NAMANGAN DAVLAT UNIVERSITETI
ILMIY AXBOROTNOMASI, [2026-8]
ISSN:2181-1458
ISSN:2181-0427

13.00.00-PEDAGOGIKA
journal.namdu.uz
PEDAGOGICAL

BO‘ LAJAK PEDAGOGLARDA G‘ OYAVIY-MAFKURAVIY KOMPETENTLIKNI RIVOJLANTIRISH PEDAGOGIK MUAMMO SIFATIDA

Xo‘ jaqulov Oybek Aloxonovich
Namangan davlat universiteti tadqiqotchisi
Namangan, O‘ zbekiston

Annotatsiya: *Maqolada bo‘ lajak pedagoglarda g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikni rivojlantirish masalasi mustaqil pedagogik muammo sifatida tahlil qilinadi. Muallif mazkur kompetentlikni muayyan qarashlar majmuini qabul qilish emas, balki g‘ oyaviy mazmunni tushunish, tahlil qilish, baholash va o‘ quvchilarning dunyoqarashi shakllanishiga pedagogik ko‘ mak ko‘ rsatish qobiliyati sifatida talqin qiladi. Tadqiqotda kompetentlikning besh komponentli tuzilmasi asoslanib, muammoning to‘ rt qiyinchiligi – tushuncha noaniqligi, indoktrinatsiya xavfi, baholash murakkabligi va deklarativ hamda real daraja o‘ rtasidagi uzilish – aniqlanadi. Shuningdek, samarasiz yondashuvlarning tipologiyasi yaratilib, ta’lim va indoktrinatsiyani farqlashning to‘ rt mezoni shakllantiriladi. Xulosada kompetentlik tayyor xulosalarni uzatish emas, mustaqil tahlil qobiliyatini shakllantirish orqali rivojlanishi asoslab beriladi.*

Kalit so‘ zlar: *g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlik, bo‘ lajak pedagog, dunyoqarash, indoktrinatsiya, tanqidiy tahlil, mafkuraviy immunitet, bahsli masalalar, qadriyatlar tarbiyasi, pedagogik muammo, oliy pedagogik ta’lim.*

РАЗВИТИЕ ИДЕЙНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: *В статье проблема развития идейно-мировоззренческой компетентности у будущих педагогов анализируется как самостоятельная педагогическая проблема. Автор интерпретирует данную компетентность не как принятие определённой совокупности взглядов, а как способность понимать, анализировать и оценивать идейное содержание и оказывать педагогическую поддержку формированию мировоззрения учащихся. Обосновывается пятикомпонентная структура компетентности, выявляются четыре трудности проблемы – понятийная неопределённость, риск индоктринации, сложность оценивания и разрыв между декларативным и реальным уровнями. Создаётся типология неэффективных подходов, формулируются четыре критерия разграничения образования и индоктринации. В заключении обосновывается, что компетентность развивается не передачей готовых выводов, а формированием способности к самостоятельному анализу.*

Ключевые слова: *идейно-мировоззренческая компетентность, будущий педагог, мировоззрение, индоктринация, критический анализ, идеологический иммунитет, спорные вопросы, воспитание ценностей, педагогическая проблема, высшее педагогическое образование.*

DEVELOPING IDEOLOGICAL AND WORLDVIEW COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Annotation: *The article analyses the development of ideological and worldview competence in future teachers as an independent pedagogical problem. The author interprets this competence not as the acceptance of a particular set of views but as the ability to understand, analyse and evaluate ideological content and to provide pedagogical support for the formation of pupils’ worldview. A five-component structure of the competence is substantiated, and four difficulties of the problem are identified: conceptual vagueness, the risk of indoctrination, the complexity of assessment, and the gap between the declarative and the real level. A typology of ineffective approaches is created, and four criteria distinguishing education from indoctrination are formulated. In conclusion, it is substantiated that the competence develops not through the transmission of ready-made conclusions but through the formation of the capacity for independent analysis.*

Keywords: *ideological and worldview competence, future teacher, worldview, indoctrination, critical analysis, ideological immunity, controversial issues, value education, pedagogical problem, higher pedagogical education.*

KIRISH

Zamonaviy axborot muhitining asosiy xususiyati shundaki, unda turli g‘ oyaviy oqimlar yoshlarga bevosita, hech qanday oraliq bosqichsiz yetib boradi. Ilgari dunyoqarashning shakllanishi oila, maktab va mahalliy jamoa kabi nisbatan cheklangan manbalar orqali kechgan bo‘ lsa, bugun o‘ smir bir vaqtning o‘ zida bir-biriga zid ko‘ plab qarashlar bilan to‘ qnash keladi. Mazkur holat o‘ qituvchining rolini o‘ zgartiradi: u endi yagona yoki asosiy axborot manbai emas, balki o‘ quvchiga mazkur oqimda yo‘ nalish olishga yordam beruvchi shaxsdir. Bu vazifa esa undan maxsus kasbiy tayyorgarlikni talab qiladi.

G‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlik deganda mazkur tadqiqotda pedagogning g‘ oyaviy mazmunga ega matn va hodisalarni tushunish, ularni tahlil qilish va baholash, o‘ z qadriyatli pozitsiyasini asoslay olish hamda o‘ quvchilarning dunyoqarashi mustaqil shakllanishiga pedagogik ko‘ mak ko‘ rsatish qobiliyatlarining yaxlit birligi tushuniladi. Ushbu ta’rifning muhim jihati shundaki, u kompetentlikni muayyan qarashlar majmuini qabul qilish bilan tenglashtirmaydi. Pedagog muayyan pozitsiyaga ega bo‘ lishi tabiiy, biroq uning kasbiy kompetentligi pozitsiyasining mazmunida emas, u bilan ishlash usulida namoyon bo‘ ladi.

Mazkur masalaning pedagogik muammo maqomida ko‘ rib chiqilishi tasodifiy emas. Vazifa va muammo tushunchalari pedagogikada farqlanadi: vazifa yechimi ma’lum, faqat bajarilishi kerak bo‘ lgan topshiriqdir; muammo esa yechimi oldindan ma’lum bo‘ lmagan, qarama-qarshi talablarni o‘ z ichiga olgan holatdir. G‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikni rivojlantirish aynan ikkinchi turga mansub, zero u bir-biriga zid ikki talabni birlashtiradi: bir tomondan, yoshlarda barqaror qadriyatli pozitsiyani shakllantirish, boshqa tomondan, ularning mustaqil fikrlash erkinligini saqlash.

Mazkur ziddiyat masalaning o‘ zagini tashkil etadi. Agar ta’lim jarayoni tayyor xulosalarni o‘ zlashtirishga yo‘ naltirilsa, u shakllantirilgan pozitsiyaning barqarorligini ta’minlamaydi: tashqi bosim ostida qabul qilingan qarash birinchi jiddiy sinovda yemiriladi va ko‘ pincha teskari ta’sir beradi. Agar jarayon faqat tanqidiy tahlilga yo‘ naltirilsa va hech qanday qadriyatli yo‘ nalish berilmasa, u shaxsni qadriyatli bepushtlik holatiga olib kelishi mumkin. Haqiqiy kompetentlik esa aynan ikki chekkadan ham uzoqdagi pozitsiyani – asoslangan va shu sababli barqaror ishonchni – nazarda tutadi.

Mazkur maqolaning maqsadi bo‘ lajak pedagoglarda g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikni rivojlantirish masalasining pedagogik muammo sifatidagi mohiyatini ochib berish va uning asosiy qiyinchiliklarini aniqlashdan iborat. Tadqiqot obyekti oliy pedagogik ta’lim muassasalarida bo‘ lajak pedagoglarning kasbiy tayyorgarligi jarayoni, predmeti esa g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikni rivojlantirishning muammoli jihatlaridir. Ishning ilmiy yangiligi kompetentlikning besh komponentli tuzilmasini asoslash, muammoning to‘ rt qiyinchiligini aniqlash hamda ta’lim va indoktrinatsiyani farqlashning to‘ rt mezonini shakllantirishdan iborat.

ADABIYOTLAR TAHLILI

Dunyoqarashning shakllanish mexanizmlari ijtimoiy nazariyada chuqur tadqiq etilgan. P.Berger va T.Lukman voqelikning ijtimoiy qurilishiga bag‘ ishlangan ishida shaxsning dunyoqarashi birlamchi va ikkilamchi ijtimoiylashuv jarayonlarida shakllanishini asoslab, birlamchi bosqichda o‘ zlashtirilgan tasavvurlar keyinchalik o‘ zgartirilishi ancha qiyin ekanini ko‘ rsatishgan. Ularning tahlilidan muhim pedagogik xulosa kelib chiqadi: oliy ta’lim bosqichida ish allaqachon shakllangan tasavvurlar bilan olib boriladi va shu sababli yangi bilim uzatish emas, mavjud tasavvurlarni qayta ko‘ rib chiqish vazifasi birinchi o‘ ringa chiqadi.

Yopiq va ochiq fikrlash tizimlari masalasi alohida yo‘ nalishni tashkil etadi. T.Adorno va hammualliflari avtoritar shaxs tadqiqotida qat’iy ierarxik tafakkurning psixologik asoslarini o‘ rgangan. M.Rokich ochiq va yopiq ong haqidagi ishida dogmatizmni muayyan g‘ oyaning mazmuni bilan emas, ishonchlar tizimining tuzilishi bilan bog‘ lagan: yopiq tizimga ega shaxs o‘ z qarashiga zid axborotni qabul qilmaydi va muqobil pozitsiyani tushunishga urinmaydi. Mazkur yondashuv pedagogik ish uchun hal qiluvchi ahamiyatga ega, zero u diqqatni qarashning mazmunidan uning tuzilishiga ko‘ chiradi.

Ta’lim va indoktrinatsiyani farqlash masalasi ta’lim falsafasida keskin bahsga sabab bo‘ lgan. R.S.Piters ta’lim tushunchasining o‘ zi tahlil qilinib, uning mantiqiy belgilari orasida o‘ quvchining ongli ishtiroki va bilimning asoslanish usuli muhim o‘ rin egallashini ko‘ rsatgan. I.A.Snuk indoktrinatsiyani maxsus tadqiq etib, uni usul, mazmun yoki niyat bo‘ yicha aniqlash mumkinligini ko‘ rib chiqqan va niyat mezonining ustunligini asoslagan. H.Siegel esa tanqidiy ratsionallikni ta’limning asosiy ideali sifatida ko‘ rsatib, dalilga asoslangan fikrlashni shaxs avtonomiyasining sharti deb bilgan.

Fuqarolik va qadriyat tarbiyasining zamonaviy talqinlari ham ahamiyatlidir. F.Vaynert kompetensiya tushunchasini aniqlashtirib, uni murakkab talablarni bajarishga imkon beruvchi kognitiv va motivatsion resurslar tizimi sifatida ta’riflagan. J.Vestxaymer va J.Keyn fuqaro tarbiyasining uch modelini – mas’uliyatli, ishtirok etuvchi va adolat uchun yo‘ naltirilgan fuqaro modellarini – ajratib, ular turli ta’lim natijalariga olib kelishini ko‘ rsatishgan. D.Hess esa bahsli masalalarni sinfda muhokama qilish masalasini tadqiq etib, bunday muhokamaning ta’limiy salohiyatini asoslagan.

Ko‘ rib chiqilgan manbalarning umumlashtirilgan tahlili shuni ko‘ rsatadi, mavzuning nazariy jihatlari yetarlicha yoritilgan, ammo uni aynan pedagogik muammo sifatida tahlil qilish, ya’ni muammoning tarkibiy qiyinchiliklarini,

amaliyotdagi samarasiz yondashuv turlarini va ta’lim bilan indoktrinatsiya o‘ rtasidagi amaliy chegarani belgilash masalasi alohida tadqiqot predmeti bo‘ lgan emas. Mavjud ishlarda yondashuvlar ko‘ pincha nazariy darajada qiyoslanadi, kasbiy pedagogik tayyorgarlik sharoitidagi aniq ziddiyatlar esa ochib berilmaydi. Mazkur maqolada tahlil aynan shu yo‘ nalishda olib boriladi.

TADQIQOT METODOLOGIYASI

Tadqiqotning metodologik asosini kompetensiyaviy va aksiologik yondashuvlarning uyg‘ unligi tashkil etadi. Kompetensiyaviy yondashuv g‘ oyaviy-mafkuraviy tayyorgarlikni bilimlar yig‘ indisi sifatida emas, aniq vaziyatlarda namoyon bo‘ ladigan qobiliyat sifatida ko‘ rib chiqish imkonini berdi; mazkur talqinda baholash predmeti talabaning bilimi emas, uning g‘ oyaviy mazmunga ega material bilan ishlash usulidir. Aksiologik yondashuv esa kompetentlikning qadriyatli o‘ zagini ajratishga xizmat qildi.

Ishda tushunchalarni tahlil qilish, qiyosiy tahlil, tipologik tahlil hamda analiz va sintez usullari qo‘ llanildi. Tushunchalarni tahlil qilish usuli g‘ oya, mafkura, dunyoqarash va e’tiqod atamalarining mazmunini aniqlashtirish va ular o‘ rtasidagi chegaralarni belgilashga yo‘ naltirildi, zero mazkur atamalarning chalkashtirilishi muammoni aniq qo‘ yishga to‘ sqinlik qiladi. Tipologik tahlil esa amaliyotdagi samarasiz yondashuvlarni guruhlarga ajratish va ularning umumiy belgilarini aniqlashda qo‘ llanildi.

TAHLIL VA NATIJALAR

Olib borilgan tahlil natijasida g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikning besh komponentli tuzilmasi asoslandi. Gnoseologik komponent g‘ oya, mafkura va dunyoqarash tushunchalarining mohiyati, ularning shakllanish qonuniyatlari haqidagi bilimlarni qamrab oladi. Analitik komponent matn va hodisalardagi g‘ oyaviy mazmunni ajratish, uning dalillarini baholash va manipulyativ usullarni tanib olish qobiliyatidan iborat. Aksiologik komponent shaxsning o‘ z qadriyatli pozitsiyasi va uni asoslay olishini ifodalaydi. Kommunikativ komponent zid qarashlar sharoitida muloqot olib borish ko‘ nikmasini bildiradi. Metodik komponent esa o‘ quvchilar bilan ishlash usullarini egallashni nazarda tutadi.

Ikkinchi natija muammoning to‘ rt qiyinchiligini aniqlashdan iborat. Birinchi qiyinchilik tushuncha noaniqligi bilan bog‘ liq: amaliyotda g‘ oya, mafkura, dunyoqarash va e’tiqod atamalari ko‘ pincha farqlanmasdan qo‘ llanadi, natijada pedagogik maqsad aniq belgilanmaydi. Ikkinchi qiyinchilik indoktrinatsiya xavfidir. Uchinchi qiyinchilik baholashning murakkabligida: shaxsning haqiqiy pozitsiyasi so‘ rovnoma yoki imtihon javobi orqali ishonchli aniqlanmaydi, zero baholash holatida ijtimoiy ma’qullanadigan javob berish moyilligi kuchli bo‘ ladi. To‘ rtinchi qiyinchilik deklarativ va real daraja o‘ rtasidagi uzilishdir.

Uchinchi natija amaliyotdagi samarasiz yondashuvlarning tipologiyasini yaratish bilan bog‘ liq. Deklarativ tip tarbiyaviy ishni tayyor qoidalarni e’lon qilishga qisqartiradi; bunda talaba to‘ g‘ ri javobni biladi, lekin uni asoslay olmaydi. Taqiqlovchi tip asosiy e’tiborni nomaqbul g‘ oyalarni sanab o‘ tishga qaratadi va ularning qanday ishlashini tahlil qilmaydi, natijada talaba notanish shakldagi ta’sirni tanimaydi. Rasmiy-tadbirli tip ishni soni bilan o‘ lchanadigan tadbirlarga aylantiradi. Qo‘ rqitish tipi esa tahdid obrazini kuchaytirish orqali ta’sir ko‘ rsatishga urinadi va ko‘ pincha teskari qiziqish uyg‘ otadi.

To‘ rtinchi natija ta’lim va indoktrinatsiyani farqlashning to‘ rt mezonini shakllantirishdan iborat. Birinchi mezon – asoslash usuli: ta’limda xulosa dalil bilan, indoktrinatsiyada esa obro‘ yoki hissiy bosim bilan qabul qildiriladi. Ikkinchi mezon – muqobilga munosabat: ta’lim muqobil qarashni ochiq ko‘ rib chiqadi va uning kuchli tomonlarini ham ko‘ rsatadi, indoktrinatsiya esa uni buzib yoki eng zaif shaklda taqdim etadi. Uchinchi mezon – savolga munosabat: ta’limda savol rag‘ batlantiriladi, indoktrinatsiyada u sodiqlikka shubha sifatida qabul qilinadi. To‘ rtinchi mezon – natija: ta’lim mustaqil fikrlash qobiliyatini oshiradi.

Beshinchi natija muammoni hal qilish yo‘ nalishlarini aniqlash bilan bog‘ liq. Tadqiqot uch yo‘ nalishni asoslab berdi. Birinchi yo‘ nalish – diqqatni g‘ oya mazmunidan uning ishlash mexanizmiga ko‘ chirish: talaba muayyan g‘ oyalar ro‘ yxatini emas, ta’sir usullarini – hissiy manipulyatsiya, soddalashtirish, dushman obrazini yaratish, tanlangan faktlarni ko‘ rsatish usullarini – tanishni o‘ rganishi lozim. Ikkinchi yo‘ nalish – bahsli masalalarni ochiq muhokama qilish amaliyotini joriy etish. Uchinchi yo‘ nalish – o‘ z pozitsiyasini asoslash ko‘ nikmasini muntazam mashq qilish, zero asoslanmagan ishonch barqaror bo‘ lmaydi.

Aniqlangan qiyinchiliklarning o‘ zaro bog‘ liqligi alohida e’tiborga loyiqdir. Tushuncha noaniqligi baholash mezonlarining noaniqligini keltirib chiqaradi; mezon aniq bo‘ lmasa, pedagog ish natijasini qatnashuvchilar soni bilan o‘ lchashga majbur bo‘ ladi; bu esa tadbir shaklidagi ishni ustun qo‘ yadi va natijada talabada tahlil qobiliyati emas, rasmiy muvofiqlik ko‘ nikmasi shakllanadi. Shu zanjir muammoning takrorlanuvchi tabiatini tushuntiradi: har bir bog‘ in keyingisini mustahkamlaydi. Zanjirni uzish nuqtasi esa boshida joylashgan — tushunchani va baholash obyektini aniqlashtirishda.

MUHOKAMA

Ta’lim jarayonida qadriyatlarni shakllantirishning maqbul chegaralari masalasi ta’lim falsafasida keskin polemikaga sabab bo‘ lgan. Bahsning bir qutbida R.S.Piters va I.A.Snuk asos solgan an’ana turadi. Piters ta’lim tushunchasining

mantiqiy tahlilida uni shunchaki o‘ zgartirish jarayoni emas, o‘ quvchining ongli ishtiroki va bilimning asoslanishini nazarda tutuvchi faoliyat sifatida ko‘ radi. Snuk esa indoktrinatsiyaning asosiy belgisini niyatda ko‘ rib, o‘ qituvchining o‘ quvchida muayyan ishonchni dalildan qat’i nazar shakllantirish maqsadini qo‘ yishini hal qiluvchi mezon deb biladi.

Mazkur pozitsiyaga qarshi e’tiroz ham mavjud va u jiddiydir. Uning mohiyati shundaki, har qanday ta’lim muqarrar ravishda muayyan qadriyatlarni uzatadi: o‘ quv rejasining tuzilishi, material tanlovi, baholash mezonlari va hatto o‘ qituvchining ohangi muayyan ustuvorliklarni ifodalaydi. Demak, qadriyatlardan xoli, butunlay betaraf ta’lim mavjud emas va betaraflikka da’vo qilish aslida mavjud ustuvorliklarni yashirishdan iborat. Bu e’tiroz Piters va Snukning pozitsiyasini butunlay inkor etmaydi, biroq masalani qayta qo‘ yadi: savol qadriyat uzatiladimi yoki yo‘ qmi degan savol emas, u qanday uzatilishi haqidagi savoldir.

H.Siegel va D.Hessning qarashlari mazkur savolga javob beradi. Siegel tanqidiy ratsionallikni ta’limning asosiy ideali sifatida ko‘ rsatadi: o‘ quvchida shakllantirilishi lozim bo‘ lgan asosiy sifat muayyan ishonch emas, dalilga asoslanib fikr yuritish moyilligidir. Hess esa bahsli masalalarni sinfda ochiq muhokama qilish amaliyotini asoslab, bunday muhokama o‘ quvchini turli pozitsiyalar bilan tanishtiradi va ularni qiyoslashga o‘ rgatadi. Mazkur ikki yondashuvning birikuvi Piters va Snuk qo‘ ygan talabni amalda bajarish yo‘ lini ko‘ rsatadi: qadriyat uzatiladi, biroq u dalil va muhokama orqali, o‘ quvchining ongli ishtiroki bilan uzatiladi.

XULOSA

Olib borilgan tadqiqot g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikni rivojlantirish oddiy pedagogik vazifa emas, mustaqil muammo ekanini asoslab berdi. Muammoning o‘ zagi ikki zid talabning birlashtirilishida yotadi: barqaror qadriyatli pozitsiyani shakllantirish va ayni paytda mustaqil fikrlash erkinligini saqlash. Mazkur ziddiyat chetlab o‘ tilmaydi va uni tan olmaslik amaliy xatolarga olib keladi.

Kompetentlikning gnoseologik, analitik, aksiologik, kommunikativ va metodik komponentlardan iborat tuzilmasi asoslanib, muammoning to‘ rt qiyinchiligi – tushuncha noaniqligi, indoktrinatsiya xavfi, baholash murakkabligi va deklarativ hamda real daraja o‘ rtasidagi uzilish – aniqlandi. Samarasiz yondashuvlarning to‘ rt tipi – deklarativ, taqiqlovchi, rasmiy-tadbirli va qo‘ rqituvchi tiplar – tavsiflandi.

Ta’lim va indoktrinatsiyani farqlashning to‘ rt mezoni – asoslash usuli, muqobilga munosabat, savolga munosabat va natija – shakllantirildi. Yakuniy xulosa sifatida shuni ta’kidlash lozimki, tayyor xulosalarni uzatish orqali shakllantirilgan pozitsiya barqaror bo‘ lmaydi: u birinchi jiddiy sinovda yemiriladi. Barqaror pozitsiya esa faqat mustaqil tahlil va asoslash tajribasi orqali tarkib topadi, demak g‘ oyaviy-mafkuraviy kompetentlikni rivojlantirishning asosiy yo‘ li aynan shu tajribani tashkil etishdan iborat.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D.J., Sanford R.N. The Authoritarian Personality. – New York: Harper & Brothers, 1950. – 990 p.

2. Rokeach M. The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems. – New York: Basic Books, 1960. – 447 p.

3. Berger P.L., Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. – New York: Doubleday, 1966. – 219 p.

4. Peters R.S. Ethics and Education. – London: George Allen & Unwin, 1966. – 333 p.

5. Snook I.A. Indoctrination and Education. – London: Routledge & Kegan Paul, 1972. – 128 p.

6. Siegel H. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education. – New York: Routledge, 1988. – 203 p.

7. Weinert F.E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification // Defining and Selecting Key Competencies / ed. by D.S. Rychen, L.H. Salganik. – Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. – P. 45–65.

8. Westheimer J., Kahne J. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy // American Educational Research Journal. – 2004. – Vol. 41, № 2. – P. 237–269.

9. Callan E., Arena D. Indoctrination // The Oxford Handbook of Philosophy of Education / ed. by H. Siegel. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – P. 104–121.

10. Hess D.E. Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. – New York: Routledge, 2009. – 193 p.