

**TA'LIM JARAYONIDA SUMMATIV BAHOLASH TOPSHIRIQLARI
ORQALI KRITIK FIKRLASHNI SHAKLLANTIRISH METODIKASI****Tursunaliyev Shaxzod Sherali o'g'li***Termiz davlat pedagogika institute mustaqil izlanuvchisi*

Annotatsiya. Mazkur maqolada ta'lim jarayonida summativ baholash topshiriqlarini kritik fikrlashni shakllantirishga xizmat qiladigan metodik vosita sifatida loyihalash masalasi yoritiladi. Tadqiqotning asosiy g'oyasi summativ baholashni faqat yakuniy natijani qayd etuvchi nazorat shakli emas, balki o'quvchining tahlil qilish, dalillarni solishtirish, xulosa chiqarish, qaror asoslash va bahsli vaziyatlarda nuqtayi nazarni himoya qilish qobiliyatini namoyon etuvchi murakkab faoliyat maydoni sifatida talqin etishdan iborat. Maqolada kritik fikrlashning tarkibiy ko'nikmalari, yuqori darajali kognitiv amallar bilan aloqasi, summativ topshiriqlarni tuzish tamoyillari, mezonli baholashning o'rni, topshiriqlarda yangi vaziyat, ko'p manbali material, dalillash va refleksiya komponentlaridan foydalanish usullari tahlil qilinadi. Shuningdek, topshiriq dizayni, o'quvchini oldindan tayyorlash, baholash mezonlarini shaffof belgilash, analitik rubrikalar qo'llash va yakuniy natijalarni qayta o'qitish bilan bog'lashga doir amaliy tavsiyalar beriladi. Natijada summativ baholash topshiriqlari mazmuni va shakli to'g'ri tashkil etilganda ular o'quv jarayonida kritik fikrlashni shakllantirishning samarali pedagogik mexanizmiga aylanishi asoslab beriladi.

Kalit so'zlar: summativ baholash, kritik fikrlash, yuqori darajali tafakkur, topshiriq dizayni, analitik rubrika, dalillash, refleksiya, mezonli baholash, ta'lim sifati, kognitiv kompetensiya, baholash metodikasi

KIRISH

Zamonaviy ta'limning ustuvor vazifalaridan biri o'quvchini tayyor ma'lumotni qayta aytuvchi subyekt darajasidan mustaqil tahlil qiluvchi, ma'lumotlarni qiyoslay oluvchi, dalillarga asoslangan xulosa chiqara oluvchi shaxs darajasiga olib chiqishdir. Mazkur maqsadga erishishda baholash tizimi hal qiluvchi omillardan biri sanaladi. Xususan, xalqaro tadqiqotlarda baholash o'qitish va o'rganishga yo'nalish beradigan kuchli pedagogik vosita sifatida talqin qilinadi, summativ baholash esa o'quv yutuqlarini tasdiqlash bilangina cheklanmay, ta'lim mazmuni va o'qituvchi talablari qanday yo'nalishda shakllanishini ham belgilab beradi [1]. Shu sababli yakuniy baholash topshiriqlarining mazmuni faqat reproduktiv xotirani tekshirsa, amaliyotda dars jarayoni ham ko'proq eslab qolish va qayta bayon qilishga xizmat qiladi. Aksincha, summativ topshiriqlar tahlil, baholash, dalillash va muammoni hal etish kabi kognitiv amallarni talab qilsa, o'qitish usullari ham ana shu yo'nalishda yangilanadi.

Kritik fikrlash bugungi kunda umumiy ta'lim, oliy ta'lim va kasbiy tayyorgarlikning tayanch natijalaridan biri sifatida qaralmoqda. Ta'lim natijalarini baholash bo'yicha olib borilgan tadqiqotlarda ushbu kompetensiya mantiqiy mulohaza yuritish, qaror qabul qilish, muammo yechish va asosli hukm chiqarish bilan uzviy bog'liq ekani ta'kidlanadi [2]. Demak, summativ baholash topshiriqlarini ishlab chiqishda o'quvchining aynan qanday fikrlash harakatlari namoyon bo'lishi, qaysi dalillar baholash uchun asos bo'lishi va qanday mezonlar yordamida natija aniqlanishi oldindan aniq belgilanishi lozim. Mazkur maqolaning maqsadi ta'lim jarayonida summativ baholash topshiriqlari orqali kritik fikrlashni shakllantirishning metodik asoslarini tizimli ravishda bayon qilishdan iborat.

ASOSIY QISM

Kritik fikrlashni ta'riflashda ko'plab yondashuvlar mavjud bo'lsa-da, pedagogik amaliyot uchun eng muhim jihat uning tarkibiy amallarini aniq ko'ra olishdir. Delphi tadqiqoti asosida ishlab chiqilgan yondashuvga ko'ra, kritik fikrlash talqin qilish, tahlil qilish, baholash, xulosa chiqarish, izohlash va o'z fikrlashini nazorat qilish kabi amallar birligidan tarkib topadi [3]. Mazkur ko'nikmalar yangilangan Blum taksonomiyasidagi tahlil, baholash va yaratish bosqichlari bilan uyg'unlashadi [4]. Shundan kelib chiqib, summativ baholash topshirig'i o'quvchidan faktni eslashni emas, balki ma'lumotni ma'no jihatidan ochish, bir nechta pozitsiyani solishtirish, manbaning ishonchliligini tekshirish, qarshi dalillarni ko'rish, tanlangan yechimni asoslash kabi murakkab operatsiyalarni bajarishni talab etishi kerak. Ana shunda baholash topshirig'i kritik fikrlashni nafaqat o'lchaydi, balki uni shakllantiruvchi didaktik omilga ham aylanadi.

Yuqori darajali fikrlashni baholashga doir metodik tavsiyalarda bir necha tamoyil alohida ko'rsatiladi. Birinchidan, baholanishi kerak bo'lgan fikrlash turi aniq belgilanishi kerak. Ikkinchidan, topshiriq o'quvchidan aynan shu fikrlash harakatini namoyon etishni talab qilishi zarur. Uchinchidan, baholovchi natijani qanday dalillar asosida aniqlashi oldindan ko'zda tutiladi. To'rtinchidan, topshiriq tarkibida yangi vaziyat, matn, jadval, diagramma, keys yoki manbaviy material bo'lishi lozim. Beshinchidan, topshiriqning murakkabligi bilan uning kognitiv darajasi bir xil narsa emasligi inobatga olinadi [5]. Shu ma'noda, murakkab terminli, ammo faqat qayta eslashni talab qiladigan savol kritik fikrlashni yuzaga chiqarmaydi. Aksincha, sodda tilda berilgan, biroq qaror asoslashni talab qiladigan topshiriq o'quvchining tafakkurini chuqur ishlatadi. Mazkur tamoyillar summativ baholash metodikasining poydevorini tashkil etadi.

Jadval 1. Summativ baholash topshiriqlarining kritik fikrlashga yo‘naltirilgan modeli

Topshiriq turi	Shakllanadigan amal	O‘quvchi mahsuli	Baholash mezon
Manbalarni qiyoslash	Tahlil, taqqoslash, ishonchlilikni tekshirish	Qiyosiy xulosa va asos	Dalilning to‘g‘riligi, manbani tanlash sifati, xulosa mantiqi
Keys tahlili	Muammo yechish, qaror qabul qilish	Variantlar ichidan asosli yechim	Muammoni anglash, yechimning asoslanganligi, oqibatni ko‘ra bilish
Dalilga tayangan esse	Baholash, izohlash, qarshi fikrni ko‘rish	Tezis, dalil, qarshi dalil, xulosa	Mantiqiy tuzilma, dalil sifati, til aniqligi
Jadval yoki diagramma sharhi	Interpretatsiya, xulosa chiqarish	Ma’lumotli izoh va umumlashma	Raqamlarni to‘g‘ri o‘qish, bog‘lanishni ko‘rsatish, natijani asoslash
Raddiya va munozara topshirig‘i	Bahs yuritish, dalillash	Qisqa analitik javob yoki chiqish	Pozitsiya ravshanligi, qarshi dalilga javob, nutq mantig‘i

Metodik jihatdan samarali summativ baholash tizimi to‘rt o‘zaro bog‘liq bosqichda quriladi. Avval maqsadli-loyihalash bosqichida dars yoki modul yakunida qaysi kritik amallar namoyon bo‘lishi belgilab olinadi. Keyin operatsion tayyorlov bosqichida o‘quvchilar tahlil qilish, savol qo‘yish, dalil ajratish, qarshi nuqtayi nazarni ko‘rish, xulosani asoslash kabi amallarni dars jarayonida ko‘p marotaba mashq qiladi. Uchinchi bosqichda summativ topshiriq yangi vaziyatda mustaqil bajariladi. To‘rtinchi bosqichda esa natijalar analitik rubrika asosida sharhlanadi va o‘quvchi xatolarining mazmuni bilan tanishtiriladi. Sinf baholashi shu tarzda tashkil etilganda summativ nazorat faqat yakuniy baho qo‘yish jarayoni bo‘lib qolmaydi, balki keyingi o‘qitish uchun tahliliy ma’lumot beruvchi mexanizmga aylanadi. Aynan shu nuqta sinfdagi baholashni haqiqiy pedagogik boshqaruv vositasiga aylantiradi [6].

Kritik fikrlashni shakllantiruvchi summativ topshiriqning ichki tuzilishida bir necha majburiy element bo‘lishi maqsadga muvofiq. Birinchi element muammoli vaziyat yoki intellektual qarama-qarshilikdir. O‘quvchi ikki xil fikr, ikki manba, ikki yechim yoki bir-biriga zid ko‘rinadigan dalillar bilan to‘qnash kelganda tahlil zarurati tug‘iladi. Ikkinchi element dalillash talabidir. Savol shakli shunday qurilishi kerakki, o‘quvchi faqat javobni emas, balki nima sababdan aynan shu javobni tanlaganini ko‘rsatib bersin. Uchinchi element manbaning yangiligidir. Darsda aynan ko‘rilgan misolni takrorlash emas, balki o‘xshash mantiqni yangi materialga ko‘chira olish kritik fikrlashning

haqiqiy belgisi hisoblanadi [5]. To'rtinchi element esa refleksiv yakundir. Ayrim topshiriqlarda o'quvchidan o'z javobining kuchli va zaif tomonini qisqa izohlash talab etilsa, u o'z tafakkur jarayonini kuzatishga ham o'rganadi. Bu esa metakognitiv nazoratni kuchaytiradi.

Baholash mezonlarining sifati summativ topshiriqning tarbiyaviy va rivojlantiruvchi quvvatini belgilaydi. Agar baholash faqat tayyor javob mavjud yoki mavjud emas tamoyiliga qurilsa, o'quvchi mantiqiy jarayonni emas, yakuniy natijani ko'zlaydi. Analitik rubrika esa mazmuni tushunish, dalil keltirish, bog'lanishlarni ko'rsatish, qarshi pozitsiyani hisobga olish, xulosa mantiqi va nutq aniqligi kabi mezonlarni alohida ko'rishga imkon beradi. Bunday yondashuv o'quvchiga aynan qaysi fikrlash amali kuchli, qaysi biri sust ekanini ko'rsatadi. Natijada baholash xulosasi umumiy raqamdan iborat bo'lib qolmaydi, balki tafakkurni rivojlantirish xaritasiga aylanadi. Shuning uchun summativ baholashda yopiq savollar bilan bir qatorda izohli javob, asos talab qiluvchi tanlov, qisqa esse, daliliy jadval to'ldirish va keysli savollarni qo'llash samaraliroq hisoblanadi [2; 6].

Biroq kritik fikrlashga yo'naltirilgan summativ topshiriq o'z-o'zidan yuqori natija bermaydi. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, kritik fikrlash ko'nikmalarini bevosita va ochiq tarzda o'rgatish, ularga muntazam amaliy mashq qo'shish ancha katta samara beradi. Adolesentlar bilan olib borilgan tajriba tadqiqotida aynan explicit instruction, ya'ni fikrlash usullarini bevosita ko'rsatish, namuna asosida tahlil qilish va ko'p takroriy mashq bilan mustahkamlash eng katta o'sishni ta'minlagani aniqlangan [7]. Demak, summativ baholash metodikasi darsdagi o'qitish metodikasi bilan uyg'un bo'lishi shart. O'qituvchi oldin dalil va xulosa o'rtasidagi farqni, manbani tekshirish mezonlarini, qarshi dalilni ko'rish yo'lini, pozitsiyani asoslash usullarini muntazam mashq qildirib bormasa, yakuniy nazoratda bunday natijani kutish to'g'ri bo'lmaydi.

Summativ baholash topshiriqlarini metodik jihatdan nozik loyihalashning yana bir sababi o'quv motivatsiyasiga ta'sir bilan bog'liq. Yakuniy testlar va keskin nazoratlar ba'zan o'quvchini fikr yuritishga emas, faqat xato qilmaslikka yo'naltiradi. Tizimli sharhda summativ baholashning ayrim shakllari o'quvchilarning ichki motivatsiyasini pasaytirishi, darsni testga moslashtirishga olib kelishi va tor natijadorlikni kuchaytirishi qayd etilgan [8]. Shu bois kritik fikrlashni rivojlantiruvchi summativ metodika natija, jarayon va mezon o'rtasida muvozanat saqlashi kerak. Shaffof mezon, oldindan ma'lum talablar, muammoni turlicha hal qilish imkoniyati va yakuniy tahliliy fikr-mulohaza bunday salbiy oqibatlarni kamaytiradi. O'quvchi baholashni jazolovchi vosita emas, intellektual o'sishni namoyon etish maydoni sifatida qabul qila boshlaydi.

Empirik materiallar ham mazkur xulosani tasdiqlaydi. Tarix ta'limida kritik fikrlash modeli asosida tashkil etilgan maxsus o'quv jarayoni talabalarining birlamchi manbalarni tahlil qilish, argumentativ mulohaza yuritish va mazmuniy xulosalar chiqarish ko'rsatkichlari sezilarli darajada oshgani qayd etilgan dissertatsiya tadqiqoti mavjud [9]. Bu holat fan sohasi qanday bo'lishidan qat'i nazar, fikrlashga yo'naltirilgan

topshiriq dizayni samara berishini ko'rsatadi. Maktab amaliyotida ham ona tili, tarix, tabiiy fanlar, tarbiya va chet tili darslarida summativ baholash topshiriqlarini manba tahlili, dalilni ajratish, vaziyatga baho berish, muqobil yechim tanlash va izohli xulosa chiqarishga yo'naltirish mumkin. Muhimi, baholash savoli o'quvchidan tayyor bilimni ko'chirishni emas, o'sha bilim bilan ishlashni talab qilsin.

XULOSA

Summativ baholash topshiriqlari ta'lim jarayonida kritik fikrlashni shakllantirishning kuchli metodik vositasi bo'la oladi. Buning uchun topshiriqlar reproduktiv xotirani tekshiruvchi savollardan tahlil, baholash, dalillash, qaror asoslash va refleksiya talab qiluvchi murakkab faoliyatlarga aylantirilishi zarur. Samarali metodika o'quv natijasini aniq belgilash, yangi vaziyat yaratish, dalillashni majburiy komponentga aylantirish, analitik rubrika qo'llash, oldindan tayyorlov mashqlarini yo'lga qo'yish va yakuniy natijani keyingi o'qitish bilan bog'lash kabi bosqichlarga tayansa, summativ baholash o'quvchi tafakkurini rivojlantiradi. Shunday yondashuv asosida tuzilgan topshiriqlar o'quvchida nafaqat bilimni namoyon etish, balki ma'lumotni tanqidiy qayta ishlash, asosli hukm chiqarish va intellektual mustaqillikni shakllantirishga xizmat qiladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Bouckaert M. The Assessment of Students' Creative and Critical Thinking Skills in Higher Education across OECD Countries: A Review of Policies and Related Practices. — Paris: OECD Publishing, 2023. — 46 p. — OECD Education Working Papers, No. 293. — DOI: 10.1787/35dbd439-en.

2. Liu O. L., Frankel L., Roohr K. C. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment // ETS Research Report Series. — 2014. — Vol. 2014, No. 1. — P. 1–23. — DOI: 10.1002/ets2.12009.

3. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. — Newark, DE: American Philosophical Association, 1990. — 112 p.

4. Anderson L. W., Krathwohl D. R., Airasian P. W. et al. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. — New York: Longman, 2001. — 352 p.

5. Brookhart S. M. How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom. — Alexandria, VA: ASCD, 2010. — 159 p.

6. Popham W. J. Classroom Assessment: What Teachers Need to Know. — 8th ed. — Boston: Pearson Education, 2017. — 448 p.

7. Marin L. M., Halpern D. F. Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains // Thinking Skills and Creativity. — 2011. — Vol. 6, No. 1. — P. 1–13. — DOI: 10.1016/j.tsc.2010.08.002.

8. Harlen W., Deakin Crick R. E. A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning. — London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2002. — 147 p.

9. Reed J. H. Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course: Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. — Tampa, FL: University of South Florida, 1998. — 268 p.