



PRE-SERVICE TEACHERS' INTERPERSONAL INTELLIGENCE SKILLS: PEDAGOGICAL CONTENT, STRUCTURE AND THEORETICAL FOUNDATIONS FOR INTEGRATIVE DEVELOPMENT

G'ulomova Oychexra Nu'monjon qizi

Farg'ona davlat universiteti tayanch doktoranti

Orcid: 0009-0003-2861-1225

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22823171>

Abstract. This theoretical study examines pre-service teachers' interpersonal intelligence skills. It aims to clarify their pedagogical content, structure and foundations for integrative development. Conceptual comparison and pedagogical modelling are employed. Four components are proposed, aligning knowledge, practical action and feedback.

Keywords: interpersonal intelligence, pre-service teacher, pedagogical interaction, empathy, collaboration, reflection, integrative approach.

Pedagogning o'quvchini tushunishi, asosli talab qo'yishi va hamkorlikni tashkil etishi kasbiy tayyorgarlikda qanday o'rgatilishi mumkin? Ushbu savol interpersonal intellekt ko'nikmalarini umumiy muomala madaniyati emas, aniq pedagogik harakatlar tizimi sifatida tadqiq qilishni talab etadi. O'zbekiston Respublikasining «Pedagogning maqomi to'g'risida»gi Qonuni 7-moddasi ta'lim ishtirokchilarining qadr-qimmatini hurmat qilish, o'quvchining o'ziga xos xususiyatlarini hisobga olish, kamsitmaslik va ota-onalar bilan hamkorlik qilish majburiyatlarini belgilaydi [1, 7-modda]. Bu talablarni bilim sifatida eslab qolish bilan vaziyatda bajara olishni farqlash maqolaning boshlang'ich muammosidir.

H.Gardner interpersonal va intrapersonal intellektni farqlaydi: birinchisi shaxslararo munosabatlar, ikkinchisi o'zini tushunish bilan bog'lanadi; intellekt o'rganish uslubi bilan ham aynanlashtirilmaydi [2, 2-4-b.]. Biroq mazkur tasnifni tayyor psixometrik o'lchov sifatida qabul qilish mumkin emas. B.Visser, M.Ashton va P.Vernon tadqiqotida ko'plab kognitiv topshiriqlarning umumiy omil bilan bog'liqligi aniqlanib, intellekt turlarining mustaqilligi masalasi bahsga qo'yilgan [3]. Shuning uchun ushbu maqola insonning «tug'ma interpersonal darajasi»ni emas, ta'lim orqali o'zlashtiriladigan kasbiy ko'nikmalarni o'rganadi. A.Jönsson va hammualliflar pedagogning munosabatlar kompetentligini rivojlantirishda video hamda avatarli simulyatsiyalarni tahlil qilib, o'quv vaziyatidagi namoyon bo'lishni haqiqiy sinf amaliyotiga ko'chirish masalasini ochiq qoldiradi [4, 3–5-bo'limlar]. G.M.Monroy Correa va A.I.Manzanal Martíneznining 2025-yilgi tizimli sharhida hamkorlik, rolli ijro va refleksiyaga tayangan dasturlar yoritilgan; baholashda o'zini o'zi tavsiflash vositalarining ustunligi va davomiy kuzatuvlarning kamligi



qayd etilgan [5]. Ushbu ishlar rivojlantirish imkoniyatini muhokama qilishga asos beradi, ammo mahalliy metodikaning samaradorligini oldindan tasdiqlamaydi.

Tadqiqotning maqsadi bo'lajak o'qituvchilarning interpersonal intellekt ko'nikmalariga pedagogik ishchi ta'rif berish, tarkibiy komponentlarini chegaralash va integrativ rivojlantirishning nazariy asoslarini ishlab chiqish. Asosiy savol: suhbatdoshni anglash, pedagogik javob tanlash va hamkorlikni tuzatish qanday qilib maqsad, mazmun, faoliyat hamda baholashda izchil bog'lanadi? Konseptual hissa komponentlarni sanashdangina iborat emas; har bir komponentning vazifasi, kuzatiladigan harakati va keyingi komponent bilan bog'lanishini aniqlashtirishga qaratilgan.

Materiallar va metodlar

Tadqiqot nazariy-konseptual va pedagogik-loyihaviy xarakterga ega. Maqsadli tanlangan to'qqiz manba orasida normativ hujjat, muallifning nazariy tushuntirishi, empirik tadqiqotlar, tizimli sharh va kasbiy tavsiyalar mavjud. Tanlash mezonlari, tushunchaning mazmuni yoki uning chegaralariga aloqadorlik, pedagogik faoliyat bilan bog'liqlik va manbaning tekshiriluvchanligi. 2024/2025-yillardagi ishlar dolzarb tadqiqot muammolarini, oldingi nazariy manbalar tushunchalarning kelib chiqishini yoritish uchun olindi. Bu korpus barcha nashrlarni qamrab olgan tizimli qidiruv natijasi emas.

Konseptual qiyoslash interpersonal intellekt, ijtimoiy-emotsional kompetensiyalar va pedagogik munosabatlar kompetentligining chegaralarini ajratish uchun qo'llanildi [2; 4; 6]. Funktsional-tarkibiy tahlilda kuzatiladigan harakatning qanday kasbiy vazifani bajarishi tekshirildi. Pedagogik modellashtirish esa maqsad, topshiriq, yordam va baholash muvofiqligiga tayandi [7]. Tahlil birligi sifatida «vaziyat dalili, talqin, javob, hamkorlikdagi oqibat, tuzatish» munosabati olindi. Har bir bo'g'inda kuzatuv bilan taxminning, axloqiy talab bilan empirik xulosaning aralashtirilmasligi tekshirildi.

Natijalar bo'limida yangi so'rov yoki tajriba natijalari emas, ushbu tahlildan chiqarilgan ta'rif, komponentlar va didaktik bog'lanishlar beriladi. Shartli vaziyat modelning ichki izchilligini ko'rsatish uchun tuzildi; undagi ishtirokchilar, harakatlar va javoblar kuzatuv ma'lumotlari emas. Manbalararo umumlashtirishdan ishlab chiqilgan tavsiyalar bilan nashr qilingan tadqiqotlarning xulosalari alohida ko'rsatildi.

Natijalar

Maqolada interpersonal intellekt ko'nikmalari ta'lim ishtirokchisining pozitsiyasi va ehtiyojlari haqidagi ma'lumotni dalillar bilan aniqlashtirish, vaziyatga mos pedagogik javobni asoslash, hamkorlikni tashkil etish hamda javob



POLAND



POLAND

oqibatiga ko'ra o'z harakatini tuzatishga xizmat qiladigan o'zlashtiriluvchi intellektual-amaliy harakatlar majmui sifatida talqin qilinadi. «Intellektual» belgi vaziyatni farqlash va sabablarni tekshirishni, «amaliy» belgi esa tushunilgan ma'noni real muloqot hamda hamkorlikka aylantirishni ifodalaydi. Bu ishchi ta'rif biologik qobiliyatning yangi nazariyasi sifatida ilgari surilmaydi.

Bilim, ko'nikma va kompetentlik uch xil vazifani ifodalaydi. Pedagogik bilim «nima uchun shunday yo'l tutish lozim?» savoliga mazmun beradi; ko'nikma shu asosni vaziyatda bajariladigan harakatga aylantiradi; kompetentlik esa bilim, harakat, mas'uliyat va sharoitni muvofiqlashtirib kasbiy vazifani hal etishda namoyon bo'ladi. Masalan, empatiyani ta'riflash suhbatdoshning ehtiyojini aniqlashtira olishga teng emas. Yodlangan muloyim ibora ham suhbatdoshning javobiga qarab o'zgartirilmasa, vaziyatga mos ko'nikmaning yetarli dalili bo'lolmaydi.

CASEL doirasida ijtimoiy anglash, munosabatlar ko'nikmalari va mas'uliyatli qaror qabul qilish o'zini anglash hamda boshqarish bilan bog'liq, ammo farqlanuvchi kompetensiyalar sifatida ko'rsatiladi [6]. Demak, interpersonal ko'nikmalarni barcha ijtimoiy-emotsional sifatlarning o'rniga ishlatish shart emas. Ushbu maqolada o'z hissiyotini boshqarish va refleksiya shaxslararo harakatni qo'llab-quvvatlovchi mexanizmlar sifatida olinadi. Boshqani tushunish bilan o'z ichki holatini tushunishning bog'liqligi ularning mazmuniy ayniyatini anglatmaydi.

Pedagogik yo'naltirilganlik alohida normativ shartni talab qiladi. Gardner intellektual imkoniyatning mavjudligi uning qanday maqsadda ishlatilishini o'z-o'zidan belgilamasligini ta'kidlaydi [2, 15–16-b.]. Shuning uchun boshqalarga ta'sir qila olishning o'zi yetarli emas: taklif etilayotgan ta'rifda bu imkoniyat o'quvchining qadr-qimmati, mustaqilligi va ta'lim manfaatiga muvofiq ishlatilishi lozim. O'quvchini uyaltirib bo'ysundirish tashqi jihatdan samarali ko'rinsa ham, insonparvar pedagogik ko'nikma sifatida baholanmaydi.

To'rt komponentli funksional tuzilma. Tuzilma kognitiv-perseptiv, emotsional-empatik, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv-regulyativ komponentlardan tashkil topgan analitik model sifatida taklif etiladi. Ular mustaqil psixometrik omillar deb e'lon qilinmaydi. Ajratish mezon, pedagogik munosabatdagi vazifalarning farqi: ma'noni aniqlashtirish, hissiy ehtiyojga sezgir bo'lish, birgalikdagi harakatni muvofiqlashtirish va natijaga qarab tuzatish. Bitta pedagogik epizod bir necha komponentga oid dalil berishi mumkin; jadval baholashni rejalashtirish uchun xizmat qiladi.



POLAND

CURRENT APPROACHES AND NEW RESEARCH IN MODERN SCIENCES

International scientific-online conference



POLAND

1-jadval. Interpersonal ko'nikmalarning funksional-tarkibiy modeli

Komponent	Pedagogik vazifa	Kuzatiladigan harakat	Baholash dalili
Kognitiv-perseptiv	Suhbatdosh pozitsiyasi va vaziyat ma'nosini aniqlashtirish.	Kuzatuvni taxmindan ajratadi; ochiq savol beradi; muqobil izohni tekshiradi.	Vaziyat tahlili, aniqlashtiruvchi savol va suhbatdosh bayonining to'g'ri qayta ifodasi.
Emotsional-empatik	Hissiy ehtiyojni anglash va xavfsiz javob tanlash.	Hissiy belgini kontekstda tekshiradi; kamsitmay javob beradi; o'z reaksiyasini boshqaradi.	Javobning ohangi, mazmuni va o'quvchining ehtiyojiga mosligi; muqobil javob izohi.
Kommunikativ-hamkorlik	Birgalikdagi ish va ishtirok imkoniyatini muvofiqlashtirish.	Rollarni kelishadi; suhbatni muvozanatlashtiradi; e'tirozga mazmunli javob beradi.	Kelishilgan vazifa, individual hissa, o'zaro yordam va keyingi qadamning aniqligi.
Refleksiv-regulyativ	Harakatning natijasini tekshirish va asosli tuzatish.	O'z bahosini kuzatuv bilan solishtiradi; xatoni izohlaydi; yangi yechimni qayta sinaydi.	Dastlabki va tuzatilgan javob farqi, tuzatish sababi hamda yangi vaziyatdagi ijro.

To'rtlikning tanlanishi mavjud tasniflarni aynan takrorlamaydi. CASEL umumiy rivojlanish sohalarini, Jönsson va hammualliflar esa pedagogik munosabatning turli sifatlarini ajratadi [4; 6]. Bu yerda mezon ta'lim oluvchining harakatidagi funksiyadir. Birinchi komponent «vaziyat qanday tushunildi?», ikkinchisi «hissiy ehtiyoj qanday hisobga olindi?», uchinchi «birgalikdagi ish qanday yo'lga qo'yildi?», to'rtinchisi «natija qanday tekshirildi?» savollariga javob beradi. Komponentlararo mazmuniy kesishish kamchilik emas; ularning empirik ajralishi esa mustaqil tekshiruv masalasidir.

Komponentlar orasidagi bog'lanish bir yo'nalishli zanjir emas. Suhbatdoshning javobi dastlabki talqinni o'zgartirishi, yangi ma'lumot esa



tanlangan usulni qayta ko'rishni talab qilishi mumkin. Refleksiv-regulyativ komponent shu qaytishlarni boshqaradi: «o'zimni qanday his qildim?» savoli «mening harakatim suhbatdosh ishtirokiga qanday ta'sir qildi?» savoli bilan bog'lanadi. Bunda refleksivlik alohida intrapersonal intellektning to'liq mazmuni emas, interpersonal faoliyatni tekshirish vazifasini bajaradi.

3.3. Integrativ rivojlantirishning nazariy asoslari

Birinchi asos mazmun va harakatning didaktik muvofiqligi. J. Biggs konstruktiv muvofiqlikda o'quv natijalari, ularni yuzaga chiqaradigan faoliyat va baholashni bir-biriga mos loyihalashni taklif qiladi [7]. Mazkur tamoyilga tayangan holda «o'quvchi pozitsiyasini tushunish» maqsadi tegishli nazariy tushuncha, ochiq savol tuzish topshirig'i va suhbatdosh mazmunini buzmasdan qayta ifodalash dalili bilan bog'lanadi. Faqat yozma ta'rifni tekshiradigan imtihon muloqot ko'nikmasining bajarilishini to'liq baholay olmaydi.

Ikkinchi asos ijtimoiy tajribaning vaziyatda vositalanishi. Integratsiya ko'p metoddan foydalanish soni emas, bir kasbiy muammoni turli bilim va harakatlar orqali izchil hal etishdir. Didaktikada o'quv vazifasining tushunarliqligi, tarbiya nazariyasida shaxsga munosabat, pedagogik mahoratda muloqot usuli, konfliktologik mavzularda esa nizoni boshqarish bir vaziyat doirasida uyg'unlashtiriladi. Talaba tayyor «to'g'ri ibora»ni emas, shu iboraning qaysi sharoitda asosli ekanini va qachon o'zgartirilishi kerakligini izohlaydi.

Uchinchi asos tushunish va ijroning qayta aloqa orqali bog'lanishi. Simulyatsiyada vaziyatni tahlil qilish bilan muloqot sifatini amalda namoyon etish farqlanishi Jönsson va hammualliflar ishida ham ko'rinadi [4]. Taklif etilayotgan yondashuvda nazariy izoh rolli ijroda tekshiriladi, kuzatuvdagi konkret dalil bilan muhokama qilinadi va qayta ijroga olib keladi. «Yaxshi gapirdi» kabi umumiy baho o'rniga qaysi savol suhbatdoshni aniqlashtirishga undagani yoki qaysi javob uning ishtirokini cheklagani ko'rsatiladi.

To'rtinchi asos yordamning bosqichma-bosqich kamayishi va ko'nikmani yangi vaziyatga ko'chirish. Yo'naltiruvchi bosqichda pedagog namuna va savollar bilan yordam beradi; hamkorlikdagi-amaliy bosqichda talabalar rollarni almashtirib muqobil javoblarni sinaydi; mustaqil ko'chirishda oldingi vaziyatdan farqli topshiriq yechiladi. Bu ketma-ketlik maqoladagi loyihaviy taklifdir. Yangi vaziyatda muvaffaqiyat ko'rsatish alohida tekshiriladi; takrorlangan sahnani yaxshi ijro etishdan umumiy kasbiy kompetentlik haqidagi xulosa chiqarilmaydi.

Beshinchi asos axloqiy va tashkiliy sharoitlarning muvofiqligi. Hamkorlik individual javobgarlikni yo'qotmasligi, o'zaro baholash esa mashhurlik yoki konformizmni mukofotlamasligi kerak. Har bir talaba o'z dalili va qarorini



tushuntiradi; muqobil fikrni bildirishga xavfsiz imkoniyat yaratiladi. O'quvchining sukuti, nigohi yoki nutq sur'ati bir xil ma'no beradigan universal belgi sifatida olinmaydi. Kontekst va shaxsning bayoni bilan tekshirish talab etiladi; madaniy hamda kommunikativ farqlar kamchilik deb oldindan belgilanmaydi.

Nazariy modelda integratsiyaning bog'lovchi birligi, talabaning asoslangan pedagogik qaroridir. Masalan, hamkorlik haqidagi nazariy tushuncha rol taqsimlash harakatiga, shu harakat kuzatuv qaydiga, qayd esa tuzatish rejasiga aylanmasa, faoliyatlar yonma-yon joylashgan bo'ladi, lekin mazmunan integratsiyalashmaydi. Shuning uchun topshiriqlar orasidagi o'tish mahsuloti aniq belgilanadi: tahlil varaqasi rol i ijroga, kuzatuv qaydi refleksiv izohga, tuzatish rejasi yangi vaziyatga asos bo'ladi. Bu bog'lanish bir xil usulni barcha vaziyatda takrorlashni emas, qarorning sababini saqlab, vositasini moslashtirishni talab qiladi.

Muhokama

Pedagogika fanlaridagi tatbiq va dalilga tayangan baholash. Shartli seminar vaziyatida guruh topshirig'i bajarilmoqda: bir o'quvchi suhbatni egallab oladi, boshqasi esa deyarli qatnashmaydi. Bo'lajak o'qituvchi dastlab faqat kuzatilgan holatlarni qayd etadi; sukutni qobiliyatsizlik yoki befarqlik deb nomlamaydi. So'ng topshiriq tushunarli, rol taqsimoti yoki javob shakli bilan bog'liq muqobil izohlarni taklif etib, qaysi savol ularni tekshirishini belgilaydi. Bu bosqich kognitiv-perseptiv komponentning dalili bo'ladi; hissiy holatni aniq bilaman degan taxmin emas, ehtiyotkor aniqlashtirish talab qilinadi.

Keyingi bosqichda talaba o'qituvchi roliga o'quvchini kamsitmay suhbatga jalb qiladi, vazifani qismlarga ajratadi va guruh uchun umumiy maqsadni saqlaydi. Muqobil og'zaki yoki yozma javob shakli aynan o'quv maqsadiga mosligi bilan asoslanadi. Kuzatuvchi kimning fikri eshitilgani, aniqlashtiruvchi savolga qanday javob olingani va keyingi ish qanday kelishilganini qayd etadi. Rollar almashgach, dastlabki javob qayta ishlanadi. Natija «barcha rozi bo'ldi» bilan emas, vazifaning bajarilishi, ishtirok imkoniyati va izohning dalilga muvofiqligi bilan tekshiriladi.

Shu asosda «vaziyat dalili, muqobil talqin, pedagogik javob, qayta aloqa, tuzatish» varaqasi taklif etiladi. Talaba har bir katakka konkret harakat yoki dalil kiritadi. Bir xil epizod bo'yicha yozma tahlil, rol i ijro kuzatuv i va refleksiv izoh solishtiriladi. N. Shapira va M. Amzalagning amaldagi o'qituvchilar bilan olib borgan tadqiqotida o'zini ijtimoiy-emotsional jihatdan ijobiy tavsiflash bilan hamkorlikdagi real xatti-harakat o'rtasida tafovut aniqlangan [8]. Bu natija



bo'lajak o'qituvchilarga avtomatik ko'chirilmaydi, ammo baholashni faqat o'zini o'zi baholash bilan cheklamaslik zaruratini asoslaydi.

Rivojlantiruvchi baholashda to'rt komponent bo'yicha alohida tavsif berish taklif etiladi: dalilni taxmindan ajratish, hissiy ehtiyojni kamsitmasdan aniqlashtirish, hamkorlikni maqsadga muvofiq tashkil etish va qayta aloqa asosida tuzatish. «Dalil yetarli emas» holati ko'nikmaning past darajasidan farqlanadi. Bir epizoddagi xato o'qituvchilikka mutlaq yaroqsizlikni anglatmaydi. Mezonlarning mazmuniy mosligi ekspert muhokamasi va kichik pilot sinovda, baholovchilar mosligi esa bir xil yozuvlarni mustaqil baholash orqali keyinchalik tekshirilishi kerak.

O'qituvchi talaba faoliyatini ilmiy maqsadda yozib olsa, mashg'ulotdagi qatnashish bilan tadqiqotga rozilik alohida masalalardir. BERAning 2024-yilgi qo'llanmasi ixtiyoriy, xabardor va davomiy rozilik, maxfiylik hamda tadqiqotchining ichki ishtirokchi sifatidagi kuch munosabatlariga e'tibor berishni tavsiya qiladi [9, 6, 8–11-bandlar]. Shu sabab videodan foydalanish, uni kim ko'rishi va saqlash tartibi oldindan belgilanadi. Ilmiy tadqiqotdan voz kechish o'quv bahosini pasaytirishga sabab qilib olinmasligi lozim.

Baholashda munosabatning ikki tomonlamaligi ham hisobga olinadi. Talaba muloyim savol bergan bo'lsa-yu, suhbatdosh javob bermasa, bundan uning ko'nikmasi yo'q degan xulosa kelib chiqmaydi. Xuddi shuningdek, topshiriqning tez tugashi pedagogik muloqot adolatli tashkil etilganini o'z-o'zidan ko'rsatmaydi. Dalilni harakatning maqsadi, mavjud muqobillar va ishtirokchilarning javoblari bilan birga talqin qilish lozim. Taklif etilayotgan profil individual mas'uliyatni saqlaydi, ammo guruh muhiti va topshiriq shartlari bilan bog'liq barcha muammoni bitta talabaga yuklamaydi.

Nazariy farqlar, cheklovlar va keyingi tekshiruv. Taklifning o'ziga xosligi interpersonal ko'nikmalarni yaxshi niyat, emotsional taassurot yoki tashqi faollik bilan almashtirmaslikdadir. U tanlangan vaziyatni qanday tushunish, shu tushunishni qanday harakatga aylantirish va harakatni nimaga ko'ra tuzatishni birgalikda talab qiladi. Bunda tartibni ta'minlash bilan o'quvchini eshitish qarama-qarshi maqsad sifatida olinmaydi: pedagogik talabni saqlagan holda uni tushunarli va kamsitmaydigan shaklda amalga oshirish yo'li izlanadi. Huquqiy talab, nazariy tushuncha va ta'lim natijasi bir-birining o'rnini egallamaydi.

Modelning cheklovi, manbalar tanlovli ekanligi, to'rt komponentli tuzilmaning faktor tahlili bilan tekshirilmagani va amaliy ko'chirishning hali sinovdan o'tmaganidir. 2025-yilgi sharhda kichik yoki vakilligi cheklangan tanlanmalar, o'zini o'zi tavsiflash va longitudinal ma'lumotlarning kamligi qayd



etilgan [5]. Shuning uchun keyingi tadqiqotda boshlang'ich tayyorgarlik, topshiriq murakkabligi va berilgan yordamni hisobga olib, turli vaziyatlardagi ijro hamda pedagogik amaliyotdagi namoyon bo'lishni qiyoslash zarur. Kuzatilgan o'sish umumiy intellekt o'zgarganining dalili deb talqin qilinmasligi kerak.

Integrativ yondashuvning o'zi ham tekshiriladigan farazdir. Bir xil mazmun va o'quv vaqtida faqat alohida ma'ruza hamda mashqlar berilgan sharoit bilan, ularning natijalari izchil bog'langan sharoitni solishtirish mumkin. Shunda faqat faol mashg'ulotlar soni emas, integratsiyaning alohida hissasi tekshiriladi. Talaba javobi suhbatdoshning kutilmagan reaksiyasi, madaniy kontekst yoki cheklangan vaqt ta'sirida o'zgarganda moslashuv qanday yuz berishi ham tahlil qilinishi lozim. Bular hozirgi maqolaning natijasi emas, kelgusi empirik tekshiruv savollaridir.

Xulosa

Bo'lajak o'qituvchilarning interpersonal intellekt ko'nikmalarini pedagogik jihatdan asoslash ularni shaxslararo ma'noni aniqlashtirish, mas'ul javob tanlash, hamkorlikni muvofiqlashtirish va harakatni tuzatish bilan bog'lashni talab etadi. Taklif etilgan ishchi ta'rif tug'ma intellektni o'lchashga emas, o'rgatiladigan va vaziyatda kuzatiladigan intellektual-amaliy harakatlarga qaratilgan. Kognitiv-perseptiv, emotsional-empatik, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv-regulyativ komponentlar shu harakatlarning turli vazifalarini ajratadi.

Integrativ rivojlantirishning nazariy asosi bilim, amaliy ijro, pedagogik yordam va baholashning bir kasbiy vazifa doirasida muvofiqligidir. Pedagogika fanlaridagi topshiriqlarni umumiy vaziyat atrofida bog'lash, rollarni almashtirish va konkret qayta aloqa asosida harakatni qayta bajarish tavsiya etiladi. Baholash shaxsning kirishimlilik yoki o'qituvchiga yoqishiga emas, tushunish va harakatni asoslash dalillariga tayanishi kerak. To'rt komponentli tuzilma hamda tavsiya etilgan o'quv ketma-ketligi nazariy-metodik taklif bo'lib, ularning validligi, barqarorligi va yangi vaziyatga ko'chirilishi alohida empirik tekshiruvni talab qiladi.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. O'zbekiston Respublikasining «Pedagogning maqomi to'g'risida»gi Qonuni. O'RQ-901, 01.02.2024. 7-8-moddalar; amaldagi elektron tahrir. <https://lex.uz/docs/-6786401>
2. Gardner H. Frequently Asked Questions, Multiple Intelligences and Related Educational Topics. 2013. 24 p. Muallifning rasmiy sahifasi.
3. Visser B. A., Ashton M. C., Vernon P. A. Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test // Intelligence. 2006. Vol. 34, No. 5. P. 487-502. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.004>



POLAND



POLAND

4. Jönsson A., Aspelin J., Lindberg S., Östlund D. Supporting the development and improvement of teachers' relational competency // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. 1290462. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1290462>
5. Monroy Correa G. M., Manzanal Martínez A. I. Intervention Programmes on Socio-Emotional Competencies in Pre-Service Teachers: A Systematic Review // *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 12. 1588. <https://doi.org/10.3390/educsci15121588>
6. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). What Is SEL? Rasmiy konseptual asos; elektron resurs.
7. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment // *Higher Education*. 1996. Vol. 32. P. 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
8. Shapira N., Amzalag M. Do teachers promote social-emotional skills? The gap between statements and actual behavior // *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, No. 1. 2465919. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2465919>
9. British Educational Research Association. *Ethical Guidelines for Educational Research*. 5th ed. 2024.

