NAVOIY ASARLARINI O‘QITISHDA TARIXIY SEMANTIKA VA DALILLANGAN TALQIN INTEGRATSIYASI

Ermetova Roza Reyimbayevna
Toshkent davlat yuridik universiteti huzuridagi
M.S. Vosiqova nomidagi akademik litsey o‘qituvchisi
ermetovaroza027@gmail.com

Annotatsiya

Alisher Navoiy asarlarini o‘qitishda tarixiy tilni tushunish, poetik shaklni anglash va mustaqil talqin yaratish o‘zaro bog‘liq, biroq bir-birini to‘liq almashtirmaydigan ta’lim vazifalaridir. Generativ sun’iy intellekt tayyor sharhlarni tez yaratadigan sharoitda mazmunni qayta bayon qilish talabaning matnni mustaqil anglaganini yetarlicha ko‘rsatmaydi. Mazkur nazariy-metodik tadqiqotning maqsadi Navoiy matnlarini o‘qitishda tarixiy-semantik tayanch, poetik tahlil, dialogik muhokama va manbani tekshirishni yagona metodik tizimga birlashtirishdir. Tadqiqot maqsadli adabiyotlar sharhi, tanlangan matn birliklarining yaqin o‘qilishi va didaktik modellashtirishga asoslanadi. Tahlil materiali sifatida «Kecha kelgumdur debon...» g‘azali hamda «Hayrat ul-abror»dagi odamiylik haqidagi bayt olindi. Natijada matnga kirish, tarixiy ma’noni tiklash, shakl va mazmun munosabatini tahlil qilish, muqobil talqinlarni dalillash hamda yordamni kamaytirib mustaqil vazifaga o‘tishdan iborat besh bosqichli model ishlab chiqildi. Model uchun to‘rt mezonli analitik rubrika, manba bilan ishlash protokoli va kelgusidagi empirik tekshiruv dizayni taklif etildi. Tahlil lug‘aviy izohning zarurligini, ammo badiiy tushunish uchun yetarli emasligini ko‘rsatadi; radif, sintaktik bog‘lanish va lirik nutqdagi burilishlar alohida o‘quv amallariga aylantirilishi kerak. Ishning hissasi metodlarni sanashda emas, har bir metodning tushunishdagi muayyan to‘siq va kuzatiladigan o‘quv mahsuloti bilan bog‘lanishidadir. Modelning ta’limiy samaradorligi hali tajribada tasdiqlanmagan.

Kalit so‘zlar: Alisher Navoiy; mumtoz adabiyot ta’limi; tarixiy semantika; yaqin o‘qish; dalillangan talqin; dialogik ta’lim; shakllantiruvchi baholash; generativ sun’iy intellekt.

Integrating historical semantics and evidence based interpretation in teaching the works of Alisher Navoi

Abstract

Teaching Alisher Navoi involves interdependent challenges of historical language comprehension, poetic analysis, and independent interpretation. With generative artificial intelligence making ready-made commentaries readily available, paraphrase alone provides insufficient evidence of literary understanding. This conceptual and methodological study develops an instructional framework integrating historical-semantic support, close reading, dialogic discussion, and source verification. It draws on a purposive review of relevant literature, close readings of the ghazal beginning “Kecha kelgumdur debon...” and a couplet on humanity from Hayrat ul-abror, and didactic modelling. The resulting framework comprises five stages: entering the text, reconstructing historical meanings, examining form–meaning relationships, evaluating competing interpretations, and transferring responsibility to the learner. Its methodological outputs include a four-criterion analytic rubric, a source-verification protocol, and a design for future empirical evaluation. The analysis identifies lexical explanation as necessary but insufficient: repeated verbal structures, syntactic relations, and shifts in lyric discourse require explicit instructional attention. The proposed contribution is an alignment of interpretive obstacles, instructional actions, and observable learning products, rather than a catalogue of classroom techniques. The framework has not been tested with learners, and no causal claims about effectiveness are made. Its broader relevance lies in teaching historically distant literary texts without reducing their linguistic and interpretive complexity.

Keywords: Alisher Navoi; classical literature education; historical semantics; close reading; evidence-based interpretation; dialogic teaching; formative assessment; generative AI.

1 Kirish Introduction

Mumtoz adabiyot ta’limida asar mazmunini bilish bilan uni qanday anglaganini ko‘rsata olish o‘rtasida sezilarli metodik farq mavjud. Talaba g‘azalning muhabbatga bag‘ishlanganini aytishi, ayrim so‘zlarini izohlashi yoki tayyor sharhni ravon takrorlashi

mumkin. Biroq ushbu amallar uning so‘z tanlovi, sintaktik qurilish, takror va kompozitsiya yordamida ma’no yaratilishini tushunganini o‘z-o‘zidan isbotlamaydi. Navoiy merosini o‘qitishdagi asosiy masala aynan shu farqni ta’lim maqsadi, topshiriq va baholash darajasida hisobga olishdir.

Navoiy asarlariga zamonaviy o‘quvchining kirib borishi kamida uch xil masofani bosib o‘tishni talab qiladi. Lingvistik masofa tarixiy shakllar, ko‘pma’nolilik va bugungi iste’molda faolligini yo‘qotgan birliklar bilan bog‘liq. Poetik masofa g‘azal va masnaviy janrlarining ma’no yaratish qonuniyatlarini anglashni taqozo etadi. Madaniy masofa esa muayyan obraz, tushuncha va qadriyatning tarixiy ufqini bugungi o‘quvchining tajribasi bilan munosabatga kiritishda yuzaga chiqadi. Ushbu masofalar nazariy tahlil uchun ajratiladi; matnni o‘qish jarayonida ular ko‘pincha birgalikda namoyon bo‘ladi.

Navoiy asarlarini o‘qitishga bag‘ishlangan mahalliy ishlarda motivatsiya, lug‘at bilan ishlash va interfaol usullarga e’tibor qaratilgan (Oymatova, 2022). Keyingi nashrlarda g‘azal tahlilining zamonaviy metodikasi hamda hikoyatlarni muammoli vaziyat orqali o‘rganish masalalari ham qo‘yilgan (Otamurotova, 2026; Umarova, 2026). Demak, yangilikni faqat «interfaol usuldan foydalanish» yoki “lug‘at asosida ishlash” bilan izohlash yetarli emas. Ko‘rib chiqilgan ishlar fonida ushbu maqola torroq savolni qo‘yadi: tarixiy ma’noni tushunish qanday amallar orqali mustaqil, matn bilan asoslangan talqinga aylanadi va bu o‘zgarish qanday baholanadi? Bu savol butun navoiyshunoslikda mazkur masala o‘rganilmagan degan da’voni anglatmaydi.

Masalaning hozirgi dolzarbligi tayyor izohlar olish imkoniyatining kengayishi bilan ham belgilanadi. Generativ sun’iy intellekt adabiy sharhni tez yaratishi mumkin bo‘lgan sharoitda uyda yozilgan ravon matnni mustaqil tushunishning yagona belgisi sifatida qabul qilish mushkullashadi. UNESCO tavsiyalari texnologiyadan foydalanishni inson faoliyati va pedagogik maqsad bilan bog‘lashga chaqiradi (Miao va Holmes, 2023). Bundan kelib chiqadigan metodik vazifa texnologiyani darsga qo‘shishning o‘zi emas, uning o‘quvchi o‘rniga bajarishi mumkin bo‘lgan aqliy amallarni aniqlashdir.

Tadqiqotning maqsadi oliy ta’limdagi filologiya yo‘nalishi boshlang‘ich bosqich talabalari uchun tarixiy-semantik yordamdan mustaqil badiiy talqinga o‘tish modelini

ishlab chiqishdir. Uch tadqiqot savoli belgilandi: birinchidan, tanlangan matnlarda talqinni cheklaydigan qiyinchiliklar qaysi darajalarda yuzaga chiqadi; ikkinchidan, ularni yengishga xizmat qiladigan o‘quv amallari qanday ketma-ketlikda tashkil etilishi mumkin; uchinchidan, tayyor sharhni takrorlash bilan dalillangan talqinni farqlaydigan baholash mezonlari qanday bo‘lishi kerak?

Maqolaning markaziy tezisi shundan iboratki, tarixiy tilga doir yordam va talqin erkinligi muvozanati o‘qituvchining izoh hajmi bilangina ta’minlanmaydi. Talaba qaysi nuqtada yordam olishi, qaysi da’voni matndan tekshirishi va qaysi amalni keyingi matnda mustaqil bajarishi oldindan belgilanishi lozim.

2 Materiallar va metodlar Methods

2.1 Tadqiqot dizayni va dalillarning maqomi

Ish nazariy-metodik tadqiqot bo‘lib, maqsadli adabiyotlar sharhi, matnning yaqin o‘qilishi va didaktik modellashtirishni birlashtiradi. Unda auditoriya kuzatuvi, so‘rovnoma yoki pedagogik tajriba o‘tkazilmagan. «Natijalar» atamasi matn tahlilidan chiqarilgan metodik xulosalar va ishlab chiqilgan vositalarni bildiradi. Ular talabalar o‘zlashtirishining o‘lchangan o‘sishi sifatida talqin qilinmaydi.

Adabiyotlarni tanlash keng qamrovli tizimli sharh yoki meta-tahlil tartibida bajarilmadi. Veb-qidiruvda «Alisher Navoi teaching classical literature methodology», «Navoiy g‘azallarini o‘qitish», «classroom discussion text comprehension», «formative assessment self-regulated learning» va «generative AI learning guardrails» birikmalaridan foydalanildi. Qidiruv 2026-yil 26-oktabr holatida amalga oshirildi. Tanlovda mavzuga bevosita aloqadorlik, muallif yoki nashriyot sahifasida tekshiriladigan bibliografik ma’lumot va metodik muammoni izohlash imkoniyati asosiy mezon bo‘ldi. Qidiruv natijalari soni bo‘yicha hisob yuritilmagani sababli PRISMA oqim diagrammasi va qamrovning to‘liqligi haqidagi da’vo berilmadi.

Mahalliy metodik ishlar masalaning qo‘yilishini aniqlash uchun, xalqaro ishlar esa kognitiv yuklama, dialogik muhokama, shakllantiruvchi baholash va SI yordamini chegaralash tamoyillarini muhokama qilish uchun tanlandi. Ayrim manbalar bo‘yicha nashriyot yoki universitet sahifasidagi annotatsiya va bibliografik yozuv tekshirildi; ularga

tayangan xulosalar o‘sha ochiq ma’lumot doirasi bilan cheklandi. To‘liq matni tekshirilmagan ishlarning tajriba sifati yoki batafsil metodikasiga baho berilmadi.

2.2 Matn materiali va tanlash mantiqi

Asosiy lirik material «Kecha kelgumdur debon...» g‘azalining elektron matnidir. G‘azal yetti bayt miqyosida, alohida so‘z va sintaktik birikmadan kompozitsion burilishgacha bo‘lgan birliklar asosida ko‘rib chiqildi. Qiyosiy didaktik material sifatida «Hayrat ul-abror»dagi «Odami ersang...» bayti olindi. Tanlov g‘azaldagi subyektiv kechinma bilan didaktik dostondagi umumlashtiruvchi hukm o‘rtasidagi o‘qitish farqini ko‘rsatishga xizmat qiladi. Ikkinchi material butun dostonning vakili deb olinmaydi.

G‘azal uchun Xurshid Davron kutubxonasidagi Navoiy matni va Nusratullo Jumaxo‘ja sharhi joylashtirilgan sahifa, bayt uchun Namangan davlat universiteti resursida indekslangan matn ishlatildi (Navoiy, sanasiz-a; Navoiy, sanasiz-b). Muallif matni bilan sharhlovchi fikri alohida dalil qatlamlari sifatida qaraldi. Elektron nusxalar tanqidiy nashrning o‘rnini bosmaydi. Ushbu ish qo‘lyozma variantlarini qiyoslash yoki matnshunoslik rekonstruksiyasini amalga oshirmaydi; xulosalar ko‘rsatilgan elektron matnlarga taalluqlidir.

2.3 Tahlil amallari

Har bir tanlangan birlik uch ketma-ket savol asosida ko‘rib chiqildi: uni tushunish uchun qanday til yoki kontekst bilimi kerak; shakliy xususiyat ma’noga qanday hissa qo‘shadi; ushbu munosabatni talabaning kuzatiladigan amali sifatida qanday ifodalash mumkin? G‘azalda murojaat, takror, inkor, vaqt ifodasi va baytlararo munosabatga; didaktik baytda shart, inkor va umumlashtirishga e’tibor qaratildi.

Keyin «qiyinchilik, pedagogik yordam, o‘quv amali, baholash dalili» munosabati asosida model tuzildi. Masalan, noma’lum so‘zni izohlash leksik qiyinchilikni kamaytiradi; uning aynan shu kontekstdagi ma’nosini asoslash esa talqin amalini talab qiladi. Shunday qilib, har bir yordam turi undan keyingi mustaqil faoliyat bilan bog‘landi. Tahlil bitta muallif tomonidan bajarilgan; kodlovchilararo kelishuv o‘lchanmagan. Model tashqi ekspertlar tomonidan validatsiyadan o‘tkazilmagan.

3 Natijalar Results

3.1 Tarixiy tilni tushunish bilan badiiy talqinning farqi

G‘azalning «Kecha kelgumdur debon ul sarvi gulro‘ kelmadi» misrasida grammatik ma’no, o‘zga nutq va obraz bir paytda ishlaydi. «Kelgumdur» shaklini hozirgi ifodaga yaqinlashtirish talabaning dastlabki tushunishiga yordam beradi. Biroq va’da mazmuni bilan «kelmadi» inkori o‘rtasidagi munosabat ochilmasa, u faqat bir fe’l shaklini bilib olgan bo‘ladi. O‘quv vazifasi shuning uchun misrani oddiy nasrga aylantirishdan keyin ham davom etishi kerak: talaba kutilgan harakat bilan sodir bo‘lmagan harakat o‘rtasidagi ziddiyatni ko‘rsatadi (Navoiy, sanasiz-a).

«Sarvi gulro‘» birikmasining izohi ham ikki darajada bajariladi. Birinchi darajada birlik tarkibidagi obrazlar anglatgan belgilarga aniqlik kiritiladi. Ikkinchi darajada ularni tayyor sifatlar ro‘yxatiga aylantirishda nima yo‘qolishi muhokama qilinadi. Talaba tasvirning qad-qomat va yuz go‘zalligini birlashtirganini tushuntirishi, keyin oddiy nasriy ekvivalent bu obrazlarning ixcham uyg‘unligini qay darajada saqlashini baholashi mumkin. Demak, nasriy bayon o‘qishga kirish vositasi bo‘lib, tahlilning yakuniy mahsuloti bo‘la olmaydi.

«Chekdim yo‘lida intizor» birikmasida so‘zlarning alohida ma’nosini bilish sintaktik munosabatni avtomatik ochmaydi. Talaba avval fe’l va unga bog‘langan birliklarni aniqlaydi, keyin hozirgi nutqqa yaqin qurilishni tiklaydi. Navbatdagi savol esa sintaktik tartibning kutish holatini qanday ta’kidlashi haqida bo‘ladi. Ushbu topshiriq tarixiy grammatikani badiiy tahlilga xizmat qildiradi; grammatik mashq bilan adabiy talqin o‘rtasida uzilish qoldirmaydi.

Bu kuzatuvlar ikki xil xatoni ajratish imkonini beradi. Leksik-sintaktik xatoda talaba matnda nima deyilganini noto‘g‘ri tushunadi. Talqin xatosida esa mazmunni anglagan bo‘lsa-da, undan matn ko‘tarmaydigan xulosani chiqaradi. Birinchisiga manbali izoh va sintaktik tayanch, ikkinchisiga dalil va xulosa o‘rtasidagi bog‘lanishni tekshirish zarur. Har ikkala holatni «asarni tushunmadi» degan umumiy baho bilan belgilash o‘qituvchining keyingi yordamini noaniq qoldiradi.

3.2 Radif va kompozitsiya orqali dalillangan talqin

«Kelmadi» radifi takroriy shakl bo‘lishi bilan birga turli baytlarda turli hodisalarni bir inkor atrofida birlashtiradi. Matlada yorning kelmasligi uyquning kelmasligi bilan yonma-yon qo‘yiladi. Keyingi baytlarda shu fe’lga bog‘langan birliklar o‘zgarsa ham, kutishning uzilishi qayta eslatiladi. Didaktik jihatdan bu holat radifni faqat topish bilan cheklanish mumkin emasligini ko‘rsatadi. Talaba har bir takrorda nima inkor qilinayotganini va takrorning umumiy ohangga qanday ta’sir etayotganini tekshirishi kerak.

Bunda matnning o‘zi soddalashtirilgan xulosani murakkablashtiradi. Oltinchi baytda ma’shuqaning qarshi kelishi inkor shaklidagi ritorik savol tarkibida ifodalanadi. Shuning uchun barcha «kelmadi»larni bir xil mazmundagi kelmaslik sifatida ro‘yxatlash yetarli emas. Talaba butun gapning kommunikativ ma’nosini tekshiradi: grammatik inkor muayyan kontekstda tasdiqqa yaqin xulosani yuzaga keltirishi mumkin. Aynan shu birlik lug‘at bilan ishlashdan sintaksis va kompozitsiya tahliliga o‘tish uchun qulay metodik nuqtadir.

Maqtada esa «qayg‘u kelmadi» ifodasi oldingi iztirob manzarasi bilan yangi munosabatga kirishadi. «Kelmadi» endi kutishning muvaffaqiyatsizligini bir xil yo‘sinda takrorlamaydi; qayg‘uning chekinishi bilan bog‘lanadi. Shunday qilib, radifning fonetik barqarorligi uning barcha o‘rinlarda bir xil hissiy vazifa bajarishini anglatmaydi. Talabadan ushbu farqni topish so‘ralganda, u shaklni nomlashdan uning kontekstual vazifasini tushuntirishga o‘tadi.

G‘azaldagi ishqni talqin qilishda ham isbotning darajasi ajratilishi kerak. Lirik vaziyatga tayangan bevosita o‘qish, ramziy o‘qish va tarixiy-biografik da’vo bir xil turdagi xulosa emas. Jumaxo‘ja sharhi mazkur g‘azalni oshiqona kechinma doirasida tahlil etadi (Jumaxo‘ja, 2022). Talaba boshqa o‘qishni taklif qilsa, qaysi so‘z yoki bayt uni qo‘llab-quvvatlashini va qanday qo‘shimcha kontekst kerakligini ko‘rsatishi lozim. Muayyan biografik voqeani tashqi manbasiz aniq sodir bo‘lgan hodisa sifatida bayon qilishga matnning o‘zi yetarli asos bermaydi.

3.3 Didaktik hukmni tayyor nasihatga qisqartirmaslik

«Hayrat ul-abror»dagi «Odami ersang demagil odami, / Oniki yo‘q xalq g‘amidin g‘ami» bayti umumiy axloqiy xulosasi bilan tez anglanadigandek ko‘rinadi. Ammo

mazmunni «xalqparvar bo‘lish kerak» jumlasiga almashtirish shart va inkor orqali qurilgan hukmning kuchini kamaytiradi. «Odami» takrori bu o‘rinda inson sifatida mavjud bo‘lish bilan odamiylik mezoniga munosiblikni qiyoslash imkonini beradi. Bu qiyos maqolada taklif qilinayotgan tahliliy o‘qishdir (Navoiy, sanasiz-b).

Talabaga avval baytdagi hukmning tuzilishini aniqlash, so‘ng undagi baholash mezonini tushuntirish topshiriladi. Shundan keyingina bugungi hayotga tatbiq etish mumkin. Masalan, «shaxsiy manfaat bilan jamoa manfaati ziddiyatga kelganda ushbu bayt qanday savol qo‘yadi?» topshirig‘i matndan zamonaviy muammoga o‘tish imkonini yaratadi. Bunda bayt muayyan zamonaviy masalaning tayyor huquqiy yoki siyosiy yechimi sifatida keltirilmaydi. Talaba o‘z tatbiqi bilan tarixiy matnning bevosita mazmuni o‘rtasidagi farqni ochiq ko‘rsatadi.

G‘azal va didaktik baytning qiyosi yagona metodik ketma-ketlikni barcha janrlarga bir xil topshiriq orqali tatbiq etib bo‘lmasligini ko‘rsatadi. G‘azalda lirik holat va nutqdagi burilish kuzatilsa, didaktik baytda hukmning qurilishi va baholash asosi tahlil etiladi. Umumiy talab o‘zgarmaydi: talqin ma’lum matniy belgi bilan bog‘lanishi kerak.

3.4 Besh bosqichli o‘qitish modeli

Taklif etilayotgan modelda dastlab matn bilan hissiy va mazmuniy uchrashuv tashkil qilinadi. O‘qituvchi to‘liq sharhni oldindan bermaydi; talaba anglagan holatni, tushunmagan birlikni va dastlabki taxminni qayd etadi. Keyin aynan tushunishga to‘sqinlik qilgan birliklar uchun tarixiy-semantik tayanch beriladi. Uchinchi bosqichda talaba shaklning ma’noga ta’sirini tekshiradi. To‘rtinchi bosqich talqinlarni muhokama qilishga, beshinchisi esa o‘rganilgan amalni boshqa matnga mustaqil ko‘chirishga xizmat qiladi.

1-jadval. Tushunish to‘sig‘i va o‘quv faoliyati o‘rtasidagi muvofiqlik

Bosqich	Asosiy to‘siq	O‘quv amali	Kuzatiladigan mahsulot
Matnga kirish	Dastlabki tushunish noaniqligi	Savol va taxminni qayd etish	Bir taxmin va ikki matniy savol

Bosqich	Asosiy to‘siq	O‘quv amali	Kuzatiladigan mahsulot
Tarixiy ma’noni tiklash	Leksik yoki sintaktik uzilish	Izohni kontekst bilan tekshirish	Manbali izoh va nasriy ifoda
Poetik munosabatni ochish	Shaklni faqat nomlash	Takror va burilishni qiyoslash	Shakl va ma’noni bog‘lagan tahlil
Talqinlarni dalillash	Asossiz umumlashtirish	Da’vo va qarshi dalilni tekshirish	Dalilga tayangan munozara xulosasi
Mustaqil ko‘chirish	Tayyor sharhga qaramlik	Boshqa matnni yordamsiz tahlil qilish	Mustaqil talqin va o‘zini baholash

Yordamni kamaytirish matnni tashlab, talabani darhol mustaqil ishlashga o‘tkazishni anglatmaydi. Dastlab o‘qituvchi bir birlikning tahlilini ovoz chiqarib modellashtiradi: noma’lumlikni belgilaydi, dalilni ko‘rsatadi, taxminini tekshiradi. Keyingi birlik juftlikda, navbatdagisi mustaqil bajariladi. Bu ketma-ketlik pedagogik tayanch g‘oyasiga mos keladi, biroq ushbu maqoladagi Navoiy matniga moslashtirish alohida metodik taklifdir (Wood, Bruner va Ross, 1976).

Model vaqt taqsimotida ham moslashuvchan bo‘lishi kerak. Taklif etiladigan boshlang‘ich variant ikki 80 daqiqalik mashg‘ulot va undan keyingi qisqa mustaqil vazifadir. Birinchi mashg‘ulot matnga kirish, til yordami va poetik kuzatuvga; ikkinchisi muqobil talqin, manba tekshiruvi va individual yozishga ajratiladi. Bu vaqtlar tajribada aniqlangan me’yor emas. Guruhning tarixiy til bo‘yicha tayyorgarligiga ko‘ra matn hajmi va yordam miqdori o‘zgartiriladi.

3.5 Baholash uchun analitik rubrika

Baholashda mazmuniy to‘g‘rilik, poetik tahlil, dalillash va manba bilan ishlash alohida mezonlar sifatida olinadi. Bunday ajratish talabaga aynan qaysi amalni yaxshilashi

kerakligini ko‘rsatadi. Ravon uslub yoki katta hajm o‘z-o‘zicha yuqori talqin sifatini bildirmaydi. Taklif qilinayotgan rubrika har bir mezonni 0 dan 3 gacha baholaydi; maksimal yig‘indi 12 ball. Mazkur ballar standartlashtirilgan test yoki tasdiqlangan kompetensiya chegaralari emas.

2-jadval. Mustaqil talqinni baholash rubrikasi

Mezon	0 ball	1 ball	2 ball	3 ball
Tarixiy ma’no	Mazmun buzilgan	Alohida so‘zlar izohlangan	Kontekst asosan to‘g‘ri	Ma’no va sintaktik aloqa aniq asoslangan
Poetik tahlil	Shakl ko‘rilmagan	Vosita faqat nomlangan	Ma’noga ta’siri izohlangan	Baytlararo vazifasi ham ko‘rsatilgan
Dalillash	Dalil yo‘q	Xulosa bilan aloqa zaif	Mos dalil bilan asoslangan	Muqobil o‘qish va chegarasi tekshirilgan
Manba va mustaqillik	Manba chalkash	Havola yoki farqlash noaniq	Iqtibos va o‘z fikri ajratilgan	Manba tekshirilgan, xulosa mustaqil himoyalangan

Rubrikani amaliyotga kiritishdan oldin o‘qituvchilar bir nechta namunaviy javobni birgalikda baholashi va farqlarni muhokama qilishi kerak. Aks holda «aniq asoslash» kabi tavsiflar turlicha qo‘llanishi mumkin. Yakuniy yig‘indi bilan birga mezonlar profili saqlanadi: tarixiy ma’noda kuchli, dalillashda zaif javob bilan buning aksi bir xil pedagogik yordamni talab qilmaydi.

Qayta aloqaning vazifasi hukm chiqarish bilangina cheklanmaydi. Masalan, «radif topilgan, ammo oltinchi baytdagi gapning umumiy ma’nosi tekshirilmagan» izohi keyingi harakatni ko‘rsatadi. Talaba tuzatilgan javobida dastlabki xulosaning nima sababdan o‘zgarganini yozadi. Bu yondashuv shakllantiruvchi baholashni o‘z o‘qishini boshqarish bilan bog‘lash tamoyiliga tayanadi (Nicol va Macfarlane-Dick, 2006).

3.6 Raqamli vositalar va SI sharhini tekshirish protokoli

Model raqamli vositasiz ham ishlashi mumkin. Raqamli izohlash muhiti mavjud bo‘lsa, unda matn parchasi, talabaning da’vosi va izoh manbasi bir-biriga bog‘lab saqlanadi. Qidiruv yoki konkordans takrorlarni topishga yordam beradi; takrorning badiiy vazifasini talqin qilish talabaning vazifasi bo‘lib qoladi. Tarixiy imlo variantlari va avtomatik matn tanish xatolari tekshirilmasdan olingan chastota ma’lumotlari tahlilga asos qilinmaydi.

SI bilan ishlashda dastlab talaba o‘z taxminini yozadi. Keyin o‘qituvchi belgilagan birlik bo‘yicha yordamchi izoh olinadi. Uchinchi qadamda izohdagi har bir muhim da’vo matn yoki tekshiriladigan manba bilan solishtiriladi. To‘rtinchi qadamda talaba qabul qilgan, rad etgan yoki tekshira olmagan fikrlarini ajratadi. Yakuniy talqin esa o‘z so‘zlari bilan yoziladi va qisqa og‘zaki savol orqali himoya qilinadi. SI ishlatilgan bo‘lsa, vosita nomi, foydalanish sanasi va yordamning vazifasi qayd etiladi.

O‘qituvchi tayyorlagan ataylab xato sharh ushbu mashqning vositasi bo‘lishi mumkin: «kelmadi radifi barcha baytlarda aynan bir xil hissiy vazifani bajaradi». Talaba bu hukmni oltinchi bayt va maqta bilan tekshiradi. Bu misol real modeldan olingan javob yoki uning xato chastotasi haqidagi ma’lumot emas. Uning maqsadi ravon ifodalangan da’vo bilan tekshirilgan xulosa o‘rtasidagi farqni ko‘rsatishdir.

4 Muhokama Discussion

4.1 Modelning nazariy va metodik hissasi

Taklif etilgan modelning hissasi tarixiy til, poetik tuzilma va talqin asosini bitta topshiriqlar zanjirida bog‘lashidadir. Oymatova (2022) hamda Otamurotova (2026) ishlarida ko‘tarilgan lug‘at va tahlil masalalari mazkur yondashuv uchun muhim mahalliy kontekst beradi. Ushbu maqola ularni «qaysi yordamdan keyin qanday mustaqil amal kelishi kerak?» savoli orqali aniqlashtiradi. Modelning farqlovchi belgisi yordamning ko‘pligi emas, uning keyinchalik kamaytirilishi va boshqa matnda tekshirilishidir.

Kognitiv yuklama nazariyasi boshlovchi uchun bir vaqtning o‘zida ko‘p noma’lum munosabatni qayta ishlash qiyinligini tushuntirishga yordam beradi (Sweller, 1988). Navoiy matniga nisbatan bundan chiqariladigan metodik xulosa quyidagicha: birinchi

uchrashuvdayoq tarixiy grammatika, barcha badiiy san’atlar, vazn va murakkab kontekstni bir xil darajada talab qilish o‘quv vazifasini ortiqcha og‘irlashtirishi mumkin. Ushbu xulosa nazariyaning didaktik tatbiqidir; maqola Navoiy o‘qishidagi kognitiv yuklamani bevosita o‘lchamaydi. Yordamning miqdori dastlabki diagnostik javobga qarab belgilanadi.

Dialogik muhokama ham o‘z-o‘zidan chuqur talqin yaratmaydi. Murphy va hammualliflarining (2009) meta-tahlili ayrim muhokama yondashuvlari matn tushunishiga yordam berishini, yuqori darajadagi natijalar esa barcha yondashuvlarda bir xil emasligini ko‘rsatadi. Ushbu dalildan Navoiy ta’limi uchun chiqariladigan ehtiyotkor xulosa shuki, gapirish vaqtini ko‘paytirish bilan birga dalilning sifati ham boshqarilishi lozim. «Menimcha» bilan boshlangan fikrning qaysi misra va qanday mantiqiy bog‘lanishga tayanishi muhokamaning asosiy predmeti bo‘ladi.

4.2 Tarixiy kontekst va zamonaviy tatbiq chegarasi

Talabaning shaxsiy tajribasi mumtoz matnga kirish imkonini kengaytiradi, lekin tarixiy ma’noni to‘liq almashtira olmaydi. Kutish, ayriliq yoki jamoaga mas’uliyat kabi holatlar bugungi tajriba bilan bog‘lanishi mumkin. Shunga qaramay, zamonaviy hissiy tavsifni muallifning aniq biografik niyati deb ko‘rsatish boshqa turdagi dalilni talab qiladi. Darsda «matn nimani aytadi?», «men undan nimani angladim?» va «men uni bugungi vaziyatga qanday tatbiq qildim?» savollari alohida berilishi shu chalkashishni kamaytirishga xizmat qiladi.

Tarixiy kontekstni ko‘paytirishning ham chegarasi bor. Har bir obrazdan oldin katta ma’ruza berish o‘quvchini matnning o‘zidan uzoqlashtirishi mumkin. Kontekst zarur savol tug‘ilgan nuqtada berilganda vazifasi aniqroq bo‘ladi. Shu bilan birga, izohni doim oxiriga qoldirish boshlovchi talabaning tushunish imkonini to‘sib qo‘yishi mumkin. Model shu ikki ehtiyojni diagnostika va bosqichma-bosqich yordam orqali muvofiqlashtirishni taklif etadi.

4.3 SI yordami va mustaqil o‘rganish

Bastani va hammualliflar (2025) matematika ta’limidagi dala tajribasida vosita bilan bajarilgan mashqdagi muvaffaqiyat bilan vositasiz yakuniy natija o‘rtasidagi farqni

ko‘rsatgan. Ularning topilmasi Navoiy asarlarini o‘qitishda aynan shunday ta’sir mavjudligini isbotlamaydi. Fan, topshiriq va o‘quv natijalari farq qiladi. Biroq ushbu tadqiqot metodik jihatdan muhim savolni kuchaytiradi: yordam mavjud paytdagi sifat yordam olib tashlangach ham saqlanadimi?

Shu sabab taklif etilayotgan modelda SI yordamida tuzatilgan talqin yakuniy o‘lchov sifatida olinmaydi. Talaba ilgari tahlil qilinmagan, qiyinligi mos matnda shu amalni mustaqil bajarishi kerak. UNESCOning inson markazidagi yondashuvi bilan uyg‘un ravishda texnologiya tanlovi ta’lim vazifasiga bo‘ysundiriladi (Miao va Holmes, 2023). Internet yoki qurilma imkoniyati bo‘lmagan guruhda o‘qituvchi tayyorlagan izohlar va bosma manbalar bilan ayni tekshirish amallari bajarilishi mumkin.

4.4 Kelgusidagi empirik tekshiruv dizayni

Modelni tekshirish uchun oldindan o‘lchash, yakuniy o‘lchash va kechiktirilgan ko‘chirish vazifasi mavjud bo‘lgan qiyosiy dizayn tavsiya etiladi. Taqqoslash guruhida ham odatiy sifatli dars, teng vaqt va zarur lug‘aviy yordam bo‘lishi kerak. Shunda modelning ehtimoliy ta’siri qo‘shimcha vaqt yoki manba miqdori bilan imkon qadar aralashib ketmaydi. Bir nechta mavjud guruhlar ishtirok etsa, sharoit imkon berganda guruhlar shartlarga tasodifiy taqsimlanadi; buning iloji bo‘lmasa, dastlabki farqlar ochiq qayd etiladi.

Asosiy natija oldindan tanlangan mustaqil ko‘chirish vazifasidagi dalillash bali bo‘lishi mumkin. Tarixiy ma’no, poetik tahlil, manba bilan ishlash va qiziqish ko‘rsatkichlari ikkilamchi natija sifatida olinadi. Oldingi tayyorgarlik va tarixiy til bilimlari boshlang‘ich o‘lchovda tekshiriladi. Bir necha haftadan keyingi vazifa bilimning saqlanishini va usulning yangi matnga ko‘chishini ajratishga yordam beradi. Matnlar murakkabligi ekspert bahosi va kichik pilot orqali muvofiqlashtirilishi kerak.

Yozma ishlarni guruh mansubligini bilmaydigan ikki baholovchi tekshirishi maqsadga muvofiq. Alohida mezonlar uchun vaznli kappa, umumiy ball uchun mos ichki sinf korrelyatsiyasi ko‘rsatkichi tanlanishi mumkin. Guruhlar bo‘yicha tashkil etilgan tajribada tahlil ichki guruh o‘xshashligini hisobga olishi kerak. Namuna hajmi rejalashtirilgan asosiy natija, kutiladigan ta’sir, klasterlanish va chiqib ketish ehtimoli

asosida oldindan hisoblanadi; qulaylik uchun tanlangan kichik guruhdan umumiy sababiy xulosa chiqarilmaydi.

Tadqiqotda natija ballari bilan birga jarayon dalillari ham yig‘ilishi kerak: talabaning dastlabki taxmini, qabul qilingan yordam, o‘zgartirilgan talqin va mustaqil ish mahsuloti. Bu ma’lumotlar farq yuzaga kelgan taqdirda uning mumkin bo‘lgan mexanizmini tushuntiradi. Rozilik, anonimlashtirish va o‘qish bahosiga bosim bo‘lmasligi kelgusidagi empirik ishda alohida ta’minlanishi lozim. Ushbu maqolada bunday ma’lumotlar yig‘ilmagan.

4.5 Cheklovlar va qo‘llash doirasi

Ishning birinchi cheklovi matn materialining torligidir: bitta g‘azal va bitta didaktik bayt Navoiy merosining barcha janrlarini qamrab olmaydi. Ikkinchidan, elektron matnlar tanqidiy nashr bilan to‘liq qiyoslanmagan; imlo va variant masalalari bo‘yicha alohida xulosa chiqarib bo‘lmaydi. Uchinchidan, maqsadli adabiyotlar sharhi qamrovning to‘liqligini kafolatlamaydi va ayrim manbalar ochiq annotatsiya darajasida tekshirilgan. To‘rtinchidan, bitta tadqiqotchining talqini va model tuzishi tashqi tekshiruvni talab qiladi. Beshinchidan, rubrikaning ishonchliligi hamda topshiriqlarning qiyinligi empirik aniqlanmagan.

Shu bois modelni hozircha oliy ta’lim filologiya auditoriyasi uchun tekshiriladigan metodik taklif deb qabul qilish lozim. Uni maktabga yoki filologiya yo‘nalishidan tashqari guruhlarga tatbiq etishda matn hajmi, terminlar va yordam darajasi qayta moslashtiriladi. Kengroq xalqaro ahamiyat esa tarixiy jihatdan uzoq adabiy matnlarni tushunarli qilishda ularning ko‘pqatlamli ma’nosini saqlash muammosi bilan bog‘liq. Boshqa adabiy an’analarga ko‘chirish imkoniyati ham alohida tekshirishni talab qiladi.

5 Xulosa

Navoiy asarlarini o‘qitishdagi metodik vazifa tarixiy so‘zlarni izohlash bilan yakunlanmaydi. Tanlangan g‘azal tahlili fe’l shakli, sintaktik aloqa va radifni tushunish kompozitsion talqin bilan bog‘langandagina o‘quv vazifasi chuqurlashishini ko‘rsatdi. Didaktik bayt tahlili esa umumiy axloqiy mazmunni qayta aytish hukmning badiiy qurilishini anglash o‘rnini bosa olmasligini ochib berdi.

Maqolada taklif etilgan besh bosqichli model tarixiy-semantik yordamni poetik kuzatuv, muqobil talqin va mustaqil ko‘chirish bilan bog‘laydi. To‘rt mezonli rubrika talabaning faqat xulosasini emas, unga olib kelgan dalillash sifatini baholashga yo‘naltirilgan. SI sharhini tekshirish protokoli esa tashqi yordam bilan hosil bo‘lgan matnni mustaqil o‘zlashtirish dalilidan ajratishni ko‘zda tutadi.

Mazkur vositalar pedagogik samaradorligi tasdiqlangan tayyor texnologiya emas, tekshiriladigan metodik tizimdir. Keyingi tadqiqotning asosiy vazifasi modelning yangi matnga mustaqil talqin ko‘chirishiga ta’sirini qiyosiy va kechiktirilgan baholash orqali aniqlashdan iborat.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 122(26), e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

2. Jumaxo‘ja, N. (2022, 1-fevral). G‘azalning sharhi. «Alisher Navoiy. Kecha kelgumdur debon…» sahifasida. Xurshid Davron kutubxonasi. https://kh-davron.uz/kutubxona/alisher-navoiy/alisher-navoiy-kecha-kelgumdur-debon-ul-sarvi-gulro-kelmadi-munojot.html

3. Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

4. Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students’ comprehension of text: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 101(3), 740–764. https://doi.org/10.1037/a0015576

5. Navoiy, A. (sanasiz-a). Kecha kelgumdur debon ul sarvi gulro‘ kelmadi [G‘azalning elektron matni; sahifa sanasi 01.02.2022]. Xurshid Davron kutubxonasi. https://kh-davron.uz/kutubxona/alisher-navoiy/alisher-navoiy-kecha-kelgumdur-debon-ul-sarvi-gulro-kelmadi-munojot.html

6. Navoiy, A. (sanasiz-b). Hayrat ul-abror [Elektron nusxa; tahlil birligi «Odami ersang...» bayti]. Namangan davlat universiteti elektron resursi. https://namdu.uz/media/Books/pdf/2024/07/18/NamDU-ARM-10360-Hayrat_Ul_-Abror.pdf

7. 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. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

8. Otamurotova, Sh. Ch. (2026). Umumta'lim maktablarida Alisher Navoiy g'azallarini o'qitishning zamonaviy metodikasi va nazariy asoslari xususida. Biruni Journal, 5(1). https://birunijournal.uz/en/journal/article/umumtalim-maktablarida-alisher-navoiy-gazallarini-oqitishning-zamonaviy-metodikasi-va-nazariy-asoslari-xususida/

9. Oymatova, N. (2022). Motivational methods of teaching Alisher Navoi's works in secondary schools. Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal, 2(4). https://mental.jdpu.uz/index.php/journal/en/article/view/21

10. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

11. Umarova, G. (2026). «Ikkinchi bir Navoyig'a uchramadik». Alisher Navoiy va XXI asr, 11. https://doi.org/10.52773/srep.conf1.2026.1/LWUP9873

12. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Elektron manbalarga murojaat sanasi: 2026-yil 26-oktabr. «Sanasiz» belgisi elektron nusxaning asl nashr sanasi aniqlanmaganini bildiradi. Bastani va hammualliflar maqolasining 2025-yilgi tuzatishi muallif mansubligiga taalluqli: https://doi.org/10.1073/pnas.2518204122

Sun'iy intellektdan foydalanish bayonoti

Ushbu matnni dastlabki tuzish, manbalarni izlash va tahrirlashda generativ sun'iy intellekt yordamidan foydalanildi. Yakuniy topshirishdan oldin muallif matniy talqinlar, iqtiboslar

va bibliografik ma’lumotlarni shaxsan tekshirishi hamda tanlangan jurnalning SI haqidagi siyosatiga muvofiq foydalanish tafsilotlarini ko‘rsatishi lozim.