“ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS”

UMUMIY O‘RTA TA’LIM O‘QUVCHILARIDA VATANPARVARLIK KOMPETENSIYASINING TO‘RT MEZONLI MODELI: UCH HUDUDDAGI KVAZIEKSPERIMENTAL TADQIQOT NATIJALARI

Farhod Esonovich Boqiev
Qori Niyoziy nomidagi Tarbiya pedagogikasi milliy instituti, Toshkent, O‘zbekiston
https://doi.org/10.5281/zenodo.23524908

Annotatsiya. *Tadqiqot umumiy o‘rta ta’lim o‘quvchilarida vatanparvarlik kompetensiyasini bilish, his-tuyg‘u, xulq-atvor va amaliy faoliyat mezonlarining integrativ birligi sifatida asoslashga qaratilgan. Taklif etilgan to‘rt mezonli model doirasida Toshkent shahri, Farg‘ona viloyati va Navoiy shahridagi o‘nta maktabning 2022–2025-yillardagi kvazieksperimental ma’lumotlari tahlil qilindi. Jami 1192 nafar o‘quvchining 594 nafari tajriba, 598 nafari nazorat guruhida qatnashdi. Dastlabki uch darajali kompetensiya taqsimotlari bo‘yicha guruhlar o‘rtasida statistik ahamiyatli tafovut kuzatilmadi: $\chi^2(2) = 0{,}403$; $p = 0{,}818$; Kramer $V = 0{,}018$. Yakuniy bosqichda tajriba guruhida quyi daraja 58,4 foizdan 23,9 foizga kamaygan, o‘rta daraja 30,8 foizdan 60,6 foizga va yuqori daraja 10,8 foizdan 15,5 foizga oshgan. Nazorat guruhida quyi daraja 57,4 foizdan 57,7 foizga o‘zgargan. Yakuniy guruhlararo farq $\chi^2(2) = 141{,}775$; $p < 0{,}001$; $V = 0{,}345$; Cliff $\delta = 0{,}327$ natijalarini bergan. Ijobiy siljish uch hudud bo‘yicha kuzatilgan bo‘lsa-da, maktablar kesimida klasterlanish e’tiborga olinganda statistik xulosa zaiflashishi mumkin. Jamlangan taqsimotlar to‘rt mezonning har biri yoki alohida pedagogik tadbir ta’sirini aniqlashga imkon bermaydi. Model hali mustaqil psixometrik validatsiyadan o‘tmagan. Shu bois keyingi bosqichda validatsiyalangan o‘lchovlar, individual kuzatuvlar va klasterli randomizatsiyalangan sinovlar zarurligi asoslanadi.*

Kalit so‘zlar: *vatanparvarlik kompetensiyasi; konstruktiv vatanparvarlik; fuqarolik ta’limi; kvazieksperimental dizayn; pedagogik tajriba-sinov; ta’sir hajmi; klasterlanish; O‘zbekiston.*

Abstract. *The study conceptualizes patriotic competence among general secondary school pupils as an integration of knowledge, emotions, behavior and practical activity. It analyzes quasi-experimental data collected in 2022–2025 from ten schools in Tashkent, Fergana Region and Navoi. Of 1,192 pupils, 594 belonged to an intervention group and 598 to a comparison group. At baseline, three-level competency distributions did not differ significantly between groups ($\chi^2(2) = 0.403$; $p = 0.818$; Cramér’s $V = 0.018$). At follow-up, the low category in the intervention group declined from 58.4% to 23.9%, the medium category*

increased from 30.8% to 60.6%, and the high category rose from 10.8% to 15.5%. The low category in the comparison group changed from 57.4% to 57.7%. The final between-group comparison yielded $\chi^2(2) = 141.775$, $p < 0.001$, $V = 0.345$ and Cliff's $\delta = 0.327$. Favorable changes were observed across all three locations, but the statistical inference may weaken when clustering within schools is considered. Aggregated categorical data do not reveal change within individuals or the separate impact of individual competencies and teaching components. The four-criterion framework has not yet undergone independent psychometric validation. The paper calls for validated assessment instruments, individual longitudinal data and cluster-randomized research.

Keywords: *patriotic competence; constructive patriotism; civic education; quasi-experimental design; educational intervention; effect size; clustering; Uzbekistan.*

1. Kirish

1991-yildan keyingi o‘n yilliklarda O‘zbekiston maktabi tarixiy xotira, davlat ramzlari va milliy qadriyatlarni o‘quv mazmunining markaziga olib chiqdi. Mazmun tez yangilandi, biroq dars jarayonini tashkil etish usullari, o‘quvchi faolligini rag‘batlantirish mexanizmlari va, ayniqsa, tarbiyaviy natijalarni baholash vositalari ancha sekin o‘zgardi. Postsotsialistik ta’lim tizimlarini qiyosiy o‘rgangan tadqiqotchilar bu nomutanosiblikni institutsional moslashuvning umumiy qonuniyati sifatida tavsiflaydi: yangi g‘oyaviy maqsadlar ko‘pincha eski pedagogik va boshqaruv infratuzilmasi orqali amalga oshiriladi (Silova, 2010). Oqibatda islohot ritorikasi bilan uni amalga oshirish salohiyati o‘rtasida kechikish paydo bo‘ladi. «Ta’lim to‘g‘risida»gi Qonun (O‘zbekiston Respublikasi, 2020) va 2022–2026-yillarga mo‘ljallangan Taraqqiyot strategiyasi (O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti, 2022) tarbiya tizimini yangilashning huquqiy va strategik doirasini belgilab berdi. Shu doirada vatanparvarlikni ramziy bilimlar majmuidan o‘quvchining fuqarolik faoliyatida namoyon bo‘ladigan kompetensiyaga aylantirish aniq pedagogik vazifaga aylandi.

Maktab Vatanga mehrni tarbiyalashi kerakmi, degan savol bahs mavzusi emas. Ochiq savol boshqa: qanday vatanparvarlik, qaysi vositalar bilan va qanday dalillar asosida tarbiyalanadi?

Ijtimoiy psixologiyada Schatz va boshqalar (1999) ko‘r-ko‘rona va konstruktiv vatanparvarlikni empirik jihatdan ajratgan: birinchisi tanqidsiz sodiqlik va muxolif fikrga toqatsizlikni, ikkinchisi jamiyatni yaxshilash istagi bilan uyg‘unlashgan tanqidiy mas’uliyatni ifodalaydi. Westheimer va Kahne (2004) shaxsan mas’uliyatli, ishtirokchi va adolatga yo‘naltirilgan fuqaro modellarini farqlab, maktab dasturi qaysi fuqaro turini shakllantirishi siyosiy tanlov ekanini ko‘rsatdi. Vatanparvarlik tarbiyasi atrofidagi xalqaro bahslar shu tanlovning davomi hisoblanadi: AQSh maktablarida vatanparvarlikning siyosiy funksiyalari (Westheimer, 2007), Britaniyada esa uning o‘qituvchilar, o‘quvchilar va matbuot nigohidagi munozarali maqomi (Hand va Pearce, 2009) batafsil tahlil qilingan.

Mazkur maqolada vatanparvarlik kompetensiyasi Vatan haqidagi bilim, unga daxldorlik hissi, kundalik hayotdagi mas’uliyatli xulq va ijtimoiy foydali faoliyatning integrativ birligi sifatida operatsionallashtiriladi. Bu mualliflik modeli. Uning to‘rt o‘lchovli tuzilmasi nazariy jihatdan asoslangan, ammo psixometrik validatsiyadan hali o‘tmagan.

Asosiy metodologik qiyinchilik dalil qatlamlarini bir-biridan ajratishda. Umumiy kompetensiya darajasidagi ijobiy siljish qaysi mezon kuchayganini ham, qaysi pedagogik komponent ta’sir qilganini ham o‘z-o‘zidan ko‘rsatmaydi. Biesta (2009) ogohlantirganidek, o‘lchash oson bo‘lgan ko‘rsatkich ta’lim maqsadining o‘rnini egallab olishi mumkin: daraja

ulushining o‘sishi tarbiyaviy maqsadga erishilganining isboti deb qabul qilinsa, tarbiya mazmuni haqidagi savollar e’tibordan chetda qoladi. Shu bois maqolada nazariy model, mavjud tajribaning jamlangan natijasi va kelgusi baholash dasturi uch alohida dalil darajasi sifatida qaraladi.

Tadqiqotning maqsadi — to‘rt mezonli modelni nazariy asoslash, uning asosida o‘tkazilgan tajriba-sinov natijalarini tartibli va klasterlanishga sezgir statistik usullar bilan baholash hamda olingan dalillarning chegaralarini aniqlash. Quyidagi tadqiqot savollari qo‘yildi:

1) Boshlang‘ich va yakuniy bosqichlarda TG va NGning umumiy kompetensiya taqsimotlari qanday farqlanadi?
2) Kuzatilgan siljish qaysi darajalar o‘rtasidagi ulushlar o‘zgarishi hisobiga yuzaga kelgan va u hududlar bo‘yicha qanchalik bir xil?
3) Guruhlararo farq maktab va sinf ichidagi o‘xshashlik (klasterlanish) to‘g‘risidagi taxminlarga qanchalik sezgir?
4) Bilish, his-tuyg‘u, xulq-atvor va amaliy faoliyatni alohida baholash uchun qanday metodik talablar zarur?

Tajriba-sinov natijalari guruh darajasida, uch darajali taqsimot ko‘rinishida qayd etilgani sababli tahlil guruhlarning umumiy taqsimotlarini taqqoslash bilan cheklanadi. Alohida mezonlar, yillik o‘sish va jins bo‘yicha gipotezalar tekshirilmaydi: bunday tahlil individual darajadagi ma’lumotlarni talab qiladi.

2. Nazariy asos va adabiyotlar tahlili

2.1. Vatanparvarlik: sodiqlik va tanqidiy mas’uliyat o‘rtasida

Fuqarolik ta’limiga oid xalqaro tadqiqotlarda vatanparvarlik mustaqil maqsad sifatida emas, fuqarolik o‘zligining qatlamlaridan biri sifatida o‘rganiladi. Banks (2008) madaniy, milliy va global identifikatsiyani bir-birini istisno etmaydigan, balki muvozanatda rivojlanadigan qatlamlar deb biladi: milliy o‘zlik madaniy ildizlarni inkor etmagan va global mas’uliyat bilan uyg‘unlashgan holdagina barqaror bo‘ladi. UNESCO (2015) ushbu muvozanatni o‘quv natijalari tiliga — kognitiv, ijtimoiy-emotsional va xulqiy natijalarga ko‘chiradi. Kerr (1999) bir qator mamlakatlar tajribasini qiyoslab, fuqarolik ta’limi mazmuni milliy tarix va siyosiy madaniyatga chuqur bog‘liq ekanini ko‘rsatgan.

Bu bog‘liqlik vatanparvarlik tarbiyasini universal shablon asosida loyihalash imkonini cheklaydi.

Nussbaum (2010) tanqidiy fikrlash va empatiyani rivojlantirmaydigan fuqarolik ta’limini demokratik jamiyat uchun xavfli deb hisoblaydi. Bu tanqid vatanparvarlik tarbiyasiga bevosita taalluqli: tuyg‘uga tayanib, tafakkurni chetlab o‘tadigan dastur ko‘r-ko‘rona sodiqlikni mustahkamlashi mumkin (Schatz va boshq., 1999). Ushbu tadqiqotdagi model affektiv komponentni bilish va amaliy komponentlardan ajratmaydi. His-tuyg‘u bilim bilan asoslangan, xulqda sinovdan o‘tgan va jamoa uchun foydali faoliyatda mustahkamlangan holdagina konstruktiv yo‘nalish kasb etadi.

2.2. Kompetensiyaviy yondashuv: konseptual iqtibos va baholashdagi kechikish

Kompetensiyaviy yondashuv ta’lim natijasini real vaziyatdagi harakatga tayyorlik bilan bog‘laydi (Zimnyaya, 2003). Vatanparvarlikka tatbiq etilganda u o‘quvchidan tarixiy faktlarni bilishdan tashqari, ularni hayotiy vaziyatda asosli qaror va mas’uliyatli xulqqa aylantira olishni talab qiladi. Postsovet makonida bu yondashuv xalqaro ta’lim siyosati diskursidan o‘zlashtirilgan atama sifatida tarqaldi. Steiner-Khamsi (2004) ta’lim siyosatidagi bunday iqtiboslarni tahlil qilib, olingan g‘oya mahalliy institutlarda qayta talqin qilinishini va ko‘pincha avvalgi amaliyotning

yangi nom ostida davom etishiga xizmat qilishini ko‘rsatadi. Kompetensiya tushunchasining me’yoriy hujjatlarga kiritilishi baholash amaliyotini avtomatik ravishda o‘zgartirmadi.

Vatanparvarlikni o‘lchash hamon bilim testlari yoki o‘z-o‘zini baholash so‘rovnomalari bilan cheklanib qolmoqda.

Xalqaro qiyosiy tadqiqotlar bunday yondashuvning torligini ko‘rsatadi. IEA tashkilotining yigirma sakkiz mamlakatda o‘tkazgan fuqarolik ta’limi tadqiqoti (Torney-Purta va boshq., 2001) va uning davomi bo‘lgan ICCS 2016 (Schulz va boshq., 2018) natijalariga ko‘ra, fuqarolik bilimi, munosabatlar va kutilayotgan ijtimoiy ishtirok o‘zaro bog‘langan, ammo mustaqil konstruktlardir. Kahne va Sporte (2008) jamoat xizmatiga asoslangan o‘qitish va ijtimoiy muammolarni muhokama qilish kabi maktabdagi fuqarolik ta’limi imkoniyatlari o‘quvchilarning fuqarolik ishtirokiga sodiqligi bilan barqaror bog‘liqligini aniqlagan. Demak, bitta ko‘rsatkichga tayangan baholash kompetensiyaning faqat bir qatlamini qayd etadi, amaliy faoliyat esa alohida o‘lchovni talab qiladi.

2.3. Mahalliy metodologik meros va kvazieksperiment chegaralari

Sovet va postsovet pedagogikasida keng tarqalgan bosqichli pedagogik tajriba an’anasi boshlang‘ich holatni aniqlash, shakllantirish va yakuniy baholashni yagona sikl sifatida birlashtiradi (Skatkin, 1986). Bu tuzilma guruhlar tarkibi, baholash vositalari va tahlil birligi aniq bayon etilgandagina tekshirilishi mumkin bo‘lgan dalil beradi. Xalqaro metodologik adabiyotda u notengdosh nazorat guruhli kvazieksperiment sifatida tasniflanadi; bunday dizaynda tanlanish, tarixiy hodisalar, o‘lchov vositasining o‘zgarishi va regressiya effekti kabi ichki validlikka tahdidlar maxsus nazoratsiz istisno etilmaydi (Shadish va boshq., 2002).

Mazkur ish ana shu talablarga tayanib, tajriba-sinovning mutlaq chastotalarini bir xil asosda tahlil qiladi va nazariy model bilan olingan umumiy natija o‘rtasidagi dalil chegarasini aniqlashtiradi.

3. Metodologiya

3.1. Dizayn va ma’lumotlar manbai

Tadqiqot nazariy modellashtirish va kvazieksperimental tajriba-sinovni birlashtiradi. Tajriba-sinov 2022–2025-yillarda uch bosqichda o‘tkazildi. Tanlanmaga Toshkent shahri Olmazor 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 kirgan (1-jadval). Jami 1192 nafar o‘quvchidan 594 nafari TGga, 598 nafari NGga biriktirilgan. Sinflar guruhlarga og‘zaki va yozma topshiriqlar, testlar hamda suhbat natijalari asosida ajratilgan; tasodifiy taqsimlash qayd etilmagan.

1-jadval

Tadqiqot dizayni va empirik baza

Komponent	Tavsif
Dizayn	Notengdosh nazorat guruhli kvazieksperiment (dastlabki va yakuniy o‘lchov)
Aniqlovchi bosqich	2022–2023-o‘quv yili: boshlang‘ich diagnostika
Shakllantiruvchi bosqich	2023–2024-o‘quv yili: TGda to‘rt mezonli model asosidagi tarbiyaviy ish
Yakunlovchi bosqich	2024–2025-o‘quv yili: yakuniy diagnostika va guruhlarni taqqoslash
Toshkent shahri, Olmazor tumani	29-, 191-, 196-, 243-son maktablar; TG *n* = 189
Farg‘ona viloyati, Bag‘dod tumani	17-, 35-son maktablar; TG *n* = 201
Navoiy shahri	5-, 6-, 7-, 17-son maktablar; TG *n* = 204
Jami	10 maktab; *N* = 1192 (TG = 594; NG = 598)
Guruhlarga ajratish	Og‘zaki va yozma topshiriqlar, testlar, suhbat; tasodifiy taqsimlash qayd etilmagan
Natija o‘zgaruvchisi	Vatanparvarlik kompetensiyasining uch darajasi: yuqori, o‘rta, quyi
Natijalarni qayd etish	Har bir bosqichda daraja chastotalari: TG uchun guruh va hudud kesimida, NG uchun guruh darajasida

Izoh. NG natijalari hududlar kesimida alohida qayd etilmagan.

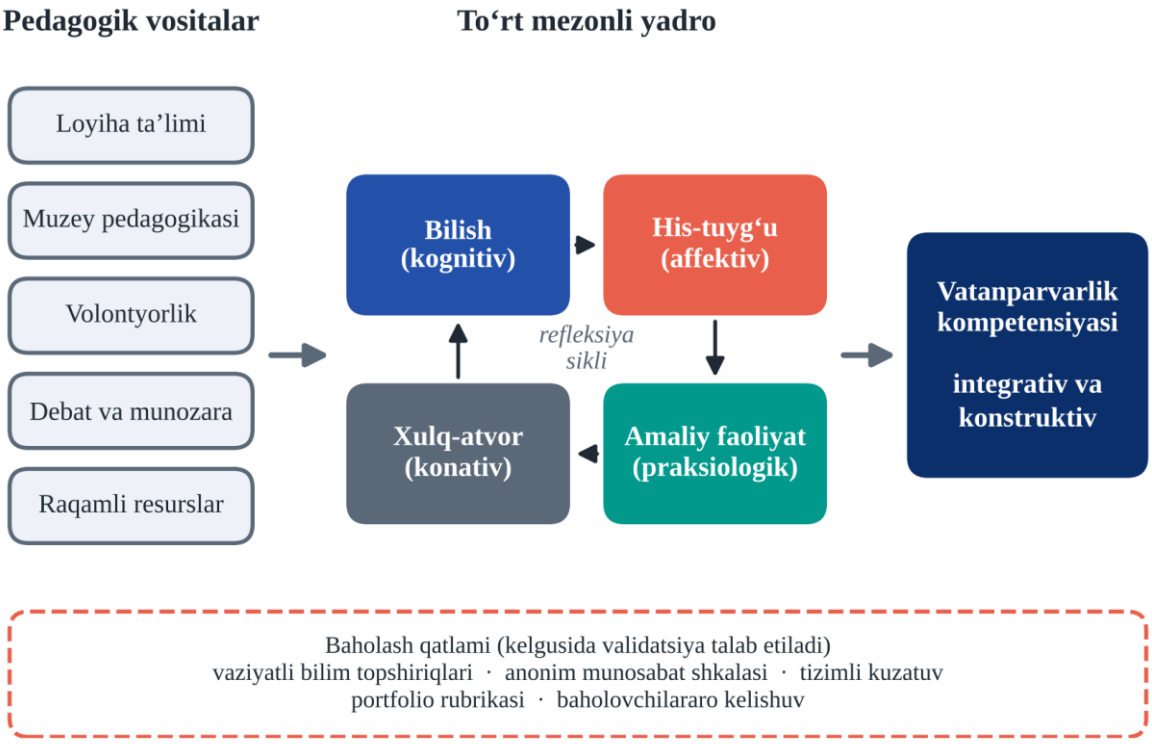
Tahlil birligi — har bir guruh va bosqichdagi daraja chastotalari. Ikkala o‘lchov bosqichida maxrajlar TG uchun 594, NG uchun 598 nafarni tashkil etadi. O‘quvchilarning individual identifikatorlari bosqichlar o‘rtasida bog‘lanmagani sababli bu raqamlar guruh hajmlarini ifodalaydi: ular individual kuzatuvlarning to‘liqligini yoki tanlanmadan chiqish bo‘lmaganini o‘z-o‘zidan tasdiqlamaydi.

3.2. To‘rt mezonli model

Model bilimni shaxsiy munosabat, kundalik xulq va ijtimoiy foydali faoliyat bilan bog‘laydi (1-rasm). Bilish mezoni Vatan tarixi, davlat ramzlari va fuqarolik burchini tushuntira olishni; his-tuyg‘u mezoni daxldorlik, hurmat va empatiyani; xulq-atvor mezoni kundalik qoidalarga mas’uliyatli munosabatni; amaliy faoliyat mezoni jamoa manfaatiga xizmat qiluvchi tashabbusni qamrab oladi. Mezonlar refleksiya sikli orqali o‘zaro bog‘langan: bilim munosabatni asoslaydi, munosabat xulqiy tanlovda sinovdan o‘tadi, xulq amaliy tashabbusda barqarorlashadi va yangi bilim ehtiyojini tug‘diradi. Mezonlar bir-birini to‘ldiradi, biroq ularning yagona konstruktning mustaqil statistik omillari ekanligi ushbu maqolada tekshirilmagan.

1-rasm

Vatanparvarlik kompetensiyasining to‘rt mezonli konseptual modeli



Izoh. Muallif ishlanmasi. Strelkalar mezonlar o‘rtasidagi nazariy bog‘lanishni ko‘rsatadi; ular empirik tasdiqlangan sababiy yo‘llar emas. Pastki qatlamdagi vositalar kelgusi baholash dasturi uchun taklif etiladi.

2-jadval

Model mezonlari va istiqboldagi baholash talablari

Mezon	Kuzatiladigan natija	Mos baholash usuli
Bilish	Tushunchani izohlash va yangi vaziyatga tatbiq etish	Yoshga mos bilim va vaziyatli topshiriqlar
His-tuyg‘u	Daxldorlik, empatiya va qadriyatli munosabat	Anonim munosabat shkalasi va refleksiya
Xulq-atvor	Qoidalarga rioya va mas’uliyatli tanlov	Bir necha vaziyatdagi tizimli kuzatuv
Amaliy faoliyat	Tashabbus, hamkorlik va loyiha natijasi	Portfolio va oldindan belgilangan rubrika

Izoh. Muallifning nazariy sxemasi. Jadvaldagi vositalar psixometrik sinovdan o‘tgan tayyor diagnostik to‘plam sifatida taqdim etilmaydi.

Loyiha ta’limi, muzey pedagogikasi, volontyorlik, debat va raqamli resurslar modelni amaliyotga ko‘chirishning asosiy shakllari sifatida qo‘llanildi. Masalan, «Mening mahallam tarixi» loyihasi tarixiy manbani tekshirishni mahalliy xotira bilan, munozara esa qadriyatni asoslashni tinglash madaniyati bilan bog‘laydi. Mashg‘ulotlarning chastotasi va davomiyligi standartlashtirilgan bajarilish (fidelity) protokoli bilan qayd etilmagan; shu bois intervensiya

intensivligi tahlilga o‘zgaruvchi sifatida kiritilmadi va kelgusi tadqiqotda alohida hujjatlashtirilishi lozim.

3.3. Tahlil strategiyasi

Ulushlar har bir katakdagi o‘quvchilar sonini tegishli guruh hajmiga bo‘lish yo‘li bilan, o‘zgarishlar esa yakuniy ulushdan boshlang‘ich ulushni ayirish yo‘li bilan foiz punktida (f.p.) hisoblandi. Ulushlar uchun 95 foizlik ishonch oraliqlari (IO) Wilson (1927) usulida aniqlandi. Boshlang‘ich va yakuniy bosqichlardagi 2 × 3 taqsimotlar Pirson χ^2 mezoni bilan alohida taqqoslandi, bog‘lanish kuchi Kramer $V = \sqrt{(\chi^2/N)}$ orqali baholandi. Darajalar tartiblangani sababli tartibli farqlarga sezgirroq bo‘lgan chiziqli-chiziqli bog‘lanish statistikasi $M^2 = (N - 1)r^2$ ham hisoblandi (Agresti, 2010). Tartibli ta’sir hajmi sifatida Cliff δ olindi: u tasodifiy tanlangan TG o‘quvchisining darajasi NG o‘quvchisinikidan yuqori bo‘lish ehtimoli bilan teskari holat ehtimoli o‘rtasidagi farqni ifodalaydi (Cliff, 1993). δ uchun 0,147; 0,33 va 0,474 chegaralari mos ravishda kichik, o‘rta va katta ta’sir sifatida talqin qilindi (Romano va boshq., 2006). Amaliy jihatdan eng sezgir natija — quyi darajada qolish ehtimoli — shanslar nisbati (OR) va uning logit asosidagi 95 foizlik IO bilan ifodalandi.

Oddiy χ^2 o‘quvchilarni mustaqil kuzatuv birliklari deb qabul qiladi. Maktab va sinf ichidagi o‘xshashlikni hisobga olish uchun dizayn samarasi $DEFF = 1 + (m - 1)\rho$ (Kish, 1965) asosida birinchi tartibli tuzatish qo‘llandi: $\chi^2_{tuz} = \chi^2/DEFF$ (Rao va Scott, 1984). Bu yerda m — klasterning o‘rtacha hajmi, ρ — klaster ichidagi korrelyatsiya koeffitsiyenti (ICC). Natijalar maktablar kesimida alohida qayd etilmagani uchun ρ noma’lum; shu sababli ikki stsenariy ko‘rib chiqildi: sinf darajasidagi klasterlanish (m = 30, odatiy sinf hajmiga yaqin taxmin) va maktab darajasidagi klasterlanish (m = 1192/10 ≈ 119,2). Har bir stsenariy uchun natija p = 0,05 va p = 0,001 chegaralarida ahamiyatini yo‘qotadigan kritik ρ* qiymati topildi.

TG ichida hududlar bo‘yicha taqsimotlarning bir jinsliligi 3 × 3 jadvallar uchun $\chi^2(4)$ mezoni bilan tekshirildi. Individual o‘tish matritsasi bo‘lmagani sababli juftlangan o‘lchovlar testi, individual o‘sish modellari va Kronbax α hisoblanmadi. Bir guruhning boshlang‘ich va yakuniy natijalari asosan aynan bir o‘quvchilarga tegishli bo‘lishi mumkinligi uchun ular mustaqil tanlanmalar sifatida birlashtirilmadi. Jadvallardagi foizlar bir o‘nlik xonagacha, matndagi o‘zgarishlar esa yaxlitlanmagan chastotalardan ikki o‘nlik xonagacha keltirildi. Hisob-kitoblar Python 3 muhitida SciPy kutubxonasi yordamida bajarildi.

3.4. Etik jihatlar

Diagnostika tadbirlari maktablarning o‘quv-tarbiya jarayoni doirasida o‘tkazildi. Natijalar faqat guruhlangan, shaxsni aniqlash imkonini bermaydigan shaklda qayta ishlandi; maqolada biror o‘quvchining shaxsiy ma’lumoti keltirilmaydi.

4. Natijalar

4.1. Boshlang‘ich ekvivalentlik va yakuniy taqsimotlar

Boshlang‘ich bosqichda TG va NG taqsimotlari deyarli ustma-ust tushadi (3-jadval, 2-rasm): har ikki guruhda o‘quvchilarning 57–58 foizi quyi, 31–32 foizi o‘rta va 10–11 foizi yuqori darajada bo‘lgan. Farq statistik jihatdan ahamiyatsiz: $\chi^2(2, N = 1192) = 0{,}403$; $p = 0{,}818$; Kramer $V = 0{,}018$. Tartibli ko‘rsatkichlar ham shu manzarani beradi: $M^2(1) = 0{,}015$; $p = 0{,}902$; $\delta = -0{,}007$. Bu natija uch darajali ko‘rsatkich bo‘yicha guruhlar mos kelishini bildiradi, ammo ularning barcha boshlang‘ich xususiyatlari — motivatsiya, oila muhiti, o‘qituvchi tajribasi — teng ekanini isbotlamaydi.

3-jadval

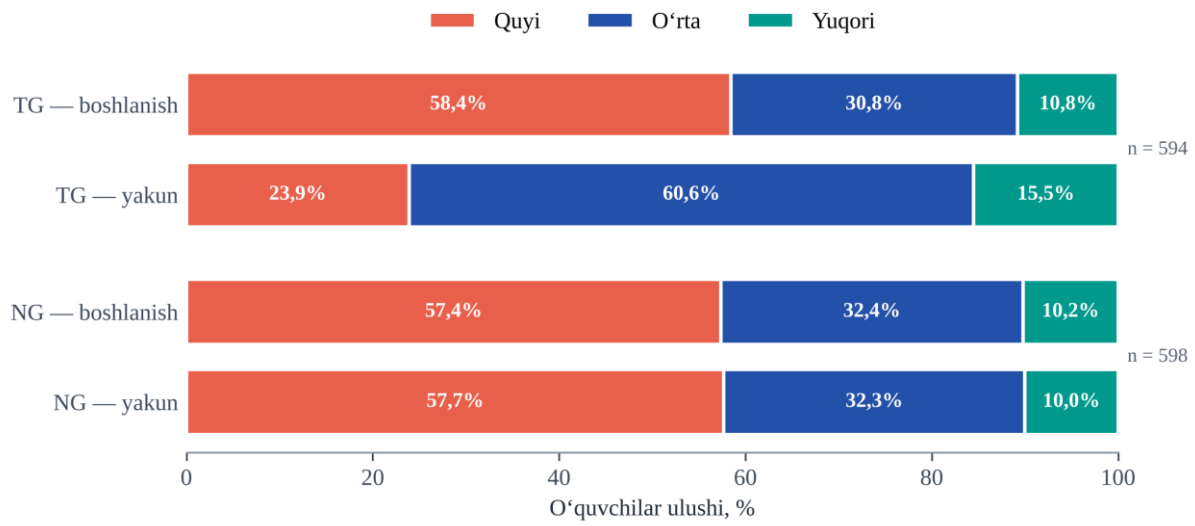
Vatanparvarlik kompetensiyasi darajalarining guruh va bosqichlar bo‘yicha taqsimoti

Guruh va bosqich	Yuqori, *n* (%) [95% IO]	O‘rta, *n* (%) [95% IO]	Quyi, *n* (%) [95% IO]
TG — boshlanish (*n* = 594)	64 (10,8) [8,5; 13,5]	183 (30,8) [27,2; 34,6]	347 (58,4) [54,4; 62,3]
TG — yakun (*n* = 594)	92 (15,5) [12,8; 18,6]	360 (60,6) [56,6; 64,5]	142 (23,9) [20,7; 27,5]
NG — boshlanish (*n* = 598)	61 (10,2) [8,0; 12,9]	194 (32,4) [28,8; 36,3]	343 (57,4) [53,4; 61,3]
NG — yakun (*n* = 598)	60 (10,0) [7,9; 12,7]	193 (32,3) [28,7; 36,1]	345 (57,7) [53,7; 61,6]

Izoh. Tajriba-sinov ma’lumotlari asosida muallif hisob-kitobi. IO — Wilson usulidagi 95 foizlik ishonch oralig‘i.

2-rasm

Kompetensiya darajalarining guruh va bosqichlar bo‘yicha ulushlari



Izoh. TG — tajriba guruhi; NG — nazorat guruhi. Segmentlar ichidagi raqamlar guruh hajmiga nisbatan foiz ulushlaridir.

Yakuniy bosqichda manzara keskin o‘zgaradi. TGda quyi daraja ulushi 23,9 foizga tushgan [20,7; 27,5], NGda esa 57,7 foiz atrofida qolgan [53,7; 61,6]; ishonch oraliqlari bir-biridan ancha uzoqda joylashgan. Guruhlararo farq: $\chi^2(2, N = 1192) = 141{,}775$; $p < 0{,}001$; Kramer $V = 0{,}345$. Tartibli tahlil siljishning yo‘nalishli ekanini tasdiqlaydi: $M^2(1) = 100{,}307$; $p < 0{,}001$. Cliff $\delta = 0{,}327$ qiymati o‘rta ta’sir chegarasining bevosita ostida joylashgan; boshqacha aytganda, tasodifiy tanlangan TG o‘quvchisining darajasi NG o‘quvchisinikidan yuqori bo‘lish ehtimoli (tenglik holatlari yarmi bilan hisoblanganda) 0,664 ga teng. TG o‘quvchisining yakuniy bosqichda quyi darajada qolish shansi NGdagiga nisbatan qariyb to‘rt baravar past: OR = 0,23 [0,18; 0,30], holbuki boshlang‘ich bosqichda bu ko‘rsatkich 1,04 [0,83; 1,31] bo‘lgan (4-jadval).

4-jadval

TG va NG taqqoslanishining asosiy statistik ko‘rsatkichlari

Ko‘rsatkich	Boshlang‘ich bosqich	Yakuniy bosqich
Pirson $\chi^2(2)$	0,403	141,775
p	0,818	< 0,001
Kramer V	0,018	0,345
Chiziqli-chiziqli bog‘lanish $M^2(1)$	0,015	100,307
p	0,902	< 0,001
Cliff δ (TG > NG)	−0,007	0,327
Ustunlik ehtimoli, P(TG > NG)	0,496	0,664
OR, quyi daraja (TG/NG) [95% IO]	1,04 [0,83; 1,31]	0,23 [0,18; 0,30]

Izoh. Barcha testlarda $N = 1192$. Darajalar quyi < o‘rta < yuqori tartibida kodlangan; $\delta > 0$ TG foydasiga farqni bildiradi. Hisob-kitoblar kuzatuvlar mustaqilligini taxmin qiladi; klasterlanishga tuzatish 4.4-bo‘limda keltirilgan.

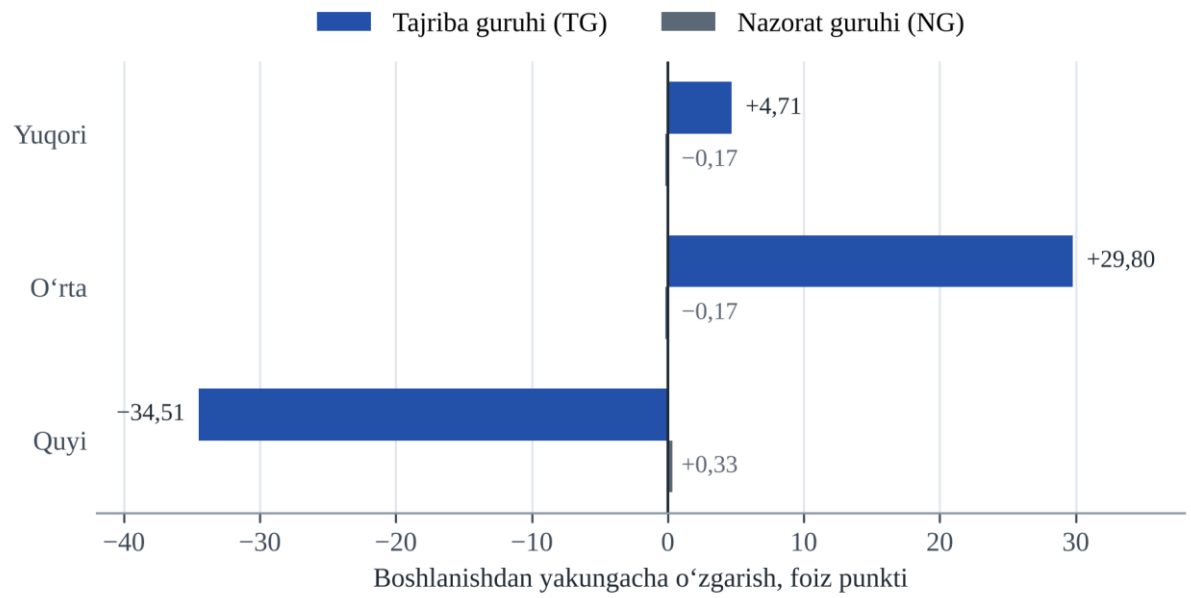
Bu ko‘rsatkichlarning barchasi o‘quvchilarni mustaqil birliklar sifatida qabul qiladi. Shu bois p-qiymatlar 4.4-bo‘limdagi sezgirlik tahlilisiz yakuniy dalil sifatida talqin qilinmaydi.

4.2. Siljishning tarkibi

TGda quyi daraja ulushi 34,51 f.p. ga qisqargan, o‘rta daraja ulushi 29,80 f.p. ga, yuqori daraja ulushi esa atigi 4,71 f.p. ga oshgan (3-rasm). NGda tegishli o‘zgarishlar +0,33; −0,17 va −0,17 f.p. ni tashkil etadi, ya’ni bir-ikki o‘quvchi farqidan oshmaydi. Quyi daraja bo‘yicha guruhlar o‘zgarishlarining ayirmasi −34,85 f.p. ga teng. Mutlaq sonlarda TGning quyi darajasidagi o‘quvchilar soni 205 nafarga kamaygan, o‘rta darajadagilar 177 nafarga, yuqori darajadagilar 28 nafarga ko‘paygan. Siljishning asosiy massasi, shunday qilib, yuqori darajaning kengayishida emas, quyi darajaning qisqarishi va o‘rta darajaning qariyb ikki baravar ortishida namoyon bo‘ladi.

3-rasm

Boshlanishdan yakungacha darajalar ulushining o‘zgarishi (foiz punkti)



Izoh. Qiymatlar yaxlitlanmagan chastotalardan hisoblangan. NGdagi o‘zgarishlar ±0,33 f.p. dan oshmaydi.

Ushbu ayirma nazorat qilinmagan omillardan xoli sababiy samara sifatida talqin qilinmaydi. Jamlangan taqsimot individual o‘tish matritsasi emas: quyi darajadagi 205 nafarlik kamayish aynan shu 205 o‘quvchi yuqoriroq darajaga o‘tganini tasdiqlamaydi. Bunday xulosa individual identifikatorlar, darajalararo o‘tishlar va tanlanmadan chiqish to‘g‘risidagi ma’lumotlarni talab qiladi. Shu sababli natijalar «guruhda o‘rta va yuqori daraja ulushi oshgan» shaklida ifodalanadi.

4.3. Hududiy tavsif

Quyi daraja ulushi uchala hududdagi TGda ham kamaygan: Toshkent shahrida 31,22, Farg‘ona viloyatida 35,82, Navoiy shahrida 36,27 f.p. ga (5-jadval, 4-rasm). O‘rta daraja ulushining o‘sishi 28,57–30,85 f.p. oralig‘ida bir-biriga juda yaqin, yuqori daraja bo‘yicha esa tafovut kattaroq: Toshkentda +2,65, Farg‘onada +4,98, Navoiyda +6,37 f.p. Boshlang‘ich bosqichda yuqori daraja ulushi eng katta bo‘lgan Toshkent (12,7 foiz) eng kichik o‘sishni, eng kichik boshlang‘ich ulushga ega Navoiy (9,3 foiz) esa eng katta o‘sishni ko‘rsatgan. Natijada yakuniy ulushlar 15,3–15,7 foiz oralig‘ida tenglashgan.

5-jadval

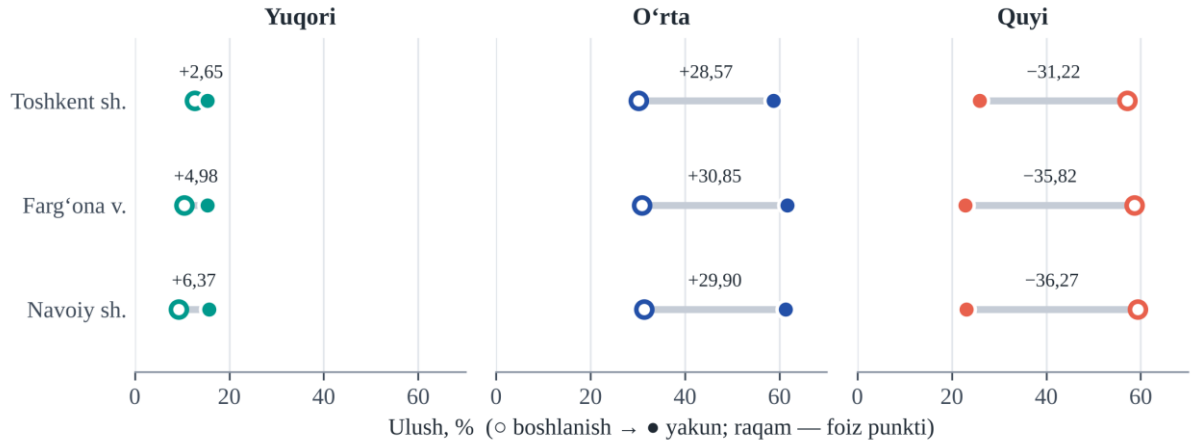
Tajriba guruhida darajalar taqsimotining hududlar bo‘yicha o‘zgarishi

Hudud	Bosqich	Yuqori, *n* (%)	O‘rta, *n* (%)	Quyi, *n* (%)
Toshkent shahri (*n* = 189)	Boshlanish	24 (12,7)	57 (30,2)	108 (57,1)
	Yakun	29 (15,3)	111 (58,7)	49 (25,9)
	Δ, f.p.	+2,65	+28,57	−31,22
Farg‘ona viloyati (*n* = 201)	Boshlanish	21 (10,4)	62 (30,8)	118 (58,7)
	Yakun	31 (15,4)	124 (61,7)	46 (22,9)
	Δ, f.p.	+4,98	+30,85	−35,82
Navoiy shahri (*n* = 204)	Boshlanish	19 (9,3)	64 (31,4)	121 (59,3)
	Yakun	32 (15,7)	125 (61,3)	47 (23,0)
	Δ, f.p.	+6,37	+29,90	−36,27

Izoh. Tajriba-sinov ma’lumotlari. Sonlar o‘quvchilar chastotasidir; Δ yaxlitlanmagan ulushlardan hisoblangan. Hududlararo bir jinslilik: boshlanishda $\chi^2(4, N = 594) = 1{,}204$; $p = 0{,}877$; yakunda $\chi^2(4, N = 594) = 0{,}646$; $p = 0{,}958$.

4-rasm

Tajriba guruhida darajalar ulushining hududlar bo‘yicha dinamikasi



Izoh. Bo‘sh doira — boshlang‘ich bosqich, to‘liq doira — yakuniy bosqich; raqamlar foiz punktidagi o‘zgarishni ko‘rsatadi.

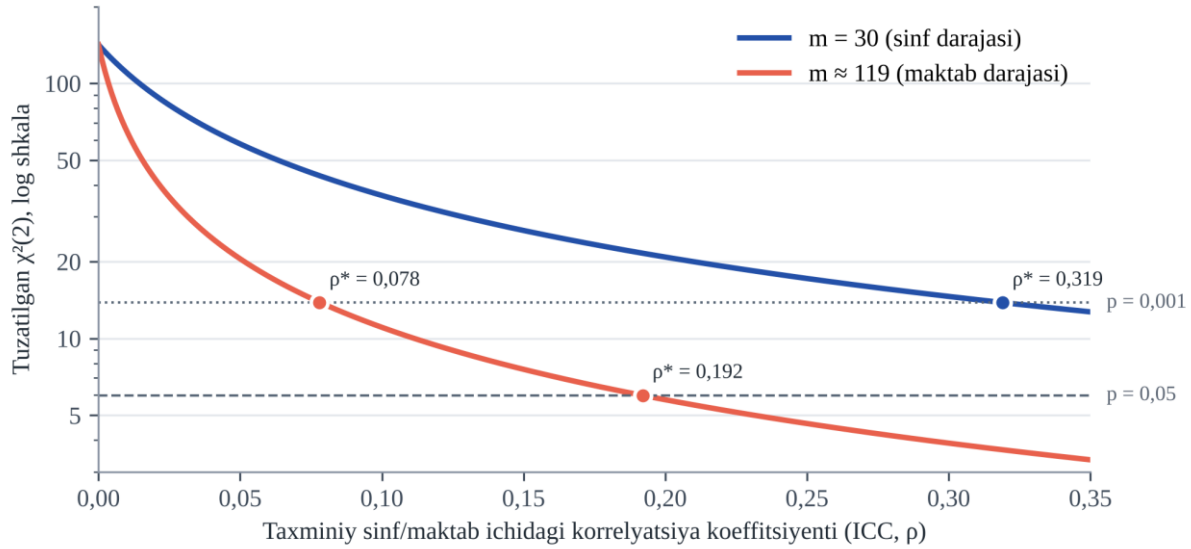
Hududlararo farqlar statistik jihatdan ahamiyatsiz: boshlang‘ich bosqichda $\chi^2(4, N = 594) = 1{,}204$; $p = 0{,}877$; $V = 0{,}032$, yakuniy bosqichda $\chi^2(4, N = 594) = 0{,}646$; $p = 0{,}958$; $V = 0{,}023$. TGdagi siljish bitta hudud bilan cheklanmagan va poytaxt, vodiy tumani hamda sanoat shahri kontekstlarida bir xil yo‘nalishda kuzatilgan. NG natijalari hududlar kesimida qayd etilmagani bois hudud × guruh o‘zaro ta’siri tekshirilmadi. Hududlar samaradorligini qat’iy tartiblash uchun maktab tarkibi, boshlang‘ich sharoit va intervensiya intensivligini hisobga olish zarur.

4.4. Klasterlanishga sezgirlik

Sezgirlik tahlilining natijasi tahlil birligi tanloviga bog‘liq (5-rasm). Agar o‘xshashlikning asosiy manbai sinf bo‘lsa (m = 30), yakuniy farq ρ = 0,319 gacha p < 0,001 darajasida saqlanadi; ρ = 0,10 bo‘lganda tuzatilgan $\chi^2(2)$ = 36,35. Klasterlanish maktab darajasida kuchli bo‘lsa ($m \approx$ 119), xulosa ancha mo‘rtlashadi: p < 0,001 chegarasi ρ* = 0,078 da, p < 0,05 chegarasi esa ρ* = 0,192 da yo‘qoladi. ρ = 0,10 da tuzatilgan $\chi^2(2)$ = 11,08 (p = 0,004), ρ = 0,20 da esa 5,76 (p = 0,056).

5-rasm

Yakuniy guruhlararo farqning klaster ichidagi korrelyatsiyaga sezgirligi



Izoh. Tuzatilgan χ^2 = 141,775 / [1 + (m − 1)ρ]. ρ* — farq tegishli ahamiyatlilik chegarasini yo‘qotadigan kritik ICC. m qiymatlari taxminiydir.

Hedges va Hedberg (2007) akademik o‘zlashtirish ko‘rsatkichlari uchun maktab darajasidagi ICC ko‘pincha 0,10–0,25 oralig‘ida bo‘lishini qayd etgan; munosabat va xulq ko‘rsatkichlari bo‘yicha bunday me’yoriy ma’lumotlar kamroq. Demak, jamlangan natijaning statistik ishonchliligi maktab omilining kuchiga bog‘liq va uni faqat klasterli dizaynda aniq baholash mumkin.

5. Muhokama

Natijalar umumiy kompetensiya darajasida kompleks tarbiya modeli bilan taqsimotning ijobiy siljishi o‘rtasidagi bog‘liqlikni ko‘rsatadi. Siljishning tuzilishi esa alohida izoh talab qiladi. Intervensiya o‘quvchilarning katta qismini minimal chegaradan o‘tkazgan, ammo yuqori darajaga ko‘tarilganlar ulushi kichik. Bunday «chegara effekti»ni modelning ichki mantig‘i bilan izohlash mumkin: yuqori daraja mustaqil fuqarolik tashabbusini, ya’ni amaliy faoliyat mezonining to‘liq namoyon bo‘lishini talab qiladi, bu esa bir o‘quv yilidan iborat shakllantiruvchi bosqichdan uzoqroq vaqtni taqozo etadi. Kolb (1984) tajribaviy o‘rganishni aniq tajriba, refleksiv kuzatuv, mavhum konseptuallashtirish va faol eksperimentdan iborat sikl sifatida tasvirlaydi; bir yillik dastur ko‘pchilik o‘quvchilarni dastlabki sikllardan o‘tkazib, barqaror tashabbuskorlikka olib chiqmasligi mumkin. Bu gipoteza individual traektoriyalarsiz tasdiqlanmaydi.

Ikkinchi talqin ehtiyotkorlikni talab qiladi. «Yuqori daraja» ulushining ortishi konstruktiv vatanparvarlik kuchayganini ham, tanqidsiz sodiqlik kuchayganini ham anglatishi mumkin.

Schatz va boshqalar (1999) bu ikki shakl turli psixologik korrelyatlarga ega ekanini ko‘rsatgan, Westheimer (2007) esa maktabdagi vatanparvarlik tarbiyasini avtoritar va demokratik

qutblar o‘rtasidagi tanlov sifatida tahlil qiladi. Ushbu tadqiqot ma’lumotlari bu ikki shaklni farqlamaydi. Postsotsialistik institutsional moslashuv nuqtai nazaridan bu farq hal qiluvchi ahamiyatga ega. Agar yangi model avvalgi ramziy-deklarativ tarbiyani yangi atamalar bilan qayta qadoqlasa, Steiner-Khamsi (2004) tasvirlagan siyosiy iqtibosning odatiy natijasi — shakl o‘zgarib, mazmun saqlanib qolishi — takrorlanadi. Agar model haqiqatan bilim, munosabat, xulq va amaliy faoliyatni bog‘lasa, konstruktiv vatanparvarlik ko‘rsatkichlari mustaqil o‘lchovda ham o‘sishi kerak. Bu farqni aniqlash keyingi tadqiqotning markaziy vazifasidir.

To‘rt mezonli modelning kuchi diagnostik savollarni ajratishida: o‘quvchi nimani biladi, qanday munosabat bildiradi, kundalik vaziyatda qanday tanlov qiladi va amalda qanday ishtirok etadi? Umumiy daraja jadvali bu savollarning birortasiga alohida javob bermaydi. Keyingi bosqichda anonim munosabat shkalasi, vaziyatli bilim topshiriqlari va mustaqil kuzatuv rubrikalari qo‘llanishi lozim. Test topshiriqlari intervensiyada o‘rgatilgan iboralarni takrorlash bilan cheklanmasligi kerak: Cheung va Slavin (2016) tadqiqotchi ishlab chiqqan o‘lchov vositalari mustaqil vositalarga nisbatan taxminan ikki baravar katta ta’sir hajmini berishini aniqlagan. Baholovchining guruh tarkibidan xabardorligi kuzatuv va portfolio natijalariga ta’sir qilishi mumkin, shu sababli mezonlar oldindan belgilanishi va baholovchilararo kelishuv tekshirilishi zarur.

Klasterlanish texnik tafsilot emas, xulosaning o‘zagiga taalluqli masala. Sezgirlik tahlili ko‘rsatganidek, asosiy dispersiya maktablar o‘rtasida bo‘lsa, dalil amalda o‘nta birlikka tayanadi. TG va NG sinflari bir maktab ichida bloklanganda maktab omili qisman muvozanatlashadi va sinf darajasidagi klasterlanish birinchi o‘ringa chiqadi; guruhlar turli maktablarga to‘g‘ri kelganda esa maktab va intervensiya ta’sirini bir-biridan ajratib bo‘lmaydi. Natijalar maktablar kesimida alohida qayd etilmagani uchun ushbu tadqiqotda bu ikki holatni statistik jihatdan farqlash imkoni bo‘lmadi. Keyingi tadqiqot maktab yoki sinf darajasida randomizatsiyalangan va ko‘p darajali modellar bilan tahlil qilinadigan dizaynda o‘tkazilishi kerak (Hedges va Hedberg, 2007).

Hududiy natijalarning bir jinsliligi modelni turli ijtimoiy kontekstlarga ko‘chirish mumkinligiga dastlabki ishora beradi. Biroq barcha hududlarda intervensiya bitta tadqiqot jamoasi tomonidan muvofiqlashtirilgan, ya’ni kontekst omili hali amalga oshiruvchi omildan ajratilmagan.

5.1. Tadqiqot cheklovlari

Tajriba-sinov protokolida o‘quvchilarning jinsi, aniq yoshi, sinfi, individual o‘tishlari va uzoq muddatli natijalari qayd etilmagan. Shu sababli jins bo‘yicha taqqoslash, 0–100 ballik integral indeks, yillik traektoriya va alohida mezonlar uchun standartlashtirilgan samara hisoblanmadi. Guruhlar tasodifiy ajratilmagan: natijalarga tanlanish, o‘qituvchi shaxsi, qo‘shimcha o‘quv vaqti va maktab muhiti ta’sir qilgan bo‘lishi mumkin (Shadish va boshq., 2002). Konstruktiv vatanparvarlik va ko‘r-ko‘rona sodiqlik alohida o‘lchanmagan. Sezgirlik tahlilidagi *m* va ρ qiymatlari taxminiy bo‘lib, haqiqiy klaster tuzilmasi o‘rnini bosmaydi. Nihoyat, intervensiya dasturini ishlab chiqqan muallif uning natijalarini ham baholagan; ishlab chiquvchi-tadqiqotchi pozitsiyasi ta’sir hajmini oshirishi mumkinligi sababli natijalarni mustaqil jamoa takrorlashi maqsadga muvofiq.

6. Xulosa va amaliy tavsiyalar

Vatanparvarlik kompetensiyasining to‘rt mezonli modeli bilim, munosabat, xulq va amaliy faoliyatni yagona pedagogik sikl sifatida rejalashtirish imkonini beradi. Tajriba-sinov natijalari TGda quyi darajaning keskin qisqarishi va o‘rta darajaning qariyb ikki baravar kengayishini ko‘rsatdi; NGda taqsimot amalda o‘zgarmagan. Siljish uchala hududda bir xil yo‘nalishda kuzatildi, ammo uning statistik ishonchliligi maktab darajasidagi klasterlanish kuchiga bog‘liq. Bu

natija kompleks modelni mustaqil tekshirishga asos bo‘ladi, mezonlar bo‘yicha sababiy samara va individual rivojlanish haqidagi xulosalar uchun esa qo‘shimcha ma’lumot zarur.

Ta’lim amaliyoti va siyosati uchun quyidagi tavsiyalar kelib chiqadi:

1) O‘quv dasturida bilim topshiriqlarini loyiha, muhokama va refleksiya bilan bog‘lash, mashg‘ulotlar hajmi va ularning bajarilishini protokolda qayd etish.
2) To‘rt mezonning har biri uchun yoshga mos indikatorlar, mustaqil baholash rubrikalari va psixometrik tekshiruvdan o‘tgan vositalarni ishlab chiqish; konstruktiv va ko‘r-ko‘rona vatanparvarlikni farqlovchi shkalani ularga kiritish.
3) Keng joriy etishdan oldin maktab yoki sinf darajasida randomizatsiyalangan pilot dizaynda dastlabki, yakuniy va kechiktirilgan o‘lchovlarni o‘tkazish, individual identifikatorlarni anonim shaklda saqlash.
4) Quyi darajada qolayotgan o‘quvchilarni yorliqlamasdan, ularning individual o‘quv va ijtimoiy qo‘llab-quvvatlash ehtiyojlarini aniqlash.

Vatanparvarlik tarbiyasi samaradorligi haqidagi bahs endi niyatlar darajasida emas, o‘lchov vositalari va tadqiqot dizayni sifati darajasida olib borilishi kerak.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Agresti, A. (2010). *Analysis of ordinal categorical data* (2nd ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470594001
2. Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37*(3), 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501
3. Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9
4. Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher, 45*(5), 283–292. https://doi.org/10.3102/0013189X16656615
5. Cliff, N. (1993). Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Bulletin, 114*(3), 494–509. https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.494
6. Hand, M., & Pearce, J. (2009). Patriotism in British schools: Principles, practices and press. *Educational Philosophy and Theory, 41*(4), 453–465. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00439.x
7. Hedges, L. V., & Hedberg, E. C. (2007). Intraclass correlation values for planning group-randomized trials in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 29*(1), 60–87. https://doi.org/10.3102/0162373707299706
8. Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students’ commitment to civic participation. *American Educational Research Journal, 45*(3), 738–766. https://doi.org/10.3102/0002831208316951
9. Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. Qualifications and Curriculum Authority; National Foundation for Educational Research.
10. Kish, L. (1965). *Survey sampling*. John Wiley & Sons.
11. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
12. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

13. O‘zbekiston Respublikasi. (2020). *Ta’lim to‘g‘risida* (O‘RQ-637-son Qonun, 23-sentabr). https://lex.uz/docs/-5013007
14. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2022). *2022–2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida* (PF-60-son Farmon, 28-yanvar).
15. Rao, J. N. K., & Scott, A. J. (1984). On chi-squared tests for multiway contingency tables with cell proportions estimated from survey data. *The Annals of Statistics, 12*(1), 46–60. https://doi.org/10.1214/aos/1176346391
16. Romano, J., Kromrey, J. D., Coraggio, J., & Skowronek, J. (2006, February). *Appropriate statistics for ordinal level data: Should we really be using t-test and Cohen’s d for evaluating group differences on the NSSE and other surveys?* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Florida Association of Institutional Research, Cocoa Beach, FL, United States.
17. Schatz, R. T., Staub, E., & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology, 20*(1), 151–174. https://doi.org/10.1111/0162-895X.00140
18. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2
19. Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
20. Silova, I. (Ed.). (2010). *Post-socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education*. Emerald.
21. Skatkin, M. N. (1986). *Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy* [Pedagogik tadqiqotlar metodologiyasi va metodikasi]. Pedagogika.
22. Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
23. Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
24. UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
25. Westheimer, J. (Ed.). (2007). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America’s schools*. Teachers College Press.
26. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237
27. Wilson, E. B. (1927). Probable inference, the law of succession, and statistical inference. *Journal of the American Statistical Association, 22*(158), 209–212. https://doi.org/10.1080/01621459.1927.10502953
28. Zimnyaya, I. A. (2003). Klyuchevyye kompetentsii — novaya paradigma rezul′tata obrazovaniya [Tayanch kompetensiyalar — ta’lim natijasining yangi paradigmasi]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, (5), 34–42.