ADABIY ASARLARNI TAHLIL QILISH JARAYONIDA MUAMMOLI TA’LIM METODLARIDAN FOYDALANISH SAMARADORLIGI

Obidova Sarvinoz Odiljon qizi
Telefon raqam: +998 93 677 79 07
DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.22872074

ANNOTATSIYA: Mazkur maqolada adabiy asarlarni tahlil qilish jarayonida muammoli ta’lim metodlaridan foydalanishning samaradorligi nazariy-metodik nuqtai nazardan tadqiq etiladi. Muallif muammoli yondashuvni badiiy matnga tashqaridan joriy etiladigan didaktik vosita sifatida emas, balki matnning o‘z tabiatidan kelib chiqadigan zaruriy metod sifatida asoslaydi. Tadqiqotda L. Rozenblattning tranzaksion nazariyasi va V. Izerning qabul qilish estetikasi tayanch sifatida olinib, badiiy matndagi noaniqlik nuqtalari tabiiy muammoli vaziyat manbai ekanligi ko‘rsatiladi. Shuningdek, soxta va haqiqiy muammoli savolni farqlash mezonlari ishlab chiqiladi hamda evristik suhbat, tadqiqiy topshiriq va talqinlar to‘qnashuvi metodlarining qo‘llanish shartlari aniqlanadi. Ishning yakuniy qismida samaradorlikni baholashning yodda saqlash natijasiga emas, talqin chuqurligi va dalil bilan ishlash sifatiga asoslangan mezonlar tizimi taklif etiladi.

Kalit so‘zlar: adabiy tahlil, muammoli ta’lim, badiiy matn, tranzaksion nazariya, qabul qilish estetikasi, noaniqlik nuqtalari, muammoli savol, evristik suhbat, dialogik o‘qitish, talqin, matn dalili, o‘quvchi pozitsiyasi, adabiy ta’lim metodikasi, samaradorlik mezonlari, tadqiqiy topshiriq.

KIRISH

Adabiy ta’lim amaliyotida uzoq yillar davomida saqlanib kelayotgan asosiy muammo badiiy asar tahlilining mazmunni qayta hikoyalash va oldindan tayyor «g‘oyaviy xulosa»ni e’lon qilish darajasiga tushib qolishidir. Bunday yondashuvda o‘qituvchi matnning yagona to‘g‘ri talqinini biluvchi manba sifatida, o‘quvchi esa shu talqinni qabul qiluvchi passiv tomon sifatida namoyon bo‘ladi. Natijada adabiyot darsi o‘quvchining shaxsiy o‘qish tajribasiga tayanmaydi va asarning eng muhim jihati — kitobxonda mustaqil ma’no hosil qilish qobiliyati shakllanmay qoladi. Mazkur holat adabiyotga bo‘lgan qiziqishning pasayishiga ham bevosita sabab bo‘lmoqda.

Muammoning nazariy ildizi badiiy matnning tabiatini tushunishdagi farqga borib taqaladi. An’anaviy qarashda asar muallif tomonidan tugallangan va ma’nosi matn ichiga joylangan obyekt sifatida talqin qilinadi; bunda o‘quvchining vazifasi shu tayyor ma’noni «topib olish»dan iborat bo‘ladi. L. Rozenblatt ishlab chiqqan tranzaksion nazariya ushbu qarashni tubdan qayta ko‘rib chiqdi. Unga ko‘ra, adabiy asar matnda ham, o‘quvchi ongida ham alohida mavjud emas — u o‘qish jarayonida, matn bilan o‘quvchi o‘rtasidagi tranzaksiyada vujudga keladi. Rozenblatt shuningdek efferent va estetik o‘qish turlarini farqlab, maktab amaliyotida ko‘pincha estetik o‘qish talab etiladigan matnga efferent, ya’ni ma’lumot ajratib olishga yo‘naltirilgan yondashuv qo‘llanilishini ko‘rsatdi.

V. Izer asoslagan qabul qilish estetikasi masalaga yanada aniq metodik asos beradi. Uning fikricha, har qanday badiiy matn o‘z tuzilishida to‘ldirilmagan bo‘shliqlar va noaniqlik nuqtalarini saqlaydi: qahramonning ichki holati to‘liq ochib berilmaydi, voqealar orasidagi bog‘lanish aytilmay qoldiriladi, yakun ko‘pincha ochiq bo‘ladi. Aynan shu bo‘shliqlar o‘quvchining faol ishtirokini talab qiladi va matnni «jonlantiradi». Metodik nuqtai nazardan bu g‘oyat muhim xulosaga olib keladi: badiiy matn o‘z tabiatiga ko‘ra muammoli tuzilmaga ega va u sun’iy ravishda muammolashtirilishga muhtoj emas.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

O‘qituvchining vazifasi muammo o‘ylab topish emas, matnda allaqachon mavjud bo‘lgan noaniqlik nuqtalarini pedagogik jihatdan ko‘rinadigan qilishdan iborat.

Muammoli ta’lim nazariyasining umumdidaktik asoslari M.I. Mahmutov va I.Ya. Lerner tadqiqotlarida ishlab chiqilgan bo‘lib, ularda muammoli vaziyat o‘quvchi mavjud bilimlari bilan hal eta olmaydigan intellektual qiyinchilik holati sifatida ta’riflanadi. Adabiyot o‘qitish metodikasida esa N.I. Kudryashev metodlar tizimini ishlab chiqib, unda evristik va tadqiqiy metodlarga alohida o‘rin ajratgan. Mazkur nazariy manbalarni birlashtirish adabiy tahlilda muammoli yondashuvning o‘ziga xos modelini shakllantirish imkonini beradi.

Biroq bu yerda muhim metodologik farqlash zarur. Tabiiy-ilmiy fanlarda muammoli vazifa odatda yagona to‘g‘ri yechimga ega bo‘lib, izlanish shu yechimni topishga yo‘naltiriladi. Adabiy matnda esa vaziyat boshqacha: bir nechta talqin bir vaqtning o‘zida asosli bo‘lishi mumkin. Shu sababli adabiy muammoli savolning mezoni javobning to‘g‘riligi emas, balki uning matn dalillari bilan asoslanganlik darajasidir. Bu farqning e’tibordan chetda qolishi amaliyotda jiddiy xatolikka olib keladi — o‘qituvchi savolni rasman ochiq shaklda qo‘yadi, biroq amalda o‘zi kutayotgan yagona javobni qidiradi.

Shu asosda soxta va haqiqiy muammoli savolni farqlash mezonlarini belgilash mumkin. Soxta muammoli savol javobi matnda bevosita aytilgan yoki o‘qituvchi ongida oldindan qat’iy belgilangan bo‘ladi; u tashqi ko‘rinishi bo‘yicha muhokamaga chorlaydi, mohiyatan esa taxmin qilishga majbur etadi. Haqiqiy muammoli savol esa matnda bevosita javobi bo‘lmagan, kamida ikki asosli pozitsiyani ko‘tara oladigan va yechimi faqat matnga murojaat orqali asoslanadigan savoldir. Aynan ikkinchi tur savol o‘quvchini matnga qayta murojaat qilishga, dalil izlashga va o‘z fikrini himoya qilishga undaydi.

Muammoli yondashuvning yana bir muhim asosi dialogiklik tamoyilidir. M. Bahtin har qanday so‘zni javobga qaratilgan murojaat sifatida talqin qilgan va matnni tugallangan monolog emas, davom etuvchi suhbat ishtirokchisi deb qaragan. M. Nystrand rahbarligidagi keng ko‘lamli sinf tadqiqotlari esa dialogik o‘qitish — haqiqiy ochiq savollar, o‘quvchi fikrining keyingi savolga asos bo‘lishi va uzun muhokama epizodlari — o‘quvchilarning adabiy tushunish natijalari bilan ijobiy bog‘liqligini ko‘rsatdi. Bu esa muammoli metodlarning samaradorligi haqidagi nazariy taxminga empirik asos beradi.

Samaradorlikni baholash masalasi alohida murakkablik tug‘diradi. Agar natija an’anaviy tarzda — asar mazmunini, qahramonlar nomini va «asosiy g‘oya»ni yodda saqlash orqali o‘lchansa, muammoli metodlar afzallik ko‘rsatmasligi mumkin, chunki ular vaqt talab qiladi. Baholash mezoni sifatida talqinning chuqurligi, dalil bilan ishlash sifati, muqobil qarashni tan olish va o‘z pozitsiyasini o‘zgartira olish qobiliyati olinganda esa farq sezilarli bo‘ladi. J. Langer ishlab chiqqan tasavvur qurish konsepsiyasi bunday baholashning nazariy asosini beradi: adabiy tushunish tugallangan holat emas, o‘qish davomida o‘zgarib boruvchi jarayondir.

Bu yerda maktab adabiy tahlili bilan professional adabiyotshunoslik tahlili o‘rtasidagi farqni aniq belgilab olish zarur. Maktab darsining maqsadi kelajakdagi adabiyotshunoslarni tayyorlash emas, balki mustaqil va o‘ylab o‘qiy oladigan kitobxonni shakllantirishdir. Shu sababli o‘quvchidan atamashunoslik apparatini to‘liq egallash yoki tugal ilmiy talqin ishlab chiqish talab qilinmaydi. Undan talab qilinadigan narsa — matnga savol bera olish, javobni matnning o‘zidan qidirish va o‘z talqinini dalil bilan himoya qila bilishdir. Muammoli metodlarning maktab sharoitidagi qiymati aynan shundadir: ular murakkab nazariy apparatni talab qilmaydi, biroq o‘quvchini matn bilan haqiqiy, vositasiz munosabatga kiritadi. Bu esa adabiy ta’limning asosiy vazifasi bilan bevosita mos keladi.

Muammoli metodlarga nisbatan bildiriladigan eng keng tarqalgan e’tiroz ularning vaqt talab qilishi bilan bog‘liq. Haqiqatan ham, bitta epizod ustida chuqur muhokama o‘tkazish dastur bo‘yicha bir nechta asarni yuzaki ko‘rib chiqishdan ko‘ra ko‘proq vaqt oladi. Bu esa metodikada «qamrov yoki chuqurlik» dilemmasi deb nomlanadigan muammoni keltirib chiqaradi. Mazkur dilemmaning yechimi hajmni

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

kengaytirishda emas, balki tanlovning maqsadga muvofiqligidadir: barcha asarlarni bir xil chuqurlikda tahlil qilish shart emas. Dastur matnlarini uch guruhga — mustaqil o‘qish uchun, umumiy tanishuv uchun va chuqur tahlil uchun mo‘ljallangan asarlarga ajratish oqilona yondashuv hisoblanadi. Chuqur tahlil uchun tanlangan bir nechta asar o‘quvchida shakllantirgan ko‘nikma keyinchalik boshqa matnlarga mustaqil ko‘chiriladi.

Maqolaning maqsadi adabiy asarlarni tahlil qilish jarayonida muammoli ta’lim metodlaridan foydalanishning nazariy asoslarini ochib berish va ularning samaradorlik shartlarini aniqlashdan iborat. Tadqiqot vazifalari quyidagilardan tashkil topadi: badiiy matnning muammoli tabiatini asoslash; soxta va haqiqiy muammoli savolni farqlash mezonlarini ishlab chiqish; asosiy metodlarning qo‘llanish shartlarini belgilash hamda samaradorlikni baholash mezonlari tizimini taklif etish. Ish germenevtik tahlil, qiyosiy va nazariy modellashtirish metodlariga tayanadi. Ilmiy yangilik matnning noaniqlik nuqtalarini muammoli vaziyatning tabiiy manbai sifatida asoslash va shu asosda baholash mezonlarini qayta ko‘rib chiqishdan iborat. Tadqiqot natijalari umumiy o‘rta ta’lim muassasalarida adabiyot darslarini loyihalashda, shuningdek o‘qituvchilar malakasini oshirish kurslarining metodik mazmunini takomillashtirishda amaliy qo‘llanilishi mumkin.

ASOSIY QISM

1. Badiiy matnning muammoli tabiati

Badiiy matnda muammoli vaziyat manbalari uch turga ajratiladi. Birinchisi — matn ichidagi nomuvofiqlik: qahramonning so‘zi bilan xatti-harakati, bayon ohangi bilan tasvirlanayotgan voqea o‘rtasidagi ziddiyat. Ikkinchisi — to‘ldirilmagan bo‘shliq: sababi aytilmagan qaror, izohsiz qoldirilgan sukut, ochiq yakun. Uchinchisi — talqinlar to‘qnashuvi: bir epizodning bir necha asosli o‘qilishi.

Ushbu manbalarning barchasi muallif tomonidan ataylab yoki matn tabiatiga ko‘ra qoldirilgan bo‘lib, o‘qituvchi ularni yaratmaydi, balki ochadi. Shu ma’noda adabiyot darsidagi muammoli yondashuv sun’iy didaktik qurilma emas, matnga adekvat munosabatning o‘zidir.

Darsga tayyorgarlik bosqichida o‘qituvchining asosiy vazifasi ham shundan kelib chiqadi: u savol o‘ylab topmaydi, balki matnni qayta o‘qib, unda o‘zi uchun ham to‘liq ravshan bo‘lmagan nuqtalarni belgilaydi. Aynan shu nuqtalar eng samarali muhokama materialini beradi, chunki ularda o‘qituvchining qiziqishi sun’iy emas, haqiqiydir. O‘quvchilar esa suhbatning chin yoki soxta ekanligini juda tez sezadilar.

2. Metodlar tizimi va ularning qo‘llanish shartlari

Evristik suhbat asosiy metod hisoblanadi. Uning samaradorligi savollar ketma-ketligining mantiqiy izchilligiga bog‘liq: har bir keyingi savol o‘quvchi javobidan o‘sib chiqishi lozim, aks holda suhbat oldindan tayyorlangan stsenariyni takrorlashga aylanadi.

Tadqiqiy topshiriq o‘quvchining mustaqilligini talab qiladi: matndan muayyan belgi bo‘yicha dalil to‘plash, ikki qahramon nutqini qiyoslash yoki bir detalning asar davomidagi o‘zgarishini kuzatish. Bunday topshiriqning qiymati natijada emas, matnga qayta va sinchkov murojaat qilishga majbur etishida.

Talqinlar to‘qnashuvi metodi sinfni ikki asosli pozitsiyaga bo‘lib, har bir guruhdan o‘z qarashini matn dalillari bilan himoya qilishni talab etadi. Uning muhim sharti — yakunda «g‘olib» e’lon qilinmasligi; maqsad ikkala talqinning ham matnga tayanish darajasini baholashdir.

Barcha metodlar uchun umumiy shart bitta: o‘qituvchi o‘z talqinini muhokama boshlanishidan oldin bildirmasligi kerak. Aks holda keyingi barcha javoblar mustaqil fikr emas, avtoritetga moslashishga aylanadi.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

3. Samaradorlikni baholash mezonlari

Taklif etilayotgan mezonlar tizimi to‘rt ko‘rsatkichni qamrab oladi: talqinning matn dalillari bilan asoslanganlik darajasi; keltirilgan dalillarning aniqligi va o‘rinliligi; muqobil talqinni tan olish va u bilan munosabatga kirisha olish; muhokama davomida o‘z pozitsiyasini asosli ravishda o‘zgartira olish qobiliyati.

Mazkur mezonlarning har biri kuzatiladigan xulq-atvorda namoyon bo‘ladi va shu bois baholanishi mumkin. An’anaviy «asosiy g‘oyani ayting» topshirig‘idan farqli o‘laroq, ular o‘quvchini yodlashga emas, matn bilan ishlashga yo‘naltiradi.

Baholashda muhim metodik shart — mezonlarning o‘quvchiga oldindan ma’lum bo‘lishi. Agar bola o‘z fikrini dalil bilan asoslash baholanishini bilsa, u muhokamaga tayyorgarlik ko‘rishda matnga murojaat qiladi. Mezonlar yopiq qolsa, u yana o‘qituvchi kutayotgan javobni taxmin qilishga qaytadi. Shu sababli baholash mezonlari nafaqat o‘lchash vositasi, balki o‘quv faoliyatini yo‘naltiruvchi omil sifatida ham amal qiladi.

XULOSA

O‘tkazilgan tahlil adabiy asar tahlilida muammoli ta’lim metodlarining samaradorligi tasodifiy emas, balki matnning o‘z tabiatidan kelib chiqishini ko‘rsatdi. Birinchidan, L. Rozenblattning tranzaksion nazariyasi va V. Izerning qabul qilish estetikasi badiiy asar ma’nosi matnda tayyor holda mavjud emasligini, u o‘qish jarayonida hosil bo‘lishini asoslaydi. Demak, tayyor talqinni yetkazishga qurilgan dars matnning tabiatiga ziddir.

Ikkinchidan, matndagi nomuvofiqliklar, to‘ldirilmagan bo‘shliqlar va talqinlar to‘qnashuvi tabiiy muammoli vaziyat manbalari hisoblanadi. O‘qituvchining vazifasi muammo o‘ylab topish emas, mavjudini pedagogik jihatdan ko‘rinadigan qilishdir.

Uchinchidan, adabiy muammoli savolning mezoni javobning to‘g‘riligi emas, uning matn dalillari bilan asoslanganligidir. Ushbu farqning hisobga olinmasligi soxta muammoli savollarga olib keladi va muammoli yondashuvni shakliy qobiqqa aylantiradi.

To‘rtinchidan, evristik suhbat, tadqiqiy topshiriq va talqinlar to‘qnashuvi metodlari samarali bo‘lishi uchun bitta umumiy shart zarur: o‘qituvchi o‘z talqinini muhokamadan oldin bildirmasligi lozim.

Beshinchidan, samaradorlikni baholashda yodda saqlash ko‘rsatkichlaridan talqin chuqurligi va dalil bilan ishlash sifatiga o‘tish talab etiladi. Baholash mezoni o‘zgarmasa, o‘qituvchi metodni o‘zgartirishdan manfaatdor bo‘lmaydi — shu bois metodik islohot baholash islohoti bilan birga olib borilishi kerak.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Ergashbaev S. O‘zbekiston sharoitida uzluksiz ta’lim tizimi orqali yoshlarning ma’naviy dunyoqarashini rivojlantirish // Объединяя студентов: международные исследования и сотрудничество между дисциплинами. — 2025. — Т. 1, № 1. — С. 314—316.
2. Rosenblatt L.M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. — Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. — 196 p.
3. Iser W. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. — Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978. — 239 p.
4. Ergashbayev S. Uzluksiz ta’lim tashkil etish orqali yoshlarning ma’naviy-falsafiy dunyoqarashini yuksaltirish // Bulletin of Contemporary Researches: Multidisciplinary. — 2025. — Vol. 1, № 1. — P. 10—13.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

6. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М.: Просвещение, 1981. — 190 с.
7. Mirzaolimjon og‘li M.M., Shohbozbek E. Yangi O‘zbekistonning ta’lim siyosati va universitetlarning yangi modellari // Pedagogik islohotlar va ularning yechimlari. — 2025. — Vol. 16, № 01. — B. 325—328.
8. Langer J.A. Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction. — New York: Teachers College Press, 1995. — 176 p.
9. Nystrand M. Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. — New York: Teachers College Press, 1997. — 156 p.
10. Bakhtin M.M. The Dialogic Imagination: Four Essays / ed. by M. Holquist; transl. by C. Emerson, M. Holquist. — Austin: University of Texas Press, 1981. — 444 p.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.