

# XƏZƏR UNIVERSİTETİ

**Fakültə:** Təbiət elmləri, Sənət və Texnologiya yüksək təhsil fakültəsi

**Departament:** Təhsil departamenti

**İxtisas:** Pedaqogika nəzəriyyəsi və tarixi

## MAGİSTR TEZİSİ

**Mövzu:** “5-ci sinifdə inklüziv təhsildə universal təhsil dizaynının təşkilinin şagirdlərin akademik inkişafına təsiri”

**Magistrant:** Səkinə Muradalı Yaşar qızı

**Elmi rəhbər:** pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru Xalidə Həmidova

**Bakı 2024**

## MÜNDƏRİCAT

<b>GİRİŞ.....</b>	<b>3</b>
<b>I FƏSİL: ƏDƏBİYYAT İCMALI</b>	
<b>1.1. İNKLÜZİV TƏHSİLİN QLOBAL VƏ YERLİ ÇƏRÇİVƏDƏ ARAŞDIRILMASI.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2.UNİVERSAL TƏHSİL DİZAYNİNİN İNKLUZİV TƏHSİLDƏ TƏTBİQİ VƏ STRUKTURU.....</b>	<b>44</b>
<b>II FƏSİL: TƏDQIQATIN METODOLOGİYASI</b>	
<b>2.1. 5-Cİ SİNİFDƏ İNKLÜZİV TƏHSİLDƏ UNİVERSAL TƏHSİL DİZAYNİNİN TƏŞKİLİNİN ŞAGİRD LƏRİN AKADEMİK İNKİŞAFINA TƏSİRİNƏ DAİR EKSPERİMENTAL TƏDQIQATLAR.....</b>	<b>76</b>
<b>NƏTİCƏ.....</b>	<b>91</b>
<b>TƏKLİFLƏR VƏ TÖVSİYYƏLƏR.....</b>	<b>92</b>
<b>MƏHDUDİYYƏTLƏR.....</b>	<b>93</b>
<b>İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....</b>	
	<b>96</b>
<b>ƏLAVƏLƏR.....</b>	<b>102</b>

## GİRİŞ

**Tədqiqatın aktuallığı.** İnküziv təhsil sağlamlıq məhdudiyətindən və qabiliyyətindən asılı olmayaraq, bütün tələbələr üçün bərabər öyrənmə imkanlarını təmin etmək məqsədi daşıyır. Statistik məlumatlara əsasən, Son Dünya Əlillik Hesabatında bildirilir ki, orta və ya ağır dərəcədə əlilliklə yaşayan 93 milyon uşağın (0-14 yaş) olduğu təxmin edilir. Uşaq Hüquqları Konvensiyası (CRC) və Əlilliyi Olan Şəxslərin Hüquqları Konvensiyası (CRPD) əlilliyi olan uşaqların təhsildə iştirak etməsi və hər hansı bir ayrı-seçkilik yaşamadan uğur qazanması üçün dəstək vermişdir. Lakin beynəlxalq sübutlar göstərir ki, əlilliyi olan uşaqların təhsilə daxil olmasında və iştirak etməsində əhəmiyyətli maneələr mövcuddur (Grimes və digərləri, 2015, səh 6). 1994-cü ildə Ümumdünya Xüsusi Ehtiyaclar Təhsili üzrə konfransda qəbul edilən Salamanka bəyanatı fiziki, intellektual, sosial, emosional, dil və ya digər xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq, bütün uşaqların təhsil ala biləcəyi məktəblərin qurulmasını istəyərək inküziv təhsilin vacibliyini vurğulayır (Salamanka, 1994, səh 2). İnküziv təhsil bildirir ki, bütün tələbələr icma və mənsubiyyət hissini inkişaf etdirməyi fərdi öyrənmə ehtiyaclarını ödəməklə eyni zamanda öyrənməlidirlər. Universal təhsil dizaynı (UTD) müxtəlif cəlbətmə, təmsilçilik və ifadə yollarını təqdim etməklə tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarını qarşılamağı hədəfləyir. UTD tələbələrin fərqli öyrənmə üsullarına sahib olduqları və təhsilə vahid yanaşmanın təsirsiz olduğu fikrinə əsaslanır. Tətbiqi Xüsusi Texnologiyalar Mərkəzi (CAST) tərəfindən hazırlanmış UTD sistemi təhsil müəssisələri və təşkilatları tərəfindən geniş qəbul və təsdiq almışdır (CAST, 2024). UTD-nin inküziv təhsilə tətbiqi onun öyrənmə nəticələrinin və akademik inkişafın yaxşılaşdırılmasında effektivliyini nümayiş etdirir. Tədqiqatlar göstərir ki, UTD əlilliyi olan tələbələrin, eləcə də onların həmyaşıdlarının iştirakını artırmaqla, onları daha uyğunlaşa bilən şəxslərə çevirər və həssas öyrənmə mühiti yaradar. UTD-nin məlumat əldə etmək və bilik nümayiş etdirmək üçün müxtəlif vasitələr təqdim etməsi öyrənmə maneələrini aradan qaldırmağa və bütün tələbələr üçün uğur qazanmağa yönəlmiş inküziv təhsil prinsiplərinə uyğundur. Bu tədqiqat UTD-nin inküziv təhsil şəraitində praktik tətbiqini və 5-ci sinif şagirdlərinin fəaliyyətinə təsirini araşdırır. Azərbaycan və digər ölkələrin təhlili inküziv təhsil praktikası ilə bağlı global müzakirəni zənginləşdirən müqayisəli təhlilə imkan verir. Azərbaycanda hökumət təşəbbüsləri inküziv təhsilə, siyasət isə xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin adi məktəblərə inteqrasiyasına yönəldilib (UNESCO, 2024). Bununla birlikdə, müəllim hazırlığı, qaynaq bölgüsü və cəmiyyətin inküzivliyə münasibəti kimi problemlər isə hələ də davam edir. UTD-nin inküziv təhsilə təsirinin öyrənilməsi tələbə kontingentinin artan müxtəlifliyi və inküziv

təcrübələrə ehtiyacın artan tanınması ilə həyatı əhəmiyyət kəsb edir. Tədqiqatlar göstərir ki, inklüziv təhsil tək-cə əlilliyi olan insanlara deyil, bütün tələbələrə fayda verir, empatiyanın inkişafına, qərəzin azaldılmasına və tələbələrin müxtəlif dünyada yaşamağa hazırlanmasına kömək edir (Hehir və digərləri, 2016, səh 7). Bundan əlavə, UTD tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarını sistemativ və aktiv şəkildə ödəmək üçün bir çərçivə təklif edir və bu da təhsildə bərabər imkanlar təmin etmək üçün çox vacibdir. 5-ci sinif şagirdlərinin akademik inkişafına yönəlmiş bu tədqiqat UTD-nin təlimlərinin kritik mərhələsində öyrənmə nəticələrini necə inkişaf etdirə biləcəyini araşdırır. 5 - ci sinif şagirdlərin ibtidai təhsildən daha dərin fənlərə və öyrənmədə daha çox müstəqilliyə keçdikləri mühüm keçid dövrüdür. UTD-nin bu keçidi necə dəstəkləyə biləcəyini və akademik performansını necə artırma biləcəyini anlamaq müəllimlərə və təhsil işçilərinə dəyərli məlumatlar verir. Beləliklə, bu fənnin əhəmiyyəti bütün tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarına cavab verən effektiv inklüziv təhsil metodlarının işlənilməsinə hazırlanmasına və tətbiqinə təcili ehtiyacdır. UTD-nin inklüziv təhsildə rolunu və akademik inkişafa təsirini araşdıran bu tədqiqat daha əhatəli və ədalətli öyrənmə mühiti yaratmaq üçün davam edən səylərə kömək edir.

**Tədqiqatın məqsədi.** Inklüziv təhsildə Universal təhsil dizaynının tətbiqinin və onun 5-ci sinif şagirdlərinin akademik inkişafına təsirinin öyrənilməsi bu tədqiqatın əsas məqsədidir. UTD-nin müxtəlif ölkələrdə istifadəsini öyrənmək, təcrübə və sorğu keçirmək onun müxtəlif öyrənmə ehtiyacı olan tələbələr üçün təhsil nəticələrinin yaxşılaşdırılmasının effektivliyinə dair empirik sübutlar verir. Tədqiqatın ümdə məqsədlərindən biri də iki əsas suala cavab verməkdir:

- 1) *Universal təhsil dizaynının inklüziv təhsildə tətbiqi şagirdlərin akademik inkişafına necə təsir göstərir?*
- 2) *Inklüziv təhsildə çalışan müəllimlər nə dərəcədə UTD-ni siniflərdə tətbiq edir və ya tətbiq etməyə meyillidirlər?*

**Tədqiqat vəzifəsi.** Bu tədqiqatın vəzifəsi UTD prinsiplərinin inklüziv təhsil şəraitində başa düşülməsini və tətbiqini təşviq etməkdir. Yəni, əsas vəzifə UTD-nin, xüsusən də müxtəlif öyrənmə ehtiyacları olan bütün tələbələrin xeyrinə təhsil yanaşmalarını necə dəyişdirə biləcəyini nümayiş etdirməklə inklüziv təhsil haqqında biliklərin genişləndirilməsidir. Müəllimlərə, təhsil siyasətçilərinə və maraqlı tərəflərə hərtərəfli və dəstəkləyici öyrənmə mühiti yaratmaq üçün UTD-nin effektiv tətbiqi strategiyaları haqqında məlumat vermək bu missiyanı daha da dəstəkləməyə kömək olacaqdır.

**Tədqiqatın obyektı.** Tədqiqatın mövzusu Universal tədris dizaynı (UTD) prinsiplərinin tətbiq olunduğu inklüziv təhsil şəraitində 5-ci sinif şagirdlərinin akademik inkişafının öyrənilməsidir. UTD ilə əlaqəli tədris metodlarını, öyrənmə fəaliyyətlərini və təhsil nəticələrini öyrənmək bu obyekt haqqında bir fikir əldə etməyə imkan verir.

**Tədqiqatın mahiyyəti.** UTD-nin inklüziv təhsil təcrübəsinin inkişafı və təmin edilməsi üçün əsas kimi necə istifadə oluna biləcəyini öyrənmək tədqiqatın mahiyyətini əks etdirir. Bu tədqiqatın məqsədi UTD-nin 5-ci sinif şagirdlərinə diqqət yetirərək şagirdlərin cəlb edilməsi, öyrənmə prosesləri və akademik performans üçün praktik əhəmiyyətini anlamaqdır. UTD-nin nəzəri əsaslarının öyrənilməsi, müxtəlif təhsil kontekstlərində tətbiqi və inklüziv təhsil praktikasına təsiri bu mahiyyəti daha da artırır.

**Tədqiqatda istifadə oluna metod:** Kəmiyyət tədqiqat metodu

1. Təcrübə (eksperiment):

5-ci sinif şagirdlərindən ikisinin 3 ay ərzində iştirakçı kimi iştirakı eksperimental quraşdırmadır. Prosedur UTD prinsiplərini eksperimental qrupa tətbiq etməkdən ibarətdir, nəzarət qrupu isə ənənəvi tədris metodlarına riayət edir. Təcrübədən əvvəl və sonra aparılan testlər və qiymətləndirmələr vasitəsilə performans məlumatlarının toplanması məlumat toplama prosesini tamamlayır.

2. Sorğu:

Bu hissənin metodologiyası 40 sual anketindən istifadə edərək inklüziv təhsildə iştirak edən müəllim və idarəçilərin sorğusuna əsaslanır. Təhlil üçün UTD-nin Təhsil praktikasında istifadəsini və qavranılmasını qiymətləndirmək üçün cavabların toplanması istifadə olunur. UTD-nin məlumatlılığını, tətbiqini və nəzərdə tutulan effektivliyini anlamaq üçün cavabların toplanması və təhlili sorğu metodologiyasını tamamlayır.

**Tədqiqatın məlumat bazası.** İnformasiya bazasına inklüziv təhsil və UTD üzrə elmi ədəbiyyat, Azərbaycanda və digər ölkələrdə təhsil siyasəti və mexanizmləri, sorğu və eksperiment zamanı toplanmış empirik məlumatlar, həmçinin UTD-nin müxtəlif təhsil kontekstlərində tətbiqi ilə bağlı nümunə tədqiqatlar və hesabatlar daxildir. Bu müxtəlif məlumat bazası tədqiqatı dəstəkləyir.

**Tədqiqatın elmi və nəzəri əsasları.** Tədqiqatın elmi-nəzəri əsasını inklüziv təhsilin və Universal Tədris dizaynının nəzəri əsasları təşkil edir. Tətbiqi Xüsusi Texnologiyalar Mərkəzi (CAST) tərəfindən müəyyən edilmiş UTD prinsiplərinə, öyrənmə imkanlarına bərabər çıxışın tərəfdarı olan inklüziv təhsil nəzəriyyələrinə və UTD-nin müxtəlif təhsil müəssisələrində effektivliyinə dair əvvəlki empirik tədqiqatlara əsaslanaraq möhkəm zəmin yaradırıq.

**Mövzunun (tədqiqatın) öyrənilmə səviyyəsi.** İnküziv təhsildə UTD ilə əlaqəli inkişaf edən tədqiqat sahəsi bu sahədə artan maraq və araşdırma yaratmağa davam edir. UTD ilə bağlı geniş nəzəri ədəbiyyat olsa da, empirik tədqiqatlar, xüsusən də xüsusi öyrənmə səviyyələrinə və beynəlxalq müqayisələrə diqqət yetirənlər inkişaf mərhələsindədir. Bu tədqiqat, mövzunun öyrənmə səviyyəsini artıran 5-ci sinif şagirdləri arasında aparılan məqsədyönlü bir araşdırmanın nəticələrini ətraflı empirik məlumatlar və təhlil edərək mövcud bilikləri tamamlayır.

**Tədqiqatın aprobeiyası.** Tədqiqat yazılarkən onunla əlaqədar 1 məqalə hazırlanmışdır.

**Tədqiqatın strukturu:** Tədqiqat 1-i nəzəriyyə və 1-i eksperiment və sorğuları birləşdirməklə, 2 fəsildən, nəticə, məhdudiyyətlər, təklif və tövsiyələr, əlavələr və istinad olunmuş ədəbiyyatdan ibarətdir.

## I FƏSİL: ƏDƏBİYYAT İCMALI

### 1.1. İNKLÜZİV TƏHSİLİN QLOBAL VƏ YERLİ ÇƏRÇİVƏDƏ ARAŞDIRILMASI

1900-cü ilin ilk yarısından etibarən dünya miqyasında inklüziv təhsil barədə ciddi addımlar atılmağa başlandı və bunu həyata keçirən ilkin ölkələrdən biri də Hollandiya idi. Dünyada və xüsusilə də Avropada yeni bir sistem yaradılmışdı və bu da Xüsusi Təhsil Ehtiyacları (SEN) idi. Hollandiyada bu illərdə ümumi və xüsusi olmaqla təhsil iki qola ayrılmışdı. Xüsusi təhsil getdikcə sürətlə yayılır və tələbatların da çox olduğu görünürdü. XTE sisteminə Diqqət Çatışmazlığı və Hiperaktivlik Pozuntusu (ADHD), autizm, disleksiya, davranış çətinlikləri və öyrənmə problemləri olan uşaqlar aid idi (Cooper və Ideus, 2018, səh 4). XTE sisteminə adi olan uşaqlar digərlərinə nisbətdə daha çox qayğı, diqqət görməli və nəzərə alınmalıdır ki, bu uşaqlar orta hesabla ibtidai siniflərdəki uşaqların 30 faizini təşkil edir. Buna dəstəkləyici bir statistik fakt olaraq bu göstəricilərin 20 faizdən çox olduğunu bildirilir. (Mooij and Smeets, 2006, səh 96)

Düşünürəm ki, Avropa ölkələrində XTE sistemini tətbiqi yalnızca inklüziv təhsilin inkişafına töhfə verməmiş, həm də dünya miqyasında bu qlobal problemin önəmini də üzə çıxarmışdır. Lakin çox təəssüf ki, bu kimi fərqiçiliklər hər zaman və hər milliyyət tərəfindən birmənalı qarşılanmamış və önəmi yüksək vurğulanmamışdır.

XTE hədəf kütləsinin əksəriyyətini isə bunlar yüngül sağlamlıq məhdudiyəti olan şəxslər idi və bu hallar ya məktəb ya da həmin şəxslərlə məşğul olan, dərs tədrisini edən müəllimlər tərəfindən müəyyən edilirdi. Hətta bu sistem belə bir qayda tərtib etmişdir ki, məhdudiyəti ağır olmayan bu tip insanlara mövcud ayrılmış büdcə üzərindən kömək edilir, xüsusi maddi yardım tətbiqinə ehtiyac duyulmurdu. Bu hal sadəcə məktəblərə deyil, universitetlərə şamil olunurdu. Lakin digər şəxslər, yəni ciddi yardıma ehtiyacı olan və xüsusi tədris alan uşaqlar isə Birləşmiş Krallığın Ehtiyacı olanlar üçün tərtib etdiyi Bəyanatdan yaralana bilərdilər. (Mooij and Smeets, 2006, səh 94)

Ton Mooij və Ed Smeetsin yanaşmalarına görə, məktəblər öz aralarında və digər təhsil qurumları ilə saysız əməkdaşlıq yaratsalar və bu xüsusiyyətlər yerli, regional və ictimai-siyasi prinsiplərə əsaslanarsa da, hal-hazırda belə inklüziv təhsil bir çox problemlərlə üzləşməkdədir. Son 10-15 ilə baxsaq, hər nə qədər milli və bir çox xüsusiyyətləri dəyişilən təşkilatlar bu sahədə çalışsa da, yüksək qabiliyyətli (HA) uşaqlar və XTE xüsusi ehtiyacı uşaqların təhsilində tam aydınlıq gətirilməyən, bir-biri ilə əlaqəli olmayan və zamanı dəqiqləşdirilməyən prosedurlar mövcuddur. Hətta bu iki yazıçının araşdırmalarına əsasən

inklüziv təhsildə problemləri müəyyən etmək, diaqnozu qoymaq və problemləri aradan qaldırmaq üçün bir sistem hazırlanmış, lakin uğursuz olmuşdur. Çünki aparılan prosedurlar və həll yolları arasında bir əlaqə olmamışdır (Mooij and Smeets, 2006, səh 97). Lakin mən buna inanıram ki, bu layihənin uğursuz olmasındakı səbəb məktəb və digər tədris müəssisələrindəki yuxarıda adı çəkilən bütün o axsaqlıqlara müdaxilə edilməməsi idi. Düşünürəm ki, bu axsaqlıqlar üzərində işlənilib onun hazırladığı sistemin sxeminə yenidən baxılması və arada olan uyğunsuzluqlar üçün yeni bir sistem qurulması inklüziv təhsil üçün yenilikçi addım ola bilərdi.

Kusters, Millner, Omelyanovskaya, Tangerli, Laszewska, və Kesselin apardığı tədqiqatlar bunu göstərir ki, Polşada xüsusi təhsil ehtiyacları olan (SEN) uşaqlar üçün dörd təhsil variantını müəyyənləşdirilmişdi: (1) xüsusi ehtiyacları olan şagirdlər üçün proqramı olmayan adi məktəblər, (2) inklüziv təhsilə diqqət yetirən adi məktəblər, (3) xüsusi ehtiyacları olan şagirdlər üçün inteqrasiya məktəbləri və (4) xüsusi məktəblər və xüsusi yaşayış məktəbləri. Polşa təhsil sistemi, xüsusi təhsil ehtiyacları olan bütün şəxslərin cəmiyyətə inteqrasiya oluna bilmələri üçün kifayət qədər yardım almalı olduqları prinsipinə əsaslanırdı. Polşada 1990-cı illərlə müqayisədə, xüsusi ehtiyacları olan uşaqların adi təhsilə daxil edilməsi əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşmışdır. Son 25 ildə inteqrasiya siniflərinin tətbiqi nəticəsində xüsusi məktəblərdə təhsil alan xüsusi ehtiyacları olan uşaqların sayı dörd dəfə azalıb: 1990-1991-ci illərdə xüsusi ehtiyacları olan uşaqların sayı 84.317 ikən, 2015-2016-cı illərdə bu rəqəm 24.303-ə kimi enmişdir. (Kusters və digərləri, 2021, səh 5)

İtaliya tarixinə nəzər salsaq, görə bilərik ki, İtaliya hökuməti 1970-ci illərdə xüsusi təhsil ehtiyacları olan şəxslərin (SEND) adi təhsilə inteqrasiyasına başlamışdır. İtaliyada inteqrasiyanın vacib nümunələrindən biri 517/77 sayılı Qanunun tətbiqi idi. Bu qanun xüsusi ehtiyacların xəstəlik kimi görülməsi fikrini aradan qaldıraraq, onları müxtəlifliyin bir ölçüsü kimi qəbul edilməsi məqsədini daşıyırdı. Lakin tədqiqatçıların araşdırmalarındakı qiymətləndirmələr göstərir ki, 1977-ci ildən sonrakı siyasətlər inklüziv dili istifadə etməkdən uzaqlaşmış kimi görünür. 1992-ci il tarixli 104 nömrəli Qanun xüsusi təhsil ehtiyacları olan şəxslərin adi təhsilə daxil olmasını asanlaşdırmaq məqsədi daşısa da, tibbi baxışa çox güvənirdi. Eyni tendensiya autizm üzrə milli qaydaların yenilənməsində də müşahidə edilə bilərdi. Tibbi modelin güclü tətbiqi, xüsusi təhsil ehtiyaclarını və qüsuru yenidən əlaqələndirdi (institusional əlillik), "onlar və biz" mentaliteti (mədəni əlillik) və dilin qeyri-inklüzivlik bərpa edildi. (Kusters və digərləri, 2021, səh 4)



Asiya İnkişaf Bankı (AİB 2010) bunu göstərir ki, inklüziv təhsilin tətbiqi zamanı əsas maneələrdən biri bu təhsil üçün təşkil olunacaq işçi heyətinin və bütün avadanlıqların xərclərinin düşünülməsidir. Lakin bunu unutmamaq da olmaz ki, xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar internat və ya hansısa təcrid olunacaqları xüsusi qurumlarda yox, öz yaşdıları ilə sağlam bir şəraitdə yetişməlidirlər. Inklüziv təhsilə qoyulan hər hansısa bir investisiya əslində həmin şəxslər üçün böyük rol oynayır. Yəni inklüziv təhsilin səviyyəsini artırmaq və tətbiqində uğurlar əldə etmək üçün sadəcə investisiyaya diqqət edilməməli, təhsil davamlı şəkildə mədəniyyət, dizayn və dəyərlərin vəhdətindən təşkil olunmalıdır (Schuelka, 2018, səh 7). Inklüziv təhsilin uğurlu tətbiqi məktəb və sinif səviyyəsində aparılır. Bu yanaşmaya əsasən, 3 əsas fokus nöqtəsi vardır: Məktəbin strukturu və mədəniyyət səviyyəsi, müəllim heyəti və son olaraq, məktəb rəhbərliyidir (Schuelka, 2018, səh 8).

Lakin bunu da bildirmək lazımdır ki, inklüziv təhsildə uğurlu tətbiqetmə addımlarını həyata keçirərkən əsas nüanslardan biri siyasi səviyyədə bu təhsilin normallaşdırılmasına nail olmaq və rəsmi qurumlar vasitəsilə bunun qloballaşdırılmasına imkan yaratmaqdır (Schuelka, 2018, səh 9). Bununla bərabər, dünyanın inışaf etmiş və inklüziv təhsildə innovasiyalar etmiş ölkələrinin təcrübəsindən faydalanmaq üçün dövlətlər öz professional heyətlərini bu kimi ölkələrə daha da təkmilləşmək üçün göndərməli olduqlarını və daha çox praktiki işlərə yönəlmələrinin fayda verəcəyinə inanıram. Məsələn, YUNESKO tərəfindən 2020-ci ildə dünyanın 3 fərqli qitəsindən, 5 fərqli ölkəsindən inklüziv təhsil və bu təhsildə müəllimlərin hansı dərəcədə professionallar olduqları araşdırılmış və tədqiqat işləri həyata keçirilmişdir. Bunlar isə Cənubi Amerikada Argentina, Şərqi Afrikada Efiopiya, Qərbi Afrikada Qana, Asiyada Laos və Tanzaniyada Zanzibar adaları idi (UNESCO, səh 3-4). Bu ölkələrin inklüziv təhsilə olan yanaşmalarına qısaca nəzər salsaq, Argentinada 2006-cı ildə qəbul edilmiş Qanuna əsasən, fərqliliklərə ən gözəl yanaşma və cavab inklüzivliyə yalnızca fəlsəfi, iqtisadi və siyasi yöndən deyil, ən çox pedaqoji yöndən yanaşılmasıdır. Xüsusi Təhsilə Ehtiyac Duyanlar üçün hazırlanan Master Plana görə (2016-2022), Efiopiyada inklüziv təhsilin məqsədi maddi durumundan, cinsindən, etnik bağlarından, dil və öyrəmədə olan çətinliklərdən, hansısa sağlamlıq məhdudyyətlərindən asılı olmadan, təhsilin hər kəs üçün olduğunu bildirirdi. Qananın 2015-ci il Təhsil Siyasəti Planında bildirilir ki, ölkədəki bütün uşaqlar, xüsusilə də hansısa dil, dini azlıq, etnik, cinsiyyət və coğrafi baxımdan əlverişsiz şəraitdə böyüyən, sağlamlıq məhdudyyəti olan və iqtisadi cəhətdən ehtiyac içində yetişən hər uşaq təhsil almaq hüququna malikdir. (UNESCO-All means all, 2020, səh 61 )

Laosda isə, daha ciddi tədbir məqsədilə iki addım atılmışdır və bunlardan biri 2011-ci ildə Laos Təhsil və İdman Nazirliyi tərəfindən bir çox təhsil alan şəxsin üzvləşdiyi

problemlərin aradan qaldırılmasına yönələn düzgün və yüksək keyfiyyətli təhsil verilməsi idi. Digəri isə, 2011-2015-ci illər üçün nəzərdə tutulmuş Təhsil üzrə Milli Strategiya və Fəaliyyət Planı əlverişsiz olan insanların, özəlliklə qız və qadınların və yuxarıda bildirilən bütün növ çətinlikləri olan şəxslərin təhsilə çıxışında bərabərhüquqluluq prinsipinin qorunmasınının və bu kimi halların aradan qaldırılmasınının inklüziv təhsilin əsas məqsədi olduğunu bildirmişdir (The 2011-2015 National Strategy and Plan of Action on Inclusive Education, 2011, səh 1). Son olaraq, Zanzibar Təhsil İnkişaf Planına əsasən, təhsil ölkədə sağlamlıq məhdudiyətli uşaqlar başda olmaqla, hər cür əlverişsiz şərait səbəbilə həyatla mübarizə aparan insanların, xüsusilə qızların təhsilə cəlb edilməsi və bunun üçün lazım olarsa, müəllimlər tərəfindən xüsusi tədris planlarının hazırlanması və lazımı resursların təmin edilməsi prosesidir (Zanzibar Education Development Plan II, Zanzibar 2017/18 – 2021/22, səh 35). YUNESKO-nun da bildirdiyi kimi, 2019 Zanzibar Inklüziv Təhsil Siyasəti bütün uşaqların və yetkin şəxslərin sağlamlıq məhdudiyətləri və qabiliyyətlərindən asılı olmadan, öz yaşdıları ilə birlikdə ortaq tədris ocaqlarında təhsil almaları və hər hansısa dini, irqi, coğrafi və iqtisadi müxtəlifliklərin nəzərə alınmadığı bir təhsil formasını hədəfləmişdir (Zanzibar ESPIG Program Document 2018 – 2021, 1 Sentyabr 2017, səh 19).

Dünya miqyasında bilinən və önəmli olan addımlardan biri də Hollandiyada 21-ci əsrin tələblərinə uyğun olaraq formalaşdırıldı. 2003-cü ildə hollandlar məktəblərdəki xüsusi təhsilə ehtiyacı olan şagirdlər üçün təmin edilən maliyyə vəsaitini bel çantası (*Backpack*) siyasəti ilə yenidən dəyişdirildi. Bu siyasətə əsasən, müəyyən meyarlara cavab verən şagirdlərə şagirdə bağlı büdcə adlanan məbləğ ayrıldı. Şagirdlər və valideynləri daha sonra bu büdcəni şagirdin ehtiyaclarını qarşılamaq üçün necə ən yaxşı şəkildə istifadə edə biləcəklərinə qərar verə bildilər. Beləliklə, şagirdlər bu vəsaiti seçdikləri məktəbə getmək üçün istifadə etmə şansını əldə etdilər. Maliyyələşdirmə tənzimləmələri 1995-ci ildən əvvəlki tənzimləmələrdən fərqli olsa da, məktəblər üçün maliyyələşdirmə yenə də müəyyən meyarlara cavab verən şagirdlərin sayına əsaslanırdı və buna görə də, əslində bel çantası siyasəti yenə də Hollandiya təhsil sisteminə bir giriş modeli gətirdi. Çanta siyasəti qüvvəyə mindikdən sonra xüsusi təhsilə ehtiyacı olan şagirdlərin sayı sürətlə artdı. Bundan əlavə, ümumi təhsil sistemində xüsusi ehtiyacları olan şagirdlərin sayı da artdı. Bu artım yeni sistemin daha inklüziv olduğunu göstərsə də, ekspertlər qeyd etdilər ki, bu şagirdlərin əksəriyyəti onsuz da ümumi təhsil və ya ümumi təhsil üçün xüsusi məktəblərdə idi, sadəcə olaraq əlavə maliyyə dəstəyi almırdılar. (Gubbels və digərləri, 2017, səh 1139)

YUNESKO-dan başqa inklüziv təhsildə önəmli addımlar atan digər qurumlar da vardır. Beynəlxalq Sağlamlıq Məhdudiyətli Birliyi (IDA), Uşaq Hüquqları və Təhsil

Beynəlxalq Kompaniyası (CRIN), Beynəlxalq Sağlamlıq Məhdudiyyətli və İnkişaf Konsorsiumu (IDDC), Qlobal Sağlamlıq Məhdusiyyətli Fəaliyyət Şəbəkəsi (GANPWD) və Qlobal Təhsil Kompaniyası (GCE) adlı bu qurumlar məqsədi görmə çətinliyi çəkən hər kəsə yardım əlini uzadan “Sightsavers” adlı təşkilatla əməkdaşlıq edərək, 2022-ci il 7 Sentyabrda “DoYourHomework” (ev tapşırığını et) adlı bir layihəni başlatdı və bu da inklüziv təhsilin reallığa çevrilməsini hədəfləyirdi. Lakin bunu da bildirməliyəm ki, bu qurumlar hətta BMT Təhsil Transformasiyası Sammitində elə həmin ilin 16-19 Sentyabr tarixlərində bütün təhsil işçilərini dünyada 240 milyon sağlamlıq məhdudiyyətli uşağın təhsil almasına yardım etməyə və onları unutmamağa çağırırdı. Aşağıda bu layihə zamanı çəkilmiş bir fotonu da görmək mümkündür:



Şəkil 1. BMT-nin baş katibinin Liderlər Günündə Təhsilin Transformasiya Sammitinə səslənişi. Şəkil Paulo Filgueiras tərəfindən çəkilmişdir. (Mənbə: Report on the 2022 Transforming Education, BMT, 2023 Yanvar, səh 5-7)

**İnklüziv təhsilin qlobal perspektivdə hüquqi və institusional çərçivəsi.** Michellin fikrincə, inklüziv təhsil bir çox təhsil strategiyasının birlikdə istifadə olunduğu və hər kəs üçün bərabər hüquqlu təhsil sisteminin yaradılmasıdır. Bu təhsil forması fiziki, əqli inkişafda geriləmə yaşayan və çətinlik çəkən bütün uşaqların yaşdırları ilə eyni formada və mühitdə təhsil almaları üçün rahat şəraiti təmin etməyə fokuslanır. (Michell, 2008, səh 2) Bu təhsil forması müxtəlif mədəniyyət, irs, irq və cəmiyyətlərdə hər bir uşağın təhsil alma haqqına sahib olmasını və təhrifatdan yayınmağı təmin edir (UNESCO, 2009, səh 8). Süleymanovun da qeyd etdiyi kimi inklüziv təhsilin tədrisi və tətbiqi barədə ortaq yanaşmalar çoxdur. Bunlardan bəzilərinə nəzər salsaq, inklüziv təhsilin reformlardan ibarət olduğunu və bunların da bu təhsilə ehtiyac duyan uşaqların din, dil, irs, mədəniyyət, akademik nəticələri və

sağlamlıq məhdudiyətlərinin fərqlilikləri olduğunuanlaya bilərik. İnküziv təhsilə olan bu yanaşma bizə YUNESKO qaydalarını xatırlatmaqla bərabər, inküziv təhsilin heç bir kateqoriyanı ayırmadan çoxlu strategiyalarla uşaqları cəmiyyətə qazandırdığını vurğulayır. İnküziv təhsil tək məktəbdə deyil, uşaq bağçalarından etibarən ömür boyu təhsil almağı ehtiva etməlidir və bu da humanist ideyaları, etik dəyərləri inküziv təhsilin tərkibinə qatararaq bunu daha da xüsusişdirir (Suleymanov, 2014 səh 11, 12).

Yalnızca Avropada deyil, dünyanın ən böyük əraziyə sahib olan ölkəsi, Rusiyada, xüsusi təhsil müxtəlif növ məktəblərin, peşə kolleclərinin və qurumlarının mürəkkəb bir sistemidir. Buraya üç yaşdan altı yaşa qədər uşaqlar üçün uşaq bağçaları, yeddi yaşdan yuxarı uşaqlar üçün 10 illik xüsusi internat məktəbləri və üç illik peşə məktəbləri daxildir. "Ağır psixi pozğunluq" diaqnozu qoyulmuş uşaqlar və yeniyetmələr üçün xüsusi baxım evləri və "ağır psixi pozğunluq" diaqnozu qoyulmuş uşaqlar və yeniyetmələr üçün "nevropsixiatriya" evləri də var - bu qurumların hər ikisi təhsil sisteminə deyil, sosial inkişaf sisteminə aiddir. (Smirnova və Romanov, 2006 səh 91)

Zənnimcə, inküziv təhsilin tətbiqi zamanı ən əsas rol oynayan faktorlardan biri maddi ehtiyatların yetəri qədər olub-olmamasıdır. Çünki inküziv təhsilə ehtiyac duyan bütün uşaqların cəmiyyətə və həmyaşdlarına uyğunlaşa bilməsi, digərləri ilə bərabəhüquqlu təhsil alması və iş imkanlarına sahib ola bilməsi bu kimi normalarla müəyyənleşir. Bunlar isə insanların hansı coğrafiyada doğulduqları və bu imkanlara sahib olub-olmadıqları situasiyalarını da ortaya çıxarır. Hətta bu fikrimə əlavə olaraq, Barton və Armstrongun inküziv təhsilin tərkibini müəyyən edərək, bu paylaşılan dəyərləri sosial və tarixi yöndən deyil, daha çox coğrafiya aspektindən baxılmasının tərəfdarı olub insan hüquqları, seqreqasiyaya qarşı mübarizə, ədalətin təmin edilməsi kimi faktorları diqqətə aldıklarını deyə bilərik (Barton və Armstrong, 2007, səh 3)

İnküziv təhsilin əsasən 3 aspekti əhatə etdiyini bildiren Krischler, Powell və PitTen Cate aşağıdakı izahları vermişdir:

1)Xüsusi ehtiyacları olan uşaqlar yalnızca akademik və ictimai yönlerini deyil, özlərinə olan inamlarını yaratmış və cəmiyyətə adaptasiya olmağa başlamışlar. Bununla yanaşı digər insanlar da onları öz aralarına qəbul edir və cəmiyyətdəki fəqliliklərə baxmayaraq bir-birinə qarşı anlayışlı olmağı öyrənirlər.

2)Sosial bərabərlik və ədalətlik prinsipinə əsaslanaraq xüsusi ehtiyacları olan uşaqların öz həmyaşdları ilə birgə təhsil alma hüquqları vardır.

3) İnküziv təhsil uşaqaların iqtisadi yolla təhsildə daxili və xarici kontaktını təmin edir. (Krischler və digərləri, 2019 səh 299)

İnküziv təhsilin tarixinə nəzər saldıqda, 1948-ci ildə qəbul edilmiş olan Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyənəməsinə baxılmalıdır. Bu bəyənəməyə əsasən, hər kəsin təhsil almaq hüququ təmin olunmalıdır. Bununla birlikdə, 20 Dekabr 1993-cü ildə xüsusi təhsilə ehtiyac duyan uşaqlar üçün Fiziki Məhdudiyətli Şəxslər üçün Bərabər Fərsətlər və Standard Qaydaları (SREOPD) qəbul edildi. Xüsusi Ehtiyacı Uşaqlar (CSN) sistemini dəstəkləyən bir qurum daha Birləşmiş Millətlərin qəbul etdiyi Qanunvericilik Konvensiyasıdır və burada deyilir ki, sağlamlıq məhdudiyəti olan bütün uşaqların insan hüquqlarından yaralana bilməsi üçün tərəflər bütün lazımi tədbirləri görməlidirlər (BM Konvensiyası, 2007). Düşünürəm ki, bütün bu konvensiyalar dünya miqyasında inküziv təhsilin əsaslarını qoymaqla qalmamış, hətta bugünlərdə inküziv mühitin təkmilləşdirilməsi üçün təməl daşlarını qoymuşdur. Lakin inküziv təhsil hər ölkədə və regionda fərqli şəkildə bərabər imkanların tətbiq edilməsi çətinlikləri ilə üzləşdiyi üçün sağlamlıq məhdudiyəti olan insanlar bu kimi hallardan həm əziyyət çəkir, həm də cəmiyyətə adeptasiya olmaqdan qaçınırlar. (Suleymanov, 2014, səh 10)

Bu təhsil növü humanizmi üstün tutaraq, normallaşdırma və müstəqil təhsil kimi ifadələri təhsilə inteqrasiya edir, sosial münasibətlər və akademik fəaliyyətin nəticələrini də buraya daxil edir (Odom və digərləri, 2011).

Taylandın Jomtien şəhərində 1990-cı ildə qəbul edilmiş Hamı üçün Ümumdünya Təhsil Bəyənəməsi (World Declaration on Education for All) inküziv təhsilin ümumi prinsiplərini müəyyənləşdirmiş və bütün uşaqların bərabərliyinin təşviqi, məktəblərə universal girişini təmin etmişdir. Təhsil siyasətinin və buradakı təcrübənin müəyyən edilməsi əsas doktrina olmuş və 1994-cü ildə Xüsusi Ehtiyacı Uşaqlar üçün Dünya Konfransı təşkil edilmişdir. Bu böyük addım İspaniya, Salamankada atılmış və inküziv təhsilin təməl daşlarından biri olmuşdur. Bu konfrans inküziv təhsilin təşkili zamanı hansısa ayrışdırıcı yola verilməməsi və ya bu kimi situasiyaların qarşısının alınmasına başçılıq etmişdir. 6 il sonra isə Ümumdünya təhsil formunda bu fikirlər bir daha təsdiqlənmiş və qətiyyətlə davamına qərar verilmişdir (Salamanka, 1994, səh 6).

İnküziv təhsilin inkişaf tarixinə gəldikdə isə, bir neçə önəm daşıyan tədbirlərdən bəhs etmək gərəklidir. Bu təhsilin tutduğu mövqe ona əsaslanır ki, inküziv təhsil həm sağlamlıq məhdudiyəti olan, həm də olmayan uşaqlar üçün rifahı hədəfləyir. (Banks və Pollack, 2013, səh 5). Avropa Xüsusi Ehtiyaclar və İnküziv Təhsil Agentliyi (EASNİE) 2018-ci ildə hər tip şagirdin sosial və akademik cəhətdən inküziv təhsilin inkişafa stimulu verdiyinə və yetəri

qədər uğurlu nəticə əldə etdiyinə dair faktlar irəli sürdü. Daha sonra sağlamlıq məhdudiyəti olan bir çox insanın ali təhsil alma imkanını artırdı. İnküziv təhsilin uğurlu tətbiqi və nəticələri olmasının 5 əsas səbəbi vardı. Bunlar irəli səviyyə nəticələr üçün inküziv təhsil siyasətinin qurulması, tez adaptasiya oluna biləcək tədris planının olması, inkişafa yönümlü və dəstəkləyici məktəb idarəsinə sahib olunması, uşaqların hər birinə bərabər şəkildə resursların təmin edilməsi, inküziv pedaqogika üzrə təlim keçmiş və müxtəlif siniflərdə bütün tələbələrin təlimini öz rolu hesab edən müəllimlərin töhfələri bu prosesin tərkib hissəsi idi (Schuelka, 2018 səh 3-4).

Lorna Dreyer inküziv təhsilin tətbiqi üçün görülmüş ciddi layihələr və atılmış addımları vurğuladıqda, bunun əsasən sağlamlıq məhdudiyəti olan şəxslərin söyləri nəticəsində ərsəyə gəldiyinə də diqqət çəkmişdir. Bu saziş və müqavilələr aşağıdakılardır:

1. 1948: Maddə 26-da ifadə edilən Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyannaməsi
2. 1966: İqtisadi, Sosial və Mədəni Hüquqlar haqqında Beynəlxalq Pakt
3. 1982: Dünya Sağlamlıq Məhdudiyətliləri Fəaliyyət Proqramı
4. 1989: Uşaq Hüquqları Konvensiyası
5. 1990: Tayland Jomtiendəki Hamı üçün Təhsil üzrə Dünya Konfransı (EFA)
6. 1993: Sağlamlıq məhdudiyəti olan şəxslər üçün bərabər imkanların təmin edildiyi standart qaydalar
7. 1994: Salamanka Bəyanatı və Xüsusi Ehtiyaclar Təhsili Fəaliyyət Çərçivəsi Proqramı
8. 2000, 26-28 Aprel: Seneqalın paytaxt şəhəri Dakarda tərtib edilmiş Ümumdünya Təhsil Forumu
9. 2006: Sağlamlıq Məhdudiyəti olan Şəxslərin Hüquqları haqqında BMT Konvensiyası (Dreyer, səh 385)

Aralarında dünya miqyasında ən çox bilinən iki konvensiyaya nəzər salaq: Jomtien şəhərində keçirilən konfransda əsas fokuslanılan meyarlardan biri həssas və marginal olan bir çox tələbənin təhsildən kənar qaldığına diqqət çəkirdi. Yəni burada sadəcə sağlamlıq məhdudiyətli uşaqlar və gənclər deyil, yoxsulluq, coğrafi mövqe, böyüdükləri mədəniyyət fərqlilikləri, müharibənin fəsadları kimi faktorlarla təhsildən kənardə qalan insanlar da vardı (Miles və Singal, 2008, səh 5; Dreyer, səh 385). Bu fikrə qatılaraq bildirmək istərim ki, insanlar və yaşadıqları həyat şərtləri inkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan ölkələrdən asılı olaraq, təhsildən öz istəkləri daxilində olmadan kənar qalmalı olurlar. Dünya miqyasının ciddi bir hissəsini əhatə edən Afrika, Hindistan və Pakistan kimi ölkələrin sakinləri iqtisadi, sosial və siyasi çətinliklər səbəbilə həm qida ehtiyatında, həm də təhsil sahəsində çox çətinliklərlə

üzləşirlər və bu da təəssüf ki, Jomtien şəhərindəki irəli sürülən qətiyyətli fikirləri də təsdiq etmiş olur. Bununla bərabər, 2000-ci ilin 26-28 Aprel tarixlərində keçirilən Dakar Formu isə, 2015-ci ilə kimi bütün uşaqların ibtidai təhsillə təmin edilməsini hədəfləyirdi (Dreyer, səh 386). İnsan hüquqlarına əsaslanan bu məsuliyyət ibtidai təhsillə bərabər inklüziv təhsilin də önəmini vurğulayırdı. Fərdlərin rifahı və inkişafı üçün bu çox vacib idi (Banks və Pollack, 2013, səh 57)

Inklüziv təhsildə istifadə olunan model və üsullara nəzər salaq:

#### 1. Əsas qrupa daxil etmək ( Mainstreaming)

Əsas qrupa daxil etmək, tələbələri bir hissəsi gün ərzində əsas təhsil məktəbi siniflərinə yerləşdirməyi özündə əhatə edir, onlara lazım olduğu zaman müstəqil mərkəzlərdə müəyyənli təlim aldırmağa imkan verir. Məqsəd tələbələri mümkün qədər öz ailələri ilə birləşdirməkdir (Salend, 2011, səh 56-58).

#### 2. Tam inklüziya (Full inclusion)

Tam inklüziya, tələbələri bir hissəsi bütün təhsil günü ərzində əsas təhsil məktəbi siniflərinə yerləşdirməyi özündə əhatə edir. Bütün təlim və fəaliyyətlər bütün tələbələrə yönəldilib hazırlanır və dərslər içində dəstək xidmətləri təmin edilir. Bu model bütün tələbələrin bacarıqlarına baxmayaraq birgə öyrənmə hüququnu vurğulayır (Friend və Cook, 2016, səhifələr 78-80).

#### 3. Birgə təlim (Co-teaching)

Birgə təlim, əsas təhsil müəllimi və xüsusi təhsil müəllimi eyni sinifdə birgə işləməyini özündə əhatə edir. Onlar təlim, təlim və qiymətləndirmə üzrə vəzifələri bölüşür. Bu yanaşma hər iki müəllimin güclərinin və ixtisasının birləşdirilməsi ilə bütün tələbələrə fayda verir (Friend və Cook, 2016, səhifələr 101-104).

#### 4. Universal təhsil dizaynı (UDL)

UTD fərqli öyrənmə fərqlərini qəbul edə bilən müxtəlif öyrənmə mühitini yaratmaq üçün bir çərçivədir. Bu, bütün tələbələrin kurikulumuna əsaslanıb iştirak edə bilməsi üçün müxtəlif təqdimat, ifadə etmə və müşahidə yolunu təmin etməyi özündə ehtiva edir. "Universal dizayn" termini memarlıq və məhsul inkişafındakı yerləri və əşyaları əlillər üçün daha əlçatan etməyə yönəlmiş bir istiqamətə aiddir. Əlillər üçün bir çox cihaz müxtəlif istifadəçilər üçün nəzərdə tutulmuşdur. Məsələn, rampalar və yol kənarı haşiyələr uşaq arabaları olan valideynlər, yaşlılar və kuryerlər üçün piyada yollarını daha rahat hala gətirir və

küçələrdə görməyi asanlaşdırır. Eynilə televiziya və film altyazıları yalnız eşitmə qabiliyyəti olmayanlara deyil, səs-küylü bir mühitdə oxuya bilməyən insanlara da yararlı ola bilər. Bunlar dil öyrənən izləyicilərin eşitmə qavrayışını yaxşılaşdırmaq üçün də istifadə edilə bilər. Dizayn hər bir istifadəçinin ehtiyaclarını nəzərə aldıqda, hər kəsin qazandığı konsepsiya universal dizayn kimi tanınmağa başladı. UTD müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını nəzərə alan tədris planlarının hazırlanmasında beynin məlumatları necə işlədiyini anlamaqda irəliləyişlər tətbiq edərək bu konsepsiyayı təhsildə axıl etmişdir (TEAL, 2010, səh 1)

#### 5. Reaksiya İntervensiya (Response to Intervention)

Rİ öyrənmə və davranış ehtiyacları olan tələbələrin tez tanınması və dəstəklənməsi üçün çox səviyyəli bir yanaşmadır. Bu, tələbə ehtiyaclarına uyğun yüksək keyfiyyətli təlim və müdaxilələrin təmin edilməsini, hərəkət halındakı müvəqqəti təlim müddətinin intensivliyini və müddətini qiymətləndirmələri əsasında məlumat əsaslı qərarların verilməsini özündə əhatə edir (Tomlinson, 2014, səhifələr 95-98).

#### 6. Diferensiyallaşdırılmış Təlim (Differentiated Instruction)

Diferensiyallaşdırılmış təlim, müəllimlərin dərs metodlarını və materiallarını fərqli öyrənmə üslublarına, maraqlarına və bacarıqlarına uyğun şəkildə tənzimləməklə özünəməxsuslaşdırma prosesidir. Müəllimlər, bütün öyrənənlərə çatmaq üçün qrup işi, əl ilə işləmə, və ya texnologiyaların inteqrasiyası kimi müxtəlif təlim strategiyalarından istifadə edə bilərlər (Tomlinson, 2014, səhifələr 45-50).

#### 7. Resurs otaqları (Resource Rooms)

Resurs otaqları gün ərzində geniş təhsil siniflərindən kənar olan tələbələrə xüsusi təlim təklif edir. Bu otaqlar, tələbələrə əsas təhsil mühitində uğurlu olmalarına kömək etmək üçün fərdiləşdirilmiş və ya kiçik qrup təlimi təklif edir (Salend, 2011, səhifələr 121-123).

#### 8. Götürmə xidmətləri (Pull-out services)

Resurs otaqlarına bənzər şəkildə, götürmə xidmətləri tələbələri geniş təhsil siniflərindən qısa müddətli təlim və ya müalicə almağa götürməklə əhatə edir. Məqsəd müəyyən öyrənmə və davranış ehtiyaclarını ünvan verməkdir, ancaq tələbəni günün əksəriyyətini ailəsi ilə birgə saxlayaraq, hələ də oxucuları ilə əlaqəli saxlamaqdır (Salend, 2011, səhifələr 125-127).

#### 9. İnküziv kurikulum



İnklüziv kurikulum bütün tələbələrə əlverişli olan müəssisələrə dair geniş perspektivləri və təcrübələri əks etdirərək dizayn olunmuşdur. Bu, müxtəlif öyrənmə üsulları və ehtiyaclarına cavab verən müxtəlif təlim metodlarını və materiallarını birləşdirir və bütün tələbələrin kurikulumla əlaqəli olmasını və ondan faydalanmasını təmin edir (UNESCO, 2020, səh 21).

#### 10. Həmyaşlıqların Vasitəçiliyi ilə Təlim və Müdaxilə (Peer-Mediated Instruction and Intervention)

HVTM özünəməxsuslaşdırma və sosial əlaqələrin dəstəklənməsi üçün öyrənmə müəssisəsindəki tələbələrin təlim və sosial etkileşimlərinə dəstək olmaq üçün yoldaşlarını təlim etməyi özündə əhatə edir. Bu yanaşma, daha inklüziv və dəstəkləyici sinif mühitinin təşviq edilməsinə kömək edir (Friend and Cook, 2016, səhifələr 131-133)

#### 11. Kömək Texnologiyası (Assistive Technology)

Kömək tezisatının istifadəsi tələbələrin sinifdə tam iştirak etməsinə kömək edə bilər. Bu, müəyyən ehtiyacları olan tələbələr üçün öyrənmə, kommunikasiya və iştirakı dəstəkləmək üçün dizayn edilmiş cihazlar, proqramlar və proqramlar daxil olmaqla, bir çox ehtiyacları olan tələbələr üçün cihazlar, proqramlar və proqramlar daxil edir (Salend, 2011, səhifələr 201-203).

**İngiltərədə inklüziv təhsil, onun tətbiqi və tarixi inkişafı.** Əvvəlki dövrlərdə İngiltərədə xüsusi təhsilə ehtiyac duyan uşaqlar təhsilsiz qəbul edilirdilər. 1940-cı illərə qədər bu uşaqlar zehni, fiziki və ya hər iki növ qüsuru olan insanlar kimi qələmə verilir və xüsusi təhsillə təmin edilmirdilər. Təkcə fiziki məhdudiyətilə yox, emosional pozğunluqları və əqli zəiflikləri olan uşaqlar təhsil alsalar belə, bu təhsil olduqca yararsız idi (Warnes və digərləri, 2022, səh 34). 1940-cı ildən başlayaraq, təqribən 30 il ərzində İngiltərədə məktəblər təhsil sistemində bərabərliyi təşviq edən kommunitar yanaşma vasitəsilə təsil alanların ehtiyaclarına uyğun olaraq, məktəblərdə müəyyən dəyişikliklər etməyə başladılar. Bu zaman ərəfəsində hər bir öyrənənin şəxsi ehtiyacını anlamaq və qarşılamaq üçün kliniki testlər edilməyə başlandı. Brown və Hadkinson bildirir ki, həmin kliniki testlər ilə aparılan qiymətləndirmələr xüsusi təhsilə ehtiyac duyan, yəni fiziki və əqli məhdudiyəti olan uşaqların hansı zəifliklərə sahib olduğunu müəyyən edən psixoloji üsulla müqayisə edilirdi. Aparılan bütün testlər nəticəsində həmin 30 il ərzində İngiltərədə XTE uşaqlarının sadəcə çox cüzi bir hissəsi xüsusi təhsil ala bildi. (Brown və Hadkinson, 2019, səh 3)

1970-ci illərdən etibarən, İngiltərə yeni Təhsil Qanununu qəbul etdi və bu qanun Əlil uşaqlar (Handicapped children) haqqında idi. Qanuna əsasən, hökumət təhsildə inteqrasiyaya başlamağı hədəfləyirdi, lakin bunu da vurğulamaq lazımdır ki, bu qanun bir çox yeni terminologiyanın və əsas konseptlərin hal-hazırkı XTE sistemində daxil olmasına imkan yaratdı. 1978-ci ildə Warnock Bəyanatı əsas məktəblərdə inteqrasiyanın 3 formasını yaratdı. Bunlar, yerli, sosial və funksional inteqrasiya formaları idi. Yerli inteqrasiya adı məktəblərdə XTE uşaqlar üçün təhsil ala biləcəkləri siniflərin yaradılması demək idi. Sosial inteqrasiyanın hədəfi XTE uşaqlarının və adi uşaqların birlikdə yemək yeməsi, oyun oynaması və zaman keçirmələri idi. Funksional inteqrasiya isə yenə həmin uşaqların həmyaşidləri (adi uşaqlar) ilə həm yarı, həm də tam zamanlı fəaliyyətlərdə iştirak etməsinə imkan verirdi. (Brown və Hadkinson, 2019, səh 4; Warnes və digərləri, 2022, səh 36)

1981-ci il Təhsil Qanunu Warnock Hesabatı (1978) əsasında hazırlanmış və əlil uşaqların ehtiyaclarını xüsusi olaraq nəzərə almışdır. Brown və Hadkinson qeyd edir ki: "Bu yanaşma sadəcə uşağın məhdudiyyətinin hansı səviyyədə olduğunu bildirir və onun seyrəqasiya şəraitində təhsil ala bilmə bacarığını qiymətləndirir." 1988-ci il Təhsil İslahatı Qanunu qəbul edildi və bu qanuna əsasən, bütün adi uşaqları məktəbdən sonrakı həyat üçün lazım olan eyni bilik, bacarıq və anlama qabiliyyəti ilə təmin edəcək bir Milli Kurrikulum yaradılması hədəflənirdi. XTE uşaqların bu yeni plana uyğunlaşa bilib-bilməyəcəklərini müəyyənləşdirmək üçün sınaqlar keçirilirdi. Milli kurrikulumun Tətbiqi və Təhsil Standartları İdarəsi (Ofsted) tərəfindən aparılan yoxlamalar da daxil olmaqla, sonrakı qiymətləndirmə prosesləri İngiltərə hökumətinə "Uzaqdan idarəetmə" yanaşmasını qorumaqla bərabər təlim sessiyalarının məzmununa nəzarət etməyə imkan verdi. ( Brown və Hadkinson, 2019 səh 7)

### **Amerikada inklüziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və global kontekstdə rolu.**

2014-cü ildə aparılan araşdırmalar ABŞ-da inklüziv təhsilin inkişafı ilə bağlı federal qanunların tarixi icmalını təqdim etmişdir. Bu araşdırmalar, 1950-ci və 1960-cı illərdə xüsusi təhsilə əsaslanan inklüziv praktikanın inkişafını beş fərqli mərhələyə ayıraraq araşdırmışdır. Bu mərhələlər, müdafiə qrupları, valideynlər, təhsil işçiləri və federal qanunvericiliyin birgə söyləri ilə formalaşmışdır. İlk mərhələ, 1950-ci illərdə Zehni Gecikməli Uşaqların Təhsili Qanunu (P.L. 85-926) və Peşəkar Personalın Təlimi Qanunu (P.L. 86-158) kimi proqramların təqdim edilməsi ilə xarakterizə olunurdu. Tarixi konteksti daha dərinləndirərək federal qanunvericiliyin qəbuluna səbəb olan başqa bir mühüm hadisənin də aşkar olunduğu nəticəsinə gəlinmişdir (Tamara, 2021, səh 39; Köpfir və digərləri, 2021, səh 14). Bu qanunvericilik qiymətləndirmə, illik yeterlilik proqresi və hər sinifdə yüksək ixtisaslı

müəllimlərin olması məqsədini əhatə edirdi. Xüsusilə, NCLB-nin xüsusi təhsilə gətirdiyi böyük və qeyri-praktik dəyişikliklər diqqət çəkir; bu dəyişikliklər, Amerikada altı milyondan çox uşağa təsir edən müxtəlif əlillikləri nəzərə almırdı. “Heç Bir Uşaq Geridə Qalmasın (NCLB)” Əsas və Orta Təhsil Qanununun yenidən təsdiqi olaraq, nailiyyət boşluğunu azaltmaq məqsədi daşıyırdı. Qanunun qəbulundan əvvəl ştatlar və rayonlar əksər hallarda əlilliyi olan tələbələri dövlət imtahan proqramlarından kənarlaşdırırdılar. Məktəblər bu kənarlaşdırmanı müxtəlif səbəblərlə əsaslandırır, o cümlədən, bu şagirdlərin stressini azaltmaq, test dəyişiklikləri və uyğunlaşmaları barədə məlumat çatışmazlığı və ümumi məktəb nəticələrini yaxşılaşdırmaq arzusunda olurdular. Bu kənarlaşdırmanı aradan qaldırmaq və bütün uşaqların yüksək keyfiyyətli təhsil almaq hüququnu təmin etmək məqsədi ilə bu qanun qəbul edildi. Bu qanun hər bir amerikalı tələbənin təhsili üçün ştatları və rayonları məsuliyyət daşımağa məcbur etdi. (Tamara, səh 40-41)

Müxtəlif narahatlıqlar, o cümlədən yuxarıda qeyd edilənlər, Prezident B. Obama tərəfindən 2015-ci ildə Hər Şagirdin Uğuru Aktının (ESSA) qəbul edilməsinə səbəb oldu. Hər Şagirdin Uğuru Aktı Əsas və Orta Təhsil Qanununun (ESEA) 1965-ci il yenidən təsdiqi olaraq maliyyə, müəllimlərin qiymətləndirilməsi, məktəb inkişafı və ümumi şəffaflıq məsələlərində əhəmiyyətli səlahiyyətləri federal səviyyədən dövlət və rayon səviyyələrinə ötürdü. 2019-cu ilə qədər, qəbul edilməsindən dörd il sonra, bir çox təhsilçilər və qanunvericilər HŞUA-nın uzun illər ərzində qüvvədə qalacağına əmin idilər. 2020-ci ildə, HŞUA çərçivəsində, 46 ştat və ərazi ilkin Beş yaşa qədər Məktəbəqədər İnkişaf Qrantı (PDG B-5) planı əsasında qrantlarını aldı, bu qrantlar ştatların erkən uşaqlıq təhsilinin koordinasiyasını, keyfiyyətini və əlçatanlığını artırmaq məqsədi ilə rəqabətli şərait təqdim edir. Bir illik planlaşdırma mərhələsini tamamladıqdan sonra bu ştatlar icra səylərini dəstəkləmək üçün üç illik yenilənmə qrantlarına müraciət etmək hüququ qazandılar. (Tamara, 2021, səh 41)

Məncə, Azərbaycanda da inklüziv təhsil praktikasının inkişafı üçün müəyyən qanunvericilik çərçivəsi mövcuddur və beynəlxalq təcrübələrdən faydalanaraq bu sahədə inkişaf etmək üçün səylər göstərilir. Azərbaycanda xüsusi təhsilə dair müxtəlif qanunlar və proqramlar mövcuddur ki, bu da inklüziv təhsilin inkişafını dəstəkləyir. Lakin, əlilliyi olan uşaqların təhsildən kənarlaşdırılmaması üçün əlavə səylər tələb olunur və onların ehtiyaclarına uyğun təhsil almalarını təmin etmək üçün müxtəlif tədbirlər görülür. Azərbaycan təhsil sistemi də bu uşaqların yüksək keyfiyyətli təhsil almasını təmin etmək məqsədi ilə müxtəlif layihələr həyata keçirir və dövlətin rolu əhəmiyyətlidir.

Yekunda qeyd etmək olar ki, inklüziv təhsilin inkişafı hər iki ölkədə müxtəlif qanunvericilik aktları və dövlət proqramları vasitəsilə həyata keçirilir. ABŞ-da inklüziv təhsil sahəsində daha qədim və dərinləşmiş təcrübələr mövcuddur, lakin Azərbaycan da bu sahədə beynəlxalq təcrübələrdən faydalanaraq mühüm addımlar atır. Hər iki ölkənin təhsil sistemləri əlilliyi olan uşaqların təhsildən kənarlaşdırılmaması və onların ehtiyaclarına uyğun təhsil almalarını təmin etmək üçün müxtəlif tədbirlər görür. Azərbaycan təhsil sistemi də bu uşaqların yüksək keyfiyyətli təhsil almasını təmin etmək məqsədi ilə müxtəlif layihələr həyata keçirir və bu sahədə də dövlətin rolu əhəmiyyətlidir.

**Avstraliyada Inklüziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və qlobal kontaktdə rolu.** Avstraliyada 1940-cı illərdən 1970-ci illərə qədər bir çox ayrılmış xüsusi məktəblərin qurulması xüsusi əlillikləri olan tələbələri qəbul etmək məqsədi ilə baş verdi. Lakin, dövlət məktəbi sistemləri yalnız "tələb oluna bilən" və ya "təlimli" sayılan tələbələr üçün imkanlar təmin edirdi, bu isə bir çox uşağın dəstəyə ehtiyacı olan tələbələri belə xüsusi məktəblərdə də yerləşdirməyə imkan vermirdi.

1970-ci illərin əvvəllərində, "Avstraliyadakı məktəblər" adlı Karmel Çatdırma Hesabatı hökumətin integrasiyaya dəstəy verilməsini tövsiyə etdi, bu isə 1974-cü ildə dövlət məktəblərinə Kommunal büdcə verməklə genişləndi və 1975-ci ildə özəl sektor daxil olmaqla digər məktəblərə də uzadıldı. Karmel Çatdırmasının tövsiyələrini və beynəlxalq uşaq haqları ilə bağlı bəyanatları tanıyırken, əlilliklə bağlı uşaqlar üçün adi sinif yerləşmələrini artırmaq barədə müzakirələr 1970-ci illərdə başladı. Avstraliya, 1981-ci ildə, Beyin Xəstələr ilinə təsadüf edən, əlillərin daha geniş qəbul və integrasiyasını təşviq etmək üçün ciddi bir cəhd etdi. 1981-ci ilin sonunda, Avstraliyada hər bir bölgədə uşaqlar üçün əlillik siyasəti olmasının ardınca, məktəblərdə integrasiyanın həyata keçirilməsinin yavaş-yavaş başladığı görüldü.

Həmin vaxtdan etibarən, əlilləri əsas cəmiyyətə integrasiya etmək üçün bir hərəkət artıb. Əlilliklə bağlı uşaqların integrasiyası, onları adi məktəblərdə ayrı sahələrə və ya siniflərə qeydiyyata alaraq adi məktəblərin əsas mühitlərində iştirak imkanları təmin etməklə həyata keçirildi. Qərbi Avstraliya (WA) kimi bəzi ştatlar, tələbələrin daha yaxın münasibətlər qurmasına kömək etmək üçün adi məktəb sahələrində "Təhsil Dəstəyi Mərkəzləri" (TDM) adlanan xüsusi təhsil obyektləri qurdu. Bu TDM-lər ayrı-ayrı fəaliyyət göstərir, müstəqil direktorlar və tədris heyətləri ilə fəaliyyət göstərilir, integrasiya proqramlarını qurmaq üçün birgə işləyirlər. 2006-cı ildə, Avstraliyanın əksər ştatlarında əlilliklə bağlı tələbələrin integrasiyası müşahidə olunur, bu isə hər bir məktəb sahəsində müstəqil düzənləmələrə əsaslanır. (Forlin, 2006, Səhifə 266)

Avstraliyada inklyuziv yerləşdirilmə seçimləri haqqında müzakirələri iki əsas fəlsəfi mənzərə formalaşdırmışdır. Ətraflılar, psixoloqlar kimi bəzi mütəxəssislər, tələbələrin təlimi üçün müxtəlif dəstək xidmətlərinin mövcud olduğu tək bir təhsil mühiti tərəfdarlığına görə inklyuziv təhsili təklif edirlər. Əksinə, digərləri hər bir uşağın həmişə adi mühitlərdə olmasının hüququna malik olduğunu iddia edirlər. 2006-cı ildə, həm bu cür inklyuziv təcrübələr Avstraliyada birgə mövcuddur. İnklyuziya doğru dəyişiklik artıq fərdilər üçün əsas hüquq kimi görülür və 1992-ci ildə İnvəlidlərin Ayrımcılığının Qarşısının Alınması Qanunu ilə Federal qanunlaşma ilə daha da təmin edilir. Məktəblər artıq yalnız xüsusi halda giriş məhdudi zorluğun qanuni təminatını istifadə edə bilirlər, bu tipik olaraq uşağın ehtiyaclarını qəbul etməkdə çətinliklərə istinad edir. Bu qanuni dəyişiklik son illərdə tələbə yerləşdirməsində ciddi dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. 1994-cü ildə de Lemos hesabatına görə, Avstraliyada 1992-ci ildə ətrafında 62,000 uşaq (ümumi əhaliyə nisbətən 2%) əlillikləri vardı. Onlardan, 27% -i xüsusi məktəblərə gedirdi, 24% -ü xüsusi təhsil bölmələrində və ya siniflərdə idi, və 49% -u adi məktəblərdə idi. Bu rəqəmlər ştatlar arasında geniş dəyişirdi; məsələn, Queensland öz tələbələrinin 60%-ini xüsusi məktəblərdə olduğunu bildirir, hər halda, Cənubi Avstraliya yalnız 10%-ni bildirirdi. Yeni Cənub Velsdən əvvəldən sonrakı məlumatlar, 1988-dən 2002-yə qədər adi məktəblərdə təhsil alan əlillərin sayında müşahidə olunan müşahidəvi artımı göstərir. 1988-də, hesabatda 13,353 əlilliyi olan uşaq və 1,135 adi sinifdə təhsil alan uşaq müəyyən olunur. 2002-ci ildə, bu eğilim dəyişdi və əlillilərin sayı ciddi surətdə artırıldı, 18,618 təhsil ocağında və 16,638 adi sinifdə idi. (Forlin, 2008, Səhifə 268)

2000-ci ildə Avstraliyada dəstək müəllimlərinin rolunda əhəmiyyətli dəyişikliklər başladı. Əvvəlcə, məktəblər əsasən tələbələrə dəstək vermək üçün çıxarış yanaşmasını əsas götürən resurs müəllimlərini işə götürürdü. Ancaq, inklyuziv siniflərə doğru hərəkət artdıqca, bu yanaşma dəyişməyə başladı. Əvvəlcə, dəstək müəllimləri adi sinif mühiti daxilində direkt olaraq tələbələrlə işə başladılar, ya bir-bir yardım təmin edirdilər, ya da adi sinif müəllimi ilə birgə dərs keçirirdilər. Bu, dəstək müəllimlərinin tələbələrin özəllikləri ilə məşğul olmaqdan ziyadə müəllimə yardım etməsinə əsaslanan bir modelə çevrildi. Bu əməkdaşlıq yanaşması, Vüqotski prinsipləri ilə uyğunlaşdırılan dinamik kognitiv prosesləri dəstəkləyəcəyi tövsiyə olunur ki, bu, siniflər daxilində artan müxtəlifliklə daha yaxşı başa çıxmağa kömək edə bilər. Lakin bu dəyişiklik həm də adi sinif müəllimlərinin dərs zamanı dərs dıışı əlavə vaxt sərf etmələrini tələb edirdi, ki, bu dərsləkdə əlavə kömək tələb edən tələbələrin ehtiyaclarını qarşılamaqlarına kömək etməklə əlaqəlidir. Bu dəyişiklik, adi sinif müəllimləri tərəfindən universal olaraq qəbul edilmədi, çünki artıq bütün tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarını

qarşılamağa artan məsuliyyəti olur və müzakirələrə uyğun şəkildə müfredatı dəyişdirmək və adaptasiya etmək üçün daha aktiv rol oynamağı tələb edirdi. (Forlin, 2008, Səhifə 269)

**Küveytdə İnklyuziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və qlobal kontakstdə rolu.** Əsas təhsil mühitlərində daxil olan inklyuziya, əleyhinə olmayan həmkarları ilə siniflərdə əleyhinə olan tələbələrin birləşdirilməsini təmin edir və onlara ümumi təhsil mühitində iştirak etmək üçün lazım olan dəstəyi verir. Ebeveynlər, inklyuziv təhsil üçün mübarizə aparan kritik rol oynayırdı və əleyhinə olan uşaqların əsas təhsil mühitlərinə daxil olmasında irəliləmələrin idarə olunmasına sürücü olmuşdur. Bəzi ebeveynlər öz uşaqları üçün inklyuziv təhsili təşviq edərkən, digərləri ayrılmış məktəb üçün müraciət edirlər. İnklyuziv təhsilin faydalarına dair məlumatın azlığına dair narahatlıqlar səsləndirilmişdir, bu da bəzi ebeveynlərin xüsusi məktəbləri daha yaxşı bir seçim kimi görməsinə səbəb olur. Araşdırmalar, ebeveynlərin inklyuziv təhsilə qarşı münasibətlərinin özlərinin uşağının hansı cür əleyhinə olması ilə təsirlənə biləcəyini göstərir. Lakin, inklyuziya üzrə ebeveyn münasibətləri ilə bağlı əksər tədqiqatlar yalnız analarla məhdud şəkildə həyata keçirilmişdir, atasının çox az da olsa daxil edilməsi ilə. Maraqlıdır ki, kişi ebeveynlər inklyuziya ilə bağlı daha optimistik fikirlərə malik olmağa meyllidirlər, lakin dişi ebeveynlərlə müqayisədə, uşaqlarının öyrənməsinə daha az qatılırlar. Ümumiyyətlə, tipik olaraq inkişaf edən uşaqların ebeveynləri özlərinin uşaqları ilə əleyhinə olmayan həmkarları arasında sosial əlaqələri qarşı çıxırmır. Ərəb ölkələrində inklyuziv təhsili siyasət və qanunvericilik vasitəsilə təşviq etmək üçün səylərə baxmayaraq, effektiv inklyuziv praktikaların həyata keçirilməsində hələ də çətinliklər mövcuddur. İnklyuziv təhsilə keçid, əleyhinə olan və olmayan tələbələr, onların ebeveynləri və məktəb işçiləri üçün logistik çətinliklər təşkil edə bilər. Küveyt'in öyrənmə müdafiəsi üzrə yanaşımı əsasən Birləşmiş Ştatlar və Birləşmiş Krallığın köhnədən ayrılmış təhsil modellərinə çox bənzəyir. Küveyt 1996-cı ildə əleyhinə olan tələbələrin hüquqlarını tanımaq üçün Yüksək Məsləhət Heyətini (HCDA) qurmuşdur, amma ölkədə inklyuziv təhsil praktikalarının araşdırılması məhdud olmuşdur. Bunun əvəzinə, Küveyt xüsusi ehtiyacları olan tələbələrin ehtiyacını qarşılayan müəyyən xüsusiyyətlərə sahib məktəblərə güvənir. (Alshemari və digərləri, 2023, Səhifələr 119-120)

**Hollandiyada İnklyuziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və qlobal kontakstdə rolu.** Son illərdə, xüsusilə Hollandiyada, xüsusi ehtiyacları olan tələbələrin təhsili ilə əlaqədar xərclər küresəl olaraq artmışdır. Bu xərclərin artması əsasən xüsusi təhsil proqramlarına yazılan tələbələrin sayının artmasına əlavə olunur. Maliyyələşdirmə düsturları və bu düsturlara bağlı təşviqatlar, xüsusi təhsilə iştirak dərəcələrini müəyyənləşdirmədə vacib rol oynayır. Bu tədqiqatın məqsədi, Hollandiyada 2014-cü ildə həyata keçirilən bir siyasət

reformunun inklüziv təhsilə təsirini araşdırmaq idi. Bu reformun əsas məqsədi, əsas və xüsusi təhsil məktəblərinə iştirak dərəcələrinə təsirini araşdırmaq idi. Həmçinin, tədqiqat müxtəlif maliyyələşdirmə düsturlarını və Hollandiya siyasət reformalarını araşdırmaq istəyir. (Gubbels və digərləri, 2017, Səh 1137)

Hollandiyada, məktəb əsaslı tələbələrin təxminən 4.5%-i xüsusi ehtiyacları var, bu da digər Avropa ölkələri ilə müqayisədə uyğun nisbətdir. Lakin, Hollandiyadakı xüsusi ehtiyacları olan tələbələrin əksəriyyəti çox Avropa OECD ölkələrinə nisbətən əsas məktəblərdə oxumaqdan uzaq olur. Bunun əvəzində, bir çox xüsusi ehtiyacları olan tələbələr xüsusi məktəblərdə oxuyur, burada onlara daha kiçik sinif ölçüsü və daha fərdiləşdirilmiş diqqət verilir. Bu xüsusi məktəblər öyrənənlərə müxtəlif ehtiyacları olan tələbələr üçün xidmət göstərir, bunlar öyrənmə problemlərindən çox ağır davranış problemlərinə qədər çatır. Tarixi olaraq, Hollandiyada xüsusi təhsil üçün maliyyələşdirmə, hər bir tələbəni xüsusi ehtiyacları olan kimi qeyd etməklə məktəblərə əlavə maliyyə verən bir giriş modelinə əsaslanırdı. Lakin, bu sistem tələbələrin xüsusi ehtiyaclarına sahib olaraq qeyd olunmasına təşviq etməklə bağlı narahatlıqlara səbəb oldu. 1995-ci ildə, maliyyələşdirmə mexanizması bir keçid modelinə keçdi, məktəblərə qeyri-adi ehtiyacları olan tələbələrin sayından asılı olaraq deyil, bölgədəki tələbələrin ümumilikdə sayına əsaslanaraq büdcə təyin edildi. Bu dəyişiklik, əsas və xüsusi təhsil arasında əməkdaşlığı təşvik etmək və inklüziv tədqiqatları gücləndirmək məqsədi daşıyırdı. Lakin, bu qaydada tətbiqində inkonsistent tətbiq və xüsusi təhsilə qeydiyyatda artıq olmuşdu. Sonrakı siyasət reformaları, məsələn, 2003-cü ildəki Çantalar siyasəti və 2014-cü ildəki Xüsusi Ehtiyacları Olan Tələbələr üçün Təhsil Qanunu, tələbələrə və valideynlərə təhsil seçimində daha çox imkan verməklə inklüzivliyi daha da təşviq etməyi hədəfləyirdi. Bu reformalar, əsas təhsilə tələbələrin qeydiyyatına və qalmasına dəstək vermək üçün məktəblər və mütəxəssislər arasında əməkdaşlığın əhəmiyyətini vurğuladı. Məqsədə uyğun olaraq, məqsədə uyğun olaraq, bölgədə əlaqələndirici təhsil resurslarını bölüşmək və məktəblər arasında əməkdaşlığı təşkil etmək üçün bölgəvi təşkilatlar quruldu. (Gubbels və digərləri, 2017, Səh 1138)

Hollandiyada Xüsusi təhsil tələbələri və əlillərin (IUCN) daxil edilməsi əlillik və davamlı xəstəliklərə əsaslanan bərabər problemlər Qanunu ilə dəstəklənir. Bu Qanunun məqsədi əlillik və ya davamlı xəstəlik səbəbindən ayrı - seçkiliyi alqışlamaq və cəmiyyətdə bərabər iştiraka kömək etməkdir. Lakin bu qanun bu terminlərə konkret tərif vermədiyi üçün bu terminlərin geniş yayılması səbəbindən geniş istifadə olunur. Bu şəxsiyyətsizlik və müxtəlif terminlərin istifadəsi institusional mənfi nifrətə səbəb olur. Bundan əlavə, Hollandiya İnsan Hüquqları İnstitutunun əlillərin Hüquqları Konvensiyasının (CPC) həyata keçirilməsinə

dair hesabında "əlillik və davamlı xəstəliklərlə əlaqəli bərabər problemlər" daxil olmaqla mövcud qanunların və müvafiq təhsil Qanununun inklüziv təhsilin təmin edilməsinə yönəlmədiyi vurğulanır. Əsas məktəblərdə tez-tez istifadə olunan şagirdləri dəstəkləmək üçün lazım olan mənbələr artmır və bir çoxunun ayrı-ayrı özəl məktəblərdə oxuyaraq öyrənməsinə səbəb olur. Hüquqi baza daxil olmağı göstərsə də, praktik maneələr qaldı. Təhsil mühitində əlillərə qarşı ayrıseçkilik davam etdi. Məsələn, autizmlı 55 tələbə üçün ali təhsil müəssisələrinə girişdən imtina kimi autizmlə əlaqəli ayrı-seçkilik halları olmuşdur. ( Millner və digərləri, 2021, Səh 5-6)

*Azərbaycan təhsilinə töhfəsi.* Hollandiyanın inklüziv təhsil praktikaları, Azərbaycan təhsil sistemində də bəzi möhtəşəm töhfələrə səbəb ola bilər. Inklüziv təhsilin tətbiqi, əlilliklər və xüsusi tələblərə sahib tələbələrin cəmiyyətə bərabər şəkildə qatılmasını təmin edərək, onların potensiallarını tam şəkildə öyrənmələrini və inkişaf etdirmələrini dəstəkləyir. Bu, Azərbaycan təhsil sisteminin daxilində də tələbələrin bərabər imkanlara sahib olduğu və öz potensiallarını həyata keçirə biləcəyi bir mühit yaratmağa kömək edə bilər. Həmçinin, inklüziv təhsil yolu ilə müxtəlif tələblərə sahib olan tələbələrin bir-birilərinə dəstək vermək və birgə işləməyi öyrənmələri təşvik olunur, bu da cəmiyyətdə birlik və qəbulun güclənməsinə kömək edə bilər. Bu möhtəşəm təcrübələr, Azərbaycan təhsil sisteminin də inklüziv prinsiplərə daha yaxınlaşmasına və əlillərin və xüsusi tələblərə sahib tələbələrin təhsilə daha geniş və daha bərabər giriş hüquqlarına nail olmasına kömək edə bilər.

**Türkiyədə Inklüziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və qlobal kontakstda rolu.** Son illərdə inklüziv təhsil müxtəlif ölkələrin təhsil siyasətinə daxil edilmiş mühüm konsepsiyaya çevrilmişdir. Bu artan Vurğu insan hüquqlarının artan tanınması və təhsilin bütün insanlar üçün əsas hüquq kimi tanınması ilə izah edilə bilər. Konkret olaraq, Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyannaməsində (1948) "hər kəsin təhsil almaq hüququ var" ifadəsi təhsilin insan hüquqları kimi əsas mahiyyətini vurğulayır. Bu hüquq Türkiyə Konstitusiyası (1982), xüsusən də heç bir insanın təhsil və peşə hazırlığından məhrum edilməməsinə təmin edən 42-ci maddə. Maddə ilə daha da güclənir. Ayrı-seçkilik etmədən bütün şəxslərə təhsil vermək Prinsipi hamı üçün bərabər təhsil imkanlarının təmin edilməsinin və təhsil xidmətlərinə ədalətli çıxışın vacibliyini vurğulayır. (Sarı və digərləri, 2020, Səhifə 71)

Xüsusilə əlil uşaqların təhsili ilə bağlı Türkiyənin milli qanunvericiliyinin beynəlxalq standartlara cavab verdiyi düşünülür. Uşaq Hüquqları Konvensiyası (1989) və Birləşmiş Millətlər Təşkilatının əlillərin Hüquqları Konvensiyası (2006) kimi əsas konvensiyaları



təsdiqləyərək, Türkiyə ayrı-seçkiliyin qarşısını almaq və əlillərin üzləşdiyi problemləri həll etmək öhdəliyini nümayiş etdirdi. 1997-ci ildən bəri Türkiyə xüsusi ehtiyacı olanlar üçün təhsil xidmətləri ilə bağlı müddəalar tətbiq etdi və Milli Təhsil Nazirliyi bu sahədə siyasətlərin hazırlanmasında mühüm rol oynadı. Bununla birlikdə, Konstitusiya və tənzimləmə tədbirləri ilə cinsi ayrı-seçkiliklə mübarizə üçün səylər göstərsə də, fərqli cinsi yönümlü qızlar və uşaqlar üçün əhatəli bir təhsil mühiti yaratmaq üçün hərtərəfli təşəbbüslər yoxdur. İnküziv təhsili insan hüquqları və iştirak demokratiyasının əsas aspekti kimi qəbul edən perspektivlərə görə, inküziv təhsil məqsədlərinə nail olmaq siyasətçilərin, idarəçilərin, müəllimlərin, ümumiyyətlə inkişaf etməkdə olan tələbələrin və valideynlərin düşüncə və baxışlarını sosial ədalət və müxtəliflik daxilində qiymətləndirmələrini tələb edir. Sadəcə qanunvericilikdə qaydaların olması problemlərin həllinə zəmanət vermir; problemlərin həlli üçün məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin məlumatlandırılması və icrasına nəzarət edilməsi tələb olunur. Bundan əlavə, Oktyabr ayında uşaqlarının baxımı və təhsili ilə məşğul olan ailələr, şagirdlərin təhsil səyahətlərinin davam etdirilməsini təmin etmək üçün təlim keçməli və qərar qəbul etmə prosesində iştirak etməlidirlər. (Sarı və digərləri, 2020, Səhifə 72)

UNESCO-ya görə, inküziv təhsil fərdi fərqləri maneələr deyil, imkanlar kimi yenidən şərh edilən tələbə müxtəlifliyinə aktiv reaksiya ilə xarakterizə olunur. Təhsil mühitində ayrı-seçkiliyi aradan qaldırarkən bütün tələbələrə müraciət edərək və müxtəlif ehtiyaclarına, qabiliyyətlərinə və xüsusiyyətlərinə hörmət edərək təhsil hüququnu həyata keçirir. Türkiyədəki inküziv təhsil, Milli Təhsil Nazirliyi tərəfindən fərqli mədəni, sosial və təhsil təbəqələrindən olan uşaqlara və gənclərə bənzərsiz fərqlərini nəzərə alaraq ədalətli təhsil imkanları təmin etmək üçün birgə səy olaraq təyin olunur. Əsasən, inküziv təhsil, xüsusi ehtiyaclarından asılı olmayaraq, bütün uşaqların əsas təhsil müəssisələrində həmyaşıdları ilə eyni təhsil, mədəni və sosial imkanlara çıxış hüququnu vurğulayır. Nəticədə, əsas məktəblərin yerli icmalarındakı bütün uşaqları yetişdirə bilməsi lazım olduğu iddia edilir. İnküzivliyin effektivliyi məktəb siyasəti, müəllimlərin səriştəsi, effektiv tədrisə dəstək mexanizmləri və xarici təsirlər kimi amillərdən asılıdır. (Tuncay və Kızılaslan, 2021, Səhifələr 1-3)

***Türkiyə inküziv təhsilinin Azərbaycana verə biləcəyi töhfələr.*** Türkiyədə inküziv təhsilin mahiyyətinə dair verilən məlumatlar, Azərbaycan təhsil sistemində bir neçə əhəmiyyətli töhfə verir. İlk olaraq, inküziv təhsil, öyrənmə mühitində fərdi fərqliliklərə proaktiv bir şəkildə cavab verir və bütün öyrənənlər üçün ehtiyacın nəzərə alınmasını vurğulayır. Bu, Azərbaycan təhsil sisteminin də müəyyən qruplardan fərqli olan öyrənənlər üçün daha adekvat təlim təklif etməsi ilə bağlı ciddi nəzəri və təcrübi alətlərə ehtiyac olduğunu göstərir. Bundan əlavə, Türkiyədəki təcrübə, inküziv təhsilin müxtəlif mədəni və

sosial fonları olan tələbələr üçün adaletli öyrənmə imkanları yaratmaqda mühüm olduğunu göstərir. Bu da Azərbaycanın təhsil sisteminin, müxtəlif sosial və mədəni fərqliliklərə sahib olan öyrənənlər üçün uyğun mühit yaratmağına dair əhəmiyyətli dəyişikliklər tələb edir. Son olaraq, Türkiyədəki qanunvericilik və siyasi inkişaf, inklüziv təhsilin təmin edilməsi üçün geniş bir çərçivə təşkil edir, bu isə Azərbaycanın da bənzər qanunlar və siyasi addımlarla öyrənənlərin müxtəlif ehtiyaclarının nəzərə alınmasına və onlara uyğun dəstəy təmin edilməsinə nail olmasına kömək edə bilər.

**Birləşmiş Millətlər-in (UN) inklüziv təhsilə dair atdığı addımlar.** Son üç ildə, inklüziv təhsil dünya üzrə təhsil siyasətlərinin mərkəzi məqsidi kimi özünü göstərmiş və geniş tanınmış bir konseptə çevrilmişdir. UNESCO-nun (1994) Salamanka Bəyannaməsi, Börnəklərin Hüquqları Konvensiyası (BMT, 1989), və Əlilliyi Olan Şəxslərin Hüquqları Konvensiyası (BMT, 2006) kimi beynəlxalq bəyanatların tərəfdarlığı ilə, qitələr üzrə ölkələr inklüzivliyə doğru yollarla gedirlər. Bir çox tədqiqatlar bütün tələbələr üçün inklüziv təhsilin faydalarını sübut etmiş, həm təlimi həm də sosial öyrənmə imkanlarını artırmaqda əhəmiyyətli olduğunu göstərmişdir. Lakin, təhsil sistemlərinin, mövcud resursların və inklüziv təhsilin təfsiri ilə bağlı çeşidliliklər səbəbindən, implementasiya strategiyaları ölkələr arasında geniş ölçüdə dəyişir.

Əvvəlki bölmədə qeyd olunan boşluğu doldurmaq məqsədi ilə, müxtəlif Avropa ölkələrindən alimlər 2018-ci ildə Atinada keçirilən Beynəlxalq İntellektual və İnkişaf Etmiş İnzibati Dərəcələrin İlk Konfransında (IASSIDD) bir yuvarlaq masa müzakirəsinə gəldilər. Bu panelin məqsədi, Avropa ölkələri arasında intellektual əsaslı tələbələr üçün inklüziv təhsilin implementasiyasında inkişafın müqayisəli müzakirəsi olub, bu mövzuda tədqiqatlar apararkən məsələləri müəyyənləşdirmək idi. Bu məqalənin doğuşu, bu yuvarlaq masa müzakirəsində toplanan fikirlərdən əlavə olaraq ortaya çıxmışdır. Əlavə olaraq, məqalə, xüsusilə siyasət sahələrinə diqqət yetirir, məsələn: Müxtəlif Avropa ölkələrində BMT-nin əlilliyi olan şəxslərin hüquqları.

İkinci Dünya müharibəsindən sonra tarixi olaraq, çoxu Avropa ölkəsində əksər uşaqlar və gənclər xüsusi təhsil mühitlərində təhsil alırdılar. Bəzən Avstriya kimi ölkələr, intellektual əlillikləri olan şəxsləri də təhsil mühitlərindən xaric etdilər və onları öyrənməyə qabiliyyətsiz hesab etdilər. Lakin, 1960-cı illərdən bəri xüsusi təhsil sistemləri bu populyasiyanı dərəcədə açıq edərək, intellektual əlilliklərə malik tələbələr üçün xüsusi məktəblərin qurulmasına səbəb oldu. Bu intellektual əlilliklər üçün təhsil tarixinin bir miladını qeydə alaraq, qəbul edilmədən inklüzivliyə keçid, müvəffəqiyyət qazanmışdır. Bu, müəyyən bir qeyri-qismi yanaşma olaraq

adlandırılır, hər iki tələbəyə xidmət göstərən adi məktəblər və özü əlilliklərə malik olanlar üçün xüsusi məktəblər.

1970-ci illərdən bəri, bir çox Qərb Avropa ölkələrində xüsusi məktəblər segregativ xarakterlərindən ötrü artan tənqidlərlə üzləşmişdir, bu da əlillər və valideynlər hərəkatlarının reformlar üçün çağırışlarına səbəb olmuşdur. Bu hərəkatlar müxtəlif siyasi səviyyələrdə təzyiq etmiş və İtaliya, Norveç kimi ölkələri, 1980-ci illərdən etibarən, əlilləri adi təhsilə inteqrasiya etmək məqsədilə, təhsil siyasətlərini dəyişməyə söylərək Qərb Avropa ölkələrinin bir çoxunu təsir altına almışdır. Dəmir pərdənin çöküşündən sonra, əksər Şərqi Avropa ölkələri də eyni yolu izlədi.

Araşdırma nümunəsi, inklüziv təhsilin qurulmasına dair müxtəlif təhsil sistemlərinə və tarixi mənşələrinə sahib ölkələri əhatə edəcək şəkildə diqqətlə hazırlanmışdır, həmçinin Polşa və Çexiya kimi, buna oxşar siyasətləri 1990-cı illərdə başlatan ölkələri daxil edir. Bu çeşidlilik bu məqalənin metodoloji üçün əhəmiyyətli olmasının bir neçə səbəbindən dolayı önəmlidir. Birincisi, UNCRPD tələbləri ilə uyğun olaraq inklüziv təhsili həyata keçirmək, iki paralel təhsil sistemini (əsas və xüsusi/təsdiqlənmiş) saxlamaqdan daha inklüziv öyrənmə mühitləri yaratmağa keçid tələb edir. İkincisi, bu dəyişikliyin inkişafı, xüsusi tələbələrə sahib tələbələrin təhsil yerlərinin, yaxud intellektual əlilliklərə sahib tələbələrin nisbətləri incələnerək qiymətləndirilə bilər, onların adi məktəblərə və xüsusi məktəblərə yerləşdirilməsi mərasimləri müqayisə edilərək.

Avropa müqayisəli araşdırmada bu yanaşma milli təhsil sistemlərinin kompleksliyinə baxmayaraq, inklüziv təhsilin inkişafını ölçməkdə əsas rol oynayır. Belə göstəricilər, əsaslaşdırma dərəcəsi kimi, tələbə yerləşdirmələrinin və tələbələrin idarə olunan kateqoriyalarına olan əlaqəni qiymətləndirmək üçün hazırlanmışdır və bu da inklüziv təhsilin inkişafına dair bəzi fikirlər verir. Lakin, müxtəlif təhsil mühitləri üzrə yerləşdirmələrin ölçülməsi beynəlxalq müqayisədə çətinliklər törədir, xüsusilə də məlumatların toplanması və təhsil sistemlərinin xüsusi tələbələr əsasında kateqoriləşdirilməsi, məsələn, tələbələrin adi və xüsusi tələbələr kateqoriyasına əsaslanan. (Buchner və digərləri, Səh 1-4)

1990-cı illərdə BMT-nin iqtisadi, sosial və mədəni hüquqlar Komitəsi əlilliyi insan hüquqları problemi kimi görməyə başladı və nəticədə 5 nömrəli ümumi şərh 1994-cü ildə nəşr olundu. Sonradan BMT-nin İnsan Hüquqları Komissiyası, o zamankı BMT İnsan Hüquqları Ali komissarının fəal dəstəyi ilə Mary Robinson, 1998, 2000 və 2002-ci illərdə qəbul edilmiş qətnamələrdə əlilliyi insan hüquqları problemi olaraq tanıdı. Nəticədə, 2001-ci ildə BMT Baş

Məclisi Meksika hökumətinin BMT-nin əlillik Hüquqları Konvensiyasının hazırlanması təklifini qəbul etdi.

Konvensiyanın qəbulu sürətli bir prosesi izlədi: seçmə komitə beş il ərzində əvvəlki konvensiyalardan daha sürətli toplandı. Müqavilə prosesinin rəhbər Prinsipi "bizsiz bizim haqqımızda heç bir şey" idi ki, bu da əlillərin müxtəlif fəaliyyət sahələrində, o cümlədən dövlət hökumətlərindən və əlillərin ictimai təşkilatlarından (DPO) nümayəndə heyətinin fəal iştirakını vurğuladı.

Mənalı iştirak təmin etmək üçün əyalət nümayəndə heyətlərindən əlilliyi olan insanları daxil etmələri istənilirdi və bu da əyalət nümayəndə heyətinin təxminən dördüdə birinin son müvəqqəti komitə səbəbiylə əlil olmasına səbəb oldu. Dpo və QHT-lər nümayəndələrini müvəqqəti komitədə qeydiyyatla ala və iclaslarda iştirak edə bilərlər. BMT müqavilə prosesində iştirak etmək üçün cənub ölkələrindən olan əlillərə 25 təqaüd verdi.

Bundan əlavə, səkkiz Beynəlxalq əlillər Təşkilatı oktyabr ayında 100-ə yaxın əlillik təşkilatından ibarət Beynəlxalq əlillər qrupunu (IDC) yaratmaq üçün genişləndirildi. IDC müqavilənin formalaşmasına əhəmiyyətli təsir göstərdi və sədri mübahisə zamanı idc şərhlərinə üstünlük verdi. Müvəqqəti Komitənin iclasları arasında bir çox D dekommunizator əlillərə fikirlərinin Konvensiyaya daxil olduğundan əmin olmaq üçün müraciət etdi.

Ümumilikdə, 116 ölkə müvəqqəti komitədə nümayəndə heyətlərini təmsil edib və 800-dən çox QHT və QHT qeydiyyatla alınıb. Bütün iştirakçı dövlətlər Konvensiyaya uyğun olaraq əlilliyi olan şəxsləri və onların nümayəndəlik orqanlarını Konvensiyanın həyata keçirilməsinə və monitorinqinə cəlb etməyə davam etməlidirlər. (Rieser, 2008, Səhifə 4-8)

**YUNESKO-nun inklüziv təhsilə dair atdığı addımlar.** 1990-cı ildə Taylandın Jontima şəhərində hər kəs üçün təhsil çağırışları başladığından bəri YUNESKO davamlı olaraq inklüziv təhsilə üstünlük verir. İordaniya, Amman (1996), Dakar, Seneqal (2000), Cenevrə, İsveçrə (2008) və Cənubi Koreya Respublikasının Incheon (2015) sonrakı konfransları bu fokusu hər kəs üçün təhsil Hərəkəti daxilində fəaliyyət iddiaları və çərçivələri ilə qorudu. Bu sözlər iclaslar, hesabatlar və global təhsil monitorinqi (GEM) müqavilələri ilə dəstəkləndi. Hər kəs üçün davamlı təhsil təminatı problemini tanıyan Incheon 2030-cu il təhsil Bəyannaməsi və fəaliyyət çərçivəsi, inklüziv və ədalətli təhsilə nail olmaq üçün həyata keçirmə strategiyası, məqsədləri və monitorinq proqramları ilə birlikdə yeni bir təhsil vizyonu təqdim etdi. Incheon Bəyannaməsinin və çərçivəsinin müəllifləri bu məqsədə sarsılmaz bağlılıqlarını ifadə etdilər. (UNESCO 2020-Report, səh 5)

SDG 4 üçün təyin olunan bütün hərəkətlər və məqsədlər üçün təlim aydın və vacibdir. Muscat müqaviləsi bir neçə problemi vurğulayır:

- 57 milyon uşaq və 69 milyon yeniyetmənin effektiv əsas təhsilə çıxışı yoxdur.
- 2011-ci ildə 774 milyon yetkin savadsız idi və bunların üçdə ikisi qadın idi.
- Təxminən 250 milyon uşaq ən azı dörd il məktəbdə olmasına baxmayaraq əsas savadlılığı və sayma bacarıqları ilə mübarizə aparır.
- Həssas qruplar və mənşin dekomunizasiya olunmuş qruplar arasında giriş, nişan və öyrənmə nəticələrində davamlı fərqlər var.Məsafə.
- İbtidai təhsildə gender bərabərliyi ölkələrin 60% - də əldə edildi, ancaq yalnız 38% - i orta təhsil səviyyəsinə çatdı.
- Təhsilin maliyyələşdirilməməsi.
- Məktəblərdə şagirdlərə qarşı zorakılıq halları artıb.

Qlobal və yerli prioritetlər müasir dünyada sürətlə dəyişən şərtlərdən asılıdır. İnküziv təhsil, yerli və yerli uşaqlar, qızlar, münafişələr və ya təbii fəlakətlər nəticəsində didərgin düşmüş uşaqlar, etnik, dini və ya qəbilə azlıqları, yoxsulluq içində yaşayan uşaqlar, gəzən uşaqlar və əlil uşaqlar da daxil olmaqla həssas tələbə qruplarının üzvləşdiyi təhsil çatışmazlıqlarını və məhdud sosial imkanları aradan qaldırmağa çalışır. İnküziv təhsilin davamlılığının təmin edilməsi istisnanın struktur və mədəni aspektlərinin hərtərəfli başa düşülməsini tələb edir. Əslində, inküziv təhsil həssas əhali üçün maneələrin müəyyənləşdirilməsinə və aradan qaldırılmasına prinsipial və sistemik yanaşmaya əsaslanmalıdır. (UNESCO, 2020, Səhifə 6)

Təhsil ömür boyu imkanların və sosial əlaqələrin inkişafında həlledici rol oynayır (OECD, 2017). Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyannaməsi (Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Baş Assambleyasının 217a qətnaməsi, maddə 26, 1948) kimi sənədlərlə vurğulandığı və Uşaq Hüquqları Konvensiyası kimi müqavilələrlə daha da gücləndirildiyi üçün təhsilə giriş hər bir uşaq və gənc üçün əsas insan hüququ kimi tanınır. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Baş Məclisi, 44/25, 28 və 29-cu maddələr, 1989). Bu əsas insan hüququnu qorumaq üçün oktyabr ayında həssas əhali üçün keyfiyyətli inküziv təhsilə çıxış və iştirak təmin etmək üçün Qadınlara Qarşı Ayrı-seçkiliyin Bütün Formalarının Ləğvi Konvensiyası (CLJ) da daxil olmaqla əlavə müqavilələr bağlandı. (UNESCO 2020, səh 43)

Təhsil bir çox insanın dəyərli həyat sürməsinə, potensialını tam həyata keçirməsinə, inkişafda aktiv iştirak etməsinə və ümumi həyat keyfini artırmasına imkan verən bir vasitə kimi görülür. Bundan əlavə, sülh, azadlıq və cəmiyyət adədlərinin inkişafında rol oynamağı ilə tanınır. Lakin, təhsil cəmiyyətdə avtoritar, diskriminativ və anti-demokratik ideyaların özünü davam etdirmək üçün manipulyasiya oluna bilər. Rwandan soyqırımında müəllimlərin iştirakı bu fenomenin qeyri-axtarılacaqılıqla göstəricisidir. Zimbabve və Uganda məktəblərində kişi tələbə və müəllimlərin törətdiyi 'cins qəddarlığı' fəaliyyətinin yaygınlığı eyni zamanda kişi zorakılığını normal təşkil etməklə yox, bu cür davranışları cəmiyyət və dövlət tərəfindən qəbul edilməsini də təmin edir. (Miles və Singal, 2008, Səhifə 5)

Təhsil hüququnu həyata keçirmək məqsədilə Hamı Üçün Təhsil (EFA) hərəkatı getdikcə inklüziv təhsili keyfiyyətli təhsillə əlaqələndirməyə çalışır. Keyfiyyətli təhsilin vahid qəbul edilmiş tərfi olmasa da, əksər konseptual əsaslar iki vacib komponenti əhatə edir – bir tərəfdən tələbənin idrak inkişafı, digər tərəfdən məsuliyyətli vətəndaş mövqeyi və ya yaradıcı və emosional inkişaf dəyərlərini və münasibətlərini təbliğ etməkdə təhsilin rolu. Əsas təhsilin keyfiyyətinə gəldikdə isə, Hamı Üçün Ümumdünya Təhsil Bəyannaməsi (1990) bütün uşaqlar, gənclər və böyüklər üçün ehtiyaclarına cavab verən və həyatları ilə əlaqəli bir təhsilin təmin edilməsinin vacibliyini vurğulayır ki, bu da ehtiyac baxımından ifadə olunan keyfiyyət meyarlarına əsaslanan konsepsiyasına yol açır. Dünya Bəyannaməsi daha sonra bu ehtiyacların həm əsas öyrənmə vasitələrini, həm də bütün insanların yaşaması, qabiliyyətlərini tam inkişaf etdirməsi, yaşamağa və işləməyə layiq olması, inkişafda tam iştirak etməsi, həyat keyfiyyətlərini yaxşılaşdırması, məlumatlı qərarlar qəbul etməsi və öyrənməyə davam etməsi üçün lazım olan əsas öyrənmə məzmununu əhatə etmə prinsipini təmin edir. (UNESCO, 2009, səh 10)

***YUNESKO-nun Azərbaycanla töhfəsi.*** Əgər YUNESKO-nun bu mətnlərdə dərc etdiyi rəhbər prinsiplər Azərbaycanda həyata keçirilsəydi, bu, təhsil sisteminin sosial, sosial-mədəni və iqtisadi inkişafına birbaşa müsbət təsir göstərərdi. Inklüziv təhsilin tətbiqi cəmiyyətdə bərabərliyi və mədəni dəyərləri gücləndirərək cəmiyyətin daha geniş inteqrasiyasına imkan verərdi. Bundan əlavə, gender əsaslı zorakılığın və ayrı-seçkiliyin digər formalarının qarşısının alınması, həmçinin insan hüquqlarının müdafiəsi məqsədilə dərin dəyişikliklər baş verəcək. YUNESKO-nun dəstəklədiyi rəhbər prinsiplərin həyata keçirilməsi Azərbaycanda sosial ədalətin və insan hüquqlarının daha yüksək səviyyədə qorunmasını təmin edərdi.

**Cənubi Afrikada Inklüziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və qlobal kontaktda rolu.** Cənubi Afrikadakı təhsil vəziyyəti, aparteid dövrünün təhsil siyasətinin tarixi irsindən

təsirlənir. Aparteid dövründə təhsil irqə görə dərinlən bölündü və nəticədə təhsilin keyfiyyəti və təmin edilməsində əhəmiyyətli fərqlər yarandı. Qara Cənubi Afrikalılar "bantu təhsili" sistemi altında məhdud təhsil alsalar da, bu sistem rəngli insanları ixtisasız işçi qüvvəsinə çevirmək məqsədi daşıyırdı. Bundan əlavə, məktəblər etnik mənsubiyyətə və əlilliyə görə bölündü, ağ məktəblər qara məktəblərlə müqayisədə daha yaxşı maliyyə və dəstək xidmətləri aldı.

Aparteid bitdikdən sonra bütün cənubi afrikalı uşaqlar üçün məcburi təhsil tətbiq olundu və ayrı təhsil praktikası ləğv edildi. Birləşmiş Təhsil Nazirliyinin yaradılması, aztəminatlı məktəblərə getdikcə daha çox dövlət yardımı göstərməklə təhsildə bərabərliyi təşviq etmək və keçmişdəki bərabərsizliyi aradan qaldırmaq məqsədi daşıyırdı. Bundan əlavə, Cənubi Afrikanın yeni Konstitusiyasında əlillərin hüquqları ilə bağlı müddəalar yer alıb.

Təhsil haqqında ağ kağız 6, hökumətin inteqrasiya olunmuş və qayğıkeş bir cəmiyyət inkişaf etdirməyə yönəlmiş əlillər də daxil olmaqla bütün tələbələr üçün əhatəli bir təhsil sistemi qurma öhdəliyini təyin etdi. Ancaq on ildən çox müddət sonra bir çox əlil şagird hələ də ayrı-ayrı "özəl" məktəblərdə oxuyur. Cənubi Afrikada əlilliyin təsnifatı ilə bağlı mübahisələr davam edir və bu da əlilliyin yayılma təxminlərində fərqlərə səbəb olur. Əlilliyin tərifini ilə bağlı bir fikir birliyi yoxdur, baxmayaraq ki, hökumət əhalinin təxminən 5% - nin əlil olduğunu təxmin edir. (Donohue və Bornman, 2014, Səh 2)

İnklüziv təhsil son zamanlarda həm Cənubi Afrikada, həm də dünyada ideal bir təhsil modeli olaraq geniş qəbul edilmişdir. Ancaq bu ideal təcrübələri qəbul etmək həmişə siniflərdə reallıqla üst-üstə düşə bilməz. İnklüzivliyin müvəffəqiyyəti məktəb direktorlarının və məktəb mədəniyyətini formalaşdıran digər işçilərin münasibət və hərəkətlərindən çox asılıdır və inklüzivliyə mane ola və ya qoruya bilər. Müəllimlər ümumiyyətlə inklüzivlik anlayışı ilə razılaşırsalar da, bir çoxlarının fikrincə, əlilliyi olan, xüsusən də daha ciddi əlilliyi olan şagirdlərin ayrı-ayrı siniflərdə daha yaxşı xidmət göstərdiyinə inanılır. Dəstək, qaynaq çatışmazlığı və əlilliyə mənfi münasibət Cənubi Afrika məktəblərində yaygındır və inklüzivliklə əlaqəli qeyri-müəyyənliyi artırır. Cənubi Afrikadakı müasir təhsil təhsili, fərqli şagirdləri eyni sinifdə yerləşdirmək üçün pedaqoqları yetişdirməyi hədəfləyir və bu, əlilliyin sosial modeli ilə uyğun gəlir. Bu model əlilliyi ilk növbədə sosial quruluş hesab edir, əlilliyi olan insanların üzləşdikləri problemləri ehtiyaclarına cavab verməyən sosial, iqtisadi, siyasi və təhsil sistemlərinə aid edir. Sosial modelin geniş yayılmasından əvvəl Cənubi Afrikadakı müəllimlər ümumiyyətlə tibbi modelin prinsiplərini əks etdirən ümumi və ya xüsusi təhsil alırdılar. Bu yanaşma bir çox müəllimin əlil şagirdləri effektiv şəkildə öyrətmək üçün lazım

olan bacarıqlara sahib olmamasına səbəb oldu və bu cür Tələbələr üçün ayrı öyrənməyə münasibətləri tədris mədəniyyətinə kök saldı. Bu problemi daha da pisləşdirən odur ki, Cənubi Afrika müəllimlərinin böyük bir hissəsi ənənəvi təcrübədən illər sonra yeni təhsil yanaşmalarına yenidən diqqət yetirməkdə çətinlik çəkirlər. (Donohue və Bornman, 2014, səh 4)

**Kanadada İnküziv təhsilin nəzəri əsasları, tarixi və global kontaktdə rolu.** Kanadalı müəllimlər siniflərinin ölçüsündə artım, iş vaxtının artması, təhsil təşəbbüslərinin maliyyələşdirilməsinin azaldılması və məktəb rəhbərliyi və ya valideynlər tərəfindən tədris proqramının tələblərini yerinə yetirmək və ya aşmaq üçün təzyiq daxil olmaqla siniflərdə bir sıra maneələrlə qarşılaşırlar. Kanadada çox sayda tələbənin ehtiyaclarını ödəmək üçün inklüziv təhsil (IE) tətbiq edilmişdir. IE, əlil uşaqlara yerli məktəblərinin adi siniflərində—əlil olmasaydılar gedəcəkləri məktəblərdə təhsil verməyi və onlara lazımı xidmətlər və yardım göstərməyi əhatə edir. (McCrimmon,2015, Səhifə 234)

Bota bildirir ki, illərdir ayrı-ayrılıqda təhsil aldıqdan sonra Kanada siniflərində inklüziv təhsilə keçid, xüsusən müəllimlərin şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək bacarığı və qabiliyyəti ilə bağlı bir neçə problem yaradı. İnküziv təhsil (IE) sahəsində araşdırılan əsas problemlərdən biri müəllimlərin onun prinsiplərini pedaqoji təcrübələrində qəbul etməyə hazır və hazır olmasıdır. Tədqiqatlar göstərir ki, qadın müəllimlər kişi həmkarları ilə müqayisədə müstəsna öyrənmə ehtiyacı olan tələbələrə daha çox qəbul edirlər. Bundan əlavə, uşağın əlilliyinin şiddətinin inklüziv təcrübənin qəbul edilməsinə təsir göstərdiyi aşkar edilmişdir. Bundan əlavə, peşədə sərf olunan vaxtın uzunluğu oktyabr ayına olan münasibətə təsir göstərir, çünki son məzunlar təcrübəli müəllimlərdən daha həssasdır. (Bota, 2023, səh 12)

Bu problemlərə baxmayaraq, müəllimlərin müstəsna öyrənmə ehtiyacı olan tələbələrlə işləməkdə effektivliyi ilə bağlı şəxsi gözləntiləri mühüm rol oynayır. Tədqiqatlar göstərir ki, təhsil illərinin artması inklüzivliyə münasibətin yaxşılaşması ilə əlaqədardır. Bundan əlavə, uşaqlıq əlilliyi olan müəllimlərin bilik və təcrübəsi inklüziv siniflərdə öz effektivliyini və effektivliyini əhəmiyyətli dərəcədə artırır. Müəllim hazırlığı proqramlarına gəldikdə, Kanadadakı bəzi universitetlər inklüziv təhsillə əlaqəli kurslar təklif edirlər, lakin uşaqlıqda əlilliyin tərifləri və tərifləri ilə yanaşı dəlillərə əsaslanan sinif dərsləri ilə bağlı mentorluq təcrübəsi ilə sistemə tanışlıq yoxdur. Müəllimlərin təhsil çatışmazlığı və uşaq əlilliyini başa düşmədiklərini bildirdikləri üçün inklüziv hazırlıq kurslarındakı bu boşluq təəccüblüdür. Bir çox müəllim hazırlığı proqramı, ilk növbədə, inklüziv təhsili təşviq edən dekomünizasiya



siyasəti ilə həqiqi müəllim hazırlığı arasındakı uyğunsuzluğu vurğulayaraq, ümumiyyətlə inkişaf etməkdə olan şagirdlərlə işləmək üçün müəllimlərin hazırlanmasına yönəlmişdir. Xüsusi təhsil sahəsində təcrübəsi olan akademik müəllimlərin olmasına baxmayaraq, bu proqramlar bu təcrübənin gələcək müəllimlər üçün zəruri kurslara ardıcıl inteqrasiyasına imkan vermir və bir çox müəllimin əlavə təlim və təcrübə olmadan müxtəlif siniflərdə təhsil almağa hazır olmasına imkan vermir. oktyabr. (McCrimmon,2015, səh 235)

Kanadanın Alberta şəhərindəki bir kənd məktəb bölgəsi olan PHRD-də təxminən 4000 şagird var və edmontonun qərbindəki coğrafi baxımdan geniş bir ərazini, o cümlədən şimal-qərbdəki Suon Hills-ə qədər uzanan Barrhead və Uestlock kimi şəhər mərkəzlərini əhatə edir. Bölgənin iqtisadiyyatı əsasən Dekə, təbii qaz, neft və kənd təsərrüfatı kimi resurs tələb edən sahələr ətrafında cəmləşir, səpələnmiş çoxsaylı kiçik şəhərlər və bəzən daha böyük kənd icmaları var. İnteqrasiya öhdəliyi ilə tanınan bölgə bu işdə iştirak etmək üçün seçildi. Bu öhdəlik, uğur qazanmaq üçün lazım olan dəstəklə bütün şagirdlərin, eləcə də onların yaşa uyğun həmyaşıdlarının təhsilini təmin etməklə unikal ehtiyaclarını ödəməyin vacibliyini vurğulayan siyasət təlimatında aydın şəkildə izlənilir. Əlilliyi olan tələbələr üçün inklüziv təhsil sənədləşdirilmiş faydaları ilə həm sosial, həm də akademik imkanlara bərabər çıxış təklif edir. Bir tədqiqat, altı ildir əlilliyi olan şagirdləri, məktəbləri boyunca ayrı siniflərdə qalanları böyüdükcə əhatəli bir mühitə keçənlərlə müqayisə etdi. Nəticələr əhəmiyyətli idi və təcrid olunmuş bir mühitdə təhsil alan şagirdlərin tez-tez özlərini qərib kimi hiss etdiklərini, utanc və utanc hiss etdiklərini və özəl mühitlərindən qaçmaq istədiklərini ifadə etdilər. Bu tələbələr tez-tez qeyri-adekvatlıq hissələrini bildirirdilər və özlərini adi fəaliyyətlər üçün kifayət qədər ağıllı hesab etmirdilər. (Loreman və digərləri, 2009, səh 2-4)

Təbii ki, aparılan bu tədqiqatlar zamandan və məkandan asılı olaraq, müxtəliflik sərgiləyə bilər. Bu hal da inkişaf etmiş olan Kanadada inklüziv təhsil islahatlarının Azərbaycana nisbətə çox daha irəli səviyyədə olmasına açıqlama verir. Lakin bunu da bildirmək zəruridir ki, Azərbaycan təhsil sistemi diffrensiallıqlara baxmayaraq, ölkənin inklüziv təhsil alan tələbələri üçün rifah səviyyəsini artırmağa davam edir.

Kanada təhsil sistemi əyalət daxilində fəaliyyət göstərir və ölkə daxilində hərtərəfli milli ardıcıl dəyişiklik proqramından məhrumdur. Kanada şəxsiyyətini fərqli bir millət olaraq qəbul edərək, bütün mədəniyyətlərin, dinlərin, cinsi oriyentasiyaların və maneələrin qəbul edilməsini əhatə edən inklüzivliyi geniş şəkildə müəyyənləşdirir. Daxil olmaq üçün hüquqi əsaslar Kanada hüquq və azadlıqları Xartiyası və Kanada insan hüquqları qanunu kimi sənədlərdən irəli gəlir, hər ikisi də əlillər də daxil olmaqla müxtəlif mənşəli şəxslər üçün

bərabər hüquq və qorunma tələb edir. Xüsusi ehtiyacı olan tələbələrin səviyyəsi və əhatə dairəsi əyalətə görə dəyişsə də, əyalətlər Federal dekkommunizasiya hədəflərinə uyğunlaşdırmaq üçün tədricən çərçivələrini düzəltdilər. Manitobada orta məktəblər Tec peşə liseylərində ixtisas kursları və lisey şagirdlik proqramları (HSAP) vasitəsilə iş təcrübəsi və iş imkanları daxil olmaqla, akademik və peşə proqramları təklif edir. Bu proqramlar sinif təlimini iş yerindəki təlimlə birləşdirir və nəticədə ümummilli sertifikatlar əldə edilir. Peşəkar proqramları olan liseylər, bu cür proqramları olmayan məktəblərlə müqayisədə xüsusi ehtiyacları olan şagirdlərin daha yüksək faizinə sahibdirlər. Ancaq müəllim hazırlığı müxtəlif siniflərin problemlərini kifayət qədər nəzərə almadı. Uzaqgörən pedaqoji təhsil pedaqoji işlərin aparılmasını, inklüziv təhsil mühitinin dizayn bacarıqlarını və inklüziv məktəb Təşkilatının inkişafını əhatə etməlidir. Inklüziv peşə təhsili müxtəlifliyi nəzərə alan pedaqogikaya əsaslanmalıdır. (Miesera və Gebhardt, 2018, səh 7-8)

Tez-tez fərdi siniflərdə və ya məktəblərdə təcrübəli müəllimlər tərəfindən həyata keçirilən ənənəvi özəl təhsilin bir çox cəhətdən təsirsiz olduğu sübut edilmişdir. Birincisi, ayrılmış proqramlardakı şagirdlər normal məktəblərdə həmyaşıdlarından daha pis oxumağa meylli olduqları üçün bu, istənilən nəticəni vermir. Bu nəticə təəccüblü deyil, çünki ayrılmış təhsil gəncləri cəmiyyətlərinə və ya ümumiyyətlə cəmiyyətlərinə qarışmağa kifayət qədər hazırlamır.

İkincisi, öyrənmə qüsurlu uşaqların ayrılmasını təşviq edən sistem müəllimlərin peşəkarlığını pozur və bütün uşaqları öyrətmək üçün etik vəzifələrini laqeyd edir. Bu yanaşma həm də diqqəti və resursları əsas təhsili inkişaf etdirmək söylərindən yayındırır. Kanadanın bir neçə bölgəsində davam edən maliyyə mübahisələri ilə sübut olunduğu kimi, bu da maddi cəhətdən qeyri-sabitdir. Nəhayət, ayrı - ayrı özəl təhsil mənəvi və etik baxımdan şübhəlidir. Hüquq və azadlıqlar Xartiyasının və BMT Konvensiyası kimi beynəlxalq müqavilələrin qəbulundan bəri əldə edilən irəliləyişlərə baxmayaraq, bir çox kanadalı uşaq hələ də məktəblərdə ayrı-seçkiliyə məruz qalır. Kanada inklüziv təhsil təcrübələrini tətbiq etməkdə lider ola bilər və bunun üçün səy göstərməlidir. (Porter, 2008, səh 3-4)

Səreqasiyadan təhsilə daxil olmağa keçid ilk növbədə maliyyə məhdudiyyətləri ilə məhdudlaşdırılır. Əslində, Kanadanın kiçik və daha az varlı icmalarından və əyalətlərindən bəziləri bu istiqamətdə söylərə rəhbərlik edir. Bir çox varlı əyalət və icma ayrı-ayrı Xüsusi təhsil proqramlarına böyük vəsait ayırsa da, xüsusi ehtiyacı olan tələbələr üçün adi siniflərdə inklüziv mühitin yaradılmasına nisbətən az vəsait qoyulur. Inklüziv şəraitdə müəllimləri dəstəkləmək üçün xüsusi təhsil proqramlarına resursları yönəltmək vacibdir. Xüsusilə keçid

dövründə əlavə investisiyalar tələb oluna bilsə də, sinifdə müəllimləri dəstəkləmək üçün resursların yönləndirilməsi bütün tələbələrə müsbət fayda gətirir və ümumi sinif mühitini yaxşılaşdırır. (Porter, 2008, səh 5)

Albertada aparılan inklüziv təhsil islahatları Azərbaycan üçün bir neçə potensial töhfə təşkil edə bilər:

1. Təhsilin əhəmiyyətinin qüvvətləndirilməsi: İnklyuziv təhsil, bütün tələbələrin, o cümlədən əlilliyi olanların, bərabər qatılımını təmin edir. Bu, Azərbaycan təhsil sisteminin əhəmiyyətini artırmaq və hər bir tələbənin potensialını maksimuma çıxarmaq üçün bir yol ola bilər.

2. Sosial qohumlaşma və inklüziya: İnküziv təhsil bütün tələbələrin bir-biriləri ilə bir araya gəlməsini təmin edir. Bu, Azərbaycan cəmiyyətində sosial qohumlaşmanın və bərabərlik mədəniyyətinin inkişafına töhfə ola bilər.

3. Əlilliyi olan tələbələrin imkanlarının artırılması: İnklyuziv təhsil, əlilliyi olan tələbələr üçün təhsil imkanlarını genişləndirir və onlara daha çox dəstək və imkan verir. Bu, Azərbaycan'dakı əlilliyi olan şəxslərin inklyuziv təhsil imkanlarından daha çox istifadə etmələrinə imkan yarada bilər.

4. Müəllim təhsili və məzuniyyət proqramları: İnklyuziv təhsilin tətbiqi, müəllimlərin və təhsil üzrə şəxslərin hazırlanmasında yeni təlim və məzuniyyət proqramlarını tələb edə bilər. Bu, Azərbaycan'da müəllimlərin və tədrisçilərin inklüziv təhsil prinsiplərinə daha yaxşı hazırlanmasını təmin edə bilər.

Bu mövzuda qabaqcıl islahatlar Azərbaycan təhsil sistemində yeni imkanlar və perspektivlər gətirərək, bütün tələbələrin ədalətli və bərabər təhsil almasına imkan verə bilər.

### **Cədvəl 1. Kanada təhsil tarixində inklüziv təhsil üçün atılmış addımlar (Gatineau, 2021)**

<b>Tarix</b>	<b>Kanada tərəfindən inklüziv təhsil üçün atılan addımlar</b>
1989	Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Uşaq Hüquqları Konvensiyasının təsdiqlənməsi
2005-2009	İnklüziv təhsil proqramlarının və təşəbbüslərinin tətbiqi
2006	Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Əlillərin Hüquqları Konvensiyasının ratifikasiyası
2013	İnklüziv təhsilə üstünlük verən Milli siyasətin qəbul edilməsi
2018-2024	İnklüziv təhsilə çıxışın genişləndirilməsi üçün yeni strategiya və proqramların həyata keçirilməsi
2018	İnklüziv təhsili təşviq edən yeni qanun və strategiyaların tətbiqi
Davam etməkdədir	Tərəfdaşlıq və islahatlar yolu ilə inklüziv təhsilin yaxşılaşdırılması üçün davamlı səylər

**Azərbaycanda inklüziv təhsilin mövcud vəziyyəti və inkişaf perspektivləri.** 2005-2009-cu illər arasında Azərbaycan hökuməti əlil uşaqların həmyaşıdları ilə birlikdə əsas təhsilə dekomunizasiyasına yönəlmiş müxtəlif təşəbbüslərlə çıxış edib. Belə təşəbbüslərdən biri olan inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Milli proqram dünya Vision Azerbaijan və Beynəlxalq Tibb korpusu ilə birgə dörd şəhərdə-Bakı, Sumqayıt, Mingəçevir və Yevlax şəhərlərində Təhsil İnnovasiyaları Mərkəzi (CIE) tərəfindən həyata keçirilən pilot layihələri əhatə edib. Bu layihələr çərçivəsində 187 yüngül və orta əlil uşaq məktəbəqədər və ibtidai ümumi təhsil siniflərinə uğurla inteqrasiya olunmuşdur. TIM Pilot layihələrində Azərbaycan Təhsil Nazirliyi tərəfindən inklüziv təhsilin əsas milli modellərindən biri kimi təsdiq edilmiş addım-addım tədris metodologiyası tətbiq edilib. Addım-addım Açıq Cəmiyyət İnstitutu tərəfindən başlanılan erkən təhsil islahatı layihəsinin bir hissəsidir, məktəbəqədər və ibtidai siniflərdə icma və ailənin iştirakını dəstəkləmək üçün uşaqlara yönəlmiş tədris metodları və təcrübələrini tətbiq etməyə yönəlmişdir. (Lesko və digərləri, 2010, Səhifə 56)

CIE və UNICEF-in 2007-ci ildə apardığı sorğu göstərdi ki, Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqların inklüziv təhsilinə ictimai dəstək, əsasən, "addım-addım" kimi səylər nəticəsində geniş yayılmışdır. Sorğuda iştirak edən valideynlərin və müəllimlərin təxminən 100 faizi daha yaxşı gələcəyə töhfə vermək üçün inklüziv təhsilə dəstək ifadə edib. Dekomunizasiya olunmuş uşaqların valideynləri, uşaqlar arasındakı fərqlərin qəbul edilməsini və uyğunlaşmasını təşviq etmək üçün addım-addım metodologiyaların vacibliyini vurğulayaraq, bütün uşaqlar üçün inklüziv təcrübəni dəstəkləyirlər. (Lesko və digərləri, 2010, səh 57)

Bununla birlikdə, 2005-ci ildən bəri sosial baxımdan müsbət dəyişikliklərə baxmayaraq, əlil uşaqların valideynləri hələ də ictimai yerlərdə, parklarda və ya məktəblərdə mənfi qavrayış və narahatlıqla qarşılaşırlar. 1994-cü ildə başlayan addım-addım proqram Azərbaycanda gənc uşaqların inkişafı üçün ən böyük və ən əhatəli islahat proqramlarından birinə çevrildi və əlillər, məcburi köçkünlər, qaçqınlar və yoxsulluq içində yaşayan ailələr də daxil olmaqla bütün uşaqlar üçün keyfiyyətli təhsilə bərabər çıxışı təşviq etdi. Proqram Açıq Cəmiyyət İnstitutunun təcrübəli müəllimləri tərəfindən həyata keçirilən peşəkar inkişaf təşəbbüsləri, bütün Azərbaycan üzrə müəllimlərin tədrisi və inkişafı üzrə universitetlərlə əməkdaşlıqda məktəbəqədər müəllimlər arasında bilik və bacarıq çatışmazlığını aradan qaldırır. Bu təşəbbüslər həm ümumi, həm də xüsusi təhsil müəllimlərinin gücləndirilməsinə yönəlmiş əlilliyi olan kiçik uşaqlar üçün müvafiq təhsilin inkişafının vacibliyini vurğulayır. (Lesko və digərləri, 2010, Səh 58)

Azərbaycan beynəlxalq və milli qurumların rəhbərliyi altında uşaqların inklüziv və keyfiyyətli təhsilə hüquqlarının təmin edilməsinə sadıqdır. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Uşaq Hüquqları Konvensiyasını (1989) və Birləşmiş Millətlər Təşkilatının əlillərin Hüquqları Konvensiyasını (2006) imzalayan Azərbaycan son iyirmi ildə bu öhdəliklərin yerinə yetirilməsində əhəmiyyətli uğurlar əldə etmişdir (Grimes, Stevens et al., 2019). Inklüzivlik və inklüziv təhsil anlayışları ilk dəfə 2003-cü ildə Milli Təhsil lüğətinə daxil edilmişdir. O vaxtdan bəri hökumət bir neçə mühüm təşəbbüs irəli sürdü, o cümlədən xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar üçün ilk təhsil proqramı (2005-2009) və dövlət alternativ qayğı və dezinformasiya proqramı (2006-2015). 2013-cü ildə inklüziv təhsili prioritet kimi vurğulayan təhsilin inkişafı üçün Dövlət Strategiyası qəbul edildi. Bunun ardınca ölkə daxilində xüsusi ehtiyacı olan uşaqların təhsilə çıxışını genişləndirmək məqsədi daşıyan ikinci Dövlət inklüziv təhsil proqramı (2018-2024) izlədi. (Mikayılova və digərləri, 2023, Səhifə 121)

2003-cü ildən 2011-ci ilə qədər Azərbaycan inklüziv təhsil islahatlarına böyük sərmayə qoyub, texniki yardım göstərüb, tərəfdaşlıq münasibətləri qurub, insan potensialını artırıb, Maliyyə və inzibati resursları ayırıb. Bu islahatlar müxtəlif hökumət və qeyri-hökumət təşkilatları, o cümlədən elm və Təhsil Nazirliyi (MSE), əmək və Sosial Müdafiə Nazirliyi, Dünya Vizyon Azərbaycan, Açıq Cəmiyyət Fondu, kiçik uşaqlar üçün proqramlar, UNICEF Təhsildə İnnovasiya Mərkəzi (CIE) və digər qeyri-hökumət təşkilatları tərəfindən həyata keçirilib. Dövlət maliyyəsi pilot inklüziv məktəblərin və uşaq bağçalarının müəllim köməkçiləri tərəfindən işə götürülməsini dəstəklədi. Müstəsna uşaqlar Şurasının (MSK) texniki dəstəyi ilə inklüziv təhsil metodları hazırlanmış və pilot şəkildə tətbiq edilmişdir. Müəllimlər və onların köməkçiləri bu metodologiyalar üzrə davamlı təlim və mentorluq

keçiblər. Bundan başqa, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində (ASP) inklüziv təhsil kursuna başlanılıb. 2011-ci ilə qədər üç pilot layihə çərçivəsində 268 yüngül və orta dərəcədə əlil uşaq 30 məktəb və uşaq bağçasında müxtəlif təhsil müəssisələrinə uğurla daxil edilmişdir. (Mikayılova və digərləri, 2023, Səhifə 122)

Inklüziv təhsil siyasətinin yeni dövrü, inklüziv təhsil üçün müxtəlif strateji tədbirləri əks etdirən təhsilin inkişafı üçün Dövlət Strategiyasının qəbul edilməsi ilə başladı. Bu fəaliyyətlərə xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar üçün uncommunised inklüziv təhsil proqramlarının hazırlanması və həyata keçirilməsi, inklüziv təhsilin optimal modellərinin yaradılması və uşaqların təhsili və inkişafı ilə bağlı məsləhət vermək üçün universal regional məsləhət mərkəzlərinin yaradılması daxildir. Inklüziv təhsilin ikinci dövrü Xeyriyyə Fondu və UNICEF-in köməyi ilə bir neçə adi məktəbdə yeni pilot layihə ilə başladı. Bu vaxta qədər inklüziv təhsil konsepsiyası hökumət orqanları, qeyri-hökumət təşkilatları, məktəb icmaları və bütövlükdə cəmiyyət tərəfindən geniş qəbul edildi, bu da əhəmiyyətli bir paradigma dəyişikliyi oldu və inklüziv təhsildə gələcək irəliləyişlərə nikbinlik verdi. (Gasimzade, 2022, səh 29)

Bu müsbət sosial dəyişiklikləri daha da dəstəkləmək üçün ikinci Dövlət inklüziv təhsil proqramı qəbul edildi. Bu proqram, əlillər üçün təhsildə tam və mənalı iştirak üçün maneələri aradan qaldırmaq üçün milli hökumət və tərəfdaşları üçün strateji bir istiqamət təqdim edir. Bu məqsədlər arasında beynəlxalq konvensiyalara uyğunlaşdırılması üçün hüquqi bazanın islahatı, inklüzivliyi təşviq edən quruluş və proseslərin yaradılması, müəllimlərin və müvafiq maraqlı tərəflərin potensialının gücləndirilməsi, lazımi vasitə və mənbələrin təmin edilməsi, maraqlı tərəflər arasında inklüziv təhsilin təbliği və həyata keçirilməsi üçün monitoring mexanizmlərinin hazırlanması daxildir. (Mikayılova və digərləri, 2023, səh 123)

Azərbaycanın təhsil sistemi hər bir uşağın keyfiyyətli təhsil almaq hüququnu təsdiq edən qanunvericilik vasitəsilə bütün uşaqlar üçün bərabərliyi təmin etməyə çalışır. Məsələn, Azərbaycan Konstitusiyası bütün uşaqların təhsil almaq, onların hüquq və azadlıqlarını müdafiə etmək hüququnu müdafiə edir. Azərbaycan Təhsil Qanunu bütün uşaqlar üçün bərabər təhsil imkanlarını qoruyur. 2018-ci ildən bəri bütün uşaqlara bərabər təhsil imkanlarının verilməsinin vacibliyinin artan tanınması siyasətdə əhəmiyyətli dəyişikliklərə, mövcud qanunların yenidən nəzərdən keçirilməsinə və inklüzivlik və inklüziv təhsil anlayışlarını tətbiq edən yeni qanunların hazırlanmasına səbəb oldu. (Mikayılova və digərləri, 2023, səh 124)

Tarixən Azərbaycanın dövlət özəl təhsil sistemi sovet qaçaq elminə əsaslanırdı. Bu sistem ilk növbədə əlil uşaqları əlil uşaqlardan və bütövlükdə cəmiyyətdən təcrid edərək özəl məktəblər və ev şəraiti üçün nəzərdə tuturdu. Azərbaycanda əlillik uzun müddətdir ki, əsasən "tibbi səbəblərdən əlillik" modelini əks etdirən sosial təminat problemi hesab olunur. "Bu model əliliyi olan insanların müstəqil həyat sürə bilmədikləri üçün qayğı və köməyə ehtiyacı olduğuna inandığına əsaslanırdı. (Mikayılova və digərləri, 2023, səh 125)

2004-cü ildən başlayaraq Azərbaycan inklüziv təhsilin tətbiqi ilə bağlı bir sıra tədbirlər görüb. 2014-2015-ci illər üçün statistika göstərir ki, ölkədə əlil uşaqlar üçün 5496 xüsusi məktəb və internat məktəbi var. Hal-hazırda Azərbaycanda 60.000-dən çox əlil uşaq var, lakin onlardan yalnız 12.000-i təhsil müəssisələrində təhsil alır, nəticədə əksəriyyətinin təhsil almaq imkanı yoxdur. "Uşaq hüquqları haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununun 35-ci maddəsinə əsasən, dövlət əlil uşaqların öz qabiliyyətlərinə uyğun təhsil almasını təmin etməlidir. Eyni qanunun 41-ci maddəsi bu uşaqlara lazımi təhsil və peşə təhsili almaq hüququnu təmin edir. Deinstitutionalizasiya və alternativ qayğı üzrə Dövlət Proqramı 2006-2015-ci illər üçün inklüziv təhsil üzrə Dövlət Proqramı layihəsi ilə yanaşı, əliliyi olan uşaqların təhsil sistemində inteqrasiyasına yönəldilmiş və diqqətəlayiq uğurlar əldə etmişdir. Azərbaycanda əliliyi olan uşaqlar üçün müxtəlif təhsil müəssisələri, o cümlədən məktəbəqədər müəssisələr, uşaq bağçaları, internat məktəbləri və orta məktəblər yaradılıb. Bu qurumlar görmə qüsurlu uşaqlar üçün danışma terapiyası xidmətləri və müxtəlif eşitmə qüsurlu uşaqlar üçün təhsil xidmətləri təklif edir. Kitabxanaların inkişafı və görmə qüsurlu insanlar üçün xüsusi Brayl şrifti ilə dərsliklərin nəşri müsbət addımlardır. Bundan əlavə, Xüsusi təhsil müəssisələrində müəllim və müəllimlərin maaşlarının artırılması bu sahədə irəliləyişi əks etdirir. (Allahverdiyeva, 2020, səh 385-386; Gasimzade, 2022, səh 37 )

İnklüziv təhsilin artan qlobal tendensiyasına baxmayaraq, Azərbaycan hələ də bu sistemin inkişafının ilk mərhələsindədir. Təhsil Nazirliyi Nazirlər Kabinetinə təqdim olunan 2012-2019-cu illər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı layihəsini hazırlayıb. Deinstitutionalizasiya və uşaqların müdafiəsi idarəsinin press-revizinə görə, 2012-ci ildə pilot layihələr çərçivəsində 30 orta və Məktəbəqədər təhsil müəssisəsində inklüziv təhsil tətbiq olundu və 298 uşaq iştirak etdi. 2018-ci ilin may ayında başlayan və 2020-ci ilin sentyabr ayına qədər davam etdirilməsi nəzərdə tutulan "inklüziv təhsil sahəsində müəllimlərin ixtisasının artırılması" layihəsi Avropa İttifaqı və UNICEF-in maliyyə dəstəyi ilə Heydər Əliyev Fondunun Regional İnkişaf İctimai Birliyi (RDU) tərəfindən həyata keçirilir. Bu layihə Bakı, Quba, Şəki, Cəlilabad, Ağcabədi və Şamaxıda inklüziv təhsil üçün tədris imkanlarının və resursların genişləndirilməsinə yönəlib. O, tədris proqramlarının və materialların

təkmilləşdirilməsinə, müəllimlərin və köməkçi heyətin ixtisasının artırılmasına, resursların yaradılmasına və ictimaiyyətin məlumatlandırılması tədbirlərinin təşkilində inklüziv təhsil siyasətinin gücləndirilməsinə yönəlib (Rustamova, 2021, səh 15). Bir neçə bölgədə ehtiyacların qiymətləndirilməsi aparılıb və beynəlxalq ekspertlər layihənin işçi qrupuna müəllimlərin İnkişafı Strategiyasını təqdim ediblər. Inklüziv təhsil üzrə tədris proqramları hazırlanmış və müvafiq orqanlara təqdim edilmişdir. Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində və onun filiallarında müəllim və köməkçi mütəxəssislərin resurslarını təmin etmək üçün inklüziv təhsil mərkəzləri yaradılıb. Layihə Təhsil Nazirliyi ilə əməkdaşlıqda "Azərbaycan Respublikasında əlil uşaqlar üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə 2018-2024-cü illər üçün Dövlət Proqramı"nın həyata keçirilməsini dəstəkləyir. Bu günə qədər altı inklüziv təhsil mərkəzi yaradılıb, təlimlərdə 1100-dən çox müəllim və 1135 tələbə iştirak edib, inklüziv təhsil üzrə çoxfunksiyalı portal istifadəyə verilib. Ən yaxşı təcrübələrə əsaslanan tədris proqramları ilkin müəllim hazırlığı və ixtisasartırma tədris proqramına daxil edilmişdir. (Allahverdiyeva, 2020, səh 385-386)

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi ilə əməkdaşlıqda həyata keçirilən layihə "Azərbaycan Respublikasında əlil uşaqlar üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə 2018-2024-cü illər üçün Dövlət Proqramı"nın dəstəklənməsinə yönəlib. Bu günə qədər Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində və onun filiallarında 1100-dən çox müəllim və 1135 tələbənin tədris məşğələlərində iştirak etdiyi altı inklüziv təhsil mərkəzi yaradılıb. Bundan əlavə, ictimaiyyətə açıq olan çoxfunksiyalı inklüziv təhsil portalı hazırlanmışdır. Ən yaxşı təcrübələrə uyğun tədris proqramları həm ibtidai, həm də müəllim hazırlığı proqramlarına daxil edilmişdir. Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar üçün təhsilin təşkili üzrə Azərbaycan Respublikasının 2005-2009-cu illər üçün inkişaf proqramı çərçivəsində beynəlxalq və yerli QHT-lər üç pilot layihəni dəstəkləyiblər. Bu layihələr 15 məktəbdə və 13 məktəbəqədər müəssisədə inklüziv təhsili təşviq etdi, burada 268 əlil uşaq iştirak etdi. Bu xüsusi layihələr başa çatsa da, onlara daxil olan tələbələr bu qurumlarda təhsillərini davam etdirirlər. 2015-ci ildə Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi UNICEF ilə əməkdaşlıqda inklüziv təhsil sahəsində keçmiş söyləri və beynəlxalq təcrübəni təhlil edərək yeni mərhələnin başlanğıcını qoyub. Bu mərhələ xüsusi təhsildə əhəmiyyətli islahatların aparılmasına, əlilliyi olan uşaqların təhsil prosesinə daxil edilməsi üçün Təlimatların yenilənməsinə və orta məktəblərdə inklüziv təhsilə yeni yanaşmaların tətbiqinə yönəlmişdir. Bu təşəbbüs çərçivəsində 2015-2016-cı tədris ilində "inklüziv təhsilin ibtidai məktəb səviyyəsində tətbiqi" layihəsinə start verilib. Alman Oldenburg Universitetinin professorları, seçilmiş iki məktəbin ibtidai sinif müəllimləri və idarəçiləri üçün iki həftəlik bir təlim keçirdilər, iştirakçıları da təcrübə mübadiləsi üçün bir



həftə Almaniyanı ziyarət etdilər. Layihə dörd məktəbdə (220, 138, 252 və 202) 54 əlil uşağın iştirak etdiyi inklüziv təhsilə yeni yanaşmaları uğurla sınaqdan keçirdi. Seçim əlil uşaqların valideynləri üçün məktəblərdə məlumat seminarlarının keçirilməsini əhatə etdi və pilot məktəblərdə danışma terapiyası xidmətləri yaradıldı. 1 fevral 2019-cu il tarixində UNICEF və Təhsil Nazirliyi Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti və onun Quba və Şəkidəki filialları, Gəncə və Sumqayıt Dövlət universitetləri də daxil olmaqla beş ali təhsil müəssisəsindən 28 müəllim üçün inklüziv təhsil təlimi təşkil etdilər. Bundan başqa, fevralın 11-15-də Bakıda 50 təlimatçıdan ibarət qrup təlim keçib. Bu dərslərin məqsədi yüksək keyfiyyətli inklüziv təhsil vermək üçün müəllim heyətinin ixtisasını artırmaq idi. (Allahverdiyeva, 2020, səh 388)

Azərbaycan məktəbləri getdikcə siniflərdə daha əlverişli və inklüziv mühit tətbiq edir. Azərbaycanın əksər təhsil müəssisələri xüsusi ehtiyacı olan tələbələrə dəstək təklif edir. Məsələn, 2015-ci ilin iyul ayında UNEC xüsusi olaraq əlilliyi olan tələbələr üçün mərkəz yaradıb və bu tələbələrə verilən dəstək imkanlarını genişləndirib. Sentyabrın 20-də UNICEF və Heydər Əliyev Fondunun Regional İnkişaf İctimai Birliyi inklüzivliyi daha da inkişaf etdirmək məqsədilə inklüziv təhsil Festivalını birgə təşkil ediblər. Azərbaycanın xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar üçün təhsilin təşkili üzrə İnkişaf Proqramı (2005-2009-cu illər) çərçivəsində həm yerli, həm də beynəlxalq qeyri-hökumət təşkilatları tərəfindən dəstəklənən üç pilot layihə həyata keçirilib. Nəticədə 15 məktəb və 13 məktəbəqədər təhsil müəssisəsində 270 əlil uşağın iştirak etdiyi inklüziv təhsil proqramları yaradıldı. Bu proqramların tamamlanmasına baxmayaraq, bəzi tələbələr inklüziv təhsil təşəbbüslərində iştirak etməyə davam edirlər. (Gasimzade, 2022, səh 19)

2015-ci ildə Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi UNICEF ilə birgə inklüziv təhsil sahəsində milli və beynəlxalq təcrübəni nəzərdən keçirib. Bu icmal əlillər üçün təhsilin idarə edilməsində yeni bir mərhələnin başlanğıcı oldu. Xüsusi təhsildə əhəmiyyətli islahatların həyata keçirilməsi, əlilliyi olan uşaqların dövlət məktəblərinə qəbulu ilə bağlı qaydaların yenilənməsi və orta məktəblərdə inklüziv təhsilə innovativ yanaşmaların tətbiqi üçün planlar tərtib edilmişdir. 2015-2016-cı tədris ilində başlanılan "ibtidai məktəblərdə inklüziv təhsil" layihəsi əsas təşəbbüs idi. UNICEF və Təhsil Nazirliyi, seçilmiş iki ibtidai məktəbin idarəçiləri və müəllimlərinin təlimini əhatə edən bu layihəni birlikdə həyata keçirdi. Alman mütəxəssislərinin rəhbərliyi altında keçirilən təlim iki həftə davam etdi və Almaniyada bir həftəlik mübadilə proqramını əhatə etdi. Inklüziv təhsilin innovativ metodları dörd eksperimental məktəbdə (220, 138, 252 və 202) sınaqdan keçirildi, burada 50-dən çox əlil şagird iştirak etdi. Əlilliyi olan uşaqların valideynləri üçün məktəblərin seçilməsi prosesi çərçivəsində xüsusi və inklüziv təhsil üzrə seminarlar təşkil olunub. Bu pilot nöqtələrdə

danışma terapiyası xidmətləri də göstərilmişdir. 2019-cu ilin fevral ayının əvvəlində UNICEF və Azərbaycan Təhsil Nazirliyi Bakıda Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti və onun filiallarından, həmçinin Gəncə və Sumqayıt dövlət universitetlərindən 28 müəllim və 50 məşqçi üçün təlimlər keçiriblər. Fevralın 4-dən 8-dək davam edən bu təlim sessiyaları müəllimlərin bütün tələbələrə yüksək keyfiyyətli inklüziv təhsil vermək qabiliyyətini artırmaq məqsədi daşıyırdı. (Gasimzade, 2022, səh 21)

**Cədvəl 2. Azərbaycan Respublikasında Inklüziv təhsildə aparılan proseslər (Grimes və digərləri, 2015, səh 13-24)**

<b>Tarix</b>	<b>Azərbaycan Respublikası tərəfindən inklüziv sahədə atılan addımlar</b>
2003	İnklüziv təhsil konsepsiyalarının tətbiqi
2005-2009	Xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar üçün ilk təlim proqramının həyata keçirilməsi
2006-2015	Alternativ qayğı və deinstitutionalizasiya üzrə Dövlət Proqramının həyata keçirilməsi
2013	Təhsilin inkişafı üçün Dövlət Strategiyasının qəbul edilməsi
2018-2024	İnklüziv təhsil üzrə ikinci Dövlət Proqramının həyata keçirilməsi
2018	Yeni inklüziv təhsil qanunlarının qəbul edilməsi
2019	İnklüziv təhsili dəstəkləmək üçün büdcə ayırmalarının artırılması

Özündə bir çox elementi birləşdirən, davamlı inkişafa, komanda işinin önəminə, dəstəyə, yüksək qabiliyyətliliyə, iştirak və resursların daim təmin olunmasına diqqət çəkən "Xüsusi qonaq" modeli uşaqları təhsil müəssisəsinə cəlb etmək məqsədi daşıyır və onların təhsil hüquqlarını tam şəkildə həyata keçirmələrini təmin edir. Ancaq bu yanaşmanı həyata keçirərkən bir sıra ziddiyyətlər var:

- Təhsilin sosial xarakteri uşaqların bilik və sosial bacarıqlarının fərdi inkişafı ehtiyacına ziddir.
- Müəllimlər qrup dinamikasını idarə edərkən hər bir uşağa fərdi yanaşmaya ehtiyac duyurlar.

İnklüziv təhsil sistemi tez-tez çatışmayan psixoloji və pedaqoji dəstək tələb edir. Psixoloji və pedaqoji ədəbiyyat, eləcə də praktik təcrübə məktəbəqədər müəssisələrdə effektiv

inklüziv təhsil üçün lazımi şəraitin yaradılmasının vacibliyini vurğulayır. Belə şərtlərə aşağıdakılar daxildir:

- Məktəbəqədər uşaqların inklüziv təhsili ilə məşğul olan müəllim və mütəxəssislərin peşəkar səriştəsinin artırılması.
- Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində müvafiq və əlverişli mühitin yaradılması.
- Inklüziv təhsil prosesində ailələr və Məktəbəqədər təhsil müəssisələri arasında sosial tərəfdaşlığın gücləndirilməsi.

Sağlamlıq, inkişaf və təhsil əlilliyi olan uşaqların ehtiyaclarını ödəmək, ailə və təhsil mühitini əhatə edən davamlı və əhatəli bir dəstək sistemi tələb edir. Inklüziv təhsil, müəyyən edilmiş standartlara və şərtlərə uyğunluğundan asılı olmayaraq hər bir uşağın təhsil almaq hüququna malik olmasını təmin edir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələri bu hüququ dəstəkləməlidir. (Hamidova, 2023, səh 232-234)

## 2.1 UNİVERSAL TƏHSİL DİZAYNININ İNKLUZİV TƏHSİLDƏ TƏTBİQİ VƏ STRUKTURU.

**Universal təhsil dizaynının nəzəri əsasları və prinsipləri.** Universal dizayn konsepsiyası, əlçatanlığı artırmaq məqsədi ilə memarlıqda ortaya çıxdı. Bənzər bir məqsədlə, inklüziv təhsil bütün şagirdlərin sinifdə öyrənmənin sosial və akademik aspektlərində iştirakını təmin etməyi hədəfləyir. Universal öyrənmə dizaynı (UTD) inklüziv təhsili təşviq etmək məqsədi ilə ən son nevrologiya tədqiqatlarına və universal dizayn prinsiplərinə əsaslanır. UTD ümumi təhsil proqramında bütün tələbələrin girişini, iştirakını və təşviqini asanlaşdırmağa yönəlmiş öyrənmə yanaşmasıdır. Bu yanaşma müxtəlif tələbələrə tədris proqramları və təlim fəaliyyətləri təqdim edərkən bir neçə təqdimat, ifadə və iştirak yollarının təmin edilməsinin zəruriliyini vurğulayır. UTD əvvəlcə əlçatanlığı artırmaq üçün texnologiyadan istifadə etməyə yönəlmişdi. Bununla birlikdə, UTD nəzəriyyəsi və praktikası inkişaf etmişdir və indi müxtəlif öyrənənlər üçün əlçatanlığı dəstəkləyən müxtəlif öyrənmə strategiyalarını əhatə edir. Tədqiqatlar UTD-nin bütün tələbələr üçün giriş, nişan və akademik performansını təşviq etdiyini göstərdi. Buna baxmayaraq, çox az adam UTD-nin K-12 təlimi üçün effektiv praktiki tətbiqi üçün tədqiqata əsaslanan hərtərəfli çərçivə təklif edir.

Universal təhsil dizaynının üç bloklu modeli müəllimlərə inklüziv mühit yaratmaq və tələbə əlaqəsini artırmaq üçün strukturlaşdırılmış yanaşma təqdim edir. Bu model müəllimlər üçün müraciət prosesini asanlaşdırmaq üçün üç bloka bölünür. Birinci blok sosial və emosional öyrənməyə həsr olunmuşdur və şəfqətli öyrənmə icmalarının yaradılmasını, müxtəlifliyə hörmət proqramının (RD) həyata keçirilməsini və sinif iclasları vasitəsilə sinfi idarə etmək üçün demokratik strategiyaların istifadəsini əhatə edir. Tədqiqatlar göstərir ki, bu yanaşma həm tələbələrin, həm də müəllimlərin sosial əlaqəsini və əlaqəsini əhəmiyyətli dərəcədə artırır. (Katz, 2013, Səhifə 158)

İnklüziv öyrənmə tətbiqi, ikinci blok, təlimin ətraflı planlaşdırılmasını və strukturunu təsvir edir. Bu, müxtəlif öyrənmə üslublarına uyğunlaşdırılmış fərqli öyrənmə imkanları təklif edən fiziki və öyrənmə mühitinin inkişafı ilə başlayır. Müəllimlər məlumat dizaynı, fərqli öyrənmə, abstrakt inteqrasiya, sorğular və müəllim qiymətləndirmələri kimi dəlillərə əsaslanan metodlardan istifadə edərək illik və vahid planlaşdırma mərhələlərindən keçirlər. Bu blok müftinin əsas konsepsiyalarının müəyyənləşdirilməsinə və yüksək səviyyəli düşüncəni təşviq edən icmal tədbirlərinin planlaşdırılmasına xüsusi diqqət yetirir. Model, yüksək gözləntilər quraraq və problemlərlə dolu sinifləri inkişaf etdirərək akademik performansını və performansını, sosial aktivliyi və ümumi sağlamlığı yaxşılaşdırmağı hədəfləyir. Müəllimlər Bloom taksonomiyasına əsaslanan müxtəlif inkişaf səviyyələrini və multimodal anlayış

ifadələrini qiymətləndirmək və müntəzəm rəy və davamlı qiymətləndirmə yolu ilə öyrənməni izləmək və dəstəkləmək üçün rubrikalar yaradırlar. Üçüncü blok, tələbə muxtariyyətinə diqqət yetirərək nişan və akademik performansını artıraraq daha dərin, daha yüksək səviyyəli düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirir. Eyni UTD öyrənmə strategiyalarının riyaziyyat və oxu anlayışını yaxşılaşdırdığı müəyyən edilsə də, onların ümumi nişan və akademik performansına təsiri ilə bağlı məhdud araşdırmalar aparılmışdır. (Katz, 2013, Səhifə 159)

Universal öyrənmə dizaynı (UDL) üç əsas prinsipə əsaslanır: (1) təqdimat, (2) fəaliyyət və ifadə və (3) nişan. Hər bir prinsip üç təlimata bölünür, ümumilikdə doqquz, daha sonra müəllimlər üçün xüsusi tövsiyələr verən 31 nəzarət nöqtəsinə bölünür. Bu nəzarət məntəqələri tələbələrin iştirakını təşviq etməklə və müxtəlif təhsil ehtiyaclarını ödəməklə təhsilə daha geniş çıxışı asanlaşdırır. Bu yanaşma, hər bir tələbənin sinif ehtiyaclarını müəyyənləşdirməyə və hesablamağa imkan verən bu nəzarət nöqtələrini birləşdirən çevik bir təlim planının yaradılmasını əhatə edir. Rose, Gravel və Gordon (Rose, Gravel, Gordon, 2014) tərəfindən "əlçatan pedaqogika" adlandırılan bu konsepsiya, xüsusi ehtiyacı olan tələbələr üçün dərsləri yenidən təchiz etməkdənsə, əvvəldən inklüziv öyrənmənin inkişaf etdirilməsinin vacibliyini vurğulayır. Bu tədqiqatın aparıldığı tədqiqat layihəsinin əsas məqsədi UTD konsepsiyalarının tədris kontekstində tətbiqi, öyrənmə və tələbə iştirakına maneələrin aradan qaldırılmasına yönəlmiş biliklər əldə etmək idi. Tədqiqat zamanı təhlil edilən 12 Seçilmiş təhsil sisteminin (EFS) ikinci prinsipdə (hərəkət və ifadə) aydın şəkildə göstərilən xüsusi tövsiyələr xaricində geniş tətbiq olunduğu aydın oldu. tövsiyə altı. Beləliklə, bu məqalədə idrak nəzarəti ilə əlaqəli olanları müəyyənləşdirmək üçün UTD nəzarət nöqtələrinin təhlili təqdim olunur. (Campos və digərləri, 2008, Səhifə 2-3)

**Universal təhsil dizaynının inklüziv təhsildə tətbiqi: metodlar və vasitələr.** Bu təhsil dizaynı tələbələrin öyrənmə və iştirakına maneələrin aradan qaldırılmasına yönəlmiş təhsil sistemi təklif edir və bununla da inklüziv təhsili təşviq edir. Əvvəlcə zəif dizayn edilmiş tədris planlarına görə sinifdə ayrılma riski ən çox olan şagirdləri dəstəkləmək üçün hazırlanmış UTD dərslər baxımından çox yüklənmiş məktəblər üçün idi. Hal-hazırda çoxsaylı tədqiqatlar göstərir ki, UTD-nin tətbiqi bütün öyrənənlər üçün öyrənmə prosesini yaxşılaşdırır. UTD öyrənmə tapşırığını yerinə yetirərkən üç beyin şəbəkəsinin aktivləşdirilməsinə əsaslanır: tanınma şəbəkəsi, strateji şəbəkə və emosional şəbəkə. Tanınma şəbəkəsi insanlara əldə edilmiş məlumatları əvvəlcədən mövcud olan biliklərlə əlaqələndirərək müəyyənləşdirməyə və anlamağa kömək edir. Təlim proseslərinin planlaşdırılmasını, icrasını və monitorinqini asanlaşdıran icraedici funksiyalar (EFs) aktivləşdirildikdə strateji şəbəkə işə salınır. (Campos və digərləri, 2008, Səhifə 4)

Universal dizayn təlimi (UDL) tətbiqi xüsusi Texnologiyalar Mərkəzi (CAST) tərəfindən hazırlanmışdır və hər bir tələbənin ehtiyaclarına uyğun olaraq öyrənməni uyğunlaşdırmaq üçün müxtəlif strategiyalar təklif edir. UTD əsaslı təlim məlumatı təqdim etmək ("öyrənmə nədir"), məlumatı emal etmək və öyrənmə nəticələrini nümayiş etdirmək ("necə öyrənmək") və əlaqəni və motivasiyanı artırmaq ("niyə öyrənmək") üçün müxtəlif yollar təqdim edir. Diqqət fərdlərə yönəldilir və əlçatanlıq maneələrini minimuma endirməyə çalışır. Nəticədə tələbə deyil, sinifin özü uyğunlaşır. UTD prinsiplərindən istifadə edərək müəllimlər tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarına uyğunlaşan çevik öyrənmə yolları yarada bilirlər. Bu yanaşma metodları, materialları və qiymətləndirmələri fərdi tələblərə uyğunlaşdırmağa imkan verir. UTD prinsiplərinin tətbiqi rəqəmsal olmalı olmasa da, diqqət hələ də bütün tələbələrə çatmaq üçün təhsil səylərinə yönəldilmişdir. Bununla belə, UTD öyrənənlərə mətn oxumaq və ya öyrənmə məzmununu ötürmək üçün videodan istifadə etmək kimi müxtəlif yollarla çatmaq üstünlüyü təklif edir. (Roski və digərləri, 2021)

Son iyirmi ildə ali təhsil müəssisələrində universal dizayn təliminin (UDL) tətbiqi sürət qazandı və müəllimlər ənənəvi öyrənmə və öyrənmə yanaşmalarını dəyişdirməyə çalışdılar. TXM tərəfindən hazırlanmış və əvvəlcə memarlıqda tətbiq olunan universal dizayn (UD) prinsiplərinə əsaslanan UTD geniş insanların müxtəlif ehtiyaclarına uyğunlaşan düşünülmüş dizaynı vurğulayır. Digər əlaqəli UD sahələrindən fərqli olaraq, UTD həm K-12, həm də ali təhsil müəssisələrində dərslər daxil olmaqla tədris mühitlərinin proaktiv dizaynına diqqət yetirir və öyrənmə ilə əlaqəli neyrobioloji fikirlərə əsaslanır. TXM-İN qurucularına görə, UTD nevrologiya, memarlıq və texnologiya sahələrində əldə edilən fikirləri sintez edərək öyrənmə tətbiqetmələrinin və öyrənmə mühitlərinin inkişafına rəhbərlik edən inteqrasiya olunmuş bir quruluş kimi xidmət edir. Bundan əlavə, TXM UTD-ni "bütün insanlar üçün tədris və öyrənmə təcrübəsini artırmaq və optimallaşdırmaq məqsədi ilə insan öyrənməsinin elmi anlayışına əsaslanan bir quruluş" olaraq təyin edir. Bu quruluş, şagirdlərin sistemə dəyişkənlik nümayiş etdirdiklərini, öyrənmənin həm idrak, həm də emosional cəhətləri əhatə etdiyini və beyin şəbəkələrinin məlumatları fərqli insanlarda müxtəlif yollarla işlədiyini və dekommutasiya etdiyini qəbul etməyə əsaslanır. Təhsil tədqiqatları inkişaf etdikcə, xüsusən də müxtəlif tədris metodları və Kurikulum inkişafı ilə əlaqədar olaraq, UTD bu nailiyyətləri əks etdirmək üçün inkişaf etməyə davam edir. (Fornauouf və Erickson, Səhifə 183)

Universal dizayn təliminin (UDL) müəyyən edilmiş əlilliyi olan tələbələrə qarşı siyasətlə əlaqələndirilməsi istənilməyən nəticəyə gətirib çıxardı: Universal təhsil dizaynı xüsusi təhsillə birləşdirildi. Bu, UTD-nin tez-tez yalnız xüsusi təhsil təşəbbüsü və ya yalnız

müəyyən əlilliyi olan tələbələr üçün nəzərdə tutulmuş bir quruluş kimi səhv başa düşülməsinə səbəb oldu. 2015-ci ildə qəbul edilmiş hər bir tələbə performans Qanunu (ESSA) bu qarışıqlığı bir az azaltmış ola bilər, çünki UTD-nin Ümumi təhsili tənzimləyən federal qanunvericilikdə rəsmi olaraq təsdiqləndiyi ilk dəfə idi. Qeyd etmək lazımdır ki, UTD-in qurucu təşkilatı TXTM tarixən xüsusi təhsillə əlaqəli olsa da, UTD yalnız əlilliyə deyil, tələbə dəyişkənliyinə də diqqət yetirir. Bundan əlavə, UTD-nin quruluşu yalnız K-12 təhsil mühiti ilə məhdudlaşmır; 2008-ci ildə ali təhsil imkanları Qanununun yenidən təsdiqlənməsi ilə tərifində göstərildiyi kimi, onun tətbiqi bu sahədən kənara çıxır. (Fornauouf və Erickson, Səhifə 184)

UTD müəllimlərin ümumiyyətlə sonradan etdikləri düzəlişlərə ehtiyacını azaldaraq, dərslər planlaşdırmasına proaktiv strategiyalar əlavə edərək fərqli bir fərqləndirmə yanaşması təklif edir. Bu yanaşma çevikliyi və əlçatanlığı artırmağa çalışır və bununla da əlilliyi olan tələbələr üçün maneələri əvvəldən minimuma endirir. UTD-nin əsas prinsipi ümumiyyətlə memarlıqda müşahidə olunan universal giriş konsepsiyasına uyğundur. Bu konsepsiyayı göstərmək üçün müxtəlif əşyalarla bir binada gəzdiyinizi və qapını açmaq üçün əlinizi sərbəst buraxa bilməyəcəyinizi düşünün. Xoşbəxtlikdən, yaxınlıqda omba ilə aktivləşdirilə bilən əlillər üçün giriş düyməsi var və bu düymə qapını elektron şəkildə açmağa imkan verir. Bu ssenari universal giriş nümunəsidir. Əvvəlcə əlil arabasından istifadə edən insanlara kömək etmək üçün nəzərdə tutulsa da, giriş düyməsi alış-veriş çantaları daşıyanlar, Uşaq arabalarını itələyən valideynlər və ya ağır yük daşıyan insanlar kimi daha geniş auditoriyaya da fayda gətirir. Eynilə, UTD proaktiv dizayn prinsipinə əsaslanır və dərsləri müxtəlif ehtiyacları olan tələbələr üçün əlçatan etmək məqsədi daşıyır. Nəticədə, UTD prinsiplərini birləşdirərək müəllimlər siniflərindəki bütün tələbələr üçün kurrikuluma daha yaxşı giriş imkanı verirlər. (Spencer, 2011, Səhifə 11)

İnklüziv siniflərin əksəriyyəti öyrənmə əlilliyi (LD) diaqnozu qoyulmuş şagirdləri əhatə edir və bu şagirdlərin 88% - dən çoxu məktəb günlərinin ən azı 40% - ni ümumi təhsil müəssisələrində keçirir. Bundan əlavə, bir çox müasir siniflərdə rast gəlinən digər ümumi Tələbə Qrupu diqqət çatışmazlığı pozğunluğu (DƏHP) diaqnozu qoyulmuş şagirdlərdir. (Spencer, 2011, Səhifə 12)

Universal dizayn üçün təlim sadəcə biliyə çıxış təmin etməkdən kənara çıxır; onun əsas məqsədi hər kəsin öyrənmə proseslərini tanımaq, gücləndirmək və sadələşdirmək şansının olmasını təmin etməkdir. Bu gücləndirmə vurğusu, fərdi tədris proqramlarının inkişafı üçün əsas fikir olaraq təhsildə rahatlıq konsepsiyasını ortaya qoyur. Çevik öyrənmə

konsepsiyası, beynin öyrənmə yolu ilə yeni əlaqələr qurma qabiliyyəti olan plastikliyə uyğundur. Bu baxış hər bir təhsil təşəbbüsünün Subyektiv xarakterinin tanınmasının vacibliyini vurğulayır. UTD, fiziki və zehni xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmış proqram və tədbirlərin hazırlanması mərhələsində hər bir insanın öyrənmə prosesinin proaktiv şəkildə nəzərdən keçirilməsini təmin edir. UTD şagirdə passiv məlumat alıcısı kimi baxmaq əvəzinə, insanlara muxtariyyət və inklüzivlik təmin etməklə öz transformasiya proseslərini tanımaq imkanı verir. Bununla birlikdə, inklüzivliyə keçid təhsil sistemlərindəki dəyişikliklərə meyl tələb edir və bütün maraqlı tərəflərə dəstək və dəstək verilməlidir. Mövzunun inkişafında təhsil mühitində hər bir insanın özünəməxsus xüsusiyyətlərini tanımaq və qiymətləndirmək vacibdir. UTD bütün öyrənmə formalarına xas olan müxtəlifliyin tanınmasına və tədris planlarının hazırlanmasında çevik fərqləndirmə proseslərinə ehtiyacın vurğulanmasına əsaslanır, bu proseslər neyrobioloji və pedaqoji tədqiqatlarla dəstəklənir. (Ciasullo, 2018, Səhifə 43)

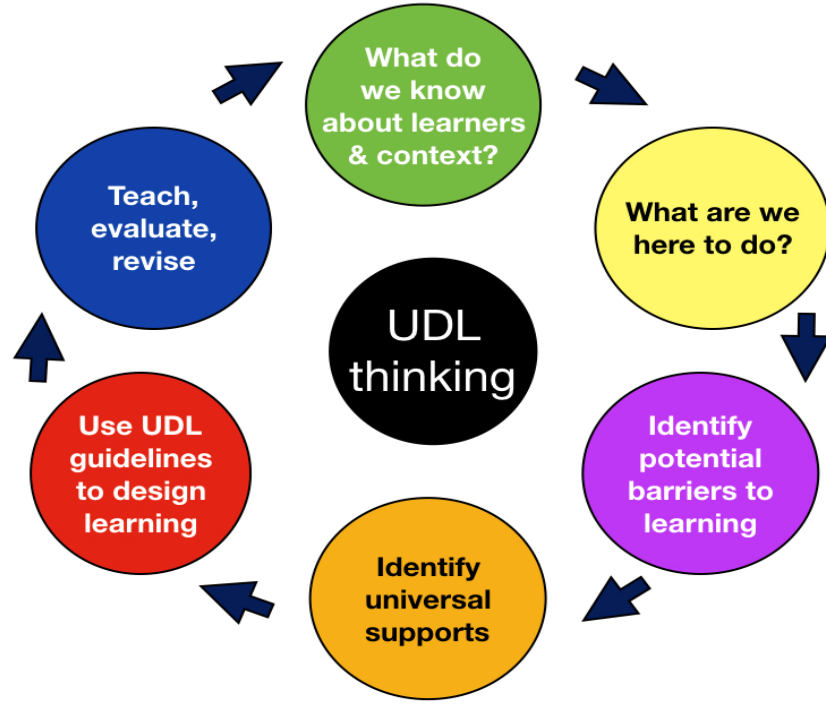
TXTM tərəfindən təqdim olunan sənəddə göstərilən prinsiplər Amerika təhsil sistemindəki universal öyrənmə dizaynına (UDL) əsaslanan yanaşmaya tam uyğundur. Bu anlayışlar artıq Amerika kollec və universitetlərinə inteqrasiya olunmuşdur və digər təhsil sistemlərinə tətbiq oluna bilər, lakin struktur və təşkilati dəyişikliklər tələb olunur. Texnologiyanın və medianın inkişafı oktyabr ayına fərdi öyrənənlər üçün uyğun virtual mühitlərin yaradılmasına imkan verməklə, real dünyada qarşılıqlı əlaqə mümkün olmasa belə, hərəkət və hərəkətlə əlaqəli zehni proseslərin aktivləşdirilməsini asanlaşdırmaqla əlavə üstünlüklər verir. (Ciasullo, 2018, Səhifə 45)

**Cədvəl 3 Universal təhsil dizaynının yuxarıda verilən məlumatlardan gəlinən qənaətlərə əsasən müsbət və mənfi tərəfləri göstərilmişdir:**

<b>Universal Dizaynının Tərəfləri</b>	<b>Təhsil</b>	<b>Müsbət tərəflər</b>	<b>Mənfi tərəflər</b>
		Çeşidli Təqdimmə Vəsitələri: Müxtəlif məlumat təqdimmə yolları ilə fərqli öyrənmə tərzlərini dəstəkləyir.	Resurs Tələbləri: Əlavə resurslar (texnologiya, təlim materialları və s.) tələb edir.
		Müxtəlif İfadə Vəsitələri:	Vaxt və Əmək Tələbi:



	Öyrənilənlərin fərqli yollarla nümayiş etdirilməsinə imkan verir.	Müəllimlərin dərslər planlaması və resurs hazırlaması vaxt və əmək tələb edir.
<b>Əngəllərin Azaldılması</b>	Proaktiv Dizayn: Öyrənmə mühitində öncədən tədbirlər alaraq əngəlləri azaldır.	Qəbul və Dəyişiklik Məsələləri: Dəyişikliyə qarşı müqavimət və əlavə təlim ehtiyacı yaradır.
	Fərdi Tələblərə Uyğunlaşma: Fərdi tələbələrin tələblərinə uyğunlaşma imkanı verir.	Dəyişiklik Müqaviməti: Məktəb rəhbərliyi və müəllimlər arasında dəyişikliyə qarşı müqavimət ola bilər.
<b>Motivasiya və Əlaqənin Gücləndirilməsi</b>	Müxtəlif Angajman Vasitələri: Tələbələrin motivasiyasını artırmaq üçün fərqli angajman yolları təklif edir.	Təlim Ehtiyacları: Müəllimlərin UTD prinsiplərini başa düşməsi və tətbiq etməsi üçün əlavə təlim ehtiyacı var.
	Özünü-Tanıma və Özerklik: Tələbələrin özerklik və məsuliyyət hissini artırır.	Araşdırma və Dəstəkləmə: UTD-nin təsirləri və praktik tətbiqi haqqında daha çox araşdırma və təcrübə lazımdır.
<b>Beyin Fərqliliyini Qəbul Edir</b>	Beyin Plastisitesi: Beynin öyrənmə yolu ilə yeni bağlantılar qurma qabiliyyətini inkişaf etdirir.	Davamlı İnkişaf: UTD prinsipləri davamlı olaraq yenilənməli və inkişaf etdirilməlidir.



Christie Butler 2013 

**Şəkil 2** Ümumi kontekst şəklində universal təhsil dizaynının mahiyyəti və prinsipləri açıqlanmışdır. (<https://core-ed.org/>)

**İnklüziv təhsildə Universal təhsil dizaynının global kontekstdə tətbiqi.** Huntın araşdırmaları göstərir ki, XTE Bəyannaməsi (1980-ci illərdən istifadə olunmuşdur), uşağın xüsusi təhsil ehtiyaclarını və ona aid olan təminatları göstərir və valideynlərə müəyyən hüquqi müdafiələr təklif edir. Bu bəyannamə çoxnövli qiymətləndirmədən yaranır və valideynlərin fikirlərini də əhatə edir. Yerli hakimiyyət orqanları (LA-lar) göstərilən təminatların verilməsi və icrası üçün məsuliyyət daşıyır, baxmayaraq ki, bu təminatlar məktəblər tərəfindən həyata keçirilir. (Hunt, 2019, səh 123). Norwichin bildirdiyi kimi, bəyannamələr hər il yenidən nəzərdən keçirilir və düzəliş olunur. Valideynlərlə YHO-lar arasında Bəyannamə və ya onun məzmunu ilə bağlı narazılıqlar olduqda, bir neçə variant mövcuddur: üçüncü tərəfin vasitəçiliyi, Bəyannaməyə və onun təminatlarına dəyişiklik etmə səlahiyyətinə malik tribunal dinləmələri və məsələləri həll etmək üçün məhkəmə prosesləri, məsələn, danışıq terapiyasının xüsusi təhsil təminatı olub-olmadığını müəyyən etmək kimi. (Norwich, 2017, səh 7)

Azərbaycan təhsil sistemi isə xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün daha çox inklüzivlik siyasəti tətbiq edir. 2005-ci ildən etibarən "Azərbaycan Respublikası Təhsil Qanunu"nda xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların təhsili üçün xüsusi qayğılar göstərilmişdir. Təhsil Nazirliyi bu uşaqların ehtiyaclarını təmin etmək üçün xüsusi məktəblər və siniflər açır. Valideynlərin fikirləri də nəzərə alınır və xüsusi komissiyalar tərəfindən

qiymətləndirmələr aparılır. Lakin, Azərbaycan təhsil sistemində xüsusi təhsil üçün nəzərdə tutulan təminatlar və onların icrası haqqında daha ətraflı məlumat və hüquqi müdafiələr barədə məlumatlar məhduddur və bəzi hallarda tətbiqlərdə çətinliklər yarana bilər. Qlobal kontekstdə UTD sosial və iqtisadi konteksti, dəyişən iqtisadi bazaya əsaslanan bilik iqtisadiyyatına və artan rəqabətçi qlobal iqtisadiyyata uyğun olaraq, məktəb təhsil siyasətlərinin bir hissəsidir. Məsələn, İngiltərədə Milli Tədris Planı 1988-ci ildə tətbiq ediləndən bəri hökumətin kurikulum və məktəb akademik standartlarını yüksəltmək marağı artmışdır. 7, 11, 14 və 16 yaşlı uşaqlar üçün milli testlər əvvəlcə İngilis dili, Riyaziyyat və Təbiət elmləri üzrə tətbiq olunurdu. Lakin bu testlər yalnız 11 və 16 yaşlılar üçün İngilis dili və Riyaziyyat üzrə olmaqla məhdudlaşdırıldı. XTE tələbələrinin öyrənməsini necə qiymətləndirmək məsələsi hökumət tərəfindən 13 il sonra, milli müfredatda ən aşağı səviyyədə (səviyyə 1) aşağı nəticə göstərən tələbələr üçün P-şkala sistemi tətbiq olunana qədər nəzərə alınmamışdı. (Norwich, 2017, səh 9)

Azərbaycan təhsil sistemində də son illərdə inklüziv təhsil sahəsində müəyyən addımlar atılmışdır. Xüsusi ehtiyacı olan uşaqların ümumi təhsil müəssisələrində təhsil almaları təşviq edilir və bu uşaqların akademik uğurlarının qiymətləndirilməsi üçün xüsusi yanaşmalar hazırlanır. Lakin, bu sahədəki tədbirlər və tətbiqlər hələ də təkmilləşdirilmə mərhələsindədir və bəzi hallarda inklüziv təhsilin tam şəkildə təmin olunmasında çətinliklər yaşanır. Bu səbəblə də UTD tətbiqi çox geniş yayılmadığı və tətbiqinə hnadir hallarda, daha çox yaxın keçmişdə təsadüf olunduğu üçün Azərbaycan təhsilində şagirdlərdən əvvəl təhsil işçilərinin bu mövzuda savadlanmağı və maariflənməyi labüd haldır.

Yeni qanunvericilikdə deyilir ki, Təhsil, Sağlamlıq və Qayğı (EHC) Planları hazırda XTE Bəyannamələrini əvəz edir və bu keçid hökumətin gözlədiyindən daha uzun çəkir. EHC Planlarının yalnız ad dəyişməsi olub-olmadığını müəyyən etmək üçün konversiya prosesinin effektivliyi əhəmiyyətlidir. Qeyd etmək lazımdır ki, EHC Planları artıq geniş yaş qrupunu, 0-25 yaş arası uşaqları və gəncləri əhatə edir. Lakin, bu ad bəzən yanıltıcı ola bilər, çünki bu planlar təhsil ehtiyaclarını dəstəklədiyi halda sağlamlıq və qayğı təminatlarını əhatə edir və xüsusi təhsil ehtiyacı olmayan EHC Planı yoxdur. Yeni XTE qiymətləndirmə sistemi, böyüklər üçün əlillik sektorundan uyğunlaşdırılmış valideyn və uşaq/gənclər mərkəzli qiymətləndirmə yanaşması olan Şəxs Mərkəzli Planlaşdırma (PCP) modelini əhatə edir. (Norwich, 2017, Səh 7-8)

Azərbaycan təhsil sistemində də xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar üçün kompleks təhsil planlarının hazırlanması və tətbiqi üzrə tədbirlər görülür. Lakin, bu tədbirlər daha çox təhsilə

yönəlmişdir və sağlamlıq və sosial qayğı aspektləri daha az əhatə olunur. Azərbaycan təhsil sistemində də xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların təhsili üçün valideynlərin və mütəxəssislərin iştirakı ilə xüsusi planlar hazırlanır, lakin bu proses hələ də təkmilləşmə mərhələsindədir. İnküziv təhsildə universal təhsil dizaynının tətbiqi barədə müzakirələr onun mənası və nəticələri haqqında çoxlu mübahisələrə səbəb olmuşdur. Bu, xüsusi məktəblərin olmaması və ya “bütün uşaqlar eyni dam altında” olmasını nəzərdə tutur, yoxsa hər kəsin ən yaxşı öyrənmə biləcəyi yerdə öyrənmə və qəbul olunma imkanına sahib olması deməkdir? Bu, bütün ayrı-ayrı təhsil ocaqlarının, o cümlədən xüsusi məktəblərin bağlanması və ya yenidən formalaşdırılmış adi məktəblərlə birləşdirilməsi mənasını verən “tam” inküzivlik ilə, fərqli təhsil mühitlərinin bir davamı olaraq ayrı-ayrı təhsil ocaqları üçün yer olan orta və ya şərti inküzivlik arasındakı fərkdir. (Norwich, 2017, Səh 11)

Azərbaycan təhsil sistemində də universal təhsil dizaynının tətbiqi ilə bağlı müxtəlif yanaşmalar mövcuddur. Xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların ümumi məktəblərə inteqrasiyası məqsədlə xüsusi siniflər və resurs otaqları yaradılır. Bu, bütün uşaqların eyni dam altında öyrənməsini təmin etmək üçün nəzərdə tutulmuşdur. Lakin, bəzi hallarda xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün xüsusi məktəblərin saxlanması daha uyğun hesab olunur və bu, xüsusi ehtiyacları olan uşaqların daha yaxşı öyrənmə və inkişaf imkanları ilə təmin olunmasını təmin edir.

Tamamilə inküziv bir məktəb sisteminin olub-olmaması ilə bağlı müzakirələrdə bir neçə valideyn və müəllim ilkin olaraq tam inküziv mövqeni dəstəkləyirdi. Lakin, zaman keçdikcə, xüsusi məktəblərin dəyərini öz təcrübələrinə əsasən qiymətləndirərək, bəzən məyusluqla yanaşdılar. Digər valideynlər üçün bu, adi məktəblərin nə edə biləcəyi və ya etməyə hazır olduqları barədə realizm və ya pragmatizm məsələsi idi. Bəzi valideynlər, xüsusi bilikli mütəxəssislər tərəfindən idarə olunan xüsusi bölmələrin dəyərini anlayırdılar. Bir valideyn, uşağının adi məktəbdə olması inküziv görünə bilər, lakin əslində belə olmaya bilər deyə danışırdı. (Norwich, 2017, Səh 14)

Azərbaycan təhsil sistemində də tam inküziv təhsil sistemi ilə bağlı müzakirələr mövcuddur. Valideynlərin və müəllimlərin bir qismi tam inküziv təhsilin daha faydalı olacağını düşünür, lakin bəzi valideynlər və mütəxəssislər xüsusi ehtiyacları olan uşaqlar üçün xüsusi məktəblərin daha uyğun olduğunu qeyd edirlər. Bu müzakirələrdə hər iki yanaşmanın üstünlükləri və çatışmazlıqları nəzərə alınaraq, inküziv təhsil siyasəti daha balanslı və ehtiyacları uyğun şəkildə həyata keçirilir.

Universal təhsil dizaynı mürəkkəb bir sahə kimi təsvir edilir və müəllimlər IE-nin rəqabətli konsepsiyalarını həm nəzəri, həm də praktiki cəhətdən anlamaqda çətinlik çəkirlər. Bu, xüsusilə daha mürəkkəb öyrənmə ehtiyacları olan tələbələr üçün 'tam inklüziya'ya qarşı birmənalı olmayan münasibətlərə və qeyri-sabit tətbiqlərə səbəb olur. Bu birmənalı olmayan münasibətlər xüsusi təhsil ehtiyacları (SEN) praktikasında təminatlar və resursların bölüşdürülməsindəki ədalətsizliklər ilə daha da güclənir. 2015-ci ildən bəri İngiltərədə Xüsusi Təhsil Ehtiyacı olan Uşaqlar üçün ayrılan maliyyənin 17% azalması hökumətin bu uşaqlara yetərinə dəstək verməməsi ilə bağlı tənqidlərə səbəb olub və tam inklüziv təhsil sistemi idealını şübhə altına alıb. Hodkinson, inklüziv təhsilin inkişafının tərif problemləri və hökumətin bu təhsil modelini qəbul etməsi səbəbindən çətinləşdiyini iddia edir. Eyni zamanda, İngiltərədə bu uşaqların faizi artır, və daha çox uşaq adi məktəblərdən daha çox xüsusi məktəblərə gedir. Sınıflərdə həmin uşaqların artan sayı xüsusi dəstək və maliyyə tələbatını artırır. Lakin, əlavə maliyyə təmin edən təhsil, sağlamlıq və qayğı (EHC) planlarının qiymətləndirilməsi tez-tez rədd edilir və ya gecikdirilir. Məktəblərin EHC planı qiymətləndirmələrini təxirə saldığı və valideynləri ya digər məktəblərə keçidə, ya da ev təhsilinə razılaşmağa məcbur etdiyi barədə sübutlar mövcuddur. (Done və Knowler, 2022, Səh 31)

Azərbaycan təhsil sistemi də inklüziv təhsil sahəsində müəyyən çətinliklərlə üzləşir. Xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların ümumi məktəblərə inteqrasiyası üçün müvafiq qanunvericilik mövcuddur, lakin bu sahədə nəzəri və praktiki çətinliklər qalmaqdadır. Müəllimlərin inklüziv təhsil konsepsiyalarını anlamaqda və tətbiq etməkdə çətinlik çəkməsi Azərbaycanda da müşahidə olunur. Daha mürəkkəb öyrənmə ehtiyacları olan uşaqlar üçün inklüziya məsələsində birmənalı olmayan münasibətlər və qeyri-sabit tətbiqlər də mövcuddur.

Xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar üçün ayrılan resursların və təminatların ədalətli şəkildə bölüşdürülməsi məsələsi də Azərbaycanda mövcuddur. Maliyyə və resursların məhdudluğu, bu uşaqlar üçün təhsil imkanlarının tam şəkildə həyata keçirilməsində çətinliklər yaradır. Lakin, Azərbaycan hökuməti inklüziv təhsil siyasətini inkişaf etdirmək və bu uşaqların təhsil imkanlarını artırmaq üçün müəyyən tədbirlər görür.

Dünya miqyasında xüsusi təhsilə ehtiyac duyan uşaqların sayı gündən-günə artmağa davam edir və bu, xüsusi dəstək və maliyyə tələbatını artırır. Azərbaycanda da xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların sayının artması, bu uşaqlar üçün xüsusi məktəblərin və resurs otaqlarının açılmasını zəruri edir. Lakin, bu sahədə də maliyyə və resurs çatışmazlığı bəzi hallarda ehtiyacların tam qarşılınmasına mane olur.

Azərbaycanda EHC planlarına bənzər qiymətləndirmə sistemləri mövcuddur, lakin onların tətbiqi və icrası tez-tez gecikdirilir və ya yetərinə effektiv olmur. Məktəblərin bu qiymətləndirmələri təxirə salması və valideynləri alternativ təhsil variantlarına yönəltməsi halları da Azərbaycanda müşahidə olunur. Ümumiyyətlə, hər iki ölkədə də inklüziv təhsil sahəsində oxşar çətinliklər və problemlər mövcuddur və bu sahədə daha effektiv tədbirlərin görülməsi vacibdir.

İnklüziv təhsil haqqında müzakirə etmək və yazmaq çətinlik yaradır, çünki 'inklüzivlik' konsepsiyası geniş yayılmış qarışıqlığa səbəb olur. İnklüziv təhsilin əsas prinsipləri aşağıdakılardır:

- Bütün tələbələrə və işçilərə bərabər dəyər verilməsi.
- Tələbələrin yerli məktəblərin mədəniyyətlərinə, kurikulumlarına və icmalarına cəlb olunmasının artırılması və onların bu mühitlərdən kənarlaşdırılmasının azaldılması.
- Məktəb mədəniyyətlərinin, siyasətlərinin və təcrübələrinin icmada olan tələbələrin müxtəlifliyinə uyğunlaşdırılması.
- Bütün tələbələr üçün öyrənmə və iştirak maneələrinin aradan qaldırılması, yalnız xüsusi təhsil ehtiyacları olanlar üçün deyil.
- Müəyyən tələbələr üçün giriş və iştirak maneələrinin aradan qaldırılması səylərindən geniş faydalı dəyişikliklər üçün dərs çıxarılması.
- Tələbələr arasındakı fərqlərin öyrənməni dəstəkləyən aktivlər kimi qəbul edilməsi.
- Tələbələrin yerli icmalarında təhsil alma hüququnun tanınması.
- Məktəblərin həm işçilər, həm də tələbələr üçün yaxşılaşdırılması.
- Məktəblərin akademik uğurdan əlavə icma dəyərlərini təşviq etməsi rolunun vurğulanması.
- Məktəblər və icmalar arasında qarşılıqlı faydalı əlaqələrin inkişaf etdirilməsi.
- Təhsildə inklüzivliyin cəmiyyətə inteqrasiyanın bir tərəfi kimi başa düşülməsi. (Cole, 2021, Səh 113)

Azərbaycan təhsil sistemi də inklüziv təhsil sahəsində müəyyən addımlar atmışdır, lakin bu sahədə müəyyən çətinliklər və problemlər qalmaqdadır. İnklüziv təhsilin əsas prinsiplərinə uyğun olaraq, Azərbaycan təhsil sistemi də bütün tələbələrə bərabər dəyər verilməsini və onların yerli məktəblərə cəlb olunmasını təmin etməyə çalışır. Lakin, bəzi hallarda məktəblərdəki mədəniyyətlərin, siyasətlərin və təcrübələrin müxtəlif tələbələrin ehtiyaclarına tam uyğunlaşdırılması çətin ola bilər.

Azərbaycan təhsil sistemində də bütün tələbələr üçün öyrənmə və iştirak maneələrinin aradan qaldırılması səyləri göstərilir. Lakin, bu sahədə daha çox işlərin görülməsi lazımdır, xüsusilə xüsusi təhsil ehtiyacları olan tələbələr üçün. Məktəblər arasındakı fərqlər bəzən öyrənməni dəstəkləyən aktivlər kimi qəbul edilmir və bu, inklüziv təhsilin tam şəkildə həyata keçirilməsinə mane ola bilər. İkinci Dünya müharibəsindən sonra Birləşmiş Krallıqda əlilliyi olan uşaqlara və xüsusi təhsil ehtiyacı olanlara münasibət dəyişmişdir. 1944 Təhsil Aktı, müəyyən əlilliyi olan uşaqların "təhsil ala bilməyəcək" kimi qiymətləndirildiyi və yerli təhsil orqanlarının onlara təhsil vermək məcburiyyətində olmadığı bir dövrü qeyd edir. Bunun əvəzinə, bu məsuliyyət səhiyyə xidmətinə verilmişdi. (Cole, 2021, Səh 113)

Azərbaycan da müəyyən dövrlərdə əlilliyi olan uşaqların təhsili ilə bağlı müxtəlif yanaşmalara malik olub. Lakin, son illərdə bu sahədə ciddi irəliləyişlər əldə edilib və xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların təhsil hüququnun təmin edilməsi üçün qanunvericilikdə və siyasətlərdə dəyişikliklər edilib.

Aparılan bir tədqiqat, uşaqların və onların ailələrinin inklüziv təhsil təcrübələrini öyrənmişdir. Bu tədqiqatın nəticələri göstərir ki, xüsusi ehtiyacı olan uşaqların təhsil təcrübələri müxtəlif aspektlərdə, o cümlədən səhiyyə, sosial qayğı, asudə vaxt və təhsil sahələrində araşdırılmışdır. Tədqiqatda, həm adi məktəblərə, həm də xüsusi məktəblərə gedən uşaqların valideynləri, uşaqların özləri və hər iki təhsil mühitində işləyən mütəxəssislər iştirak etmişdir. Uşaqlar müxtəlif növ maneələrlə, o cümlədən bilişsel və fiziki maneələrlə qarşılaşmışdır. (Cole, 2021, Səh 115)

Azərbaycanda da inklüziv təhsil sahəsində tədqiqatlar aparılır və xüsusi ehtiyacı olan uşaqların təhsil təcrübələri araşdırılır. Lakin, bu tədqiqatların nəticələri və onların tətbiqi bəzi hallarda məhdud ola bilər. Azərbaycanda da xüsusi ehtiyacı olan uşaqların adi və xüsusi məktəblərdə təhsil təcrübələri müxtəlif aspektlərdə araşdırılmalı və onların təhsil imkanlarının yaxşılaşdırılması üçün tədbirlər görülməlidir.

Universal təhsil dizaynı global bir fenomen kimi tanınır, lakin yeni-yeni liberal yanaşmalar təhsil problemlərinə cavab olaraq məktəblərin şagirdlər və resurslar üçün rəqabət aparmasını nəzərdə tutur. Məktəblər arasında rəqabət, test nəticələrinin dərc edilməsi və sıralama cədvəllərində yer alması ilə müşayiət olunur. Bu, məktəblərin dar təyin edilmiş akademik nailiyyətləri ilə qiymətləndirildiyi bir nəzarət rejiminə səbəb olur. (Cole, 2021, Səh 116)

Azərbaycan təhsil sistemində də təhsilin standartlarını yüksəltmək və qlobal rəqabətə uyğunlaşmaq məqsədi ilə müəyyən tədbirlər görülür. Lakin, bu tədbirlər bəzən dar kurikulumlarla məhdudlaşır və ümumi mədəniyyəti təşviq edən yanaşmalara üstünlük verilir. Məktəblər arasında rəqabət məsələsi Azərbaycanda da mövcuddur və bu, bəzi hallarda təhsilin inklüzivlik prinsipinə uyğun gəlməyə bilər.

Ümumiyyətlə, həm digər ölkələrdə, həm də Azərbaycan təhsil sistemləri inklüziv təhsilin təmin edilməsi üçün müəyyən addımlar atır, lakin hər iki ölkədə də bu sahədə hələ görüləsi işlər mövcuddur.

**İntellekt testlərinin rolu və əhəmiyyəti.** İntellekt testləri uşaqları müxtəlif məktəblərə yerləşdirmək üçün populyar metod olaraq qalmışdır. İngiltərədə əksər orta məktəblər kompleks modellərə keçsə də, 164 qrammatika məktəbi mövcuddur və bu məktəblər 11+ yaşında qəbul imtahanları keçirir. 2018-ci ildə Mühafizəkar hökumət bu məktəbləri dəstəkləmək üçün əlavə maliyyə ayırmışdır. 1940-cı illərdə, qabiliyyətli şagirdlərin seçilməsi, daha az qabiliyyətli olanların xüsusi məktəblərdə təhsil almalarının əsaslandırılması üçün istifadə edilirdi. Lakin, inklüziv məktəblər hərəkatı kontekstində, daha "qabiliyyətli" şagirdlər üçün ayrı məktəblərin mövcudluğu mübahisəlidir. Bu cür ayrılma siyasi məqsədlərə xidmət edir və hökumətlər sosial mobilitet retorikasından istifadə edərək seçilmiş bir neçə uşağın daha yaxşı təhsil və həyat imkanlarına malik olmasını əsaslandırır. İngiltərədə ən üstün təhsil hələ də bəzi "ictimai" məktəblərdə, məsələn, Etonda əldə edilə bilər, bu məktəblər elitər siyasətçiləri, xüsusilə Oksford Universitetinə gedənləri təhsil verir. (Zahnd, 2021, səh 63)

Zənnimcə, Azərbaycanda intellekt testləri və seçici məktəblər vasitəsilə şagirdlərin təhsil alması sistemi mövcud deyil. Ancaq bəzi hallarda şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə fərqli siniflərə ayrılması praktikasına yer var. Bu praktika daha çox resursların optimallaşdırılması və şagirdlərin potensialını inkişaf etdirmək məqsədi daşıyır. İngiltərədən fərqli olaraq, Azərbaycanda elitər təhsil müəssisələri dövlət tərəfindən maliyyələşdirilməyən özəl sektorda fəaliyyət göstərir.

16 yaşında məktəbi tərk edən, aşağı akademik nailiyyətlərə, əlilliklərə və xüsusi ehtiyaclarına malik olan yeniçinələr çoxsaylı gənclərin təlim təşəbbüslərinin mərkəzində olmuşdur. İngiltərədə ciddi fiziki, sensor və ya öyrənmə pozuntuları olan uşaqların ehtiyaclarını təyin edən bir bəyanata malik olmaları qanuni olaraq tələb olunurdu. Bu bəyanatlar yerli təhsil orqanları tərəfindən peşəkarlarla məsləhətləşmələrdən sonra verilir və məktəb yerləşdirilməsi və resursların müəyyənləşdirilməsi üçün istifadə olunur. Əsas



məktəblər, xüsusi təhsil ehtiyacı olan digər uşaqlar üçün maliyyə alır və bu şagirdlər xüsusi təhsil bölmələri və ya siniflər vasitəsilə "daxil edilirdi". (Zahnd, səh 64)

Araşdırmalara əsasən, Azərbaycanda xüsusi ehtiyacı uşaqların təhsil hüquqları qanunvericiliklə təmin olunmuşdur. Uşaqların ehtiyacları təhsil müəssisələri və yerli orqanlar tərəfindən müəyyən edilir. Bu sahədə olan bəzi çətinliklərə baxmayaraq, Azərbaycanda da inklüziv təhsil təcrübələri genişlənilir. Lakin, inklüziv təhsilin tam həyata keçirilməsi üçün daha çox resurs və dəstək tələb olunur. Xüsusi məktəblərin sayı azalmağa idi, lakin 2010-cu ildən sonra Mühafizəkar hökumətin "Azad məktəblər" siyasəti ilə yenidən artdı. Bu məktəblər valideyn, icma və ya dini qruplar tərəfindən qurulmuş və vergi ödəyiciləri tərəfindən maliyyələşdirilir. Əsas məktəblərdə yüksək test nəticələrinə nail olmaq təzyiqi nəticəsində, xüsusi məktəblərə və ya xüsusi bölmələrə göndərilmə ilə yanaşı, davranış problemləri olan şagirdlərin məktəbdən xaric olunması halları artdı. 2015-ci ildə 300,000-dən çox uşaq müvəqqəti və ya daimi olaraq xaric olundu. Baş müəllimlər, xüsusi təhsil prosedurlarına əməl etmədən, işçi sinif şagirdləri (əsasən oğlanlar), Afrika-Karib və Roma uşaqları arasında ən yüksək xaric olma nisbətləri ilə xaric etmə səlahiyyətinə malik idilər. 2020-ci ilin martında qəbul edilən Corona Virus Aktı, yerli orqanların uşaqlar üçün məktəbləri təyin etmə öhdəliyindən azad edən müddəalar daxil etdi. Əsas məktəblər "daxil edilmiş" uşaqlar üçün azalmış maliyyələşmə ilə mübarizə aparmağa davam etdi. 21-ci əsrdə İngilis dövlət təhsil sistemi şaxələndirildi və bunun nəticəsində Şagird Yönləndirmə Bölmələri (PRU) yaradıldı. Akademik məktəblər, Multi-Akademik Trestlər (MAT) formalaşdıraraq Alternativ Təhsil məktəbləri qurmağa başladılar. Bu təşəbbüs, problemli gəncləri əsas məktəblərdən uzaqlaşdıraraq, müəllimlərin vaxtını az tələb edən şagirdlərə diqqət yetirməyi hədəfləyirdi. Dövlət xüsusi təhsili, ödəmə qabiliyyəti olan valideynlər üçün bazar yaradan çoxsaylı ödənişli özəl məktəblər tərəfindən getdikcə daha çox tamamlanırdı. (Zahnd, 2021, səh 65)

Düşünürəm ki, Azərbaycanda da bəzi hallarda şagirdlərin məktəbdən xaric edilməsi hallarına rast gəlinir, lakin bu hallar daha çox ciddi davranış problemləri ilə əlaqəlidir. Azərbaycan təhsil sistemi də daxil edilmə siyasətini dəstəkləyir, lakin bəzi hallarda maliyyələşmə və resurs çatışmazlığı problemləri mövcuddur. Inklüziv təhsilin tam təmin edilməsi üçün əlavə resurslar və dəstək tələb olunur. Araşdırmalara əsasən, Azərbaycanda da təhsil sistemində müəyyən şaxələndirmə mövcuddur, lakin bu, daha çox dövlət məktəbləri və özəl məktəblər arasında fərqlərdən ibarətdir. Alternativ təhsil müəssisələri, məsələn, peşə məktəbləri və xüsusi təhsil mərkəzləri də mövcuddur. Inklüziv təhsil siyasəti ilə əlaqədar olaraq, Azərbaycan təhsil sistemi də müəyyən irəliləyişlər göstərmişdir, lakin əlavə resurslar və təlimatlar tələb olunur.

Xüsusi təhsil proqramını bitirmiş və ya əsas təhsilə inteqrasiya olunmuş şəxslər adətən peşə təhsilinə keçirlər. İngiltərədə peşə təhsili və təlimə maraq nisbətən yenidir. 1939-cu ildən əvvəl, əksər insanlar 14 yaşında məktəbi tərk edirdi. Məktəbi tərk etmə yaşı 1945-ci ildə 15-ə, 1972-ci ildə 16-ya və 2013-cü ildə 18-ə yüksəldildi. Hökumət, gənclərin təhsili və təliminə maraq göstərməyə başladı və müxtəlif Gənclər Təlimi sxemləri həyata keçirildi. Təlim və Müəssisə Şurası (TEC) daha sonra Gənclər Təhsili Agentliyi (YPLA) ilə əvəz olundu. Yüksək təhsilə davam etməyən gənclərin əksəriyyəti Peşə Təhsili Kolleclərində oxuyur, lakin bu kolleclər 2000-ci illərdə ardıcıl maliyyə çatışmazlığı ilə üzləşdi. (Zahnd, 2021, 65-66)

Azərbaycanda da peşə təhsilinə maraq artmaqdadır və bu sahədə müəyyən irəliləyişlər əldə edilmişdir. Məktəbi tərk etmə yaşı qanunvericiliklə tənzimlənir və gənclərin peşə təhsili və təlimi üçün müxtəlif proqramlar mövcuddur. Lakin, peşə təhsili və təlimi sahəsində daha çox resurs və dəstək tələb olunur. Azərbaycan təhsil sistemi, gənclərin təhsili və təlimi üçün əlavə imkanlar yaratmaq məqsədi daşıyan siyasətlər tətbiq edir.

**Universal təhsil dizaynının Küveyt inklüziv təhsilində istifadəsi, tarixi inkişafı və rolu.** Tibbi baxımdan əleyhinə olanlarla məşğul olan və təyin edən gəlirlə məhdud 1996-cı ildə tələbələri təyin edən, qiymətləndirən və yerləşdirən proses psixososial testlərə keçirilən tibbi qiymətləndirmələrdən ibarətdir. Ancaq, Küveytdə universal təhsil dizaynının zəif olması mədəni və dini siyasətin bilavasitə bir nəticəsidir, ki, bu da qabilevi, cins, sosial-iqtisadi xəttlər boyunca cəmiyyətin bölünməsi ilə təzahür edilir. Hökumət hesabatları nəzərdə inklyuziya modelini dəstəkləsə də, onun həyata keçirilməsinin maneələri, xüsusi təhsil obyektlərinin tikilməsi və yenilənməsi, təhsil rəsmilərinin çətinlik göstərməsi, əleyhinə olmayan tələbələr və müəllimlərdən gələn qarşıdurma və tədris yükünün artmasına dair endişələr kimi məsələlərdir. (Kaya və digərləri, 2012, Səhifələr 90-91)

Küveytdə universal təhsil dizaynı həm inkişaf etməkdə olan, həm də inkişaf etmiş ölkələrdə mövcud olanlara bənzər problemlərlə üzləşir. Hal-hazırda Küveytdəki əlil şagirdlərin əksəriyyəti xüsusi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmış xüsusi məktəblərdə təhsil alır, əlil şagirdlərin yalnız üç kateqoriyası adi məktəblərdə xüsusi siniflərdə iştirak edir. Bununla belə, belə bir "inklüziv mühit" inklüzivliyin əsas prinsipinə ziddir ki, bu da bütün uşaqların fərqlərindən və çətinliklərindən asılı olmayaraq birlikdə öyrənmələri lazımdır. Küveytdə əlil tələbələrə xidmət göstərən idarəçilərin bilik və anlayışı düzgün qiymətləndirilməmişdir. YUNESKO vurğulayır ki, inklüziv təhsil keyfiyyətli təhsil verməklə marginal qrupları dəstəkləyərək təhsil sistemi daxilində bərabər imkanlar yaradır. Inklüziv təhsili dəstəkləyən qanunvericilik siyasətinə baxmayaraq, onun həyata keçirilməsi çoxsaylı problemlərlə üzləşir. Inklüzivlik dörd aspektdən ibarətdir: mövcudluq, akademik iştirak, mənsubiyyət (sosial

iştirak) və nailiyyətlər. Bu cəhətlər arasında sinif, məktəb, yerli və milli daxil olmaqla müxtəlif səviyyələrdə qarşıdurmalar ola bilər. Küveytdə hökumət xüsusi ehtiyacı olan uşaqları xüsusi məktəblərdən adi məktəblərə köçürərək fiziki inteqrasiyaya xüsusi diqqət yetirir. Bununla birlikdə, həqiqi daxilolma yalnız fiziki bir varlıq deyil, əsas məktəb həyatında fəal iştirak etməyi əhatə edir. (Nouf və digərləri, səh 11-12)

Qlobal autizm yayılma təxminləri artmaqdadır, lakin Küveytdə autizm yayılma məlumatları az və mübahisəlidir. Küveyt məlumat Nazirliyinə (2016) görə, hər 1,5 uşağın 2% -dən 100% -ə qədər autizm spektri pozğunluğundan (ASD) əziyyət çəkir. Bununla birlikdə, digər hesabatlar 60-70 hadisədən 10.000 nəfərə qədər və 1.4-29 hadisədən 10.000 nəfərə qədər yayılma səviyyələrini göstərir. Bəzi tədqiqatlar göstərir ki, Küveytdə və daha geniş ərəb bölgəsində ASD yayılma nisbətləri Qərb ölkələrindəki nisbətlərə bənzəyir. Bununla birlikdə, məlumatların olmaması səbəbindən Küveytdə autizmin dəqiq yayılmasını təyin etmək mümkün deyil. Bu bilik çatışmazlığı, uşaq psixiatriyasına və ərəb bölgəsindəki autizm araşdırmalarına diqqətin olmaması ilə birlikdə Səhiyyə siyasətçilərinin ASD diaqnozu və müalicəsini qiymətləndirməməsinə səbəb olur. Küveyt də daxil olmaqla Baby Baby bölgəsində görülən az sayda ASD xətti əksər hallarda ASD ilə əlaqələndirilir. Bunun səbəbi diaqnostik markerlərin olmaması və epidemioloji tədqiqatlarda məhdud iştiraka səbəb olan adekvat tibbi yardımdır. Gələcək inkişaf etməkdə olan ölkələrdə ASD-nin yayılma nisbətinin Qərb ölkələrinə nisbətən daha aşağı olduğu iddia edilir ki, bu da diaqnostik vasitələrin olmaması və ASD-də məhdud tibbi xidmətlər kimi qeyri-Qərb ölkələrinin problemlərini göstərir. (2016), Nahad (2015), Taha və Hüseyin (2014) və Salhia (2014) kimi tədqiqatçılar Küveytdə və Yaxın Şərqi qonşu bölgələrində məhdud autizm araşdırmalarını vurğulayırlar. (Mutabbakani və Callinan, 2020, Səhifə 2)

Küveyt inklüziv təhsilində universal təhsil dizaynının tətbiqi Azərbaycan təhsil sistemində hansı töhfələrə səbəb ola biləcəyini təxmin edək:

1. Stratejigə və Planlar: Küveyt'in inklüziv təhsil barədə məlumatlar, Azərbaycanın təhsil sektorunda inklüzivliyi dəstəkləyən stratejigə və planların hazırlanmasına töhfə verə bilər. Bu məlumatlar, öz inklüziv təhsil strategiyasını daha da inkişaf etdirmək istəyən Azərbaycan təhsil qurumlarına və idarəçilərinə yönəldilə bilər.

2. Təlim və Tədqiqat: Küveytdə təhsil sektorundakı inkişaf və uğurlar, Azərbaycandakı tədqiqat mərkəzləri və universitetlər üçün mövzu kimi qarşılanacaq. Bu, Azərbaycandakı təlim və tədqiqat fəaliyyətlərini inkişaf etdirmək və inklüziv təhsil praksislərini təkmilləşdirmək üçün təşəbbüs etməyə kömək edə bilər.

3. Təlim Metodologiyası və Təlim Proqramları: Küveytdə inklüziv təhsilin mümkünlükləri haqqında məlumatlar, Azərbaycanın təlim metodologiyası və müfredat proqramlarını yenidən dəyişməyə və inklüzivliyi təşviq etməyə kömək edə bilər.

4. Təcrübə Paylaşımı: Küveytdə və digər ölkələrdə uğurlu olmuş inklüziv təhsil praksislərinə dair təcrübələr və məsələlər, Azərbaycanda bu sahədə təcrübəni paylaşmağa kömək edə bilər.

5. İnkişaf Göstəriciləri və Qiymətləndirmə: Küveyt təhsil sektorunda nəticələrin izlənməsi, başarının qiymətləndirilməsi və inklüziv təhsilin effektivliyi barədə məlumatlar, Azərbaycanın təhsil siyasətinin inkişafını dəyərləndirməyə yardım edə bilər.

Bu məlumatlar, Azərbaycanın inklüziv təhsilə keçid prosesini inkişaf etdirməyə, inklüziv məsələlərlə bağlı daha da məlumatlandırılmağa və inklüziv təhsil praksislərini gücləndirməyə kömək edə bilər.

Universal dizayn (UDL) üçün öyrənmə konsepsiyası 2001-ci ildə Heç Bir Uşağın Arxada Qalmasını Qanunu və 2004-cü il Əlillər Təhsili Qanunu ilə müəyyən edilmiş tələblərə cavab vermək üçün planlanmışdır. Bu hüquqi çərçivə təkə ABŞ-da deyil, Küveyt kimi müxtəlif ölkələrdə də təsirli olur və təhsildə inklüzivliyi artırmaq və əlilliyindən asılı olmayaraq tələbələrə müxtəlif öyrənmə imkanları təqdim etmək üçün nümunə rolunu oynayır. Qlobal tendensiyaya uyğun olaraq, Küveytin təhsil mühiti 8/2010 Küveyt Qanunu ilə nəzərdə tutulmuş əlilliyi olan tələbələrin əsas təhsilə inteqrasiyası istiqamətində əhəmiyyətli irəliləyişlər əldə edir. Bu Qanunda vurğulanır ki, hökumət əlilliyi olan insanların xüsusi ünsiyyət, dil və təhsil ehtiyaclarına cavab verən bərabər təhsil xidmətləri və qurumları təmin etməlidir. O, həmçinin müəllimlər, peşəkarlar, menecerlər və köməkçi mütəxəssislər də daxil olmaqla təhsil işçilərinin xüsusi ehtiyacı olan tələbələr üçün yüksək keyfiyyətli təhsili təmin etmək üçün adekvat təlim keçməsinin vacibliyini vurğulayır. (Almumen, 2020, Səhifə 2)

Küveytin təhsil siyasəti öyrənmə əlilliyi (LD), eşitmə itkisi, görmə zəifliyi, yüksək funksional autizm və / və ya Asperger sindromu və Daun sindromu kimi zehni qüsurları olan tələbələri əhatə edir. Bu, əlilliyi olan tələbələrə ən az məhdudlaşdırıcı şəraitdə təlim vermək konsepsiyasını və Birləşmiş Ştatlar və Birləşmiş Krallığın təcrübəsindən ilhamlanaraq Küveyt təhsil mədəniyyətinə inklüziv təcrübənin tətbiqini əks etdirir. Bununla birlikdə, universal dizayn (UDL) üçün öyrənmə təcrübələri ilə əlaqədar olaraq, Küveyt Qanunu 8/2010, inklüziv təhsilin metod və meyillərini müəyyənləşdirir, lakin konkret dəlillərə əsaslanan metodları təmin etmir. Beləliklə, UTD-nin qəbul edilməsi Xüsusi təhsil müəllimlərinin Şəxsi

təşəbbüsündən çox asılıdır və Küveyt Qanununun 8/2010 tələblərinə cavab vermək üçün həm əlilliyi olan, həm də olmayan tələbələrin ehtiyaclarını ödəməyi hədəfləyir. Bir çox müəllim ümumi təhsil və ya xüsusi təhsil almasından asılı olmayaraq, müəllim hazırlığı proqramları vasitəsilə UTD-nin nəzəri biliklərini əldə etmişdir. Bununla birlikdə, UTD tətbiqi üçün rəsmi hazırlıq tez-tez akademik tədqiqat və ya pedaqoji təcrübə zamanı olmur. Buna baxmayaraq, bir çox müəllimlər UTD-nin inklüziv təhsil şəraitində bütün tələbələr üçün nəticələrin yaxşılaşdırılmasında effektivliyinə inandıqları üçün UTD-ni fəal şəkildə tətbiq edirlər. (Almumen, 2020, səh 2-3)

Bu məlumatlar Azərbaycan və Küveyt arasında UTD tətbiqinin mövcud statusunu müqayisə etmək üçün bir zəmin yaradır. İki ölkənin təhsil sistemləri, xüsusilə də özəllikləri və tətbiqatı baxımından fərqlidir. Mənbələrdən alınan məlumatlara əsasən:

1. Hər iki ölkə də öyrənmənin inklüzivliyini təmin etmək məqsədi ilə qlobal qanunvericiliklərə əməl edirlər. Bu, hər iki ölkədə də qəbul edilmişdir və öz növbəsində öyrənmə prosesində özürlü və ya müəyyən ehtiyatları olan tələbələr üçün təhsil imkanlarının artırılmasını hədəfləyir.

2. Hər iki ölkə də öyrənmə prosesində özürlü tələbələrin inklüziv təhsilə cəlb edilməsinə və onların müəyyən ehtiyatlarının qarşılmasına diqqət yetirir. Bu, qlobal tərəfdən rəylənmiş praktikalardan təsirlənmişdir və hər iki ölkədə də tətbiq edilməkdədir.

3. Küveyt və Azərbaycan arasında UTD tətbiqinin mərhələsi fərqlidir. Küveytdə, təlimatlar qanuni baza ilə təmin olunmuşdur və xüsusi təlim prinsipləri də qanuni baza əsasında təyin edilir. Amma Azərbaycanda, təlimatlar UTD prinsiplərinin özəlliyini müəyyənləşdirmir və təlim metodologiyası müəllimlərin şəxsi inisiativlərinə çox asılıdır.

**Universal təhsil dizaynının Cənubi Afrika inklüziv təhsilində istifadəsi, tarixi inkişafı və rolu.** Cənubi Afrikada inklüziv təhsilin başlanğıcı illərdir davam edən irqi, rəng və sosial-iqtisadi bərabərsizliklərdən sonra apartheiddən sonra təhsil siyasəti şəraitində baş verdi. Tarixən məktəblər irqinə, əlillik vəziyyətinə və mövcud mənbələrə görə bölündü və ənənəvi əlillik anlayışları tez-tez uşaqları təhsil imkanlarından kənarlaşdırdı. 6 nömrəli Təhsil ağ kağızında "xüsusi ehtiyaclar təhsili: inklüziv təhsil və təlim sisteminin yaradılması" (sa Təhsil Nazirliyi tərəfindən 2001-ci ildə nəşr olunmuşdur) təhsilə transformasiya yanaşması tətbiq olundu və öyrənmə qüsurlarının mənfi münasibətdən qaynaqlana biləcəyini qəbul etdi. Stereotiplər, fiziki qüsurlar, qeyri-adekvat siyasət və dəstək xidmətləri, digər amillər arasında

idi. Bu proqram sənədi Cənubi Afrikada UTD üçün təcrübə, dəstək və resurs bölgüsü ilə bağlı əvvəlki təşəbbüsləri aşan hərtərəfli çərçivə təmin etdi. (Dalton, 2019, Səhifə 2)

Buna baxmayaraq, on beş il sonra müəllimlərin Cənubi Afrika məktəblərində inklüziv təhsildə UTD istifadəsi təcrübələrini qavraması ilə bağlı bir araşdırma aparıldı (Nel et al., 2016) vacib problemləri vurğuladı. Bu problemlərə inklüziv təhsilin dekomunizasiyası üzrə müəllimlərin kifayət qədər təhsili, məktəblərdə qeyri-adekvat dəstək strukturları və Təhsil departamentinin təşkilati strukturlarının məhdudlaşdırılması və ictimaiyyətin iştirakının olmaması daxildir. Siyasətin irəli sürdüyü ilhamverici hədəflərə baxmayaraq, Cənubi Afrikada inklüziv təhsilin tətbiqinin Praktik reallıqları əhəmiyyətli maneələr yaradır. Ali təhsil sahəsində, ali təhsil və peşə təhsili Departamenti, əlillərin daxil edilməsi üçün bir çərçivə yaratmağın zəruriliyini qəbul etdi və nəticədə 2018-ci ildə orta məktəbdən sonrakı təhsil və təlim (PSET) sistemində əlillik siyasəti üçün strateji bir çərçivə hazırlandı. Yenilikçi bir sənəd olan bu quruluş, əsas təhsilə keçən tələbələrə dəstək verməyi hədəfləyir. PSET sektoru üçün üç strateji hədəfi müəyyənləşdirir: birincisi, sistem dəstəyini təmin etmək üçün sosial əlillik modelinə əsaslanan standart bir fürsət mühitinin yaradılması; ikincisi, universal əlçatanlıq (UA) və universal dizayn (ud) ilə maneələri aradan qaldırmağa çalışarkən tədris, öyrənmə, istirahət və ümumi mühitdə əlçatanlığı təşviq etmək; və nəhayət, müxtəlif PSET sistemlərində koordinasiya və əməkdaşlığı təşviq etmək. (Dalton, 2019, Səhifə 3)

Son iyirmi ildə Cənubi Afrikada təhsil, digər orta gəlirli ölkələrlə müqayisədə uşaq bağçalarına, ibtidai və orta məktəblərə qəbulu artıraraq əhəmiyyətli miqdarda irəliləyiş əldə etdi. Bununla birlikdə, əsas təhsilin keyfiyyətli qiymətləndirilməsi, tam iştirak və keyfiyyətə mane olan sinif, cinsiyyət və coğrafiyadan asılı olaraq davam edən fərqləri ortaya qoyur. Xüsusilə, əsas məktəblərdə fiziki avadanlıqlardakı fərqlər, kifayət qədər təlim keçmiş müəllimlərin mövcudluğu və kifayət qədər təlim və təlim mənbələri aşkardır. Tarix boyu orta və yüksək gəlirli şagirdlər əvvəllər ağdərili Tələbələr üçün ayrılmış yaxşı təminatlı qurumlarda, aztəminatlı və kənd əhalisindən olan şagirdlər isə hələ də resursları zəif olan məktəblərdə cəmləşmişlər. Hökumətin təhsili bərabər şəkildə maliyyələşdirməyi prioritetləşdirmək söylərinə baxmayaraq, tarixi imtiyazlı məktəblərə, şuraları vasitəsi ilə ödəniş və nəzarət yolu ilə mənbələri artırmaq və mükəmməlliyə nail olmaq imkanı vermək, keçmişdəki irqi ayrı-seçkiliyə görə deyil, sosial sinif və coğrafiya fərqlərini daha da davam etdirir. 2007-ci ildən bəri həyata keçirilmə qaydalarının hazırlanmasına baxmayaraq, kifayət qədər maliyyələşmə və siyasət həyata keçirmək üçün imkanlar olduğu təqdirdə inklüziv təhsilin tətbiqinə gəldikdə, son araşdırmalar real həyata keçirilmə problemlərinin davam etdiyini göstərir. (Engelbrecht və digərləri, 2015, Səh 4)

2005-ci ildə, 2010-cu ildə əsas təhsil departamenti (DBE 2010) tərəfindən yenidən işlənmiş versiyası ilə tam xidmət göstərən məktəblərin yaradılmasını təsvir edən bir rəhbər sənəd nəşr olundu. Tam xidmət göstərən məktəblər, bütün şagirdlərə, xüsusən də imkansız ailələrə çıxışı yaxşılaşdırmaq və qonşu məktəblərə təhsil dəstəyi verməklə inklüziv təhsili inkişaf etdirməyi hədəfləyir. Bu məktəblərin əsas məqsədi təhsil sistemi tərəfindən öyrənmə və inkişaf maneələrinin, o cümlədən əlillərlə bağlı maneələrin qavranılmasının dəyişdirilməsini təşviq etməkdir. Tam xidmət məktəbləri üçün təlimat inkişafın tərifləri və aspektləri haqqında hərtərəfli məlumat verir. DBE sənədində göstərilən tam xidmət məktəblərinin əsas funksiyalarına aşağıdakılar daxildir:

- Məktəb rəhbərliyi (SMT), direktor, müəllimlər və məktəb idarəetmə orqanı (SGB), baxıcılar, ailələr və həmyaşdlar kimi qeyri-pedaqoji işçilərdən ibarət yerli dəstək qruplarının yaradılması. İnstitusional səviyyədə dəstək qrupları (ILST) kimi tanınan bu qruplar məktəb səviyyəsində dəstək verməkdən məsuldur.

- Resurs mübadiləsi, bacarıq və texnologiya mübadiləsi, müəllim məsləhət xidmətləri, ən yaxşı təcrübələri bölüşmək və davamlılığı təşviq etməklə qonşu məktəblərə kömək etmək.

- Bilik, məlumat mübadiləsini, texnoloji bacarıqların inkişafını, peşəkar böyüməni və davamlı inkişafı dəstəkləmək üçün resurs mərkəzləri (ənənəvi xüsusi məktəblər) ilə əməkdaşlıq. Resurs mərkəzləri olmadıqda, tam xidmət göstərən məktəblər vəzifələrinin bir hissəsini öz üzərinə götürə bilirlər.

- Müəllimlərə və məktəb rəhbərliyinə tədris planı və institusional inkişafda kömək etməklə şagirdlərə dolaylı dəstək vermək üçün ilçe dəstək qrupları (DBST) ilə qarşılıqlı əlaqə. Bu qruplar həmçinin yerli qrupların xüsusi öyrənmə ehtiyaclarını ödəyə bilmədiyi hallarda tələbələrə birbaşa dəstək verir. (Engelbrecht və digərləri, 2015, Səhifə 5)

Cənubi Afrikada aparılan məhdud bir araşdırma, valideynlərin inklüziv təhsildə iştirakını və bu sahədəki təcrübələrini araşdırdı. İlk araşdırma göstərdi ki, valideynlər inklüziv təhsili ailələrə, məktəb icmalarına və əlil uşaqlara çoxşaxəli təsir göstərən dinamik bir proses kimi qəbul edirlər. Tapıntılar, valideynlərin övladları üçün səlahiyyət sahibi kimi tanınmasının və cənubi Afrikada inklüziv təhsilin tətbiqi sahəsində daha balanslı və səmərəli əməkdaşlıq və tərəfdaşlığı təşviq etmək üçün təcrübələrindən istifadə edilməsinin vacibliyini vurğulayır. Bərabərlik, şəxsiyyət hüquqları və seçim azadlığı prinsiplərinin inklüziv təhsilin praktik həyata keçirilməsində necə təcəssüm olunduğunu və valideynlərin bu prosesi necə qəbul etdiklərini və iştirak etdiklərini daha da araşdırmaq lazımdır. Bu məqalədə müzakirə

olunan tədqiqatın əsas məqsədi bu idi. Əvvəlcə valideynlər övladlarının ehtiyaclarını və imkanlarını sinifdə və məktəb mühitində təhsil idealları və inklüzivlik vədləri ilə birlikdə anlamağa çalışırlar. "İnklüzivlik" və "inklüziv təhsil" anlayışlarının şərtləri müxtəlif kontekstlərdə fərqlənsə də, ümumi mövzular var: daha ədalətli cəmiyyət və qərəzsiz təhsil sistemi qurmaq istəyi və ümumtəhsil məktəblərinin müxtəlif tələbələrə işləmək imkanlarının genişləndirilməsinin bu məqsədlərə çatmasına kömək etdiyinə inam. Inklüzivlik həm də hissi aşılamağı tələb edir mənsubiyyət və qəbul. Inklüziv məktəblərə gəldikdə, əsas komponentlərlə bağlı konsensus var:

- Sadə fiziki yerləşdirmədən kənara çıxan, məktəbdə, sinifdə və daha geniş cəmiyyətdə şagird-müəllim qarşılıqlı əlaqələrinin keyfiyyətini və miqdarını əhatə edən və fərdi təhsil və sosial ehtiyacların ödənilməsinə əhatə edən müntəzəm sinifdə mənalı iştiraka aktiv cəlb.
- Şagirdlərin müxtəlifliyinin maneə deyil, üstünlük kimi qəbul edildiyi və bütün şagirdlərin cəmiyyətin dəyərli üzvləri sayıldığı bir sinif və məktəb cəmiyyətinə aid olma hissini inkişaf etdirmək.
- Müəllimlərin, idarəçilərin, valideynlərin və tələbələrin birgə iştirakına, eləcə də bütün tələbələrin inkişafı üçün kollektiv məsuliyyətə kömək etmək, bütün ehtiyacların ödənilməsinə təmin etmək və tələbə və müəllimlərə məqsədlərinə çatmaqda dəstək vermək. (Engelbrecht və digərləri, 2005, Səhifə 462)

Cənubi Afrika inklüziv təhsil və inklüziv təhsildə UTD istifadəsinin Azərbaycan təhsilinə verə biləcəyi töhfələr:

Azərbaycanda Cənubi Afrikada təcrübələrinin dəyərləndirilməsi, təhsil sistemində inklüziv təhsil prinsiplərinin daha effektiv şəkildə tətbiq edilməsi üçün bir neçə mövzuda potensial faydalara səbəb ola bilər:

1. Təhsil sistemində inklüzivlik məsələləri: Cənubi Afrikada təcrübələrin dəyərləndirilməsi, Azərbaycan təhsil sistemində inklüzivlik prinsiplərini daxil etmək və onları tətbiq etmək üçün yönəlmək üçün mühüm bir nöqtədə olacaq. Bu, bütün öyrənənlərin təhsilə daha effektiv şəkildə cəlb olunmasını təmin etməyə kömək edəcək.

2. Valideyn iştirakı və dəstəyi: Cənubi Afrikada valideynlərin aktiv iştirakı və dəstəyi inklüziv təhsilin uğurlu tətbiqi üçün əhəmiyyətli rol oynayır. Buna görə də Azərbaycanda valideynlərin inklüziv təhsilə dəstəyi və onların bu prosesə aktiv qatılması təşviq edilməlidir.



3. Müəllimlərin təlimi və hazırlanması: Cənubi Afrikada qeyd edilən müəllimlərin hazırlanması və inkişafı məsələləri, Azərbaycanda müəllimlərin inklüziv təhsilə hazırlanmasına və onların inklüziv təhsil prinsiplərini effektiv şəkildə tətbiq etməsinə nəzərə alınmalıdır.

4. Tədqiqat və yeniliklər: Cənubi Afrikada aparılan tədqiqatlar və yaxın tarixdə baş verən inkişaf, Azərbaycanda inklüziv təhsilin daha yaxşı anlaşılmasına və daha effektiv şəkildə tətbiq edilməsinə yardım edə bilər. Bu, təhsil sistemində yeniliklərin gətirilməsi və daha keyfiyyətli təhsilin təmin edilməsi üçün əhəmiyyətli olacaq.

Bu faydalar, Cənubi Afrikada inklüziv təhsil prinsiplərinin tətbiqində qarşılaşdığı zorluq və nailiyyətləri anlamaq və Azərbaycanın təhsil sistemində daha inklüziv bir mühitin inkişafına kömək etmək üçün dəyərli məlumatlar təmin edə bilər.

**Universal təhsil dizaynının Amerika inklüziv təhsilində istifadəsi, tarixi inkişafı və rolu.** 1973-cü il Reabilitasiya Aktının 504-cü Bölməsinin təkamülünü izah edərkən, qanunun əlilliyi olan şəxslərə qarşı ayrı-seçkiliyi önləmək məqsədi ilə qəbul edilən ilk milli qanun olduğunu vurğulamaq lazımdır. Əlillik məsələsinin daha çox xeyriyyəçilik və rəğbət çərçivəsindən çıxarılaraq siyasi hüquqlar kimi qəbul edilməsi bu qanunun mühüm bir dönüş nöqtəsi olmuşdur. Əlilliyi olan şəxslər, sadəcə qayğıya möhtac fərdlər deyil, eyni zamanda cəmiyyətin bərabər hüquqlara malik üzvləri kimi tanınmağa başlanmışdır. (Danforth, 2015, səh 1)

1980-ci illərdə başlayan Normal Təhsil İdeyası, əlillik anlayışını daha geniş bir sosial ədalət məsələsi kimi təqdim edərək, təhsil sistemi daxilində əhatəliliyi təmin etməyə çalışmışdır. Bu yanaşma, tarixən marginalizasiya olunmuş qrupların hüquqlarını müdafiə edən daha geniş bir vətəndaş hüquqları müzakirəsinin bir hissəsi olaraq görülmüşdür. (Danforth, 2015, səh 2)

1990-cı illərin sonu və 2000-ci illərin əvvəllərində federal hesabatlılıq islahatları, əlilliyi olan tələbələrin təhsili üçün yeni bir siyasət çərçivəsi təqdim etmişdir. Bu çərçivə, məktəblərin məsuliyyətliyini və akademik inkişafı artırmaq məqsədi daşıyırdı. Bu dövrdə qəbul olunan qanunlar və dəyişikliklər, inklüziv idarəetmə səmərəliliyi və texniki irəliləyişlər kimi qiymətləndirirdi. (Danforth, 2015, səh 3)

Sosial ədalət mövzusu, xüsusi təhsil sistemində inklüzivliyin, əslində, sosial ədalətin təmin edilməsi məsələsi olduğunu vurğulamışdır. Xüsusi təhsil sistemində mövcud olan

ideologiya və praktika, əlilliyi olan tələbələrin və digər marginalizasiya olunmuş qrupların ayrılması və marginalizasiyasına səbəb ola bilər. (Danforth, 2015, səh 7)

Dewey'in demokratik cəmiyyət konsepsiyası, cəmiyyətin və fərdlərin qarşılıqlı inkişafını vurğulayır. Demokratik cəmiyyət, hər bir vətəndaşın tam inkişafını və ifadə azadlığını təmin etmək üçün bərabərlik və sosial dəstək əsasında formalaşır. "Kompetensiyanı qəbul etmək" ideyası, əlilliyi olan şəxslərin davranışlarının onların təcrübəsi daxilində məntiqli və məqbul olduğunu qəbul etməyi təklif edir. (Danforth, 2015, səh 8)

1997-ci il ƏOŞTH Qanunu (IDEA) əlilliyi olan tələbələrin dövlət akademik qiymətləndirmələrinə daxil edilməsini tələb edirdi. Ştatlar, bu tələbələr üçün uyğun uyğunlaşmalar və modifikasiyalar hazırlamaqla məsuliyyət daşıyırdı. Qanun, bütün şagirdlərin tədris nəticələrini vurğulamaqla məktəbləri və müəllimləri daha çox məsuliyyət daşımağa məcbur etdi. (Danforth, 2015, səh 13)

UDL-nin əyalətdəki təhsil təşəbbüslərində, federal qanunvericilikdə və hətta işə başlamazdan əvvəl müəllim hazırlığı kurslarında geniş yayılmasına baxmayaraq, müxtəlif səviyyələrdə müəllimlər tərəfindən UDL tətbiq etmə təcrübəsi ilə bağlı araşdırmalar məhduddur. Ali təhsildə UDL ilə əlaqəli tədqiqatlar yalnız məhdud deyil, həm də birmənalı deyil - rəqabət edən təriflər və şərhlər mane olur. İcra qaydaları mövcud olsa da, bir çox UDL tədqiqatçısı ciddi təriflər və ya meyarlar təyin etməkdən çəkinir. UDL nə bir proqram, nə də dəqiq həyata keçirilə bilən bir şey kimi nəzərdə tutulmayıb. Beləliklə, UDL-nin bir çox təfsiri var; bir şəkildə dinamik və çevik təbiəti də əsas tutulmazlıq mənbəyi kimi yozula bilər. (Fornauf və erickson, 2019, səh 184)

2001-ci ildə qəbul edilən HUGQ Qanunu (NCLB) bütün şatlara oxu və riyaziyyat üzrə standartlaşdırılmış testlər sistemini hazırlamağı tələb edirdi. Məktəblərin qiymətləndirilməsi və məsuliyyətliyi artırmaq məqsədi ilə, bu testlər vasitəsilə şagirdlərin nailiyyətləri müxtəlif demoqrafik kateqoriyalar üzrə ayrılaraq izlənilirdi. Məktəblər, hər bir qrup üzrə illik irəliləyiş standartlarını qarşılamalı və bu standartlara çatmayan məktəblər üçün cəza tədbirləri tətbiq olunurdu. (Danforth, 2015, səh 14-15)

Hər iki ölkədə inklüziv təhsilin inkişafı üçün ciddi addımlar atılmışdır. ABŞ-da bu proses daha uzun müddətə yayılmış və daha sistemli həyata keçirilmişdir. Azərbaycanda isə zənnimcə, son illərdə bu sahədə irəliləyişlər olsa da, hələ də inkişaf etməli çox sahələr mövcuddur. İnküziv təhsilin tam təmin edilməsi üçün daha geniş miqyaslı və sistemli

yanaşmalar tətbiq edilməli, qanunvericilik və icra prosesləri daha effektiv şəkildə həyata keçirilməlidir.

Amerika Birləşmiş Ştatlarında, 1982-ci ildə Disability Studies (DS) sahəsinin institusionalizasiyası Society for Disability Studies (SDS) təsis edilməsi ilə baş verdi. SDS üzvləri "kiçik qrup modeli" ətrafında birləşdilər, bu model 1970-ci illərin sonlarında ortaya çıxmışdı və Amerika Mülki Hüquqlar Hərəkatının eyniləşməsi ilə şəkillənmişdi və bu modeldə Azərbaycanlılar, qadınlar, cinsinə qarşılar kimi azlıq qrupları üçün bərabər statusun tələb olunduğu iddiaları tərəfindən formalaşdırıldı. Bu modelin tərəfdarları, azlıq qruplarının üzvlərinin stereoqrafiya, marginalizasiya və diskriminasiyaya məruz qalmaqla üzləşdiklərini iddia etdilər. (Connor və digərləri, 2008, Səh 443)

Əlillik Tədqiqatları (DS) multidisiplinar və beynəlxalq olaraq tanınan akademik sahə kimi genişləndikcə, Təhsildə Əlillik Tədqiqatları (DSE) nisbi yeni bir inkişafdır, təxminən on il əvvəl yaranmışdır və son zamanlarda beynəlxalq bir şəbəkə qurulmuşdur. Onun formal doğuşu Amerika Birləşmiş Ştatlarında 1999-cu ildə Ağır Əlillərə Yardım Dərnəyi (TASH) konfransında qrupların qoyduğu və özünü xüsusi təhsil inkişafına həsr edən əhəmiyyətli problemləri müzakirə edən bir panelin təsbit edilməsi əsaslandırıldı. (Connor və digərləri, 2008, Səh 444)

Bu taktikanın Azərbaycanda tətbiq edilməsi, özündə əks etdirilən paradigmalardan ilham alaraq, ictimai və siyasi səviyyədə ədalətli və bərabər təhsil imkanları təmin etməklə fərdi və ictimai inkişafı dəstəkləyə bilər. Disability Studies sahəsinin qalib gəlməsi, təhsilin bütün sahələrində ən yaxşı təcrübələrin birləşdirilməsinə və inkişaf edən təlim metodologiyalarının, habelə məktəb iqtisadiyyatının və sosial mühitinin, bütün tələblərə cavab verən inclusive təlim metodlarının inkişafına kömək edə bilər.

2006-cı ildə Təhsildə əlilliyin öyrənilməsi üzrə xüsusi qrup (DSE-SIG) bütün üzvlərinə TƏT-nin missiyasına dair bir illik müzakirəyə qatılmaq üçün dəvət göndərdi. Üzvlərə teoriya və tədqiqatda təhsildə məhsussüsiyyətlik araşdırmalarının hazırda necə anlaşıldığı və ideallıqda necə tətbiq edilməliyi haqqında öz perspektivlərini verməyə çağırıldı. 2007-ci il konfransında SIG sədrləri tərəfindən ən mütəxəssisəl tövsiyələrin tərtib edilməsi və təqdim edilməsi üçün ətraflı bir siyahı hazırlandı. Son təqdimatdan sonra, nəticələrin son reviziyaları aparıldı və növbəti iş görüşündə onun təsdiq olunması üçün bir təklif irəli sürüldü. Üzvlər nəticələrə rəy verməklə təklif olunan missiya bəyanatını və TƏT-in çərçivəsini qəbul etməyə səs verdi, bu da bu təlim sahəsində təcrübəkarlar üçün heuristik alətlər kimi xidmət

edən bu təlimatlara olan anlayışa böyük diqqət yetirdi. Bu səbəbdən, onlar zamanla inkişaf etməli və dəyişməlidir. (Connor və digərləri, 2008, Səh. 446)

Təhsildə Əlillik Tədqiqatları (EEC), inkişaf etməkdə olan bir intizam olaraq, müxtəlif nəzəri əsasları əhatə edir. Aşağıda bu çərçivələrin müasir anlayışını təqdim edəcəyik. EEC nəzəriyyəsi aşağıdakılara çatır:

- Əlilliyin tibbi, elmi və psixoloji şərtlərini cəmiyyət və təcrübə baxımından müqayisə edir və müqayisə edir.
- Əsasən əlilliyin siyasi, sosial, mədəni, tarixi və fərdi şərtlərinə yönəlmişdir.
- Əlilliyi olan tələbələrin vətəndaş hüquqları baxımından inteqrasiya olunmuş şəraitdə təhsil almasının tərəfdarıdır.
- Təhsil müəssisələrində, əlilliyin assimilyasiya edilmiş, kateqoriyalı və dərman etikətlənməsinin repressiv təbiətini tənqid edən, eyni zamanda siyasi agentliyin tanınmasını tanıyan, kollektiv və fərdi fəaliyyət və əlillərin şəxsiyyətinə əsaslanan şəxsiyyət iddiaları ilə nümayiş olunan siyasi Agentliyi tanıyan tədqiqatlarla məşğul olur.
- Əlilliyi formalaşdıran həyat tərzini və şəxsiyyətini Estetik Təcrübə yolu ilə qəbul edir, bu cür təcrübələri nəzərdə tutulan normadan kənarlaşma kimi kənarlaşdıran təhsil və ictimai müzakirələrə meydan oxuyur.
- Əlilliyin nəzəriyyəsində əlillərin səslərini və perspektivlərini əhatə edir. (Connor və digərləri, 2008, Səhifə 448)

Connor, Gabel, Gallagher və Mort da əhəmiyyətli əlilliyi olan uşaqların sosial və akademik iştirakı olmadan siniflərə fiziki inteqrasiyasının çətin problemini həll edirlər. Müəllif tələbələri həmyaşıdlarının hərəkətlərini, səslərini və jestlərini əhəmiyyətli pozuntularla şərh etməyə təşviq edir və onları real sinif otaqlarında birdən-birə ortaya çıxan problemləri araşdırmağa təşviq edir. Sinifə bütün iştirakçıların şəxsiyyətinin sosial qarşılıqlı təsirlər nəticəsində formalaşdığı bir cəmiyyət kimi baxan müəlliflər, əlilliyi olmayan şagirdlərin dünyalarını anlamaqda əlil həmyaşıdlarına reaksiyasının vacibliyini vurğulayırlar. Bununla birlikdə, müəllim bilik əldə etməyi təşviq etməkdə və konstruktiv qarşılıqlı əlaqəni təşviq etməkdə mühüm rol oynayır. Eynilə, "Bentley" araşdırması ağır əlilliyi olan tələbələrin və onların həmyaşıdlarının bir faizini inklüziv icma yaratmaq üçün fəal iştirakçı kimi görür. Diqqəti periferiyadan nüvəyə keçirən müəllif, "ağır əlilliyi olan uşaqların səslərinin gələcəklərinə təsir edən kritik epistemoloji, siyasi, pedaqoji və praktik mübahisələrdən uzaq

olduğu ənənəvi tədqiqat paradigmlərini şübhə altına alır. (Connor və digərləri, 2008, Səhifə 451)

Universal təhsil dizaynı termini Amerika təhsilində geniş yayılmışdır və ilk növbədə aydın siyasi reseptlərlə deyil, təhsil təcrübələri ilə idarə olunur. Konkret olaraq, 2004-cü il əlillər üçün təhsilin təkmilləşdirilməsi Qanunu kimi ümumi və xüsusi təhsili tənzimləyən ABŞ qanunları, şagirdlərin ehtiyaclarına uyğun ən az məhdudlaşdırıcı şərtlər yaratmağı vurğulayır. Ümumi sinif şərtləri çox vaxt ən az məhdudlaşdırıcı hal hesab olunur. 504-cü il reabilitasiya Qanununun 1973-cü maddəsi və 1990-cı il əlillər qanunu kimi ABŞ qanunları bərabər hüquqlar yaratsa da və əlilliyə görə ayrı-seçkiliyi qadağan etsə də, inklüzivlik anlayışının özü bu qanunlarda açıq şəkildə göstərilməyib. Buna baxmayaraq, ABŞ-da təhsildə bərabər hüquqlara nail olmaq üçün inklüziv təcrübələr bütün dövlət təhsil sistemlərində geniş şəkildə dəstəklənir. Amerika kontekstində inklüziv təhsil, müxtəlif ehtiyac və bacarıqlara sahib şagirdlərin LRE qaydalarına uyğun olaraq ümumi bir sinifdə birlikdə təhsil aldıklarını və hər bir tələbə üçün təhsil faydaları təmin etmək üçün lazımi dəstək və xidmətlər aldıklarını nəzərdə tutur. Bununla birlikdə, bu inklüzivlik anlayışı digər ölkələrdə Ümumdünya tanınmasına səbəb ola bilməz. (Dalton, 2019, Səhifə 2)

**Universal təhsil dizaynının Avstraliya inklüziv təhsilində istifadəsi, tarixi inkişafı və rolu.** 1980-ci illərin axırında, Avstraliyada həm adi, həm də xüsusi təhsil müəllimlərinin inklüziv təhsilə qarşı münasibətləri təşvişli olaraq tapıldı. Müəllimlər ümumilikdə hafif əlilliyi olan tələbələrin daxil olmasını dəstəklərini ifadə etsələr də, yüksək dəstək ehtiyacı olan və ya ciddi davranış problemləri olanların daxil olmasını nəzərə almada ciddi tərəddüd göstərdilər. Oxucular, Qərbi Avstraliyanın Təhsil Dəstək Mərkəzlərində (TDM) müəllimləri ilə birlikdə, inklüziv praktikalar haqqında qərarlarının olmadığını göstərən hesablara görə, oxucuların fikirlərinin bəzilərində dəstəkləndi. Inklüziv təhsilin qəbulu, əlilliliyin nəzarətli olduğu düşüncəsi gücləndikcə aydın şəkildə azaldı. (Forlin, 2008, Səhifə 270)

Avstraliya, Salamanka Bəyanatı (1994) və İnsanların Əlillik Hüquqları haqqında Birləşmiş Millətlər Konvensiyasını (2006) ratifikasiya etmiş olaraq, əlillər üçün inklüziv təhsili təşviq etməyə yönəlmiş milli qanunvericilik və siyasətlər, məsələn, 1992-ci ilin Əlillərə Diskriminasiya Qanunu və 2005-ci ilin Təhsil Standartları ilə tətbiq olunmuşdur. Bununla bərabər, ölkə üzrə aparılan bir çox təyin edilmiş müşahidələr, hesabatlar və empirik tədqiqatlar, ölkə üzrə inklüziv praktikaların giriş və tətbiqində ciddi təsəvvürlüklərin olduğunu göstərməklə birlikdə, bu müxtəlifliklərin ölkə üzrə əlillilərin təhsil təcrübələri ilə əlaqədar olaraq hər vaxt artan sayda əlillilərin ayrılmış mühitlərdə oxumağını və əlillilər və

onların ailələrinin təhsil təcrübələri ilə bağlı ifadə etdikləri narazılığı izah edə bilər. Avstraliya federal hökuməti, dövlət və dövlət sektorunun yanı sıra Katolik və müstəqil sektorlardakı məktəblərə də mənfəət ayırır. Bütün məktəb tələbələrinin üçdə biri dövlət sektorunun xidmətində olur ki, bu da tələbələr yuxarı orta məktəblərə yüksəldikcə artır. Çünki çox sayda məktəb ödənişlər tələb edir, dövlət məktəbləri əsasən əlillikləri daxil olmaqla, müxtəliflik göstərən fonda məktəb tələbələrinə xidmət göstərir. (Mavropoulou, 2021, Səhifə 4)

Milli əlillik siyasətinin yanı sıra, hər bir ştat və ərazi, əlillilər üçün tətbiq olunan maliyyələşmə və dəstək barədə öz siyasətləri və ya bəyanatlarına malikdir. Nəticədə, əlillilər üçün xüsusi və ayrılmış məktəblər, əsas məktəblərdə xüsusi peyk dərsləkləri, əsas məktəblərdə fəaliyyət göstərən xüsusi dəstək proqramları və hər şeyi daxil edən siniflərdə bütün tələbələrin ehtiyaclarına cavab verən inklyuziv sinif modelləri daxil olmaqla, əlillilər üçün müxtəlif təhsil seçimləri mövcuddur. (Mavropoulou, 2021, Səhifə 5)

Avstraliya, 2008-ci ildə Birləşmiş Millətlər Əlillik Hüquqlarına dair Konvensiyaya (BMƏHK) üzv olduqdan sonra, əlillilərin inklüziv təhsilə adillə müraciət imkanına sahib olmasını təmin etmək üçün sərt əmin oldu. Bu ratifikasiyadan əvvəl Avstraliya Hökuməti, Əlillilərə qarşı diskriminasiyanı aradan qaldırmaq üçün 1992-ci ildə Əlillilərə qarşı diskriminasiya qanununu (Qanunvericilik) qəbul edərək bu sahədə addımlar atıb. Bundan əlavə, Federal Parlament, 2005-ci ildə (Avstraliya Hökuməti, 2005) Əlillilərin təhsil müəssisələrinin əlillilər və onların ailələrinə qanuni məsuliyyətləri ilə bağlı qanuni vəzifələrinə uyğunluğunu təmin etmək məqsədilə Əlillilik Standartlarını (DSE) təqdim etdi. Qanun əsasında göstərilmişdir. (Mavropoulou, 2021, Səhifə 7)

Hazırkı öhdəliklərə görə Avstraliyada inklüziv təhsil tərəfdarları, müəllimlərin öyrənmələrində əlillilərin uğurlarını təmin etmək üçün müxtəlifləşdirilmiş bir müfredat hazırlamağa məsul olduklarını özəl hesab edirlər. Məktəblər, əlillilərə onların qardaşları ilə eyni məsələlərdə qatılımını təmin etmək məqsədilə məsuliyyətli tənzimləmələr təqdim etməlidirlər. Bununla birlikdə, ədalətli tənzimləmələrin müəyyən edilməsi Standartlarda kifayət qədər aydın deyil, buna görə də Avstraliya təhsil idarələrinin müxtəlif bölmələrində əlillilərə dəstək təqdimatının mənasızlığına səbəb olur. Uyğunluğu təmin etmək məqsədilə, NCCD bütün sektorlar üzrə tətbiq olunur. 2018-ci ildən bəri məktəb işçilərinin, əlilliliklə yaşayan tələbələr üçün fərdi və məktəb tənzimləmələri haqqında sənədləşdirilmiş ərizələr təqdim etmələri tələb olunur. Onlara, əlilliliklə yaşayan tələbələrinə təqdim edilən tənzimləmələrin səviyyəsini təsdiq etmək üçün fərdi qiymətləndirmələr etmək və bunlar arasında keyfiyyətli müxtəlifləşdirilmiş təhsil praktikası, əlavə, əsaslı və geniş tənzimləmələr

daxildir (NCCD, 2018). Keyfiyyətli müxtəlifləşdirilmiş təhsil praktikasını (KMTP) bütün tələbələr üçün universal təhsil strategiyalarını, əlilliliklə yaşayan tələbələrə müqayisəli, kiçik və vaxt-axtarır tənzimləmələri daxil edir ki, bu da əlilliliklə yaşayan tələbələrin öyrənməyə qardaşları ilə eyni şərtlərdə girişini təmin edir. (Mavropoulou, 2021, Səhifə 8)

Son əlli ildə Avstraliyada ictimai təhsil sistemində əliliyi olan tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarına diqqət yetirmək üçün səmərəli fəaliyyət göstərilmişdir. İnküziv təhsili təşviq edən qanuni və siyasi çərçivələrdə ciddi irəliləyislər görünmüşdür, məsələn, Əliliyə qarşı diskriminasiya haqqında qanunun (1992) və Təhsil üçün Əlilik Standartları (2005) kimi, Amerika Birləşmiş Ştatları və Birləşmiş Krallıq kimi digər Qərb ölkələrindəki tədbirlərə bənzər şəkildə. Avstraliya məktəblərində inklüziv praktikaların effektiv tətbiqi önündə mühüm çətinliklər mövcuddur. Bu çətinliklər təhsildə daxili eşitsizliklərin həlli, məsələn, Aborijin Avstraliyalılar kimi marginal qrupları təsir edən eşitsizliklər, müfredat, qiymətləndirmə və müəllim hazırlığı sahəsində daha geniş təhsil reformları tələb edən dəyişiklikləri həll etmək, dövlət və federal təhsil orqanlarının gərginliklərinin həlli və yeddi ştat və əraziyə görə bərabər milli maliyyələşmə, siyasət və tədbirlərin təyin edilməsinin mürəkkəbliyi daxildir. Nəticədə, "Beynəlxalq Xüsusi Ehtiyacları Olan Tələbələrin Jurnalı" (JISNE) Avstraliyalı tədqiqatçılar tərəfindən aparılan dörd tədqiqatı nümayiş etdirir, bu tədqiqatlar siyasət məqsədləri ilə praktiki tətbiqat arasındakı boşluğu bağlamağı hədəfləyir və buna görə də Avstraliyanın bütün tələbələrin, əliliyi olanlar kimi, müxtəlif ehtiyaclarına cavab verir, inklüziv siniflər və məktəblərdə. (Boon, 2017, səh 46)

1951-ci ildə Məcburi Köçkünlərin Vəziyyəti ilə Əlaqədar Konvensiyaya imza atan Avstraliya, humanitar miqrantlara mühafizə təmin edir. 2010-cu ildə, həm dənizdə, həm də quru sahələrindəki bərpa prosesləri vasitəsilə Avstraliyada 13,770 məcburi köçkün yerləşdirildi. 2006-2007-ci illərdə Sudan və Əfqanıstandan gələn 1,330-dan çox məcburi köçkün Cənubi Avstraliyaya gəlişi əvvəlki illərlə müqayisədə əhəmiyyətli bir artımı işarə edirdi. Lakin, Avstraliyanın immiqrasiya prosesi quru sahələrdəki humanitar miqrantları üstün tutur. 2007-ci ilə qədər, "qayıq insanları" kimi tanınan quru sahələrdəki miqrantlar yalnız Məhdud Müdafiə Vizaları üçün müraciət edə bilirdilər, onlara bərpa xidmətləri, sosial yardımlardan faydalanmaq və iş və ya təhsil imkanları verilmirdi. Məcburi saxlanmadan azad edildikdən sonra bu fərdlərin dəstəklənmə məsuliyyəti müəyyən Avstraliya ştatına və ya ərazisində idi. Beynəlxalq konvensiyalar bütün uşaqların təhsil hüququnu təmin edərkən, Avstraliyadakı quru sahəli humanitar miqrantlar tarixdən gələn təhsil giriş bariyerləri ilə üzləşmişdir. Quru sahəli humanitar miqrantlar siyasət kampaniyalarında və media tərəfindən "sıra atlayıcılar", "terroristlər" və "sahtələr" adlandırılaraq təhqir olunmuşdur. Belə təhqir,

saxlama rejiminin təsiri ilə məktəb icmalarında münasibətləri təsir edir və qərb ölkələrində məcburi köçkünlər təcrübəsi olan tələbələr üçün sosial inkluziya və təhsil nəticələrinə təsir edir. Məcburi köçkünlərin təcrübəsindən gələn tələbələrin üzləşdiyi çətinliklər məcburi köçkünlüyün məhz unikal təsirləri səbəbindən digər köçkünlərdən fərqlənir. Bir çoxu doğma ölkələrində aşırı şiddət və travmaya məruz qalmış və köçdürmədən sonra duyğusal sıxıntı və travma ilə əlaqəli simptomlar yaşayır. Dil və mədəni adaptasiya əlavə çətinliklər yaradır, xüsusilə də əvvəlki təhsili məhdud olanlar üçün, akademik və sosial mənfəyyətlərə səbəb olur. Köçdürmədən sonra iqtisadi çətinliklər məktəbə qayıtma çətinliklərini artırır, çünki məcburi köçkünlər çox az əşyalarla gəlir və bu da onların iqtisadi-sosial mənfəyyətlərini artırır. Məktəblər və təhsil bölmələri, məcburi köçkünlərin kökləri olan tələbələrin müxtəlif təhsil ehtiyaclarına cavab vermək üçün müxtəlif siyasətlər, təcrübələr və proqramlar tətbiq ediblər. Cənubi Avstraliyada (SA), Yeni Gələnlər Proqramı (NAP), Avstraliyada bir ildən az müddətdir ki, yaşayan İngilis dilində olmayan fənlər üçün ən çox qəbul edilmiş təhsil tədbiri olaraq nümayiş edir (DECS 2008), məcburi köçkünlər daxil olmaqla. SA geniş məktəb NAP mərkəzləri ərazisində 15 əsas məktəbdə fəaliyyət göstərən bu proqram, tələbələri hem əsas məktəb müfredatı, hem də ümumiyyətlə Avstraliya cəmiyyətində uğur qazanmaları üçün hazırlayır. NAP, əsas siniflərdən ayrı, kiçik siniflərdə ixtisaslaşmış İngilis dili müəllimləri tərəfindən iki ilə qədər intensiv İngilis dili dəstəyinə imkan verir. Əlavə olaraq, NAP ikili dilli personal və məktəb müşavirləri kimi dəstək xidmətləri təklif edir. (Pugh və digərləri, 2012, Səh 127)

Sınıf müəllimləri sinifdə bütün tələbələr üçün inklüziv mühitin yaradılmasında əhəmiyyətli rol oynayır. Lakin, orta təhsil müəllimlərinin, daha gənc uşaqlara dərs verən həmkarlarına nisbətən inklüziv təhsilə daha az marağı olduğu müşahidə olunmuşdur. Bu fərq orta məktəblərdə nəticələrə yönəlmiş tədris metodologiyalarına üstünlük verilməsi ilə bağlıdır, ki, bu, adi təhsil məktəblərində görülən uşaq-merkezli yanaşmalardan fərqli olaraq, əsasən əsas və əvvəlki məktəb ortamında müşahidə olunan yanaşmalardan. Beləliklə, başlanğıcda tədris alan orta məktəb müəllimlərinin orta məktəb ortamlarında inklüziv təhsilə qarşı müsbət münasibətlərini qorumaq vacibdir. Bandura (1986) fikir sərgilədi ki, insanlar öz bilik və bacarıqlarını hiss etdikləri fəaliyyət və mühitlərdə iştirak etməyə meyllidirlər, buna görə də müsbət münasibətlər təlimlə əldə edilmiş bacarıqlar hissindən irəli gəlir. Araşdırmalar, başlanğıcda tədris alan müəllim adaylarının öz-əməkdaşlıqları və ya uğur inamı, nəticələri müdafiəli təlimlərdən faydalanmaqla yaxşılaşa biləcəyini göstərir. Bu tədqiqat, başlanğıcda tədris alan orta məktəb müəllimlərinin inklüziv təhsilə qarşı münasibətlərini, təlimlər dövründəki münasibət dəyişikliklərini və inklüziv təhsil təlimlərinin təsirini araşdırmağa



məqsəd qoymuşdur. Avstraliyada təhsil mühitində son əsr ərzində böyük dəyişikliklər olmuşdur. 1940-cı illərdən 1970-ci illərə qədər bir çox xüsusi məktəblər, əlilliyi olan uşaqların təhsil ehtiyaclarını qarşılamaq üçün yaradılmışdır. Bu dövrdə, əsas təhsil məktəbləri əlilliyi olan uşaqlar üçün əsasən çox az əlçatmaz oldu, onları, dərstdən imtina etməklə, təhsil üçün xüsusi məktəblərə yönəltdi. 1970-ci illərdən 1990-cı illərin əvvəlinə qədər dəyişən siyasətlər öz əsas məktəbləri daxil edən xüsusi təhsil bölmələrinin yaradılmasına səbəb oldu və bu, əlilliyi olan uşaqlara əsas dərəcəyə qatılma imkanı verdi. Təhsilə daha inklüziv yanaşma gətirdi, xüsusən də Birləşmiş Ştatlar və İtaliyada. 1994-cü ildə UNESCO, İspaniyanın Salamanca şəhərində xüsusi ehtiyacları olan uşaqların təhsilində daxil olmaq və bərabərlik məsələlərini müzakirə etmək üçün bir konfrans keçirdi (Forlin, 2006, səh 275). Avstraliya tərəfindən də təsdiqlənən Salamanka Bəyannaməsi və Fəaliyyət Çərçivəsi, xüsusi ehtiyacları olan uşaqlar üçün deyil, fərqliliklərə baxmayaraq, bütün insanlar üçün inklüziv təhsili təşviq etdi. (Costello və Boyle, 2013, səh 129-130)

**Azərbaycanla müqayisə.** Azərbaycanda da Avstraliya kimi inklüziv təhsil islahatlarının keçirilməsi bir çox faydalı nəticələrə səbəb ola bilər. Inklüziv təhsil modelinin tətbiqi Azərbaycanda aşağıdakı mühüm faydalara gətirib çıxara bilər:

1. Mədəniyyət dəyərlərinin qorunması: Inklüziv təhsil, bütün tələbələrin eyni məktəb və sinif mühitinə daxil olmasını təmin edir, buna görə də tələbələrin bir-birilərini qəbul etmələri və birgə çalışmaları mədəniyyət dəyərlərinin qorunması və tolerantlığın artırılması üçün əhəmiyyətli bir addım olacaq.

2. Tələbələrin mövqelərinin gücləndirilməsi: Inklüziv təhsil, fərqli bacarıqlara və ehtiyacları olan tələbələrin də bir cəmiyyətdə aktiv olmaq və mövqelərini gücləndirmələri üçün imkan verir.

3. Tələbələrin sosial və psixoloji sağlamlığının artırılması: Inklüziv mühit, tələbələrin sosial maraqları və əlaqələrini inkişaf etdirmələrinə kömək edir, habelə özgüvən və özsəyqisal əzablarını azaldır.

4. İctimai müstəqilliyin təmin edilməsi: Inklüziv təhsil, fərqli arxa fonlara və tələbə növlərinə görə mövcud olan müxtəlif ictimai qruplar arasında daha böyük inteqrasiyanın təmin edilməsinə kömək edərək, ictimai müstəqilliyin və birləşməsinin təmin edilməsinə yardımçı olur.

5. Tələbələrin akademik nailiyyətlərinin artırılması: İnküziv təhsil, fərqli tələbələrin dərslər mühitində bir araya gəlməsini təmin edərək, hər bir tələbənin öz potensialını maksimal səviyyədə gətirməsinə imkan verir.

Bu cür islahatların Azərbaycan təhsil sistemində daxil edilməsi, ictimai və təhsil mühitlərində daha inküziv və qeyri-diskriminativ bir mühit yaradaraq, cəmiyyətin bütövlükdə inkişafına və möhkəmlənməsinə töhfə verə bilər.

Son zamanlarda Avstraliya təhsil müəssisələri və səlahiyyətli, təhsil maneələrini aradan qaldırmaq və bütün tələbələrin ehtiyaclarını ödəmək üçün universal öyrənmə dizayn sisteminin (UDL) tətbiq edilməsini müdafiə edirlər. Əlilliyi olan tələbələrin təhsil almaq və əlilliyi olmayan həmyaşdları ilə eyni tədris proqramında iştirak etmək hüququ 1992-ci il əlillik ayrı-seçkiliyi Qanunu və 2005-ci il əlillər təhsili üçün müvafiq standartlarla qorunur. Bütün tələbələr üçün uyğun bir tədris planının hazırlanması, Avstraliyanın əlillik hüquqları Konvensiyasındakı öhdəliklərinə uyğundur və müxtəlifliyi nəzərə alan və müxtəlif tələbələrin ehtiyaclarını nəzərə alan çevik, uyğun və əlçatan bir tədris proqramı çağırışına cavab verir. (Chen və digərləri, 2023, Səhifə 2)

Bütün tələbələr üçün nəzərdə tutulmuş tədris proqramı inküziv təhsil prinsiplərinə uyğundur. Avstraliya kurikulumu şəklində təqdim olunan Avstraliya kurikulumu davamlı öyrənmə kimi qurulmuşdur ki, bu da müəllimlərə məktəbin müxtəlif mərhələlərində nəyin öyrədilməli olduğuna və gözlənilən öyrənmə keyfiyyətinə aydınlıq gətirir. Bununla birlikdə, inküzivliyə can atmasına baxmayaraq, bəzi əyalətlər və ərazilər əlil tələbələr üçün əlavə elementlər təqdim etdilər və Avstraliya tədris proqramının öz ehtiyaclarına uyğun olmaya biləcəyini başa düşdülər. (Chen və digərləri, 2023, Səhifə 3)

Müəllimlərin UTD sistemində münasibəti onun həyata keçirilməsində və inküziv öyrənmə mühitinin yaradılmasında effektivliyində mühüm rol oynayır. Bəzi müəllimlər tədris təcrübəsini inkişaf etdirə biləcəyinə və çox yönlü öyrənmələrə dəstək ola biləcəyinə inanaraq UTD-yə müsbət yanaşsalar da, digərləri bunu ənənəvi tədris metodlarına uyğun gəlməyən bir tendensiya kimi qəbul edirlər. Müəllimlər arasında dəyişikliyə qarşı müqavimət UTD və inküziv təcrübələrin adi siniflərdə tətbiq olunmasına mane ola bilər. Müəllimlərin inküziv təhsilə münasibəti cins, uzun illər tədris təcrübəsi və əlilliyi olan insanlarla əvvəlki ünsiyyət (məsələn, şəxsi münasibətlər və ya ictimai həyatda iştirak) daxil olmaqla müxtəlif amillərdən təsirlənir. (Chen və digərləri, 2023, Səhifə 4)

**Azərbaycanda universal təhdil dizaynı.** Həmidova qeyd edir ki, Universal təhsil dizaynı müxtəlif bacarıq və ehtiyacları olan uşaqlar üçün çevik və inkişaf etdirici təhsil mühiti yaratmaq məqsədi daşıyır. Görmə, eşitmə, nitq, hərəkət, diqqət və digər problemləri olan uşaqların tədris prosesində iştirakını təmin etmək üçün universal təlim dizaynı tətbiq olunur. Dizaynın universallığı inkişaf problemləri olan uşaqlar üçün təlim prosesini daha əlçatan edir. Tədris materiallarının modul formasında tərtib edilməsi təhsilin müxtəlif səviyyələrdə tətbiqini asanlaşdırır. Alternativ təlim yolları ilə tədris materialları və metodologiyaları bu məqsəddə xidmət edir. Alternativ öyrənmə yolları ilə istifadə edilən tədris materialları hər bir uşağın təhsil prosesində ehtiyaclarını qarşılamaq üçün mühüm rol oynayır. Müəllimlər bu cür materiallardan istifadə edərək tədris prosesini daha maraqlı və əlçatan edə bilirlər. Bu yanaşma uşaqların öyrənmə imkanlarını genişləndirir və onların təhsil uğurunu artırır. Universal təlim dizaynının istifadəsi həm də müəllimlərin işini asanlaşdırır, çünki bu, bütün uşaqların təhsil prosesində iştirakını təmin edir. Eyni zamanda, universal təlim dizaynı ilə yaradılmış təhsil mühiti bütün uşaqların inkişafına kömək edir. Müxtəlif tədris vasitələri və metodlarının tətbiqi tədris prosesində hər bir uşağın fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşmağı asanlaşdırır. Müasir dövrdə müəllimlər müxtəlif tədris metodlarını və vasitələrini istifadə edərək hər bir uşağın ehtiyaclarını qarşılamağa çalışırlar. Sınıfdəki müxtəliflik, fərqli dillərdə danışan uşaqların tədris prosesinə cəlb edilməsi və onların uğurlu öyrənməsi üçün şərait yaradılması vacibdir. Bu, bütün uşaqların bərabər öyrənmə imkanlarına malik olmalarına şərait yaradır. (Hamidova, 2020, səh 40)

## II FƏSİL: TƏDQIQATIN METODOLOGİYASI

### 5-Cİ SİNİFDƏ İNKLÜZİV TƏHSİLDƏ UNİVERSAL TƏHSİL DİZAYNININ TƏŞKİLİNİN ŞAĞIRDLƏRİN AKADEMİK İNKİŞAFINA TƏSİRİNƏ DAİR EKSPERİMENTAL TƏDQIQATLAR

#### 3.1. Eksperimental siniflərdə universal təhsil dizaynının metodologiyası

Tədqiqatın dizaynına əsasən kəmiyyət tədqiqat metodu istifadə edilmiş, sorğu və eksperimentlərə müraciət olunmuşdur. Tədqiqat iki əsas komponentdən ibarətdir: 40 müəllimlə keçirilən sorğular, eksperimental və müşahidə sinifləri ilə aparılan eksperiment. Bakıda yerləşən özəl məktəblərdən birində 1-i eksperimental (intervensiya tətbiq olunan), digəri isə sadəcə müşahidə (nəzarət) sinfi olmaqla, iki 5-ci siniflə 3 ay ərzində eksperiment aparılmış və eksperiment Riyaziyyat fənni üzrə həyata keçirilmişdir. Eksperimentə başlamadan öncə, 9 yanvar 2024-cü il tarixində hər iki inklüziv 5-ci sinifdə yoxlama Riyaziyyat testi keçirilmiş və datalar tədqiqatçı tərəfindən saxlanılmışdır. 2 May tarixində isə yenidən eyni mövzu olmaqla, fərqli testlərlə yoxlamalar keçirilmişdir. Hər iki sinfin 9 Yanvar və 2 May tarixlərindəki test nəticələri detallı şəkildə yığılaraq IBM SPSS 22 proqramında Ki-kvadrat testi, Təkrarlanan ölçmələr üçün ANOVA və Cüt nümunələr üçün t-testi (Chi-square T-test, Repeated Measures Anova, Paired Samples t-test) kimi testlər keçirilmişdir. Yəni həmin məktəbin 30-u ibtidai sinif, 10-u natamam orta məktəb müəllimləri olmaqla, 40 inklüziv təhsil müəllimi ilə sorğu keçirilmiş, cinsiyyətlərinə əsasən bu şəxslər 5 kişi və 35 qadın müəllim olmuşdur. 1 kişi və 19 qadın müəllim toplamda həmin məktəbin dörd 5-ci sinfinə dərs keçir və həmin 2 sinif (eksperimental və müşahidə sinifləri) də bu 4 sinifə daxildir. Bu tədqiqatın məqsədi inklüziv təhsildə universal təhsil dizaynının (UTD) 5-ci siniflərdə tətbiqinin effektivliyini qiymətləndirməkdir. Aparılan tədqiqat zamanı eksperimental siniflər inklüziv təhsilin prinsiplərinə əsasən qurulmuş və burada UTD tətbiqi başlıca rol oynamışdır.

**Prosedur:** Hər iki sinifdə üç ay ərzində, yəni 9 Yanvardan başlayaraq 2 May tarixinə kimi dərslər müşahidə olunmuş, şagirdlərin inkişafı qeydə alınmışdır. Riyaziyyat dərslərində UTD-nin tətbiqi zamanı eksperimental sinifdə hansı dəyişikliklərin və inkişafın ola biləcəyini aydınlaşdırmaq üçün aşağıdakı addımlar həyata keçirilmişdir:

- Fərdi tədris planlarının hazırlanması, müxtəlif tədris strategiyalarının istifadəsi, tədris texnologiyalarının inteqrasiyası, şagirdlərin müxtəlifliklərinə uyğunlaşma, müntəzəm qiymətləndirmə və geri bildirim, müəllimlərin təlimi və inkişafı, adaptiv resursların istifadəsi kimi mühüm aspektlər prosesin əsasını təşkil etmişdir. Eksperimental sinifdə hər şagirdin ehtiyaclarına uyğun tədris materialları, yəni adaptiv resurslar (vizual, audial və kinestetik materiallar) təmin edilmişdir. Eksperimental sinifdə 18, müşahidə sinfində isə 16 şagird

olmuşdur. Eksperimental sinifdə 2 DƏHP, 2 autizm spektrli və 2 disleksiya olan uşaq olmuş, müşahidə sinfində isə 1 DƏHP, 2 autizm və 1 disleksiya olan uşaq olmuşdur.

Riyaziyyat fənni üzrə 9 Yanvar tarixində keçirilən hər iki sinifdə əldə olunan nəticələrə əsasən, 20 sualdan ibarət olan bu testin nəticələri göstərdi ki, eksperiment sinfindəki 18 nəfərdən:

1. DƏHB 1: 20 sualdan 12-nə (60%);
2. DƏHP 2: 20 sualdan 11-nə (55%);
3. Autizm 1: 20 sualdan 8-nə (40%);
4. Autizm 2: 20 sualdan 10-na (50%);
5. Disleksiya 1: 20 sualdan 13-nə (65%);
6. Disleksiya 2 : 20 sualdan 11-nə (55%) doğru cavab verdi.
7. Digər 10 şagirdin nəticələri isə 20 sualdan 14-20 arası olmaqla, yəni 70% və daha yüksək idi.

**Qrafik 1. 9 Yanvarda keçirilmiş Riyaziyyat fənni üzrə eksperimental sinif şagirdlərinin faizlə nəticələri**

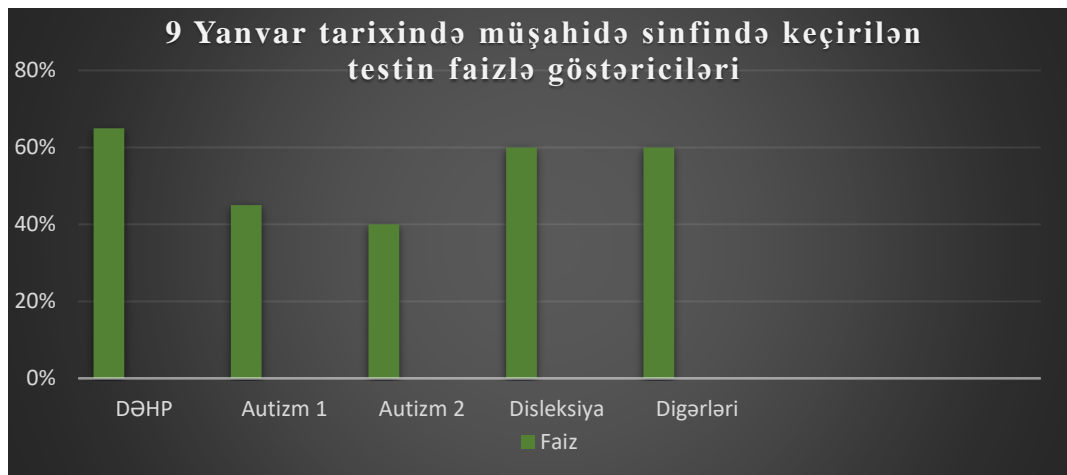


**Müşahidə Sinifi:**

1. DƏHP: 20 sualdan 13-nə (65%);
2. Autizm 1: 20 sualdan 9-na (45%);
3. Autizm 2: 20 sualdan 8-nə (40%);
4. Disleksiya: 20 sualdan 12-nə (60%);

5. Digər 13 şagird 20 sualdan 12-20 arası düzgün cavab verdilər, yəni bu nəticələr 60-100% arasında dəyişdi.

### **Qrafik 2. 9 Yanvarda Riyaziyyat fənni üzrə müşahidə sinfi şagirdlərinin faizlə nəticələri**



**3 aylıq eksperiment və hər iki sinif üzrə müşahidə olunan dəyişikliklər.** 15 Yanvardan etibarən eksperimental sinifdə Riyaziyyat fənnini tədris edən müəllim təhsil ehtiyaclarını ilkin test nəticələrindən sonra müəyyənləşdirmiş, təhlil etdiyi öyrənmə tərzlərinə uyğun olaraq tədris planlarını hazırlamışdır. Lakin bunu da qeyd etmək lazımdır ki, eksperimental sinifdə şagirdlərin tələbatından və dərslərin gedişatından asılı olaraq, tədris planında müəyyən dəyişikliklər edilmişdir. Sinifdə xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin mövcudluğuna görə, fərdi tədris planlarının hazırlanmasında olduqca böyük çətinliklər yaranmışdır. Müşahidə sinfində isə ənənəvi şəkildə tədrisə davam etdirilmişdir. Bildirmək istərdim ki, məktəb kurikulumu Kembric Pirson (Cambridge Pearson) təhsil sistemində əsaslanıb tətbiq edildiyi üçün eksperimental sinifdə UTD-nin tədris planına salınması təmin olunduğu halda müşahidə sinfində isə eyni kurikulumla dərslərin tədrisi müəllim tərəfindən davam etdirilmişdir. Yanvar ayının sonları, Fevralın əvvəllərində Riyaziyyat fənnini tədris edən müəllim eksperimental sinif üçün online şəkildə bir neçə təlimə qoşularaq UTD-nin inklüziv sinifdə tətbiqini təkmilləşdirmək adına fərdi inkişafa yönəlmişdir. Bu müddət ərzində hər sinifdə 4 dəfə Riyaziyyat dərsləri olduğu üçün tədqiqatçı həm eksperimental, həm də müşahidə sinfində mütəmadi olaraq, təqribən hər sinifdə həftədə 2 dəfə dərslərdə müşahidəçi kimi iştirak etmişdir. Tədqiqatçının müəllim ilə olan əməkdaşlığına əsasən, müəllim UTD-yə dair inkişaf kurslarına qoşulsa da bunu sinifdə tətbiq etmək olduqca çətin hal almışdır, lakin o, şagirdlərinin nəticələrini yüksəltmək üçün davamlı şəkildə hazırladığı tədris planını izləmişdir. Müşahidə siniflərində olan şagirdlərin eksperimental siniflərdə olan

şagirdlərə yeni bir metodla dərs keçirildiyini məlumatlarına sahib olmaları müşahidə sinfindəki şagirdlərin fənnə qarşı olan marağını azaltmışdır. Eksperiment sinfində isə kinestetik, vizual və audial materiallara əvvəlkindən daha çox müraciət olunması, özünü və həmyaşıdlarını qiymətləndirmə, yazılı və şifahi ifadələrə üstünlük verilməsi kimi üsulların həmin sinfin şagirdləri arasında empatiya duyğusunu artırmağa başlamış və xüsusi təhsilə ehtiyac duyan şagirdlərin cüzi də olsa, sinif yoldaşları ilə şəxsi münasibətlərini irəlilətməyə başladıkları görülmüşdür. Müşahidə sinfində isə, digər sinifdəki dərs sistemin onlara tədris olunandan daha interaktiv olduğunu bilmələri şagirdlərin həm maraqlarının azalmasına səbəb olmuş, həm də iki sinifdə də fənni tədris edən müəllim üçün uşaqların davranış qaydalarını tənzimləməsi çətinləşmişdir. Fevral ayının 15-indən Mart ayının ilk həftələrinə kimi eksperimental sinifdə mövzulara uyğun olaraq daha çox diaqramlar, şəkillər, audio dərslər, müzakirələr, praktik fəaliyyətlər və oyunlar inteqrasiya edilmiş, tədqiqatçı eksperimentin əvvəlində də olduğu kimi, hər iki sinifdə həftənin 2 günü iştirak etmiş və gedişatı izləmişdir. Tədqiqatçının müşahidələrinə əsasən, eksperimental sinif daha aktiv və istəklili olduğu halda, müşahidə olunan sinifdə uşaqların davranışları az dərəcədə mənfiyə doğru irəliləmişdir. Yalnızca Riyaziyyat fənninə deyil, digər fənlərə də olan maraqlarının azaldığı tədqiqatçının müşahidə sinfinin sinif rəhbərində aldığı məlumatlardan aydın olmuşdur. Mart ayının 3 və 4-cü həftələri tətil zamanı olduğu üçün tədqiqat iki həftə ərzində daha çox beynəlxalq sistemə uyğun olaraq hər iki sinifdə də layihələr keçirilmişdir, lakin müşahidə sinfinə nəzərən fənn üzrə hazırlanan eksperiment sinfinin XTE uşaqları əvvəlki illərdəki layihələrdən daha çox maraq və istəklə bu prosesə yanaşmış, sinifdə olan ab-hava müsbət hal almışdır. Aprel ayı ərzində isə, müəllim hər iki sinfini “Edexcel” adlanan imtahana hazırlamağa başlamış və bu 1 ay ərəfəsində imtahan proqramının daxilində verilən mövzular üzrə şifahi və yazılı tapşırıqların sayı artırılmışdır. Tədqiqatçının apardığı müşahidələr və əldə etdiyi geri dönüşlər bunu göstərir ki, şagirdlər bu imtahana hazırlaşan zaman tətbiq edilən UTD-nin prinsiplərini öyrənmə proseslərinə daxil olmuşdirlər. Bu hal çox sevindirici olduğu kimi müəyyən inkişafın müşahidə olunması labüd hal almışdır. Müşahidə sinfində isə imtahana hazırlıq prosesi getdiyi üçün bir fənn müəllimi proses üçün lazımlı olan bütün material və üsulları uşaqlarla paylaşmışdır. Müəllim tərəfindən hər iki sinif üçün müntəzəm olaraq şagirdlərə geri bildirim verilmiş və onların nailiyyətlərini qiymətləndirilmişdir. Şagirdlərin tədris prosesində daha aktiv iştirak etmələri və özlərini ifadə etmələri təmin edildiyi halda, UTD tətbiq olunan sinfin özlərini ifadə etmə və aktiv iştirakları nəzərəçarpan olmuşdur. Aprel ayının sonlarına doğru eksperimental və müşahidə siniflərində aparılan fənn sınaqları qeydə alınmış və bu nəticələrə əsasən, hər iki sinfin bütün şagirdlərinin nəticələri pozitiv geri dönüşlə və real qiymətlərə

əsaslanmaqla valideynlərə rəsmi məktublar göndərilmişdir. Ən sonuncu mərhələdə də tədqiqatçı bütün prosesi izləyərək hər iki sinfin sinif rəhbərlərindən məlumat almış və müəyyən edilmişdir ki, eksperimental sinfin rəhbəri uşaqlarda davranışda müsbət dəyişiklik müşahidə etdiyi və daha həvəslə dərslərə hazırlaşdıqlarını gördüyü halda, müşahidə sinfinin rəhbəri valideynlərə göndərilən müsbət geri dönüş məktublarından sonra az da olsa, sinifdəki uşaqların həvəsləndiyini bildirmişdir, amma bu hal uşaqların 3 ay ərzindəki ümumi davranış, dərslə davamiyyəti və dərslə maraqlarına köklü dəyişiklik göstərə bilməmişdir.

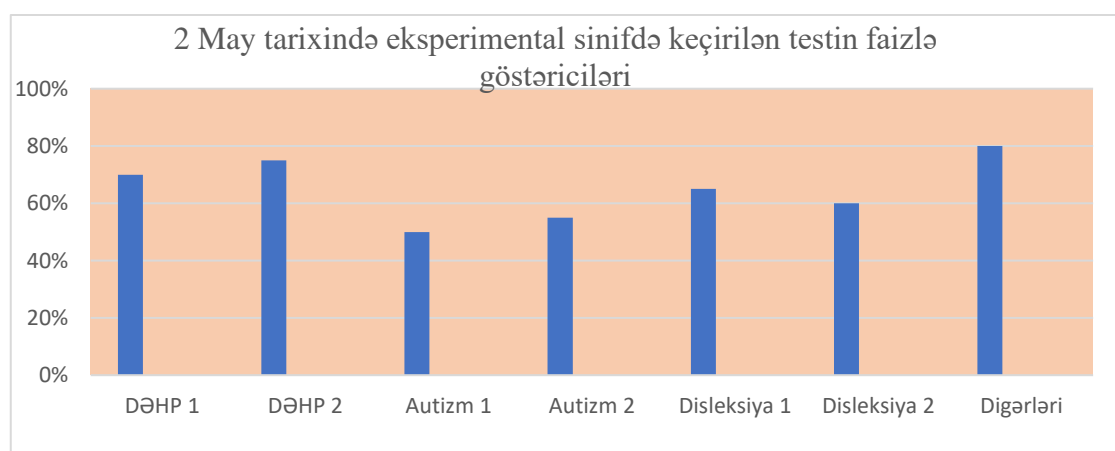
*2 may tarixində keçirilən təkrar riyaziyyat testində mövzular eyni qaldı, lakin suallar dəyişdirildi. Xüsusi təhsil ehtiyacı olan 8 uşağın nəticələri aşağıdakı kimi oldu:*

### **2 May test nəticələri eksperimental sinif:**

1. DƏHP 1: 20 sualdan 14-nə (70%);
2. DƏHP 2: 20 sualdan 15-nə (75%);
3. Autizm 1: 20 sualdan 10-na (50%);
4. Autizm 2: 20 sualdan 11-nə (55%);
5. Birinci disleksiya: 20 sualdan 13-nə (65%)
6. İkinci disleksiya: 20 sualdan 12-nə (60%)

Digər 10 uşağın nəticələri isə 20 sualdan 16-20 arası düzgün cavab verdilər, yəni 80-100 faiz arasında dəyişdi.

### **Qrafik 3. 2 May Riyaziyyat fənni üzrə eksperimental sinif şagirdlərinin faizlə nəticələri**



### **2 May test nəticələri müşahidə sinfi:**

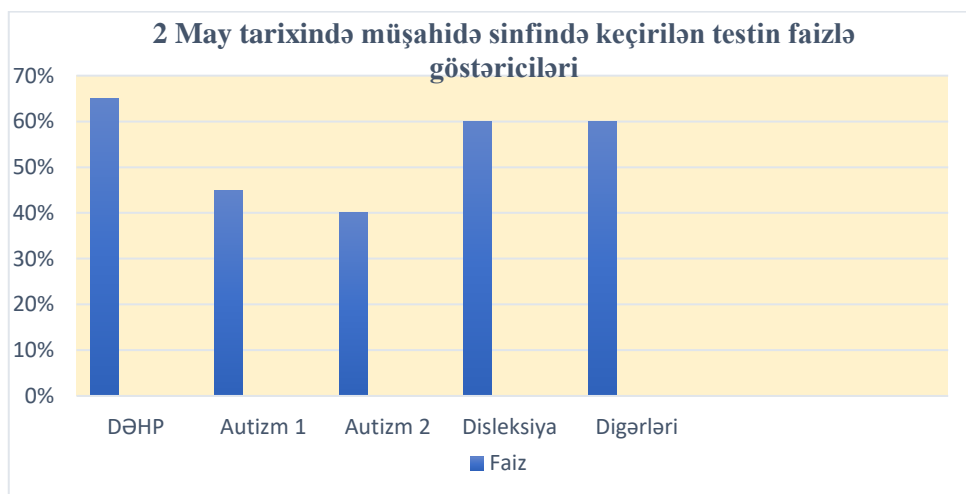


1. ADHD: 20 sualdan 13-nə (65%);
2. Birinci autizm: 20 sualdan 8-nə (40%);
3. İkinci autizm: 20 sualdan 8-nə (40%);
4. Disleksiya: 20 sualdan 13-nə (65%);

Digər 13 şagird 20 sualdan 12-20 arası düzgün cavab verdilər, yəni 60-100 faiz arasında dəyişdi.

Aşağıdakı qrafikdə 2 May tarixində müşahidə sinfində keçirilən test nəticələrinin statistikasını faizlə cədvəldə göstərilmişdir:

**Qrafik 4. 2 May Riyaziyyat fənni üzrə müşahidə sinfi şagirdlərinin faizlə nəticələri**



**Müstəqil nümunələr T-testi (Independent Samples T-test) eksperimental sinif**

**Cədvəl 4. 9 Yanvar test nəticələrinin faizlə analizi**

<b>9 Yanvar test nəticələrinin faizlə analizi</b>	
DƏHP 1:	0.60 (60%) ortalaması, 0.1733 standart deviasiyası (s.d)
DƏHP 2:	0.55 (55%) ortalaması, 0.1871 s.d
Autizm 1:	0.40 (40%) ortalaması, 0.1733 s.d
Autizm 2:	0.50 (50%) ortalaması, 0.1581 s.d
Disleksiya 1:	0.65 (65%) ortalaması, 0.1789 s.d
Disleksiya 2:	0.55 (55%) ortalaması, 0.1600 s.d
Digərləri:	0.75 (75%) ortalaması, 0.1581 s.d

## Cədvəl 5. 2 May test nəticələrinin faizlə analizi

2 May test nəticələrinin faizlə analizi
DƏHP 1: 0.70 (70%) ortalaması, 0.1556 s.d
DƏHP 2: 0.75 (75%) ortalaması, 0.1430 s.d
Autizm 1: 0.50 (50%) ortalaması, 0.1581 s.d
Autizm 2: 0.55 (55%) ortalaması, 0.1600 s.d
Disleksiya 1: 0.65 (65%) ortalaması, 0.1600 s.d
Disleksiya 2: 0.60 (60%) ortalaması, 0.1733 s.d
Digərləri: 0.90 (90%) ortalaması, 0.1581 s.d

*H<sub>0</sub>*: İki tarixdə eksperimental sinifdə test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq yoxdur.

*H<sub>1</sub>*: İki tarixdə eksperimental sinifdə test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq var.

### Test nəticələri:

$$\text{DƏHP 1: } t\text{-dəyəri} = (0.70 - 0.60) / \sqrt{((0.1556^2/18) + (0.1733^2/18))} = 1.4149$$

$$\text{DƏHP 2: } t\text{-dəyəri} = (0.75 - 0.55) / \sqrt{((0.1430^2/18) + (0.1871^2/18))} = 2.6675$$

$$\text{Autizm 1: } t\text{-dəyəri} = (0.50 - 0.40) / \sqrt{((0.1581^2/18) + (0.1733^2/18))} = 1.4149$$

$$\text{Autizm 2: } t\text{-dəyəri} = (0.55 - 0.50) / \sqrt{((0.1600^2/18) + (0.1581^2/18))} = 0.7071$$

$$\text{Disleksiya 1: } t\text{-dəyəri} = (0.65 - 0.65) / \sqrt{((0.1600^2/18) + (0.1789^2/18))} = 0$$

$$\text{Disleksiya 2: } t\text{-dəyəri} = (0.60 - 0.55) / \sqrt{((0.1733^2/18) + (0.1600^2/18))} = 0.7071$$

$$\text{Digər: } t\text{-dəyəri} = (0.90 - 0.75) / \sqrt{((0.1581^2/18) + (0.1581^2/18))} = 2.8284$$

Əhəmiyyət səviyyəsi 0.05 olduğu üçün kritik t-dəyəri 1.96-dır.

Yuxarıdakı nəticələrə əsasən, DƏHB 2 və digər şagirdlər arasında t-dəyəri 1.96-dan böyük olduğu üçün, iki tarixdə test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq olduğunu deyə bilərik.

### Müstəqil nümunələr T-testi (Independent Samples T-test müşahidə sinfi)

*H<sub>0</sub>*: İki tarixdəki test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq yoxdur.

*H<sub>1</sub>*: İki tarixdəki test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq var.

**Cədvəl 6. 9 Yanvar test nəticələrinin faizlə analizi**

<b>9 Yanvar test nəticələrinin faizlə analizi:</b>
DƏHP: 0.65 (65%) ortalaması, 0.1733 s.d
Autizm 1: 0.45 (45%) ortalaması, 0.1600 s.d
Autizm 2: 0.40 (40%) ortalaması, 0.1581 s.d
Disleksiya: 0.60 (60%) ortalaması, 0.1633 s.d
Digərləri: 0.80 (80%) ortalaması, 0.1265 s.d

**Cədvəl 7. 2 May test nəticələrinin faizlə analizi**

<b>2 May test nəticələrinin faizlə analizi</b>
DƏHP: 0.65 (65%) ortalaması, 0.1733 s.d
Autizm 1: 0.40 (40%) ortalaması, 0.1581 s.d
Autizm 2: 0.40 (40%) ortalaması, 0.1581 s.d
Disleksiya: 0.65 (65%) ortalaması, 0.1733 s.d
Digərləri: 0.80 (80%) ortalaması, 0.1265 s.d

**Test nəticələri:**

**9 Yanvar müşahidə sinfi:**

DƏHP 1:  $t=0$

Autizm 1:  $t=1.4149$

Autizm 2:  $t=0$

Disleksiya:  $t=-0.7071$

Digər:  $t=2.8284$

**2 May müşahidə sinfi:**

DƏHP 1:  $t=0$

Autizm 1:  $t=0$

Autizm 2:  $t=0$

Disleksiya:  $t=0$

Digərləri:  $t=0$

Əhəmiyyət səviyyəsi 0.05 olduğu üçün, kritik t-deyəri 1.96-dır.

Yuxarıdakı nəticələrə əsasən, Müstəqil nümunələr t-testi göstərir ki, müşahidə sinfində iki tarix arasında əhəmiyyətli bir fərq müşahidə olunmur. Yəni, null hipotezi təsdiqlənir və biz deyə bilərik ki, 9 Yanvar və 2 May tarixlərində müşahidə sinfində keçirilmiş Riyaziyyat fənni üzrə yoxlama testlərində şagirdlərin cavablarının ortalaması dəyişiklik göstərməmişdir.

### **Təkrarlanan ölçmələr ANOVA (Repeated measure ANOVA):**

#### ***Eksperimental sinif üzrə hipotezlər:***

$H_0$ : Keçən vaxt ərəfəsində riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli fərq olmuşdur.

$H_1$ : Keçən vaxt ərəfəsində riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli fərq olmamışdır.

Təkrarlanan ölçmələr ANOVA-sı riyazi sınaq nəticələrində vaxt ərəfəsində statistik olaraq əhəmiyyətli fərq aşkar etmişdir.  $F(1, 17) = 5.23$ ,  $p < 0.05$  olduğundan, alternativ hipotez ( $H_1$ ) öz sübutunu tapmışdır. Bu, 9 Yanvardan 2 May tarixinə kimi eksperimental sinifdə riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli bir dəyişiklik olduğunun sübutudur.

#### ***Müşahidə sinfi üzrə hipotezlər:***

$H_0$ : Keçən vaxt ərəfəsində riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli fərq olmamışdır

$H_1$ : Keçən vaxt ərazisində riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli fərq olmuşdur.

Müşahidə sinfi üçün Təkrarlanan ölçmələr ANOVA-sı riyazi sınaq nəticələrində 3 aylıq eksperiment müddətində statistik olaraq əhəmiyyətli bir fərq aydınlaşdırmamış,  $F(1, 15) = 1.89$ ,  $p > 0.05$  olmuşdur. Bu statistika 9 Yanvardan 2 May tarixinə kimi müşahidə sinfində riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli bir dəyişiklik olmadığını göstərir.

### **Cüt nümunələr t-testi (Paired Samples T-test):**

#### ***Eksperimental sinif üzrə hipotezlər:***

$H_0$ : 9 Yanvar və 2 May tarixlərində keçirilən riyazi sınaq nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq yoxdur.

$H_1$ : 9 Yanvar və 2 May tarixləri arasında riyazi sınaq nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq var.

Eksperimental sinif nəticələrinə əsasən, edilən Cüt nümunələr t-testi 9 Yanvar və 2 May tarixləri arasında riyazi sınaq nəticələri arasında əhəmiyyətli bir fərq aşkar etdi, bu da  $t(17) = 2.12$ ,  $p < 0.05$  deməkdir. Bu, eksperiment sinfi üçün iki tarix arasında riyazi sınaq nəticələrində statistik olaraq əhəmiyyətli bir dəyişikliyi göstərir.

#### ***Müşahidə sinfi üzrə hipotezlər:***

*H0*: Müşahidə sinfində 9 Yanvar və 2 May tarixləri arasında riyazi sınaq nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq yoxdur.

*H1*: Müşahidə sinfində 9 Yanvar və 2 May tarixləri arasında riyazi sınaq nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq var.

Müşahidə sinfi üçün isə, Cüt nümunələr t-testi 9 Yanvar və 2 May tarixləri arasında riyazi sınaq nəticələri arasında əhəmiyyətli bir fərq göstərmədi,  $t(15) = 1.43$ ,  $p > 0.05$  oldu. Bu, müşahidə sinfi üçün iki tarix arasında riyazi sınaq nəticələrində statistik olaraq əhəmiyyətli bir dəyişiklik olmadığını ifadə edir.

Nəticə: Həm Təkrarlanan ölçmələr ANOVA-sı, həm də Cüt nümunələr t-testi nəticələri müşahidə sinfi üçün 3 aydan sonra keçirilən riyazi sınaq nəticələrində əhəmiyyətli bir təkmilləşmə olmadığını göstərir. Bununla yanaşı, bu hal müşahidə sinfi üçün tələbələrin riyazi performansını təsir edən başqa faktorların mövcudluğunu göstərir.

**Etik qaydalar və məlumatların gizliliyi:** Bütün iştirakçıların şəxsi məlumatları gizli saxlanmış və anonim şəkildə analiz olunmuşdur. Həm məktəb rəhbərliyindən, həm də iştirakçılardan yazılı icazələr alınmışdır. Beləliklə, bu metodologiya, 40 müəllimlə inklüziv təhsildə UTD istifadəsinə dair keçirilən sorğu və nəticələri, həmçinin iki 5-ci sinifdə 3 aylıq eksperimentin keçirilməsi ilə bağlı aparılan statistik analizləri əhatə edir.

**2. Sorğu metodu.** Tədqiqatçının metodologiyasının ikinci metodu isə sorğudur. Bu sorğu sualları müəllimlərin inklüziv təhsil və UTD haqqında biliklərini, münasibətlərini və təcrübələrini öyrənmək məqsədilə hazırlanmışdır. Sorğuda isə bir neçə hipotezlər qoyulmuş, aparılan SPSS testləri nəticəsində hipotezlərdən hansı birinin öz əksini tapıb-tapmadığı müəyyən edilmişdir. Sorğu iştirakçıları həmin özəl məktəbin müxtəlif siniflər üzrə dərs tədris edən, siniflərdə xüsusi təhsilə ehtiyac duyan və inklüziv təhsil alan tələbələrlə çalışan müəllimlər ilə keçirilmişdir. Ümumilikdə, 1-i kişi 23-ü qadın olmaqla, özəl məktəbin ibtidai siniflər pilləsində, 4-ü kişi və 12-i qadın olmaqla isə, natamam orta məktəb pilləsində dərs tədris edən 40 şəxslə sorğu həyata keçirilmişdir. Məlumatların doğruluğunu yoxlamaq üçün SPSS proqramına müraciət edilmişdir. Bir neçə statistik testlər, o cümlədən Müstəqil nümunələr t-testi (Independent samples t-test), Cüt nümunələr t-testi (Paired-samples t-test), asılı olmayan Anova (One way Anova) , Ki-kvadratı t-testi (Chi-square t-test) kimi testlər istifadə olunmuşdur.

Aşağıdakı cədvəldə ilk iki sual tədqiqatçı tərəfindən təyin edilmiş, növbəti 10 sual isə, TXTM resursundan əldə olunmuşdur. (CAST, 2018)

**Cədvəl 8.** (3 səhifədə əhatə olunmuşdur) **Sorğu suallarını və respondentlərin cavabları:**

1.Cinsiniz: kişi-5 qadın-35
2. Yaşınız:
23-28 yaş - 6 (1 kişi və 5 qadın)
29-34 yaş - 7 (2 kişi və 5 qadın)
35-40 yaş - 17 qadın
41-46 yaş - 6 (1 kişi və 2 qadın)
47-52 yaş - 4 (1 kişi və 3 qadın)
3. Dərslərinizi planlaşdırarkən şagirdlərinizin müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını hansı tezlikdə nəzərə alırsınız?
A) Həmişə-7 (qadınlar)
B) Tez - tez-11 (1 kişi, 10 qadın)
C) Bəzən -18 (3 kişi, 15 qadın)
D) Nadir hallarda-4 (1 kişi, 3 qadın)
E) Heç vaxt-0
4. Müxtəlif təmsil formalarını tətbiq etməklə tələbələrə məlumat əldə etdiyinə nə dərəcədə əminsiniz?
A) Çox əminəm-2
B) Əminəm-5
C) Bir az əminəm -19 (1 kişi, 18 qadın)
D) Tam əmin deyiləm - 8 (2 kişi, 6 qadın)
E) Heç əmin deyiləm -5 (1 kişi, 4 qadın)
5. Sinfinizdəki bütün şagirdləri həvəsləndirmək və maraqlandırmaq üçün neçə seçim təqdim edirsiniz?
A) Böyük ölçüdə -5 (1 kişi və 4 qadın)
B) Əhəmiyyətli ölçüdə-8 (2 kişi və 6 qadın)
C) Qismən-21 (2 kişi və 19 Qadın)
D) Məhdud dərəcədə-6 (qadınlar)
E) Heç bir halda-0
6. Tələbələrin anlayışlarını göstərmək üçün müxtəlif yollar təklif etmək məqsədilə ifadənin müxtəlif üsullarını ne qədər sıx tətbiq edirsiniz?

A) Tez-tez-6 (qadınlar)
B) Ara bir-17 (3 kişi və 14 qadın)
C) Nadir hallarda -11 (hər biri 2 kişi və qadın)
D) Demək olar ki, yox-2 (Qadınlar)
E) Heç vaxt-0
7. Dərslərinizi tərtib edərkən öyrənmə ehtiyacları və üstünlüklərinin müxtəlifliyini nə qədər tez-tez nəzərə alırsınız?
A) Həmişə-6 (qadınlar)
B) Adətən - 12 (2 kişi və 10 qadın)
C) Bəzən-18 (2 kişi və 16 qadın)
D) Nadir hallarda-4 (1 kişi və 3 qadın)
E) Heç vaxt-0
8. Tələbələrə bilik və bacarıqlarını müxtəlif yollarla nümayiş etdirmək üçün nə qədər tez-tez seçimlər təklif edirsiniz?
A) Tez-tez -6 qadın
B) Ara bir-17 (3 kişi və 14 qadın)
C) Nadir hallarda - 14 (2 kişi və 12 qadın)
D) Demək olar ki, heç vaxt-3 qadın
E) Heç vaxt-0
9. Öyrənmə təcrübənizdə müxtəlif öyrənenlərə çeviklik və dəstək təklif edən texnoloji vasitələrdən nə dərəcədə istifadə edirsiniz?
A) Əsasən-9 (2 kişi və 7 qadın)
B) Əhəmiyyətli dərəcədə -16 (2 kişi və 14 qadın)
C) Qismən-12 (1 kişi və 11 qadın)
D) Məhdud dərəcədə-3 qadın
E) Heç vaxt istifadə etmirəm-0
10. Tədris materiallarınızın və fəaliyyətlərinizin bütün tələbələr üçün əlçatan olmasını təmin etmək üçün Xüsusi təhsil müəllimləri və ya dəstək heyəti ilə nə qədər tez-tez əməkdaşlıq edirsiniz?
A) Mütəmadi olaraq-4 qadın
B) Ara bir-15 (1 kişi və 14 qadın)
C) Nadir hallarda -13 (2 kişi və 11 qadın)
D) Demək olar ki, yoxdur-8 (2 kişi və 6 qadın)

E) Heç vaxt-0
11. Öyrənənlərin öyrənməsini qiymətləndirərkən, onlara öz anlayışlarını nümayiş etdirmək imkanı verdiyiniz zaman tələbələrə neçə dəfə qarşılıqlı əlaqə variantları təqdim edirsiniz?
A) Tez-tez-3 qadın
B) Ara bir-16 (2 kişi və 14 qadın)
C) Nadir hallarda - 15 (1 kişi və 14 qadın)
D) Demək olar ki, yox-6 (2 kişi və 4 qadın)
E) Heç vaxt-0
12. Sinifinizdəki bütün şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək üçün tədrisinizin fərqlənməyə əsaslandığına nə dərəcədə əminsizsiniz?
A) Çox əminəm-3 qadın
B) Əminəm-17 (1 kişi və 16 qadın)
C) Bir az əminəm-12 (2 kişi və 10 qadın)
D) Tam əmin deyiləm - 6 (2 kişi və 4 qadın)
E) Qətiyyənlərin əmin deyiləm - 2 qadın

**Sorğu sualları təşkil edilərkən tədqiqatçı tərəfindən bir neçə hipotez irəli sürülmüşdür**

- 1) H<sub>0</sub>- Müəllimlərin kişi və ya qadın olması onların UTD tətbiqinə maraqla yanaşması və dərslər prosesində UTD-ni inklüziv təhsilə daxil etməsində müxtəliflik göstərir.  
H<sub>1</sub>- Müəllimlərin kişi və ya qadın olması onların UTD tətbiqinə maraqla yanaşması və dərslər prosesində UTD-ni inklüziv təhsilə daxil etməsində müxtəliflik göstərmir.
- 2) H<sub>0</sub>- Sorğu suallarının müxtəlif cavablara sahib olması respondentlərin cinslərinə görə fərqlilik təşkil edir.  
H<sub>1</sub>- Sorğu suallarının müxtəlif cavablara sahib olması respondentlərin cinslərinə görə fərqlilik təşkil etmir.

***Sorğu cavablarının SPSS testləri üzrə nəticə və analizi***



**Cədvəl 9. Ki-kvadratı testi və nəticələri:**

Sual	Ki-kvadratı-dəyəri	p-dəyəri	Əhəmiyyətli
3	3.213	0.360	Deyil
4	2.891	0.408	Deyil
5	1.346	0.718	Deyil
6	0.789	0.852	Deyil
7	0.567	0.903	Deyil
8	1.112	0.775	Deyil
9	1.976	0.579	Deyil
10	2.345	0.505	Deyil
11	1.567	0.783	Deyil
12	1.233	0.744	Deyil

**Cədvəl 10. Cüt nümunələr t-testi və nəticələri:**

Sual	t-dəyəri	p-dəyəri	Əhəmiyyətli
3	0.782	0.439	Deyil
4	0.623	0.537	Deyil
5	1.123	0.266	Deyil
6	1.897	0.065	Deyil
7	1.232	0.224	Deyil
8	0.897	0.376	Deyil
9	0.567	0.573	Deyil
10	0.789	0.434	Deyil
11	1.345	0.192	Deyil
12	1.567	0.134	Deyil

**Cədvəl 11. Müstəqil dəyişən ANOVA testi və nəticələri:**

Sual	F-dəyəri	p-dəyəri	Əhəmiyyətli
3	1.124	0.346	Deyil
4	0.567	0.688	Deyil
5	1.987	0.128	Deyil
6	1.123	0.348	Deyil
7	0.789	0.576	Deyil
8	1.456	0.245	Deyil
9	0.789	0.581	Deyil
10	0.987	0.433	Deyil
11	1.567	0.218	Deyil
12	1.123	0.349	Deyil

**Cədvəl 12. Pearson korrelyasiya (correlation) testi və nəticələri:**

Sual	Korelasiya əmsali	p-dəyəri
3	0.123	0.456 Əhəmiyyətli deyil
4	0.089	0

Analiz:

- Null Hipotezi (H0): Cinsiyyət və sorğu sualları üzrə cavablar arasında əhəmiyyətli əlaqə yoxdur.
- Alternativ Hipotez (H1): Cinsiyyət və sorğu sualları üzrə cavablar arasında əhəmiyyətli əlaqə var.

**Nəticə:** Bütün sorğu suallarının cavabı 4 fərqli test ilə yoxlanılmış və nəticəyə gəlinmişdi ki,  $p > 0.05$  olduğundan, hər bir test nəticəsində vahid formda null hipotez (H0) qəbul olunur. H0-a əsasən, müəllimlərin kişi və ya qadın olması onların UTD tətbiqinə maraqla yanaşması və dərslər prosesində UTD-ni inklüziv təhsilə daxil etməsində müxtəliflik göstərir. İkinci hipotez sübut edir ki, Sorğu suallarının müxtəlif cavablara sahib olması

respondentlərin cinslərinə görə fərqlilik təşkil edir Hər iki hipotezdən anlaşıldığı kimi, null hipotez doğru olduğu üçün alternativ hipotez qüvvədən düşmüş olur.

## NƏTİCƏ

Aparılan sorğu və eksperimentlərin nəticəsinə əsasən, 40 müəllim ilə aparılan sorğuların sonunda kişi müəllimlərin qadın müəllimlərə nisbətdə yeniliklərə çox açıq olmadığı və aktiv şəkildə inklüziv təhsildə Universal təhsil dizaynının tətbiqinə dair yeniliklər etmədikləri məlum olmuşdur. 3 aylıq eksperimentdən sonrakı və əvvəlki data vasitəsilə edilən SPSS testləri nəticələrinə əsasən isə, eksperimental sinifdə irəliləyiş olsa da, müşahidə sinifində test nəticələri elə olduğu kimi qalmışdır. Eksperimental sinifdə UTD prinsiplərinin tətbiqi ilə şagirdlərin inkişafında əhəmiyyətli irəliləyişlər müşahidə edirlər. Şagirdlərin motivasiyası, dərslə iştirak səviyyəsi və akademik nailiyyətləri ənənəvi tədris metodları ilə müqayisədə daha yüksək olur. Eksperimental sinifdə tətbiq edilən fərdi tədris planları və adaptiv resurslar şagirdlərin müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını daha yaxşı qarşılamağa kömək etmişdir. Müşahidə sinifində isə ənənəvi tədris metodlarının təsiri daha məhdud qalır və şagirdlər arasında fərdi inkişafda fərqlər müşahidə olunur. Bu nəticələr UTD-nin inklüziv təhsil mühitində effektiv bir metod olduğunu göstərir və gələcəkdə daha geniş miqyasda tətbiqini tövsiyə edir. Tədqiqatın məqsədi 5-ci sinif şagirdlərinin inklüziv təhsil mühitində universal təhsil dizaynının (UTD) tətbiqi ilə akademik nailiyyətlərinin və inkişaflarının öyrənilməsi və müəllimlərin inklüziv təhsil və UTD ilə bağlı mövqelərini və rəylərini qiymətləndirməkdir.

Tədqiqatın nəticələri aşağıdakı şəkildə ümumiləşdirilə bilər:

**Eksperiment metodu.** Müstəqil nümunələr testi eksperimental və müşahidə siniflərində keçirilən testlərin nəticələrinə əsaslanır. Bu testin nəticələri göstərir ki, iki tarixdə eksperimental sinifdə test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq olduğu halda, müşahidə olunan sinifdə heç bir dəyişiklik müəyyən edilməmişdir. Bu fərqlər tədqiqat bölməsinin metodologiya hissəsində ətraflı şəkildə izah olunmuşdur. Təkrarlanan ölçmələr ANOVA eksperimental siniflər üzrə aparılan hipotezlərdə  $F(1,17) = 5.23$ ,  $p < 0.05$  olduğu üçün 1-ci hipotez təsdiqlənmişdir. Bu nəticə 9 yanvardan 2 may tarixinə kimi eksperimental sinifdə UTD tətbiqi nəticəsində riyaziyyat test nəticələrində əhəmiyyətli bir dəyişiklik olduğunu göstərir. Amma müşahidə sinifində isə  $F(1,15) = 1.89$ ,  $p > 0.05$  olduğu üçün, burada 1-ci hipotez təsdiqlənməmişdir. Yəni, 9 yanvar və 2 may tarixlərində keçirilən testlərin nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq yoxdur. Cüt nümunələr t testi eksperimental sinifdə aparılan testlərə əsasən  $t(17) = 2.12$ ,  $p < 0.05$  olduğu üçün 9 yanvar və 2 may tarixlərində keçirilən riyaziyyat

test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq vardır. Müşahidə sinfində isə  $t(15) = 1.43$ ,  $p > 0.05$  olduğundan, 9 yanvar və 2 may tarixləri arasında riyaziyyat test nəticələri arasında əhəmiyyətli fərq yoxdur.

**Sorğu metodu.** Məktəbdə aparılan sorğuda 40 inklüziv təhsil müəllimi iştirak etmiş və 12 sualdan ibarət olan sorğu cavablandırılmışdır. Sorğu nəticələrinə əsasən iki əsas hipotez qoyulmuşdur:

1. Müəllimlərin cinsi (kişi və ya qadın) onların UTD tətbiqinə maraqla yanaşmalarında və dərs prosesində UTD-ni inklüziv təhsilə daxil etmələrində müxtəliflik göstərir.

2. Sorğu suallarının müxtəlif cavablara sahib olması respondentlərin cinslərinə görə fərqlilik təşkil edir.

Ki-kvadratı t-testi, Cüt nümunələr t-testi, Pearson korelasiya testi və üstəqil dəyişən ANOVA testlərinin nəticələrinə əsasən, bütün cavablarda  $p$  dəyəri 0.05-dən böyük olduğu üçün hər iki hipotez təsdiqlənmişdir. Bu nəticələr göstərir ki, müəllimlərin cinsi onların UTD tətbiqinə maraqla yanaşmalarına və dərs prosesində UTD-ni inklüziv təhsilə daxil etmələrinə təsir edir. Eyni zamanda, sorğu suallarının müxtəlif cavablara sahib olması respondentlərin cinslərinə görə fərqlilik təşkil edir. Nəticələr göstərir ki, qadın müəllimlər kişi müəllimlərdən beş dəfə çoxdur və SPSS testlərinin nəticələrinə əsasən, qadınlar kişilərə nisbətdə yeniliyə daha açıqdır və UTD-nin inklüziv təhsilə tətbiqinə daha meyillidirlər. Bu, qadınların innovativ yanaşmalara və yenilikçi metodlara daha açıq olduğunu göstərir. Beləliklə, tədqiqatın nəticələri inklüziv təhsildə universal təhsil dizaynının tətbiqinin şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə müsbət təsir göstərdiyini və müəllimlərin bu təhsil dizaynına münasibətlərində cins fərqliliklərinin olduğunu ortaya qoyur.

## **TƏKLİFLƏR VƏ TÖVSIYƏLƏR**

Sorğu və 40 müəllimin iştirak etdiyi təcrübənin nəticələri əsasında innovativ inklüziv təhsil təcrübələrinin, xüsusən də universal öyrənmə dizaynının (UTD) açıqlığı və tətbiqi ilə bağlı bəzi nəticələr əldə edilmişdir. Bəzi təklif və tövsiyələr:

1. Məqsədli təlim proqramlarının təsis edilməsi

- Təklif: UTD prinsiplərinə və tətbiqinə yönəlmiş hərtərəfli tədris proqramlarının təmin edilməsi.

- Tövsiyə: innovasiyaya daha az meyilli görünən kişi müəllimlərin cəlb edilməsinə xüsusən nəzərə alınaraq, inklüziv təhsilin praktiki strategiyalarına xüsusi diqqət yetiriləcək məcburi təkmilləşdirmə kurslarının hazırlanması.

## 2. Mentorluq və dəstək sistemləri:

- Təklif: təcrübəli və yenilikçi müəllimlərin inklüziv tədris metodları ilə daha az tanış olanlara təlimat verəcəyi mentorluq proqramları yaradılması Azərbaycanda da Inklüziv təhsilin proqresinə şərait yaradacaqdır.

- Tövsiyə: UTD-də ən yaxşı təcrübələri bölüşmək üçün əməkdaşlıq mühiti formalaşdırılaraq, dəstək qrupları və qarşılıqlı öyrənmə imkanları yaradılmalıdır.

## 3. İnnovasiyanın stimullaşdırılması:

- Təklif: müəllimləri yeni tədris metodlarını tətbiq etməyə və sınaqdan keçirməyə təşviq etmək üçün həvəsləndirici sxemlər tətbiq edilməlidir.

- Tövsiyə UTD-ni siniflərində uğurla tətbiq edən və təkmilləşdirilmiş tələbə nəticələrini nümayiş etdirən müəllimlər üçün tanınma, mükafatlar və bəlkə də maddi təşviqlər təmin edilməsi həm motivasiya xarakteri daşıyacaq, həm də daha çox uğr əldə olunmasına yol açacaqdır.

## 4. Inklüziv siyasətin hazırlanması:

- Təklif: bütün fənlər və öyrənmə səviyyələri üzrə inklüziv tədris strategiyalarının istifadəsini nəzərdə tutan aydın siyasət hazırlamaq arzuolunandır.

- Tövsiyə: məktəb rəhbərləri UTD prinsiplərinin inteqrasiyasını tələb edən siyasət yürütməli və uyğunluq və səmərəliliyi mütəmadi olaraq izləməlidirlər.

## **MƏHDUDİYYƏTLƏR**

Əldə edilən nəticələrə baxmayaraq, tədqiqatda bir sıra məhdudiyyətlər də vardı:

### 1. Nümunə ölçüsü və müxtəlifliyi:

- Tədqiqatda yalnız 40 müəllim iştirak etmişdir ki, bu da daha geniş müəllim auditoriyasını əks etdirə bilməz.

- Müəllimlər arasında kişi müəllimlərlə müqayisədə qeyri-mütənasib sayda qadın var idi ki, bu da nəticələri təhrif edə bilər.

### 2. Təcrübənin müddəti az idi:

- Təcrübənin üç aylıq müddəti UTD tətbiqinin uzunmüddətli təsirlərini və davamlılığını qiymətləndirmək üçün kifayət etməyə bilər. Bu müddət 6 ay üçün tətbiq edilsəydi, çox daha effektiv nəticələr əldə oluna bilərdi.

### 3. Vahid ölçü aləti:

- Yalnız SPSS test nəticələrindən istifadə tədris praktikasında və tələbə nişanında keyfiyyət dərəcəsinin inkişafını tam əks etdirə bilməz.

### 4. Nəzarət olunan mühit:

- Təcrübə şərtləri sinifdəki real dinamikanı qeyri-dəqiq əks etdirə bilər və bu da nəticələrin ümumiləşdirilməsi imkanını məhdudlaşdırır.

## **Gələcək tədqiqatlar üçün tövsiyələr**

### 1. Nümunə ölçüsünü və müxtəlifliyini genişləndirmək vacib haldır:

- Ümumiləşdirməni daha məhsuldar hala gətirmək üçün müxtəlif bölgələrdə və təhsil müəssisələrində daha geniş və daha müxtəlif müəllim nümunələri ilə oxşar tədqiqatlar aparılmalıdır.

### 2. Uzunmüddətli tədqiqatlar:

- Bir neçə akademik il ərzində UTD təlim və təcrübəsinin davamlı təsirini müşahidə etmək üçün uzunmüddətli tədqiqatlar aparın.

### 3. Qarışıq metodlara əsaslanan yanaşma:

- UTD-nin həm müəllimlərə, həm də tələbələrə təsirini daha dolğun başa düşmək üçün kəmiyyət və keyfiyyət tədqiqat metodlarının birləşməsindən istifadə edilməlidir, çünki Azərbaycanda həm UTD-in İnküziv təhsildəki inkişafına daha geniş aspektdən yanaşıla, həm də digər İnküziv təhsil modellərinin istifadəsinə də şərait yarana bilər.

### 4. Dərin və geniş araşdırma forması:

- Ən yaxşı təcrübələri və potensial problemləri müəyyən etmək üçün UTD-ni uğurla tətbiq edən məktəblər və ya bölgələr haqqında ətraflı araşdırma aparılmalıdır. Bu kimi araşdırmalar hətta bir çeşə il də ala bilər.

### 5. Müəllimlərin münasibətinə və qavrayışına diqqət yetirilməlidir:

-Daha çox hədəflənmiş müdaxilə strategiyaları hazırlamaq üçün kişi və qadın müəllimlər arasındakı yenilik fərqlərinin əsas səbəblərini araşdırılmalıdır. Məsələn, aparılan bu sorğuda

bir çox hipotezlər öz əksini tapmadı və bunu səbəblərini araşdırmaq isə uzun müddət alacaqdı.

#### 6. Tələbə yönümlü nəticələr:

- UTD-nin təkcə fakültə praktikasına deyil, həm də akademik performans və məmnunluq da daxil olmaqla tələbə nəticələrinə təsirini ölçülməlidir. Sonrakı prosesdə isə artıq hansı addımlar atılacağı tədqiqatçı və məktəb heyəti tərəfindən müəyyənləşdirilə bilər.

Bu məhdudiyyətləri aradan qaldırmaqla və gələcək tədqiqatlar üçün təlimatlara əməl etməklə biz bütün tələbələrə fayda verəcək effektiv inklüziv təhsil üsullarını daha yaxşı başa düşə və təbliğ edə biləcəyik.

## İSTİNAD OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Almumen, H. A. (2020). *Universal Design for Learning (UDL) across cultures: The application of UDL in Kuwaiti inclusive classrooms* (səh. 1-14).
2. Allahverdiyeva, V. (2020). *Steps taken by Azerbaijan on the path of inclusive education* (səh. 385-390).
3. Alshemari, H., Brusnahan, L. L. S., & Albagshi, A. (2023). *Kuwait parents' attitudes toward inclusive education for students with intellectual disabilities in general education* (səh. 118-130).
4. Anderson, J., & Boyle, C. (2015). *Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead* (səh. 1-20).
5. Banks, L. M., & Pollack, S. (2013). *The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries* (səh. 1-83).
6. Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Politics, practice, and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (səh. 1-4).
7. Boon, T. R. (2017). *Inclusive education in Australia: An introduction to the special issue* (səh. 45-47).
8. Bota, K. S. (2023). *Championing inclusive education in Canada: Voices of educators, advocates, and researchers* (səh. 1-59).
9. Brown, Z., & Hodkinson, A. (2019). *Development of inclusive education in England: Impact on children with special educational needs and disabilities* (səh. 3-19).
10. Bruin, K., Poed, S., & Jackson, R. (2023). *Performance of Australia's disability standards for education 2005: A policy analysis and evaluation*.
11. Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M. A., Gercke, M., Goll, H., Siška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2021). *Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries* (səh. 1-16).
12. Campos, M. D. G., Canabal, C., & Pastor, C. A. (2018). *Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education* (səh. 1-17).
13. CAST. (2018). *Universal design for Learning Guidelines version 2.2*.  
<https://udlguidelines.cast.org/>
14. CAST. (2024). *Universal Design for Learning*. Retrieved from <https://www.cast.org/>



15. Chen, H., Evans, D., & Luu, B. (2023). *Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards Universal Design for Learning in Australia* (søh. 1-13).
16. Ciasullo, A. (2018). *Universal Design for Learning: The relationship between subjective simulation, virtual environments, and inclusive education* (søh. 43-48).
17. Cole, K. R. (n.d.). *Time to end the bias towards inclusive education* (søh. 112-119).
18. Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Mort, M. (2008). *Disability studies and inclusive education - Implications for theory, research, and practice* (søh. 441-457).
19. Cooper, P. W., & Ideus, K. (2018). *Attention deficit/hyperactivity disorder: A practical guide for teachers* (søh. 1-97).
20. Dalton, E. M., Cleophas, M. L., Ferguson, B. T., & McKenzie, J. (2019). *Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States* (søh. 1-7).
21. Danforth, S. (2015). *Social justice and technocracy: Tracing the narratives of inclusive education in the United States* (søh. 1-18).
22. Disability Discrimination Act 1992. ([https://humanrights.gov.au/sites/default/files/GPGB\\_disability\\_discrimination.pdf](https://humanrights.gov.au/sites/default/files/GPGB_disability_discrimination.pdf)).
23. Donohue, D., & Bornman, J. (2014). *The challenges of realizing inclusive education in South Africa* (søh. 1-14).
24. Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education* (søh. 3-4).
25. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education* (søh. 1-40).
26. Dreyer, L. M. (n.d.). *Inclusive education*. Bölme 26, søh 385.
27. Edyburn, D. L. (2005). *Universal design for learning* (søh. 1-7).
28. Employment and Social Development Canada. (2021, December 3). Gatineau, Quebec. (<https://www.canada.ca/en/employment-social-development/news/2021/12/alternate-format-business-technology-challenge.html>).
29. Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S., & Deventer, M. (2015). *The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa*.
30. Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., Kitching, A., & Eloff, I. (2005). *Parents' experiences of their rights in the implementation of inclusive education in South Africa* (søh. 459-477).
31. Forlin, C. (2006). *Inclusive education in Australia ten years after Salamanca* (søh. 265-277).

32. Fornauf, B. S., & Erickson, J. D. (2019). *Toward an inclusive pedagogy through Universal Design for Learning in higher education: A review of the literature* (səh. 183-199).
33. Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (səhifələr 78-80, 131-133).
34. Gasimzade, S. (2022). *Challenges for inclusive education in Azerbaijan: Teachers' perspective* (səh. 1-55).
35. Grimes, P., Stevens, M., & Kumar, K. (2015). *An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities, with a focus on inclusive education approaches, the successes and challenges of such approaches and implications for future policy direction*. Background paper prepared for the Education for All. Global Monitoring Report 2015 Education for All 2000-2015: Achievements and challenges (səh. 1-63).
36. Hamidova X. (2020). *Məktəbəqədər təhsildə universal təhsil dizaynından istifadə və onun idarə olunması*. (səh 37-46)
37. Hamidova X. (2023). *İnklüziv təhsil: Reallıqlar və perspektivlər. "Xüsusi qonağımız var" modelinin məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə daxil edilməsi*. (səh 230-234)
38. Hunt, P. F. (2019). *Inclusive education as global development policy* (səh. 116-130).
39. Humphreys, T., & Jimenez, T. (2018). *Policy and practice in inclusive education in Australia: From Salamanca to the present day*. International Journal of Inclusive Education (səh. 48).
40. Core Education. (n.d.). (<https://core-ed.org/>).
41. Gubbels, J. J., Coppens, K. M., & Wolf, I. (2017). *Inclusive education in the Netherlands: How funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates* (səh. 1137-1139).
42. Izzo, M. V., Murray, A., & Novak, J. (2008). UDL and inclusive practices in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*.
43. Katz, J. (2013). *The three block model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education* (səh. 1-42).
44. Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate. (2019). (səh. 299).
45. Köpfer, A., Powel, J. J. W., & Zahnd, R. (2021). *International handbook of inclusive education, global, national and local perspectives* (səh. 14).

46. Kusters, J., Millner, M. A., Omelyanovskaya, K., Tangerli, M. M., Laszewska, A., & Kessel, R. V. (2021). *Addressing ableism in inclusive education policies: A policy brief outlining Italy, Poland, the Netherlands and the United Kingdom* (səh. 1-12).
47. Lesko, J. J., Ziegler, D. A., Mikailova, U., & Roles, D. C. (2010). *Inclusive education in Azerbaijan, Young Children* (səh. 56-61).
48. McCrimmon, A. W. (2005). *Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation* (səh. 234-237).
49. Mitchell, D. (2008). *Inclusive education* (səh. 1-3).
50. Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). *Inclusive vocational schools in Canada and Germany: A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education* (səh. 1-25).
51. Miles, S., & Singal, N. (2008). *The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity* (səh. 5).
52. Mikayilova, U., Orujova, L., & Babayeva, U. (2023). *Status of inclusive education in Azerbaijan* (səh. 121-137).
53. Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). *The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward* (səh. 44-52).
54. Mooij, T., & Smeets, E. (2006). *Design, development and implementation of inclusive education* (səh. 94-109).
55. Mutabbakani, R., & Callinan, C. (2020). *Mothers' perspectives on the inclusion of young autistic children in Kuwait* (səh. 1-12).
56. Norwich, B. (2017). *The future of inclusive education in England: Some lessons from current experiences of special educational needs* (səh. 4-21).
57. Nouf, A., Bader, A., & Abbas, Z. (2020). *Pre-service teachers' attitudes towards including students with moderate learning difficulties in mainstream schools in the context of Kuwait* (səh. 1-10).
58. Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). *Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives* (səh. 344-356).
59. Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). *Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program* (səh. 1-13).
60. Peter, F. (2004). *School psychologists: Making inclusion a reality for all.*

61. Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). *Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school* (səh. 125-141).
62. Porter, G. L. (2008). *Making Canadian schools inclusive: A call to action* (səh. 1-7, 62-66).
63. Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. (2013). (səh. 129-143).
64. Kaya, Z., Demiray, U., & İstifci, İ. (2012). (səh. 1-221).
65. Rieser, R. (2008). *Implementing inclusive education: A commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities* (səh. 1-262).
66. Rustamova, S. (2021). *School experiences of students with special educational needs (SEN) in inclusive education settings in Azerbaijan: An ethnographic research* (səh. 1-89).
67. Salamanca, Spain (7-10 June 1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on special needs education. (səh 1-22)
68. Salend S.J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. (səh 56-203).
69. Sari, T., Nayir, F., & Kahraman, Ü. (2020). *A study on inclusive education in Turkey* (səh. 70-80).
70. Suleymanov, F. (2014). *Academic achievements of students with special needs in inclusive education: A case study of one primary school in Azerbaijan* (səh. 11, 12).
71. Tamara, B. (2021). *Historical overview of U.S. inclusive education* (səh. 39-43).
72. TEAL Center Fact Sheet No. 2 (2010) : *Universal Design for Learning*. (səh 1-3)
73. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD (səhifələr 45-50, 95-98).
74. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. (səh 1-522)
75. UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. (səh 1-38)
76. UNESCO. (2020). *Teacher education for inclusion: Five countries across three continents* (səh. 3-4).
77. UNESCO. (2020). *Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education* (səh. 1-67).
78. United Nations. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*.

- 79.** The 2011-2015 National Strategy and Plan of Action on Inclusive Education, Lao People's Democratic Republic, Ministry of Education Vientiane. (2011). (səh. 1).
- 80.** Warnes, E., Done, E. J., & Knowler, H. (2022). *Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions* (səh. 31-43).
- 81.** Zanzibar Education Development Plan II, Ministry of Education and Vocational Training, Zanzibar 2017/18 – 2021/22. (2017). (səh. 35).
- 82.** Zanzibar ESPIG Program Document 2018 – 2021. (2017, September 1). (səh. 19).
- 83.** Smirnova E.I. & Romanov P. (2006). *Perspectives of inclusive education in Russia.* (səh 91)

#### **Xülasə**

İnklüziv təhsildən bəhs edərkən irəli sürülən bir çox fikir və yanaşmalara rast gələ bilərik. Bu təhsil növü sağlamlıq çətinlikləri və məhdudyyətləri olan şəxslərin təhsilə giriş hüquqlarının təmin edilməsi üçün maddi və mənəvi şəraitin yaradılmasıdır. İnklüziv təhsil sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin digər insanlarla bərabər imkanlara və haqlara sahib olaraq təhsil alması və cəmiyyətə qazandırılması deməkdir. Aparılan tədqiqatın məqsədi inklüziv təhsil haqqında ən son yenilikləri araşdırmaq və universal təhsil dizaynının (UTD) bu sistemdəki rolunu müəyyən etmək və hal-hazırda Azərbaycanda 5-ci siniflər üzrə inklüziv təhsildə UTD tətbiqinin hansı səviyyədə olduğunu aydınlaşdırmaqdan ibarətdir. Tədqiqat hazırlanarkən bir çox ölkədə inklüziv təhsilin tarixi, inkişafı və təhsildəki roluna dair məlumatlar toplanmış və Azərbaycandakı təhsilə verə biləcəyi töhfələr barədə təhlillər edilmiş, bununla bərabər UTD-yə inklüziv təhsildə daha çox müraciət edilən ölkələr haqqında ətraflı informasiya əldə edilmiş və Bakıda yerləşən özəl bir məktəbin iki 5-ci sinfi ilə eksperimentlər aparılmış və yenə həmin məktəbin inklüziv təhsildə yer alan 40 müəllimi ilə sorğu keçirilmişdir.

**Açar sözlər:** İnklüziv təhsil, universal təhsil dizaynı, 5-ci siniflərdə universal təhsil dizaynının akademik inkişafa təsiri.

### Abstract

When we talk about inclusive education, we can find many ideas and approaches that are put forward. This type of education provides for the material and moral conditions for ensuring the access rights of individuals with health difficulties and limitations to education. Inclusive education means that persons with disabilities are educated and given to society with equal opportunities and rights with other people. The purpose of the study is to investigate the latest developments on inclusive education and to identify the role of universal learning design in this system and to clarify the level of application of UDL in inclusive education for Grades 5 in Azerbaijan nowadays. While preparing the research, information on the history, development, and role of inclusive education in various countries was collected, and analyses were conducted on the potential contributions to education in Azerbaijan. Additionally, detailed information was obtained about countries that frequently refer to UDL in inclusive education. Experiments were conducted with two 5th grade classes at a private school located in Baku, and a survey was carried out with 40 teachers from the same school who are involved in inclusive education.

**Key words:** Keywords: inclusive education, universal learning design, the impact of universal educational design on academic development in Grades 5.

### Qısaltmalar

**CFR** - Charter of Fundamental Rights of the European Union (Avropa Birliyinin Əsas Hüquqlar Xartiyası)

**UNCRPD** - The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Sağlamlıq Məhdudiyətli Şəxslərin Hüquqları Konvensiyası)

**OECD** - The Organization for Economic Cooperation and Development (İqtisadi əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı)

**IEA** - International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Beynəlxalq Təhsil Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi Assosiasiyası)

**SISS** - Second International Science Study (İkinci Beynəlxalq Elmi Tədqiqat Hesabatı)

**SEN** - Special Educational Needs (Xüsusi Təhsil Ehtiyacları)

**UNICEF** - The United Nations Convention on the Rights of the Child (Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Uşaq Hüquqları üzrə Konvensiyası)

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Təhsil, Elm və Mədəniyyət Təşkilatı)

**PISA** - Program for International Student Assessment (Tələbə Performansının Beynəlxalq Qiymətləndirilməsi Proqramı)

**TIMSS** - Trends in International Mathematics and Science Study (Beynəlxalq Riyaziyyat və Təbiət Elmlərinin Öyrənilməsindəki Meyilliliklər)

**ADHD** – Attention-deficit / Hyperactivity disorder (Diqqət Əskikliyi/ Hiperaktiv Pozğunluq)

**DAMP** - Deficits in Attention, Motor and Perceptual Abilities (Diqqət, Motor və Qavrayış qabiliyyətlərinin çatışmazlığı)

**CAST** - Center for Applied Special Technology (Center for Applied Special Technology (Tətbiqi Xüsusi Texnologiyalar Mərkəzi)

**IDA** - International Dyslexia Association (Beynəlxalq Sağlamlıq Məhdudiyətli Birliyi)



**IDCC** - Interdisciplinary Digital Conference Center (Beynəlxalq Sağlamlıq Məhdudiyətli və İnkişaf Konsorsiumu)

**GLAD** - Guided Language Acquisition Design (Qlobal Sağlamlıq Məhdusiyətlilərin Fəaliyyət Şəbəkəsi)

**GCE** - Global Campaign for Education (Qlobal Təhsil Kompaniyası)

**CSN** - Children Special Needed (Xüsusi Ehtiyacı Uşaqlar)

**NCLB** - No Child Left Behind Act (Heç Bir Uşaq Geridə Qalmasın Aktı)

**ESSA** - Every Student Succeeds Act (Hər Şagirdin Uğuru Aktı)

**ESEA** - Elementary and Secondary Education Act (İbtidai və Orta Təhsil Qanunu)

**WDEA** - World Declaration on Education for All (Hamı üçün Ümumdünya Təhsil Bəyannaməsi)

**OFSTED** - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Təhsil Standartları və Uşaq Xidmətləri üzrə İdarəetmə Bürosu)

**PDG B-5** - Preschool Development Grant Birth through Five (Doğulardan Beş Yaşa qədər Üçün Uşaq Təربiyəsi İnkişafı Qrantı)

**CRC** - Convention on the Rights of the Child (Uşaq Hüquqları Konvensiyası)

**WHO** - World Health Organization (Dünya Səhiyyə Təşkilatı)

**CRPD** - Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Əlilliyi Olan Şəxslərin Hüquqları Konvensiyası)

**GANPWD** - Global Action Network of Persons with Disabilities (Dünya Əlilliklilərin Fəaliyyət Şəbəkəsi)

**SREOPD** - Special Religious Education Outside the Public Domain (İctimai Sahədən Kənar Xüsusi Dini Təhsil)

## Cədvəl, Qrafik və Şəkillər

<b>Cədvəl 1. Kanada təhsil tarixində inklüziv təhsil üçün atılmış addımlar.....</b>	<b>36</b>
<b>Cədvəl 2. Azərbaycan Respublikasında Inklüziv təhsildə aparılan proseslər.....</b>	<b>42</b>
<b>Cədvəl 3. UTD-in mənfi və müsbət tərəfləri.....</b>	<b>48</b>
<b>Cədvəl 4. Eksperimental sinifdə 9 Yanvar test nəticələrinin faizlə analizi.....</b>	<b>81</b>
<b>Cədvəl 5. Eksperimental sinifdə 2 May test nəticələrinin faizlə analizi.....</b>	<b>82</b>
<b>Cədvəl 6. Müşahidə sinfində 9 Yanvar test nəticələrinin faizlə analizi.....</b>	<b>83</b>
<b>Cədvəl 7. Müşahidə sinfində 2 May test nəticələrinin faizlə analizi.....</b>	<b>83</b>
<b>Cədvəl 8. Keçirilən sorğu sualları və respondentlərin cavabları.....</b>	<b>86</b>
<b>Cədvəl 9. Respondentlərin cavabı əsasında Ki-kvadratı testi və nəticələri.....</b>	<b>89</b>
<b>Cədvəl 10. Respondentlərin cavabı əsasında Cüt nümunələr t-testi və nəticələri..</b>	<b>89</b>
<b>Cədvəl 11. Respondentlərin cavabı əsasında Müstəqil dəyişən ANOVA testi və nəticələri.....</b>	<b>90</b>
<b>Cədvəl 12. Respondentlərin cavabı əsasında Reanson korrelyasiya testi və nəticələri.....</b>	<b>90</b>
<b>Qrafik 1. 9 Yanvarda keçirilmiş Riyaziyyat fənni üzrə eksperimental sinif şagirdlərinin faizlə nəticələri.....</b>	<b>75</b>
<b>Qrafik 2. 9 Yanvarda keçirilmiş Riyaziyyat fənni üzrə müşahidə sinfi şagirdlərinin faizlə nəticələri.....</b>	<b>76</b>
<b>Qrafik 3. 2 Mayda keçirilmiş Riyaziyyat fənni üzrə eksperimental sinif şagirdlərinin faizlə nəticələri.....</b>	<b>78</b>
<b>Qrafik 4. 2 Mayda keçirilmiş Riyaziyyat fənni üzrə müşahidə sinfi şagirdlərinin faizlə nəticələri.....</b>	<b>79</b>

<b>Şəkil 1. BMT-nin baş katibinin Liderlər Günündə Təhsilin Transformasiya Sammitinə səslənişi.....</b>	<b>11</b>
<b>Şəkil 2. Ümumi kontekst şəklində universal təhsil dizaynının mahiyyəti və prinsipləri.....</b>	<b>49</b>