



Received: November 20, 2025
Accepted: December 23, 2025
Available online: December 25, 2025

Gulandom Bakiyeva

Filologiya fanlari doktori, professor
O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti
Toshkent, O'zbekiston

Adash Rustamova

Pedagogika fanlari doktori (DSc), dotsent
Samarqand davlat chet tillar instituti
Samarqand, O'zbekiston

TA'LIM SIFATINI OSHIRISHDA DIAGNOSTIK BAHOLASHNING METODOLOGIK ASOSLARI: AN'ANAVIY BAHOLASHDAN TRANSFORMATSIYA SARI

ANNOTATSIYA

Bugungi zamonaviy ta'lim jarayoni talaba shaxsini har tomonlama rivojlantirishga, uning kompetensiyalarini shakllantirishga qaratilgan uzluksiz va muarrakabdir. Bu maqsadning asosiy unsuri sifatida baholash tizimi alohida ahamiyatga ega. Chunki baholash nafaqat talabaning bilim darajasini aniqlash, balki uning dars jarayonidagi keyingi bosqichlarda bilim darajasi rivojlanishi, ehtiyojlari, qiyinchiliklari va imkoniyatlarini ko'rsatib beruvchi muhim mexanizmdir. Butun dunyo ta'lim tizimi so'nggi yillarda yangicha baholash davriga o'tayotgani bois diagnostik baholashning ahamiyati tobora ortib bormoqda. Chunki aynan diagnostik baholash talabaning real natijalari bilan birgalikda jarayonni ham tahlil qilish imkonini bermoqda. Ushbu maqolada diagnostik baholashning nazariy-metodologik jihatlarini, uning ta'lim jarayonidagi afzalliklari va amaliy tatbiqi xususida so'z boradi.

Mazkur tadqiqot ishining asosiy maqsadi OTTida an'anaviy va diagnostik baholashning ahamiyatini aniqlash bo'lib, shu asnda tadqiqotning vazifalari ham quyidagicha etib belgilab olingan; an'anaviy va diagnostik ta'lim

Gulandom Bakieva

Doctor of Sciences in Philology, Professor
Uzbekistan State World Languages University
Tashkent, Uzbekistan
E-mail: philologymatters@uzswlu.uz
ORCID iD: 0009-0001-9156-4981

Adash Rustamova

Associate Professor, Doctor of Sciences
in Pedagogy (DSc)
Samarkand State Institute of Foreign Languages
Samarkand, Uzbekistan
E-mail: 0000-0001-5963-1008
ORCID iD: rustamovaadashphdinshaallah@gmail.com

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN ENHANCING EDUCATION QUALITY: FROM TRADITIONAL EVALUATION TO TRANSFORMATIONAL APPROACHES

ABSTRACT

The modern educational process is aimed at the comprehensive development of students and the formation of their competencies. A key component in achieving this goal is the assessment system. Assessment not only determines students' level of knowledge but also serves as an important mechanism for identifying the development of knowledge, needs, challenges, and capabilities of learners in subsequent stages of the learning process.

In recent years, educational systems worldwide have been transitioning to new assessment approaches, increasing the importance of diagnostic assessment. Diagnostic assessment allows for the analysis of not only learners' actual outcomes but also the learning process itself. This article discusses the theoretical and methodological aspects of diagnostic assessment, its advantages, and its practical application in the educational process.

The aim of this study is to determine the significance of traditional and diagnostic assessment in foreign language teaching in higher education institutions. The research tasks include

hamda baholashning farqli xususiyatlarini tadqiq qilish, hamda talabalarda chet tilni o'rganishda eng ko'p uchraydigan qiyinchiliklarni aniqlash va ularni diagnostik ta'lim va baholash orqali bartaraf etishdan iboratdir.

Tadqiqotda tajriba-sinov, kuzatish, anketa-so'rovnomalar, intervyu, analiz kabi metodlardan foydalanildi. Bunda tajriba-sinov ishi 5 hafta davomida Samarqand davlat chet tillar institutida olib borildi va unga respondentlar sifatida 200 nafar talaba va 25 nafar professor-o'qituvchilar qamrab olindi. Tajriba so'nggidagi natijalar 10-11 foiz oraliq o'sishga ega bo'ldi va ijobiy samaradorlikka erishildi.

Xulosa qilib aytish mumkinki, mazkur tajriba maydoni ishtirokchilari yordamida biz tadqiqot oldiga qo'yilgan maqsad va vazifalarni amalga oshirishga muvaffaq bo'ldik, pedagoglar va talabalardan tajriba oldi va tajriba so'nggida anketa-so'rovnomalar o'tkazildi, mana shu so'rovnomalar asosida talaba va o'qituvchilarning taklif-mulohazalari o'rganib chiqildi, dastlabki test sinovlari natijalari asosida har bir talaba bilan individual ta'lim rejasi ishlab chiqildi, diagnostik ta'lim va baholash orqali ta'limning keyingi bosqichlari oldindan prognoz qilinib, talabaning yutuqlari kafolatlab borildi.

Kalit so'zlar: oliy ta'lim tashkilotlari, pedagogik diagnostika, diagnostik baholash, obyektivlik, mashqlar minimumi, til ko'nikmalari, nutqiy kompetensiya, an'anaviy baholash, diagnostik mezon, pedagogik korreksiya.

KIRISH

Baholash ta'lim jarayonining ajralmas qismi bo'lib, talabaning bilim, malaka, ko'nikma va kompetensiyalarini aniqlash, rivojlanishini kuzatish hamda ta'lim sifatini oshirishga xizmat qiladi [Cherednichenko, 2000]. Zamonaviy ta'limda baholash faqat yakuniy natijalarni aniqlash bilan cheklanmay, balki o'quv jarayonini boshqarish, individual yondashuvni shakllantirish va talabaning zaif tomonlarini aniqlash imkonini beradi. Formativ va diagnostik baholash orqali talabalar o'z xatolarini tushunib, o'zini rivojlantirish imkoniga ega bo'ladi, bu esa motivatsiyani oshiradi va ijodiy fikrlashni rag'batlantiradi [Xalimova, 1999]. Shuningdek, baholash natijalari o'qituvchiga dars jarayonini optimallashtirish, metodik yondashuvni moslashtirish va ta'lim strategiyasini yangilash imkonini beradi. Shu bilan birga, zamonaviy baholash shakllari, xususan rubrikalar, portfolio va onlayn monitoring vositalari talabaning kompetensiyalarini aniqlik bilan tahlil qilishga yordam beradi [Sarkov, 1999]. Shunday qilib, baholash nafaqat talaba natijalarini o'lchash, balki ta'lim jarayonining samaradorligini oshirish va talabalarning shaxsiy rivojlanishiga hissa qo'shadigan muhim vosita hisoblanadi [Popova, 2000]. An'anaviy baholash odatda ko'p sonli

investigating the differences between traditional and diagnostic teaching and assessment, as well as identifying the most common difficulties students face in learning a foreign language and addressing them through diagnostic teaching and assessment.

The study employed experimental research, observation, questionnaires, interviews, and analysis. The experiment was conducted over five weeks at the Samarkand State Institute of Foreign Languages, involving 200 students and 25 faculty members. The results showed a positive effect, with an improvement of 10–11% in performance indicators.

Thus, with the participation of the experimental group, the study successfully achieved its objectives: data were collected from teachers and students, questionnaires and tests were conducted, individual learning plans were developed for each student, and diagnostic teaching and assessment enabled forecasting and improvement of students' educational achievements.

Key words: higher education institutions, pedagogical diagnostics, diagnostic assessment, objectivity, minimum exercises, language skills, speech competence, traditional assessment, diagnostic criterion, pedagogical correction.

talabalar uchun o'tkaziladigan standartlashtirilgan testlarni o'z ichiga olsa-da, ilg'or fikrlaydigan o'qituvchilar sifatli ta'limni targ'ib qiluvchi aniq natijalarga erishish uchun bir qator moslashtirilgan baholash usullarini qo'llaydilar, jumladan:

1. Diagnostik baholash - kurs, mavzu yoki bo'lim boshida o'tkaziladi [https://edu/types-of-assessment]. Ular o'qituvchiga talabalarning mavzu bilan qanchalik tanishligini, shuningdek, ularning fikrlari va dastlabki bilim darajasini aniqlash imkonini beradi. Yaxshi ishlab chiqilgan diagnostika o'qituvchilarga talabalarga mos keladigan to'g'ri o'quv rejasini tuzish imkonini beradi [Zaripov, 1990]. Testbutundarsdavomidatalabalarningyutuqlariuchunetalonvazifasini bajaradi. Talabalarning shunga o'xshash testlar bo'yicha ko'rsatkichlari o'qituvchiga ular qanchalik ko'p narsani tushunganliklarini va nima bilan kurashayotganliklarini ko'rsatadi. Keyin o'qituvchilar bu ma'lumotlardan murakkabroq mavzularga qachon o'tishni aniqlash uchun foydalanadilar [Mixaylichev, 1991]. Testlar bosqichma-bosqich viktorina, suhbat, munozara va oraliq nazorat shaklida o'tkaziladi. Ular, shuningdek, ba'zan kurs, bo'lim yoki mavzu oxirida o'quv maqsadlarining bajarilganligini baholash uchun o'tkaziladi. Diagnostik baholashlar o'quv bo'shliqlarini aniqlaydi, shuning uchun bo'shliqlarni to'ldirish uchun dars rejalarini takomillashtirish mumkin [Mustafayeva, 2022]. Muayyan mavzu bo'yicha talabalarning hozirgi bilimlarini yoki nuqtai nazarini aniqlash uchun yozma savollar to'plami (bir nechta tanlov yoki qisqa javob) diagnostik baholash deb ataladi. Savollar bo'lim, kurs yoki munozara boshida tarqatiladi. Maqsad o'qituvchi yangi materialni qanday o'qitish va kursga qanday yondashish kerakligini hal qilishi uchun sinfning akademik, hissiy yoki mafkuraviy jihatdan qayerda ekanligi haqida umumiy tasavvurga ega bo'lishdir [Mochalova, 1995].

2. Formativ baholash - talabalarning ta'lim olish jarayonida tez-tez qo'llaniladi va o'qitishni boshqarish uchun foydalanish mumkin bo'lgan ma'lumotlarni taqdim etadi. O'qituvchilar ko'pincha o'qitish rejasini talabalarning fikr-mulohazalari asosida shakllantiradilar yoki o'zgartiradilar, masalan, talabalarning javoblari va paydo bo'lgan ehtiyojlarini hisobga olgan holda o'quv-biluv faoliyatini o'zgartiradilar [Cherepanov, 1988]. Diagnostik baholashlardan farqli o'laroq, o'qituvchilar bunday shakllantiruvchi baholashlarni o'tkazish uchun ma'lum bosqichlarni kutishlari shart emas. Ushbu testlar ham past darajadagi baholashdir, chunki ularning yakuniy maqsadi oraliq baholash natijalaridan maqsadli ko'rsatmalarni moslashtirish haqida ma'lumot berishdir. Formativ baholash o'qituvchilarning kurs davomida talabalarning tushunishi, talablari va akademik yutuqlarini baholash uchun qo'llaydigan keng ko'lamli usullarini anglatadi [Davidova, 1995]. Formativ baholashlar o'qituvchilarga talabalar tushunishda qiynalayotgan tushunchalarni, o'zlashtirishda qiynalayotgan ko'nikmalarni yoki hali erishilmagan o'quv talablarini aniqlashga yordam beradi. Shuningdek, u o'qitishning jihatlarini muvaffaqiyatli ekanligini yoki tuzatishlar kiritish zarurligini aniqlaydi [Zvereva, 1998].

3. Summativ baholash - o'qituvchilar dars, bo'lim yoki kurs o'tilgandan so'ng talabalarning uni o'zlashtirishini o'lchash uchun summativ baholashdan foydalanadilar. Baholash ballari oldindan belgilangan standart yoki etalon bilan

o'lganadi va talabani akademik rekordlarining bir qismini tashkil qiladi, shuning uchun stavkalar diagnostik yoki shakllantiruvchi baholashning aksariyat turlariga qaraganda yuqoriroq [Basharina, 1996]. Yakuniy natijalar ko'pincha talabani keyingi ta'lim bosqichiga o'tishini belgilaydi. Summativ baholash standartlashtirilgan testlar shaklida o'tkaziladi. Ma'lumotlar keyingi bo'limlar yoki kurslarda shakllantiruvchi tarzda qo'llanilishi mumkin, chunki ular keyingi bosqichga o'tish uchun asos yaratadi [Chelishkova, 2002]. Summativ baholash muayyan o'quv mashg'uloti, masalan, loyiha, bo'lim, kurs, semestr yoki o'quv yili yakunida talabalarning o'zlashtirishi, ko'nikmalarining shakllanishi va akademik yutuqlarini o'lchaydi.

4. Ipsativ baholash - talabani o'zlashtirishi uning joriy va oldingi baholarini taqqoslash orqali kuzatib boriladi. Ularning to'plagan ballari belgilangan me'zonlarga javob beradimi yoki shu sinfdagi boshqa talabalardan yaxshiroqmi yoki yomonroqmi, buning ahamiyati yo'q [<https://potomac.edu/types-of-assessment-of-learning/>]. Talabalar ham, o'qituvchilar ham oldingi baholashlardan olingan fikr-mulohazalar o'quv jarayonini samaraliroq qilganligini aniqlashlari mumkin. Baholash vazifasi kuchsiz talabalarni demotivatsiya qilmaydi, chunki ular o'zlarini kuchli talabalar bilan taqqoslamaydilar. Ipsativ baholash - bu so'rov yoki baholashning o'ziga xos turi bo'lib, unda ishtirokchi ijtimoiy jihatdan maqbul deb hisoblangan bir nechta variantlardan birini tanlashi kerak. Boshqa odatiy baholashlardan farqli o'laroq, ipsativ baholash javob berilgan savollarni o'lchaydigan shkalaga ega emas. Baholashning boshqa turlaridan farqli o'laroq, ipsativ baholash kimnidir so'roq qiladi yoki uni o'zi bilan taqqoslaydi. Shu tariqa u insonning rivojlanishini o'lchaydi [<https://potomac.edu/types-of-assessment-of-learning/>].

5. Ssenariy bo'yicha baholash - ssenariyli baholash faol ta'limni qo'llab-quvvatlovchi interfaol ssenariylarga asoslanadi. Talabalar o'zlarining nazariy bilimlarini taqdim etilgan ssenariy bo'yicha qo'llashlari kerak bo'lgan shartli vaziyat quriladi [Suxoviyenko, 2004]. Ushbu nazorat turi talabalarga o'z bilimlarini darslik yoki ma'ruza doirasidan tashqariga chiqarib, real vaziyatlarda qo'llash imkonini beradi. Shuningdek, o'qituvchi talabalarning yangi o'rganilgan ma'lumotlarni amaliy vaziyatlarda qanday qo'llashlarini kuzatish orqali talabani fanni o'zlashtirishini aniqroq baholashga imkon beradi [Kurbanov & Seytxalilov, 2004].

6. Og'zaki baholash - ko'pincha savollar yoki qisqa topshiriqlar asosida og'zaki baholash talabalarning bilim va ko'nikmalarini baholash uchun og'zaki nutqdan foydalanadi. Bu ularning ko'nikmalari, fikrlash jarayonlari va tushunmovchiliklari haqida aniqroq tasavvur beradi. Bundan tashqari, o'qituvchi va talabalar o'rtasidagi bog'liqlik tuyg'usini kuchaytiradi [Mayorov, 1998].

Baholash pedagogik jarayonning ajralmas muhim tarkibiy qismlaridan biri bo'lib, talabani bilim, ko'nikma, malaka va kompetensiyasini nazorat qilishda amaliy ko'makchi sifatida xizmat qiladi [Mayorov, 1998]. Bugungi kunga qadar baholashdan ko'zlangan asosiy maqsad *an'anaviy, natijaga* yo'naltirilgan ekanligi kundek ravshan [Simonov, 1999]. Baholashning asosan besh balli tizimga asoslanishi, bugungi bozor iqtisodiyoti alohida o'ringa ega bo'lgan davrda raqobatbardosh kadrlarga qo'yilgan

talablarga javob bera olish darajasida bo'lishi kerak bo'lgan talabalarning bilim, ko'nikma va kompetensiya imkoniyatlarini to'liq namoyon etmasligi kundan kunga ilmiy-amaliy jihatdan o'z isbotini topib bormoqda [Kustov, 1995]. Ta'limga esa kompetensiyaviy yondashuvning kirib kelishi baholashda ham tub o'zgarishlarni yuzaga kelishini yaqqol namoyon qildi. Shundan kelib chiqqan holda bugungi kunda olimlarimiz nazariy-empirik tadqiqotlar natijasida baholashning quyidagi rivojlanish bosqichlarini sanab o'tishgan [Kabanov, 1999]:

1. Natijaga yo'naltirilgan baholash - faqat test va yakuniy nazorat orqali talabaning bilimini aniqlash;

2. Jarayonni baholash - shakllantiruvchi baholashning paydo bo'lishi bilan talabaning har bir o'zlashtirish jarayoni kuzatila boshlangan;

3. Individuallikka yo'naltirilgan baholash - diagnostik baholashning keng joriy etilishi orqali talabaning rivojlanish ta'lim traektoriyasi shakllantirilgan;

4. Refleksiv baholash - talaba o'z-o'zini baholashga jalb etilib, o'qishga bo'lgan mas'uliyati oshirilgan.

Bugungi kunda ilg'or ta'lim tizimlarida baholashning ushbu to'rt yo'nalishi integratsiyalashgan holda qo'llanilmoqda. Bu integratsiyalashgan yondashuv esa an'anaviy baholashning ba'zi kamchiliklarini yaqqol ko'zga tashlanishiga sababchi bo'ldi [Abdullayeva, 2010]. Ya'ni, an'anaviy baholashda talabaning faqat bilgan va mavjud bilimlari baholanadi xolos, bilmagan va tushunmagan ko'nikmalar ustida ishlashga ko'maklashilmaydi. Talabalar baholanish natijalariga ko'ra turli xil ruhiy va ta'limiy usullar bilan jazolanadi, yo'l qo'yilgan xato va kamchiliklar ustida alohida ishlar olib borilmaydi va tahlil qilinmaydi [Abdullayeva & Ruziyeva, 2010]. Bundan tashqari, an'anaviy baholashda asosan baholovchi rol pedagogda bo'ladi va bu holat baholashning obyektiv emas, subyektiv bo'lish darajasini yanada oshiradi, inson omili obyektiv baholashga salbiy ta'sir o'tkazadi [Shedrovskiy, 1993]. Baholash jarayonining natijasi jarayonga emas, natijaga qaratilishi hisobiga, baholash talabalar uchun qo'rquv va stress uyg'otishi mumkin, bu esa o'z navbatida talabaning haqiqiy bilim, malaka, ko'nikma va kompetensiyalarini namoyon qilishiga tom ma'noda to'sqinlik qiladi [Denyakina, 2000]. An'anaviy baholash natijaga qaratilganlik tamoyiliga ko'ra olib borilganligi sababli talabaning faqat xato va kamchiliklariga urg'u beriladi, talaba shaxsining kuchli tomonlari e'tibordan chetda qoladi, e'tirof etilmaydi. Yana eng muhim jihatlardan biri, darsda talabalar asosan bir-biri bilan bellashadi, kim ko'proq ball oladi, kim yaxshiroq natija ko'rsatadi kabi vaziyatlarda o'qitiladi [Kupryanchik, 1991]. Natijada talaba ko'proq yaxshi bahoga erishishga e'tibor qaratadi. Bu esa o'z navbatida talabalarning kreativligi pasayishiga - ijodiy fikrlash, yangi g'oya ishlab chiqish imkoniyatidan cheklashi mumkin [Zvereva, 1998]. Chunki asosiy maqsad - to'g'ri javobni topish yoki yuqori ball olish bo'lib qoladi, yangi yondashuvlar esa ko'pincha bahoga ta'sir qilmaganligi sababli, e'tibordan chetda qolishiga sabab bo'ladi [Turbovskiy, 1995].

Natijada, talaba baholanish uchun o'qiya, bilim olish uchun emas.

Diagnostik baholash talabaning bilim olish jarayonidagi real mavjud holatini aniqlash, rivojlanish darajasini bashorat qilish usulidir. Diagnostika pedagogik

monitoringning boshlang'ich bosqichi bo'lib, o'qituvchi va talaba uchun yo'l ko'rsatuvchi xarita vazifasini bajaradi [Kabanov, 1999]. Diagnostik baholash *adolat, jarayonni kuzatish, shaxsga yo'naltirilganlik, refleksiya, motivatsiya tamoyillarga* asoslanishi har bir talabani individual imkoniyatlarini e'tiborga olishda; faqat yakuniy natija emas, rivojlanish dinamikasini baholashda; talabani ehtiyojlariga mos ta'lim yo'llarini belgilashda; talabani o'z xatolarini tahlil qilishda muhim unsur bo'lib xizmat qiladi. Demak, diagnostik baholash - talabani kamchiliklarini ko'rsatish orqali jazolash emas, balki ularni ta'lim olishga undovchi boshqaruv vositasi bo'lib xizmat qilishi bilan alohida ahamiyat kasb etadi [<https://www.educationadvanced.com>].

Ilmiy adabiyotlarda diagnostik baholashning quyidagi turlari xususida atroflicha ma'lumot berilgan [Turbovskiy, 1995]:

1. Dastlabki diagnostika - o'quv yili boshida bilim darajasini aniqlash.
2. Joriy diagnostika - mavzu davomida o'zlashtirish dinamikasini kuzatish.
3. Yakuniy diagnostika - umumiy transformatsiyani baholash.

Bular baholashning o'zaro uzviyligini ta'minlaydi va talabani har bir bosqichdagi yutuqlari yaqqol namoyon bo'lib boradi. Diagnostik baholash talabalarda mavjud bo'lgan kamchiliklarni erta aniqlashga, talabani motivatsiyasini oshirishga, iqtidorni aniqlashga, ta'lim sifatini oshirishga va stressning kamayishigayordam beradi [Basharina, 1996]. Diagnostik baholash insonparvar yondashuvning asosi bo'lib, talabani subyekt sifatida ko'radi. Bugungi kunda diagnostik baholashda kuzatish varaqalari, rubrikalar, metodlar, psixologik testlar, mini-test va tezkor so'rovlar, og'zaki suhbat, portfolio, o'z-o'zini baholash jurnallari keng ishlatiladi [Davidova, 1995]. Bundan tashqari bugungi kunda ta'limning raqamlashtirilishi baholash jarayoniga yangi imkoniyatlar - onlayn platformalar, elektron kundaliklar, avtomatik tahlil dasturlarining tez fursatlarda kirib kelishiga sabab bo'lmoqda. Diagnostik baholashni joriy etishning amaliy bosqichlari:

1. Baholash me'zonlarini aniqlash
2. Talabalarining boshlang'ich darajasini o'lchash
3. Tahlil asosida dars jarayoniga o'zgartirish kiritish
4. Individual rivojlanish yo'nalishlarini belgilash
5. Natijalarni monitoring qilish va qayta diagnostika

Ammo o'qituvchilarning metodik tayyorgarligi yetarli emasligi, baholashni rasmiylashtirish ko'p vaqt oladi, raqamli vositalardan foydalanish imkoniyati hamma joyda teng emas. Bu muammolarni bosqichma-bosqich bartaraf etish talab etiladi. Diagnostik baholash ta'lim sifatini oshirishning eng samarali usullaridan biridir. U nafaqat talabani hozirgi darajasini aniqlaydi, balki uning kelajakdagi rivojlanish istiqbolini ham belgilaydi. Ushbu maqolada olib borilgan ilmiy tahlillarga asoslanib, quyidagilarni taklif etamiz:

1. O'qituvchilar uchun diagnostik baholash bo'yicha muntazam malaka oshirish dasturlari tashkil etish.

2. Ta'lim muassasalarida diagnostika vositalarini raqamlashtirish.

3. Har bir fan bo'yicha diagnostik baholash me'yor va me'zonlarini ishlab

chiqish.

4. Ota-onalarni baholash jarayoniga jalb qilish mexanizmlarini kuchaytirish.

5. Ilmiy pedagogik monitoring tizimini takomillashtirish va muntazam tahlil qilish.

Xulosa shuki, an'anaviy baholashga tayanish zamonaviy ta'lim talablariga javob bermaydi. Ta'lim jarayoni diagnostika orqali boshqarilsa, talabaning qiziqishi, salohiyati va individual rivojlanish trayektoriyasi samarali qo'llab-quvvatlanadi. Zamonaviy ta'lim jarayonida talabalarning bilim va ko'nikmalarini faqat yakuniy natijalar orqali baholash samarali emas. Shu sababli diagnostik baholash, ya'ni o'quv jarayonining boshlanishida talabalarni oldindan baholash, ularning kuchli va zaif tomonlarini aniqlash ta'lim sifatini oshirishga yordam beradi. Bizning amaliyotimizda talabalarni to'rtta asosiy kompetensiya bo'yicha oldindan diagnostika qilish orqali, o'qitish jarayonini individual va guruh yondashuvi asosida tashkil qilishni rejalashtirdik. Natijalar esa o'quv jarayonida sezilarli ijobiy o'zgarishlarni ko'rsatdi. Biz o'z oldimizga quyidagi vazifalarni belgilab oldik:

1. Talabalarning har bir nutq ko'nikmasi bo'yicha boshlang'ich darajasini aniqlash;

2. Nutq va til ko'nikmalarida mavjud qiyinchiliklarni aniqlab, ularni rivojlantirish bo'yicha shaxsiy va guruh rejasini ishlab chiqish;

3. O'qitish jarayonida baholash natijalariga asoslanib metodik yondashuvni moslashtirish;

4. Oxirgi natijalarni oldindan baholash bilan solishtirib, ta'lim samaradorligini aniqlash.

Biz talabalarning quyidagi to'rtta asosiy kompetensiyalarini baholadik:

1. Reading (O'qish ko'nikmasi) – matnni tushunish, asosiy g'oyani aniqlash, inferensiyalarni chiqarish qobiliyati.

2. Writing (Yozish ko'nikmasi) – grammatikani qo'llash, fikrni mantiqiy ifodalash va yozma vazifalarni bajarish.

3. Listening (Tinglab tushunish) – matnni tinglash orqali asosiy ma'lumotlarni ajratish va tushunish.

4. Speaking (Gapirish ko'nikmasi) – og'zaki muloqotda fikrni aniq ifodalash, dialog va prezentatsiya ko'nikmasi.

Har bir kompetensiya bo'yicha talabalarga diagnostik testlar, mini-intervyular, tezkor yozma topshiriqlar va tinglab tushunish mashqlari berildi. Shu bilan birga, baholash jarayonida rubrikalar va ball tizimi ishlatildi, bu esa talabaning qayerda kuchli va qayerda zaifligini aniqlash imkonini berdi.

TADQIQOT METODLARI

Diagnostik baholash jarayonida nutq ko'nikmalari xususiyatlaridan kelib chiqqan holda turli metodlardan foydalanildi. So'rovnoma metodi – diagnostik baholash va an'anaviy baholash xususida o'qituvchi va talabalarning fikrlari o'rganildi, ilmiy gipoteza qanchalik to'g'ri ekanligini aniqlashda birinchi qadam bo'lib xizmat qildi. Test metodlari - har bir kompetensiya bo'yicha turli darajadagi va shakldagi testlar

tayyorlandi. Testlar talabalarning til kompetensiyasi darajasini aniqlashga xizmat qildi. Kuzatish metodlari - guruh mashg'ulotlarida talabalarni faoliyatini kuzatish orqali, ularning muloqot, tinglab tushunish va yozma ko'nikmalari baholandi.

Rubrika asosidagi baholash - har bir kompetensiya bo'yicha 1 dan 5 ballgacha rubrika tayyorlandi. Rubrikalar aniq me'zonlar bo'yicha harakat qilish imkonini berdi: masalan, gapirishda talaffuz, grammatik to'g'rilik, mantiqiy izchillik va erkinlik baholandi. Mini-intervyular va dialoglar – gapirish va tinglab tushunish kompetensiyaini diagnostik baholash uchun ishlatildi. Talabalar qisqa suhbatlarda ishtirok etdi, so'nggi natijalar yozma tarzda qayd qilindi. Portfolio va yozma topshiriqlar - yozuv kompetensiyasini baholashda portfolio metodi ishlatildi. Bu metodlar orqali talabalarning individual xususiyatlarini aniqlash va ularni rivojlantirishga imkon yaratildi. Shu bilan birga, faol qayta aloqa orqali keyingi darslarda o'quv materialini moslashtirish imkoniyati yuzaga keldi.

Bugungi kunda an'anaviy va diagnostik baholashning ahamiyati va farqli xususiyatlarini aniqlash, hamda ularning samaradorlik ko'rsatkichlarini aniqlash maqsadida 5 hafta davomida Samarqand davlat chet tillar instituti 1-kurs 200 nafar talabalar (100 nafar tajriba guruhi va 100 nafar nazorat guruhi talabalar) va 25 ta professor-o'qituvchilari o'rtasida tajriba-sinov ishlari tashkil qilindi. Dastlab professor-o'qituvchilar va talabalardan tajriba oldi anketa-so'rovnomalari o'tkazildi. Mazkur tajriba oldi so'rovnomalardan ko'zlangan maqsad respondentlardan baholashning mazkur turlari bilan qanchalik tanish ekanligi, ularning fikr-mulohazalarini o'rganish edi. Anketa-so'rovnoma 2 turda tashkil qilindi, 1-tur savollar tajriba oldi va tajriba so'nggida, 2-tur savollar faqat tajriba oldi bosqichi uchun.

NATIJALAR VA MUNOZARA

Mazkur tajriba-sinov davomida dastlab professor-o'qituvchilar va talabalardan tajriba oldi anketa-so'rovnomalari o'tkazildi, ushbu so'rovnomalardan maqsad respondentlardan baholashning mazkur turlari bilan qanchalik tanish ekanligi, ularning fikr-mulohazalarini o'rganish bo'lib, anketa-so'rovnoma ikki turda tashkil qilindi, birinchi tur savollar tajriba oldi va tajriba so'nggida, ikkinchi tur savollar faqat tajriba oldi bosqichi uchun berilib, quyida faqat ikkinchi tur tajriba oldi savollaridan namunalarni keltiramiz (1-2-3-4-5-rasmlarga qarang):

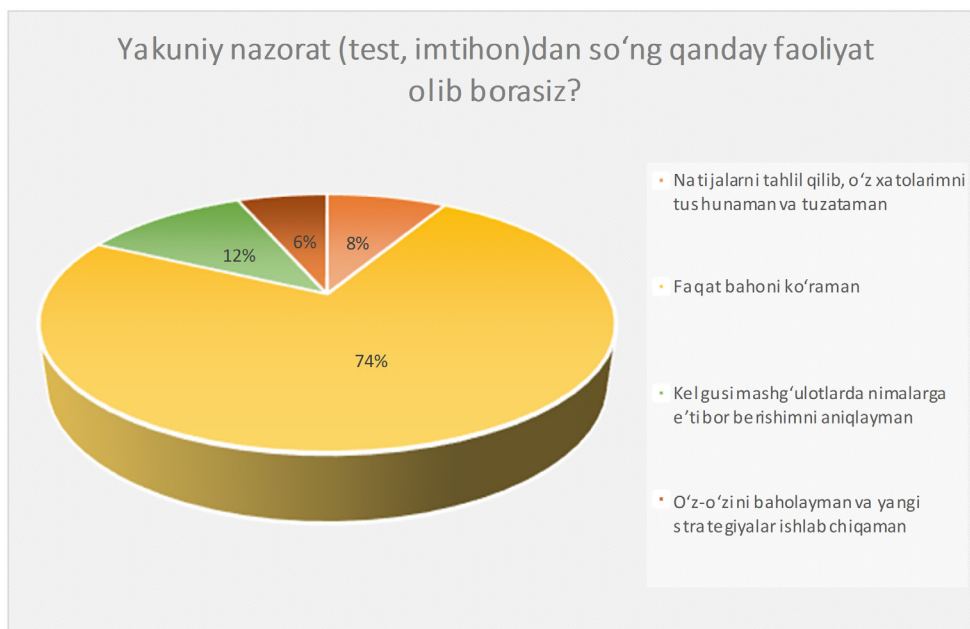
1-rasm.

2-tur so'rovnomadan namuna (O'qituvchilar)



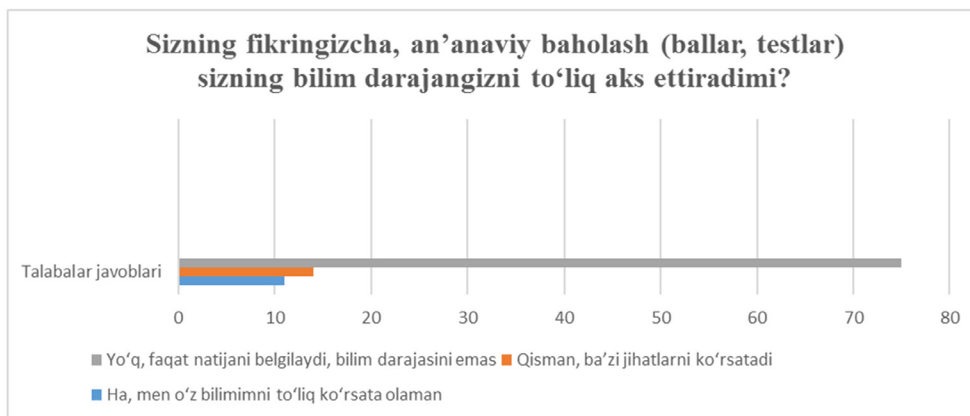
2-rasm.

2-tur so'rovnomadan namuna (Talabalar)



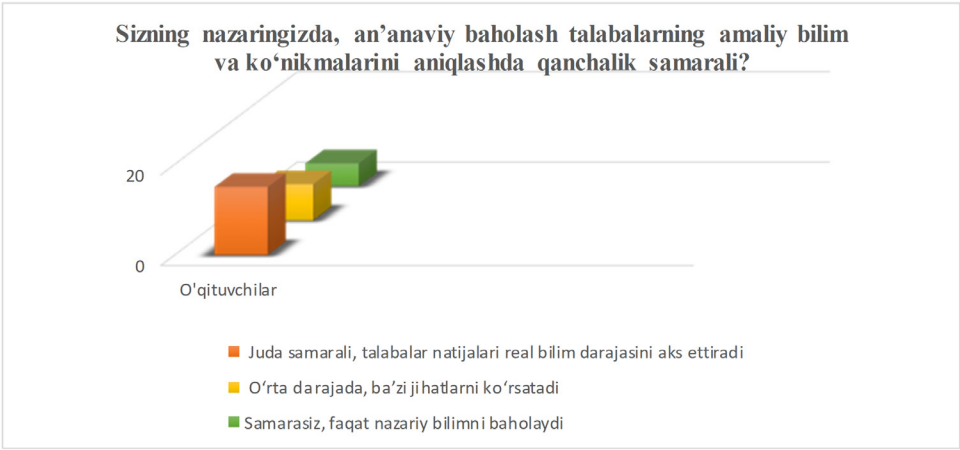
3-rasm.

2-tur so'rovnomadan namuna (Talabalar)



4-rasm.

2-tur so‘rovnomadan namuna (O‘qituvchilar)



Yuqorida berilgan so‘rovnoma savollaridan tashqari, tajriba oldi va tajribadan keyingi bosqichga mo‘ljallangan anketa-so‘rovnomalaridan ham foydalanildi, bunda respondentlarning mavzu haqida ma’lumotga ega bo‘lishdan avval va keyingi fikrlari qay darajada qat’iy yoki o‘zgaruvchan bo‘lishini aniqlashga qaratilgan edi. Ulardan olingan natijalar quyidagi jadvallarda keltirilgan (1-2-jadvallarga qarang):

1-jadval

Professor-o‘qituvchilardan tajriba oldi va tajriba so‘ngida olingan so‘rovnoma natijalari

Do you find diagnostic assessment an effective method?		
	Pre-experiment	Post-experiment
Yes	8	20
No	7	2
I do not know	10	3
Diagnostic assessment experiences have contributed to the development of my assessment competence		
Yes	2	22
No	10	0
Somehow	13	3
At what scale should diagnostic assessment take place at your institute(s)?		
Institute-Wide	5	20
In an individual classroom	15	3
In multiple classrooms	5	2
What is the most important quality leading to the implementation of diagnostic assessment?		
Engaging students in learning	3	5
Stimulating critical thinking	5	5
Classroom differentiation	4	4

Student collaboration	5	4
Increasing the quality of education	4	15
Other (please specify)	4	5
What has been your main barrier in implementing diagnostic assessment?		
Lack of time	5	8
Competition / curriculum	6	9
Difficulty / assessments	6	2
Lack of professional development	5	20
Classroom management challenges	3	5
Other (please specify)	0	0
Diagnostic assessment should be kept as a part of University curriculum		
Agree	5	22
Disagree	12	2
Neutral	8	1
Diagnostic assessment experience have contributed to my assessment development		
Yes	3	18
No	15	2
Somehow	7	5
Diagnostic assessment experience have contributed to my reflective capacity		
Yes	4	18
No	11	1
Somehow	10	6
Diagnostic assessment experience have contributed to the development of my profession		
Yes	6	23
No	7	1
Somehow	12	1
Diagnostic assessment experience have contributed to my capacity to integrate various types of knowledge		
Yes	3	21
No	11	2
Somehow	11	2

2-jadval

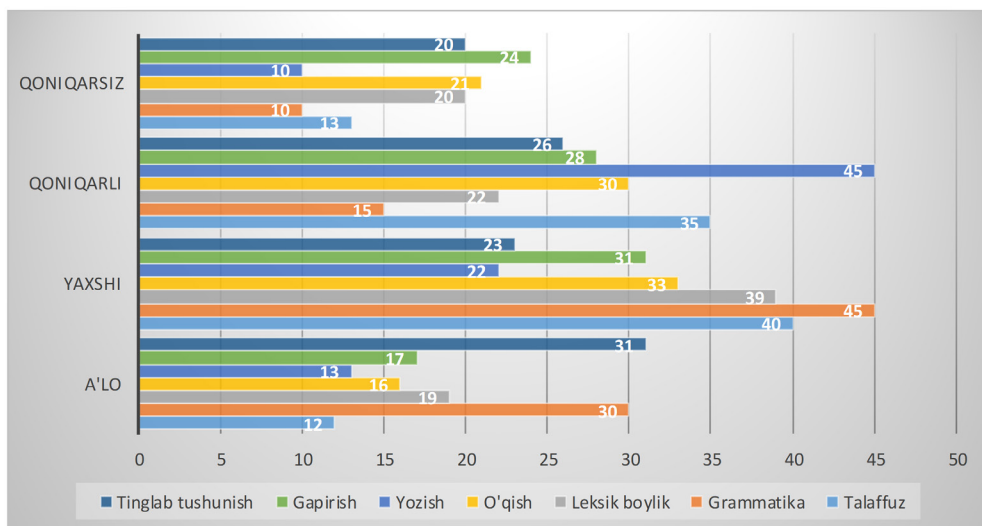
Respondent talabalardan tajriba oldi va tajriba so'ngida olingan so'rovnoma natijalari

Do you find diagnostic assessment an effective method?		
	Pre-experiment	Post-experiment
Yes	12	86
No	35	5
I do not know	53	9
Diagnostic assessment experiences have contributed to the development of my assessment knowledge		
Yes	22	91
No	35	6

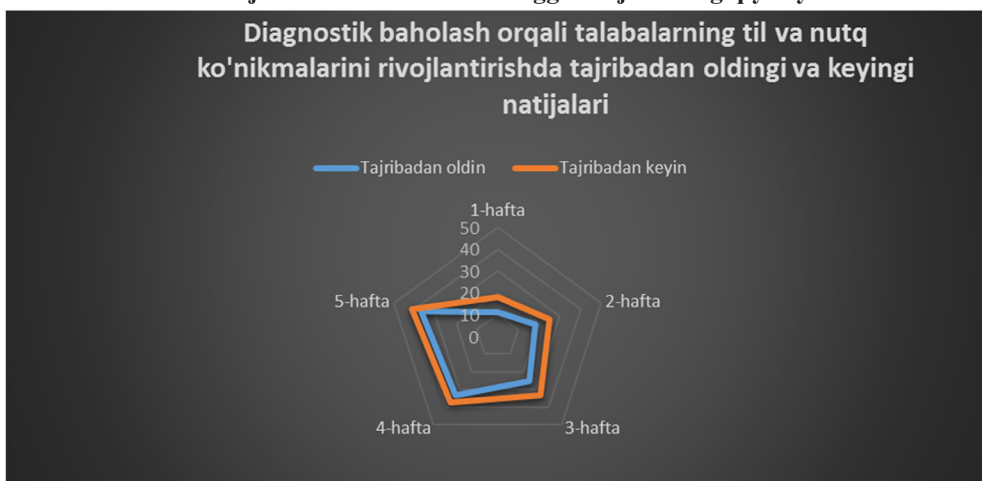
Somehow	43	4
At what scale should diagnostic assessment take place at your institute(s)?		
Institute-Wide	25	94
In an individual classroom	50	5
In multiple classrooms	25	1
What is the most important quality leading to the implementation of diagnostic assessment?		
Engaging students in learning	19	31
Stimulating critical thinking	11	27
Classroom differentiation	13	16
Student collaboration	18	22
Increasing the quality of education	14	73
Other (please specify)	25	5
Diagnostic assessment should be kept as a part of University curriculum.		
Agree	15	80
Disagree	70	10
Neutral	15	10
Diagnostic assessment experience have contributed to my studying development.		
Yes	12	84
No	68	6
Somehow	20	10
Diagnostic assessment experience have contributed to my reflective capacity.		
Yes	10	91
No	81	5
Somehow	9	4
Diagnostic assessment experience have contributed to my capacity to integrate various types of knowledge.		
Yes	16	77
No	69	13
Somehow	15	10

Tajriba boshida talabalarning til va nutq ko'nikmalari darajasini aniqlash maqsadida dastlabki test sinovlarini o'tkazildi, unga ko'ra til va nutq ko'nikmalarining barchasini qamrab olgan maxsus mashqlardan foydalanildi, uning natijalari quyidagicha edi (5-6-rasmga qarang):

5-rasm.

Til va nutq ko'nikmalarini baholashga qaratilgan dastlabki test natijalari

6-rasm.

5 haftalik tajribada dastlabki va so'nggi natijalarning qiyosiy tahlili

Tadqiqot ishi jarayonida aniqlangan kamchiliklar OTTdagi amaliyotga talabalar o'rganishi kerak bo'ladigan ko'nikmalar minimumi va ularni o'rgatish bilan bog'liq mavzularni kiritish zarurligini ko'rsatdi. Shulardan kelib chiqqan holda, tadqiqotchi tomonidan OTTdagi talabalarga Ingliz tilini o'rgatish bo'yicha dastur va uni amaliyotga tatbiq etish uchun didaktik materiallar ishlab chiqildi. Mazkur ta'lim dasturi talabalarga Ingliz tili nutq ko'nikmalarini o'rgatish maqsadida tuzildi. Dasturda Ingliz tili bo'yicha jami 20 ta mashg'ulot o'tkazilishi, bunda mashg'ulotlarning davomiyligi 80 daqiqadan iborat bo'lishi belgilandi. Tavsiya etilayotgan didaktik materiallar har bir mashg'ulotda mavzu bilan bog'lagan holda mustahkamlab borishni ko'zda tutadi. Mazkur

dastur talabaning mashgʻulotlar davomida rejadagi oʻrganilishi lozim boʻlgan nutq koʻnikmalari minimumini egallashini taʼminlaydi. Ushbu maqsadni amalga oshirish uchun talabalarga turli amaliy va yozma mashqlar orqali oʻrgatib borildi, bu tajriba davomida oldimizga qoʻyilgan maqsadga erishishda qoniqarli darajada yordam berdi. Tajriba-sinovning ilk diagnostika va bashorat qilish (prognostik) bosqichida kuzatish orqali talabalarining Ingliz tiliga boʻlgan qiziqishlari va bilim darajalari aniqlandi. Har bir talabadan individual tarzda maxsus testlar va soʻrovnomalar olinib, talabalarining Ingliz tilida bilim darajasi va mavjud muammolar aniqlab olindi. Dastlabki bosqichda talabalardan boshlangʻich nazorat ishi (pre-test) yozma va ogʻzaki ravishda olindi. Dastlab, tajriba-sinov ishtirokchilari 25 ta tinglab tushunish koʻnikmasi savollariga javob berdilar. Bunda maxsus tanlab olingan soʻnggi yangiliklar, ikki kishi oʻrtasidagi dialog shaklidagi va bir kishi tomonidan eshittirilgan monolog shaklidagi audiomatnlar tanlab olindi. Audiomatnlar talabalarga tanish leksik va grammatik materiallarni oʻz ichiga olgan va nutq bayonoti tezligi oʻrta meʼyorda boʻlishi nazarda tutildi. Audiomatn bir marotaba eshittirildi va talabalarga ixtiyoriy ravishda kalit soʻzlar va belgi-eslatmalar yozib borishlariga imkon berildi. Jarayonda “testing” (test-savollari), “matching” (juftini topish), “multiple-choice” (tanlov), “filling the gaps” (boʻsh oʻrinlarni toʻldirish) kabi nazorat turlaridan foydalanildi. Keyingi bosqichda esa, talabalarining gapirish nutq faoliyati koʻnikmalarining rivojlanganlik darajasini aniqlash uchun ogʻzaki nazorat ishlari tashkil etildi. Har bir talabaning ogʻzaki nutq koʻrsatkichlari uning yozma bayonlari vositasida qiyoslab tekshirib borildi. Bunda har bir talaba bilan individual tarzda suhbat uyushtirilib, avval unga oʻzi va qiziqishlari haqida asosiy maʼlumotlarni gapirib berish vazifasi topshirildi. Bunda 3 ta savoldan iborat boʻlgan savol kartochkasidan foydalanildi. Ushbu topshiriqlarni bajarishda natijalar xorijiy tillarni egallash xalqaro CEFR tizimi gapirish nutq faoliyatini baholash meʼzonlarining quyidagi 5 ta kategoriyalariga asoslangan holda olib borildi:

1. Ifodaning rang-barangligi (Range) – bunda fikrlarni ifodalashda soʻz va iboralarning son va sifat jihatidan maqbulligi, xilma-xilligi, leksik ifoda vositalaridan unumli foydalanish;

2. Aniqlik (Accuracy) – nutqning grammatik tuzilishi, soʻz va gaplarning oʻzaro sintaktik qurilishi, stilistik jihatdan aniq va mukammalligi;

3. Ravonlik (Fluency) – ogʻzaki bayonotning tempi, nutqdagi talaffuz meyorlariga amal qilinishi, ortiqcha pauzalarsiz fikrlarning ifodalanishi;

4. Izchillik va uzviylik (Coherence) – talaba oʻz fikrlarini mantiqiy ketma-ketlikda uzviy ifodalashi hamda struktur jihatdan nutqning izchilligi;

5. Muloqotning tashqi koʻnikmalari (Interaction Strategy) – soʻzlovchining oʻz fikrlarini ifoda etishda verbal va noverbal vositalardan foydalanishi: yuz ifodasi, tana (qoʻl) harakatlari yordamida aniqlashtirishi kabi ekstralingvistik hodisalarni mohirona qoʻllay olishi.

Tinglab tushunish va gapirish koʻnikmalarini oshirish faoliyati testda paydo boʻladigan aniq savol turlari boʻyicha bosqichma-bosqich mashqlar va koʻrsatmalar beradi. Har bir savol turiga qanday yondashishni koʻrsatadigan tushuntirishlar va misollar mavjud. Muvaffaqiyatli test topshirish strategiyasini ishlab chiqishga yordam

beradigan foydali maslahatlar ta'kidlangan. Bundan tashqari, talabalarning tinglash va gapirish qobiliyatlarini mustahkamlashi sharti bilan uyga vazifa ham beriladi. Quyida tajriba-sinov ishtirokchilarining Ingliz tilida gapirish ko'nikmasi darajasini aniqlash bo'yicha dastlabki nazorat ishi tahlil natijalarini jadval shaklida ko'rib chiqishimiz mumkin (3-jadvalga qarang):

3-jadval

Gapirish ko'nikmasi darajasini aniqlash bo'yicha dastlabki nazorat ishi tahlil natijalari

№	Mezonlar	Guruh	Soni	O'zlashtirish ko'rsatkichi			
				A'lo	Yaxshi	Qoniqarli	Qoniqarsiz
1.	Ifoda rang-barangligi	Tajriba	100	15%	40%	31%	14%
		Nazorat	100	10%	39%	35%	16%
2.	Aniqlik	Tajriba	100	12%	40%	38%	10%
		Nazorat	100	14%	40%	39%	7%
3.	Ravonlik	Tajriba	100	13%	43%	32%	12%
		Nazorat	100	14%	43%	35%	8%
4.	Izchillik va uzviylik	Tajriba	100	14%	42%	33%	11%
		Nazorat	100	12%	41%	37%	10%
5.	Muloqotning tashqi ko'nikmalari	Tajriba	100	16%	40%	34%	10%
		Nazorat	100	10%	42%	38%	10%
	O'rtacha ko'rsatkich	Tajriba	100	14%	41%	33%	12%
		Nazorat	100	12%	41%	37%	10%

Yuqoridagi jadvaldan ko'rinib turibdiki, tajriba ishtirokchilarining ko'pchiligida nutq faoliyatining ba'zi kamchiliklari seziladi: talabalar nutqda juda oddiy atama va iboralardan foydalanadilar. Bu o'z o'rnida talaba leksikasining yetarli darajada aktiv so'z boyligi bilan to'ldirilmaganligidan dalolat beradi. Tinglab tushunish ko'nikmalarining rivojlanganlik darajasini aniqlashda bilim darajasida ko'zda tutilgan me'zonlariga asoslangan holda nazorat ishlari tashkil etildi. Bunda tahlil jarayonida quyidagi me'zonlarga tayanildi:

1. Matnni tinglash orqali xabardagi mazmunni *umumiy* tushuna olish;
2. Matnni eshitish orqali *asosiy* mazmunni tinglab tushunish va aniqlash;
3. Tinglab tushunish orqali xabardagi *ayrim* detallarni aniqlay olish;
4. Matnni tinglab tushunish orqali *qo'shimcha* tafsilotlarni anglash.

Quyida ushbu me'zonlar asosida talabalarning tinglab tushunish ko'nikmasi darajasini aniqlash bo'yicha dastlabki nazorat natijalarini ko'rishimiz mumkin (4-jadvalga qarang):

4-jadval

Tinglab tushunish ko'nikmasi darajasini aniqlash bo'yicha dastlabki nazorat natijalari

№	Mezonlar	Guruh	Soni	O'zlashtirish ko'rsatkichi			
				A'lo	Yaxshi	Qoniqarli	Qoniqarsiz
1.	Asosiy mazmunni tushunish	Tajriba	100	20%	40%	31%	8%
		Nazorat	100	14%	39%	34%	11%

2.	Umumiy mazmunni tushunish	Tajriba	100	19%	40%	33%	12%
		Nazorat	100	15%	41%	34%	9%
3.	Xabarning ayrim jihatlarini tushunish	Tajriba	100	18%	41%	32%	11%
		Nazorat	100	16%	40%	31%	8%
4.	Qo'shimcha tafsilotlarni aniqlab olish	Tajriba	100	19%	39%	31%	11%
		Nazorat	100	18%	42%	32%	10%
O'rtacha ko'rsatkich		Tajriba	100	19%	41%	33%	12%
		Nazorat	100	16%	40%	32%	10%

Natijada, yo'l qo'yilgan xato va kamchiliklarni tahlil qilish asosida talabalarining tinglash jarayonida asosan atoqli ot nomlari, geografik ma'lumotlar, narx-navoga oid detallarni tushunishida qiyinchiliklar yuzaga kelishi aniqlandi. Bundan tashqari, ma'lum mavzu doirasida yangi so'z birliklarini tushunish qiyinchiligi holati ham kuzatildi.

Shunday qilib, yuqoridagi tajriba-sinov tahlili natijalaridan kelib chiqib, OTM talabalarining tinglab tushunish va gapirish ko'nikmalarining rivojlanganlik ko'larni talab etilgan darajada emasligini isbotlaydi. Tadqiqot faoliyatining mavzulari va maqsadlaridan kelib chiqib, biz eksperimental ish jarayonida bir xil muammo va muammolarga yechim topish ustida ishlaydigan mashqlar va topshiriqlar tizimini ishlab chiqamiz.

Ushbu tadqiqotda chet tillarini o'qitishda nazariy (asosiy) va empirik (yordamchi) yondashuvlar muvaffaqiyatli qo'llanildi. Ishimizning sifat va miqdoriy natijalarini o'rganishning asosiy metodologiyasi hamda asosiy vositasi taqlidiy va analitik yondashuvlar bo'ldi. Empirik yondashuv sifatida esa tajriba-sinov ishtirokchilarining barchasi (o'qituvchi va talabalar)dan so'rov o'tkazish texnikasi amalga oshirildi. Bundan asosiy maqsad, chet tilini o'qitishda o'qituvchilarning diqqat-e'tibori, g'oyalari va talaffuz masalalari, shuningdek, so'rovnoma qatnashgan talabalarining fikrlari va takliflari bilan tanishishdan iborat edi. Olingan dastlabki nazorat ishidan so'ng tajriba guruhlar uchun amaliy mashg'ulotlarning har biri keyingi qadamlarda uch bosqichli mashqlar va topshiriqlar tizimi bilan tashkil etildi, bu esa tadqiqot maqsadidan kelib chiqqan holda nutq va tinglab tushunish ko'nikmalarini kompleks rivojlantirishga imkon beradi. Shu bilan birga, mavjud o'quv resurslaridan foydalangan holda nazorat guruhlarida dars jarayonlari odatdagiday davom ettirildi. Nazorat guruhlaridagi talabalar o'zlarining tajribalari, bilimlari, ko'nikmalari va ma'lumotlarini sinab ko'rgan boshlang'ich (pre-test), oraliq (while-test) va yakuniy (post-test) nazorat topshiriqlarida qatnashdilar, ushbu testlardan olingan natijalar va xulosalar ma'lumot uchun qayd etib borildi.

Tasdiqlash bosqichida eksperimental va nazorat guruhlarining natijalari umumlashtirildi va taqqoslandi, matematik statistik usullar asosida eksperimental va nazorat guruhlar ko'rsatkichlarining samaradorlik darajasi aniqlandi.

Mazkur tajriba-sinov ishlari yakunida olingan natijalarni asoslash, ishlab

chiqilgan uch bosqichli mashq va vazifalar tizimining samaradorligini aniqlash maqsadida yakuniy nazorat ishlari tashkil qilindi. Dastlab gapirish ko'nikmasining rivojlanganlik darajasini aniqlash uchun talabalarga yakuniy nazorat bosqichida turli murakkablik darajasidagi savollar berildi. Tajriba-sinovning yakuniy nazorat natijalarini quyidagi jadvalda ko'rishimiz mumkin (5-jadvalga qarang):

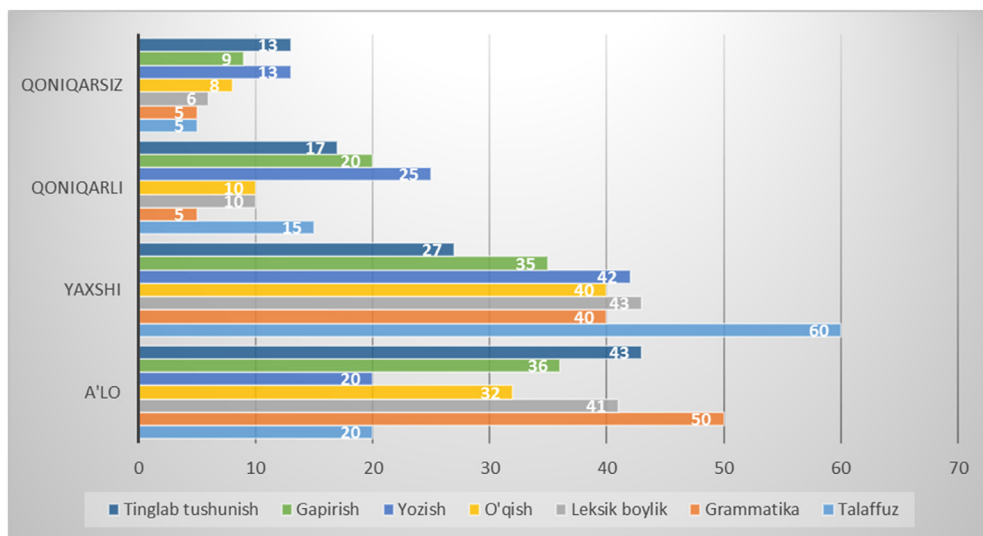
5-jadval

Talabalar gapirish ko'nikmasining rivojlanganlik darajasini aniqlash bo'yicha yakuniy nazorat natijalari

№	Mezonlar	Guruh	Soni	Rivojlanganlik darajasi			
				A'lo	Yaxshi	Qoniqarli	Qoniqarsiz
1.	Ifoda rang-barangligi	Tajriba	100	35%	47%	14%	4%
		Nazorat	100	14%	43%	38%	5%
2.	Aniqlik	Tajriba	100	33%	49%	15%	4%
		Nazorat	100	14%	42%	37%	6%
3.	Ravonlik	Tajriba	100	32%	46%	13%	9%
		Nazorat	100	14%	37%	37%	13%
4.	Izchillik va uzviylik	Tajriba	100	32%	50%	16%	2%
		Nazorat	100	12%	37%	37%	15%
5.	Muloqotning tashqi ko'nikmalari	Tajriba	100	38%	48%	16%	9%
		Nazorat	100	10%	42%	38%	10%

Tinglab tushunish ko'nikmasining rivojlanganlik darajasini aniqlash maqsadida ularga avvalgi tartibda audiomatn (1 marotaba) qo'yib eshittirildi. Biroq, xabarning murakkablik darajasi va grammatik-leksik tarkibiy materiallar soni va sifati jihatdan o'tilgan mavzular doirasida kengaytirilgan, mukammallashtirilgan holda taqdim etildi. Tinglab tushunish ko'nikmasini rivojlantiruvchi mashqlardan o'zlashtirilishi qiyin bo'lgan mashq turlari ajratib olindi va tinglab tushunish ko'nikmalarini rivojlantiruvchi aktiv minimum taklif etildi. Ushbu ko'nikmaning rivojlanganlik darajasini tekshiruvchi quyidagi mashq turlari mavjud: multiple choice questions, matching questions, map and plan labelling, diagram labelling, form completion, note completion, table completion, flow-chart completion, summary completion, sentence completion, short-answer questions. Ko'nikmalarni egallashda keng qo'llanadigan mashqlar tanlab olinadi va minimumga kiritildi. Tajriba so'nggida barcha lingvodidakrik materiallar asosida quyidagi natijalarga erishildi (6-rasmga qarang):

6-rasm.

Til va nutq ko'nikmalarini baholashga qaratilgan so'nggi test natijalari

Diagnostic baholash natijalarini tahlil qilish orqali quyidagi xulosalarga kelindi:

1. O'qib tushunish va tinglab tushunish kompetensiyalari – talabalarda matnni tushunish va asosiy g'oyani ajratish bo'yicha ba'zi qiyinchiliklar mavjud edi.

2. Writing kompetensiya – talabalarining yozma ko'nikmasi boshlang'ich darajada edi, grammatik va stilistik xatolar ko'p kuzatildi.

3. Speaking kompetensiya – talabalarining og'zaki muloqotdagi ishonchi past edi, talaffuz va so'z boyligi cheklangan.

Baholash natijalariga qarab, keyingi o'qitish jarayoni Individual yondashuv, guruh bo'yicha mashg'ulotlar, qayta aloqa va tahlil kabi asosiy tamoyillar bilan olib borildi. Baholash natijalariga qarab, biz quyidagi o'qitish strategiyalarni joriy etdik:

1. Task-based learning (Vazifaga yo'naltirilgan o'qitish) – talabalarni real hayotiy vazifalar orqali o'qitish. Masalan, speaking va writing kompetensiyaini rivojlantirish uchun loyiha va prezentatsiya vazifalari berildi.

2. Differentiated learning (Farqlashtirilgan o'qitish) – talabaning diagnostik natijalariga qarab, mashg'ulotlar darajasi va murakkabligi moslashtirildi.

3. Collaborative learning (Hamkorlikda o'qitish) – guruhdagi kuchli va zaif talabalarni birlashtirish orqali "peer-learning" amalga oshirildi.

4. Continuous feedback (Doimiy fikr-mulohaza) – har bir mashg'ulotdan keyin talabalarga individual va guruh bo'yicha "feedback" berildi, xatolarni tuzatish bo'yicha tavsiyalar berildi.

Bu o'qitish strategiyalar kombinatsiyasi talabalarining to'rtta kompetensiya bo'yicha rivojlanishini tezlashtirdi va motivatsiyasini oshirdi.

Tajriba-sinov ishlari asosida olingan natijalar dastlabki kirish tahlillari bilan qiyoslandi va matematik statistik tahlil asosida tajriba guruhlarida olib borilgan ishlar samaradorligi aniqlandi.

Tadqiqotni amalga oshirish dasturiga ko'ra tajriba-sinov ishini amalga oshirish

jarayonida pedagogik diagnostika asosida chet tilni o'qitishni takomillashtirishning statistik tavsifini tuzish ko'zda tutilgan edi.

Pedagogik tajriba-sinov davomida talabalarning Ingliz tilida o'zlashtirish darajasini tajriba va nazorat guruhlarida aniqlash hamda qiyosiy tahlil qilish bosqichi tajriba-sinov maydoni etib belgilangan oliy ta'lim tashkiloti fan o'qituvchilar bilan hamkorlikda tadqiqotchi tomonidan 5 hafta mobaynida amalga oshirildi. Tajriba-sinov ishlarida jami 200 nafar talaba ishtirok etdi. Shundan 100 nafari tajriba guruhida, 100 nafari esa nazorat guruhida ishtirok etdi.

Talabalarning Ingliz tilida o'zlashtirish darajasini baholash uchun testlar, amaliy topshiriqlar ishlab chiqildi va qo'llanildi.

Yuqoridagi hisoblashlardan ko'rish mumkinki, tajriba sinfining ko'rsatkichi nazorat sinfinikiga nisbatan gapirish ko'nikmasining o'sish ko'rsatkichlari 10,6 %ga, tinglab tushunish ko'nikmalari 10,2 %ga, o'qish ko'nikmalari 10,8%ga, umumiy hisobda uchala til ko'nikmalarining o'sish ko'rsatkichlari o'rtacha hisobda 10,5%ga oshganligini ko'rish mumkin. O'tkazilgan tajriba-sinov natijalaridan kuzatilgan 10,5 % o'sish ko'rsatkichi oliy ta'limda diagnostik baholash orqali chet tilni o'qitishda samarali yordam berishini tasdiqladi.

XULOSA

Diagnostik baholash - zamonaviy ta'lim jarayonida samarali vosita bo'lib, talabalarning bilim, ko'nikma va malakalarini aniqlashga yordam beradi. Talabalarni oldindan to'rtta kompetensiya bo'yicha baholash, zaif tomonlarini aniqlash va ularni individual va guruh yondashuvi bilan o'qitish natijani sezilarli darajada oshirdi. Biz foydalangan metodlar - testlar, kuzatish, rubrikalar, mini-intervyular va portfolio - talabaning rivojlanishini chuqur tahlil qilish va ta'lim jarayonini boshqarish imkonini berdi. Shu bilan birga, feedback, differentiated learning va task-based learning strategiyalari talabalarni faol, motivatsiyalangan va samarali talabalarga aylantirdi. Shuni ta'kidlash kerakki, diagnostik baholash faqat baholash vositasi emas, balki o'quv jarayonini optimallashtirish, individual rivojlanish traektoriyasini aniqlash va talaba motivatsiyasini oshirishning asosiy vositasidir. Shu sababli an'anaviy baholashdan to'liq voz kechish shart emas, lekin uni diagnostik yondashuv bilan integratsiya qilish ta'lim samaradorligini sezilarli darajada oshiradi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Abdullayeva, S. A. (2010). *Pedagogik diagnostika*. Toshkent: Fan va texnologiyalar.
2. Abdullayeva, S. A., & Ro'ziyev, R. A. (2010). *Pedagogik diagnostika va pedagogik korreksiya*. Toshkent: Iqtisod-Moliya.
3. Denyakina, L. I. (2000). *Pedagogicheskaya diagnostika — dvizhushchaya sila pedagogicheskogo kollektiva*. Moskva: Universitet.
4. Simonov, V. P. (1999). *Diagnostika stepeni obuchennosti uchashchikhsya: Uchebno-spravochnoe posobie*. Moskva: Moskovskiy pedagogicheskiy universitet.
5. Zvereva, V. I. (1998). *Diagnostika i ekspertiza pedagogicheskoy deyatel'nosti attestuyemykh uchiteley*. Moskva.
6. Kabanov, A. A. (1999). Testirovanie studentov: dostoinstva i nedostatki. *Pedagogika*, 2, 66–68.
7. Kupryanchik, T. V. (1991). *Analitiko-diagnosticheskaya deyatel'nost' uchitelya i uchashchikhsya kak faktor obnovleniya vospitatel'noy raboty v shkole*. Krasnoyarsk.

8. Kurbanov, Sh. E., & Seitkhalilov, E. A. (2004). *Upravlenie kachestvom obrazovaniya*. Toshkent: Shark.
9. Kustov, L. M. (1995). *Professional'no-pedagogicheskaya diagnostika: Uchebnoe posobie* (Pt. 1). Chelyabinsk.
10. Mayorov, A. N. (1998a). *Monitoring v obrazovanii* (Book 1). Sankt-Peterburg: Obrazovanie–Kul'tura.
11. Mayorov, A. N. (1998b). Testy i ikh vidy. Testy dostizheniy. *Shkol'nye tekhnologii*, 4, 176–189.
12. Sukhovienko, E. A. (2004). O sushchnosti pedagogicheskoy diagnostiki. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov pri ChGGU*, Ser. 3, 25, 254–258.
13. Turbovskoy, Ya. S., & Provotorov, V. P. (1995). *Diagnostichekoe osnovy tselopolaganiya v obrazovanii*. Moskva: ITOiP RAO.
14. Chelyshkova, M. B. (2002). *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: Uchebnoe posobie*. Moskva: Logos.
15. Cherepanov, V. S. (1988). *Ekspertnye metody v pedagogike: Uchebnoe posobie*. Perm.
16. Shchedrovitsky, G. P. (1993). Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskii analiz). *Pedagogika i logika*, 16, 201.
17. Basharina, L. A. (1996). *Pedagogicheskaya diagnostika kak uslovie sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva uchitelya* [Avtoreferat dissertatsii kandidata pedagogicheskikh nauk]. Sankt-Peterburg.
18. Davydova, L. N. (1995). *Formirovanie u budushchikh uchiteley umeniy pedagogicheskogo diagnostirovaniya* [Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk]. Volgograd.
19. Zaripov, K. (1990). *Pedagogicheskaya diagnostika v sisteme nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii uchiteley* [Avtoreferat dissertatsii doktora pedagogicheskikh nauk]. Toshkent.
20. Mikhailychev, E. A. (1991). *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy diagnostiki* [Dissertatsiya doktora pedagogicheskikh nauk]. Bukhara.
21. Mochalova, N. M. (1995). *Effektivnost' protsessa obucheniya* [Dissertatsiya doktora pedagogicheskikh nauk]. Kazan.
22. Mustafaeva, N. U. (2022). *Talabalarining ingliz tilida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish mexanizmlarini takomillashtirish* [Pedagogika fanlari bo'yicha falsafa doktori avtoreferati]. Chirchiq.
23. Popova, A. A. (2000). *Teoreticheskie osnovy podgotovki uchitelya k diagnosticheskoy deyatel'nosti* [Dissertatsiya doktora pedagogicheskikh nauk]. Chelyabinsk.
24. Khalimova, N. M. (1999). *Pedagogicheskoe testirovanie kak faktor uspehnosti uchebnogo protsessa studentov* [Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk]. Krasnoyarsk.
25. Tsarkov, V. N. (1999). *Pedagogicheskaya diagnostika kak sredstvo sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo protsessa* [Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk]. Moskva.
26. Cherednichenko, O. I. (2000). *Systemnyy podkhod k diagnostike rezul'tatov obucheniya v vuze* [Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk]. Kazan.
27. Education Advanced. (n.d.). *Rosilyn Jackson*. <https://www.educationadvanced.com/team/rosilyn-jackson>
28. Potomac University. (n.d.). *Types of assessment of learning*. <https://potomac.edu/types-of-assessment-of-learning/>
29. Education Advanced. (n.d.). <https://www.educationadvanced.com>
30. (n.d.). *Types of assessment*. <https://edu/types-of-assessment>

REFERENCES

1. Abdullayeva, S. A. (2010). *Pedagogical diagnostics*. Tashkent: Fan va texnologiyalar.
2. Abdullayeva, S. A., & Ro'ziyev, R. A. (2010). *Pedagogical diagnostics and pedagogical correction*. Tashkent: Iqtisod-Moliya.
3. Basharina, L. A. (1996). *Pedagogical diagnostics as a condition for improving teachers'*

- professional mastery* (Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Saint Petersburg.
4. Chelyshkova, M. B. (2002). *Theory and practice of designing pedagogical tests*. Moscow: Logos.
 5. Cherepanov, V. S. (1988). *Expert methods in pedagogy*. Perm.
 6. Cherednichenko, O. I. (2000). *A systems approach to diagnosing learning outcomes in higher education* (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Kazan.
 7. Davydova, L. N. (1995). *Developing future teachers' skills in pedagogical diagnostics* (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Volgograd.
 8. Denyakina, L. I. (2000). *Pedagogical diagnostics as a driving force of the teaching staff*. Moscow: Universitet.
 9. Kabanov, A. A. (1999). Student testing: Advantages and disadvantages. *Pedagogy*, 2, 66–68.
 10. Khalimova, N. M. (1999). *Pedagogical testing as a factor in the success of students' learning process* (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Krasnoyarsk.
 11. Kupryanchik, T. V. (1991). *Analytical and diagnostic activity of teachers and students as a factor in renewing educational work at school*. Krasnoyarsk.
 12. Kurbanov, Sh. E., & Seitkhalilov, E. A. (2004). *Quality management in education*. Tashkent: Shark.
 13. Kustov, L. M. (1995). *Professional pedagogical diagnostics* (Pt. 1). Chelyabinsk.
 14. Mayorov, A. N. (1998a). *Monitoring in education* (Book 1). Saint Petersburg: Obrazovanie–Kultura.
 15. Mayorov, A. N. (1998b). Tests and their types. Achievement tests. *School Technologies*, 4, 176–189.
 16. Mikhailychev, E. A. (1991). *Theoretical foundations of pedagogical diagnostics* (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation). Bukhara.
 17. Mochalova, N. M. (1995). *Effectiveness of the learning process* (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation). Kazan.
 18. Mustafaeva, N. U. (2022). *Improving mechanisms for developing students' written English competence* (PhD dissertation abstract in Pedagogical Sciences). Chirchiq.
 19. Popova, A. A. (2000). *Theoretical foundations of preparing teachers for diagnostic activity* (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation). Chelyabinsk.
 20. Shchedrovitsky, G. P. (1993). The system of pedagogical research (A methodological analysis). *Pedagogy and Logic*, 16, 201.
 21. Simonov, V. P. (1999). *Diagnosing the level of students' learning achievement: A reference textbook*. Moscow: Moscow Pedagogical University.
 22. Sukhovienko, E. A. (2004). On the essence of pedagogical diagnostics. *Bulletin of the Institute for Educational Development and Teacher Training at ChGGU*, Series 3, 25, 254–258.
 23. Tsarkov, V. N. (1999). *Pedagogical diagnostics as a means of improving the educational process* (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Moscow.
 24. Turbovskoy, Ya. S., & Provotorov, V. P. (1995). *Diagnostic foundations of goal-setting in education*. Moscow: ITOiP RAO.
 25. Zaripov, K. (1990). *Pedagogical diagnostics in the system of continuous professional development of teachers* (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation abstract). Tashkent.
 26. Zvereva, V. I. (1998). *Diagnostics and evaluation of pedagogical activity of certified teachers*. Moscow.
 27. Education Advanced. (n.d.). *Rosilyn Jackson*. <https://www.educationadvanced.com/team/rosilyn-jackson>
 28. Education Advanced. (n.d.). <https://www.educationadvanced.com>
 29. Potomac University. (n.d.). *Types of assessment of learning*. <https://potomac.edu/types-of-assessment-of-learning/>
 30. (n.d.). *Types of assessment*. <https://edu/types-of-assessment>