

MƏKTƏB VƏ PEDAQOJİ FİKİR TARİXİ

UOT 37.0

Hikmət Əbdül oğlu Əlizadə
pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor
Bakı Dövlət Universiteti
<https://orcid.org/0000-0002-5434-3602>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6445470>

XX ƏSRDƏ DƏRSİN FƏLSƏFƏSİNƏ ÜÇ YANAŞMA

Хикмет Абдул оглы Ализаде
доктор наук по педагогике, профессор
Бакинский Государственный Университет

ТРИ ПОДХОДА К ФИЛОСОФИИ УРОКА В XX ВЕКЕ

Hikmet Abdul Alizada
doctor of sciences in pedagogy, professor
Baku State University

THREE APPROACHES TO THE PHILOSOPHY OF THE LESSON IN THE 20TH CENTURY

Xülasə. Məqalədə qeyd olunur ki, dərslər zamandan asılı olaraq daima təkmilləşir, yeni məzmun kəsb edir. Bu istiqamətdə XX əsrdə dərslin fəlsəfəsində onun müasirləşdirilməsi baxımından yaranmış üç yanaşmaya (ənənəvi dərslər, fəal dərslər, fəal/interaktiv dərslər) nəzər salınır.

Açar sözlər: ənənəvi dərslər, fəal dərslər, interaktiv dərslər, təlim məqsədləri taksonomiyası, analiz, sintez.

Резюме. В статье отмечается, что урок с течением времени постоянно совершенствуется, обретая новое содержание. В связи с этим в философии урока XX века рассматриваются три подхода (традиционный урок, активный урок, интерактивный урок) с точки зрения его модернизации.

Ключевые слова: традиционный урок, активный урок, интерактивный урок, таксономия целей обучения, анализ, синтез

Summary. The article notes that the lesson with the flow of time is constantly improved, gaining a new content. In connection with this, in the philosophy of the lesson of the twentieth century, three approaches (traditional lesson, active lesson, interactive lesson) are considered from the point of view of its modernization.

Keywords: traditional lesson, active lesson, interactive lesson, taxonomy of learning objectives, analysis, synthesis

Giriş

Bütün dövrlərdə mütəfəkkirlər, maarifçilər, müəllimlər dərslər zamanın tələbinə uyğunlaşdırmağa, başqa sözlə, müasirləşdirməyə çalışıblar. Amma dərslər həmişə zaman qarşısında aciz qalıb, onu daim müasirləşdiriblər ki, zamanın tələblərinə uyğun olsun, lakin onu nə qədər müasirləşdiriblərsə, bir müddət sonra yenə müasirləşməyə ehtiyacı olub. Nə qədər qəribə səs-

lənsə də, reallıq budur ki, dünyanı dərk etməyi dərslərdə öyrənən adamlar sonralar onu tənqid edib, nöqsanlarının olduğunu bildiriblər. Amma dərslin elə bir modeli "kəşf edilməyib" ki, o, dəyişməz olaraq, uzun bir dövr qəbul edilən sayılsın. XX əsrdə də dərslin müasirləşdirilməsi mü-təxəssislərin diqqətində olub. Nəticədə keçən əsrdə dərslin fəlsəfəsində onun müasirləşdirilməsi baxımından üç yanaşma meydana gəlib. Onlar

pedaqoji ədəbiyyatda belə mənalandırılır: 1. Ənənəvi dərs. 2. Fəal dərs. 3. İnteraktiv dərs (1, s. 100-254). Onları ayrı-ayrılıqda izah edək.

Ənənəvi dərslərin konturları

Ənənəvi məktəbdə dərs məlumatvericilik episentri üzərində köklənmişdi. Şagirdləri bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaq üçün qavrama, anlama, tətbiq etmə və möhkəmlətmə (2, s. 223.) mərhələləri təlimin yolu kimi qiymətləndirilirdi. Bu ənənəvi dərslərin qarşısında duran məqsədlə bağlı idi.

Dərslərin məlumatvericilik episentri üzərində kökənməsini təcrübədə reallaşdırmaq müəllimlərdən xüsusi yaradıcılıq səyi tələb etmirdi. Müəllimlərin əksəriyyəti bu tələbdən çıxış edərək şagirdlər üçün (*diqqət edin, müəllimlər üçün deyil, məhz şagirdlər üçün*) yazılmış dərsləri şagirdlərə danışmaqla (*oxu: nəql etməklə və ya izah etməklə*) öz vəzifələrini yerinə yetmiş hesab edirdilər. Müəllimin belə fəaliyyəti ənənəvi təlimin fənyönlü xarakter daşımından irəli gəlirdi.

Fikrimizin daha aydın olması üçün gəlin ənənəvi dərslərin gedişini yada salaq. Müəllim ev tapşırıqlarını yoxladıqdan və keçən dərslərdə öyrənmək üçün evə verilən mövzunu soruşduqdan sonra yeni mövzunu elan edirdi: “Uşaqlar, bu gün ... mövzunu öyrənəcəyik”. Sonra onu şərh etməyə başlayırdı. Şərhin sonunda müəllim sinfə “Kim dərslə başa düşmədi? (və ya “Kimə nə aydın olmadı?”) sualı ilə müraciət edirdi. Dərslərin sonunda isə biliyi möhkəmlətmək üçün şagirdlərə bir neçə sual və ya tapşırıq verirdi.

Lakin burada bir məqama diqqət etmək lazımdır: adı müəllimlər adətən ənənəvi dərslə yalnız biliyin verilməsi və tətbiq edilməsi mərhələləri üzərində qururdular. Onlar unudurdular ki, mənimsəmə prosesində anlama mərhələsi də var. Fikir verin, adı müəllimlərin dərslərdə idraki cəhətdən adətən 3-5 şagird fəal olurdu. Bunun səbəbi də adı müəllimlərin anlama mərhələsinə diqqət etməməsi idi. Biliyi anlama bilməyən şagird onu necə tətbiq edə bilərdi? Fəal şagirdlər isə evdə dərslə öyrənərkən valideynləri tərəfindən və ya fərdi imkanları vasitəsi ilə biliyi anlayan şagirdlər idi.

Novator müəllimlər isə anlama mərhələsini həyata keçirmək üçün, yəni dərslərdə biliyin şagirdin anlaması üçün fəndaxili və fənlərarası əlaqə prinsiplərinin tələblərinə riayət edir, keçmiş mövzu ilə yeni mövzu arasında əlaqə yaradır, yeni bi-

liyin praktik əhəmiyyəti haqqında məlumat verir, müxtəlif priyomlardan (kartoçka, sual-cavab, oyun və s.), hətta bəzən dialoqdan və s. istifadə edirdilər. Novator müəllimlərə haqq qazandırmaq olar. Onlar bu yollardan istifadə edərək şagirdin biliyi anlaması üçün şərait yaradırdılar.

Novator müəllimlərin bu innovasiyaları təbii ki, metodiki xarakter daşıyırdı, mövzunun şərhini məzmunlaşdırır və onların belə fəaliyyəti daha çox şagirdin biliyi anlamasına imkan verirdi. Etiraf etməliyik ki, novator müəllimlər bu cəhdləri ilə dərslərin səmərəliliyini artırır, onu daha maraqlı edirdilər, şagirdlərin biliyi daha dərinləndirən anlaması üçün şərait yaradırdılar. Qabaqcıl müəllimlərin metodik yenilikləri dərslə maraqlı etsə də, onun səmərəsini artırsa da, onlar dərslərin fəlsəfəsini yeniləyə bilməmişlər. Etdikləri yeniliklər yalnız mənimsəmə məqsədinin daha optimal həyata keçməsinə şərait yaratdı. Axı ənənəvi didaktik sistemdə dərslə zamanı müəllimi, ilk növbədə, proqram materialının şagirdlərə öyrədilməsi, məlumatın şagirdlərə verilməsi maraqlandırır.

Ənənəvi dərslərdə müəllimlər avtoritar-inzibatçı üsullara daha çox üstünlük verirdilər. Bunun səbəbi məlumdur, ənənəvi dərslərdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti, müəllimlər üçün, ilk növbədə, sadəcə olaraq, intizam məsələsi kimi qiymətləndirilirdi. Bu təbii idi, dərslə prosesində müəllimin istəyi sadəcə olaraq, şagirdlərin ona diqqətlə qulaq asması idi. Şagirdin yeni mövzunu anlaması üçün isə, o ən azı, sakitcə müəllimə qulaq asmalı idi.

Şagirdlərin biliyi möhkəm mənimsəməsi ənənəvi dərslərin məqsədi olduğu üçün, sözün düzü həmin məqsədin daha dərinləndirən həyata keçməsinə təmin edə biləcək, maraqlı bir prinsip də irəli sürülmüşdür: “Biliyin möhkəmləndirilməsi”. Bu, təkrarlama yolu ilə reallaşdırılırdı. Ənənəvi dərslərdə təkrarlama o qədər təkmil yol kimi mənalandırılırdı ki, onu belə təqdim edirdilər: “Təkrar biliyin anasıdır”. Bu düstur ənənəvi dərslənin məntiqinə əsaslanaraq, onun onurğa sütunu təşkil edirdi. Lakin bu prinsip də ənənəvi dərslərdə bütün şagirdlərin biliyi anlamasını təmin edə bilməmişdi.

Fəal dərslərin yaranması və onu ənənəvi dərslərdən fərqləndirən cəhətlər

XX əsrin ortalarında artıq dünyanın diqqəti psixoloji tədqiqatların bənzərsiz nəticələrinə yönəlmişdi. Jan Piajenin, Lev Semyonoviç Vı-

qotskinin, Abraham Maslounun və başqa psixoloqların tədqiqatları nəticəsində intellektin inkişaf modeli formalaşmışdı. Bu modelin reallaşdırılması dərslin müasirliyini artıracaqdı, zaman da intellektin inkişafı müstəvisində dərslin müasirləşdirilməsini tələb edirdi. Bu, o dövr idi ki, dünyanın müxtəlif ölkələrində dərslin müasirləşdirilməsi istiqamətində axtarışlar aparılırdı. Həm pedaqoqların, həm metodistlərin, həm də qabaqcıl müəllimlərin bu istiqamətdə axtarışlar apardıqları bir dövrdə, B. Blumun təlim məqsədləri taksonomiyası işıq üzü gördü və məlum oldu ki, bu taksonomiyanın tətbiqi dərslin müasirliyini təmin edə bilər. Taksonomiyada təlim məqsədləri (*ənənəvi dərslə təlim məqsədləri biliyin verilməsi, anlama və tətbiq etmə idi*) yeniləndi və onların ierarxik quruluşu aşağıdakı kimi təqdim edildi:

Bilik-anlama-tətbiq-analiz-sintez-qiymətləndirmə (3, s. 11)

Ənənəvi təlimin məqsədindən fərqli olaraq, bu taksonomiyada fikri əməliyyatlar xüsusi yer tutdu və iki fikri əməliyyata (təhlil və tərkib) xüsusi önəm verildi. Təhlil və tərkib əsas fikri əməliyyatlardır, müqayisə, ümumiləşdirmə və s. kimi proseslər məhz onlardan törəmədir.

Təhlil və tərkib proseslərinin köklü psixoloji effektləri fikirləşmə fenomeni ilə əlaqəlidir. Təlim fikirləşmə fenomeni üzərində qurulanda biliyin mənimsənilməsində hafizə müstəvisindən təfəkkür müstəvisinə keçid əmələ gəlir. Bu keçiddə fikri əməliyyatların fəallaşdırılması hafizənin mənalılığını aktuallaşdırdı, monoloji təlim dialoji təlimlə əvəzləndi. Nəticədə B. Blumun taksonomiyasının tətbiqi dövrün tələbinə müvafiq olaraq dərslin simasını yeniləşdirdi, müəllimlər şagirdləri fəallaşdırmağın yollarına yiyələndikcə..., bu yolları təkmilləşdirdikcə..., dərslin uğurları sərhədləri aşmağa başladı. Bu təsadüfi deyildi, dialoqun təşkili yollarının tətbiqi genişləndikcə, dərslə müəllimlər vaxtı ilə Sokratın yaratdığı möcüzələrlə qarşılaşmağa başladılar. Bu möcüzələr o qədər rəngarəng idi ki, ...müəllimlər onları gördükcə, daha həvəslə dərslə deyir, dərslin səmərəliliyini artırmağın yeni-yeni yollarını axtarıb tapırdılar. Şagirdlər dil açmışdılar, nitqləri səlisləşmişdi, müstəqil fikirlər səsləndirirdilər, yeni ideyalar irəli sürürdülər, yeni biliyi “kəşf” edirdilər....., bütün bunlar sinifdə şagirdlərin təfəkkürünün inkişaf etməsinin təəcəssümü və nəticəsi idi.

Blumun taksonomiyasının və onun tətbiqinin uğurları təbii ki, sovet pedaqoqlarına da məlum idi. Lakin ideoloji normalar onlara Amerika psixoloqlarının tədqiqatlarına əsaslanaraq, dərslə yeni məzmun gətirməyə mane olurdu. Amma bu yeniliyin edilməsi qaçılmaz idi. 70-ci illərdə Sovet pedaqoqları çıxış yolu kimi, problemlə təlim ideyasını aktuallaşdırdılar, dərslin məlumatverici-inkişafetdirici məzmununda qurulmasının metodologiyasını işləyib hazırladılar (4). Bu dövrdə sovet pedaqoqları yeni təlim metodları – qismən axtarıcılıq, müstəqil iş, idrakı oyunlar, evristik müsahibə, disput, reproduktiv və problem axtarış, problem-tapşırıq, problem situasiyanın yaradılması, təlim müzakirəsi və s. metodlarını işləyib hazırladılar (5, s. 177-202). Lakin bu metodların tətbiqi nəzəri baxımdan öz inkişafını tapsa da, pedaqoji cəhətdə maraq kəsb etsə də, onu praktik istiqamətdə dərslə yalnız novator müəllimlər tərəfindən reallaşdırıldı.

Problemlə təlim özü-özlüyündə pedaqoji cəhətdən maraq kəsb edən ideya idi. Bunun nəticəsi idi ki, novator müəllimlər tədris etdikləri fənn üzrə dərslə müasirləşdirə bildilər. Problemlə təlim müəllimdən dərslə monoloq üzərində deyil, dialoq əsasında təşkil etməyi tələb edirdi və şagirdin təlim fəallığı ön plana çəkilirdi. Məhz həmin illərdə ilk dəfə olaraq, müəllimlə yanaşı şagird də təlim prosesinin “subyekti” (ənənəvi təlimdə şagird təlim prosesinin “obyekti” kimi qiymətləndirilirdi) kimi mənalandırılmağa başladı. Bu, o demək idi ki, yeni biliyin şagirdə ötürülməsində müəllim ilə şagirdin əməkdaşlığına üstünlüyün verilməsi bir zərurət kimi pedaqoji gündəmin reallığına çevrilmişdi.

Təlimin yeni metodları da – qismən axtarıcılıq, müstəqil iş, idrakı oyunlar, evristik müsahibə, disput, reproduktiv və problem axtarış, problem-tapşırıq, problem situasiyanın yaradılması kimi metodlar da ənənəvi təlim metodlarının, məsələn, müəllimin şərhli metodunun qarşısında çox əzəmətli idi. Belə dərslə məqsəd təfəkkürün inkişafı və formalaşmasına istiqamətlənmişdi. Şagirdlərdə fikri əməliyyatların formalaşması dərslin əsas məqsədinə çevrilə bilərdi...

İnteraktiv dərslə və onun özünəməxsusluqları

Ötən əsrin 90-cı illərində B. Blumun taksonomiyasının II variantı pedaqoji gündəmi zəbt etdi. Bu o dövr idi ki, dərslədən sadəcə olaraq tə-

fəkkürün inkişafını deyil (*bu fikrə diqqət edin: 60-cı illərdə təfəkkürün inkişafı xəyal kimi görünürdü, 90-cı illərdə isə inkişaf etmiş ölkələrin məktəblərində bu problem öz həllini tapmışdı*), zaman artıq şagirdlərdə yaradıcılıq keyfiyyətlərinin inkişafını tələb edirdi. B. Blumun təlim məqsədləri taksonomiyasının II variantı zamanın bu tələbinin reallaşması üçün geniş imkanlar açdı. Bu taksonomiyada təlim məqsədlərinin ierarxik quruluşu aşağıdakı kimi təqdim edildi:

Xatırlama, anlama, tətbiq etmə, analiz, qiymətləndirmə və yaratma (5, s. 23-23).

Formaca əvvəlki taksonomiyadan çox da fərqlənməyən bu taksonomiyada məzmun baxımından yaradıcılıq problemləri önə çəkilmişdi. Bu, görünür XX əsrin 60-90-cı illəri arasında V.V. Davidovun (*empirik və nəzəri təfəkkür*), C. Gilfordun (*divergent və konvergent təfəkkür*), Ə.S. Bayramovun (*tənqidi təfəkkür*) E. Bononun (*vertikal və lateral*) və başqa psixoloqların təfəkkür sahəsində apardıqları tədqiqatların nəticəsində yaradıcı təfəkkür tipinin bərqərar olması ilə bağlı idi və bu taksonomiya şagirdin yaradıcılıq keyfiyyətlərinin formalaşmasına istiqamətlənmişdi. Məsələnin belə qoyuluşu dərslərin möcüzələrini daha da artırdı. Təlimin əvvəlki metodlarından köklü şəkildə fərqlənən yeni təlim metodları – interaktiv təlim metodları daha da təkmilləşdirildi (6, s. 54-55).

Bu metodlar çoxdur, onların bəzilərinə diqqət yetirmək istərdik: Beyin həmləsi, Bibo, auksion, klaster, suallar, anlayışların çıxarılması, söz assosiasiyaları, müzakirə, diskussiya, debatlar, müzakirə xəritələri, qrupla iş, Sokrat üsulu, akvarium, rollu oyunlar, modelləşdirmə, səhnələşdirmə, təqdimat və esselər, problemin həlli, kublaşdırma, konkret hadisənin araşdırılması, Venn diaqramı, layihələrin hazırlanması, sorğu vərəqələri və müsahibələr, qərarlar ağacı, ideyalar xalısı, refleksiya, ziqzaq, karusel və s.

Bu metodların tətbiqi ilə sinifdə “mücüzələr” daha da artdı, şagirdlərin fəallığı çoxaldı, onlarda əqli bacarıqların formalaşması ilə yanaşı, sinifdə yaradıcı mühit yarandı, şagirdlər bir-birinin ardınca yeni ideyalar irəli sürməyə başladılar, dərslər qeyri-standartlığı ilə yeni-yeni möcüzələr yaratmağa qadir olan möhtəşəm bir qüvvəyə çevrildi.

Vaxtı ilə müəllim sinifə girəndə tərpənməyə risk etməyən, müəllimin dediyi hər bir kəl-

məni qeydsiz-şərtsiz qəbul edən şagird sinifdə öz funksiyasını dəyişdi, “yenini axtaran şəxsə” çevrildi. Müəllim də öz funksiyasını dəyişdi, məlumat vermə funksiyası şagirdlərdə ideyalar yaratmaq funksiyası ilə əvəz olundu. Bu cür dərslər təşkil edə bilən müəllim şagirdləri müzakirəyə cəlb edərək, onların bu sehrli dünyanın sir-lərini kəşf etməsinə və öz “əlavələrini” etməsinə seyr edərək, böyük mütəfəkkir Sokrat kimi, sinfin bir tərəfində sakitcə durub, şagirdlərin yeni ideyalar irəli sürməsinə fəxrlə baxa bilir.

İnteraktiv təlimdə dərslər yeni məzmun kəsb etdi. Bu təlimdə dialoqla yanaşı diskussiya önəm kəsb etməyə başladı. Artıq dərslərdə təkcə təfəkkürün inkişafı və formalaşması deyil, həmçinin təxəyyülün inkişafı və formalaşması aktuallaşmışdı. Məzmunu baxımından bir-birindən daha əhəmiyyətli olan, əslində sinifdə əsl möcüzələr yaratmaq imkanlarına malik olan interaktiv təlim metodlarının o qədər zəngin məzmunu var ki, ... onlar yaradıcı müəllimin əlində “Ələddinin sehrli lampası” kimi möcüzələr yarada bilir. Məhz bu müəllimlərin dərslərində məlum oldu ki, müəllim əsrlər boyu olduğu kimi şagirdə yeni keçiriləcək dərslər haqqında geniş məlumat vermədən, sadəcə həmin biliyin “kəşf” edilməsi və yeni ideyalar irəli sürülməsi üçün şərait yaratdıqda, şagirdlər hətta bir-birləri ilə əməkdaşlıq sayəsində yeni biliyi müstəqil olaraq, “kəşf” edə bilir, yeni ideyalar irəli sürə bilir və bu prosesdə onlarda fikri əməliyyatlar inkişaf edib, formalaşır.

Bu yolla dərslər necə təşkil etmək olar? G. Lefransuanın (7) təqdimatında sualı aşağıdakı nümunə ilə açıqlayır:

VII sinifdə təbiətşünaslıq dərsləri idi. Dərslərin mövzusu belə idi: “Şəhin düşməsi”. Müəllim şagirdlərə belə bir sualla müraciət edir:

– Şeh necə əmələ gəlir?

Şagird P. – Mən bilirəm. Yağışdan əmələ gəlir.

Şagird D. – Yox. Yağış olmayanda da şeh olur.

Müəllim – Suala necə cavab verə bilərsiniz?

Şagirdlər xorla – elmi-tədqiqat metodlarının köməyi ilə.

Müəllim şagirdlərin elmi metod anlayışını dəqiqləşdirir. Sonra aydınlaşdırır ki, şeh deyəndə nə başa düşülür. Şagirdlərə təklif edir ki, müvafiq praktik müşahidələr aparsınlar və faktlar toplansınlar.

Növbəti dərslərin birində onlar özlərinin müşahidələrini ümumiləşdirirlər və bu faktlara söykənən intellektual ehtimallar (*və ya fərziyyələr*) irəli sürürlər (*şeh gündən yaranır, şeh havadan əmələ gəlir, şeh obyektlərin özlərindən əmələ gəlir*).

Müəllim şagirdlərə zəruri müşahidələr aparmaqda kömək edərək, istiqamət verir, bəzi hallarda isə o, eksperimentlər fikirləşir: şəh nisbətən soyuq obyektlərdə əmələ gəlir, şəh buludsuz gecələrdə meydana çıxır, şəh əvvəllər tamamilə quru olan obyektlərdə əmələ gəlir...

Şagirdlər, nəhayət, bələ bir nəticə ilə razılaşirlər: havada nəmişlik olanda su dənələri əmələ gəlir və onlar obyektin səthində toplaşirlər. Bundan sonra şagirdlər bu nəticənin doğru olmasını yoxlamaq üçün müxtəlif eksperimentlər fikirləşirlər (8, s. 203-204).

Nəticə

XX əsrdə dərslərin müasirləşməsi istiqamətində üç yanaşmanın mövcud olduğunu qeyd etdik. Ənənəvi, fəal və interaktiv dərslər keçən

əsrə dərslərin müasirləşdirilməsi baxımından həyata keçirilən yenilikləri özündə əxz etmiş, dərslərin dövrün tələblərinə uyğun inkişafını təmin etmişdir. Maraqlıdır ki, hər üç yanaşma bir-biri üçün həm özül rolu oynamış, həm də öz sələfindən məzmunu baxımından yenilənmişdir. Bu gün pedaqoji təcrübədə aktual mövqə tutan interaktiv dərslərin özü də yenilənmək, təkmilləşmək ərafəsindədir. Bu müəllimləri dərslərin müasirləşdirməyini yeni yollarını axtarmağa sövq edir.

Problemin aktuallığı. Ötən əsrdə dərslərin fəlsəfəsinə üç yanaşma üzərində dayanılır ki, bu da məqalənin aktuallığı kəsb etməsindən xəbər verir.

Problemin yeniliyi. Həm ənənəvi, həm fəal, həm də interaktiv dərslərin özünəməxsus xüsusiyyətləri təhlil edilir, hər bir yanaşmada mövcud olmuş təlim məqsədləri qeyd olunur, bu dərslərin bir-birindən fərqləri göstərilir, dərslərin fəlsəfəsindən asılı olaraq hər bir dərslərdə istifadə olunan metodlar açıqlanır.

Problemin praktik əhəmiyyəti. Məqalə gənc tədqiqatçılar, pedaqoq və psixoloqlar üçün faydalı olacaqdır.

Ədəbiyyat:

1. Mahmudova R.M. Təhsilin psixodidaktik problemləri (tarixi müqayisəli təhlil): Monoqrafiya. – Bakı: Nurlar, -2018, -312 s.
2. Qasımova L.N., Mahmudova R.M., Pedaqogika: Dərslək. -Bakı: Ekoprint, -2021, -612 s.
3. Sultanova İ.H. Əbdül Əlizadənin üç tərkibli taksonomiya konsepsiyası. -Şamaxı, -2022, -90 s.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. -М.: Педагогика, -1975. -367 с.
5. Əlizadə Ə.Ə., Sultanova İ.H. Taksonomiya nəzəriyyəsi və təcrübəsi: müasir məktəbin işıqlı yolu. -Bakı, -2008, -172 s.
6. Veysova Z.A. Fəal/interaktiv təlim: Müəllimlər üçün vəsait. -Bakı, -150 s.
7. Лефрансуа, Г. Психология для учителя. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак. -М.: Олма-Пресс, -2005, -416 с.
8. Əlizadə Ə.Ə., Əlizadə H.Ə., Əlizadə S.H. Psixopedaqogika: Dərs vəsaiti. -Bakı: Ecoprint, -2019, -368 s.

E-mail: hikmet56@gmail.com

Rəyçilər: *ped.ü.elm.dok., prof. A.N. Abbasov,*
ped.ü.elm.dok., prof. H.H. Əhmədov
Redaksiyaya daxil olub: 16.02.2022.