UMUMTA'LIM MAKTABLARIDA MUSIQA MADANIYATI FANINI O'QITISHDA O'QUVCHILARNING MUSIQIY-ANALITIK KOMPETENSIYASINI RIVOJLANTIRISH METODIKASI

Amoniddinova Nilufarxon Bahodirxon qizi
Namangan davlat pedagogika instituti,
Musiqa ta'limi va san'at mutaxassisligi 1-bosqich magistranti
nilufarxon.amoniddinova@gmail.com
tel:+998505202897
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0017-483X

Annotatsiya. *Maqolada umumta'lim maktablarida musiqa madaniyati fanini o'qitish jarayonida o'quvchilarning musiqiy-analitik kompetensiyasini interfaol tinglash, qiyosiy tahlil va dalillangan muhokama orqali rivojlantirish masalasi o'rganiladi. O'zbek musiqa pedagogikasiga oid qo'llanmalar hamda xorijiy musiqa ta'limi va formativ baholash tadqiqotlari nazariy-qiyosiy tahlil qilindi. Tahlil asosida dastlabki idrok, yo'naltirilgan qayta tinglash, dalil tanlash, muqobil talqinlarni muhokama qilish va yangi materialga ko'chirish bosqichlari taklif etildi.*

Kalit so'zlar: *musiqa madaniyati, musiqiy-analitik kompetensiya, interfaol tinglash, eshitish dalili, qiyosiy tahlil, dialogik muhokama, musiqiy talqin, formativ baholash.*

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ.

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития музыкально-аналитической компетентности учащихся в процессе преподавания предмета «Музыкальная культура» в общеобразовательных школах посредством интерактивного слушания, сравнительного анализа и аргументированного обсуждения. Проведён теоретико-сравнительный анализ учебно-методических пособий по узбекской музыкальной педагогике, а также зарубежных исследований в области музыкального образования и формирующего оценивания. На основе проведённого анализа предложены следующие этапы развития музыкально-аналитической компетентности: первичное восприятие, направленное повторное прослушивание, отбор слуховых доказательств, обсуждение альтернативных интерпретаций и перенос полученных знаний на новый музыкальный материал.*

Ключевые слова: *музыкальная культура, музыкально-аналитическая компетентность, интерактивное слушание, слуховые доказательства, сравнительный анализ, диалоговое обсуждение, музыкальная интерпретация, формирующее оценивание.*

A METHODOLOGY FOR DEVELOPING STUDENTS' MUSICAL-ANALYTICAL COMPETENCE THROUGH INTERACTIVE ANALYSIS AND DISCUSSION METHODS IN TEACHING MUSIC CULTURE IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

Abstract. *This article examines the development of students' musical-analytical competence in the process of teaching Music Culture in general education schools through interactive listening, comparative analysis, and evidence-based discussion. The study aims to develop a methodological framework that facilitates the transition from initial musical perception to interpretation based on aural evidence. A theoretical and comparative analysis of teaching manuals on music pedagogy in Uzbekistan, as well as international research on music education and formative assessment, was conducted. Based on this analysis, the study proposes the following stages for developing students' musical-analytical competence: initial perception, guided repeated listening, selection of aural evidence, discussion of alternative interpretations, and transfer of acquired analytical skills to new musical material. Assessment criteria were also developed to evaluate competence through observable learning activities. The findings represent a theoretical and methodological proposal, and the effectiveness of the proposed methodology requires further empirical investigation.*

Keywords: *Music Culture, musical-analytical competence, interactive listening, aural evidence, comparative analysis, dialogic discussion, musical interpretation, formative assessment.*

KIRISH. Musiqa madaniyati darsida asar haqida ma'lumotni eslab qolish bilan uning ifodaviy xususiyatlarini anglash o'rtasida metodik farq mavjud. O'quvchi bastakor nomi, janr yoki ijrochi haqida to'g'ri javob berishi mumkin, biroq kuy xarakterining qaysi tovush o'zgarishlari orqali yuzaga kelishini tushuntirishda qiynalishi ehtimoli bor. Shuning uchun o'qitish natijasini asar haqidagi faktologik bilim bilan chegaralash musiqiy tushunishning barcha tomonlarini ochib bermaydi. Musiqiy-analitik kompetensiya masalasi aynan tinglangan material yuzasidan asoslangan mulohaza yuritish zarurati bilan bog'liq.

Mazkur maqolada musiqiy-analitik kompetensiya o'quvchining musiqiy materialdagi muhim belgilarni eshitib ajratishi, ular orasidagi munosabatlarni tushuntirishi va o'z talqinini asardan olingan dalil bilan asoslay olishi sifatida operatsion

ta'riflanadi. Bu ta'rif doirasida tahlil asarning temp, ritm, dinamika, tembr va shakl kabi xususiyatlarini uning yaxlit badiiy mazmuni bilan bog'lashga xizmat qiladi. Atamalarni sanash kompetensiyaning yetarli belgisi hisoblanmaydi.

Tadqiqot muammosi quyidagi savol orqali ifodalanadi: interfaol muhokama qanday tashkil etilganda o'quvchi subyektiv taassurotdan musiqiy dalilga asoslangan talqinga o'ta oladi? Maqolaning maqsadi ushbu o'tishning metodik bosqichlari, topshiriqlari va baholash ko'rsatkichlarini asoslashdir. Tahlilning amaliy doirasi sifatida 5–7-sinflarga moslashtirilishi mumkin bo'lgan qisqa tinglash topshiriqlari tanlandi. Bu sinflar bo'yicha tajriba o'tkazilganini anglatmaydi; yosh doirasi taklif etilayotgan topshiriqlarni loyihalash chegarasini belgilaydi.

Muammoning yana bir tomoni darsdagi faollik bilan bilish natijasi orasidagi farqdir. Ko'p savolga tez javob berish o'quvchining musiqiy munosabatni tushunganini har doim ham ko'rsatmaydi. Agar javob asar nomi yoki o'qituvchi ilgari aytgan tavsifga tayansa, tashqi faollik mavjud, lekin analitik mustaqillik cheklangan bo'lishi mumkin. Shu sababli tadqiqotda interfaollikning o'lchovi sifatida nutqiy ishtirok hajmi emas, mulohazaning eshitilgan materialga asoslanishi olinadi.

Tadqiqot vazifalari musiqiy-analitik kompetensiyaning tarkibini aniqlashtirish, olimlar qarashlarining tushuntirish imkoniyatlari va chegaralarini qiyoslash, tahliliy topshiriqlarni murakkablashtirish tartibini ishlab chiqish hamda o'quvchi javobini baholash mezonlarini asoslashdan iborat. Nazariy farazga ko'ra, yaxlit idrok, maqsadli ajratish va dalillangan qayta talqin bir-biriga bog'langan holda tashkil etilsa, o'quvchining analitik mustaqilligini kuzatish uchun aniqroq sharoit yaratiladi. Ushbu farazning to'g'riligi mazkur maqolada statistik usulda tasdiqlangan deb hisoblanmaydi.

Tadqiqotning yangilik jihati alohida interfaol usulga yangi nom berishda emas, musiqiy dalil, talqin va qayta tekshirish orasidagi munosabatni metodik birlik sifatida olishdadir. Bunda har bir topshiriq uchun o'quvchidan kutiladigan amal va uning bajarilganini ko'rsatuvchi dalil oldindan belgilanadi. Ushbu birlik keyingi darsga ko'chiriladigan analitik amalni aniqlashga yordam beradi.

ADABIYOTLAR TAHLILI

Musiqiy-analitik kompetensiyani asoslashda mualliflarning bir xil terminlardan foydalanishi ularning tadqiqot obyektlari ham bir xil ekanini anglatmaydi. Musiqa metodikasi asarni o'quvchiga qanday yetkazishni, musiqa psixologiyasi uning qanday idrok etilishini, dialogik pedagogika esa fikrning muloqotda qanday rivojlanishini tushuntiradi. Shu sababli mazkur maqolada manbalar o'rtasida bevosita bir xillik izlanmaydi; har bir yondashuvdan metodikaning muayyan bo'g'inini tushuntirish uchun foydalaniladi.

G. Sharipova va Z. Xodjayeva musiqa tinglashni kirish so‘zi, asarni eshitish, suhbat orqali tahlil qilish va yaxlit qayta tinglash bilan bog‘laydi [1]. Bu ketma-ketlikda tahlilning manbasi musiqaning o‘zi bo‘lib qoladi. Biroq suhbatning mavjudligi har bir o‘quvchi tahliliy amal bajarganini ko‘rsatmaydi. Agar suhbat asosan o‘qituvchining sharhidan iborat bo‘lsa, o‘quvchi tayyor talqinni takrorlashi mumkin. Shuning uchun ushbu metodik asosni rivojlantirishda suhbat tarkibidagi o‘quvchi harakati, dalil manbasi va mustaqillik darajasini aniqlashtirish zarur.

D. Soipova maktab musiqa mashg‘ulotlarining nazariy va tashkiliy asoslarini, ta’lim bosqichlari hamda faoliyat shakllarini o‘zaro bog‘liq holda yoritadi [2]. Bu yondashuvdan tahliliy topshiriqni yosh va oldingi musiqiy tajribaga moslashtirish talabi kelib chiqadi. Masalan, ikki bo‘lakning farqini eshitib ko‘rsatish bilan ularning shakliy munosabatini terminlar yordamida tushuntirish bir xil murakkablikdagi vazifalar emas. Maqolada ushbu farq topshiriqlarni bosqichlashtirish uchun qo‘llanadi; u Soipova taklif etgan tayyor diagnostik shkala sifatida talqin qilinmaydi.

R. G‘. Qodirov musiqiy idrokni sezgi, oldingi tajriba va badiiy obraz bilan bog‘liq yaxlit jarayon sifatida muhokama qiladi. Qo‘llanmada musiqiy tafakkurning idrok va hissiy tajribaga tayanishi ham yoritiladi [6]. Bu pozitsiya asarni mayda unsurlarga ajratishning o‘zi musiqiy tushunishga teng emasligini anglashga yordam beradi. Mazkur maqolada undan quyidagi xulosa chiqariladi: analitik topshiriqdan keyin o‘quvchi ajratilgan belgining butun asardagi vazifasiga qaytishi kerak. Aks holda u temp yoki tembrni nomlaydi, ammo ularning obraz yaratishdagi munosabatini tushuntirmaydi.

K. Swanwickning musiqani mazmunli ifoda sifatida ko‘rish hamda o‘quvchining musiqiy ifodasiga e’tibor berish tamoyillari Qodirovdagi yaxlit idrok masalasi bilan tutashadi [3]. Ularning izlanish yo‘nalishlari aynan bir xil emas: Qodirovning qo‘llanmasi psixologik jarayonlarni, Swanwick esa musiqiy ta’limning yo‘nalishini ochadi. Ikkisini qiyoslashdan tahlilning ikki mezoni ajratiladi: ajratilgan belgi haqiqatan eshitilgan bo‘lishi va u badiiy yaxlitlikni tushuntirishga xizmat qilishi lozim. Bu ikki mezonni birlashtirish maqolaning metodik sintezidir. L. S. Vygotsky yaqin rivojlanish zonasi orqali o‘quvchining mustaqil bajarishi bilan yordam ostida bajarishi o‘rtasidagi farqni tushuntiradi [7]. Ushbu farq musiqa darsidagi yordamni me’yorlashga tatbiq etilishi mumkin. Masalan, o‘qituvchi avval taqqoslanadigan bo‘lakni ko‘rsatadi, keyinchalik o‘quvchi uni mustaqil tanlaydi. Bu yerda rivojlanish belgisi yordamning ko‘payishi emas, avval yordam bilan bajarilgan analitik amalning mustaqil bajarila boshlashidir. Musiqaga oid ushbu tatbiq Vygotskyning o‘z tajribasi natijasi emas, uning tushunchasi asosidagi didaktik talqindir. J. S. Bruner ta’lim mazmunining asosiy tuzilishi va unga tobora murakkabroq darajada qaytish imkoniyatini asoslaydi [8]. Musiqa ta’limida takror

va kontrast munosabatini dastlab eshitib farqlash, keyin shaklni tushuntirishda qo'llash shu tamoyil asosida loyihalanishi mumkin. Bruner yondashuvi topshiriqlarning mazmuniy davomiyligini, Vygotsky yondashuvi esa ularni bajarishdagi yordam va mustaqillik nisbatini tushuntiradi. Demak, bir tushunchani qayta o'qitish faqat yangi asar tanlashdan iborat bo'lmay, talab qilinadigan fikrlash amalini ham murakkablashtirishi kerak.

N. Mercer va K. Littleton dialogni bolalarning tafakkuri va birgalikda ma'no yaratishi bilan bog'laydi [9]. M. Silverman esa musiqa tinglashdagi o'quvchi ishtiroki va talqinlar muhokamasini demokratik ta'lim nuqtai nazaridan o'rganadi [4]. Ularning qarashlarini birlashtirishda ikki talabni saqlash lozim: o'quvchining fikri aytilishi uchun imkoniyat bo'lishi va aytilgan fikr tekshirishga ochiq turishi kerak. Ishtirok huquqi har qanday musiqiy hukmning avtomatik ravishda to'g'ri ekanini anglatmaydi. Ayni paytda dalil talab qilish o'qituvchi yoqtirgan yagona hissiy tavsifni majburan qabul qildirish vositasiga aylanmasligi zarur. J. Sweller muammoni hal qilishdagi bilish yuklamasi bilan o'rganish o'rtasidagi munosabatni tahlil qiladi [10]. Bu nazariyadan musiqani eshitish, nota kuzatish, termin tanlash va uzun izoh yozishni bir vaqtning o'zida talab qilmaslik haqidagi loyihalash xulosasi chiqariladi. Ushbu moslashtirishning asosiy ma'nosi vazifani maqsadsiz soddalashtirish emas, o'quvchining diqqatini ayni analitik munosabatga yo'naltirishdir. Keyinchalik yordam va ko'rgazmali tayanchlar kamaytirilishi mumkin.

P. Black va D. Wiliam o'rganish haqidagi dalillarning keyingi o'qitish qaroriga ta'sirini, J. Hattie va H. Timperley esa qayta aloqaning mazmuni hamda turli darajalarini muhokama qiladi [5; 11]. Bu yondashuvlar tahliliy xatoni shunchaki noto'g'ri javob sifatida emas, keyingi vazifani tanlash uchun axborot sifatida ko'rishga olib keladi. "Tahlilingiz yaxshi" kabi umumiy bahodan ko'ra "Dalilingiz aniq, lekin uning xulosaga qanday bog'lanishini tushuntiring" shaklidagi yo'naltirish maqsadga yaqinroq. Bu misol mualliflar kitobidan olingan iqtibos emas, ularning tamoyiliga asoslangan dars uchun taklifdir.

Qiyosiy tahlil natijasida manbalardagi izohlar bir-birini to'ldiradigan, biroq almashtirmaydigan uch darajaga ajratildi. Psixologik daraja o'quvchi nimani va qanday idrok etishini tushuntiradi; didaktik daraja vazifaning izchilligi va yordamini belgilaydi; kommunikativ-baholash darajasi talqinni tekshirish va rivojlantirishni tartibga soladi. Metodikaning izchilligi shu darajalardan faqat bittasini kuchaytirish bilan cheklanmasdan, ular orasidagi bog'lanishni topshiriqda ifodalash orqali ta'minlanadi.

TADQIQOT METODOLOGIYASI

Tadqiqot nazariy-qiyosiy tahlil va didaktik modellashtirishga asoslangan. Manbalar maqsadli ravishda tanlandi: O‘zbek musiqa metodikasi va psixologiyasiga doir uch manba hamda musiqiy ta’lim, sotsiokultural rivojlanish, dialog, bilish yuklamasi va baholash bo‘yicha sakkiz xorijiy ish tahlil qilindi. Bu to‘plam tizimli adabiyotlar sharhi yoki barcha mavjud ishlarni qamrab olgan korpus sifatida taqdim etilmaydi.

Qiyoslash mezonlari sifatida o‘quvchining faoliyati, talqinni asoslash shakli, o‘qituvchi aralashuvining vazifasi va o‘rganish natijasini aniqlash usuli olindi. Tahlil birligi alohida metod nomi emas, o‘quvchining tinglashdan keyin bajarishi mumkin bo‘lgan kuzatiladigan harakatidir. Shundan so‘ng maqsad, topshiriq va baholash o‘rtasidagi moslik tekshirilib, dars fragmenti hamda analitik rubrika loyihalandi. Tadqiqotda respondentlar ishtirokidagi kuzatuv, so‘rov yoki eksperiment o‘tkazilmagan. Shu sababli quyida keltiriladigan natijalar kompetensiyaning o‘sgani haqidagi empirik da’vo emas, manbalar tahlili asosida ishlab chiqilgan metodik takliflardir. Ularning qiymati tushunchalar aniqligi va darsdagi faoliyatni izchil tashkil etish imkoniyati bilan baholanadi.

Manbalar o‘rtasidagi aloqalar tavsifiy umumiylik, tushuntiruvchi mexanizm va amaliy tatbiq chegarasi bo‘yicha tekshirildi. Biror asarda bayon etilgan nazariy qarashni maktabda tasdiqlangan natija sifatida ko‘rsatmaslik uchun muallifning asl pozitsiyasi bilan ushbu maqolada chiqarilgan metodik xulosa ajratildi. Qiyoslash natijasi jadval orqali umumlashtirilib, undan keyin har bir metodik talabning bajarilishini ko‘rsatadigan kuzatuv mezoni ishlab chiqildi.

Tahlilda sababiy da’volar uchun dalil turi hisobga olindi. Nazariy asar metodik yechimning mantiqiy asosini beradi, sifat tadqiqoti muayyan kontekstdagi jarayonni yoritadi, eksperimental ish esa o‘z dizayni va o‘lchovi doirasidagi ta’sirni tekshiradi. Ushbu uch turdagi manbani bir xil dalil kuchiga ega deb jamlashdan saqlanildi. Tadqiqotda keltirilgan dars holatlari tushuntiruvchi namunalar bo‘lib, to‘plangan empirik ma’lumot o‘rnida ishlatilmadi.

NATIJALAR VA MUHOKAMA

Nazariy manbalardagi farqlarni amaliy metodikaga aylantirishda “qaysi olim haq?” savolidan ko‘ra “qaysi yondashuv topshiriqning qaysi tomonini izohlaydi?” savoli samaraliroqdir. Masalan, yaxlit idrok talabi har bir tinglashdan keyin uzun og‘zaki tahlil o‘tkazishni majburiy qilmaydi. Ayrim holatda kuy rivojini chizma bilan ko‘rsatish analitik bog‘lanishni aniqroq ochishi mumkin. Dialogik tamoyil esa yozma yoki chizmali javobni sherigiga tushuntirish va savolga javob berish orqali davom ettiriladi.

Musiqiy-analitik kompetensiya to‘rtta o‘zaro bog‘liq amal orqali aniqlashtiriladi. Perseptiv amal muayyan tovush hodisasini farqlashni, munosabatni aniqlash amali ikki

hodisaning takror, qarama-qarshilik yoki rivojlanish sifatida bog‘lanishini, izohlash amali bu bog‘lanishning ifodaviy vazifasini tushuntirishni anglatadi. Refleksiv amal esa o‘quvchining o‘z dalili yetarliligini tekshirishi va zarur bo‘lsa xulosasini aniqlashtirishidan iborat. Bu tarkibiy ajratish maqolada taklif qilinayotgan ishchi tuzilma hisoblanadi.

Ushbu amallarni alohida ko‘rish diagnostika uchun zarur. Chunki o‘quvchi hodisani eshitgan bo‘lsa-da, uni noto‘g‘ri atashi yoki aksincha, terminni bilib, asardagi hodisani topolmasligi mumkin. Birinchi holatda terminologik yordam, ikkinchisida esa qayta eshitish va taqqoslash vazifasi kerak bo‘ladi. Ikkala holatga bir xil qo‘shimcha nazariy ma’lumot berish qiyinchilikning sababini bartaraf etmasligi mumkin. Demak, metodika javobning sirtqi to‘g‘riligidan uning qanday hosil bo‘lganiga o‘tishni talab qiladi.

Hissiy javobni dalil bilan bog‘lash estetik kechinmani rasmiylashtirish bilan teng emas. O‘quvchining shaxsiy taassuroti saqlanadi, biroq u muhokama davomida asarning eshitiladigan jihatlari bilan munosabatga kiradi. “Menga yoqdi” hukmi shaxsiy munosabat sifatida qabul qilinadi; “bu bo‘lak avvalgisidan kuchliroq rivojlangan” hukmi esa qiyosiy dalilni talab qiladi. Baholash ushbu ikki turdagi bayonotni aralashtirmasligi lozim. Shunda o‘quvchining estetik didi uchun baho qo‘yish o‘rniga uning tahliliy asoslash amali aniqlanadi [3; 4].

Taklif qilinayotgan topshiriqlar chizig‘i farqlashdan boshlanib, munosabatni tushuntirish va yangi vaziyatda qo‘llashga o‘tadi. Dastlab ikki qisqa parchada tovush kuchining bir xil yoki har xil ekanini aniqlash so‘raladi. Keyingi topshiriqda o‘zgarish joyi belgilanadi. Uchinchi topshiriqda uning asar rivojidagi vazifasi izohlanadi. Oxirida boshqa asarda o‘xshash o‘zgarish topilib, avvalgi tushuntirishning bu materialga qay darajada mosligi tekshiriladi. Shu tariqa bir tushuncha bir necha marta ishlatiladi, lekin talab qilinadigan fikrlash amali o‘zgarib boradi.

Bu ketma-ketlikda nota yozuvi yordamchi vosita sifatida tanlanadi. Agar maqsad eshitilgan kontrastni aniqlash bo‘lsa, murakkab notani bir vaqtda o‘qish shart emas. Agar maqsad eshitilgan hodisani nota belgisiga bog‘lash bo‘lsa, aksincha, yozuv zarur o‘quv materialiga aylanadi. Demak, vositaning foydasi uning zamonaviyligi yoki ko‘rgazmaliligidan emas, ayni maqsad bilan munosabatidan kelib chiqadi. Bir vaqtda bajariladigan amallar sonini boshqarish haqidagi bu xulosa bilish yuklamasi yondashuvining musiqa darsiga moslashtirilishidir [10].

Topshiriqlarning davomiyligi bir dars bilan chegaralanmaydi. Masalan, birinchi darsda o‘quvchi kontrastni o‘qituvchi tanlagan belgi orqali tushuntiradi. Ikkinchi darsda u ikki mumkin bo‘lgan belgidan mosini tanlaydi. Uchinchi darsda esa dalilni o‘zi izlaydi.

Shu o'zgarish yordamning kamayishi bilan mazmunning murakkablashishini tutashtiradi. Murakkablikni faqat asar davomiyligini oshirish orqali belgilash yetarli emas; asosiy ko'rsatkich o'quvchining tanlov va asoslash mustaqilligidir.

Taklif etilayotgan metodikada uch turdagi javob farqlanadi. Birinchi turdagi javob hissiy taassurotni bildiradi: "Musiqa menga tantanavor tuyuldi". Ikkinchi turdagi javob eshitilgan belgini qayd etadi: "Ovoz kuchi asta-sekin oshdi". Uchinchi turdagi javob belgi bilan talqin orasidagi munosabatni ochadi: "Ovoz kuchining oshishi yakuniy bo'lakdagi tantanavorlik taassurotini kuchaytirdi". Uchala javob ham dars uchun ahamiyatli, ammo uchinchisi tahliliy bog'lanishning mavjudligini ko'rsatadi. O'qituvchi "Nega shunday o'yladingiz?" savoli bilan cheklanib qolsa, o'quvchi musiqa o'rniga hayotiy voqea yoki asar sarlavhasiga tayanishi mumkin. Savolni "Qaysi bo'lakda qanday o'zgarish eshitdingiz?" shaklida aniqlashtirish dalil manbasini musiqaning o'ziga qaytaradi. O'quvchi ko'rsatgan bo'lak qayta eshittirilganda, sinf mulohazaning tovush asosini tekshirish imkoniga ega bo'ladi.

Shu bilan birga, bir belgi uchun yagona hissiy ma'no majburan belgilanmaydi. Tez temp har doim quvonchni, sekin temp esa qayg'uni anglatadi, degan qat'iy tenglashtirishlar qo'llanmaydi. Talqin tempning ritm, dinamika, ohang va ijro usuli bilan birikishiga qarab asoslanadi. Bu talab o'quvchini tayyor hissiy yorliqlardan asardagi munosabatlarni izohlashga yo'naltiradi.

Topshiriqning markaziy savoli: "Qaysi ijroda kuy rivoji sizga yaqqolroq sezildi va buni qanday eshitish belgisi bilan asoslay olasiz?" Dastlab har bir o'quvchi mustaqil javob yozadi. Keyin juftlikda tanlangan bo'lak tekshiriladi. Umumsinf muhokamasida ikki asoslangan, biroq bir-biridan farqlanuvchi talqin qiyoslanadi. Yakunda o'quvchi dastlabki javobiga bitta dalil yoki aniqlashtirish qo'shadi.

Bunday dars fragmentini taxminan 18–20 daqiqaga rejalashtirish mumkin: dastlabki tinglash va yozuvga 4 daqiqa, yo'naltirilgan qayta tinglashga 5 daqiqa, juftlik tekshiruviga 4 daqiqa, umumiy muhokama va yakuniy yozuvga 5–7 daqiqa ajratiladi. Ushbu vaqt taqsimoti me'yoriy talab emas; parchaning uzunligi va sinfning javob tezligiga qarab o'zgartiriladigan metodik namuna hisoblanadi.

Interfaol tahlilning sifati savollarning ko'pligi bilan belgilanmaydi. Juda tez almashadigan savollar o'quvchining musiqiy fikrni yakunlashiga xalaqit berishi mumkin. O'qituvchi bir muammo ustida yetarli vaqt ishlash, javobdan keyin dalil so'rash va zarur joyda sukut saqlash orqali musiqani qayta idrok etish imkonini yaratadi. Audio yozuv sifati past yoki tovush balandligi nomuvofiq bo'lsa, eshitilgan farqlarni baholash ishonchliligi ham pasayadi. Yozma nutqi yoki musiqiy terminologiyasi hali rivojlanmagan o'quvchilar uchun javobni chizma, bo'lakni ko'rsatish yoki qisqa og'zaki

izoh bilan ifodalashga ruxsat beriladi. Bunda baholash obyekti musiqiy munosabatni anglash bo‘lib qoladi. Nutqiy murakkablik bilan musiqiy tushunishni bitta ko‘rsatkichga birlashtirishdan saqlanish lozim.

Metodikaning keyingi tekshiruvida parallel sinflarga qiyinligi mos, lekin bir xil bo‘lmagan tinglash materiallarini berish; dastlabki va yakuniy javoblarni shaxssizlantirish; kamida ikki baholovchining mezonlarni bir xil tushunishini tekshirish tavsiya etiladi. O‘qituvchi yordami hajmi ham qayd qilinishi kerak. Aks holda yakuniy javobdagi yaxshilanishni faqat taklif etilgan metodikaga bog‘lash uchun asos yetarli bo‘lmaydi.

XULOSA. Nazariy tahlil musiqa madaniyati darsidagi interfaol faoliyatni musiqiy-analitik kompetensiya bilan bog‘lash uchun o‘quvchi talqinining eshitish daliliga tayanishi zarurligini asoslaydi. Taklif etilgan metodikada yaxlit tinglashdan boshlangan faoliyat muayyan belgini ajratish, uni tekshirish, muqobil talqinni muhokama qilish va yangi materialga qo‘llash orqali davom etadi.

Maqolaning metodik hissasi ushbu ketma-ketlikni kuzatiladigan o‘quv harakatlari va ularga mos baholash mezonlari bilan bog‘lashdan iborat. Amaliy tatbiqda o‘qituvchi repertuarni sinf imkoniyatiga mos tanlashi, talqinlarning xilma-xilligiga o‘rin berishi va qayta tinglashni muhokamaning tekshirish vositasi sifatida qo‘llashi tavsiya etiladi. Taklif etilgan tuzilmaning o‘quv natijalariga ta’siri kelgusidagi empirik tadqiqotda aniqlanishi lozim.

Qiyoslangan yondashuvlar asosida uchta bog‘langan xulosa chiqarildi. Birinchidan, musiqiy yaxlitlik tahlilning boshlang‘ich va yakuniy nuqtasi bo‘lishi kerak: belgi ajratiladi, ammo asardagi vazifasi bilan qayta bog‘lanadi. Ikkinchidan, topshiriq murakkabligi asar uzunligiga qarab emas, o‘quvchining tanlov va asoslash mustaqilligiga qarab oshiriladi. Uchinchidan, muhokama natijasi fikrlarning bir xillashishi bilan emas, ularning dalilga tayanish darajasi bilan baholanadi.

Metodikaning ilmiy tekshirishga ochiq jihati maqsad, o‘quv harakati va baholash mezoni orasidagi moslikdir. Uning amaliy ahamiyati o‘qituvchiga qiyinchilikni eshitib farqlash, dalil tanlash yoki izohlash bosqichlaridan qaysi birida yuzaga kelganini ajratish imkonini berishida namoyon bo‘ladi. Keyingi tadqiqotda ushbu tarkibiy ko‘rsatkichlarning ishonchliligi hamda turli repertuarda saqlanishi tekshirilishi maqsadga muvofiq. Shundagina umumiy musiqiy tayyorgarlik bilan taklif etilayotgan tahliliy ko‘nikma o‘rtasidagi munosabatni aniqroq baholash mumkin bo‘ladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Sharipova G., Xodjayeva Z. Musiqa o‘qitish metodikasi. Darslik. Toshkent: NIF MSH, 2020. 136 b. Elektron nusxa

2. Soipova D. Musiqa o'qitish nazariyasi va metodikasi. O'quv qo'llanma. Toshkent, 2009. Elektron nusxa

3. Swanwick K. Teaching Music Musically. London; New York: Routledge, 1999.

4. Silverman M. A critical ethnography of democratic music listening. British Journal of Music Education. 2013. Vol. 30, No. 1. P. 7–25.

5. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74.

6. Qodirov R. G'. Musiqa psixologiyasi. Ma'ruzalar kursi. Toshkent: Musiqa, 2005. 80 b. Elektron nusxa

7. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cole M., John-Steiner V., Scribner S., Souberman E. (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Elektron nusxa

8. Bruner J. S. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

9. Mercer N., Littleton K. Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach. London: Routledge, 2007.

10. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science. 1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285.

11. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112.