing vocabulary, tense, clause structure, linking expressions, and meaning.

This is why some classroom difficulties may be better understood as problems of processing load than as gaps in knowledge. When several linguistic operations are required at the same moment, performance can deteriorate even when the individual components are familiar.

Task design consequently matters. Presenting linguistic demands in manageable stages can reduce the pressure on working memory without reducing the intellectual level of the lesson.

III. Successful language learning depends not only on memory but also on the ability to direct attention and control competing information. Learners need to identify what is relevant, inhibit distracting or competing responses, shift between linguistic representations, and monitor their own production.

These demands can be especially interesting in bilingual or multilingual contexts because more than one language may remain active during communication. Kroll and Bialystok (2013) describe bilingual language processing as involving interaction between languages as well as mechanisms of cognitive control.

For an adult learning English in an environment where another language is dominant, this interaction can be noticeable. A learner may know the English word but first access its equivalent in another language. During conversation, the learner then has to suppress the more immediately available form and search for the English expression.

Such moments should not automatically be interpreted as evidence of poor learning. They can be a natural consequence of managing more than one linguistic system.

Research on bilingualism and aging also points to a complex relationship between lifelong bilingual experience, executive control, and cognitive aging. Bialystok, Craik, and Ryan (2006), for example, examined executive control in relation to both aging and bilingualism. The broader literature does not support a simple claim that bilingualism is either universally protective or universally disadvantageous. Outcomes depend on language history, proficiency, task demands, and individual differences.

IV. Vocabulary retrieval is an especially revealing aspect of adult language learning. Many mature learners know the frustration of having a word “on the tip of the tongue.” They recognize the concept and may even remember the first sound or the context in which the word is normally used, yet the complete word does not appear quickly enough.

This problem becomes particularly noticeable in spontaneous speaking. A learner may recognize a word immediately while reading, understand it when hearing it, and still be unable to produce it at the moment it is needed in conversation.

The distinction between recognition and productive retrieval is therefore important. Knowing a word involves more than being able to recognize its form. It also involves knowledge of its meaning, pronunciation, grammatical behaviour, contextual use, and the ability to retrieve it when communication requires it.

Adult learners may consequently have a substantial receptive vocabulary while experiencing slower productive retrieval. This suggests that vocabulary instruction should go beyond introducing new words. Learners also need repeated opportunities to retrieve and reuse words in meaningful contexts.

Repetition, in this sense, should not be regarded simply as a remedial technique for weaker students. It is a normal part of making linguistic knowledge more accessible and easier to retrieve when needed.

V. Cognitive Slowing and the Four Language Skills:

a) Listening is likely to be particularly sensitive to processing speed because spoken language unfolds continuously.

Older adult learners may benefit from an initial presentation at a manageable pace, repeated exposure, transcripts used strategically, shorter segments of longer recordings, and opportunities to listen again after becoming familiar with key vocabulary.

At the same time, teachers should avoid permanently simplifying authentic speech. The purpose of support is to help learners gradually adapt to real-world communication, not to protect them from linguistic complexity.

b) Speaking brings together lexical retrieval, grammatical formulation, pronunciation, monitoring, and interaction. It can therefore make processing difficulties more visible than activities in which learners have more time to plan.

An adult learner may produce a highly accurate answer after a few seconds of preparation but give a shorter or less sophisticated answer when required to respond immediately. This difference is important because it separates linguistic competence from speed of access.

Fluency remains an important goal, but fluency should not be defined simply as speaking as quickly as possible. Repeated communicative practice can help learners become more automatic while still allowing them to develop accuracy and confidence.

c) Reading gives learners considerably more control over processing time. They can slow down, reread a sentence, underline important information, make notes, and return to an earlier part of the text.

For this reason, an older learner may sometimes demonstrate stronger comprehension in reading than in listening. Reading also provides an opportunity to draw on background knowledge. When learners are familiar with the subject matter, their existing conceptual knowledge can help them compensate for gaps in vocabulary or slower processing.

d) Writing provides perhaps the greatest opportunity to compensate for slower processing. Learners can plan their ideas, choose words carefully, consult reference materials, revise sentences, and reorganize their arguments before submitting a final text.

The difference between spoken and written performance can therefore be substantial. An adult learner who hesitates during conversation may nevertheless produce a sophisticated

academic or professional text. For this reason, no single language skill should be treated as a complete measure of overall language competence.

VI. One of the strongest conclusions emerging from research on cognitive aging is that chronological age alone cannot explain individual performance.

Park and Reuter-Lorenz's (2009) scaffolding theory of aging and cognition emphasizes the possibility of compensation: when some cognitive or neural resources become less efficient, people may recruit additional resources or rely on alternative strategies.

A similar process can occur in language learning. An older learner may compensate for slower lexical retrieval by using contextual clues, paraphrasing, planning, note-taking, association, repetition, or deliberate monitoring. Another learner of the same age may rely more heavily on spontaneous interaction or implicit learning.

Educational history can also make a substantial difference. A university-educated older adult who has spent decades reading professional or academic literature may have well-developed metalinguistic awareness and learning strategies. Another person of the same age with a different educational background may approach language learning in a very different way.

Age should therefore be treated as one factor within a much larger system rather than as a variable that determines the outcome by itself.

VII. One of the most valuable resources adult learners bring to the language classroom is the knowledge they have accumulated throughout their lives.

Adults already understand a wide range of concepts relating to politics, economics, professional life, education, technology, social relationships, and everyday experience. When these areas become the content of an English lesson, learners do not have to build the conceptual framework from the beginning.

This creates an important opportunity for teachers. Imagine an adult learner studying the language of international diplomacy. Terms such as negotiation, bilateral relations, sanctions, treaty, and multilateral cooperation may be new in English but not necessarily new as concepts.

The teacher can therefore build new linguistic knowledge on top of an existing conceptual foundation. This is one reason adult ESL education should not rely excessively on simplified or childish subject matter. Intellectual maturity can be an asset in language learning, not an obstacle.

Discussion. The literature reviewed here points toward a more balanced understanding of the relationship between age and ESL learning.

There is little reason to deny that age-related cognitive slowing can influence language performance. It may affect the speed with which information is processed, the amount of information that can be handled simultaneously, the efficiency of lexical retrieval, and performance when tasks impose strict time limits.

What the evidence does not support is the conclusion that these changes amount to a general inability to learn another language.

A more useful way to understand later-life language learning is to consider the changing balance between different cognitive resources. Some aspects of processing efficiency may decline, while knowledge, experience, metacognitive awareness, strategic competence, and conceptual understanding remain strong and may continue to develop.

This is precisely why a deficit model of older language learners is inadequate. An older learner who pauses before answering is not necessarily less knowledgeable than a younger learner who responds immediately. The pause may simply indicate that additional processing time is needed. Similarly, needing several encounters with a new word does not mean that a learner is

incapable of learning vocabulary. It may reflect the time required for that vocabulary to become readily accessible.

The research on possible cognitive benefits of second language learning in later life also calls for a cautious interpretation. Ware et al. (2021), for example, identified only nine intervention studies and reported mixed findings, although some studies observed improvements in areas such as attentional switching, inhibition, working memory, or functional connectivity.

It would therefore be premature to claim that learning English prevents or reverses cognitive aging. A more defensible position is that language learning is a demanding form of mental activity that can provide sustained cognitive engagement and may, under particular conditions, support aspects of cognitive functioning.

The implications for ESL education are significant. Rather than asking whether older learners can perform in exactly the same way as younger learners, researchers and teachers should ask which conditions allow adult learners to make the best use of the cognitive resources they have.

Conclusions. Age-related cognitive slowing can influence adult ESL learning, particularly when learners are required to process information rapidly, hold several pieces of linguistic information in mind at once, or retrieve vocabulary immediately during spontaneous communication.

At the same time, slower processing should not be confused with a general decline in the ability to learn. The evidence points to a much more nuanced relationship between aging and language learning.

First, adult language learning involves an interaction between cognitive constraints and cognitive resources. Slower processing may coexist with extensive conceptual knowledge, experience, and strong metacognitive awareness.

Second, language performance is strongly influenced by task conditions. A learner who struggles when required to respond immediately may demonstrate considerably stronger competence when given enough time to process and formulate a response.

Third, individual differences are too important to ignore. Chronological age provides useful information, but it cannot explain why some adults continue to learn languages successfully while others experience greater difficulty.

Future research should therefore move beyond simple comparisons of younger and older learners. Greater attention should be paid to the interaction among processing speed, working memory, prior linguistic experience, education, motivation, metacognition, and learning environment.

The most useful question is not whether older adults can learn English. They clearly can. The more productive question is how English language learning can be organized so that adult learners can draw on their considerable cognitive and experiential resources while receiving appropriate support for areas in which processing may have become slower.

REFERENCES

1. Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Ryan, J. (2006). Executive control in a modified antisaccade task: Effects of aging and bilingualism. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 32(6), 1341–1354. https://doi.org/10.1037/0278-7393.32.6.1341

2. Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. Language Learning, 56(Suppl. 1), 9–49. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x
3. Goh, J. O., & Park, D. C. (2009). Neuroplasticity and cognitive aging: The scaffolding theory of aging and cognition. Restorative Neurology and Neuroscience, 27(5), 391–403. https://doi.org/10.3233/RNN-2009-0493
4. Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. Journal of Cognitive Psychology, 25(5), 497–514. https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170
5. Lerman, A., & Obler, L. K. (2019). Brain-based challenges of second language learning in older adulthood. In The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism. Wiley.
6. Park, D. C., & Reuter-Lorenz, P. A. (2009). The adaptive brain: Aging and neurocognitive scaffolding. Annual Review of Psychology, 60, 173–196. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093656
7. Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2019). A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life. Language Teaching, 52(3), 304–338. https://doi.org/10.1017/S0261444819000235
8. Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. Psychological Review, 103(3), 403–428. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.3.403
9. Ware, C., Dautricourt, S., Gonneaud, J., & Chételat, G. (2021). Does second language learning promote neuroplasticity in aging? A systematic review of cognitive and neuroimaging studies. Frontiers in Aging Neuroscience, 13, 706672. https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.706672
10. Zhang, H., Wu, Y. J., & Thierry, G. (2020). Bilingualism and aging: A focused neuroscientific review. Journal of Neurolinguistics, 54, 100890. https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2020.100890

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

MADANIY IMMUNITETNI MUSTAHKAMLASHDA MILLIY VA XORIJIY TAJRIBALARNING UMUMIY VA FARQLI JIHATLARI

Begmatova Dilnoza Muxtarovna
Samarqand Davlat chet tillar instituti professori v.b.
https://orcid.org/0000-0001-5494-358X
dbegmatova093@gmail.com
DOI: 10.67620/ajousci.240022

Annotatsiya. *Mazkur maqolada madaniy immunitet tushunchasi jamiyatning o'z madaniy qadriyatlarini ongli ravishda saqlash, tanqidiy qayta talqin qilish va tashqi axborot-madaniy ta'sirlarga nisbatan mustaqil pozitsiya shakllantirish salohiyati sifatida izohlanadi. O'zbekiston tajribasi UNESCOning nomoddiy merosni asrash va madaniy xilma-xillikni rivojlantirish tamoyillari bilan qiyosiy tahlil qilindi. Hujjatlar tahlili, kontentni mavzular bo'yicha kodlash va qiyosiy metodlardan foydalanilib, mahalla, oila va ta'limning institutsional roli, xorijiy tajribadagi madaniy ishtirok hamda mediasavodxonlik mexanizmlari o'rganildi. Natijada madaniy immunitetni cheklash vositasi emas, ochiq muloqot va madaniy savodxonlikka tayangan moslashuvchan kompetensiya sifatida mustahkamlash modeli taklif qilindi.*

Kalit so'zlar: *madaniy immunitet, milliy o'zlik, nomoddiy meros, globallashuv, mediasavodxonlik, madaniy xilma-xillik, madaniyatlararo muloqot .*

Abstract. *The article conceptualizes cultural immunity as a community's capacity to preserve and critically reinterpret cultural values while engaging constructively with external influences. A comparative documentary analysis of Uzbekistan's practice and UNESCO frameworks identifies common principles and differences in institutional implementation. An integrative model linking heritage transmission, education, civic participation and media literacy is proposed.*

Key words: *cultural immunity, national identity, intangible heritage, globalization, media literacy, cultural diversity, intercultural dialogue.*

Аннотация. *В статье культурный иммунитет рассматривается как способность общества осознанно сохранять культурные ценности, критически интерпретировать внешние влияния и поддерживать межкультурный диалог. На основе сравнительного анализа опыта Узбекистана и международных подходов ЮНЕСКО выделены общие принципы и различия в институциональных механизмах.*

Предложена модель, объединяющая культурное наследие, образование, участие сообщества и медиаграмотность.

Ключевые слова: *культурный иммунитет, национальная идентичность, нематериальное наследие, медиаграмотность, культурное разнообразие, межкультурный диалог.*

KIRISH

Globallashuv, raqamli platformalar va migratsiya madaniy tajriba almashinuvini jadallashtirmoqda. Natijada milliy merosga kirish imkoniyati kengayishi bilan bir qatorda standartlashgan ommaviy kontent ustuvorligi, til amaliyotining susayishi, madaniy belgilarni yuzaki iste’mol qilish kabi xavflar yuzaga keladi. Ushbu sharoitda “madaniy immunitet” atamasi faqat tashqi ta’sirga qarshi turish emas, balki qadriyatlarga tayangan holda yangilikni tanlab qabul qilish, uning ma’nosini mustaqil baholash va jamiyatning madaniy davomiyligini ta’minlash jarayonini ifodalashi mumkin [1, 2].

O‘zbekistonda mahalla, oila, ta’lim muassasalari, muzeylar va ijodiy jamoalar madaniy merosni avlodlararo uzatishning tayanch tuzilmalari sanaladi. Davlat strategik hujjatlarida ma’naviy taraqqiyot va inson kapitaliga doir maqsadlarning alohida ko‘rsatilishi bu masalaning institutsional ahamiyatini namoyon etadi [3, 4]. Shu bilan birga UNESCO konvensiyalari madaniy xilma-xillikni muhofaza qilishni ochiqlik, teng foydalanish va hamjamiyatlarning faol ishtiroki bilan bog‘laydi [5, 6].

Maqolaning maqsadi — madaniy immunitetni mustahkamlash borasida milliy va xorijiy yondashuvlarning umumiy hamda farqli xususiyatlarini aniqlash, ularning o‘zaro to‘ldiruvchi jihatlari asosida ta’lim va jamoatchilik amaliyoti uchun konseptual takliflar ishlab chiqish. Tadqiqot savoli quyidagicha: merosga sodiqlik va xalqaro madaniy muloqot o‘rtasidagi muvozanatni qanday mexanizmlar orqali barqaror saqlash mumkin?

ADABIYOTLAR TAHLILI

Madaniy o‘zlikni shakllantirishni tahlil qilgan Stuart Hall identifikatsiyani o‘zgarmas mohiyat emas, tarixiy tajriba va tasvirlash jarayonlari bilan doimiy shakllanuvchi hodisa sifatida talqin qiladi [7]. Bourdieu madaniy kapital va ijtimoiy reproduksiya o‘rtasidagi bog‘liqlikni yoritib, madaniyatning ta’lim tizimi orqali uzatilishiga e’tibor qaratadi [8]. Bu yondashuvlar madaniy immunitetni yopiq chegara sifatida emas, meros va yangi ta’sirlarning tanqidiy muvozanati sifatida tushuntirishga yordam beradi.

UNESCOning 2003-yilgi konvensiyasi nomoddiy merosni asrashda meros egalari bo‘lgan jamoalar, guruhlar va shaxslarning faol ishtirokini muhim deb belgilaydi [5]. 2005-yilgi konvensiya esa madaniy ifoda shakllarining xilma-xilligini himoya qilish bilan birga madaniyatlararo almashinuv va teng foydalanishni rag‘batlantiradi [6]. Demak, milliy madaniyatni mustahkamlash bilan xorijiy tajribani o‘rganish o‘zaro zid jarayonlar emas.

O‘zbekiston bo‘yicha UNESCOning nomoddiy madaniy meros ro‘yxatlarida Shashmaqom, Katta ashula, Askiya, palov madaniyati, Baxshichilik, Lazgi va boshqa amaliyotlarning aks etishi xalqaro tan olinish hamda mahalliy bilimlarni uzatish uchun imkoniyat yaratadi [9]. Media va axborot savodxonligi haqidagi UNESCO qo‘llanmasi esa axborot manbalarini tekshirish, raqamli muhitdagi vakillik va stereotiplarni anglash kompetensiyalarini ta’lim tarkibiga kiritishni taklif etadi [10]. OECDning global kompetensiya doirasi turli madaniyat vakillari bilan ochiq, hurmatli hamkorlik qilish ko‘nikmalarini ta’kidlaydi [11].

MATERIALLAR VA METODLAR

Tadqiqot nazariy-qiyosiy xarakterga ega bo‘lib, unda 12 ta asosiy ilmiy, siyosiy-huquqiy va xalqaro me’yoriy manba maqsadli tanlab o‘rganildi. Tahlil birligi sifatida madaniy merosni saqlash, yoshlarni tarbiyalash, mediasavodxonlik, jamoatchilik ishtiroki va madaniyatlararo muloqotga oid mexanizmlar olindi. O‘zbekiston amaliyoti mahalla va ta’lim institutlarining mavjud roli, xalqaro amaliyot esa UNESCO va OECD tavsiya etgan tamoyillar kesimida ko‘rib chiqildi.

Jarayon uch bosqichdan iborat: birinchidan, hujjatlardagi maqsad va tamoyillar ajratildi; ikkinchidan, ularning umumiy hamda farqli jihatlari toifalarga kodlandi; uchinchidan, ta’lim-tarbiya amaliyoti uchun integratsiyalashgan konseptual model tuzildi. Bunda hududlar yoki mamlakatlar bo‘yicha reprezentativ so‘rov, tajriba-sinov yoki statistik o‘lchov o‘tkazilmadi. Shuning uchun quyidagi jadval va diagramma empirik samaradorlikni emas, manbalar asosida ishlab chiqilgan analitik tasnifni aks ettiradi.

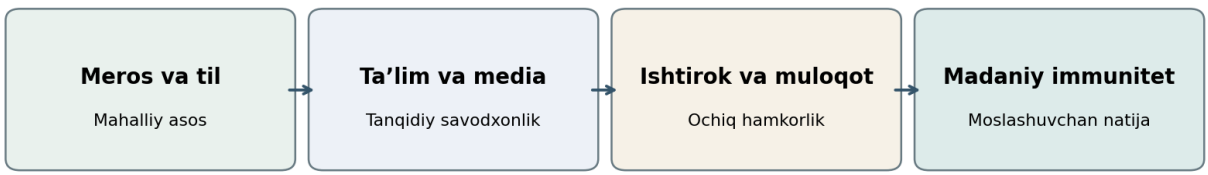
NATIJALAR

Qiyoslash natijasida to‘rt umumiy nuqta ajratildi: madaniy xotiraning uzluksizligi, yosh avlodning faol ishtiroki, ta’lim orqali qadriyatlarni anglash va madaniy ifodalarning ko‘p shaklliligini tan olish. Farqlar, avvalo, bu vazifalarni amalga oshiruvchi subyektlar, boshqaruv uslubi va natijani baholash mezonlarida namoyon bo‘ladi. Mahalliy model uchun mahalla va oilaning ijtimoiy yaqinligi ustunlik bo‘lsa, xalqaro dasturlarda turli manfaatdor tomonlar ishtiroki, raqamli kirish imkoniyati hamda ochiq kompetensiya mezonlariga urg‘u kuchliroq [3, 5, 10, 11].

1-jadval. Madaniy immunitetni mustahkamlashda milliy va xalqaro yondashuvlar qiyosi

Mezon	**O‘zbekiston amaliyotidagi urg‘u**	**Xalqaro yondashuvdagi urg‘u**
Tayanch subyekt	Oila, mahalla, maktab, ijodiy jamoa	Hamjamiyat, ta’lim, NNT, madaniy institut
Merosni uzatish	Ustoz–shogird, marosim, mahalliy an’ana	Hamjamiyat ishtiroki, hujjatlashtirish, ijodiy qayta talqin
Raqamli muhit	Milliy kontent va axborot tarbiyasi	Media savodxonlik, platforma tanqidiyligi
Madaniy muloqot	Milliy o‘zlikni saqlagan ochiqlik	Xilma-xillik, inklyuziya va teng foydalanish
Baholash	Tadbirlarda ishtirok, uzviylik va tarbiya	Kompetensiya, ishtirok sifati va kirish tengligi

Jadval ko‘rsatishicha, ikki yondashuvni bir-biriga muqobil deb emas, funksional jihatdan bir-birini to‘ldiruvchi tizim sifatida talqin etish maqsadga muvofiq. Masalan, mahalladagi avlodlararo ishonch munosabatlari raqamli arxivlar, ochiq darslar va yoshlar tomonidan yaratiladigan audiovizual materiallar bilan boyitilganda merosni uzatishning ta’sir doirasi kengayishi mumkin.



1-rasm. Madaniy immunitetni mustahkamlashning integratsion konseptual modeli (muallif tahlili; statistik diagramma emas).

Taklif etilgan model to‘rtta o‘zaro bog‘liq yo‘nalishni ko‘zda tutadi. Birinchi yo‘nalishda til, og‘zaki an’ana, hunarmandchilik va san’at merosining asl konteksti saqlanadi. Ikkinchisida o‘quvchi va talabalar kontentni passiv qabul qilish o‘rniga manba, mualliflik, madaniy stereotip va algoritmik tavsiyalarni tahlil qilishni o‘rganadi. Uchinchisida muzey, kutubxona, mahalla, tadqiqotchi va mahalliy ijodkor o‘rtasida amaliy hamkorlik yo‘lga qo‘yiladi. To‘rtinchisida natija xotiradagi ma’lumot hajmi bilangina emas, izohlash, o‘zaro hurmat va ijodiy ishtirok kompetensiyasi bilan baholanadi.

MUHOKAMA

Qiyosiy tahlil madaniy immunitetni “begona madaniyatdan himoyalanish” bilan tenglashtirish metodologik jihatdan tor ekanini ko‘rsatadi. UNESCOning madaniy xilma-xillik prinsiplari madaniyatlarning o‘zaro muloqoti va adolatli ishtirokini muhim qadriyat deb belgilaydi [6]. Shu sababli milliy madaniyatga sadoqat xorijiy san’at, ilmiy g‘oya va ta’lim usullarini rad etish emas, balki ularni tanqidiy mezon bilan qabul qilish qobiliyatini ham qamrab olishi kerak.

Milliy tajribaning kuchli jihatlaridan biri merosni kundalik ijtimoiy munosabatlar orqali uzatish imkoniyatidir. Xususan, mahalliy urf-odatlar, ustoz–shogird amaliyoti hamda jamoaviy madaniy tadbirlar faqat axborot berish emas, qadriyatni boshdan kechirish sharoitini yaratadi. Biroq marosimlarni formal tarzda takrorlash yoshlarning ongli qiziqishini kafolatlamaydi. Mazmunni tarixiy kontekst, ijodiy topshiriq va muhokama bilan boyitish zarur [8, 9].

Xorijiy tajribadan o‘rganilishi mumkin bo‘lgan jihat — madaniy dasturlarni natijaga yo‘naltirilgan kompetensiya bilan bog‘lash. Masalan, turli madaniyatlar nuqtayi nazarini tushunish, axborotdagi stereotiplarni ajrata olish, raqamli kontent muallifligini tekshirish, mahalliy meros haqida sifatli material yaratish amaliy ko‘nikmalardir [10, 11]. Bunday baholash mexanizmlarini O‘zbekistonning mahalliy madaniy xilma-xilligiga moslashtirish ta’limda inklyuziv yondashuvni kuchaytirishi mumkin.

Ayni paytda har qanday xorijiy institutsional modelni bevosita ko‘chirish xavfli: madaniy resurslar, fuqarolik institutlari salohiyati, hududiy til muhiti va raqamli infratuzilma o‘rtasida farq bor. Shu bois transfer “tayyor dastur”ni takrorlash emas, mahalliy ehtiyojni baholash, jamoa bilan birgalikda loyihalash, kichik ko‘lamda sinash va muntazam teskari aloqa olish tamoyillariga asoslansa maqsadga muvofiq [5, 12].

Amaliy tatbiq uchun ta’lim tashkilotlarida “madaniy meros va media” loyihalarini joriy etish, talabalarga o‘z hududidagi bir madaniy amaliyot haqida manbali raqamli hikoya yaratishni topshirish, kutubxona va muzey bilan hamkorlik qilish, o‘qituvchilarni mediasavodxonlik bo‘yicha qayta tayyorlash tavsiya etiladi. Natijalarni baholashda ishtirokchilar soni bilan cheklanmay, kontent sifati, manbaga havola, mahalliy ustalarning ishtiroki va o‘zaro hurmat ko‘rsatkichlari ham hisobga olinishi lozim.

Tadqiqot cheklovi shundaki, taqqoslash tanlangan hujjatlar doirasida amalga oshirildi; u barcha davlatlar tajribasini qamrab olmaydi, sabab-oqibat aloqalarini empirik jihatdan isbotlamaydi. Kelgusida yoshlar, pedagoglar va madaniyat xodimlari ishtirokida aralash metodli tadqiqotlar o‘tkazib, taklif etilgan modelning ta’limiy natijalarini tekshirish lozim.

XULOSA

Madaniy immunitet milliy an’analarni statik himoya qilish emas, ularning ma’nosini saqlagan holda madaniy muhitdagi o‘zgarishlarga ongli va tanqidiy moslashish qobiliyatidir. Milliy hamda xalqaro amaliyotda merosning davomiyligi, ta’lim va jamoatchilik ishtiroki umumiy maqsadlar bo‘lsa-da, ularni amalga oshirish mexanizmlarida mahalla-oila bog‘liqligi va ochiq kompetensiyaga asoslangan institutlararo boshqaruv o‘rtasida farqlar mavjud.

Uch amaliy xulosa ilgari suriladi: birinchidan, merosni avlodlararo uzatish mediasavodxonlik bilan integratsiyalanishi; ikkinchidan, mahalliy madaniy tashabbuslar yoshlarning mustaqil ijodiy ishtirokiga ochilishi; uchinchidan, dasturlar natijasi faqat tadbirlar soni emas, mazmunli ishtirok va madaniyatlararo muloqot sifati asosida baholanishi kerak. Bu yondashuv milliy o‘zlik va global ochiqlik o‘rtasidagi konstruktiv muvozanatni mustahkamlashi mumkin.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. O‘zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. (2023). O‘zbekiston Respublikasi Konstitutsiyasi (Yangi tahriri). Lex.uz. https://lex.uz/docs/-6445145
2. Mirziyoyev, Sh. M. (2021). Yangi O‘zbekiston strategiyasi. O‘zbekiston.
3. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining Farmoni. (2022, 28-yanvar). 2022–2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida (PF-60-son). Lex.uz. https://lex.uz/docs/-5841063
4. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining Farmoni. (2023, 11-sentabr). “O‘zbekiston — 2030” strategiyasi to‘g‘risida (PF-158-son). Lex.uz. https://lex.uz/docs/-6600413
5. UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-safeguarding-intangible-cultural-heritage
6. UNESCO. (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-protection-and-promotion-diversity-cultural-expressions
7. Hall, S. (Ed.). (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. SAGE Publications.
8. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Greenwood.
9. UNESCO. (n.d.). Uzbekistan: Intangible cultural heritage lists and registers. https://ich.unesco.org/en/state/uzbekistan-UZ
10. UNESCO. (2021). Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!
11. OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework.
12. UNESCO. (2022). Re|shaping policies for creativity: Addressing culture as a global public good.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

THE CURRENT STATE OF CHINESE LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH COMPETENCE

Jalilova Nilufar
Tashkent State University of Oriental Studies
Doctoral candidate
Email: k_n191998@mail.ru
*Reviewer: **N. P. Babaniyazova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, TIIAME National Research University*
DOI: 10.67620/ajousci.240005

Abstract. *The article examines the current state of Chinese language teaching in specialized schools and an academic lyceum in the Republic of Uzbekistan. Based on an analysis of curricula and teaching materials, a survey of teachers, and classroom observations, the study identifies the main features of students' speech competence development. The findings show that communicative and interactive technologies are used alongside traditional teaching methods. The main challenges include lexical-grammatical and phonetic interference, differences in students' language proficiency levels, and limited technical resources in some educational institutions. The study concludes that traditional and communicative teaching methods should be combined to support the effective development of speech competence.*

Key words: *Chinese language, speech competence, foreign language teaching, interference, communicative approach, specialized school.*

Introduction

In recent years, the study of Chinese has become increasingly important within the foreign language education system of the Republic of Uzbekistan. The expansion of educational and cultural cooperation with China, together with the growing demand for Chinese language proficiency, has created a need to improve approaches to teaching Chinese.

Chinese has a number of specific features that directly affect the learning process, including its tonal system, distinctive phonetic organization, grammatical structure, and logographic writing system. Therefore, the development of speech competence requires not only the acquisition of linguistic material but also the creation of conditions for its practical use in communicative situations.

The aim of this study is to identify the specific features of Chinese language teaching, the teaching and learning resources used, and the main difficulties involved in developing students’ speech competence in specialized schools and an academic lyceum.

The relevance of this issue is also determined by the transition from basic to intermediate proficiency. At this stage, learners are expected to move beyond the recognition and reproduction of isolated language units toward more independent participation in communication. In Chinese, this transition requires simultaneous control of pronunciation and tones, vocabulary, grammatical patterns, and the writing system. Consequently, classroom interaction becomes an important component of language development.

Literature Review

Contemporary research on Chinese as a second or foreign language views Chinese language education as a comprehensive field involving the development of phonetic, lexical, grammatical, and communicative skills. In particular, studies emphasize the need to take into account the specific features of Chinese phonetics, tones, characters, syntax, and pragmatic competence (Kecskes & Zhao, 2026).

A separate area of research concerns the development of speech competence. Sun (2020) examines Chinese learners’ speech from cognitive, affective, and sociocultural perspectives and emphasizes the need to distinguish speech competence from its actual realization in speech.

An important factor in Chinese language acquisition is the influence of learners’ native languages. A study by Chai and Bao (2023), based on a large sample of learners, showed that the linguistic distance between learners’ native languages and Chinese can affect the acquisition of Chinese characters, vocabulary, and grammar in different ways, while the effect of interference also depends on learners’ level of Chinese proficiency.

Chinese language teaching methodology is also increasingly associated with the use of multimedia and interactive tools. Cai (2018) examines multimedia learning and other pedagogical approaches in the context of teaching Chinese as a second and foreign language. In the context of Uzbekistan, Nazarova and Chi (2025) examine the introduction of Chinese as a second foreign language in general education schools, with particular attention to curricula and implementation practices.

In the present study, these methodological principles are examined in the context of schools and an academic lyceum in the Republic of Uzbekistan. Theoretical approaches are compared with the actual organization of the educational process and teachers’ practical experience.

The literature also suggests that communicative competence cannot be reduced to the accumulation of vocabulary and grammatical rules. Learners need repeated opportunities to select and combine linguistic resources according to the communicative context. This is especially relevant to Chinese because the functional use of vocabulary and grammar is closely connected with word order, collocation, discourse context, and pronunciation.

Methodology and Research Sample

The study was descriptive-analytical and qualitative in nature and included an analysis of teaching and learning materials, a teacher survey, and classroom observations.

The sample comprised three educational sites: Specialized School No. 59 in Tashkent, Specialized School No. 18 in Chirchiq, Tashkent Region, and the academic lyceum at Tashkent State University of Oriental Studies. The study involved students in Grades 10–11 at the specialized schools and first- and second-year students at the academic lyceum. The participants’ Chinese language proficiency was predominantly within the A2–B1 range according to the CEFR.

To examine teaching practice, more than 10 Chinese language teachers were surveyed. The questionnaire consisted of 15 questions and focused on the textbooks and teaching materials used, teaching methods, students’ main difficulties, and approaches to developing speech competence.

Classroom observation was used as an additional method at the academic lyceum, Specialized School No. 59, and Specialized School No. 18. The analysis focused on the methods used, forms of speech activity, the use of audio and video materials and digital resources, and the conditions under which the educational process was organized.

The data were compared through qualitative comparative analysis. A limitation of the study is that the source materials did not provide the exact number of participating students or quantitative processing of teachers’ responses; therefore, the findings are presented as a qualitative description of the teaching practices under study.

Results and Discussion

Analysis of the curricula showed that Chinese language teaching is aimed at developing linguistic and communicative competence and the four main language skills: listening, speaking, reading, and writing. The academic lyceum curriculum includes phonetics, vocabulary, grammar, syntax, translation practice, and work with audio and video materials. The main resources include the locally developed textbook Xitoy tili, as well as the New Target Chinese, HSK Standard Course, and 汉语教程 textbook series.

The use of several textbook series reflects an attempt to combine different instructional functions. The New Target Chinese series is used as the principal coursebook in the academic lyceum, while HSK Standard Course provides additional structured practice related to standardized assessment. In the specialized schools, 汉语教程 is used as an additional resource emphasizing everyday vocabulary, grammatical patterns, and communicative models.

The phonetic component addresses pinyin, initials (shengmu), finals (yunmu), and the tonal system. The written component includes the structure of Chinese characters, stroke order, and calligraphic skills. These elements provide the linguistic foundation on which later communicative performance is built. At the same time, the programme explicitly includes listening, speaking, reading, and writing, creating a basis for integrated speech development.

The academic lyceum programme has a substantial overall workload of 810 hours over two years, including 540 hours of classroom instruction and 270 hours of independent work. Within this structure, considerable time is allocated to morphology and translation practice. The programme also covers phonetics, orthography, syntax, lexicology, punctuation, and speech development. This structure indicates that communicative preparation is combined with systematic linguistic and translation-oriented training.

The survey showed that traditional and modern methods are used in combination. Alongside the study and consolidation of lexical and grammatical material, teachers use role plays, dialogue exercises, pair and group work, discussions, project-based tasks, and the modelling of communicative situations.

Group size is another relevant organizational factor. In the specialized schools, classes generally contain approximately 10–20 learners, whereas academic lyceum groups usually do not exceed 15–16 students. Teachers also reported grouping learners according to their proficiency levels whenever possible. Such differentiation can facilitate more targeted practice and reduce difficulties caused by variation in learners’ linguistic preparation.

The survey also showed that teachers differ in their interpretation of speech competence. Most respondents associated it with the ability to understand foreign-language speech, process information through listening, and express ideas orally and in writing. This broad interpretation is consistent with the multidimensional structure of the curriculum, although the classroom implementation of these components varies across institutions.

One of the most significant problems identified in the study is lexical-grammatical interference, including violations of sentence structure, inappropriate lexical choices, calquing of structures from the native language, and difficulties with the contextual use of Chinese vocabulary. Phonetic difficulties related to the correct use of tones were also identified.

Phonetic interference represents another challenge. Teachers reported errors in the production and differentiation of tones, including confusion between tonal patterns and insufficient awareness that a change in tone may alter lexical meaning.

The teachers therefore emphasized exercises specifically designed to reduce interference. These include comparing grammatical structures, practising vocabulary in context, completing transformational exercises, performing translation tasks, and repeatedly applying target patterns in communicative activities. Such exercises allow learners to notice differences between language systems while also developing the ability to use Chinese forms functionally rather than as isolated rules.

According to the teachers, lexical-grammatical interference may slow the development of communicative skills because learners transfer familiar patterns from their native language when constructing Chinese utterances. The problem is particularly evident when students translate directly from their first language, select words without considering their grammatical function, or reproduce sentence patterns that are not natural in Chinese.

Classroom observations revealed differences among the institutions. Role plays, situational modelling, and group projects are actively used in the academic lyceum. At Specialized School No. 59, traditional methods are supplemented by audio and video materials, online platforms, and educational game applications. At Specialized School No. 18, traditional methods predominate, while differences in students’ proficiency levels and insufficient technical equipment limit the use of interactive tools.

The situation at Specialized School No. 18 illustrates the influence of contextual constraints on methodology. Teachers primarily relied on vocabulary explanation, memorization of texts and dialogues, and listening activities. Different levels of learner proficiency within the same class required the division of groups, complicating the organization of instruction. Limited technical equipment also reduced opportunities to use video and other digital resources.

At Specialized School No. 59, teachers combined traditional work with short audio and video materials. Learners were asked to discuss what they had watched or heard or to produce written summaries. Online platforms and game-based applications such as Quiz and HelloChinese were also used to reinforce new material. Interactive boards facilitated the integration of visual, audio, and video resources into lessons.

The academic lyceum provides an example of a relatively intensive communicative environment. In the observed lessons, vocabulary and previously learned material were combined with role plays and simulated communicative situations. Second-year students also completed group projects on different topics. These tasks integrated speaking and listening, encouraged cooperation, and required learners to use Chinese while searching for and presenting information.

The classroom observations revealed institution-specific differences in the organization of Chinese language instruction. To provide a clearer comparison of the teaching practices, communicative activities, digital resources, group organization, and major instructional constraints identified across the three educational settings, the principal findings are summarized in Table 1.

Table 1.

Teaching Conditions for the Development of Foreign-Language Speech Competence in Chinese across the Examined Educational Institutions

Indicator	Specialized School No. 59	Specialized School No. 18	Academic Lyceum
Dominant instructional approach	Combination of traditional and interactive methods	Predominantly traditional methods	Combination of systematic language instruction and communicative methods
Communicative activities	Discussions based on audio and video materials	Limited communicative activities	Role plays, simulated communicative situations, and group projects
Digital resources	Audio and video materials, online platforms, game-based applications, interactive boards	Limited use due to insufficient technical equipment	Audio and video materials integrated into classroom instruction
Group organization	Approximately 10–20 learners; differentiation by proficiency level when possible	Approximately 10–20 learners; differences in proficiency create organizational difficulties	Usually no more than 15–16 learners
Main instructional difficulties	Need to integrate linguistic practice with communicative activities	Mixed proficiency levels and limited technical resources	Need to maintain a balance between systematic linguistic training and communicative practice
Focus of speech practice	Listening, discussion, and written summaries based on multimedia input	Vocabulary, memorization of texts and dialogues, and listening	Speaking, listening, role play, project work, and presentation activities
Overall classroom environment	Mixed traditional and technology-supported environment	More traditional and resource-constrained environment	Relatively intensive communicative environment

As shown in Table 1, the three educational settings differ not only in the instructional methods employed but also in the conditions supporting communicative practice. The academic lyceum demonstrates a relatively intensive communicative environment, whereas Specialized School No. 59 combines traditional instruction with a wider range of digital and multimedia resources. In Specialized School No. 18, the implementation of interactive approaches is more constrained by differences in learners’ proficiency levels and limited technical resources. These findings suggest that the development of foreign-language speech competence is influenced by both methodological choices and institutional conditions.

The findings indicate the need to combine systematic lexical and grammatical training with communicative practice. Particular importance should be given to contrastive, contextual, transformational, and translation exercises, supplemented by role plays and the modelling of communicative situations.

Taken together, these observations suggest that the effectiveness of communicative teaching depends on a combination of methodological and organizational factors. A communicative task is more productive when learners have sufficient lexical and grammatical resources, when the task corresponds to their proficiency level, and when group organization allows each learner sufficient speaking time. Therefore, the development of speech competence should be viewed as a cumulative process rather than as the result of a single teaching technique.

Conclusion

The study shows that Chinese language education in the examined educational institutions of the Republic of Uzbekistan has a teaching and learning base oriented toward the development of the main language skills. At the same time, the actual implementation of the communicative approach depends on the conditions of the particular institution, students’ proficiency levels, and the technical resources available.

The key challenges are lexical-grammatical and phonetic interference, differences in students’ language proficiency levels, and limited access to modern digital resources in some schools. Accordingly, a promising direction is the integration of traditional language training with communicative, interactive, and digital technologies.

For the educational settings examined in this study, a balanced model is particularly relevant: systematic work on the linguistic system should provide the foundation, while communicative and project-based tasks should provide opportunities for active language use. Differentiation according to proficiency level can further support this model, especially in classes where learners begin with substantially different levels of Chinese.

REFERENCES

1. Cai, Q. Y. (2018). Chinese as a second and foreign language education: Pedagogy and psychology. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7443-1
2. Chai, X., & Bao, J. (2023). Linguistic distances between native languages and Chinese influence acquisition of Chinese character, vocabulary, and grammar. Frontiers in Psychology, 13, Article 1083574. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1083574
3. Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume. Council of Europe Publishing.
4. Jiang, L., Wang, F., Wang, F., & Liu, L. (2014). HSK standard course 1. Beijing Language and Culture University Press.
5. Kecskes, I., & Zhao, Y. (Eds.). (2026). Chinese as a second language: Theory and practice. Cambridge University Press.
6. Nazarova, S., & Chi, D. (2025). Xitoy tilini ikkinchi xorijiy til sifatida O‘zbekiston umumta’lim maktablariga joriy etish: O‘quv dasturlari va amaliyot [Implementation of Chinese as a second foreign language in secondary schools of Uzbekistan: Curricula and practice]. Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences, 5(26), 112–118. https://cyberleninka.ru/article/n/xitoy-tilini-ikkinchi-xorijiy-til-sifatida-o-zbekiston-umumta-lim-maktablariga-joriy-etish-o-quv-dasturlari-va-amaliyot
7. Sun, P. P. (2020). Chinese as a second language multilinguals’ speech competence and speech performance: Cognitive, affective, and sociocultural perspectives. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6941-8

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

TIBBIY KIMYONI RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ASOSIDA INTEGRATIV O'QITISH METODIKASI

Kodirov Raxmatillo Shakirovich
ORCID: 0000-0001-9325-3004
(https://orcid.org/0000-0001-9325-3004)
e-mail: ramatilloqodirov71@gmail.com
Qo'qon universiteti Andijon filiali
Umumiy va biologik kimyo kafedrasi katta o'qituvchisi
DOI: 10.67620/ajousci.240023

Annotatsiya. *Maqolada bo'lajak shifokorlarga Tibbiy kimyo fanini o'qitishda integrativ yondashuv va raqamli texnologiyalarni uyg'unlashtirishga asoslangan metodika nazariy jihatdan asoslangan. Tibbiy kimyo mavzularini fundamental (fiziologiya, biokimyo) va klinik fanlar bilan mazmunan bog'lash, o'quv jarayonini klinik vaziyatdan boshlash va virtual laboratoriya, simulyatsiya, molekulyar vizualizatsiya hamda LMS vositalaridan maqsadli foydalanish taklif etiladi. Metodika to'rt tarkibiy qismdan (maqsad-motivatsion, mazmuniy, texnologik, nazorat-baholash) va to'rt bosqichli dars siklidan iborat model sifatida ishlab chiqilgan. Maqolada mazmuniy integratsiya jadvali va baholash mezonlari keltirilgan; metodikaning samaradorligini pedagogik tajriba-sinovda tekshirish tartibi belgilangan.*

Kalit so'zlar: *Tibbiy kimyo, integrativ yondashuv, raqamli texnologiyalar, virtual laboratoriya, tibbiy ta'lim, metodika, klinik keys.*

Abstract. *The article provides a theoretical rationale for a methodology based on integrating an interdisciplinary approach and digital technologies in teaching Medical Chemistry to future doctors. It proposes connecting Medical Chemistry topics in content with fundamental (physiology, biochemistry) and clinical disciplines, initiating the learning process with clinical scenarios, and purposefully utilizing virtual laboratories, simulations, molecular visualization, and LMS tools. The methodology is developed as a model comprising four structural components (target-motivational, content, technological, and control-evaluation) and a four-stage lesson cycle. The article presents a content integration table and evaluation criteria; the procedure for verifying the effectiveness of the methodology in a pedagogical experiment is specified.*

Keywords: *Medical chemistry, integrative approach, digital technologies, virtual laboratory, medical education, methodology, clinical case.*

KIRISH

Zamonaviy tibbiy ta’limning asosiy vazifalaridan biri talabalarga nafaqat alohida fanlar bo‘yicha bilim berish, balki ularni klinik fikrlashga tayyorlashdir. Tibbiy kimyo bu zanjirda boshlang‘ich bo‘g‘in hisoblanadi: eritmalar, kislota-asos muvozanati, osmotik bosim, kimyoviy kinetika, oksidlanish-qaytarilish jarayonlari va kompleks birikmalar haqidagi tushunchalar keyinchalik fiziologiya, biokimyo, farmakologiya va toksikologiyada qo‘llaniladi. Shunga qaramay, amaliyotda birinchi kurs talabalari ko‘pincha kimyoni shifokorlik kasbidan uzoq, alohida va «ortiqcha» fan sifatida qabul qiladi. Natijada o‘zlashtirilgan bilimlar yuqori kurslarda yetarli darajada faollashmaydi.

Bu muammoning bir necha sababi mavjud. Birinchidan, an’anaviy o‘qitishda mavzular fan mantig‘i bo‘yicha ketma-ket beriladi, klinik kontekst esa keyingi kurslarga qoldiriladi. Ikkinchidan, laboratoriya mashg‘ulotlari vaqt, reaktiv va jihozlar bilan cheklangan, ayrim jarayonlarni (masalan, molekulyar o‘zgarishlar yoki dorining organizmdagi kinetikasi) bevosita ko‘rsatish imkoni yo‘q. Uchinchidan, raqamli vositalardan foydalanish ko‘p hollarda mavjud darsni «bezash» darajasida qoladi va aniq o‘quv natijalari bilan bog‘lanmaydi.

Ta’lim sohasini raqamlashtirish respublikamizda davlat siyosati darajasida belgilangan bo‘lib, «O‘zbekiston–2030» strategiyasi ham ta’lim sifatini oshirish va zamonaviy axborot texnologiyalarini joriy etishni nazarda tutadi (O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti, 2023). Xalqaro tajribada integrativ o‘quv dasturlari (Harden, 2000), texnologik-pedagogik-predmet bilimlari uyg‘unligi (TPACK; Koehler & Mishra, 2009), multimedia orqali o‘rganish tamoyillari (Mayer, 2009) va tibbiy ta’limda simulyatsiya texnologiyalarining samarasi (Cook va boshq., 2011) bo‘yicha keng tadqiqotlar to‘plangan. Biroq ushbu yondashuvlarni Tibbiy kimyo fanining o‘ziga xos mazmuniga moslashtirgan yaxlit metodika hali yetarlicha ishlab chiqilmagan.

Tadqiqotning maqsadi — bo‘lajak shifokorlarga Tibbiy kimyoni integrativ yondashuv asosida raqamli texnologiyalar yordamida o‘qitish metodikasining nazariy modelini ishlab chiqish.

Tadqiqot vazifalari: (1) integrativ yondashuv va raqamli ta’limning nazariy asoslarini aniqlash; (2) Tibbiy kimyo mavzularining fundamental va klinik fanlar bilan integratsiya nuqtalarini belgilash; (3) metodikaning tarkibiy qismlari va dars siklini asoslash; (4) o‘quv natijalarini baholash mezonlari va tajriba-sinov tartibini belgilash.

NAZARIY ASOS VA USULLAR

Tadqiqotda quyidagi usullardan foydalanildi: ilmiy-pedagogik va tibbiy ta’lim adabiyotlarini tahlil qilish va umumlashtirish; Tibbiy kimyo o‘quv dasturi mazmunini fanlararo aloqalar nuqtai nazaridan tahlil qilish; tizimli-struktur modellashtirish; pedagogik loyihalash.

Metodikaning nazariy poydevori quyidagi konsepsiyalarga tayanadi.

Integratsiya narvonlari. R. Harden tibbiy o‘quv dasturlarida integratsiyaning bir necha darajasini (fanlarning ajralib turishidan to fanlararo yaxlitlikkacha) ajratgan (Harden, 2000). Bu g‘oya Tibbiy kimyoni mustaqil fan sifatida saqlagan holda, uni boshqa fanlar bilan muvofiqlashtirish va klinik masalalar atrofida birlashtirish imkonini beradi.

TPACK modeli. Kohler va Mishra (2009) fikricha, samarali raqamli o‘qitish uchun o‘qituvchi predmet, pedagogika va texnologiya bilimlarining kesishmasini egallashi kerak. Shu sababli raqamli vosita tanlash texnologiyaning o‘zidan emas, o‘quv maqsadidan kelib chiqadi.

Multimedia va kognitiv yuklama nazariyalari. Mayer tamoyillari ko‘rgazmali materialni ortiqcha elementlarsiz, so‘z va tasvirni uyg‘unlashtirib berishni tavsiya qiladi (Mayer,

2009); Sweller nazariyasi esa murakkab mavzularda talabaning ishchi xotirasi yuklamasini nazorat qilish zarurligini ko‘rsatadi (Sweller, 1988).

Tajribaviy va ijtimoiy-konstruktivistik yondashuvlar. Kolb sikli (aniq tajriba — mulohaza — mavhum tushuncha — faol tajriba; Kolb, 1984) hamda Vigotskiyning yaqin rivojlanish zonasi g‘oyasi (Vygotsky, 1978) dars bosqichlarini loyihalashda asos qilib olindi.

NATIJALAR

Tadqiqot natijasida metodikaning quyidagi nazariy modeli ishlab chiqildi.

1. Mazmuniy integratsiya xaritasi

Tibbiy kimyo mavzularini keyingi fanlar va klinik vaziyatlar bilan bog‘lash hamda har bir mavzuga mos raqamli vositani tanlash 1-jadvalda aks ettirilgan.

1-jadval. Tibbiy kimyo mavzularining integrativ-raqamli xaritasi

Tibbiy kimyo mavzusi	Bog‘lanadigan fanlar	Klinik kontekst	Raqamli vosita (misol)
Kislota-asos muvozanati, buferlar	Fiziologiya, patologik fiziologiya	Metabolik atsidoz va alkaloz; qon pH ning me’yoriy diapazoni (7,35–7,45)	Virtual titrlash va pH simulyatsiyasi (masalan, PhET)
Eritmalar, osmotik bosim	Fiziologiya, farmakologiya	Infuzion eritmalar; izotonik eritma (0,9 % NaCl)	Eritrositning gipo-, izo- va gipertonik muhitdagi holati simulyatsiyasi
Kimyoviy kinetika	Farmakologiya	Dorining yarim chiqarilish davri, dozalash oraliqlari	Interaktiv grafiklar (masalan, GeoGebra), LMS test-topshiriqlari
Termodinamika va bioenergetika	Biokimyo	ATF gidrolizi, metabolik jarayonlar energetikasi	Animatsiya va interaktiv H5P materiallar
Oksidlanish-qaytarilish jarayonlari	Toksikologiya, biokimyo	Erkin radikallar, antioksidantlar	Molekulyar vizualizatsiya, video-keys
Kompleks birikmalar	Toksikologiya	Og‘ir metallar bilan zaharlanishda xelatlovchi terapiya	3D molekulyar modellashtirish (masalan, Avogadro, ChemSketch)
Organik birikmalar va funksional guruhlar	Farmakologiya	Dori moddasi tuzilishi va ta’siri o‘rtasidagi bog‘liqlik	Kimyoviy tuzilma muharrirlari, 3D modellar
Kolloidlar va adsorbsiya	Klinik toksikologiya	Enterosorbentlar bilan detoksikatsiya	Video-keys, interaktiv taqdimotlar

2. Metodikaning tarkibiy qismlari

Model to‘rt o‘zaro bog‘liq qismdan iborat:

1. **Maqsad-motivatsion qism.** Fanning kasbiy ahamiyatini ochib berish; har bir mavzu uchun kutilayotgan o‘quv natijalarini (bilim, ko‘nikma, kasbiy fikrlash) oldindan belgilash.

2. **Mazmuniy qism.** 1-jadvaldagi integratsiya xaritasi asosida mavzularni klinik vaziyatlar atrofida guruhlash; fanlararo topshiriqlar bankini shakllantirish.

3. **Texnologik qism.** Virtual laboratoriya va simulyatsiyalar, molekulyar vizualizatsiya, LMS (masalan, Moodle) va interaktiv test vositalaridan o‘quv maqsadiga mos holda foydalanish; real laboratoriya mashg‘ulotlarini virtual mashg‘ulotlar bilan almashtirmay, ularni to‘ldirish.

4. **Nazorat-baholash qismi.** Shakllantiruvchi (joriy) va yakuniy baholashni uyg‘unlashtirish; baholashda nafaqat nazariy bilim, balki bilimni klinik vaziyatda qo‘llash qobiliyatini ham hisobga olish.

3. To‘rt bosqichli dars sikli

Kolb sikli va klinik keys yondashuviga tayanib, har bir mavzu bo‘yicha o‘quv sikli quyidagicha tashkil etiladi:

- **1-bosqich. Klinik vaziyat (motivatsiya).** Mavzu qisqa klinik keys bilan boshlanadi (masalan, qon pH ning o‘zgarishi bilan bog‘liq holat). Talabalar muammoni aniqlaydi va nimani bilishlari kerakligini belgilaydi.
- **2-bosqich. Virtual tajriba va vizualizatsiya.** Talabalar simulyatsiya yoki molekulyar model yordamida jarayonni kuzatadi, parametrlarni o‘zgartirib, natijani taxmin qiladi va tekshiradi.
- **3-bosqich. Tahlil va tushunchalashtirish.** Kuzatilgan hodisa kimyoviy qonuniyatlar (masalan, bufer tenglamasi, Le Shatelye prinsipi) orqali izohlanadi; fanlararo bog‘lanishlar aniqlanadi.
- **4-bosqich. Qo‘llash va refleksiya.** Talaba yangi klinik vaziyatli masalani yechadi, LMS orqali o‘z-o‘zini tekshiradi va o‘qituvchidan tezkor qayta aloqa oladi.

4. Baholash mezonlari va tajriba-sinov rejasi

Metodikaning samaradorligini baholash uchun quyidagi mezonlar taklif etiladi: (a) kimyoviy bilimlarni o‘zlashtirish darajasi (kirish va yakuniy test); (b) bilimlarni klinik vaziyatda qo‘llash ko‘nikmasi (keys-topshiriqlar rubrikasi); (c) fanlararo bog‘lanishlarni tushunish (kontsept-xarita yoki og‘zaki himoya); (d) o‘quv motivatsiyasi va raqamli vositalardan qoniqish (so‘rovnoma).

Tajriba-sinov nazorat va tajriba guruhlarida o‘tkaziladi: nazorat guruhida an’anaviy usul, tajriba guruhida taklif etilgan metodika qo‘llanadi. Guruhlarning dastlabki tengligi kirish testi bilan tekshiriladi, natijalar esa tegishli statistik mezonlar bilan qiyoslanadi.

5. Tajriba-sinov natijalari

Pedagogik tajriba-sinov 2025–2026 o‘quv yilida Qo‘qon universiteti Andijon filialida o‘tkazildi. Unda 60 nafar talaba qatnashdi: tajriba guruhida 30, nazorat guruhida 30 nafar. Kirish testida guruhlar o‘rtasida statistik farq aniqlanmadi ($p = 0,74$). Yakuniy testda tajriba guruhining o‘rtacha bali 59,1 dan 81,6 gacha o‘zgardi, nazorat guruhida esa 58,4 dan 67,1 gacha ($p < 0,001$). Keys-topshiriqlar bahosi tajriba guruhida 82,4, nazorat guruhida 69,1 ni tashkil etdi. So‘rovnoma natijalariga ko‘ra, tajriba guruhi talabalarining 86,7 foizi fanning kasbiy ahamiyatini yuqori baholadi (nazorat guruhida 68,3 foiz).

2-jadval. Nazorat va tajriba guruhlari ko‘rsatkichlari (namuna)

Ko‘rsatkich	Nazorat guruhi (n = 30) oldin	Nazorat guruhi keyin	Tajriba guruhi (n = 30) oldin	Tajriba guruhi keyin	Statistik ahamiyatlilik (p)
Test bo‘yicha o‘rtacha ball	58,4	67,1	59,1	81,6	0,001
Keys-topshiriqlar bahosi	61,8	69,1	63,0	82,4	0,001
Fanlararo bog‘lanishni tushunish	2,9	3,5	3,0	4,3	0,001
Motivatsiya darajasi (so‘rovnoma)	3,2	3,6	3,3	4,3	0,002

MUHOKAMA

Ishlab chiqilgan model integrativ yondashuv va raqamli texnologiyalarni alohida-alohida emas, yagona o‘quv jarayoni doirasida birlashtiradi. Bunda raqamli vosita mavzuning o‘ziga emas, kutilayotgan o‘quv natijasiga qarab tanlanadi, bu TPACK g‘oyasiga mos keladi (Koehler & Mishra, 2009). Dars siklining klinik keysdan boshlanishi Tibbiy kimyoning kasbiy ahamiyatini o‘quv jarayonining boshidanoq ko‘rsatadi va Harden tavsiflagan fanlararo integratsiyani amaliy darajada ta’minlashga xizmat qiladi (Harden, 2000).

Virtual laboratoriya va simulyatsiyalarning o‘rni tibbiy ta’limdagi sistematik tahlillar bilan mos tushadi: Kuk va hammualliflarining meta-tahlilida texnologiya asosidagi simulyatsiya o‘qitish bilim va ko‘nikmalarni rivojlantirishda aralashuvsiz holatga nisbatan yuqori samara berishi ko‘rsatilgan (Cook va boshq., 2011). Shu bilan birga bu natijalar asosan klinik simulyatsiyalarga tegishli, shuning uchun ularni Tibbiy kimyo uchun bevosita ko‘chirish emas, balki mahalliy sharoitda alohida tekshirish lozim.

Metodikaning muhim jihati — kognitiv yuklamani hisobga olish. Murakkab simulyatsiyalar yangi boshlovchi talabaga qo‘shimcha yuklama bo‘lishi mumkin, shu sababli vositalar bosqichma-bosqich, aniq topshiriq va yo‘riqnoma bilan joriy etilishi kerak (Mayer, 2009; Sweller, 1988). Virtual mashg‘ulotlar real laboratoriya ishini almashtirmasligi, balki uni to‘ldirishi lozim: ayrim ko‘nikmalar (reaktivlar bilan ishlash, xavfsizlik qoidalari) faqat amaliy mashg‘ulotda shakllanadi.

Tadqiqot bitta muassasada va 60 nafar talaba bilan o‘tkazildi, shu sababli natijalarni boshqa muassasalarga ko‘chirishda biroz ehtiyot bo‘lish kerak. Yakuniy o‘lchov o‘qitish tugagach darhol olindi, bilimlarning uzoq muddatli saqlanishi esa keyingi bosqichda o‘rganiladi. Bundan tashqari, ayrim raqamli vositalar pullik bo‘lishi va internet sifati muassasalarda turlicha bo‘lishi mumkin, shuning uchun bepul muqobillardan foydalanish tavsiya etiladi.

XULOSA

Bo‘lajak shifokorlarga Tibbiy kimyoni integrativ yondashuv asosida raqamli texnologiyalar yordamida o‘qitish metodikasi mazmuniy integratsiya xaritasi, to‘rt tarkibiy qism va to‘rt bosqichli dars sikli asosida ishlab chiqildi va 60 nafar talaba ishtirokida sinovdan o‘tkazildi. Dastlabki bilim darajasi teng bo‘lgan guruhlarda (p = 0,74) yakuniy test bo‘yicha tajriba guruhining o‘rtacha bali 59,1 dan 81,6 gacha (22,5 ball), nazorat guruhida esa 58,4 dan 67,1 gacha

(8,7 ball) oshdi. Tajriba guruhida keys-topshiriqlar bahosi (82,4 va 69,1), fanlararo bog‘lanishni tushunish va o‘quv motivatsiyasi ham yuqori bo‘ldi; talabalarning 86,7 foizi fanning kasbiy ahamiyatini yuqori baholadi (nazorat guruhida 68,3 foiz). Natijalar taklif etilgan metodikaning an’anaviy o‘qitishga nisbatan samaraliroq ekanini ko‘rsatadi va uni Tibbiy kimyo o‘qitishda qo‘llashni tavsiya etishga asos beradi. Keyingi tadqiqotlarda metodikani boshqa muassasalarda sinash, bilimlarning uzoq muddatli saqlanishini baholash va uni yuqori kurs fanlari bilan bog‘lash maqsadga muvofiq.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Cook, D. A., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., Erwin, P. J., & Hamstra, S. J. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA, 306*(9), 978–988
2. Harden, R. M. (2000). The integration ladder: A tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education, 34*(7), 551–557
3. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.
4. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
5. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
6. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2023, 11-sentabr). *“O‘zbekiston–2030” strategiyasi to‘g‘risida* (PF-158-son Farmon).
7. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285
8. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

BOSHLANG'ICH SINFLARDA ONA TILI DARSLARI SAMARADORLIGINI OSHIRISH OMILLARI

Mamatova Gulshan Amankulovna
PROFI universitetining "Boshlang'ich talim" kafedrasi dotsenti, PhD
DOI: 10.67620/ajousci.240024

Annotatsiya. *Maqolada ona tili darslarining samaradorligini oshirish omillaridan biri sifatida badiiy matn asosidagi topshiriqlar ustida ishlashning o'ziga xos metodikasi yoritib berilgan. Mavzu yuzasidan boshlang'ich sinf o'qituvchilari uchun metodik tavsiyalar ishlab chiqilgan.*
Kalit so'zlar: *badiiy asarning til xususiyatlari, lingvistik va ekstralingvistik, evrika, aql xaritasi, Blum kubigi.*

Abstract. *The article highlights specific methodologies for working with tasks based on literary texts as one of the key factors in enhancing the effectiveness of mother tongue classes. Methodological recommendations on the topic have been developed for primary school teachers.*
Keywords: *linguistic features of a literary work, linguistic and extralinguistic, eureka, mind map, Bloom's cube.*

KIRISH

Til kishilarning eng muhim aloqa vositasi bo'lishi bilan birga, badiiy adabiyotning asosiy qurolidir. Badiiy adabiyot so'z san'ati, yozuvchi esa so'z san'atkoridir. U xalq tomonidan yaratilgan, ko'p yillik ijodiy ishining ajoyib mahsuli bo'lgan boy, rang-barang, o'tkir, ifodali, puxta va sinchiklab tanlangan so'zlardan foydalanib obraz yaratadi, peyzaj chizadi, syujetni hikoya qilib beradi va kompozitsion jihatdan yaxlit badiiy asar yaratadi.

Boshlang'ich sinf o'qituvchisi yozuvchi tomonidan yaratilgan badiiy asarning til xususiyatlarini, ya'ni muallif va qahramonlar tilini, tasviriy vositalarni o'quvchilarga puxta tushuntirishga erisha olsa, o'quvchi o'zbek adabiy tili lug'at tarkibining doimiy o'sib borishi to'g'risida amaliy tasavvurga ega bo'ladi, badiiy asarning tilini o'rganish jarayonida «go'zal va yaxshi narsalar»ga mehri ortadi. Olijanob tushunchalar, fikrlar uning ongidan tobora kengroq o'rin oladi, og'zaki va yozma nutqi ham, estetik didi ham, fikrlash qobiliyati ham rivoj topadi. Badiiy asarning tilini o'rganish uning asl mohiyatini, g'oyasini, qatnashuvchilarning xarakter-xususiyatlarini yaxshiroq tushunishga yordam beradi. Shu tufayli darsda badiiy asarning tilini o'rganishga boshlang'ich sinflardan boshlab jiddiy e'tibor berish muhim ahamiyatga egadir.

2. MAVZUGA OID ADABIYOTLARNING TAHLILI

Buyuk so‘z san’atkorlari inson, predmet yoki biron-bir hodisaning xususiy tomonlarini so‘z yoki so‘z birikmalari orqali shunday aniq tasvirlashga erishadilarki, o‘quvchining ko‘z o‘ngida haligacha namoyon bo‘lmagan yangi, oldingilaridan tubdan farq qiladigan harakatdagi jonli obraz gavdalanadi. O‘qituvchi badiiy asar hamda undagi obrazlarni o‘rganish jarayonida so‘z va so‘z birikmalari vositasida yaqqol tasvirlangan ana shu yangi, oldingilaridan farq qiladigan jonli obrazlarni asar tilini o‘rganish orqali o‘quvchilarga tushuntiradi.

Yozuvchi o‘zining dunyoqarashini, voqelikka bo‘lgan munosabatini, nimani tanqid yoki targ‘ib qilayotganligini obrazlar vositasi orqali yoritib beradi. Obrazlar esa so‘z va so‘z birikmalarining birikib, bir butun gap bo‘lib, ma’lum bir ma’noni anglatishidan vujudga keladi. Badiiy matn tilining emotsionalligi - tasvirlanayotgan shaxs, predmet yoki voqealarga mos so‘z va iboralarning tanlab ishlatilishi - asarning g‘oyaviy yo‘nalishini ifodalashda muhim vazifani bajaradi.

Badiiy matn ko‘p bosqichli tuzilishga ega, shuning uchun uni tahlil qilish ancha murakkab. N.S. Bolotnovaning fikricha, badiiy matnning tuzilishi ikki darajaga ega: axborot-ma’no va pragmatik. Undagi matnning quyi darajalarini o‘rganish lingvistik (tilga oid) va ekstralingvistik (tilga oid bo‘lmagan parametrlar) jihatdan amalga oshiriladi.[13]

So‘nggi o‘n yilliklarida ona tilini o‘qitish metodikasida o‘quvchilarni nutq muloqotiga jalb etishdan iborat bo‘lgan o‘quv nutq vaziyatlarini yaratish qo‘llanilib kelinadi. T.A. Ladjenskaya fikricha, kommunikativ nutq vazifalari til bo‘limlarini o‘rganishdan tashqari, nutq madaniyatini ham o‘z ichiga olgan bog‘langan nutqni rivojlantirish ishining bir qismini tashkil etadi. Kommunikativ-vaziyatli vazifa deganda “o‘quvchilar muloqot madaniyati bo‘yicha yangi bilimlarga ega bo‘ladigan va nutq vaziyatini tahlil qilish, vaziyat asosida o‘z fikr-mulohazalarini yaratish orqali kommunikativ ko‘nikmalarini takomillashtiradigan vazifa turi” tushuniladi.

3. TADQIQOT METODOLOGIYASI

Badiiy matn inson ongiga ta’sir qilishidan tashqari, eshitilishi jihatidan ham yoqimlidir. Badiiy asarda puxta, ixcham iboralardan tashkil topgan jumlalar kishi fikrini o‘ziga tortadi. Badiiy matn asosida boshlang‘ich sinf ona tili fani uchun mo‘ljallangan tizimli topshiriqlar o‘quvchilarda mazmunli o‘qish ko‘nikmalarini shakllantirish uchun mo‘ljallangan bo‘lib, uning maqsadi nafaqat asar mazmunini imkon qadar aniq va to‘liq tushunish, balki olingan ma’lumotni amalda tushunib olishga zamin yaratadi. O‘z fikrini to‘g‘ri ifodalash zaruriyatini, isbotlash mashaqqatini tuyadi, ya’ni o‘z *“evrika”*siga ega bo‘ladi. Bu esa ta’limda tarbiyaviylik prinsipining amaliy samarasi hisoblanadi. Tadqiqotimizning amaliy bosqichida 1-4-sinflar kesimida ana shunday tizimli topshiriqlarni ishlab chiqdik. Quyida ana shu topshiriqlardan namunalar keltiramiz:

1. Badiiy matnni o‘qish va notanish so‘zlarni marker yordamida ajratib bo‘yab chiqish.
2. Lug‘at ustida ishlash va ajratilgan so‘zlarni ma’nosini izohlash.
3. O‘qilgan matn asosida rasm chizish.
4. Matnni qismlarga bo‘lish va har bir qismga sarlavha qo‘yish.
5. Badiiy matnning har bir qismiga savollar tuzish.
6. Har bir qismdagi tayanch so‘zlarni ajratib chiqish.
7. Matndan xulosada maqol keltirib chiqarish mumkin bo‘lgan qismini toping.
8. Matndan maqollar keltirib chiqarish mumkin bo‘lgan so‘zlarni toping.

[13] Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. Методы исследования: Пособие для филологов. Ч. 4. Томск: ТГПУ, 2003. Большой словарь иностранных слов. М.: Изд-во ИДДК. 2007. URL: https://dic.academic.ru//dic.nsf/dic_fwords/14559/ГИАТУС, 239-240-стр.

9. Matndagi turli so‘zlarga ma’nodosh, qarama-qarshi ma’noli so‘zlarni topiib jadvalga yoylang

10. Badiiy matndan bir ma’noli va ko‘p ma’noli so‘zlarni aniqlang va quyidagi jadvalga joylang.

So‘zlar	Bir ma’noli	Ko‘p ma’noli	Ma’nosi

11. Badiiy matndagi eskirgan-tarixiy so‘zlarni toping.

12. She’r matn mazmunini o‘z so‘zingiz bilan gapirib bering.

13. Asar g‘oyasini bir-ikki gap orqali izohlang.

14. Badiiy matn asosida grammatik mavzuga oid krassvord tuzing.

15. Asar qahramonlarining xatti-harakatlari asosida “Aql xaritasini” tuzing.



16. Matndan eng uzun so‘zlarni topib bo‘g‘inlarga ajrating. (*Xazonrezgilik- Xa-zon-rez-gi-lik. “Kuz” matnidan*)

17. Matndan bir, ikki, uch, to‘rt bo‘g‘inli so‘zlarni topib jadvalga joylang.

Bir bo‘g‘nli so‘zlar	Ikki bo‘g‘nli so‘zlar	Uch bo‘g‘nli so‘zlar	To‘rt bo‘g‘nli so‘zlar

18. Matndan 1) ot; 2) sifat; 3) fe’l; 4) son; 5) kishilik olmoshini topib jadvalga joylashtiring. Gapda qanday vazifani bajaryapti? Qanday ma’no anglatganini izohlang.

So‘zlar	Ma’nosi	So‘z turkumi	Gapdagi vazifasi

1-sinf

“Lingvistik mikroskop” usul: gap qaysi ertak haqida ketayotganini aniqlash maqsadida ertakdagi bitta-ikkita gapni batafsil tahlil qilish. Ertakni topishda qaysi ma’lumotlar yordam berdi.

Masalan, 1-sinfda “Ur to‘qmoq” ertagidan quyidagi gaplarni olish mumkin.

1-gap. Laylakvoy meni bu yil ham aldading.

2-gap. Menga “Ur to‘qmoq”ni ber.

2-sinf.

“Rejissyorlik tahlili” usuli. O‘quvchilarga vaqt yoki o‘rnini almashtirish muallif tasvirlagan manzarani butunlay o‘zgartirish topshirig‘i beriladi. Masalan, Zafar Diyorning “Bahor yaqin” she’rida parcha tavsiya qilinadi. Bu topshiriqni juftlikda ishlashga bersa maqsadga muvofiq bo‘ladi.

She’r asl ko‘rinishi

O‘tib ketdi qishning sovuq *Endi quyosh ko‘proq boqar,*
Ham bo‘ronli kunlari. *Dalalarga, bog‘larga.*
Ortda qoldi oy, yulduzsiz, *Quchoq-quchoq yog‘du sochar,*
Tim qorong‘i tunlari. *Adirlarga, tog‘larga.*

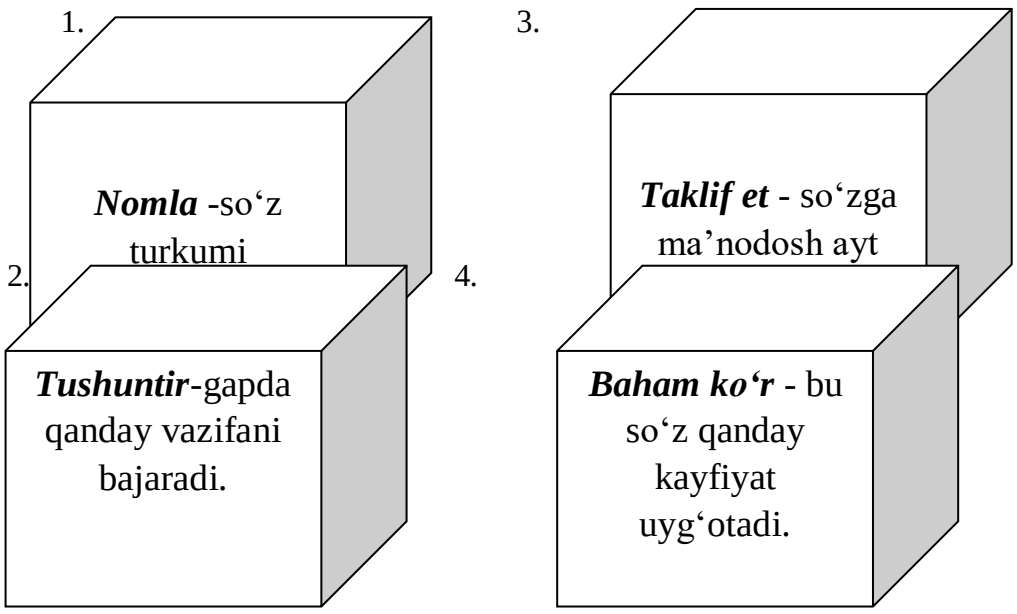
O‘quvchilar tomonidan o‘zgartirilgan ko‘rinishi

*O‘tib ketdi **yozning** sovuq* *Endi quyosh ko‘proq boqar,*
Ham bo‘ronli kunlari. ***Daryolarga, ko‘llarga**.*
Ortda qoldi oy, yulduzsiz, *Quchoq-quchoq yog‘du sochar,*
*Tim qorong‘i **kun**lari.* *Adirlarga, **cho‘llarga**.*

Bolalar she’rdagi vaqt yoki joy o‘rnini almashtirish orqali muallif tasvirlagan manzarani butunlay o‘zgartirib yuboradilar. Buning natijasida shoir tasvirlagan vaqt va makonni ifodalovchi so‘zlar o‘zgartirilsa mavzu va mazmunda uzilish yuzaga kelishini va she’r matnida mantiq buzilishini tushunib yetishadi.

3-sinf.

So‘z turkumlari uchun **“Blum kubigi”** usuli: Kubning tomonlariga quyidagi savollar yozilgan:



O‘quvchilar **“Blum kubigi”ni** tashlaydilar va matnda ajratilgan so‘zlarni birma-bir og‘zaki tahlil qiladilar.

4-sinf. “Yo‘qolgan so‘z turkumi” keys-usuli: Muammoli vaziyat. Kutubxonadan kitobdagi barcha bog‘lovchilar yoki olmoshlar o‘g‘irlab ketildi. Bolalarning vazifasi - maktab direktoriga bunday kitobni o‘qish imkonsiz bo‘lib qolgani haqida tushuntirish xati yozish (so‘z turkumlarining sintaktik rolini aniqlash).

4. NATIJALAR VA MUHOKAMA

Bunday ish turlari o‘quvchilarning mantiqiy fikrlash qobiliyatlarining rivojlanishiga zamin yaratadi. Biroq gap shoirona o‘xshatishlar haqida borar ekan, yozuvchilar tomonidan asarning ma’lum qismiga doir tasvirni aniqlash, hislarni paydo qilish o‘quvchilarning ma’naviy-estetik tarbiyasiga xizmat qiladi.

O‘quvchilarni o‘rganilayotgan tasviriy vosita bilan shunday tanishtirish kerakki, ular matndan shu xildagi ifodalarni topib, mohiyatini anglashsin va o‘z tushunchalari haqida so‘zlab bera olishsin. O‘qituvchi tomonidan bu vazifa o‘rganilayotgan asar tili tahlilida amalga oshirilishi mumkin. Bu holatda o‘quvchilar o‘xshatish va uning fikr va hislarni ifodalashdagi ahamiyati to‘g‘risida ma’lumotga ega bo‘lishadi. O‘qituvchi o‘quvchilarga ifoda usullari, ularning qurilishi haqida hali ma’lumot bermaydi. Chunki bunda badiiy tahlil badiiy asarni o‘rganish maqsadlaridan ancha yiroqlab ketadi. Lekin ona tilini o‘rgatishda har doim badiiy matndagi til vositalarini o‘rganish maqsadga muvofiqdir.

4. XULOSA VA TAKLIFLAR

Ona tilini o‘qitish metodikasidagi yetakchi yondashuvlardan biri ona tili darslarida badiiy matn bilan ishlashni birinchi o‘ringa qo‘yadigan matnga yo‘naltirilgan yondashuv hisoblanadi. Ona tili darslarida badiiy matn ko‘plab didaktik vazifalarni bajaradi: o‘quvchilarning bilim, ko‘nikma va malakalarini o‘rganish, rivojlantirish, tarbiyalash, nazorat qilishga yordam beradi, ularni milliy madaniyatga yaqinlashtiradi, ona tilini o‘rganishga va o‘z nutqini takomillashtirishga undaydi.

Tadqiqot mavzusi bo‘yicha olib borilgan izlanishlar yuzasidan
TAVSIYALAR:

1. Boshlang‘ich ta’limda o‘quvchilarga badiiy adabiyot vositasida ona tili o‘rgatishda izchillik va tizimlilik tamoyiliga qat’iy amal qilinsa, nazariy bilimlarni mustahkamlashga yordam beradi.

2. Ta’lim jarayonida badiiy matnlar vositasida o‘quvchilarning kognitiv qobiliyatlarini rivojlantirishga erishish ehtimoli yuqoridir.

3. O‘quvchilarni ona tilidan mustahkam savodxonlik malakalari bilan qurollantirishda ta’limning suhbat, bahs-munozara, muammoli tahlil, qiyosiy tahlil singari mantiqiy metod va interfaol usullaridan bevosita badiiy matnning lingvistik tahlili jarayonida foydalanish.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. Методы исследования: Пособие для филологов. Ч. 4. Томск: ТГПУ, 2003. Большой словарь иностранных слов. М.: Изд-во ИДДК. 2007.
2. Ладыженской Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя:–2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Yuldasheva D.N. O‘zbek tilini o‘qitish metodikasi (kognitiv-pragmatik yondashuv asosida) / Toshkent, 2020. – 434 b.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN MIXED-LEVEL UNIVERSITY EFL CLASSES THROUGH DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Muratova Marxabo Safarovna
The University of World Economy and Diplomacy in Tashkent, Teacher
E-mail: mmuratova@uwed.uz
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0627-8313
DOI: 10.67620/ajousci.240025

Abstract. *Mixed-proficiency classrooms constitute a significant challenge for university English as a Foreign Language (EFL) instruction because students studying within the same academic programme may demonstrate substantial differences in linguistic competence, communicative confidence, learning pace, and readiness to perform particular tasks independently. This study examines differentiated instruction as a flexible approach to addressing mixed-proficiency levels in university EFL classrooms. The study was conducted over a 15-week semester with 18 students enrolled in a General English course at the University of World Economy and Diplomacy in Tashkent, Uzbekistan. Differentiated handouts, tiered tasks, adaptive scaffolding, peer modelling, and flexible grouping were integrated into regular classroom instruction. Initial communicative assessment was used diagnostically, while students' progress and classroom performance were monitored through observations, task completion, presentations, and instructional records. The findings indicate increased opportunities for participation, peer interaction, and task completion across different levels of readiness. All 18 students successfully met the department's mandatory end-of-term proficiency benchmark. The findings suggest that differentiated instruction can accommodate learner diversity while maintaining common academic expectations.*

Key words: *English as a Foreign Language, differentiated instruction, mixed-proficiency classroom, university EFL, scaffolding, flexible grouping, tiered tasks, language learning, learner differences.*

Introduction. In contemporary linguistics and English language studies, the investigation of individual differences in language learning, communicative competence, and effective language use remains an important and relevant area of research. Particular attention is given to differences in learners' linguistic readiness, language proficiency, communicative performance, and pace of second-language development. These differences become especially significant in university EFL classrooms, where students with different levels of English proficiency may study within the same academic group and follow common course requirements.

The relevance of the present study is determined by the need to identify effective ways of addressing linguistic diversity in university EFL instruction while maintaining common language-learning objectives. Differentiated instruction provides opportunities to adapt tasks, language support, learning materials, and interaction according to learners' readiness. Tiered tasks, scaffolding, differentiated handouts, and flexible grouping can create conditions in which students with different linguistic profiles participate in common learning activities.

Although learner differences and differentiated instruction have been examined in second-language research, the practical implementation of flexible differentiation in mixed-proficiency university EFL classrooms requires further investigation. In particular, there is a need for classroom-based studies demonstrating how differentiated pathways can be integrated into a regular semester course without permanent separation of students according to proficiency level.

The present study examines the use of differentiated instruction in a mixed-proficiency General English course involving 18 university students at the University of World Economy and Diplomacy in Tashkent, Uzbekistan. During a 15-week semester, differentiated handouts, tiered tasks, adaptive scaffolding, peer modelling, and flexible grouping were used to respond to differences in students' linguistic readiness. The study focuses on the observed classroom outcomes of these practices and on students' achievement of the common end-of-term proficiency requirement.

Literature Review. Differentiated instruction (DI) is rooted in Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development (ZPD) and Krashen's (1985) Input Hypothesis (i+1), which emphasize that language acquisition occurs when input is slightly above a learner's current capacity and accompanied by appropriate social and cognitive support (Tomlinson, 2014). Swain's (1995) Output Hypothesis further highlights that producing language under scaffolded conditions forces learners to process syntax deeply, bridging the gap between receptive competence and active fluency.

In university language settings, relying on initial communicative screening often creates diverse skill profiles within a single group (Fulcher, 2010; Brown, 2019). Dörnyei (2005) notes that individual learner variables—including language aptitude, working memory, and anxiety—cause students with identical entry scores to progress at markedly different rates. When instructors apply one-size-fits-all methodologies, lower-acquisition learners experience high affective filters and cognitive overload (Ellis, 2008), while higher-acquisition learners face disengagement (Lightbown & Spada, 2013).

Recent literature emphasizes that differentiation should not alter primary curriculum targets, but rather vary the pathways to achieve them (Harmer, 2015; Richards, 2015; Ur, 2012). Tomlinson and McTighe (2006) argue that varying instructional process and student product allows all learners to engage with high-level content. Furthermore, scaffolding techniques—such as graphic organizers, sentence frames, and strategic peer interaction—allow low-performing students to participate in complex academic tasks alongside more proficient peers (Gibbons, 2015; Mercer & Sams, 2006).

Methodology. The study employed a classroom-based descriptive and reflective research design. The purpose was to examine the implementation of differentiated instruction under authentic university EFL classroom conditions.

The design was selected because the study focused primarily on instructional processes, classroom interaction, learner participation, and the feasibility of differentiation within an existing course rather than on establishing a causal experimental relationship.

The study lasted 15 weeks and involved 18 university students enrolled in a General English course.

Participants and Context. The sample consisted of 18 undergraduate students assigned to the same course band based on institutional communicative interviews. Diagnostic classroom observations during weeks 1–2 revealed distinct internal variations across specific sub-skills, ranging from lower-intermediate structural writing to advanced analytical fluency. These differences became particularly visible during communicative activities, independent tasks, group work, and presentations. The class was therefore treated as a mixed-proficiency learning environment.

Instructional Framework. To achieve required end-of-term outcomes without modifying the official syllabus, a three-tier differentiation framework was implemented across the 15-week period:

1. Tiered Task Architecture: Lessons shared a single communicative objective, but tasks offered varying degrees of complexity. Basic tiers included structural sentence frames; intermediate tiers required independent analytical responses; advanced tiers required synthesis and peer evaluation.

2. Adaptive Flexible Grouping: Students rotated between homogenous groups (for targeted skill remediation) and heterogeneous groups (where advanced peers provided implicit modeling).

3. Dynamic Scaffolding: Real-time micro-scaffolds (e.g., lexical mats, discourse markers) were provided dynamically based on ongoing observational needs rather than static entry scores.

Data Collection. Data were collected via baseline communicative profiles (Week 1), mid-term observations (Week 8), end-of-term summative exams (Week 15), bi-weekly performance logs, and a structured student reflection survey.

Findings and Results

The implementation of the differentiated framework yielded measurable improvements in task completion and classroom dynamics over the 15-week semester, summarized by observed acquisition group in Table 1.

Table 1. Student performance growth across observed acquisition groups (15-week term)

Observed acquisition group	Sample (n)	Baseline task completion (week 1)	Mid-term task completion (week 8)	End-of-term task completion (week 15)	Primary area of growth
Emerging (Lower Receptive)	5	38%	61%	82%	Structural accuracy, reduced anxiety
Developing (Intermediate)	9	62%	77%	90%	Cohesion, functional range
Fluent (Advanced)	4	82%	91%	98%	Critical discourse, peer mentoring

Key empirical findings from classroom observation and student reflection include the following.

Addressing skill variances: students who initially faced challenges balancing oral fluency with academic writing demonstrated a 44% overall increase in task completion by Week 15 once dynamic scaffolding tools were sustained (Emerging group, Table 1).

Affective filter reduction: reflection surveys conducted at the end of the term indicated that 88% of students felt less classroom anxiety when given tiered options, reporting that flexible grouping over the semester built a more collaborative learning environment.

Achievement of term standards: all 18 participants (100%) successfully met the department's mandatory end-of-term proficiency benchmark on the final semester examination, indicating that the differentiated pathways used in this course were compatible with maintaining common academic expectations.

Conclusions and Recommendations. The study examined the implementation of differentiated instruction in a mixed-proficiency university EFL classroom over a 15-week semester.

The findings indicate that differentiated handouts, tiered tasks, adaptive scaffolding, peer modelling, and flexible grouping can be integrated into a common university EFL syllabus without modifying its core objectives. The initial communicative assessment provided a useful diagnostic starting point, but ongoing classroom observation proved essential because students' needs varied across activities and language skills.

The study also demonstrated the practical value of flexible grouping. Rather than permanently assigning students to ability groups, the instructor used different grouping arrangements according to task requirements, observed needs, and student preferences. The most measurable outcome was that all 18 students achieved the department's mandatory final examination benchmark.

Nevertheless, the study does not establish that differentiated instruction alone caused this achievement. While baseline, mid-term, and end-of-term task-completion rates were tracked across the semester, these were derived from classroom observation and diagnostic profiling rather than a standardized, validated pre/post language-proficiency instrument. The absence of individual-level pre/post test scores and the absence of a control or comparison group limit the strength of causal conclusions that can be drawn from the observed gains.

The study's principal contribution is therefore practical and analytical: it demonstrates a feasible model for addressing proficiency variation while maintaining common academic expectations, and it identifies concrete directions for more rigorous follow-up research.

Recommendations. Based on the findings, the following recommendations are proposed for university EFL programmes.

1. Combine initial diagnostic assessment with continuous formative observation. Initial assessment should be treated as a starting point rather than a permanent classification mechanism. Teachers should continue monitoring students' performance across different language skills and task types.

2. Develop tiered and modular instructional materials. University EFL programmes can develop activity banks containing tasks with different levels of scaffolding and extension while maintaining common learning objectives.

3. Promote flexible rather than permanent grouping. Grouping should be determined by the purpose of an activity. Mixed-proficiency groups can be useful for peer modelling and collaboration, whereas similar-proficiency groups may be appropriate for targeted practice.

4. Train teachers in adaptive scaffolding. Professional development should address how to provide temporary support, when to increase or reduce scaffolding, and how to maintain academic challenge.

5. Maintain common academic standards. Differentiation should not automatically result in lower expectations. Where possible, students should work toward shared course outcomes while receiving different levels of instructional support.

6. Strengthen future research designs. Future studies should retain numerical pre- and post-assessment data, use validated language measures, collect student perspectives, document student work, and, where feasible, include comparison groups.

7. Investigate differentiation by language skill. Future research could examine whether particular differentiated strategies are more effective for speaking, writing, reading, or listening.

REFERENCES

1. Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). Language assessment: Principles and classroom practices (3rd ed.). Pearson Education.
2. Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.
3. Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition (2nd ed.). Oxford University Press.
4. Fulcher, G. (2010). Practical language testing. Hodder Education.
5. Gibbons, P. (2015). Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom (2nd ed.). Heinemann.
6. Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Pearson Education.
7. Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
8. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). How languages are learned (4th ed.). Oxford University Press.
9. Mercer, N., & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. Language and Education, 20(6), 507–528. https://doi.org/10.2167/le678.0
10. Richards, J. C. (2015). Key issues in language teaching. Cambridge University Press.
11. Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics (pp. 125–144). Oxford University Press.
12. Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.
13. Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design. ASCD.
14. Ur, P. (2012). A course in English language teaching (2nd ed.). Cambridge University Press.
15. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

YU DAFU'S PROSE IN INTERCULTURAL CHINESE LANGUAGE TEACHING: FROM TEXT INTERPRETATION TO CLASSROOM PRACTICE

Nazarova S.A.
Higher School of Chinese Studies, Tashkent State University of Oriental Studies, Tashkent, Uzbekistan
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
E-mail: sayera_nazarova@tsuos.uz, zayidova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7039-1209
Reviewer: N. P. Babaniyazova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, TIIAME National Research University
DOI: 10.67620/ajousci.240011

Annotatsiya. *Maqolada Yu Dafu (郁达夫, Yù Dáfū) nasridan xitoy tilini o'qitish jarayonida talabalarning madaniyatlararo kommunikativ kompetensiyasini shakllantirishda foydalanish imkoniyatlari tahlil qilinadi. Tadqiqot materiali sifatida 春风沉醉的晚上 (Chūnfēng chénzuì de wǎnshang, "Intoxicating Spring Nights") va 迟桂花 (Chí guìhuā, "Late-Blooming Osmanthus") hikoyalari tanlangan. Asosiy e'tibor aniq epizodlar, badiiy obrazlar hamda qahramonlar o'rtasidagi munosabatlarni amaliy o'quv topshiriqlariga aylantirishga qaratilgan. Birinchi hikoya noto'g'ri tushunish, turli nuqtai nazarlarni an-glash va dastlabki fikrni qayta ko'rib chiqish imkonini bersa, ikkinchi hikoya badiiy obraz ma'nosining kontekst asosida bosqichma-bosqich shakllanishini tahlil qilishga xizmat qiladi.*

Kalit so'zlar: *madaniyatlararo kommunikativ kompetensiya, xitoy tili, Yu Dafu, badiiy matn, didaktik resurs, lingvomadaniy tahlil, madaniyatlararo qiyoslash .*

Abstract. *This article explores how Yu Dafu's (郁达夫, Yù Dáfū) prose can be brought into intercultural Chinese-language teaching without reducing literary reading to vocabulary practice or ready-made cultural commentary. The discussion centres on 春风沉醉的晚上 (Chūnfēng chénzuì de wǎnshang, "Intoxicating Spring Nights") and 迟桂花 (Chí guìhuā, "Late-Blooming Osmanthus"). The two stories are used for different pedagogical purposes. The first makes misunderstanding, social distance and revision of judgment visible in character interaction, whereas the second allows students to follow how a recurring image acquires meaning across a text. The article therefore proposes a clear classroom sequence: establish the immediate context, compare viewpoints or meanings, and then explain the interpretation in Chinese. Its main contribution is to show how a concrete literary episode, expression or image*

can become a manageable intercultural learning activity rather than a fixed cultural explanation.

Key words: *intercultural communicative competence, Chinese as a foreign language, Yu Dafu, literary text, didactic resource, linguocultural analysis, intercultural comparison.*

Аннотация. *В статье рассматривается, каким образом проза Юй Дафу (郁达夫, Yù Dáfū) может использоваться в межкультурном обучении китайскому языку. Материал составили рассказы 春风沉醉的晚上 (Chūnfēng chénzuì de wǎnshang, «Весенние ночи») и 迟桂花 (Chí guìhuā, «Поздние цветы османтуса»). Основное внимание уделяется тому, как конкретные эпизоды, образы и взаимодействия персонажей превращаются в понятные учебные задания. На материале первого рассказа показана работа с недопониманием, изменением первоначального суждения и различием точек зрения. Второй рассказ демонстрирует, как значение художественного образа постепенно формируется через контекст. Предлагаемая логика обучения ведёт от понимания ситуации к сопоставлению позиций и объяснению смысла на китайском языке.*

Ключевые слова: *межкультурная коммуникативная компетенция, китайский язык, Юй Дафу, художественный текст, дидактический ресурс, лингвокультурный анализ, межкультурное сопоставление.*

1. Introduction

Within the framework of higher education Chinese language instruction, linguistic accuracy is no longer sufficient on its own. Students are also expected to recognize why a familiar word may carry a different social meaning in context, why two speakers can understand the same utterance differently, and how a judgment may need to be revised when additional information becomes available. These abilities are central to intercultural communicative competence (ICC), especially for advanced learners who increasingly work with authentic texts rather than controlled textbook dialogues.

Literary prose is particularly useful here because it places language inside relationships, emotions and changing viewpoints. A story does not simply name a cultural fact. It shows how a character notices, misunderstands, evaluates or reinterprets another person. Difficult cultural elements should therefore not automatically be simplified away. With contextual questions and selective commentary, they can become productive points of interpretation (Dziuba & Tkachenko, 2021).

The study focuses on two stories by Yu Dafu: 春风沉醉的晚上 (Chūnfēng chénzuì de wǎnshang, “Intoxicating Spring Nights”) (Yu, 1924) and 迟桂花 (Chí guìhuā, “Late-Blooming Osmanthus”) (Yu, 1932). They were chosen as contrasting cases. In the first, meaning develops mainly through interpersonal encounters, social difference and misunderstanding. In the second, meaning is built more gradually through natural imagery, repetition and the narrator's changing perception of Weng Lian.

The purpose is not to propose another abstract taxonomy of literary discourse. It is to show, in concrete terms, what a teacher and students can do with a particular episode, expression or image. Three working labels are used: culturally significant words or expressions, recurring

literary images, and communicative situations. Their value lies only in helping to organize the move from textual evidence to a student action.

2. Literature Review

Dziuba and Tkachenko (2021) treat literary text as both linguistic material and a source of cultural knowledge. Their discussion is relevant here for a practical reason: if culturally marked or stylistically meaningful elements are removed in the name of accessibility, the very material that invites interpretation may disappear. This supports a selective rather than total form of adaptation.

Tareva's (2017) culture-oriented approach adds an important comparative principle. The learner's culture and the target culture should not be arranged hierarchically, and classroom comparison should not be reduced to finding one-to-one equivalents. For literary work, this means that students may compare interpretations or cultural associations while still recognizing non-equivalence.

Theoretical models of ICC stress that intercultural learning combines knowledge with interpretation, openness to another perspective and appropriate communication (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Here these ideas are used in a practical form. Students read context carefully, consider what another participant may know or assume, revise an interpretation when new evidence requires it, and explain their reasoning to others. Intercultural learning thus involves both understanding and discursive expression (Nazarova, 2026).

Recent work on Chinese-language teaching supports the use of literature from several directions. Li (2025) discusses the selection of fiction for reading instruction, Licandro (2024) demonstrates the intercultural potential of authentic Chinese literary texts, and Rabenko and Glazunova (2025) examine literary material from linguodidactic and linguocultural perspectives. These studies establish the pedagogical value of literature, but the step from an individual scene or image to a manageable classroom activity remains less fully specified.

For the literary side of the analysis, Wang Yu (2011) helps identify recurring relations and images in Yu Dafu's prose, including the encounter between the male intellectual and women from different social environments. That scholarship is not treated as a ready-made teaching method. Rather, it helps locate moments in the stories where a pedagogical question can be asked: what does the character see, what does the narrator infer, and what can the student justify from the text?

This distinction also shapes the role of the teacher. Short background notes, pre-reading prompts and contextual questions are useful, but they should not settle the meaning in advance. The aim is to make the text readable while preserving enough uncertainty for students to interpret it themselves (Dziuba & Tkachenko, 2021).

2.1. Research gap

The research gap is therefore specific. Within the reviewed literature, the transformation of an individual literary episode, image or interaction into a concrete intercultural learner task remains under-specified. A related issue concerns literary images that are sometimes introduced through fixed symbolic explanations before students have reconstructed their meaning from the text. This study addresses both problems by beginning with textual evidence and only then moving to comparison and interpretation.

3. Methodology

The study is qualitative and analytical. It does not measure teaching effectiveness experimentally. The two stories are treated as contrasting cases from which a classroom procedure is developed. They were selected because they contain clear interpersonal tensions, implicit meanings and culturally significant details that remain accessible to guided close reading. The

conclusions are limited to these cases and are not intended as a description of Yu Dafu's prose as a whole.

The analysis proceeded in three steps. First, passages were selected in which an expression, image or interaction carries more meaning than its immediate dictionary or plot function. Second, that meaning was checked against the surrounding episode and, where relevant, literary scholarship. Third, each passage was reformulated as a simple student operation: notice, compare, explain, revise or discuss. This procedure keeps the methodological focus on what learners can actually do with the text.

The resulting classroom sequence is intentionally uncomplicated. Students first establish what is happening in the immediate context. They then compare viewpoints or possible meanings and finally formulate an explanation in Chinese. Interpretation is checked against the primary texts and informed by literary scholarship and research on language teaching.

Several safeguards are necessary because literary texts invite broad interpretation. Claims must be supported by textual evidence, local context is considered before wider cultural explanations, the narrator's evaluation is kept distinct from a character's position, and no single episode is treated as evidence for Chinese culture as a whole. These rules keep the classroom discussion open without making it arbitrary.

In practice, a detail becomes pedagogically useful when it leads to something students can actually do: explain why a misunderstanding occurred, compare two viewpoints, follow a change in an image, or defend an interpretation with evidence.

4. Findings and Discussion

4.1. Two ways of using Yu Dafu's prose in class

The two stories do not require the same teaching procedure. 春风沉醉的晚上 (Chūnfēng chénzuì de wǎnshang, “Intoxicating Spring Nights”) is particularly productive when read through changing relations between people because first impressions are formed and later corrected. 迟桂花 (Chí guìhuā, “Late-Blooming Osmanthus”) works differently. Its central image becomes meaningful only after it has appeared in several contexts. The classroom activities below follow these two distinct rhythms of reading.

4.2. Understanding misunderstanding and changing judgments in 春风沉醉的晚上 (Chūnfēng chénzuì de wǎnshang, “Intoxicating Spring Nights”)

In this story, the relationship between the narrator and Chen Ermei changes as each gains access to information that was initially missing. Early in their acquaintance, Chen Ermei learns that the narrator is also isolated and economically insecure. Her question, «唉！你也是同我一样的么？» (Āi! Nǐ yě shì tóng wǒ yíyàng de me?, “So you are like me too?”) (Yu, 1924), momentarily narrows the distance between them. Yet the phrase does not make their situations identical. A useful classroom discussion begins here: in what sense are they “the same,” and in what sense are they not?

The factory episode gives that question a social basis. Chen Ermei speaks about long working hours, low pay and pressure at work (Yu, 1924). Instead of turning these details into a generalized statement about “Chinese labour culture,” students can ask what this experience explains about her reactions. The focus shifts from collecting cultural facts to understanding a character in context.

The clearest example comes later, when Chen Ermei misjudges the narrator because she lacks the context for his changed appearance and purchases. Once he explains that he has received

payment for translation work, she admits, «我错怪你了» (Wǒ cuòguài nǐ le, “I misjudged you”) (Yu, 1924). The sequence is simple but methodologically valuable: incomplete information produces a conclusion, new information unsettles it, and the conclusion is revised. This is exactly the kind of interpretative movement that can be made visible in class.

One activity is to ask students to separate three levels: what the text states, what a character assumes, and what the reader infers. They can then map several turning points in the relationship and note what each character knows at each stage. Such a task is more focused than a general plot summary and makes the process of interpretation explicit.

A second task changes the viewpoint. Students retell one misunderstanding from Chen Ermei's perspective without adding information unavailable to her at that moment. Afterwards, they compare this version with the narrator's account and explain the difference. A short follow-up in Chinese, addressed to a reader unfamiliar with the story, turns the literary exercise into communicative practice.

The value of these tasks lies in their modest scale. Students are not asked to define an entire culture. They justify a reading of one interaction and show what evidence supports it. This keeps the intercultural dimension concrete and text-based.

4.3. Tracing the changing meaning of 迟桂花 (Chí guìhuā, “Late-Blooming Osmanthus”)

The second story invites a slower kind of reading. The image of 桂花 (guìhuā, “osmanthus”) is not explained once and for all at its first appearance. When the narrator notices its fragrance on the way to Wengjiashan, the first question should remain descriptive: what does the text actually present before any symbolic interpretation is introduced? (Yu, 1932). Beginning with description prevents the final metaphor from being projected backwards too quickly.

The next occurrence changes the possibilities of interpretation. In the tea scene, 早桂 (zǎoguì, “early osmanthus”) is contrasted with 迟桂花 (chí guìhuā, “late-blooming osmanthus”). Weng Zesheng (翁则生, Wēng Zéshēng) remarks, «因为开得迟，所以日子也经得久» (Yīnwèi kāi de chí, suǒyǐ rìzi yě jīng de jiǔ, “because it blooms late, it lasts longer”) (Yu, 1932). Here “late” begins to suggest more than chronology. It becomes associated with endurance. Students can formulate that hypothesis, but should still treat it as provisional.

Weng Lian (翁莲, Wēng Lián) knows the names and seasonal cycles of plants, birds and other features of the local environment, and the narrator clearly admires this knowledge (Yu, 1932). The teaching question is not whether she “represents” a general Chinese closeness to nature. It is more precise to ask what the text tells us about Weng Lian and what belongs to the narrator's evaluation. Keeping those levels apart helps students distinguish description from interpretation.

The same principle applies to dialogue. When the narrator says «我在这儿想你» (Wǒ zài zhèr xiǎng nǐ, “I was thinking about you”), Weng Lian understands the sentence as concern for her future situation, whereas he intends something more personal. The vocabulary itself is straightforward. The difficulty lies in the interpretative frame. Students can identify what each character knows and ask why the same words lead to different meanings.

Later, Weng Lian begins to address him as 大哥 (dàgē, “elder brother”) (Yu, 1932). The form of address gives their relationship a new social definition. This small linguistic change offers a concrete way to discuss how language can reshape the understanding of a relationship without turning the episode into a general rule about Chinese relational culture.

Only near the end does the image of late-blooming osmanthus move fully into the sphere of human life. The wedding speech develops the idea of late flowering and duration, and the farewell concludes with «**但愿得我**们都是迟桂花» (Dàn yuàn de wǒmen dōu shì chí guìhuā, “May we all be late-blooming osmanthus”) (Yu, 1932). By returning to the earlier appearances of **桂花** (guìhuā, “osmanthus”), students can see how the image has widened in meaning. The point is not to memorize a fixed symbol, but to reconstruct how the story itself creates that meaning.

The comparative implications of the two analyses are summarized in Section 4.4.

Table 1. Context map for 迟桂花 (Chí guìhuā, “Late-Blooming Osmanthus”)

Episode	Textual basis	Interpretative focus	Instructional task
Approach to Wengjiashan	The fragrance of osmanthus remains in the mountain area after it has faded elsewhere.	What is directly described here?	List sensory and spatial details without giving a symbolic meaning.
Osmanthus tea	**早桂** (zǎoguì, “early osmanthus”) and 迟桂花 (chí guìhuā, “late-blooming osmanthus”) are contrasted, and late flowering is linked with longer duration.	What new meaning does «late» begin to acquire?	Explain the phrase in your own words using only the local context.
Mountain walk with Weng Lian	Weng Lian shows detailed knowledge of local nature.	What does the text tell us about her, and what is the narrator's personal evaluation?	Separate textual facts from the narrator's opinion.
Different interpretations	«**我在**这儿想你» (Wǒ zài zhèr xiǎng nǐ, “I was thinking about you”) is understood differently by the two characters.	Why do they understand the same words differently?	Write what each character knows and assumes at this moment.
New form of relationship	Weng Lian begins to use **大哥** (dàgē, “elder brother”).	What changes after this form of address appears?	Compare the relationship before and after the new address form.
Farewell	The final wish uses 迟桂花 (chí guìhuā, “late-blooming osmanthus”) as a broader image of human life.	How has the meaning of 迟桂花 (chí guìhuā, “late-blooming osmanthus”) changed by the end?	Find earlier appearances of **桂花** (guìhuā, “osmanthus”) and explain the change in meaning.

4.4. From literary episode to classroom activity

Table 2 condenses the classroom logic that emerges from the two analyses. Each activity begins with a concrete piece of textual evidence and asks students to perform one clear operation before moving to discussion. The aim is not to increase task difficulty, but to make the movement from text to interpretation visible.

Table 2. From literary material to ICC-oriented learning action

Literary material	Analytical focus	Learner action	ICC focus	Expected outcome
“Intoxicating Spring Nights”: «同我一样» (tóng wǒ yíyàng, “like me”)	Similarity and social difference	Explain what the characters share and what remains different	Cognitive	More nuanced interpretation of the Other
“Intoxicating Spring Nights”: factory experience	Character's social background	Explain how work experience influences Chen Ermei's view	Cognitive + affective	Contextual understanding of behaviour
“Intoxicating Spring Nights”: «我错怪你了» (Wǒ cuòguài nǐ le, “I misjudged you”)	A revised judgment	Compare what was known before and after the explanation	Cognitive + affective	Ability to revise an initial conclusion
“Intoxicating Spring Nights”: explaining the misunderstanding	Different perspectives	Explain the episode to another reader	Behavioural	Contextually grounded intercultural explanation
“Late-Blooming Osmanthus”: 早桂 (zǎoguì, “early osmanthus”) / 迟桂花 (chí guìhuā, “late-blooming osmanthus”)	Changing meaning of an image	Trace how the meaning of «late» develops	Cognitive	Context-based inference
“Late-Blooming Osmanthus”: «我在这儿想你» (Wǒ zài zhèr xiǎng nǐ, “I was thinking about you”)	Different interpretations of one phrase	Explain why the characters understand it differently	Cognitive + affective	Awareness of divergent perspectives
“Late-Blooming Osmanthus”: wedding and farewell	Final development of the image	Explain how the image changes across the story	Behavioural	Evidence-based literary-cultural explanation

What matters, then, is not task complexity but sequence. Students first establish context, then compare perspectives or meanings, and only after that formulate an explanation. This order reduces the temptation to jump directly from a Chinese expression to a broad cultural claim.

4.5. Limitations

The study has three clear limitations. It deals with only two stories, so the findings cannot represent Yu Dafu's prose as a whole. The proposed activities were developed through textual and methodological analysis rather than classroom experimentation. Finally, no actual change in students' ICC was measured. A subsequent study should test the activities with a defined group of learners and examine whether their interpretations become more evidence-based, more sensitive to perspective and clearer in communicative explanation over time.

5. Conclusion

The main contribution of the study is methodological but concrete: it shows how literary reading can be converted into manageable intercultural work in the Chinese-language classroom. Instead of beginning with broad cultural explanations, the procedure begins with an episode, expression or image and asks students to establish context, compare viewpoints and explain what they can justify from the text.

In “Intoxicating Spring Nights,” the central learning opportunity lies in the revision of judgment. The line «我错怪你了» (Wǒ cuòguài nǐ le, “I misjudged you”) is important not because it provides a cultural rule, but because it makes visible how an interpretation changes when new evidence appears.

“Late-Blooming Osmanthus” offers a different lesson. Its meaning cannot be captured by a single gloss. Students have to follow the image across the story, from fragrance and flowering time to the final wish «但愿得我们都是迟桂花» (Dàn yuàn de wǒmen dōu shì chí guìhuā, “May we all be late-blooming osmanthus”). This encourages them to distinguish textual evidence from later interpretation.

Taken together, the stories suggest that authentic literature need not be surrounded by heavy terminology to support intercultural learning. Its strength lies in concrete situations that require learners to notice context, recognize another perspective and explain meaning with care.

For classroom practice, this leads to a small set of useful task types: explain why a character understood something in a particular way, compare two readings of the same episode, trace how an image changes, and discuss the conclusion in Chinese. These tasks are simple enough to use regularly, yet they preserve the interpretative complexity of the original texts. Their effectiveness, however, still needs to be tested empirically.

REFERENCES

1. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
2. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002
3. Dziuba, E. V., & Tkachenko, Yu. G. (2021). Fiction text in the textbook of Russian as a foreign language: An object of study or a means of learning? Filologicheskii Klass, 26(3), 243-254. https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-03-21
4. Li, S. (2025). Criteria for selecting fiction text for teaching reading in the Chinese language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 63-69.
5. Licandro, D. (2024). Fostering interculturality in foreign language teaching: Literature in a Chinese language classroom. EL.LE, 13(1), 101-118. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/005
6. Nazarova, S. (2026). Challenges and prospects for implementing cognitive-discursive and intercultural approaches in teaching Chinese (on the example of the TSUOS curriculum). *Foreign Languages in Uzbekistan*, 66(1), 186–201. https://doi.org/10.36078/1767726140
7. Rabenko, T. G., & Glazunova, S. I. (2025). Literary text and its film adaptation as educational material in a foreign language classroom (based on the practice of teaching Chinese). Philology. Theory & Practice, 18(5), 1952-1959. https://doi.org/10.30853/phil20250276

8. Tareva, E. G. (2017). Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [A system of culture-congruent approaches to foreign language teaching]. Yazyk i kul'tura, 40, 302-320.
9. Wang, Y. (2011). 在知识男性与乡村女性之间：启蒙叙事的一个支点:《在酒楼上》《春风沉醉的晚上》《二月》《迟桂花》的互文性阅读 [Between intellectual men and rural women: A fulcrum of enlightenment narrative-An intertextual reading of At the Restaurant, Intoxicating Spring Nights, February, and Late-Blooming Osmanthus]. 南开学报（哲学社会科学版） [Nankai Journal (Philosophy, Literature and Social Science Edition)], 4, 26-33.
10. Yu, D. (1924). 春风沉醉的晚上 [Intoxicating Spring Nights]. 创造季刊 [Creation Quarterly], 2(2).
11. Yu, D. (1932). 迟桂花 [Late-Blooming Osmanthus]. 现代 [Les Contemporains], 2(2).

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

COGNITIVE-DISCURSIVE EXERCISES FOR INTERCULTURAL CHINESE LANGUAGE TEACHING: INTEGRATING HUMAN JUDGMENT AND GENERATIVE AI

Nazarova S.A.
Higher School of Chinese Studies, Tashkent State University of Oriental Studies, Tashkent, Uzbekistan
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
E-mail: sayera_nazarova@tsuos.uz, zayidova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7039-1209
*Reviewer: **N. P. Babaniyazova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, TIIAME National Research University*
DOI: 10.67620/ajousci.240012

Annotatsiya. *Maqolada xitoy tilini o'rganayotgan filologiya yo'nalishi talabalarining madaniyatlararo kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishga mo'ljallangan kognitiv-diskursiv mashqlar tizimi metodik jihatdan asoslanadi hamda uni qo'llashda inson va sun'iy intellekt hamkorligining imkoniyatlari ochib beriladi. 36 ta shakllantiruvchi mashqdan iborat tizim kompetensiyaning kognitiv-interpretativ, affektiv-qadriyatli va xulqiy-diskursiv komponentlari o'rtasidagi uzviy bog'liqlikka tayanadi. Mashqlar ketma-ketligi muloqot vaziyatini anglash va turli talqinlarni qiyoslashdan kommunikativ strategiyani ongli ravishda tanlash, amalga oshirish hamda yangi vaziyatga moslashtirishga yo'naltirilgan. Bunda nutqiy ifoda so'zlovchining maqsadi, suhbatdoshlar o'rtasidagi munosabatlar, ohang va noverbal xatti-harakatlar bilan birgalikda tahlil qilinadi. Talaba avval mustaqil javob tuzadi, so'ng sun'iy intellekt taklif etgan muqobil variantlarni tanqidiy baholab, o'z javobiga kiritgan o'zgartirishlarini asoslaydi. Sun'iy intellekt madaniy me'yorlarni belgilovchi manba emas, balki nutqiy yechimlarni izlash va qiyoslashga yordam beruvchi vosita sifatida qo'llanadi. Ishning metodik natijasi o'quv faoliyatini tashkil etish tartibi va shakllantiruvchi baholash mezonlarida ifodalanadi; tizim samaradorligini aniqlash alohida empirik tadqiqotni talab etadi.*

Kalit so'zlar: *kognitiv-diskursiv ta'lim, madaniyatlararo kommunikativ kompetensiya, xitoy tili, inson va sun'iy intellekt hamkorligi, multimodallik, pragmatik talqin, refleksiya, shakllantiruvchi baholash .*

Abstract. *This article develops the methodological rationale for a cognitive-discursive exercise system intended to foster intercultural communicative competence among students majoring in Chinese philology and examines opportunities for human–AI collaboration in its*

implementation. The set of 36 formative exercises connects the cognitive-interpretive, affective-value and behavioural-discursive components of competence. The instructional sequence moves from understanding a communicative situation and comparing interpretations to selecting a strategy, putting it into practice and adapting it to new conditions. Utterances are examined in relation to speaker intention, participant relationships, intonation and nonverbal behaviour. Students first formulate their own response, then critically assess AI-generated alternatives and justify their revisions. AI serves as a resource for exploring and comparing communicative options rather than an authority on cultural norms. The methodological contribution consists of a classroom procedure and formative assessment criteria; the system’s effectiveness requires separate empirical investigation.

Key words: *cognitive-discursive instruction, intercultural communicative competence, Chinese language, human–AI collaboration, multimodality, pragmatic interpretation, reflection, formative assessment.*

Аннотация. *В статье обосновывается система когнитивно-дискурсивных упражнений для развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов-филологов, изучающих китайский язык, и раскрываются возможности сотрудничества человека и искусственного интеллекта в её реализации. Комплекс из 36 формирующих упражнений строится на взаимосвязи когнитивно-интерпретационного, аффективно-ценностного и поведенческо-дискурсивного компонентов компетенции. Последовательность заданий предусматривает переход от понимания коммуникативной ситуации и сопоставления интерпретаций к осознанному выбору стратегии, её реализации и переносу в новые условия. При этом высказывание анализируется во взаимосвязи с намерением говорящего, отношениями собеседников, интонацией и невербальным поведением. Студент сначала формулирует собственный ответ, затем критически оценивает предложенные ИИ варианты и обосновывает внесённые изменения. Искусственный интеллект используется как средство поиска и сопоставления речевых решений, а не как источник обязательных культурных норм. Методический результат работы представлен процедурой организации учебной деятельности и критериями формирующего оценивания; эффективность системы требует отдельной эмпирической проверки.*

Ключевые слова: *когнитивно-дискурсивное обучение, межкультурная коммуникативная компетенция, китайский язык, сотрудничество человека и искусственного интеллекта, мультимодальность, прагматическая интерпретация, рефлексия, формирующее оценивание.*

1. Introduction

Advanced Chinese language instruction requires more than grammatical accuracy. In authentic interaction, the force of a request, refusal, compliment or disagreement depends on status, distance, timing, prior discourse, prosody and nonverbal behaviour. Learners therefore need to interpret context, consider another participant’s perspective and adapt their own discourse.

This article examines a cognitive-discursive design for third- and fourth-year students of Chinese philology. Its purpose is to specify how contextual interpretation can be linked to communicative strategy, reflective revision, transfer and critical use of generative AI within a

single formative exercise system. In this study, cognitive refers to inference, comparison and revision of an initial hypothesis; discursive refers to how that understanding is expressed and adjusted across turns of interaction.

2. Literature Review

Intercultural communicative competence is treated here as a combination of interpretation, attitudes and context-sensitive action rather than as factual cultural recall. Byram (2021) and Deardorff (2006) provide the conceptual basis for linking interpretation with openness to alternative perspectives and appropriate communicative behaviour.

The pragmatic and multimodal dimensions of Chinese interaction require context-sensitive analysis. Mandarin lexical tone and intonation interact but perform different functions (Liu, Chen, & Schiller, 2022). Gesture functions as visible communicative action (Kendon, 2004), while refusal in Mandarin invitation discourse is interpreted through the unfolding sequence rather than an isolated negative form (Su, 2020). Contemporary compliment responses also demonstrate pragmatic variation (Jia, 2026), and digital interaction shows that the same WeChat emoji can perform different functions according to its sequential position and surrounding messages (Li, 2025).

Generative AI adds a further methodological dimension. UNESCO guidance emphasises human agency, data protection and pedagogical validation when AI is used in education (Miao & Holmes, 2023). For intercultural language learning, this requires treating generated responses as provisional alternatives that must be checked against the communicative situation rather than accepted as cultural or linguistic norms.

2.1. Research gap

Existing work establishes the relevance of intercultural interpretation, pragmatics, multimodality and responsible AI use, but these strands do not by themselves specify an integrated classroom procedure for Chinese-language instruction. The methodological gap addressed in this article concerns how contextual evidence, reflective comparison, communicative action, AI-generated alternatives and transfer can be organised within one observable and assessable sequence of formative exercises.

3. Methodology

The material for this methodological analysis is an author-developed set of 36 formative exercises, not a dataset of learner responses. The system is organised around three components of intercultural communicative competence: cognitive-interpretive, affective-value and behavioural-discursive. The first includes contextual inference, reconstruction of intention and comparison of perspectives; the second includes decentration, tolerance of ambiguity and reflection on cultural expectations; the third includes strategy selection, management of directness and politeness, repair and mediation.

The working didactic unit is an intercultural discourse episode: a short authentic or pedagogically modelled interaction that brings together linguistic form, intention, social roles, prosody, nonverbal behaviour and the outcome of the exchange. The term is used as a working construct for connecting an observable learner action with evidence available for interpretation.

The design procedure follows a consistent sequence: a component of competence is linked to an observable learner action; an episode is selected that requires that action; contextual evidence is specified; the learner formulates a response; a reflective question requires justification or revision; and a changed condition tests transfer. The instructional stages are cognitive-orienting,

discourse-interpretive, intercultural-comparative, affective-reflective, behavioural-discursive, and transfer with mediation.

Six content modules organise the exercises: multimodal recognition (1–6), pragmatic interpretation (7–12), intercultural comparison (13–18), reflection and decentration (19–24), discursive performance (25–30), and transfer, mediation and self-analysis (31–36). Modules and instructional stages are related but not identical because one task can combine interpretation, reflection and performance.

Intercultural comparison begins with students’ communicative experience in Uzbekistan and a Chinese-language example serving the same communicative purpose. Similarities are treated as potential positive transfer; differences are analysed in relation to status, urgency, relationship and interactional expectations rather than nationality alone.

At interpretive and transfer stages, a generative AI tool may provide alternative refusals, revised messages or interpretations of ambiguous replies. The tools are possible instructional resources rather than a record of classroom deployment. Students identify missing context, check status and relationship, evaluate unsupported cultural claims, compare alternatives and justify each change they accept.

4. Findings and Discussion

4.1. Structure and progression of the exercise system

The design produces a progression from contextual evidence to independent communicative action. A learner first identifies relevant verbal, prosodic and nonverbal cues, formulates more than one plausible interpretation where necessary, and then selects a communicative response. Reflection and changed conditions are used to determine whether the learner can revise the initial interpretation and transfer the strategy rather than reproduce a memorised formula.

This progression prevents isolated signs from being treated as fixed cultural codes. Words, voice, gaze, gesture and interpersonal distance are interpreted in relation to participant roles, prior discourse and the subsequent course of interaction. The same principle applies to AI-generated advice: a fluent answer has evidential value only after its assumptions have been checked against the episode.

4.2. From contextual evidence to a communicative decision

A pause, indirect refusal or short digital reply becomes a problem for interpretation when several explanations remain possible. The task begins with observable evidence: what was said, what preceded it, who the participants are, how the utterance was delivered and what followed. Learners record an initial interpretation and identify evidence that would support or challenge it.

Exercise 7, for example, contrasts an initially negative response followed by acceptance with a refusal supported by a reason. The later turns clarify the function of the earlier response; they do not justify a rule that a Chinese refusal should be ignored. Face and politeness are relevant (Gu, 1990), but interpretation also depends on the immediate relationship, practical constraints and the speaker’s expressed decision.

AI-supported comparison can broaden the set of alternatives under examination. Jia’s (2026) study of young Chinese adults shows why accepting a compliment cannot automatically be labelled inappropriate. Li’s (2025) analysis of the slightly smiling face in WeChat likewise demonstrates that digital signs acquire pragmatic functions from their sequential context.

4.3. Human–AI classroom cycle: requesting a file

The digital interpretation, message-writing and AI-evaluation tasks can form one teaching sequence. Students request a file first from a peer and then from a teacher. Before consulting AI, they draft a message and state the relationship, purpose and timing. The following examples are pedagogically modelled formulations from the author’s teaching resource, not transcripts of natural interaction or recorded AI outputs.

有空的时候把文件发我一下，谢谢！

Yǒu kòng de shíhou bǎ wénjiàn fā wǒ yíxià, xièxie!

When you have time, please send me the file. Thanks!

老师您好，**想**问一下，**您方便的**时候能把那份文件发给我吗？谢谢您。

Lǎoshī nín hǎo, xiǎng wèn yíxià, nín fāngbiàn de shíhou néng bǎ nà fèn wénjiàn fā gěi wǒ ma? Xièxie nín.

Hello, teacher. May I ask whether you could send me that file when it is convenient? Thank you.

Students compare the greeting, address form, pronoun, request construction and reference to the addressee’s availability. Message length is not treated as a proxy for appropriateness: an established exchange can permit a shorter request, whereas first contact may require clearer identification of the document or purpose.

The AI prompt specifies the communicative conditions and requests more than one Chinese formulation. Students retain the prompt and generated response, identify changes from their own version, and accept or reject each change with a reason. When the teacher adds a deadline, students determine whether an expression such as “when convenient” obscures the real constraint.

老师您好，**我需要**这份文件准备汇报。您能在明天下午三点前发给我吗？**如果不方便**，请告诉我。谢谢您。

Lǎoshī nín hǎo, wǒ xūyào zhè fèn wénjiàn zhǔnbèi huìbào. Nín néng zài míngtiān xiàwǔ sān diǎn qián fā gěi wǒ ma? Rúguǒ bù fāngbiàn, qǐng gàosu wǒ. Xièxie nín.

Hello, teacher. I need this file to prepare a presentation. Could you send it by 3 p.m. tomorrow? Please let me know if that is not convenient. Thank you.

The revised formulation makes the deadline explicit while preserving the addressee’s ability to indicate feasibility. The assessed outcome is the learner’s justification of the final choice, including the ability to reject an AI suggestion that conflicts with the stated communicative conditions.

4.4. Multimodal interpretation and formative assessment

Exercises 10 and 36 extend the same procedure to spoken interaction. A learner hears **我尽量吧** (Wǒ jǐnliàng ba, “I will try”) after a pause and separates the observable pause from possible explanations such as uncertainty about time, workload or response formulation. Additional dialogue is used to update the initial hypothesis; the pause alone is not treated as evidence of reluctance.

Video self-analysis compares the full exchange, image without sound and sound without image. Students identify what each mode reveals about words, gaze, posture, timing and voice. An AI-generated explanation may be discussed alongside the recording but cannot substitute for observation of the interaction itself.

For formative feedback, the teacher assigns a separate 0–4 score to each applicable criterion: context interpretation, pragmatic appropriateness, discourse organisation, verbal

expression, prosody, nonverbal behaviour, repair, reflection and transfer. Scores form a performance profile; they are not summed into an ICC index or converted into diagnostic levels. The formative procedure remains separate from the 25-task diagnostic complex.

Table 1. Evidence for formative feedback in an AI-supported task

Component	Evidence from the learner	Focus of feedback
Cognitive-interpretive	An explanation of the request's purpose, relationship and deadline; identification of context omitted by AI.	Does the explanation use specific evidence and distinguish what is known from what is inferred?
Affective-value	A comparison of the learner's first reaction with an alternative perspective; reconsideration after new information.	Does the learner explain a revised interpretation without reducing behaviour to a national stereotype?
Behavioural-discursive	A revised Chinese message, a response to an unexpected reply and an adapted request in a new situation.	Does the wording express the intended action clearly and accommodate the new communicative condition?

For context interpretation, proposed descriptors are: 4, independently identifies purpose, relationship and deadline, separates evidence from inference and revises the interpretation when conditions change; 3, gives a justified interpretation but overlooks a limited contextual detail; 2, uses some relevant evidence but needs prompting to connect it to the interpretation; 1, gives a fragmentary account with a substantial misreading; 0, provides no relevant interpretation. These descriptors illustrate one criterion, not an overall task grade.

The teacher selects applicable criteria before the activity. Written work provides no evidence for gaze or voice, so those criteria are marked as not applicable rather than zero. Reflection is assessed through explanation of competing interpretations, not through judgments about personality or supposedly correct values.

Responsible AI use requires a record of the tool, prompt and relevant output. Following UNESCO guidance on data protection and human oversight (Miao & Holmes, 2023), prompts should exclude identifiable student information. Participants in recordings should agree on access, storage and handling.

4.5. Limitations

The article reports a methodological design rather than learner outcome data. No experimental effect sizes are presented, and the formative rubric's inter-rater reliability and sensitivity to change remain to be examined. The Chinese examples are pedagogically modelled and require contextual and linguistic review before use with a particular group. Subsequent evaluation should employ unfamiliar situations and a separate diagnostic procedure to test whether learners can interpret and adapt beyond practised answers.

5. Conclusion

The proposed cognitive-discursive exercise system links contextual interpretation with communicative action through reflection, strategy selection, repair, mediation and transfer to new situations. Its methodological logic moves from identifying relevant contextual and pragmatic cues to comparing possible interpretations, selecting a communicative strategy and revising that strategy when new information becomes available.

A distinctive feature of the system is the integration of human judgment with generative AI. Students first formulate their own response, then examine AI-generated alternatives, identify missing contextual information, detect potentially stereotypical or overgeneralised cultural explanations and justify the revisions they accept. AI therefore functions as a resource for comparison and critical analysis rather than as an authority on linguistic or cultural norms.

The system connects the cognitive-interpretive, affective-value and behavioural-discursive components of intercultural communicative competence with observable learner actions. Requests, refusals, ambiguous replies, digital messages and recorded interactions provide material for examining how intention, status, distance, prosody and nonverbal behaviour shape meaning in context. Formative assessment consequently focuses not only on the linguistic form of the final response but also on the learner’s ability to explain, reconsider and adapt a communicative decision.

The main contribution of the article is the specification of a classroom procedure that integrates intercultural interpretation, communicative practice and critical use of generative AI within one instructional sequence. The proposed model is methodological in nature; its effectiveness in developing intercultural communicative competence should be examined in further empirical research using independent diagnostic measures, unfamiliar transfer tasks and repeated observation of learner performance over time.

REFERENCES

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Multilingual Matters, 2021.
2. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education. 2006. 10(3). P. 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
3. Gu Y. Politeness Phenomena in Modern Chinese. Journal of Pragmatics. 1990. 14(2). P. 237-257. DOI: 10.1016/0378-2166(90)90082-O.
4. Kendon A. Gesture: Visible Action as Utterance. Cambridge University Press, 2004.
5. Su Y. Yes or no: Ostensible versus genuine refusals in Mandarin invitational and offering discourse. Journal of Pragmatics. 2020. 162. P. 1-16. DOI: 10.1016/j.pragma.2020.03.007.
6. Liu M., Chen Y., Schiller N. O. Context Matters for Tone and Intonation Processing in Mandarin. Language and Speech. 2022. 65(1). P. 52-72. DOI: 10.1177/0023830920986174.
7. Jia M. Evaluations of Chinese compliment responses: Accounting for individual differences in attributed pragmatic reasons. Journal of Pragmatics. 2026. 255. P. 71-82. DOI: 10.1016/j.pragma.2026.01.013.
8. Li Z. The “Slightly Smiling Face” Emoji in WeChat: A Conversation Analytic Investigation. Studies in Applied Linguistics and TESOL. 2025. 25(1). DOI: 10.52214/salt.v25i1.14082.
9. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

OLIY TA'LIM MUASSASASIDA O'QUV YUKLAMASI VA DARS JADVALINI BOSHQARISHDA KO'P DARAJALI RAQAMLI MONITORINGNI TASHKIL ETISH

Narziyev Umidjon Zaripovich
Buxoro davlat texnika universiteti mustaqil izlanuvchisi
E-mail: unarziyev@bstu.uz
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0284-7411
DOI: 10.67620/ajousci.240026

Annotatsiya. *Maqolada oliy ta'lim muassasasida o'quv yuklamasi va dars jadvalini boshqarishda ko'p darajali raqamli monitoringni tashkil etish masalasi tadqiq etilgan. Tadqiqot bitta oliy ta'lim muassasasi misolida, dars jadvali, professor-o'qituvchilar yuklamasi va auditoriyalar bandligini yagona muhitda yurituvchi ikki platformali dasturiy tizim asosida olib borildi. O'quv-uslubiy boshqarma, kafedra mudiri, rahbariyat va ta'lim sifati bo'limi darajalari uchun monitoring obyektlari, ko'rsatkichlari va javob choralari tizimi ishlab chiqildi hamda 2026–2027 o'quv yilining kuzgi semestri ma'lumotlarida sinovdan o'tkazildi. Jadvaldagi 799 nafar professor-o'qituvchining o'rtacha haftalik auditoriya yuklamasi 17,8 soatni tashkil etgani, ulardan 96 nafarida (12,0%) yuklama belgilangan 30 soatlik chegaradan oshgani, mashg'ulotlarning 10,3 foizida esa talabalar soni auditoriya sig'imidan ortiqligi aniqlandi. Natijalar monitoringni darajalar bo'yicha taqsimlash va me'yordan chetga chiqish holatlariga javob qaytarish tartibini belgilash boshqaruv qarorlarining tezkorligi va asosliligini oshirishini ko'rsatadi.*

Kalit so'zlar: *ta'limda menejment, o'quv yuklamasi, dars jadvali, raqamli monitoring, ko'p darajali boshqaruv, monitoring ko'rsatkichlari, auditoriya fondi, oliy ta'lim.*

Abstract. *The article examines the organization of multi-level digital monitoring in the management of teaching workload and class schedules in a higher education institution. The study was conducted as a single-institution case using a dual-platform software system that maintains class schedules, faculty workload, and classroom occupancy in one environment. A system of monitoring objects, indicators, and response measures was developed for the academic affairs office, department heads, university leadership, and the education quality department, and it was tested on data from the autumn semester of the 2026–2027 academic year. The average weekly classroom workload of the 799 scheduled faculty members was 17.8 hours; for 96 of them (12.0%) the workload exceeded the established 30-hour threshold, and in 10.3% of classes the number of students exceeded room capacity. The results show that distributing monitoring across management levels and defining a procedure for responding to deviations from norms increases the promptness and validity of managerial decisions.*

Key words: *educational management, teaching workload, class schedule, digital monitoring, multi-level management, monitoring indicators, teaching space, higher education.*

KIRISH

Oliy ta’lim muassasalari faoliyatida o‘quv jarayonini samarali boshqarish institutsional rivojlanishning asosiy shartlaridan biri hisoblanadi. Bu jarayon faqat dars jadvalini tuzish yoki yuklamani taqsimlash bilan cheklanmaydi; u ma’lumotlarni yig‘ish, qayta ishlash, muvofiqlashtirish, tahlil qilish va turli boshqaruv darajalariga manzilli yetkazishni ham qamrab oladi. Shu ma’noda ta’limda menejment axborotga tayangan qaror qabul qilish madaniyatini shakllantirishni talab qiladi.

Xalqaro tajribada ta’lim boshqaruvi uchun axborot tizimlari markaziy o‘rin tutadi. UNESCO ta’lim boshqaruvining axborot tizimlarini qaror qabul qilishni qo‘llab-quvvatlash, rejalashtirish va ma’muriy samaradorlikni oshirishga xizmat qiluvchi kompleks ma’lumotlar muhiti sifatida baholaydi (UNESCO, n.d.-a; UNESCO, n.d.-b). OECD esa ta’limning raqamli ekotizimini – talabalar axborot tizimlari, ta’lim boshqaruvi axborot tizimlari va boshqa raqamli vositalarni – alohida texnik yangilanish emas, balki boshqaruv sifati va ishonchliligi bilan bog‘liq yaxlit muhit sifatida ko‘rib chiqadi (OECD, 2023).

Respublikamizda professor-o‘qituvchilarning o‘quv yuklamasi hajmi va uni belgilash tartibi vazirlik buyrug‘i bilan tasdiqlangan qoidalar asosida belgilanadi, yuklama hajmini o‘zgartirish esa oliy ta’lim muassasasi kengashi vakolatiga kiradi (O‘zbekiston Respublikasi Oliy va o‘rta maxsus ta’lim vazirligi, 2018). Biroq yillik yuklama me’yorga mos holda taqsimlangani uning haftalik dars jadvalida ham muvozanatli joylashganini anglatmaydi. Ayrim o‘qituvchilarning haftalik auditoriya yuklamasi me’yordan oshib ketishi yoki auditoriyalar sig‘imining guruh kontingentiga mos kelmasligi kabi nomutanosibliklar o‘quv jarayoni boshlangandan keyin aniqlansa, ularni bartaraf etish dars jadvalini qayta tuzish va yuklamani qayta taqsimlashni talab qiladi.

Muammoning mohiyati shundaki, o‘quv yuklamasi va dars jadvaliga oid ma’lumotlar raqamli tizimda mavjud bo‘lsa-da, ularni qaysi boshqaruv darajasi, qaysi ko‘rsatkich bo‘yicha va qanday tartibda kuzatishi, chetga chiqish aniqlanganda kim va qanday javob qaytarishi tizimli belgilanmagan bo‘lishi mumkin. Natijada ma’lumot bor, lekin u o‘z vaqtida boshqaruv harakatiga aylanmaydi. Mazkur maqolada bu masala oliy ta’lim muassasasida amalda qo‘llanilayotgan ikki platformali dasturiy tizim misolida ko‘rib chiqiladi.

Tadqiqotning maqsadi – oliy ta’lim muassasasida o‘quv yuklamasi va dars jadvalini boshqarishda ko‘p darajali raqamli monitoringni tashkil etish modelini ishlab chiqish va uni muassasa ma’lumotlarida sinovdan o‘tkazish.

Maqsadga erishish uchun quyidagi **vazifalar** qo‘yildi: 1) o‘quv yuklamasi, dars jadvali va auditoriya fondini boshqarishga oid ilmiy manbalarni tahlil qilish; 2) mavjud dasturiy tizim funksiyalarini monitoring nuqtai nazaridan baholash; 3) boshqaruv darajalari bo‘yicha monitoring obyektlari, ko‘rsatkichlari va javob choralarini belgilash; 4) ko‘rsatkichlarni bitta semestr ma’lumotlari asosida hisoblab, ularning boshqaruv uchun axborot qiymatini aniqlash; 5) ko‘p darajali raqamli monitoring modelini taklif etish.

ADABIYOTLAR TAHLILI

O‘quv jarayonini rejalashtirishga oid xorijiy tadqiqotlarning katta qismi dars jadvalini avtomatik tuzish masalasiga bag‘ishlangan. E. Burke va S. Petrovic universitet jadvalini tuzishning evristik va evolyutsion algoritmlarini, shuningdek uni ko‘p mezonli qaror qabul qilish masalasi

sifatida ko‘rib chiquvchi yondashuvlarni tahlil qilgan (Burke & Petrovic, 2002). Ushbu yo‘nalishning kuchli tomoni – cheklovlarni hisobga olgan holda maqbul jadval yaratish usullarining ishlab chiqilganidir. Biroq unda asosiy e’tibor jadvalni tuzish bosqichiga qaratilgan bo‘lib, tuzilgan jadval va yuklamaning semestr davomida boshqaruv darajalari tomonidan kuzatilishi masalasi kamroq yoritilgan.

Auditoriya fondidan foydalanish masalasini C. Beyrouthy va hammualliflar o‘rgangan. Ular amaliyotda o‘quv xonalaridan foydalanish darajasi ko‘pincha 20–40 foiz atrofida bo‘lishini, berilgan kurslar to‘plamini mavjud xonalarga joylashtirish mumkinligi esa foydalanish darajasiga keskin, “chegaraviy” tarzda bog‘liqligini ko‘rsatgan (Beyrouthy et al., 2009). Bu natija auditoriya fondini boshqarishda faqat bandlikni emas, balki sig‘imning kontingentga mosligini ham ko‘rsatkich sifatida kuzatish zarurligini asoslaydi.

Akademik yuklamani taqsimlash modellari bo‘yicha I. Vardi yirik universitetdagi modellarni uch turga ajratib, ularning har biri yuklamani adolatli taqsimlashga asos bo‘la olishi, ammo ayrimlari ish madaniyatiga salbiy ta’sir qiluvchi kutilmagan oqibatlarga olib kelishi mumkinligini ko‘rsatgan (Vardi, 2009). J. Kenny va A. Fluck yuklama modellarining samaradorligi ularni ishlab chiqish va joriy etishda professor-o‘qituvchilarning to‘liq ishtirokiga, ya’ni jarayonning ochiqligi va adolatliligiga bog‘liq degan xulosaga kelgan (Kenny & Fluck, 2014). Ayniqsa, yillik yuqori chegarasi belgilangan yuklama modeli joriy etilgandan keyin ham ayrim o‘qituvchilar yuklamasi ushbu chegaradan sezilarli oshib ketganiga oid amaliy holat muhim ahamiyatga ega (Kenny et al., 2012): me’yorning mavjudligi uning bajarilishini kafolatlamaydi. Keyingi tadqiqotda mualliflar institutsional modellar haqiqiy yuklamani muntazam ravishda past baholashini aniqlagan (Kenny & Fluck, 2022). Ushbu ishlarning kamchiligi shundaki, ular asosan yillik yuklama hajmini taqsimlashga qaratilgan bo‘lib, yuklamaning haftalik dars jadvalidagi taqsimotini kuzatish masalasini qamrab olmaydi.

Ma’lumotlarga asoslangan qaror qabul qilish bo‘yicha E. Mandinach ma’lumotlardan samarali foydalanish faqat texnik vositalar bilan emas, balki tizimli yondashuv, xodimlarning tegishli salohiyati va tashkiliy madaniyat bilan ta’minlanishini asoslagan (Mandinach, 2012). Yevropa oliy ta’lim hududida sifatni ta’minlash standartlari ham oliy ta’lim muassasalaridan o‘z faoliyatini samarali boshqarish uchun tegishli ma’lumotlarni yig‘ish, tahlil qilish va ulardan foydalanishni talab qiladi (ENQA et al., 2015). Bu talablar monitoringni ma’lumot yig‘ish bilan cheklamay, uni boshqaruv qarorlari bilan bog‘lash zarurligini ko‘rsatadi.

Respublikamizda oliy ta’lim muassasalarida strategik va funksional menejmentni integratsiyalash (O‘zbekiston Respublikasi Oliy attestatsiya komissiyasi, n.d.-c), ta’lim sifatini iyerarxik boshqarish (O‘zbekiston Respublikasi Oliy attestatsiya komissiyasi, n.d.-b) hamda rahbar kadrlarning boshqaruv kompetentligini rivojlantirishning axborot-metodik tizimi (O‘zbekiston Respublikasi Oliy attestatsiya komissiyasi, n.d.-a) masalalari dissertatsiya tadqiqotlari doirasida o‘rganilmoqda. Ushbu ishlarda asosiy e’tibor oliy ta’lim muassasasini boshqarishning umumiy masalalariga qaratilgan. O‘quv yuklamasi va dars jadvalining boshqaruv darajalari bo‘yicha taqsimlangan raqamli monitoringi, ya’ni har bir darajaning ko‘rsatkichlari va chetga chiqishga javob qaytarish tartibi esa alohida tadqiqot obyekti sifatida yetarlicha yoritilmagan.

METODOLOGIYA

Tadqiqot yo‘nalishi va dizayni. Tadqiqot amaliy yo‘nalishda, bitta oliy ta’lim muassasasi misolidagi keys-tadqiqot (case study) sifatida olib borildi. Aralash dizayn qo‘llanildi: dasturiy

tizim funksiyalari sifat (kvalitativ) funksional tahlil orqali, monitoring ko‘rsatkichlari esa miqdoriy (kvantitativ) tavsifiy statistika orqali o‘rganildi.

Ma’lumot yig‘ish usullari. Ma’lumotlar uch manbadan olindi: 1) o‘quv yuklamasini belgilashga oid normativ hujjatlar; 2) «Dars jadvali va o‘qituvchi yuklamasi dasturi»ning funksional imkoniyatlari bo‘yicha hisobot va tizim interfeyslari; 3) tizim ma’lumotlar bazasining 2026-yil 29-sentabr holatidagi nusxasi (2026–2027 o‘quv yilining kuzgi semestri). Tahlilda shaxsni aniqlashga imkon beruvchi ma’lumotlardan foydalanilmadi, natijalar faqat umumlashtirilgan ko‘rinishda keltiriladi.

Tanlanma. Tanlov o‘tkazilmadi – yaxlit qamrov qo‘llanildi: jadvalga kiritilgan barcha 799 nafar professor-o‘qituvchi, 7 545 ta asosiy dars yozuvi, 741 ta akademik guruh (14 650 nafar talaba), 265 ta auditoriya va 24 ta kafedra. Bu tanlanma xatosini istisno qiladi, ammo natijalarni boshqa muassasalarga umumlashtirish imkonini cheklaydi.

Hisoblash qoidalari. Haftalik auditoriya yuklamasi har bir o‘qituvchi o‘tadigan juftliklar asosida hisoblandi: bir juftlik 2 akademik soatga teng olindi; bir vaqt katagidagi potok mashg‘uloti bir marta sanaldi; suratli va maxrajli haftalar alohida hisoblanib, ulardan og‘irrog‘i olindi; bo‘lingan guruhning ikkinchi o‘qituvchisi ham hisobga kiritildi. Fakultet kesimidagi tahlilda bir nechta kafedraga biriktirilgan o‘qituvchi asosiy kafedrasi (eng katta stavka) bo‘yicha bir marta sanaldi. Auditoriya sig‘imiga moslikni baholashda bo‘lingan guruh talabalari ikki xona o‘rtasida teng taqsimlandi deb olindi.

Tadqiqot strategiyasi. Tadqiqot to‘rt bosqichda olib borildi: tizim modullarini boshqaruv darajalari bo‘yicha guruhlash; har bir modul uchun monitoring obyekti, ko‘rsatkich va me’yorni aniqlash; ko‘rsatkichlarni ma’lumotlar bazasi asosida hisoblash; natijalar asosida monitoring modelini shakllantirish. Modullarni baholashda quyidagi savollarga tayanildi: modul qaysi boshqaruv darajasiga xizmat qiladi; qaysi obyektni kuzatadi; qanday ko‘rsatkich va me’yor bilan solishtiradi; chetga chiqish aniqlanganda qaysi qarorni qabul qilishni yengillashtiradi.

Ishonchlilik. Hisob-kitoblar takrorlanuvchan SQL so‘rovlari orqali bajarildi va ularning natijalari tizim interfeyslaridagi ko‘rsatkichlar bilan tanlab solishtirildi. Shu bilan birga, natijalarning ishonchliligiga ta’sir qiluvchi omillar ham qayd etildi: guruhlardagi talabalar soni va auditoriya sig‘imi to‘g‘risidagi ma’lumotlarning dolzarbligi; sirtqi ta’lim mashg‘ulotlarining haftalik jadvalda aks ettirilishi; ma’lumotlar semestr boshidagi holatni ifodalashi. Shu sababli olingan miqdorlar tasdiqlangan qoidabuzarlik emas, balki boshqaruv e’tibori talab qilinadigan xavf holatlari sifatida talqin qilinadi.

TAHLIL VA NATIJALAR

Funksional tahlil mavjud dastur o‘quv yuklamasi va dars jadvalini boshqarishning uch darajali raqamli monitoring konturini shakllantirishini ko‘rsatdi. Birinchi daraja – o‘quv-uslubiy boshqarma. Bu yerda semestr, yo‘nalish, fan, guruh va yuklamaga doir dastlabki ma’lumotlar markazlashgan holda shakllantiriladi, auditoriyalar bandligi va umumiy jadval holati nazorat qilinadi. Ikkinchi daraja – kafedra. Dasturda kafedra kesimida professor-o‘qituvchilar ro‘yxati, ularning stavkasi, yuklamasi va haftalik jadvali aks ettiriladi; dars soatlari biriktirilgan guruhlar va mashg‘ulot turlari asosida avtomatik hisoblanadi. Uchinchi daraja – rahbariyat. Bu darajada fakultet, kafedra va professor-o‘qituvchi kesimidagi yig‘ma ma’lumotlar, shuningdek KPI ko‘rsatkichlari bilan bog‘langan tahlil taqdim etiladi.

Tahlil natijasida har bir daraja uchun monitoring obyektlari, ko‘rsatkichlari va chetga chiqish aniqlanganda ko‘riladigan javob choralari belgilandi (1-jadval). Ko‘rsatkichlarni darajalar

bo‘yicha taqsimlashdan maqsad – har bir boshqaruv bo‘g‘ini o‘z vakolatidagi qarorni qabul qilish uchun zarur bo‘lgan ma’lumotni oshiqcha axborotsiz olishidir.

1-jadval

Monitoring darajalari, obyektlari, ko‘rsatkichlari va javob choralari

Daraja	Monitoring obyekti	Ko‘rsatkichlar	Javob choralari
O‘quv-uslubiy boshqarma	Dars jadvali, auditoriya fondi	Jadvalning to‘liqligi (auditoriya yoki o‘qituvchi biriktirilmagan mashg‘ulotlar); vaqt to‘qnashuvlari; talabalar sonining auditoriya sig‘imiga mosligi	Jadvalni tuzatish, auditoriyani almashtirish, potokni qayta tashkil etish
Kafedra mudiri	Professor-o‘qituvchilar yuklamasi	Yuklamaning stavkaga mosligi; haftalik auditoriya yuklamasining chegaraga mosligi; kafedra ichida taqsimotning bir tekisligi	Yuklamani kafedra ichida qayta taqsimlash
Rahbariyat	Fakultet va kafedralar yuklamasi	Yig‘ma yuklama; chegaradan oshgan o‘qituvchilar ulushi va uning dinamikasi; KPI bilan qiyos	Kadrlar siyosati, shtat birliklari va rag‘batlantirish bo‘yicha qarorlar
Ta’lim sifati bo‘limi (nazorat bo‘g‘ini)	Me’yorlarga rioya etilishi	Chegaradan oshgan holatlar soni; ogohlantirishlar va ularga javoblar; ko‘rilgan choralar natijasi	Rasmiy ogohlantirish, javobni qayd etish, natijani qayta tekshirish

Manba: muallif ishlanmasi.

Ko‘rsatkichlarning axborot qiymatini aniqlash uchun ular kuzgi semestr ma’lumotlari asosida hisoblandi. Jadvalga kiritilgan 799 nafar professor-o‘qituvchining o‘rtacha haftalik auditoriya yuklamasi 17,8 soatni, eng yuqori qiymat esa 52 soatni tashkil etdi. Yuklamaning intervallar bo‘yicha taqsimoti 2-jadvalda keltirilgan.

2-jadval

Professor-o‘qituvchilarning haftalik auditoriya yuklamasi bo‘yicha taqsimoti (n = 799)

Haftalik yuklama, soat	O‘qituvchilar soni	Ulushi, %
0–12	301	37,7
13–20	234	29,3
21–24	90	11,3
25–30 (xavf zonasi)	78	9,8
31–40	72	9,0
40 dan ortiq	24	3,0
Jami	799	100,0

Manba: muassasa dars jadvali ma’lumotlar bazasi asosida muallif hisob-kitobi (2026-yil 29-sentabr holatiga).

Muassasada haftalik auditoriya yuklamasining yuqori chegarasi 30 soat etib belgilangan. Bu chegara yillik taxminan 600 soatlik auditoriya yuklamasini 30 o‘quv haftasiga taqsimlashdan kelib chiqadigan o‘rtacha 20 soatga sirtqi ta’lim mashg‘ulotlari uchun 50 foizlik zaxira qo‘shish

asosida aniqlangan. Natijalarga ko‘ra, 96 nafar o‘qituvchida (12,0%) haftalik yuklama ushbu chegaradan oshgan, yana 78 nafari (9,8%) 25–30 soatlik xavf zonasida joylashgan. Chegaradan oshganlarning 76 nafari sirtqi guruhlarda ham dars o‘tadi. Biroq 30 nafar o‘qituvchida yuklama sirtqi mashg‘ulotlarsiz, faqat kunduzgi va kechki ta’lim mashg‘ulotlarining o‘zida ham 30 soatdan oshgan. Demak, chegaradan oshish holatlarini faqat sirtqi ta’lim bilan izohlab bo‘lmaydi va ular kafedra darajasida maqsadli qayta taqsimlashni talab qiladi.

Chegaradan oshgan o‘qituvchilarning fakultetlar bo‘yicha taqsimoti bir tekis emas (3-jadval). Ularning ulushi 8,6 foizdan 16,7 foizgacha o‘zgaradi, ya’ni muammo ayrim fakultetlarda ikki baravar o‘tkirroq namoyon bo‘ladi. Bu ko‘rsatkichni rahbariyat darajasida kuzatish zarurligini asoslaydi.

3-jadval

Haftalik yuklamasi 30 soatdan oshgan o‘qituvchilarning fakultetlar bo‘yicha taqsimoti

Fakultet	O‘qituvchilar soni	O‘rtacha haftalik yuklama, soat	30 soatdan oshganlar	Ulushi, %
1-fakultet	174	16,3	15	8,6
2-fakultet	268	16,1	25	9,3
3-fakultet	249	19,9	38	15,3
4-fakultet	108	19,4	18	16,7
Jami	799	17,8	96	12,0

Manba: muallif hisob-kitobi. Bir nechta kafedraga biriktirilgan o‘qituvchi asosiy kafedrasi bo‘yicha bir marta sanalgan.

O‘quv-uslubiy boshqarma darajasidagi ko‘rsatkichlar ham boshqaruv uchun muhim axborot berdi. Talabalar soni auditoriya sig‘imidan ortiq bo‘lgan holatlar 5 916 ta mashg‘ulot katagidan 611 tasida (10,3%) qayd etildi. Bu ko‘rsatkich ma’ruza mashg‘ulotlarida 14,5 foizni, amaliy mashg‘ulotlarda 11,0 foizni, laboratoriya va seminar mashg‘ulotlarida esa 1,3 va 2,6 foizni tashkil etdi. Ma’ruzalardagi yuqori ulush bir nechta guruhni birlashtiruvchi potok mashg‘ulotlari uchun yetarli sig‘imli auditoriyalar tanqisligidan dalolat beradi. Shuningdek, kunduzgi ta’lim mashg‘ulotlarining 25,7 foizida tadqiqot sanasida auditoriya biriktirilmagan edi. Bu holat jadvalning hali to‘liq shakllantirilmaganini yoki auditoriya talab qilinmaydigan mashg‘ulotlar (masalan, sport) mavjudligini anglatishi mumkin va uni aniqlashtirishning o‘zi monitoringning amaliy natijasidir.

Tahlil ma’lumotlar sifatiga oid muammoni ham aniqladi: 52 nafar xodim bir vaqtda ikki kafedraga biriktirilgan. Agar yig‘ma hisobotlarda yuklama kafedra kesimida ajratilmasdan yig‘ilsa, bunday xodimlarning yuklamasi har ikki kafedra jamiga to‘liq qo‘shilib, fakultet ko‘rsatkichlarini oshirib ko‘rsatishi mumkin. Shu sababli monitoring ko‘rsatkichlarini hisoblash qoidalarini oldindan belgilash va ularni hujjatlashtirish monitoring tizimining ajralmas qismi bo‘lishi lozim.

Olingan natijalar asosida o‘quv yuklamasi va dars jadvalini boshqarishning ko‘p darajali raqamli monitoring modeli taklif etildi. Model to‘rt elementni birlashtiradi: monitoring obyektlari (o‘quv yuklamasi, dars jadvali, auditoriya fondi); har bir daraja uchun ko‘rsatkichlar va me’yoriy chegaralar; darajalar o‘rtasidagi vakolat va mas’uliyat taqsimoti; chetga chiqish aniqlanganda

axborotni tegishli darajaga yetkazish va javob qaytarish tartibi. Mavjud uch darajaga qo‘shimcha ravishda modelga yuklama va jadvalning me’yorlarga muvofiqligini mustaqil kuzatuvchi nazorat bo‘g‘ini – ta’lim sifati bo‘limi kiritildi. U chegaradan oshgan holatlarni aniqlaydi, kafedraga rasmiy ogohlantirish yuboradi, kafedra mudiri javobini va ko‘rilgan chora natijasini qayd etadi. Shu tariqa monitoring axborot to‘plashdan boshqaruv harakatiga o‘tuvchi yopiq siklga aylanadi.

Natijalar adabiyotlardagi xulosalar bilan uyg‘un. Kenny va hammualliflar yuklamaning yuqori chegarasi belgilangan bo‘lsa ham, u amalda oshib ketishi mumkinligini ko‘rsatgan edi (Kenny et al., 2012); tadqiqotimizda ham chegaraning mavjudligiga qaramay o‘qituvchilarning 12,0 foizida yuklama undan oshgan. Bu me’yorni belgilashning o‘zi yetarli emasligini, uning bajarilishini muntazam kuzatuvchi va javob choralarini qo‘llovchi monitoring mexanizmi zarurligini tasdiqlaydi. Nazorat bo‘g‘inining yuklamani taqsimlovchi bo‘g‘indan ajratilishi esa monitoringning xolisligini oshiradi, chunki yuklamani taqsimlovchi va uning me’yorga muvofiqligini baholovchi funksiyalar turli subyektlarga yuklatiladi.

Shu bilan birga, tadqiqotning cheklovlari ham mavjud. Birinchidan, KPI ko‘rsatkichlari tizimda mustaqil hisoblanmaydi, balki tashqi tizimdan olinadi. Ikkinchidan, baholash, davomat va kontingent harakati bilan bog‘liq jarayonlar ushbu monitoring konturiga kirmagan. Uchinchidan, 30 soatlik chegara muassasa darajasida belgilangan bo‘lib, uni normativ jihatdan asoslash alohida tadqiqot talab qiladi. To‘rtinchidan, natijalar bitta muassasa va bitta semestr ma’lumotlariga asoslangan.

XULOSA VA TAKLIFLAR

Tadqiqot natijalari qo‘yilgan vazifalar bajarilganini ko‘rsatdi. Adabiyotlar tahlili jadval tuzish va yillik yuklamani taqsimlashga oid ishlar ko‘p bo‘lgani holda, yuklama va jadvalning boshqaruv darajalari bo‘yicha taqsimlangan monitoringi yetarlicha o‘rganilmaganini aniqladi. Mavjud dasturiy tizim o‘quv yuklamasi va dars jadvalini boshqarishning uch darajali raqamli monitoring konturini shakllantirishi va ko‘p darajali monitoringni tashkil etish uchun asos bo‘la olishi aniqlandi. Boshqaruv darajalari bo‘yicha monitoring obyektlari, ko‘rsatkichlari va javob choralari tizimi ishlab chiqildi.

Ko‘rsatkichlar kuzgi semestr ma’lumotlarida sinovdan o‘tkazilganda, belgilangan chegara mavjud bo‘lishiga qaramay o‘qituvchilarning 12,0 foizida haftalik yuklama undan oshgani, bu ulush fakultetlar kesimida ikki baravargacha farq qilishi, mashg‘ulotlarning 10,3 foizida esa auditoriya sig‘imi yetarli emasligi aniqlandi. Bu natijalar ko‘rsatkichlarning boshqaruv uchun real axborot qiymatiga ega ekanini tasdiqlaydi. Taklif etilgan model monitoring obyektlari, darajalar bo‘yicha ko‘rsatkichlar va me’yorlar, vakolatlar taqsimoti hamda chetga chiqishga javob qaytarish tartibini birlashtiradi; nazorat bo‘g‘inining ajratilishi esa monitoringni yopiq boshqaruv sikliga aylantiradi.

Natijalar asosida quyidagi amaliy takliflar ilgari suriladi: 1) haftalik auditoriya yuklamasining yuqori chegarasini oliy ta’lim muassasasi kengashi qarori bilan tasdiqlash va uni raqamli tizimda o‘zgartiriladigan parametr sifatida saqlash; 2) yuklama va jadval monitoringini semestr boshlanishidan oldin, jadval yakunlangan zahoti o‘tkazish; 3) kunduzgi va sirtqi ta’lim yuklamasi uchun alohida chegaralar belgilash; 4) guruhlardagi talabalar soni va auditoriya sig‘imi to‘g‘risidagi ma’lumotlarni har semestr boshida yangilash; 5) me’yorlarga rioya etilishini kuzatish vazifasini yuklamani taqsimlovchi bo‘g‘indan mustaqil bo‘lgan ta’lim sifati bo‘limiga yuklash.

Kelgusida monitoring natijalarining semestrlar bo‘yicha dinamikasini o‘rganish, ko‘rsatkichlar chegaralarini normativ asoslash hamda modelni davomat, baholash va talabalar fikri

bilan bog‘lash orqali o‘quv yuklamasi va dars taqsimotini boshqarishning yaxlit tashkiliy-pedagogik mexanizmini shakllantirish mumkin.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Beyrouthy, C., Burke, E. K., Landa-Silva, D., McCollum, B., McMullan, P., & Parkes, A. J. (2009). Towards improving the utilization of university teaching space. *Journal of the Operational Research Society*, *60*(1), 130–143. https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2602523
2. Burke, E. K., & Petrovic, S. (2002). Recent research directions in automated timetabling. *European Journal of Operational Research, 140*(2), 266–280.
3. ENQA, ESU, EUA, & EURASHE. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
4. Kenny, J., & Fluck, A. (2014). The effectiveness of academic workload models in an institution: A staff perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management, 36*(6), 585–602. https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.957889
5. Kenny, J., & Fluck, A. E. (2022). Life at the academic coalface: Validation of a holistic academic workload estimation tool. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00912-x
6. Kenny, J., Fluck, A., & Jetson, T. (2012). Placing a value on academic work. *Australian Universities’ Review, 54*(2), 50–60.
7. Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, *47*(2), 71–85. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064
8. OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en
9. Vardi, I. (2009). The impacts of different types of workload allocation models on academic satisfaction and working life. *Higher Education*, *57*(4), 499–508. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9159-8

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

METHODOLOGICAL SYSTEM FOR DEVELOPING STUDENTS' TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

N. Ornbetov
Head of the Department of Technological Education, Ajiniyoz Nukus State Pedagogical Institute, Doctor of Pedagogical Sciences (DSc), Associate Professor
DOI: 10.67620/ajousci.240027

Annotatsiya. *Maqolada kompetentsiya yondashuvi asosida talabalarning texnik va texnologik tayyorgarligini shaklandirish haqida fikr yuritilgan bo`lib, bunda talabalarning texnik va texnologik tayyorgarligini shaklandirishta o'quv jarayoniga sun'iy intellekt (AI), robototexnika va raqamli texnologiya vositalarini qo'llashning asosiy yo'nalishlari tahlil etilgan hamda ijtimoiy tarmoqlardan samarali foydalanish bo'yicha tavsiyalar berilgan.*
Kalit so'zlar: *zamonaviy texnologiya va vositalar, zamonaviy laboratoriyalar, asbob-uskunalar va dasturiy ta`minotlar, texnik-texnologik tayyorgarlik, sun'iy intellekt, kiberxavfsizlik, robototexnika, masofaviy ta'lim, onlayn platforma, raqamli texnologiya, virtual laboratoriya va trenajyor, zamonaviy asbob-uskunalar, dasturiy ta'minot va texnologiyalar.*

Abstract. *The article discusses the formation of technical and technological readiness of students based on the competence approach, and analyzes the main directions of applying artificial intelligence (AI), robotics and digital technology tools to the educational process in the formation of technical and technological readiness of students and recommendations on effective use of social networks are given.*
Key words: *modern technology and tools, modern laboratories, equipment and software, technical and technological training, artificial intelligence, cyber security, robotics, distance education, online platform, digital technology, virtual laboratory and simulator, modern equipment hardware, software and technology.*

Аннотация. *В статье рассматривается формирование технико-технологической готовности обучающихся на основе компетентностного подхода, а также анализируются основные направления применения инструментов искусственного интеллекта (ИИ), робототехники и цифровых технологий в образовательном процессе при формировании технико-технологической готовности обучающихся. и даны рекомендации по эффективному использованию социальных сетей.*
Ключевые слова: *современные технологии и инструменты, современные лаборатории, оборудование и программное обеспечение, техническая и технологическая*

подготовка, искусственный интеллект, кибербезопасность, робототехника, дистанционное обучение, онлайн-платформа, цифровые технологии, виртуальная лаборатория и симулятор, современное оборудование, аппаратное обеспечение, программное обеспечение и технологии.

Introduction.

In our country, considerable attention is being paid to improving the education system in order to train well-rounded, mature, independent-minded, determined, dedicated, and initiative-taking professionals. At present, the continuous renewal of machinery and technologies in production, along with the rapid development of science and knowledge, requires specialists to independently and systematically deepen, update, supplement, and broaden their professional knowledge and skills.

In the context of modern education, the task of preparing qualified specialists who are capable of adapting to rapidly changing technological and socio-economic conditions has become particularly relevant. One of the key competencies required of a modern technology teacher is not only the ability to use contemporary technical tools and technologies in their professional activities, but also the ability to develop relevant competencies among students. This, in turn, necessitates the development and implementation of effective methods for enhancing the technical and technological competencies of future technology teachers during their training at higher education institutions. Such an approach not only improves the quality of the educational process but also enables graduates to adapt more quickly to the conditions of professional activity and to the constantly changing technological landscape. From this perspective, the relevance of developing a methodology for enhancing the technical and technological competencies of future technology teachers is determined by the needs of the educational process and the requirements of the modern labor market.

Literature Review

The problem of developing technical and technological competence has been studied by numerous researchers.

The first group of researchers, including A.A. Verbitsky, N.N. Manko, V.E. Shteynberg, and L.A. Yadvirshis, examine the pedagogical aspects of technological competence.

The second group of researchers, including V.N. Gorbunov, D.V. Sannikov, and A.N. Sergeyev, examine the technical and technological aspects of technological competence.

The third group of researchers, including Yu.S. Dorokhin and A.N. Sergeev, propose considering the aforementioned aspects of technological competence in an integrated manner. Based on this approach, Yu.S. Dorokhin defines technological competence as an integral professional and personal characteristic of a teacher, encompassing knowledge of technologies, the integration of technological skills, and professionally significant personal qualities.

The achievements of digital education have been studied by such scholars as G. Gable, D. Sedera, T. Chan, A. Gaskell, S. Ghosh, J. Nath, Sh. Agarwal, A. Note, E. Mansour, D. Mupinga, A. Tomsic, D. Suthers, M. Weller, Doug Belshaw, and Y. Alghamdi. In particular, digital education provides extensive opportunities for the individualization of learning, interactivity, visualization, and gamification, thereby creating significant opportunities for AI-based educational management and for processing large amounts of data related to learning outcomes and learning difficulties [3:38].

Research Methodology

According to the research of N.N. Manko, technological competence includes the following:

1. It is a system of creative and technological knowledge, skills, and methods (patterns) of activity aimed at transforming objects of pedagogical reality.

2. It is also an integrative professional quality characterized by knowledge and understanding of technologies, methods, tools, and the conditions for their application.

3. These qualities are manifested in practice through creative abilities, design and analytical skills, as well as the ability to analyze the results of one’s own activities (reflective capacity).

4. According to L.A. Yadvirshis, technological competence consists of two components: first, a set of personal qualities and characteristics that contribute to the proficient performance of specific professional tasks; and second, the ability to work with a high level of efficiency. The main difference between the approaches of this group of authors lies in the use of didactic and instrumental tools in the formation of technological competence.

According to V.N. Gorbunov, the technological competence of a technology teacher includes the following elements:

1. Knowledge: Knowledge of relevant information and the conditions for its application.

2. Skills: The ability to apply knowledge creatively, design educational activities, analyze the results and effectiveness of one’s own activities, develop original technologies, and create methodologies for organizing the educational process.

This group of authors summarizes technological competence as a combination of technical and technological knowledge and skills, along with the ability of a technology teacher to apply them in educational practice.

The third group of researchers, Yu.S. Dorokhin and A.N. Sergeev, propose considering the aforementioned aspects of technological competence in an integrated manner. Based on this approach, Yu.S. Dorokhin defines technological competence as an integral professional and personal characteristic of a teacher, encompassing knowledge of technologies, the integration of technological skills, and professionally significant personal qualities.

N.A. Muslimov interprets technological competence as follows: first, it involves mastering advanced technologies to enrich professional and pedagogical knowledge and skills; second, it refers to the ability to use modern tools, equipment, and technologies [3:41–43].

Analysis and Results

The development of students’ technical and technological competence refers to a comprehensive system of education and development that provides them with the technical knowledge, skills, and abilities necessary to adapt to the requirements of the modern labor market. The primary objective of this process is to develop and enhance professional competencies, including the ability to analyze and solve complex technical problems, use modern technologies and tools, work effectively in a team, and demonstrate a commitment to continuous learning and self-improvement. A competency-based approach involves not only the acquisition of theoretical knowledge but also its active application in practice through project-based activities, workshops, internships, and other practice-oriented forms of education.

The formation of professional competencies among future technology teachers is a multifaceted process that involves not only the acquisition of knowledge and skills but also the development of the ability to apply them effectively in practical activities. In the context of this

study, competence is understood as the integration of knowledge, skills, personal qualities, and values that enables an individual to effectively solve professional problems in a particular field [1:24].

For the effective development of technical and technological competence, the following principles should be taken into account:

1. Systematicity and consistency – ensuring a gradual increase in the complexity and depth of knowledge and skills, as well as their integration into professional competence.

2. Student activity and independence – encouraging students to engage in research and project-based activities, while developing their critical thinking and self-directed learning skills.

3. Practice-oriented approach – establishing a close connection between theoretical material and practical activities, with the use of real-life situations and projects.

4. Interdisciplinarity – integrating knowledge and skills from various disciplines to solve specific professional problems.

5. Reflection and assessment – continuous self-assessment and adjustment of the educational process, as well as evaluation of the outcomes achieved.

Based on these principles, it is important to create an educational environment under new conditions that promotes the development not only of specific technical skills but also of general competencies, such as the ability to work in a team, analyze and synthesize information, and apply knowledge in new contexts [4:101–109].

The integration of artificial intelligence (AI) and robotics tools into the educational process in the development of students’ technical and technological training opens up new opportunities for improving the quality and accessibility of education, as well as preparing students to address the challenges of modern technological society. Integrating these technologies into the methodology for developing the competencies of future technology teachers not only enriches the educational process with new tools and methods but also contributes to the development of the skills necessary for students to work in a high-tech environment. The introduction of digital technologies and tools into the educational process is an important aspect that contributes to improving the quality and accessibility of education. The use of online platforms for distance learning, virtual and augmented reality for simulating professional activities, as well as various information systems and applications for project management, data analysis, and process modeling, makes education more interactive and brings it closer to real-world working conditions.

The integration of artificial intelligence (AI) and robotics tools into the educational process opens up new opportunities to improve the quality and accessibility of education, as well as to prepare students to address the challenges of modern technological society. The integration of these technologies into the methodology for developing the competencies of future technology teachers not only enriches the educational process with new tools and methods but also contributes to developing the skills necessary for students to work effectively in a high-tech environment.

Key areas of application of artificial intelligence (AI) and robotics in education:

1. Adaptive learning: AI can analyze data on a student’s learning process and adapt learning materials and the pace of learning to their individual needs and abilities. This helps students acquire and master the material more deeply and effectively.

2. Automation of administrative processes: The use of artificial intelligence to automate routine administrative tasks frees up teachers’ time for closer interaction with students and individualized instruction.

3. Virtual assistants and chatbots: The use of AI-powered virtual assistants and chatbots to support students outside the classroom enables them to receive answers to their questions in real time and facilitates a deeper understanding of course materials.

4. Robotics as an educational tool: Designing and programming robots through classroom projects develops students’ engineering skills, teamwork abilities, and capacity to solve complex technical problems.

5. Research projects in AI and robotics: Participation in research projects enables students to explore these technologies in greater depth while developing critical thinking and scientific research skills.

The role of digitalization in students’ technical and technological training cannot be overstated. In the modern educational process, digitalization technologies are becoming not only a means of instruction but also an integral component of preparing qualified specialists capable of working in the digital economy. The integration of digital technologies into curricula involves not only the use of online platforms and resources for distance learning but also the incorporation of digital technologies into the teaching process.

Furthermore, learning the fundamentals of programming and working with big data are becoming increasingly relevant for students in technological education. Proficiency in programming languages such as Python, Java, and C++, as well as the ability to work with databases and analytically process large volumes of data, opens up broad career opportunities for graduates in software development, data analysis, and machine learning.

The use of virtual laboratories and simulators plays a significant role in improving the quality of technical and technological training. These tools make it possible to simulate various production and technological processes and conduct experiments and tests in a safe and controlled environment. Virtual laboratories are particularly effective for demonstrating complex concepts and processes and for developing practical skills without the risk of damaging equipment or materials [2:68–101].

The use of social media in the educational process offers a number of benefits, including improved access to learning opportunities, encouragement of active learning and student engagement, and the expansion of professional networks. However, educational institutions face certain challenges, such as the need to monitor content, ensure privacy, and protect students from misinformation.

Recommendations for the effective use of social media:

- Developing a social media usage policy that establishes rules for online behavior and measures to ensure safety and privacy.

- Training students to use social media responsibly, including issues related to cybersecurity and the critical evaluation of information.

- Using social media not only as a channel for disseminating information but also as a tool for organizing interactive learning, project-based activities, and professional communication.

- Encouraging students to create their own professional digital footprint, which can assist them in seeking employment and promoting themselves professionally in the future.

Conclusion and Recommendations. Thus, the implementation of the proposed pedagogical conditions makes it possible to comprehensively develop technical and technological competence through the development of the technological component of the profession, as well as specialized knowledge, skills, and motivation for learning and mastery.

Based on this conclusion, we consider it appropriate to propose the following recommendations:

Integration in the educational process is carried out in three ways: by combining elements of different academic disciplines into a single, synthesized course (subject or section of a curriculum); by integrating scientific concepts and methods from different disciplines into general scientific concepts and methods of cognition; and by comprehensively systematizing and generalizing the foundations of individual disciplines while identifying interdisciplinary educational problems.

The multifaceted methodology we propose for developing technical and technological competence contributes to the comprehensive development of future technology teachers. The integration of general professional and specialized disciplines enables them to effectively address the challenges of modern education.

The primary objective of technical and technological training is to develop students’ in-depth professional knowledge and skills that ensure their competitiveness in the labor market, as well as their ability to create innovations and effectively solve complex technical problems in modern production environments. Achieving this objective requires an integrated approach across three key areas: updating the content of educational programs, improving the quality of education, and strengthening the practical aspects of professional training.

REFERENCES

1. Алдияров К.Т. Интеграция обучения информатике и общетехническим дисциплинам в системе технического и профессионального образования в Республике Казахстан: автореферат дисс. ... док. пед. наук. – М., 2013. - 47 с.
2. Борисов, А.В. Повышение качества технико-технологической подготовки будущих учителей технологии (на примере обучения токарной обработке конструкционных материалов) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук.- Сыктывкар, 2003. - 133 с.
3. Orinbetov N.T. *Integrativ yondashuv asosida talabalarning kasbiy kompetentligini takomillashtirish metodikasi* (texnologik ta’lim yo‘nalishi misolida): avtoreferat diss. ... ped. fan. dok. – N., 2026. - 221 b.
4. Худяков А.Ю. Технологическая компетентность – одно из важнейших качеств учителя трудового обучения// Актуальные проблемы гуманитар и естеств. наук. – 2017. – № 3. с. 101–109.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

O'QUVCHILARDA SUN'IY INTELLEKTDAN ONGLI FOYDALANISH MADANIYATINI BAHOLASH MEZONLARI VA DARAJALARI

Otaboyev Muxsinjon Muqimjonovich
p.f.f.d (PhD) Qo'qon davlat universiteti
e-mail: muhsinjonotaboyev@gmail.com
DOI: 10.67620/ajousci.240028

Annotatsiya. *Maqolada SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining shakllanganligini baholashga doir mezon, ko'rsatkich va daraja tushunchalari aniqlashtiriladi. Maqsad o'quvchining umumiy natijasini uning tarkibiy rivojlanish profili bilan birga talqin qilish imkonini beradigan baholash tizimini asoslashdir. Mezonga asoslangan tahlil, mazmuniy muvofiqlashtirish va darajaviy tavsiflash metodlari qo'llanildi. Natijada anglanganlik, asoslanganlik, qadriyatli munosabat, amaliy barqarorlik va mustaqil boshqaruv belgilari tizimlashtirildi. Yuqori, o'rta va past darajalar bilim miqdori bilan emas, mustaqillik, qaror asoslanganligi va xulq izchilligi bilan farqlandi. Profil bo'yicha tahlil umumiy ball ortida yashirinadigan nomutanosiblikni aniqlashga xizmat qilishi asoslandi. Natijalar maktabdagi raqamli tarbiya monitoringi uchun nazariy mezonlar beradi.*

Kalit so'zlar: *baholash mezoni, ko'rsatkich, shakllanganlik darajasi, rivojlanish profili, mustaqillik, amaliy barqarorlik, raqamli tarbiya monitoringi.*

Abstract. *The article clarifies the concepts of criteria, indicators, and levels for assessing the development of a culture of conscious use of artificial intelligence (AI) and the digital environment. The aim is to substantiate an assessment system that enables students' overall performance to be interpreted alongside their individual developmental profiles. The methods employed include criterion-based analysis, content alignment, and level-based characterization. As a result, the indicators of awareness, justification, value-based attitudes, practical consistency, and independent self-regulation were systematized. The high, medium, and low levels were differentiated not by the amount of knowledge acquired, but by the degree of independence, the soundness of decision-making, and the consistency of behavior. Profile-based analysis was shown to help identify imbalances that may remain concealed behind an overall score. The findings provide theoretical criteria for monitoring digital education and upbringing in schools*

Keywords: *assessment criterion, indicator, level of development, development profile, independence, practical stability, digital upbringing monitoring.*

Kirish

Raqamli tarbiya natijasini bitta umumiy ball bilan ifodalash o‘quvchining kuchli va rivojlantirilishi kerak bo‘lgan jihatlarini yashirishi mumkin. Baholashdagi bunday farqlarni izohlash uchun UNESCOning SI kompetensiyalari modeli nazariy tayanch bo‘la oladi: undagi rivojlanish darajalari kompetensiyaning tobora murakkablashadigan ifodasini belgilaydi [1; 19-b]. Bir o‘quvchi manbani yaxshi tekshirib, raqamli vaqtini boshqarishga qiynaladi; boshqasi xavfsizlik qoidalarini bilsa ham, axloqiy tanlovni asoslay olmaydi. Bu farq baholashning ichki tuzilmasini aniq belgilashni talab etadi.

Tadqiqot savoli ongli foydalanish madaniyatining shakllanganligini qaysi sifat belgilari va qanday daraja tavsiflari orqali baholash mumkinligiga qaratildi. Baholanadigan sifatning mazmunini aniqlashtirishda Ng va hammualliflarning yondashuvi ham ahamiyatlidir, chunki ular SI savodxonligi tarkibida baholash hamda etik masalalarni alohida yo‘nalishlar sifatida ajratadi [2; 504-b]. Maqsad ball yig‘ish tartibini taklif qilish emas, baholanayotgan sifatning mazmuni bilan kuzatiladigan belgilarni muvofiqlashtirishdir. Ushbu maqolada baholash mezonlari yoritiladi; vaziyatli diagnostik vositalarning ishlash jarayoni alohida tadqiqot predmeti hisoblanadi.

Materiallar va metodlar

Tadqiqot materiali sifatida dissertatsiyadagi mezon va ko‘rsatkichlar matritsasi, darajalarning umumiy tavsifi va mezonlar bo‘yicha ifodasi o‘rganildi. Tahlil birligi sifatida komponent bilan uni namoyon qiladigan natijaviy belgi o‘rtasidagi mazmuniy bog‘lanish olindi.

Har bir mezon uchun kuzatiladigan xatti-harakat, uning mustaqillik sharti va barqarorlik belgisi ajratildi. Kuzatiladigan harakat bilan shaxsiy munosabatning bog‘liqligini belgilashda DigComp ta’rifiga tayanildi; unda kompetentlik texnologiyalarga tanqidiy va mas’uliyatli munosabat bilan ifodalanadi [3; 3-b]. Darajalar bir xil mantiq asosida qiyoslandi: tushunishning yaxlitligi, qarorning dalillanishi, qadriyatning izchilligi va tashqi yordamga ehtiyoj. Baholash tavsiflari o‘quvchini doimiy toifaga kiritish emas, muayyan paytdagi rivojlanish holatini qayd etish vositasi sifatida olindi.

Tadqiqot nazariy metodologik xarakterga ega. Maqolada yangi ball chegaralari, normativ foizlar yoki psixometrik koeffitsiyentlar belgilanmaydi. Shuning uchun tavsiflangan darajalar sinovdan o‘tgan standart test normasi sifatida emas, mezonli baholashni loyihalash asosi sifatida qo‘llanishi mumkin.

Natijalar

Tahlil natijasida komponent, mezon, ko‘rsatkich va daraja o‘rtasidagi bog‘lanish aniqlashtirildi. Bunda shakllanganlikning mazmuniy belgisi o‘quvchining to‘g‘ri harakatni qanchalik anglangan va mustaqil bajara olishiga qarab tavsiflandi.

Mezon va ko‘rsatkichning mazmuniy chegaralari. SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining shakllanganlik holatini ilmiy asosda baholash uchun «mezon», «ko‘rsatkich» va «shakllanganlik darajasi» tushunchalarining mazmuniy chegaralarini aniq belgilash zarur. Mazkur tushunchalar o‘zaro bog‘liq bo‘lsa-da, diagnostik jarayonda turli vazifani bajaradi: mezon baholashning sifatiy asosini, ko‘rsatkich shu sifatning aniq namoyon bo‘lishini, daraja esa uning shakllanganlik holatini ifodalaydi.

Mezon muayyan tarkibiy komponentning shakllanganlik holatini qaysi mazmuniy belgi orqali baholash mumkinligini belgilaydi. U alohida harakat emas, balki o‘quvchining muayyan sohadagi bilim, munosabat, fikrlash yoki xulq-atvorini umumlashtiruvchi sifatiy asosdir. Demak, mezon «o‘quvchida qaysi sifatning shakllanganligini baholayapmiz?» degan savolga javob beradi.

Ko‘rsatkich mezonning o‘quvchi bilimi, munosabati, tanlovi, qarori yoki amaliy xatti-harakatlarida kuzatiladigan aniq ifodasidir. Masalan, axborot manbasini tekshirish, fakt bilan fikrni farqlash, SI javobini boshqa manbalar bilan qiyoslash yoki dezinformatsiyani tanish tanqidiy-baholovchi mezonning aniq ko‘rsatkichlari sifatida qaraladi.

Shakllanganlik darajasi mezon va ko‘rsatkichlarning namoyon bo‘lish holatini umumlashtiradi. Mustaqillik belgisini mazmunan tushuntirishga Miao va Holmesning generativ SI bo‘yicha tavsiyalari yordam beradi: ular SI vositasiga tayanishda insonning intellektual mustaqilligini himoya qilish zarurligini ta’kidlaydi [4; 24-b]. U faqat muayyan belgi bor yoki yo‘qligini emas, balki uning qanchalik anglangan, mustaqil, izchil va barqaror namoyon bo‘lishini ko‘rsatadi. Shu sababli darajalarni belgilashda bilim miqdori bilan cheklanmay, to‘g‘ri harakatning tashqi ko‘rsatma asosida yoki mustaqil amalga oshirilishi ham hisobga olinadi.

Mezon, ko‘rsatkich va daraja o‘rtasida ierarxik hamda funksional bog‘liqlik mavjud: komponent nimani baholashni, mezon qaysi sifat asosida baholashni, ko‘rsatkich ushbu sifatning qanday namoyon bo‘lishini, daraja esa uning qay darajada shakllanganini ko‘rsatadi. Shu tariqa baholash tizimi «komponent → mezon → ko‘rsatkich → daraja» mantig‘ida quriladi.

Baholash mezonlari tayyor raqamli kompetentlik modelidan ko‘chirilmay, tadqiqot natijalari asosida aniqlashtirilgan besh komponentning mazmuniy-funksional xususiyatlaridan kelib chiqib ishlab chiqildi. Bunda komponent va mezon o‘rtasida mazmuniy muvofiqlik, diagnostik kuzatish imkoniyati, o‘quvchining yosh xususiyatlari, real raqamli vaziyatlarga yaqinlik, bilim bilan xulq-atvorni hamda tashqi harakat bilan ichki qadriyatni farqlash, natijaning barqarorligi va mustaqilligi hisobga olinadi. «Tashqi nazorat → ichki o‘zini boshqarish» tamoyili baholash tizimining muhim konseptual asoslaridan biri sifatida qabul qilinadi.

1-jadval.

Komponent va baholash mezonlari o‘rtasidagi muvofiqlik

Komponent	Mezon	Kuzatiladigan ko‘rsatkichlar	Natijaviy belgi
Kognitiv anglash	Mazmunni tushunish	SI cheklovini, xavf va oqibatni tushuntirish	Anglanganlik
Tanqidiy baholash	Dalil bilan asoslash	Manbani qiyoslash va da’voni tekshirish	Asoslanganlik
Qadriyatli va axloqiy	Me’yorga tayanish	Rozilik, halollik va huquqni hisobga olish	Qadriyatli munosabat
Faoliyatli xulq	Xavfsiz harakat izchilligi	Maqbul strategiyani turli vaziyatda qo‘llash	Amaliy barqarorlik
Refleksiv boshqaruv	O‘zini nazorat qilish	Vaqt, qaror va xatoni tahlil qilish	Mustaqil boshqaruv

Shakllanganlikni ifodalaydigan natijaviy belgilar. Kognitiv-anglash mezoni SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining bilishga oid va tushunchaviy jihatlarini baholashga xizmat qiladi. U o‘quvchining SI va raqamli muhit haqidagi ma’lumotlarni shunchaki eslab qolganini emas, balki ularning mohiyati, imkoniyatlari, cheklovlari, ta’sir mexanizmlari va ehtimoliy oqibatlarini qay darajada anglaganini aniqlashni nazarda tutadi. Shu jihatdan mazkur

mezon keyingi tanqidiy baholash, qadriyatli tanlov va mas’uliyatli harakat uchun zarur bo‘lgan bilishga oid asosning shakllanganlik holatini ifodalaydi.

Kognitiv-anglash mezonining birinchi ko‘rsatkichi SIning mohiyati, imkoniyatlari va cheklovlarini tushunish bilan bog‘liq. Bunda o‘quvchining SIni oddiy dasturiy vosita yoki inson tafakkurining aynan nusxasi sifatida emas, balki ma’lumotlar va algoritmlarga tayanib muayyan natija hosil qiluvchi texnologik tizim sifatida umumiy darajada tushunishi muhim. Shu bilan birga, u SIning matn yaratish, axborotni umumlashtirish, tasvir hosil qilish, tavsiya berish kabi imkoniyatlarini bilishi, biroq bu imkoniyatlar cheklovsiz va mutlaq ishonchli emasligini ham anglashi kerak.

Ko‘rsatkich SI natijasining har doim ham haqqoniy va ishonchli emasligini anglashni qamrab oladi. O‘quvchi SI tomonidan berilgan javob mantiqan to‘g‘ri va ishonchli ko‘rinsa-da, unda faktologik xato, noto‘g‘ri umumlashtirish, mavjud bo‘lmagan manba yoki kontekstga mos kelmaydigan ma’lumot uchrashi mumkinligini bilishi lozim. Bu ko‘rsatkich o‘quvchining «SI javobi — tayyor haqiqat» degan passiv pozitsiyadan «SI natijasi tekshirilishi lozim bo‘lgan axborot» degan anglangan pozitsiyaga o‘tganligini ko‘rsatadi.

Kognitiv-anglash mezonining asosiy savoli «O‘quvchi raqamli muhit va SI bilan bog‘liq vaziyatni qay darajada to‘g‘ri anglaydi?» tarzida ifodalanadi. Baholashda tushunchalarni yoddan aytishdan ko‘ra ularni real vaziyat bilan bog‘lab tushuntirish, SI imkoniyati va cheklovini farqlash, raqamli xavfni tanish va ehtimoliy oqibatni izohlash qobiliyatiga e’tibor qaratiladi.

Shu sababli kognitiv-anglash mezonini baholashda asosiy e’tibor terminlarni yoddan aytishga emas, balki ularni real raqamli vaziyat bilan bog‘lab tushuntirish, SI imkoniyati va cheklovini farqlash, xavfni tanish va ehtimoliy oqibatni izohlash qobiliyatiga qaratilishi maqsadga muvofiq. Ana shu holatda mazkur mezon keyingi tanqidiy-baholovchi mezon uchun mustahkam kognitiv asos vazifasini bajaradi.

Tanqidiy-baholovchi mezon SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining axborotni qabul qilishdan asoslangan xulosa va qarorga o‘tish darajasini baholashga xizmat qiladi. Mazkur mezon o‘quvchining raqamli muhitda uchraydigan axborot, xabar, vizual material, algoritmik tavsiya yoki SI tomonidan yaratilgan natijani tayyor haqiqat sifatida qabul qilmasdan, uni tekshirish, qiyoslash, tahlil qilish va dalillar asosida baholash qobiliyatini aniqlashga qaratilgan. Shu jihatdan u kognitiv anglashning amaliy-intellektual davomi bo‘lib, «bilaman» darajasidan «tekshiraman, qiyoslayman va asoslayman» darajasiga o‘tishni ifodalaydi.

Ko‘rsatkich axborot manbasining ishonchliligini tekshirish qobiliyatidir. Bunda o‘quvchi axborotning qayerdan olingani, uni kim tayyorlagani, qachon e’lon qilingani, qanday maqsadda tarqatilgani va qaysi dalillarga tayanayotganini aniqlay olishi lozim. Manbaning nomi yoki tashqi ko‘rinishi emas, balki uning ishonchliligi, muallifning kompetentligi, ma’lumotning yangiligi va boshqa manbalar bilan muvofiqligi asosiy baholash obyekti bo‘ladi. Bu ko‘rsatkich o‘quvchining axborotni passiv qabul qilishdan manbani tekshirishga asoslangan faol pozitsiyaga o‘tganini ko‘rsatadi.

Ko‘rsatkich SI natijasini tekshirish va baholash qobiliyatini ifodalaydi. O‘quvchi SI tomonidan yaratilgan matn, javob, tavsiya yoki tahlilni tashqi shakli va ishonchli uslubiga qarab to‘g‘ri deb qabul qilmasligi kerak. U javobdagi asosiy da’volarni ajratishi, muhim ma’lumotlarni boshqa manbalar bilan tekshirishi, faktologik xato, noto‘g‘ri umumlashtirish yoki mavjud bo‘lmagan manbani aniqlay olishi lozim. Bu ko‘rsatkich SI natijasiga nisbatan tanqidiy masofani saqlash darajasini belgilaydi.

Shu nuqtai nazardan tanqidiy-baholovchi mezonning asosiy savoli «O‘quvchi axborot va raqamli ta’sirni mustaqil ravishda tekshirib, asoslangan baholay oladimi?» tarzida ifodalanadi. Uning ichki mantig‘i «axborotni qabul qilish → manbani tekshirish → qiyoslash → ta’sirni anglash → dalil asosida baholash → oqibatni prognoz qilish → asoslangan xulosa» zanjirida namoyon bo‘ladi.

Qadriyatli-axloqiy mezon SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining shaxsiy e’tiqod, axloqiy pozitsiya va mas’uliyat bilan bog‘liq jihatlarini baholashga xizmat qiladi. Mazkur mezonning asosiy xususiyati shundaki, bunda o‘quvchining raqamli muhitdagi qoidalarni faqat bilishi emas, balki ularni shaxsiy qadriyat sifatida qabul qilishi va qarorlarida ushbu qadriyatlarga tayanishi baholanadi. Shu sababli mazkur mezon «qoidani biladimi?» degan savoldan ko‘ra «ushbu qoidani ichki me’yor sifatida qabul qilganmi va amaliy tanlovida unga tayanadimi?» degan savolga javob berishga qaratilgan.

SIdan foydalanishda shaffoflik akademik halollikning zamonaviy ifodasidir. O‘quvchi SIdan matn yaratish, g‘oya olish, tahlil yoki tarjima uchun foydalangan bo‘lsa, bu yordamni yashirmasligi, uning ishtirokini ochiq ko‘rsatishi va mustaqil intellektual hissasini saqlashi kerak. Shu jihatdan shaffoflik halollik, shaxsiy javobgarlik va ta’lim natijasining haqqoniyligini ta’minlovchi qadriyat sifatida baholanadi.

Qadriyatli-axloqiy mezonning asosiy savoli «O‘quvchi raqamli qarorini qay darajada axloqiy, huquqiy va mas’uliyatli mezonlarga tayanib qabul qiladi?» tarzida ifodalanadi. Bu yerda qoidani bilishdan ko‘ra uning shaxsiy qadriyatga aylanganligi, ya’ni tashqi nazoratsiz vaziyatda ham halollik, inson qadri, huquq, mas’uliyat va shaffoflikka tayanib qaror qabul qilish muhim.

Faoliyatli-xulq-atvor mezoni SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining amaliy namoyon bo‘lish darajasini baholashga xizmat qiladi. U o‘quvchining muayyan qoida yoki xavf haqida bilishini emas, balki shu bilim, tanqidiy baholash va qadriyatli munosabatni real raqamli vaziyatda to‘g‘ri xatti-harakatga aylantira olishini aniqlaydi. Shu jihatdan mazkur mezon «bilaman» bilan «qilaman» o‘rtasidagi farqni ko‘rsatib beruvchi eng muhim baholash yo‘nalishlaridan biri hisoblanadi.

Ko‘rsatkich raqamli vositalardan maqsadli foydalanish bilan bog‘liq. O‘quvchi raqamli qurilma, platforma yoki SI vositasidan shunchaki mavjud bo‘lgani uchun emas, balki aniq ta’limiy, axborotiy yoki ijodiy maqsadga muvofiq holda foydalana olishi lozim. Bunda u qaysi vazifa uchun qaysi vosita maqbul ekanini tanlaydi, ortiqcha va maqsadsiz raqamli faoliyatni cheklaydi. Bu ko‘rsatkich o‘quvchining texnologiyadan foydalanishi maqsad bilan boshqariladimi yoki texnologiyaning o‘zi uning xatti-harakatini belgilaydimi, degan farqni ochib beradi.

Ko‘rsatkich xavfli havola va shubhali kontentga maqbul reaksiya bilan bog‘liq. O‘quvchi shubhali havola, noma’lum fayl, ishonchsiz xabar yoki zararli kontentga duch kelganda uni ochmaslik, yuklab olmaslik, qayta tarqatmaslik, bloklash yoki tegishli tarzda xabar berish kabi harakatlarni mustaqil bajara olishi lozim. Bu yerda asosiy baholash obyekti xavfni tanish emas, balki tanilgan xavfga nisbatan to‘g‘ri xulq-atvor strategiyasini tanlashdir.

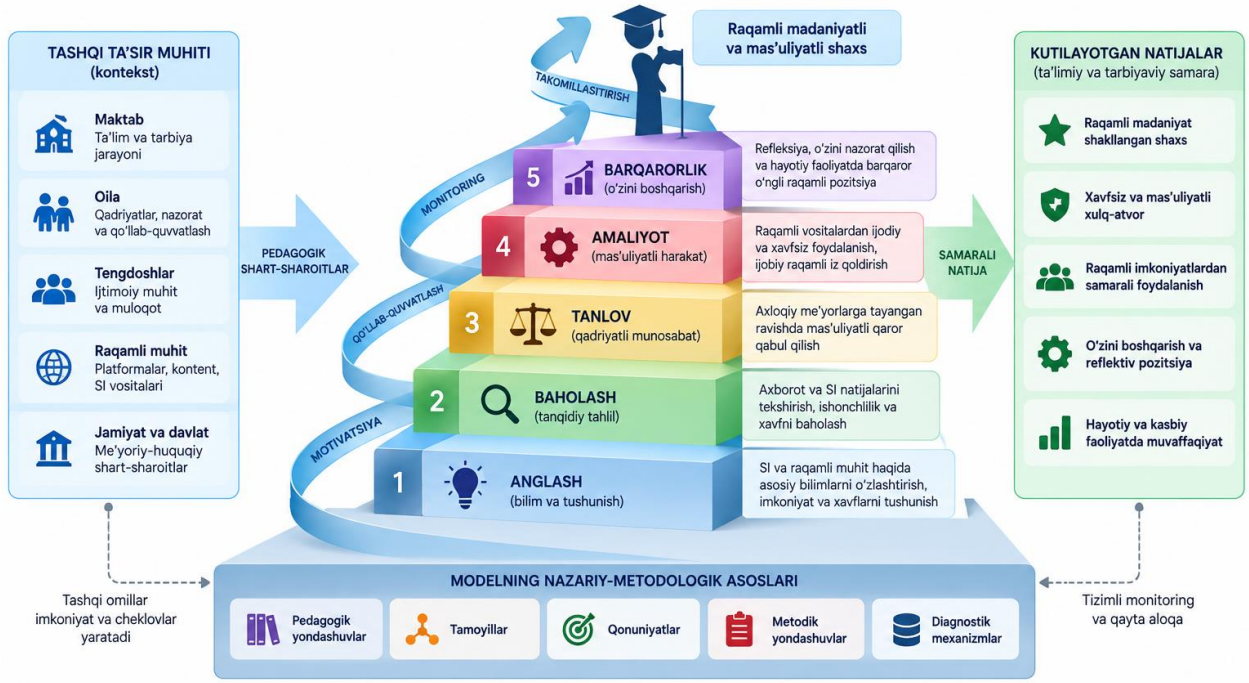
Ko‘rsatkich raqamli vaqtdan foydalanishini tahlil qilish va boshqarish bilan bog‘liq. O‘quvchi raqamli qurilmalar, ijtimoiy tarmoqlar, ta’lim platformalari yoki SI vositalariga qancha vaqt sarflayotganini anglashi, ushbu vaqtning maqsadga muvofiqligini baholashi va zarur holda uni mustaqil tartibga solishi lozim. Bunda asosiy masala ekran vaqtini mexanik qisqartirish emas, balki vaqt sarfining maqsad, natija va shaxsiy ehtiyojlar bilan muvofiqligini anglashdir.

Ko‘rsatkich diqqatni nazorat qilish qobiliyatini ifodalaydi. Raqamli muhitda xabarnomalar, qisqa videolar, tavsiyalar va doimiy axborot oqimi o‘quvchining diqqatini parchalashi mumkin.

Shu sababli u qaysi omillar uni asosiy vazifadan chalg‘itayotganini anglay olishi, keraksiz raqamli stimullarni cheklashi va diqqatini maqsadli faoliyatga qayta yo‘naltira olishi kerak. Bu ko‘rsatkich raqamli o‘zini boshqarishning muhim amaliy belgisidir.

Ko‘rsatkich o‘z raqamli xatti-harakatini baholashni nazarda tutadi. O‘quvchi muayyan harakatdan so‘ng uning to‘g‘ri yoki noto‘g‘ri tomonlarini tahlil qilishi, o‘z qarorining qabul qilingan axloqiy, huquqiy va xavfsizlik me’yorlariga qanchalik mos kelganini baholay olishi kerak. Bu yerda muhim jihat — o‘z harakatiga tashqi baho berilgandan keyingina emas, balki mustaqil ravishda tanqidiy munosabat bildirish qobiliyatidir.

Refleksiv-boshqaruv mezonining asosiy savoli «O‘quvchi tashqi nazorat bo‘lmagan sharoitda ham o‘z raqamli faoliyatini mustaqil boshqara oladimi?» tarzida ifodalanadi. Baholashda o‘z xatti-harakatini shunchaki izohlash emas, balki uni kuzatish, oqibatini baholash, xatoni anglash, tuzatish kiritish va keyingi qarorni takomillashtirish qobiliyati muhim.



1-rasm. Raqamli madaniyat rivojlanishining pedagogik iyerarxiyasi

Darajalarni profil bo‘yicha talqin qilish. Mazkur mezonning ichki mantig‘i «maqsadni anglash → o‘z faoliyatini kuzatish → vaqt va diqqatni boshqarish → natija va oqibatni tahlil qilish → xatoni tuzatish → mustaqil raqamli odat va xulq-atvorni saqlash» zanjirida ifodalanadi. Shu orqali «tashqi nazorat → anglangan ichki me’yor → refleksiv nazorat → mustaqil o‘zini boshqarish» o‘tishi diagnostik mazmun kasb etadi.

Mezonlar va ko‘rsatkichlarni alohida tavsiflash ularning umumiy baholash tizimidagi o‘rnini to‘liq ochib bermaydi. Shu sababli ularni yagona integrativ tizimda qarash muhim. Bunda har bir mezon muayyan komponentning shakllanganlik holatini baholashga xizmat qiladi, ko‘rsatkichlar esa ushbu holatning aniq namoyon bo‘lish belgilarini ifodalaydi. Natijaviy belgi esa har bir mezon bo‘yicha baholashning umumlashtirilgan pedagogik yo‘nalishini belgilaydi. Shu asosda SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining baholash mezonlari va asosiy ko‘rsatkichlarini integrativ tizimda ifodalash mumkin.

SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyatining baholash mezonlari va asosiy ko‘rsatkichlari

Jadvalda komponent, mezon, ko‘rsatkich va natijaviy belgi o‘zaro bog‘langan, biroq turli vazifani bajaruvchi elementlar sifatida aks ettirilgan. Komponent ichki tarkibiy sohani, mezon baholash yo‘nalishini, ko‘rsatkich aniq namoyon bo‘lishni ifodalasa, anglanganlik, asoslanganlik, qadriyatlilik, amaliy barqarorlik va mustaqil o‘zini boshqarish tegishli mezonlarning umumlashtirilgan natijaviy belgilaridir.

Mezonlar yagona baholash tizimida amal qiladi: raqamli vaziyatni anglash tanqidiy baholash uchun asos yaratadi, tanqidiy baholash qadriyatli tanlovni asoslaydi, qadriyatli pozitsiya mas’uliyatli harakatda namoyon bo‘ladi, amaliy tajribaning refleksiv tahlili esa keyingi qarorlarni boshqarishga xizmat qiladi. Shu sababli tizim «anglanganlik → asoslanganlik → qadriyatlilik → amaliy barqarorlik → mustaqil o‘zini boshqarish» mantig‘iga ega.

Shakllanganlik darajalari mezon va ko‘rsatkichlarning namoyon bo‘lish holatini umumlashtiruvchi bosqich hisoblanadi. Mazkur tadqiqotda yuqori, o‘rta va past darajalar qabul qilinib, ular bilim hajmiga emas, anglanganlik, mustaqillik, qarorning asoslanganligi, qadriyatli barqarorlik, xulq-atvor izchilligi, tashqi yordamga ehtiyoj va refleksiv o‘zini boshqarish belgilarining uyg‘unligiga ko‘ra farqlanadi.

Tashqi yordamga ehtiyoj darajasi ham shakllanganlikni farqlashda muhim belgidir. Past darajada o‘quvchi ko‘proq tashqi ko‘rsatma va nazoratga tayanadi; o‘rta darajada ayrim vaziyatlarda mustaqil qaror qabul qiladi, ammo murakkab holatlarda yordamga ehtiyoj sezadi; yuqori darajada esa ko‘pchilik raqamli vaziyatlarda mustaqil, asoslangan va mas’uliyatli qaror qabul qila oladi.

Mezon, ko‘rsatkich va shakllanganlik darajalarini o‘zaro muvofiq ifodalash baholash tizimining yaxlitligini ta’minlaydi. Shu asosda har bir besh mezon bo‘yicha yuqori, o‘rta va past darajalar yagona mantiq — anglanganlik, mustaqillik, asoslangan qaror, qadriyatli barqarorlik, xatti-harakat izchilligi va refleksiv o‘zini boshqarish nuqtai nazaridan tavsiflandi.

SI va raqamli muhitdan ongli foydalanish madaniyati shakllanganlik darajalarining mezonlar bo‘yicha tavsifi

Mazkur matritsa keyingi diagnostik jarayonning metodologik asosi vazifasini bajaradi: u har bir mezon bo‘yicha nimani aniqlash, qaysi belgilarni kuzatish va natijani qanday talqin qilish lozimligini belgilaydi. Refleksiv-boshqaruv mezonida tashqi nazoratsiz barqaror xulq-atvorning yuqori daraja sifatida belgilanishi «tashqi nazorat → ichki o‘zini boshqarish» konseptual tamoyilini diagnostik darajaga olib chiqadi.

Integral baholashda dastlab besh mezon bo‘yicha xususiy natijalar aniqlanadi, keyin ular o‘zaro qiyoslanib, o‘quvchining qaysi yo‘nalishlarda kuchli va qaysi sohalarda rivojlantirishga muhtoj ekani belgilanadi. Shu asosda shaxsiy integrativ profil shakllantirilib, umumiy shakllanganlik darajasi haqida xulosa chiqariladi.

Integral baholashning mantig‘ini quyidagicha ifodalash mumkin:

«Profilli baholash» o‘quvchiga faqat «yuqori», «o‘rta» yoki «past» umumiy daraja berish bilan cheklanmay, uning madaniyat tuzilmasida qaysi komponentlar yetarli rivojlangani va qaysi yo‘nalishlar pedagogik qo‘llab-quvvatlashga muhtojligini aniqlash imkonini beradi. Profilni kundalik faoliyat bilan bog‘lashda Soldatovaning raqamli tajriba onlayn va oflayn kontekstlarda davom etishi haqidagi qarashi nazariy asos bo‘ladi [5; 76-b]. Masalan, o‘quvchi axborot va SI natijalarini tanqidiy baholay olishi, ammo shaxsiy ma’lumotlarni amalda himoya qilish yoki raqamli vaqtni boshqarishda qiynalishi mumkin.

Shu jihatdan integral baholash diagnostik xulosa chiqarish bilan birga pedagogik ta’sirni individuallashtirishga xizmat qiladi. U o‘quvchining kuchli va rivojlantirilishi zarur tomonlarini

aniqlash, korreksion vazifalarni belgilash va keyingi diagnostika natijalarini qiyosiy baholash imkonini beradi.

2-jadval.

Shakllanganlik darajalarining mezonlar bo‘yicha tavsifi

Mezon	Yuqori daraja	O‘rta daraja	Past daraja
Kognitiv anglash	Imkoniyat va xavfni yaxlit tushuntiradi	Asosiy tushunchalarni biladi, ayrim aloqalarda yordam zarur	Tasavvur parchalangan, xavfni izohlashga qiynaladi
Tanqidiy baholash	Mustaqil tekshiradi va dalillaydi	Oddiy vaziyatda tekshiradi, murakkabida ko‘mak kerak	Natijani tekshirmasdan qabul qiladi
Qadriyatli munosabat	Me’yorni yangi vaziyatda izchil saqlaydi	Me’yorni qabul qiladi, tanlov vaziyatga bog‘liq	Tashqi talab ustuvor, oqibatga e’tibor kam
Amaliy barqarorlik	Xavfsiz strategiyani mustaqil qo‘llaydi	Tanish vaziyatda maqbul harakat qiladi	Xavfsiz amal uchun tez-tez ko‘rsatma kerak
Mustaqil boshqaruv	Xato, vaqt va odatni kuzatib tuzatadi	Ayrim jihatlarni boshqaradi, eslatma zarur	Refleksiya zaif va tashqi nazoratga ehtiyoj yuqori

Muhokama

Umumiy natija va rivojlanish profilining vazifalari bir xil emas. Umumiy natija o‘quvchining joriy holatini qisqa ifodalaydi, profil esa pedagogik yordamning yo‘nalishini ko‘rsatadi. Shu sababli yakuniy tavsifda birgina umumiy daraja bilan cheklanish qo‘shimcha rivojlantirishga muhtoj jihatni ko‘rmay qolishga olib kelishi mumkin.

Rasmda ko‘rsatilgan rivojlanish iyerarxiyasi baholashning tayyor shkalasi sifatida qabul qilinmaydi. U o‘quvchi faolligi qanday pedagogik yo‘nalishda kengayishini tushuntiradi. Darajani belgilash esa jadvaldagi kuzatiladigan belgilar, ularning mustaqilligi va turli vaziyatdagi takrorlanishiga tayanishi zarur.

Yordam so‘rashni har qanday vaziyatda past daraja belgisi deb baholash xato bo‘ladi. Murakkab yoki xavfli vaziyatda o‘z imkoniyatini to‘g‘ri baholab, ishonchli kattaga murojaat qilish mustaqil va mas’uliyatli qarorning bir ko‘rinishi bo‘lishi mumkin. Demak, baholashda yordamga murojaat qilish sababi va uning maqsadga muvofiqligi farqlanishi kerak.

Taklif etilgan mezonlarning amaliy ishonchliligini tekshirish uchun baholovchilar bir xil javobni qanchalik o‘xshash talqin qilishini aniqlash talab etiladi. Bu talabning metodologik ahamiyatini Orbenning sharhi ham ko‘rsatadi: raqamli faoliyatni o‘lchashdagi cheklovlar natijalarni talqin qilish sifatiga ta’sir etadi [6; 407-b]. O‘quvchi holatini bir martalik topshiriq asosida qat’iy belgilamaslik, turli vaziyatdagi dalillarni jamlash tavsiya etiladi. Mazkur talablar nazariy tizimni amaliy o‘lchovga aylantirishning keyingi bosqichidir.

Xulosa

Ongli foydalanish madaniyatini baholash bilim, asoslangan qaror, qadriyat, amaliy barqarorlik va mustaqil boshqaruvning muvofiqligiga tayanishi kerak. Darajalar o‘quvchining to‘g‘ri javoblar sonini emas, mazkur sifatlarning qanday namoyon bo‘lishini farqlaydi.

Profil bo‘yicha tahlil umumiy natijani mazmunan to‘ldirib, pedagogik yordamning aniq yo‘nalishini belgilaydi. Mezonli baholashni amaliyotga joriy etishda tavsiflar tushunarliligi, baholovchilar muvofiqligi va turli vaziyatlardagi takroriy dalillar tekshirilishi zarur.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO.
2. Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, *58*(1), 504–509. https://doi.org/10.1002/pra2.487
3. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376
4. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535
5. Soldatova, G. U. (2018). Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: Izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: A changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, *9*(3), 71–80. https://doi.org/10.17759/sps.2018090308
6. Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *55*(4), 407–414. https://doi.org/10.1007/s00127-019-01825-4
7. Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
8. McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, *46*(2), 165–193. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320
9. Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, *121*(11), 1–40. https://doi.org/10.1177/016146811912101102
10. Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). International Society for Technology in Education.
11. Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, *31*(2), 261–292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5
12. Begimqulov, U. Sh., Djuraev, R. X., Isyanov, R. G., Sharipov, Sh. S., Adashboev, Sh. M., & Soy, M. N. (2011). *Pedagogik ta’limni axborotlashtirish: Nazariya va amaliyot*. Fan.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

RAQAMLI TA'LIM MUHITIDA TALABALARNI IQTISODIY TARBIYALASH JARAYONLARINI PEDAGOGIK LOYIHALASHTIRISH

Qo'chqorov Baxodir Maxkamovich
Nizomiy nomidagi O'zbekiston Milliy pedagogika universiteti mustaqil tadqiqotchisi
DOI: 10.67620/ajousci.240029

Annotatsiya. *Maqolada raqamli ta'lim muhitida talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish muammosi ko'rib chiqilgan. Tadqiqotning dolzarbligi mamlakatda raqamli iqtisodiyotga o'tish sharoitida oliy ta'lim muassasalarining raqobatbardosh, iqtisodiy fikrlaydigan kadrlar tayyorlashga bo'lgan ehtiyoji bilan belgilanadi. Maqsad - talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish bo'yicha ilmiy asoslangan tavsiyalar ishlab chiqishdan iborat. Tadqiqotda nazariy adabiyotlarni qiyosiy tahlil qilish, ijtimoiy-pedagogik usullar (kuzatish, so'rovnoma, test), tajriba-sinov hamda natijalarni matematik-statistik qayta ishlash usullaridan foydalanildi; tajriba-sinov ishlari Buxoro, Toshkent va Farg'ona davlat universitetlarida o'tkazildi. Natijada ta'limning raqamli iqtisodiyotga tayyorligini baholovchi besh ko'rsatkichlar guruhi aniqlandi, iqtisodiy tarbiya jarayonlarini pedagogik loyihalashtirishning besh bosqichli modeli takomillashtirildi hamda autsorsing va davlat-xususiy sheriklik mexanizmlariga asoslangan OTM-ishlab chiqarish korxonasi hamkorligining bozorga yo'naltirilgan vositalari tizimlashtirildi. Olingan natijalar o'quv rejalari, dasturlari, darsliklari va metodik qo'llanmalarni takomillashtirishda, shuningdek kasbiy ta'lim yo'nalishlari bo'yicha nazariy-amaliy mashg'ulotlarni tashkil etishda foydalanilishi mumkin.*

Kalit so'zlar: *raqamli ta'lim muhiti; iqtisodiy tarbiya; pedagogik loyihalashtirish; raqamli iqtisodiyot; kompetensiyalar modeli; autsorsing; davlat-xususiy sheriklik; ta'lim sifati .*

Abstract. *The article examines the pedagogical design of processes for students' economic upbringing in a digital educational environment. The study's relevance stems from the need of higher education institutions to prepare competitive, economically literate personnel amid the country's transition to a digital economy. The aim was to develop scientifically grounded recommendations for the pedagogical design of these processes. Methods included comparative analysis of theoretical literature, socio-pedagogical techniques (observation, questionnaires, testing), a pedagogical experiment, and mathematical-statistical processing of results; the experimental work was carried out at Bukhara, Tashkent, and Fergana State Universities. The results identify five groups of indicators for assessing higher education's readiness for the digital economy, refine a five-stage model of pedagogical design*

for economic upbringing processes, and systematize market-oriented mechanisms of university - enterprise cooperation based on outsourcing and public-private partnership. The findings can be applied in improving curricula, syllabi, textbooks and methodological manuals, and in organizing theoretical and practical training in vocational education.

Key words: *digital educational environment; economic upbringing; pedagogical design; digital economy; competency model; outsourcing; public-private partnership; quality of education.*

Kirish

Jahon ta’lim tizimida yoshlarni raqamli iqtisodiyot uchun kadr sifatida tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish va zamonaviy kasbiy bilim hamda ko‘nikmalarni shakllantirish texnologiyalarini amaliyotga tatbiq etish ustuvor yo‘nalishlardan biriga aylandi. Elektron axborot-ta’lim muhitini rivojlantirish, kiberpedagogika, masofaviy va aralash (blended/online-offline) ta’lim shakllarini takomillashtirish, ochiq ta’lim resurslarini kengaytirish bo‘yicha tizimli ishlar olib borilmoqda.

O‘zbekiston Respublikasida ta’lim sifatini baholashning xalqaro standartlarini joriy etish, oliy ta'lim muassasalari (OTM) faoliyati samaradorligini oshirish va ilmiy-innovasion yutuqlarni amaliyotga tatbiq etishning samarali mexanizmlarini yaratish bo‘yicha me’yoriy-huquqiy asos shakllantirilgan. Harakatlar strategiyasida uzluksiz ta’lim tizimini takomillashtirish va mehnat bozorining zamonaviy ehtiyojlariga mos yuqori malakali kadrlar tayyorlash ustuvor vazifa sifatida belgilangan. Shu munosabat bilan talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish asosida kreativ fikrlash ko‘nikmalarini rivojlantirishning ilmiy-amaliy asoslarini takomillashtirish zaruratini kuchaytirmoqda.

Ta’lim jarayonlarini axborot-kommunikasiya texnologiyalari (AKT) vositasida takomillashtirish masalalari A.A.Abduqodirov, A.X.Abdullaev, M.Aripov, U.Begimqulov, F.Zakirova va boshqa mahalliy olimlar tomonidan; iqtisodiy tarbiya jarayonlarini takomillashtirish N.N.Azizxodjaeva, B.S.Abdullaeva, R.X.Djuraev, O‘.Q.Tolipov va boshqalar tomonidan tadqiq etilgan. Xorijiy olimlardan W.N.Chambers, J.M.Spector, M.Rosenberg, D.Kegan kabi tadqiqotchilar AKTni ta’limga joriy etish masalalarini o‘rganishgan. Shu bilan birga, raqamli ta'lim muhitida iqtisodiy tarbiya jarayonlarini yaxlit pedagogik loyihalashtirish modelini, uning mazmuni va samaradorlik mezonlarini aniqlash masalasi yetarlicha ochib berilmagan, bu esa mazkur tadqiqotning ilmiy muammosini belgilaydi.

Tadqiqotning maqsadi - raqamli ta'lim muhitida talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish bo‘yicha ilmiy asoslangan tavsiyalar ishlab chiqishdan iborat. Ushbu maqsadga erishish uchun quyidagi vazifalar belgilandi: (1) talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish imkoniyatlarini aniqlash; (2) nazariy bilimlarni vizuallashtirish orqali ishlab chiqarish sohasiga translasiya qilish mexanizmlarini takomillashtirish; (3) pedagogik loyihalashtirish modelini takomillashtirish; (4) jarayonning samaradorligini oshiruvchi shart-sharoitlarni aniqlashtirish.

MATERIAL VA USULLAR

Tadqiqotning ob’ekti sifatida raqamli ta’lim muhitida talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish jarayoni, predmeti sifatida esa ushbu jarayonni takomillashtirishning shakl, metod va vositalari olindi. Tajriba-sinov ishlari Buxoro, Toshkent va Farg‘ona davlat universitetlarida o‘tkazildi.

Tadqiqot usullari quyidagi guruhlarni o‘z ichiga oldi: 1) nazariy usullar - mavzuga oid falsafiy, sosiologik, psixologik-pedagogik adabiyotlarni qiyosiy o‘rganish va tahlil qilish; 2) ijtimoiy-pedagogik usullar - kuzatish, suhbat, tashxislash, so‘rovnoma va test o‘tkazish; 3) empirik usul - tajriba-sinov ishlari; 4) matematik-statistik usullar - monitoring natijalarini miqdoriy qayta ishlash va tahlil qilish. Ta’lim muassasalarining raqamli iqtisodiyotga tayyorligini baholashda rasmiy statistika, ekspertlar bahosi va professional hamjamiyat ma'lumotlari, shuningdek Jahon banki tomonidan taklif etilgan mezonlar hisobga olindi.

Universitet-ishlab chiqarish korxonasi hamkorligi shakllarini tahlil qilishda Iqtisodiy hamkorlik va taraqqiyot tashkiloti (OESR) doirasidagi tadqiqotlar asosida bozorga asoslangan uchta mexanizm: autsorsing, davlat-xususiy sheriklik va vaucherlarni loyihalash - qiyosiy tahlil qilindi (1-jadvalga qarang).

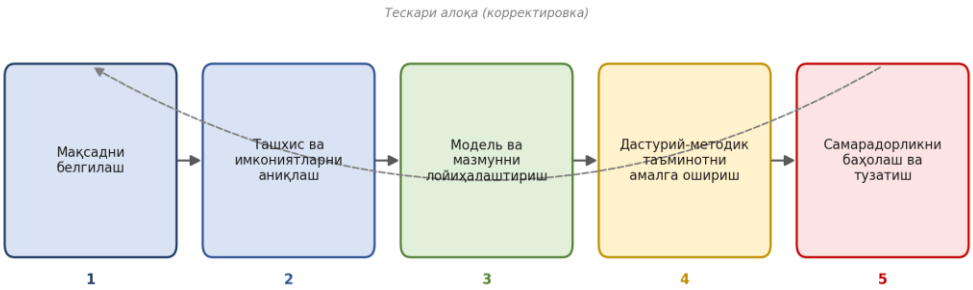
NATIJALAR

1. Ta’limning raqamli iqtisodiyotga tayyorligini baholash beshta ko‘rsatkichlar guruhi bo‘yicha amalga oshirilishi aniqlandi: ta’lim jarayonida ATni qo‘llash; ATdan foydalanish bo‘yicha pedagog kadrlarni tayyorlash; ta'lim boshqaruvini axborotlashtirish; ta'lim faoliyatining axborot infratuzilmasi; raqamlashtirishni me’yoriy-huquqiy qo‘llab-quvvatlash (1-rasm). O‘tkazilgan tahlil shuni ko‘rsatdiki, aksariyat universitetlar hali axborotlashtirishning dastlabki bosqichida bo‘lib, faqat ayrim OTMlar avtomatlashtirish va axborotlashtirish bosqichlaridan o‘tib, raqamli iqtisodiyot sari izchil harakatlanmoqda.



1-rasm. Ta’limning raqamli iqtisodiyotga tayyorligini belgilovchi ko‘rsatkichlar guruhi

2. Talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirishning beshta o‘zaro bog‘liq bosqichdan iborat modeli takomillashtirildi: maqsadni belgilash → tashxis va imkoniyatlarni aniqlash → model va mazmunni loyihalashtirish → dasturiy-metodik ta’minotni amalga oshirish → samaradorlikni baholash va tuzatish (2-rasm, 1-jadval). Model yopiq tizim sifatida emas, balki baholash bosqichidan maqsadni aniqlashtirishga teskari aloqa orqali qayta bog‘lanadigan siklik jarayon sifatida shakllantirildi, bu esa loyihalashtirishning uzluksiz takomillashuvini ta’minlaydi.



2-rasm. Talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish modeli

1-jadval. Pedagogik loyihalashtirish modelining bosqichlari va kutilayotgan natijalar.

№	Pedagogik loyihalashtirish modeli bosqichi	Asosiy natija (chiqish)
1	Maqsadni belgilash	Iqtisodiy tarbiya jarayonining pedagogik maqsad va vazifalari
2	Tashxis va imkoniyatlarni aniqlash	Talabalar va OTMning raqamli-iqtisodiy tayyorgarlik darajasi
3	Model va mazmunni loyihalashtirish	Vakolatlar (kompetensiyalar) modeli, mazmun va texnologik xarita
4	Dasturiy-metodik ta’minotni amalga oshirish	O‘quv-uslubiy majmua, elektron resurslar, autsorsing/ATK shakllari
5	Samaradorlikni baholash va tuzatish	Miqdoriy-sifat mezonlari, tajriba-sinov natijalari, korrektirovka

3. Nazariy bilimlarni ishlab chiqarish sohasiga translasiya qilish mexanizmlarini takomillashtirish maqsadida universitet-korxona hamkorligining bozorga asoslangan vositalari tizimlashtirildi (2-jadval). Tahlil shuni ko‘rsatdiki, autsorsing davlat (shu jumladan ta'lim) xizmatlarining eng keng tarqalgan bozor mexanizmi hisoblanadi va u xarajatlarni kamaytirish, vaqtinchalik ekspertizadan foydalanish hamda amaliy mashg‘ulotlarni ishlab chiqarish korxonalarida tashkil etish imkoniyatini beradi. Autsorsing samaradorligi, ayniqsa, oliy ta'lim muassasalarining ikki bosqichli tender jarayoniga kirishishi - avval umumiy ehtiyojlarni e’lon qilish, so‘ng talabalarning ijodiy takliflari asosida batafsil loyiha taqdim etishi - orqali oshishi aniqlandi.

2-jadval. Ishlab chiqarish korxonasi bilan hamkorlikda bozorga asoslangan strategik yondashuvlar

Strategik yondashuv	Bozorga asoslangan maxsus vositalarga misollar
Davlat xizmatlarini (ta’lim-ishlab chiqarish hamkorligini) ko‘rsatishda bozorga asoslangan yondashuvlar	Raqobatli manbalar; davlat-xususiy sheriklik; vaucherlar; autsorsing; birgalikda manbalardan foydalanish; shartnoma tuzish; xususiylashtirish; aktivlarni ajratish yoki sotish
Ichki (OTM ichidagi) xizmatlarni taqdim etishda bozorga asoslangan yondashuvlar	Boshqariladigan franchayzing yoki aylanma fondlar; samaradorlikka asoslangan tashkiliy birliklar; natijaga bog‘liq to‘lov; raqobatli grantlar, kreditlar va kredit kafolatlari

Strategik yondashuv	Bozorga asoslangan maxsus vositalarga misollar
Tartibga solish, standartlashtirish va narxni belgilashda bozorga asoslangan yondashuvlar	Faoliyat yuritish uchun ruxsatnomalar; tanlovlar (auksionlar); foydalanuvchi to‘lovlari; xavfga asoslangan huquqni muhofaza qilish; soliq imtiyozlari va subsidiyalar

4. Tadqiqot davomida talabalarning iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirish samaradorligini oshiruvchi omillar va pedagogik shart-sharoitlar aniqlashtirildi: talabalarning iqtisodiy bilim darajasini oshiruvchi muammoli topshiriqlar tizimi; amaliy yechim topish va uni baholash mezonlari; ta'lim texnologiyasining tashkiliy mazmunini ta'lim amaliyotiga tizimli tatbiq etish. Tajriba-sinov guruhlarida olingan dastlabki ma'lumotlar, nazariy bilimlarni vizuallashtirish va ishlab chiqarish vaziyatlariga translasiya qilish nazorat guruhlariga nisbatan talabalarning iqtisodiy tarbiya ko‘rsatkichlarini sezilarli yaxshilashga xizmat qilishi mumkinligini ko‘rsatdi.

MUHOKAMA

Olingan natijalar raqamli ta’lim muhitida iqtisodiy tarbiya jarayonlarini loyihalashtirish murakkab, ko‘p bosqichli va siklik xarakterga ega ekanini tasdiqlaydi. Beshta ko‘rsatkichlar guruhi (1-rasm) orqali baholash yondashuvi Jahon banki tavsiyalari va xorijiy tadqiqotlar (masalan, W.N.Chambers, J.M.Spector) bilan uyg‘unlashadi, lekin uni mahalliy OTMlar sharoitiga moslashtirilgan holda amaliyotga tatbiq etish zarurati saqlanib qolmoqda: aksariyat universitetlar hali axborotlashtirishning dastlabki bosqichida ekanligi bu borada qo‘shimcha institusional qo‘llab-quvvatlashga ehtiyoj borligini ko‘rsatadi.

Autsorsing va davlat-xususiy sheriklik mexanizmlarining ta'limga tatbiq etilishi (2-jadval) xorijiy tajriba (OESR hisobotlari, Dj.Kamenskiy tadqiqotlari) bilan mos keladi, ammo tanqidiy nazariyotchilar qayd etganidek, bunday mexanizmlar nazorat etilmagan holda qo‘llanilsa, xizmat sifatining pasayishiga olib kelishi mumkin. Shu bois taklif etilayotgan ikki bosqichli tender jarayoni va provayderlar (OTM) o‘rtasidagi raqobatbardosh muhitni saqlash kabi choralar, autsorsingning ijobiy samarasini ta'minlovchi muhim pedagogik shart sifatida baholanishi lozim.

Takomillashtirilgan besh bosqichli model' (2-rasm) mavjud pedagogik loyihalashtirish yondashuvlaridan uning doimiy teskari aloqa mexanizmiga ega bo‘lgan ochiq tizim sifatida shakllantirilganligi bilan farqlanadi. Bu, o‘z navbatida, iqtisodiy tarbiya jarayonining statik emas, balki raqamli iqtisodiyot va mehnat bozorining o‘zgaruvchan talablariga moslashuvchan bo‘lishini ta'minlaydi. Tadqiqotning cheklanishi shundaki, tajriba-sinov uch davlat universiteti misolida o‘tkazilgan; natijalarni kengroq umumlashtirish uchun turli tipdagi (jumladan, texnik va iqtisodiy yo‘nalishdagi) OTMlarda qo‘shimcha tajriba-sinov ishlari o‘tkazilishi maqsadga muvofiq.

XULOSA

O‘tkazilgan tadqiqot natijasida raqamli ta’lim muhitida talabalarni iqtisodiy tarbiyalash jarayonlarini pedagogik loyihalashtirishning ilmiy asoslangan modeli takomillashtirildi, ta’lim muassasalarining raqamli iqtisodiyotga tayyorligini baholovchi ko‘rsatkichlar tizimlashtirildi va universitet-ishlab chiqarish korxonasi hamkorligining bozorga yo‘naltirilgan vositalari (autsorsing, davlat-xususiy sheriklik) aniqlashtirildi. Olingan xulosalar shuni ko‘rsatadiki, iqtisodiy tarbiya jarayonlarining samaradorligi, birinchi navbatda, loyihalashtirishning uzluksiz teskari aloqa orqali takomillashib borishiga va nazariy bilimlarni amaliy-ishlab chiqarish vaziyatlariga vizuallashtirilgan holda translasiya qilinishiga bog‘liq.

Tadqiqot natijalari o‘quv rejalari, dasturlari, darsliklar va metodik qo‘llanmalarni takomillashtirishda, shuningdek kasbiy ta'lim yo‘nalishlari bo‘yicha nazariy va amaliy mashg‘ulotlarni tashkil etishda, shu jumladan ta'limda korporativ hamkorlik jarayonlarini pedagogik loyihalashtirishda amaliy ahamiyatga ega. Kelgusi tadqiqotlar doirasida taklif etilgan modelning turli yo‘nalishdagi OTMlarda sinovdan o‘tkazilishi va samaradorlik mezonlarining raqamli nazorat tizimlari (masalan, o‘quv analitikasi vositalari) orqali avtomatlashtirilgan monitoringini yo‘lga qo‘yish istiqbolli yo‘nalish hisoblanadi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2017, 17-fevral). *Fanlar akademiyasi faoliyati, ilmiy-tadqiqot ishlarini tashkil etish, boshqarish va moliyalashtirishni yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida* (PQ-2789-son qaror).
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2019, 8-noyabr). *O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida* (PF-5847-son farmon).
3. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2022, 28-yanvar). *2022–2026 yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida* (PF-60-son farmon).
4. Azizxodjaeva, N. N. (2006). *Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat*. Toshkent.
5. Blöndal, J. R. (2006). Market-type mechanisms and the provision of public services. *OECD Journal on Budgeting, 5*(1), 79–106. https://doi.org/10.1787/budget-5-5l9n6d3f718r
6. Spector, J. M. (2016). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives* (2nd ed.). Routledge.
7. Tolipov, O‘. Q., & Usmonboeva, M. (2006). *Pedagogik texnologiyalarning tatbiqiy asoslari*. Fan.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

TALABALARDA XITOY TILI FONETIK KOMPETENSIYASINING SHAKLLANGANLIK DARAJASINI EKSPERIMENTAL TADQIQ ETISH NATIJALARI

Dilshada Raxmatullayeva
Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti tayanch doktoranti
E-mail: dilshadarakhmatullaeva@gmail.com; dilshada_raxmatullayeva@tsuos.uz
ORCID: 0009-0003-6083-5157
Taqrizchi: N.P.Babaniyazova, pedagogika fanlari doktori, dotsent, TIQXMMI Milliy tadqiqot universiteti
DOI: 10.67620/ajousci.240015

Annotatsiya. *Ushbu maqolada xitoy tili o'qitish jarayonida talabalarning fonetik kompetensiyasining shakllanganlik darajasini baholashga qaratilgan Subyektiv so'rovnomasining ilmiy-metodologik asoslari, tuzilishi va qo'llanilish natijalari tahlil qilinadi. So'rovnoma talabalarning xitoy tili fonetikasiga oid bilim va ko'nikmalariga bo'lgan subyektiv munosabati, motivatsiyasi va qiyinchilik idrokini o'lchashga xizmat qiladi. So'rovnoma 3 ta qismdan iborat bo'lib, 28 ta savolni o'z ichiga oladi, unda 159 nafar talaba ishtirok etdi. Natijalar shuni ko'rsatdiki, talabalarning o'rtacha ko'rsatkichi 59,8% ni tashkil etib, bu o'rta darajaga to'g'ri keladi. Eng past ko'rsatkichlar mustaqil mashq vaqti (2,5/5) va ton o'zgarishi bilimi (2,6/5) bo'yicha kuzatildi. Eng yuqori ko'rsatkich esa ohanglarni o'rganish muhimligi (4,4/5) bo'ldi. Ushbu so'rovnoma fonetik kompetensiyaning refleksiv-motivatsion komponentini baholash uchun ishonchli va valid vosita hisoblanadi.*

Kalit so'zlar: *fonetik kompetensiya, subyektiv baholash, xitoy tili, motivatsiya, refleksiv komponent, diagnostika .*

Abstract. *This article analyzes the scientific and methodological foundations, structure, and application results of a subjective questionnaire aimed at assessing the level of formation of students' phonetic competence in the process of teaching Chinese. The questionnaire is intended to measure students' subjective perceptions of their knowledge and skills related to Chinese phonetics, as well as their motivation and perceived difficulties. The questionnaire consists of three sections and includes 28 questions, with 159 students participating in the study. The results indicate that the students' average score was 59.8%, corresponding to the intermediate level. The lowest scores were observed for independent practice time (2.5/5) and knowledge of tone sandhi (2.6/5), while the highest score was recorded for the perceived importance of learning tones (4.4/5). The questionnaire can be considered a potentially useful*

and valid instrument for assessing the reflective-motivational component of phonetic competence.

Key words: *phonetic competence, subjective assessment, Chinese language, motivation, reflective component, diagnostics.*

O‘zbekiston oliy ta’lim muassasalarida xitoy tili fonetikasini o‘qitishda talabalarning o‘z bilimlarini qanday baholashi, ularning motivatsiyasi va qiyinchilik idroki yetarlicha o‘rganilmagan. Bu esa o‘qitish metodikasini takomillashtirishda muhim omil hisoblanadi.

Tadqiqot maqsadi xitoy tili fonetik kompetensiyasining (FK) shakllanganlik darajasini baholashda subyektiv so‘rovnomaning ilmiy-metodologik asoslarini ishlab chiqish va uning samaradorligini eksperimental sinovdan o‘tkazish.

Tadqiqotda FK shakllanganlik darajasini subyekiv baholash so‘rovnomasining nazariy asoslarini ishlab chiqish, so‘rovnoma tuzilmasini (qismlar, savollar, baholash shkalasi) yaratish va sinovdan o‘tkazish, natijalarni statistik tahlil qilish va xulosalar chiqarish, so‘rovnomaning fonetik kompetensiyani baholashdagi o‘rnini aniqlash kabi bir qator vazifalar amalga oshirilgan.

Tadqiqot obyekti xitoy tili o‘rganuvchi talabalari (159 nafar). Tadqiqot predmeti esa talabalarning fonetik kompetensiyasining shakllanganlik darajasining subyektiv munosabati, motivatsiyasi va qiyinchilik idroki.

Xitoy tili fonetikasini o‘zlashtirish bo‘yicha olib borilgan tadqiqotlar tahlili shuni ko‘rsatadiki, 2004–2008-yillarda dastlabki sekin o‘sish, 2009–2020-yillarda jadal rivojlanish va 2021–2023-yillarda barqarorlashuv davrlari kuzatilgan. Tadqiqotlarning asosiy yo‘nalishlari tonlar, fonetik xatolar tahlili, akustik eksperimentlar va ikkinchi til o‘zlashtirish bilan bog‘liq. [Abuduwaili. 2025:599]

Xitoy tili fonetikasini o‘qitish va baholash masalalari xorijiy tadqiqotlarda keng o‘rganilgan. Jumladan, M. Celce-Murcia，Y. Jia， M. Yin, L. Li, M.Valcke, L.Badan, C.Anderl va boshqalar xitoy tili fonetikasiga oid ekperemental tadqiqotlar o‘tkazganlar. IEEE Xploreda chop etilgan tadqiqotda Besh Markaziy Osiyo davlati (O‘zbekiston, Qozog‘iston, Tojikiston, Qirg‘iziston, Turkmaniston) talabalarining xitoy tili tonlarini talaffuz qilish xususiyatlari o‘rganilgan va tadqiqot natijasiga ko‘ra O‘zbekiston va Turkmaniston talabalari umumiy natijalar bo‘yicha eng past ko‘rsatkichga ega, Tojikiston talabalari esa eng yaxshi natija ko‘rsatgan. [Y. Jia 2026:1-6] Bu esa O‘zbekistonlik talabalarining xitoy tili fonetik kompetensiyasini shakllantirish bo‘yicha tadqiqotlar, xitoy tili fonetikasini o‘qitish va fonetik eksperemantlar o‘tkazish qanchalar dolzarb ekanligini ko‘rsatadi.

O‘zbekistonlik olimlar tomonidan xitoy tili fonetikasini o‘qitish va o‘zlashtirish masalalari bir qator ilmiy ishlarda o‘rganilgan. Jumladan F. Xasanova “Xitoy-bayxua tilining leksik-semantik va grammatik xususiyatlari” monografiyasida xitoy tilining fonetik, leksik va grammatik xususiyatlarini, L.F.Raimkhonova tadqiqotlarida xitoy tili fonetikasining tarixiy rivojlanishi, Z.R.G‘ofurova olib borilgan tadqiqotda xitoy tilidagi tonlarni o‘rganish muammolari o‘rgangan. Xitoy tili fonetikasiga bag‘ishlangan tadqiqotlarning kamligi mazkur yo‘nalishda ilmiy tadqiqot olib borishning dolzarbligini asoslaydi. Zamonaviy til o‘qitish metodikasi talablaridan kelib chiqqan holda, fonetik kompetensiyani shakllantirish va baholash masalalarini ilmiy jihatdan o‘rganish alohida ahamiyat kasb etadi.

Tadqiqot so‘rovnoma uslubiga asoslangan bo‘lib, u talabalarning xitoy tili fonetik kompetensiyasining shakllanganlik darajasiga bo‘lgan subyektiv munosabatini aniqlashga

qaratilgan. Tadqiqotda asosan miqdoriy natijalar qo‘llanilgan: respondentlarning javoblari Likert shkalasi (1–5) asosida ballarga aylantirilib, statistik tahlil qilindi. Miqdoriy ma’lumotlar tavsifiy statistika (o‘rtacha, standart og‘ish, mediana, minimal va maksimal qiymatlar) hamda foizli tahlil usullari orqali qayta ishlandi. Tadqiqot davomida bir nechta muammoli jihatlar aniqlandi va ularga amaliy yechimlar tafsiya qilindi.

Xitoy tilini chet tili sifatida o‘qitishda fonetik kompetensiya alohida o‘rin tutadi. Xitoy tilining o‘ziga xos xususiyati – tonal tizim (4 asosiy ohang va yengil ohang) – talabalardan nafaqat nazariy bilim, balki eshitish va talaffuz ko‘nikmalarini ham talab qiladi. Zamonaviy metodikada fonetik kompetensiyani baholashda subyektiv va obyektiv yondashuvlarni uyg‘unlashtirish muhim ahamiyatga ega. [Raxmatullayeva. 2025:316]

Fonetik kompetensiya – bu til o‘rganuvchining tovushlarni to‘g‘ri talaffuz qilish, ohanglarni farqlash, intonatsiyani qo‘llash va real muloqotda fonetik jihatdan to‘g‘ri nutq qurish qobiliyatidir. U tovushlar, ohanglar, ton o‘zgarishlari haqidagi nazariy bilim, tovushlarni to‘g‘ri talaffuz qilish ko‘nikmasi, ohang va intonatsiyani qo‘llash, tovush va ohanglarni eshitib farqlash, real muloqotda fonetikani qo‘llash va o‘z bilimini baholash, motivatsiya, qiyinchilik idroki kabi komponentlaridan iborat. Tadqiqotimizdagi subyektiv baholash so‘rovnomasi (1-jadval) esa aynan refleksiv-motivatsion komponentni baholashga qaratilgan.

Subyektiv baholash – talabaning o‘z bilim va ko‘nikmalariga bo‘lgan shaxsiy munosabati. Tadqiqotlar shuni ko‘rsatadiki, subyektiv baholash talabaning o‘ziga ishonchini aniqlaydi, motivatsiyani o‘lchaydi, qiyinchilik idrokini ko‘rsatadi va nihoyat o‘qituvchiga individual yondashuv imkonini beradi.

Subyektiv baholash (o‘z-o‘zini baholash) obyektiv bilim (nazariy bilim) eshitib farqlash perseptiv ko‘nikma, talaffuz (artikulyatsion ko‘nikma), kommunikativ qo‘llash (amaliy ko‘nikma) bilan uzviy bog‘liqdir. Tadqiqot so‘rovnomasi 3 ta qism (1-jadval) va 28 ta savoldan iborat:

1-jadval. So‘rovnoma tuzilishi

Qism	Savollar	Mazmuni
I	1-5	Demografik ma’lumotlar (jins, kurs, muassasa, ona tili)
II	6-21	Fonetik bilim, ohang, tovushlar, ton o‘zgarishlari
III	22-28	Metodika, motivatsiya, mustaqil mashq

So‘rovnoma natijalari Likert shkalasi asosida balli baholash usuli orqali hisoblab chiqildi. Likert shkalasi bu respondentning biror fikr, munosabat, ishonch yoki darajasini bir nechta tartibli javob variantlari orqali o‘lchash usuli. Tallabalarning fonetik bilimlarini subyektiv baholashga bag‘ishlangan so‘rovnomada 12 ta Likert shkalasiga asoslangan (1-Umuman bilmayman; 2-Bir oz bilaman; 3 - O‘rtacha; 4 -Yaxshi bilaman; 5-Mukammal bilaman) savol mavjud.

Tadqiqotda respondentlarning FK shakllanganlik darajasining SB ko‘rsatkichlarini talqin qilish maqsadida natijalar to‘rtta darajaga — yuqori, yetarli, o‘rta va past darajalarga ajratildi. Mazkur tasnif FK shakllanganlik darajasining SB qiymatlarining foizdagi ifodasiga asoslanib, talabalarning o‘z fonetik kompetensiyasini baholash darajasini aniqlashga xizmat qiladi. Bunda 85–100% oralig‘idagi natijalar yuqori, 70–84% yetarli, 50–69% o‘rta, 50% dan past natijalar esa past daraja sifatida belgilandi.

Tadqiqotda jami 159 nafar talaba respondent sifatida ishtirok etdi. Respondentlar O‘zbekistonning oliy ta’lim muassasalarida xitoy tilini o‘rganayotgan talabalar orasidan shakllantirildi. Tadqiqot ishtirokchilari Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti (TDSHU), O‘zbekiston davlat jahon tillari universiteti (O‘zDJTU) hamda Andijon davlat chet tillari instituti (ADCHTI) talabalaridan iborat bo‘ldi. Respondentlarning kurslar bo‘yicha taqsimotida 1-kurs talabalari 51,4 % , 2-kurs talabalari esa 48,6 % ni tashkil etdi. Jinsiy tarkibiga ko‘ra, respondentlarning 98 nafari ayol (61,6%), 61 nafari erkak (38,4%) talabalardan iborat bo‘ldi. Respondentlarning turli oliy ta’lim muassasalari hamda ikki xil ta’lim bosqichidan jalb etilgani tadqiqotda xitoy tilini o‘rganuvchi talabalarning fonetik kompetensiyasini shakllantirish holatini turli ta’lim muhitlari va boshlang‘ich tayyorgarlik bosqichlari kesimida o‘rganish imkonini berdi. Quyida tadqiqotning asosiy statistikasi keltirilgan. (2-jadval) Bu natijalarni hisoblash uchun Google forms (ma’lumot yig‘ish) → Excel (ballarni hisoblash) → SPSS (statistik tahlil) vositalaridan foydalanilgan.

2-jadval. Subyektiv baholash so‘rovnomasi ko‘rsatkichlarining tavsifiy statistikasi

SB ko‘rsatkich	**SB qiymat**
O‘rtacha	**59,8%**
Standart og‘ish	**17,9%**
Mediana	**59,1%**
Minimal	**13,6%**
Maksimal	**100%**

Jadval ma’lumotlaridan ko‘rinadiki, yuqorida berilgan mezonlar asosida olingan natijalar tahlili respondentlarning o‘rtacha FK shakllanganlik darajasining SB ko‘rsatkichi 59,8% ekanligini ko‘rsatdi. Ushbu qiymat 50–69% oralig‘iga to‘g‘ri kelib, respondentlar guruhining umumiy FK shakllanganlik darajasining SB darajasi o‘rta ekanligini ko‘rsatadi. Demak, talabalar o‘zlarining xitoy tili fonetik kompetensiyasini ma’lum darajada ijobiy baholagan bo‘lsada, ayrim fonetik birliklarni o‘zlashtirish va talaffuz qilishda muayyan qiyinchiliklar mavjud.

Mediana qiymatining 59,1% ni tashkil etishi ham o‘rta daraja oralig‘ida joylashgan bo‘lib, respondentlarning markaziy qismi mazkur darajaga mansubligini ko‘rsatadi. Shu bilan birga, FK shakllanganlik darajasining SB bo‘yicha standart og‘ish 17,9% ni tashkil etgani respondentlarning individual baholari o‘rtasida sezilarli tafovut mavjudligini ko‘rsatadi. Individual FK shakllanganlik darajasining SB qiymatlarining 13,6% dan 100% gacha bo‘lgan keng diapazonda kuzatilishi esa talabalarning o‘z fonetik kompetensiyasini baholash darajasi bir xil emasligini ko‘rsatadi. (2-jadval)

Umuman olganda, FK shakllanganlik darajasining SB natijalarining taqsimoti respondentlarning o‘z fonetik kompetensiyasini baholashida o‘rta darajaning ustunligini ko‘rsatadi. Shu bilan birga, natijalarning turli darajalar bo‘yicha taqsimlanganligi talabalar o‘rtasida o‘z fonetik bilim va ko‘nikmalarini baholash nuqtayi nazaridan individual farqlar mavjudligini ko‘rsatadi. Mazkur natijalar respondentlarning fonetik kompetensiyasini yanada

aniqroq baholash uchun obyektiv fonetik topshiriqlar natijalari bilan birgalikda ko‘rib chiqilishi lozim.

3-jadval. SB So‘rovnomasi natijasida savollar bo‘yicha o‘rtacha ballar

№	Savol mazmuni	O‘rtacha ball
6	Fonetikaning qiyinligi	**3,2**
8	Fonetikani qiyin deb hisoblash	**3,4**
9	Fonetik bilim darajasi	**2,9**
11	Pinyinni bilish	**4,1**
12	Pinyinni ohang bilan o‘qish	**3,4**
13	Gapirishda talaffuzga e’tibor	**2,8**
17	n/ng tovushlarini adashtirish	**3,5**
20	Ton o‘zgarishlarini bilish	**2,6**
23	Fonetik darslar samaradorligi	**3,7**
25	Ohanglarni o‘rganishning muhimligi	**4,4**
27	Ohang xatosi tufayli tushunmovchilik	**3,1**
28	Haftalik mustaqil fonetik mashq vaqti	**2,5**

Jadval natijalariga ko‘ra, eng yuqori ko‘rsatkich ohanglarni o‘rganishning muhimligi (4,4 ball), eng past ko‘rsatkichlar esa mustaqil fonetik mashq vaqti (2,5 ball) va ton o‘zgarishlarini bilish (2,6 ball) bo‘yicha qayd etilgan. Umuman, talabalar ohanglarning ahamiyatini yuqori baholagan bo‘lsalar-da, mustaqil mashq qilish va fonetik bilimlarni amaliy qo‘llash ko‘rsatkichlari nisbatan past bo‘lgan.（3-jadval）

FK shakllanganlik darajasining SB natijalari tahlili shuni ko‘rsatdiki, respondentlarning o‘z fonetik kompetensiyasini baholashidagi o‘rtacha ko‘rsatkich 59,8% ni tashkil etib, belgilangan mezonlarga ko‘ra o‘rta darajaga mos keladi. Mazkur natija talabalarning xitoy tili fonetik kompetensiyasiga bo‘lgan o‘z-o‘zini baholashi umumiy hisobda o‘rta darajada ekanligini ko‘rsatadi. (2-jadval)

Darajalar bo‘yicha taqsimotda 29,6% respondent past darajadagi SB ko‘rsatkichini qayd etgan. Bu 47 nafar talabaning o‘z fonetik kompetensiyasini nisbatan past baholaganini anglatadi. Biroq ushbu natijani talabalarning fonetikani yetarli darajada o‘zlashtirmaganligi sifatida bevosita talqin qilish maqsadga muvofiq emas, chunki SB ko‘rsatkichi subyektiv o‘z-o‘zini baholashga asoslangan. Mazkur holat, avvalo, talabalarning fonetik bilim va ko‘nikmalariga bo‘lgan ishonchi nisbatan past ekanligini ko‘rsatishi mumkin.

Tahlil natijalarida talabalarning eng zaif deb baholangan jihatlari mustaqil fonetik mashq qilish vaqti (2,5/5), ton o‘zgarishlari bo‘yicha bilim (2,6/5) hamda gapirish jarayonida talaffuzga e’tibor qaratish (2,8/5) bilan bog‘liq bo‘ldi. (3-jadval) Ushbu ko‘rsatkichlar talabalar tomonidan mustaqil fonetik mashg‘ulotlarni muntazam tashkil etish, ton o‘zgarishlarini amaliy nutqda qo‘llash hamda talaffuzga e’tiborni saqlash masalalarida o‘z imkoniyatlarini nisbatan past baholaganini ko‘rsatadi.

Shu bilan birga, “xitoy tilidagi tonlarni o‘rganish muhimligi” ko‘rsatkichi 4,4/5 ball bilan eng yuqori natijani qayd etdi.(3-jadval) Bu respondentlarning xitoy tili talaffuzida tonlarning muhim o‘rin tutishini yuqori darajada anglashini ko‘rsatadi. Biroq tonlarning muhimligini anglash bilan ularni amaliy nutqda to‘g‘ri qo‘llash darajasi o‘rtasida farq mavjud bo‘lishi mumkin.

Umuman olganda, FK shakllanganlik darajasini SB ning 59,8% lik o‘rtacha ko‘rsatkichi respondentlarning o‘z fonetik kompetensiyasiga bo‘lgan ishonchi o‘rta darajada ekanligini ko‘rsatadi. Ayniqsa, mustaqil mashq qilish, ton o‘zgarishlarini qo‘llash va nutq jarayonida talaffuzga e’tibor qaratish bilan bog‘liq ko‘rsatkichlarning nisbatan pastligi fonetik kompetensiyani shakllantirish jarayonida mazkur jihatlarga alohida metodik e’tibor qaratish zarurligini ko‘rsatishi mumkin. Shu sababli FK shakllanganlik darajasining SB natijalarini obyektiv fonetik topshiriqlar natijalari bilan birgalikda tahlil qilish talabalarning fonetik kompetensiyasini yanada kompleks baholash imkonini beradi.

1-rasm. Tadqiqotdan aniqlangan muammolar va tafsiya qilingan yechim



Xulosa qilib aytadigan bo‘lsak, SB natijalari fonetik kompetensiyani shakllantirishda faqat auditoriya mashg‘ulotlariga tayanib qolmasdan, mustaqil mashq, ton o‘zgarishlarini amaliy qo‘llash, nutq jarayonida talaffuzni nazorat qilish va muntazam feedbackni yagona metodik tizim sifatida tashkil etish maqsadga muvofiqligini ko‘rsatadi. (1-rasm)

Tadqiqotda 159 nafar talaba ishtirok etdi va o‘rtacha SB ko‘rsatkichi 59,8% bo‘lib, o‘rta darajani tashkil etdi. (2-jadval) Eng past ko‘rsatkichlar mustaqil mashq vaqti (2,5/5), ton o‘zgarishlari bilimi (2,6/5) va gapirishda talaffuzga e’tibor (2,8/5) bo‘yicha, eng yuqori ko‘rsatkich esa tonlarni o‘rganish muhimligi (4,4/5) bo‘yicha qayd etildi. Mazkur natijalar eksperimental metodikada mustaqil fonetik mashqlar, ton o‘zgarishlari, talaffuzga e’tibor va motivatsiyani

kuchaytirishga alohida e’tibor qaratish zarurligini ko‘rsatdi. Keyingi bosqichlarda FK shakllanganlik darajasining SB natijalarini fonetik bilim, eshitib faqrlash, tallafuz qilish va kommunikatsiya qilishga oid tadqiqot ko‘rsatkichlari bilan kompleks tahlil qilish maqsadga muvofiq.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), Intercultural language use and language learning (pp. 41–57). Springer.
2. RAXMATULLAYEVA, D. (2025). O ‘ZBEK TALABALARI MISOLIDA XITOY TILIDAGI “SHENGMU”,“YUNMU” TOVUSHLARNING O ‘ZLASHTIRILISHI VA FONETIK INTERFERENSIYASI MASALALAR. *«ACTA NUUz»*, *1*(1.8), 316-319.
3. Jia, Y., & Yin, M. (2025). Production patterns and prosodic features of Chinese tones by learners from five Central Asian countries. In 2025 28th Conference of the Oriental COCOSDA International Committee for the Co-ordination and Standardisation of Speech Databases and Assessment Techniques (O-COCOSDA) (pp. 1–6). IEEE. https://doi.org/10.1109/O-COCOSDA68185.2025.11385009
4. Abuduwaili Alimu and Guanyu Li. (2025). Status and Trends of Experimental Research on Mandarin Chinese Phonetic Acquisition Bias: A CiteSpace- Based Visualizatio Exploration. In 2025 4th International Conference on Big Data, Information and Computer Network (BDICN 2025), January 10–12, 2025, Guangzhou, China. ACM, New York, NY, USA, 7 pages. https://doi.org/10.1145/3727353.3727503
5. Raimkhonova, L. F. (2025). Zamonaviy xitoy tili fonetikasi va talaffuz tizimidagi o‘zgarishlar. Inter Education & Global Study, 3(10), 323–328.
6. Xasanova, F. (2023). *Xitoy-bayxua tilining leksik-semantik va grammatik xususiyatlari*. Donishmand ziyosi.
7. G‘ofurova, Z. R., & Mavlyanova, U. X. (2026). Xitoy tilidagi tonlarni o‘rganish muammolariga doir. *Uzresearchers*. https://doi.org/10.66345/stj.v4i3/1.5384
8. Nazarova, S. (2026). Challenges and prospects for implementing cognitive-discursive and intercultural approaches in teaching Chinese (on the example of the TSUOS curriculum). *Foreign Languages in Uzbekistan*, 66(1), 186–201. https://doi.org/10.36078/1767726140

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

ARXITEKTURA YO‘NALISHI TALABALARINING INGLIZ TILIDA GAPIRISH KO‘NIKMASINI FAOLIYATGA YO‘NALTIRILGAN ANALITIK RUBRIKA ASOSIDA BAHOLASH METODIKASI

Shokirov Bahodir Ismoilovich
Toshkent shahridagi Adju universiteti o‘qituvchisi;
O‘zbekiston davlat jahon tillari universiteti mustaqil tadqiqotchisi
E-mail: b.shokirov@ajou.uz
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4161-7519
DOI: 10.67620/ajousci.240030

Annotatsiya. *Maqolada arxitektura yo‘nalishi talabalarining ingliz tilida gapirish ko‘nikmasini kasbiy-kommunikativ vaziyatlarda baholash uchun ishlab chiqilgan faoliyatga yo‘naltirilgan analitik rubrika (performance-oriented analytical rubric)ning metodik tuzilishi yoritiladi. Baholash konstruktida gapirish faoliyati to‘rtta o‘zaro bog‘liq, biroq alohida kuzatiladigan mezon orqali operatsionallashtirilgan: Kasbiy vazifani bajarish (Task Completion), Tildan foydalanish (Language Use), Kommunikativ samaradorlik (Communicative Effectiveness) va Debrifing sifati (Debriefing Quality). Har bir mezon 25 ball bilan baholanib, umumiy natija 100 ballik tizimda aniqlanadi. Rubrikaning o‘ziga xosligi gapirish ko‘nikmasining umumiy ko‘rsatkichlarini arxitektura ESP kontekstidagi loyiha taqdimoti, mijoz bilan muzokara, texnik muhokama, dizayn qarorini asoslash va reflektiv debrifing kabi professional vazifalar bilan bog‘lashidadir. Maqolada mezonlarning nazariy asoslari, kuzatiladigan indikatorlari, to‘rt darajali deskriptorlari, BAD (Briefing–Action–Debriefing) siklidagi o‘rni hamda o‘qituvchi bahosi, o‘zaro baholash (peer assessment) va o‘zini o‘zi baholash (self-assessment) bilan integratsiyasi tahlil qilinadi. Tadqiqotda rubrika natijalari mezonlarga asoslangan (criterion-referenced) va shakllantiruvchi baholash dalili sifatida talqin qilinadi; diagnostik test natijalariga tegishli inferensial statistik xulosalar rubrika ballariga ko‘chirilmaydi.*

Kalit so‘zlar: *arxitektura ESP, gapirish ko‘nikmasi, faoliyatga yo‘naltirilgan baholash, analitik rubrika, kasbiy vazifani bajarish, tildan foydalanish, kommunikativ samaradorlik, debrifing sifati, simulyatsiya, BAD modeli.*

Abstract. *This article presents a methodology for assessing architecture students' English speaking skills in professional communicative situations through a performance-oriented analytical rubric. The assessment construct operationalizes speaking performance through four related but separately observable criteria: Task Completion, Language Use,*

Communicative Effectiveness, and Debriefing Quality. Each criterion carries 25 points, producing a 100-point total score. The distinctive feature of the rubric is its contextualization of general speaking assessment within architecture ESP tasks such as project presentations, client negotiations, technical discussions, design rationale, and reflective debriefing. The article explains the theoretical basis, observable indicators, four performance bands, integration with the Briefing–Action–Debriefing cycle, and the complementary roles of teacher, peer, and self-assessment. Rubric evidence is interpreted as criterion-referenced and formative evidence of speaking performance; inferential statistical claims derived from separate diagnostic tests are not attributed to rubric scores.

Key words: *architecture ESP, speaking skills, performance-oriented assessment, analytical rubric, professional communication, simulation, debriefing, criterion-referenced assessment.*

KIRISH

Arxitektura mutaxassisi uchun ingliz tilida gapirish faqat grammatik jihatdan to‘g‘ri jumla tuzish bilan cheklanmaydi. Loyiha taqdimotida g‘oyani tushunarli asoslash, mijoz talabini aniqlashtirish, texnik muhokamada sabab va oqibatni izohlash, e’tirozga professional javob qaytarish hamda qarorni himoya qilish bir vaqtning o‘zida til, kasbiy mazmun va interaksiyani talab qiladi. Shu sababli arxitektura ESP darsida gapirish ko‘nikmasini faqat ravonlik (fluency), grammatika yoki talaffuz (pronunciation) kabi umumiy ko‘rsatkichlar orqali baholash talabaning professional vazifani qay darajada bajarganini to‘liq ko‘rsatmaydi.

Gapirish ko‘nikmasini baholash (speaking assessment)ning murakkabligi avvalgi tadqiqotlarda ham qayd etilgan. Zamonaviy tadqiqotlarda analitik rubrikalar (analytic rubrics) og‘zaki nutq faoliyatini alohida mezonlarga ajratib, baholovchi uchun aniqroq qaror maydonini yaratishi ko‘rsatilgan. Limgomolvilas va Sukserm (2025) og‘zaki taqdimotni baholashda batafsil analitik rubrika hamda baholovchilar o‘rtasidagi muvofiqlashtirish baholash ishonchliligini oshirishda muhimligini ko‘rsatadi. ESP doirasida gapirish ko‘nikmasini baholashga oid sistematik tadqiqotlar esa umumiy til mezonlaridan tashqari sohaga xos (domain-specific), ya’ni kasbiy vazifaga xos ko‘rsatkichlarni aniq belgilash zaruratini ilgari suradi.

Mazkur maqolaning maqsadi arxitektura yo‘nalishi talabalarining ingliz tilida gapirish ko‘nikmasini simulyatsion kasbiy vaziyatlarda baholashga mo‘ljallangan to‘rt mezonli faoliyatga yo‘naltirilgan analitik rubrikaning metodik asoslarini yoritishdan iborat. Maqola rubrikaning o‘zini mutlaq yangi baholash turi sifatida emas, balki mavjud analitik baholash tamoyillarining arxitektura ESP kontekstiga moslashtirilgan, kasbiy vazifa, kommunikativ natija va reflektiv tahlilni bir konstrukt ichida bog‘laydigan variant sifatida talqin qiladi.

ADABIYOTLAR TAHLILI

Analitik rubrikalar murakkab og‘zaki faoliyatni alohida kuzatiladigan mezonlarga ajratib, baholovchi qarorini shaffoflashtiradi. Samee va Kulsoom (2026) leksika, grammatika, talaffuz, ravonlik, mazmuniy moslik va fikrni shakllantirishni alohida baholagan; Daud va boshqalar (2020) esa autentik mini-seminar orqali gapirishni real faoliyat, hamkorlik va ijodkorlik bilan bog‘lagan. Bu tadqiqotlar standart mezonlarni o‘quv kontekstiga moslashtirish zarurligini ko‘rsatadi.

ESPda baholash sohaga xos kommunikativ vazifani ham qamrab olishi kerak. Hijikata va Min (2021) kasbiy mazmun va vazifaga mos mezonlar zarurligini ta’kidlaydi. Arxitektura kontekstida shu sababli faqat ravonlik emas, mijoz talabini aniqlash, loyiha qarorini asoslash,

terminni o‘rinli qo‘llash va texnik muhokamada yechimni tushuntirish kabi kuzatiladigan dalillar baholanadi.

Refleksiya mazkur konstruktning rivojlantiruvchi qismidir. Shokirov va Ruzimov (2026) BAD siklida debrifingni faoliyatni qayta eslash, tilni tahlil qilish, fikr-mulohaza va keyingi maqsad bilan bog‘laydi. Ushbu maqolada diqqat sun’iy intellektga emas, Debrifing sifati mezonining metodik funksiyasiga qaratiladi.

IELTS Speaking mezonlari, CEFRning Range, Accuracy, Fluency, Interaction va Coherence o‘lchovlari hamda TOEFL iBT Speakingdagi Delivery, Language Use va Topic Development komponentlari gapirishni bir nechta kuzatiladigan jihatlar orqali baholash zarurligini ko‘rsatadi (Council of Europe, 2020; Educational Testing Service, 2024; IELTS, 2025). Phakiti (2025) esa konstrukt, baholash topshirig‘i va baholovchi qarorining o‘zaro mosligini markaziy tamoyil sifatida ko‘radi. Mazkur tadqiqotda ushbu asoslar arxitektura ESPning kasbiy-kommunikativ ehtiyojlariga moslashtirildi.

RUBRIKA MEZONLARINI SHAKLLANTIRISHNING NAZARIY-METODIK ASOSLARI

Rubrika mezonlari tayyor modeldan ko‘chirilmadi. Davis va boshqalar (2018)dagi konstrukt, maqsad, dalil va xulosa muvofiqligi; Leńko-Szymańska (2020)dagi faoliyat orqali kommunikativ qobiliyat haqida xulosa chiqarish; Iliopoulou va boshqalar (2022)dagi autentik topshiriq, rubrika va reflektiv baholash; Phakiti (2025)dagi konstrukt, topshiriq, deskriptor va baholovchi qarori mosligi birgalikda tahlil qilindi. Ushbu komponentlar arxitektura ESPdagi vazifasiga ko‘ra to‘rtta funksional mezonga birlashtirildi: Kasbiy vazifani bajarish, Tildan foydalanish, Kommunikativ samaradorlik va Debrifing sifati. Ular yangi universal kategoriyalar emas, mavjud baholash konstruktlarining kasbiy simulyatsiya talablariga moslashtirilgan integrativ konfiguratsiyasidir.

TADQIQOT METODOLOGIYASI

Rubrikani ishlab chiqish uch bosqichli metodik mantiqqa tayandi. Birinchi bosqichda gapirish ko‘nikmasini baholash hamda autentik va faoliyatga asoslangan baholash adabiyotlaridagi potensial komponentlar tahlil qilindi. Ikkinchi bosqichda ular arxitektura ESPning professional kommunikativ vazifalari bilan moslashtirilib, mazmunan bir-biriga yaqin indikatorlar to‘rtta funksional mezonga birlashtirildi. Uchinchi bosqichda ushbu mezonlar 16 ta professional simulyatsion senariyda barqaror saqlanib, kuzatiladigan indikatorlar vazifa turiga qarab konkretlashtirildi. Ushbu jarayon metodik takomillashtirish (methodological refinement) sifatida talqin qilinadi; maqola mezonlar o‘rtasida statistik model tanlash yoki alohida baholovchilararo validatsiya o‘tkazilganini da’vo qilmaydi.

Tadqiqot metodik xarakterga ega bo‘lib, arxitektura ESP kontekstida kuzatiladigan og‘zaki nutq faoliyati uchun mezonlarga asoslangan analitik baholash modelini ishlab chiqish va asoslashga qaratildi. Baholash birligi sifatida talabaning professional simulyatsion vazifadagi og‘zaki faoliyati olindi. Rubrika dissertatsiya doirasida ishlab chiqilgan 16 ta professional senariy, BAD modeli va B1 dan B2/B2+ gacha bosqichma-bosqich murakkablashadigan gapirish topshiriqlari bilan uyg‘unlashtirildi.

Baholash konstruktini shakllantirishda to‘rtta savol asos qilib olindi: talaba professional vazifani bajardimi; buning uchun ingliz tilidan qanchalik aniq va mos foydalandi; suhbatdosh bilan kommunikativ maqsadga erisha oldimi; bajarilgan faoliyat asosida o‘z faoliyatini tahlil qilib, keyingi rivojlanish maqsadini belgilay oldimi. Mazkur savollar mos ravishda Kasbiy vazifani

bajarish, Tildan foydalanish, Kommunikativ samaradorlik va Debrifing sifati mezonlariga aylantirildi.

Nazariy jihatdan Tildan foydalanish va Kommunikativ samaradorlik kommunikativ kompetensiyaning lingvistik, diskursiv va strategik komponentlari bilan bog‘landi; Debrifing sifati Kolbning reflektiv kuzatish (Reflective Observation) va abstrakt konseptuallashtirish (Abstract Conceptualization) bosqichlari bilan izohlandi; topshiriqlarning kognitiv murakkabligi Anderson va Krathwohl taksonomiyasi bilan uyg‘unlashtirildi. CEFR esa B1, B1+ va B2/B2+ oralig‘idagi progressiyani tavsiflash uchun tayanch sifatida olindi. Har bir mezon 25 foiz vaznga ega bo‘lib, rubrika umumiy 100 ballik tizimni tashkil etadi.



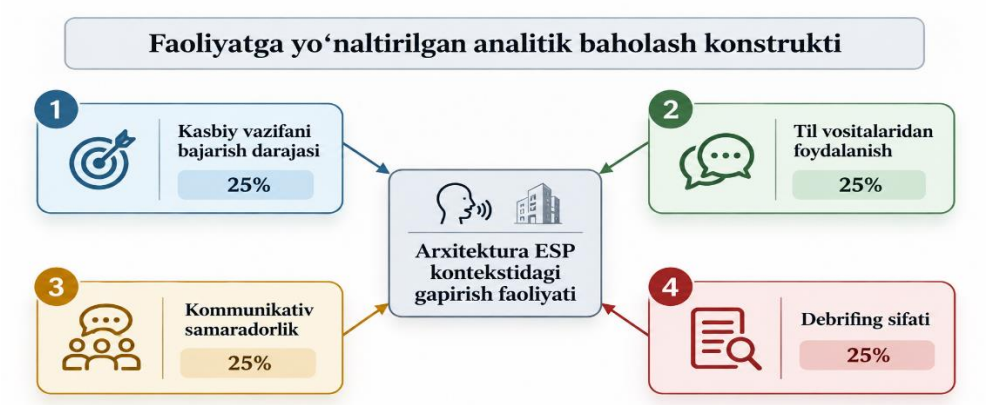
1-rasm. Faoliyatga yo‘naltirilgan baholashning metodik zanjiri

BAHOLASH MEZONLARI VA ULARNING OPERATSIONALLASHTIRILISHI

Mazkur rubrikadagi Kasbiy vazifani bajarish, Tildan foydalanish, Kommunikativ samaradorlik va Debrifing sifati mezonlari universal gapirish ko‘nikmasini baholash uchun mutlaqo yangi kategoriyalar sifatida taklif etilmaydi. Ularning nazariy ildizlari til aniqligi, ravonlik, interaksiya, mazmunni rivojlantirish va vazifani bajarish kabi mavjud baholash konstruktlariga borib taqaladi. Metodik yangilik ushbu konstruktlarni arxitektura ESPdagi professional simulyatsiya talablariga ko‘ra qayta guruhlash, kuzatiladigan kasbiy indikatorlar bilan operatsionallashtirish va BAD siklining reflektiv bosqichi bilan bir tizimga birlashtirishdan iborat.

To‘rtta mezon bir-birini takrorlamaydigan funksional qatlamlarni ifodalaydi. Kasbiy vazifani bajarish professional maqsadga erishishni; Tildan foydalanish terminologiya, grammatika, talaffuz, ravonlik va registrni; Kommunikativ samaradorlik interaksiya, izchillik va strategiyalarni; Debrifing sifati esa faoliyat dalilini tahlil qilish va keyingi rivojlanish maqsadini belgilashni qamrab oladi. Debrifing sifati til darajasining mustaqil komponenti emas, balki simulyatsiyadan keyingi reflektiv o‘rganish mezonidir.

Shu bois mazkur tadqiqotning mualliflik yechimi “to‘rtta yangi gapirish mezonini kashf etish”da emas. Uning hissasi to‘rtta funksional qatlamni, ya’ni professional vazifaga erishish, lingvistik resurslar, kommunikativ interaksiya va reflektiv rivojlanishni arxitekturaga xos faoliyatga yo‘naltirilgan analitik rubrika doirasida muvofiqlashtirishdadir. Ayniqsa Debrifing sifatining alohida mezon sifatida BAD modeliga bog‘lanishi baholashni yakuniy ball bilan tugatmay, keyingi simulyatsiyaga olib o‘tadigan rivojlantiruvchi mexanizmga aylantiradi (Shokirov & Ruzimov, 2026).



2-rasm. Arxitektura ESP gapirish faoliyatining to‘rt mezonli baholash konstrukti

Rubrikaning birinchi tamoyili “mezonlar barqarorligi + vazifaga mos indikatorlar” (criterion stability + task-sensitive indicators) sifatida ifodalanadi. Ya’ni to‘rtta asosiy mezon barcha senariylarda o‘zgarmaydi, biroq kuzatiladigan dalil vazifaning kommunikativ maqsadiga qarab konkretlashadi. Masalan, loyiha taqdimotida Kasbiy vazifani bajarish loyihaning asosiy yechimini tushuntirish va asoslash orqali namoyon bo‘lsa, mijoz bilan muzokarada mijoz ehtiyojini aniqlash, variantlarni muhokama qilish va kelishuvga yaqinlashish orqali namoyon bo‘ladi.

1-jadval. Faoliyatga yo‘naltirilgan analitik rubrika mezonlarining metodik tarkibi

Mezon	Asosiy savol	Kuzatiladigan indikatorlar	Vazn
Kasbiy vazifani bajarish	Talaba kasbiy vazifani bajardimi?	Rol talabiga mos harakat; kasbiy muammoni hal qilish; taqdimot/muzokara maqsadiga erishish; qarorni asoslash	25%
Tildan foydalanish	Til professional vazifani bajarishga qanchalik xizmat qildi?	Arxitektura terminologiyasi; grammatik aniqlik; talaffuz; ravonlik; professional registr	25%
Kommunikativ samaradorlik	Muloqot maqsadga olib bordimi?	Savol-javob; faol tinglash; navbat almashish; izchillik; aniqlashtirish; e’tirozga javob; kommunikativ strategiya	25%
Debrifing sifati	Talaba o‘z faoliyatidan o‘rgana oldimi?	Kuchli/zaif tomonlarni aniqlash; xato sababini izohlash; fikr-mulohazadan foydalanish; keyingi maqsadni belgilash	25%

100 BALLIK FAOLIYATGA YO‘NALTIRILGAN ANALITIK RUBRIKA

Rubrikaning har bir mezoni 25 ballik shkala asosida to‘rt darajada tavsiflandi: 0–14 ball Qoniqarsiz, 15–17 ball Qoniqarli, 18–22 ball Yaxshi va 23–25 ball A’lo. Umumiy natijada chegaralar mezonlarning minimal daraja ballaridan kelib chiqadi: 15 × 4 = 60, 18 × 4 = 72 va 23 × 4 = 92. Shunga ko‘ra umumiy baholash 0–59, 60–71, 72–91 va 92–100 oralig‘ida talqin qilinadi.

2-jadval. Arxitektura ESP simulyatsiyalarida gapirish ko‘nikmasini baholash uchun 100 ballik faoliyatga yo‘naltirilgan analitik rubrika

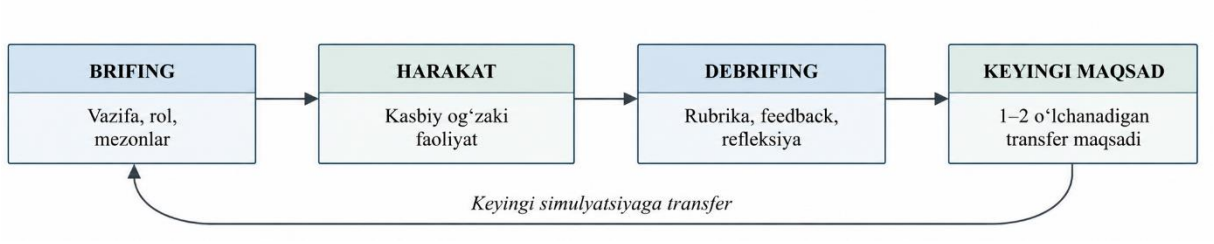
Mezon	Indikatorlar	Maks.	Qoniqarsiz 0–14	Qoniqarli 15–17	Yaxshi 18–22	A’lo 23–25
Kasbiy vazifani bajarish	Simulyatsion vazifani bajarish; rolga mos harakat; kasbiy muammoni hal qilish; taqdimot yoki muzokara maqsadiga erishish	25	Vazifaning asosiy qismini bajarmaydi; rol talablariga mos harakat yetarli emas; kasbiy qaror yoki yechimni asoslay olmaydi.	Vazifani qisman bajaradi; rol talablarini to‘liq ochmaydi; kasbiy qaror yoki yechimni asoslashda qiynaladi.	Vazifaning asosiy qismlarini bajaradi; rolni izchil saqlaydi; kasbiy qaror yoki yechimni yetarlicha asoslaydi.	Vazifani to‘liq bajaradi; rolni mustaqil va izchil amalga oshiradi; kasbiy qarorni asoslaydi va kommunikativ maqsadga erishadi.
Tildan foydalanish	Arxitektura terminologiyasini kontekstga mos qo‘llash; grammatik aniqlik; talaffuz; ravonlik; ESP leksikasi	25	Kasbiy terminologiyadan juda cheklangan yoki noto‘g‘ri foydalanadi; grammatik va talaffuz xatolari mazmunni tushunishni qiyinlashtiradi; nutqi uzuq-yuluq.	Terminlardan cheklangan foydalanadi; grammatik va talaffuz xatolari ayrim hollarda muloqotga ta’sir qiladi; ravonlik yetarli emas.	Terminlarni asosan to‘g‘ri va kontekstga mos qo‘llaydi; ayrim xatolar mazmunni tushunishga xalal bermaydi; nutqi asosan ravon.	Kasbiy terminologiyani aniq, o‘rinli va xilma-xil qo‘llaydi; grammatik va talaffuz jihatdan barqaror, ravon va tushunarli nutq namoyon etadi.
Kommunikativ samaradorlik	Savol-javob; mijoz/guruh bilan muloqot; fikrni izchil bayon etish; faol tinglash; navbat almashish; kommunikativ strategiyalar	25	Muloqotni mustaqil davom ettira olmaydi; javoblari vaziyatga yetarli mos emas; suhbatdosh fikriga munosabat bildirish va interaksiyani saqlashda jiddiy qiyinchilik kuzatiladi.	Muloqotda ishtirok etadi, biroq javoblari qisqa; fikrlar o‘rtasidagi izchillik va muloqotni mustaqil davom ettirish yetarli emas.	Muloqotni davom ettiradi; savollarga mazmunan mos javob beradi; fikrini tushunarli va mantiqiy ifodalaydi hamda asosiy kommunikativ strategiyalardan foydalanadi.	Muloqotni faol boshqaradi; savol va e’tirozlarga vaziyatga mos javob beradi; muzokara va taqdimotda kommunikativ strategiyalardan moslashuvchan foydalanadi.
Debrifing sifati	Reflektiv tahlil; o‘z faoliyatini baholash; kuchli/zaif tomonlar; fikr-mulohaza; keyingi takomillashtirish yo‘li	25	O‘z faoliyatini mazmunli tahlil qila olmaydi; aniq kuchli va zaif tomonlarni ajratmaydi; keyingi takomillashtirish yo‘lini belgilamaydi.	Refleksiya yuzaki; ayrim xatolarni umumiy qayd etadi; keyingi rivojlanish yo‘li yetarlicha aniq emas.	Kuchli va zaif tomonlarini aniqlaydi; xatolarini misollar bilan tushuntiradi; fikr-mulohaza asosida ularni tuzatish yo‘lini belgilaydi.	O‘z faoliyatini mezonlar asosida chuqur tahlil qiladi; xatolar sabablarini izohlaydi; fikr-mulohazani umumlashtirib, keyingi simulyatsiya uchun aniq takomillashtirish strategiyasini belgilaydi.

3-jadval. Rubrikaning umumiy baholash chegaralari

Umumiy daraja	Qoniqarsiz	Qoniqarli	Yaxshi	A’lo
Umumiy ball	0–59	60–71	72–91	92–100

RUBRIKANI BAD SIKLIGA INTEGRATSIYALASH

Rubrika faqat Harakat (Action) bosqichi tugagach qo‘yiladigan yakuniy ball jadvali sifatida ishlatilmaydi. Brifing (Briefing) bosqichida talaba vazifa, rol, cheklovlar, tayanch terminlar va baholash mezonlari bilan tanishadi. Bu mezonlarning oldindan ochiqligi talabaga nimaga e’tibor qaratishini ko‘rsatadi. Harakat bosqichida esa o‘qituvchi kuzatiladigan faoliyat dalillarini qayd etadi. Debrifing (Debriefing) bosqichida shu dalillar rubrika mezonlari orqali qayta ko‘rib chiqilib, keyingi vazifa uchun aniq rivojlanish maqsadiga aylantiriladi.



3-rasm. Rubrikaning BAD siklidagi o‘rni va keyingi faoliyatga transfer

Bu siklda Debrifing sifatining alohida mezon sifatida mavjudligi baholashni o‘rganish natijasini baholash (assessment of learning) bilan cheklab qo‘ymaydi. O‘qituvchi bahosi bajarilgan faoliyat haqida mezonli xulosa beradi, o‘zaro fikr-mulohaza boshqa ishtirokchining kuzatuvini qo‘shadi, o‘zini o‘zi baholash esa talabaning o‘z faoliyatini anglashini faollashtiradi. Ushbu uch manba bir-birini mexanik ravishda takrorlaydigan uchta mustaqil yakuniy baho sifatida emas, turli funksiyaga ega dalillar sifatida ishlatiladi.

VAZIFAGA MOS INDIKATORLAR

Rubrikaning to‘rtta mezoni barqaror saqlansa-da, professional senariyga qarab indikatorlarning ko‘rinishi o‘zgaradi. Bu yondashuv baholashning bir xilligini saqlash bilan birga, ESPning kasbiy xususiyatini yo‘qotmaslik imkonini beradi.

4-jadval. Barqaror mezonlar va vazifaga mos faoliyat dalillari

Kasbiy vaziyat	Asosiy kommunikativ talab	Kuzatiladigan faoliyat dalili
Project presentation	Loyihani tushuntirish va asoslash	asosiy g‘oyani aniq bayon qilish; sabab keltirish; signposting; savollarga javob
Client negotiation	Talablarni aniqlash va kelishuvga erishish	clarification; variant taklif qilish; diplomatik e’tiroz; murosali yechim
Technical discussion	Texnik muammoni tushuntirish va yechim taklif qilish	terminologik aniqlik; sabab-oqibat; muammoni aniqlash; yechimni asoslash
Design rationale	Dizayn qarorini himoya qilish	qarorni aytish; mezon keltirish; alternativani qiyoslash; tanlovni himoya qilish
Reflektiv muloqot	Faoliyat asosida rivojlanish nuqtasini aniqlash	dalil keltirish; xato sababini tushuntirish; fikr-mulohazani qayta ishlash; keyingi maqsad

TAHLIL VA MUHOKAMA

Taklif etilayotgan modelning metodik farqi til sifati, professional vazifaga erishish, interaksiya va refleksiyani bir-biriga tenglashtirmasdan, bitta analitik tizimda bog‘lashidadir. Standart gapirish mezonlari arxitektura ESP vazifalariga konkretlashtiriladi: mazmuniy moslik professional maqsadga erishish bilan, leksik resurs kasbiy terminologiya bilan, interaksiya mijoz yoki guruh bilan ishlash bilan, refleksiya esa keyingi faoliyat uchun strategiya belgilash bilan operatsionallashtiriladi. Bu ajratish o‘qituvchiga umumiy taassurot o‘rniga rivojlantirilishi kerak bo‘lgan komponentni ko‘rsatadi.

Baholovchi qarorining shaffofligi uchun deskriptorlar oldindan ochiladi va bir nechta o‘qituvchi ishtirok etsa, namunaviy faoliyat asosida qisqa kalibrlash tavsiya etiladi (Limgomolvilas & Sukserm, 2025). O‘qituvchi bahosi asosiy professional xulosani beradi, o‘zaro baholash va o‘zini o‘zi baholash esa shakllantiruvchi dalil vazifasini bajaradi. Shu tariqa assessment of learning, assessment for learning va assessment as learning funksiyalari professional vazifa → dalil → mezonli baho → debrifing → keyingi maqsad siklida birlashadi.

TAJRIBA-SINOV KONTEKSTIDA RUBRIKANING O‘RNI

Dissertatsiya doirasidagi tajriba-sinov ishlari Toshkent arxitektura-qurilish universiteti, Samarqand davlat arxitektura-qurilish universiteti va Farg‘ona davlat texnika universitetida 223 nafar birinchi kurs arxitektura talabasi ishtirokida tashkil etilgan: tajriba guruhlarida 112, nazorat guruhlarida 111 talaba. Metodologik jihatdan 20 savollik diagnostik pre-test va post-test bo‘yicha inferensial natijalar rubrika ballarining statistik natijasi sifatida talqin qilinmaydi. Diagnostik test kasbiy-til tayyorgarligidagi miqdoriy o‘zgarishni, analitik rubrika esa simulyatsion gapirish faoliyatini mezonlarga asoslangan va shakllantiruvchi baholashni ta’minlagan.

Shu sababli maqolada rubrikaning metodik konstrukti, deskriptorlari va shakllantiruvchi funksiyasi asosiy natija sifatida ko‘rsatiladi; alohida baholovchilararo ishonchlilik yoki rubrika bo‘yicha pre-test/post-test inferensial natijasi mavjud bo‘lmasa, bunday da’vo kiritilmaydi. Kelgusida inter-rater reliability, mezonlar kesimidagi o‘sish, senariylar bo‘yicha barqarorlik va B1–B2+ darajalarda deskriptorlarning ishlashi empirik tekshirilishi mumkin.

5-jadval. Rubrikani dars jarayonida qo‘llash algoritmi

Bosqich	O‘qituvchi/talaba harakati	Natija
1. Vazifani aniqlash	Professional senariy, rol, muammo va kommunikativ maqsad belgilanadi.	Kutilayotgan faoliyat
2. Mezonlarni ochish	To‘rtta mezon va vazifaga mos indikatorlar Briefingda tushuntiriladi.	Transparent mezonlar
3. Faoliyat	Talaba simulyatsion gapirish topshirig‘ini bajaradi; o‘qituvchi dalillarni qayd etadi.	Kuzatiladigan dalil
4. Analitik baholash	Har bir mezon alohida 0–25 oralig‘ida deskriptor asosida baholanadi.	Criterion balls
5. O‘zaro/o‘zini o‘zi refleksiya	Talaba va tengdoshlar aniq dalil asosida fikr-mulohaza beradi.	Shakllantiruvchi dalil
6. Debrifing	Kuchli tomon, muammo sababi va alternativ strategiya aniqlanadi.	Mezonlarga bog‘langan refleksiya
7. Keyingi faoliyat maqsadi	Keyingi simulyatsiya uchun 1–2 o‘lchanadigan maqsad belgilanadi.	Rivojlanish maqsadi

XULOSA VA TAVSIYALAR

Arxitektura ESPda og‘zaki nutq faoliyatini baholash til shakli, professional vazifa va interaksiyani bir-biridan uzib qo‘ymasligi kerak. Shu nuqtayi nazardan, Kasbiy vazifani bajarish, Tildan foydalanish, Kommunikativ samaradorlik va Debrifing sifati mezonlariga asoslangan faoliyatga yo‘naltirilgan analitik rubrika talabaning nimani aytganini emas, professional vaziyatda til orqali nimani bajara olganini ham ko‘rsatishga xizmat qiladi.

Rubrikaning metodik qiymati uchta jihatda namoyon bo‘ladi. Birinchidan, to‘rtta mezon barcha professional senariylarda barqaror qoladi, kuzatiladigan indikatorlar esa vazifa xususiyatiga moslashadi. Ikkinchidan, lingvistik aniqlik, kommunikativ samaradorlik va kasbiy vazifaga erishish alohida baholanib, umumiy taassurotga asoslangan ball berish kamaytiriladi. Uchinchidan, Debrifing sifati orqali baholash keyingi faoliyat uchun rivojlanish maqsadi bilan bog‘lanadi.

Amaliyot uchun quyidagilar tavsiya etiladi: rubrika mezonlarini Brifing bosqichidayoq talabaga ochiq berish; Harakat jarayonida ball emas, avvalo kuzatiladigan dalil qayd etish; o‘qituvchi bahosini o‘zaro va o‘zini o‘zi baholash bilan funksional ravishda uyg‘unlashtirish; turli baholovchilar ishtirok etganda qisqa kalibrlash mashg‘uloti (calibration session) o‘tkazish; Debrifing yakunida keyingi simulyatsiya uchun bitta yoki ikkita aniq ko‘chirish maqsadi (transfer target) belgilash. Keyingi tadqiqotlarda rubrikaning baholovchilararo ishonchlilik ko‘rsatkichlari, turli professional topshiriqlar bo‘yicha barqarorligi va B1–B2+ darajalarda deskriptorlarning ishlashi empirik tekshirilishi maqsadga muvofiq.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Longman.
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.
3. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.
4. Daud, A., Chowdhury, R., Mahdum, M., & Mustafa, M. N. (2020). Mini-seminar project: An authentic assessment practice in speaking class for advanced students. Journal of Education and Learning (EduLearn), 14(4), 509–516. https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i4.16429
5. Davis, J. McE., Norris, J. M., Malone, M. E., McKay, T. H., & Son, Y.-A. (Eds.). (2018). Useful assessment and evaluation in language education. Georgetown University Press.
6. Educational Testing Service. (2024). TOEFL iBT® speaking rubrics. Educational Testing Service.
7. Hijikata, Y., & Min, S. (2021). Systematic research synthesis on rating in ESP speaking assessments.
8. IELTS. (2025). IELTS speaking band descriptors. IELTS.
9. Iliopoulou, K., Anastasiadou, A., Karountzou, G., & Zorbas, V. (Eds.). (2022). Exploring alternative assessment techniques in language classrooms. Nova Science Publishers. https://doi.org/10.52305/HIXG3653
10. Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.
11. Leńko-Szymańska, A. (2020). Defining and assessing language proficiency. In A. Leńko-Szymańska (Ed.), Language assessment: Principles and classroom practices.

12. Limgomolvilas, S., & Sukserm, P. (2025). Examining rater reliability when using an analytical rubric for oral presentation assessments. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 18(1), 110–134. https://doi.org/10.70730/JQGY9980
13. Phakiti, A. (2025). Language testing and assessment: From theory to practice. Bloomsbury Academic.
14. Ravshanova, M. (2024). Designing tasks to assess speaking: Balancing interaction and accuracy. Journal of Modern Educational Achievements, 10, 154–162.
15. Samee, Z., & Kulsoom, T. (2026). Assessing spoken English development using an adapted analytic rubric: Evidence from a classroom observation study. The Critical Review of Social Sciences Studies, 4(1), 1092–1100.
16. Shokirov, B. I., & Ruzimov, U. (2026). Human-AI collaboration in ESP simulations for architecture students: A BAD-model framework for reflective debriefing. “Oliy ta’limda inson va sun’iy intellekt hamkorligi: ta’lim kelajagi” Respublika ilmiy-amaliy anjumani, 314–321. https://doi.org/10.5281/zenodo.22896776
17. Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning (2nd ed.). Stylus Publishing.

“ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS”

BO‘LAJAK MUHANDISLARNI FIZIKADAN KASBGA YO‘NALTIRILGAN UMUMTEXNIK MASALALARNI YECHISHGA TAYYORLASHDA ZAMONAVIY PEDAGOGIK TEXNOLOGIYALARDAN FOYDALANISH

Xidirova Dildora Tojiboyevna
Jizzax politexnika instituti tayanch doktoranti
dildoraxidirova117@gmail.com
93-101-85-18
DOI: 10.67620/ajousci.240031

Annotatsiya. *Maqolada bo‘lajak muhandislarni fizikadan kasbga yo‘naltirilgan umumtexnik masalalarni yechishga tayyorlashning metodik jihatlari yoritiladi. Fizik bilimlarni kasbiy vaziyatlar bilan bog‘lash, ularni modellashtirish va natijalarni muhandislik nuqtayi nazaridan baholash masalalari tahlil qilinadi. Mahalliy olimlarning ilmiy qarashlariga tayangan holda, muallif tomonidan kasbiy vaziyatdan texnik qarorni asoslashgacha bo‘lgan bosqichli metodik yondashuv taklif etiladi. Uning amaliy imkoniyatlari energetika tizimlari va elektr transportiga oid masalalar misolida asoslanadi.*

Kalit so‘zlar: *bo‘lajak muhandislar, fizik ta’lim, kasbiy yo‘naltirilgan umumtexnik masalalar, masala yechish metodikasi, fizik modellashtirish, matematik model, muhandislik kompetensiyasi, energetika tizimlari, elektr transporti, texnik qarorni asoslash.*

Abstract. *The article examines methodological aspects of preparing future engineers to solve professionally oriented general technical problems in physics. It analyzes the integration of physical knowledge with professional situations, their modeling, and the evaluation of results from an engineering perspective. Drawing on the scientific views of local scholars, the author proposes a step-by-step methodological approach that covers the process from identifying a professional situation to substantiating a technical solution. Its practical applicability is demonstrated through examples of problems related to energy systems and electric transport.*

Key words: *future engineers, physics education, professionally oriented general technical problems, problem-solving methodology, physical modeling, mathematical model, engineering competence, energy systems, electric transport, substantiation of a technical solution.*

Аннотация. *В статье освещаются методические аспекты подготовки будущих инженеров к решению профессионально ориентированных общетехнических задач по физике. Анализируются вопросы взаимосвязи физических знаний с профессиональными*

ситуациями, их моделирования и оценки полученных результатов с инженерной точки зрения. На основе научных взглядов отечественных учёных автором предлагается поэтапный методический подход, охватывающий путь от профессиональной ситуации до обоснования технического решения. Его практические возможности обосновываются на примерах задач, связанных с энергетическими системами и электрическим транспортом.

Ключевые слова: *будущие инженеры, физическое образование, профессионально ориентированные общетехнические задачи, методика решения задач, физическое моделирование, математическая модель, инженерная компетентность, энергетические системы, электрический транспорт, обоснование технического решения.*

Kirish

Bugungi kunda raqamli texnologiyalar rivojlanayotgan bir vaqtda zamonaviy texnik oliy ta’limning muhim vazifalaridan biri nazariy bilimlarni amaliy va kasbiy faoliyat bilan bog‘lay oladigan muhandisni tayyorlashdir. Muhandislik faoliyatida fizik qonunlarni bilish bilan bir qatorda, real texnik vaziyatni tahlil qilish, muammoni ajratish, model tuzish, hisoblash natijasini tekshirish va natijadan kelib chiqib texnik qaror qabul qilish talab etiladi. Shu sababli fizika fanini o‘qitishda masalalar mazmunini bo‘lajak mutaxassisning kasbiy faoliyati bilan bog‘lash alohida metodik ahamiyat kasb etadi.

N.N. Azizxo‘jayeva (2006) pedagogik texnologiyalarni ta’lim jarayonining samaradorligini oshirishga xizmat qiluvchi zamonaviy yondashuvlar bilan bog‘laydi. Uning “Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat” asarida oliy maktabdagi ta’lim jarayoni, uning mohiyati, tamoyillari va zamonaviy texnologik jihatlari tahlil qilingan.

N.A. Muslimov, S.A. Boltaboev va A.B. Turaev (2024) kasbiy kompetentlikning mazmuni, turlari va uni rivojlantirish yo‘llarini yoritib, kompetensiyalarni shakllantirishda ta’limning mazmuni, metodlari, vositalari va natijalarini tizimli tashkil etish muhimligini ko‘rsatadi. Mazkur yondashuv fizik masalalarni yechish jarayonini faqat bilimni tekshirish emas, balki muhandislik kompetensiyalarini rivojlantirish vositasi sifatida ko‘rishga asos beradi.

Shundan kelib chiqib, bizning tadqiqotimizda umumtexnik masalani real kasbiy vaziyat bilan bog‘laydigan, hisoblash natijasini muhandislik qaroriga aylantiradigan metodik ketma-ketlik taklif qilinmoqda.

Tadqiqot maqsadi va metodlari

Tadqiqotning maqsadi bo‘lajak muhandislarni fizikadan kasbga yo‘naltirilgan umumtexnik masalalarni yechishga tayyorlashda zamonaviy pedagogik texnologiyalardan foydalanishning metodik imkoniyatlarini asoslashdan iborat.

Tadqiqotda pedagogik va metodik adabiyotlarni tahlil qilish, taqqoslash, umumlashtirish, modellashtirish, muammoli vaziyat yaratish va amaliy masalalarni metodik tahlil qilish usullaridan foydalanildi. Mazkur usullar yordamida fizik masalani kasbiy vaziyatdan muhandislik qarorigacha olib boruvchi bosqichlar tizimlashtirildi.

Kasbga yo‘naltirilgan umumtexnik masalaning metodik mohiyati

Bizningcha, kasbga yo‘naltirilgan umumtexnik masala faqat fizik kattalikning noma’lum qiymatini topishga qaratilgan topshiriq emas. Unda talaba real yoki realga yaqin texnik vaziyatni anglaydi, muammoni fizik jihatdan ifodalaydi, model yaratadi, hisoblaydi, natijani tekshiradi va uning texnik ma’nosini izohlaydi.

Bosqich	Talaba faoliyati	Pedagogik natija
Kasbiy vaziyat	Texnik jarayonni anglaydi	Kasbiy kontekst shakllanadi
Fizik model	Tegishli qonuniyatlarni tanlaydi	Fizik model yaratiladi
Matematik model	Formula va bog‘lanishlarni tuzadi	Hisoblash modeli hosil bo‘ladi
Hisoblash	Miqdoriy yechimni topadi	Natija olinadi
Raqamli tekshirish	Natijani elektron vosita bilan tekshiradi	Xatolikni aniqlash imkoniyati paydo bo‘ladi
Muhandislik tahlili	Natijaning texnik mazmunini baholaydi	Kasbiy xulosa shakllanadi
Qaror	Maqbul yechimni tanlaydi	Muhandislik qarori qabul qilinadi
Qarorni asoslash	Nima uchun shu yechim tanlanganini tushuntiradi	Kasbiy fikrlash mustahkamlanadi

Muallif tomonidan taklif etilayotgan KFMHQ metodik zanjiri

Tadqiqotda mazkur bosqichlarni yodda saqlash va amaliy mashg‘ulotlarda izchil qo‘llash uchun KFMHQ shartli nomi taklif qilinadi: Kasbiy vaziyat – Fizik va matematik modellashtirish – Hisoblash – Qaror. Kengaytirilgan ko‘rinishda esa zanjir quyidagicha: “Kasbiy vaziyat → Muammo → Fizik model → Matematik model → Hisoblash → Raqamli tekshirish → Muhandislik tahlili → Qaror → Qarorni asoslash”.

Mazkur yondashuvning metodik yangiligi shundaki, masala yechimi sonli javob bilan yakunlanmaydi. Talaba olingan natijaning kasbiy mazmunini ochib beradi.

Elektr energiyasini uzoq masofaga uzatishda liniyadagi quvvat yo‘qotishlarini kamaytirish muhim muhandislik masalasidir. Faraz qilaylik, liniya orqali P = 100 kW quvvat uzatilmoqda, liniyaning qarshiligi R = 2 Ω. Kuchlanish 500 V bo‘lganda tok kuchi I = P/U = 200 A bo‘ladi. Joul–Lenz qonuniga ko‘ra yo‘qotish $P_{yo‘q} = I^2R = 80$ kW.

Kuchlanish 5000 V gacha oshirilsa, tok kuchi 20 A ga kamayadi va $P_{yo‘q} = 20^2 \cdot 2 = 800$ W bo‘ladi. Demak, kuchlanish 10 marta oshirilishi tokni 10 marta, qarshilik o‘zgarmagan sharoitda I^2R ko‘rinishidagi quvvat yo‘qotilishini esa 100 marta kamaytiradi. Talaba uchun muhim xulosa: yuqori kuchlanishdan foydalanishning muhandislik sababi elektr energiyasini uzatishdagi yo‘qotishlarni kamaytirishdir.

Ko‘rsatkich	500 V	5000 V
Uzatilayotgan quvvat	100 kW	100 kW
Liniya qarshiligi	2 Ω	2 Ω
Tok kuchi	200 A	20 A
Quvvat yo‘qotilishi	80 kW	0,8 kW
Muhandislik xulosasi	Yo‘qotish katta	Yo‘qotish keskin kamayadi

Elektr transportiga oid kasbiy masala

Elektr avtomobilining akkumulyator sig‘imi 60 kW·soat, o‘rtacha energiya sarfi 18 kW·soat/100 km bo‘lsin. Nazariy yurish masofasi L = 60/18·100 ≈ 333 km. Agar sovuq ob-havo va yo‘l sharoiti sababli energiya sarfi 25 foizga oshsa, sarf 22,5 kW·soat/100 km ga yetadi va yurish masofasi L = 60/22,5·100 ≈ 267 km bo‘ladi.

Mazkur masalada talaba faqat arifmetik hisoblashni bajarmaydi. U ekspluatatsion sharoitning transport vositasi samaradorligiga ta’sirini tahlil qiladi.

Zamonaviy pedagogik texnologiyalardan foydalanish

Muammoli va faol o‘qitish tamoyillari muhandislik ta’limida keng tadqiq etilgan (Prince, 2004; Hmelo-Silver, 2004; Freeman et al., 2014). Muammoli ta’limda o‘qituvchi tayyor formula yoki algoritmni berishdan oldin kasbiy muammoni qo‘yadi. Masalan: “Nima uchun elektr energiyasini uzoq masofaga uzatishda kuchlanish oshiriladi?” Talaba sababni tok kuchi va quvvat yo‘qotilishi orasidagi bog‘lanish orqali izohlaydi.

Keys-stadi texnologiyasida ishlab chiqarish vaziyati berilib, talaba bir nechta yechimni taqqoslaydi. Loyiha asosida o‘qitishda esa bitta fizik masala bir nechta o‘zaro bog‘langan hisoblash va tahlil topshiriqlaridan iborat kichik muhandislik loyihasiga aylantiriladi. Raqamli vositalar hisoblash natijasini qayta tekshirish, grafik tasvirlash va parametrlar o‘zgarganda natijaning qanday o‘zgarishini kuzatish imkonini beradi.

Texnologiya	Fizika darsidagi qo‘llanishi	Shakllantiriladigan ko‘nikma
Muammoli ta’lim	Kasbiy muammoni savol sifatida qo‘yish	Muammoni aniqlash
Keys-stadi	Real texnik vaziyatni tahlil qilish	Kasbiy tahlil
Loyiha asosida o‘qitish	Energetika yoki elektr transporti loyihasi	Mustaqil qaror
Raqamli texnologiyalar	Hisoblash va natijani tekshirish	Raqamli savodxonlik
Refleksiya	Olingan natijaning sababini tushuntirish	O‘z faoliyatini baholash

Tadqiqotning ilmiy yangiligi

Tadqiqotning ilmiy yangiligi, avvalo, fizikadan umumtexnik masalalarni yechish jarayonini kasbiy vaziyatdan muhandislik qarorigacha izchil olib boruvchi metodik

zanjirning taklif etilganida ko‘rinadi. Ikkinchidan, masala yechimiga raqamli tekshirish va muhandislik tahlili bosqichlari kiritilib, sonli natijaning kasbiy mazmunini ochib berishga urg‘u beriladi. Uchinchidan, energetika tizimlari va elektr transportiga oid vaziyatlar orqali fizik masalalarning kasbiy yo‘naltirilgan mazmunini shakllantirish mexanizmi ko‘rsatiladi.

Natijalar va muhokama

Taklif etilgan yondashuv fizik masalalarni yechishni uch darajada ko‘rishga imkon beradi: birinchi darajada talaba fizik qonunni tanlaydi; ikkinchi darajada model va hisoblashni amalga oshiradi; uchinchi darajada olingan natijani muhandislik qaroriga aylantiradi. Aynan uchinchi daraja kasbiy yo‘naltirilganlikni kuchaytiradi.

Mahalliy pedagogik adabiyotlarda (Tolipov & Usmonboyeva, 2006; Yo‘ldoshev & Usmonov, 2004) pedagogik texnologiya, kasbiy kompetentlik va ta’lim jarayonini tizimli tashkil etish masalalariga katta e’tibor qaratilgan. Bizning yondashuvimizda ushbu umumiy pedagogik

g‘oyalar fizik masala mazmuniga moslashtirilib, kasbiy vaziyat, modellashtirish va qaror qabul qilish bosqichlari bilan konkretlashtiriladi. Shu jihatdan metodik yondashuvni texnik oliy ta’limdagi fizika mashg‘ulotlariga moslashtirish mumkin.

Xulosa

Olib borilgan tadqiqot natijalari bo‘lajak muhandislarni fizikadan kasbga yo‘naltirilgan umumtexnik masalalarni yechishga tayyorlashda nazariy bilimlarni real texnik vaziyatlar bilan uzviy bog‘lash muhim metodik ahamiyatga ega ekanligini ko‘rsatadi. Fizika fanini o‘qitishda masalalarni faqat formulalarni qo‘llash va hisoblash natijasini topishga yo‘naltirish talabalarning kasbiy tayyorgarligini to‘liq ta’minlamaydi. Shu bois masala yechish jarayoni fizik qonuniyatlarni anglash, texnik muammoni tahlil qilish, matematik model yaratish, hisoblash natijalarini tekshirish va ular asosida muhandislik qarorini qabul qilishni qamrab olishi lozim.

Tadqiqot doirasida taklif etilgan “Kasbiy vaziyat – Muammo – Fizik model – Matematik model – Hisoblash – Raqamli tekshirish – Muhandislik tahlili – Qaror – Qarorni asoslash” metodik ketma-ketligi fizik masalalarni yechish jarayonini tizimli tashkil etish va uning kasbiy yo‘naltirilganligini kuchaytirishga xizmat qiladi. Mazkur yondashuvning o‘ziga xos jihati shundaki, unda sonli natijani olish bilan cheklanilmaydi, balki talabaning ushbu natijani texnik nuqtayi nazardan sharhlashi, muqobil yechimlarni baholashi va tanlangan qarorning maqsadga muvofiqligini asoslay olishi ham nazarda tutiladi.

Energetika tizimlariga oid masala tahlili kuchlanishning oshirilishi elektr uzatish liniyalaridagi quvvat yo‘qotishlarini kamaytirish imkonini berishini fizik qonuniyatlar asosida tushuntirishga yordam beradi. Elektr transportiga oid masalada esa akkumulyator sig‘imi, energiya sarfi va tashqi sharoitlar o‘rtasidagi bog‘liqlikni aniqlash orqali talabalarda texnik tizimlarning samaradorligini baholash ko‘nikmalari shakllantiriladi. Ushbu misollar fizik bilimlarning muhandislik amaliyotidagi ahamiyatini ochib berish va o‘quv materialining kasbiy mazmunini kuchaytirish imkonini beradi.

Muammoli ta’lim, keys-stadi, loyiha asosida o‘qitish, raqamli texnologiyalar va refleksiya usullarini o‘zaro uyg‘unlashtirish talabalarning mustaqil fikrlashi, muammoli vaziyatlarda maqbul yechim topishi, hisoblash natijalarini tekshirishi hamda o‘z qarashlarini dalillar bilan izohlashiga ko‘maklashadi. Bunda o‘qituvchi tayyor yechimni taqdim etuvchi emas, balki talabaning izlanishi, tahlili va mustaqil qaror qabul qilishini tashkil etuvchi metodik yo‘naltiruvchi sifatida namoyon bo‘ladi.

Tadqiqotning amaliy ahamiyati taklif etilgan metodik yondashuvni energetika, elektrotexnika, elektr transporti va boshqa muhandislik yo‘nalishlaridagi fizika mashg‘ulotlariga moslashtirish mumkinligi bilan belgilanadi. Uni amalga oshirishda topshiriqlar mazmunini tegishli kasb xususiyatlariga muvofiq tanlash, talabalarning boshlang‘ich tayyorgarligini hisobga olish, raqamli vositalardan maqsadli foydalanish va baholash mezonlariga muhandislik tahlili hamda qarorni asoslash ko‘rsatkichlarini kiritish maqsadga muvofiqdir.

Shunday qilib, fizikadan kasbga yo‘naltirilgan umumtexnik masalalarni yechishga tayyorlashni takomillashtirish bo‘lajak muhandislarda fizik bilimlarni amaliy vaziyatlarga tatbiq etish, texnik jarayonlarni modellashtirish, hisoblash natijalarini tanqidiy baholash va asoslangan muhandislik qarorlarini qabul qilish kompetensiyalarini rivojlantirishga yo‘naltirilishi lozim. Mazkur yondashuvni sinovdan o‘tkazishda ta’lim natijalarini baholash talablari va amaldagi ta’lim me’yorlariga (O‘zbekiston Respublikasi, 2020) rioya qilinishi muhim. Taklif etilgan metodik yondashuv ushbu vazifalarni amalga oshirish uchun nazariy-metodik asos bo‘lib xizmat qilishi mumkin. Uning samaradorligini keyingi bosqichda pedagogik tajriba-sinov ishlari, talabalarning

masala yechish natijalari va muhandislik kompetensiyalarining rivojlanish dinamikasi asosida empirik baholash muhim istiqbolli vazifa hisoblanadi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Azizxo‘jayeva, N. N. (2006). Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat. O‘zbekiston Yozuvchilar uyushmasi Adabiyot jamg‘armasi nashriyoti.
2. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111
3. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
4. Muslimov, N. A., Boltaboev, S. A., & Turaev, A. B. (2024). Kasbiy kompetentlik. TDPU nashriyoti.
5. O‘zbekiston Respublikasi. (2020, 23-sentabr). Ta’lim to‘g‘risida (O‘RQ-637-son Qonun). https://lex.uz/docs/-5013007
6. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
7. Tolipov, O‘. Q., & Usmonboyeva, M. (2006). Pedagogik texnologiyalarning tatbiqiy asoslari. Fan.
8. Yo‘ldoshev, J. G‘., & Usmonov, S. A. (2004). Pedagogik texnologiya asoslari. O‘qituvchi.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ходжаниязова Умида Кулмагамбетовна
PhD, доцент Каракалпакского государственного университета
umidakhodja@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-2545-4436
На основании рецензии доцента КГУ, доктора философии по педогогическим наукам Калабаевой М
DOI: 10.67620/ajousci.240032

Аннотация. *Распространение генеративного искусственного интеллекта заметно изменило работу студентов с письменными заданиями на английском языке. Сегодня студент может получить помощь не только при исправлении грамматических ошибок, но и на более ранних этапах — при планировании текста, поиске идей и организации аргументации. Вместе с тем доступность готовых решений создаёт новую педагогическую проблему: помощь, которая первоначально облегчает обучение, при постоянном использовании может ослаблять самостоятельность. Цель статьи состоит в рассмотрении возможностей использования искусственного интеллекта для развития самостоятельного англоязычного письма.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, английский язык, письменная речь, саморегулируемое обучение, scaffolding, ChatGPT, высшее образование.*

Abstract. *The spread of generative artificial intelligence has changed the way students work on English writing tasks. Students can now receive support not only in correcting grammatical errors but also at earlier stages such as planning, brainstorming, and organizing arguments. At the same time, easy access to ready-made solutions creates a new pedagogical problem: assistance that initially supports learning may gradually reduce learner independence when used without limits. This article examines the potential of artificial intelligence to support independent English writing.*

Key words: *artificial intelligence, English language, writing, self-regulated learning, scaffolding, ChatGPT, higher education.*

1. Введение

Появление генеративного искусственного интеллекта изменило не только набор цифровых инструментов, доступных студенту, но и саму ситуацию обучения письму. Раньше основная помощь при работе над текстом поступала от преподавателя, учебника или однокурсников. Теперь студент может обратиться к языковой модели непосредственно во время написания и практически сразу получить комментарий, вариант формулировки или предложение по структуре текста.

Для обучения английскому языку это особенно существенно. Письмо требует от студента одновременного решения нескольких задач: определить содержание, подобрать языковые средства, организовать текст и проверить собственный результат. ИИ способен облегчить выполнение каждой из них. Но именно здесь возникает противоречие: чем больше операций система выполняет вместо студента, тем меньше остаётся пространства для самостоятельного принятия решений.

Эта проблема уже становится предметом эмпирического изучения в Узбекистане. Так, Köse и Кудратовна исследовали принятие ChatGPT среди 456 студентов — будущих преподавателей английского языка — из университетов Узбекистана. Авторы установили, что поведенческое намерение использовать ChatGPT в значительной степени связано с воспринимаемой полезностью, удобством использования, привычкой и личной инновационностью студентов [1]. Сам по себе этот результат не доказывает образовательную эффективность ИИ, однако показывает, насколько быстро технология входит в практику будущих преподавателей английского языка.

Параллельно появляются исследования, посвящённые непосредственному использованию генеративного ИИ в обучении академическому письму. Умаралиева, например, провела квазиэкспериментальное исследование в Ферганском государственном университете, в котором участвовали 60 студентов уровня B1–B2 [2].

На наш взгляд, при обсуждении подобных результатов важно не ограничиваться вопросом о том, становится ли текст лучше после обращения к ChatGPT. Для образования существеннее другое: *становится ли сам студент более способным писать и редактировать текст без постоянной помощи?*

Исходя из этого, цель статьи состоит в рассмотрении возможностей искусственного интеллекта как средства поддержки самостоятельного англоязычного письма и определении условий, при которых такая поддержка не превращается в замену самостоятельной деятельности.

2. Обзор литературы

Современные AI-инструменты прошли путь от программ, которые в основном выявляли языковые ошибки, к системам, способным участвовать практически во всём процессе письма. ChatGPT, например, может использоваться при мозговом штурме, планировании текста, поиске вариантов формулировки и последующем редактировании [3].

В литературе положительные эффекты AI-assisted writing чаще связываются с доступностью обратной связи и возможностью многократного возвращения к собственному тексту. Однако важно различать исправление текста и обучение письму. Хорошо отредактированный абзац ещё не означает, что студент понял, почему исходный вариант был неудачным.

Для нашего исследования особенно значима теория саморегулируемого обучения Zimmerman. В её рамках обучающийся рассматривается как активный участник собственного обучения: он ставит цели, выбирает способы их достижения, контролирует результат и корректирует свои действия [4]. Письменная работа как раз предполагает постоянное взаимодействие этих процессов. С этой позиции ИИ полезен прежде всего тогда, когда помогает студенту увидеть и проанализировать собственные затруднения. Например, система может указать на повторяющиеся ошибки, но окончательное решение об исправлении принимает студент. Такой сценарий сохраняет за ним ответственность за текст.

Другой теоретически значимый момент связан с понятием scaffolding. В социокультурном подходе Выготского учебная поддержка позволяет учащемуся выполнять действия, которые пока превышают его текущие возможности [5]. В цифровой среде определённые функции такой поддержки могут выполняться AI-инструментом.

Однако поддержка имеет смысл только тогда, когда она не становится постоянной. Это положение особенно интересно в контексте AI-assisted writing. Обзор Akanda и Talukder показывает, что современные исследования связывают AI-поддержку с планированием, мониторингом и рефлексией, но одновременно отмечают риск чрезмерной зависимости от готовых решений [6]. Таким образом, ИИ можно рассматривать не как «электронного автора», а как временную опору. Тогда ключевым становится вопрос о том, *когда эту опору следует уменьшать.*

3. Методология

Исследование выполнено в формате качественного аналитического обзора. В качестве материала использовались научные публикации по генеративному ИИ, английскому языку, письменной речи, саморегулируемому обучению и цифровой поддержке, а также исследования, проведённые в университетах Узбекистана.

В анализе выделялись три взаимосвязанных аспекта: роль ИИ в письменном процессе, его влияние на самостоятельность студента и способы постепенного уменьшения внешней помощи.

Выбор качественного подхода обусловлен тем, что рассматриваемые исследования различаются по дизайну, составу участников и способам оценивания письменной деятельности. Поэтому их непосредственное количественное объединение представляется неоправданным. Основная задача заключалась не в подсчёте частот, а в выявлении повторяющихся педагогически значимых тенденций.

Следует подчеркнуть, что в статье не приводятся результаты собственного анкетирования или эксперимента. Выводы основаны на опубликованных исследованиях и представляют собой их аналитический синтез.

4. Результаты и обсуждение

Анализ литературы позволяет предположить, что наибольшая педагогическая ценность ИИ проявляется тогда, когда студент уже начал выполнять задание самостоятельно.

На этапе планирования студент может попросить систему предложить несколько возможных направлений обсуждения. Это помогает преодолеть затруднение на старте, но не лишает студента необходимости выбирать содержание самостоятельно. Похожая ситуация возникает при редактировании. ИИ может обратить внимание на проблемный фрагмент, после чего студент самостоятельно решает, что именно нужно изменить. Такой

порядок взаимодействия принципиально отличается от запроса «напиши текст». В первом случае технология расширяет возможности анализа уже выполненной работы. Во втором — она сокращает саму учебную деятельность.

При обычной письменной работе студент постоянно контролирует собственные действия: соответствует ли текст теме, достаточно ли убедительна аргументация, связаны ли предложения между собой, правильно ли употреблена лексика. Поэтому эффективность ИИ разумно оценивать не только по качеству конечного текста, но и по тому, помогает ли он развивать способность к самоконтролю. Например, после написания эссе студент может попросить ИИ определить несколько наиболее часто повторяющихся ошибок. Затем он самостоятельно исправляет их и фиксирует, в чём состояла трудность. При следующем задании тот же студент уже пытается найти аналогичные ошибки без помощи системы.

Таким образом формируется последовательность: **самостоятельная работа — обратная связь — исправление — рефлексия — новая попытка**. Такой цикл значительно ближе к идее саморегулируемого обучения, чем простое получение готового исправленного текста.

Результаты Умаралиева также интересны в этом контексте, поскольку её исследование в узбекском университете непосредственно связывает guided AI-assisted instruction с академическим письмом и автономностью обучающихся [2].

У постоянной доступности ИИ есть очевидный парадокс. Чем удобнее становится помощь, тем легче студенту перестать искать решение самостоятельно.

Поэтому представляется целесообразным постепенно изменять характер AI-поддержки. На первом этапе студент может получить подробные пояснения. Далее система только указывает на проблемный фрагмент. На следующем этапе она может определить тип ошибки, но не предложить готовое исправление. Наконец, студент выполняет соответствующую проверку самостоятельно.

Идея постепенного отказа от внешней помощи хорошо согласуется с принципом scaffolding. Поддержка нужна до тех пор, пока учащийся не сможет выполнить действие самостоятельно [5].

Иными словами, успешность AI-assisted learning можно оценивать не по тому, насколько долго студент пользуется ИИ, а, возможно, по обратному показателю — насколько постепенно он перестаёт нуждаться в постоянной помощи.

Мы не считаем необходимым в рамках небольшой статьи рассматривать все возможные проблемы генеративного ИИ. Для самостоятельного письма наиболее существенными представляются две.

Первая — **зависимость от готовых решений**. Если студент регулярно получает готовые формулировки, аргументы и исправления, необходимость самостоятельно искать решение постепенно уменьшается. Именно риск чрезмерной зависимости выделяется в недавних исследованиях AI-assisted writing [6].

Вторая — **снижение критического участия**. Ответ ИИ может выглядеть убедительно, но это не означает, что он подходит для конкретного контекста. Следовательно, студент должен уметь проверить рекомендацию, сопоставить её с целью задания и только затем принять решение.

На наш взгляд, именно здесь проходит важная граница между использованием ИИ как образовательного ресурса и использованием его как способа избежать самой учебной работы.

Практическая модель использования ИИ

На основании рассмотренных положений предлагаем использовать в обучении английскому письму следующую последовательность:

1. Самостоятельная попытка.

Студент составляет план или первый вариант текста без генерации готового содержания.

2. Целенаправленная ИИ-поддержка.

ИИ подключается только к конкретной проблеме: например, к связности текста или определённому типу грамматических ошибок.

3. Самокоррекция.

Студент сам принимает решение об изменениях и по возможности объясняет их.

4. Сокращение поддержки.

В следующем задании объём помощи уменьшается.

Такая схема может быть использована и в обычной аудиторной работе, и при выполнении домашних заданий. При этом преподавателю целесообразно оценивать не только финальный вариант текста, но и процесс его переработки.

5. Заключение

Анализ научной литературы позволяет рассматривать искусственный интеллект как полезное средство поддержки самостоятельного письма на английском языке, но только при определённых условиях.

Наибольшую ценность ИИ имеет там, где он помогает студенту планировать, замечать собственные ошибки, получать обратную связь и осмысливать результат. Теория саморегулируемого обучения позволяет объяснить, почему такая работа может способствовать развитию самостоятельности [4], а концепция scaffolding — почему помощь должна постепенно уменьшаться [5].

Одновременно необходимо учитывать риск формирования зависимости от готовых ИИ-решений и снижения критического участия в процессе письма [6]. Поэтому использование генеративного ИИ, на наш взгляд, следует строить не вокруг постоянной помощи, а вокруг постепенно ослабевающей поддержки.

Для высшего образования Узбекистана данный подход представляет практический интерес, поскольку первые исследования уже показывают высокий интерес студентов к ChatGPT [1] и появление экспериментальных работ, непосредственно проверяющих возможности AI-assisted writing [2].

В дальнейшем необходимы исследования, в которых будет оцениваться не только качество текстов, созданных с помощью ИИ, но и то, что происходит после сокращения технологической поддержки. Именно этот показатель позволит определить, помогает ли искусственный интеллект студенту стать более самостоятельным автором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Köse, N., & Kudratovna, K. M. (2026). Determinants of ChatGPT acceptance among pre-service English language teaching students in Uzbekistan. *Discover Education, 5*, Article 315. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01169-7
2. Umaralieva, M. (2026). The impact of generative AI on EFL academic writing skills: A quasi-experimental study in Uzbekistan. *Advances in Science and Education, 2*(7), 48–55. https://doi.org/10.70728/edu.v02.i07.011

3. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
4. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2
5. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
6. Akanda, F., & Talukder, T. (2026). AI writing tools in English writing: Reviewing teachers' and students’ views on benefits and concerns. *Social Sciences & Humanities Open, 13*, 102437. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102437

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

OLIY TA'LIM MUASSASALARIDA KORPORATIV BOSHQARUV MADANIYATINI RIVOJLANTIRISHNING MONITORING VA BAHOLASH

Ulugov Zafar Atakulovich
EMU UNIVERSITY Ishlar boshqarmasi boshlig'i,
Umumiy ishlar buyicha prorektor
DOI: 10.67620/ajousci.240033

Annotatsiya. *Maqolada oliy ta'lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini rivojlantirish jarayonlarini monitoring qilish va baholash mexanizmlari ilmiy jihatdan asoslangan. Korporativ boshqaruv madaniyatini baholashda strategik-boshqaruv, aksiologik, kommunikativ, institutsional va refleksiv mezonlar tizimi taklif etilgan. Tadqiqotda monitoringning diagnostik, analitik, prognostik va korreksion funksiyalari yoritilgan hamda oliy ta'lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini doimiy takomillashtirishga xizmat qiluvchi baholash algoritmi ishlab chiqilgan. Taklif etilgan mexanizmlar boshqaruv qarorlarining shaffofligi, xodimlar ishtiroki, akademik etika va institutsional mas'uliyatni kuchaytirishga yo'naltirilgan.*
Kalit so'zlar: *monitoring, baholash, korporativ boshqaruv madaniyati, oliy ta'lim, indikator, sifat menejmenti, refleksiv boshqaruv.*

Abstract. *The article scientifically substantiates monitoring and evaluation mechanisms for developing corporate governance culture in higher education institutions. A system of strategic-managerial, axiological, communicative, institutional, and reflective criteria is proposed for assessing corporate governance culture. The study describes the diagnostic, analytical, prognostic, and corrective functions of monitoring and develops an evaluation algorithm aimed at continuous improvement of corporate governance culture in higher education institutions. The proposed mechanisms are focused on strengthening transparency of management decisions, staff participation, academic ethics, and institutional responsibility.*
Key words: *monitoring, evaluation, corporate governance culture, higher education, indicator, quality management, reflective management.*

KIRISH

Oliy ta'lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini rivojlantirish samaradorligi uni muntazam monitoring qilish va obyektiv baholash tizimiga bevosita bog'liq. Chunki

boshqaruv madaniyati ko‘p qirrali jarayon bo‘lib, unda strategik rejalashtirish, kommunikatsiya, akademik etika, xodimlar ishtiroki, shaffoflik va jamoaviy mas’uliyat bir-biri bilan uzviy bog‘liq holda namoyon bo‘ladi. Shu bois mazkur jarayonni faqat umumiy kuzatuvlar asosida emas, balki aniq mezon, indikator va baholash algoritmlari orqali tahlil qilish zarur [2; 3].

Monitoring va baholash mexanizmlarining mavjudligi universitet rahbariyatiga ichki boshqaruv muhitining kuchli va zaif jihatlarini aniqlash, institutsional qarorlarni dalillarga asoslash va korporativ qadriyatlarni amaliy boshqaruv jarayonlariga integratsiya qilish imkonini beradi. Oliy ta’limda sifatni ta’minlash tizimi bilan bog‘liq yondashuvlar ham boshqaruv jarayonlarida doimiy tahlil, qayta aloqa va korreksion choralarni talab qiladi [1; 2].

Maqolaning maqsadi oliy ta’lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini rivojlantirishning monitoring va baholash mexanizmlarini ishlab chiqish hamda ularning metodologik asoslarini yoritishdan iborat.

ADABIYOTLAR TAHLILI

Korporativ boshqaruv madaniyatini monitoring qilish masalasi tashkiliy madaniyat, sifat menejmenti va institutsional o‘zgarishlar nazariyalari bilan bog‘liq. E. Schein tashkiliy madaniyatning qadriyatlar, me’yorlar va xatti-harakatlar tizimi sifatida shakllanishini ta’kidlaydi [9]. Bu esa korporativ madaniyatni baholashda faqat rasmiy hujjatlar emas, balki xodimlar xulq-atvori, kommunikatsiya sifati va jamoaviy qadriyatlar ham o‘lchanishi lozimligini ko‘rsatadi.

P. Drucker boshqaruv samaradorligini natijaga yo‘naltirilganlik va inson kapitalidan oqilona foydalanish bilan bog‘laydi [8]. Demak, monitoring tizimi rahbarlarning qaror qabul qilish sifati, resurslardan foydalanish samaradorligi va xodimlar salohiyatini rivojlantirish darajasini ham qamrab olishi zarur.

Kezar va Eckel oliy ta’lim muassasalarida institutsional madaniyat o‘zgarishlar samaradorligiga bevosita ta’sir ko‘rsatishini asoslagan [6]. Bu yondashuv monitoring mexanizmlarini o‘zgarishlarni boshqarish vositasi sifatida talqin qilish imkonini beradi. Ya’ni monitoring faqat nazorat vazifasini emas, balki rivojlantiruvchi, ogohlantiruvchi va strategik moslashtiruvchi vazifalarni ham bajarishi kerak.

Ta’lim menejmenti bo‘yicha T. Bush va S. Turg‘unov tadqiqotlarida boshqaruv samaradorligini baholashda liderlik, rejalashtirish, kommunikatsiya va natijadorlik omillarining ahamiyati ko‘rsatiladi [3; 4]. M. Axmedov tomonidan kasbiy standartlar masalasining yoritilishi esa rahbar va pedagog kadrlar faoliyatini kompetensiyaviy indikatorlar asosida baholash zarurligini asoslaydi [11].

METODOLOGIYA

Tadqiqotda tizimli, diagnostik, kompetensiyaviy va refleksiv yondashuvlardan foydalanildi. Tizimli yondashuv korporativ boshqaruv madaniyatini oliy ta’lim muassasasining strategiyasi, boshqaruv tuzilmasi, akademik qadriyatlari va kommunikatsiya jarayonlari bilan bog‘liq yaxlit tizim sifatida ko‘rib chiqishga imkon berdi. Diagnostik yondashuv esa baholash mezonlari va indikatorlarini ishlab chiqish uchun asos bo‘ldi.

Kompetensiyaviy yondashuv rahbarlar, professor-o‘qituvchilar va boshqaruv xodimlarining korporativ boshqaruv madaniyatidagi ishtirokini kasbiy kompetensiyalar bilan bog‘lashga xizmat qildi. Refleksiv yondashuv monitoring natijalarini tahlil qilish, qayta aloqa olish va korreksion qarorlar qabul qilish jarayonlarini ilmiy asoslash imkonini berdi [5; 6].

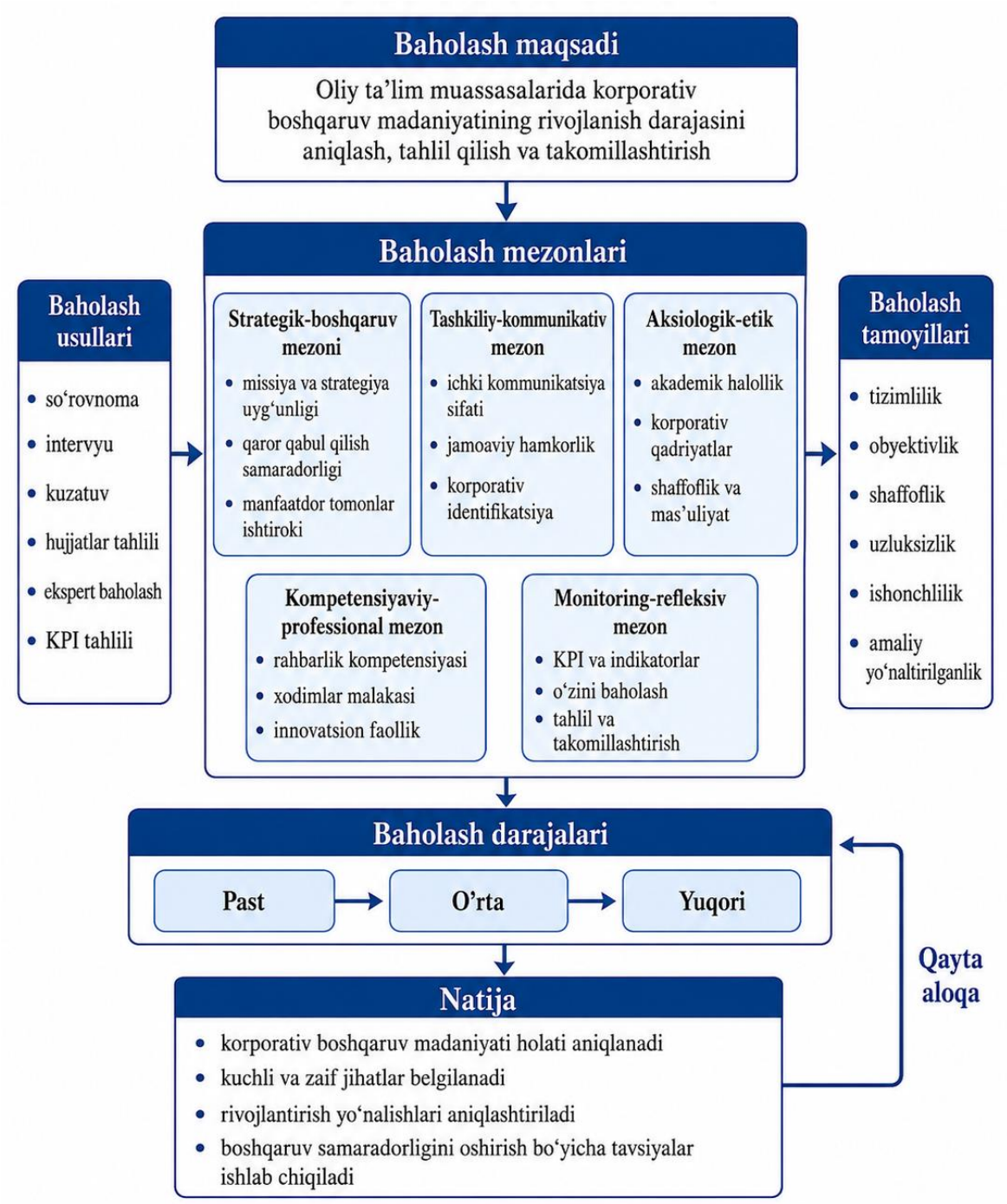
Tadqiqot metodlari sifatida ilmiy adabiyotlarni tahlil qilish, mezonlashtirish, indikatorlarni loyihalash, qiyosiy tahlil, ekspert baholashga tayyorlash va pedagogik modellashtirish metodlari qo‘llanildi.

NATIJALAR

Tadqiqot natijasida korporativ boshqaruv madaniyatini monitoring qilishning to‘rt bosqichli algoritmi ishlab chiqildi: birinchi bosqich - diagnostik tayyorgarlik; ikkinchi bosqich - ma’lumotlarni yig‘ish; uchinchi bosqich - tahlil va baholash; to‘rtinchi bosqich - korreksion boshqaruv qarorlarini ishlab chiqish. Ushbu algoritm monitoring jarayonini epizodik tekshiruv emas, balki uzluksiz takomillashtirish sikli sifatida tashkil etishga imkon beradi.

Baholash tizimi strategik-boshqaruv, aksiologik, kommunikativ, institutsional va refleksiv mezonlar asosida shakllantirildi. Har bir mezon bo‘yicha sifat va miqdor indikatorlari belgilanadi. Masalan, strategik-boshqaruv mezonida universitet strategiyasining jamoaga yetkazilishi, KPI ko‘rsatkichlarining tushunarliligi va qarorlarning dalillarga asoslanganligi tahlil qilinadi. Aksiologik mezonda akademik halollik, adolat, shaffoflik va korporativ qadriyatlarning amaliyotda namoyon bo‘lishi baholanadi.

Mazkur 1-rasmda oliy ta’lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini baholashning asosiy mezonlari, usullari, tamoyillari, darajalari va kutilayotgan natijalari tizimli ravishda aks ettirilgan. Sxemaning yuqori qismida baholashning asosiy maqsadi — korporativ boshqaruv madaniyatining rivojlanish darajasini aniqlash, tahlil qilish va uni takomillashtirish zarurati ifodalangan. Bu esa baholash jarayonining nafaqat diagnostik, balki rivojlantiruvchi xarakterga ega ekanini ko‘rsatadi.



1-rasm. Oliy ta’lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini baholash mezonlari.

Ushbu rasmning markaziy qismida korporativ boshqaruv madaniyatini baholash mezonlari besh yo‘nalishda yoritilgan: strategik-boshqaruv, tashkiliy-kommunikativ, aksiologik-etik, kompetensiyaviy-professional hamda monitoring-refleksiv mezonlar. Mazkur mezonlar oliy ta’lim muassasasida boshqaruv faoliyatining mazmuni, ichki hamkorlik muhiti, akademik qadriyatlar, rahbar va xodimlarning kasbiy salohiyati, shuningdek, monitoring va o‘z-o‘zini tahlil qilish imkoniyatlarini kompleks baholashga xizmat qiladi.

Shningdek baholash usullari sifatida so‘rovnoma, intervyu, kuzatuv, hujjatlar tahlili, ekspert baholash va KPI tahlili keltirilgan. Bu usullar korporativ boshqaruv madaniyatining holatini turli manbalar va yondashuvlar asosida aniqlash imkonini beradi. O‘ng tomonda esa

baholash tamoyillari — tizimlilik, obyektivlik, shaffoflik, uzluksizlik, ishonchlilik va amaliy yo‘naltirilganlik aks ettirilgan bo‘lib, ular baholash jarayonining ilmiy asoslangan va ishonchli bo‘lishini таъминlaydi.

Baholash natijalari uch darajada — past, o‘rta va yuqori ko‘rinishida ifodalangan. Ushbu darajalar orqali muassasadagi korporativ boshqaruv madaniyatining umumiy holati aniqlanadi, kuchli va zaif jihatlar belgilab olinadi hamda rivojlantirish yo‘nalishlari aniqlashtiriladi. Sxemadagi qayta aloqa mexanizmi esa baholash natijalarini boshqaruv amaliyotiga qayta kiritish va takomillashtirish choralarini ishlab chiqishga xizmat qiladi. Shu jihatdan mazkur sxema korporativ boshqaruv madaniyatini baholashning konseptual va amaliy modelini ifodalaydi.

Monitoring natijalarini talqin qilishda past, o‘rta va yuqori darajalar tizimini qo‘llash maqsadga muvofiq. Past daraja korporativ qadriyatlar va boshqaruv amaliyoti o‘rtasida uzilish mavjudligini bildiradi. O‘rta daraja ayrim mexanizmlar mavjud, biroq ularning barqaror ishlashi ta’minlanmaganligini ko‘rsatadi. Yuqori daraja esa korporativ boshqaruv madaniyati strategik boshqaruv, akademik etika va jamoaviy hamkorlik bilan integratsiyalashganini anglatadi.

MUHOKAMA

Taklif etilgan monitoring va baholash mexanizmlari korporativ boshqaruv madaniyatini ko‘rinmas qadriyatlar tizimidan o‘lchanadigan boshqaruv obyektiga aylantirish imkonini beradi. Bu esa universitet rahbariyatiga muammolarni subyektiv taassurotlar asosida emas, balki aniq indikatorlar orqali aniqlash imkonini yaratadi.

Monitoring jarayonida uchta manbadan foydalanish muhim: hujjatlar tahlili, so‘rovnoma va intervyular, shuningdek, real boshqaruv amaliyotini kuzatish. Faqat bitta manbaga tayanish baholash natijalarining biryoqlama bo‘lishiga olib kelishi mumkin. Shu sababli triangulyatsiya tamoyili - turli ma’lumot manbalarini solishtirish - korporativ boshqaruv madaniyatini baholashda muhim metodologik talab hisoblanadi.

Baholash natijalari faqat hisobot uchun emas, balki amaliy qarorlar uchun ishlatilishi lozim. Jumladan, monitoring natijalariga asoslanib rahbarlar uchun malaka oshirish dasturlari, ichki kommunikatsiya siyosati, akademik etika kodeksi va motivatsion mexanizmlarni takomillashtirish mumkin.

XULOSA

Oliy ta’lim muassasalarida korporativ boshqaruv madaniyatini rivojlantirish monitoring va baholash mexanizmlarini talab qiladigan uzluksiz jarayondir. Tadqiqotda mazkur jarayonni baholash uchun strategik-boshqaruv, aksiologik, kommunikativ, institutsional va refleksiv mezonlar tizimi taklif etildi.

Ishlab chiqilgan monitoring algoritmi diagnostika, ma’lumot yig‘ish, tahlil va korreksion qarorlar bosqichlarini qamrab olib, universitetlarda korporativ boshqaruv madaniyatini doimiy takomillashtirishga xizmat qiladi. Ushbu mexanizmlarni amaliyotga joriy etish boshqaruv shaffofligi, akademik mas’uliyat va jamoaviy hamkorlikni kuchaytiradi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. O‘zbekiston Respublikasining “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonuni. - O‘RQ-637-son. - Toshkent, 2020.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktabrdagi PF-5847-son “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi Farmoni.
3. S.Turg‘unov. Ta’lim menejmenti nazariyasi va amaliyoti. - Toshkent: Fan, 2021. - 356 b.

4. T.Bush. Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice. - London: Sage Publications, 2011. - 232 p.
5. R.Bolden, G.Petrov, J.Gosling. Distributed Leadership in Higher Education // Educational Management Administration & Leadership. - 2009. - Vol. 37(2). - P. 257-277.
6. A.Kezar, P.Eckel. The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education // The Journal of Higher Education. - 2002. - Vol. 73(4). - P. 435-460.
7. W.Tierney. Building Communities of Difference in Higher Education. - Westport: Bergin & Garvey, 1993. - 184 p.
8. P.Drucker. Management: Tasks, Responsibilities, Practices. - New York: Harper & Row, 1973. - 839 p.
9. E.Schein. Organizational Culture and Leadership. - 4th ed. - San Francisco: Jossey-Bass, 2010. - 464 p.
10. H.Mintzberg. Structure in Fives: Designing Effective Organizations. - Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1983. - 312 p.
11. M.Axmedov. Ta’lim sifati va ta’lim sifati menejmentiga zamonaviy yondashuvlar. «Ta’lim va innovatsion tadqiqotlar» xalqaro ilmiy- metodik jurnal. Buxoro shahar. №7, 2023.- 55-62

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

VATANPARVARLIK TARBIYASIDA MAKTAB OILA VA MAHALLA HAMKORLIGINING INNOVATSION MEXANIZMLARI

Boqiev Farhod Esonovich
Qori Niyoziy nomidagi Tarbiya pedagogikasi milliy instituti
DSc doktoranti
DOI : 10.67620/ajousci.240035

Annotatsiya. *Maqolada maktab, oila va mahalla o'rtasidagi hamkorlikning o'quvchilar vatanparvarlik tarbiyasidagi o'rni hamda uni tashkil etishning innovatsion mexanizmlari tahlil qilinadi. Nazariy asos sifatida U. Bronfenbrennerning ekologik tizimlar nazariyasi va J. Epsteinning hamkorlik modeli qo'llanib, mahalla maktab bilan oila o'rtasidagi aloqalarni muvofiqlashtiruvchi o'ziga xos institut sifatida talqin etiladi. Tadqiqotda hamkorlikni institutsionallashtirish, ota-onalar bilan raqamli muloqot, qo'shma ijtimoiy loyihalar, mahalliy resurslardan foydalanish va tanqidiy fikrlashga asoslangan baholashni qamrab oluvchi sakkiz mexanizm ishlab chiqiladi. Empirik kontekst muallif taqdim etgan 2022-2025-yillardagi o'nta maktab bo'yicha jamlangan ma'lumotlarga tayanadi. Ularda jami 1192 o'quvchi, jumladan tajriba guruhida 594 va nazorat guruhida 598 nafar ishtirok etgan. Tajriba guruhida quyi daraja ulushi 58,4 foizdan 23,9 foizga tushgan, nazorat guruhida esa 57,4 foizdan 57,7 foizga o'zgargan. Yakuniy taqsimot uchun $\chi^2 = 141{,}775$ va Kramer $V = 0{,}345$ hisoblangan. Ushbu ma'lumotlar maktab ichidagi bog'liqlikni nazorat qilmaydi va aynan hamkorlik mexanizmlarining mustaqil ta'sirini ajratib ko'rsatmaydi. Ota-onalar ishtiroki bo'yicha alohida ishonchli miqdoriy baho ham mavjud emas. Shu bois xulosalar nazariy model va umumiy natijalarning tavsifiy sharhi doirasida beriladi. Takliflar maktab, oila va mahalla mas'uliyatini muvofiqlashtirish hamda faol fuqarolikni qo'llab-quvvatlashga qaratilgan.*

Kalit so'zlar: *vatanparvarlik tarbiyasi; Maktab-Oila-Mahalla hamkorligi; mezotizim; ota-onalar ishtiroki; vatanparvarlik kompetensiyasi; tanqidiy vatanparvarlik; harbiy-vatanparvarlik tarbiyasi; qiyosiy pedagogika; Yangi O'zbekiston.*

Abstract. *The article analyzes cooperation among schools, families and mahalla communities in developing pupils' patriotic education and proposes innovative mechanisms for coordinating their efforts. Bronfenbrenner's ecological systems theory and Epstein's partnership model provide the conceptual foundation, while the mahalla is treated as a distinct mediating institution rather than a direct equivalent of a generic community organization. Eight mechanisms are formulated, encompassing institutional coordination, digital communication*

with parents, joint social projects, local resources and assessment grounded in critical reasoning. The empirical context draws on author-supplied aggregated data from ten schools in 2022-2025, involving 1,192 pupils: 594 in an intervention group and 598 in a comparison group. The low competency category decreased from 58.4% to 23.9% in the intervention group, compared with a change from 57.4% to 57.7% in the comparison group. The final group distributions yielded $\chi^2 = 141.775$ and Cramér's $V = 0.345$. The analysis does not account for school-level clustering and cannot isolate the independent effects of partnership mechanisms or the proposed theoretical criteria. No separate sampling and measurement protocol is available for estimating parental participation. Accordingly, the findings are interpreted as a descriptive context for a conceptual partnership model, not causal evidence. Practical recommendations focus on sustainable coordination and active citizenship.

Key words: *patriotic education; school-family-mahalla partnership; mesosystem; parental involvement; patriotic competence; critical patriotism; military-patriotic education; comparative pedagogy; New Uzbekistan.*

KIRISH

Vatanparvarlik tarbiyasi O‘zbekiston maktablarida uzoq vaqt tadbirlar taqvimi ichida yashab keldi: bayram arafasidagi sinf soatlari, davlat ramzlariga bag‘ishlangan tanlovlar, harbiy-sport musobaqalari. Bu shakllar o‘z vazifasini bajargan, biroq tarbiyaviy ta’sirni maktab devorlari bilan cheklab qo‘ygan. O‘quvchining qadriyatlar tizimi esa kunining katta qismi o‘tadigan oilada, mahalla muhitida va tobora ko‘proq raqamli axborot maydonida shakllanadi. Globallashuv, ommaviy madaniyat va iste’molchilik qarashlari ta’sirida yoshlarning bir qismida o‘z tili, tarixi va yurtiga ruhiy aloqadorlik susaymoqda; bu jarayon ilmiy adabiyotda marginallashuv, publitsistikada esa “vatansizlik” deb ataladi. Maktab bunday jarayonga yolg‘iz o‘zi qarshi tura olmaydi.

“Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonun (2020), Uzluksiz ma’naviy tarbiya konsepsiyasi (2019) va 2023-2027-yillarga mo‘ljallangan harbiy-vatanparvarlik tarbiyasi konsepsiyasi tarbiyaviy faoliyatni tizimli tashkil etishning huquqiy asoslarini belgilaydi. Ushbu hujjatlar maktabdagi mashg‘ulotlarni oilaviy tarbiya va jamoat institutlari bilan muvofiqlashtirish uchun me’yoriy tayanch bo‘lib xizmat qiladi.

Me’yoriy talab bilan maktab amaliyoti orasida esa sezilarli masofa saqlanib qolmoqda.

Bu holatni biz islohot salohiyatining kechikishi deb nomlaymiz: markazda e’lon qilingan maqsad quyi bo‘g‘inda kadr, metodika va tashkiliy mexanizm bilan ta’minlanmaguncha shakliy bajarilishga moyil bo‘ladi. Vatanparvarlik tarbiyasida kechikish o‘ziga xos ko‘rinish oladi — tarbiya shiorlar va marosimlar darajasida qotib qoladi, ota-onalar esa jarayon chetida turadi. Shu sababli tadqiqot savoli quyidagicha qo‘yildi: oila, maktab va mahalla o‘rtasidagi hamkorlik qanday institutsional va pedagogik mexanizmlar orqali tashkil etilsa, o‘quvchilarning vatanparvarlik kompetensiyasi o‘lchanadigan darajada o‘sadi?

Tadqiqot maqsadi — maktab, oila va mahalla hamkorligining sakkiz mexanizmini ishlab chiqish hamda muallif taqdim etgan umumiy agregat tajriba natijalari doirasida ularning nazariy imkoniyatlarini baholash. Mahalla Epstein modelidagi jamoaning oddiy milliy ekvivalenti sifatida emas, oila va maktab o‘rtasidagi vositachi institut sifatida talqin qilindi. Hamkorlikning mustaqil sababiy ta’siri ushbu ishda o‘lchanmadi.

Adabiyotlar tahlili va nazariy asos

Tushunchaning chegaralari

Vatanparvarlik bu maqolada Vatanga hissiy daxldorlik, ongli fuqarolik mas’uliyati va ijtimoiy foydali faoliyatning birligi sifatida tushuniladi. Bunday operatsion ta’rif Lickona (1991)ning bilish, his etish va harakat birligi hamda Westheimer va Kahne (2004)ning fuqarolik ishtiroki modellari bilan bog‘lanadi.

Faqat ramzlarga hurmat yoki mudofaaga tayyorlikni o‘lchash ushbu kompetensiyaning barcha qatlamlarini qamramaydi.

Mazkur tadqiqot kengroq talqinga tayanadi. Vatanparvarlik halol mehnat, bilim olish, mahalla hayotida ishtirok, ekologik madaniyat va oilaviy an’analarga hurmat orqali ham namoyon bo‘ladi. J. Westheimer va J. Kahne (2004) taklif etgan tasnif bu yerda tahliliy vosita bo‘lib xizmat qiladi: ular shaxsan mas’uliyatli, ishtirokchi va adolatga yo‘naltirilgan fuqaro modellarini farqlaydi hamda faqat birinchisiga tayangan dastur itoatkor, ammo tashabbussiz fuqaroni tarbiyalashi mumkinligini ko‘rsatadi. Shunga ko‘ra vatanparvarlik kompetensiyasi bu ishda to‘rt komponentli tuzilma sifatida qaraladi (1-jadval).

Milliy pedagogik meros

Milliy pedagogik merosda Avloniyning tarbiya haqidagi qarashlari ma’rifat, axloq va Vatanga muhabbatni birlashtiradi (Avloniy, 1992). Bu yondashuvni bugungi maktabda bilim olish, halol mehnat, mahallaga xizmat va madaniy merosni asrash kabi kuzatiladigan faoliyatlar orqali rivojlantirish mumkin.

Jadidlar uchun Vatanni sevish va ma’rifatga intilish ajralmas edi. Aynan shu meros bugungi kompetensiyaviy yondashuvga tabiiy milliy tayanch beradi.

Xorijiy nazariy yondashuvlar

Lickona (1991) xarakter tarbiyasini axloqiy bilim, hissiyot va harakat birligi sifatida izohlaydi. Smith (2003) siyosiy hamjamiyatga mansublik umumiy qadriyatlar va taqdir haqidagi narrativlar bilan bog‘liqligini ko‘rsatadi. Ushbu nazariyalar milliy tarixdan tarbiyaviy resurs sifatida foydalanish bilan birga, tarixiy narrativlarni tanqidiy muhokama qilish zaruratini ham asoslaydi.

Ekologik-institutsional asos

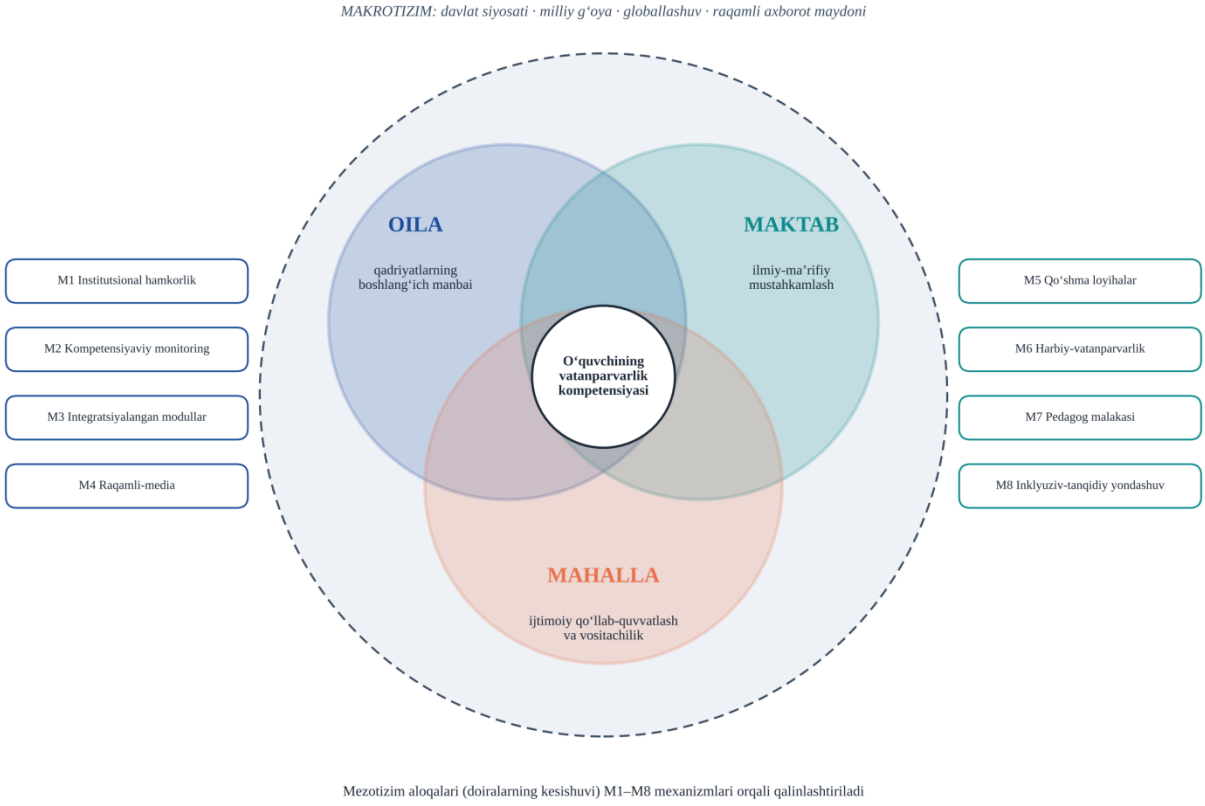
Tadqiqotning nazariy o‘zagi ikki modelga tayanadi. U. Bronfenbrenner (1979) bola rivojlanishini ichma-ich joylashgan tizimlar — mikrotizim (oila, sinf), mezotizim (mikrotizimlar orasidagi aloqalar), ekzotizim va makrotizim — ta’sirida ko‘radi; uning markaziy tezisiga ko‘ra, mikrotizimlar o‘rtasidagi aloqalar qanchalik ko‘p va o‘zaro qo‘llab-quvvatlovchi bo‘lsa, rivojlanish salohiyati shunchalik yuqori bo‘ladi. J. Epstein (1995) bu g‘oyani maktab amaliyotiga ko‘chirib, oila, maktab va jamoa ta’sir doiralarining qoplanish maydonini kengaytirish orqali bola natijalarini yaxshilash mumkinligini asoslagan va hamkorlikning olti turini ajratgan: ota-onalikni qo‘llab-quvvatlash, aloqa, ko‘ngillilik, uyda o‘qish, qaror qabul qilishda ishtirok va jamoa bilan hamkorlik. O‘zbekiston sharoitida bu modelga muhim tuzatish kiritish lozim. Mahalla G‘arbdagi *community* tushunchasiga to‘liq mos kelmaydi: u ham an’anaviy qo‘shnichilik jamoasi, ham mustaqillik yillarida qonuniy maqom olgan fuqarolarning o‘zini o‘zi boshqarish organi. Postsovet institutsional moslashuv nuqtai nazaridan mahalla norasmiy ijtimoiy nazoratni rasmiy vakolat bilan birlashtirgan gibrid institutdir. Ana shu gibridlik uni oila va maktab o‘rtasidagi vositachiga aylantiradi: maktab bilan bevosita aloqasi zaif oilaga mahalla orqali yetib borish mumkin.

Demak, mahalla mezotizimni qalinlashtiruvchi bo‘g‘in vazifasini bajaradi; 1-rasm modelning ana shu mantig‘ini aks ettiradi.

Model o‘n tamoyilga tayanadi va ularni uch guruhga birlashtirish mumkin. Tuzilmaviy tamoyillar uzluksizlik (maktabgacha ta’limdan umumiy o‘rta ta’limgacha vertikal tizim), tizimlilik (maqsad, mazmun, metod, shakl va baholashning o‘zaro bog‘liqligi) hamda integrativlikni (tarix, ona tili, adabiyot, huquq, “Tarbiya”, “Kelajak soati” va tabiiy fanlar orqali singdirish) o‘z ichiga oladi. Mazmuniy guruhga kompetensiyaviylik, tarixiy-madaniy asoslanganlik va o‘zbek mentaliteti hamda lingvistik muhitni hisobga oluvchi etnopedagogik yondashuv kiradi. Jarayoniy guruhni shaxsga yo‘naltirilganlik, amaliy yo‘naltirilganlik, ijtimoiy hamkorlik hamda inklyuzivlik va tanqidiy fikrlash tashkil etadi. So‘nggi tamoyil qolganlariga nisbatan cheklovchi vazifani bajaradi: u vatanparvarlikning boshqa xalqlarga adovat shakliga o‘tishiga yo‘l qo‘ymaydi.

1-rasm

“Maktab-Oila-Mahalla” hamkorligining ekologik-institutsional modeli



Izoh. Bronfenbrenner (1979) va Epstein (1995) asosida muallif tomonidan ishlab chiqilgan. Doiralarning kesishuv maydoni mezotizim aloqalarini, M1-M8 esa ularni qalinlashtiruvchi mexanizmlarni bildiradi.

Metodologiya

Tadqiqot dizayni va ishtirokchilar

Empirik manba 2022-2025-yillarda o‘tkazilgan tajriba-sinovning jamlangan natijalaridir: jami 1192 o‘quvchi, tajriba guruhida 594, nazorat guruhida 598 nafar. Bazaga Toshkent shahri Olmozor tumanidagi 29-, 191-, 196- va 243-son, Farg‘ona viloyati Bag‘dod tumanidagi 17- va 35-son hamda Navoiy shahridagi 5-, 6-, 7- va 17-son umumiy o‘rta ta’lim maktablari kirgani taqdim etilgan tajriba-sinov tavsifida qayd etilgan. Sinflarni guruhlarga ajratishda og‘zaki va yozma topshiriqlar, testlar hamda suhbatlardan foydalanilgan; tasodifiy taqsimlash qayd etilmagan. Mazkur maqolada muallif taqdim etgan shaxsni aniqlash imkonini bermaydigan agregat

chastotalar qayta hisoblandi; yangi ishtirokchilar jalb etilmadi. Birlamchi tadqiqotning rozilik va etik ko‘rib chiqish tartibi mavjud agregat ma’lumotlardan mustaqil tasdiqlanmagan.

Bosqichlar

Ish ikki bosqichda bajarildi: avval ekologik-institutsional model va hamkorlik mexanizmlari nazariy jihatdan tizimlashtirildi; keyin muallif taqdim etgan boshlang‘ich va yakuniy agregat taqsimotlar qiyoslandi. 2022-2023, 2023-2024 va 2024-2025-o‘quv yillariga oid guruhlangan natijalar ushbu hamkorlik modelining mustaqil tajriba-sinovi sifatida taqdim etilmaydi.

Baholash vositalari va tahlil usullari

Vatanparvarlik kompetensiyasi faqat bilim darajasi bilan cheklanmaydi; hissiy munosabat, ijtimoiy faollik va kundalik xulq ham baholanishi lozim. Shu sababli modelda har bir mezonni bir necha vosita orqali triangulyatsiya qilish taklif etiladi (1-jadval). Ushbu sxema kelgusi tadqiqotning metodologik asosi bo‘lib, hozirgi jamlangan chastotalarda to‘rtala mezon alohida o‘lchanganini anglatmaydi.

1-jadval

Vatanparvarlik kompetensiyasining mezonlari, indikatorlari va baholash vositalari

Mezon	Indikatorlar	Baholash vositalari
Kognitiv	Vatan tarixi, davlat ramzlari, milliy qadriyatlar va mahalliy tarix haqidagi bilimlar	Test, anketa, o‘lkashunoslik topshiriqlari, loyiha himoyasi
Emotsional-qadriyaviy	Milliy g‘urur, Vatanga sadoqat, daxldorlik, ona tili va madaniyatga hurmat	Kuzatuv, sotsiodrama, esse, refleksiya, suhbat
Ijtimoiy-axloqiy	Fuqarolik mas’uliyati, jamoat ishlarida ishtirok, ko‘ngillilik, mahalla faolligi	Keys, ijtimoiy loyiha, forum, tanlov, portfel
Faoliyat-xulq-atvor	Vatan manfaatlarini himoya qilishga tayyorlik, halol mehnat, intizom, harbiy-vatanparvarlik faoliyatida ishtirok	Harbiy-sport tadbirlari, “Vatanparvar” mashg‘ulotlari, amaliy topshiriqlar

Izoh. To‘rt mezon keyingi mustaqil baholash uchun taklif etilayotgan sxemadir. Ularning har biri bo‘yicha alohida chastota va psixometrik ishonchlilik mavjud agregat ma’lumotlardan hisoblanmaydi.

Miqdoriy tahlil mutlaq chastotalardan qayta hisoblangan ulushlar va ularning foiz punktidagi o‘zgarishlariga asoslandi. Boshlang‘ich va yakuniy guruhlararo uch darajali taqsimotlar Pirson χ^2 mezoni bilan alohida solishtirildi; bog‘lanish kuchi Kramer V orqali baholandi. O‘quvchilarning individual o‘tish matritsasi mavjud bo‘lmagani sababli juft o‘lchovlar testi, individual o‘sish modeli hamda Kronbax α hisoblanmadi. Kognitiv, emotsional va xulqiy yo‘nalishlar konseptual baholash mezonlaridir; jamlangan uch darajali natija ularning har biri uchun alohida o‘lchov o‘rnini bosmaydi.

Natijalar

Diagnostik bosqich: shakliy tarbiya va ota-onalar ishtirokidagi tanqislik

Ota-onalarning tarbiyaviy faoliyatga jalb etilganligini miqdoriy baholash uchun tekshiriladigan tanlanma hajmi, ishtirok ta’rifi va hisoblash protokoli mavjud emas. Shu sababli ishtirok ulushi raqam bilan ifodalanmadi; hamkorlikning qamrovi va sifati keyingi mustaqil tadqiqotda o‘lchanishi lozim.

Maktab, oila va mahalla aloqalarida rasmiyatchilik, birgalikdagi rejalashtirishning sustligi, raqamli kontent va metodik tayyorgarlik yetishmasligi ehtimoliy tashkiliy xatarlar sifatida

ajratildi. Ular mazkur modelni loyihalash uchun nazariy muammo maydonini belgilaydi; xatarlarning tarqalishi va sababiy ta’siri alohida empirik tekshirishni talab etadi.

Modelning vazifasi hamkorlikda aniqlangan tashkiliy bo‘shliqlarni aniq mas’uliyat, qo‘shma faoliyat va muntazam qayta aloqa orqali qisqartirishdir.

Hamkorlikning sakkiz mexanizmi

Ishlab chiqilgan model sakkiz mexanizmni birlashtiradi va har birida maktab, oila hamda mahallaning roli alohida belgilanadi (2-jadval). Mexanizmlarni Epsteyn tipologiyasiga solishtirish modelning qaysi hamkorlik turlarini qamrab olganini va qaysi bo‘g‘inda mahalla hal qiluvchi ekanini ko‘rsatadi.

2-jadval

Hamkorlik mexanizmlari bo‘yicha subyektlar rollari va ularning J. Epsteyn tipologiyasidagi o‘rni

Mexanizm	Maktab	Oila	Mahalla	Epsteyn tipi
M1. Institutsional hamkorlik	“Oila-Maktab-Mahalla” kengashini tuzadi; vazifa va resurslarni taqsimlaydi	Kengashda vakillik; mas’uliyatni o‘z zimmasiga oladi	MFY bilan qo‘shma reja; faollar, harbiy xizmatchilar va yoshlar yetakchilarini jalb qiladi	Qaror qabul qilish; jamoa bilan hamkorlik
M2. Kompetensiyaviy diagnostika va monitoring	To‘rt mezon bo‘yicha baholaydi; raqamli platformada hujjatlashtiradi	Uydagi kuzatuv va refleksiya	Ijtimoiy faollikni qayd etadi	Aloqa
M3. Integratsiyalangan modullar va interaktiv metodlar	Fanlararo modullar; rolli o‘yin, tarixiy rekonstruksiya, debat, gamifikatsiya	Oila tarixi bo‘yicha uy topshiriqlari	O‘lkashunoslik manbalari va jonli guvohlar	Uyda o‘qish
M4. Raqamli-media	Virtual muzey, videodars, 3D model, podkast	Materiallarni onlayn oladi; tezkor aloqa	Mahalla tarixi va yodgorliklari haqida raqamli kontent	Aloqa
M5. Qo‘shma ijtimoiy loyihalar	Loyiha rahbarligi va himoyasi	Bobo-buvilar xotirasi; bevosita ishtirok	Veteranlar, faollar; ko‘ngillilik maydoni	Ko‘ngillilik; jamoa bilan hamkorlik
M6. Harbiy-vatanparvarlik	“Temurbeklar maktabi”, “Vatanparvar”, harbiy-sport o‘yinlari	Harbiy kasbga yo‘naltirishni qo‘llab-quvvatlash	“Jasorat maktabi” yig‘inlari; chekka mahallalarda targ‘ibot	Jamoa bilan hamkorlik
M7. Pedagog malakasi	Malaka oshirish kurslari, master-klasslar, maktablararo tajriba almashinuvi	Oila bilan ishlash bo‘yicha seminarlar	Seminarlarda mahalla faollari ishtiroki	Ota-onalikni qo‘llab-quvvatlash
M8. Inklyuziv va tanqidiy yondashuv	Ochiq munozara; vatanparvarlikning turli talqinlarini muvozanatli yoritish	Bag‘rikenglikni oilada namoyon etish	Ko‘p millatli qo‘shnichilik tajribasi	Kesishuvchi tamoyil

Izoh. MFY — mahalla fuqarolar yig‘ini. Tipologiya Epstein (1995) asosida berilgan.

Jadval mexanizmlar o‘rtasida funksional mehnat taqsimoti borligini ko‘rsatadi. M1 va M2 infratuzilma vazifasini bajaradi: ular o‘quvchiga bevosita ta’sir qilmaydi, ammo qolgan oltita mexanizm ishlashi uchun tashkiliy va axborot asosini yaratadi. M3-M6 mazmun yetkazuvchi mexanizmlar, M7 va M8 esa sifatni nazorat qiluvchi qatlamdir. Mahallaning roli M1, M5 va M6 da hal qiluvchi: aynan shu uch mexanizmda jamoa resurslari — veteranlar, harbiy xizmatchilar, mahalla faollari — maktab tomonidan almashtirib bo‘lmaydigan tarbiyaviy tajriba manbaiga aylanadi.

Interaktiv metodlarning qanday ishlashini oddiy misol yaxshi ko‘rsatadi. O‘qituvchi doskaga aralash tartibda so‘zlarni yozadi: *yurt, ish, yigit, hozir, boshiga, er, tushsa*. O‘quvchilar ulardan “Yurt boshiga ish tushsa, er yigit hozir” maqolini tiklaydi, so‘ngra boshqotirma orqali “Vatanparvar” kalit so‘zini topadi. Bitta besh daqiqalik topshiriq faol ishtirok, til madaniyati, xalq donishmandligi va Vatanga daxldorlik hissini bir vaqtda ishga soladi; uni qo‘llash qo‘shimcha resurs talab qilmaydi.

Raqamli mexanizm oila va maktab o‘rtasida tezkor aloqani ta’minlaydi, ota-onalarga tarbiyaviy materiallarni onlayn yetkazadi, o‘quvchilarga loyihalarini onlayn himoya qilish imkonini beradi. Uning asosiy pedagogik maqsadi esa boshqa: yoshlarni milliy kontentning iste’molchisidan uni yaratuvchi, tarqatuvchi va yangilovchi subyektga aylantirish. Mahalla tarixi, yodgorliklar va mahalliy qahramonlar haqida o‘quvchilar tayyorlagan raqamli materiallar shu maqsadning amaliy shaklidir.

Qo‘shma loyihalar modelda bir necha subyektni bog‘laydi. “Vatan himoyachilari bilan uchrashuv”, “Tarixiy obidalar sari sayohat”, “Mahalla tarixi — mening oilam tarixi”, “Ajdodlar izidan” va ko‘ngillilik loyihalari o‘quvchi, ota-ona hamda mahalla vakillarining hamkorligi uchun tavsiya etiladi. O‘quvchi faoliyati topshiriqni bajarish bilan cheklanmay, savol qo‘yish, manba tekshirish va natija yaratishni qamrab olishi kerak. Bu misollar modelni amalga oshirish yo‘nalishlari bo‘lib, ularning har biri uchun o‘lchangan mustaqil samara taqdim etilmaydi.

Harbiy-vatanparvarlik mexanizmini maktab, oila va mahalla hamkorligida tashkil etish taklif etiladi. Harbiy-sport o‘yinlari, uchrashuv va o‘quv yig‘inlari intizom, jismoniy tayyorgarlik va fuqarolik burchini tushunishga yo‘naltirilishi mumkin. Muassasalar nomining modelga kiritilishi ularning barchasi tajribada bir xil hajmda qatnashganini yoki alohida samara o‘lchanganini bildirmaydi. Kutilgan natija va xavfsiz ishtirok shartlari oldindan belgilanishi lozim.

Yosh bosqichlariga mos vertikal tizim

Model maktabgacha ta’limdan oliy ta’limgacha bo‘lgan vertikal tizimga joylashtirildi (2-rasm). Har bir bosqichda yetakchi vazifa va mos mexanizmlar yoshga xos psixologik xususiyatlardan kelib chiqib belgilandi: maktabgacha yoshda xalq og‘zaki ijodi orqali hissiy mehr, boshlang‘ich sinfda davlat ramzlari va axloqiy fazilatlar, o‘rta sinfda milliy tarix va fuqarolik ongi, yuqori sinfda esa Vatan taqdiriga daxldorlik va kasbiy o‘zini realizatsiya.

2-rasm

Vatanparvarlik tarbiyasining yosh bosqichlariga mos vertikal tizimi



Izoh. Ustunlar ustidagi matn bosqichning yetakchi vazifasini, ustun ichidagi kursiv yozuvlar esa asosiy mexanizmlarni ko‘rsatadi.

O‘smirlarda shaxsiy namuna, tengdoshlar muhiti va kundalik faoliyatni birlashtirish muhim metodik yo‘nalish sifatida qaraladi. Mahalla tarixi, oilaviy xotira va mahalliy muammolar bilan ishlash Vatan haqidagi umumiy tushunchalarni o‘quvchi tajribasiga bog‘lash imkonini beradi. Bu imkoniyatning yosh guruhlari bo‘yicha farqi keyingi empirik tekshiruvni talab qiladi.

Tajriba-sinov natijalari

3-jadvalda muallif taqdim etgan umumiy kompetensiya bo‘yicha agregat chastotalar keltirildi. Eng katta siljish TGda quyi daraja ulushining 34,51 foiz punktiga kamayishidir. Yakuniy taqsimotlar farqi: $\chi^2(2, N = 1192) = 141{,}775$; $p < 0{,}001$; Kramer V = 0,345. Bu hisob o‘quvchilarni mustaqil kuzatuv birliklari deb qabul qiladi; maktab va sinf bo‘yicha klasterlanish hisobga olinmaganligi sababli p-qiymat tavsifiy-izlanish xarakterida talqin qilinadi.

3-jadval

Umumiy vatanparvarlik kompetensiyasi darajalarining taqsimoti

Guruh va bosqich	Yuqori, n (%)	O‘rta, n (%)	Quyi, n (%)
TG boshlanishi	64 (10,8)	183 (30,8)	347 (58,4)
TG yakuni	92 (15,5)	360 (60,6)	142 (23,9)
NG boshlanishi	61 (10,2)	194 (32,4)	343 (57,4)
NG yakuni	60 (10,0)	193 (32,3)	345 (57,7)

Izoh. Manba: muallif tomonidan taqdim etilgan 2022-2025-yillardagi agregat chastotalar; ulushlar ushbu maqolada qayta hisoblangan. TG — n = 594, NG — n = 598. Foizlar bir o‘nlik xonagacha yaxlitlangan.

Jamlangan natijalar umumiy kompetensiyaning quyi darajasida qisqarish va o‘rta darajasida o‘sishni ko‘rsatadi. Kognitiv, emotsional-qadriyaviy, ijtimoiy-axloqiy hamda xulqiy mezonlarga bu siljishni alohida taqsimlash uchun mezonlar bo‘yicha ma’lumotlar talab etiladi.

Uch darajali taqsimot faoliyatning barqaror odatga aylanganini yoki aynan qaysi faoliyat eng samarali bo‘lganini o‘zi bilan isbotlamaydi.

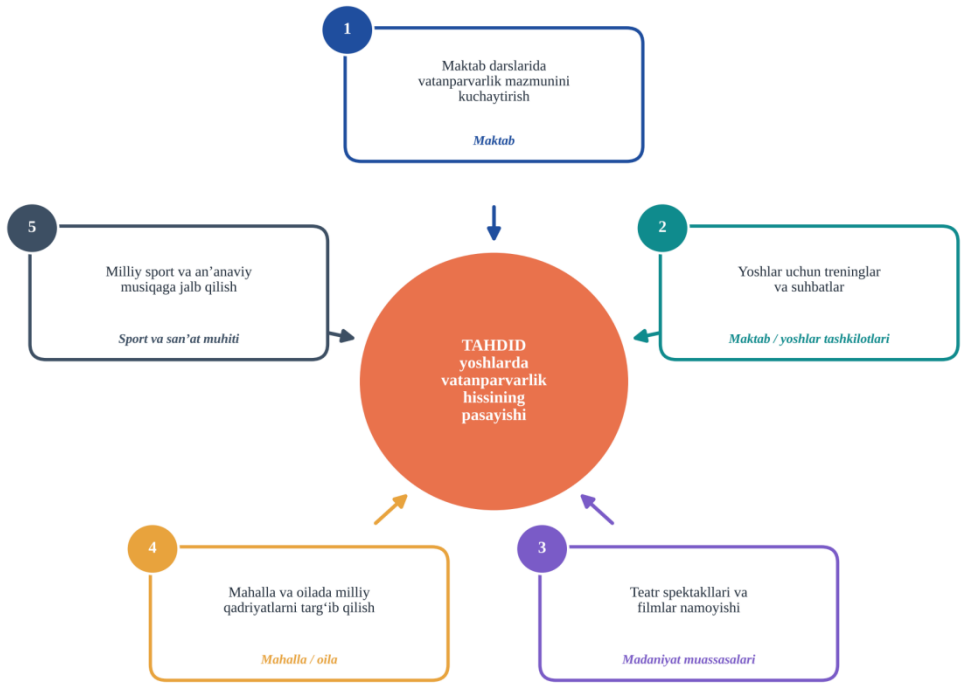
Hamkorlik intensivligi va ota-onalar ishtirokining yakuniy ulushi o‘lchanmagani sababli ota-onalar ishtiroki bo‘yicha taxminiy boshlang‘ich qiymatdan samaradorlik xulosasi chiqarilmadi.

“Besh zarba” modeli

Diagnostikada aniqlangan asosiy tahdidga — yoshlar orasida vatanparvarlik hissining pasayishiga — javob “besh zarba” modeli shaklida tizimlashtirildi (3-rasm). Modelning e’tiborga molik xususiyati shundaki, beshta chora-tadbirdan faqat bittasi sinf xonasiga tegishli; qolgan to‘rttasi yoshlar tashkilotlari, madaniyat muassasalari, mahalla va oila hamda sport va san’at muhitida amalga oshiriladi. Bu taqsimot ekologik yondashuvning amaliy ifodasidir.

3-rasm

Vatanparvarlik hissining pasayishiga qarshi “besh zarba” modeli



Izoh. Har bir blok ostida chora-tadbirni amalga oshiruvchi asosiy institut ko‘rsatilgan.

Muhokama

Natijalarning nazariy talqini

Bronfenbrenner va Epstein nazariyalari maktab, oila va mahalla aloqalarini tizimli tashkil etish uchun asos beradi. Taqdim etilgan umumiy agregat natijalar bu imkoniyatga mos keladi, biroq aynan mezotizim aloqalari o‘sishni keltirib chiqarganini tasdiqlamaydi. Buni tekshirish

uchun hamkorlikning chastotasi, sifati va qamrovi mustaqil o‘zgaruvchi sifatida qayd etilishi kerak.

Harbiy-vatanparvarlik tarbiyasi bo‘yicha natijalar ham kengroq talqinni talab qiladi. Uning tarbiyaviy qiymati harbiy xizmatga tayyorlash bilan cheklanmaydi; u tinchlikni asrash, davlat manfaatlarini himoya qilish, ijtimoiy mas’uliyat va fuqarolik faolligiga tayyorlash vositasidir.

Xorijiy tajriba: nimani ko‘chirish mumkin?

Qiyosiy tahlil to‘rt davlatning yondashuvi pedagogik mantiq jihatidan bir-biridan keskin farq qilishini ko‘rsatdi (4-jadval). Xitoy, Singapur, Yaponiya va Germaniya tajribalari O‘zbekiston maktablari uchun boy metodik manba, biroq ularni ko‘chirish emas, milliy madaniyat, mahalla instituti, oilaviy an’analar va davlat siyosatiga moslashtirish zarur.

4-jadval

Vatanparvarlik tarbiyasining xorijiy modellari va ularni O‘zbekiston sharoitiga moslashtirish chegaralari

Davlat	Modelning asosiy xususiyatlari	Moslashtirish imkoniyati	Ehtiyot talab qiluvchi jihat
Xitoy	Vatanparvarlik yurt, shahar, viloyat, oila, til va madaniyatga muhabbat asosida quriladi; tarix, milliy bayramlar, musiqa darslari va ijtimoiy tarmoqlardan keng foydalaniladi; 2024-yil 1-yanvardan Vatanparvarlik ta’limi to‘g‘risidagi qonun kuchga kirgan	Mahalla, oila, ona tili va mahalliy tarixga tayangan “kichik vatan” pedagogikasi; raqamli targ‘ibot	Markaziy talqin o‘quvchi savoli, huquqi va ochiq muhokama imkoniyatini cheklamasligi kerak
Singapur	1997-yildan National Education, hozir Character and Citizenship Education doirasida; rolli o‘yinlar, simulyatsiyalar, ijtimoiy xizmat; “Total Defence” konsepsiyasi	Loyihaviy faoliyat, ko‘ngillilik, mahalla xizmati, simulyatsiya va rolli o‘yinlar	Mudofaa tushunchasini harbiy jihat bilan cheklamaslik
Yaponiya	“Kokoro no kyōiku” (qalb tarbiyasi); 2006-yilda Ta’lim to‘g‘risidagi asosiy qonunga yurt va ona maskanga muhabbat maqsadi kiritilgan; axloq tarbiyasi 2018-2019-yillardan maxsus fan	Axloqiy va estetik tarbiya, tabiatga hurmat, jamoaviy mas’uliyat, an’anaviy madaniyat	Axloq tarbiyasini baholashda rasmiy ballarga tayanmaslik
Germaniya	Siyosiy ta’lim (Politische Bildung); Beutelsbax konsensusi: indoktrinatsiya taqiqi, munozarali mavzularni munozarali yoritish, o‘quvchi manfaatini e’tiborga olish; tarixiy xotira madaniyati	Huquqiy savodxonlik, demokratik fuqarolik, tarixiy xotira, mas’uliyatli fuqarolik pozitsiyasi	Tanqidiy yondashuvni milliy g‘ururga qarshi qo‘ymaslik

Izoh. Rasmiy hujjatlar asosida muallif tomonidan tizimlashtirilgan: Kyōiku kihonhō (2006), Ministry of Education, Singapore (2021), National People’s Congress (2023), Wehling (1977).

Qiyos ikki metodik xulosani taklif etadi. Birinchidan, hissiy daxldorlik, faol ishtirok va muhokama turli kontekstlarda boshqa-boshqa shaklda tashkil etiladi; ularni mahalliy sharoitda qayta sinash kerak. Ikkinchidan, vatanparvarlik mazmuni tanqidiy fikrlash, huquq va bag‘rikenglik bilan qanday bog‘langanini aniq ko‘rsatish zarur. Beutelsbax konsensusidagi munozarali masalani

munozarali yoritish tamoyili (Wehling, 1977) hamda Yaponiya qonunidagi mamlakat va ona maskanga munosabat (2006) shunday qiyos uchun manba bo‘la oladi. Bular muvaffaqiyatning avtomatik ko‘chiriladigan kafolati emas.

Tanqidiy vatanparvarlik va tarafkashlik xavfi

O‘quv dasturini loyihalashda tarafkashlik xavfi va vatanparvarlikning turli talqinlari muammosini chetlab o‘tib bo‘lmaydi. Westheimer va Kahne (2004) ko‘rsatganidek, fuqarolik ta’limi qaysi fuqaro modelini nazarda tutishiga qarab mutlaqo boshqa natija beradi. Ko‘p millatli O‘zbekiston jamiyatining barqarorligi milliy va umuminsoniy qadriyatlar uyg‘unligiga bog‘liq. Shu sababli vatanparvarlik tarbiyasi jingoistik, yuzaki va tarafkash rivoyatlardan xoli bo‘lishi, ochiq munozarani rag‘batlantirishi va milliy o‘zlikni nozik tushunishga yo‘naltirilishi kerak. Bu vazifaning asosiy yuki o‘qituvchi zimmasiga tushadi: o‘quvchi eshitganidan ko‘ra ko‘rgani va his qilganidan ko‘proq ta’sirlanadi, shuning uchun pedagogning o‘z pozitsiyasi va kasbiy mahorati har qanday dasturdan kuchliroq ta’sir ko‘rsatadi.

Tadqiqot cheklovlari

Ma’lumotlar Toshkent shahri, Farg‘ona va Navoiy hududlaridagi o‘n maktabni qamrab oladi. Guruhlar tasodifiy taqsimlanmagan; χ^2 hisobida klasterlanish nazorat qilinmagan. Sakkiz mexanizmning qo‘llanish intensivligi hamda alohida hissasi qayd etilmagan. Ota-onalar ishtirokining qamrovi va sifatini aniqlashga yetarli alohida diagnostik protokol mavjud emas. Shu sababli umumiy natijalarni hamkorlik modeli yoki uning har bir mezoni uchun sababiy samara deb talqin qilish mumkin emas.

Xulosa va amaliy tavsiyalar

Nazariy tahlil maktab, oila va mahalla hamkorligini umumiy maqsad, taqsimlangan mas’uliyat va muntazam qayta aloqa asosida tashkil etish zaruratini ko‘rsatadi. Agregat chastotalarning tavsifiy tahlili kompleks tarbiya dasturi bilan umumiy kompetensiya taqsimotidagi ijobiy siljish o‘rtasidagi bog‘liqlikni ko‘rsatadi. Hamkorlikning mustaqil samarasini baholash uchun alohida dizayn va mezonlar bo‘yicha o‘lchovlar zarur.

Natijalar asosida quyidagi tavsiyalar ishlab chiqildi:

1) **Hamkorlikni institutsionallashtirish.** Har bir maktabda “Oila-Maktab-Mahalla” kengashini tuzish, mahalla fuqarolar yig‘ini bilan qo‘shma reja, mas’uliyat taqsimoti va raqamli aloqa platformasini joriy etish.
2) **Metodik ta’minot.** Vatanparvarlik kompetensiyasining aniq indikatorlari va baholash mezonlarini o‘z ichiga olgan metodik qo‘llanma tayyorlash; tarix, ona tili, adabiyot, huquq, “Tarbiya” va “Kelajak soati” fanlari uchun integratsiyalangan o‘quv-modullar ishlab chiqish.
3) **Raqamli milliy kontent.** Virtual muzeylar, tarixiy shaxslar haqidagi interaktiv materiallar, hujjatli videodarslar va multimedia resurslarini yaratish; o‘quvchilarni kontent yaratuvchisi sifatida jalb etish.
4) **Qo‘shma loyihalar va harbiy-vatanparvarlik tadbirlarini doimiylashtirish.** “Vatan himoyachilari bilan uchrashuv”, “Tarixiy obidalar sari sayohat”, “Mahalla tarixi — oilam tarixi” loyihalarini maktab taqvimiga kiritish; “Temurbeklar maktabi”, “Vatanparvar” va “Jasorat maktabi” shakllarini chekka mahallalar va aholi punktlarigacha kengaytirish.
5) **Pedagog kadrlar malakasi.** “Vatanparvarlik tarbiyasining zamonaviy metodlari” malaka oshirish kursi, oila va mahalla bilan ishlash bo‘yicha seminarlar va maktablararo tajriba almashinuvini yo‘lga qo‘yish.

6) **Monitoring va tanqidiy-inklyuziv yondashuv.** Natijalarni to‘rt mezon bo‘yicha muntazam kuzatish; tanqidiy fikrlash, ochiq munozara va boshqa xalqlar madaniyatiga hurmatni tarbiya mazmuniga singdirish; o‘quvchini shaxsiy loyihalar, portfel va ijtimoiy tashabbuslar orqali faol subyektga aylantirish.

Keyingi tadqiqotlar uchun ikki yo‘nalish istiqbolli ko‘rinadi: mexanizmlarning alohida samarasini ajratib beruvchi faktorli dizayn va qishloq hamda shahar mahallalari o‘rtasidagi farqlarni qiyosiy o‘rganish.

Manfaatlar to‘qnashuvi

Muallif manfaatlar to‘qnashuvi mavjud emasligini bildiradi.

Ma’lumotlarning mavjudligi

Hisoblash uchun ishlatilgan jamlangan chastotalar 3-jadvalda berilgan. Shaxs darajasidagi kuzatuvlar, ota-onalar ishtirokining alohida o‘lchovlari va etik protokollar ushbu tahlilda mustaqil tekshirilmagan.

ADABIYOTLAR

1. Avloniy, A. (1992). Turkiy guliston yoxud axloq. O‘qituvchi. (Asl nashr 1913-yil.)
2. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
3. Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.
4. Karimov, I. A. (2008). *Yuksak ma’naviyat — yengilmas kuch*. Ma’naviyat.
5. Kyōiku kihonhō [Ta’lim to‘g‘risidagi asosiy qonun], 2006-yil 120-son qonun (Yaponiya).
6. Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
7. Ministry of Education, Singapore. (2021). *Character and citizenship education (CCE) syllabus: Primary*. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/syllabus/2021-primary-character-and-citizenship-education.ashx
8. Mirziyoyev, Sh. M. (2021). *Yangi O‘zbekiston strategiyasi*. O‘zbekiston.
9. National People’s Congress of the People’s Republic of China. (2023). *Patriotic Education Law of the People’s Republic of China* (adopted October 24, 2023; effective January 1, 2024).
10. O‘zbekiston Respublikasi. (2020). *Ta’lim to‘g‘risida* (2020-yil 23-sentabrdagi O‘RQ-637-son Qonun). https://lex.uz
11. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi. (2023, 29-iyun). Yoshlarni harbiy-vatanparvarlik ruhida tarbiyalash ishlari samaradorligini oshirish chora-tadbirlari to‘g‘risida (267-son qaror). https://lex.uz/docs/-6518238
12. Smith, R. M. (2003). *Stories of peoplehood: The politics and morals of political membership*. Cambridge University Press.
13. Vazirlar Mahkamasi. (2019). *Uzluksiz ma’naviy tarbiya konsepsiyasini tasdiqlash va uni amalga oshirish chora-tadbirlari to‘g‘risida* (2019-yil 31-dekabrdagi 1059-son qaror). https://lex.uz/docs/4676839
14. Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Eds.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (pp. 173-184). Klett.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

"TARIX O'QITISH METODIKASI" FANIGA INTEGRATSIYALANGAN RAQAMLI-METODIK MODUL: VERTIKAL INTEGRATSIYA VA 4+2 TARTIBIDAGI PEDAGOGIK AMALIYOT

Insopov Jamshid Abdusamadovich
Termiz davlat pedagogika instituti tadqiqotchisi
DOI: 10.67620/ajousci.240036

Annotatsiya. *Maqolada Termiz davlat pedagogika institutining 60111100 – Tarix ta'lim yo'nalishi bo'yicha ishchi o'quv rejasi asosida bo'lajak tarix o'qituvchilarining raqamli-metodik tayyorgarligini vertikal integratsiya qilish yo'llari ko'rib chiqilgan. Fanlar hajmi va kreditlarini o'zgartirmagan holda ularning sillabuslariga raqamli-metodik mazmunni kiritish xaritasi taklif etilgan. Integratsiyaning yadrosi sifatida "Tarix o'qitish metodikasi" fani tarkibiga singdiriladigan 15 mavzuli modul ishlab chiqilgan hamda uni 4+2 tartibidagi pedagogik amaliyot va mustaqil ta'lim bilan bog'lash mexanizmi asoslangan.*

Kalit so'zlar: *integrativ modul, vertikal integratsiya, "Tarix o'qitish metodikasi", 4+2 tartib, pedagogik amaliyot, mustaqil ta'lim, teskari loyihalash.*

Abstract. *Based on the working curriculum of the 60111100 – History programme at Termez State Pedagogical Institute, the article examines ways of vertically integrating the digital-methodological training of pre-service history teachers. A map for embedding digital-methodological content into course syllabi without changing their workload or credits is proposed. As the core of this integration, a 15-topic module embedded in the History Teaching Methodology course has been developed, and a mechanism linking it with the 4+2 school practice scheme and students' independent study is substantiated.*

Key words: *integrative module, vertical integration, History Teaching Methodology, 4+2 scheme, teaching practice, independent study, backward design.*

KIRISH

Ta'limni raqamli transformatsiyalash sharoitida bo'lajak tarix o'qituvchisining raqamli tayyorgarligi alohida fanlar orqali emas, balki fanga xos metodik tayyorgarlik bilan uyg'unlikda shakllanishi kerak. P.Mishra va M.Koler ta'kidlaganidek, texnologiyani o'qitishga samarali integratsiya qilish uchun texnologik, pedagogik va mazmuniy bilimlarning o'zaro bog'liqligini tushunish zarur [10]. Amaliyotda esa raqamli texnologiyalarga oid fanlar va tarix o'qitish metodikasi ko'pincha bir-biridan ajralgan holda o'qitiladi.

Maqolaning maqsadi real o‘quv reja asosida bo‘lajak tarix o‘qituvchilarining raqamli-metodik tayyorgarligini vertikal integratsiya qilish xaritasini va “Tarix o‘qitish metodikasi” faniga singdiriladigan integrativ modulni ishlab chiqishdan iborat.

Mavzuga oid adabiyotlar tahlili

Tarix o‘qitish metodikasi fanining an’anaviy tuzilmasi M.T.Studenikin [16], Ye.Ye.Vyazemskiy va O.Yu.Strelova [15] darsliklarida shakllangan. Biroq bu darsliklar raqamli transformatsiya hozirgi ko‘lamga yetmagan davrda yaratilgani bois ularda raqamli manbalarni tanqidiy baholash yoki sun’iy intellekt bilan ishlash masalalari aks etmagan. A.A.Verbitskiyning kontekstli ta’lim nazariyasi o‘quv faoliyatini bosqichma-bosqich kasbiy faoliyatga yaqinlashtirishni talab etadi [14]. J.Bergman va A.Sems teskari sinf modelini [4], D.R.Garrison va X.Kanuka aralash ta’limning transformatsion salohiyatini [7] asoslagan. G.Uiggins va J.Maktayning teskari loyihalash yondashuvi [12] esa o‘quv faoliyatini kutilayotgan natijadan boshlab rejalashtirishni nazarda tutadi. A.Reysman hujjatlarga asoslangan “tarixchi kabi o‘qish” kursining samaradorligini tajriba-sinovda ko‘rsatgan [11].

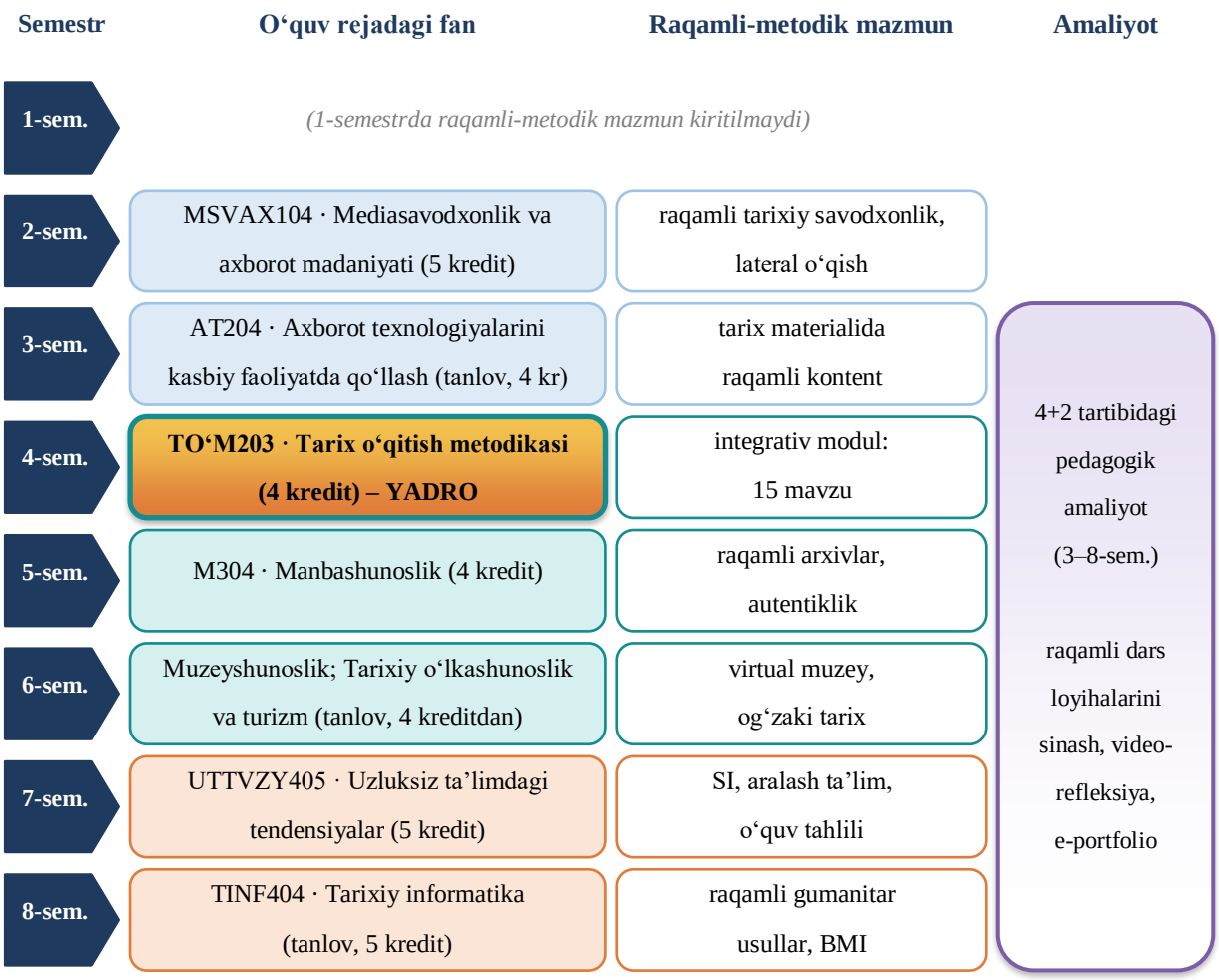
Tadqiqot metodologiyasi

Tadqiqotda o‘quv rejani kontent-tahlil qilish, qiyosiy tahlil, pedagogik loyihalash va modellashtirish usullaridan foydalanildi. Empirik asos sifatida Termiz davlat pedagogika institutining 60111100 – Tarix ta’lim yo‘nalishi bo‘yicha 2026/2027-o‘quv yili ishchi o‘quv rejasi olindi [1]. Integratsiyani loyihalashda kredit-modul tizimi talablari hisobga olindi [2; 3].

Tahlil va natijalar

O‘quv reja tahlili. O‘quv rejaning umumiy hajmi 7200 soat (240 kredit) bo‘lib, shundan 144 kredit majburiy fanlarga, 60 kredit tanlov fanlariga, 36 kredit malaka amaliyotiga ajratilgan [1]. Raqamli-metodik tayyorgarlikka xizmat qila oladigan fanlar turli kurslarga tarqalgan: “Mediasavodxonlik va axborot madaniyati” (2-semestr, 5 kredit), “Axborot texnologiyalarini kasbiy faoliyatda qo‘llash” (tanlov, 3-semestr, 4 kredit), “Tarix o‘qitish metodikasi” (4-semestr, 4 kredit), “Manbashunoslik” (5-semestr, 4 kredit), “Muzeyshunoslik” va “Tarixiy o‘lkashunoslik va turizm” (tanlov, 6-semestr), “Uzluksiz ta’limdagi tendensiyalar va zamonaviy yondashuvlar” (7-semestr, 5 kredit), “Tarixiy informatika” (tanlov, 8-semestr, 5 kredit). O‘quv rejada 3–8-semestrlarda 4+2 tartibi belgilangan: haftaning to‘rt kunida nazariy va amaliy mashg‘ulotlar, ikki kunida pedagogik amaliyot o‘tkaziladi. Reja izohlarida mustaqil ta’lim mazmunini amaliyot dasturiga moslashtirish va 5–8-semestrlarda amaliyotni tarix o‘qitish metodikasi bilan integratsiya qilish talab etilgan.

Vertikal integratsiya xaritasi. Tahlil asosida raqamli-metodik tayyorgarlikni bitta fan doirasida emas, balki bir nechta fan va amaliyot bo‘ylab vertikal integratsiya qilish taklif etildi (1-rasm). Bunda fanlarning hajmi va kreditlari o‘zgartirilmaydi, raqamli-metodik mazmun ularning sillabuslariga topshiriqlar shaklida kiritiladi.



1-rasm. O‘quv reja asosida raqamli-metodik tayyorgarlikning vertikal integratsiyasi xaritasi (muallif ishlanmasi)

Xaritaga ko‘ra, har bir fan raqamli-metodik tayyorgarlikda o‘z vazifasini bajaradi. “Mediasavodxonlik va axborot madaniyati” fanida raqamli tarixiy savodxonlik asoslari, xususan, lateral o‘qish va soxta tarixiy kontentni aniqlash strategiyalari o‘zlashtiriladi. “Axborot texnologiyalarini kasbiy faoliyatda qo‘llash” tanlov fanining laboratoriya mashg‘ulotlarida tarix materiali asosida raqamli vaqt shkalasi va interaktiv xarita kabi kontent yaratiladi. “Manbashunoslik” fanida raqamli arxivlar bilan ishlash va raqamlashtirilgan manbalarning autentikligini tekshirish usullari o‘rganiladi. “Muzeyshunoslik” va “Tarixiy o‘lkashunoslik va turizm” tanlov fanlari virtual muzeylar va og‘zaki tarix loyihalari bilan ishlash tajribasini beradi. “Uzluksiz ta’limdagi tendensiyalar va zamonaviy yondashuvlar” fanida sun’iy intellekt va aralash ta’lim tendensiyalari, “Tarixiy informatika” tanlov fanida esa raqamli gumanitar usullar o‘rganiladi. Tanlov fanlari barcha talabalar tomonidan tanlanmasligi mumkinligi sababli integratsiyaning majburiy yadrosini majburiy fanlar va malaka amaliyoti tashkil etadi.

Integrativ modul. Integratsiyaning yadrosi sifatida “Tarix o‘qitish metodikasi” fani tarkibiga singdiriladigan “Raqamli ta’lim muhitida tarix o‘qitish metodikasi” moduli ishlab chiqildi. Fanning o‘quv rejadagi hajmi (120 soat: 30 soat ma’ruza, 30 soat seminar, 60 soat mustaqil ta’lim) saqlangan holda modul 15 mavzudan iborat bo‘lib, har bir mavzuga 2 soat ma’ruza, 2 soat seminar va 4 soat mustaqil ta’lim ajratiladi (1-jadval).

1-jadval

“Tarix o‘qitish metodikasi” faniga integratsiyalangan modul mavzulari (har bir mavzu: 2 s. ma’ruza, 2 s. seminar, 4 s. mustaqil ta’lim)

№	Mavzu	Seminarda tayyorlanadigan metodik mahsulot
1	Tarix o‘qitish metodikasi fan sifatida. Raqamli transformatsiya sharoitida tarix ta’limi	Esse-refleksiya
2	Tarix ta’limining maqsadi, mazmuni va DTS. Kompetensiyaviy yondashuv	DTS talablari tahlili
3	Tarixiy tafakkur nazariyasi va TPACK modeli	TPACK asosida dars tahlili
4	Tarix o‘qitish tamoyillari va metodlari. Teskari loyihalash	Natija va baholash rejasi
5	Tarixiy fakt va tushunchalarni shakllantirish. Raqamli tafakkur xaritalari	Tushunchalar xaritasi
6	Xronologik tasavvurlar. Raqamli vaqt shkalalari	Vaqt shkalasi va topshiriqlar
7	Kartografik tasavvurlar. Interaktiv xaritalar	Interaktiv xarita topshirig‘i
8	Tarixiy manbalar bilan ishlash. “Tarixchi kabi o‘qish”	Manba tahlili topshirig‘i
9	Raqamli tarixiy manbalar: izlash, baholash, lateral o‘qish	Izohlangan manbalar to‘plami
10	Ko‘rgazmalilik va moddiy manbalar. Virtual muzeylar	Muzey obyekti bo‘yicha topshiriq
11	Tarix darsida munozara va hamkorlik. Onlayn munozara	Munozara ssenariysi
12	Tarix darsi: turlari va tuzilishi. Aralash ta’lim va teskari sinf	Dars fragmenti
13	Sun’iy intellekt va tarix ta’limi: imkoniyatlar, xavflar, etika	SI matnini tekshirish topshirig‘i
14	Bilimlarni nazorat qilish. Tarixiy tafakkurni baholash	Baholash rubrikasi
15	Darsdan tashqari ishlar va o‘lkashunoslik. Yakuniy loyiha himoyasi	Raqamli dars loyihasi va mikrodars

Modulning o‘ziga xosligi shundaki, raqamli vositalar mustaqil o‘rganish obyekti sifatida emas, balki tarix-metodik vazifani hal qilish vositasi sifatida kiritilgan. Har bir seminar aniq metodik mahsulot bilan yakunlanadi, mahsulotlar elektron portfolioda to‘planib, modul yakunida himoya qilinadigan yaxlit raqamli dars loyihasining tarkibiy qismlariga aylanadi. Mavzular nomi institutda tasdiqlangan fan sillabusi bilan muvofiqlashtiriladi.

Dars loyihasi namunasi. Modulning yakuniy mavzusida talabalar himoya qiladigan raqamli dars loyihalaridan biri sifatida “Amir Temur davri tarixiy manbalarda” darsi taklif etiladi. Unda o‘quvchilar turli pozitsiyadagi mualliflar qoldirgan manbalarni qiyoslaydi: saroy tarixchilari Nizomiddin Shomiy va Sharafuddin Ali Yazdiyning “Zafarnoma”lari, Temurga tanqidiy munosabatda bo‘lgan Ibn Arabshohning asari hamda 1404-yilda Samarqandga kelgan Kastiliya elchisi Rui Gonsales de Klavixoning kundaligi. O‘quvchilar guruhlarda manba muallifi, maqsadi va Temurga munosabatini aniqlaydi, so‘ngra manbalar nima uchun turlicha yozilganini muhokama qiladi. Darsning har bir raqamli bosqichi uchun muqobil an’anaviy variant ham ko‘rsatiladi: onlayn so‘rovnoma – qo‘l ko‘tarish orqali ovoz berish, interaktiv xarita – devoriy xarita, onlayn

hamkorlikdagi hujjat – bosma tarqatma material. Bu dars loyihasining texnik sharoitlardan qat’i nazar amalga oshirilishini ta’minlaydi.

4+2 tartibi bilan bog‘lash. 4+2 tartibi nazariy mashg‘ulotda loyihalangan dars elementini o‘sha haftaning o‘zida maktabda sinab ko‘rish va natijasini keyingi seminarda muhokama qilish imkonini beradi. Bu D.Kolbning tajriba orqali o‘rganish siklini [9] va D.Shyonning refleksiv amaliyot g‘oyasini [13] har haftalik takrorlanadigan jarayonga aylantiradi. Mustaqil ta’lim topshiriqlarining bir qismi amaliyot kunlarida bajariladi: talaba darsni kuzatadi yoki dars fragmentini o‘tkazadi, uning natijasini mustaqil ish sifatida tahlil qilib, portfolioga kiritadi. Darslardan biri maktab ma’muriyati va o‘quvchilarning qonuniy vakillari roziligi bilan video yozuvga olinib, mikroo‘qitish tamoyillari asosida tahlil qilinadi [5]. Amaliyotdagi raqamli-metodik vazifalar semestrlar bo‘yicha taqsimlandi: 5-semestrda raqamli manbalar bilan ishlash fragmentlari, 6-semestrda virtual muzey va o‘lkashunoslik mashg‘ulotlari, 7-semestrda to‘liq raqamli darslar va video-refleksiya, 8-semestrda mustaqil darslar turkumi va yakuniy portfolio. Har bir raqamli yechim uchun texnik imkoniyati cheklangan sharoitga mos muqobil variant nazarda tutiladi.

Onlayn o‘quv faoliyati J.Salmonning e-faoliyat tamoyillari asosida [8], baholash esa shakllantiruvchi baholash g‘oyasiga muvofiq rubrikalar orqali tashkil etiladi [6].

Baholash tizimi. Modul bo‘yicha talabalar faoliyatini baholashda shakllantiruvchi va yakuniy baholash uyg‘unlashtiriladi. Tavsiya etiladigan nisbatga ko‘ra, joriy nazoratga (seminarlardagi metodik mahsulotlar va onlayn munozaradagi ishtirok) 40 foiz, elektron portfolioga 20 foiz, yakuniy nazoratga (raqamli dars loyihasi va mikrodars himoyasi) 40 foiz ajratiladi. Aniq ballar institutning amaldagi baholash tartibiga muvofiq belgilanadi. Yakuniy nazoratning an’anaviy test shaklida emas, balki kasbiy mahsulot shaklida o‘tkazilishi kompetensiyaviy yondashuv talabiga mos keladi, chunki kompetentlik faqat faoliyatda namoyon bo‘ladi.

Xulosa

O‘quv reja tahlili raqamli-metodik tayyorgarlikka xizmat qiluvchi fanlar turli kurslarga tarqalgani va o‘zaro bog‘lanmaganini ko‘rsatdi. Taklif etilgan vertikal integratsiya xaritasi fanlar hajmi va kreditlarini o‘zgartirmagan holda ularni “Tarix o‘qitish metodikasi” fani atrofida birlashtirish imkonini beradi. Fanga singdiriladigan 15 mavzuli modul hamda uning 4+2 tartibidagi amaliyot va mustaqil ta’lim bilan bog‘lanishi o‘quv reja talablariga to‘liq mos keladi va metodik kompetentlikni real kasbiy kontekstda rivojlantirish uchun sharoit yaratadi. Taklif etilgan metodikaning samaradorligi pedagogik tajriba-sinov ishlari orqali aniqlanadi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Termiz davlat pedagogika instituti. 60111100 – Tarix ta’lim yo‘nalishi bo‘yicha ishchi o‘quv reja (2026/2027-o‘quv yili). – Termiz, 2026.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktabrdagi “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF-5847-son Farmoni.
3. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2020-yil 31-dekabrdagi “Oliy ta’lim muassasalarida ta’lim jarayonini tashkil etish bilan bog‘liq tizimni takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi 824-son qarori.
4. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. – Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2012.

5. Allen D., Ryan K. Microteaching. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.
6. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5, № 1. – P. 7–74.
7. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. – 2004. – Vol. 7, № 2. – P. 95–105.
8. Salmon G. E-tivities: The Key to Active Online Learning. – London: Kogan Page, 2002.
9. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
10. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, № 6. – P. 1017–1054.
11. Reisman A. Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools // Cognition and Instruction. – 2012. – Vol. 30, № 1. – P. 86–112.
12. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
13. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1983.
14. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
15. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003.
16. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARIDA TIL KO‘NIKMALARI RIVOJLANGANLIGI DIAGNOSTIKASI

Kulijanov Umid Axmedovich
Yangi asr universiteti dotsenti, Toshkent, O‘zbekiston
E-mail: umid.kulijanov@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0523-4083
DOI: 10.67620/ajousci.240037

Annotatsiya. *Bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining til tayyorgarligi ko‘pincha til testlari yoki yagona kommunikativ ball bilan baholanadi, bu esa til natijasi bilan kasbiy-pedagogik bajarish o‘rtasidagi farqni yashiradi. Maqolaning maqsadi – til ko‘nikmalari rivojlanganligini ikki sathda farqlab baholovchi diagnostik tizimni asoslash va uning aniqlovchi bosqichdagi natijalarini taqdim etish. Tajriba-sinov 2023–2026-yillarda uchta oliy ta’lim muassasasida «Xorijiy til va adabiyoti (ingliz tili)» yo‘nalishining 565 nafar talabasi (283 nafar tajriba va 282 nafar nazorat guruhi) ishtirokida o‘tkazildi. Diagnostik konstruksiya CEFR qo‘shimcha jildidagi kommunikativ faoliyat rejimlariga tayanadi; dalil manbalari sifatida tinglash va o‘qish vazifalari, og‘zaki va yozma mahsulotlar, integratsiyalashgan topshiriqlar, pedagogik keys, mikroo‘qitish va analitik rubrika qo‘llandi. Ikki sathga ajratilgan to‘rt mualliflik mezoni – retseptiv-interpretativ, produktiv-kommunikativ, interaksion-funksional va mediativ-kasbiy – hamda ularning ko‘rsatkichlari, dalil vositalari va to‘rt darajali tavsiflari ishlab chiqildi. Aniqlovchi bosqichda har ikki guruhda talabalarning 73,8–77,7 foizi past va quyi darajalarda bo‘lgani, guruhlar o‘rtasida statistik ahamiyatli farq yo‘qligi aniqlandi (t = 0,03–0,10; tkr = 1,96). Ikki sathli diagnostika talabaning til imkoniyatini va undan pedagogik maqsadda foydalanish sifatini alohida aniqlab, keyingi metodik ta’sirni maqsadli belgilash imkonini beradi.*

Kalit so‘zlar: *til ko‘nikmalari; bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi; diagnostika; baholash mezonlari; mediatsiya; analitik rubrika; mikroo‘qitish; pedagogik tajriba-sinov.*

Abstract. *The language preparation of future foreign language teachers is often assessed with language tests or a single communicative score, which conceals the difference between a language outcome and professional-pedagogical performance. The aim of the article is to substantiate a diagnostic system that assesses the development of language skills at two separate levels and to present its results at the baseline stage. The experiment was conducted in 2023–2026 at three universities in Uzbekistan with 565 students of the "Foreign Language and Literature (English)" programme (283 in experimental and 282 in control groups). The diagnostic construct draws on the modes of communication in the CEFR Companion Volume;*

evidence came from listening and reading tasks, oral and written products, integrated tasks, pedagogical cases, microteaching and an analytic rubric. Four author-designed criteria grouped into two levels – receptive-interpretative, productive-communicative, interactional-functional and mediative-professional – were developed together with indicators, evidence tools and four-level descriptors. At baseline, 73.8–77.7% of students in both groups were at the low and lowest levels, and no statistically significant difference between the groups was found (t = 0.03–0.10; critical value 1.96). Two-level diagnostics separates students’ language capacity from the quality of its pedagogical use and makes it possible to target subsequent methodological support.

Key words: *language skills; future English teacher; diagnostics; assessment criteria; mediation; analytic rubric; microteaching; pedagogical experiment.*

KIRISH

Bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining til tayyorgarligi ikki xil natijani qamrab oladi: tinglab tushunish, gapirish, o‘qish va yozish orqali ma’noni qabul qilish va ifodalash imkoniyati hamda bu imkoniyatdan sinfda pedagogik maqsadda foydalana olish. Ular o‘zaro bog‘liq, ammo bir-biriga teng emas. F. Faez, M. Karas va T. Uchixaraning metatahlili til bilish darajasi bilan o‘qituvchilarning o‘z pedagogik samaradorligini baholashi o‘rtasida faqat o‘rtacha bog‘liqlik (r = 0,37) mavjudligini ko‘rsatgan [5, 2021]. D. Frimen va hammualliflar o‘quvchini baholash va unga qayta aloqa berishni o‘qituvchining sinfdagi til faoliyatining alohida sohasi sifatida ajratadi [6, 2015], J. Richards esa ingliz tilini ingliz tili orqali o‘qitishni til bilish darajasi, pedagogik bilim va sinfdagi bajarish munosabati sifatida tahlil qiladi [9, 2017].

Amaliyotda esa bo‘lajak o‘qituvchilarning til tayyorgarligi ko‘pincha leksik-grammatik testlar yoki yagona kommunikativ ball bilan baholanadi. Bunday ko‘rsatkich talaba matnni yaxshi anglab, ravon gapirsa-da, mazmunni o‘quvchiga mos soddalashtira olmasligini yoki, aksincha, maqbul didaktik qarorni til resursi cheklangani sababli to‘liq ifodalay olmasligini ko‘rsatmaydi. Til testlari nazariyasida o‘lchanayotgan konstruksiyani aniq belgilash baholash natijalarini to‘g‘ri talqin qilishning asosiy sharti sifatida qaraladi [3, 1990]. CEFR qo‘shimcha jildi kommunikativ til faoliyatini retsepsiya, produksiya, interaksiya va mediatsiya rejimlari orqali tavsiflaydi [4, 2020], biroq bu rejimlar tayyor baholash mezonlari emas, balki faoliyat turlaridir va ularni o‘qituvchi tayyorlash maqsadlariga moslab talqin qilish talab etiladi.

Milliy tadqiqotlarda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozuv malakalarini takomillashtirishda baholash xususiyatlari [2, 2024] va kommunikativ-metodik kompetensiyalarini rivojlantirish (Abduvaliyeva, 2025) masalalari o‘rganilgan, biroq til natijasi bilan kasbiy-pedagogik bajarishni yagona diagnostik konstruksiya doirasida farqlovchi tizim ishlab chiqilmagan. Ta’lim natijalarini dalilga asoslangan va oldindan belgilangan mezonlar asosida aniqlash zarurati ta’lim sifatini ta’minlash tizimida xolislik, hisobdorlik, ochiqlik va shaffoflikka asoslangan mexanizmlarni rivojlantirishni nazarda tutuvchi davlat siyosati bilan ham bog‘liq [8, 2025].

Maqolaning maqsadi – bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida til ko‘nikmalari rivojlanganligini til natijasi va kasbiy-pedagogik bajarish sathlarida farqlab baholovchi mezonlar, ko‘rsatkichlar va darajalarni asoslash hamda ular asosida o‘tkazilgan aniqlovchi diagnostika natijalarini taqdim etish.

2. Materiallar va metodlar

Tadqiqot tajriba va nazorat guruhlari qiyoslanadigan pedagogik tajriba-sinov sifatida 2023–2024, 2024–2025 va 2025–2026 o‘quv yillarida uch bosqichda – aniqlovchi-diagnostik, shakllantiruvchi va yakuniy-nazorat – o‘tkazildi. Unda O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, Jizzax davlat pedagogika universiteti va Namangan chet tillar universitetining «Xorijiy til va adabiyoti (ingliz tili)» yo‘nalishi 1–2-kurs talabalari ishtirok etdi (1-jadval). Tanlanmaning tadqiqot predmetiga muvofiqligi ishtirokchilarning kelgusi kasbiy faoliyati bilan belgilanadi: ular uchun to‘rt til ko‘nikmasi yo‘riq berish, tushuntirish, savol qo‘yish, o‘quvchi javobini qabul qilish va qayta aloqa berish kabi pedagogik vazifalarning til asosidir.

1-jadval.

Tajriba-sinov maydonlari va ishtirokchilar

T/r	Tajriba-sinov maydoni	Jami	Tajriba guruhi	Nazorat guruhi
1	O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti	203	102	101
2	Jizzax davlat pedagogika universiteti	155	77	78
3	Namangan chet tillar universiteti	207	104	103
	Jami	**565**	**283**	**282**

Guruhlar bir ta’lim yo‘nalishi, umumiy tashkiliy sharoit, o‘quv mazmuni va boshlang‘ich til tayyorgarligi jihatidan taqqoslanadigan qilib shakllantirildi. Taqqoslashning metodik qiymati guruhlarning mutlaq bir xilligida emas, tekshirilayotgan ta’sirdan tashqari asosiy ta’lim omillarining imkon qadar muvofiq saqlanishidadir. Shakllantiruvchi bosqichda tajriba guruhlarida mualliflik metodikasi va mashqlar tizimi qo‘llandi, nazorat guruhlarida mashg‘ulotlar amaldagi fan dasturi asosida olib borildi. Mazkur maqolada diagnostik tizim va aniqlovchi bosqich natijalari yoritiladi.

Diagnostik tizimning nazariy tayanchi sifatida CEFR qo‘shimcha jildidagi retsepsiya, produksiya, interaksiya va mediatsiya rejimlari olindi [4, 2020]. Ular asosida to‘rtta mualliflik mezoni ishlab chiqilib, ikki sathga ajratildi: I sath – til-kommunikativ faoliyat natijasi (retseptiv-interpretativ va produktiv-kommunikativ mezonlar), II sath – integratsiyalashgan kasbiy-pedagogik bajarish (interaksion-funksional va mediativ-kasbiy mezonlar). Diagnostik aniqlik uchun besh tushuncha farqlandi: mezon natijaning umumiy sifat jihatini, baholanadigan til faoliyati mezon namoyon bo‘ladigan kommunikativ harakatni, ko‘rsatkich mezonning kuzatiladigan belgisini, kuzatiladigan harakat talabaning amaliy bajarishini, dalil vositasi esa shu bajarish haqida ma’lumot olish shaklini ifodalaydi.

Diagnostika bitta test shakli bilan cheklanmadi. Retseptiv-interpretativ mezon tinglash va o‘qish vazifalari hamda javob varaqlari, produktiv-kommunikativ mezon og‘zaki va yozma mahsulotlar, interaksion-funksional mezon o‘zaro muloqot va integratsiyalashgan topshiriqlar hamda kuzatish varaqasi, mediativ-kasbiy mezon pedagogik keys, modellashtirilgan vaziyat va qisqa mikroo‘qitish epizodlari orqali baholandi. Interaksion va mediativ vazifalarda bir vaziyatga bir nechta maqbul javob bo‘lishi mumkinligi sababli ochiq mahsulotlar analitik rubrika asosida ekspert tomonidan baholandi: «namunaviy javob»ga moslik emas, harakatning mezon ko‘rsatkichlariga muvofiqligi hisobga olindi. Portfolio, o‘z-o‘zini baholash va tengdosh qayta aloqasi asosiy natija o‘rnini bosmadi va refleksiv korreksiyaga oid qo‘shimcha dalil sifatida qo‘llandi [7, 2007]. Natijalar yuqori, o‘rta, past va quyi darajalarda qayd etildi.

Diagnostik ma’lumotlarning ishonchliligi bir necha talab orqali ta’minlandi. Birinchidan, baholash vazifalari metodik model, mashqlar tizimi va to‘rt mezon bilan mazmunan muvofiqlashtirildi. Ikkinchidan, tajriba va nazorat guruhlarida bir xil mezon va ko‘rsatkichlar qo‘llandi. Uchinchidan, boshlang‘ich va yakuniy vazifalar mazmunan turlicha, ammo natijaviy obyekt, murakkablik va baholash ko‘rsatkichlari jihatidan ekvivalent qilib tanlandi, bu eslab qolish omilini istisno etdi. To‘rtinchidan, ochiq mahsulotlar umumiy taassurot bilan emas, rubrika ko‘rsatkichlari bo‘yicha tahlil qilindi. Beshinchidan, retseptiv, produktiv, interaksion va mediativ natijalar bir-biridan farqlandi, bu konstrukt validligining muhim shartidir [3, 1990]. Guruhlarning boshlang‘ich holati har bir mezon bo‘yicha o‘rtacha qiymatlarni Styudent t-mezoni yordamida qiyoslash orqali tekshirildi ($\alpha = 0,05$; tkr = 1,96).

3. Natijalar

Ishlab chiqilgan diagnostik tizim 2-jadvalda keltirilgan. Retseptiv-interpretativ mezonda tinglab tushunish va o‘qish bitta mezon doirasida baholansa-da, alohida topshiriq va dalil vositalariga ega diagnostik obyektlar sifatida saqlanadi. Produktiv-kommunikativ mezonda gapirish va yozish mazmunni ifodalashning ikki shakli sifatida baholanadi: og‘zaki mahsulotda ravonlik, yozma mahsulotda kompozitsion yaxlitlik xos ko‘rsatkich bo‘lib qoladi.

2-jadval.

Til ko‘nikmalari rivojlanganligini baholash mezonlari

Sath	Mezon (CEFR rejimi)	Asosiy ko‘rsatkichlar	Dalil vositalari
I	Retseptiv-interpretativ (retsepsiya)	Asosiy mazmun va g‘oyani anglash; muhim va detal axborotni ajratish; kommunikativ maqsad, munosabat va matn funksiyasini anglash; kontekst asosida talqin qilish; axborotni vazifaga muvofiq saralash	Tinglash va o‘qish vazifalari, javob varag‘i, axborotni saralash topshirig‘i
I	Produktiv-kommunikativ (produksiya)	Aniqlik va mantiqiylik; kommunikativ maqsadga muvofiqlik; lug‘aviy-grammatik aniqlik; ravonlik (og‘zaki) yoki kompozitsion yaxlitlik (yozma); adresatga moslik; qayta ifodalash va tahrirlash	Og‘zaki vazifa, yozma ish, audio va video yozuv, analitik rubrika
II	Interaksion-funksional (interaksiya)	Hamsuhbat harakatiga mos reaksiya; muloqot navbatini davom ettirish; savol-javobni maqsadga muvofiq tashkil etish; avvalgi axborotdan keyingi harakatda foydalanish; ko‘nikmalarni funksional integratsiyalash	Integratsiyalashgan vazifa, o‘zaro muloqot topshirig‘i, kuzatish varaqasi, audio va video yozuv
II	Mediativ-kasbiy (mediatsiya)	Axborotni pedagogik maqsadga muvofiq qayta ishlash; soddalashtirish va tushuntirish; vazifa va adresat ehtiyojini anglash; didaktik qaror; qarorni til harakatida amalga oshirish; og‘zaki yoki yozma qayta aloqa; refleksiv korreksiya	Pedagogik keys, modellashtirilgan vaziyat, mikroo‘qitish, analitik rubrika, portfolio

Interaksion-funksional mezonda to‘rt ko‘nikma natijalari bitta ballga mexanik jamlanmaydi: qo‘llangan ko‘nikmalar soni emas, avvalgi til harakati natijasi keyingi harakatni qanday ta’minlagani baholanadi. Mediativ-kasbiy mezon ma’noni qayta ishlash, soddalashtirish

va boshqa shaxs uchun tushunarli qilishga asoslangan mediatsiya mantig‘ini o‘qituvchi vazifalari bilan bog‘laydi; uning ko‘rsatkichlari «pedagogik vazifa – didaktik qaror – til harakati» munosabatini kuzatiladigan natijaga aylantiradi. Masalan, mikroo‘qitish natijasi «dars o‘tkaza oldi yoki olmadi» tarzida umumlashtirilmaydi, balki vazifani anglash, axborotni qayta ishlash, qaror qabul qilish, mazmunni adresatga mos tushuntirish, qayta aloqa va keyingi korreksiya bo‘yicha alohida kuzatiladi.

Darajalar to‘rt mezon bo‘yicha harakatlarning mustaqilligi, barqarorligi, maqsadga muvofiqligi va bir bosqichdan keyingisiga o‘tish sifati bilan tavsiflanadi. Yuqori darajada talaba axborotning mazmuni, detallari va funksiyasini mustaqil anglaydi, mazmunni aniq va adresatga mos ifodalaydi, bir til faoliyati natijasini keyingi harakatga maqsadli o‘tkazadi, maqbul didaktik qaror qabul qilib, o‘z faoliyatini mustaqil korreksiya qiladi. O‘rta darajada asosiy mazmun to‘g‘ri anglanadi va pedagogik maqsad tushuniladi, ammo ayrim detal, til aniqligi, natijaviy o‘tish yoki qarorni til harakatiga aylantirishda yo‘naltirish talab etiladi. Past darajada axborot qisman anglanadi, ifoda va natijaviy o‘tish barqaror emas, vazifa, adresat va qarorni bog‘lashda muntazam qiyinchilik kuzatiladi. Quyi darajada asosiy mazmunni ajratish uchun tashqi tayanch zarur, o‘zaro muloqot va funksional integratsiya deyarli shakllanmagan, qayta aloqa mustaqil korreksiyaga aylanmaydi. Mezonlar qat’iy chiziqli bosqichlar emas: yuqori retseptiv yoki produktiv natija yuqori mediativ-kasbiy natijani o‘z-o‘zidan ta’minlamaydi.

Aniqlovchi diagnostika natijalari 3-jadvalda keltirilgan. Har ikki guruhda yuqori darajadagi talabalar ulushi barcha mezonlar bo‘yicha 6,0–7,8 foizni, o‘rta daraja 16,0–19,5 foizni tashkil etdi; talabalarning 73,8–77,7 foizi past va quyi darajalarda bo‘ldi. Bu holat til-kommunikativ (I sath) natijalarga ham, integratsiyalashgan kasbiy-pedagogik (II sath) natijalarga ham xos.

3-jadval. Aniqlovchi bosqichda tajriba (TG) va nazorat (NG) guruhlarining darajalar bo‘yicha taqsimoti

Mezon	Guruh	Yuqori, %	O‘rta, %	Past, %	Quyi, %	O‘rtacha qiymat	t
Retseptiv-interpretativ	TG	6,7	16,6	37,5	39,2	2,12	0,10
	NG	7,1	17,4	35,5	40,1	2,11	
Produktiv-kommunikativ	TG	6,4	17,0	38,9	37,8	2,16	0,03
	NG	6,7	16,3	39,0	37,9	2,16	
Interaksion-funksional	TG	6,0	16,6	40,3	37,1	2,17	0,08
	NG	6,4	16,0	40,8	36,9	2,18	
Mediativ-kasbiy	TG	7,8	17,3	38,9	36,0	2,25	0,03
	NG	6,7	19,5	37,6	36,2	2,24	

Izoh: TG – tajriba guruhi (n = 283), NG – nazorat guruhi (n = 282); t – Styudent mezonining empirik qiymati (ozodlik darajasi ≈ 563; tkr = 1,96; α = 0,05).

Barcha mezonlar bo‘yicha empirik t-qiymatlar (0,03–0,10) kritik qiymatdan (1,96) kichik bo‘lib, guruhlarning boshlang‘ich o‘rtacha ko‘rsatkichlari o‘rtasida statistik ahamiyatli farq aniqlanmadi. Bu guruhlarning mutlaq tengligini isbotlamaydi, lekin shakllantiruvchi ta’sir natijalarini keyinchalik qiyoslash uchun asos bo‘ladi.

4. Muhokama

Natijalar til tayyorgarligini yagona ko‘rsatkich bilan baholashning cheklanganligi haqidagi xulosani qo‘llab-quvvatlaydi. Til bilish darajasi va pedagogik faoliyat o‘rtasidagi bog‘liqlik o‘rtacha ekanini ko‘rsatgan metatahlil [5, 2021] hamda til bilish, pedagogik bilim va sinfdagi bajarishni farqlovchi yondashuvlar [6, 2015; 9, 2017] ikki sathli diagnostikaning nazariy asosini mustahkamlaydi. Sathlarning ajratilishi kasbiy bajarishdagi muammo til resursining cheklanganligi yoki didaktik qaror bilan bog‘liqligini aniqlab, keyingi metodik ta’sirni maqsadli belgilash imkonini beradi.

CEFR rejimlaridan tayyor shkala sifatida emas, faoliyat turlari tavsifi sifatida foydalanish hujjatning o‘z maqsadiga mos keladi [4, 2020]. Mediatsiya rejimi ayniqsa samarali tayanch bo‘ldi: axborotni qayta ishlash, soddalashtirish va boshqa shaxs uchun tushunarli qilish bo‘lajak o‘qituvchining tushuntirish va qayta aloqa berish kabi kasbiy vazifalariga bevosita mos keladi. Refleksiv dalillarning qo‘shimcha manba sifatida qo‘llanishi EPOSTLda o‘z-o‘zini baholashning professional rivojlanishni anglash vositasi sifatida talqin qilinishiga muvofiq [7, 2007].

Aniqlovchi bosqichda talabalarning katta qismi faqat I sathda emas, II sathda ham past va quyi darajalarda bo‘lgani 1–2-kurslarda umumiy til tayyorgarligi o‘z-o‘zidan pedagogik qo‘llashga o‘tmasligini ko‘rsatadi. Mediativ-kasbiy mezon bo‘yicha boshlang‘ich taqsimot boshqa mezonlarnikidan keskin farq qilmagan; bu til va kasbiy natijalar bir xil darajada cheklangan holatda ekanini bildiradi va har ikki sathga yo‘naltirilgan metodik ta’sir zaruratini asoslaydi.

Tadqiqotning cheklovlari ham mavjud. Guruhlar tasodifiy taqsimlash orqali emas, taqqoslanuvchanlik talabi asosida shakllantirilgan; ekspert baholarining ishonchliligi rubrikani bir xil qo‘llash orqali ta’minlangan, ekspertlararo muvofiqlik koeffitsiyentini hisoblash esa keyingi tadqiqot vazifasidir; tajriba-sinov bitta ta’lim yo‘nalishi doirasida o‘tkazilgan. Shakllantiruvchi bosqichdan keyingi natijalar va ularning statistik tahlili alohida maqolada yoritiladi.

5. Xulosa

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida til ko‘nikmalari rivojlanganligini baholash uchun ikki sathli, to‘rt mezonli diagnostik tizim ishlab chiqildi. I sathda retseptiv-interpretativ va produktiv-kommunikativ til faoliyati, II sathda interaksion-funksional va mediativ-kasbiy bajarish baholanadi; har bir mezon ko‘rsatkichlar, kuzatiladigan harakatlar, dalil vositalari va to‘rt darajali tavsiflar bilan ta’minlangan. Uchta oliy ta’lim muassasasidagi 565 nafar talaba ishtirokidagi aniqlovchi diagnostika guruhlarning boshlang‘ich holati statistik jihatdan farqlanmasligini va talabalarning taxminan to‘rtdan uch qismi har ikki sathda past va quyi darajalarda ekanini ko‘rsatdi. Tizimdan bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashda joriy va yakuniy baholashni loyihalashda, pedagogik amaliyot natijalarini baholashda hamda o‘quv dasturlarida ta’lim natijalari bilan baholash vositalarini muvofiqlashtirishda foydalanish mumkin.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Abduvaliyeva D.I. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida kommunikativ-metodik kompetensiyalarini rivojlantirish metodikasini takomillashtirish // Oliy attestatsiya komissiyasi: офиц. сайт., 2025. URL: https://oak.uz/pages/24150 (дата обращения: 07.09.2026).
2. Alimardonova M.B. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozuv malakalarini takomillashtirishda baholash xususiyatlari // Oliy attestatsiya komissiyasi : офиц. Сайт, 2024. URL: https://oak.uz/index.php/pages/19972 (дата обращения: 07.09.2026).

3. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume / Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
5. Faez F., Karas M., Uchihara T. Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis // Language Teaching Research. 2021. Vol. 25, No. 5. P. 754–777. DOI: 10.1177/1362168819868667.
6. English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom / D. Freeman, A. Katz, P. Garcia Gomez, A. Burns // ELT Journal. 2015. Vol. 69, No. 2. P. 129–139. DOI: 10.1093/elt/ccu074.
7. European portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education / D. Newby, R. Allan, A.-B. Fenner [et al.]. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.
8. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining «Ta’lim sifatini ta’minlash va ta’lim xizmatlari ko‘rsatish tizimini takomillashtirish bo‘yicha qo‘shimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida»gi PF-76-son Farmoni (05.05.2025) // Qonunchilik ma’lumotlari milliy bazasi (Lex.uz). URL: https://lex.uz/docs/-7513052 (дата обращения: 07.09.2026).
9. Richards J.C. Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance // RELC Journal. 2017. Vol. 48, No. 1. P. 7–30. DOI: 10.1177/0033688217690059.

"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

AXBOROTLASHGAN TA'LIM MUHITIDA BO'LAJAK BOSHLANG'ICH SINF O'QITUVCHILARINING KASBIY KOMPETENSIYALARINI RIVOJLANTIRISHNING NAZARIY-KONSEPTUAL ASOSLARI

To'rayeva Dilnoza Ismoilovna
Surxondaryo viloyati pedagogik mahorat markazi
katta o'qituvchisi
E-mail: dilnozaturayeva1988@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0646-9125
DOI: 10.67620/ajousci.240038

Annotatsiya. *Maqolada axborotlashgan ta'lim muhitida bo'lajak boshlang'ich sinf o'qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishning nazariy-konseptual asoslari tahlil qilinadi. Tadqiqotda ilmiy adabiyotlar va xalqaro konseptual hujjatlarning maqsadli, narrativ tahlili, tushunchalarni qiyoslash hamda nazariy sintez usullaridan foydalanildi. TPACK, DigCompEdu va UNESCO ICT CFT doirasidagi yondashuvlar pedagogik bilim, raqamli resurslardan foydalanish, axloqiy mas'uliyat va refleksiya o'rtasidagi munosabatlarni aniqlashtirish uchun qiyoslandi. Natijada kasbiy kompetensiyaning kognitiv-mazmuniy, pedagogik-texnologik, kommunikativ-hamkorlik, aksiologik-etik va refleksiv-rivojlantiruvchi komponentlardan iborat mualliflik konseptual talqini taklif qilindi. Ushbu komponentlar empirik tekshirilgan model emas, balki keyingi tadqiqotlar uchun nazariy asos sifatida izohlanadi.*

Kalit so'zlar: *axborotlashgan ta'lim muhiti, bo'lajak boshlang'ich sinf o'qituvchisi, kasbiy kompetensiya, raqamli kompetensiya, TPACK, DigCompEdu, pedagogik refleksiya.*

Abstract. *This theoretical article examines the conceptual foundations of professional competence development among prospective primary school teachers in an information-rich educational environment. A targeted narrative analysis of scholarly literature and international frameworks, conceptual comparison and theoretical synthesis were employed. The TPACK, DigCompEdu and UNESCO ICT CFT frameworks were compared to clarify the relationships among pedagogical knowledge, digital resources, ethical responsibility and reflective practice. The synthesis proposes five interrelated dimensions: cognitive-content, pedagogical-technological, communicative-collaborative, axiological-ethical and reflective-developmental. The proposed structure is a theoretical interpretation rather than an empirically validated model and requires subsequent investigation.*

Key words: *information-rich educational environment, prospective primary school teacher, professional competence, digital competence, TPACK, DigCompEdu, reflective practice.*

KIRISH

Raqamli texnologiyalar ta’lim muassasalariga kirib kelishi bilan pedagogik faoliyatning faqat texnik vositalari emas, balki bilimga kirish, o‘quv axborotini saralash, o‘zaro muloqot va o‘quv natijalarini baholash usullari ham o‘zgarib bormoqda. Mazkur jarayonni ta’limning oddiy kompyuterlashtirilishi bilan tenglashtirish ilmiy jihatdan yetarli emas: axborotlashgan muhit texnik infratuzilma, axborot resurslari, ijtimoiy aloqalar, tashkiliy me’yorlar va pedagogik qadriyatlar birligida namoyon bo‘ladi. Demak, bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy tayyorgarligi ham alohida raqamli vositani qo‘llay olishdan kengroq mazmunga ega bo‘lishi kerak.

Boshlang‘ich ta’limda bu masala alohida dolzarbdir. Kichik maktab yoshidagi o‘quvchilarning bilish jarayonlari, diqqatning barqarorlashuvi, o‘qish va yozish ko‘nikmalarining shakllanishi hamda kattalar bilan pedagogik munosabatlarga ehtiyoji texnologik vositalarni tanlashda rivojlanish xususiyatlarini hisobga olishni talab qiladi. Shu sababli bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchisi raqamli resursning jozibadorligini emas, uning o‘quv maqsadi, mazmun va bola ehtiyojlariga muvofiqligini ustuvor mezon sifatida baholashi zarur.

Ilmiy muammo shundan iboratki, raqamli kompetensiya, texnologik-pedagogik bilim va umumiy kasbiy kompetensiya tushunchalari ayrim talqinlarda bir-biriga yaqinlashtiriladi. Holbuki, texnologik vositalarni ishlatish qobiliyati pedagogik qarorlarning asoslanganligini avtomatik kafolatlamaydi. Tadqiqotning maqsadi axborotlashgan ta’lim muhitida bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyasini izohlovchi nazariy yondashuvlarni qiyoslash va ularning asosida konseptual tarkibni aniqlashtirishdir. Tadqiqot savoli quyidagicha ifodalanadi: axborotlashgan ta’lim muhitining qaysi xususiyatlari kasbiy kompetensiya mazmunini qayta talqin qilishni talab etadi va bu talqin boshlang‘ich ta’limga qanday moslashtirilishi mumkin?

MATERIALLAR VA METODLAR

Maqola empirik tajriba yoki tizimli adabiyotlar sharhi emas, balki nazariy-konseptual tadqiqot sifatida ishlab chiqildi. Manbalar muammoni tushuntirish salohiyati va ilmiy ahamiyatiga ko‘ra maqsadli tanlandi: pedagogik bilimning klassik nazariyasi, texnologiya integratsiyasi modeli, pedagog raqamli kompetensiyasining xalqaro ramkalari hamda refleksiv pedagogik faoliyatga oid asarlar. Qamrovning maqsadli xususiyati sababli manbalar soni to‘liqlik yoki statistik reprezentativlikni anglatmaydi; maqolada PRISMA asosidagi qidiruv, skrining yoki metatahlil o‘tkazilgani da’vo qilinmaydi.

Tahlil uch bosqichda amalga oshirildi: birinchi bosqichda “axborotlashgan ta’lim muhiti”, “kasbiy kompetensiya” va “raqamli kompetensiya” tushunchalarining mazmuniy chegaralari aniqlashtirildi; ikkinchi bosqichda Shulman, Mishra va Koehler, Redecker hamda UNESCO konsepsiyalarining tahlil birliklari qiyoslandi; uchinchi bosqichda boshlang‘ich ta’limning yoshga oid va pedagogik talablaridan kelib chiqib nazariy komponentlar sintez qilindi [1–4]. Qiyoslash mezonlari sifatida kompetensiyaning obyekti, pedagogik qaror bilan bog‘liqligi, raqamli muhitdagi vazifasi va boshlang‘ich ta’limga tatbiq chegaralari olindi.

Tadqiqotning metodologik tayanchlari tizimli yondashuv (kompetensiyani o‘zaro bog‘liq tarkiblar birligi sifatida ko‘rish), kompetensiyaviy yondashuv (bilimni vaziyatda asosli qo‘llashga

e’tibor), faoliyatga yo‘naltirilgan yondashuv (kasbiy qarorning amaliy mazmunini tahlil qilish) hamda aksiologik yondashuvdan (bola manfaatlari va pedagogik mas’uliyat ustuvorligi) iborat. Natijalar konseptual mulohaza sifatida taqdim etiladi va sabab-oqibat samaradorligini tasdiqlovchi empirik dalil deb talqin qilinmaydi.

NATIJALAR

1. Asosiy tushunchalarning konseptual chegaralari.

Axborotlashgan ta’lim muhiti deganda axborotni yaratish, saqlash, uzatish, qayta ishlash va pedagogik maqsadlarda qo‘llash jarayonlarini ta’minlovchi texnologik, mazmuniy, kommunikativ hamda me’yoriy shart-sharoitlarning o‘zaro bog‘langan tizimi tushuniladi. Bu ta’rifda “muhit” atamasi platformalar yig‘indisini emas, balki pedagogik munosabatlar va qarorlar amalga oshadigan kontekstni bildiradi. Uning texnologik qatlami qurilmalar va dasturlardan, mazmuniy qatlami raqamli o‘quv resurslaridan, kommunikativ qatlami ishtirokchilar o‘rtasidagi axborot almashinuvidan, me’yoriy-etik qatlami esa xavfsizlik, mualliflik huquqi, maxfiylik va teng imkoniyat tamoyillaridan tashkil topadi.

Kasbiy kompetensiya pedagogik vazifani tegishli bilim, ko‘nikma, qadriyat, mulohaza va refleksiya asosida mas’uliyatli bajarish imkonini beradigan integrativ sifat sifatida talqin qilinadi. Bunda “kompetensiya” faqat mavjud resursni ishlatish malakasi emas, balki noaniq pedagogik vaziyatda asoslangan qaror qabul qilish layoqatidir. Raqamli kompetensiya esa ushbu keng tizimning muhim, biroq mustaqil ravishda yetarli bo‘lmagan tarkibi bo‘lib, axborotni izlash va baholash, raqamli kontent bilan ishlash, xavfsiz kommunikatsiya hamda o‘quvchilar raqamli savodxonligini qo‘llab-quvvatlashni qamrab oladi [2, 3].

Nazariy jihatdan “raqamli kompetensiya kasbiy kompetensiyaga teng” degan tasavvur o‘rniga “raqamli kompetensiya kasbiy kompetensiyaning pedagogik maqsadga bo‘ysundirilgan tarkibiy qismi” degan talqin asosliroqdir. Chunki o‘qituvchining texnologik jihatdan yuqori tayyorgarligi didaktik jihatdan nomuvofiq material tanlash, bolaning rivojlanish ehtiyojini e’tiborsiz qoldirish yoki shaxsiy ma’lumotlar xavfsizligini buzish xavfini o‘z-o‘zidan bartaraf etmaydi.

2. Xalqaro konsepsiyalar qiyosiy tahlili.

L. Shulmanning pedagogik mazmuniy bilim (PCK) haqidagi qarashi fan mazmuni va uni o‘rgatish bilimlari integratsiyasini ta’kidlaydi [4]. Mishra va Koehler ushbu g‘oyani kengaytirib, TPACK doirasida fan mazmuni, pedagogika va texnologiya bilimlarining o‘zaro kesishuvini tushuntirgan [1]. Mazkur model boshlang‘ich sinf o‘qituvchisi uchun texnologiya tanlovi avvalo muayyan bilim mazmuni va uni bolaga tushunarli qilish yo‘li bilan bog‘liq bo‘lishi kerakligini ko‘rsatadi. Shu bilan birga, TPACKning asosiy tahlil markazi bilimlar integratsiyasi bo‘lgani sababli axborot xavfsizligi, pedagogik hamkorlik va professional refleksiyaning barcha jihatlarini alohida batafsil tasniflamaydi.

DigCompEdu pedagog raqamli kompetensiyasini olti yo‘nalish doirasida tavsiflaydi: kasbiy hamkorlik, raqamli resurslar, o‘qitish va o‘rganish, baholash, ta’lim oluvchilar imkoniyatlarini kengaytirish hamda ularning raqamli kompetensiyasini rivojlantirish [2]. Bu yondashuvning afzalligi texnologik savodxonlikni pedagogning kundalik kasbiy vazifalari bilan bog‘lashidadir. Biroq ushbu ramka barcha ta’lim bosqichlari uchun umumiy tuzilganligi sababli boshlang‘ich ta’limning rivojlanish psixologiyasiga oid talablarini qo‘shimcha nazariy talqin qilish zarur.

UNESCO ICT CFT pedagoglarning raqamli texnologiyalar bilan ishlash kompetensiyalarini ta’lim siyosati, o‘quv dasturi, pedagogika, tashkil etish va kasbiy rivojlanish

bilan bog‘liq holda ko‘rib chiqadi [3]. Uning muhim jihati texnologiyalardan foydalanishni individual ko‘nikma emas, ta’lim tizimidagi kengroq o‘zgarishlar bilan bog‘lashidir. TPACK bilimlar integratsiyasini, DigCompEdu pedagogik faoliyat sohalarini, UNESCO ICT CFT esa tizimli-kasbiy rivojlanish istiqbolini kuchliroq yoritadi. Ular bir-birini inkor etmaydi; aksincha, turli tahlil darajalarida o‘zaro to‘ldiradi.

3. Kasbiy kompetensiyaning taklif etilayotgan konseptual tuzilishi.

Tahlil asosida bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchisi kasbiy kompetensiyasining besh o‘zaro bog‘liq komponenti ajratildi. Bu tasnif xalqaro ramkalarning aynan nusxasi emas; ularning konseptual jihatlarini boshlang‘ich ta’lim kontekstida umumlashtirish natijasidir.

Komponent	Nazariy mazmuni va boshlang‘ich ta’limdagi ifodasi
Kognitiv-mazmuniy	Fan va pedagogika bilimlarini integratsiyalash; raqamli manbalarning ishonchliligi, yoshga mosligi va mazmuniy aniqligini baholash.
Pedagogik-texnologik	Raqamli vositalarni o‘quv maqsadiga muvofiq tanlash; texnologiya, didaktika va fan mazmuni o‘rtasida asosli bog‘liqlik o‘rnatish.
Kommunikativ-hamkorlik	O‘quvchi, ota-ona va hamkasblar bilan raqamli va bevosita muloqotning pedagogik muvozanatini saqlash; inklyuziv hamkorlik.
Aksiologik-etik	Bola manfaatlari, shaxsiy ma’lumotlar maxfiyligi, axborot xavfsizligi, teng imkoniyat va akademik halollikni ustuvor qo‘yish.
Refleksiv-rivojlantiruvchi	Pedagogik qarorlarning asosini tahlil qilish, cheklovlarni anglash, professional ehtiyojlarni aniqlash va uzluksiz o‘rganishga tayyorlik.

Manba: muallif tomonidan [1–4] manbalar konseptual tahlili asosida tizimlashtirilgan.

Ajratilgan komponentlar qat’iy ajratilgan bloklar emas. Masalan, raqamli matnni tanlash kognitiv-mazmuniy bilimni, uni bolaga taqdim etish pedagogik-texnologik qarorni, manba muallifligini ko‘rsatish aksiologik-etik mas’uliyatni, natijani qayta ko‘rib chiqish esa refleksiyani talab qiladi. Shu sababli kompetensiya rivojlanishini komponentlarning oddiy qo‘shindisi sifatida emas, ularning o‘zaro muvofiqlashuvi sifatida tushunish maqsadga muvofiq.

4. Axborotlashgan muhitning kasbiy kompetensiyaga ta’sirini tushuntiruvchi nazariy bog‘lanish. Taklif etilayotgan talqinga ko‘ra, muhitning resurslar xilma-xilligi axborotni tanlash va tekshirish ehtiyojini; kommunikatsiyaning ko‘p kanalliligi professional muloqot va chegaralarni belgilash ehtiyojini; ma’lumotlar bilan ishlash imkoniyati baholashning axloqiy va pedagogik mas’uliyatini; texnologik yangilanish tezligi esa refleksiya va uzluksiz o‘rganish ehtiyojini kuchaytiradi. Biroq ushbu bog‘lanishlar nazariy taxminlar bo‘lib, ularning kuchi va yo‘nalishini aniqlash uchun keyinchalik empirik tekshiruv talab qilinadi.

MUHOKAMA

Olingan nazariy natijalar texnologik determinizmning cheklanganligini ko‘rsatadi. Ya’ni raqamli infratuzilma mavjudligi yoki elektron resurslar sonining ko‘pligi o‘qituvchi kasbiy kompetensiyasining avtomatik ravishda rivojlanishini anglatmaydi. Muhitning pedagogik qiymati uning imkoniyatlarini aniq ta’limiy maqsad, yoshga mos mazmun va kasbiy mas’uliyat bilan bog‘lash orqali namoyon bo‘ladi. Bu jihatdan TPACKning integrativ g‘oyasi muhim bo‘lsa-da, o‘qituvchining kasbiy rivojlanishini tushuntirish uchun DigCompEdu va UNESCO ICT CFTdagi kommunikativ, tashkiliy va kasbiy rivojlanish o‘lchamlarini ham hisobga olish zarur [1–3].

Boshlang‘ich ta’lim kontekstida raqamli vosita va bevosita pedagogik munosabat o‘rtasidagi muvozanat prinsipial ahamiyatga ega. Kichik yoshdagi bola uchun o‘qituvchi bilan muloqot, ijtimoiy taqlid, nutqiy hamkorlik va hissiy qo‘llab-quvvatlash o‘quv jarayonining tarkibiy shartlaridir. Shuning uchun texnologiya pedagogik munosabatning o‘rnini bosadigan universal mexanizm sifatida emas, zarur vaziyatda uni boyitadigan vosita sifatida qaralishi lozim. Mazkur yondashuv o‘qituvchi kompetensiyasini raqamli operatsiyalar tezligi bilan emas, pedagogik qarorning maqsadga muvofiqligi bilan baholashga undaydi.

Kasbiy kompetensiyaning aksiologik-etik o‘lchami ham mustaqil ilmiy ahamiyatga ega. Ta’lim platformalarida o‘quvchilar haqidagi ma’lumotlar, topshiriqlar va o‘zlashtirish izlari to‘planishi mumkin. Bunday sharoitda ma’lumotlardan foydalanishning qonuniyligi, mutanosibligi va bola manfaatlariga muvofiqligi pedagogik qarorlarning ajralmas mezoniga aylanadi. Shuningdek, raqamli imkoniyatlar teng bo‘lmagan sharoitda barcha o‘quvchilardan bir xil texnologik ishtirokni talab qilish adolat tamoyiliga zid oqibatlar keltirib chiqarishi mumkin. Shu bois kasbiy kompetensiya tarkibida inklyuzivlik va axborot etikasi faqat qo‘shimcha ko‘nikma emas, pedagogik mas’uliyatning ichki qismi sifatida qaraladi.

Nazariy sintezda ajratilgan besh komponent muayyan metodika yoki tajriba dasturini bevosita belgilamaydi. Uning vazifasi tadqiqot obyekti haqida aniqroq tushunchaviy xarita yaratishdir. Keyingi izlanishlarda har bir komponent uchun kuzatiladigan indikatorlar ishlab chiqilishi, ekspert baholashi orqali mazmuniy validlik tekshirilishi va turli pedagogik tayyorgarlik sharoitlarida komponentlararo munosabatlar o‘rganilishi mumkin. Bunday empirik ishlar bajarilmaguncha taklif etilgan tuzilmani ilmiy jihatdan tasdiqlangan universal model sifatida taqdim etish to‘g‘ri bo‘lmaydi.

Tadqiqotning asosiy cheklovi manbalarning maqsadli tanlanganligi va tahlilning nazariy xarakteri bilan bog‘liq. Unda ma’lumotlar bazalari bo‘yicha to‘liq qidiruv, tadqiqotlar sifatini formal baholash yoki statistik sintez bajarilmadi. Shuning uchun xulosalar barcha ilmiy adabiyotlar qamrab olingani haqidagi da’voni emas, tanlangan nufuzli konsepsiyalar asosida ishlab chiqilgan mantiqiy talqinni ifodalaydi. Shu bilan birga, aynan tushunchaviy aniqlik bo‘lajak o‘qituvchilarning kasbiy kompetensiyalarini o‘rganishga qaratilgan keyingi dissertatsion tadqiqotlar uchun muhim nazariy poydevor yaratadi.

XULOSA

Nazariy tahlil axborotlashgan ta’lim muhitini texnik vositalar majmuasi sifatida emas, pedagogik faoliyat mazmuni, kommunikatsiya, axborot bilan ishlash va kasbiy mas’uliyatga ta’sir etuvchi ko‘p qatlamli ijtimoiy-pedagogik kontekst sifatida talqin qilish zarurligini ko‘rsatdi. Mazkur muhitda bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchisining kasbiy kompetensiyasi raqamli savodxonlik bilan cheklanmaydi; u pedagogik mazmunni anglash, vositani maqsadga muvofiq tanlash, bola manfaatlarini himoya qilish va o‘z faoliyatini refleksiv baholash imkoniyatlarini birlashtiradi.

TPACK, DigCompEdu va UNESCO ICT CFT konsepsiyalarining qiyosiy o‘rganilishi ularning turli tahlil darajalarida bir-birini to‘ldirishini aniqlashtirdi. Shu asosda kasbiy kompetensiyaning kognitiv-mazmuniy, pedagogik-texnologik, kommunikativ-hamkorlik, aksiologik-etik va refleksiv-rivojlantiruvchi tarkibiy qismlari nazariy jihatdan tizimlashtirildi. Ushbu tasnif boshlang‘ich ta’limga xos yosh, pedagogik va axloqiy talablarni yaxlit ko‘rishga xizmat qiladi.

Maqolaning ilmiy natijasi tajribada isbotlangan samaradorlik ko‘rsatkichi emas, balki kasbiy kompetensiya va axborotlashgan ta’lim muhiti o‘rtasidagi munosabatni aniqlashtiruvchi konseptual talqindir. Keyingi tadqiqotlarda mazkur tuzilmaning mazmuniy va konstrukt validligini baholash, komponentlarning o‘zaro aloqasini empirik tekshirish hamda boshlang‘ich ta’lim kontekstiga xos chegaralarini aniqlash maqsadga muvofiq.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

2. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

3. UNESCO. (2018). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Version 3). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

4. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

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

6. Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Journal of Education, 193(3), 13–19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

7. European Commission, Joint Research Centre. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466

CONTENTS

So‘zboshi……... 3

05.00.00 – TECHNICAL SCIENCES

1 **Muhammad Ramzan Ali, Adnan Manzoor -** THE DUAL ROLE OF LARGE LANGUAGE MODELS IN CYBERSECURITY: THREATS, DEFENSES, AND RESEARCH DIRECTIONS …….. 5

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

2 **Feruza Baxtiyorova -** INGLIZ VA O‘ZBEK MAISHIY DISKURSIDA HAMJIHATLIK VA USTUVORLIK STRATEGIYALARINING GENDER-PRAGMATIK NAMOYON BO‘LISHI…… 39

3 **Давлатмуратов Сирож Равшанбекович -** ЗАПРЕТ, ПРЕДПИСАНИЕ, РАЗРЕШЕНИЕ: ДЕОНТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ РУССКИХ И УЗБЕКСКИХ ПАРЕМИЙ О ЧЕСТИ, ПОЗОРЕ, ГОРДОСТИ И СТЫДЕ…… 56

4 **Эльвира Владимировна Ергашева -** ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО…… 68

5 **Ma’diyeva Adiba Dovudovna -** HAYNRIX HAYNE SHE’RIYATIDA MA’SHUQA OBRAZINING TALQINI VA POETIK TADRIJI……... 75

6 **Mamasoliyeva Muhlisaxon Otabek qizi -** FRAZEOLOGIK BIRLIKLARNING LINGVOKULTUROLOGIK XUSUSIYATLARI…… 80

7 **Mamatova Ziyodaxon Ravshanovna -** TILSHUNOSLIKDA SO‘ROQNI IFODALOVCHI FE’LLAR VA ULARNING O‘ZIGA XOS XUSUSIYATLARI…… 86

8 **Maxsimova Umidaxon Xamitxon qizi -** THE REPRESENTATION OF LANDSCAPE IN THOMAS KING‘S NOVELS: SPATIAL NARRATIVES AND CULTURAL IDENTITY……. 95

9 **Muxtorov Dilshodbek -** O‘ZBEK VA INGLIZ TILLARIDAGI OKSIMORONLARNING LINGVOKULTUROLOGIK XUSUSIYATLARI VA TARJIMA STRATEGIYALARI…… 102

10 **Ochilova Zarifa Zafar qizi -** INGLIZ VA O‘ZBEK PAREMIOLOGIK BIRLIKLARI TARJIMASIDA EKVIVALENTLIK VA TARJIMA STRATEGIYALARI…… 106

11 **Otaboyeva Mazmuna Raximovna -** HADIS DISKURSIDA XUSHMUOMALALIK STRATEGIYALARINING PRAGMATIK TAVSIFI……... 116

12 **Щитка Неля Николаевна -** СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КУРСОВЫХ РАБОТ ПО РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ) ……. 119

13 **Valieva Noiba Abbasxonovna -** XITOY VA O‘ZBEK TILLARIDA “BAXT” KONSEPTINING LISONIY IFODASI: 福 [FÚ] VA “BAXT” LEKSEMALARINING QIYOSIY TAHLILI……. 125

14 **Xamdamov Xaydar Azamatovich -** O‘ZBEK BADIIY MATNLARIDA FE’L KOMPONENTLI KOLLOKATSIYALARNING MORFOLOGIK PARADIGMASI VA LEKSIKOGRAFIK TALQINI…... 132

15 **Xo‘jamurodova Oydin Xo‘jamurod qizi -** “YALDO KECHASI” - TARIXIY ROMANNING YANGI KO‘RINISHI…….. 140

16 **Муллаахунова Нилуфар Мухаматумановна -** ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ……..... 145

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

17 **Abdug‘aniyev Ozod Tursunboy o‘g‘li -** KASBIY VAZIYATLARDA TALABALARNING UMUMINSONIY QADRIYATLARGA ASOSLANGAN AXLOQIY QARORINI DALILLASH VA YANGI SHAROITGA KO‘CHIRISH…….. 160

18 **Laziza Abdullayeva -** AGE-RELATED COGNITIVE CHANGES AND ADULT ESL LEARNING…… 166

19 **Begmatova Dilnoza Muxtarovna -** MADANIY IMMUNITETNI MUSTAHKAMLASHDA MILLIY VA XORIJIY TAJRIBALARNING UMUMIY VA FARQLI JIHATLARI……. 174

20 **Jalilova Nilufar -** THE CURRENT STATE OF CHINESE LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH COMPETENCE…… 179

21 **Kodirov Raxmatillo Shakirovich** - TIBBIY KIMYONI RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ASOSIDA INTEGRATIV O‘QITISH METODIKASI…… 185
22 **Mamatova Gulshan Amankulovna** - BOSHLANG‘ICH SINFLARDA ONA TILI DARSLARI SAMARADORLIGINI OSHIRISH OMILLARI…….. 191
23 **Muratova Marxabo Safarovna** - DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN MIXED-LEVEL UNIVERSITY EFL CLASSES THROUGH DIFFERENTIATED INSTRUCTION……. 196
24 **Nazarova S.A.** - YU DAFU'S PROSE IN INTERCULTURAL CHINESE LANGUAGE TEACHING: FROM TEXT INTERPRETATION TO CLASSROOM PRACTICE……. 201
25 **Nazarova S.A.** - COGNITIVE-DISCURSIVE EXERCISES FOR INTERCULTURAL CHINESE LANGUAGE TEACHING: INTEGRATING HUMAN JUDGMENT AND GENERATIVE AI 210
26 **Narziyev Umidjon Zaripovich** - OLIY TA’LIM MUASSASASIDA O‘QUV YUKLAMASI VA DARS JADVALINI BOSHQARISHDA KO‘P DARAJALI RAQAMLI MONITORINGNI TASHKIL ETISH… 217
27 **N. Orınbetov** - METHODOLOGICAL SYSTEM FOR DEVELOPING STUDENTS' TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT……... 225
28 **Otaboyev Muxsinjon Muqimjonovich** - O‘QUVCHILARDA SUN’IY INTELLEKTDAN ONGLI FOYDALANISH MADANIYATINI BAHOLASH MEZONLARI VA DARAJALARI……. 231
29 **Qo‘chqorov Baxodir Maxkamovich** - RAQAMLI TA’LIM MUHITIDA TALABALARNI IQTISODIY TARBIYALASH JARAYONLARINI PEDAGOGIK LOYIHALASHTIRISH……... 240
30 **Dilshada Raxmatullayeva** - TALABALARDA XITOY TILI FONETIK KOMPETENSIYASINING SHAKLLANGANLIK DARAJASINI EKSPERIMENTAL TADQIQ ETISH NATIJALARI…… 246
31 **Shokirov Bahodir Ismoilovich** - ARXITEKTURA YO‘NALISHI TALABALARINING INGLIZ TILIDA GAPIRISH KO‘NIKMASINI FAOLIYATGA YO‘NALTIRILGAN ANALITIK RUBRIKA ASOSIDA BAHOLASH METODIKASI…….. 253
32 **Xidirova Dildora Tojiboyevna** - BO‘LAJAK MUHANDISLARNI FIZIKADAN KASBGA YO‘NALTIRILGAN UMUMTEXNIK MASALALARNI YECHISHGA TAYYORLASHDA ZAMONAVIY PEDAGOGIK TEXNOLOGIYALARDAN FOYDALANISH……..... 263
33 **Ходжаниязова Умида Кулмагамбетовна** - ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ……..... 269
34 **Ulugov Zafar Atakulovich** - OLIY TA’LIM MUASSASALARIDA KORPORATIV BOSHQARUV MADANIYATINI RIVOJLANTIRISHNING MONITORING VA BAHOLASH 275
35 **Boqiev Farhod Esonovich** - VATANPARVARLIK TARBIYASIDA MAKTAB OILA VA MAHALLA HAMKORLIGINING INNOVATSION MEXANIZMLARI…… 281
36 **Insopov Jamshid Abdusamadovich** - “TARIX O‘QITISH METODIKASI” FANIGA INTEGRATSIYALANGAN RAQAMLI-METODIK MODUL: VERTIKAL INTEGRATSIYA VA 4+2 TARTIBIDAGI PEDAGOGIK AMALIYOT…… 293
37 **Kulijanov Umid Axmedovich** - BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARIDA TIL KO‘NIKMALARI RIVOJLANGANLIGI DIAGNOSTIKASI…… 298
38 **To‘rayeva Dilnoza Ismoilovna** - AXBOROTLASHGAN TA’LIM MUHITIDA BO‘LAJAK BOSHLANG‘ICH SINF O‘QITUVCHILARINING KASBIY KOMPETENSIYALARINI RIVOJLANTIRISHNING NAZARIY-KONSEPTUAL ASOSLARI……... 306

AJOU UNIVERSITY IN TASHKENT

“ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS” AJOU SCI

VOLUME 2 / ISSUE 3

ISSN: 3093-8635

Published: 15.10.2026. Font: «Times New Roman».

LLC «Science and innovation»
License Mass Media №:1597 27.04.2022
License Publisher №:038864 15.09.2022
Address: 100121, Tashkent, Yakkasaroy, st. Sh. Rustaveli 150,
Business center “Vega”, 6th floor, Office №:2
www.scientists.uz, info@scientists.uz, +998901259654