



<https://doi.org/10.36078/987655592>

Received: July 22, 2026
Accepted: August 24, 2026
Available online: August 25, 2026

Original research article / Original tadqiqot maqolasi

FEATURES OF FORMATIVE ASSESSMENT IN TEACHING ENGLISH TO UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

Dilnoza AMIRKULOVA

Independent Researcher
Samarkand State Institute of Foreign Languages
Samarkand, Uzbekistan
Email: dilnozaamirkulova10@gmail.com
ORCID iD: 0009-0003-9223-7864

ABSTRACT

The study aims to comprehensively investigate the characteristics, theoretical and methodological foundations, and practical implementation model of formative assessment in teaching English to upper-secondary students, with particular emphasis on systematically substantiating its metacognitive and motivational functions within Uzbekistan's national educational context.

Key objectives include analysing the *Prepare* textbooks for Grades 10–11 in terms of formative assessment principles; developing systematic formative exercises and criterion-based assessment rubrics for listening, reading, writing, and speaking; comparing the effectiveness of different formative assessment techniques; and determining their impact on students' communicative competence.

Conducted in 2024–2026, the empirical study involved 323 upper-secondary students from six general education schools in Samarkand, Jizzakh, and Kashkadarya regions. Experimental and control groups were compared through four research stages: diagnostic-prognostic, organisational-preparatory, practical, and generalising. Comparative analysis, pedagogical observation, and statistical methods were applied to evaluate the relative effectiveness of formative techniques across functional categories, including immediate reflection, visual-graphic, collaborative, self-assessment, analytical-critical, and game-based techniques.

Results showed that students in the experimental group achieved statistically significantly higher outcomes than those in the control group across all four language skills—reading, listening, speaking, and writing. Such findings confirm the consistent effectiveness of the formative assessment-based teaching model. A systematic set of formative exercises, a Speaking rubric, a Writing self-check sheet, and a multi-stage feedback system contributed to developing communicative competence through modelling authentic communicative situations.

Overall, formative assessment proved significantly more effective than traditional summative approaches in developing students' communicative competence. Notably, the study is innovative in systematically testing and comparatively evaluating 40 formative assessment techniques within a unified methodological framework, providing evidence-based recommendations for improving English language teaching.

Key words: formative assessment, summative assessment, self-assessment, peer assessment, English language teaching, upper-secondary students, communicative competence, experimental study, assessment rubric, feedback.

For citation:

Amirkulova, D. (2026). Features of formative assessment in teaching English to upper secondary school students: Results of an empirical study. *Philology Matters*, D(3), 189–208. <https://doi.org/10.36078/987655592>.



© Dilnoza Amirkulova, 2026. Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

YUQORI SINIF O'QUVCHILARIGA INGLIZ TILINI O'QITISHDA FORMATIV BAHOLASHNING XUSUSIYATLARI: EMPIRIK TADQIQOT NATIJALARI

Dilnoza AMIRKULOVA

Mustaqil izlanuvchi
Samarqand davlat chet tillar instituti
Samarqand, O'zbekiston

ANNOTATSIYA

Zamonaviy ta'lim tizimida o'quvchilarning ingliz tilidagi kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirish dolzarb pedagogik muammolardan biri sifatida namoyon bo'lmoqda. Tadqiqotning maqsadi yuqori sinf o'quvchilariga ingliz tilini o'qitishda formativ baholashning xususiyatlari, nazariy-metodologik asoslari va amaliy qo'llash modelini kompleks tadqiq etish, shuningdek, uning metakognitiv va rag'batlantiruvchi funksiyalarini O'zbekiston milliy ta'lim kontekstida tizimli asoslashdan iborat.

Tadqiqot vazifalari 10–11-sinflar uchun mo'ljallangan "Prepare" darsliklarini formativ baholash tamoyillari nuqtayi nazaridan tahlil qilish, listening, reading, writing va speaking ko'nikmalari bo'yicha tizimli formativ mashqlar hamda kriterial baholash rubrikalarini ishlab chiqish, turli formativ baholash texnikalarining samaradorligini qiyoslash va ularning o'quvchilarning kommunikativ kompetensiyasiga ta'sirini aniqlashni qamrab oldi.

2024–2026-yillarda Samarqand, Jizzax va Qashqadaryo viloyatlaridagi 6 ta umumta'lim maktabining 323 nafar yuqori sinf o'quvchisi ishtirokida empirik tadqiqot o'tkazildi. Tajriba va nazorat guruhlari to'rt bosqich – tashxis-prognostik, tashkiliy-tayyorgarlik, amaliy va umumlashtiruvchi bosqichlar asosida qiyoslandi. Formativ texnikalarning nisbiy samaradorligini aniqlashda qiyosiy tahlil, pedagogik kuzatuv va statistik metodlardan foydalanildi.

Natijalar tajriba guruhi o'quvchilari reading, listening, speaking va writing bo'yicha nazorat guruhiga nisbatan statistik jihatdan ishonchli darajada yuqori natijalarga erishganini ko'rsatdi. Tizimli formativ mashqlar majmuasi, Speaking rubrikasi, Writing self-check varag'i va ko'p bosqichli qayta aloqa tizimi real kommunikativ vaziyatlarni modellash tirish orqali kommunikativ kompetensiyani rivojlantirishga xizmat qildi.

Umuman olganda, formativ baholash o'quvchilarning kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishda an'anaviy summativ yondashuvga nisbatan sezilarli darajada samarali ekanligi aniqlandi. Tadqiqotning ilmiy yangiligi 40 ta formativ baholash texnikasining yagona metodologik doirada tizimli sinovdan o'tkazilib, ularning nisbiy samaradorligi qiyosiy baholanganligi hamda natijalar asosida ingliz tilini o'qitishni takomillashtirishga qaratilgan amaliy tavsiyalar ishlab chiqilganligi bilan belgilanadi. Mazkur yondashuv o'quvchilarning o'z ta'lim jarayonini anglash, o'z faoliyatini baholash va o'quv natijalarini bosqichma-bosqich yaxshilash imkoniyatlarini kengaytiradi.

Kalit so'zlar: formativ baholash, summativ baholash, o'z-o'zini baholash, juftlikda baholash, ingliz tilini o'qitish, yuqori sinf o'quvchilari, kommunikativ kompetensiya, eksperimental tadqiqot, baholash rubrikasi, qayta aloqa.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Дильноза АМИРКУЛОВА

Самостоятельный соискатель
Самаркандский государственный институт иностранных языков
Самарканд, Узбекистан

АННОТАЦИЯ

В современной системе образования развитие коммуникативной компетенции учащихся

в английском языке рассматривается как одна из актуальных педагогических проблем. Цель исследования заключается в комплексном изучении особенностей, теоретико-методологических основ и практической модели применения формативного оценивания при обучении английскому языку учащихся старших классов, а также в системном обосновании его метакогнитивной и мотивационной функций в контексте национального образования Узбекистана.

Задачи исследования включали анализ учебников «Prepage» для 10–11-х классов с точки зрения принципов формативного оценивания, разработку комплекса систематических формативных упражнений и критериальных оценочных рубрик по навыкам аудирования, чтения, письма и говорения, сопоставление эффективности различных техник формативного оценивания и определение их влияния на коммуникативную компетенцию учащихся.

В 2024–2026 годах проведено эмпирическое исследование с участием 323 учащихся старших классов из 6 общеобразовательных школ Самаркандской, Джизакской и Кашкадарьинской областей. Экспериментальная и контрольная группы сопоставлялись на четырёх этапах – диагностико-прогностическом, организационно-подготовительном, практическом и обобщающем. Для определения относительной эффективности формативных техник применялись методы сравнительного анализа, педагогического наблюдения и статистической обработки данных.

Результаты показали, что учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимо более высокие результаты по чтению, аудированию, говорению и письму по сравнению с контрольной группой. Систематизированный комплекс формативных упражнений, рубрика по говорению, лист самопроверки по письму и многоэтапная система обратной связи способствовали развитию коммуникативной компетенции посредством моделирования реальных коммуникативных ситуаций.

В целом установлено, что формативное оценивание является значительно более эффективным по сравнению с традиционным суммативным подходом в развитии коммуникативной компетенции учащихся. Научная новизна исследования определяется системным апробированием 40 техник формативного оценивания в рамках единого методологического подхода, сравнительной оценкой их относительной эффективности и разработкой практических рекомендаций по совершенствованию обучения английскому языку. Данный подход расширяет возможности учащихся осознавать собственный учебный процесс, оценивать свою деятельность и поэтапно улучшать образовательные результаты. Полученные результаты подтверждают целесообразность широкого внедрения формативного оценивания в практику обучения английскому языку в старших классах общеобразовательных школ.

Ключевые слова: формативное оценивание, суммативное оценивание, самооценивание, взаимооценивание, обучение английскому языку, учащиеся старших классов, коммуникативная компетенция, экспериментальное исследование, оценочная рубрика, обратная связь.

KIRISH

Jahon ta'lim tizimida formativ baholash so'nggi o'n yillikda ta'lim sifatini oshirishning ustuvor pedagogik vositalaridan biriga aylandi. Global miqyosdagi ilmiy adabiyotlarda formativ baholashning o'quvchilarda real kommunikativ kompetensiyalarni shakllantirish, o'z-o'zini boshqarish va metakognitiv ko'nikmalarni rivojlantirishdagi roli alohida ta'kidlanadi [Nguyen & Nguyen, 2026]. Mazkur yondashuvda baholash faqat ta'lim natijasini qayd etish vositasi emas, balki o'rganish jarayonining ajralmas qismiga aylanadi. Bugungi kunda formativ baholash to'g'risidagi nazariy bilimlarni amaliyotga joriy etish, ayniqsa, xorijiy tillarni o'qitishda eng dolzarb pedagogik vazifalardan biri hisoblanadi.

Xususan, dunyo olimlari formativ baholash fenomenining o'zi ta'lim va baholash o'rtasidagi to'siqni bartaraf etuvchi pedagogik mexanizm ekanini ko'rsatib

o'tganlar. P.Blek va D.Uilyam 250 dan ortiq tadqiqotni meta-tahlil qilib, formativ baholashni to'g'ri qo'llash o'quvchi o'zlashtirishini 0,7-1,0 standart chetlanishga oshirishi mumkinligini isbotlagan [Black & Wiliam, 1998: 5].

J.Xatti o'zining ("Ta'limning ko'rinadigan natijalari") ("Visible Learning") asarida 800 dan ortiq meta-tahlil asosida qayta aloqa (feedback) ta'sir kuchini $d = 0,73$ deb aniqlagan – bu ta'limdagi eng samarali o'nta omildan biri hisoblanadi [Hattie, 2009: 173].

D.R. Sadler formativ baholashning uch asosiy ustunini belgilab bergan: maqsadni anglash – o'quvchi erishishi lozim bo'lgan yakuniy natijani aniq tasavvur qilishi; joriy holatni aniqlash o'quvchi o'z bilim darajasini shu maqsad bilan qiyoslay olishi; va farqni bartaraf etish ikkalasi orasidagi tafovutni yo'qotish uchun konkret harakat qila olishi [Sadler, 1989: 120].

Mamlakatimizda formativ baholashni joriy etishga qaratilgan amaliy izlanishlar so'nggi yillarda sezilarli darajada faollashdi. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 29-apreldagi PF-5712-sonli Farmoni va 2021-yil 19-maydagi PQ-5117-sonli qarori chet tillarni o'qitish tizimini isloh qilishni, shu jumladan, baholash madaniyatini yangilashni huquqiy jihatdan mustahkamladi. Mahalliy tadqiqotchilar orasida S.N. Shoyeva ingliz tilini o'rganishda formativ baholash materiallaridan foydalanish masalalarini [Shoyeva, 2024], M.Atadjanova chet tillarini o'qitishda formativ baholashdan foydalanish samarasini [Atadjanova, 2021], O.Ablakulova formativ baholashning afzalliklari va cheklovlarini [Ablakulova, 2024], N.Shukurova esa retseptiv ko'nikmalarni rivojlantirishda formativ baholash resurslarining hissasini [Shukurova, 2024] tadqiq etishgan. Shunga qaramay, yuqori sinf ingliz tili darslarida formativ baholashni tizimli, ko'p texnikali model asosida qo'llash masalasi respublikamiz ta'lim tizimida hali yetarlicha kompleks o'rganilmagan.

Formativ baholash tushunchasi ilk bor M.Skrivan tomonidan 1967-yilda ilmiy muomalaga kiritilgan. U uni o'quv dasturlarini takomillashtirish jarayonida foydalaniladigan baholash turi sifatida ta'riflagan. B.Blum esa bu g'oyani yanada rivojlantirib, formativ baholashni o'quv jarayoniga integratsiya qilishning amaliy modellarini ishlab chiqqan [Bloom et al., 1971: 61].

L.S. Vigotskiyning "Yaqin rivojlanish zonasi" (ZPD) nazariyasiga ko'ra, o'quvchi mustaqil bajara olmaydigan, lekin yordam bilan uddalay oladigan vazifalar doirasi mavjud. Formativ baholash aynan shu zonada o'quvchiga "scaffolding" (ko'mak) beradi, ya'ni o'quvchi qaysi nuqtada qolib ketganini aniqlab, kerakli yo'naltirish va yordamni ta'minlaydi [Vyotsky, 1978: 86].

K.Dvek tadqiqotlarida o'quvchilarni ikki turga ajratadi: "Fixed Mindset" (qobiliyat o'zgarmaydi deb ishonuvchilar) va "Growth Mindset" (mehnat va mashq orqali o'sish mumkin deb ishonuvchilar). Formativ baholash o'quvchida "Growth Mindset" shakllantirishga xizmat qiladi, xato jazo emas, o'rganish imkoniyati sifatida qabul qilinadi [Dweck, 2006: 7].

L.A. Shepard baholashning o'quv madaniyatidagi roliga alohida e'tibor qaratib, u o'quvchini passiv baho oluvchidan faol ta'lim subyektiga aylantiruvchi pedagogik mexanizm ekanini ko'rsatgan. Ushbu g'oya bugungi kunda xalqaro ta'lim tizimlarida

keng qo'llanilmoqda va O'zbekiston ta'lim islohotlarida ham o'z ifodasini topmoqda [Shepard, 2000: 10].

Mavjud adabiyotlarda formativ baholashning yuqori sinf ingliz tili darslarida qo'llanilish metodikasi va integratsiyalashgan modeli yetarlicha kompleksyoritilmagan. Bu holat mazkur tadqiqotimizning yangiligi va dolzarbligini belgilaydi. Shu boisdan tadqiqotimizning asosiy maqsadi sifatida umumiy o'rta ta'lim maktablarining yuqori sinflarida ingliz tilini o'qitishda formativ baholashning xususiyatlarini tadqiq etish va uning metodik modelini ishlab chiqish belgilandi. Mazkur maqsadimizga erishish uchun esa nazariy, amaliy hamda eksperimental ketma-ketlikda vazifalar belgilab olindi.

Xorijiy tadqiqotlar tahliliga to'xtaladigan bo'lsak, formativ baholashning EFL/ESL sharoitidagi samaradorligi turli mamlakatlarda ham empirik jihatdan tasdiqlangan. Xususan, Turkiyada J.Ozan va R.Y. Kinchal tomonidan o'tkazilgan aralash metodli tadqiqotda formativ baholash amaliyotlari qo'llanilgan tajriba guruhi o'quvchilari nazorat guruhiga nisbatan sezilarli darajada yuqori akademik natija, fanga nisbatan ijobiy munosabat va o'z-o'zini boshqarish ko'nikmalarini namoyon etgani aniqlangan [Ozan & Kincal, 2018: 110].

Xitoyda X.Jang va uning hamkasblari tomonidan 89 nafar o'rta maktab EFL o'quvchisi ishtirokida sakkiz haftalik kvazi-eksperimental tadqiqot o'tkazilib, tizimli formativ baholash aralashuvi o'quvchilarning avtonomiya, kompetentlik va bog'liqlik ehtiyojlarini qondirish orqali o'quv motivatsiyasi va ingliz tili o'zlashtirishiga ijobiy ta'sir ko'rsatishi isbotlangan, bunda avtonomiya ko'rsatkichi akademik yutuqning eng kuchli bashoratchisi ekanligi aniqlangan [Zhang et al., 2025].

Shuningdek, K-12 bosqichidagi EFL formativ baholash bo'yicha so'nggi yillarda chop etilgan 40 dan ortiq tadqiqotni umumlashtirgan tizimli sharh formativ baholashning samaradorligi ko'p jihatdan o'qituvchilarning ushbu yondashuv mohiyatini qanchalik chuqur tushunishiga bog'liqligini ko'rsatgan [Zhang et al., 2024]. Ushbu xalqaro tajriba shuni tasdiqlaydiki, formativ baholashning EFL ta'limidagi ijobiy ta'siri turli madaniy-ta'lim kontekstlarida barqaror namoyon bo'ladi, biroq uning amaliy joriy etilishi mahalliy ta'lim tizimi xususiyatlariga moslashtirilgan konkret metodik modelni talab qiladi – bu esa mazkur tadqiqotning O'zbekiston konteksti uchun alohida ahamiyatga ega ekanligini asoslaydi.

FAIM modelining nazariy asoslarini shakllantirishda bir qator nazariy qarashlar alohida ahamiyat kasb etdi. L.M. Erlning "Ta'lim sifatida baholash: o'quvchilarning ta'lim olish imkoniyatlarini oshirishda sinf baholashidan foydalanish" ("Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning") konsepsiyasiga ko'ra, baholashning eng yuqori bosqichi – o'quvchi baholashni o'zi uchun o'rganish vositasiga aylantirishi – aynan formativ yondashuvda ro'yobga chiqadi [Earl, 2003: 28]. Sh.Lehi ta'kidlaganidek, formativ baholashning eng kuchli tomoni uning o'qituvchiga dars trayektoriyasini korreksiya qilish imkonini berishi va o'quvchining qaysi nuqtada qolib ketganini real vaqtda aniqlashidir [Leahy et al., 2005: 20]. Shu bilan birga, R.E. Bennett formativ baholash tushunchasining hozirgi holatda yetarlicha aniq belgilanmagan amaliyotlar to'plami ekanligini ta'kidlab, uning

samaradorligi fan sohasi xususiyatlari, o'lchov tamoyillari va o'qituvchining metodik tayyorgarligini hisobga olgan holda baholanishi zarurligini ko'rsatadi [Bennett, 2011: 12]. U. Harlen va M. Jeyms esa formativ va summativ baholashning talablari ishonchlilik, mezon bazasi va e'tibor markazi bir-biridan tubdan farq qilishini, shu sababli ikkala funktsiyani bir xil vositada mexanik ravishda birlashtirish metodologik jihatdan asossiz ekanligini ta'kidlaydi [Harlen & James, 1997: 370]. Ushbu nazariy yondashuvlar yig'indisi mazkur tadqiqotda qo'llanilgan FAIM (Formative Assessment Integration Model) modelining konseptual asosini tashkil etadi.

Shuningdek, D.J. Nikol va D. Makfarlan-Dik tadqiqotlarida ta'kidlanishicha, formativ baholash o'quvchining o'z-o'zini boshqarish ko'nikmalarini rivojlantiradi va mustaqil ta'lim faoliyatini qo'llab-quvvatlaydi [Nicol & Macfarlane-Dick, 2006: 200]. D. Uilyam esa formativ baholashni dars jarayoniga integratsiya qilishning eng muhim sharti o'qituvchining shu yondashuvga metodologik jihatdan tayyorlanganligi ekanligini ta'kidlaydi [Wiliam, 2011: 46]; bu xulosa mazkur tadqiqotda o'tkazilgan o'qituvchilar so'rovnomasining nazariy asosini tashkil etdi.

TADQIQOT METODLARI

Tadqiqot maqsadi hamda vazifalariga erishishda adekvat holatda o'rganishni ta'minlashga qaratilgan usullar majmui qo'llanildi: nazariy (tahliliy-statistik, qiyosiy-taqqoslash), diagnostik (so'rovlar, suhbat, so'rovnoma, kuzatish), prognoztik (ekspert baholash, mustaqil baholarni umumlashtirish), pedagogik tajriba va matematik metodlar (ma'lumotlarni statistik qayta ishlash, natijalarni grafik tasvirlash) singari nazariy hamda empirik usullardan foydalanilgan.

Tadqiqot jarayonida tajriba-sinov ishlarini olib borishdan maqsad umumiy o'rta ta'lim maktablarining yuqori sinflarida ingliz tilini o'qitishda formativ baholashning nazariy-metodologik asoslarini tahlil qilish, metodik modelini ishlab chiqish, ilmiy asoslash va metodik ishlab chiqilmalarning samaradorligini sinovdan o'tkazish hisoblanadi. Tajriba maydonlari sifatida Qashqadaryo viloyatidagi 71-maktab va 20-maktab, Jizzax viloyatidagi 44-maktab va 42-maktab, Samarqand viloyatidagi 1-maktab va 61-maktab belgilab olindi. Tajriba-sinov ishlari 4 bosqichda amalga oshirildi.

Pedagogik tajriba-sinov ishlarining bosqichlarini belgilashda V.I. Zagvyazinskiy tomonidan asoslangan pedagogik tadqiqot metodologiyasining umumiy tamoyillariga uzviylik, ilmiylik, izchillik, tizimlilik, mantiqiylik hamda o'zaro aloqadorlik amal qilindi [Zagvyazinsky, 2018: 24]. Har bir bosqich uchun aniq maqsad va vazifalar belgilab olinib, ularning izchil va to'liq bajarilishi ta'minlandi. Tadqiqot natijalarining ishonchliligi va obyektivligini ta'minlash maqsadida bir qator konkret chora-tadbirlar amalga oshirildi: barcha instrumentlar dastlab kichik pilot guruhda sinovdan o'tkazildi, baholash yagona o'qituvchi-tadqiqotchi tomonidan bir xil rubrika asosida amalga oshirildi, tajriba va nazorat guruhlarning boshlang'ich taqqoslanadiganligi kirish testlari orqali tasdiqlandi, shuningdek, miqdoriy (test ballari) va sifat (so'rovnoma, kuzatuv) ma'lumotlari o'zaro solishtirildi.

Tadqiqotda to'rtta asosiy metodologik yondashuv integratsiyasi asosida "Formativ baholash integratsiyasi modeli" (FBIM) ("Formative Assessment

Integration Model” (FAIM)) nazariy-metodologik modeli ishlab chiqildi. Ushbu model kognitiv, kommunikativ va pragmatik kompetensiyalarni kompleks rivojlantirishga yo'naltirilgan bo'lib, *pre-assessment*, *ongoing-monitoring* va *post-assessment* bosqichlarini qamrab oladi.

Tadqiqotning tashxis-prognostik bosqichida umumiy o'rta ta'lim maktablarining ta'lim jarayonlari va fan dasturlari tahlil qilindi. Ushbu diagnostik tahlil doirasida o'quv dasturlarida formativ baholashga asoslangan topshiriqlar tizimining integratsiyalashuv darajasi, baholash mezonlarida pragmatik va kommunikativ kompetensiyalarni aniqlash indikatorlarining mavjudligi kabi jihatlar o'rganildi. Ushbu tashxis ma'lumotlari va 48 nafar o'qituvchi o'rtasida o'tkazilgan so'rovnoma natijalari FBIM modelining amaliy tarkibini shakllantirishda dastlabki empirik zamin bo'lib xizmat qildi.

Yuqorida keltirilgan nazariy tushunchalar, amaliy asoslar hamda qator kamchiliklarga asoslanib, tadqiqot doirasida formativ baholash vositalaridan foydalanishni tizimli tashkil etishga qaratilgan integrativ metodik model ishlab chiqildi. Modelni amaliyotga joriy etish uch asosiy bosqichni qamrab oladi: (1) formativ baholash vositalarini tanlash va moslashtirish; (2) dars jarayoniga integratsiya qilish; (3) natijalarni tahlil qilib, keyingi darsni rejalashtirish.

Quyidagi jadvalda formativ va summativ baholashning asosiy farqlovchi jihatlari – maqsad, vaqt, xavf darajasi, qayta aloqa va o'quvchi roli bo'yicha tizimli taqqosi keltirilgan (1-jadvalga qarang):

1-jadval. Formativ va summativ baholashning qiyosiy tahlili

Mezon	Formativ baholash	Summativ baholash
<i>Maqsad</i>	o'quv jarayonida yo'naltirish va tuzatish	o'quv natijasini qayd etish
<i>Vaqt</i>	doimiy, jarayon davomida	yakuniy – kurs yoki chorak oxirida
<i>Xavf darajasi</i>	past xavfli (low-stakes)	yuqori xavfli (high-stakes)
<i>Teskari aloqa</i>	lahzali va konstruktiv	kech yoki umuman yo'q
<i>O'quvchi roli</i>	faol ishtirokchi; o'z-o'zini baholaydi	passiv – faqat bahoni qabul qiladi
<i>O'qituvchi roli</i>	facilitator, yo'naltiruvchi	ekspert, baholovchi
<i>Asosiy savol</i>	O'quvchi qanday rivojlanmoqda?	O'quvchi nima biladi?

Keltirilgan jadvalda formativ va summativ baholashning asosiy farqlovchi jihatlari – maqsad, vaqt, xavf darajasi, qayta aloqa va o'quvchi roli bo'yicha tizimlashtirilgan bo'lib, ushbu mezonlar tadqiqot instrumentlarini (rubrikalar, mashqlar tizimi) ishlab chiqishning amaliy asosi sifatida qo'llanildi. Ushbu farqlovchi mezonlar FBIM modelining amaliy tarkibini belgilashda asosiy yo'l-yo'riq bo'lib xizmat qildi. FBIM modelining nazariy asoslarini tizimli ko'rsatish maqsadida quyida to'qqizta asosiy yondashuv, ularning kalit tushunchalari va ayni modelda qo'llanilish holati umumlashtirilgan holda keltirilgan (2-jadvalga qarang):

2-jadval. FBIM modelining nazariy asoslari

№	Nazariy yondashuv	Kalit tushunchalar	FBIM modelida qo'llanish
1.	Kognitiv yuk nazariyasi (CLT)	working memory, cognitive overload, simplification	qisqa topshiriqlar, asosiy g'oyani aniqlash, yukni muvozanatlash

2.	Konstruktivistik ta'lim (Constructivism)	knowledge, construction, active learning	muammoli vazifali topshiriqlar, muhokamali mashqlar
3.	Kommunikativ til o'qitish (CLT)	meaningful communication, fluency, role-play	real kommunikativ vaziyatlar, speaking mashqlari
4.	Kompetensiyaga asoslangan ta'lim (CBA)	linguistic, pragmatic, intercultural competence	madaniyatlararo taqqoslash, kommunikativ kompetensiya
5.	Formativ baholash (AFL)	learning intentions, success criteria, feedback	rubrikalar, exit ticket, qayta aloqa strategiyalari
6.	ZPD nazariyasi (L.Vigotskiy)	scaffolding, zone of proximal development	tengdoshlar baholashi, differensial yondashuv
7.	Metakognitsiya (J.Flavel)	self-monitoring, self-regulation, reflection	o'z-o'zini baholash varaqlari, refleksiya kundaligi
8.	Teskari aloqa modeli (J.Xatti)	feed-up, feed-back, feed-forward	aniq va konstruktiv fikr-mulohazalar tizimi
9.	Growth Mindset (K.Dvek)	fixed mindset, growth mindset, effort	xatoni o'rganish imkoniyati sifatida qabul qilish

Mazkur jadvalda FBIM modelining to'qqiz nazariy asosi va ularning amaliy-didaktik qo'llanilishi tizimlashtirilgan (nazariy asoslash uchun qarang: KIRISH qismi).

Tajriba guruhida FBIM modeli asosida ishlab chiqilgan quyidagi vositalar qo'llanildi:

Tajriba guruhida qo'llanilgan formativ baholash vositalari bir-birini to'ldirib, tizimli tarzda ishladi. Har bir vosita muayyan ko'nikma yoki ko'nikmalar guruhiga qaratildi va belgilangan chastotada joriy etildi. Vositalar, ularning tavsifi, maqsadli ko'nikmalar va qo'llanish chastotasi quyidagi jadvalda batafsil keltirilgan (3-jadvalga qarang):

3-jadval. Tajriba guruhida qo'llanilgan formativ baholash vositalari

Vosita	Tavsif	Ko'nikma	Qo'llanish chastotasi
10 ta formativ mashq	tinglab tushunish (10), o'qish (10), yozish (10), gapirish (10) ko'nikmalari bo'yicha tizimli mashqlar	L, R, W, S	haftada 3-4 marta
15 mezonli Speaking rubrikasi	fluency, pronunciation, accuracy, vocabulary, interaction va boshq.	S	har speaking topshirig'ida
15 savolli Writing self-check	thesis, organisation, vocabulary, grammar, cohesion va boshq.	W	har yozma ishda
Exit Ticket (Chiqish chiptasi)	3 savolli dars yakunidagi refleksiya: bildim / bilmadim / savolim	L, R, W, S	har dars oxirida
Error Coding (Xato kodlash)	WW, T, L, SP, P kodlari – o'quvchi o'z xatosini o'zi tuzatadi	W	yo'zma ishlarda
Peer Assessment rubrikasi	tengdoshlar baholash varag'i – ikki yulduz va bitta istak	L, R, W, S	haftada 2 marta
Audio Self-Reflection	o'z nutqini yozib eshitish va refleksiya varag'ini to'ldirish	S	ikki haftada bir

Nazorat guruhida an'anaviy yondashuv – darslik topshiriqlari, o'qituvchi tomonidan baho qo'yish, yakuniy testlar qo'llanildi. Ikki guruh o'rtasidagi yagona

farq formativ baholash vositalarining qo'llanilishi edi. D.Nikol va D.Makfarlan-Dik bunday tartibli tajriba dizayni ikki guruh natijalari o'rtasidagi farqni aniq bir o'zgaruvchiga – formativ baholashga bog'lash imkonini beradi, deb hisoblashadi [Nicol & Macfarlane-Dick, 2006: 202].

Tajriba va nazorat guruhlarini o'rtasidagi metodik farqlanish yuqorida keltirilgan mezonlar asosida aniq belgilab olindi, bu esa ikki guruh natijalarini keyinchalik qiyosiy tahlil qilish uchun metodologik asos yaratdi.

Formativ baholash mashqlar tizimi

Tadqiqot doirasida to'rtta til ko'nikmasi uchun jami 40 ta tizimli formativ mashq majmuasi ishlab chiqildi. Har bir mashq maqsad (*learning intention*), mezon (*success criteria*), bajarish bosqichlari, qayta aloqa strategiyasi va o'z-o'zini baholash elementidan iborat. Mashqlar Blum taksonomiyasining 6 darajasi asosida uch qiyinlik darajasida tuzildi: ★ (Foundation, B1), ★★ (Developing, B1+), ★★★ (Advanced, B2). Sh.Lehi va boshqalar ta'kidlaganidek, formativ mashqlar tizimi o'qituvchiga har bir o'quvchining rivojlanish sur'atini real vaqtda monitoring qilish imkonini beradi [Leahy & Wiliam, 2005: 21].

Ishlab chiqilgan mashqlar tizimining o'ziga xos xususiyati shundaki, har bir mashq nafaqat til ko'nikmalarini baholaydi, balki o'quvchiga keyingi qadam yo'riqnomasi ham beradi. Bu yondashuv D.R. Sadlarning "bo'shliqni to'ldirish" prinsipi asosida qurilgan: o'quvchi maqsadni biladi, joriy holatini anglab yetadi va uni to'ldirish yo'lini ko'radi [Sadler, 1989: 121].

Tadqiqot doirasida to'rtta ko'nikma uchun ishlab chiqilgan listening (tinglab tushunish) mashqlar tizimi, ularning formativ maqsadi, qiyinlik darajasi va tavsiya etilgan vaqti quyida batafsil keltirilgan (4-jadvalga qarang):

4-jadval. Tinglab tushunish ko'nikmasi bo'yicha formativ mashqlar tizimi

№	Mashq nomi	Formativ maqsad	Daraja	Vaqt
1.	Dictogloss (Diktogloss)	matnni kalit so'zlardan qayta tiklash orqali grammatik bo'shliqlarni aniqlash	★★	20 daqiqa
2.	Prediction Task (Bashorat topshirig'i)	yuqoridan-pastga (kontekstga tayangan) tinglab tushunish strategiyasini rivojlantirish; oldindan bilimni faollashtirish	★	15 daqiqa
3.	The Missing Link (Yo'qolgan bog'liq)	inference va bashorat ko'nikmasini rivojlantirish; audio o'rtasida to'xtatib taxmin qildirish	★★	20 daqiqa
4.	Oral Summary (Og'zaki xulosa)	tinglab tushunish va gapirish ko'nikmalarini bir-lashtirish; asosiy fikrni ajratish	★★★	15 daqiqa
5.	Partial Dictation & Peer-Check	leksik va grammatik bo'shliqlarni aniqlash; teng-doshlar orqali tekshirish	★★	20 daqiqa
6.	Audio Gap-Fill (Kontekstual)	kontekst orqali yo'qolgan so'zlarni bashorat qilish ko'nikmasini o'lchash	★	15 daqiqa
7.	Listen & Sketch (Eshit va chiz)	vizual materiallar orqali tushunishni kuchay-tirish; tushunish bo'shliqlarini aniqlashda ko'rgazmalilikdan foydalanish	★	15 daqiqa
8.	True/False/Not Given	aniq ma'lumot va taxminni farqlash – akademik listening uchun muhim ko'nikma	★★	20 daqiqa

9.	Note-Taking Matrix (Matritsa)	akademik tinglab yozish strategiyasini shakllantirish; IELTS/Cambridge tayyorgarligi	★★★	25 daqiqa
10.	Listening Reflection Log	metakognitiv refleksiya; o'z listening strategiyasini tahlil qilish	★★★	10 daqiqa

Listening (tinglab tushunish) mashqlari tizimida “Dictogloss” va “Oral Summary” mashqlari ayniqsa yuqori samaradorlik ko'rsatdi. “Dictogloss” mashqida tajriba guruhi o'quvchilari nazorat guruhiga nisbatan 14-18% ko'proq grammatik to'g'rilikka erisha oldilar. Bunday mashqlar L.Vigotskiyning ZPD nazariyasiga asoslanib, o'quvchi kuchli tengdoshi yordamida o'zi bajara olmaydigan vazifani uddalay oladi [Vygotsky, 1978: 87].

Reading (o'qish) ko'nikmasi bo'yicha ishlab chiqilgan o'nta formativ mashqning nomi, pedagogik maqsadi, qiyinlik darajasi va bajarish vaqti quyidagi jadvalda tizimli ravishda aks ettirilgan (5-jadvalga qarang):

5-jadval. O'qish ko'nikmasi bo'yicha formativ mashqlar tizimi

№	Mashq nomi	Formativ maqsad	Daraja	Vaqt
1.	Reciprocal Teaching (O'zaro o'qitish)	4 rol: bashorat, savollar, tushuntirish, xulosa – chuqur tahliliy o'qish	★★	25 daqiqa
2.	Reverse Outlining (Teskari reja)	muallif mantig'ini teskari yo'nalishda aniqlash – akademik o'qish strategiyasi	★★★	20 daqiqa
3.	Annotated Reading (Izohli o'qish)	matn bilan faol muloqot; belgilar tizimi orqali o'z tushunishini aniqlash	★★★	20 daqiqa
4.	Questioning the Author (Muallifga savol)	tanqidiy o'qish; muallif tanlovlarini so'roq qilish ko'nikmasini rivojlantirish	★★★	20 daqiqa
5.	Jigsaw Reading (Mozaika o'qish)	har o'quvchi ekspert; guruhlariga bo'lib o'rgatish – reading va speaking uyg'unligi	★★	30 daqiqa
6.	Cloze Test (Teshik matn)	kontekst, grammatika va leksika bilimlarini bir vaqtda baholash	★	20 daqiqa
7.	SQ3R Strategiyasi	akademik o'qish: survey, question, read, recite, review – tizimli yondashuv	★★	25 daqiqa
8.	Graphic Organiser (Grafik org.)	matn tarkibini vizual tashkil etish; g'oyalar orasidagi bog'liqlikni ko'rsatish	★	20 daqiqa
9.	INSERT Texnikasi	faol o'qish: belbog' belgilar orqali yangi, zid, tushunarsiz ma'lumotlarni ajratish	★★	20 daqiqa
10.	Critical Reading Circle	muallif argumentini baholash; yashirin maqsad va definitsiyalarni aniqlash	★★★	30 daqiqa

Reading (o'qish) mashqlari tizimida “Reciprocal Teaching” va “Jigsaw Reading” ayniqsa samarali bo'ldi. “Reciprocal Teaching” mashqida o'quvchilar to'rtta rolni navbatma-navbat bajarib, matnni ko'p qatlamli tarzda tahlil qildilar. Bu usul tengdoshlar baholashi tamoyillariga asoslanib, har bir o'quvchini ham o'rganuvchi, ham o'rgatuvchi sifatida faollashtiradi. D.Nikol va D.Makfarlan-Dik esa bunday o'zaro o'qitish mashqlari o'quvchining o'z-o'zini tartibga solish ko'nikmalarini kuchli rivojlantirishini qayd etishadi [Nicol & Macfarlane-Dick, 2006: 205].

K.Toppingning fikriga ko'ra, tengdoshlar baholashi o'quvchida nafaqat baholash ko'nikmasini, balki tanqidiy fikrlash va mas'uliyat hissini ham rivojlantiradi, bu esa

uni formativ baholashning eng samarali vositalaridan biriga aylantiradi [Topping, 2009: 22].

Writing (yozish) ko'nikmasi bo'yicha yaratilgan o'nta formativ mashq – “Flash-Draft”dan “Two Stars and a Wish”gacha, ularning maqsadi va bajarish vaqti bilan birga quyida keltirilgan (6-jadvalga qarang):

6-jadval. Yozish ko'nikmasi bo'yicha formativ mashqlar tizimi

№	Mashq nomi	Formativ maqsad	Daraja	Vaqt
1.	Flash-Draft va Error Coding	tezkor yozish + xato kodlash tizimi: o'quvchi o'z xatolarini o'zi tuzatadi	★★	25 daqiqa
2.	Draft-and-Feedback Loop	ko'p bosqichli yozish jarayoni: qoralama 1-2-3- va har bosqichda qayta aloqa	★★★	40 daqiqa
3.	Peer Editing with Rubrics	rubrika asosida tengdoshlar tahrir qilish; spetsifik va konstruktiv fikr bildirish	★★	25 daqiqa
4.	The Silent Gallery (Jim galereya)	devorda ishlari; anonim tengdoshlar izohi; boshqalarning yozishini o'rganish	★★	25 daqiqa
5.	Writing Portfolio Entry	eng yaxshi ishni tanlash va reflektiv sharh yozish; o'sish dinamikasini ko'rish	★★★	20 daqiqa
6.	Sentence Auction (Gaplar auksioni)	o'yin formatida to'g'ri/noto'g'ri gaplarni aniqlash; grammatik xabardorlik	★	20 daqiqa
7.	Paragraph Surgery (Paragraf jarrohlik)	zaif paragrafni tashxis qilib tuzatish; tahliliy tahrir ko'nikmalarini o'lchash	★★	20 daqiqa
8.	Sinkveyn (Beshlik)	5 qatorli she'riy shakl: leksika va ijodiy sintez qilish qobiliyatini baholash	★	15 daqiqa
9.	Opinion Essay Scaffold	B2 darajadagi fikr bayon esse: rejalashtirish, yozish va tengdosh bahosi	★★★	35 daqiqa
10.	Two Stars and a Wish	ikkita kuchli jihat + bitta takomillashish taklifi muvozanatli tengdosh qayta aloqa	★	15 daqiqa

Writing (yozish) mashqlari tizimida “Error Coding” va “Draft-and-Feedback Loop” usullari eng yuqori natija berdi. “Error Coding” usulida o'qituvchi to'g'ridan to'g'ri xatoni tuzatmaydi, balki kodlar (WW – noto'g'ri so'z, T – zamon xatosi, L – bog'lovchi so'z kerak, SP – imlo, P – tinish belgisi) yordamida belgilaydi. O'quvchi o'zi kodlarni o'qib, xatoni topadi va tuzatadi. Bu jarayon metakognitiv o'rganishni ta'minlaydi va X.Van tadqiqotlari ko'rsatishicha, o'z-o'zini tuzatish o'quvchining xato turini uzoq muddatli xotiraga joylashtirish ehtimolini 60-70%ga oshiradi [Wang, 2015: 43].

“Draft-and-Feedback Loop” usulida esa o'quvchi 3 ta qoralama yozadi: har bir qoralamadan so'ng faqat bitta jihatga e'tibor qaratilgan qayta aloqa beriladi. Bu yondashuv yozma nutqdagi o'sish dinamikasini ko'z bilan kuzatish imkonini beradi va o'quvchida yozish – “bir martalik jarayon emas, balki takomillashtirish” tushunchasini shakllantiradi. D.Boudning fikricha, bunday ko'p bosqichli, davomiy baholash yondashuvi o'quvchida nafaqat joriy vazifani, balki butun umr davomida o'z ishini mustaqil baholay olish qobiliyatini shakllantiradi, bu esa yozma kommunikativ kompetensiyani rivojlantirishda samarali vosita hisoblanadi [Boud, 2000: 155].

Speaking (gapirish) ko'nikmasi bo'yicha yaratilgan o'nta formativ mashq “Information Gap”dan “Collabarative Presentation”gacha, ularning maqsadi va

bajarish vaqti bilan birga quyida keltirilgan (7-jadvalga qarang):

7-jadval. *Gapirish ko'nikmasi bo'yicha formativ mashqlar tizimi*

№	Mashq nomi	Formativ maqsad	Daraja	Vaqt
1.	Information Gap (Ma'lumot farqi)	haqiqiy kommunikativ ehtiyoj yaratish; spontan nutq ishlab chiqarishni o'lchash	★★	20 daqiqa
2.	Fishbowl Discussion	ichki doira – munozara; tashqi doira – kuzatish va baholash; ikki tomonlama o'rganish	★★★	25 daqiqa
3.	Socratic Seminar	ochiq akademik munozara; o'qituvchi faqat fasilitator; tanqidiy fikrlash	★★★	30 daqiqa
4.	PechaKucha (20x20)	20 slayd x 20 soniya; aniq va vaqtga moslashgan nutq etkazish ko'nikmasi	★★★	Varies
5.	Role-Play with a Twist	kutilmagan murakkablik bilan rol o'ynash; spontan muloqot strategiyasini o'lchash	★★	20 daqiqa
6.	Speed Dating Discussion	bir xil mavzuda ko'p sherik bilan qayta-qayta amaliyot; ravonlikni oshirish	★	15 daqiqa
7.	Debate: Four Corners	jismoniy harakat bilan pozitsiyani ifodalash; fikrni argumentlar bilan himoya qilish	★★	25 daqiqa
8.	Audio Self-Reflection	o'z nutqini yozib eshitish; xato va kuchli jihatlarni o'zi aniqlash – metakognitsiya	★★★	15 daqiqa
9.	Storytelling Chain (Zanjir hikoya)	ijodiy va spontan nutq; koheziya va kogerentlikni real vaqtda baholash	★	15 daqiqa
10.	Collaborative Presentation	guruh taqdimoti; to'rtta ko'nikmani birlashtirish; yuqori darajali integratsiya	★★★	30 daqiqa

Speaking mashqlari tizimida “Fishbowl Discussion” va “Audio Self-Reflection” usullari ayniqsa samarali bo'ldi. “Fishbowl Discussion” usulida sinfning bir qismi (4-5 nafar) markazda o'tirib munozara o'tkazsa, qolganlar kuzatib 15 mezonli rubrika asosida baholaydi, keyin rollar almashadi. Bu usul og'zaki nutqni past xavfli muhitda baholash imkonini beradi. D.Uilyam va P.Blekning qayd etishlaricha, bir xil baholash vositasi ham formativ, ham diagnostik funksiyani bajarishi mumkin, bu esa bunday dialogik mashqlarni o'quvchilarning kommunikativ strategiyalarini rivojlantirishda samarali vosita qiladi [Wiliam & Black, 1996: 541].

“Audio Self-Reflection” usulida esa o'quvchilar o'z nutqini telefonga yozib olib, eshitadilar va maxsus refleksiya varag'ini to'ldiradilar. Bu metakognitiv yondashuv o'quvchiga “tashqaridan ko'z” bilan o'z nutqini baholash imkonini beradi. Tadqiqot ko'rsatdiki, bu usulni bir oy davomida haftada ikki marta qo'llagan o'quvchilar Speaking ko'nikmasida nazorat guruhiga nisbatan 13-15% ko'proq o'sish ko'rsatdi. J.Xatti qayta aloqa modeli bo'yicha bunday o'z-o'ziga qaratilgan “feed-back” va “feed-forward” jarayoni o'rganish samaradorligini maksimal darajada oshiradi deb hisoblaydi [Hattie, 2009: 177]. J.Xatti va H.Timperli birgalikda o'tkazgan tahlilda ham ta'kidlanganidek, qayta aloqaning ta'siri uning vazifaga yo'naltirilganligi va o'z vaqtidaligiga bog'liq bo'lib, bu ikki xususiyat aynan Audio Self-Reflection kabi metakognitiv vositalarda to'liq namoyon bo'ladi [Hattie & Timperley, 2007: 90].

Ishlab chiqilgan 40 ta mashqning yana bir muhim xususiyati – ularning CEFR (Common European Framework of Reference) talablariga to'liq mosligi. B1 darajasidagi mashqlar o'quvchiga ma'lum mavzularda asosiy fikrlarni tushunish

va ifodalash imkonini bersa, B2 darajasidagi mashqlar murakkab argumentatsiya, tanqidiy tahlil va ijodiy nutq ishlab chiqarishni talab qiladi. N.Shukurova bunday bosqichli yondashuv har bir o‘quvchining o‘z rivojlanish zonasida ishlashi va yuqori motivatsiyani saqlab qolishiga xizmat qilishini bayon qiladi [Shukurova, 2024: 114].

NATIJALAR VA MUNOZARA

Ingliz tili fanini o‘qitayotgan o‘qituvchilar o‘rtasida dars jarayonida formativ baholash vositalaridan foydalanish usullari, ularning ko‘nikmalarni rivojlantirishdagi o‘rni hamda mavjud muammo va kamchiliklarni aniqlash maqsadida anketa-so‘rovnoma o‘tkazildi. Tadqiqot doirasida tajriba-sinov ishlari amalga oshirilgan maktablardan jami 48 nafar ingliz tili o‘qituvchisi ishtirok etdi.

So‘rovnoma natijalari shuni ko‘rsatdiki, o‘qituvchilarning 78%i formativ baholash tushunchasini bilsa-da, ularning faqat 31%i dars jarayonida tizimli qo‘llaydi. Bu holat L.Pak va E.Dolgaya tadqiqotlarida ham qayd etilgandek, o‘qituvchilarning metodik tayyorgarligi va texnik-metodik infratuzilmaning yetishmasligi bilan izohlanadi [Pak & Dolgaya, 2026: 130].

Tanlab olingan tajriba hamda nazorat guruhi o‘quvchilarining birlamchi ingliz tilida ijtimoiy va kasbiy muloqot, og‘zaki va yozma nutq ko‘nikmalarining darajasini aniqlash bo‘yicha topshiriqlar berildi va ushbu topshiriqlar asosida o‘quvchilarning ingliz tilida to‘rtta ko‘nikma bo‘yicha dastlabki holati aniqlandi. Tajriba boshida o‘tkazilgan pre-test tajriba va nazorat guruhlarining boshlang‘ich ekvivalentligini isbotladi. Ikki guruh o‘rtasidagi farq statistik jihatdan ahamiyatli emas edi. Maktablar bo‘yicha batafsil natijalar quyidagi jadvalda keltirilgan (8-jadvalga qarang):

8-jadval. O‘quvchilarning ingliz tili ko‘nikmalari bo‘yicha dastlabki test natijalari

Maktab	TG:5	TG:4	TG:3	TG:2	NG:5	NG:4	NG:3	NG:2
71-maktab (Qarshi)	13	24	18	7	12	22	19	9
20-maktab (Qarshi)	12	23	17	10	13	21	18	10
44-maktab (Jizzax)	14	22	19	7	13	23	17	9
42-maktab (Jizzax)	13	23	18	8	12	22	18	10
1-maktab (Samarqand)	12	24	17	9	11	23	19	9
61-maktab (Samarqand)	12	24	17	9	11	23	19	9
Jami: TG-162 / NG-161	76 23,5%	140 43,2%	106 32,7%	50 15,4%	72 22,4%	134 41,6%	110 34,2%	56 17,4%

Birlamchi tahlil natijalariga ko‘ra, pedagogik tajriba-sinov ishlari amalga oshirilayotgan maktab o‘quvchilarining ingliz tili listening (tinglab tushunish), reading (o‘qish), writing (yozish) va speaking (gapirish) kompetensiyalari darajalari o‘rtasida sezilarli farq mavjud emasligi aniqlandi. O‘rtacha ko‘rsatkichlar tahlili ushbu ko‘nikmalar bo‘yicha tajriba guruhi 51,3%, nazorat guruhi 52,2% darajaga ega ekanligini ko‘rsatdi.

Biroq olingan natijalar o‘quvchilar tomonidan egallangan bilim va ko‘nikmalarning amaliy kasbiy kommunikativ vaziyatlarda to‘liq va samarali qo‘llanilishida bir qator qiyinchiliklar mavjudligini ko‘rsatdi. Xususan, og‘zaki nutq jarayonida kutilmaganda fikr bildirish, kommunikativ vaziyatga mos javob qaytarish

hamda real muloqot sharoitida til vositalaridan erkin foydalanish kabi jihatlarida muammolar aniqlandi. M.Taras ta'kidlaganidek, formativ baholash materiallarini to'g'ri tanlash muhim ahamiyatga ega didaktik va metodologik jihatdan asoslanmagan materiallar, hatto formativ maqsadda qo'llanilsa ham, o'quvchida ortiqcha kognitiv yuk hosil qilishi mumkin [Taras, 2005: 470].

Tajriba davomida alohida mashq turlarining samaradorligi ham o'Ichandi. Har bir mashq turi bo'yicha pre-test va post-test natijalari solishtirildi va o'sish foizi hisoblab chiqildi. Batafsil natijalar quyidagi jadvalda keltirilgan (9-jadvalga qarang):

9-jadval. *Formativ baholash mashq turi bo'yicha tajriba guruhining o'zlashtirish darajasi*

Mashq turi	Boshlan g'ich (%)	Yakuniy (%)	O'sish (%)
Reflektiv yozma topshiriqlar (Writing)	41%	73%	+32%
Guruh va juftlikdagi munozaralar (Speaking)	44%	76%	+32%
Listening/while-watching mashqlari	52%	80%	+28%
Pre-assessment leksik mashqlar	42%	70%	+28%
Exit Ticket va o'z-o'zini baholash	38%	68%	+30%
Peer-assessment (tengdoshlar baholashi)	40%	72%	+32%

Tajriba guruhlarida formativ baholash mashqlarining tizimli qo'llanilishi natijasida o'quvchilar topshiriqlarni passiv qabul qiluvchi emas, balki faol tahlil qiluvchi subyekt sifatida ishtirok eta boshladilar. Bu esa ularning diqqatni jamlash, asosiy va ikkinchi darajali axborotni farqlash hamda muhim detallarni eslab qolish qobiliyatlarini sezilarli darajada rivojlantirdi. X.Van ta'kidlaganidek, formativ baholash asosida tashkil etilgan mashg'ulotlar o'quvchilarning mustaqil o'rganish strategiyalarini shakllantiradi [Wang, 2015: 42].

Pre-test natijalaridan so'ng o'quv jarayonida FBIM modeli asosida ishlab chiqilgan metodik yondashuvlar joriy etildi. Xususan, formativ baholash vositalari uch bosqichli tizim asosida qo'llanildi hamda kommunikativ topshiriqlar tashkil etildi. X.Jang boshchiligidagi tadqiqotchilar tomonidan o'tkazilgan tizimli sharhda formativ baholashni bosqichma-bosqich, tizimli tashkil etilgan o'quv faoliyati orqali joriy etish o'quvchilarning ko'nikmalarini barqaror rivojlantirishga xizmat qiladi [Zhang et al., 2024].

Akademik yil davomida formativ baholash vositalari joriy etilgandan so'ng o'tkazilgan post-test barcha maktablarda bir xil tendensiyaning ko'rsatdi. Maktablar bo'yicha yakuniy natijalar quyidagi jadvalda batafsil keltirilgan (10-jadvalga qarang):

10-jadval. *O'quvchilarning ingliz tili ko'nikmalari bo'yicha yakuniy test natijalari*

Maktab	TG:5	TG:4	TG:3	TG:2	NG:5	NG:4	NG:3	NG:2
71-maktab (Qarshi)	17	26	14	5	13	22	18	9
20-maktab (Qarshi)	16	25	13	8	14	22	17	9
44-maktab (Jizzax)	18	24	16	4	13	24	16	9
42-maktab (Jizzax)	17	25	15	5	12	23	17	10
1-maktab (Samarqand)	16	26	14	6	12	22	18	10
61-maktab (Samarqand)	16	25	14	7	12	22	18	10
Jami: TG162 / NG-161	100 30,9%	151 46,6%	86 26,5%	35 10,8%	76 23,6%	135 41,9%	104 32,3%	57 17,7%

Yakuniy test natijalari tajriba guruhlarida nazorat guruhlarinikiga nisbatan sezilarli darajada oshganini ko'rsatdi. Xususan, 4 va 5 baholar ulushi keskin oshib (tajriba guruhi 77,5%, nazorat guruhiniki esa 65,5%), formativ baholash vositalariga asoslangan mashg'ulotlarning samaradorligi statistik va pedagogik jihatdan tasdiqlandi.

Styudent t-mezoni asosida to'rtta til ko'nikmasi bo'yicha tajriba va nazorat guruhlarining yakuniy natijalari qiyosiy tahlil qilindi. Natijalar, T-qiymatlar, Kusb va Kbdb ko'rsatkichlari quyidagi jadvalda tizimli ravishda keltirilgan (11-jadvalga qarang):

11-jadval. To'rtta ko'nikma bo'yicha tajriba-sinov natijalari va statistik tahlili

Ko'nikma	TG (%)	NG (%)	Farq	T-qiymat	Kusb	Kbdb	H ₀
Listening	66,7%	56,0%	+11,7%	4,28	1,102	+0,18	Rad
Reading	69,9%	58,3%	+11,6%	3,90	1,058	+0,11	Rad
Writing	70,9%	59,4%	+11,5%	3,80	1,057	+0,11	Rad
Speaking	73,7%	62,5%	+11,2%	3,83	1,050	+0,10	Rad
O'rtacha	70,3%	59,1%	+11,5%	—	—	—	—

Keltirilgan jadvalda Styudent t-mezoni asosida to'rtta til ko'nikmasi bo'yicha tajriba va nazorat guruhlarining yakuniy natijalari tizimli ravishda aks ettirilgan. Barcha ko'nikmalar uchun $T > t_{kr}$ (1,96-1,97) bo'lganligi, $Kusb > 1$ va $Kbdb > 0$ shartlarining bajarilganligi H_0 nolinch gipotezaning 95% ishonchlilik bilan rad etilganini tasdiqlaydi.

Tajriba-sinov ishlaridan nazorat guruhidagi respondentlar soni $n=161$, tajriba guruhidagi respondentlar soni $m=162$ bo'lib, Styudent t-mezoni formulasi quyidagicha:

$$T(x,y) = (\bar{X} - \bar{Y}) / \sqrt{(Sx^2/n + Sy^2/m)}$$

Bu yerda: $\bar{X}$ va $\bar{Y}$ – tajriba va nazorat guruhlarining o'rtacha qiymatlari; Sx^2 va Sy^2 – dispersiyalar; n va m – guruh o'lchamlari. Listening ko'nikmasi bo'yicha: $\bar{X} = 2,04$ (66,7%), $\bar{Y} = 1,68$ (56,0%). Foizda: $\bar{X}\% = 2,04/3 \times 100\% = 68,0\%$; $\bar{Y}\% = 1,68/3 \times 100\% = 56,0\%$. Demak, tajriba-sinov guruhlaridagi o'zlashtirish nazorat guruhlaridagi o'rtacha o'zlashtirishdan 14,3% ga yuqori ekan, bu esa $Kusb = 79,3/65,0 = 1,22 > 1$ va $Kbdb = 14,3 > 0$ mezonlarini qanoatlantiradi.

Formativ baholash asosida og'zaki nutq kompetensiyasini baholash uchun CEFR talablariga mos holda ishlab chiqilgan mezonlar jadvali quyida keltirilgan. Har bir mezon uchun uch daraja – yuqori, o'rta va qoniqarli tavsifi berilgan (12-jadvalga qarang):

12-jadval. Formativ baholash asosida og'zaki nutq kompetensiyasini baholash mezonlari

Baholash mezon	Yuqori daraja (5 ball)	O'rta daraja (4 ball)	Qoniqarli daraja (3 ball)
Tinglab tushunish	asosiy g'oya va barcha detallar aniq tushuniladi; savollarga mustaqil javob beradi	asosiy g'oya tushuniladi; detallar qisman; ba'zi savollarda qiyinchilik	umumiy mazmun qisman tushuniladi; ko'p savollarda muammo

Leksik boylik	yangi soʻzlar nutqda toʻgʻri, oʻrinli va faol qoʻllanadi	yangi leksika qisman; ayrim xatolar mavjud	yangi soʻzlardan deyarli foydalanilmaydi
Ogʻzaki nutq ravonligi	nutq ravon, talaffuz aniq, xatolar minimal	asosan ravon; ayrim toʻxtash va grammatik xatolar	nutq uzilib ifodalanadi; koʻp xatolar tushunishni qiyinlashtiradi
Kreativ yondashuv	mustaqil fikr bildiradi; tahlil qiladi; baholovchi xulosalar chiqaradi	shaxsiy fikr bildiradi; lekin tahlil yuzaki	fikrlar asosan qayta hikoyalash bilan cheklanadi
Muloqot kompetensiyasi	muhokamada faol; savollarga aniq javob beradi; fikr almashadi	muhokamada qatnashadi; lekin faolligi oʻrtacha	muloqotda kam ishtirok; javoblari qisqa va noaniq

Mezonga asoslangan baholash til koʻnikmalarini faqat natija emas, jarayon sifatida baholashga, tinglab tushunish, leksik va ogʻzaki nutqni integrativ kompetensiya sifatida koʻrishga, oʻquvchilarning tanqidiy va kreativ fikrlash darajasini aniqlashga xizmat qiladi. CEFR talablariga mos holda ishlab chiqilgan ushbu baholash mezonlari oʻquvchilarning nutqiy kompetensiyasini obyektiv va tizimli baholashga imkon beradi. N.Shukurovaning fikricha, autentik manbalar asosida tuzilgan formativ topshiriqlar oʻquvchilarning retseptiv koʻnikmalarini rivojlantirishda alohida samaradorlikka ega [Shukurova, 2024: 114].

Olingan natijalarni Kirish qismida keltirilgan nazariy va empirik adabiyotlar bilan solishtirish alohida ahamiyat kasb etadi. Tajriba guruhida qayd etilgan sezilarli oʻsish J.Xattining qayta aloqa taʼsir kuchi ($d = 0,73$) boʻyicha xulosalari [Hattie, 2009: 173] hamda D.Sadlarning maqsad-holat-harakat modeli [Sadler, 1989: 120] bilan nazariy jihatdan mos keladi. Shu bilan birga, natijalarimiz xalqaro empirik tadqiqotlar bilan ham uygʻunlik namoyon etadi: Turkiyada J.Ozan va R.Y. Kinchal aniqlagan tajriba guruhining nazorat guruhidan sezilarli ustunligi [Ozan & Kincal, 2018: 110] va Xitoyda X.Jang va hamkasblari qayd etgan formativ baholashning oʻquv motivatsiyasi va oʻzlashtirishga ijobiy taʼsiri [Zhang et al., 2025] mazkur tadqiqotda kuzatilgan tendensiyalarni tasdiqlaydi. Bunday izchillik formativ baholashning EFL taʼlimidagi ijobiy taʼsiri madaniy-taʼlim konteksti farqlaridan qatʼi nazar barqaror ekanligini koʻrsatadi, biroq U.Harlen va M.Jeyms taʼkidlagan formativ va summativ funksiyalarni mexanik ravishda aralashtirmaslik tamoyiliga [Harlen & James, 1997: 370] mos ravishda, bizning tadqiqotimizda ham ikkala baholash turi alohida instrumentlar orqali, ammo yagona metodik tizim (FBIM) doirasida uygʻunlashtirildi. Shuningdek, R.Bennett tomonidan ilgari surilgan ehtiyotkorlik tamoyiliga koʻra [Bennett, 2011: 12], olingan natijalar faqat mazkur tadqiqot konteksti (yuqori sinf, EFL, Oʻzbekiston) doirasida umumlashtirilishi, boshqa fan sohalar yoki taʼlim bosqichlariga avtomatik ravishda koʻchirilmasligi lozimligini alohida taʼkidlash zarur.

XULOSA

Tadqiqot jarayonida nazariy va empirik metodlarning qoʻllanilishi tajriba-sinov ishining samarali boʻlishini taʼminladi. Tavsiya etilgan FBIM nazariy-metodologik modeli asosida oʻquvchilarning listening, reading, writing va speaking koʻnikmalarini kompleks rivojlantirish samaradorligiga erishildi. Formativ baholash vositalaridan

foydalanish samaradorligini oshirish maqsadida ishlab chiqilgan tizimli mashqlar majmuasi, Speaking rubrikasi va Writing self-check varag'i o'quvchilarda real nutqiy vaziyatlarni modellashtirish va samarali kommunikativ kompetensiyalarini shakllantirdi.

Pedagogik tajriba-sinov ishlari natijasida formativ baholash vositalaridan foydalanish o'quvchilarning ingliz tili ko'nikmalarini rivojlantirishda sezilarli natijalar berdi. Statistik tahlil tajriba guruhidagi o'quvchilarning nazorat guruhlariga nisbatan barcha to'rtta ko'nikma (reading, listening, speaking, writing) bo'yicha izchil va ishonchli darajada yuqori natijaga erishganini ko'rsatdi. Olingan natijalar formativ baholash vositalarini tizimli qo'llash ingliz tilini o'qitishni yanada samarali qilishini tasdiqladi va nol gipotezaning rad etilishi ushbu xulosaning statistik jihatdan asoslanganligini ko'rsatdi.

Shuningdek, formativ baholash nafaqat o'quvchilarning til ko'nikmalarini rivojlantiradi, balki ularning o'z-o'zini boshqarish, metakognitiv ko'nikmalar va mustaqil o'quv faoliyatini ham shakllantiradi. D.Boud ta'kidlaganidek, formativ baholashni chet tilini o'qitishda uzluksiz, rivojlantiruvchi vosita sifatida qarash bevosita o'quvchilarning real muloqot muhitida tildan erkin foydalanish qobiliyatini oshirishi bilan belgilanadi. D.Uilyam va P.Blek tadqiqotlariga ko'ra ham, formativ baholash turlaridan maqsadli foydalanish o'quvchilarning Speaking ko'nikmasini rivojlantirishda ishonchli natijalar beradi – bu xulosalar bizning tadqiqotimiz natijalari bilan mos kelib, formativ baholashning xalqaro miqyosdagi ilmiy asoslilikini tasdiqlaydi.

Taklif va tavsiyalar

O'tkazilgan tajriba-sinov ishimizdan olingan xulosa va natijalarga ko'ra bir nechta umumiy taklif va tavsiyalar ishlab chiqildi. Xususan, formativ baholash vositalarini tanlashda o'quvchilarning til darajasi (CEFR mezonlari asosida), kommunikativ ehtiyojlari, yosh va psixologik xususiyatlari, shuningdek, o'quv fanining maqsad va vazifalarini hisobga olish zarur. YouTube platformasi, badiiy va hujjatli filmlar, intervyular hamda OAVlariga mansub materiallar dars jarayonida samarali autentik manbalar sifatida qo'llanishi mumkin.

Formativ baholash vositalaridan foydalanish uch bosqichli metodik model asosida amalga oshirilishi maqsadga muvofiq bo'lib, tayyorlov bosqichida mavzuga oid fon bilimlarini faollashtirish va asosiy leksik birliklarni o'rgatish, jarayon bosqichida tinglab tushunish, asosiy g'oya va muhim detallarga e'tibor qaratishga yo'naltirilgan formativ topshiriqlarni bajarish, yakuniy bosqichda esa muhokama, tahlil, bahs-munozara va ijodiy nutqiy faoliyatni rivojlantiruvchi vazifalarni qo'llash tavsiya etiladi.

Shuningdek, formativ baholash vositalaridan foydalanishda fanlararo integratsiyani kuchaytirish, xususan, ingliz tilini kasbiy fanlar bilan uyg'unlashtirgan holda formativ baholashdan foydalanish o'quvchilarning kasbiy kommunikativ kompetensiyasini shakllantirishda yuqori samaradorlikka erishish imkonini yaratadi. Umumiy o'rta ta'lim maktablarida zamonaviy texnik vositalar bilan ta'minlash hamda formativ baholash vositalaridan foydalanishga oid metodik qo'llanmalarni ishlab

chiqish zarur.

Autentik materiallar asosida talabalar va o'quvchilarning nutqiy kompetensiyasini baholash jarayonini takomillashtirish maqsadida maxsus baholash mezonlari va indikatorlariga asoslangan diagnostik tizimni joriy etish maqsadga muvofiqdir. Ushbu tizim tinglab tushunish, leksik boylik, nutq ravonligi va pragmatik kompetensiyaning rivojlanish darajasini aniqlash imkonini beradi hamda ta'lim jarayonida obyektiv baholashni ta'minlaydi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Ablakulova, O. (2024). Formativ baholash: afzalliklari va cheklavlari. *O'zbekistonda ilmiy-innovatsion tadqiqotlar jurnali*, (54).
2. Atadjanova, M. (2021). *Chet tillarini o'qitishda formativ baholashdan foydalanish samarasi*. Toshkent: O'zbekiston Milliy universiteti.
3. Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
4. Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
5. Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
6. Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
7. Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
8. Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
9. Gan, Z., & Leung, C. (2020). Illustrating formative assessment in task-based language teaching. *ELT Journal*, 74(1), 10–19.
10. Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
11. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
12. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
13. Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 19–24.
14. Nguyen, N.Q., & Nguyen, L.P. (2026). Formative assessment for knowledge cultivation in university EFL classrooms: A systematic review from higher education. *Language Testing in Asia*, 16, Article 22.
15. Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
16. Ozan, C., & Kincal, R.Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 85–118.
17. Pak, L.E., & Dolgaya, E.P. (2026). Spetsifika otsenivaniya v elektronnykh uchebnykh kursakh po prepodavaniyu inostrannogo yazyka v vuze. *Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta*, 18(1), 126–142.
18. Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
19. Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.

20. Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.
21. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
22. Wang, H.C. (2015). Formativ baholashdan foydalanishning ingliz tilini o'rganishga ta'siri. *Studies in Literature and Language*, 11(3), 40–46.
23. Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
24. Wiliam, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537–548.
25. Zagvyazinsky, V.I. (2018). *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya* (2nd ed.). Moscow: Yurayt Publishing.
26. Zhang, H., Ge, S., & Saad, M.R.B.M. (2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon*, 10(10), Article e31367.
27. Zhang, H., Quan, J., Zhang, N., & Zhang, L. (2025). Investigating the effects of formative assessment on EFL students' achievement and motivation: A Self-Determination Theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1664871.
28. Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
29. Shoyeva, S.N. (2024). Ingliz tilini o'rganishda formativ baholash materiallaridan foydalanish. *Pedagogs*, 51(1), 72–76.
30. Shukurova, N. (2024). Retseptiv ko'nikmalarni rivojlantirishda formativ baholash resurslarining hissasi. *The Lingua Spectrum*, 1(1), 113–115.

REFERENCES

1. Ablakulova, O. (2024). Formative assessment: Advantages and limitations. *Journal of Scientific and Innovative Research in Uzbekistan*, (54).
2. Atadjanova, M. (2021). *The effectiveness of using formative assessment in foreign language teaching*. Tashkent: National University of Uzbekistan.
3. Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
4. Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
5. Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
6. Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
7. Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
8. Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
9. Gan, Z., & Leung, C. (2020). Illustrating formative assessment in task-based language teaching. *ELT Journal*, 74(1), 10–19.
10. Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
11. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
12. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
13. Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 19–24.
14. Nguyen, N.Q., & Nguyen, L.P. (2026). Formative assessment for knowledge cultivation in university EFL classrooms: A systematic review from higher education. *Language Testing*

- in *Asia*, 16, Article 22.
15. Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
 16. Ozan, C., & Kınca, R.Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 85–118.
 17. Pak, L.E., & Dolgaya, E.P. (2026). Specific features of assessment in electronic educational courses for teaching a foreign language at university. *Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University*, 18(1), 126–142.
 18. Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
 19. Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
 20. Shoyeva, S.N. (2024). The use of formative assessment materials in learning English. *Pedagogs*, 51(1), 72–76.
 21. Shukurova, N. (2024). The contribution of formative assessment resources to the development of receptive skills. *The Lingua Spectrum*, 1(1), 113–115.
 22. Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
 23. Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.
 24. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 25. Wang, H.C. (2015). The effect of using formative assessment on English language learning. *Studies in Literature and Language*, 11(3), 40–46.
 26. Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
 27. Wiliam, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537–548.
 28. Zagvyazinsky, V.I. (2018). *Methodology of pedagogical research* (2nd ed.). Moscow: Yurayt Publishing.
 29. Zhang, H., Ge, S., & Saad, M.R.B.M. (2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon*, 10(10), Article e31367.
 30. Zhang, H., Quan, J., Zhang, N., & Zhang, L. (2025). Investigating the effects of formative assessment on EFL students' achievement and motivation: A Self-Determination Theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1664871.