Conference on Social Sciences and Humanities Research (CSSHR)
volume. 3 № 8
CSSHR
EYIB EDUCATIONAL YIELD INSIGHTS & BREAKTHROUGHS
ISSN: 3060-4648



BOSHLANG‘ICH SINFLARDA INKLYUZIV TA’LIMNI AMALGA OSHIRISHNING PEDAGOGIK VA TASHKILIY SHART-SHAROITLARI

Farmonova Nilufar

Sirdaryo viloyati Guliston tumani
25-sonli umumiy o‘rta ta’lim maktabi o‘qituvchisi

Annotatsiya: Mazkur maqolada boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni amalga oshirishning pedagogik, psixologik, tashkiliy va metodik shart-sharoitlari ta’lim muhiti hamda o‘quvchi ehtiyojlari o‘rtasidagi muvofiqlik nuqtayi nazaridan tadqiq etilgan. Inklyuziv ta’lim samaradorligini faqat alohida ta’lim ehtiyojlariga ega bolalarning umumta’lim maktablariga jalb etilishi bilan baholash yetarli emasligi, uning sifat ko‘rsatkichlari o‘quv faoliyatidagi ishtirok, individual rivojlanish dinamikasi, ijtimoiy moslashuv, pedagogik yordamning uzluksizligi va ta’lim natijalarining barqarorligi orqali aniqlanishi zarurligi asoslangan. Tadqiqotda O‘zbekiston Respublikasining ta’lim sohasidagi normativ-huquqiy hujjatlari, xalqaro tashkilotlarning metodik tavsiyalari hamda inklyuziv pedagogika nazariyasiga oid ilmiy qarashlar qiyosiy tahlil qilingan. Boshlang‘ich ta’lim jarayonida universal o‘quv dizayni, differensiallashtirilgan topshiriqlar, moslashtirilgan baholash va individual pedagogik qo‘llab-quvvatlashning o‘zaro bog‘liqligi ochib berilgan. Tadqiqotning ilmiy-metodik natijasi sifatida inklyuziv ta’limning huquqiy-tashkiliy, muhitga oid, pedagogik-metodik, psixologik-ijtimoiy va monitoring komponentlarini birlashtiruvchi besh tarkibli shart-sharoitlar modeli taklif etilgan. Mazkur model asosida umumta’lim maktablarining inklyuziv ta’limga tayyorgarligini baholash, mavjud to‘siqlarni aniqlash va individual ta’lim ehtiyojlariga muvofiq pedagogik choralarni rejalashtirish imkoniyatlari nazariy jihatdan asoslangan.

Kalit so‘zlar: inklyuziv ta’lim, boshlang‘ich sinf, alohida ta’lim ehtiyojlari, pedagogik shart-sharoit, universal o‘quv dizayni, differensiallashtirilgan ta’lim, individual yondashuv, psixologik-pedagogik qo‘llab-quvvatlash, ta’lim muhiti, pedagogik diagnostika, ijtimoiy moslashuv, ta’lim sifati.

Kirish

Boshlang‘ich ta’lim bolaning keyingi intellektual, ijtimoiy va shaxsiy rivojlanishiga asos bo‘ladigan fundamental bosqich hisoblanadi. Aynan ushbu davrda o‘quv faoliyatiga munosabat, bilimlarni egallash usullari, nutqiy muloqot, mustaqil fikrlash, tengdoshlar bilan hamkorlik qilish hamda muayyan ijtimoiy me’yorlarga rioya etish ko‘nikmalari shakllanadi. Biroq bolalarning rivojlanish sur’ati, axborotni qabul qilish imkoniyati, psixofiziologik xususiyatlari, oilaviy sharoiti va o‘quv faoliyatini tashkil etishdagi ehtiyojlari bir xil emas. Mazkur tafovutlar an’anaviy sinf-

dars tizimida ayrim o‘quvchilarning bilim olish imkoniyatlarini cheklashi mumkin. Bunda muammo faqat bolaning individual xususiyatlari bilan belgilanmaydi, balki ta’lim mazmuni, uni yetkazish usullari, maktab infratuzilmasi va pedagogik munosabatlarning o‘quvchilar xilma-xilligiga moslashish darajasi bilan ham uzviy bog‘liqdir. Shu jihatdan inklyuziv ta’lim muayyan toifadagi bolalarni mavjud sinfga joylashtirishga qaratilgan tashkiliy tadbir emas, balki ta’lim tizimida ishtirok etish va o‘rganishga to‘sqinlik qiluvchi omillarni aniqlash hamda bartaraf etishga yo‘naltirilgan pedagogik yondashuv sifatida qaralishi lozim. Inklyuzivlik tushunchasining mohiyati har bir bolaning qadr-qimmati, individual imkoniyati va ta’lim olish huquqini tan olish bilan belgilanadi. Ushbu qarashga ko‘ra, o‘quvchi maktabning oldindan belgilangan bir xil talablariga moslashishi shart bo‘lgan obyekt emas, aksincha, ta’lim muassasasi o‘quvchilarning turli ehtiyojlarini hisobga oluvchi moslashuvchan pedagogik tizim sifatida faoliyat yuritishi kerak. O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 23-sentabrda qabul qilingan O‘RQ-637-sonli «Ta’lim to‘g‘risida»gi Qonuni 20-moddasida inklyuziv ta’lim alohida ta’lim ehtiyojlari va individual imkoniyatlarning xilma-xilligini hisobga olgan holda barcha ta’lim oluvchilar uchun teng imkoniyatlarni ta’minlashga qaratilgan ta’lim shakli sifatida belgilangan [1]. Mazkur huquqiy norma inklyuziv ta’limni alohida xayriya yoki ijtimoiy yordam faoliyatidan farqlab, davlat ta’lim siyosatining tarkibiy qismiga aylantiradi. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 13-oktabrdagi PQ-4860-sonli qarori bilan tasdiqlangan 2020–2025-yillarda xalq ta’limi tizimida inklyuziv ta’limni rivojlantirish konsepsiyasi sohaga oid ustuvor vazifalarni, jumladan, normativ-huquqiy asoslarni takomillashtirish, pedagog xodimlar salohiyatini oshirish, ta’lim muassasalarining moddiy-texnik imkoniyatlarini rivojlantirish va alohida ta’lim ehtiyojlariga ega bolalarni qo‘llab-quvvatlash mexanizmlarini belgilab berdi [2]. Vazirlar Mahkamasining 2021-yil 12-oktabrdagi 638-sonli qarori asosida umumiy o‘rta ta’lim tashkilotlarida inklyuziv ta’limni tashkil etishning tashkiliy-huquqiy tartiblari, pedagogik faoliyat va ota-onalar bilan hamkorlik masalalari tartibga solindi [3]. Mazkur hujjatlar inklyuziv ta’limni amaliyotga joriy etish uchun zarur huquqiy asoslarni shakllantirgan bo‘lsa-da, huquqiy imkoniyatlarning mavjudligi ularning har bir boshlang‘ich sinfda bir xil pedagogik natija berishini anglatmaydi. Maktablarning moddiy-texnik jihozlanishi, pedagoglarning kasbiy tayyorgarligi, mutaxassislar bilan ta’minlanganligi, ta’limga oid qarorlarning qabul qilinishi va ota-onalarning hamkorlik darajasi turlicha bo‘lishi mumkin. Shu sababli inklyuziv ta’limni tashkil etishda me’yoriy talablar bilan kundalik pedagogik amaliyot o‘rtasidagi muvofiqlik alohida tadqiqot muammosini tashkil etadi. UNESCOning 2020-yilda e’lon qilingan «Inclusion and Education: All Means All» global monitoring hisobotida inklyuziv ta’lim masalasi faqat nogironligi bo‘lgan bolalar bilan cheklanmasligi, balki turli ijtimoiy, iqtisodiy, madaniy va individual omillar sababli ta’limdan chetda qolish xavfi mavjud barcha o‘quvchilarni qamrab olishi qayd etilgan [4]. Ushbu yondashuv boshlang‘ich maktab sharoitida alohida ahamiyat kasb etadi, chunki o‘qish va yozishni endigina egallayotgan bolaning ta’limdagi muvaffaqiyatsizligi ba’zan uning bilish imkoniyatlari yetishmasligi bilan emas, balki o‘quv topshirig‘ining murakkabligi, taqdim etilish shakli, pedagogik yordamning yetarli emasligi yoki salbiy hissiy muhit bilan izohlanishi mumkin. Masalan, og‘zaki nutq orqali berilgan murakkab

ko‘rsatmani bajarishda qiynalayotgan o‘quvchi ayni vazifani vizual belgilar, qisqa bosqichlarga ajratilgan tushuntirish yoki amaliy namuna yordamida mustaqil bajarishi mumkin. Demak, pedagogik samaradorlikni bolaning o‘zgarmas xususiyati sifatida baholash ilmiy jihatdan biryoqlama yondashuv bo‘lib, o‘quvchi va ta’lim muhiti o‘rtasidagi o‘zaro ta’sirni hisobga olish zarur. Inklyuziv pedagogikaning rivojlanishida L.S. Vigotskiyning ijtimoiy-madaniy rivojlanish nazariyasi, ayniqsa, yaqin rivojlanish zonasi haqidagi qarashlari muhim nazariy asoslardan biri bo‘lib xizmat qiladi [5]. Mazkur nazariyaga ko‘ra, bolaning muayyan vazifani mustaqil bajarish imkoniyati bilan kattalar yoki malakaliroq tengdoshlar ko‘magida bajarish imkoniyati o‘rtasidagi tafovut pedagogik yordamni tashkil etishda muhimdir. Ushbu ilmiy qarashdan kelib chiqib, inklyuziv sinfda o‘quvchilarni faqat mavjud natijalariga ko‘ra qat’iy guruhlarga ajratish o‘rniga ularning tegishli yordam orqali erishishi mumkin bo‘lgan rivojlanish istiqbollarini aniqlash maqsadga muvofiq. Biroq pedagogik ko‘makning uzluksiz va ortiqcha bo‘lishi ham o‘quvchi mustaqilligini cheklashi mumkinligi sababli yordam hajmi bolaning rivojlanishiga mutanosib ravishda o‘zgartirib borilishi kerak. Inklyuziv ta’limning yana bir nazariy asosi universal o‘quv dizayni konsepsiyasi bilan bog‘liq. CAST tashkiloti tomonidan ishlab chiqilgan Universal Design for Learning Guidelines 3.0 tavsiyalarida o‘quvchilarni ta’limga jalb etish, ma’lumotni turli shakllarda taqdim qilish hamda o‘zlashtirilgan bilimlarni ifodalashning muqobil usullarini qo‘llash asosiy tamoyillar sifatida ajratilgan [6]. Ushbu prinsiplar boshlang‘ich sinfda faqat individual moslashtirishni emas, balki darsni dastlabki loyihalash jarayonidayoq turli o‘quvchilar uchun tushunarli va foydalanish mumkin bo‘lgan shaklda tashkil etishni nazarda tutadi. Shunga qaramay, universal o‘quv dizayni individual pedagogik qo‘llab-quvvatlashning to‘liq o‘rnini bosa olmaydi. Ayrim bolalar maxsus o‘quv materiallari, individual ta’lim rejalari, assistiv vositalar, logopedik mashg‘ulotlar yoki boshqa mutaxassislar ko‘magiga ehtiyoj sezishi mumkin. Bunday vaziyatlarda umumiy moslashuvchan pedagogik muhit bilan individual yordam mexanizmlarining o‘zaro muvofiqligi ta’minlanishi lozim. Tadqiqot muammosining dolzarbligi boshlang‘ich ta’lim amaliyotida inklyuzivlik ko‘pincha maktabga qabul qilish, alohida sinf tashkil etish yoki ayrim texnik jihozlarni mavjud qilish kabi tashqi ko‘rsatkichlar asosida baholanishi bilan ham bog‘liq. Aslida, bolani muassasaga qabul qilish uning o‘quv jarayonida faol ishtirok etishini, sinfdoshlar bilan teng munosabat o‘rnatishini yoki ta’lim dasturini o‘z imkoniyatlariga mos ravishda o‘zlashtirishini avtomatik kafolatlamaydi. Shu bois inklyuziv ta’lim natijalarini qamrov, ishtirok, o‘zlashtirish va ijtimoiy mansublik kabi o‘zaro bog‘langan ko‘rsatkichlar orqali baholash zarur. Maktab sharoitida pedagogik diagnostika, darsni differensiallashtirish, maxsus pedagogik yordam, oilaviy hamkorlik va boshqaruv qarorlari alohida-alohida amalga oshirilganda ularning ta’siri cheklanishi mumkin. Ushbu komponentlarni yagona pedagogik tizimga birlashtirish boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni amalga oshirishning muhim nazariy-amaliy masalasidir. Mazkur tadqiqotning maqsadi boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni samarali tashkil etishga ta’sir ko‘rsatuvchi asosiy shart-sharoitlarni tizimlashtirish, ularning o‘zaro bog‘liqligini ilmiy jihatdan izohlash hamda umumta’lim maktablarida foydalanish mumkin bo‘lgan kompleks tashkiliy-pedagogik modelni ishlab chiqishdan iborat. Tadqiqot obyekti boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni tashkil etish jarayoni, predmeti esa ushbu jarayonning

sifatini belgilovchi pedagogik, psixologik, metodik, tashkiliy va muhitga oid shart-sharoitlar hisoblanadi. Tadqiqotning asosiy g‘oyasi shundan iboratki, inklyuziv ta’limning barqarorligi alohida bir metod yoki mutaxassis faoliyati bilan emas, balki o‘quvchi ehtiyojlarini aniqlash, ta’lim muhitini moslashtirish, pedagogik faoliyatni differensiallashtirish, ijtimoiy hamkorlikni yo‘lga qo‘yish va rivojlanish dinamikasini kuzatish jarayonlarining tizimli uyg‘unligi bilan belgilanadi.

Tadqiqot materiallari va metodlari

Tadqiqot boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni tashkil etishning zarur shart-sharoitlarini aniqlashga yo‘naltirilgan nazariy-tahliliy izlanish sifatida amalga oshirildi. Tadqiqotning metodologik asosini tizimli yondashuv, shaxsga yo‘naltirilgan ta’lim konsepsiyasi, ijtimoiy-madaniy rivojlanish nazariyasi, universal o‘quv dizayni prinsiplari hamda ta’limda teng imkoniyatlarni ta’minlashga oid huquqiy-pedagogik qarashlar tashkil etdi. Tadqiqot materiallari sifatida O‘zbekiston Respublikasining «Ta’lim to‘g‘risida»gi Qonuni, Prezidentning PQ-4860-sonli qarori bilan tasdiqlangan inklyuziv ta’limni rivojlantirish konsepsiyasi, Vazirlar Mahkamasining 638-sonli qarori, UNESCOning inklyuziv ta’limga bag‘ishlangan global monitoring hisoboti, CAST tashkilotining universal o‘quv dizayni bo‘yicha metodik ko‘rsatmalari va sohaga oid ilmiy-nazariy manbalar tanlab olindi. Manbalarni tahlil qilishda ularning ilmiy mazmuni, ta’lim amaliyotiga tatbiq etilish imkoniyati, boshlang‘ich maktab sharoitiga mosligi va inklyuzivlik sifatini baholashdagi ahamiyati asosiy mezon sifatida belgilandi. Tadqiqot jarayonida hujjatli tahlil, qiyosiy-pedagogik tahlil, nazariy umumlashtirish, tizimlashtirish, konseptual modellashtirish hamda mezonli baholash usullaridan foydalanildi. Hujjatli tahlil orqali inklyuziv ta’limga doir huquqiy talablar va ularning umumta’lim maktablari faoliyatida namoyon bo‘lish shakllari o‘rganildi. Bunda normativ hujjatlarda belgilangan vazifalar pedagogik jarayonning alohida tarkibiy qismlari bilan solishtirildi. Jumladan, teng ta’lim imkoniyatlarini ta’minlash talabi maktab binosining foydalanish uchun qulayligi, o‘quv materiallarining moslashtirilishi, individual pedagogik yordamning mavjudligi va baholash vositalarining moslashuvchanligi bilan bog‘liq holda sharhlandi. Qiyosiy-pedagogik tahlilda an’anaviy bir xil talabga asoslangan o‘qitish modeli bilan o‘quvchilarning individual farqlarini hisobga oluvchi inklyuziv yondashuvning didaktik xususiyatlari o‘zaro taqqoslandi. Taqqoslash mezonlari sifatida o‘quv maqsadining aniqligi, topshiriqni bajarish usullarining xilma-xilligi, yordam ko‘rsatish mexanizmi, o‘quvchi faolligini ta’minlash, qayta aloqa sifati va o‘zlashtirish natijalarini qayd etish tartibi ajratildi. Mazkur mezonlar asosida differensiallashtirish bilan individual yondashuv o‘rtasidagi mazmuniy farq aniqlashtirildi. Differensiallashtirilgan ta’limda umumiy o‘quv maqsadiga erishish uchun topshiriqlarning murakkablik darajasi, ishlash sur’ati, foydalaniladigan ko‘mak va o‘quv materiallarini taqdim etish usullari o‘zgartiriladi. Individual yondashuv esa muayyan o‘quvchining rivojlanish xususiyatlari, ta’limiy ehtiyojlari va pedagogik kuzatuv natijalariga asoslangan maqsadli qo‘llab-quvvatlashni nazarda tutadi. Tadqiqotda ushbu ikki yondashuv o‘zaro zid emas, balki bir-birini to‘ldiruvchi didaktik mexanizmlar sifatida ko‘rib chiqildi. Nazariy umumlashtirish bosqichida inklyuziv ta’limning samaradorligini belgilovchi omillar besh tarkibiy yo‘nalishga ajratildi: huquqiy-tashkiliy ta’minot, foydalanish uchun qulay ta’lim muhiti, pedagogik-metodik moslashuvchanlik, psixologik-ijtimoiy

qo‘llab-quvvatlash va ta’lim natijalarini monitoring qilish. Ushbu yo‘nalishlar inklyuziv ta’limning alohida qismlari sifatida emas, balki yagona jarayonning o‘zaro bog‘langan funksional komponentlari sifatida talqin etildi. Konseptual modellashtirish usuli yordamida har bir komponentning pedagogik vazifasi, amalga oshirilish sharti va tekshirish mumkin bo‘lgan ko‘rsatkichi belgilandi. Modelni ishlab chiqishda shart-sharoitlarni oddiy sanab o‘tish bilan cheklanmasdan, ular o‘rtasidagi sababiy va funksional aloqalarni izohlashga e’tibor qaratildi. Masalan, pedagogning inklyuziv kompetensiyasi yetarli bo‘lgan taqdirda ham moslashtirilgan o‘quv materiallarining mavjud emasligi ta’lim imkoniyatlarini cheklashi mumkin; aksincha, zamonaviy texnik vositalar bilan jihozlangan sinfda metodik rejalashtirishning yetishmasligi ularning ta’limiy samarasini pasaytiradi. Pedagogik diagnostika doirasida o‘quvchining akademik o‘zlashtirishi bilan bir qatorda topshiriqni mustaqil bajarish darajasi, yordamga ehtiyoji, muloqot faolligi va sinf jamoasidagi ishtirokini kuzatish zarurligi asoslandi. Biroq bunday kuzatuv tibbiy tashxis qo‘yish yoki mutaxassis xulosasini almashtirish vazifasini bajarmaydi. Uning vazifasi pedagogik qarorlar uchun zarur bo‘lgan ta’limiy ma’lumotlarni yig‘ishdan iborat. Monitoring vositalarini loyihalashda boshlang‘ich sinf o‘quvchilarining yosh xususiyatlari, individual rivojlanish dinamikasi va topshiriqlarning o‘quv dasturiga muvofiqligi hisobga olindi. Tadqiqotning tahliliy chegarasi umumta’lim maktablarining birinchi–to‘rtinchi sinflari bilan belgilandi. Maktabgacha ta’lim va yuqori sinflarga oid masalalar faqat boshlang‘ich ta’limning uzviyligini tushuntirish uchun nazariy kontekst sifatida ko‘rib chiqildi. Ish doirasida o‘quvchilar ishtirokida maxsus pedagogik tajriba, nazorat va eksperimental guruhlar bilan qiyosiy sinov yoki statistik gipotezalarni tekshirish amalga oshirilmagan. Shuning uchun keltirilgan natijalar empirik samaradorlik dalili sifatida emas, balki ilmiy manbalar va me’yoriy talablarning tizimli tahlili asosida ishlab chiqilgan konseptual natijalar sifatida taqdim etiladi. Modelning amaliy samaradorligini tekshirish uchun keyingi tadqiqotlarda maktablarning boshlang‘ich holatini diagnostika qilish, pedagogik aralashuv dasturini amalga oshirish, o‘quvchilar rivojlanishini belgilangan vaqt oralig‘ida kuzatish va natijalarni qiyosiy tahlil qilish tavsiya etiladi. Bunday metodologik chegaralash ilmiy xulosalarning dalillanish darajasini aniq belgilash, nazariy takliflarni tasdiqlangan pedagogik natijalardan farqlash hamda keyingi tajriba-sinov ishlari uchun tekshiriladigan farazlarni shakllantirish imkonini beradi.

Natijalari

O‘rganilgan normativ-huquqiy hujjatlar, ilmiy-nazariy yondashuvlar va xalqaro metodik tavsiyalarning tizimli tahlili natijasida boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni amalga oshirish uchun zarur bo‘lgan shart-sharoitlarning besh komponentli konseptual modeli ishlab chiqildi. Modelning birinchi komponenti huquqiy-tashkiliy shart-sharoitlardan iborat bo‘lib, u ta’lim oluvchilarning teng huquqliligini ta’minlash, maktab boshqaruvida inklyuzivlik tamoyillarini ustuvorlashtirish, pedagog va mutaxassislar mas’uliyatini aniq belgilash hamda o‘quvchi ehtiyojlariga mos pedagogik yordamni tashkiliy jihatdan muvofiqlashtirishni nazarda tutadi. Ushbu komponentning mohiyati inklyuziv ta’limni faqat sinf rahbari zimmasiga yuklash amaliyotidan voz kechib, uni maktabning umumiy pedagogik boshqaruv tizimiga kiritish zarurligi bilan izohlanadi. Ta’lim muassasasi rahbariyati, boshlang‘ich sinf

o‘qituvchisi, tegishli mutaxassislar va ota-onalar o‘rtasidagi vazifalar taqsimoti aniq belgilanmagan sharoitda individual qo‘llab-quvvatlash jarayoni uzilib qolishi yoki takroriy, biroq samarasiz tadbirlarga aylanib qolishi mumkin. Shu sababli maktab darajasida inklyuziv ta’lim bo‘yicha ichki ish tartibini ishlab chiqish, pedagogik konsilium yoki mutaxassislar hamkorligining amaldagi huquqiy normalarga mos shaklini yo‘lga qo‘yish, o‘quvchiga oid pedagogik axborotni maxfiy saqlash va ota-onalarning qonuniy ishtirokini ta’minlash muhim hisoblanadi. Ikkinchi komponent ta’lim muhitining jismoniy, axborot va kommunikativ jihatdan foydalanish uchun qulay bo‘lishini qamrab oladi. Bunday muhit faqat maktab binosiga pandus o‘rnatish yoki sinf eshiklarini kengaytirish bilan belgilanmaydi. Unda o‘quvchining sinfga mustaqil kirishi, harakatlanishi, zarur jihozlardan foydalanishi, ma’lumotlarni qabul qilishi va sinfdoshlar bilan muloqot o‘rnatishi uchun mavjud imkoniyatlar hisobga olinadi. Maktabning kirish qismi, yo‘laklar, sanitariya xonalari, o‘quv partalari va boshqa jihozlari tegishli qulaylik va xavfsizlik talablariga muvofiq baholanishi zarur. Ko‘rish bilan bog‘liq qiyinchiliklari mavjud o‘quvchilar uchun yiriklashtirilgan matn, mos kontrast va tegishli yordamchi vositalar, eshitish ehtiyojlari turlicha bo‘lgan bolalar uchun ko‘rgazmali materiallar, ravshan yozma ko‘rsatmalar va zaruratga ko‘ra maxsus kommunikatsiya vositalari qo‘llanishi mumkin. Shu bilan birga, bir xil ehtiyoj toifasiga mansub bolalar uchun yagona texnik yechim mos keladi, degan qarash ilmiy jihatdan asosli emas. Masalan, ko‘rish imkoniyati cheklangan barcha o‘quvchilar uchun tasvirni shunchaki kattalashtirish yetarli bo‘lmasligi mumkin; ayrim hollarda taktil materiallar, ovozli axborot yoki maxsus texnologik vositalar talab etiladi. Muhitni moslashtirishda individual ehtiyojni aniqlash va mutaxassis tavsiyasini hisobga olish asosiy shart bo‘lishi lozim. Uchinchi komponent pedagogik-metodik shart-sharoitlarni birlashtiradi. U boshlang‘ich sinf darslarini o‘quvchilarning bilish faoliyati, axborotni qabul qilish xususiyatlari, faoliyat sur’ati va kommunikativ imkoniyatlariga mos ravishda rejalashtirishni nazarda tutadi. Ushbu komponent doirasida universal o‘quv dizayni prinsiplari va differensiallashtirilgan ta’lim texnologiyalarini birgalikda qo‘llash taklif etiladi. Masalan, boshlang‘ich sinfning ona tili va o‘qish savodxonligi darsida matn mazmunini tushunish umumiy didaktik maqsad sifatida belgilangan bo‘lsa, o‘quvchilarga mazkur maqsadga erishish uchun turli yordam vositalari taqdim etilishi mumkin. Ayrim bolalar matnni mustaqil o‘qib savollarga yozma javob beradi, boshqa o‘quvchilar o‘qituvchi yordamida mazmuniy qismlarni ajratadi, yana ayrimlari matnning moslashtirilgan shakli yoki ko‘rgazmali materiallar asosida asosiy mazmunni ifodalaydi. Bunda o‘quvchilardan bajariladigan harakatlarning tashqi ko‘rinishi bir xil bo‘lishi talab qilinmaydi, biroq darsning asosiy o‘quv maqsadi va baholash mezonlari aniq saqlanishi lozim. Matematik savodxonlikni shakllantirish jarayonida ham ushbu yondashuv tatbiq etilishi mumkin. Sonlar o‘rtasidagi munosabatni o‘rganayotgan o‘quvchilar uchun predmetli modellardan foydalanish, son chizig‘ida amallarni bajarish, qisqa vizual algoritmlar yoki mustaqil hisoblash topshiriqlari tashkil etilishi mumkin. O‘quvchi foydalanadigan yordam shakli uning o‘quv vazifasini bajarish imkoniyatiga muvofiq belgilanadi. Bunday metodik moslashuvning muhim sharti yordam vositasi bilimning o‘rnini bosmasligi, aksincha, bilimni egallashga xalaqit beruvchi to‘siqni kamaytirishidir. Jumladan, hisoblash ko‘nikmasi baholanayotgan vaziyatda tayyor javobni ko‘rsatish o‘quv

natijasini aniqlashga imkon bermaydi, biroq topshiriq shartini yirik shrift bilan taqdim etish yoki uni o‘quvchiga tushunarli shaklda bayon qilish baholashning adolatliligini oshirishi mumkin. Pedagogik-metodik komponentning yana bir jihati dars davomida o‘qituvchi tomonidan beriladigan ko‘rsatmalarning aniqligi va bosqichma-bosqich tashkil etilishidir. Boshlang‘ich yoshdagi bolalar murakkab ko‘rsatmalarni uzoq vaqt davomida ishchi xotirada saqlashda turlicha imkoniyatlarga ega. Shu bois ko‘p bosqichli topshiriqlarni qisqa harakatlarga ajratish, namunaviy bajarish tartibini ko‘rsatish, o‘quvchining tushunganini tekshirish va mustaqil faoliyatga o‘tish uchun yetarli vaqt berish pedagogik qo‘llab-quvvatlashning asosiy usullaridan biri bo‘lishi mumkin. To‘rtinchi komponent psixologik-ijtimoiy shart-sharoitlar bilan bog‘liq. Inklyuziv sinfda o‘quvchi o‘zini faqat bilim oluvchi sifatida emas, balki teng huquqli jamoa a’zosi sifatida his etishi muhimdir. O‘zaro hurmatga asoslangan sinf muhiti, kamsituvchi munosabatlarning oldini olish, hamkorlikdagi o‘quv faoliyatini tashkil etish va tengdoshlar o‘rtasida ijobiy kommunikatsiyani rivojlantirish mazkur komponentning asosiy yo‘nalishlarini tashkil qiladi. Alohida ta’lim ehtiyojiga ega o‘quvchini doimiy ravishda boshqalardan ajratib ko‘rsatish, uning qiyinchiliklarini jamoa oldida ortiqcha ta’kidlash yoki haddan tashqari yordam ko‘rsatish ijtimoiy mansublik hissiga salbiy ta’sir qilishi mumkin. Shu sababli pedagogik munosabatda bolaning ehtiyojini tan olish bilan uning shaxsiy qadr-qimmatini himoya qilish o‘rtasidagi muvozanat saqlanishi kerak. Guruhli topshiriqlarni tashkil etishda o‘quvchilarning vazifalari ularga mavjud imkoniyatlari doirasida mazmunli ishtirok etish sharoitini yaratadigan tarzda taqsimlanishi maqsadga muvofiq. Misol uchun, birgalikda hikoya tuzish topshirig‘ida ayrim o‘quvchilar matn mazmunini ishlab chiqishi, boshqalari tasvir tanlashi, yana boshqalari tayyorlangan materialni ifodalashi mumkin. Biroq vazifalarning bunday taqsimoti bolalarni oldindan belgilangan va o‘zgarmas rollarga mahkamlab qo‘ymasligi, aksincha, ularning turli faoliyatlarda ishtirok etish imkoniyatlarini bosqichma-bosqich kengaytirishi lozim. Psixologik-ijtimoiy komponent oilaviy hamkorlikni ham o‘z ichiga oladi. Ota-onalar bolaning kundalik ehtiyojlari, muloqot xususiyatlari, qiziqishlari va maktabdan tashqaridagi faoliyati haqida muhim ma’lumotlarga ega bo‘lishi mumkin. Ushbu ma’lumotlarni pedagogik kuzatuv bilan muvofiqlashtirish o‘quvchini yaxlit shaxs sifatida tushunishga yordam beradi. Biroq oilaviy hamkorlik bolaning barcha ta’limiy muvaffaqiyati uchun javobgarlikni ota-onaga yuklash shaklida tashkil etilmasligi kerak. Maktab ta’lim jarayonining sifati, ota-onalar esa o‘z vakolati va imkoniyatlari doirasida bolaning rivojlanishini qo‘llab-quvvatlash bo‘yicha o‘zaro mas’uliyatli hamkorlar hisoblanadi. Beshinchi komponent pedagogik monitoring va natijalarni baholash tizimini qamrab oladi. Inklyuziv ta’lim sifatini faqat choraklik baholar yoki standart nazorat topshiriqlari orqali aniqlash yetarli bo‘lmasligi mumkin. Shu sababli baholash jarayonida o‘quvchining individual boshlang‘ich holati, o‘zlashtirishdagi o‘zgarishlar, topshiriqni bajarish mustaqilligi, zarur yordam hajmi, sinf faoliyatidagi ishtiroki va muloqot ko‘nikmalari ham hisobga olinishi taklif etiladi. Monitoring ma’lumotlari o‘quvchini boshqa bolalar bilan doimiy taqqoslash uchun emas, balki pedagogik qarorlarning asoslanganligini tekshirish uchun xizmat qilishi kerak. Masalan, o‘quvchi dastlab matnni tushunishga oid topshiriqni ko‘p marotaba tushuntirish orqali bajargan bo‘lsa, keyingi kuzatuvda mazkur topshiriqni qisqa

eslatma bilan mustaqil bajarishi uning o‘quv faoliyatidagi ijobiy o‘zgarish sifatida qayd etilishi mumkin. Bunday natija avtomatik ravishda umumiy o‘quv dasturining barcha talablarini egallaganlikni anglatmaydi, ammo individual pedagogik yordamning yo‘nalishini qayta ko‘rib chiqishga asos yaratadi. Ishlab chiqilgan modelda barcha besh komponent o‘zaro bog‘liq tizim sifatida tavsiflanadi. Huquqiy-tashkiliy komponent pedagogik faoliyatni amalga oshirish uchun boshqaruv asosini yaratadi, foydalanish uchun qulay muhit ta’lim jarayoniga kirish imkoniyatlarini belgilaydi, metodik moslashuvchanlik o‘quv mazmunini egallash sharoitlarini shakllantiradi, psixologik-ijtimoiy qo‘llab-quvvatlash bolaning jamoaga mansubligini mustahkamlashga xizmat qiladi, monitoring esa mavjud pedagogik choralarni qayta ko‘rib chiqish va takomillashtirish uchun axborot beradi. Ushbu tizimli bog‘liqlik maqolaning asosiy konseptual natijasi hisoblanadi. Modelning amaliy qo‘llanishi uchun har bir komponent bo‘yicha tekshirish mumkin bo‘lgan indikatorlardan foydalanish taklif etiladi. Huquqiy-tashkiliy yo‘nalishda pedagog va mutaxassislarning hamkorlik tartibi, individual yordamga oid hujjatlarning mavjudligi va qarorlarning bajarilishi; muhit komponentida o‘quv xonalari va materiallarning foydalanish uchun qulayligi; pedagogik-metodik yo‘nalishda moslashtirilgan topshiriqlar, turli taqdimot usullari va qayta aloqa mexanizmlarining mavjudligi; psixologik-ijtimoiy yo‘nalishda sinf faoliyatidagi ishtirok hamda ota-onalar bilan muntazam aloqalar; monitoring yo‘nalishida esa o‘quvchi rivojlanishiga oid kuzatuvlarning izchilligi va natijalardan pedagogik rejalashtirishda foydalanish holati baholanishi mumkin. Bunday indikatorlar maktabning inklyuziv ta’limni tashkil etishga tayyorgarligini kompleks tahlil qilish uchun metodik asos bo‘lib xizmat qiladi. Taklif etilgan modelning muhim xususiyati uning boshlang‘ich sinflardagi umumiy pedagogik faoliyat bilan integratsiyalashganligidir. Boshqacha aytganda, inklyuziv ta’lim uchun mutlaqo alohida va asosiy dars jarayonidan uzilgan pedagogik tizim yaratish nazarda tutilmaydi. Aksincha, darsning mavjud mazmuni, o‘quv maqsadlari, didaktik vositalari va baholash jarayonlari o‘quvchilarning xilma-xilligini hisobga oladigan tarzda qayta tashkil etilishi taklif qilinadi. Bu yondashuv maxsus yordamga ehtiyoji bo‘lgan bolalarning umumiy sinf faoliyatidan chetda qolish xavfini kamaytirishga qaratilgan. Shu bilan birga, individual pedagogik yordam zarur bo‘lgan vaziyatlarda maxsus mashg‘ulotlar, tegishli mutaxassislar ko‘magi va moslashtirilgan ta’lim vositalaridan foydalanish imkoniyatlari saqlanadi. Natijada inklyuziv ta’limning tashkiliy modeli umumiy ta’lim jarayonining moslashuvchanligi va individual yordamning manzilliligini birlashtiruvchi konseptual yechim sifatida shakllantiriladi.

Muhokama

Tadqiqot natijasida ishlab chiqilgan besh komponentli model boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni amalga oshirish masalasini faqat alohida ta’lim ehtiyojlariga ega bolalar uchun maxsus sharoit yaratish bilan cheklamasdan, ta’lim jarayonining umumiy sifatini takomillashtirish bilan bog‘liq holda ko‘rib chiqish imkonini beradi. Mazkur modelning nazariy ahamiyati shundaki, unda pedagogik natija alohida shart-sharoitlarning oddiy yig‘indisi emas, balki ularning o‘zaro muvofiqlashgan faoliyati mahsuli sifatida talqin etiladi. Ushbu qarash UNESCOning ta’limdan chetlanish omillarini tizim darajasida bartaraf etish haqidagi tavsiyalari bilan mazmunan uyg‘unlashadi [4]. Biroq UNESCO tomonidan ilgari surilgan umumiy

inklyuzivlik tamoyillarini O‘zbekiston boshlang‘ich ta’lim muassasalarida qo‘llash mahalliy sharoitlarni, maktablarning mavjud infratuzilmasini, o‘qituvchilarning kasbiy tayyorgarligini va amaldagi me’yoriy talablarni hisobga olishni taqozo etadi. Ayniqsa, maktabning moddiy imkoniyatlari cheklangan sharoitda barcha inklyuziv tadbirlarni bir vaqtning o‘zida amalga oshirish murakkab bo‘lishi mumkin. Shu sababli pedagogik o‘zgarishlarni rejalashtirishda birinchi navbatda o‘quvchilarning ta’lim olishiga bevosita to‘sqinlik qilayotgan omillarni aniqlash, mavjud resurslardan oqilona foydalanish va zarur qo‘shimcha yordamni tegishli tartibda tashkil etish maqsadga muvofiq. Bunda xarajatlarni kamaytirish maqsadi bolaning ta’lim olish huquqi yoki zarur moslashtirishlardan foydalanish imkoniyatini cheklash uchun asos bo‘la olmaydi. Inklyuziv ta’limning amaliy samaradorligi ko‘p jihatdan pedagogning kasbiy kompetensiyasiga bog‘liq bo‘lsa-da, ushbu kompetensiyani faqat alohida ta’lim ehtiyojlari haqidagi nazariy bilimlar bilan cheklash to‘g‘ri emas. Boshlang‘ich sinf o‘qituvchisi o‘quvchilarning o‘zlashtirishdagi farqlarini kuzatishi, darsning umumiy maqsadini saqlagan holda topshiriqlarni moslashtirishi, o‘quv faoliyatida yuzaga keladigan to‘siqlarni aniqlashi, zarur hollarda tegishli mutaxassislar bilan hamkorlik qilishi va pedagogik yordam natijalarini tahlil qila olishi kerak. Bunda pedagogdan barcha turdagi rivojlanish xususiyatlariga oid maxsus bilimlarni mukammal egallashni talab qilish real kasbiy vazifalar chegarasini noaniqlashtirishi mumkin. Pedagogik faoliyatning samarali tashkil etilishi o‘qituvchining o‘z kasbiy vakolatlarini bilishi va boshqa mutaxassislar bilan asoslangan hamkorlik o‘rnata olishiga ham bog‘liq. Inklyuziv sinfda o‘qituvchi, maxsus pedagog, psixolog va boshqa tegishli mutaxassislarning vazifalari o‘zaro muvofiqlashtirilgan holda amalga oshirilishi zarur. Shu jihatdan o‘qituvchilarning malakasini oshirish dasturlarida nazariy ma’ruzalardan tashqari, dars vaziyatlarini tahlil qilish, moslashtirilgan topshiriqlarni loyihalash, pedagogik kuzatuv vositalaridan foydalanish va murakkab ta’limiy holatlar bo‘yicha hamkorlikda qaror qabul qilish ko‘nikmalariga ustuvor ahamiyat berilishi kerak. Universal o‘quv dizayni konsepsiyasining inklyuziv boshlang‘ich ta’limdagi o‘rni ham alohida muhokamaga loyiq. CAST tomonidan ishlab chiqilgan yondashuv ta’lim jarayonida ma’lumotni turli shakllarda taqdim etish, o‘quvchilarni faoliyatga jalb etishning muqobil usullarini taklif qilish va o‘zlashtirilgan bilimlarni ifodalashning bir nechta imkoniyatlarini yaratishga asoslanadi [6]. Ushbu tamoyillarni qo‘llashda barcha o‘quvchilar uchun bir vaqtning o‘zida imkon qadar ko‘p metodlardan foydalanish emas, balki muayyan o‘quv maqsadiga erishishga xalaqit beruvchi to‘siqlarni kamaytirish muhimdir. Masalan, o‘qish savodxonligi darsida matn mazmunini tushunish baholanayotgan bo‘lsa, muqobil axborot shakllaridan foydalanish o‘quvchining mazmunni anglash imkoniyatini oshirishi mumkin. Biroq mustaqil o‘qish tezligi yoki tovush-harf munosabatlarini egallash alohida baholash maqsadi bo‘lgan vaziyatda topshiriqning asosiy faoliyat turini butunlay almashtirish natijani talqin qilishda metodik muammolarni yuzaga keltiradi. Demak, pedagogik moslashtirish har doim baholanayotgan ko‘nikmaning mazmuni bilan muvofiqlashtirilishi kerak. Bu masala inklyuziv ta’limda adolatli baholash konsepsiyasini aniqlashtirishga yordam beradi. Adolatli baholash barcha o‘quvchilarga aynan bir xil topshiriqni hech qanday o‘zgarishsiz berish bilan teng emas. Ayni paytda baholash talablarini asossiz pasaytirish ham o‘quvchining haqiqiy rivojlanish

imkoniyatlarini aniqlashga xalaqit berishi mumkin. Shu bois baholash vositalari moslashtirilganda ularning qaysi o‘quv natijasini o‘lchashi, qanday yordam vositalari qo‘llangani va olingan natijani qanday talqin qilish mumkinligi aniq belgilanishi zarur. Boshlang‘ich ta’limning inklyuziv sharoitida individual rivojlanish dinamikasini kuzatish o‘quvchi imkoniyatlarini chuqurroq tushunish uchun ahamiyatlidir. Biroq faqat individual o‘sish ko‘rsatkichlariga tayanish umumiy ta’lim standartlari bilan bog‘liq muammolarni e’tibordan chetda qoldirishi mumkin. Shu sababli baholashning ikki yo‘nalishini o‘zaro uyg‘unlashtirish taklif etiladi: birinchi yo‘nalishda o‘quvchining tegishli dastur talablarini egallash darajasi, ikkinchi yo‘nalishda esa uning boshlang‘ich holatiga nisbatan individual rivojlanishi tahlil qilinadi. Bunday yondashuv pedagogik natijani bir tomonlama baholash xavfini kamaytirishi mumkin. Inklyuziv sinfda ijtimoiy munosabatlarning rivojlanishi ham akademik ko‘rsatkichlar bilan bir qatorda e’tiborga olinishi zarur. Ayrim hollarda o‘quvchi dars topshiriqlarini bajara olishi, biroq sinf jamoasidagi muloqot va hamkorlikdan chetda qolishi mumkin. Boshqa vaziyatlarda esa bolaning ijtimoiy ishtiroki faol bo‘lsa-da, muayyan fan bo‘yicha qo‘shimcha pedagogik yordamga ehtiyoji saqlanadi. Ushbu holatlar inklyuziv ta’lim sifatini bitta umumlashtirilgan ko‘rsatkich orqali ifodalash metodologik jihatdan yetarli emasligini ko‘rsatadi. O‘quvchining akademik rivojlanishi, mustaqilligi, muloqoti, ijtimoiy mansubligi va pedagogik yordamga ehtiyoji bir-biridan farqlanuvchi, ammo o‘zaro bog‘langan mezonlar sifatida ko‘rib chiqilishi lozim. Mazkur yondashuv o‘quvchi haqida salbiy yoki qat’iy xulosalar chiqarishning oldini olishga ham xizmat qiladi. Masalan, bolaning muayyan topshiriqni bajarmasligi uning umumiy intellektual salohiyati haqida yakuniy qaror chiqarish uchun yetarli asos bo‘la olmaydi. Bunday vaziyatda topshiriqning murakkabligi, ko‘rsatmaning tushunarliligi, yordam vositalarining mavjudligi, bolaning o‘sha paytdagi holati va pedagogik muhit kabi omillar ham o‘rganilishi kerak. Inklyuziv pedagogikaning mazkur xususiyati pedagogik diagnostika bilan klinik diagnostika o‘rtasidagi chegaralarni to‘g‘ri belgilashni talab etadi. Boshlang‘ich sinf o‘qituvchisi bolaning darsdagi faoliyatini kuzatishi, qiyinchiliklarni qayd etishi va pedagogik choralarni rejalashtirishi mumkin, biroq tibbiy yoki klinik tashxis qo‘yish uning kasbiy vakolatiga kirmaydi. Shu sababli murakkab holatlarda vakolatli mutaxassislar xulosasi va tavsiyalariga murojaat qilish muhimdir. Tadqiqotda taklif etilgan modelning ilmiy yangiligi besh tarkibiy yo‘nalishning har biri mutlaqo yangi pedagogik hodisa ekanligida emas, balki ushbu yo‘nalishlarni boshlang‘ich ta’lim uchun yagona tashkiliy-metodik tizimga birlashtirish, ular o‘rtasidagi funksional bog‘liqlikni aniqlashtirish va maktab darajasida tekshiriladigan indikatorlar bilan ifodalashga urinishda namoyon bo‘ladi. Model mavjud ilmiy qarashlarning nazariy sinteziga asoslanganligi sababli uning pedagogik samaradorligi hozircha empirik jihatdan isbotlangan deb hisoblanmaydi. Mazkur cheklov keyingi ilmiy izlanishlarning asosiy yo‘nalishini belgilaydi. Xususan, taklif etilgan komponentlarning har biri bo‘yicha baholash mezonlarini operatsionallashtirish, maktablarning dastlabki tayyorgarlik darajasini aniqlash, pedagogik aralashuvlarni maqsadli rejalashtirish va o‘quvchilarning rivojlanish natijalarini vaqt davomida kuzatish zarur. Bunday tadqiqotlarda faqat o‘qituvchi fikriga asoslangan so‘rovnomalar bilan cheklanmasdan, dars kuzatuvlari, o‘quv ishlari tahlili, ota-onalar bilan suhbatlar va tegishli mutaxassislar baholarini o‘zaro solishtirish

maqsadga muvofiq. Bir nechta ma’lumot manbasidan foydalanish pedagogik xulosalarning asoslanganligini kuchaytirishi mumkin. Shu bilan birga, o‘quvchilarga oid shaxsiy ma’lumotlarning maxfiyligi, ularning manfaatlarini himoya qilish va tadqiqotga qonuniy rozilik olish masalalari qat’iy ta’minlanishi kerak. Umumta’lim maktablarining sharoitlari o‘zaro farqlanishini hisobga olib, modelning qo‘llanish imkoniyatlarini shahar va qishloq maktablari, turli moddiy-texnik ta’minotga ega muassasalar hamda boshlang‘ich sinflarning turli bosqichlarida alohida tekshirish ilmiy ahamiyatga ega. Bunda asosiy e’tibor muayyan maktabning boshqasidan ustunligini ko‘rsatishga emas, balki inklyuziv ta’limga to‘sqinlik qiluvchi shart-sharoitlar va ularni bartaraf etish mexanizmlarini aniqlashga qaratilishi lozim. Shunday qilib, boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni amalga oshirish pedagogik texnologiyalarni tanlash bilangina cheklanmaydigan, balki boshqaruv, ta’lim muhiti, o‘qitish metodikasi, ijtimoiy hamkorlik va rivojlanish monitoringi o‘rtasidagi uzviy bog‘liqlikni talab qiladigan kompleks jarayon sifatida namoyon bo‘ladi.

Xulosa

Boshlang‘ich sinflarda inklyuziv ta’limni amalga oshirishning pedagogik va tashkiliy shart-sharoitlarini o‘rganish natijasida ta’lim jarayonining inklyuzivlik darajasi bolalarni umumta’lim maktabiga qabul qilish imkoniyati bilangina belgilanmasligi, balki ularning o‘quv faoliyatida mazmunli ishtirok etishi, individual rivojlanish imkoniyatlaridan foydalanishi, tegishli pedagogik yordam olishi va sinf jamoasida teng huquqli munosabatlarga kirisha olishi bilan bog‘liqligi nazariy jihatdan asoslandi. O‘zbekiston Respublikasining ta’lim sohasidagi qonunchiligi inklyuziv ta’limni tashkil etish uchun huquqiy asos yaratgan bo‘lib, mazkur talablarni boshlang‘ich maktablarning kundalik faoliyatida izchil amalga oshirish pedagogik va tashkiliy mexanizmlarning o‘zaro muvofiqlashuvini taqozo etadi. Ilmiy manbalar va xalqaro metodik yondashuvlarning qiyosiy tahlili asosida huquqiy-tashkiliy ta’minot, foydalanish uchun qulay ta’lim muhiti, pedagogik-metodik moslashuvchanlik, psixologik-ijtimoiy qo‘llab-quvvatlash hamda pedagogik monitoringni qamrab oluvchi besh komponentli konseptual model taklif etildi. Mazkur model inklyuziv ta’limni tashkil etish jarayonida alohida tadbirlarning mavjudligini emas, balki ular o‘rtasidagi funksional uyg‘unlikni asosiy baholash mezoni sifatida ko‘rib chiqish imkonini beradi. Tadqiqotda universal o‘quv dizayni va differensiallashtirilgan ta’limning birgalikda qo‘llanishi o‘quvchilarning bilim olish imkoniyatlarini kengaytirishga xizmat qiluvchi metodik yondashuv sifatida izohlandi. Shu bilan birga, umumiy moslashuvchan pedagogik muhit individual yordamga ehtiyojni to‘liq bartaraf etmasligi, alohida ta’lim ehtiyojlariga ega bolalar uchun tegishli mutaxassislar ko‘magi va maqsadli pedagogik choralar zarur bo‘lishi mumkinligi ko‘rsatildi. Inklyuziv ta’lim natijalarini baholashda akademik o‘zlashtirish, individual rivojlanish dinamikasi, faoliyat mustaqilligi va ijtimoiy ishtirok ko‘rsatkichlaridan kompleks foydalanish tavsiya etildi. Taklif etilgan modelning amaliy ahamiyati umumta’lim maktablarida inklyuziv ta’lim uchun mavjud shart-sharoitlarni diagnostika qilish, pedagogik to‘siqlarni tizimlashtirish va ularni kamaytirishga yo‘naltirilgan faoliyatni rejalashtirishda namoyon bo‘lishi mumkin. Biroq mazkur modelning samaradorligi alohida empirik tekshiruvni talab qiladi. Kelgusida boshlang‘ich sinflar misolida pedagogik tajriba-sinov o‘tkazish, ishlab chiqilgan indikatorlarning ishonchliligi va amaliy qo‘llanish imkoniyatlarini aniqlash,

o‘quvchilarning rivojlanish dinamikasini qiyosiy baholash hamda turli maktab sharoitlariga mos tashkiliy-metodik tavsiyalarni ishlab chiqish istiqbolli ilmiy vazifalar hisoblanadi. Tadqiqotning umumiy nazariy xulosasi shundan iboratki, inklyuziv boshlang‘ich ta’limning sifatini oshirish o‘quvchilarni yagona me’yorga moslashtirishga emas, balki ta’limning maqsadi va mazmunini saqlagan holda o‘qitish sharoitlarini ularning ehtiyojlari va imkoniyatlariga muvofiq tashkil etishga asoslanishi lozim.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. O‘zbekiston Respublikasi. Ta’lim to‘g‘risida. O‘RQ-637-sonli Qonun. 2020-yil 23-sentabr. 20-modda. Rasmiy manba: Lex.uz.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. Alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim-tarbiya berish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida. PQ-4860-sonli qaror. 2020-yil 13-oktabr. Rasmiy manba: Lex.uz.
3. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi. Alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim berishga oid normativ-huquqiy hujjatlarni tasdiqlash to‘g‘risida. 638-sonli qaror. 2021-yil 12-oktabr. Rasmiy manba: Lex.uz.
4. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education — All Means All. Paris: UNESCO, 2020.
5. Vygotsky, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
6. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024.
7. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO, 2017.
8. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.
9. Florian, L., Black-Hawkins, K. Exploring Inclusive Pedagogy. British Educational Research Journal. 2011. Vol. 37, No. 5. P. 813–828.
10. Tomlinson, C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.
11. Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
12. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations, 2006. Article 24.
13. United Nations. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015.