Qabul qilindi: 2-oktabr 2026-yil • Ma’qullandi: 7-oktabr 2026-yil • Nashr qilindi: 11-oktabr 2026-yil

BOSHLANG‘ICH SINF O‘QITUVCHILARINING DIAGNOSTIK VA FORMATIV BAHOLASH KOMPETENSIYALARI: TARKIBIY TUZILMA, SHAKLLANISH MEZONLARI VA RIVOJLANISH KO‘RSATKICHLARI

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНЦИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ

PRIMARY TEACHERS’ DIAGNOSTIC AND FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCES: STRUCTURE, FORMATION CRITERIA AND INDICATORS OF DEVELOPMENT

Karimova Sadoqat Sharobidin qizi

Farg‘ona davlat universiteti mustaqil tadqiqotchisi

Orcid: 0009-0001-6974-7466

Annotatsiya. Maqolada boshlang‘ich sinf o‘qituvchisining diagnostik va formativ baholash kompetensiyalari nazariy-metodik tahlil qilinadi. Konseptual qiyoslash orqali bilim, dalil talqini va pedagogik harakat farqlanadi. Kompetensiyalarning olti komponenti, mezonlari hamda kuzatiladigan ko‘rsatkichlari ishlab chiqiladi. Dalilni o‘qitishni moslashtirish bilan bog‘lovchi kasbiy rivojlanish sikli taklif etiladi.

Kalit so‘zlar: diagnostik kompetensiya, formativ baholash, baholash savodxonligi, pedagogik qaror, dalil, kasbiy refleksiya.

Аннотация. Диагностические компетенции и формирующее оценивание учителей начальных классов рассматриваются теоретически. Различаются знания, интерпретация данных и педагогические действия. Предложены шесть компонентов, критерии и показатели развития. Разработан цикл, связывающий данные об учении с изменением преподавания.

Ключевые слова: диагностическая компетенция, формирующее оценивание, оценочная грамотность, педагогическое решение, данные, профессиональная

рефлексия.

Abstract. Primary teachers’ diagnostic and formative assessment competences are examined conceptually. Assessment knowledge, evidence interpretation and instructional action are distinguished. Six components, criteria and observable indicators are proposed. A professional learning cycle links evidence about pupils’ understanding to instructional adaptation and review.

Keywords: diagnostic competence, formative assessment, assessment literacy, instructional decision, evidence, professional reflection.

Kirish

Boshlang‘ich sinf o‘qituvchisining baholashga tayyorligini tekshirishda «u baholash usullarini biladimi?» savoli bilan «u o‘quvchi javobidan qanday pedagogik xulosa chiqaradi?» savolini farqlash zarur. Birinchi savol bilimni, ikkinchisi vaziyatda namoyon bo‘ladigan kasbiy faoliyatni tekshiradi. Ushbu maqolada muammo aynan shu farq asosida qo‘yiladi: baholash atamalarini to‘g‘ri qo‘llash diagnostik xulosaning asoslanganligini, puxta tuzilgan topshiriq esa o‘qitishning tegishli tarzda o‘zgartirilishini o‘z-o‘zidan kafolatlamaydi. Shuning uchun kompetensiyaning tarkibini vositalar ro‘yxati bilan emas, dalil va qaror o‘rtasidagi munosabat bilan belgilash taklif qilinadi. B.X.Xodjayevning umumiy pedagogikaga oid darsligi nazariy bilimni pedagogik mahorat bilan bir ta’limiy maydonda ko‘rib chiqishga asos bo‘ladi [1]. Sh.E.Eshonqulova bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchisining o‘quv-bilish kompetensiyasini bilimni kengaytirish, ijodiy fikrlash va mustaqil faoliyatga tayyorlik bilan bog‘laydi [2]. Bu yo‘nalishlar mazkur maqola uchun metodologik tayanchdir, biroq ulardan tayyor diagnostik shkala olinmaydi. Talabaning o‘quv-bilish kompetensiyasi bilan amaldagi o‘qituvchining o‘quvchi xatosini sharhlash kompetensiyasi o‘zaro aloqador, ammo bir xil tadqiqot obyekti emas. D.Wiliam baholashning formativ xususiyatini ma’lumotning o‘qitish va o‘rganish haqidagi qarorlarda ishlatilishi bilan izohlaydi [5]. P. Black esa formativ baholashni pedagogik jarayonning boshqa tarkibiy qismlaridan ajratib joriy etishning cheklanishlarini muhokama qiladi [6]. Ushbu yondashuvlar asosida maqolaning maqsadi diagnostik va formativ baholash kompetensiyalarining o‘zaro chegaralarini aniqlash, ularni kuzatiladigan kasbiy amallar

orqali tavsiflash hamda shakllantirish metodikasini loyihalashdan iborat. Tadqiqot savoli quyidagicha: diagnostik xulosa qaysi shartlarda rivojlantiruvchi pedagogik qarorga aylanadi?

Materiallar va metodlar

Tadqiqot nazariy-metodik loyihalash shaklida bajarildi. Material sifatida kompetensiyaviy yondashuv, baholash savodxonligi va formativ baholashga tegishli sakkizta manba maqsadli tanlandi. Tanlovda tushunchani aniqlashtirish, o‘qituvchi faoliyatini sharhlash va yondashuvning cheklanishini ochish imkoniyati hisobga olindi. Manbalarning turli ilmiy an’analarga mansubligi qiyoslash imkonini beradi, ammo sakkiz asardan iborat korpus butun tadqiqot maydonini qamrab olmaydi. Ish sistematik sharh yoki meta-tahlil sifatida taqdim etilmaydi; tanlov chastotasi, respondentlar soni va eksperimental samaradorlik hisoblanmadi.

Tahlil birligi sifatida «o‘quv maqsadi, o‘quvchi faoliyatining dalili, talqin, pedagogik harakat, qayta tekshirish» munosabati qabul qilindi. Dastlab manbalardagi kompetensiya va baholash tushunchalari qiyoslandi. Keyin ularning amaliy mazmuni o‘qituvchining kuzatiladigan harakatlariga o‘girildi. So‘ng qarshi misollar yordamida mezonlar tekshirildi: to‘g‘ri javobni taxminan topish; noto‘g‘ri javobdan asossiz umumlashma chiqarish; sifatli izoh berib, undan foydalanishga vaqt ajratmaslik. Bular muallif tuzgan metodik vaziyatlar bo‘lib, haqiqiy sinflarda kuzatilgan hodisalar haqidagi hisobot emas.

Nazariy xulosaning maqbulligi uch talab bilan cheklab qo‘yildi. Birinchidan, har bir komponent boshqasini takrorlamaydigan kasbiy vazifaga ega bo‘lishi kerak. Ikkinchidan, uning mavjudligi faqat o‘qituvchining o‘z bahosi bilan emas, faoliyat mahsuli orqali ham tekshirilishi lozim. Uchinchidan, mezon o‘quvchining shaxsini baholashga yoki tasdiqlanmagan psixologik tashxisga aylanmasligi zarur. Ushbu talablar asosida tarkibiy model va rivojlanish ko‘rsatkichlari ishlab chiqildi. Ular empirik tekshirilgan omillar tuzilmasi emas, keyingi validatsiyaga taqdim etiladigan konseptual taklifdir.

Natijalar

Kompetensiyalarning chegarasi va o‘zaro bog‘lanishi. A.V.Xutorskoy kompetensiyani belgilangan talablar majmuasi, kompetentlikni esa shaxsning shu talablarga munosabati va

ularni egallashi bilan farqlaydi [3]. Ushbu farqlashni boshlang‘ich ta’limga tatbiq etib, diagnostik kompetensiya o‘quvchi bajarishi to‘g‘risida yetarli dalil olish, muqobil talqinlarni solishtirish va pedagogik jihatdan asoslangan xulosa chiqarish qobiliyati sifatida tavsiflandi. Formativ baholash kompetensiyasi esa shu xulosani tushunarli qayta aloqa, mos topshiriq va keyingi tekshiruvga aylantirish qobiliyatidir. Demak, birinchisi holatni tushunishga, ikkinchisi o‘rganish jarayonini davom ettirishga yo‘naladi.

Ularning kesishgan nuqtasi baho emas, dalillangan pedagogik qarordir. O‘qituvchi bolaning matndan sababni topolmaganini aniqlashi mumkin. Bu diagnostik xulosa hali qaysi yordam berilishini belgilamaydi: matnni qayta o‘qish, lug‘aviy to‘siqni bartaraf etish yoki ikki dalilni solishtirish talab etilishi mumkin. Muallif taklifida qaror «qiyinchilik nimada?» va «qaysi amal mazkur qiyinchilikka mos?» savollariga birgalikda javob beradi. Shuning uchun bir xil natijaga ega ikki o‘quvchiga bir xil yordam tayinlash majburiy emas; yordam sabablar haqidagi mavjud dalilga tayangan holda farqlanadi. W.J.Popham baholash savodxonligini o‘qituvchining kasbiy bilimlari uchun fundamental yo‘nalish sifatida asoslaydi [7]. Maqoladagi model bu savodxonlikni kompetensiyaning zarur, lekin yetarli bo‘lmagan sharti deb oladi. O‘lchov xatosi haqida bilish uni muayyan javobni talqin qilishda hisobga olish bilan teng emas. Shuningdek, diagnostik xulosaning mazmunan to‘g‘ri bo‘lishi uning bolaga qanday yetkazilishini hal qilmaydi. Tarkibiy tahlil aynan bilim, harakat va mas’uliyat orasidagi uzilishlarni ko‘rinadigan qilish uchun olti komponentni ajratishga olib keldi.

1-jadval

Diagnostik-formativ baholash kompetensiyalarining tarkibiy mezonlari

Komponent	Shakllanish mezoni	Kuzatiladigan dalil	Rivojlantiruvchi topshiriq
Maqsadli-kognitiv	Maqsad, topshiriq va dalil mosligini asoslaydi	Topshiriq uchun aniq o‘rganish maqsadi	Bir maqsadga mos va nomos topshiriqlarni qiyoslash
Dalil yig‘ish	Javob bilan birga bajarish usulini aniqlaydi	O‘quvchi ishi va qisqa aniqlashtiruvchi savol	Yetishmayotgan dalilni belgilash
Talqin qilish	Kuzatuvni taxmindan ajratadi	Muqobil izoh va uni tekshirish sharti	Bir xato uchun raqobatlashuvchi izohlar tuzish
Moslashtirish	Yordamni aniqlangan to‘siqqa bog‘laydi	Izohlangan keyingi topshiriq yoki tayanch	Yordam variantlari orasidan asosli tanlov
Kommunikativ-etik	Izohni tushunarli va shaxsni kamsitmaydigan qiladi	Vazifaga qaratilgan qayta aloqa matni	Umumiy tanbehni amaliy ko‘rsatmaga aylantirish
Refleksiv	Yordamdan keyingi dalil bilan qarorini qayta ko‘radi	Dastlabki va yangilangan qaror izohi	Natija kutilmaganda usulni qayta loyihalash

Mezon, ko‘rsatkich va darajaning operatsional farqi. Jadvaldagi mezon kasbiy faoliyatning baholanadigan sifatini, ko‘rsatkich esa ushbu sifatning konkret vaziyatdagi izini ifodalaydi. «Dalil bilan ishlaydi» iborasi mezon bo‘lishi mumkin, biroq kuzatish uchun yetarli aniqlik bermaydi. «O‘quvchining javobiga ikkita muqobil izoh beradi va ularni farqlovchi savol tanlaydi» ifodasi tekshiriladigan ko‘rsatkichga yaqinroq. Bunda ikki izoh soni universal normativ emas: vaziyatga qarab bitta ishonchli izoh yoki qo‘shimcha ma’lumot yig‘ishning o‘zi asosli bo‘lishi mumkin. Operatsionallashtirishning vazifasi qarorni mexanik sanash emas, uning daliliy sifatini ochishdir.

Rivojlanishning uchta shartli holati taklif qilindi: tayanchga suyanadigan, mustaqil asoslaydigan va vaziyatga mos qayta quradigan faoliyat. Birinchi holatda o‘qituvchi namunaviy savollar yordamida dalil tanlaydi. Ikkinchisida tanlovini o‘zi asoslaydi, ammo notanish vaziyatda qo‘shimcha ko‘mak talab qilishi mumkin. Uchinchisida o‘quvchidan kelgan yangi dalilga ko‘ra o‘z dastlabki qarorini o‘zgartiradi. Bu holatlar shaxsning o‘zgarmas toifalari emas. Bir pedagog hisoblash xatolarini talqin qilishda mustaqil, matnni tushunishni baholashda esa tayanchga ehtiyojmand bo‘lishi mumkin.

Daraja chegaralarini «falon ball olgan, yuqori» shaklida oldindan belgilashdan voz

kechildi. Bunday chegaralar topshiriq qiyinligi, kuzatuv sharoiti va ekspertlar kelishuvini hisobga olmasdan qo‘yilsa, o‘lchov aniqligi to‘g‘risida asossiz tasavvur hosil qiladi. Taklif etilayotgan profil komponentlar bo‘yicha tavsiflanadi: qaysi amal bajarilgan, qaysisi bajarilmagan va buni qaysi material tasdiqlaydi. «Dalil mavjud emas» holati «kompetensiya mavjud emas» bilan tenglashtirilmaydi. Kuzatuv pedagogga tegishli qobiliyatni namoyon etish imkonini bermagan bo‘lishi ham mumkin.

Shakllantirish metodikasining daliliy sikli. Metodika «vaziyatni ochish**,** mustaqil talqin, birgalikda muhokama, mikrodars**,** qayta loyihalash» sikli asosida taklif etiladi. Dastlab ishtirokchiga javob varaqasi bilan birga topshiriq maqsadi beriladi; tayyor tashxis berilmaydi. Pedagog o‘z taxminini va qo‘shimcha savolini yozadi. Muhokamada boshqa talqinlar bilan tanishadi, lekin ularni lavozim yoki ko‘pchilik fikri tufayli emas, dalil bilan solishtiradi. Mikrodarsda tanlangan yordamni sinab ko‘rish ssenariysi tuziladi. So‘ng o‘quvchining ehtimoliy turlicha javoblariga mos qayta qarorlar ishlab chiqiladi. E.N.Zemlyanskaya formativ baholashning konstruktivligi, o‘qituvchi mahorati va o‘quvchining baholash jarayonidagi ishtirokini muhokama qiladi [4]. Mazkur maqolada bundan kelib chiqadigan metodik talab shuki, kasbiy mashg‘ulotning o‘zi ham faqat tayyor javobni tekshirishga qurilmasligi kerak. Pedagog avvalgi izohi bilan keyingi izohini qiyoslay olishi, o‘zgarish sababini tushuntirishi lozim. Mashg‘ulot mahsuli sifatida ko‘p varaqli hisobot emas, qisqa «qaror izi» saqlanadi: maqsad, dalil, taxmin, yordam va qayta tekshirish mezoni. G.T.L.Brownning tanqidiy maqolasi norasmiy formativ amaliyotdagi xulosalarning tekshiriluvchanligini muammo sifatida ko‘taradi [8]. Ushbu e’tirozga javoban taklif etilgan siklda har bir mayda sinf muloqotini yozib olish talab qilinmaydi. Hujjatlashtirish qarorning oqibatiga mutanosib tanlanadi. Navbatdagi mashqni o‘zgartirish uchun qisqa qayd yetishi mumkin; bolaga uzoq muddatli past talab qo‘yish yoki uni alohida guruhga ajratish esa kengroq dalil va davriy qayta ko‘rishni talab qiladi. Shunday qilib, tekshiriluvchanlik pedagogik erkinlikni bekor qilmay, uni asoslash bilan bog‘laydi.

Muhokama

Modelning afzalligi sifatida bilim va harakatni alohida ko‘rsatish taklif qilinmoqda, biroq bu ajratish amaliyotdagi jarayonlar doimo ketma-ket sodir bo‘lishini anglatmaydi.

Tajribali pedagog dalil yig‘ish, izoh berish va vazifani o‘zgartirishni bir muloqot ichida amalga oshirishi mumkin. Shu sababli komponentlar vaqt jadvali emas, tahlil kategoriyalaridir. Ularni majburiy ketma-ket tekshirish ro‘yxatiga aylantirish tezkor pedagogik hukmni sun’iy sekinlashtirishi mumkin. Kasbiy tayyorlashda avval amallarni ajratib o‘rganish, keyinchalik esa yaxlit vaziyatda birlashtirish maqsadga muvofiq deb qaraladi.

Boshlang‘ich ta’lim uchun muhim cheklov, o‘quvchi javobining til, o‘qish tezligi va vaziyatdan ta’sirlanish ehtimolini hisobga olishdir. Mualliflik yondashuvida matematik tushunishni tekshirish uchun matnni ravon o‘qiy olish avtomatik shart qilib qo‘yilmaydi. Zarur vaziyatda og‘zaki yoki predmetli ifoda taklif etilishi mumkin. Biroq baholash maqsadi aynan o‘qish malakasi bo‘lsa, matnni o‘qib berish o‘lchanayotgan faoliyatni o‘zgartiradi. Demak, teng imkoniyat yaratish bilan o‘quv maqsadini almashtirishni farqlay olish ham diagnostik hukmning tarkibiy qismidir.

Empirik tekshiruvda faqat o‘qituvchining o‘zini baholash so‘rovnomasiga suyanish yetarli bo‘lmaydi. Keyingi tadqiqot uchun bir xil maqsadga oid turli vaziyatlar, anonimlashtirilgan o‘quvchi ishlari, dars kuzatuvi va pedagogning qaror izohlarini birlashtirish taklif etiladi. Baholovchilar ishlarni mustaqil tahlil qilib, tafovut sabablarini ajratishlari kerak. Rozilik darajasi past bo‘lsa, aybni darhol o‘qituvchiga yuklash emas, mezonning noaniqligi va topshiriqning dalil olish imkoniyati tekshiriladi. Mazmuniy moslik, baholovchilararo kelishuv va amaliy yuk birgalikda baholangandan keyingina vosita kengroq qo‘llanishi mumkin.

Maqolaning chegarasi shundaki, taklif etilgan tuzilmaning statistik omillari, rivojlanish tezligi va o‘quvchi yutuqlariga sababiy ta’siri tekshirilmagan. Sakkiz manba asosidagi sintez til va nazariy an’ana jihatidan ham tanlov chekloviga ega. Shuningdek, manbalarda bo‘lajak pedagoglar, amaldagi o‘qituvchilar va turli ta’lim bosqichlari bir xil sharoitda o‘rganilmagan. Shu sababli model boshlang‘ich sinf o‘qituvchisi uchun moslashtirilgan mualliflik konstruksiyasi sifatida taqdim etiladi, boshqa mualliflarning empirik natijalari esa O‘zbekiston maktablarining tayyor tavsifi sifatida qabul qilinmaydi.

Xulosa

Diagnostik kompetensiya dalilning nimani anglatishini, formativ baholash kompetensiyasi esa shu dalildan keyin qanday pedagogik harakat qilishni asoslash bilan farqlandi. Ularning birligi maqsad, dalil, talqin, yordam va qayta tekshirish orasidagi uzluksiz munosabatda namoyon bo‘ladi. Nazariy natija olti komponentning vazifalarini, mezon va kuzatiladigan ko‘rsatkich orasidagi farqni hamda komponentlar bo‘yicha rivojlanish profilini aniqlashtirishdan iborat. Bunda daraja umumiy ballga emas, o‘qituvchining vaziyatda ko‘rsatgan va tekshirish mumkin bo‘lgan kasbiy amaliga bog‘landi.

Metodik taklif pedagogni tayyor baholash vositasidan foydalanishga emas, dalildan asosli qarorga o‘tishga o‘rgatishdir. Kasbiy rivojlanish mashg‘ulotlariga muqobil talqinlar, qisqa mikrodarslar va qarorni qayta ko‘rish vaziyatlarini kiritish tavsiya etiladi. Biroq taklif etilgan profilni attestatsiya, reyting yoki saralash vositasi sifatida darhol ishlatish asosli emas. Avval uning mazmuniy mosligi, tushunarliligi va turli vaziyatlarda barqaror qo‘llanishi tekshirilishi kerak. Shundagina nazariy tuzilma pedagogning individual kasbiy rivojlanishini rejalashtirishga xizmat qiladigan metodik vositaga aylanishi mumkin.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Xodjayev B.X. Umumiy pedagogika nazariyasi va amaliyoti. Toshkent: Sano-standart, 2017. ISBN 978-9943-5002-3-5. URL: https://akbt.urdu.uz/uz/books/7493

2. Eshonqulova Sh.E. Bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarining o‘quv-bilish kompetensiyasining mazmuni // Qo‘qon universiteti xabarnomasi. 2023. 1(1), konferensiya materiallari. B. 504–507. DOI: 10.54613/ku.v1i1.619

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, 23.04.2002. Электронная публикация автора. URL: https://www.khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm

4. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 50–58. DOI: 10.17759/jmfp.2016050305

5. Wiliam D. What is assessment for learning? // Studies in Educational Evaluation.

2011. Vol. 37, No. 1. P. 3–14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001

6. Black P. Formative assessment – an optimistic but incomplete vision // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2015. Vol. 22, No. 1. P. 161–177. DOI: 10.1080/0969594X.2014.999643

7. Popham W.J. Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? // Theory Into Practice. 2009. Vol. 48, No. 1. P. 4–11. DOI: 10.1080/00405840802577536

8. Brown G.T.L. Is Assessment for Learning Really Assessment? // Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. Article 64. DOI: 10.3389/feduc.2019.00064

