FORMATIV BAHOLASH ASOSIDA TARIXIY-MANTIQIY KOMPETENTLIKNI RIVOJLANTIRISH

РАЗВИТИЕ ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

DEVELOPING HISTORICAL AND LOGICAL COMPETENCE THROUGH FORMATIVE ASSESSMENT

Axmedova Kamuna Muxammadxodjayevna

Qo‘qon davlat universiteti tayanch doktoranti

ORCID: 0009-0009-9292-2494

Annotatsiya. Maqolada formativ baholashning tarixiy-mantiqiy kompetentlikni rivojlantirishdagi metodik shartlari aniqlashtiriladi. Konseptual tahlil baho, qayta aloqa va o‘quvchining javob harakatini farqlaydi. Tarixiy da’vo, dalil, kontekst va qayta ko‘rishni bog‘lovchi baholash modeli taklif etiladi. Model izohni keyingi topshiriqqa aylantirish hamda o‘quvchining mustaqil hukmini kuzatish mezonlarini belgilaydi.

Kalit so‘zlar: formativ baholash; tarixiy-mantiqiy kompetentlik; qayta aloqa; mezonli baholash; tarixiy dalil; ichki qayta aloqa; o‘zini baholash; xulosani qayta ko‘rish

Аннотация. Уточняются условия развития историко-логической компетентности средствами формирующего оценивания. Концептуальный анализ различает отметку, обратную связь и действие ученика. Предлагается модель, связывающая историческое утверждение, свидетельство, контекст и пересмотр вывода. Определяются критерии превращения комментария в новое осмысленное учебное действие.

Ключевые слова: формирующее оценивание; историко-логическая компетентность; обратная связь; критериальное оценивание; историческое свидетельство; внутренняя обратная связь; самооценка; пересмотр вывода

Abstract. The article clarifies conditions for developing historical and logical competence through formative assessment. Conceptual analysis distinguishes grades, feedback and learners’ responses. A model connects historical claims, evidence, context and revision. It specifies how comments can become subsequent learning tasks and how

learners’ independent judgement can be examined across subsequent tasks.

Keywords: formative assessment; historical and logical competence; feedback; criterion-based assessment; historical evidence; internal feedback; self-assessment; revising conclusions

KIRISH

Tarixiy bilimni baholashda to‘g‘ri nom, sana yoki voqeani aniqlash bilan tarixiy xulosani asoslash turli dalillarni talab qiladi. O‘quvchi voqea sanasini bilishi, ammo sababni natijadan ajrata olmasligi mumkin; u manbadan iqtibos keltirishi, lekin iqtibosning da’voni nima uchun qo‘llab-quvvatlashini tushuntirmasligi ham mumkin. Mazkur maqola formativ baholashni ana shunday tafovutlarni o‘quv jarayonida aniqlash va keyingi pedagogik harakatni tanlash vositasi sifatida tahlil qiladi. Muammo baholar sonini oshirishda emas, dalilning o‘rganish uchun qanday ishlatilishini aniqlashdadir.

Tarixiy-mantiqiy kompetentlik ushbu tadqiqotda manba ma’lumotidan asosli da’vo tuzish, uni davr sharoiti bilan bog‘lash, sababiy munosabatni izohlash va qarshi dalilga ko‘ra xulosani qayta ko‘rish qobiliyatlari birligi sifatida tushuniladi. Bunda tarixiy mazmun va mantiqiy amal ajralmaydi. «Sababni ko‘rsating» kabi umumiy ko‘rsatma yetarli emas: qaysi voqea, qanday dalil va qaysi vaqt oralig‘i haqida gap borayotgani ochilishi kerak. Kompetentlikni rivojlantirish uchun beriladigan qayta aloqa ham aynan shu predmetga xos aloqalarga tegishli bo‘lishi lozim. E.N.Zemlyanskaya formativ baholashni o‘quv jarayonining keyingi yo‘nalishini belgilash uchun dalil izlash va talqin qilish bilan bog‘laydi, uning yakuniy baholash bilan munosabatini muhokama qiladi [3]. Bu farqlashdan foydalanib, maqolada formativlik baholashning vaqti yoki texnik shakliga emas, ma’lumotning qanday qarorga aylanishiga qarab belgilanadi. Dars oxiridagi savol ham keyingi o‘rganishni o‘zgartirsa formativ vazifa bajarishi mumkin. Har bir darsdagi ball esa faqat qayd qilinsa, rivojlantiruvchi izohning vazifasini o‘z-o‘zidan bajarmaydi.

S. Murodillayev tarix o‘qituvchilarining uzluksiz kasbiy rivojlanishi doirasida baholash kompetensiyasini muhokama qilib, formativ baholash elementlarini metodik tayyorgarlikka kiritishni taklif etadi [1]. Ushbu taklif baholashni o‘qituvchining alohida nazorat vazifasidan uning predmetni o‘rgatish mahoratiga olib keladi. Bizning tadqiqot esa

ushbu umumiy yo‘nalishni aniq metodik savol bilan davom ettiradi: tarixiy javobning qaysi belgisiga qanday izoh berilishi va izohdan keyin o‘quvchi nima qilishi lozim? Shu bog‘lanish ochilmasa, formativ baholash nomigagina yangilanib qolishi mumkin.

M. Nurmetova tarixiy tafakkurni adaptiv rivojlantirishda o‘quvchining manba, kontekst va dalillash bilan bog‘liq ehtiyojlarini aniqlashga tayangan modelni taklif qiladi [2]. Mazkur maqola shu masalaga o‘quvchining baholashdagi ishtiroki nuqtayi nazaridan yondashadi. Ehtiyojni o‘qituvchi aniqlashi bilan birga, o‘quvchi o‘z xulosasining qaysi qismi dalilga tayanmaganini anglay olishi ham ko‘zda tutiladi. Buning uchun mezon, namuna va izoh o‘quvchiga tayyor hukmni yetkazish vositasi bo‘lib qolmasdan, uning hukm chiqarish faoliyatini tashkil qilishi kerak.

Tadqiqot maqsadi tarixiy-mantiqiy kompetentlikni rivojlantirishda formativ baholashning vazifa, dalil, talqin va javob harakati o‘rtasidagi aloqalarini modellashtirishdir. Markaziy savol: o‘quvchi ishiga bildirilgan fikr qaysi shartlarda uning tarixiy mulohazasini qayta qurishga xizmat qiladi? Maqolaning ilmiy hissasi tahrirlangan mahsulot bilan o‘rganuvchining mustaqil hukmidagi o‘zgarishni farqlovchi metodik mezonlarda ko‘rinadi. Taklif etilgan yechim o‘qituvchi izohining o‘zini natija deb olmaydi; uning o‘quvchi tomonidan tushunilishi, qo‘llanishi va yangi vazifada qayta ishlatilishini alohida tekshiruvga chiqaradi.

METODLAR

Maqola nazariy-metodik tadqiqot sifatida bajarildi. Yangi empirik ma’lumot yig‘ilmadi, tajriba guruhlari tuzilmadi va o‘sish foizi hisoblanmadi. Manbalar korpusiga formativ baholash, qayta aloqa, o‘zini baholash hamda tarixiy tafakkurga tegishli sakkiz nashr kiritildi. Tanlashda 2015-yildan keyingi nashr sanasi, tekshiriladigan mualliflik va paginatsiya, mavzuga bevosita aloqador tushuncha hamda ochiq mazmuniy dalil mavjudligi hisobga olindi. Adabiyotlarning ushbu tanlovi barcha tadqiqotlarni qamrab olgan tizimli sharhga da’vo qilmaydi.

Konseptual tahlilda baho, baholash, qayta aloqa va qayta ishlash atamalari vazifasi bo‘yicha farqlandi. Baho natijani belgi yoki toifada qayd etadi; baholash ma’lumotni mezon bilan qiyoslash jarayonini anglatadi; qayta aloqa o‘quvchiga ishining holati va keyingi yo‘li

haqida ma’lumot beradi; qayta ishlash esa o‘quvchining ushbu ma’lumot bilan bajaradigan amalidir. Ushbu ishchi farqlar bir vositaga bir necha vazifa yuklanishini inkor etmaydi. Ular aynan qaysi bosqich bajarilgani va qaysi bosqich hali bajarilmaganini ochish uchun qabul qilindi.

E. Yu. Ignatyeva baholashni ta’limiy strategiya sifatida o‘qituvchining boshqaruvi va o‘quvchining o‘zini boshqarishi bilan bog‘laydi, mezon, tanlov hamda ishonch shartlarini ta’kidlaydi [4]. Shu qarashdan kelib chiqib, modelda qarorning ikki subyekti ajratildi. O‘qituvchi qaysi tayanch yoki vazifani o‘zgartirishni tanlaydi; o‘quvchi esa o‘z javobini qanday tekshirish va qayta yozish haqida asosli qaror qiladi. O‘quvchining izohni qabul qilishi uning har bir tavsiyani so‘zsiz bajarishi bilan tenglashtirilmaydi.

Pedagogik loyihalashda tarixiy da’vo, manba dalili, dalilni bog‘lovchi izoh, kontekst, qarshi dalil va xulosa chegarasi tahlil birliklari sifatida olindi. Har bir birlik uchun kuzatiladigan javob belgisi, ehtimoliy qiyinchilik va keyingi harakat ishlab chiqildi. Ushbu birliklar baholash matritsasining ustunlarini belgilaydi. Ular yodlash, yozish ravonligi yoki umumiy faollik bilan almashtirilmaydi. Masalan, ko‘p gapirish o‘quvchining dalilni tekshirganini, bir necha iqtibos keltirish esa ularning mustaqilligini anglaganini bevosita ko‘rsatmaydi.

Modelning ichki izchilligi shartli manbalar paketi orqali tekshirildi. Paketda rasmiy e’lon, keyinroq yozilgan xotira va muayyan hududga oid qayd kabi uch xil hujjat vazifasi tasavvur qilindi. Ushbu paket real tarixiy voqea yoki arxiv topilmasi sifatida taqdim etilmaydi. Uning maqsadi turli kelib chiqish, vaqt va qamrovga ega ma’lumotlar bilan qanday formativ savol tuzilishini ko‘rsatishdir. Amaliy tatbiqda hujjatlarning asl nusxasi, nashri, tarjimasi va qisqartirish tartibi alohida tekshirilishi shart.

Baholash taklifining tekshiriluvchanligi uch mezon bilan tahlil qilindi: izoh qaysi dalilga tayangani ko‘rinadimi, keyingi amal o‘quvchi uchun bajariladiganmi va qayta javob nimani ko‘rsatishi oldindan aniqlanganmi? Qarshi misol sifatida mazmunan xushmuomala, ammo bajariladigan harakat bermaydigan izohlar olindi. «Yaxshiroq tahlil qiling» yoki «ko‘proq fikrlang» kabi iboralar shu mezonlar bo‘yicha yetarli emas. Ularning o‘rniga predmetga xos amal ko‘rsatilgan izohlar loyihalandi; bu izohlarning amaliy samarasi esa

keyingi tekshiruv masalasi bo‘lib qoladi.

Qo‘lyozma matni va konseptual tahlil loyihasini ishlab chiqishda generativ sun’iy intellektdan foydalanildi. Bibliografik rekvizitlar nashriyotlar, ilmiy jurnallar va universitetlarning ochiq manbalari bilan solishtirildi.

NATIJALAR

Taklif qilinayotgan modelning tayanch qarori formativ baholashni yopilgan o‘quv sikli sifatida ko‘rishdir. Sikl maqsadning aniqlashuvi, javob orqali dalil olinishi, dalilning talqin qilinishi, qayta aloqa va o‘quvchining keyingi harakatini o‘z ichiga oladi. Agar izoh berilganidan so‘ng o‘quvchiga undan foydalanish imkoniyati ajratilmasa, sikl yakunlanmagan hisoblanadi. Bu yerdagi yakun «hamma yaxshi o‘zlashtirdi» degan hukm emas; izohning tushunilgani va undan qanday foydalanilgani haqida yangi ma’lumot paydo bo‘lishidir.

O‘quv maqsadi umumiy «tarixiy fikrlashni rivojlantirish» tarzida qolmasligi kerak. Shartli darsda maqsad «rasmiy hujjatdagi niyat bilan boshqa manbada qayd etilgan natijani farqlab, xulosani ikki dalil yordamida cheklash» tarzida belgilanadi. Bu ko‘rsatma o‘quvchini muayyan siyosiy yoki axloqiy fikrga olib kelmaydi; u tarixiy asoslashning bajariladigan amallarini ochadi. Muqobil xulosalar ham bir xil daliliy mezon bo‘yicha ko‘rib chiqiladi. Mezonning ochiqligi shu ma’noda javobning oldindan tayyorligini emas, tekshiruv talabining tushunarliligini bildiradi.

D. Wiliam qayta aloqaning maqsadini faqat joriy ishni tuzatish bilan cheklamasdan, o‘rganuvchining kelgusi vazifalarni bajarish imkoniyati bilan bog‘laydi; izohga javob berishni alohida vazifa qilishni taklif etadi [5]. Ushbu fikrni tarixiy mulohazaga tatbiq etishda o‘qituvchi o‘quvchi o‘rniga yaxshiroq xulosani yozib bermaydi. U dalil bilan da’vo orasidagi uzilishni ko‘rsatadi va tekshirish amalini taklif qiladi. Maqsad tahrirlangan matnni olish bilan birga, o‘quvchi tahrir sababini tushuntira olishini kuzatishdir.

Shartli misolda o‘quvchi «rasmiy e’lon chiqarilgach, o‘zgarish barcha hududda darhol amalga oshgan» degan da’vo tuzadi. Paketdagi e’lon maqsadni ifodalaydi, mahalliy qayd esa faqat bir hududga tegishli bo‘ladi. Formativ izoh «noto‘g‘ri» deb to‘xtamaydi: «e’londan niyatni, qayddan kuzatilgan holatni ajrating; barcha hudud haqidagi xulosaga qaysi dalil

yetishmayotganini ko‘rsating» deb tuziladi. O‘quvchi da’voning qamrovini o‘zgartirishi yoki qo‘shimcha manba zarurligini yozishi mumkin. Ikkala javob ham dalil chegarasini anglashga oid ma’lumot beradi.

Qayta aloqa uchun nishon xatolar soniga qarab emas, fikrlashdagi hal qiluvchi uzilishga qarab tanlanadi. Agar o‘quvchi manbani noto‘g‘ri janrda tushungan bo‘lsa, uslubiy kamchiliklarni birinchi o‘ringa chiqarish asosiy muammoni yashiradi. Aksincha, tarixiy dalillash asosli bo‘lib, jumla tuzilishi noaniq bo‘lsa, izoh xulosani ravshan ifodalashga qaratilishi mumkin. Taklif etilayotgan ustuvorlik tartibi o‘qituvchidan ayni paytda qaysi o‘zgarish keyingi o‘rganishga eng zarur tayanch bo‘lishini asoslashni talab qiladi; bitta izohga barcha talablarni joylashtirmaydi.

O‘quvchi izohni qanday tushunganini qisqa qayta bayon orqali ko‘rsatadi. U «menga nima buyurildi?» degan savolga emas, «qaysi da’vomning qaysi dalili tekshirilishi kerak?» degan savolga javob beradi. Bu bosqich izohning tushunarliligini taxmin qilishdan saqlaydi. Masalan, «kontekstni hisobga oling» iborasi o‘quvchi tomonidan kirishga yana bir sana qo‘shish deb anglanishi mumkin. O‘qituvchi qayta bayonni ko‘rgach, kontekstning vazifasi manbadagi harakat yoki ifodani tushuntirish ekanini aniqroq ochadi.

Mezonlar bilan tanishtirishda bitta ideal javobni yodlatish o‘rniga, turlicha kuchli va zaif tomonlari bor ikki qisqa namuna qiyoslanishi taklif etiladi. Bir namunada ko‘p fakt, ammo uzilgan izoh; ikkinchisida ozroq, lekin da’voga mos dalil bo‘lishi mumkin. O‘quvchi qaysi mezon bo‘yicha qaysi namuna kuchli ekanini tushuntiradi. Namunalarning vazifasi tayyor matn shaklini ko‘chirtirish emas, sifat haqidagi farqni ko‘rinadigan qilishdir. Keyin o‘quvchi shu farqni o‘z ishida izlaydi va tanlagan tahririni asoslaydi.

D. Nicol ichki qayta aloqani o‘rganuvchining o‘z bilimini turli axborot manbalari bilan qiyoslashi orqali hosil bo‘ladigan jarayon sifatida tushuntiradi; bunday qiyoslarni ochiq va ongli qilish imkoniyatini muhokama qiladi [6]. Bizning modelda namuna, yangi hujjat va tengdosh izohi uch xil qiyos obyekti bo‘lishi mumkin. Har bir qiyosdan so‘ng o‘quvchi «javobimning qaysi jihati o‘zgardi?» degan savolga javob yozadi. Shu tariqa tashqi izohning mavjudligi bilan o‘quvchi hosil qilgan ichki xulosaning mazmuni ajratiladi.

O‘zaro baholashda sherikning vazifasi ishga raqam qo‘yishdan ko‘ra, bitta da’voning

dalilini tekshirishdan boshlanadi. U avval ishdagi fikrni to‘g‘ri tushunganini qayta bayon qiladi, so‘ng dalilning mos yoki yetarli bo‘lmagan joyini ko‘rsatadi. Muallif esa tavsiyani qabul qilish, qisman qabul qilish yoki asos bilan rad etish imkoniga ega bo‘ladi. Kelishmovchilik shaxslar o‘rtasidagi bahsga emas, hujjatning qaysi jumlasi qaysi xulosani qo‘llashiga qaratiladi. O‘qituvchi o‘zaro izohlarning asosini kuzatadi va zarur joyda tarixiy mezonni aniqlashtiradi.

Formativ matritsada bir xil «xato» ortida turli ehtiyoj bo‘lishi hisobga olinadi. O‘quvchi manba sanasini aytmasa, u sanani bilmasligi, vazifa uchun muhim deb hisoblamasligi yoki javobida yozishni unutgan bo‘lishi mumkin. Bitta tashqi belgi asosida uchalasiga bir xil yordam belgilash to‘g‘ri bo‘lmaydi. Qisqa aniqlashtiruvchi savol qaroming asosini kuchaytiradi: «matn voqeadan oldinmi yoki keyinmi, bu farq xulosangga qanday ta’sir qiladi?» Shundan so‘ng ma’lumot yetishmovchiligi bilan tarixiy amalni qo‘llashdagi qiyinchilik ajratiladi.

Jadvalda tarixiy javobning tarkibiy qismlari bilan keyingi vazifa orasidagi bog‘lanish berildi. Jadvaldagi ko‘rsatkichlar o‘quvchining butun kompetentligiga qo‘yiladigan doimiy yorliq emas. Ular ayni topshiriqdagi javobni talqin qilish va maqsadli yordamni tanlash uchun taklif etilgan. Matritsa o‘qituvchi uchun tayyor hukmlar ro‘yxati bo‘lib qolmasligi kerak: har bir holatda kuzatilgan jumla yoki amal qayd etiladi. «Kontekst yetishmaydi» degan toifa ham qaysi kontekst va nima uchun zarurligi tushuntirilgandagina pedagogik ma’no oladi.

1-jadval. Tarixiy mulohazani rivojlantiruvchi formativ baholash matritsasi: mualliflik taklifi

Tarkibiy qism	Kuzatiladigan dalil	Aniqlashtiruvchi savol	Keyingi harakat
Da’vo	Xulosa qamrovi aniq	Qayer va qaysi davr?	Da’voni chegaralash
Manba	Dalilning kelib chiqishi	Kim, nima maqsadda?	Manba vazifasini izohlash
Asoslash	Dalil da’voga bog‘langan	Bu nimani tasdiqlaydi?	Bog‘lovchi izoh yozish
Kontekst	Davr sharti qo‘llangan	Sharoit nimani o‘zgartiradi?	Kontekst bilan qayta talqin
Qarshi dalil	Muqobil hisobga olingan	Nima xulosani cheklaydi?	Ikki izohni qiyoslash
Qayta ko‘rish	Tahrir sababi ochilgan	Nega fikr o‘zgardi?	Yangi manbada tekshirish

S. M. Brookhart qayta aloqadan foydalanish uchun imkoniyatlarni oldindan rejalash, o‘zini va tengdoshini baholashni o‘rgatish hamda o‘quvchining keyingi ishini tashkil etishga e’tibor qaratadi [7]. Ushbu tamoyil asosida modelda izohdan keyingi vaqt darsning qo‘shimcha qismi emas, asosiy vazifa davomi sifatida belgilanadi. O‘quvchi tahrirlangan gapni topshirish bilan cheklanmaydi: avvalgi va yangi variantni qiyoslab, qaysi dalil o‘zgarishga sabab bo‘lganini tushuntiradi. Bu qayd izohdan foydalanish jarayonini ko‘rish uchun kerak.

Formativ sikl o‘qituvchi qarorini ham o‘zgartiradi. Agar ko‘plab javoblarda hujjatning yozilgan vaqti bilan tasvirlangan voqea vaqti aralashsa, keyingi vazifa faqat alohida o‘quvchiga berilmaydi; umumiy qisqa tushuntirish va qiyosiy misol zarur bo‘lishi mumkin. Bitta javobda uchragan qiyinchilik uchun esa individual savol yetarli bo‘lishi ehtimol. Mazkur tanlov aniq kuzatuvga tayanadi. O‘qituvchi rejasining saqlanishi ham asosli qaror bo‘lishi mumkin, agar olingan dalil rejalashtirilgan keyingi qadamning mosligini ko‘rsatsa.

Qayta yozishning muvaffaqiyati darhol barqaror o‘rganish deb talqin qilinmaydi. O‘quvchi izohdagi so‘zlarni ko‘chirib, javobini tashqi jihatdan yaxshilashi mumkin. Shuning uchun modelda keyingi, mazmunan yangi qisqa topshiriq ko‘zda tutiladi. Unda oldingi izoh aynan takrorlanmaydi, ammo shu tarixiy amalni qo‘llash zarur bo‘ladi. Agar o‘quvchi yangi hujjatda da’vo qamrovini mustaqil cheklasa, o‘rganish haqidagi da’vo uchun qo‘shimcha dalil olinadi. Bunday tekshiruv ham boshqa vaziyatlardagi barcha muvaffaqiyatni kafolatlamaydi.

Og‘zaki va yozma shakllarning almashinuvi baholash dalilini aniqlashtirish uchun qo‘llanishi mumkin. O‘quvchi og‘zaki izohda sababiy munosabatni ko‘rsatib, yozuvda uni yo‘qotsa, keyingi yordam fikrning mantiqiy bog‘lanishini yozma ifodalashga qaratiladi. Og‘zaki javob ham izohsiz bo‘lsa, masala faqat yozish texnikasida deb olinmaydi. Bu farqlash tarixiy kompetentlik talabini pasaytirmasdan yordamni moslashtirishga xizmat qiladi. Vazifa shakli o‘zgarganda qaysi qobiliyat kuzatilayotgani va qaysi yordam berilgani qaydda saqlanishi lozim.

Matritsa bilan ishlashda o‘qituvchi barcha katakni har safar to‘ldirishi shart emas. Ayni

dars uchun hal qiluvchi ikki yoki uch mezon tanlanishi mumkin, qolganlari keyingi vazifalarga rejalashtiriladi. Bunday tanlash mezonlarni yashirish emas, o‘quv diqqatini muayyan tarixiy amalga yo‘naltirishdir. Masalan, manbalarni o‘zaro tekshirish mashg‘ulotida chiroyli kirish yozish alohida maqsad bo‘lmasligi mumkin. O‘quvchiga aynan nima va nima sababdan kuzatilayotgani tushuntirilsa, izoh ham bajariladigan, cheklangan vazifaga aylanishi taklif etiladi.

Izoh berish vaqti ham vazifaning maqsadiga bog‘lanadi. Manba tilidagi noma’lum atama butun talqinni to‘sib qo‘ysa, uni aniqlashtirishni kechiktirishdan metodik foyda kutilmaydi. Ammo o‘quvchi ikki asosli xulosani qiyoslayotgan paytda javobni darhol aytish uning dalillash imkonini qisqartirishi mumkin. Shu sababli model tezkor va kechiktirilgan izohni oldindan yaxshilik yoki yomonlik toifasiga ajratmaydi. O‘qituvchi aralashuvning qaysi tarixiy amalga yordam berishini va qaysi amalni o‘quvchining o‘zi bajarishi zarurligini asoslaydi.

MUHOKAMA

Formativ baholashning ushbu talqini baho qo‘yishni taqiqlamaydi. U qayd etish, qaror chiqarish va o‘rganishni davom ettirish vazifalarini farqlashni talab qiladi. Yakuniy baho ma’lum bosqich natijasini umumlashtirishi mumkin; formativ izoh esa ayni ishning qaysi jihati ustida ishlash zarurligini ochadi. Agar ikkalasi bir vaqtda berilsa, o‘quvchining e’tibori nimaga qaratilgani tekshirilishi kerak. Modelning mezoni bahoning mavjud yoki yo‘qligi emas, o‘quvchi keyingi harakatni anglagani va uni bajarish imkoniga ega bo‘lganidir.

D. R. Sadler foydali bo‘lishi kutilgan o‘quv muhitidagi o‘zgarishlarni ularning samaradorligini tekshirmasdan sifat kafolati deb atashni tanqid qiladi; baholash mezonlarini talabaning haqiqiy ishiga tatbiq etishni asoslaydi [8]. Ushbu qarash tarix darsiga metodologik savol sifatida tatbiq qilinadi: ko‘p izoh berilgani o‘quvchining manbalarni asosli qiyoslay olganini ko‘rsatadimi? Faoliyatni tashkil qilish bilan unda tarixiy amal o‘zlashtirilganini asoslash bir xil emas. Shuning uchun modelda bajarilgan ishlar soni bilan dalillash sifati alohida ko‘riladi.

O‘quvchi mustaqilligini rivojlantirish izohni ataylab noaniq qilishni anglatmaydi. Ko‘rsatma yetarli darajada tushunarli bo‘lishi, ammo barcha fikrlashni o‘qituvchi bajarib

qo‘ymasligi kerak. Tayyor javobni berish zarur bo‘ladigan holatlar ham uchraydi, masalan, fakt yoki atamaning xato tushunilishi keyingi ishlashni imkonsiz qilsa. Taklif etilgan model bunday yordamni yashirmaydi: u nima berilganini va qaysi amal o‘quvchiga qoldirilganini qayd etadi. Shu orqali mustaqillik haqidagi xulosa yordam shartlariga mutanosib bo‘ladi.

Tarixiy talqinlarning ko‘pligi baholash mezonlari yo‘qligini bildirmaydi. Bir xil hujjatlar asosida turli xulosa chiqarilishi mumkin, biroq ularning daliliy asoslari bir xil kuchga ega bo‘lavermaydi. O‘quvchi muqobil qarashni ilgari sursa, o‘qituvchi uning o‘z qarashiga mosligini emas, manbaga tayanganligi, kontekstni hisobga olgani va qarshi dalil bilan ishlaganini tekshiradi. Model aynan shu qoidani ochiq qilishni taklif etadi. Tarixiy bahsga kirishish huquqi dalilga javob berish mas’uliyati bilan birgalikda tashkil etiladi.

O‘zaro baholashdagi ijtimoiy munosabatlar ham metodik nazorat talab qiladi. Do‘stlik, tortinish yoki nufuz o‘quvchi izohiga ta’sir qilishi mumkinligi modelning ehtimoliy cheklovi sifatida olinadi. Dastlab ismi ko‘rsatilmagan namunalar bilan ishlash, izohning shaxsga emas, matndagi dalilga qaratilishi va kelishmovchilikni asoslash tartibi shu xavfga javob beruvchi choralar sifatida taklif etiladi. Ularning mavjudligi xolislikni avtomatik ta’minlamaydi. O‘qituvchi tavsiyaning mazmunini va uning ish egasi tomonidan qanday tushunilganini kuzatishda davom etadi.

Raqamli vosita natijalarni tez yig‘ishi mumkin, ammo avtomatik ball yoki rang tarixiy mulohazaning mazmunini o‘qituvchi o‘rniga talqin qila olmaydi, degan metodik chegara qo‘yiladi. Variantli savolning javobi bilan birga qisqa asos ham olinmasa, to‘g‘ri tanlov ortidagi fikrlash noma’lum qolishi mumkin. Shu sababli platformani tanlashda asosiy mezon interaktivlik emas, dalilning o‘qiladigan va tekshiriladigan shaklda saqlanishidir. O‘quvchining qayta ishlash tarixi ham shaxsiy reyting tuzish uchun emas, o‘rganish yo‘lini muhokama qilish uchun ishlatilishi kerak.

Formativ qaydlarning saqlanishi o‘quvchi uchun oldindan tushunarli tartibga ega bo‘lishi kerak. Dastlabki xatolar keyingi bahoga qanday ta’sir qilishi noma’lum bo‘lsa, o‘quvchi qiyinchiligini oshkor qilishdan ko‘ra uni yashirishni ma’qul ko‘rishi mumkin. Modelda mashq uchun berilgan dastlabki javob, qayta ishlangan mahsulot va yakuniy baholash dalilining vazifasi ochiq tushuntirilishi taklif etiladi. Bu barcha xatolarni hisobdan

chiqarish talabi emas; baholash maqsadini oshkor etish va o‘quvchining izohdan foydalanish shartlarini oldindan aniq belgilash talabidir.

Kelgusidagi sinov avvalo vazifa va mezonlar o‘quv dasturiga mosligini ekspertlar bilan tekshirishdan boshlanishi mumkin. Keyin o‘quvchilar izohlarni qanday tushunayotgani, qaysi tahrirni nima sababdan tanlayotgani aniqlanadi. Dastlabki, qayta ishlangan va yangi vazifadagi javoblar bir xil tarixiy amal nuqtayi nazaridan tahlil qilinadi. Baholovchilar o‘rtasidagi kelishmovchiliklar muhokama qilinib, mezon tavsiflari aniqlashtiriladi. Ushbu tartib modelni tekshirish rejasi hisoblanadi; maqolada uning natijasi, ishonchlilik koeffitsiyenti yoki ta’sir kattaligi mavjud deb da’vo qilinmaydi.

Tadqiqotning amaliy chegarasi tarixiy mavzu, yosh bosqichi va o‘quvchining til tayyorgarligi o‘zgarganda izohning mazmuni ham qayta loyihalanishidadir. Taklif etilgan matritsa barcha mavzuga bir xil tayyor savollarni qo‘llash uchun mo‘ljallanmagan. Uning barqaror tomoni o‘quv maqsadi, kuzatilgan dalil va keyingi harakat orasidagi asoslangan aloqadir. Nazariy model shu aloqani ko‘rinadigan qiladi, lekin muayyan sharoitdagi foydasini oldindan kafolatlamaydi. Pedagogik qiymatni tekshirish uchun izoh berilganini qayd etishdan tashqari, o‘quvchining fikrlashida nima o‘zgarganini ham o‘rganish zarur.

XULOSA

Formativ baholash tarixiy-mantiqiy kompetentlikni rivojlantirishda o‘quvchi javobini qayd etishdan keyingi o‘rganishni asosli tashkil etishga o‘tishni talab qilishi aniqlandi. Maqolada baho, qayta aloqa va o‘quvchining javob harakati vazifasi bo‘yicha farqlanib, tarixiy da’vo, manba, izoh, kontekst, qarshi dalil hamda xulosani qayta ko‘rishni bog‘lovchi matritsa taklif etildi. Uning markaziy talabi izohning kuzatilgan dalilga tayanishi, bajariladigan keyingi amalni ochishi va yangi javob orqali qayta tekshirilishidir. Tahrirlangan mahsulotning yaxshilanishi o‘quvchining mustaqil tarixiy hukmi rivojlanganini o‘z-o‘zidan tasdiqlamaydi; shu sababli yangi manbaga oid vazifa va tahrir sababini tushuntirish qo‘shimcha dalil sifatida belgilandi. O‘quvchining mezonlarni anglash, namunalarni qiyoslash, sherigi izohini asos bilan ko‘rib chiqish va o‘z ishini qayta baholash imkoniyati modelning muhim shartidir. O‘qituvchi esa ma’lumotdan o‘z rejasini aniqlashtirish uchun foydalanadi, yordamning turini va hajmini kuzatilgan ehtiyojga

bog‘laydi. Taklif nazariy-metodik xarakterga ega bo‘lib, uning samaradorligi ushbu maqolada tajriba bilan tasdiqlanmagan. Kelgusi tadqiqot vazifalarning mazmuniy mosligini, izohlarning tushunarliligini, baholovchilar talqinidagi izchillikni va yangi vaziyatdagi mustaqil dalillashni tekshirishi lozim. Amaliyotda formativ baholashning qiymati qo‘yilgan ballar yoki berilgan izohlar soni bilan emas, tarixiy xulosa chiqarish jarayonining o‘quvchi uchun qanchalik anglangan va boshqariladigan faoliyatga aylangani bilan muhokama qilinishi taklif etiladi. Bu mezon izohni yakuniy hukm sifatida qabul qilishdan ko‘ra, uni dalil bilan davom etadigan o‘quv suhbatining tarkibiga joylashtiradi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Murodillayev S. R. (2026). Umumta’lim maktablari tarix o‘qituvchilarida metodik kompetentlikni uzluksiz kasbiy rivojlantirish asosida shakllantirish va rivojlantirish. Qo‘qon DPI. Ilmiy xabarlar, 8(4). (p. 244–251). DOI: 10.70728/c.series.v08.i04.039

2. Nurmetova M. M. (2026). Tarix fanini o‘qitishda tarixiy tafakkurni rivojlantirishning adaptiv metodikasi. Science Time, 4(9/1). (p. 131–136). DOI: 10.66345/st.7320

3. Землянская Е. Н. (2016). Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся. Современная зарубежная психология, 5(3). (p. 50–58). DOI: 10.17759/jmfp.2016050305

4. Игнатьева Е. Ю. (2018). Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия. Непрерывное образование: XXI век, 3(23). (p. 1–13). DOI: 10.15393/j5.art.2018.4067

5. Wiliam D. (2016). The Secret of Effective Feedback. Educational Leadership, 73(7). (p. 10–15). Elektron manba

6. Nicol D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. Assessment & Evaluation in Higher Education, 46(5). (p. 756–778). DOI: 10.1080/02602938.2020.1823314

7. Brookhart S. M. (2017). How to Give Effective Feedback to Your Students. 2nd ed. ASCD. (p. 75–98). Elektron manba

8. Sadler D. R. (2017). Academic achievement standards and quality assurance. Quality

in Higher Education, 23(2). (p. 81–99). DOI: 10.1080/13538322.2017.1356614

