

KASBIY TA'LIMDA AMALIY KO'NIKMALARNI BAHOLASH: USTOZ–SHOGIRD AN'ANASI, TARIXIY UZILISHLAR VA ZAMONAVIY BAHOLASH MUAMMOLARI

Xalimov Zafar Xatamovich

*«TIIAME» Milliy tadqiqot universiteti tayanch doktoranti;
Impuls tibbiyot instituti Ta'lim sifatini nazorat qilish bo'limi boshlig'i
Toshkent, O'zbekiston rasulove@mail.ru
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22722702>*

Annotatsiya: Maqolada O'zbekiston kasbiy ta'limida amaliy ko'nikmalarni baholash muammosi keng tarixiy kontekstda tahlil qilinadi. Tadqiqotning maqsadi — baholash obyekti, baholash dalili va baholovchi subyekt o'rtasidagi munosabatning tarixiy o'zgarishini aniqlash hamda shu asosda bugungi metodologik muammolarni izohlashdir. Tarixiy-qiyosiy va hujjatli tahlil asosida an'anaviy ustoz–shogird tizimidagi faoliyatga integratsiyalashgan baholash, XX asr boshidagi ta'limiy-institutsional uzilishlar, 1918–1930-yillardagi sovet pedagogik tajribalari, 1936-yildan keyingi psixologik-pedagogik o'lchash rivojidagi cheklanishlar hamda mustaqillikdan so'ng standartlashtirilgan testlashning kengayishi o'rganildi. Tahlil an'anaviy kasbiy tayyorgarlikda baholashning asosiy dalili real faoliyat va tayyor mahsulot bo'lganini ko'rsatdi. Standartlashtirilgan testlar ommaviy baholashda xolislik, masshtablik va taqqoslanuvchanlikni sezilarli kuchaytirgan bo'lsa-da, ularning amaliy kompetensiyani universal baholash vositasiga aylantirilishi o'lchanayotgan konstruktning torayishi xavfini yuzaga keltiradi. 2026-yildagi kasbiy malaka test spetsifikatsiyasi misolida amaliy ko'nikmani baholash maqsadi

bilan faqat yopiq topshiriqlardan olinadigan dalillar o'rtasidagi metodologik nomuvofiqlik aniqlandi. Bu nomuvofiqlik milliy normativ talablarga ham mos kelmaydi: amaldagi tartib malaka imtihoniga nazariy va amaliy topshiriqlarni birga kiritishni hamda tegishli moddiy-texnika bazasi mavjudligini belgilaydi. Xulosa sifatida kasbiy ta'limda testdan voz kechish emas, balki baholash vositalarini o'lchanayotgan kompetensiya tabiatiga muvofiq differensial integratsiya qilish zarurligi asoslanadi.

Kalit so'zlar: kasbiy ta'lim, amaliy ko'nikma, kasbiy kompetensiya, baholash, pedagogik o'lchash, standartlashtirilgan test, faoliyatga asoslangan baholash, konstrukt validligi, diagnostik baholash.

Оценивание практических навыков в профессиональном образовании: традиция «устоз–шогирд», исторические разрывы и современные проблемы оценивания

Аннотация: В статье проблема оценивания практических навыков в профессиональном образовании Узбекистана рассматривается в широком историческом контексте. Цель исследования — выявить историческое

изменение соотношения между объектом оценивания, доказательством освоения навыка и субъектом оценивания, а также объяснить на этой основе современные методологические проблемы. На основе историко-сравнительного и документального анализа исследуются интегрированное в практическую деятельность оценивание в традиционной системе «устоз–шогирд» (мастер–ученик), институциональные разрывы начала XX века, педагогические эксперименты 1918–1930-х годов, ограничения в развитии психолого-педагогических измерений после 1936 года и расширение стандартизированного тестирования после обретения независимости. Показано, что в традиционной профессиональной подготовке основным свидетельством освоения навыка являлись реальная деятельность и качество продукта. Стандартизированное тестирование повысило объективность, массовость и сопоставимость результатов, однако его использование в качестве универсального средства оценки практической компетентности создаёт риск сужения измеряемого конструкта. На примере спецификации квалификационного тестирования 2026 года выявляется методологическое расхождение между заявленной целью оценивания практических навыков и доказательствами, получаемыми исключительно посредством закрытых заданий. Это расхождение не соответствует и национальным нормативным требованиям, предусматривающим включение в квалификационный экзамен как теоретических, так и практических заданий. Обосновывается необходимость не отказа от тестирования, а дифференцированной интеграции методов

оценивания в соответствии с природой оцениваемой компетенции.

Ключевые слова: профессиональное образование, практические навыки, профессиональная компетентность, оценивание, педагогические измерения, стандартизированный тест, оценивание деятельности, валидность конструкта, диагностическое оценивание.

Assessment of practical skills in vocational education: the ustoz–shogird tradition, historical discontinuities and contemporary assessment challenges

Abstract: This article examines the assessment of practical skills in vocational education in Uzbekistan within a broad historical context. Using historical-comparative and documentary analysis, it explores assessment embedded in the traditional ustoz–shogird/master–apprentice system, institutional discontinuities of the early twentieth century, Soviet educational experiments of 1918–1930, restrictions affecting psychological and educational measurement after 1936, and the expansion of standardized testing following independence. The analysis indicates that in traditional vocational preparation the principal evidence of competence was actual performance and the quality of the resulting product. Standardized testing subsequently strengthened objectivity, scalability and comparability, but its use as a universal instrument for assessing practical competence creates a risk of construct underrepresentation. Using a 2026 vocational qualification test specification as a contemporary example, the article identifies a methodological

mismatch between the declared objective of assessing practical skills and evidence elicited exclusively through closed-response tasks. The study argues not for abandoning testing, but for differentiated integration of assessment methods according to the nature of the competence being

assessed.

Keywords: vocational education, practical skills, vocational competence, assessment, educational measurement, standardized testing, performance assessment, construct validity, diagnostic assessment.

KIRISH

Kasbiy ta'limning yakuniy natijasi o'quvchining kasbga oid ma'lumotlarni eslab qolishi bilan emas, balki ularni real yoki real faoliyatga yaqin sharoitda qo'llay olishi bilan belgilanadi. Elektrik elektr zanjiri haqidagi qoidalarni bilishi bilan birga uni xavfsiz yig'a olishi, payvandchi texnologik parametrlarni ayta olish bilan birga sifatli chok hosil qila olishi, avtomexanik nosozlik sabablarini sanash bilan birga konkret nosozlikni diagnostika qilib, tegishli qaror qabul qila olishi lozim. Shu bois kasbiy ta'limda baholashning asosiy metodologik savoli «o'quvchi nimani biladi?» bilan cheklanmaydi; «u nimani, qanday sharoitda va qanday sifatda bajara oladi?» savolini ham qamrab olishi kerak.

Mazkur masalaning O'zbekiston uchun dolzarbligi faqat bugungi metodik muammolar bilan bog'liq emas. Hozirgi O'zbekiston hududidagi kasbiy faoliyat va hunarmandchilik an'analari uzoq tarixiy rivojlanish mahsulidir. Markaziy Osiyoda kulolchilik, metallga ishlov berish, to'qimachilik, qurilish, irrigatsiya va boshqa hunarlar rivojlangan bo'lib, kasbiy bilimning katta qismi amaliy faoliyat orqali avloddan-avlodga uzatilgan [1]. Zamonaviy ijtimoiy-antropologik tadqiqotlarda ham *ustoz-shogird* munosabati O'zbekistonda kasb egallash yo'li hamda kasbiy jamoalarning ichki tuzilishi va ish jarayonlariga sezilarli ta'sir ko'rsatuvchi madaniy-institutsional

an'ana sifatida tahlil qilinadi [2].

An'anaviy kasb o'rgatish tizimini zamonaviylashtirilmagan yoki ideal tizim sifatida talqin qilish to'g'ri emas. Unda baholovchining professional hukmiga kuchli bog'liqlik, mezonlarning ustadan ustaga farqlanishi, natijalarni katta guruhlarda taqqoslashning qiyinligi kabi cheklovlar mavjud edi. Biroq uning baholash nuqtai nazaridan muhim xususiyati boshqa: **o'rgatish, mashq qilish, kuzatish, xatoni tuzatish va kasbiy faoliyat natijasini baholash bir-biridan uzilmagan edi.**

XX asrda mazkur modelning institutsional muhiti keskin o'zgardi. Jadidlarning ta'limni yangilashga intilishi, Rossiya imperiyasi oxiridagi modernizatsiya jarayonlari, 1917-yildan keyingi sovetlashtirish, 1920–1930-yillardagi radikal pedagogik tajribalar, ta'limning markazlashtirilishi hamda mahalliy intellektual institutlarning qayta tashkil etilishi bir-biriga ustma-ust kelgan murakkab tarixiy jarayonni yuzaga keltirdi [3; 4]. Ushbu tarixni «eski tizimdan zamonaviy tizimga tabiiy o'tish» shaklida tasvirlash hodisalarning murakkabligini kamaytiradi. Ayrim bosqichlarda evolyutsion davomiylikdan ko'ra institutsional uzilish va qayta qurish kuchliroq bo'lgan.

Mustaqillikdan keyin O'zbekistonda baholashning yana bir muhim transformatsiyasi kuzatildi. Standartlashtirilgan testlar oliy ta'limga ommaviy qabulda baholovchi shaxsining ta'sirini

kamaytirish, yagona sharoit yaratish va natijalarni tez qayta ishlash kabi real muammolarga amaliy yechim sifatida joriy etildi. Keyinchalik test texnologiyalari ta'limning ko'plab boshqa sohalariga ham kengaydi. Muammo testning mavjudligida emas, balki **muayyan maqsad uchun samarali bo'lgan vositaning boshqa konstruktlerini ham universal baholash vositasiga aylantirilishi ehtimolidadir.**

Xususan, kasbiy kompetensiya va amaliy ko'nikmalarni faqat javobi oldindan berilgan yopiq topshiriqlar orqali baholashda «faoliyat haqida bilim» bilan «faoliyatni bajara olish» o'rtasidagi farq yo'qolishi mumkin. Bunday holatda natijaning hisoblanishi obyektiv bo'lishiga qaramay, baholanayotgan konstruktning muhim komponentlari o'lchovdan tashqarida qolishi mumkin.

Maqolaning maqsadi — kasbiy ta'limda amaliy ko'nikmalarni baholashning tarixiy transformatsiyasini ustoz–shogird an'anasidan zamonaviy standartlashtirilgan baholashgacha bo'lgan jarayon doirasida tahlil qilish, asosiy tarixiy uzilishlarni ajratish hamda ular fonida bugungi kasbiy kompetensiyalarni baholashdagi metodologik muammolarni aniqlashdir.

Tadqiqotda quyidagi savollarga javob izlandi:

1. An'anaviy ustoz–shogird tizimida kasbiy tayyorgarlikning egallanganligi qanday dalillar orqali aniqlangan?

2. XX asrning dastlabki o'n yilliklaridagi pedagogik va institutsional o'zgarishlar baholash mantiqiga qanday ta'sir ko'rsatgan?

3. 1936-yilgi pedologiyaga qarshi kampaniyaning psixologik-pedagogik o'lchash rivojida o'rni qanday baholanadi?

4. Mustaqillikdan keyingi standartlashtirilgan

testlash qanday ehtiyojlarni qondirdi va uning qo'llanish doirasi kengayishi qanday metodologik xavflarni yuzaga keltirdi?

5. Bugungi kasbiy ta'limdan nazariy bilim, amaliy ko'nikma va murakkab kasbiy kompetensiyalarni baholash vositalari qanday farqlanishi kerak?

ADABIYOTLAR TAHLILI VA METODLAR

Manbalar bazasi va ularni tanlash mezonlari

Tadqiqot tarixiy-tahliliy xarakterga ega bo'lib, unda manbalarni to'rtta guruhga ajratish tamoyili qo'llanildi.

Birinchi guruhni Markaziy Osiyodagi hunarmandchilik va an'anaviy kasbiy tayyorgarlik tarixiga oid akademik manbalar tashkil etdi. UNESCOning Markaziy Osiyo sivilizatsiyalari tarixiga bag'ishlangan fundamental nashri [1] hamda O'zbekistondagi ustoz–shogird munosabatining ijtimoiy-antropologik tahliliga bag'ishlangan tadqiqot [2] ushbu guruhning asosiy manbalari bo'ldi. Jadidchilik, milliy intellektual muhit va ilk sovet davridagi transformatsiyalarni tahlil qilishda A. Khalidning tadqiqotlariga murojaat qilindi [3; 4].

Ikkinchi guruhga 1918–1936-yillardagi birlamchi sovet hujjatlari kiritildi. Jumladan, baholarni bekor qilish haqidagi 1918-yilgi qaror [5], «Yagona mehnat maktabi»ning asosiy prinsiplari [6], davlat imtihonlarini bekor qilish va sinovlar tartibini o'zgartirishga oid qaror [7], 1931-yildagi «Boshlang'ich va o'rta maktab to'g'risida»gi qaror [9] hamda 1936-yildagi «Narkompros tizimidagi pedologik buzilishlar to'g'risida»gi qaror [10] tahlil qilindi. Birlamchi hujjatlarning tarixiy talqini taqrizdan o'tgan (peer-reviewed) ilmiy tadqiqotlar bilan tekshirildi [8; 11–14].

Uchinchi guruhga mustaqil O'zbekistondagi testlash va kasbiy malakalarni baholash tizimiga oid rasmiy va normativ manbalar kiritildi [17–25]. Normativ hujjatlar tahlilida ularning amaldagi tahriri hamda kuchini yo'qotgan yoki yangi hujjat bilan almashtirilgani alohida tekshirildi. Xususan, 2020-yildagi 287-son qaror 2025-yil 18-iyundan kuchini yo'qotgan bo'lib, uning o'rniga 369-son qaror bilan tasdiqlangan hujjatlar to'plami amal qiladi [21; 23].

To'rtinchi guruh zamonaviy baholash fani (assessment science) — pedagogik o'lchash va baholash nazariyasining asosiy manbalaridan tashkil topdi. Validlik [26–28], mezonga asoslangan o'lchash [29], formativ baholash [30], autentik va kompetensiyaga asoslangan baholash [31; 32], uzoq muddatli o'rganishga yo'naltirilgan baholash [33], baholashning o'qitishga teskari ta'siri — washback [34], bir javobni tanlashga asoslangan (multiple-choice) topshiriqlarning kognitiv imkoniyatlari [35], javob formatlarining fikrlash jarayonlariga ta'siri [36] va zamonaviy kasbiy baholash modellari [37; 38] tahlil qilindi.

Manba tanlashda quyidagi mezonlarga amal qilindi: birlamchi tarixiy hujjat yoki rasmiy normativ manba bo'lishi; tan olingan akademik nashriyot tomonidan chop etilgan monografiya bo'lishi; taqrizdan o'tadigan ilmiy jurnalda e'lon qilingan tadqiqot bo'lishi; UNESCO, OECD, Jahon banki (World Bank) kabi xalqaro institutlarning rasmiy nashri bo'lishi. Ommabop bloglar, referat va talabalar materiallari bazalari, metodik kontent agregatorlari ilmiy dalil sifatida ishlatilmadi.

Tadqiqot**metodlari**

Tadqiqotda **tarixiy-qiyosiy tahlil, hujjatli tahlil, konseptual tahlil va baholash muvofiqligi tahlili (assessment alignment)** qo'llanildi.

Tarixiy-qiyosiy tahlil orqali turli davrlarda baholashning obyekti, baholash dalili, baholovchi subyekt va natijadan foydalanish maqsadi taqqoslandi. Hujjatli tahlilda siyosiy qarorlarning faqat e'lon qilingan maqsadi emas, balki ta'lim va baholash amaliyotiga taalluqli konkret bandlari ajratildi.

Konseptual tahlilda «bilim», «amaliy ko'nikma», «kasbiy kompetensiya», «test», «faoliyatga asoslangan baholash (performance assessment)», «diagnostik baholash» tushunchalari o'rtasidagi chegaralar aniqlashtirildi. Zamonaviy test validligi nazariyasiga muvofiq, baholash vositasining sifatiga faqat natijaning obyektiv hisoblanishi emas, balki undan chiqarilayotgan xulosaning qanchalik asoslanganligi nuqtai nazaridan qaraldi [26–28].

Baholash muvofiqligi tahlilida esa **e'lon qilingan baholash konstruktiga mos dalil olinayaptimi?** degan savol asosiy mezon sifatida qabul qilindi. Shu asosda 2026-yildagi kasbiy malaka testlaridan birining spetsifikatsiyasi alohida holat sifatida tahlil qilindi [25].

Mazkur metodologiya tarixiy jarayonlar bilan bugungi baholash muammolari o'rtasida avtomatik sababiy bog'lanish o'rnatishni nazarda tutmaydi. Aksincha, maqolada tarixiy davomiylik, uzilish va institutsional meros bir-biridan farqlanadi. 1936-yildagi qaror yoki sovet davridagi markazlashuv bugungi O'zbekistondagi barcha baholash muammolarining yagona sababi sifatida talqin qilinmaydi.

Tadqiqot**cheklovlari**

Tadqiqot bitta spetsifikatsiya matni tahliliga tayanadi va butun kasbiy malaka test tizimi bo'yicha vakillik qiluvchi tanlanma xarakteriga ega emas. Shuningdek, ishda test topshirgan shaxslarning

empirik natijalari yoki psixometrik ma'lumotlari qo'llanilmagan. Shu sababli xulosalar hujjatli va konseptual dalillar doirasida amal qiladi hamda keyingi bosqichda empirik tekshirishni talab etadi.

NATIJALAR

1. Ustoz–shogird tizimi: baholashning faoliyat ichidagi shakli

Markaziy Osiyoda hunarmandchilikning rivojlanishi kasbiy bilimlarning katta qismini amaliy faoliyat ichida uzatishni talab qilgan. Kulolchilik, metallga ishlov berish, to'qimachilik, qurilish va boshqa hunarlarda mahorat faqat verbal bilimdan iborat bo'lmagan; xomashyoni tanlash, asbobni boshqarish, texnologik ketma-ketlikka rioya qilish, vaziyatga mos qaror chiqarish va yakuniy mahsulot sifatini nazorat qilishni o'z ichiga olgan [1].

J. Schmollerning tadqiqoti ustoz–shogird munosabatini nafaqat texnik ko'nikma o'rgatish, balki kasbiy jamoa ichidagi xulq-atvor me'yorlari, mas'uliyat tartibi va kasbiy o'zlikni shakllantirish tizimi sifatida ham tavsiflaydi [2]. Ushbu tizimda ta'lim jarayoni kasbiy faoliyatdan ajralmagan: shogird ustaning ishini kuzatadi, sodda operatsiyalardan boshlaydi, qayta-qayta bajaradi, ustadan bevosita tuzatish oladi va asta-sekin murakkab vazifalarga o'tadi.

Buni to'g'ridan-to'g'ri zamonaviy faoliyatga asoslangan baholash bilan tenglashtirish tarixiy anaxronizm bo'ladi. Biroq funksional jihatdan o'xshashlik mavjud. Shogirdning «kasbni bilishi» uning javoblari bilan emas, **bajarilgan ishning sifati** orqali namoyon bo'lgan.

Bunday baholashning ehtimoliy mantiqi quyidagicha ifodalanishi mumkin:

namuna → **kuzatish** → **bajarish** →
ustaning tahlili → **xatoni tuzatish** → **takroriy**

bajarish → **mustaqil faoliyatga o'tish**

Bu yerda baholashning uchta zamonaviy prinsipiga funksional yaqinlik ko'rinadi:

- real faoliyat asosida dalil yig'ilishi;
- xatoning keyingi o'rganish uchun axborot sifatida ishlatilishi;
- kompetensiyaning bir martalik natija emas, vaqt davomida namoyon bo'ladigan sifat sifatida ko'rilishi.

Shu bilan birga, tizimning jiddiy metodologik cheklovi bo'lgan: **standartlashtirish past**. Ustaning professional hukmi asosiy mezon bo'lgani uchun bir ustaning «yetarli» deb hisoblagan darajasi boshqasidan farq qilishi mumkin. Zamonaviy terminologiyada bu baholovchilararo ishonchlilik bilan bog'liq xavfdir.

Demak, tarixiy tizimning kuchli va zaif tomonlari qarama-qarshi xususiyatga ega bo'lgan: **autentiklik yuqori, standartlashtirish past**.

2. XX asr boshida mahalliy ta'limning o'zgarishi: «eski» va «yangi» o'rtasidagi murakkablik

XX asr boshidagi Markaziy Osiyo ta'limini faqat «qoloq an'anaviy maktab» sifatida tavsiflash tarixiy manzarani soddalashtiradi. Jadidlar mahalliy jamiyat ichidan chiqqan modernizatsion harakat bo'lib, yangi usul maktablari, dunyoviy fanlar, yangi darsliklar va o'qitish metodlarini rivojlantirishga intilgan [3].

Bu jihat keyingi tarixiy tahlil uchun muhim. Chunki 1917-yildan keyingi o'zgarishlar tajribasiz yoki mutlaqo harakatsiz ta'lim makoniga kirib kelmagan. Mahalliy jamiyatning o'zida ham ta'limni yangilash, yangi fanlar va zamonaviy metodlarni integratsiya qilish jarayoni mavjud edi.

Ilk sovet davrida jadidlarning ayrim vakillari yangi davlatning ta'lim va madaniyat

institutlari qurilishida qatnashdi. Keyinchalik siyosiy muhitning o'zgarishi, markazlashuv va repressiyalar natijasida milliy ziyolilarning mustaqil intellektual maydoni keskin toraydi [4].

Kasbiy ta'lim tarixidan qaralganda bu hodisaning ahamiyati faqat ma'lum shaxslarning taqdirida emas. Jamiyat bilimni faqat rasmiy darsliklarda saqlamaydi. Bilimning katta qismi ustalar, kasb jamoalari, mahalliy maktablar, oilaviy hunar an'analari va professional tarmoqlarda saqlanadi. Shuning uchun institutlarning keskin qayta qurilishi **institutsional xotira va bilim uzatish kanallarining davomiyligiga** ham ta'sir ko'rsatadi.

Mazkur maqola bu jarayonni an'anaviy tizimning to'liq yo'q qilinishi sifatida emas, **mahalliy kasbiy va ta'limiy institutlarning avtonom rivojlanish yo'li keskin qayta konfiguratsiya qilinishi** sifatida talqin qiladi.

3. 1918–1920-yillar: maktabni radikal qayta qurish va baholash tajribalari

1917-yildan keyingi bolshevik ta'lim siyosatida inqilobdan oldingi maktab modelining ayrim asosiy elementlaridan ataylab voz kechish kuzatildi. 1918-yilda Narkompros tomonidan baholar bekor qilindi [5]. Shu yil «Yagona mehnat maktabi»ning asosiy prinsiplari e'lon qilinib, avvalgi maktab turlarini yagona tizim doirasida qayta tashkil etish, mehnat faoliyatini ta'limning muhim asoslaridan biri qilish ko'zda tutildi [6]. Oliy ta'limda davlat imtihonlari va sinovlarning avvalgi tartibiga ham o'zgartirish kiritildi [7].

Buni faqat «sovet pedagogikasining izolyatsiyasi» sifatida talqin qilish mumkin emas. Aksincha, 1920-yillarda xorijiy progressiv pedagogika, jumladan John Dewey g'oyalari, loyiha metodi va AQSHdagi ayrim eksperimental

ta'lim shakllariga kuchli qiziqish kuzatilgan.

I. Mchitarjanning tarixiy tadqiqoti Dewey g'oyalarining Rossiya va ilk sovet pedagogikasiga sezilarli ta'sirini, keyinchalik esa bu merosning siyosiy-ideologik sabablarga ko'ra rad etilganini ko'rsatadi [8].

Demak, tarixiy jarayonni quyidagicha soddalashtirib bo'lmaydi:

1917 → xorij tajribasidan uzilish

Aniqroq model:

eski maktabni radikal qayta qurish →

xorijiy progressiv pedagogik tajribalarga faol

murojaat → turli eksperimental metodlarni

joriy qilish → 1920-yillar oxiri va 1930-yillar

boshida ularga munosabatning keskin

o'zgarishi

1931-yildagi VKP(b) Markaziy Qo'mitasining «Boshlang'ich va o'rta maktab to'g'risida»gi qarori 1920-yillardagi ayrim tajribalarni keskin tanqid qildi. Qarorda o'quvchilarga fanlar bo'yicha tizimli bilim berish zarurligi qayta ta'kidlandi va loyiha metodini maktab ishining asosiga aylantirish amaliyoti qoralandi [9].

Bu holat muhim tarixiy paradoksni ko'rsatadi: dastlab mavjud maktab modeli keskin rad etilib, yangi eksperimental tizimlar joriy qilindi; oradan o'n yildan sal ko'proq vaqt o'tgach esa fan, dars, dastur, darslik va intizomning ayrim klassik elementlarini qayta tiklash zarurati yuzaga keldi.

Kasbiy ta'lim nuqtai nazaridan bunday keskin reformalarning asosiy xavfi — **pedagogik davomiylikning uzilishi**. Ta'lim tizimi evolyutsion takomillashtirish orqali mavjud tajribaning ishlaydigan qismlarini saqlash o'rniga «eski» va «yangi»ni keskin qarama-qarshi qo'ysa, avvalgi tajribaning foydali elementlari ham rad etilishi mumkin.

4. 1936-yil va pedagogik o'lchash rivojidagi uzilish

1936-yil 4-iyuldagi «Narkompros tizimidagi pedologik buzilishlar to'g'risida»gi qaror sovet psixologiyasi va pedagogik o'lchash tarixidagi keskin burilishlardan biri hisoblanadi [10]. Qarorda pedologik amaliyot, bolalarni test yordamida tasniflash va ayrim psixologik o'lchash metodlari siyosiy va metodologik jihatdan keskin qoralandi.

Mazkur hodisani tushunishda ikki xatodan saqlanish zarur.

Birinchisi — 1930-yillargacha Rossiya va SSSRda psixologik-pedagogik o'lchash umuman rivojlanmagan deb hisoblash. Aksincha, I. Leopoldoffning tadqiqoti 1920-yillarda intellekt testlari va pedagogika uchun psixologik o'lchashga oid faol izlanishlar bo'lganini ko'rsatadi [12]. A. Byford ham XX asr boshidagi Rossiya bolalar haqidagi fanlarda mental testlarning turli ilmiy va institutsional chegaralarni bog'lovchi vosita sifatidagi rolini tahlil qilgan [13].

Ikkinchi xato — 1936-yilgi qarorni bugungi O'zbekistondagi barcha baholash muammolarining bevosita sababi deb e'lon qilish. Bunday 90 yillik chiziqli sababiy bog'lanishni mavjud manbalar bilan asoslash mumkin emas.

Biroq qarorning ilmiy rivojlanishga kuchli institutsional ta'siri akademik adabiyotlarda qayd etilgan. E.T. Ewing 1936-yilgi pedologiya denonsatsiyasining sovet ta'lim siyosatidagi o'rnini tahlil qiladi [11]. S.V. Morozova esa matematik metodlarning 1930-yillarning boshidan sovet psixologik fanlarida ahamiyati pasayganini, 1936-yilgi qaror matbuotda e'lon qilingandan so'ng statistik amaliyot butunlay obro'sizlantirilganini, statistika bo'yicha darsliklar muomaladan chiqarilganini va statistik amaliyotning psixologik

fanlardan deyarli yo'qolib borishini ko'rsatadi [14].

Bu yerda biz uchun eng muhim natija quyidagicha: **pedagogik-psixologik o'lchashning rivojlanayotgan ayrim ilmiy yo'nalishlari tabiiy ilmiy munozara orqali emas, siyosiy qaror bilan keskin cheklangan.**

Baholash ilmining rivoji esa davomiy metodologik tajribatalab qiladi. Testkonstruksiya, o'lchash xatosi, ishonchlilik, validlik, statistik modellash va baholash natijalarini talqin qilish bir necha avlod tadqiqotchilarining yig'iladigan tajribasiga asoslanadi. Ilmiy maktabdagi keskin uzilishlar keyinchalik faqat darsliklar bilan tezda to'ldirilmaydi.

5. Sovet pedagogikasi: to'liq izolyatsiya emas, lekin markazlashgan va mafkuraviy vositachilik

SSSRda xorijiy pedagogika umuman o'rganilmagan degan tezis tarixiy jihatdan asoslanmaydi. 1920-yillardagi Dewey reseptsiyasi buning o'zini rad etadi [8]. Keyingi davrlarda ham xorijiy ta'limni o'rganish bilan shug'ullangan ilmiy tuzilmalar mavjud bo'lgan.

Shu bilan birga, sovet ta'lim tizimining yuqori darajada markazlashtirilgani, ta'lim siyosati va pedagogik nazariyaning marksistik-lenincha ideologik doirada rivojlanganini inkor etib bo'lmaydi. M. Matthews sovet ta'limining institutsional tuzilishi va davlat siyosatining maktab tizimiga kuchli ta'sirini batafsil ko'rsatadi [15].

Shuning uchun maqolada «izolyatsiyalangan pedagogika» tushunchasi mutlaq geografik yoki axborot izolyatsiyasi ma'nosida emas, **xalqaro g'oyalarni qabul qilishning siyosiy va institutsional filtrlanganligi** ma'nosida qo'llanadi.

Bunday vositachilik ittifoq respublikalari uchun ikki bosqichli bo'lgan deb qarash mumkin:

**xalqaro pedagogik tafakkur → markaziy
sovet ilmiy va mafkuraviy talqini → ittifoq
respublikalari pedagogik ta'limi**

Bu model O'zbekiston pedagogikasidagi har bir muammoni izohlab bermaydi. Ammo jahon baholash fanida XX asrning ikkinchi yarmida yuz bergan mezonga asoslangan o'lchash (criterion-referenced measurement), validlik nazariyasi (validity theory), formativ baholash (formative assessment) va faoliyatga asoslangan baholash (performance assessment) kabi rivojlanishlarning mahalliy pedagogik amaliyotga qachon, qanday va qaysi vositachilik orqali kirib kelganini alohida tadqiq qilish zarurligini ko'rsatadi.

6. Miqdoriy ko'rsatkichning maqsadga aylanishi: iqtisodiy boshqaruvdan ta'limga ehtiyotkor qiyos

Sovet iqtisodiyotiga oid yirik xalqaro tahlilda korxonalarni boshqarishda yalpi ishlab chiqarish va reja ko'rsatkichlariga kuchli tayanch mavjud bo'lgani, bu esa ayrim holatlarda sifat, samaradorlik va innovatsiya uchun noto'g'ri rag'batlar yaratgani qayd etilgan [16].

Baholash nazariyasi nuqtai nazaridan bu muhim farqni ochadi:

o'lchov obyektiv bo'lishi mumkin, biroq o'lchanayotgan ko'rsatkich maqsadning o'zini yetarli ifodalamasligi mumkin

Masalan, «105 foiz reja bajarildi» — aniq raqam. Lekin u mahsulot sifati, resurs samaradorligi, iste'molchi uchun qiymat yoki uzoq muddatli natijani o'z-o'zidan ko'rsatmaydi.

Ushbu boshqaruv mantiqining ta'limga to'g'ridan-to'g'ri ko'chganini mazkur maqola sababiy fakt sifatida da'vo qilmaydi. Buning

uchun alohida tarixiy tadqiqot zarur. Biroq qiyosiy jihatdan «o'quv soati bajarildi», «mavzu o'tildi», «o'zlashtirish foizi yuqori», «bitiruvchilar soni ko'p» kabi formal indikatorlarning ta'lim sifati bilan tenglashtirilishi ham xuddi shu metodologik muammoni yuzaga keltirishi mumkin.

Baholash uchun muhim saboq shuki, **hisoblash qulayligi konstruktning muhimligini belgilamasligi kerak.**

7. Mustaqillikdan keyingi standartlashtirilgan testlash: zaruratdan institutsional dominantlikka

O'zbekistonda mustaqillikning ilk yillarida oliy ta'limga qabulni yagona va nisbatan xolis mexanizm asosida tashkil etish zarurati yuzaga keldi. Davlat test markazi Prezidentning 1992-yil 11-martdagi PF-361-son Farmoni bilan tashkil etilib, uning zimmasiga oliy va o'rta maxsus o'quv yurtlarida test sinovlarini tashkil etish va o'tkazish yuklatildi. Agentlikning rasmiy tarixida qayd etilishicha, 1993–1994-yillarda test sinovlari ikki variantli shaklda o'tkazilgan, 1994-yildan boshlab esa oliy o'quv yurtlarida abituriyentlarni test usuli asosida tanlash amaliyotga joriy etilgan; 1995-yildan bu tartib barcha o'rta maxsus o'quv yurtlariga kengaytirilgan [17].

Test texnologiyasining ushbu sharoitdagi kuchli tomonlari aniq edi:

- katta miqdordagi talabgorlarni bir vaqtda tekshirish;
- yagona administrativ sharoit yaratish;
- tekshiruvchining shaxsiy ta'sirini kamaytirish;
- natijalarni tez hisoblash va o'zaro taqqoslash;
- markazlashgan qabulni boshqarish.

Shuning uchun O'zbekistondagi

standartlashtirilgan test tarixini «noto'g'ri vosita tanlandi» degan sodda tezis bilan baholash asosli emas. Test o'sha davrda mavjud bo'lgan muayyan boshqaruv va xolislik muammolarini hal qilishga xizmat qilgan.

2018-yildagi Jahon banki tahlili O'zbekiston ta'limida baholash tizimini xalqaro amaliyot bilan yanada muvofiqlashtirish va baholash salohiyatini kuchaytirish zarurligini ko'rsatgan [18]; bank tomonidan 2017-yilda o'tkazilgan kasbiy ta'lim tizimining tezkor bahosi ham shu yo'nalishdagi manbalardan biridir [19]. Keyingi yillarda normativ hujjatlarda kasbiy malakani nazariy va amaliy qismlar bo'yicha baholash zarurati tobora aniqroq ifodalana boshladi.

2020-yil 6-noyabrdagi PF-6108-son Farmonda professional ta'lim muassasalarida o'quvchilarning kasbiy malakasini «WorldSkills» standartlari asosida baholash tartibini bosqichma-bosqich joriy qilish va ishchi kasblar bo'yicha «WorldSkills Uzbekistan» musobaqalarini o'tkazish belgilangan [20].

Vazirlar Mahkamasining 2020-yil 15-maydagi 287-son qarori bilan tasdiqlangan nizomda kompetensiyani baholash vositalari **malaka imtihonining nazariy va amaliy qismlari uchun topshiriqlardan hamda imtihonni o'tkazishda ishlatiladigan moddiy-texnika resurslaridan iborat** bo'lishi belgilangan edi; kasb-hunarga o'qitish markazlarida yakuniy malaka imtihoni nazariy (jumladan kompyuter testi) va sinov (amaliy) topshirig'ini bajarish shaklida o'tkazilishi, baholash vositalariga har bir ixtisoslik bo'yicha kamida bitta amaliy vazifa kiritilishi talab qilingan [21]. Mazkur qaror 2025-yil 18-iyundan kuchini yo'qotgan bo'lib [23], milliy malaka tizimini tartibga solish 2024-yil 30-sentabrdagi PQ-345-

son qarori [22] hamda uning ijrosi doirasida qabul qilingan Vazirlar Mahkamasining 2025-yil 17-iyundagi 369-son qarori bilan tasdiqlangan hujjatlar asosida amalga oshiriladi. Yangi tartibda ham malakalarni baholash vositalarini ishlab chiqish va ularni ekspertizadan o'tkazish tarmoq kengashlarining vazifasi sifatida saqlanib qolgan [23].

2024-yil 16-oktabrdagi PF-158-son Farmonda esa kasbiy ta'lim sohasida institutsional yaxlitlikni ta'minlash, xalqaro ta'lim dasturlarini joriy etish hamda mehnat bozori talablariga mos kadrlar tayyorlash vazifalari belgilangan [24].

Bu hujjatlar ikki narsani ko'rsatadi. Birinchidan, O'zbekistonda baholash sohasida o'zgarish zarurati davlat siyosati darajasida ham tan olingan. Ikkinchidan, mavjud muammoni «testdan butunlay voz kechish» emas, balki **kompetensiyaga mos baholash arxitekturasini shakllantirish** orqali hal qilish yo'li ko'zda tutilmoqda.

8. Zamonaviy kasbiy baholashdagi konstrukt-vosita nomuvofiqligi: konkret misol

Tadqiqot doirasida 2026-yilda Kasbiy ta'lim agentligi va Kasbiy ta'limni rivojlantirish instituti tizimida tayyorlangan «Tabiiy tolalarni dastlabki ishlash fanidan malaka test sinovi topshiriqlari spetsifikatsiyasi» tahlil qilindi [25].

Spetsifikatsiyada testning maqsadi mutaxassislarning **nazariy bilimlari va amaliy ko'nikmalarini** aniqlash sifatida ko'rsatilgan. Shu bilan birga, hujjatda ko'zda tutilgan topshiriq turlarining barchasi javobi oldindan shakllantirilgan yopiq formatlardan iborat: bitta to'g'ri javobni tanlash, berilgan variantlardan tegishlilarini aniqlash, moslashtirish va ketma-ketlikni belgilash [25].

Mazkur formatlar orqali kasbiy bilim, sabab–oqibat munosabatlarini tushunish, texnologik ketma-ketlikni bilish va ayrim situatsion qarorlarni baholash mumkin. Shu sababli ularni metodologik jihatdan qiymatsiz deb hisoblash noto'g'ri.

Biroq deklaratsiya qilingan konstrukt **amaliy ko'nikma** bo'lsa, savol o'zgaradi: ushbu topshiriqlardan olingan dalil shaxsning real amaliy operatsiyani bajara olishi haqida qanchalik kuchli xulosa chiqarishga imkon beradi?

Zamonaviy validlik nazariyasiga ko'ra testning validligi uning shakli yoki statistik aniqligi bilangina emas, balki natijadan chiqarilayotgan talqinni qo'llab-quvvatlovchi dalillarning yetarliligi bilan belgilanadi [26–28].

Agar o'quvchi «xomashyoni qayta ishlashning to'g'ri ketma-ketligi»ni variantlar ichidan aniqlasa, bu uning texnologik ketma-ketlik haqidagi bilimiga dalildir. Ammo u uskunani to'g'ri sozlay olishi, xomashyo xususiyatiga qarab parametrlarni o'zgartirishi, xavfsizlik talabiga

rioya qilib operatsiyani bajara olishi yoki tayyor mahsulot sifatini real sharoitda nazorat qila olishi haqida to'g'ridan-to'g'ri dalil emas.

Shu sababli mazkur holatda «test noto'g'ri» degan xulosadan ko'ra aniqroq metodologik tashxis zarur:

e'lon qilingan konstrukt bilan undan olinayotgan baholash dalili o'rtasida konstruktning muhim qismlari yetarli namoyon bo'lmashligi (construct underrepresentation) xavfi mavjud

Bu nomuvofiqlikning alohida ahamiyati shundaki, u faqat nazariy mulohaza emas: yuqorida ko'rsatilganidek, milliy normativ tartib malaka imtihoniga nazariy va amaliy topshiriqlarni birga kiritishni hamda buning uchun moddiy-texnika bazasi mavjudligini talab qilib kelgan [21]. Shu nuqtai nazardan mazkur spetsifikatsiya faqat metodologik emas, normativ muvofiqlik jihatidan ham qayta ko'rib chiqishga muhtoj.

1-jadval

Kasbiy baholashning tarixiy transformatsiyasi

Tarixiy bosqich	Asosiy baholash dalili	Kuchli tomoni	Asosiy xavfi
An'anaviy usta–shogird	Real ish, tayyor mahsulot, ustaning kuzatuvi	Yuqori autentiklik	Subyektivlik, standartlashtirishning pastligi
1918–1920-yillar tajribalari	Jamoaviy faoliyat, mehnat, loyiha va turli eksperimental shakllar	Faoliyatga yo'naltirilganlik	Tizimlilik va barqarorlikning buzilishi
1930-yillardan markazlashuv	Fan dasturlari, nazorat, imtihon, o'qituvchi bahosi	Tizimlilik va boshqaruvchanlik	O'lchash ilmidagi ayrim yo'nalishlarning institutsional uzilishi
Yetuk sovet davri	Formal nazorat va baho, davlat standartlari	Ommaviy tizimni boshqarish	Markazlashuv, xalqaro metodologik almashinuvning filtrlanishi

Tarixiy bosqich	Asosiy baholash dalili	Kuchli tomoni	Asosiy xavfi
1990-yillardan standart test	Standart topshiriq va avtomatlashtirilgan ball	Xolislik, masshtablilik, taqqoslanuvchanlik	Testni universal baholash vositasi sifatida qabul qilish
Hozirgi kompetensiyaviy bosqich	Test + amaliy dalil + kuzatuv + mahsulot + qaytar aloqa bo'lishi kerak	Valid va diagnostik xulosa imkoniyati	Amaliyotda yopiq testning dominant bo'lib qolishi

Jadvaldan ko'rinadiki, baholash tarixini «subyektivlikdan obyektivlikka qarab to'g'ri chiziqli taraqqiyot» sifatida tasvirlash yetarli emas. Har bir yangi tizim avvalgisining ayrim kamchiliklarini hal qilgan, lekin yangi metodologik xavflarni ham yaratgan.

MUHOKAMA

Obyektivlik va validlik bir xil tushuncha emas

O'zbekiston baholash amaliyotida testlarning tarixiy jozibadorligi, avvalo, **obyektivlik** bilan bog'liq bo'lgan. Agar to'g'ri javob kaliti oldindan belgilangan bo'lsa, ikki tekshiruvchi bir xil javobga turlicha ball qo'yishi ehtimoli keskin kamayadi. Bu real yutuqdir.

Ammo zamonaviy baholash fani nuqtai nazaridan quyidagi tenglik noto'g'ri:

obyektiv hisoblangan ball = valid baholash

S. Messick validlikni testning o'ziga biriktirilgan oddiy xususiyat sifatida emas, test natijalarining talqini va qo'llanishini asoslovchi dalillar tizimi sifatida qaraydi [27]. M. Kane ham natijadan qanday xulosa chiqarilayotganiga qarab validlik argumentining talablari o'zgarishini ko'rsatadi [28].

Demak:

- «o'quvchi texnika xavfsizligi qoidalarini biladimi?» — yopiq test bilan yaxshi baholanishi mumkin;
- «o'quvchi nosozlik sababini yozma izohlardan aniqlay oladimi?» — situatsion test yoki javobni mustaqil shakllantiruvchi topshiriq (constructed-response) orqali baholanishi mumkin;

• «o'quvchi uskunani xavfsiz ishga tushira oladimi?» — to'g'ridan-to'g'ri bajarishni kuzatishni talab qiladi;

• «o'quvchi murakkab vaziyatda mustaqil professional qaror qila oladimi?» — bir nechta dalil manbalarini talab qilishi mumkin.

R. Glaserning mezoniga asoslangan o'lchash (criterion-referenced measurement) haqidagi klassik yondashuvi baholashning shaxslarni faqat bir-biri bilan solishtirishdan ko'ra aniq o'quv natijasi va mezon bilan bog'lanishiga asos yaratgan [29]. Kasbiy ta'lim uchun bu juda muhim: savol «guruhda kim yaxshiroq?» emas, balki «belgilangan kasbiy standart talabini bajara oladi?» bo'lishi kerak.

Ustoz–shogirdga qaytish emas, uning kuchli tomonini zamonaviylashtirish

Tarixiy tahlildan «zamonaviy kasbiy maktabni tugatib, ustoz–shogirdga qaytish kerak» degan xulosa kelib chiqmaydi. An'anaviy tizimning kasbiy hukmga (professional judgement) haddan tashqari bog'liqligi zamonaviy masshtabdagi ta'lim uchun yetarli emas.

Asosiy vazifa — uning **autentiklik** xususiyatini zamonaviy baholashning **standartlashtirish**, **mezonlashtirish** va **ishonchlilik** imkoniyatlari

bilan birlashtirish. Bunday model quyidagicha ifodalanishi mumkin:

real kasbiy vazifa + aniq mezon + standartlashtirilgan kuzatuv + bir nechta dalil + kasbiy hukm + qaytar aloqa

J. Gulikers va hammualliflar autentik baholashni vazifa, jismoniy kontekst, ijtimoiy kontekst, natija shakli va baholash mezonlari kabi o'zaro bog'liq dimensiylar orqali tushuntiradi [31]. L. Baartman va hammualliflar esa kompetensiyani baholash dasturlarining sifatini birgina test ko'rsatkichi bilan emas, bir nechta mezonlar tizimi orqali baholashni taklif qiladi [32].

Bu zamonaviy baholashning an'anaviy hunar tizimidan muhim ustunligini ko'rsatadi: real faoliyatni baholash **subyektiv bo'lishi shart emas**. Rubrika, xulq-atvorga bog'langan ko'rsatkichlar (behaviorally anchored indicators), baholovchilarni tayyorlash, moderatsiya va bir nechta kuzatuv natijalaridan foydalanish orqali professional hukmning ishonchliligini oshirish mumkin.

Baholashning rivojlantiruvchi funksiyasi

An'anaviy usta-shogirdning zamonaviy baholash uchun yana bir qimmatli jihati — xatodan foydalanish usulidir. Shogirdning dastlabki xatosi «yakuniy baho» sifatida muzlatib qo'yilmagan. Usta xatoni ko'rsatgan, shogird qayta bajargan.

D.R. Sadler formativ baholash samarali bo'lishi uchun o'quvchi sifat standartini tushunishi, mavjud holati bilan talab qilinayotgan holat o'rtasidagi farqni aniqlashi va bu farqni kamaytirish uchun harakat qila olishi kerakligini ko'rsatadi [30].

Demak, kasbiy baholashning to'liq modeli quyidagi sikldan iborat bo'lishi kerak:

bajarish → dalil → diagnostika → qaytar aloqa → tuzatish → qayta bajarish →

rivojlanish

Agar baholash faqat **test → ball → yakuniy hukm** bilan tugasa, uning rivojlantiruvchi imkoniyati sezilarli darajada qisqaradi.

D. Boud va N. Falchikov baholashni faqat joriy kurs natijasi uchun emas, shaxsning kelgusida o'z faoliyatini baholay olishi va mustaqil o'rganishini qo'llab-quvvatlash nuqtai nazaridan qurishni taklif qiladilar [33]. Kasbiy ta'limda bu ayniqsa muhim, chunki mutaxassis ish joyida har bir vazifa uchun o'qituvchidan baho olmaydi; u o'z ishining sifatini o'zi ham nazorat qila olishi kerak.

«Variant tanlovchi» muammosini qanday ilmiy ifodalash mumkin?

Tanlashga asoslangan testlarni tanqid qilishda metodologik aniqlik zarur. Bir javobni tanlashga asoslangan (multiple-choice) topshiriq faqat quyi kognitiv darajani baholaydi degan umumlashtirish noto'g'ri. D. Scully to'g'ri konstruktsiya qilingan tanlovli topshiriqlar ayrim yuqori darajadagi fikrlash operatsiyalarini ham baholashi mumkinligini ko'rsatadi [35].

Shuning uchun muammo **tanlovli topshiriq = yomon** emas. Muammo — **bitta javob formatining baholash tizimida dominant va universal shaklga aylanishi**.

Javob formatining o'zi test topshiruvchining masalaga qanday yondashishiga ta'sir qilishi mumkin. S. Schauber va hammualliflar eksperimental tadqiqotda tayyor javobni tanlash (selected-response) va javobni mustaqil shakllantirish (constructed-response) formatlarida test topshiruvchilar bir xil klinik mulohaza vazifasiga turlicha kognitiv jarayonlar orqali yondashishini ko'rsatgan; mualliflar shu asosda baholashni loyihalashda murakkab kasbiy jarayonning turli qirralarini qamrab olish

zarurligini ta'kidlaydi [36].

Bundan tashqari, yuqori stavkali baholash o'qitish va o'rganishga **teskari ta'sir (washback)** ko'rsatadi [34]. Agar o'quvchining muvaffaqiyati muntazam ravishda tayyor variantlar ichidan javobni aniqlash bilan belgilanadigan bo'lsa, o'qituvchi va o'quvchi o'z faoliyatini shu formatga moslashtirish uchun kuchli rag'bat oladi.

Shu sababli «o'quvchini variant tanlovchiga aylantirish» iborasini ilmiy matnda quyidagicha aniqroq ifodalash mumkin: **baholash tizimida tayyor javobni tanlash (selected-response) formatining uzoq muddatli hukmronligi ta'lim jarayonini javobni mustaqil generatsiya qilish, muammoni aniqlash va real faoliyatni bajarishdan ko'ra berilgan alternativalar orasidan to'g'ri javobni tanish strategiyasiga haddan tashqari moslashtirish xavfini yuzaga keltiradi.**

Bu, o'z navbatida, tanqidiy fikrlashning barcha shakllari yo'qoladi degani emas. Biroq real hayot va kasbiy faoliyatda muammo ko'pincha A, B, C, D javoblari bilan taqdim qilinmaydi. Mutaxassisning o'zi:

**muammoni aniqlaydi → ma'lumot izlaydi
→ muqobil variant yaratadi → dalillarni
solishtiradi → qaror qiladi → bajaradi →
oqibatni tekshiradi**

Agar kasbiy kompetensiya aynan shu jarayonni nazarda tutsa, uning baholashi ham mazkur jarayonning yetarli qismini namoyon qildiradi olishi kerak.

**Baholash vositalarini
konstrukt bo'yicha taqsimlash**

Mazkur tadqiqot natijalari kasbiy ta'limda bitta «eng yaxshi test» izlash metodologik jihatdan noto'g'ri ekanini ko'rsatadi. Baholash usuli konstruktga qarab tanlanishi kerak.

2-jadval

Kasbiy ta'limda konstrukt va baholash vositalarining tavsiya etiladigan muvofiqligi

Baholanadigan konstrukt	Asosiy dalil	Maqbul vositalar
Fakt va tushunchalarni bilish	To'g'ri bilimni aniqlash	Tanlovli topshiriq (multiple-choice), qisqa javob
Sabab-oqibatni tushunish	Izoh va asos	Situatsion tanlovli topshiriq, ochiq javobli topshiriq
Kasbiy qaror qabul qilish	Vaziyatni tahlil qilish va asoslash	Amaliy holat (case), vaziyatli topshiriq (scenario), yozma/og'zaki asoslash
Amaliy ko'nikma	Real bajarish	Amaliy topshiriq (performance task), bevosita kuzatuv
Mahsulot sifati	Ish natijasi	Mahsulot ekspertizasi, analitik rubrika
Murakkab kompetensiya	Bir nechta sharoitdagi barqaror faoliyat	Amaliy bajarish + portfolio + kuzatuv + bilim testi
Refleksiya va o'z-o'zini nazorat qilish	Qarorni tahlil qilish va xatoni tuzatish	Reflektiv hisobot, suhbat, qaytar aloqa asosidagi qayta bajarish

OECDning PISA-VET doirasida ham kasbiy real ish vaziyatlaridagi professional ko'nikmalar, kompetensiyani baholash professional bilimni muammo yechish va boshqa faoliyat komponentlari

bilan bog'lashga intilish kuzatiladi [37]. OECDning yuqori o'rta ta'lim sertifikatlashiga oid tahlilida ham 38 ta ta'lim tizimidagi 71 ta sertifikat xaritalanib, imtihon va testlar, amaliy faoliyat va namoyish (performance), loyiha va portfolio hamda tabiiy sharoitda hosil bo'ladigan dalillarning turli kombinatsiyalari qayd etiladi; tahlilda bitta baholash yondashuvi sertifikat qamrab olishi lozim bo'lgan bilim va ko'nikmalarning to'liq spektrini baholay olmasligi alohida ta'kidlanadi [38].

Demak, zamonaviy yo'nalish «testdan to'liq amaliy bajarishga o'tish» emas, balki **dalilga asoslangan aralash baholash (evidence-centered mixed assessment)** — kompetensiya haqidagi xulosaga mos turli dalillarni integratsiya qilishdir.

Tarixiy zanjirning talqini

Tahlil asosida quyidagi tarixiy zanjirni ishchi model sifatida taklif qilish mumkin:

**faoliyat ichidagi usta–shogird baholashi
→ XX asr boshidagi institutsional qayta
qurishlar → 1920-yillardagi radikal
pedagogik eksperimentlar → 1930-yillardagi
markazlashuv va o'lchash ilmida siyosiy
uzilish → yetuk sovet pedagogikasining
markazlashgan modeli → mustaqillikdan
keyingi obyektivlashtirish ehtiyojiga javoban
standart testlash → test texnologiyasining
ta'limning boshqa sohalariga kengayishi →
kompetensiyaviy ta'lim sharoitida konstrukt
va baholash vositasini qayta muvofiqlashtirish
zarurati**

Bu zanjir **deterministik sababiy sxema** emas. Bugungi O'zbekistondagi baholash muammosini faqat 1936-yil, sovet pedagogikasi yoki 1990-yillardagi test siyosati bilan izohlash ilmiy jihatdan asoslanmagan bo'lardi.

Biroq tarixiy tahlil bitta muhim qonuniyatni ko'rsatadi: baholash texnologiyasi ta'lim tizimiga tashqi, neytral vosita sifatida kirmaydi. U ta'lim maqsadi, o'qitish usuli, o'quvchi faoliyati va «yaxshi natija» haqidagi institutsional tasavvur bilan o'zaro ta'sirlashadi. Shuning uchun baholash tizimini isloh qilish topshiriq formatini almashtirishdan ko'ra kengroq vazifadir.

XULOSA

Kasbiy ta'limda amaliy ko'nikmalarni baholash tarixini tahlil qilish bir nechta muhim xulosalarni beradi.

Birinchidan, O'zbekiston va Markaziy Osiyodagi an'anaviy usta–shogird tizimida kasbiy tayyorgarlikni aniqlash real faoliyat va mahsulot natijasidan ajralmagan. Ushbu tizim zamonaviy psixometrik standartlarga ega bo'lmagan va professional hukm subyektivligiga bog'liq bo'lgan, biroq baholash obyekti bevosita kasbiy faoliyatning o'zi bo'lgan.

Ikkinchidan, XX asr boshidagi ta'lim transformatsiyasi oddiyevolyutsion modernizatsiya sifatida kechmagan. Jadidchilik orqali mahalliy modernizatsiya jarayonlari mavjud bo'lgan sharoitda 1917-yildan keyin ta'lim institutlari keskin qayta tashkil etildi. 1920-yillardagi xorijiy progressiv pedagogik tajribalarga kuchli qiziqish keyinchalik markazlashgan va ideologik jihatdan qat'iyroq model bilan almashdi.

Uchinchidan, 1936-yildagi pedologiya qarshi qaror psixologik-pedagogik o'lchash tarixidagi real institutsional uzilishlardan biri bo'lgan. Biroq uning bugungi baholash muammolariga ta'siri to'g'ridan-to'g'ri va yagona sabab sifatida emas, ilmiy maktab davomiyligiga ta'sir qilgan tarixiy omil sifatida talqin qilinishi lozim.

To'rtinchidan, mustaqillikdan keyin

standartlashtirilgan testlash O'zbekiston uchun muhim institutsional vazifani bajardi: ommaviy saralashda xolislik, taqqoslanuvchanlik va boshqaruvchanlikni oshirdi. Muammo testning o'zida emas, balki uning valid qo'llanish chegaralarini kengaytirib, amaliy kompetensiya kabi boshqa konstruktlar uchun ham universal vositaga aylantirishdadir.

Beshinchidan, amaliy ko'nikmani yopiq tanlash topshirig'i orqali baholashda ballning obyektiv hisoblanishi baholanayotgan kompetensiya to'liq o'lchanganini anglatmaydi. Kasbiy kompetensiya haqida kuchli xulosa chiqarish uchun nazariy bilim bilan bir qatorda bevosita bajarish, mahsulot sifati, kasbiy qaror, xavfsizlikka rioya qilish, muammoni hal etish va refleksiya kabi dalillar talab etiladi.

Oltinchidan, tahlil qilingan holat milliy normativ talablar bilan amaliy spetsifikatsiya o'rtasida ham nomuvofiqlik borligini ko'rsatadi: malaka imtihoniga nazariy va amaliy topshiriqlarni

birga kiritish talabi belgilangan bo'lsa-da, tahlil qilingan spetsifikatsiya faqat yopiq formatlar bilan cheklangan. Bu esa muammoni nafaqat metodik, balki normativ ijro darajasida ham hal qilish zarurligini bildiradi.

Shu sababli O'zbekiston kasbiy ta'limida istiqboldagi vazifa **testdan voz kechish emas, baholashni testga tenglashtirishdan voz kechishdir**. Kasbiy baholash quyidagi prinsip asosida qurilishi maqsadga muvofiq:

nimani baholamoqchimiz → bu kompetensiya qanday faoliyatda namoyon bo'ladi → uni isbotlaydigan dalil qanday → qaysi baholash vositasi aynan shu dalilni eng ishonchli tarzda yig'a oladi?

Ana shunda baholash saralovchi va ball beruvchi mexanizmdan o'quvchining real kasbiy rivojlanishini ko'rsatuvchi hamda boshqaruvchi diagnostik tizimga aylanishi mumkin.

ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Asimov M.S., Bosworth C.E. (eds.). History of Civilizations of Central Asia. Volume IV: The Age of Achievement: A.D. 750 to the End of the Fifteenth Century. Part Two: The Achievements. – Paris: UNESCO Publishing, 2000.
2. Schmoller J. Embodying Moral Superiority: The Master–Apprentice Relationship and National Cultural Heritage in Uzbekistan // Problems of Post-Communism. – 2017. – Vol. 64, №6. – P. 370–381. DOI: 10.1080/10758216.2017.1313121
3. Khalid A. The Politics of Muslim Cultural Reform: Jadidism in Central Asia. – Berkeley: University of California Press, 1999.
4. Khalid A. Making Uzbekistan: Nation, Empire, and Revolution in the Early USSR. – Ithaca: Cornell University Press, 2015.
5. Народный комиссариат по просвещению РСФСР. Об отмене отметок: постановление, 1918 г. // Известия ВЦИК. – 1918. – №109.
6. Государственная комиссия по просвещению. Основные принципы единой трудовой школы; Положение об единой трудовой школе РСФСР. – 16 октября 1918 г.
7. Народный комиссариат по просвещению РСФСР. Об отмене государственных экзаменов и об изменении порядка производства всякого рода испытаний студентов в высших учебных заведениях: постановление от 10 ноября 1918 г. // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства. – 1918. – №84. – Ст. 885.
8. Mchitarjan I. John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930: Report on a Forgotten Reception // Studies in Philosophy and Education. – 2000. – Vol. 19. – P. 109–131.

9. ЦК ВКП(б). О начальной и средней школе: постановление от 25 августа 1931 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Политиздат, 1984. – Т. 5.
10. ЦК ВКП(б). О педологических извращениях в системе наркомпросов: постановление от 4 июля 1936 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Политиздат, 1985. – Т. 6. – С. 364–367.
11. Ewing E.T. Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology // *History of Education Quarterly*. – 2001. – Vol. 41, №4. – P. 471–493.
12. Leopoldoff I. A Psychology for Pedagogy: Intelligence Testing in USSR in the 1920s // *History of Psychology*. – 2014. – Vol. 17, №3. – P. 187–205.
13. Byford A. The Mental Test as a Boundary Object in Early-20th-Century Russian Child Science // *History of the Human Sciences*. – 2014. – Vol. 27, №4. – P. 22–58.
14. Morozova S.V. How Statistics Became a “Forbidden Trick” for Soviet Psychologists // *History of Psychology*. – 2022. – Vol. 25, №2. – P. 121–142. DOI: 10.1037/hop0000204
15. Matthews M. Education in the Soviet Union: Policies and Institutions Since Stalin. – London; Boston: George Allen & Unwin, 1982. – 225 p.
16. International Monetary Fund, World Bank, OECD, European Bank for Reconstruction and Development. A Study of the Soviet Economy. – Washington, D.C.; Paris, 1991. – Vols. 1–3.
17. O'zbekiston Respublikasi Bilim va malakalarni baholash agentligi. Agentlik tarixi. – <https://uzbmb.uz/page/history> (murojaat sanasi: 18.08.2026).
18. World Bank. Uzbekistan Education Sector Analysis: Final Report. Report No. AUS0000586. – Washington, D.C.: World Bank, December 27, 2018.
19. World Bank. Uzbekistan: Vocational Education and Training System: A Rapid Assessment. Education Global Practice, Europe and Central Asia. – Washington, D.C.: World Bank, 2017.
20. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 6-noyabrdagi PF-6108-son «O'zbekistonning yangi taraqqiyot davrida ta'lim-tarbiya va ilm-fan sohalarini rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi Farmoni. – <https://lex.uz/docs/-5085999>
21. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2020-yil 15-maydagi 287-son «O'zbekiston Respublikasida kasbiy malakalar, bilim va ko'nikmalarni rivojlantirish milliy tizimi faoliyatini tashkil etish choralari to'g'risida»gi qarori. – <https://lex.uz/docs/-4814154> (hujjat 18.06.2025 dan kuchini yo'qotgan).
22. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2024-yil 30-sentabrdagi PQ-345-son «O'zbekiston Respublikasi milliy malaka tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi qarori.
23. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2025-yil 17-iyundagi 369-son «O'zbekiston Respublikasi milliy malaka tizimini tartibga solishga qaratilgan ayrim normativ-huquqiy hujjatlarni tasdiqlash to'g'risida»gi qarori. – <https://lex.uz/docs/-7577924>
24. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2024-yil 16-oktabrdagi PF-158-son «Kasbiy ta'limda malakali kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish va xalqaro ta'lim dasturlarini joriy qilish chora-tadbirlari to'g'risida»gi Farmoni. – <https://lex.uz/docs/-7166588>
25. O'zbekiston Respublikasi Kasbiy ta'lim agentligi, Kasbiy ta'limni rivojlantirish instituti. Tabiiy tolalarni dastlabki ishlash fanidan malaka test sinovi topshiriqlari spetsifikatsiyasi. – Toshkent, 2026.
26. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Standards for Educational and Psychological Testing. – Washington, D.C.: AERA, 2014.
27. Messick S. Validity // Linn R.L. (ed.). Educational Measurement. 3rd ed. – New York: Macmillan, 1989. – P. 13–103.
28. Kane M.T. Validating the Interpretations and Uses of Test Scores // *Journal of Educational Measurement*. – 2013. – Vol. 50, №1. – P. 1–73.

29. Glaser R. Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions // American Psychologist. – 1963. – Vol. 18. – P. 519–521.
30. Sadler D.R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems // Instructional Science. – 1989. – Vol. 18, №2. – P. 119–144.
31. Gulikers J.T.M., Bastiaens T.J., Kirschner P.A. A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment // Educational Technology Research and Development. – 2004. – Vol. 52, №3. – P. 67–86.
32. Baartman L.K.J., Bastiaens T.J., Kirschner P.A., van der Vleuten C.P.M. The Wheel of Competency Assessment: Presenting Quality Criteria for Competency Assessment Programs // Studies in Educational Evaluation. – 2006. – Vol. 32, №2. – P. 153–170.
33. Boud D., Falchikov N. Aligning Assessment with Long-Term Learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2006. – Vol. 31, №4. – P. 399–413.
34. Wall D. The Impact of High-Stakes Testing on Teaching and Learning: Can This Be Predicted or Controlled? // System. – 2000. – Vol. 28, №4. – P. 499–509.
35. Scully D. Constructing Multiple-Choice Items to Measure Higher-Order Thinking // Practical Assessment, Research and Evaluation. – 2017. – Vol. 22. – Art. 4. DOI: 10.7275/swgt-rj52
36. Schauber S.K., Hautz S.C., Kämmer J.E., Stroben F., Hautz W.E. Do Different Response Formats Affect How Test Takers Approach a Clinical Reasoning Task? An Experimental Study on Antecedents of Diagnostic Accuracy Using a Constructed Response and a Selected Response Format // Advances in Health Sciences Education. – 2021. – Vol. 26, №4. – P. 1339–1354. DOI: 10.1007/s10459-021-10052-z
37. OECD. PISA Vocational Education and Training (VET): Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/b0d5aaf9-en
38. OECD. The Theory and Practice of Upper Secondary Certification. – Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: 10.1787/b3fea5ba-en