



# inklüziv TƏHSİL

Sinifdə müxtəlifliyin  
dəstəklənməsi üçün  
təcrübi təlimatlar

TIM LOREMAN  
JOANNE DEPPELER  
DAVID HARVEY

# **İnklüziv TƏHSİL**

# **inclusive EDUCATION**

**A practical guide to  
supporting diversity in  
the classroom**

**Tim Loreman**, DipT, Grad DipEd, MEd, PhD  
Faculty of Education, Concordia University College of Alberta

**Joanne Deppeler**, BEd, MEd, PhD, MAPs  
Faculty of Education, Monash University

**David Harvey**, MA, PhD, MAPs  
Faculty of Education, Monash University



# İnklüziv TƏHSİL

## Sinifdə müxtəlifliyin dəstəklənməsi üçün təcrübi təlimatlar

**Tim Loreman**, DipT, Grad DipEd, MEd, PhD  
Təhsil Fakültəsi, Alberta Konkordia Kolləc Universiteti

**Joanne Deppeler**, BEd, MEd, PhD, MAPs  
Təhsil Fakültəsi, Monaş Universiteti

**David Harvey**, MA, PhD, MAPs  
Təhsil Fakültəsi, Monaş Universiteti

Kitabın ingilis dilində olan variantı ilk olaraq 2005-ci ildə nəşr edilmişdir. Müəllif hüquqları Tim Loreman, Joanne Deppeler və David Harveyə məxsusdur.

Bütün müəllif hüquqları qorunur. Bu kitabın heç bir hissəsi nəşriyyatın yazılı şəkildə icazəsi olmadan sürətçixarma, qeyd etmə və ya informasiyanın digər saxlanması və ya axtarışı sistemləri daxil olmaqla elektron və ya mexaniki vasitə və ya formalarda yenidən çap edilə və ya ötürülə bilməz. Avstraliya Müəllif Hüquqları Aktı 1968 (Akt) hansının böyük olmağından asılı olaraq ən çoxu bu kitabın bir fəsili və ya 10 faizinin təhsil məqsədləri ilə ixtiyari təhsil institutu tərəfindən surətinin çıxarılmasına icazə verir, lakin bu Akta əsasən təhsil institutu (və ya onu idarə edən qurum) Copyright Agency Limited (CAL) təşkilatına qonorarın ödənilməsinə dair xəbərdarlıq verməlidir.

Bu vəsait **Avropa İttifaqının** maliyyə dəstəyi ilə **“Regional İnkişaf” İctimai Birliyi** tərəfindən icra olunan “Müəllimlərin inklüziv təhsil sahəsində bacarıqlarının artırılması” layihəsi çərçivəsində tərcümə edilmiş və nəşr olunmuşdur.

Bu vəsaitin azərbaycan versiyası onlayn istifadəyə açıqdır:  
<https://inkluzivtehsil.az/library>

Tərcüməçi: Leyla Orucova

Redaktor: Nailə Hüseynova  
*Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent*

---

# Ön söz

**M**əktəbin məqsədi nədir? Bu suala çoxsaylı cavablar vermək olar və bu cavablar məktəb və siniflə əlaqəli müxtəlif təcrübələri əks etdirəcək. Mən bu sual üzərində uzun illərdir ki, düşünürəm. Özünü siyasi cəhətdən demokratik ölkə sayan məkanlarda məktəblərin əksəriyyətinin missiyası “demokratik quruluşda vətəndaş olmaq”, “ömürlük təhsilalan” və “cəmiyyətə dəyər qatan üzv olmaq üçün bacarıq və səriştələrin inkişaf etdirilməsi” kimi səslənir. Belə ki, çoxsaylı məktəblər öz fəaliyyətlərini digər ismarış - “demokratiya və cəmiyyət yalnız bəziləri üçündür” ismarıcının təmin edilməsi üzərində qurmağa davam edirlər. Hal-hazırda şagirdlərin bacarıq, irq və siniflərə görə sistemləşdirilmiş bölgüsü bizə güclü və yaxşı öyrənilmiş ismarış yollayır – “bu sistemin dəyişilməsinə ehtiyac duyulur”.

Dünyada yaşayan çoxsaylı insanlar cəmiyyətləri üçün müxtəlif təsəvvürlər yaradır. Onlar cəmiyyəti bütün üzvlərin dəyərli hesab edildiyi və daxil olduğu qruplar şəklində görürlər. Bu məhz həmin insanlardır ki, inklüziv cəmiyyətin qurulması prosesinin məktəbdən başlanılmasını dəstəkləyir. Əks halda biz uşaqlarımıza mədəniyyət, milli mənsubiyyət, dil, ailə mənsubiyyəti və bəli, daha faciəvi müxtəlif əqli, sosial-emosional və hissi-fiziki bacarıqların müxtəlifliklərinə yalnız tolerantlıqla deyil hətta yüksək dəyərlərlə yanaşmaqla bir yerdə necə yaşayıb və işləməyi öyrətməliyik. Lakin demək olar ki, həmişə əksini öyrədirik – ayrışdırıcılıq, əsarət və elitizm.

Sözgedən məktəblərin yaradılması ideyasının tərəfdarları inklüziv siniflərdə əhəmiyyətli müxtəlifliklərə malik uşaqların təhsil almasının “onlara” qarşı “gözəl rəftar” olmadığını anlayır. Belə ki, bu həm mükəmməllik, həm də bərabərlik prinsiplərinə söykənən yaxşı məktəb üçün fundamental şərtidir. Fəqət mükəmməllik və bərabərlik hər ikisi birlikdə ola bilərmi? Loreman, Deppeler və Harvey aşkar şəkildə iddia edirlər ki, bu mümkündür. İsmarış açıq-aydın mükəmməlliyin bərabərlik olmadan mövcud ola bilməyəcəyini bəyan edir.

***Inklüziv təhsil*** çox vacib kitabdır, çünki müəllim, idarəedici və valideynlərə konkret formada həqiqi inklüziv təlimatları vizual təsəvvür etməyə

kömək edən əyani fikirləri ifadə edir. Müəlliflərin yanaşmaları oxucuları strategiya və vasitələr ilə təmin etdiyi üçün bir çox perspektivdən faydalıdır. Bunlardan bir neçəsini vurğulamaq istərdim. Birincisi, müzakirə obyektlərimiz olan “müxtəlif təhsil ehtiyacları” olan uşaqlarla əlaqəli məsələlərdir. Müəlliflər geniş diapazonunun iki nöqtəsi - əlilliyi olan və xüsusi istedadada malik uşaqlar arasında qurulan platformadan istifadə edir. Onlar yaxşı anlayırlar ki, səmərəli inklüziv siniflərin yaradılması bir sıra əqli və fiziki funksionallıqların olmasını tələb edir. Bu çox vacib perspektivdir.

İkincisi, onlar praktiki aydın strategiyaları konkret vəziyyətlər və hallarla kombinə edərək bu yanaşmaları necə reallaşdırılacağını nümayiş etdirir. Sözügedən strategiyalar müəlliflərin paylaşıqları əsaslı tədqiqatlara əsaslanır. Belə ki, onların əsas fokusu ədəbi təhlillərdən daha çox praktiki strategiyalara söykənir. Bu perspektiv “Mən bazar ertəsi nə edəcəyəm?” kimi suallara cavab axtaran müəllimlər tərəfindən daha çox təqdir olunacaq. Üçüncüsü, müəlliflər öz nəzər nöqtələrini dəqiq ifadə edirlər. Bu kitab məktəbin uşaqla psevdo-obyektiv şəkildə davranmalı olduğu “alternativləri” göstərən fikirlər və mətnlərdən ibarət deyil. Belə ki, müəlliflər yaxşı məktəb haqqında fikirlərini aydın şəkildə qeyd edirlər: yaxşı məktəb bütün uşaqları öyrənmə prosesinə birlikdə cəlb etməlidir. Bununla bərabər, onlar inanc, dəyər və davranışların mütləq vacibliyini dərk edir və bu vacib özülün koqnitiv və emosional ölçülərini öyrənmək üçün imkanlar yaradır.

Dördüncüsü, müəlliflər strategiyaları ümumi profilli müəllimin şagirdlər üçün fərdi proqramları necə hazırlanması və sonra bu proqramların ümumi tədris proqramının bir hissəsi kimi icra edilə bilməsi üçün inklüziv təlimatları necə tərtib edəcəyi xüsusunda təcrübədən keçirməsi perspektivindən təsvir edir. Onlar müəllimlərə dəstək, siniflərin təşkili, və ən vacibi müsbət davranış və sosial səriştələri təşviq edərək şagirdlərin sosial-emosional ehtiyaclarının təmin edilməsi qismində əməkdaşlığın məqsədəuyğunluğunu müzakirə edir. Habelə müəlliflər, təcrübələrində bu müxtəlifliklə dolu dünyanı yaşayan müəllimlərlə yaxşı ünsiyyət qurur.

Mən 1997-ci ildə məktəblər üçün yeni inkişaf konsepsiyasının yaradılması məqsədilə kiçik insan qrupuna qoşuldum. Biz hal-hazırda “ümumtəhsil məktəbi” adlandırdığımız konsept üçün altı prinsip müəyyən etdik: vətəndaşları demokratiyaya təşviq etmək; hamını prosesə cəlb etmək; həqiqi-çoxsəviyyəli təlimatlar; cəmiyyətin qurulması; öyrənməyə dəstək; valideynlər və cəmiyyətlə qarşılıqlı əlaqələrin qurulması (baxın: [www.wholeschooling.net](http://www.wholeschooling.net)). Biz müəllimlər, məktəblər, valideynlər, icraçı rəhbərlik və

universitet fakültələrini cəlb etməklə Ümumtəhsil Konsorsiumunu (Whole Schooling Consortium) yaratdıq ki, hazırda bu beynəlxalq şəbəkəyə çevrilmişdir. Bu perspektivdən biz pedaqoq və valideynlərə bu prinsiplərə əsaslanan məktəblər istiqamətində yönəlməyə dəstək olan faydalı sənəd və vasitələri görməyə çox şadıq. *İnküziv təhsil*, bizim “Ümumtəhsil məktəbləri” adlandırdığımız və həqiqətən bərabərlik və mükəmməllik prinsiplərini rəhbər tutan məktəblərə doğru istiqamətlənmələri silahlandıraraq güclü, dəyər və tədqiqatlara əsaslanan praktiki vasitələr toplusu, ideya və strategiyaları təmin edir. Ümidvaram ki, siz də bu kitabdan mənim qədər zövq alacaqsınız.

Maykl Peterson, Fəlsəfə doktoru  
Professor və Koordinator, Vayn Dövlət Universiteti, ABŞ  
Ümumtəhsil Konsorsiumu



---

# Mündəricat

Fəsləfə üzrə elmlər doktoru Michael Peterson tərəfindən	
Ön söz	V
Giriş	XII
1 Təhsildə inklüziya	2
<i>Inklüziya nədir?</i>	2
<i>Inklüziyanın üstünlükləri: bəzi miflərin dağılması</i>	14
<i>Müxtəlif əqli və fiziki imkanlara malik uşaqları ümumtəhsil sinfinə və məktəbə necə daxil etməli</i>	24
2 Xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqlar – onlar kimlərdir?	26
<i>Təriflər</i>	26
<i>Əlilliyin rəsmi tərfi necədir?</i>	30
<i>Əlilliyə görə diskriminasiya nədir?</i>	35
<i>İstedad nədir?</i>	36
<i>Standartlaşdırılmış qiymətləndirmə: intellektual testlər nəyi müəyyən edir?</i>	37
<i>İstedadlı “etiketindən” istifadə etmək vacibdirmi?</i>	43
<i>Mən sinifdən nə öyrənə bilərəm?</i>	44
<i>Gələcəkdə yarana biləcək çətinliklər</i>	47
3 Münasibətlər və inklüziya	48
<i>Tarix təkrarlanır?</i>	48
<i>Münasibətlər</i>	50
<i>Dəyərlər</i>	51
<i>İdeologiyalar</i>	54
<i>Əlilliklə üzləşmə</i>	54

	<i>Realistik planlama</i>	58
4	Psixoloji və müəllim-əsaslı qiymətləndirmə	61
	<i>Təhsil hesabatları</i>	62
	<i>İntellekt testləri</i>	62
	<i>Nailiyyət testləri</i>	73
	<i>Müəllim-əsaslı qiymətləndirmə</i>	76
5	Həmkarlarla əməkdaşlıq	96
	<i>Ünsiyyət</i>	96
	<i>İnküziv sinifdəki digər peşəkarlarla əməkdaşlıq</i>	99
	<i>İnküziv siniflərdə yardımçı mütəxəssislərlə əməkdaşlıq</i>	108
6	Fərdi tədris proqramının tərtib edilməsi və proqramla aparılacaq iş	131
	<i>Fərdi plan / tədris proqramı</i>	131
	<i>Gələcək gözləntilərin və həyat planlarının müəyyənləşdirilməsi</i>	137
	<i>Kompleks qiymətləndirmənin ümumiləşdirilmiş nəticəsi</i>	139
	<i>Uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi</i>	141
	<i>Davranışın formalaşdırılmasına dair tapşırıqlar</i>	145
	<i>Nailiyyət indikatorları</i>	152
	<i>İnküziv strategiya və materiallar</i>	154
	<i>Fərdi tədris proqramının monitorinqinin keçirilməsi və ona yenidən baxılması vaxtının və strategiyasının müəyyən edilməsi</i>	155
7	İnküziv təhsil mühitində tədris planlarının hazırlanması	158
	<i>Tədris planının tərtib olunması</i>	159
	<i>Tədris planına adaptasiyanın zəruriliyini aşkar etmək üçün suallar</i>	160
	<i>Fərdi məqsədlərlə tədris planı arasında əlaqənin aşkara çıxarılması</i>	161
	<i>Təhsil mühitinin modifikasiyası</i>	167
	<i>Tədris vasitəsi kimi tapşırığın təhlili</i>	176
8	İnküzivliyi inkişaf etdirmək üçün kollaborativ təlimat	180
	<i>Kollaborativ iş (birgə iş)</i>	180
	<i>Kooperativ təlim</i>	182
	<i>Həmyaşadlar vasitəsilə təlimat və müdaxilələr</i>	194
9	İnküziv siniflərdə işin təşkili	205
	<i>İnküziv siniflərdə məkanın təşkili</i>	205

<i>Əvəzedici müəllimlər üçün plan</i>	217
<i>Şagirdlərin fərdi qulluq və dərman tələblərinin qarşılınması</i>	218
10 Müsbət davranışların təbliği	227
<i>Problemlı davranış nədir?</i>	227
<i>Problemlı davranışlara reaksiya vermək</i>	228
<i>Problemlı davranışın mənbəyi</i>	231
<i>Şiddət və toxunma</i>	234
<i>Sınıf iclasları</i>	235
<i>Fəaliyyət planının hazırlınması</i>	241
11 Sosial səriştələrin təşviqi	243
<i>Sosial səriştə nədir?</i>	243
<i>Dostluq münasibətləri</i>	246
<i>Sosial bacarıqlar</i>	247
12 Əksetdirmə: Davamlı dəyişiklik üçün əsas	253
<i>Təcrübədə əksetdirmə</i>	254
<i>Reflektiv gündəliklər</i>	259
<i>Reflektiv tədrisin təsirləri</i>	261
Faydalı formalar	264
Ədəbiyyat siyahısı	287
İndekslər	306

Müxtəliflik öyrənmə üçün böyük imkanlar yaradır. Müxtəliflik müstəqil və çoxsaylı yenilənə bilən mənbələr təklif edir. Mən çox istərdim ki, müxtəlifliyin aradan qaldırılması məcburiyyəti eyni qaydada məktəblərin inkişafı istiqamətində bu elementlərin məcburi fokusu ilə əvəzlənsin. Məktəblər və insanlar haqqında vacib olan şey eyniliklər deyil – fərqlilikdir.

R. Barth (1990), "Yeni məktəbin xüsusi görünüşü"  
*Phi Delta Kappa*, 71, səh. 514–15.

Bu kitabı

Lizz, Holli, Tom, anam və atam

T.L.

Dəstəkləri və davamlı təhsil üzrə müsbət nümunələrinə görə  
Con və Marc

J.D.

Bronvin, uşaqlarımız və nəvələrimizə həsr edirik.  
Ümid edirik ki, bu kitabı yazarkən qeyd etdiyimiz ideyalar sonrakı  
qrupun təhsil təcrübəsində bizim məqsədləri əks etdirəcək.

D.H.

# Giriş

İnküzüya dedikdə digər uşaqlar üçün də əlçatan və onların da bəhrələnməyinə şərait yaratmaqla müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların (həm xüsusi istedadlı, həm də əlilliyi olan) məktəb və tədrisin bütün aspektlərinə tam şəkildə cəlb edilməsi nəzərdə tutulur. Buraya müxtəlifliyi layiqincə qiymətləndirməklə həqiqətən bütün uşaqların ehtiyaclarına uyğunlaşa bilən “adi” məktəb və sinif otaqları daxildir (Loreman və Deppeler, 2001). Bu kitab inküzüya üzrə tədqiqatlara və bu tədqiqatlardan əldə edilən məlumatların siniflərdə müsbət yöndə inküziv təcrübənin tətbiqinə necə təsir edə biləcəyinə əsaslanır. Sözügedən kitab müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların geniş çeşidli adi sinif fəaliyyətlərinə cəlb edilməsinə dair məsləhət və strategiyalar axtarışında olan namizəd müəllimlər və hazırda çalışan sinif müəllimləri üçün yazılmışdır. Kitab, müxtəlif yaş qrupları nəzərə alınmaqla yazılmış və ilk təhsil ilindən məktəbi yekunlaşdıranaqədər bütün uşaqlar üçün münasibdir. Təklif edilən təcrübə və strategiyalar imkan daxilində universal xarakter daşımaqla geniş çeşiddə məktəb sistemləri və kontekstləri üçün tətbiq oluna bilər.

Müəllimlər məşğul insanlardır. Məhz bu səbəbdən kitabı mümkün qədər əlçatan etmək üçün xüsusi səy göstərmişik. Surəti çıxarıla və istifadə edilə bilən mətn çərçivələri, nümunə və blank formaları daxil olmaqla kitabın istifadə rahatlığını təmin etmək üçün imkan daxilində böyük mətnləri əhatə etən bölmələrdən yayınmağa çalışmışıq. Konkret mövzuları daha dərinə araşdırmaq istəyənlərə hər bir fəslin sonunda tövsiyə edilən əlavə ədəbiyyat siyahısındakı materiallarla tanış olmağı məsləhət görürük.

Bu mətndə inküzüya mövzusunda yazılan ümumi xüsusiyyətləri vurğulamaqdan yayınmağa çalışmışıq. Məsələn, bir çox mətnlər adətən ağır və mürəkkəb əlilliyi olan və ya sensor problemləri olan şagirdlərin tədrisinə dair xüsusi fəsiləri əks etdirən əlilliyin növləri üzrə inküziv təcrübənin müzakirəsinə əsaslanır. İkinci fəsildə müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların təsnifləşdirilməsindən bəhs edilsə də biz bu kitabı oxşar strukturda yazma-

maq qərarına gədik. Bizim fikrimizcə, uşağın hansı kateqoriyaya aid əlilliyinin olması demək olar ki, mənasız və çox vaxt faydasızdır və mətnimizdə bu düşüncəni gücləndirmək istəmirik. Burada əsas məsələ, uşağın hansı diaqnozlara malik olması və ya hansı qrupa uyğun gəlməsindən asılı olmayaraq müəllimin uşağı unikal güc və ehtiyaclara malik fərd kimi görməsidir.

Eyni qaydada, tədris proqramının savadlılıq və arifmetik bacarıqlar kimi xüsusi sahəsi üzrə fəsilər də kitaba daxil edilməmişdir. Sözün müstəqim mənasında yüzlərlə mətnlər bu mövzunu əks etdirmiş və sözügedən kitab artıq böyük işlər görülmüş bu sahədə çox az şey edə bilər. Belə ki, biz vurğunu proseslər üzərində qoymuşuq. Biz inküziv tədris proqramı və öyrənmənin qiymətləndirilməsi, planlaması, icra edilməsi və dəyərləndirilməsi prosesini gözədən keçiririk. Bu proses eyni uğurla savadlılıq və arifmetik bacarıqlar daxil olmaqla tədris proqramının bütün sahələrinə tətbiq edilə bilər.

Bu başdan qeyd edək ki, inküzivyanın necə tətbiq edilməsinə dair düstur yoxdur və asan həllər axtaran oxucuların bu mövzudakı ixtiyari mətni oxuyarkən ümidləri boşa çıxma bilər. Bunun əvəzinə mətn keçmişdə geniş istifadə edilmiş və elmi ədəbiyyatda effektiv sayılan bir sıra faydalı məsləhət, ipucları, strategiyalar və strukturlar təklif edir. Mətn özlüyündə xronoloji ardıcılıqla – müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların müəyyən edilməsi ilə əlaqəli fəlsəfə və məsələlərdən başlayaraq ardınca qiymətləndirmə, proqramlaşdırma, sinifdə tədris və sosial məsələləri vurğulamaqla yazılmışdır. Belə ki, oxucular bu kitabın onların fərdi maraqlarına uyğun elementlərini istifadə etmək və ya seçməkdə azaddır. İnküzivya problemlərin həll edilməsidir və oxucular kitabın elementlərini vasitə kimi istifadə edərək məktəb və siniflərindəki müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların inküziviyasına qarşı baryerlərin aşılmasına yardım etməlidir.

Adi məktəblərdə çalışan müəllimlər artıq müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların uğurlu inküziviyasına dair lazımı bacarıqlara malikdir. Ümidvarıq ki, bu kitab bütün öyrənənlər üçün daha effektiv və qayğıkeş tədris mühitinin yaradılması məqsədilə onlara bu bacarıqları müəyyənləşdirməyə və istifadə etməyə kömək edəcək.

Tim Loreman, Joanne Deppeler  
və David Harvey, 2004-cü il

# 1

## Təhsildə inklüziya

**B**u fəsil müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların ümumtəhsil müəssisələrində tədris və ya inklüziya proseslərinə cəlb edilməsinə dair əsas nəzəri və praktiki yanaşmalar üzrə məlumatlarla təmin edilmişdir. Qeyd olunan yanaşmalar kitabın qalan digər fəsillərində də geniş istifadə olunaraq bizə prosesi daha dərinəndən dərk etməyə yardımçı olacaq. Lakin bu o demək deyil ki, bu vəsait inklüziv təhsil üzrə yanaşmaların müfəssəl nəzəri icmalını təşkil edir. Belə ki, o ilk növbədə inklüziya nədir, o nə üçün vacibdir, bugün məktəb və müəllimlərin qarşılaşdığı əsas məsələləri əhatə edərək inklüziyaya dair geniş mənzərənin yaradılmasına kömək edir.

### **BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:**

- Inklüziya anlayışı
- Inklüziyanın tərkib hissələri
  - müəllimlərin peşəkar hazırlığı
  - tədris proqramı (kurikulum)
  - resurslar
  - məktəbdə tədris prosesinin təşkili
- Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların inklüziyasının üstünlükləri
- Əlilliyi olmayan uşaqların inklüziyasının üstünlükləri
- Bir məktəbin inklüziya istiqamətində gördüyü işlər: keys nümunəsi

### **İNKLÜZİYA NƏDİR?**

Biz adətən müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların təhsilinə maraq göstərən və bu sahədə səriştəli olan universitet tədqiqatçıları və müəllimlər qismində təhsil sahəsindəki digər mütəxəssis qrupları ilə inklüziya problemlərinə dair müzakirələr aparmalı oluruq. Bəzən bu növ mütəxəssislərin inklüziya haqqında yanlış məlumatlandırıldığı və ya məlumat çatışmazlığı ilə üzləşdiyinin şahidi oluruq. Inklüziya nədir və o nə üçün vacibdir? Bu terminin anlaşılmasının əsas problemi birbaşa onun özü ilə əlaqəlidir. Biz əminik ki, inklüziya öz təbiətinə görə təbii proses olduğu üçün bəzi uşaqların öz həmyaşıdlarından tam və ya qismən ayrı təhsil aldıkları mühtdə mövcud

ola bilməz. Belə ki, qeyri-inklüzianı təsvir etmək daha asandır. Uşaqların qismən xüsusi məktəbdə və qismən ümumtəhsil ocaqlarında təhsil alması inklüziya deyil. Habelə uşaqların adi ümumtəhsil ocaqlarında fərqli və xüsusi şəraitdə təhsil alması da inklüziya deyil. Bundan əlavə, uşağın adi sinifdə onun yaşadlarının keçdiyi proqramdan məzmun və öyrənmə şəraitinə görə tamamilə fərqlənən proqram üzrə təhsil alması (bütün uşaqlar da fərqli proqrama əməl etmədiyi təqdirdə) da inklüziya sayılmır. Bir çox hallarda təhsil mütəxəssislərinin bu nümunələri “inklüziya” kimi qələmə verməsi yanlış anlamalara yol açır (Loreman və Deppeler, 2001).

İnküziya müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların, digər uşaqların da böyük məmnuniyyətlə iştirak etdikləri məktəb həyatının bütün aspektlərinə tam cəlb edilməsidir. Bu proses istisnasız olaraq, bütün uşaqların tələblərinin qarşılınması, müxtəlifliyin fərqləndirilməsi üçün məktəb şəraitinin real adaptasiyasını tələb edir. Lakin bu o demək deyil ki, inklüziyada ehtiyac duyularsa, müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların sinif xaricində xüsusi dəstək və ya təlimi həyata keçirilməyəcək. Sadalananlar müxtəlif mümkün variantlardır. Qeyd etmək vacibdir ki, sinifdəki bütün uşaqların müəyyən dövrdən bir əlavə dərslərə ehtiyacı yarana bilər (Loreman və Deppeler, 2001).

“İnteqrasiya” və “inklüziya” terminləri adətən müəllim və məktəblər tərəfindən bir-birini əvəz edən sinonimlər kimi istifadə edilir. Bəzi hallarda müəllimlər inteqrasiya proqramlarını inklüziv proqram kimi qələmə verir, digər hallarda məktəblər inklüziv istiqamətdə işlər gördüklərinə baxmayaraq, inteqrasiya terminindən istifadə edirlər. Lakin bu iki termin arasında əhəmiyyətli fərqlər mövcuddur. Əsas fərq inteqrasiyanın “xarici” mənbələrə malik olmasıdır. İnteqrasiya proqramlarının məqsədi müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların artıq mövcud olan məktəb həyatı və məktəb strukturuna cəlb edilməsidir. Bu proqramların əsas hədəfi “normallaşdırma” və ya uşaqları artıq mövcud olan tədris modelinə uyğunlaşmaq üçün dəstəyin təmin edilməsidir. İnküziyanı inteqrasiyadan fərqləndirən əsas cəhət, onun prosesin başlanğıcından istisnasız olaraq, bütün uşaqları ümumtəhsil sisteminin bir hissəsi kimi nəzərdən keçirməsidir. Beləliklə, müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqlar başlanğıcdan məktəb sisteminin bir hissəsi olduğu üçün onların xüsusi adaptasiyasına ehtiyac qalmır. İnküziyanın məqsədlərindən biri də gələcəkdə istənilən ixtiyari məktəbin müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqları qəbul etməyə hazır olmasıdır. Bu yalnız məktəbin işi və strukturunda deyil, həmçinin müəyyən növ uşaqlarla işləməyə alışmış, ümu-



mi və xüsusi təhsil müəllimlərinin yanaşmalarında dəyişikliklərlə mümkündür. Məktəblərin çox hissəsi uşaqların ehtiyac və tələblərinin əsas olduğu uşaq-mərkəzli yanaşmanı rəhbər tutduğu üçün bütün müəllimlərin bütün uşaqların ehtiyaclarına uyğunlaşması tələb edilir (Loreman, 1999).

---

### **Çərçivə 1.1: İnküzivyanın elementləri**

Sailor və Skrtic (1995, səh.423) inküzivyanın tərifində aşağıdakı elementləri sadalamışlar:

- müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların əliliyi olmadığı təqdirdə gedə biləcəyi məktəblərə cəlb edilməsi;
- məktəbdə oxuyan müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların sayı ümumilikdə həmin ətrafda yaşayan uşaqlarla müqayisədə təbii nisbətədir;
- qruplara ayırma və uşaqların "problemlı" olaraq kənarlaşdırılmasının olmaması, uşaqların qarışıq qruplarda təhsil alması;
- müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların yaş və siniflərə uyğun yerləşdirilməsi;
- resurs və təlimatların vəziyyətlə şərtlənən qarşılıqlı əlaqəsi və koordinasiyası;
- qeyri-mərkəzləşdirilmiş tədris modeli ilə "effektiv məktəblər" üslubu

---

Müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların adi siniflərdə təhsil alması üzrə təcrübəsi olan müəllim bilir ki, belə uşaqların tədrisə cəlb edilməsi çətin və kompleks prosesdir. Müəllimlər bu işdə uğur qazanmaq üçün yüksək dərəcədə səriştəli və motivasiyalı olmalıdır. Bu arqument inküzivyanın əleyhinə deyildir. Müəllimlərin yüksək dərəcədə səriştəli və motivasiyalı olması zəruridir, çünki inküzivyanın əsas məqsədi bütün məktəblər üçün çox vacib olan effektiv təhsildir. İnnovasiyalı təhsil təcrübələrinin tətbiq edilməsi vasitəsilə təhsilin keyfiyyətinin artırılması hər bir müəllim və məktəbin əsas məqsədidir (Loreman və Deppeler, 2001).

Təhsildə inküziv yanaşmalardan istifadə edilməsinə dair məsləhətləşmələrdə və təlimlərdə iştirak edən təhsil mütəxəssislərində iki əsas müzakirə olunan sual yaranmışdır:

- inküziviya həqiqətən işləyirmi?
- məktəblərdə inküzivyanı necə tətbiq edə bilərlər?

Bu iki sualın cavabı kompleks olmaqla yanaşı, qısa cavab axtaranları məyus edə bilər.

Məktəblərdə inklüziya çox vaxt işləmir. Bu hallar ədəbiyyatda kifayət qədər ətraflı təsvir edilmişdir (Kauffman və Hallahan, 1995b; Fox və Ys-selduke, 1997). Belə ki, ümumi dəyərlərin mövcud olduğu və təhsil təcrübəsinin təkmilləşdirilməsinə həqiqi səylər göstərən məktəblərdə hətta ağır və mürəkkəb əlilliyi olan uşaqların təhsilə cəlb edilməsinin müsbət nəticələr verə biləcəyini göstərən kifayət qədər tədqiqatlar da mövcuddur (Giangreco və başqaları, 2001; Farmer, 1996; Yasutake və Lerner, 1997; Grenor-Schreyer və başqaları, 2001; Loreman, 2001). Müəllimlərdən kimsə məktəbin ümumi dəyərlərini paylaşmadığı təqdirdə, siz həmişə inklüziyanı təşviq edərək, bununla başqalarına nümunə olaraq, öz sinif təcrübənizi təkmilləşdirə bilərsiniz. Biz ümid edirik ki, bu kitab sizə bu işdə kömək olacaq.

---

## **Çərçivə 1.2: Məktəb inklüziyasının işləməməsinin səbəbləri**

**Məntiqi əsas** Inklüziyanın üstünlükləri bu prosesə cəlb edilənlərlə müzakirə olunmur.

**Əhatə dairəsi** Inklüziyanın işləməsi üçün zəruri olan dəyişikliklər ya çox məqsədəyönlü, ya da çox məhduddur.

**Tətbiq edilmə tezliyi** Zəruri dəyişikliklər ya çox qısa müddətdə, ya da çox ləng həyata keçirildiyinə görə fəallığın azalmasına səbəb olur.

**Resurslar** Resursların obyektivliyi həmişə inklüziyanın işləməsinə zəmanət vermir. Resurslar qeyri-rasional şəkildə istifadə edilə bilər.

**İdeyaya sadiqlik** Inklüziya ideyasına sadiqliyin formalaşdırılması üçün daimi stimullar yoxdur və bu yalnız bəzi sosial qrupların "keçici marağı" kimi qəbul olunur.

**Əsas heyət** Inklüziyanın nailiyyətlərini müəyyən edən əsas heyət bu ideyaya çox bağlı deyil, və ya əksinə, üzərinə həddən artıq çox yük götürmüşdür. Bu digər heyət üzvlərinin işdən uzaqlaşmasına səbəb ola bilər.

**Validəynlər** Validəynlər əməkdaş olaraq məktəb həyatına cəlb edilməmişdir.

**Rəhbərlik** Məktəb rəhbərləri ya çox ciddi nəzarət həyata keçirir, ya onların rəhbərlik üslubu kifayət qədər effektiv deyil, ya da kollektivin daha yüksək nəticələr əldə etməsini dəstəkləmir.

**Məktəbdəki digər təşəbbüslərlə əlaqə** Inklüziya digər məktəb təşəbbüslərinə nəzərən təcrid edilmiş olaraq qalır.

(Mənbə: Hargreaves, 1997)

---

Təlimlərimizdə ən çox səsləndirilən digər sual – “Məktəbimdə müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların təhsilə cəlb edilməsi işini necə qurum?” sualının da cavabı sadə deyil. İnküziviyə çox vaxt kontekstdən asılıdır və bütün məktəblərdə müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların uğurlu şəkildə təhsilə cəlb edilməsinin vahid düsturu yoxdur. Onun uğurlu tətbiqi qarşılıqlı əməkdaşlıq çərçivəsində, bütün məktəb kollektivinin dəstəyi ilə müəllimlərin effektiv tədris və öyrənmə praktikasını anladığı və nümayiş etdirdiyi şəraitdə mümkündür. Hətta məktəb kollektivinin dəstəyi olmadan, müəllim təklikdə öz sinfində inküziviyə tətbiqi üçün çox iş görə bilər.

İnküziviyə istiqamətində uğurlu addımlar atmaq üçün ilk öncə problemləri həll etməyi öyrənməlisiniz. Əlbəttə, burada söhbət yalnız uşağın problemindən getmir. Mövzu məktəbin bütün şagirdlərin tələblərinə necə uyğunlaşacağını əks etdirərək, bütün məktəbin problemlərini əhatə edir. Problem yarandıqda, onun aydın pedaqoji platforma, ümumi dəyərlər və pozitiv liderliyə əsaslanaraq müsbət həlli, məktəb və sinfin böyük inküziviyə istiqamətində nailiyyətlər qazanması üçün ən yaxşı yoldur. Çoxsaylı problemlərin həlli, adətən gün ərzində şagirdlər və böyüklərlə qarşılıqlı əlaqədə olan müəllimlər üçün adi haldır.

---

### 1.3: Uğurlu məktəb inküziviyasının səbəbləri

**Məntiqi əsas** Bütün məktəb kollektivi istisnasız bütün şagirdlərin inküziviyası və onun üstünlüklərinə dair məntiqi əsaslandırma istiqamətində səfərbər edilir. Bu mövzular aydın və açıq şəkildə müzakirə edilir.

**Əhatə dairəsi** İşlər ilk olaraq, bir-iki şagirdin cəlb edilməsi, onların nailiyyət və uğursuzluqlarının diqqətlə izlənməsi və zaman keçdikcə uşaqların sayının artırılması ilə başlanır.

**Tətbiq edilmə tezliyi** İnküziviyə yanaşmaların tətbiq edilməsi tezliyi məktəbdən-məktəbə çox fərqlənir. Prosesin bütün iştirakçıları ilə sıx əməkdaşlıq və dəyişikliklərin tezliyinə müntəzəm əsasda nəzarət edilməsi nailiyyətlərin əldə olunmasına kömək edə bilər.

**Resurslar** Əlavə resurslar yarandıqda, onlardan mütləq şəkildə istifadə etmək lazımdır. İnküziviyə dəstəklənməsi üçün təyin edilmiş resursların istifadəsinə qeyri-standart yanaşılmalıdır. Prosesin maliyyələşdirilməsi, onu tətbiq edənlərin bu prosesdə maraqlı olmasına səbəb olacaq.

**İdeyaya sadiqlik** Məktəbin inküziviyası prosesinə cəlb edilənlərin qarşılıqlı əməkdaşlığı bütün iştirakçıların bu ideyaya sadiqliyini möhkəmləndirməyə yardım edəcək. Şəxsi təşəbbüslərin yaranmasının

mümkünlüyü də iştirakçılarda ideyaya sadıq qalmaq məsələsini uğurla reallaşdırmağa maraqlıdır.

**Əsas heyət** Məktəbdə inklüziyanın təşviqində əsas rol oynayan əməkdaşlar bütün məktəb kollektivinin iştirakçılarının bərabər hüquqlu əməkdaşlığını təmin etməlidir. Belə ki, onlar inklüziyanın uğurunda kollektivin başqa üzvlərindən daha çox məsuliyyət daşıyan heyət üzvü kimi nəzərə çarpmamalıdır.

**Validəynlər** Validəynlər məktəbdə əməkdaş və prosesin iştirakçıları kimi qəbul edilir. Onların yanaşmaları, biliyi və təcrübəsi məktəb kollektivi tərəfindən istifadə edilir və dəyərləndirilir.

**Rəhbərlik** Rəhbərlik inklüziyanın təşviqində bütün kollektivin və ayrılıqda hər bir əməkdaşın qarşılıqlı əlaqə və fəaliyyətini asanlaşdırır, eləcə də ideyaların həyata keçirilməsinin koordinasiyasını təmin edir.

**Məktəbdəki digər təşəbbüslərlə əlaqə** Inklüziya ümumtəhsil sisteminin inkişafının ayrılmaz tərkib hissəsidir və onun digər təşəbbüslərlə əlaqəsi aydın şəkildə vurğulanır.

Mənbələr: (Hargreaves 1997; Vogelsberg 1998)

Təhsil sahəsində çalışanların inklüziyaya mümkün baryerlərin olmasına dair sıx-sıx verdiyi sual və mülahizələr aşağıdakılardır:

- Müəllimlərin qeyri-qənaətbəxş hazırlıq səviyyəsinin olması
- Müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqlar üçün müvafiq tədris planının olmaması
- Resurs çatışmazlığı
- Məktəb və sinif otaqlarının təşkili formaları

## Müəllimlərin peşəkar hazırlığı

Müəllim və tədqiqatçılar, adətən müəllimlərin inklüziv siniflərdə uşaqların müxtəlif ehtiyaclarını təmin etməsi məsələlərini müzakirə etdikdə, müəllimlərin hazırlıq səviyyəsini vurğulayırlar. Tədqiqatlar təsdiq edir ki, bu məsələnin qabardılması əsaslıdır.

Orbiç və Saykesin apardığı tədqiqatlara görə (Grbich və Sykes, 1992) Avstraliyanın Viktoriya ştatında orta məktəb müəllimləri müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqlar üçün tədris proqramına lazımi dəyişikliklərin edilməsində, müəyyən bacarıqlarının olmaması ilə üzləşərək, bu sahədə müəl-

limlərin peşəkar hazırlığına ciddi ehtiyac duyulduğunu müəyyən etmişlər. Həmin müəllimlərin verdiyi məlumata görə, onlar əsasən öz səriştə, vaxt və imkanları daxilində, yüngül dəyişikliklər edilmiş tədris planından istifadə edirlər. Loreman (2001) tərəfindən aparılmış sonrakı tədqiqat göstərdi ki, son on illikdə vəziyyət nisbətən dəyişilmişdir. Aparılmış digər tədqiqatlarda (Westwood, 1997) müəllimlərin, sadəcə, müvafiq proqram hazırlaması və tətbiq etməsi üçün vaxtının olmaması səbəbindən əlilliyi olan uşaqların inklüzivəsi üçün siniflərdə uyğun olmayan proqramlardan istifadə olunur. Bu məsələlər Yeni Zelandiyada müəllimlərin əlilliyi olan uşaqların ehtiyaclarını bilmədən, tədris proqramında onların təhsil ehtiyaclarını əks etdirə bilmədiklərini müəyyən edən Lloyd və başqaları (1996) tərəfindən də gündəmə gəlmişdir. Digər tədqiqatda (Fox və Ysseldyke, 1997) qeyd edilirdi ki, müəllimlərin tədris planına, əlilliyi olan uşaqlara uyğun dəyişikliklər edə bilmədiyi üçün inklüzivə uğursuz olmuşdur.

Bəlli olur ki, müəllimlərin peşəkar hazırlığı bu problemin həlli ola bilər. ABŞ-da aparılmış tədqiqatlara (Hobbs və Westling, 1998) əsasən ümumi profilli müəllimlərin 29 faizi inklüzivə sahəsində kifayət qədər təcrübə və ya hazırlığa malik olduqlarını iddia edirdilər. Bu və digər tədqiqatların nəticələrinin fonunda sadalanan müəlliflər təklif edirlər ki, “inklüzivənin uğurluluq dərəcəsi bir sıra amillərdən asılı ola bilər və çox ehtimal ki, onlardan ən vacibi müəllimlərin hazırlığı, davranışları və əməkdaşlıq etmək imkanlarıdır” (səh. 13). İnküzivə təcrübəsini araşdıran Avstraliyalı tədqiqatçılar aşkar etmişdir ki, “bir çox müəllimlər ilkin tədris ocaqlarından orta təhsilə keçid zamanı, şagirdlərin inteqrasiyası üçün tədris planına dəyişikliklər etməsi məqsədilə, peşəkar hazırlıq və ya əlavə mütəxəssisin yardımına təxirəsalınmaz ehtiyac duyur” (Grbich və Sykes, 1992, səh. 321).

Müəllimlərin müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqlarla davranışına dair təlimlərin keçirilməsinə xüsusi diqqət ayrılmalıdır. Bu uşaqlarla müsbət münasibət inklüzivə proqramlarının uğuru üçün labüddür; bu davranışlar müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqlarla müsbət təcrübə proqramları və təlimlər vasitəsilə gücləndirilməlidir (Hobbs və Westling, 1998). Forlin və başqaları (1996) aşkar etmişlər ki, Qərbi Avstraliya müəllimlərinin əlilliyi olan uşaqlarla mənfi davranışı əlilliyin ağırlıq səviyyəsi artdıqca çoxalır. Müəllimlərin hazırlığı və təcrübəsinin artması ilə mənfi davranışın aradan qaldırılması müşahidə olundu. Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların tədrisinə dair əlavə təlimlər müəllimlərin uşaqlarla fərdi davranışlarında yaxşılaşmalara səbəb olmuş və həmin uşaqların tədrisi istiqamətində, ümumilik-

də məktəbin mənəvi ruhunda təkmilləşmə baş vermişdir (Idol, 1997). Belə uşağın məktəbə uyğunlaşması üçün dəyişməsinə dair yaranmış fikrin əksinə olaraq, həmin yükü məktəbin çiyinləri üzərinə qoyaraq, məktəbin müxtəlifliyə qarşı daha həssas olmasını tələb edir. Qeyd olunanları həyata keçirmək iqtidarında olan hazırlıqlı işçi heyəti vasitəsilə məktəbi ağır əlilliyi, sensor və s. kimi problemləri olan uşaqların fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşmaq üçün daha məsuliyyətli edir (Cosden və başqaları, 1990; Forlin və başqaları 1996).

Biz inanırıq ki, hər bir tədris prosesinin unikallığını nəzərə alaraq, müəllimlərin əlavə hazırlığa cəlb edilməsini təmin etməklə, müəllimlər qarşılıqlı əməkdaşlıq və dəstəkləyici məktəb mühiti vasitəsilə daha yaxşı öyrənə bilər. Məktəbdə bütün uşaqların ehtiyaclarının daha yaxşı ödənilməsi üsulu kimi iş yoldaşları ilə əməkdaşlıq imkanları bütün kitab boyu müzakirə edilir.

## Tədris proqramı

Inklüziv siniflərdə yaşlıları ilə birlikdə təhsil alan müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar üçün tədris proqramı məktəbin inklüziyasının uğurlu olması üçün əsas mərkəzi şərtlərdən biridir (Margolis və Truesdell, 1987; Clough, 1988; Gormley və McDermott, 1994; Carpenter, 1997; Cole və McLeskey, 1997; Loreman, 1997). Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların fərdi tədris proqramı üzrə tədris edilməsi ideyası bir çox qərb ölkələrində qanunvericilik və siyasi cəhətdən köklü şəkildə qəbul edilmiş (OECD 1994a) və fərdi tədris proqramları bu uşaqların tədris edilməsi üçün geniş yayılmışdır. Lakin buna baxmayaraq, bu cür tədrisin effektivliyi və mənəvi aspektləri çox nadir hallarda müzakirə edilir.

Hal-hazırda müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların tədrisinin, onların fərdi təhsil tələblərinə uyğun olaraq, dəqiq müəyyən edilmiş proqramla həyata keçirilməsi və eyni zamanda, imkan daxilində, bu uşaqların ümumtəhsil prosesinə cəlb edilməsi gözlənilir (Madden və Slavin, 1983; Strickland və Turnbull, 1990). Bu sistem çərçivəsində, necə öyrənəcəyi və nəyi biləcəyi nöqtəyi-nəzərindən, müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar öz yaşlılarından əsaslı şəkildə fərqləndirilir. Standart tədris proqramının modifikasiya paradiqması xüsusi uşaqlarla münasibətdə bir neçə fərziyyəyə əsaslanır. Məsələn, əlilliyi olan uşaqlar daha az sürətlə öyrənir (Ryndak və Alper, 1996; Viktoriya Təhsil Departamenti, 1998), onlar tələb olunan yoxlama məsələlərini həll edə bilmir (Ryndak və Alper, 1996) və bir çox hallarda bi-

liklərin möhkəmləndirilməsi üçün daha çox təkrar və təcrübəyə ehtiyac duyurlar (Viktoriya Təhsil Departamenti, 1998). Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların müəllimləri üçün xüsusi hazırlıq və ekspert müşayiəti tələb olunur və bu əlilliyi olan uşaqların tədrisi üçün labüd şərtədir (Alter və Goldstein, 1986; Margolis və Truesdell, 1987; Cheney və Demchak, 1986).

Fərdi təhsili dəstəkləyənlər iddia edirlər ki, fərdi tədris proqramlarının effektiv istifadəsi uşağın qarşısına qoyulmuş xüsusi təhsil hədəflərinə nail olmasına səbəb olur (Manley və Levy, 1981; Madden və Slavin, 1983; Alter və Goldstein, 1986; Strickland və Turnbull, 1990; Cheney və Demchak, 1996). Əlilliyi olan uşaq üçün fərdi tədris planının əsas mənası effektiv şəkildə çətinliklərin aradan qaldırılmasıdır (Pugach, 1982; Evans və Vincent, 1997). Standart təhsil planının adaptasiyası və modifikasiyası vasitəsilə müvafiq təhsil-tədris məqsədlərinin təfsilatlı və sistemətik şəkildə strukturlaşdırılması bir çox tədqiqatçılar tərəfindən xüsusi uşaqların inküziv siniflərdə tədrisi üçün ən yaxşı təminat metodu kimi nəzərdən keçirilir (Madden və Slavin, 1983; Strickland və Turnbull, 1990; Cheney və Demchak, 1996; Viktoriya Təhsil Departamenti, 1998).

Əlilliyi olan uşaqlar üçün tədris planının modifikasiyasının geniş yayılmış təcrübə olmasına baxmayaraq, bəzi tənqidi yanaşmalara da rast gəlinir. Belə ki, tənqidçilər bu metodu müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar üzərində xüsusi proqramlarla nəzarətin saxlanması məqsədilə onların “başqaları” qismində neqativ ələnməsi və təcridi kimi qiymətləndirir (Corbett, 1993; Danforth, 1997; Evans və Vincent, 1997). Habelə, bu yanaşmanın tənqid edilməsinin digər səbəblərindən biri də, bəzi müəllimlərin fikrincə, əlilliyi olan uşaqlar üçün bu fərdi proqramların mürəkkəb olmasıdır. Belə mürəkkəb şəkildə qurulmuş tədris planı bəzi tənqidçilərin fikrincə, uşaqlara təhsillərini idarə etməsi üçün az şans verir və bu, uşağa yönəlik deyil, müəllimə mərkəzlənən təhsillə nəticələnin (Goodman və Bond, 1993). Fərdiləşdirilmiş məqsədlər diqqəti adətən təhsilin koqnitiv aspektlərinin əvəzinə daha çox xüsusi bacarıqlar üzərində cəmləyir (Weisenfeld, 1987; Collet-Kligenberg və Chadsey-Rusch, 1991; Goodman və Bond, 1993). Çox vaxt bu bacarıqlar yalnız məhdud halda tətbiq oluna bilər. Beləliklə, faktlara əsaslanaraq qeyd etmək olar ki, dar çərçivəli bacarıqların inkişafı əlilliyi olmayan uşaqların tədris planının əsasını təşkil edir və onun təkrarlanması deməkdir (Collet-Kligenberg və Chadsey-Rusch, 1991; Goodman və Bond, 1993).

R.Sli və S.Kuk məktəb sistemində dəyişikliklərin edilməsini dəstəkləyir. Onların dəyişikliklərə dair tələbləri “patoloji” yanaşmadan “qarşılıqlı

əlaqə” yanaşmasına keçməklə, məktəb krizisinin dəf olunması yollarının müzakirəsi üzərində fokuslanır. Bu müəlliflərin fikrincə, şagirdin bilik, bacarıq və s. sərişlələrində çatışmazlıqların aradan qaldırılması əvəzinə, məktəb sisteminin müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar daxil olmaqla, bütün uşaqları qəbul etməsinə nail olmaq istiqamətində dəyişikliklər edilməlidir (Slee və Cook, 1994).

Bu və ya digər məktəb mədəniyyətini müəyyən edən struktur, pedaqoji və tədris proqramı aspektləri tədricən məktəbdə əlilliyi olan qadın və qızları nəzərə almaqla, genderə həssas mühitin yaradılması və inklüzivliyinə təsir edən aspektlərə çevrilir (Slee və Cook, 1994, səh.22).

Bütün uşaqların müxtəlif tələblərinə cavab vermək üçün məktəbin dəyişməsinə dair R. Sli və S. Kukun (1994) baxışları müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların ehtiyaclarına cavab vermək üçün tədris proqramının plastik olması Klaf (Clough, 1988) tərəfindən dəstəklənir. Bu müəllif xüsusi təhsilin problemini əsasən tədris proqramının problemi kimi görür və iddia edir ki, “tədris planının mahiyyət və mənasını başa düşməklə, hər bir uşağın problemini daha yaxşı anlama bilərəm” (Clough, 1988, səh.327). Bu dəyişikliklərin edilməsinə dair tələbin xeyli müddət əvvəl səslənməsinə baxmayaraq hələ də aktualdır və hal-hazırda o dövrə nisbətən məktəb sistemi çox az dəyişilmişdir.

Biz hesab edirik ki, bu elmi mübahisələrdə bir əsas ortaq nöqtə var – sinifdə gündəlik tədris proqramı və fəaliyyətlərin icrasında inklüzivliyi qoruyub saxlamaqla, hər bir uşağın fərdi tələb və ehtiyacları, eləcə də güclü tərəflərini nəzərə alaraq, tədris üçün real imkanlar mövcuddur. Sözügedən kitab məhz bu fikri dəstəkləyir.

## Məktəb resursları

Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların tədrisi məqsədilə, məktəblərin əlavə maliyyə ilə təmin edilməsinin vacibliyi, artıq uzun müddətdir ki, müxtəlif tədqiqatçılar tərəfindən müzakirə edilir (O'Grady, 1990; O'Shea və O'Shea, 1998). 1988-ci ildən başlayaraq, bir sıra müəlliflərin tədqiqatlarında iddia edilir ki, Avstraliyadakı təhsil xidmətləri çox bahalı və məs-rəffidir. Məhz bu, effektiv inteqrasiya qarşısında əsas maneələrdən biridir (Gow və başqaları, 1988, səh.15). İdol qeyd edir ki, inklüziya proqramları bahalıdır, lakin məktəblər bu resurslardan daha səmərəli istifadə edə bilirlər (Idol, 1997). Bura sinifdə bəzi uşaqlarla məşqul olmaq üçün köməkçi işçi



heyət, maliyyə xərclərinin nəzərdən keçirilməsi, imkan daxilində dəyişikliklərin edilməsi, məktəb daxilində müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlarla işi dəstəkləyən digər xüsusi proqramların maliyyə vasitələrindən istifadə edilməsi və vəziyyətdən asılı olaraq qərarların qəbul edilməsi daxildir (Idol, 1997). 1990-cı ildə Britaniyada aparılmış tədqiqatlara əsasən maliyyə resurslarının istifadəsi nöqteyi nəzərindən, inküziv məktəblər xüsusi tədris müəssisələrindən daha effektiv ola bilər. Belə ki, bu zaman inküziv məktəblərdə administratorlar və məktəb binasının saxlanması qənaət edilir (O'Grady, 1990).

Meycer və başqalarının tədqiqatlarına əsasən Avropada xüsusi təhsilin maliyyələşdirilməsi üçün üç model mövcuddur. Bu modellərdən ikisi Avropanın daxili və xaricində geniş istifadə edilir. Xüsusi təhsilin maliyyələşdirilməsinin birinci modeli – (təhsilə əsaslanan model) “müvafiq meyarlara əsasən xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqların sayını müəyyən etməyə əsaslanır” (səh. 80). Digər modeldə (məhsuldarlıq modeli) “ayrıca uşağa bağlılıq yoxdur, həyata keçirilən işlər və xidmətlərdən asılıdır” (səh. 80). Hər iki model Meycer və digərləri tərəfindən tənqid edilərək vəsaitlərin bölüşdürülməsinin qeyri-mərkəzləşdirilmiş şəkildə həyata keçirildiyi və məktəbdəki ümumi uşaqların sayına görə proporsional şəkildə məktəblərin avtomatik ekstra –maliyyələşdirmə aldığı üçüncü maliyyələşdirmə metodu təklif olunur. Bundan əlavə təhsil idarəetməsinin yerli rəsmiləri əlilliyi olan uşaqların xüsusi ehtiyaclarının lazımı qaydada ödənilməsinə nəzarət etməlidir (Meijer və başqaları, 1999).

Bəzi müəllimlər arasında belə fikir formalaşmışdır ki, müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan uşaqların dəstəklənməsi üçün əlavə maliyyələşdirmə kifayət etmir və bu maliyyələşdirilmənin artırılması onların fəaliyyət zamanı üzləşdiyi xüsusi uşaqların təhsilində bir sıra problemləri həll edə bilər (Loreman, 2001). Bu haqiqətən belədirmi? Əlavə maliyyələşdirmə müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqların təhsilə cəlb edilməsində məktəbin iş keyfiyyətini artırma bilərmi? Norveçin inküziv məktəblərində aparılan tədqiqatda bir neçə bələdiyyədə əlilliyi olan uşaqların dəstəklənməsi üçün maliyyələşdirilmənin müxtəlif səviyyələrinin təsirləri qiymətləndirilmişdir (Vislie və Langfeldt, 1996). Tədqiqatdan əldə edilən nəticələrə görə “məktəbin keyfiyyətli təhsil xidmətləri təqdim etməsində təşkilati səviyyə (işçi heyətin qarşılıqlı əməkdaşlığının keyfiyyəti) lazımı maliyyələşdirmə səviyyəsi kimi eyni dərəcədə əhəmiyyətlidir” (səh.69). Habelə sözügedən tədqiqatda məktəb kollektivində “təhsil üzrə geniş baxış bucağının” forma-

laşdırılmasının əhəmiyyəti, eləcə də əlilliyi olan uşaqların cəmiyyətə effektiv şəkildə cəlb edilməsi üçün kollektivin qarşılıqlı əməkdaşlığının vacibliyi qeyd edilir. M. Eynskou və C. Sebba da əlavə maliyyələşdirmə məsələlərini tədqiq edərək qeyd etmişdir ki, əlavə maliyyələşdirmə və məbləğin ayrılması, məktəbin ayrılan vəsaitdən kreativ şəkildə istifadə etməsi imkanlarını məhdudlaşdırır. Nəticədə bu resursları bütünlükdə məktəb və siniflər üçün deyil, hər bir xüsusi uşaq üçün əlavə köməkçinin ayrılması ilə nəticələnir (Ainskou və Sebba, 1996, səh.11). Avstraliya məktəblərində aparılan sonuncu tədqiqatlardan birində inklüziyanın dəstəklənməsi üçün maliyyələşdirmənin artırılması məsələsi qaldırılır. Bu mövzunun tədqiqinin davam etməsinə baxmayaraq, tədqiqatın ilk nəticələri göstərir ki, inklüziyanın tətbiqində nisbətən daha az maliyyə dəstəyi olan məktəblər maliyyələşdirmənin daha yüksək olduğu məktəblərlə müqayisədə eyni, bəzən daha yüksək nəticələr göstərir (Loreman, 2001).

Biz əminik ki, bir çox hallarda müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların təhsilə cəlb edilməsi prosesinin yaxşılaşdırılması, bu uşaqlara məktəbdə dəstəyin göstərilməsi və onların uğur qazanması üçün maliyyə resursları həqiqətən vacib amildir. Lakin əlavə maliyyələşdirmə inklüziyanın müvəffəqiyyətli olması üçün əsas amil deyil. Əlavə olaraq, biz əminik ki, oxucularımıza bu kitabda təqdim etdiyimiz inklüziya strategiyaları da mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məhz bu üsulların tətbiq olunması böyük məbləğdə əlavə maliyyələşmə tələb edir.

## Təşkilati struktur

Bizim məktəb və siniflərin təşkilati quruluşu və strukturu uşaqların əksəriyyətinin effektiv təhsili üçün qeyri-münasibdir. Bu, özünü xüsusilə böyük siniflərdə büruzə verir (Jorgensen, 1998; Kennedy və Fisher, 2001). Müəllimlər həm onları, həm də şagirdləri dar çərçivələrə salan və xüsusilə, tapşırıqları yerinə yetirmək və dərslərini təşkil etmək üçün daha çox vaxta ehtiyacı olan uşaqlar daxil olmaqla, onlara qarşılarına qoyulan məqsədlərə çatmağa imkan verməyən əlverişsiz dərslər və tədris planı ilə qarşılaşır. Biz bunu ibtidai təhsildən orta təhsilə keçid zamanı daha aydın şəkildə müşahidə edə bilərik. Məktəblər inklüziv olduğu zaman tədrisin hansı üsulla aparılması və necə işlədiklərini qiymətləndirməlidir. Uşaqlara dərslərin daha effektiv şəkildə keçirilməsi üçün onları necə qruplaşdırmaq lazımdır? Nəticə etibarilə güman etmək olar ki, inklüziya istiqamətində məktəbin hə-

yata keçirdiyi təşkilati və struktur dəyişikliklər yalnız müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlara deyil, bütünlükdə təhsil alan uşaqların hamısına faydalı olacaq (Jorgenson, 1996; Jorgensen, 1998; Kennedy və Fisher, 2001).

Şübhəsiz ki, yalnız bir müəllimin fəaliyyəti məktəbin təşkilati strukturunun dəyişilməsi üçün az ola bilər, lakin konkret sinifdə baş verənlər birbaşa olaraq müəllimdən aslıdır. Kitabımızda növbəti bölmələrdə inküzivanın həyata keçirilməsi üçün məktəblərdə mümkün olan struktur dəyişikliklərinin yolları müzakirə edilir və əsas diqqət mərkəzi sinifdə baş verənlərin üzərində cəmlənir.

## **İnküzivanın üstünlükləri: bəzi miflərin dağılması**

İnküzivanın düzgün həyata keçirilməsi hamının bu işdən bəhrələnməyidir. Bura əlilliyi olan və olmayan və ya xüsusi istedadlı uşaqlar, müəllimlər (təcrübələrinin təkmilləşdirilməsi baxımından) və daha geniş anlamda məktəb kollektivi (müvafiq sinif şəraitinin yaradılması baxımından) daxildir. Belə ki, bir sıra fikirlərə görə müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların ümumtəhsil müəssisələrinə cəlb edilməsi dərzi pozaraq sinifdə digər uşaqların öyrənmə prosesini zəiflədəcək, müəllimlər onlardan tələb edilən əlavə tapşırıqların öhdəsindən gəlməyəcək və nəticədə müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların özünə inamı aşağı səviyyədə olacaqdır. Lakin çoxsaylı tədqiqatların nəticələri göstərir ki, bu fikirlər əsaslı təcrübə və dəlillərə əsaslanmaqdan, qabaqcadan yaranmış əsassız fikirlərə söykənir. Bütün hallarda inküzivanın üstünlükləri onun mənfi cəhətlərini üstələyir. Qeyd edilən üstünlükləri əldə edilən nəticələrlə nümayiş etdirmək mümkündür. Beləliklə, müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların ümumtəhsil müəssisələrinə cəlb edilməsinin yekun nəticəsi nədir? İnküzivanın elmi ədəbiyyatda müəyyən edilən müsbət nəticələri aşağıda qeyd edilmişdir.

## **Əlilliyi olan uşaqların inküzivasının üstünlükləri**

Müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların ümumtəhsil müəssisələrinə cəlb edilməsinin bir çox üstünlükləri var. Makqreqor və Vogelsberqin (1998) bu sahədə əldə etdikləri nəticələrdə aşağıda sadalanan üstünlüklər müəyyən edilmişdir:

- Əlilliyi olan uşaqlar təcrid olunmuş şəraitlə müqayisədə inküziv quruluşda əlilliyi olmayan həmyaşıdları ilə daha yüksək səviyyədə sosial münasibətlər yaradırlar. Bu böyükyaşlı insanın sosiallaşmanı dəstək-

ləməsi və müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların ümumilikdə cəmiyyətə inteqrasiyası ilə xüsusilə özünü doğruldur.

- Müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların sosial sərəştə və ünsiyyət qurma bacarığı inklüziv quruluşda daha da təkmilləşir. Bunu yaşına uyğun sosial sərəştə və ünsiyyət qurma bacarığını hələ də inkişaf etdirməyə çalışan uşaqların nümunə kimi gördükləri, əlilliyi olmayan həmyaşıdları ilə sosial münasibətlər qurmaq üçün daha geniş imkanlarla əlaqələndirirlər.
- Əlilliyi olan uşaqlar adətən inklüziv quruluşda daha sərt tədris proqramına cəlb edildiyi üçün bu onların daha yüksək səviyyədə bacarıq və dərs nəliyyətləri əldə etməsi ilə nəticələnir. Bəzi tədqiqatlara əsasən inklüziv quruluşdakı müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqlar üçün tədris proqramı ümumilikdə təcrid olunmuş şəraitdəki proqramdan daha yüksək səviyyədədir, eləcə də bu quruluşda uşaqlar dərs tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi üçün daha çox vaxt sərf edərək daha yüksək təhsil nəliyyətləri nümayiş etdirirlər.
- Müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların sosial baxımdan qəbul olunması inklüziv siniflərdə müntəzəm kiçik qrup işlərinin təşkili ilə gücləndirilir. Uşaqlar kiçik qruplarda işlədikdə əlilliyin çərçivəsindən kənarı görür və əlilliyi olan uşaqlarla nə qədər oxşarlıqları olduğunu anlayırlar.
- İnküziv quruluşlarda əlilliyi olan və olmayan uşaqlar arasında dostluq adi hala çevrilir. Tədqiqatların nəticələrinə görə inklüziv siniflərdəki uşaqlar təcrid edilmiş şəkildə təhsil alanlara nisbətən daha uzunmüddətli dostluq münasibətləri qurur. Bu hal özünü xüsusilə evinin yaxınlığındakı məktəbə gedən əlilliyi olan uşaqlarda doğruldur, belə ki, onlar qeyri-məktəb saatlarında sinif yoldaşları ilə görüşmək imkanına malikdirlər. Bu dostluq bağlarının yaradılması və möhkəmləndirilməsində müəllimlərin də önəmli rol oynadığı aşkar edilmişdir.

Ədəbiyyatda əlilliyi olan uşaqların inklüziyasının digər üstünlükləri də qeyd edilmişdir. Onlara daxildir:

- İnküzziya əlilliyi olan uşaqların ümumi biliklərinin formalaşmasına kömək edir (Davern və Schnorr, 1991).
- Adi məktəblərdə təhsil almış əlilliyi olan uşaqlar dolğun yaşlarında asudə vaxtlarını evdən kənarında, əlilliyi olmayanlarla keçirməyə üstünlük verir və təcrid olunmuş şəkildə xüsusi təhsil alan həmkarlarından fərqli olaraq ictimai quruluşlu işlərə daha çox zaman ayırırlar (Alper və Ryn-

dak, 1992).

İnküziv proqramlarının məzunları xüsusi məktəblərin məzunları ilə müqayisədə üç dəfə daha çox əmək haqqı alır və onların cəmiyyətdə dəstəklənməsi daha az məsrəfidir (Alper və Ryndak, 1992).

- İnküzivyanı dəstəkləyən arqumentlər mübahisə olunmazdır. Habelə əlilliyi olan uşaqların inküziv quruluşda daha aşağı səviyyəli təhsil alması və onların tədrisi zamanı bəzi sosial problemlərin yaranmasını iddia edən inküziv təhsilə qarşı arqument isə demək olar ki, əsassızdır. Beləliklə, inküzivyanın üstünlükləri əlilliyi olmayan uşaqlar üçün faydalıdır.

### Əlilliyi olmayan şagirdlər üçün inküzivyanın üstünlükləri

Əlilliyi olan uşaqlar, yaxud əlilliyi olmayan şagirdlər də istedadlı uşaqlar kimi inküziv təhsildə üstünlüklər əldə edirlər. Lakin bəzi müəlliflər sübut etməyə çalışırlar ki, bu uşaqlar üçün inküzivyanın üstünlükləri heç də həmişə nəzərə çarpmır (Kauffman və Hallahan, 1995a). Görünür, belə mülahizələr epizodik faktlara söykənir və xeyli sayda elmi tədqiqatlar onların əsassız olduğunu asanlıqla sübut edə bilər. Beləliklə, bir çox mənbələrdə adi şagirdlər, yaxud istedadlı uşaqlar üçün inküzivyanın aşağıdakı üstünlükləri olduğu göstərilir:

- Əlilliyi olmayan, yaxud istedadlı uşaqlar üçün əlilliyi olan uşaqlarla bir sınıfdə olmaq onların müvəffəqiyyətli tədrisi üçün təhlükə daşıyan fakt ola bilməz (Sharpe və başqaları, 1994; Davis, 1995; McGregor və Vogelsberg, 1998).
- Əlilliyi olan uşaqların sınıfdə tədris prosesini pozduqları barədə təsəvvürlər elmi ədəbiyyatda əsassız hesab edilir. Üstəlik, bir tədqiqatda müəyyən edilmişdir ki, dərstdə müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlara sərf olunan vaxt müəllimin adi şagirdlərə sərf etdiyi vaxtla müqayisə olunandır və dərstdə qeyri-məhsuldar vaxt itkisinin “səbəbi” qətiyyən əlilliyi olan uşaqlar deyil. Aydın olmuşdur ki, dərstdə vaxt itkisinə səbəb inzibati müdaxilələr, dərstdə fəallığın bir növündən digərinə keçilməsi və əlilliyi olmayan uşaqların hərəkətləridir (Hollowood və başqaları, 1995).
- Əlilliyi olmayan və istedadlı uşaqlar tədrisin keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması və sınıfdə pedaqoji iş texnologiyalarının təkmilləşdirilməsi hesabına təhsilə inküziv yanaşmada üstünlüklər əldə edə bilərlər (Rogan və başqaları, 1995). Əlilliyi olan bəzi uşaqlara tədris zamanı yeni təhsil

texnologiyaları lazımdır: məsələn, əlilliyi olan uşaqların tədrisi zamanı çox vaxt informasiya texnologiyalarından istifadə etmək lazım gəlir. Digər uşaqlar bu texnologiyalardan istifadə etmək üstünlüyü qazanırlar, bundan başqa, bu proqramlar və texnologiyalar əlilliyi olan uşaqların tədrisi üçün zəruri olmadıqda bütün qalan şagirdlər onlardan istifadə edə bilirlər.

- Əlilliyi olmayan uşaqlar və ya istedadlı şagirdlər inklüziv təhsil zamanı maliyyə resurslarının artırılması hesabına inklüziv məkanlarda üstünlüklər əldə edirlər. Araşdırmaların birində bu mülahizəni təsdiqləyən belə bir əsas misal göstərilir ki, “xüsusi proqramlar” üçün alınmış pullardan təkcə əlilliyi olan uşaqların tədrisinə kömək göstərmək üçün deyil, həm də onların sağlam yaşadları üçün istifadə oluna bilər (Blackman, 1992). Bu vəsaitdən müxtəlif üsullarla, məsələn, sinifdənkənar fəallığın təşkil edilməsi, sinifdə çıxış etmək üçün qonaqların dəvət olunması, sinfin təkcə əlilliyi olan uşaqlar deyil, bütün uşaqların istifadə edə biləcəkləri əlavə texniki tədris vasitələri ilə təmin edilməsi üçün istifadə oluna bilər.
- İnküziyanın adı şagirdlər və istedadlı uşaqlar üçün üstünlüyü həmçinin sinifdə əlavə pedaqoji personalın olmasıdır (Blackman, 1992) Jakupak və başqaları, 1996). Çox vaxt əlavə maliyyələşdirmə bilavasitə xüsusi uşaqların müşayiət olunmasının təmin edilməsinə, xüsusi pedaqoqların və yardımçı mütəxəssislərin cəlb edilməsinə yönəldilir. Hər iki halda sinifdə başqa böyüklərin iştirakı sinfin bütün şagirdləri üçün əlavə üstünlüklər yaradır. İnküziiv sinifdə tədris zamanı əlavə pedaqoqların olmasından necə istifadə edilə biləcəyi aşağıda, müvafiq fəsilə müzakirə olunacaqdır.
- Əlilliyi olmayan və istedadlı şagirdlər öz yaşadlarının tədrisinə cəlb olunmaqla (inklüziv sinifdə tədrisə xüsusi metodiki yanaşma, yəni yaşadlarına mentorluq etmə) bunda üstünlük əldə edirlər ki, bu yanaşmalar özünüqiymətləndirmə səviyyəsinin və akademik vərdislərə yiyələnmə keyfiyyətinin yüksəlməsinə kömək edir (Alper and Rundak, 1992). Bu uşaqlar “mən-konsepsiyanın”, onların öz prinsiplərinin, sosial bilik və davranışının daha dəqiq formalaşmasını bürüzə verməyə başlayırlar (Cooper və başqaları, 1986; Davis, 1995; Staub və Peck, 1995). Üstəlik, müəyyən edilmişdir ki, bu metodun istifadə olunduğu tədrisdə iştirak edən uşaqlar belə mentorluqda iştirak etməyən yaşadlarına nisbətən müəyyən sahədə akademik vərdislərə daha yaxşı yiyələndiklərini

- göstərmişlər (Alper və Ryndak, 1992).
- İnküziv sinifdə təhsil alan və əlilliyi olmayan uşaqların, yaxud istedadlı uşaqların Brayl dilini və ya jestlərlə nitqi öyrənmək imkanı olur. Bu vərdişlərə yiyələnmə onlar üçün aydın və anlaşıqlı kontekstdə keçir və bu, inküziv sinifdə təhsil alan uşaqlar üçün əlil uşaqlarla birlikdə oxumayanlara nisbətən daha çox mümkün olur (McGregor və Vogelsberg, 1998).
  - İnküziv sinifdə əlilliyi olmayan, yaxud istedadlı uşaqlar əlilliyi olan sinif yoldaşlarına hörmət etməyi və onları qiymətləndirməyi, əlilliyin və istedadın arxasında duranları görməyi və fərqləndirməyi öyrənirlər (Alper və Ryndak 1992; Gormley və McDermott 1994; Staub və Peck 1995).

### **Keys nümunəsi: Anjela, 16 yaş**

Bu nümunə məktəbin müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların təhsilinə inküziv yanaşmaları necə uyğunlaşdırmağa çalışdığını göstərir. Sözügedən nümunə əlilliyi olan konkret bir şagirdin təlim təcrübəsini araşdırmaqla məktəblərin öyrənilib qiymətləndirildiyi daha geniş bir tədqiqatın (Loreman, 2001) tərkib hissəsidir. Anjelanın oxuduğu həmin məktəb inküzivya “sənətində” səriştəli məktəb olmasa da, bu nümunə məktəb səviyyəsində həmin yanaşmanın necə realizə olunmağa başlanmasının parlaq illüstrasiyasıdır. Bu misal aydın şəkildə göstərir ki, məktəbdə inküziv təhsil məkanını yaradılırsa, dəyişikliklər edilməsi və istər müəllimlərin, istərsə də bütün məktəbin işini tənziqləmək üçün başqa üsulların tətbiq olunması zəruridir.

### **Şagird haqqında informasiya**

**Adı:** Anjela

**Yaşı:** 16 yaş                      **Tədris ili:** 11-ci tədris ili

**Məktəb:** Qızlar üçün katolik orta məktəb (7 – 12-ci siniflər)

**Məktəbin yeri:** Paytaxt regionu, aşağı sosial-iqtisadi inkişaf zonası

**Məktəbdə tədrisin nəticəliyi:** Məzunların az qismi universitetlərə qəbul olunur, əksəriyyəti məktəbi bitirdikdən sonra işləməyə gedir, yaxud texniki kolleclərin və bələdiyyə kolleclərinin tələbələri olur.

**Şagirdin ailə vəziyyəti:** Qızın ailəsi 1980-ci ildə ingilis dilli olmayan ölkədən mühacirət etmişdir. Ailənin öz ölkəsi ilə mədəni və dil əlaqələri

vardır, lakin o, eyni zamanda multikultural cəmiyyətə inteqrasiya etməyə səy göstərir. Qızın valideynləri fəhlədirlər, hər ikisi Anjelanın gələcəkdə inklüziv mühitdə təhsil almasının və onun öz sərbəst vaxtını yaşdıları kimi keçirməsinin tərəfdarıdır.

**Əlillik:** İntellektual inkişafın pozulması. İlkin yaşda müəyyən olunmuş inkişafda geriləmə. İntellekt əmsalı – 60 bal. Nitqi qavraması 8 yaş səviyyəsində qiymətləndirilir, oxu vərdisləri 4-cü tədris pilləsi səviyyəsinə uyğundur. Bütün akademik vərdislərin mənimsənilməsində, xüsusən verbal tapşırıqlarda, görmə qavrayışında, məsələ həllində ciddi çətinlikləri var. Orta dərəcəli eşitmə çatışmazlığı müşahidə olunur. Verbal cavab 15-60 saniyədən sonra daxil olur (bu, dərmanla stimulyasiyanın nəticəsi ola bilər).

Bu araşdırma aparılarkən tədrisi məcburi olan fənlərin siyahısı Anjela üçün 11 pillə azaldıldı. Həmin fənlər aşağıdakılar idi: ingilis dili, riyaziyyat, maddi texnologiyalar və informasiya texnologiyaları. Anjelanın sinifdəki dərslər saatları müstəqil məşğələlər, yaxud xüsusi pedaqoqla aparılan məşğələlər üçün nəzərdə tutulmuş saatlarla əvəz olundu. Məktəbin ştatında köməkçi mütəxəssis-assistentlər olmadığına görə Anjelaya yardım göstərilməsini təmin etmək üçün bəzən onun sinif məşğələlərinə xüsusi təhsil müəllimi gəlirdi. Məktəbdə aparılmış müsahibə göstərdi ki, Anjelanın oxuduğu sinifdə əlavə yardım göstərilməsini təmin etmək üçün bəzən peşəkar olmayan könüllülər cəlb edilmişdir. Anjelada əlilliyin olması ona dərstdə əlavə yardım göstərilməsinin tələb olunmadığı anlamına gəlməsə də, müəllimləri Anjelanı nəzakətli və sevimli bir qız kimi təsvir edirdilər. O, yeni sinif müəllimi ilə özünü rahat hiss etdikdə dərslər vaxtı müəllimdən ona lazımı əlavə kömək göstərməsini xahiş edə bilirdi.

Araşdırmanın iştirakçıları, müəllimlər və Anjela həmişə bu məktəbdə pedaqoqlarla şagirdlər arasında yaxşı qarşılıqlı münasibətlər olduğunu xatırladırdılar. Pedaqoqlardan biri qeyd edirdi ki, “şagirdlərin tədrisinin ən mühüm tərkib hissəsi onların müəllimlə və digər şagirdlərlə yaxşı qarşılıqlı münasibətlərinin inkişaf etdirilməsidir. Zənnimcə, bu, məktəb tədrisinin ən vacib elementidir”. Bu, o deməkdir ki, həmin məktəbdə pozitiv münasibətlər tək əlilliyi olan uşaqlara münasibət kontekstində deyil, həmçinin bütün məktəb kollektivi baxımından, məktəbin bütün müəllimləri və şagirdləri arasında yaranmışdır. Araşdırma zamanı məktəb pedaqoqlarının öz şagirdlərinə xeyirxahcasına yanaşdıqlarını və onlara kömək göstərdiklərini təsdiqləyən bir çox məlumatlar alındı. Anjelanın anası da başa düşürdü ki, məktəbin kollektivi onun qızını dəstəkləmək üçün müəyyən səy göstərir. O



qeyd edirdi ki, Anjela lazım gəldikdə həmişə xüsusi pedaqoqun yardımını, eləcə də əlavə yardım alır: “məktəbin Anjela üçün etdiklərinin haqqını ödəməyim üçün dünyadakı pul yetməz”. Məktəbin qarşılıqlı münasibətlər sistemində yardımın və dəstəyin çox mühüm element olması Anjelanın öz sinif yoldaşları tərəfindən dəstəklənməsinin aparıcı amilinə çevrilmişdi. Müəllimlər də, Anjelanın anası da, qızın özü də sinif yoldaşlarının onu necə dəstəklədiklərini və ona kömək göstərdiklərini qeyd edirdilər. İştirakçılardan biri “qızların hamısının Anjelaya necə kömək etdiyini, onun qayğısına qaldığını” bildirdi. Sınıfın bu dəstəyi ondan irəli gəlirdi ki, müəllimlər Anjelanın yaşadığı tərəfindən tədrisini (həmyaşadların mentorluğu) və onların dərstdə qıza bilavasitə yardım göstərməsini tez-tez aktivləşdirirdilər.

Anjela öz məktəbinə, sinif yoldaşlarına və müəllimlərinə çox pozitiv münasibət göstərirdi. Dediyyə görə, məktəbə getməkdən çox xoşu gəlirdi və onun üçün oxumaq çox maraqlı idi. Anjelanın məktəbə münasibəti söylədiyi bu sözlərdə öz ifadəsini tapmışdır: “Mən tətili sevmirəm, çünki o, çox uzun çəkir... Mən darıxıram... Yayda darıxıram, tezliklə məktəbə qayıtmağı çox istəyirəm”. Anjelanın müəllimləri deyirdilər ki, onun üçün çətin olan bir tapşırığı əvvəlcə özü müstəqil həll etməyə çalışır və yalnız sonra kömək istəyirdi. Öyrəndiyi fənlərdə nə xoşuna gəlir sualına Anjela, adətən cavab verirdi ki, maddi texnologiya dərslərində ustalığ etməkdən, riyaziyyat məsələlərini həll etməkdən və kompüterdə mətni səhvsiz yığmaqdan xoşu gəlir. Bir çox müəllimlər qeyd edirdilər ki, onların səyləri Anjelaya əlilliyi olmayan uşaq kimi yanaşmağa və ona digər sinif yoldaşlarından fərqləndiyini hiss etdirməməyə yönəlmişdir. Anjela üçün tapşırıqlar modifikasiya olunsada, müəllimlər çalışırdılar ki, qızın tədrisinin mahiyyəti mümkün qədər sinfin qalan hissəsində öyrənilənə yaxın olsun. Müsahibədə bəzi müəllimlər bildirdilər ki, Anjela öz tapşırıqlarına məsuliyyətlə yanaşır və onları müstəqil yerinə yetirmək üçün bir neçə dəfə cəhd göstərdikdən sonra kömək istəyir. Onun öz işinə belə məsuliyyətlə yanaşması ideyası evdə qızın valideynləri tərəfindən də dəstəklənirdi.

Anjela məktəbdə göstərilən əlavə yardıma çox pozitiv yanaşırdı, xüsusi pedaqoqun köməyini onun məktəbdəki uğurunun ən mühüm hissəsi hesab edirdi və araşdırmanın bir çox digər iştirakçıları da bu qənaətdə idilər. Anjela qeyd edirdi ki, “inteqrasiya müəllimi” ilə (xüsusi pedaqoqla) məşğələlər onun çətin mövzuları daha yaxşı anlamasına kömək göstərir. Bu əlavə yardımını Anjela qətiyyənlə onu məktəb cəmiyyətindən neqativ şəkildə ayıran hal hesab etmirdi. Xüsusi pedaqoq bu məktəbdə bir neçə funksiyanı yerinə yeti-

rirdi. O nəinki Anjelaya, həm də müəllimlərə kömək göstərirdi: bu, məktəb müəllimlərinə kömək və könüllülərin işinin əlaqələndirilməsi, tədris planının modifikasiyasında müəllimlərə yardım edilməsi, sinfin dəstəklənməsi və bilavasitə xüsusi təhsil tələbatı olan şagirdlərlə iş aparılmasıdır.

Məktəb özünü uşaqlara xüsusi qayğı mədəniyyəti, xeyirxahlığı, qarşılıqlı hörmət və dəstəyi olan bir təhsil müəssisəsi kimi göstərirdi. Bu xüsusi mədəniyyətin mənşəyi barədə tədqiqatçıların sualına bir çox respondentlər cavab verməkdə çətinlik çəkmişlər. Məktəbin direktoru demişdir: “Biz öz kollektivimizdə uşaqlara qışqıran adamlara, habelə başqalarına qarşı düşmənçilik əhval-ruhiyyəsində olanlara dözmürük. Bunun əsasında bizim ədalət anlayışımız durur”. Direktor həmçinin komanda işi faktorunu məktəb mədəniyyətinin formalaşmasında ən mühüm amil hesab etdiyini bildirmişdir:

Siz işdə komanda yanaşmasından istifadə edirsiniz. Qrup tədris metodlarını tətbiq edirsiniz və başa düşməyə başlayırsınız ki, şagirdlərin əqli və fiziki imkanlarının müxtəlifliyi istənilən təhsil mühitinə xasdır. Dərk etməyə başlayırsınız ki, insanların müxtəlifliyi faktır və onu qiymətləndirmək lazımdır. Qrupda kimsə işin nəticəsinə daha çox töhfə verir və bu, onun liderliyini və hələlik başqalarının dərk etmədiklərini başa düşməsinə təmin edir. Güclü fəallıq və bir də hər hansı fəaliyyət meydana çıxır... Bu zaman ətrafdakıların hamısı tamamilə müxtəlif ola bilər.

Belə hesab etmək olar ki, bu tədris müəssisəsində xüsusi məktəb mədəniyyətinin pozitiv şəkildə formalaşmasının daha bir səbəbi köməkçi müəllimlərin diqqətlə seçilməsi, məktəb direktorunun liderlik keyfiyyətləri və bir də bu məktəbin qızlar üçün olmasıdır. Tədqiqatın iştirakçılarından biri qeyd etmişdir ki, məktəbdəki münasibətlərdə belə “feminlik” cəhətlərinin aydın şəkildə özünü büruzə verməsi məhz bu faktorla bağlıdır. Məktəbin katolik məktəb olması faktının məktəb mədəniyyətinin formalaşmasına təsiri araşdırmanın iştirakçılarında müxtəlif mülahizələr doğurmuşdur. Bəziləri belə hesab edirlər ki, “pastoral aspektlər” məktəb mədəniyyətinə qətiyyən təsir göstərmir. Digərlərinin fikrincə isə, bu, məktəb mədəniyyətinin və ruhunun formalaşmasına zəif, amma bütövlükdə müsbət təsir göstərir.

Anjelanın ailəsində onun ev tapşırıqlarını yerinə yetirməsinə böyük yardım göstərilir. Anjelanın anası xüsusən qızın gündəlik dərslərində tez-

tez ona kömək edir. Ana Anjelanın məktəbdə aldığı bilikləri “ev zəmini” üzərinə keçirməyə çalışır. Məsələn, o, həmişə Anjeladan mətbəxdə nə isə hazırlamaqda ona kömək etməsini, yaxud avtomobildə gedərkən yolda gördükləri nişanları və yazıları oxumasını xahiş edir. Müəllimlər bildirirlər ki, Anjelaya evdə göstərilən kömək ona məktəbdə böyük üstünlüklər verir. Anjelanın anası öz rolunu qıza kömək göstərməsində və onun üçün dəstək mənbəyi olmasında görür: “mən öz rolumu Anjelanı dəstəkləməkdə görürəm. Çalışırım ki, bunun üçün hər şey edir... ona təhsildə kömək etməyə çalışırım”.

Məktəb Katolik təhsil bürosundan xüsusi maliyyə dəstəyi alır. O, katolik məktəb olduğundan qeyri-dövlət məktəbi, özəl məktəb hesab olunur. Anjelanın təhsili üçün məktəbin aldığı xüsusi maliyyə dəstəyi dövlət məktəbində onun təhsilinə ayrılacaq məbləğin 25 %-ni təşkil edir. Məktəb “varlı” məktəb hesab edilməsə də, yalnız iki müəllimin işinin haqqının ödənilməsinə sərf olunan əlavə maliyyələşdirməni obyektiv hesab etmək olmaz. Bununla belə müəllimlər özləri Anjelaya və məktəbin xüsusi təhsil tələbatı olan digər şagirdlərinə kömək göstərmək üçün belə maliyyələşdirməni yetərli hesab edirlər. Bundan başqa, xüsusi maliyyələşdirmənin belə aşağı səviyyədə olması məktəbin müəllimlərində elə təsəvvür formalaşdırır ki, bu qızın təhsili əlavə yardımçı mütəxəssislər olmadan da mümkündür. Ümumiyyətlə, müəllimlər hiss edirlər ki, onlar dərstdə eyni zamanda həm Anjelaya xüsusi zəruri yardım göstərə, həm də qalan siniflə işləyə bilirlər. Bu, dərslərdə əyani şəkildə nümayiş etdirilmişdir: müəllimlər həm Anjelaya lazımı kömək göstərə bilir, həm də bütün siniflə işləyirdilər. Dərslərin birində Anjelaya bir yaşının kömək göstərdiyi müşahidə edilirdi, digərində isə artıq bir qrup sinif yoldaşı ona yardım göstərirdi. Dərs ilinin əvvəlində müəllimlərdən biri hətta Anjelanın əlilliyi olduğunu dərhal başa düşmüşdü, yalnız Anjelanın xüsusi təhsil tələbatı olduğunu aşkar etdikdən sonra onu təhsil prosesinə daxil edə bilmişdir. Bəzi müəllimlər etiraf edirdilər ki, vaxt çatışmazlığı məhdudlaşdırıcı amildir və vaxt çatsaydı, onlar Anjelanı və bütün sinfi daha yaxşı öyrədərdilər, çünki Anjelaya yardım göstərilməsi və onun lazımı tapşırığı yerinə yetirməyə başlamasının stimullaşdırılması dərstdə yetərincə vaxt aparır. Bəzən sinifdə çətin bir mövzu öyrənilərkən Anjelaya kömək etməyə sadəcə vaxt qalmır. Bu araşdırma aparılarkən elə məktəbdə dərs vaxtının idarə olunması strategiyasında təşkilati dəyişikliklər edilməsi məsələləri işlənib hazırlanırdı.

Anjelanın oxuduğu ibtidai məktəbdə qızcıqazı qıcıqlandırırıldı və

onun heç bir dostu yox idi. Bu orta məktəbdə isə elə birinci tədris ilində qız özünə rəfiqələr tapdı. Anası və müəllimlər onu böyükələrin arasında olmağa üstünlük verən çox ciddi və utancaq bir qız kimi təsvir etsələr də, Anjela yaşadı olan qızlarla dost olmağı bacardı. Onun fikrincə, tənəffüs vaxtı qızlara birinci yaxınlaşmaq düşünülərək qərar qəbul etdikdən sonra buna nail oldu, məktəbin əməkdaşları isə bu dostluq münasibətlərinin qurulmasına kömək göstərdilər. Məktəbdə oxuduğu müddətdə Anjelanın dərstdən sonra da görüşdüyü “ən yaxın rəfiqəsi”, habelə az sayda başqa dost-tanışı vardı. Müəllimləri Anjelanın rəfiqəsini onun tam əksinə olaraq çox ünsiyyətçil və özünə inamı olan bir qız kimi təsvir edirlər. Qızlar adi yeniyetmələr kimi zaman keçirirlər: kinoya gedir, musiqi dinləyirlər. Araşdırma göstərdi ki, ibtidai məktəbdə Anjela rişxənd obyektı olub, orta məktəbdə oxuduğu birinci ildə də bir qız onu qıcıqlandırır ələ salırmış. Müəllimlər Anjelanın valideynlərinin şikayətlərinə dərhal reaksiya veriblər və araşdırma aparılarkən artıq qızı ələ salan yox idi. Onsuz da o, məktəbdə tanımadığı uşaqlardan kənar durmağa çalışırdı.

Valideynlərinin, müəllimlərin və Anjelanın özünün fikrincə, məktəbdən sonra onun öz təhsilini yerli kollecdə davam etdirməsi daha yaxşı olardı, çünki orada əlilliyi olan gənclər üçün xüsusi proqramlar var. Bu proqramlar onların sosial və həyat vərdişlərinin formalaşmasına xüsusi diqqət yetirir. Müəllimlər isə deyirdilər ki, ümumiyyətlə, Anjela kimi intellektual çatışmazlığı olan uşaqların məktəbdən sonra təhsili davam etdirmək və işə düzəlmək imkanları azdır.

---

#### **1.4: Anjelanın oxuduğu məktəbin inklüziv olduğunu göstərən əlamətlər**

- əlilliyi olan uşaqlar üçün xeyirxah əhatə
- müstəqil məşğələlər daxil olmaqla rahat dərş cədvəlinin mümkünlüyü
- Anjela üçün olduğu kimi, məktəbin digər şagirdləri üçün də tədris fənlərinin seçilməsinin mümkünlüyü
- xüsusi pedaqoqun və könüllülərin yardımından yalnız zəruri halda istifadə edilməsi
- yaşlıların qarşılıqlı tədrisi metodundan (yaşlıların mentorluğu) istifadə etməklə formal və qeyri-formal tədris imkanlarının yaradılması
- təhsildə inklüziv yanaşmalara məktəb kollektivinin pozitiv münasibəti

- məktəbdə fərdi fərqlilikləri olanlara yardım və hörmət atmosferinin yaradılması
  - tələb olunduqda tədris planının modifikasiyasının aparılması
  - məktəbin əməkdaşlarının şagirdlər arasında dostluq münasibətlərinin yaradılmasına kömək göstərməsi
  - məktəbdə inklüzivanın yayılmasına komanda yanaşmasından istifadə edilməsi
  - məktəbin fəaliyyətində valideynlərin partnyor olması
- 

## **Müxtəlif əqli və fiziki imkanlara malik uşaqları ümumtəhsil sinfinə və məktəbə necə daxil etməli**

Bu kitabda biz sizi müxtəlif əqli və fiziki imkanlara malik uşaqların ümumtəhsil sinfində tədris prosesinə necə cəlb olunması barədə mövcud məlumatla tanış etməyə, praktik məsləhətlər verməyə, vasitələr və strategiyalar təqdim etməyə çalışdıq. Anjelanın oxuduğu məktəblə bağlı vəziyyətdən göründüyü kimi, inklüziya ideyasının bütün məktəb tərəfindən qəbul edilməsi ən mühüm elementdir və belə təhsil üçün ən əlverişli zəmindir. Düzdür, biz başa düşürük ki, bu ideyanın qəbul edilməsi məktəbdən-məktəbə çox fərqli ola bilər. Lakin bu, o demək deyildir ki, siz inklüziv yanaşmaları öz sinfinizdə tətbiq etməyi sınaqdan çıxara bilməzsiniz. Ümidvarıq ki, işlədiyiniz məktəb bu prosesə çox cəlb olunmasa belə, təqdim etdiyimiz kitab bu işdə sizə kömək göstərəcəkdir.

Aşağıda gördüyünüz kimi, nəzərə almaq lazımdır ki, inklüziya kontekstdən çox asılıdır. Sizin müəyyən bir qrup uşaqla apardığınız iş təcrübəsi başqa müəllimlərin təcrübəsindən fərqlənəcəkdir. Çünki siniflər bir-birindən çox fərqlidir, çünki pedaqoqlar müxtəlif üslubda işləyirlər. Odur ki, əlilliyi olan uşaqların ümumtəhsil prosesinə daxil edilməsinin yeganə “düzgün” yolu mövcud deyildir. Siz təhsil verdiyiniz uşaqlar üçün ən yaxşı olanı seçməlisiniz. Ümid edirik ki, bu kitabda yazılanları öz tədris üsulunuza uyğunlaşdırma biləcək və inklüziyaya doğru daha çox irəliləməklə öz işinizdə dəyişiklik edəcəksiniz.

### **FƏSİLDƏKİ ƏSAS TERMİNLƏR**

**İnküziv** müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlı uşaqların digər uşaqların da böyük məmnuniyyət və sevinc hissi ilə iştirak etdikləri məktəb həyatının bütün aspektlərinə tam cəlb edilməsidir.

**İnteqrasiya** dedikdə, müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların məktəbdəki mövcud sinif və quruluşlara cəlb edilməsini qarşısına məqsəd qoyan proqramlar nəzərdə tutulur.

**Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar** əksər yaşlıları ilə müqayisədə verilən tapşırıqların icrası zamanı əhəmiyyətli dərəcədə fərqlilik nümayiş etdirən uşaqlardır.

### ƏLAVƏ OXU MATERIALI

Foreman, P.J. (2001), *İnteqrasiya və inklüziyanın icrası*, Sidney: Harcourt Brace & Company.

Jorgensen, C.M. ed. (1998), *Ali məktəblərdə bütün tələbələr üçün struktur dəyişiklikləri: Inklüziyanın növbəti səviyyəyə addımlaması*, Baltimor: Paul H. Brookes.

Lipsky, D.K. və Gartner, A. (1994), "Müstəsna Valideyn" jurnalında *"İnk-lüziya: O nədir, o nə deyil və onun üstünlükləri"*, Sentyabr, səh. 36–38.

Stainback, S. və Stainback, W. (1996), *İnk-lüziya: Təhsil işçiləri üçün rəhbərlik*, Sidney: Paul H. Brookes.

# 2

---

## Xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqlar – onlar kimlərdir?

İnsan hüquqları sahəsində beynəlxalq standartlar cəmiyyətin həyatında bütün insanların tamamilə bərabərlik əsasında və ayrı-seçkilik olmadan iştirakı ideyasına əsaslanır (BMT, 1993). Son iki onillikdə bütün dünyada, xüsusən də qərb ölkələrində hüquq bərabərliyi haqqında qanunvericilik məktəblərin bütün şagirdlər üçün təhsili təmin etməsinə böyük təsir göstərmişdir. Bu qanunlar öz mahiyyətinə görə diskriminasiya əleyhinə olmuş və əlillik səbəbindən diskriminasiyanı qanundankənar bəyan etmişdir. Təhsil sahəsində bu qanunvericilik belə bir norma müəyyən etmişdir ki, əlilliyi olan şagirdlər də sağlam şagirdlərlə eyni təhsil imkanlarına malik olmalıdırlar. Bu fəsildə biz əlilliyin tərifini və onun müəyyən edilməsi meyarlarını, habelə əlilliyin diaqnostikasının müxtəlif məqsədlərini araşdıracağıq.

### **BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:**

- əlilliyin müəyyən edilməsi
- əlilliyə görə diskriminasiya
- xüsusi qabiliyyətin müəyyən edilməsi
- “etiketləmənin” real əhəmiyyəti varmı?
- standartlaşdırılmış qiymətləndirmə: intellektual testlər

### **TƏRİFLƏR**

Əlillik anlayışı sahəsində tarixi, siyasi və qanunvericilik baxımından dəyişikliklər iyirminci yüzilliyin 1970-80-ci illərindən başlanmışdır. Təhsildə əlilliyin müəyyən edilməsinin üç kateqoriyasından istifadə olunur: funksional, tibbi və sosial-siyasi məhdudiyətlər (Bernell, 2003; Hahn, 1985; Jeon və Haider-Markel, 2001). Bu təyinlərin hər biri sosial siyasətin müəyyən tipinə uyğundur və müvafiq surətdə onların hər birinin əlilliyi olan şəxslər üçün öz xüsusi maliyyə «nəticələri» vardır.

Funksional məhdudiyyətlərin müəyyən edilməsi, hər şeydən əvvəl bu və ya digər şəxsin müəyyən fəaliyyətin həyata keçirilməsində məhdudiyyətinin olması, yaxud bu fəaliyyəti həyata keçirə bilməməsi ilə bağlıdır. Bu məhdudiyyətlər geniş (gündəlik fəallıqda məhdudiyyət), həmçinin dar çərçivədə (məşğulluq sahəsi ilə bağlı vərdiş pozuntularının spesifik tipləri) ola bilər və peşə hazırlığı və maliyyə dəstəyi zərurəti yaradır (Jeon və Haider-Markel, 2001; Bernel, 2003). Əlilliyin tibbi cəhətdən müəyyən edilməsi əlilliyin hər hansı bir növünü ayrıca kateqoriya kimi təsvir etməklə, məsələn, serebral iflic, onurğa beyninin zədələnməsi və s. insanın tibbi vəziyyətinin qiymətləndirilməsinə əsaslanır. Əlilliyin tibbi təyini bu və ya digər şəxsin həmin əlillik meyarlarına uyğun olub-olmamasını müəyyənləşdirmək üçün bəzi obyektiv tədqiqatların aparılmasını tələb edir. Əlilliyin tibbi təyini tibbi yardım və bu sahədə araşdırmalar aparılması üçün xərclər tələb edir, çox vaxt əlilliyin bu və ya digər növü ilə bağlı xeyriyyə təşkilatları tərəfindən dəstəklənir. (Bernell, 2003; Jeon və Haider-Markel, 2001). Əlilliyin sosial-siyasi təyini əlilliyi olan insanın adaptasiya imkanına ətraf mühitin mənfi təsirini qabardır. Buna görə də əlillik sahəsində siyasət xarici mühitə elə təsir etməlidir ki, əlilliyi olan insan ayrı-seçkiliyə məruz qalmasın (Jeon və Haider-Markel, 2001). “Əlillik insanın dərisinin rəngi, cinsi, yaşı kimi atributlarından heç nə ilə fərqlənmir və bütün bunlardan bəşəriyyət tarixində insanlar arasında differensiasiya və diskriminasiya üçün əsas kimi istifadə olunub (Hahn, 1985. səh. 93).

---

### **Çərçivə 2.1: Əlilliyin üç təyini**

- Əlillik funksional məhdudiyyət kimi** – insanın fəaliyyətinin məhdudlaşması, o cümlədən onun peşə funksiyalarını yerinə yetirmək qabiliyyətinin məhdudlaşması səbəbindən yaranmış əlilliyi müəyyən edir.
  - Əlilliyin tibbi təyini** – insanların sağlamlıq vəziyyətinin obyektiv göstəricilərindən asılı olaraq təsnifləşdirilməsinə əsaslanır.
  - Əlilliyin sosial-siyasi təyini** – ətraf mühitin əlilliyi olan insanın tələbatına uyğunlaşa bilməməsini əlilləşmə mənbəyi kimi xüsusi qeyd edir. Əlillik mənbəyi insanda deyil, onun əhatəsindədir.
-



Əlilliyi olan insanların təhsili haqqında qanunvericiliyə görə (Individuals with Disabilities Educational Act, IDEA), “əlilliyi olan uşaq” termini – əqli geriliyi, eşitmə pozuntuları (o cümlədən karlılığı), nitq, görmə pozuntuları (o cümlədən korluğu), emosional, hərəkət pozulmaları olan, autizmlı, travmatik beyin zədələnməsi, digər xəstəlikləri olan, habelə spesifik tədris çətinlikləri olan uşaqları əhatə edir və bu səbəblərdən belə uşaqlar üçün xüsusi təhsil və xidmətlər tələb olunur.

*Əlillik – insan orqanizminin işindəki pozuntuların və dəyişikliklərin funksional nəticələridir. Əlilliyin insan həyatına göstərdiyi təsirin dərəcəsi insanı əhatə edən sosial mühitin sosial, mədəni, psixoloji və fiziki komponentlərindən çox asılıdır (IDEA, 1997).*

## Təyinetmələr fərqlidir

Əlilliyin müxtəlif təyini əlillik meyarlarının necə təyin edilib müəyyənləşdirilməsinə, sonradan hansı qərarların qəbul edilməsinə və qərarların qəbul olunmasında kimlərin iştirak etməsinə mühüm təsir göstərir. İnküziv təhsil siyasəti əlilliyin sosial-siyasi təyinatı ilə bilavasitə bağlıdır - əlilliyi olan şagirdləri xüsusi fərqlilikləri olan insanlar kimi deyil, irq, cins, boy və s. kimi öz fərdi fiziki atributları olan insanlar kimi nəzərdən keçirmək lazımdır.

### **Nümunə 1: Əlilliyin tibbi təyindən istifadə edilməsi – xüsusi təhsil modeli**

Əlilliyin müəyyən edilməsinə tibbi yanaşmanı əks etdirən siyasət yürüdən məktəblər çox vaxt şagirdi “problemin” daşıyıcısı hesab edir. Adətən əlilliyin olmasını təsdiqləmək üçün tibb sahəsində, psixoloji qiymətləndirmə və “tədrisin mühüm qiymətləndirmə faktoru olduğu kontekstdənkənar aparılan digər ümumi qiymətləndirmə” sahəsində çalışan mütəxəssislər cəlb olunurlar (Deppeler, 2003, səh.17). Bundan sonra belə problemlərin həlli sahəsində təcrübəsi olan peşəkar, məsələn, xüsusi pedaqoq, yaxud psixoloq problemin həllinin müxtəlif variantlarını təklif edir. Bu qərarlar müxtəlif məktəblərdə müəyyən dərəcədə oxşar olur və bir qayda olaraq əlilliyin bu və ya digər növü üçün təklif olunan proqramları nəzərdə tutur. Sonda qəbul edilmiş qərar çox zaman uşağın onu digər yaşadlarından təcrid edən xüsusi proqrama daxil edilməsinin zəruriliyindən ibarət olur. Bu proqramların çoxu

məktəblərin işlədikləri hər hansı tədris planına uyğunluğu nəzərdə tutmur və bu proqramları mövcud məktəb proqramlarının tədris məkanına uyğunlaşdırmaq çox çətinidir.

Biz inklüziv təhsil prinsiplərinin düzgünlüyünə tam əminik. Odur ki, tibbi yanaşmada əlilliyin müəyyən edilməsi üçün istifadə olunan bir çox meyarları öz işimizə daxil etmirik. Belə yanaşmada isə akademik nəticələrdə irəliləyişi olmayan hər hansı bir marginal-şagird təkrarən “ikinci ilə” qalacaq ki, məktəb proqramını dönə-dönə təkrarlasın. Bu proses şagirdi məktəb cəmiyyətindən təcrid etdiyindən, o qədər də uğurlu deyildir (Deppeler, 2003, səh.17).

## **Nümunə 2: Əlilliyin sosial-siyasi təyininədən istifadə edilməsi – inklüziv təhsil modeli**

Inklüziv məktəblərdə müəllimlərin, valideynlərin və şagirdlərin birgə fəaliyyəti və əməkdaşlığı, məktəbdənkənar yerli cəmiyyətlə daha geniş qarşılıqlı fəaliyyəti – bütün bunlar məktəbdə əlilliyi olan şagirdlər üçün əngəllərin azaldılması yollarını müəyyənləşdirməyə, habelə xüsusi uşaqların tədrisində köməkçilərin sayını artırmağa imkan verir.

Hər şeydən əvvəl əlilliyin müəyyən edilməsi prosedurunda prioritetlər şagirdlərin özləridir. Məlumat toplanmasına adətən şagirdlə müsahibə aparılması, məktəb həyatının müxtəlif aspektlərində onun hərəkətlərinin və davranışının müşahidə edilməsi, onun məktəb işlərinin öyrənilməsi daxildir. Məlumat toplanmasında keçirilmiş dərslərin videoyazılarına baxış vasitəsilə öz təcrübəsini və öz həmkarlarından aldığı əks əlaqəni reflektiv şəkildə qiymətləndirən sinif müəllimi də iştirak edə bilər. Əlilliyin müəyyən edilməsi prosesində məktəb siyasətinə dair sənədlər mütləq öyrənilir, habelə həmin ümumtəhsil müəssisəsində tədrisin sosial aspektlərində bütün şagirdlərin iştirak dərəcəsini müəyyənləşdirmək üçün məktəbin fəaliyyətinə dair icmallar təşkil olunur. Hər bir hal üçün əldə edilmiş bütün məlumatlar tənqidi şəkildə araşdırılır və sonra kollegial surətdə problemin həllinin müxtəlif variantları təklif olunur. Müxtəlif məktəblərdə tamamilə fərqli qərarlar qəbul edilə bilər, problemin həllinin “birtipli” variantı yoxdur, çünki onun həlli kontekstual qaydada məktəbin özünün şəraiti və spesifik cəhətləri ilə çox bağlıdır. “Bu modeldə qərar qəbul edilməsində peşəkar ekspertlər də iştirak edirlər, lakin prosesin özü yalnız hər hansı bir qrupun qeyd-şərtsiz təsiri altında deyil, əməkdaşlıq şəraitində keçir” (Deppeler, 2003, səh.19).

## Əlilliyin hüquqi tərfi necədir?

“Əlillik” termini qanunvericilikdə geniş istifadə olunur və görmənin, eşitmənin pozulması, nitq pozulmaları, intellektual, emosional pozulmalar, fiziki və bir çox digər pozulmalar, habelə hər hansı bir kateqoriyaya aid edilə bilməyən pozulmaları, diaqnostik baxımdan mürəkkəb halları əhatə edir.

---

### Çərçivə 2.2: Əlillik nədir?

Əlilliyin İnsan Hüquqları və Bərabər İmkanlar Komitəsi tərəfindən verilmiş tərifinin (1994) bir çox ölkələrin qanunvericiliyində mövcud olan təriflərlə oxşar cəhətləri çoxdur; əlilliyin nəticələri ayrı-seçkilik və xüsusi maliyyələşdirmə zərurətidir. Aşağıdakı halları əlillik hesab etmək olar:

- insanda fiziki və mental funksiyaların çatışmazlığı, yəni insanda tetraplegiya, beyin fəaliyyəti pozulması, yaxud epilepsiya və s. müşahidə edilir
- insanın hər hansı bir bədən əzasını itirməsi, məsələn, amputasiya nəticəsində, yaxud qadında uşaqlığın xaric edilməsi əməliyyatının aparılması
- yoluxucu və qeyri-yoluxucu xəstəliklər, məsələn, QİÇS, hepatit, vərəm, allergiya, yaxud tifoid basillodaşıyıcılıq
- daxili orqanların fəaliyyətinin pozulması ilə bağlı somatik xəstəliklər, məsələn, astma və ya diabet, yaxud anadangəlmə ləkələr, çapıqlar və s. kimi fiziki qüsurlar
- tədrisin normativ üsullardan xeyli dərəcədə fərqləndiyi hallar, məsələn, autizm, disleksiya, diqqət çatışmazlığı, yaxud intellektual çatışmazlıq zamanı
- insanda təfəkkür proseslərinin, mühakimə yürütmək, reallığı, başqa adamların emosiyalarını başa düşmək qabiliyyətinin pozulması və ya davranış pozuntusu nəticəsində yaranan hallar, məsələn, əqli xəstəlikləri olan adamlarda nevrozlar, yaxud şəxsiyyət pozuntuları zamanı .

---

Əlillik sahəsində qanunvericiliyin məqsədi əlillik səbəbindən ayrı-seçkiliyə qarşı mübarizə aparmaq, bütün insanların, o cümlədən əlilliyi olan insanların qanun qarşısında bərabərliyini təsbit etmək və əlilliyi olan insanların cəmiyyətin qalan üzvləri ilə eyni əsas hüquqlara malik olduqları barədə qanunvericilik müddəasının cəmiyyətdə getdikcə daha çox dərk edilməsi yolunda irəliləyişə nail olmaqdır (Çərçivə 2.3-ə baxın).

---

### **Çərçivə 2.3: Əlilliyə görə diskriminasiya nədir?**

İnsan Hüquqları və Bərabər İmkanlar Komitəsi 1994-cü ildə diskriminasiyanın aşağıdakı tiplərini müəyyən etmişdir:

#### *Birbaşa diskriminasiya – əlverişsiz münasibət kimi*

Əlverişsiz münasibət o deməkdir ki, əlilliyi olan insan imkansızdır və onun əlilliyi olmayan şəxslərin malik olduqları imkanları və seçimi yoxdur.

#### *Dolayısı ilə diskriminasiya – ədalətsiz istisna kimi*

Ədalətsiz istisna o zaman meydana çıxır ki, əlilliyi olan insan üçün yaradılmış şərtlər hər hansı fəaliyyətin yerinə yetirilməsinə mane olur. Bu şərtlər aşağıdakılardır:

- həmin fəaliyyət həyata keçirilməlidir
- əlilliyi olmayan şəxslər əsasən bunu həyata keçirə bilərlər
- əlilliyi olan adam həmin fəaliyyəti həyata keçirə bilmir
- əsaslandırılmamış hallar

#### *İnformasiya axtarışı ilə bağlı diskriminasion suallar*

- əlilliyi olan insanın diskriminasiyası üçün istifadə oluna bilər
- eyni vəziyyətdə əlilliyi olan insana verilə bilməz

---

## **Hər hansı bir kateqoriyaya aid etməli, ya yox?**

Şagirdlərin əlillik kateqoriyalarına bölünməsi çox ziddiyyətli haldır. Bu ziddiyyəti dərk etmək üçün özümüzə belə bir sual verək: “Əlilliyi olan uşaqlar nə üçün və hansı məqsədlə bu və ya digər kateqoriyalara bölünməlidirlər?”

Bir çox valideynlər və təhsil sahəsində çalışan mütəxəssislər iddia edirlər ki, kateqoriyalar zəruridir, çünki onlar şagirdin ehtiyaclarının daha yaxşı dərk edilməsinə kömək göstərir, buna görə də əlilliyi olan şagirdin kateqoriyası müəyyənləşdirilmədikdə o, obyektiv və zəruri yardımdan məhrum ola bilər. Bu qruplar həmçinin təsdiq edirlər ki, əlillik kateqoriyaları şagirdlərə və onların ailələrinə əlilliyi olmayan şagirdlərə şamil olunmayan

əlavə maliyyənin ayrılmasına kömək göstərə bilər. Habelə məktəb müvafiq istiqamətlərdə elmi-tədqiqat proqramlarında iştirak etməyə cəlb edilə bilər. Digər valideynlər və mütəxəssislər bildirirlər ki, kateqoriyalar mənfi stereotiplər təsəvvürü yaradır, əlilliyi olan şagirdlərdə “özünü qiymətləndirməni” təhrif edir və tədrisin planlaşdırılmasına, yaxud fərdi planın tərtib edilməsinə heç bir fayda vermir. Üstəlik, bu qruplar əlilliyi sosial və mədəni qurum hesab edirlər və buna görə də, onların fikrincə, əlilliyi olan şagirdlərin hər hansı şəkildə kateqoriyalaşdırılması və “markalanması” düzgün deyil. Zənnimizcə, kateqoriyalaşdırma bəzən faydalı, bəzən isə məhvedici ola bilər. Ben və Ceff ilə bağlı iki hal kateqoriyalaşdırmanın üstünlüklərini və çatışmazlıqlarını təsdiq edir .

### **Nümunə: Ben, 9 yaş**

Benin anası əmin idi ki, məktəbdə onun oğluna sataşrlar, onu təhqir edirlər və onun heç bir dostu yoxdur. O düşünürdü ki, oğlu çox istedadlı oğlandır, buna görə də inkişafca yaşdlarını qabaqladığından məktəbdəki bir çox fəaliyyət növləri onun üçün darıxdırıcı və maraqsızdır. Ana məktəbi günahlandırır ki, oğlunun təhsili ilə bağlı yaranmış çətin vəziyyətdə dəyişikliklər etmir. O həmçinin əmin idi ki, oğlunun öz sinif yoldaşları ilə çətin münasibətlərinin və böyüklərə xas danışıq tərzinin səbəbi onun “istedadlı olmasıdır”. Benin müəllimi də müşahidə etmişdi ki, onun çox az dostu var, Ben daim sinif yoldaşları qarşısında öz şərtlərini qoyur, çox təkəbbürlüdür, komanda verməyi sevir və rəftarında çevik deyil. O əmin idi ki, sinif yoldaşları Beni qeyri-normal, qəribə hesab edirlər. Müəllim bu cür davranışın səbəbini Benin tənha ananın yeganə oğlu olmasında, ananın onu ərköyün böyütməsində və oğlanın qarşısında ailədə düzgün kişi davranışı modelinin olmamasında görürdü. Oğlan idman yönümlü olmasa da, müəllim həmişə onun idman komanda oyunlarında iştirakını dəstəkləyirdi. O, fikir vermişdi ki, Ben uşaqların qaydaları pozduqlarını gördükdə çox məyus olur. Onun fikrincə, oğlan sinifdə özünü normal aparırdı, tapşırıqları həmişə yerinə yetirirdi. Bəzi sahələrdə onun bilikləri çox yüksək səviyyədə idi (məsələn, onun ümumi bilikləri çox əla idi – o, çox faktlar bilirdi), lakin yazılı tapşırıqları ləng yerinə yetirirdi, xətti isə bərbad idi. Ara-sıra dərstdə kefi pozulurdu, qışqırmağa, ağlamağa başlayırdı, amma müəllim belə davranışın səbəbini aydınlaşdırma bilmirdi. Benə psixoloji diaqnostika və qiymətləndirmə təyin olundu.

Aparılmış psixoloji qiymətləndirmə göstərdi ki, Benin yerinə yetirdiyi testlər oğlanın koqnitiv inkişafının yüksək səviyyədə olduğunu təsdiq edir, lakin onun verbal vərdişləri və qabiliyyəti qeyri-verbal vərdişlərindən xeyli yüksəkdir. Diaqnostika həm də göstərdi ki, sosial əhəmiyyətli problemlərin həllində Benin müəyyən problemləri vardır. Testləşdirmənin əldə edilmiş nəticələrinə əsaslanaraq və bu nəticələri Benin anasından və müəllimindən alınmış informasiya ilə əlaqələndirərək onun sosial səriştəsinin qiymətlən-dirilməsi tövsiyə olundu. Asperger sindromunu müəyyənləşdirmək üçün Cillian şkalasından (Gillian Asperger"s Disorder Scale, GADS) istifadə edərək psixoloq müəyyən etdi ki, Benin davranışında bir çox cəhətlər oğlanda bu sindromun olduğunu təsdiqləyir. Bu, autistik davranışın variantlarından biridir və özünü yaşadlarla və böyüklərlə qarşılıqlı münasibətlərdə çətinliklərin olmasında, nizamlılıq, qayda baxımından “asılılıq” olmasında, habelə insanlarla ünsiyyət üçün dildən istifadə etməkdə çətinliklər çəkməkdə və ünsiyyətdə çevikliyin olmamasında bürüzə verir. Motor inkişafının gecikməsi və motor yöndəmsizliyi bu sindrom zamanı əlavə xarakteristikaldır. Bütövlükdə xəstəlik sosial fəaliyyətdə mühüm pozulmaların səbəbidir və bu xəstəlik zamanı nitq vərdişləri və koqnitiv vərdişlər normal inkişaf etdiyindən sindrom aşağı məktəb yaşlarında aşkarlanmaya bilər. Benin anası və müəllimi diaqnoz qoyulmasının faydasını bunda gördülər ki, oğlanın məktəbdəki çətinliklərinin səbəbləri aydın oldu. İndi oğlanın davranışına görə ananın günahlandırılması, yaxud məktəbin Benin çətinliklərinə və problemlərinə məhəl qoymamaqda təqsirləndirilməsi əvəzinə diqqət insanlarla qarşılıqlı əlaqə prosesində, onlardan informasiya alınmasında, onların emosional və sosial reaksiyalarının dərk edilməsində, habelə Benin sosial səriştəliliyinin inkişafında məktəbin və evin ona necə dəstək ola biləcəyinə yönəldildi.

### **Nümunə: Ceff, 8 yaş**

Ceff məktəbə məmnuniyyətlə gedir, onun orada çoxlu dostları var. O, tənəffüslərdə dostları ilə oynayır, dərslərdən sonra və istirahət günlərində onlarla görüşür. Ceffin yaşadları sinifdə ona “populyar” fərd kimi yanaşırlar, müəllimlər onu xoşlayır, Ceffi sinfin lideri hesab edirlər. Akademik biliklər sahəsində Ceffin bir çox layihələri var və o, dərslərdəki diskussiyalarda həmişə fəal iştirak edir. Ceff asanlıqla və sürətlə danışır, şifahi məlumatlar vermə-

yi sevir və bu zaman həmişə sinif yoldaşlarını öz zarafatları və yumoristik şərhləri ilə əyləndirir. Ceff kitab oxumağı sevmir və nadir hallarda dərslərlərini evə aparır. O, sinifdə yazılı tapşırıqların çoxundan və oxudan yayınmağa çalışır. Onun yazı işlərinin nümunələri təsdiq edir ki, Ceff öz adından başqa bir neçə söz yazıya bilir. Odur ki, onun yazı işləri Ceffin bu və ya digər keçilmiş mövzunu necə dərk etdiyini əks etdirə bilməz, həmçinin öz layihələri üzərində işləmək üçün kitabxana resurslarından istifadə etməkdə oğlanın çətinlikləri var. Ceff psixoloji diaqnostikaya göndərildi.

Psixoloji diaqnostika göstərdi ki, Ceffin davranış modelləri “tədris pozuntuları” diaqnozuna uyğundur. Sonra Ceffə kömək üçün əlavə resurslar ayrıldı: köməkçi müəllim həftədə iki dəfə yarım gün sinif məşğələləri zamanı oğlanla işləyirdi. Ceff, həm də öz cədvəlinə uyğun olaraq həftədə üç dəfə bir saat oxuda çətinlikləri olan şagirdlər üçün kiçik qrupda əlavə məşğələlərə getməli idi. Ceff valideynlərinə bildirdi ki, “kütbeyin qiraətçilər” qrupundakı məşğələlərdən zəhləsi gedir. O, şikayət edirdi ki, sinifdə köməkçi onunla işləyərkən dostları Ceffin yanında oturmaq istəmirlər və uşaqlar daim ondan soruşurlar ki, nə üçün qrupun işində əvvəlki kimi iştirak edə bilmir. Ceff səhərlər evdə qalıb məktəbə getməmək üçün qarın ağrılarından şikayətlənməyə başlayır. Sinifdə Ceff yazı və oxu ilə bağlı tapşırıqları yerinə yetirməkdən qaçır, gülməli əhvalatlar danışaraq hamının diqqətini işdən yayındırmağa çalışırdı. Bəzən deyirdi ki, onda lazımı materiallar yoxdur. Tədrisçən, xüsusən də öz əlavə məşğələlərinə gedərkən Ceff özünü sinifdə dostlarının məşğuliyətindən ayrılmış kimi hiss etməyə başladı. Sinif layihələrində iştirakı zamanı aktivliyi azaldı və o, sinifdə keçirilən diskussiyalarda və müzakirələrdə nadir hallarda iştirak etməyə başladı. Müəllim daha onu sinfin lideri hesab etmirdi. Uşaqların bir qismi onu əvvəlki kimi yenə də “populyar” hesab etsələr də, Ceffə getdikcə daha çox “daim problemləri olan oğlan” kimi baxmağa başladılar. Ceff bir neçə dəfə məktəbin həyatında oxuya görə onu qıcıqlandıran və “kütbeyin” adlandıran uşaqlarla vuruşmağa başladı. Ceffin oxu vərdisləri bir qədər yaxşılaşsa da “təhsildə çətinlikləri olan” biri kimi onun “boynundan asılmış yarlıq” oğlanın özünə inamını və sosial statusunu itirməsinə gətirib çıxardı ki, bu da oxunun yaxşılaşması ilə müqayisədə daha mühüm məsələ idi.

“Əlillik” termininin tərif, şagirdlərin kateqoriyalar üzrə təsnifləşdirilməsi və markalanması çox ziddiyyətli haldır. Cəmiyyət əlilliyi olan şəxsin

yolunda əngəllər yarada, onun nailiyyətlər qazanmasına və sosial həyatda tam iştirakına mane ola bilər. *Bütün məktəb şagirdləri* üçün identifikasiyanın başlıca məqsədi hər bir uşağın təhsil tələblərinin dəstəklənməsidir. Biz ən əvvəl insan olaraq fərd haqqında və yalnız bundan sonra əlillik haqqında düşünməliyik (Çərçivə 2.4-ə baxın).

---

#### **Çərçivə 2.4: Əlillikdən danışıarkən ...**

Xüsusi təhsil haqqında qanunvericilik, məsələn, Amerikanın IDEA qanunu (Individuals with Disabilities Education Act) əvvəlcə insanın özünü ifadə edir, sonra əlilliyin növünü müəyyənləşdirən termindən istifadə edir. İnsanın əlilliyinin təyini qarşısında onun insan amilini göstərən ifadədən istifadə etmək və insan amilini əlilliyin arxasında yerləşdirən ifadələrdən qaçmaq lazımdır. Məsələn:

##### **İstifadə edilməlidir:**

görmə əlilliyi olan insan  
 eşitmə əlilliyi olan insan  
 əlilliyi olan şagird  
 fiziki əlilliyi olan uşaq  
 intellektual əlilliyi olan oğlan  
 tədris qüsuru olan qız  
 emosional, yaxud davranış  
 əlilliyi olan şagird  
 əlil arabasında olan oğlan  
 əlilliyi olan və olmayan şəxslər

##### **İstifadə edilməməlidir:**

Kor  
 Kar  
 əlil  
 şikəst  
 əqli geriliyi olan  
 təlim olunmayan  
 əqli cəhətdən natamam  
 arabalı  
 əlil və sağlam adamlar

Cəmiyyət əlilliyi olan insanların nailiyyətlərinə və sosial həyatda tam iştirakına mane olmaqla onların yolunda əngəllər yarada bilər. Əlilliyi olan adamlar üçün fiziki, yaxud əqli pozuntuların nəticəsi sosial və ya mühit eksklüziviyası, yaxud əlilləşmədir. Əgər əlilliyi olan insanın sosial əhatəsi inklüzivdirsə, əqli və ya fiziki əlilliyi olan insanın əlilləşməsi baş verməyəcək.

(Deppeler, 1998, səh. 35)

---

## **Əlilliyə görə diskriminasiya nədir?**

Əlillik sahəsində ABŞ (Americans with Disabilities Act of 1990, ADA; Individuals with Disabilities Educational Act 1997, IDEA) və Avstraliya qanunvericilikləri (the Disabilities Discrimination Act 1992, DDA) əlil-



lik zəminində diskriminasiyanı qanundankənar bəyan edir. Bu qanunların məqsədi təhsildə *bütün* şagirdlər üçün bərabərliyin və keyfiyyətin təmin olunmasıdır.

Əlilliyi olan şagirdlər də digər şagirdlərlə eyni təhsil imkanlarına malik olmalıdırlar. Müəllimlər, təhsil sahəsində mütəxəssislər bəzən şagirdin öz əlilliyinə görə nəyi mənimsəyə bilib-bilmədiyini dəqiq müəyyənləşdirə bilmirlər. Buna görə də əlilliyi olan tələbə hər hansı bir məktəbə, kollecə, universitetə, yaxud digər təhsil institutuna qəbul olunarkən tələblərə cavab verirsə, bu tələbə digərləri kimi təhsili davam etdirmək üçün eyni imkanlara malik olmalıdır. Əlilliyi olan şagirdlər təhsil zamanı “adi” şagirdlərlə eyni üstünlüklərə malik olmalıdırlar. Bu üstünlüklər aşağıdakılardır:

- pozitiv tədris atmosferi
- məsləhət xidmətləri
- kurs və fənn seçimi imkanı (Deppeler, 1998).

## İstedad nədir?

Bir çox onilliklər boyu istedad konsepsiyası kifayət qədər ziddiyyətli olmuşdur. Mütəxəssislərin bir qrupu iddia edir ki, İQ intellektuallıq əmsalındakı fərqlər genetik zəminlə və anadangəlmə qabiliyyətdəki fərqlə bağlıdır. Digər, daha müasir istedad konsepsiyası onu insanın inkişaf edən səriş-tələrindən biri hesab edir.

Müəllimlər, valideynlər, bir çox adamlar istedadada vahid və universal bir konsept kimi yanaşırlar. Onlar “istedadlı uşağdan”, yaxud “istedadlı uşaqlar üçün proqramdan” danışirlar. Əslində istedad fenomeni ilə bağlı bir çox konsepsiyalar və baxışlar mövcuddur. İntellektuallığın tərkib hissələri anlayışında baş verən tarixi dəyişikliklər istedad anlayışına, onun müəyyənləşdirilməsi və identifikasiyası proseduruna da təsir göstərmiş və bu istedad konsepsiyaları da zaman keçdikcə dəyişmişdir. Əvvəllər istedad anlayışı yüksək intellekt normasına bərabər tutulan birölçülü anlayış idi, buna görə də istedadlı şagirdlərin aşkar edilməsi bilavasitə İQ test göstəricilərindən, yaxud “nailiyyətlər” testinin nəticələrindən asılı olurdu. İstedad anlayışına müasir yanaşma çoxölçülüdür. O, standart testlərlə bağlılığı zəruri olmayan bir çox komponentlərdən ibarət kompleks koqnitiv səriştə anlayışından ibarətdir. Bu, intellektin mürəkkəb strukturu haqqında Qardner nəzəriyyəsi (Gardner, 1983), yaxud Sternberqin üçlü intellekt modelidir (Sternberg, 1986). Ən yeni nəzəriyyələr intellekti insan tələbatı və kontekstlərin geniş

spektrində, fərdin bir sıra həyat hadisələri əsasında nəzərdən keçirir. Bu yanaşmalar istedadlılığın və istedadlı uşaqların nə demək olduğu anlayışının identifikasiyası proseslərini başqa mövqedən gözdən keçirməyə imkan verir. Burada qabiliyyət genetik komponentlərin və ətraf mühitin qarşılıqlı təsiri, istedad isə insanın inkişaf edən səriştəsi kimi nəzərdən keçirilir (Sternberg, 1986).

## **İstedadlı uşaq müəyyən edilməlidir yoxsa edilməməlidir?**

Birincisi, istedadlı uşağın niyə müəyyən edilməsinə dair sualı cavablandırmağımız lazımdır. Adətən iddia edirlər ki, erkən mərhələlərdə istedadı müəyyən edilməyən uşaqlar lazımı qaydada stimullaşdırılıb yoxlanmadığına görə onların istedadı inkişaf etdirilmir (Perleth, 2000). İstedadlı şagirdlərin istedad və zəkasının xüsusiyyətləri və səviyyəsinin müəyyən edilməsi tədris proqramı və təlimatlar üçün də vacib hesab olunur. Belə ki, ümumi təhsilin xüsusi istedad və maraqlara yönəlik proqramlarla müqayisədə effektivliyi daha azdır (Feldhusen, 2000, səh. 271). Bütün şagirdlərdə olduğu kimi müəyyən edilmənin fundamental məqsədi fərdi şagirdlərin təhsil ehtiyaclarının dəstəklənməsidir.

İntellekt və istedadla dair anlayışımızın artmasına baxmayaraq istedadlı şagirdlərin müəyyən edilməsi həmişə asan olmur. Belə ki, məktəblər konkret vəziyyətlərdə müxtəlif çeşidli kəmiyyət və keyfiyyət metodlarını seçməlidir. Müəyyənləşdirmə prosesi bir neçə metodlardan ibarət ola bilər.

## **Standartlaşdırılmış qiymətləndirmə: intellektual testlər nəyi müəyyən edir?**

Veçsler və Stenford-Binet tipli fərdi intellektual testlər xüsusi tapşırıqlar toplusunun həllinə əsaslanaraq fərdi intellektual səviyyəni qiymətləndirir. Fərdin yaşı və imkanları arasındakı əlaqə nisbət və ya intellekt əmsalı (İQ) şəklində ifadə edilir.

Hər bir standartlaşdırılmış testdə fərdi fərqlər riyazi əmsallarla əlaqələndirilir. Müxtəlif nəzəriyyəçilər müxtəlif əmsallardan asılı olan testlər hazırlamışdır. Çoxsaylı intellektual testlərin olmasına baxmayaraq, onların çoxu xüsusi əmsal və ya bacarıqlar üzrə eyniadlı səslənsə də, *bu testlər həmişə eyni bacarıqları ölçür*. İntellekt anlayışı və onun ölçülməsi üçün müxtəlif

testlərlə əlaqəli çəşqinliğin əsas səbəbi sadalananları müəyyən edən obyektiv metodun olmamasıdır: *İntellektual davranışı müəyyən etmək üçün testə hansı xüsusiyyətlər daxil edilməlidir?* Nəticədə, müxtəlif testlərdən əldə edilən İQ-lər bir-birinə uyğun olmur.

İxtiyari intellektual testin intellektual davranış kimi təsnifləşdirilən bütün mümkün atributları ölçməsi mümkün deyil. Belə ki, intellektual testlər yalnız intellektual davranış kimi qələmə verilə bilən kiçik aspektləri ölçür və ondan intellektual davranışın bütün aspektlərini ölçməsinin gözlənilməsi düzgün deyil. (Psixoloji qiymətləndirmə və psixoloji hesabatların anlaşılmasına dair əlavə məlumat üçün 3-cü fəsilə baxın.)

## Yüksək İQ gələcək akademik nəaliyyətlərin qazanılmasına zəmanət verir mi?

Çoxsaylı koqnitiv qabiliyyətləri əhatə edən bir çox tədqiqatların nəticəsi olaraq qeyd edə bilərik ki, müxtəlif testlərdə adı çəkilən bəzi bacarıqlar akademik öyrənmə ilə əlaqəlidir və konkret fənlərdə fərdin imkanlarını proqnozlaşdırır. Yüksək İQ əmsalı olan uşaqlar aşağıdakı sadalananlara meyllidir:

- yüksək qiymətlər almaq
- seçim sınaqlarında yüksək balın toplanması
- məktəbdə daha çox vaxt keçirmək
- ali təhsil almaq üçün daha çox şansa malik olmaq

(Pendarvis və başqaları, 1990).

Yüksək İQ və məktəbdə əldə edilən qiymətlər arasındakı düz mütənəsiblik adətən ağıllı uşağın (yüksək İQ balı toplayanlar) daha tez və effektiv öyrənməsi ilə izah edilir ki, bu da onun məktəbdə daha yaxşı nəticələr nümayiş etdirməsi ilə nəticələnir. Bu mülahizənin düzgün olması şərt deyil.

Habelə qiymətlər və fərqlənmə sınaqlarında yüksək nəticələrin əldə edilməsi kimi göstəricilər oxşar koqnitiv bacarıqların ölçüləridir və yüksək İQ əmsalına öz töhfəsini verən ekoloji və sosial təsirlər yüksək qiymətlər və fərqlənmə sınaqlarında yüksək nəticələrin əldə edilməsinə səbəb olur (Ceci 1990). Başqa sözlə desək, yüksək İQ əmsalına səbəb olan ekoloji və sosial təsirlər yüksək qiymətlər və fərqlənmə sınaqlarında yüksək nəticələrin əldə edilməsinə öz töhfəsini verə bilər.

## İQ əmsalına ekoloji və sosial təsirlər

Ənənəvi intellektual sınaqların çoxu əldə edilən bilikləri qiymətləndirdiyindən bu sınaqların sosial sinif və ev mühitində uşağın imkanlarının əks etməsi təklif edilmişdir. Məhz bu göstəricilərin İQ əmsalına nisbətən gələcək peşəkar və iqtisadi uğurların həlledici amili olması şansı daha çoxdur (Ceci, 1990).

Tədqiqatlar göstərir ki, intellektual cəhətdən istedadlı şagirdlər subtestlərdə zəif və ya orta nəticələr nümayiş etdirə bilirlər – variasiya adətən bir neçə subtest üzərində cəmlənir (Hollinger və Koesek 1986). Məsələn, bu yaxınlarda bir qrup avstraliyalı uşaq üzərində aparılan tədqiqatlarda uşaqlar ümumi, sosial və dünyəvi bilikləri özündə əks etdirən subtestlərdə daha bacarıqlı olduqlarını nümayiş etdirmişdir (Deppeler, 1994).

Müxtəlif mədəni qruplar müəyyən növ biliklərin əldə edilməsinə çox və ya az dəyər verə bilirlər. Məsələn, bəzi avstraliyalı uşaqlar məktəbə gəlməmişdən əvvəl yazı bilir və hərfləri tanıyırlar. Bu biliklər məktəbdə tədris edilən oxumaq bacarığının əldə edilməsində nağılların danışılması kimi yerli mədəni bacarıqlar qismində aborigen uşaqların yiyələndiyi mürəkkəb biliklərdən daha faydalıdır (Davidson və Freebody, 1986, 1988).

Hələ unutmaq olmaz ki, eyni sınaqlar əldə edilən təcrübə və öyrənmək imkanlarından asılı olaraq müxtəlif fərdlər üzrə müxtəlif tələblər irəli sürə bilər. Bu amillər və onların fərdi test imkanlarına necə təsir edə biləcəyinin nəzərə alınması zəruridir.

Ənənəvi intellektual testlərdən tamamilə vaz keçmək olmaz; onlar hələ də standartlaşdırılmış tapşırıqlar toplusu üzrə fərdin cari və müxtəlif imkanlar səviyyəsi üzrə faydalı məlumatları təmin edə bilər.

Unutmayın: intellektual testlərdən yalnız onların məhdudiyyətlərini nəzərə alaraq istifadə edin.

## Müstəsna nailiyyətlərin əldə edilməsinin digər göstəriciləri

Tədqiqatın nəticələri aydın şəkildə göstərir ki, müstəsna nailiyyətlərin əldə edilməsinin göstəricisi yoxdur. Yüksək zəka məktəbdə nailiyyətlərin əldə edilməsi üçün vacib olsa da, kifayət etmir. Müstəsna nailiyyətlər fərdi koqnitiv, motivasiya, emosional və şəxsi xüsusiyyətlərin, eləcə də

ekoloji amillərin çox mürəkkəb şəkildə qarşılıqlı əlaqəsinin nəticəsidir (Trost, 2000). İstedadın intellektual testlər vasitəsilə qiymətləndirilməyən və təhsil nöqtəyi-nəzərindən vacib olan digər həlledici komponentləri də var. Onlardan bəziləri Çərçivə 2.5-də sadalanmışdır. Lakin unutmayın ki, şagirdin istedadı növbəti hallarda rast gəlinə bilər:

- bir mövzuda və ya bir neçə mövzuda özünü bürüzə verə bilər
- bütün həyat boyu davam edə bilər və ya qeyri-müntəzəm ola bilər
- bir və ya bir neçə sahədə olmaqla, bəzi sahələrdə onların imkanları yaşlılarına (orta səviyyəli imkanlar) və hətta onlardan yaşca daha kiçik olan şagirdlərin nəticələrinə (çətinliklər) uyğun ola bilər.

---

## **Çərçivə 2.5: Performansın komponentləri**

### *Öyrənmə üslubu*

Şagirdlərin fərdi öyrənmə üslublarının aspektləri fərqlənir (Dunn və Price, 1980; Griggs, 1991). Öyrənmə seçimləri və bacarıq modelləri istedadlı, eləcə də öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlər arasında istedadlı və öyrənmə çətinlikləri olan zəif oxuyan şagirdləri xarakterizə edə bilər (Whitmore, 1980; Redding, 1990; Schofield, 1993). Yüksək akademik nailiyyətlər və daha pozitiv davranışlar dərslərin keçirilməsi mühitinin şagirdin fərdi öyrənmə seçimlərinə uyğun gəlməsi zamanı əldə edilə bilər (Dunn, 1983, 1989; Yong və McIntyre, 1992).

### *Motivasiya*

Şagirdin akademik və digər tapşırıqlar üzərində səylərini idarə etməsi və nəzarətdə saxlaması səriştəli təqdim etmənin əsas komponenti kimi təklif olunur (Ames və Ames, 1989) və mötəbər performans üçün zəruri sayılır (Ericsson, 1994; Feldhusen, 1986; Sternberg və Davidson, 1986).

### *Koqnitiv və metakoqnitiv strategiyalar*

Şagirdlərin öyrənmə, yadda saxlama, anlama, planlama, yoxlama və düzəlişlərin edilməsi üçün istifadə etdiyi müxtəlif strategiyalar yüksək nailiyyətlərin əldə edilməsi üçün möhkəm zəmin yaradır (Brown və başqaları, 1983; Pressley və başqaları, 1987).

### *Bilik*

Müəyyən sahə üzrə biliklər səy tələb edən strategiya və metastrategiyalar, eləcə də yaddaşın effektivliyi və koqnitiv səriştələrin yaranmasına təsir edir (Chi və Ceci, 1987; Bjorklund və Harnishfeger, 1990; Bjorklund və Schneider, 1996; Scheider və Weinert, 1990;) Bir sahədə istedadın nümayiş etdirilməsi həmişə digər sahədə istedad nümayişinə təminat vermir, lakin böyük həcmli və yaxşı strukturlaşdırılmış bilik bazası bütün nailiyyətlərin əldə edilməsi üçün əsas özl sayılır.

(Mənbə: Deppeler, 1994).

## Mürəkkəb müəyyənləşdirmə

Şagirdlər qabaqcıl bacarıqlara malik olmasının əlamətlərini nümayiş etdirə bilər, lakin bu potensialı doğrultmazlar. Müəllim və ya valideyn psixoloq və ya səlahiyyətli işçi tərəfindən sınaq və ya qiymətləndirmənin aparılmasını tələb edə bilər. Bu şagirdlərə adətən zəif oxuyan şagirdlər kimi istinad edilir (Whitmore, 1980; Redding, 1990). Şagirdlər, aşağıdakı keys nümunələrində qeyd edildiyi kimi bir sıra səbəblərdən öz bacarıqlarını həmişə istedad performansına ilə nümayiş etdirə bilmirlər. (Bu fəsildəki “Müşahidə və tədqiqatlar” üzrə təkliflərə də nəzər yetirin.)

### Keys nümunəsi: Quynh, 9 yaş

Quynh ölkəyə yeni gəlmişdir. O, istedadlı və yaradıcı şairə və nağıl yazarıdır. Onun ingilis dilində yazısı və özünü şifahi ifadə etmək qabiliyyəti heç də həmişə onun yaradıcı ideyalarını əks etdirmir.

Yeni gəlmiş və ya ingilis dili ikinci danışdığı dili olan şagirdin yazısını yoxlayarkən müəllimlər müəyyən qədər çərçivədən kənara baxmalıdır, belə ki, şagirdin yazılı ifadə tərzini onun fikirlərinin dərinliyini əks etdirməyə bilər.

### Keys nümunəsi: Stefen, 12 yaş

Stefenin bacarıq səviyyəsi dəyişkəndir. Onun qeyri-şifahi, məkan və səbəb-nəticə sahələrində performansına öz yaşlarından kifayət qədər yaxşıdır, o, Legodan istifadə zamanı əla konstruktiv ideyalar nümayiş etdirir və yaxşı kompüter biliklərinə malikdir. Lakin Stefenin orta qulağında infeksiya olduğu üçün o hələ də, xüsusilə, səs-küy olduqda səsli informasiyanın qəbul və emal edilməsi zamanı çətinliklərlə üzləşir.

Bu onun sinif yoldaşları ilə müqayisədə az inkişaf etmiş yazı dili və di-

gər yazıb-oxumaq bacarıqlarında özünü bürüzə verir. O sinifdəki dinləmə və yazıb-oxumaq çalışmalarında çox vaxt çaşır və müəllimləri bu halı “dağınıqlıq” adlandırırlar. Stefen aktiv olduğu öyrənmə mühitlərində istedadlı performans nümayiş etdirərək nisbətən az dağınıq olur.

Öyrənmə mühiti şagirdin üstünlük verdiyi öyrənmə üslubuna uyğun olmadıqda və ya öyrənmə fəaliyyətləri “çox asan”və ya ”çox çətin” olduqda şagird ehtimal ki, ya tapşırıqdan uzaqlaşacaq və ya da fikri dağınıq olacaq.

Bəzi şagirdlər məktəbə gəlməmişdən əvvəl sinif yoldaşları kimi eyni öyrənmə imkanlarına malik olmamışdır. Bu çoxsaylı və müxtəlif səbəblərdən qaynaqlana bilər və ən geniş yayılanları aşağıdakılardır:

- iqtisadi çətinliklər
- ənənəvi ümumtəhsil müəssisələrinə ailənin prinsipial yanaşması
- çətin ailə vəziyyəti
- bəzi fəaliyyətlərdə gender ayrışdırıcılığı
- sinifdəki şəraitdən çox seçilən mədəni mənşəyə malik olmaq.

### **Keys nümunəsi: Salli, Martin və Anjelik, 8 yaş**

Sallinin bir çox uşaqlar kimi dostluq qurması üçün eyni sosial imkanları olmayıb. Martin və Anjelikin məhdud yazma-oxuma təcrübəsi olmuş, kompyuter və lego kimi konstruktor materiallarından istifadə etməmişlər. Nəticədə bu uşaqlar tədris proqramına müvafiq bəzi sahələrdə biliklərə yiyələnməyiblər. Salli, Martin və Anjelik bu müəyyən fəaliyyətlərlə məşğul olmadan istedadlı performans nümayiş etdirə bilməzlər.

Müəllimlər şagirdləri üçün planlamanın bir hissəsi kimi konkret fəaliyyətlərə hazırlıq kimi ümumi bilikləri müəyyən etməlidir.

### **Keys nümunəsi: Mettyu, 11 yaş**

İQ və fərqlənmə sınaqları göstərir ki, Mettyu öz yaşadlarından intellektual və akademik nöqtəyi-nəzərdən qabaqdadır. O, ağıllı yeniyetmə, eləcə də musiqi və idmandan həzz alan istedadlı rəssamdır. Mettyu ümumilikdə zəif məhsuldarlıq nümayiş etdirir və sinif tapşırıqlarının minimum hissəsini tamamlayır. Onun zəif oxumasının səbəbi birbaşa olaraq onun marağı ilə əlaqəlidir. O, yalnız bəzi dar çərçivələrdə - musiqi, rəsm və idman dərslərində çox həvəslidir və yüksək istedad nümayiş etdirir. Həmçininin fəaliyyətləri seçmək və tamamlamaq üçün də Mettyuya əlavə vaxt tələb olunur.

Yalnız şagirdin fəaliyyətə xüsusi marağı olduqda o istedadlı performans əldə etməyə həvəsli ola bilər.

## **İstedadlı “etiketindən” istifadə etmək vacibdirmi?**

Təsnifləşdirmə və etikətləmə bəzən faydalı ola bilər, lakin yaxşı formalaşmış və bacarıqlı uşaqlar üçün mənfi nəticələrə də səbəb ola bilər. Karl və Narsissanın keys nümunələrində etikətləmənin üstünlükləri və mənfi cəhətləri öz əksini tapmışdır.

### **Keys nümunəsi: Karl, 11 yaş**

"Mən imtahan edilməmişdən və istedadlı olduğumu aşkar etməmişdən əvvəl həmişə narahat idim. Anam məni imtahan etdirdikdən sonra müəllimlər mənə başqa işlər görməyə icazə verdilər. Yazım və tələffüzüm yaxşı olmadığı üçün hesabatlarımı kamera vasitəsilə verirdim, həmçinin kompyuterdən istifadə üçün əlavə vaxt da verirdilər. Mən məktəbə nifrət edirdim... Elmi eksperimentləri sevirəm. Ey! Mən kondensator və müqavimətlə əlaqəli həqiqi əla layihə etmişəm və “Elmi istedad axtarışında” yarışında birinci olmuşam."

(Mənbə: Yazma və oxuma çətinliyi olan Karlla müsahibə)

Davranış problemləri, yazma-oxuma çətinlikləri və s. kimi problemlərlə əvvəlcədən mənfi etikətlənərək nəzərdə tutulan və dəstəklənən şagird ona istedadlı münasibətinin göstərilməsindən faydalana bilər.

### **Keys nümunəsi: Narissa, 14 yaş**

"İstedadlı və zəkalı. Bu sözlər son iki ildə mənim bütün həyatımı alt-üst etdi. Məni imtahan edənədək ətrafın məndən gözləntiləri bu qədər yüksək deyildi. Mənə heç vaxt diqqət etməyən müəllimlər məni şahin kimi izləməyə başladılar. Valideynlərim bu gün də zarafatla “səndən istədiyimiz, bacardığının ən yaxşısını etməyindir” deməyə davam edirlər. Lakin artıq onların “bacardığının ən yaxşısı” dedikləri ifadənin gözləntiləri də dəyişmişdir. Mən bacarıqlı uşaqlar üçün əlavə proqramlar, seminarlar və tədbirlərə cəlb olundum. Hal-hazırda mənə həddən artıq çox diqqət və vəsait ayıran Fərdi Fərqlər Departamentinin daimi qorxusu altında yaşayıram . . .

"Ona görə də valideynlər və müəllimlərə tövsiyə edirəm ki, uşaqlara uşaqlıqlarını yaşamağa imkan versinlər. Heç kim etikətlə yaşamaq istəmir.



Əlavə səy və vəsaitlərinizi onlara ehtiyac olanda istifadə edin, əks təqdirdə əziyyətləriniz boşa çıxacaq. Uşaqlarınızı inkişaf etdirməyə hazır olun, lakin onlara bacarmadıqlarından artığını etməyə təzyiq göstərməyin. Həvəsləndirin, amma israr etməyin. Mən ömrümün 13 ilini etiketsiz yaşadım və buna görə çox minnətdaram." Narissa, xüsusi istedadlı və zəkali yeniyetmə.

(Mənbə: İstedadlı və zəkali: Tanrının lütfü yoxsa lənəti? Valideyn Strategiyaları, Kronqold Mərkəzi, Sentyabr, 1995)

Etiketləmə həтта yaxşı yetişmiş və bacarıqlı uşaqlar üçün də fəsadlı nəticələne bilər.

## İstedadı təqdimetməni təşviq edən öyrənmə mühitləri

Şagirdlər istedadı təqdimetməni adətən sadalanan öyrənmə mühitlərində nümayiş etdirirlər:

- müxtəlif öyrənmə üsullarını dəstəkləyən və təşviq edən
- geniş çeşidli və zəngin öyrənmə təcrübələri təmin edən
- ekstensiv və intensiv öyrənmə, eləcə də öyrənməni sürətləndirən imkanlar daxil olmaqla şagirdlərə maraqları olduğu sahələrdə biliklərini artırmağa şərait yaradan
- şagirdlərə performansları başqa sahələrə nisbətən "orta" olan sahələrdə dəstəyin və ya şablonun verildiyi
- şagirdlərin müxtəlifliyini nəzərə alan, çevik və inteqrasiya edilmiş tədris proqramını təmin edən.

## Mən sinifdən nə öyrəne bilərəm?

Müəllimlərin uşaqları tədris və öyrənmə prosesinə cəlb edərək onları müşahidə etmək üçün çox imkanları var. Bəzi tədris təcrübələri şagirdin istedadlı performansına səbəb olsa da, bəzilərinde bunu müşahidə etmək; bəziləri şagirdin dərse cəlb edilməsi və öyrənmə imkanlarını asanlaşdırsa da, bəziləri şagirdin dərse cəlb edilməsi və öyrənməsi imkanlarını azaldaraq onların qarşısına baryerlər qoyur.

Burada əsas sual şagirdin istedadlı və ya əlilliyi olan şagird kimi təsnifləşdirilməsi deyil, əsas sual "Sinifdəki tədris təcrübəsi şagirdlərin dərse cəlb edilməsi və özünü təqdim etməsinə necə təsir edir? Bu suala cavab vermək üçün hansı məlumatları toplamalıyam?" olmalıdır.

## Müşahidə və tədqiqat

Şagirdin davranışının mütəmadi olaraq və diqqətlə müşahidə edilməsi onun sinifdə dərəcə cəlb olunması və imkanlarına nəyin töhfə verəcəyinin müəyyən edilməsində bir sıra başlanğıc nöqtələri təmin edə bilər. Bu başlanğıc nöqtələr növbəti tədqiqatların aparılmasını tələb edəcək. Müəllimlər aşağıdakı vəziyyətləri müşahidə edə bilər və mötərizədə verilən təkliflərə riayət edərək növbəti araşdırmaları həyata keçirə bilər:

<b>Vəziyyət</b>	<b>Tədqiqat</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• şagirdin performansını onun sinif yoldaşlarına nisbətən daha yaxşıdır (daha sürətlidir və ya daha dərindir)</li> </ul>	→ daha çətin tədris planı ilə şagirdin performansının yoxlanılması
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oxuyub-yazmada çətinliyi olan şagirdin mövzunu anlaması üçün planlı dəstəyə və ya biliyini nümayiş etdirməsi üçün digər alternativ yollara ehtiyac duya bilər, əks təqdirdə dərəcə cəlb olunma və ya istedadlı performansını nümayiş etdirə bilməyəcək</li> </ul>	→ dərəcə cəlb olunma və performansın səviyyəsi üzrə yazma, oxuma və kollektiv öyrənmənin dəstəklənməsi üçün şablonlardan istifadə edilməsi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• şagirdin söyləri və motivasiyasının nəticələri mövzu və öyrənmə formatlarından asılı olaraq dəyişə bilər və onların performansına birbaşa təsir edə bilər</li> </ul>	→ müxtəlif mövzu və fəaliyyətlər üzrə şagirdin performansının ölçülməsi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• şagirdin öyrənməyə marağı onun dərəcə cəlb olunması və yüksək təqdimatı ilə nəticələnir</li> </ul>	→ müşahidə və müsahibələr vasitəsilə şagirdin məktəb xaricində üstünlük verdiyi fəaliyyətlərin müəyyən edilməsi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• şagirdin geniş və dərin biliyi problemlərin həll edilməsi strategiyasının tətbiqinə və</li> </ul>	→ şagirdin tələb olunan ilkin bacarıq və bilikləri – konkret mövzu haqqında öyrənmək üçün şagirdin hansı

- |  |  |
|--|--|
| <p>təqdimmə səviyyəsinə təsir edəcək</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• şagirdin üstünlük verdiyi öyrənmə və ya düşünmə üslubunun tədris şəraitinə uyğun olması daha pozitiv münasibət və yüksək akademik nailiyyətlərlə nəticələnəcək</li> <li>• şagirdlərin təliminin planlanması, yoxlanması və təşkil edilməsi, eləcə də öyrənmə, yadda saxlama və anlama üçün istifadə edilən strategiyalar performansın daha yüksək səviyyələrini dəstəkləyir; əksinə, əla qavraması olan şagirdlərin təşkilati bacarıqları olmadıqda onlar səriştələrini nümayiş etdirə bilmir</li> <li>• şagirdin sosial bacarıqları yaşadları ilə əməkdaşlıq, performans və dərəcə cəlb olunmanı ya məhdudlaşdırır, ya da gücləndirə bilər</li> </ul> | <p>imkanları var?</p> <p>→ qulaqa smaq, danışmaq, aktiv quruculuq, rol oynamaq, təhlil etməkvə s. kimi şagirdin müxtəlif növ biliklərinin olmasını tələb edən fəaliyyətlər üzrə şagirdlərin dərəcə cəlb olunması və performans səviyyəsinin müəyyən edilməsi</p> <p>→ şagird tapşırığı necə edə biləcəyini bilirmi? Tapşırığın tamamlanması üçün addım və ya tələblərin müfəssəl tədrisi performansını artırırımı?</p> <p>→ fəaliyyətə cəlb olunma və onun icra edilməsi üçün şagirdin sosial səriştələri varmı?</p> |
|--|--|

Müəllimlər şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə əsaslanaraq müəyyənləşdirilmə qərarları verən zaman bütün bu aspektləri diqqətlə nəzərdən keçirməlidir. Şagirdin bu davranışlarının müşahidə edilməsi də tədris proqramı üzrə tədris və öyrənmə ardıcılığının planlaşdırılması zamanı çox böyük əhəmiyyət kəsb edir (Fəsil 6 və 7).

### **Gələcəkdə yarana biləcək çətinliklər**

Xüsusi istedadların təhsil sahəsi də xüsusi təhsil və əlilliyi olanların təhsil sahəsi kimi dəyişir. Bizim intellekt konsepsiyaları fokusun sürüşdürül-

məsi ilə dəyişmişdir: mütləq etiketləmə və təcrid olunmuş təhsildən məktəblərin sosial kontekstində fərdi şagirdlərə daha həssas yanaşmaya keçid baş vermişdir.

Əsas çətinlik müxtəlifliyi dəyərləndirən mühitdə fərdlərin mükəmməlliyini nəzərə almaqla bütün şagirdlərin təqdimatına müsbət cavab verməkdir.

### **ƏSAS TERMİNLƏR**

**Əlillik** insanın bədən üzvləri və ya funksionallığında zədə və ya dəyişmənin baş verməsi nəticəsində yaranan funksional pozulmadır.

**Əlilliyə görə diskriminasiya** dedikdə şəxsin əlilliyi səbəbindən ona qeyri-müvafiq münasibətin olması və ya onun ədalətsiz şəkildə təcrid edilməsi nəzərdə tutulur.

**İQ İntellekt əmsalı** – Fərdin standartlaşdırılmış intellektual test üzrə imkanları və yaşı arasındakı nisbət və ya intellekt əmsalı (İQ) şəklində ifadə edilir.

### **ƏLAVƏ OXU MATERIALI**

Katzman, L. (2003), "Xüsusi və istedadlıların təhsilində azlıq təşkil edən şagirdlər", *Harvardın Təhsil üzrə İcmalı*, 73(2), səh. 225–39.

Seigel, L.S. (1999), "Öyrənmə problemlərinin müəyyən edilməsi və diaqnozu məsələləri: Qukenberger və Boston universitetinin baxışı", *Əlilliyin öyrənilməsi üzrə jurnal*, 32(4) səh. 304–24.

# 3

---

## Münasibətlər və inklüziya

Müəllimlik az saylı peşələrdən biridir ki, beş yaşından 16-18 yaşına kimi müxtəlif cür uşaqlarla ünsiyyətdə olur. İstisnalar yalnız ciddi fiziki, psixioloji, əqli və sağlamlıq problemləri olduğuna görə xüsusi müəssisələrdə tədris edilən kiçik uşaqlar qrupunu əhatə edir.

Inklüziv məktəb siyasəti və onun öncəki “inteqrasiya” və “realizasiya” siyasətləri icra olunmağa başladıqdan sonra, əvvəllər xüsusi müəssisələrdə təhsil almalı olan bəzi yeniyetmələr artıq adi yerli məktəblərdə oxuyurlar. Nəticədə müəllimlər daha geniş müxtəlifliyə malik uşaq və yeniyetmələr ilə işləyirlər.

Müəllimlər uzun müddət uşaqları müşahidə edib onlarla ünsiyyətdə olduqları üçün müəyyən yaş qrupları daxilində onların davranışdan müəyyən gözləntiləri ola bilər. Digər peşə sahibləri müştəri və ya xəstələrinin davranışını yalnız kiçik bir çərçivədə görürlərsə, müəllimlər valideynlərdən sonra uşaqları öz təbii mühitlərində necə davrandıqlarını ən çox müşahidə edən ikinci şəxslərdir. Ona görə onların uşaqlar haqqında fikirləri həqiqətə uyğun və ətraflı olmalıdır.

### **BU FƏSİLDƏKİ ƏSAS İDEYALAR:**

- mövqe – nədir?
- dəyərlər
- ideologiyalar
- əlilliklə üzləşmək
- real planlama

### **TARİX TƏKRARLANIR?**

Inklüziya siyasətinin anlamı hər kəs üçün universal məcburi təhsilin əsli anlayışına qayıtmaqdır. Avstraliyanın Viktoriya ştatında 1872-ci il tarixli

*Təhsil Aktı* müəyyən yaş qrupundakı bütün uşaqların məktəbdə icbari qeydiyyatını tələb edirdi. Aktın şərti bu idi ki, bütün uşaqlara şamil edilməli, təhsil icbari, azad (ödənişsiz) və dünyəvi olmalıdır. Təəssüf ki, aktda uşaqların il ərzində tədris olunan fənn üzrə ilin sonunda imtahan verərək qiymətləndirmədən keçməli olduqları da nəzərdə tutulmuşdu. Uşaq imtahanı keçə bilmədikdə o, imtahanı keçənə kimi yenidən təkrarən əvvəlki ilin təhsilini alırdı. Təəssüf doğuran daha bir fakt da o idi ki, müəllimlərin işlərini nə dərəcədə yaxşı görmələri nəticələrə əsasən qiymətləndirilərək onlara ödəniş edilirdi. Nəticədə əlilliyi olan uşaqlar, xüsusilə də öyrənmə problemləri olanlar qeyri müvəffəq olur və müəllimlər bundan məyus olurdu. Habelə, bu qeyri-kafi nəticələr onların maaşlarına və peşə istiqamətində inkişafına təsir edirdi.

Həmin akta 1874-cü ildə düzəliş edildi və “təhsil ala bilməyən” uşaqların (yəni, belə hesab edilənlər) məktəbdən getmə zəruriyyəti aradan qalxdı. Viktoriya ştatının paytaxtı Melburnun Moonee Ponds kəndində bir həkimin yerli məktəbə gedə bilməyən qızı var idi. Dövlətin dəstəyini ala bilmədikdə o, 1881-ci ildə qızı və onun kimi başqa uşaqların təhsil ala bilməsi üçün xüsusi özəl tədris müəssisəsi təsis etdi. Yalnız bu müəssisənin açıq-aşkar müvəffəqiyyətindən sonra 1907-ci ildə adi məktəbdə oxuya bilməyənlər üçün xüsusi təhsil müəssisələrinin yaradılması fikri rəsmi olaraq qəbul edildi. Adi məktəblərdə hər kəsin təhsil ala bilməsinin əhəmiyyətinin əsl anlayışının yenidən gündəmə gəlməsi və rəsmi siyasi mövqe tutması üçün bir əsr lazım oldu.

Bu müxtəlifliyin artması müəllimlərin hal-hazırda fiziki vəziyyətindən asılı olmayaraq daha çox müxtəlif təbiətli uşaqlar və yeniyetmələr ilə ünsiyyətdə olmasını təsdiq edir. Digər peşə qrupları arasında bu hala nadir hallarda rast gəlinir. Belə ki, stomatoloq yalnız müalicə zamanı fərqli insanlarla qarşılaşır, terapevt yalnız uşaqlar xəstələyərkən və ya zədə alarkən onlarla ünsiyyətdə olur, müəllimlər isə eyni uşaqlarla həftənin beş günü kifayət qədər çox vaxt keçirirlər.

Rəsmi siyasətin dəyişməsinə baxmayaraq, realıqda bir çox məktəblərin qeydiyyat formasındakı dəyişikliklər olduqca az olacaq. Adi məktəblərə yeni daxil olan əlilliyə malik uşaqların sayı ümumi nisbətdə, böyük ehtimal ki, 5%-dən azdır və təbii olaraq müəllimlər dərs deyəcəkləri uşaqların sağlamlıq, normal fəaliyyət göstərən və bacarıqlı olacaqlarını gözləyir. Uşaq və yeniyetmələrdən ibarət əhalinin böyük əksəriyyəti məlum proseslər və qanunauyğunluqlarla inkişaf edir. Hətta ciddi əlilliyi olan şəxslər olsa belə, bu

yalnız onların bir qisminə təsir edəcək. Əqli məhdudiyətlər tədris prosesi və sosial sərişətlərə təsir edə bilər, lakin, fiziki inkişafa təsir etməyə də bilər. Buna baxmayaraq, iki sual yaranır:

- İnkişaf modeli və tibbi tarixçələri uşaqların əksəriyyətindən fərqli olan bir və ya iki uşağın təhsil ehtiyaclarının qarşılınmasında müəllim üçün hansı baryerlər ola bilər və müəllim onların sonrakı inkişafını necə təmin edə bilər?  
və ən önəmlisi:
- Müəllimin inküziv siniflərdə icra edilən tapşırıqlara peşəkar və rahat şəkildə yanaşmasını nə təmin edə bilər?

Bu suallara cavab vermək üçün müəllimlərin öz işlərinə olan münasibətlərinə yenidən qayıtmaq lazımdır. Əlbəttə ki, sinfin təşkili, dərslərin planlanması, tədris proqramının modifikasiyası və tədris prosesinin qiymətləndirilməsi (Fəsil 4, 6, 7, 8 və 9) ilə bağlı peşəkar aspektləri nəzərə almaq lazımdır. Lakin ən önəmlisi müəllimin fərqli uşaqlara münasibətidir.

İnküziv işin aparılmasında müəllimin müsbət yanaşma mövqeyi mühümdür (Sharma və Desai, 2002), lakin bizim münasibətlərimiz bu fəsilə müzakirə olunub vurğulanan bir neçə komponentə əsaslanır. Əgər biz müsbət mövqeyimizi saxlayır və çalışdığımız başqa insanların da bu mövqedən çıxış etməsinə çalışırıqsa, bu zaman həmin komponentlərin müəyyən edilməsi və başa düşülməsi zəruridir.

## Münasibətlər

Münasibətlər bəşər həyatının əsas və geniş yayılmış bir aspektidir. Münasibət anlayışı olmadan gündəlik həyatımızda hadisələrə reaksiya verə və onları təsvir edə, eləcə də qərarlar qəbul edərək insanlar ilə əlaqələrimizə anlam verə bilməzdik (Vaughan və Hogg, 2002). Bizim münasibətlərimiz gündəlik həyatımızda qarşılaşdığımız insanlara və əşyalara olan fikir, istək, davranış, bəyənilib-bəyənməmək hissələrimizin cəmindən ibarətdir. Lakin münasibətə düşüncə, hiss və hərəkətlərdən ibarət bir üçlük kimi də baxmaq olar. Bizim düşüncəmizdə bu üç aspektin qruplaşmasının nə dərəcədə geniş olmasına McGuire (1989) belə rəy bildirmişdir:

Düşüncə, hiss və hərəkətdən ibarət insan təcrübəsinin bu üçlüyü (hərçənd məntiqli olmasa da) Hind-Avropa (Hellenik, Zərdüşti və hindu fəlsəfəsində rast gəlinib) fəlsəfəsində çox geniş yayılıb. Buna əsasən də iddia edə bilərik ki, bu bizim konseptual bilik səviyyəimizin hansısa əsaslarına uyğundur, ola bilsin ki... beyinin üç təkamül layını əks etdirir: serebral korteks, limbik sistem və beynin yaşlı strukturları (səh. 40).

Bu fikrin mənbələrindən asılı olmayaraq bizim münasibətlərimiz düşüncələrimizə, hissələrimizə və nə etdiyimizə təsir edir; həqiqətən də, münasibətlərimiz bizim nə düşündüyümüzü, nə hiss etdiyimizi və nə etdiyimizi faktiki olaraq müəyyən edə bilir. Onlar nisbətən qalıcıdır və biz insanın münasibəti (mövqeyi) haqqında nə qədər çox biliriksə, onun bu və ya digər vəziyyətdə müvafiq olaraq necə davranacağını təxmin edə bilirik. Allporta (1954) münasibətin əsasən müəyyən bir şəkildə cavab verə bilmə hazırlığı olduğunu bildirir, həmçinin münasibətlər çox emosional olur, çünki onlar bizim insanları (özümüz də daxil olmaqla) və əşyaları dəyərləndirməyimizə təsir edir. Münasibətlərimiz (mövqələrimiz) nəyisə bəyənilib-bəyənməməyimizi, diqqətimizi çəkən nədənsə uzaqlaşmağımızı və ya ona yaxınlaşmağımızı idarə edir.

Mövqələrimiz bizim üçün çox önəmlidir. Onlar insanları və ya hadisələri təsnifləşdirmə və ya streotipləşdirmə kimi eyni funksiyaya malikdir. Onlar bizə dünyanı anlamaqda kömək edir. Münasibətlər həyatımızda baş verən hadisələrə, qarşılaşdığımız insanlara və ya cavab verməli olduğumuz siyasi suallara reaksiya verməkdə bizə yardımçı olurlar.

Mövqeyimizin formalaşması həyatımız boyunca əldə etdiyimiz təcrübələrin, digər mənbələrdən əldə etdiyimiz məlumatların və ya düşünmə prosesimizin və uşaqlıqdan bəri qazandığımız sosial təcrübələrimizin birbaşa nəticəsidir. Doğuşdan deyil, sonradan öyrənilən elementlər kimi onlar da dəyişə bilər.

## Dəyərlər

Mövqeyimizi vurğulamaq bizim dəyərlər sistemimizdir. Mövqələrə oxşar olaraq dəyərlər bizim davranışlarımızı müəyyən edən həyat prinsiplərimiz və inandığımız həqiqətlərdir. Onlar bizim “təfəkkürümüzdə” olur, lakin davranış formasında özünü göstərir və hadisələrə olan emosional reaksiyalarımıza təsir edir.

Xüsusi əşya, hadisə və ya insanlara olan mövqeyimizin inanclarından



fərqli olaraq, dəyərlər həyatın hədəfləri ilə bağlıdır. Onlar həyatda nəyin doğru olması fikrinə əsaslanır və şəxsi hədəflərimizin müəyyənləşməsində çox mühüm rol oynayır.

Filosof Riçard Robinson (1964) iddia edir ki, insanın yaşamını istiqamətləndirən beş əsas dəyər var: həyat, gözəllik, inam, səbəb və sevgi. Digər bir filosof Ceyms Qriffin (1986) bu dəyərlərin aşağıdakılardan ibarət olması fikrini irəli sürür: müvəffəqiyyət, səlahiyyət, azadlıq, sağlamlıq, anlayış, zövq almaq və dərin şəxsi əlaqələr. Universal olaraq qəbul edilmiş dəyərlər yoxdur, lakin dəyərlərimizi təsvir edib-edə bilməməyimizdən asılı olmayaraq onlar tutduğumuz mövqeyimiz üçün bir konstruksiya kimi xidmət edir.

Dəyərlərimiz dəyişə bilər. Bəzən müəyyən hadisələr dəyərlərimizi imtahan edir və biz artıq əvvəlki kimi yaşamağa davam edə bilmirik. Böyük itkisi olan birini nümunə götürün. Bu həyat yoldaşı, yaxın dost və ya övlad itkisi ola bilər. Habelə, kimsə öz orqanizminə nəzarəti tam və ya qismən itirə bilər və ya ona progressivləşən və xroniki olan bir xəstəliyin diaqnozu qoyula bilər. Bir insan kimi bizim üçün məsələ itirdiyimiz birinə bəxş etdiyimiz sevgi, rahatlıq və ya mümkün olmayan müstəqillik, sağlamlıq dəyəridir. Biz yenidən yaşadığımız itki ilə razılaşıq, özümüzü dəyərsiz hiss edirik. Bu itkini qəbul etməklə dəyərsiz bir mövqedən dəyər qazanan yeni baxışa keçid edirik. Bu faktlarla barışmaq, onlara əhəmiyyət verməmək deyil. Bu sadəcə dəyərlərimizdə dəyişiklik etməli olduğumuzu göstərir.

Əgər fiziki olaraq bizdə baş verən mühüm dəyişiklərlə barışmağa məcburuqsa, o zaman, bu dəyişiklər necə baş verə bilər? Gəlin hər hansı bir bədən üzvünün itirilməsi ilə bağlı nümunəyə nəzər salaq və Wright-da (1983) qeyd olunan və Dembo və digərləri (1956) tərəfindən müdafiə olunan dəyərlərin dəyişiminin dördlüyü təhlilindən istifadə edək.

Birinci, bilirik ki, böhran zamanı hər kəsin psixoloji və fiziki resursları itkiyə fokuslanır. Bu şok reaksiyası və ya üzüntü dövrü əvvəllər düşünmədən edə bildiyimiz nələrisə, indi edə bilməmək faktı ilə üzlaşdiyimiz zaman baş verir. Bu hissələrin nə dərəcədə güclü olduğunu və nə qədər müddət çəkəcəyini təyin edə bilmərik, çünki reaksiyalar çox özəldir və dərinə yerləşir. Üzülmə dövrü vacib nüansdır, belə ki, əvvəl necə idi və indi necədir vəziyyətinə uğurlu keçid etmək və yaranan problemlərə alışmaq üçün vaxt qazandırır.

İkinci itirilənlərin həmin bədən üzvündən asılı olmayan dəyərlər ilə əvəz olunmasını görmək üçün fərdin dəyərlər sahəsini genişləndirməsi ehti-

yacı var; həmin şəxsin şəxsiyyəti dəyişmir və mehribanlıq, ağıl, səy göstərməsi və əməkdaşlıq kimi dəyərlər olduğu kimi qalır. Bu məqsədə nail olmaq üçün bədənımız və onun əhəmiyyəti müvafiq başqa dəyərlərə tabe olmalıdır, yəni şəxsiyyət və şəxsi keyfiyyətlərin digər aspektlərinin əhəmiyyəti artdıqca, özümüzü dəyərsizləşdirmə azalır.

Üçüncüsü, yeni sahib olduğumuz əlilliyin etdiyimiz hər işə təsiri olmayacağına inanmaqdır. Fiziki faktlar çox şeyə nail olmağa təsir edə bilər, amma fiziki faktlar edə biləcəyimiz və edə bilməyəcəyimiz müəyyən hərəkətlər ilə məhdudlaşır. Onlar bizi müəyyən etmir və əgər hətta hansısa maneələr varsa, bu maneələr öz məhdudiyyətlərimizdən daha çox sosial baryerlərə görə də ola bilər. Əgər itki nəticəsində harasa getmək üçün əlil arabası lazımdırsa, o zaman biz baryerləri dəf etmək üçün onları aşmağın yollarını öyrənməliyik. Dembo və digərləri (1956) bunu “əlillik təsirlərini saxlayan” üçüncü mərhələ adlandırırlar.

Dördüncü, müqayisəli status dəyərlərimizin fəal dəyərlərə keçməsinə çalışmaq vacibdir. Müqayisəli status dəyərləri onların və ya digərlərinin pis və ya yaxşı kimi qiymətləndirdiyi atributlara istinad edir. Yəni mühakimə olunan hər bir şey (istər gözəllik, fiziki güc, istərsə də intellekt) yuxarıda verilən standartdan ya “aşağı”, ya da “yuxarı” göstəriciyə malik olacaq və böyük ehtimal ki, şəxsin digər xüsusiyyətləri də eyni meyar ilə qiymətləndiriləcək. Ona görə də, diqqət xarici görünüşə yönəlibsə və hər hansı bir insanın əsas keyfiyyətləri “yuxarıdırsa”, yəni “başqalarına nisbətən daha cəlbedicidirsə”, o zaman həmin şəxs də digər insanlardan daha parlaq, daha güclü və daha qəşəng olmalıdır. Alternativ olaraq insanların fiziki xüsusiyyətlərini (və ya digər keyfiyyətlərini) müqayisəli status dəyərlərində deyil, faydalılıq və daxili dəyərlər mövqeyindən nəzərdən keçirmək lazımdır. Başqaları ilə müqayisə etmədən insanın keyfiyyətlərinin dəyərlərinə baxmaq lazımdır. Protez və ya əlil arabası hərəkətsizliyi vurğulamadan, faydalılığına görə qiymətləndirilə bilər. Biz insanlar qalib gələnləri alqışlayıb, ikinci yer tutanlara əhəmiyyət verməsək də, anlamalıyıq ki, həyatda heç də bütün hadisələr dərəcə ilə sıralana bilməz. Bəzi iştirakçılar üçün sadəcə iştirak etmək uğrunda mübarizə aparmaq kafi qələbədir. Bəlkə də burada son sözü Şekspir deməlidir:

Təbiəti yalnız qəlb ləkələr:

Yalnız pis həyatı olandır bədxah,

Yaxşılıq gözəllikdir, amma gözəl hiyləgər

İblisin parıldadığı boş sandıqdır.

*(On ikinci gecə, III Akt, Səhnə 4)*

## İdeologiyalar

Dəyərlər qədər mühüm olan ideoloji baxışlarımıza həyat, onun necə olması və cəmiyyətin necə təşkil olunması haqqında düşüncələrimiz daxildir. İdeoloji fikirlər (bəzən fəlsəfi fikirlər kimi istinad edilir) cəmiyyət və ya qrup üçün ümumi hədəfləri əhatə edir. Adətən iki əks ideologiya - insanın azadlığı həmin dövr mövcud olan siyasi şərtlərdən asılı olmayaraq, milli təhlükəsizliyin tələb etdiyi tələbləri aşdıqına inanmayanlar və inanmayanlar olaraq bir-birindən fərqlənir. Biz də ictimai xidmətlərdə dövlət əmlakına qarşı şəxsi əmlakın debati haqqında düşünə bilərik.

İnküziv siyasəti, uşaqların cəmiyyətdəki bacarıqları və ya məhdudiyətlərinin səviyyəsindən asılı olmayaraq məktəblərin onların bütün ehtiyaclarını qarşılamaı ideologiyasını dəstəkləyir. Bu problemlər dövlətin dəstəklədiyi və inküzivyanın əsaslandığı rəsmi siyasətə daxil edilən məsələlərdir. Lakin Foreman (2001) qeyd etdiyi kimi, müəllimlərin bu siyasət ilə razılaşmalı olduğunu göstərən xüsusi bir tələb yoxdur. Sadəcə müəllimlər “fərqlilik” diaqnozundan asılı olmayaraq siniflərində bütün şagirdlərin tələblərini ödəməyə hazır olmalıdırlar.

İnküziv təcrübə işlərinin tətbiq edilməsindəki ən mühüm amil - bütün uşaqların öyrənə və öyrədilə bilməsinə olan inamdır. Bu, məktəblərə təsir edən proqramlara düzəlişlərin edilməsi üçün onlara verilən xüsusi təhsil tədarüku və öhdəliyinin hazırlanması ideyalarına doğru irəliləyən əsas prinsipdir. Əvvəlki təhsil yanaşması təhsil ala bilən və təhsil ala bilməyən uşaqları təsnifləndirirdi. Bu sistemin arxasında bizim söylərimizdən fayda əldə etməyənlərə “təhsili hədəf etməməliyik” kimi etinasız inam durur. Lakin bütün uşaqların “öyrənə və öyrədilə bilər” prinsipinə hərtərəfli baxılmalıdır. Bu prinsip bütün uşaqların eyni dərəcədə və ya eyni həcmdə öyrənə biləcəklərini söyləmir. Bir çox sahələrdə fərdi fərqlər təyin edilə və bu fərqlərin uşaqların necə öyrənməsinə müəyyən təsirləri ola bilər - 4-cü fəsildə, qiymətləndirmə bölməsində bunu vurğulamışıq. Fərdi fərqləri göstərən testlər “öyrənə bilməz” qənaəti vermir. Onlar sadəcə öyrədilməli olanı və kafi səviyyədə nailiyyət əldə etmək üçün lazım olan vaxt limitlərinin müəyyən edilməsi üçün müəllimə yol göstərə bilər.

## Əlilliklə üzvləşmək

Müəllimlərin qarşısında duran məsələlərin mənbəyi və müxtəlifliyi,

məsələn, serebral iflic, meningit, onurğa yırtığı və ya Daun sindromu kimi müəyyən hallarda açıq şəkildə nəzərə çarpır. Lakin istedad və ya inkişaf gərililiyi, eləcə də əqli problemlərin bəzi formaları bəzən öyrənmə məhdudiyətində açıq şəkildə özünü biruzə vermir.

Biz çox hallarda əlilliyin bütün qruplarının hamısına və ya ixtiyari birinə əhəmiyyət verməyib və ya yalandan özümüzü elə göstərə bilirik, lakin nadir hallarda açıq-aydın əlilliyi olan şəxslərə kimsə birmənalı şəkildə yanaşır. Belə ki, bəzən bəzi əlillik formaları bizim ideal obrazımızı elə təhdid edir ki, özəl və şəxsi reaksiyalarımızla başa çıxmaq üçün bir və ya bir neçə strategiyanı tətbiq etməyə cəhd edirik. Bəzən də ən azı ictimai yerlərdə qarşılıqlı əlaqələrdən çəkinə bilirik.

Təsəvvür edin ki, ticarət mərkəzində və ya hər hansısa bir işə müəssisəsindəsiniz və dostunuzu və ya yaxın bir tanışınızı başqa bir insanla görüşürsünüz. Onlara tərəf yaxınlaşırsınız və digər şəxsin əlilliyi olduğunu, dostunuzun ona yeməyə kömək etdiyini görürsünüz. Bu adi bir hal deyil və siz dayanırsınız; ictimai bir yerdə yetkin bir insanın və ya yeniyetmənin kimsə yedizdirməsi tez-tez müşahidə olunan deyil. Xatırlayırsınız ki, dostunuz ciddi əlillik dərəcələri olan şəxslərə qəyyumluq etmək üçün yarımştatlı işə başlamışdı. Onlara tərəf gedib salamlaşsanız narahat olacaqsınız. Salamlaşmadan çıxıb getmək dostluq münasibətinizi rədd etməkdir. Lakin dostunuza qarşı etibarsız olmaq kimi iztirablı düşüncələrə qapılaraq davranışımızı mühakimə edirik. Axı dostumuz işləyərkən onu narahat etməməliyik!

Axırda qərar verirsiniz ki, uzaqlaşma bilməzsiniz, lakin dostunuzun yanındakı şəxslə də ünsiyyət qurmalsınız. Bu zaman kiminsə istəyinə görə özünüzü təqdim etmək və ünsiyyətə başlamaq qəribə gəlir. Yalnız dostyana münasibət, saxta reaksiya vermək xəcalətimizi gizlətmək üçün tez-tez istifadə etdiyimiz üsullardır. Freyd bu cür cavabı reaksiyanın formalaşması adlandırır, yəni şüursuz impulsu onun əks davranışı ilə şüurlu şəkildə ifadə etmək. Yəni, “mən sənə nifrət edirəm” kəlməsinin “səni sevirəm” kimi ifadə edilməsinə bənzəyir. Habelə zarafat etmək istəyib gülməyi gözlədikdə, yumor həqiqətə çox yaxın ola bilər və bu zaman zarafata necə reaksiya verməli olduğumuz barədə narahatlığımız yayına bilər.

Hətta əlilliyi olan insan ilə ünsiyyət qurmaq normaldır deyib, həmin yerə getməyi seçənlər belə adi şəxsi münasibətlərə başlamaq və onu saxlamaq üçün müəyyən bacarıq və resurslarını tətbiq etmək məqsədilə müəyyən vaxta ehtiyac duyur. Tibb üzrə oxuyan tələbələrin anatomiya dərində ilk dəfə meyidi gördükdə yaranan reaksiya mühüm tədqiqat mövzusu idi. Lakin

onlar ilk şoku keçirdikdən sonra təhlillərinə və təlimlərinə davam etməlidirlər (Dinsmore və başqaları, 2001). Bu nümunədə və “fərqli” olan istənilən ilk qarşılıqlı əlaqədə işinə davam etmək bacarığına peşəkar “məsafə” anlayışı ilə nail olurlar. Burada əsas diqqət tapşırıq və ya fərdi aspektlərə yönəlməklə təhlükə hiss edən peşəkar insanın eqosunu dəf edir. Təcrübə ilə onlar problem və insan arasında yaranan fərqi öhdəsindən gələ bilirlər. Belə ki, tibb işçiləri belə hal ilə davamlı olaraq qarşılaşdıqlarından, bu tapşırıq onlar üçün daha asandır.

Bununla belə tibb işçiləri əlilliyi olan insanlar ilə necə ünsiyyət qurmaq lazım olduğunu söyləyə bilmirlər. Birləşmiş Krallıqdakı Bristol Universitetinin Tibb Fakültəsi əlilliyə malik tələbələrin həyata keçirdiyi bir işi ictimaiyyətə təqdim etdilər. Burada tələbələrdən özlərinin əlillik təcrübələrindən danışmaqları təklif olunmuşdur (Wells və başqaları, 2002). Təqdimatçılar görmə, nitq, eşitmə və öyrənmə məhdudiyyətlərinə malik müxtəlif insanları əhatə edirdi və tələbələr əlilliyə malik təqdimatçılar ilə birbaşa təhsil almağı yüksək qiymətləndirdiklərini söyləyirdilər. Əsas tədris elementləri üç bölməyə ayrılır ki, bunlardan da birinci mövqe – münasibət və sonra müvafiq olaraq bacarıqlar və bilik yer alır. Seminarlarda keçirilən fənlərin siyahısında ilk mövzu tələbələrin əlilliyə və əlilliyi olan insanlara reaksiyası, emosionaları və dəyərləri daxil olan mövqeləri haqqındadır.

Tibb tələbələrindən fərqli olaraq müəllimlər adətən açıq-aydın ixtiyarı fərqliliklərlə işləməyə alışmayıb, lakin tibb tələbələri buna hazır olmalıdır. İşlədiyimiz gənc insanlardan olan gözləntilərimiz onların hamısının “birlikdə” sağlam olacağıdır. Bu, normal əhali arasında insanların əksəriyyətini xarakterizə edir və normal əhali müəllimin adı həyatının əsasıdır. Lakin gec və ya tez bütün tələbələrimizin standart sağlamlıq və ya fiziki meyarlara uyğun olmaması faktı ilə üzlənməyə hazır olmalıyıq - inklüziv məktəb siyasəti bunu ifadə edir. Bu onunla əlaqəlidir ki, həmin şagirdlər haqqında fikirləşdiyimiz kimi, eləcə də reaksiya və şəxsi davranışlarımızı da nəzərə almalıyıq.

## Açıq-aydın bilinən əlilliyə necə reaksiya verilir?

Ciddi bir məhdudiyyətə malik şəxslə üzleşdikdə, bu təhlükəsizlik düşüncəmizə xəbərdarlıq edir və biz özümüzü narahat hiss edirik. Hər kəsin “normal bədənin mükəmməllik nümunəsi” olmaması faktını xatırlamaq, həmin faktları rədd etmək və məhdudiyyətlərin və ya əlilliyin mövcudluğunu inkar etmək istəyi yarada bilər. Yan tərəfində “spastik cəmiyyət” və ya

“məhdudiyətlərə malik uşaqlar cəmiyyəti” yazılan avtobusun hər gün küçə boyu hərəkət etməsi və qonşunun uşağını məktəbə aparması və ya gətirməsi faktını inkar edən sakinlərin olduğu cəmiyyətdə bu cür münasibətlər mövcuddur. Bir çox insan üçün əlil arabasında oturan bir şəxslə danışmaq necə də çətinidir?

Təbii reaksiyalarımıza bizi narahat edən məlumatların araşdırılması və bizim hissələrimizi narahat etməyən başqa şeylərə fokuslanmaq daxildir. Bizdən açıq şəkildə fərqlənən bir insan ilə danışmaq, ya bizə ümumiyyətlə yaddır, ya da həmin insanla özümüzü müqayisə edir, eyni təsirlərə məruz qalacağımız halda necə olacağını təsvir edirik, yaxud da narahatlığımızın bilinməyən daha dərin psixoloji səbəbləri var. Məlumdur ki, adətən əlilliyi olan insanlar əsas diqqətlərini öz məhdudiyətləri üzərində cəmləyirlər. Uorren qeyd edir ki, "bərabərlik perspektivləri haqqında yazan müəlliflər "digərlərinin" əhəmiyyətli problemlər yaratdıqlarını iddia edirlər. Bir çox hallarda müşahidəçini fiziki fərqlər subyektin özündən daha çox narahat edir (səh. 79).

Bu reaksiyalar ümumi, bəlkə də normal ola bilər, lakin bu bizim əlilliyi olan insanlar haqqında deyil, özümüz haqqında düşüncələrimizi maskalayır. Fikirlərimiz təəssüf ki, narahatlıq, ümitsizlik kimi çoxsaylı emosiyaları əhatə edə bilər, lakin bu reaksiyalar, həmin insanın bizdə oyatdığı emosiyaların deyil, bizim qorxuların əksidir.

Sağlam emosiyalar insanlara ünvanlanır. Onlar məhdudiyətlərin arxasında şəxsiyyəti görürlər (Greenway və Harvey, 1980). Əlilliyə səbəb olan məhdudiyətlər uşağı tam deyil, yalnız uşağı qismən xarakterizə edir. Bodenheimer (1974) psixoterapiyada eşitmə və görmə məhdudiyəti olan qızı bu məhdudiyətlər və əlilliklə yanaşı onun inkişafını təsvir edir:

Bu fakt, burada təsvir edilən vəziyyətdəki müalicə yanaşması üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir. Uşaq nəyədə doğru məsafə qət edə, nəyə danışa və özünü nədənsə fərqləndirə bilirdi. Bu nəyə, qızın şərtsiz və sözsüz şəkildə keçmişdə, hal-hazırda və ya həmişə malik olduğu nəyə dəyişəcəyi və ya başqa şəkllə salacağı, nəyədə nail olana kimi bəzən "əziyyət" adlandırılan nəyədə ifadə edirdi. Bu faktda əsas dəyişiklik indi qızın sahib olduqları və olmadıqlarıdır (səh. 107–8).

Bu hekayə öz məhdudiyətlərinə xüsusi əhəmiyyət verməyərək özünə-güvən yarada bilən uşağın təcrübəsini, eləcə də onun görünüşünə deyil, onun özünə fokuslanan terapevtin nail olduğu nəticəni əks etdirir. Qeyd edilənlər həqiqətən də məhdudiyətlər, çatışmazlıqlar və ya əlilliyin aşkar

göstəricilərinə qarşı ilk reaksiyaların öhdəsindən gəlmək üçün əsas amildir.

Bu fəsilin əvvəlki bölməsində təqdim etdiyimiz Dembo və digərlərinin (1956) dəyərlərin dəyişməsi təhlilinə yenidən nəzər salın (səh. 42). Bu proses müşahidəçi ilə bərabər əlilliyi olan şəxsə də aiddir. Aşkar əlilliyi olan şəxsə qarşı müşahidəçinin birinci reaksiyası adətən şokla müşayiət olunur, lakin burada uşağa qarşı gözləntilərimizin əsassız və qeyri-real olmaması üçün hissələrimizə düzəliş edərək gözləntilərimizə meydan oxuyuruq. İkincisi, biz vəziyyəti qiymətləndirməli və bu xüsusiyyətə insanın digər bütün xasiyyətlərinin əsas göstəricisi kimi yanaşmamalıyıq. Əgər fiziki problem varsa – bədən quruluşu bu uşağı xarakterizə edən digər dəyərlərə mane olmalıdır. Üçüncüsü, müəllimin proqramlaşdırma tərəfi öyrənmədə maneələrin fiziki struktur və ya məktəb sistemlərində olmamasını görməsi üçün fiziki status və ümumi şəraiti nəzərə almalıdır. Əlillik həyat gerçəkliyi ola bilər, lakin onun təsirlərinə qarşı mübarizə aparmaq müəllimin tapşırığıdır. Dördüncüsü, uşağa aid olan əsas dəyərlərə baxmalıyıq və onda, eləcə də sinifdəki digər uşaqlarda onun “işə yaramaz” və ya əlil olmasına dair hər hansı bir fikrin yaranmasının qarşısını almalıyıq.

Uşağa qrupdakı digər uşaqlar kimi yanaşıldıqda əsas diqqət əlilliyi olan insandan öyrənmək istəyən insana yönəlir. Müəllimin əsas tapşırığı öyrənməyə kömək edən yolların müəyyən edilməsidir – bu tapşırıq tədris proqramı materiallarının modifikasiyası, otağın yenidən qurulmasını və s. tələb edə bilər. Burada əsas məsələ tədrisin təməlinə duran dəyərlərin mənfi təsirlərlə üzləşməməsidir.

## Realistik planlama

Burada insanın təhsil alma qabiliyyətinə və ya sosial məktəb mühitində hərəkətinə təsir edən məhdudiyyətlərin olmasını inkar etməklə əlillik probleminin həlli təklif olunmur. Əlillik faktının inkar edilməsi ilə heç bir yaxşı nəticəyə nail olmaq olmaz. Burada uşağın ehtiyacları əlilliyin səbəb olduğu çatışmazlıqlar (handicap), eləcə də fərdi fərqlərin əsl səviyyəsini gizlədən emosional yanaşma olmadan real şəkildə nəzərə alınmalıdır.

Uorren (1980) “handicap” (əngəl) ifadəsinin maraqlı bir tarixçəsi olduğunu qeyd edir. Bu termin “papaqda əl” birləşməsindən əmələ gəlmiş və ilk dəfə on yeddinci əsrdə keçirilən lotereya zamanı cərimələnmiş mərcələrin əldə papağın içində saxlanması zamanı istifadə edilmişdir. On səkkizinci əsrdə at yarışlarında daha yaxşı atı cəzalandırmaq üçün işlədilən termin oldu.

Hazırda bu termin daha çox çatışmazlıqları vurğulamaq üçün istifadə edilən birləşmədir. Uorren terminin bütün ilkin məna çalarlarında yarışda cəza və ya yarasızlıq anlamlarını ifadə etdiyini qeyd edir; zamanəmizdə bu ifadə insanın varlığı haqqında təhlükəli təsvir yaradır və biz onu açıq şəkildə dəstəkləyirik. Hətta danışıq dilində belə “qəddar rəqabət” haqqında danışıq (səh. 77–78).

Sözün etimologiyası əlilliyi olan uşağın çətinliklərlə mübarizəsini görməyə kömək edir. Onun şansının nə dərəcədə yüksək olması bir çox amillərdən, ilk növbədə də məhdudiyətlərin növü və ciddiyətindən asılıdır. Bu amillərdən asılı olmayaraq gənc adama kömək edən müəllimin rolunun prinsipləri əngəllərin inkişafa mane olmasına yol verməməkdir. Metafora yalnız əlilliyi olan uşağa aid deyil; inklüziv siniflərdə bu hal müəllimə şagirdləri fiziki quruluşundan, daxili orqanizmdən, psixoloji vəziyyəti və intellektindən asılı olmayaraq bütün uşaqları müşahidə etmək imkanı verir.

Inklüziya çatışmazlığın olmaması anlamını ifadə etmir. Əgər məhdudiyətlər performansı ciddi şəkildə təsir edirsə, o zaman bunun öhdəsindən gəlmək üçün həmin sahələrdə xüsusi nüanslar nəzərə alınmalıdır. Bu tədris proqramının tələblərinin modifikasiyası, eləcə də yaradıla biləcək güclü tərəflərin və bacarıqların obyektiv qiymətləndirilməsi ola bilər. Bu həmçinin uşağın qarşılaşdığı çətinliklər zamanı istifadə edəcəyi işləmə və tədris strategiyaları deməkdir. Şagirdlərin ehtiyaclarının bu təcrübi aspektlərinə fokuslanmaq, onun məhdudiyətlərindən daha çox nailiyyətləri və inkişaf edən bacarıqları haqqında düşünməyə təsir edəcək. Eləcə də müəllimin mövqeyini dəyişəcək. Inklüziyaya həll olunmaz bir problem kimi deyil, məktəb və sinifdə hamını əhatə edən bir təlim prosesi kimi baxılacaq. Bir nəfərə görə uyğunlaşdırılan proqram digər hamı üçün də faydalı olacaq və inklüziya hər kəsə daha böyük məmnunluq bəxş edəcək.

Məhdud imkanlara malik insanlarla görüşdükdə və ya onları daha yaxından tanımağa başladığımızda keçirdiyimiz emosionalardan asılı olmayaraq, onların xarici görünüşündən daha çoxunu görmək üçün bütün sinfi birləşməyə sövq etdikdə iki əsas yanaşma meydana çıxır: Birincisi, bütün uşaqların öyrənmə biləcəyinə inanmaqdır. İkincisi, nəyisə dəyişəcəklərinə inanan müəllimlər bunu etməyə qadirdir!

## ƏSAS TERMİNLƏR

**Mövqe (münasibətlər)** - fərdi insanlara və insanlar qrupuna olan reaksiyamıza təsir edən düşüncə, hiss və fəaliyyətlərin cəmidir.



**Dəyərlər** doğru və həqiqətlərimizdir ki, uzunmüddətli əsasda bizə qərar qəbul etməkdə kömək olur.

**İdeologiyalar** həyatın necə olmasına və cəmiyyətin necə təşkil olunmasına dair inanclarımızdır.

### **ƏLAVƏ OXU MATERIALI**

McGuire, W.J (1989), Münasibət strukturu və funksiyası, “Fərdi münasibətlərin və münasibət sistemlərinin quruluşu”, A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, and A.G. Greenwald eds, Hillsdale, NJ: Erlbaum, səh. 37–69.

Vaughan, G.M. və Hogg, M.A. (2002), *Sosial Psixologiyaya Giriş*, Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.

## Psixoloji və müəllim-əsaslı qiymətləndirmə

Qiymətləndirmə tədrisin ayrılmaz tərkib hissəsidir. Geniş mənada qiymətləndirmə təlimin yekunlaşdığını və ya daha ətraflı tədbirlər görmək ehtiyacını müəyyənləşdirir. Əlilliyi olan uşaqların qiymətləndirməsini aparan zaman əqli inkişaf, nitq inkişafı, nevroloji və ya hərəkət inkişafının rəsmi qiymətləndirilməsi həyata keçirilməlidir. Müəllimlər bu növ qiymətləndirmədən əldə edilən müxtəlif məlumatlar və tövsiyələrlə nə etmək lazım olduğunu bilməlidir. Burada məlumat bəzən müəllim və qiymətləndirməni aparan şəxs arasında ünsiyyət zamanı əldə olunan informasiya ilə müşayiət olunmaqla yazılı hesabatlar şəklində verilir.

Müəllim nöqtəyi-nəzərindən hesabatlar həm məzmun, həm də kəmiyyət baxımından olduqca fərqlidir. Hesabatlarda bu fərqlərin mövcudluğu ilk növbədə qiymətləndirmə üçün fərqli səbəblərin olması və yazıçının nəzərdə tutulan auditoriyasının fərqlənməsi ilə əlaqəlidir. Məsələn, pediatrlar tərəfindən yazılmış hesabatlar digər tibb mütəxəssisləri və ya ümumi praktika həkimləri üçün nəzərdə tutula bilər. Bu zaman həmin sənədlər sadalanan ixtisaslardan kənar insanlar üçün anlaşılmaz olduğu halda, hələ də müəllimin istifadə edə biləcəyi informasiyanı əhatə edə bilər.

Mövcud fəsil iki hissəyə ayrılmışdır; birinci hissədə adətən psixoloqlar tərəfindən həyata keçirilən rəsmi qiymətləndirmə, ikinci hissədə isə öz sinfinizdə həyata keçirə biləcəyiniz müəllim-əsaslı qiymətləndirmə barədə məlumatlar öz əksini tapmışdır.

### **BU FƏSİLDƏKİ ƏSAS İDEYALAR:**

- İntellekt testləri nədir və nə işə yararır?
- Uşaqlar üçün ən geniş yayılmış əqli inkişaf dərəcələrinin komponentləri
- Keyfiyyət qiymətləndirməsi
- Müəllim-əsaslı qiymətləndirmə

- Kurikulum-əsası qiymətləndirmə
- Portfel qiymətləndirməsi

## **TƏHSİL HESABATLARI**

Təhsil psixoloqları məktəblər tərəfindən istifadə ediləcək bir çox hesabatlar hazırlamalıdır. Bu zaman müəllimlərdə hesabatların sinifdə istifadəsinin mümkünlüyü, uşaqların fərdi şəkildə anlaşılmasının təmin edilməsi və kurikulum fəaliyyətlərinin planlaşdırılması üçün informasiyanın mövcudluğu barədə gözlənti yarana bilər. Bu gözləntilər ödənilmədiyi halda, müəllimlər hesabatı yazan şəxslərlə əlaqə yaratmalı və məlumatları dəqiqləşdirməli və ya öz siniflərində əldə olunan nəticələrdən yararlanmış suallarını verməlidirlər.

Hesabatlarda əhatə olunan informasiyanın siniflərdə necə tətbiq olunması barədə tövsiyələrin azlığı müəlliflərin nəticələrlə maraqlanmadığı anlamına gəlir. Bu, peşəkar hesabat müəlliflərinin müəllimin peşə məsuliyyətinə qarışmamaq istəyi ilə bağlı ola bilər. Peşəkarların əksəriyyəti rəsmi qiymətləndirmənin təkbətək keçirildiyi şəraitdə əldə edilən nailiyyətlərin müəllimin 20-dən çox uşağın ehtiyaclarını eyni anda nəzərə almalı olduğu mühtidə necə həyata keçirəcəyinin çətinliklərini dərk edir. Müəllim üçün bu çətinliyin öhdəsindən gəlməyin ən rahat yolu müvafiq mütəxəssis ilə danışması və həmin siniflərdə yaranan ehtiyacları ödəmək üçün fərqli perspektivləri birləşdirərək əməkdaşlıq qurmasıdır.

Əlilliyi olan uşaqlar üçün nəzərdə tutulan bir çox psixoloji hesabatların əsasında əqli inkişaf testləri və rəsmi akademik nailiyyətləri əks etdirən testlərin nəticələri dayanır. Müəllimlərin bu testlərin həyata keçirilməsi məqsədlərini və nəticələrinin siniflərdə necə tətbiq olunacağını anlaması olduqca əhəmiyyətlidir.

## **İntellekt testləri**

Hesabatın təqdim edəcəyi ilkin məlumat qiymətləndirmənin niyə aparıldığı və bu prosesdə hansı testlərin istifadə olunduğudur. Bu informasiya müəllimlərdə narahatlıq yaradan məsələlərin nəzərə alındığına əminlik yaratmaq üçündür.

Psixoloji hesabatdan əldə oluna biləcək növbəti məlumat test nəticələridir. Bu bölmədə müəllimə iki növ informasiya təmin ediləcək; rəsmi test

nəticələri və yoxlamanın aparılması zamanı psixoloqun müşahidələr əsasında irəli sürdüyü şəxsi mülahizələr. Burada ilk növbədə qiymətləndirmənin rəsmi və ya kəmiyyət aspektlərini, daha sonra isə keyfiyyət mülahizələrini nəzərdən keçirəcəyik.

Bir sıra hesabatlar özündə ya İntellekt Əmsalı Şkalası, ya Ümumi İntellektual Bacarıq dərəcəsi, ya da Mürəkkəb Standart Yaş Ölçüsünü əhatə edən göstəriciləri əks etdirir. Bunlardan hansının hesabatda daxil edilməsi istifadə olunan testdən asılıdır. Bütünlükdə İntellekt Əmsalını Məktəbəqədər və İbtidai Sınıf Uşaqları üçün Veksler İntellekt Şkalası (MİSUVİŞ), 3-cü Sınıf Uşaqları üçün Veksler İntellekt Şkalası (SUVİŞ-III), 4-cü Sınıf Uşaqları üçün Veksler İntellekt Şkalası (SUVİŞ-IV) və Böyüklər üçün 3-cü Səviyyə Veksler İntellekt Şkalası (BSVİŞ-III) əhatə edir.

Standart Yaş Ölçüsü adlanan İntellekt Əmsalı öz tərkibinə 4-cü Səviyyə Stenford-Bine İntellekt Şkalasını (SB-IV), 5-ci Səviyyə Stenford-Bine İntellekti (SB-V) və ya 3-cü Səviyyə Vudkok-Conson Koqnitiv Bacarıqlar (VC-III) testini daxil edir.

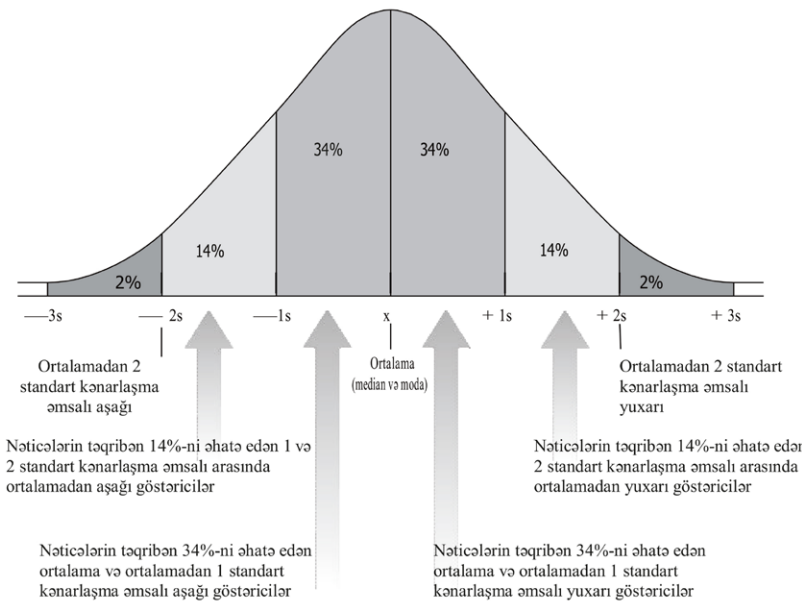
İQ olduqca mühüm göstərici olsa da, düzgün başa düşülmədiyi təqdirdə yanlış anlamalara yol açə bilər. İkimənəli xüsusiyyət daşdığına görə, SB-IV və VC-III artıq bu termin əvəzinə Standart Yaş Ölçüsü (SYÖ) ifadəsini istifadə edir. 100 ildir ki, istifadə olunan İQ indi də əvvəlki məqsədinə xidmət göstərir. Riyazi bərabərliklər fərqlilik göstərsə də, niyyət və məqsəd baxımından heç bir fərq yoxdur. İQ bir fərdin 100 bal olaraq müəyyən edilmiş ortalamadan hər iki tərəfə istiqamətlənə bilən koqnitiv qabiliyyət testində həmyaşıdları ilə müqayisə olunduğu statistik vasitədir. Bu testi həyata keçirən insanlar arasında 100 bal orta göstərici kimi qəbul edilir. Bu əmsal geniş kütlə arasında təbii şəkildə aparılan ölçmələrin normal paylanma əyrisi üzərində əks etdirilməsindən əldə olunur.

## Normal paylanma əyrisi

Formasına görə bəzən zəng formalı paylanma da adlandırılan normal paylanma (Şəkil 4.1) nəinki fərdin göstəricisinin (və ya test nəticəsinin) normaldan aşağı və ya yuxarı olduğunu göstərə bilər, həmçinin bu rəqəmin normadan nə qədər artıq və ya az olduğunu göstərməklə müqayisə aparmağa imkan yaradır. Qeyd edilənlərin düzgünlüyündən əmin olmaq üçün, test normaları birgə işlədiyimiz əhali qrupu ilə oxşar olan düzgün tərtib edilmiş və seçilmiş təcrübə qrupunun nəticələrinə əsaslanmalıdır. Seçilmiş qrup ilə

ilkın əhali qrupu oxşar olarsa, bu halda normalara əsaslanma və bizə lazım olan fərdin performansını öz həmyaşıdlarınıninkı ilə müqayisə edə bilərik.

Bir çox insan orta göstəriciyə çətinliklə çatır və bu onların nəticələrinin qrafik üzərində kənarlara doğru yayınan aşağı hissədə əks olunması deməkdir. Ortalamadan standart kənarlaşma əmsalının hesablanması yolu ilə rəqəmlərin nə qədər kənara yayına bilməsi aşkar oluna bilər. Əqli inkişaf testlərində bu cür standart kənarlaşma əmsalı hesablanır və bununla da, fərdin İQ-sunun ortalamadan nə qədər fərqli olması dəqiq aşkar olunur. Əhəlinin təqribən 68%-i ortalamadan bir standart kənarlaşma əmsalı qədər aşağı və ya yuxarı nəticə göstərdiyindən, bütün bu insanlar 85 və 115 arasında İQ-yə malik olacaq. Əhəlinin təqribən 14%-inin İQ-su 116 ilə 130 arasında, digər 14%-nin İQ-su 70 və 86 arasında dəyişəcək, bu isə onların ortalamadan bir və iki standart kənarlaşma əmsalı arasında bir göstəriciyə malik olmağından irəli gəlir. Əhəlinin qalan 4%-i isə ortalamadan 3 və daha çox sayda standart kənarlaşma əmsalı qədər aşağı və ya yuxarı səviyyədəqərar tutacaq ki, bu da onların İQ-sunun 70-dən aşağı və ya 130-dan yuxarı olmağı anlamını daşıyır.



**Şəkil 4.1: Normal paylanma (və ya zəng formalı) ayrısı**

Məktəblərə göndərilən hesabatlar yalnız tək ədəd şəklindədirsə (şəkil 4.2), müəllimlər buradan ən yaxşı nəticəni çıxarmaq üçün hesabatda öz

əksini tapan ədədi 10 ballıq aralıqda nəzərə almalıdır. Məsələn, əgər nəticə 100-dürsə, bu o deməkdir ki, əmsal 95-105 arasında dəyişir. İQ-nin bu cür aralıqla ifadə edilməsi müəyyən zaman ərzində verilən testdə mühakimənin dəqiqliklə aparılmasının mümkün olmaması ilə əlaqədardır. Əgər eyni yoxlama başqa bir gün aparılmış olsaydı, yoxlanılan şəxs başqa bir vaxtla müqayisədə daha yavaş (və ya sürətli), daha yorğun (və ya hazır) və ya sadəcə olaraq, əhvalı ilə əlaqədar fərqli cavablar verə bilərdi. Bu cür fərqlər təbiidir, gözləniləndir və əqli inkişaf testinin nümayiş etdirdiyi koqnitiv qabiliyyətlərdə üzə çıxan ümumi göstəricilərin dəyərlərini etibarsız etmir.

Bəzi hesabatların 90 və ya 95% dəqiqliyi, həmin şəxs üçün qeyd olunan nəticənin 10 ballıq sistem daxilində olduğundan etibarlıdır. Bu informasiya müəllimləri narahat etməməlidir.

Əgər ortalaması 3.0 ( $X=3.0$ ) və standart kənarlaşma 1.0 ( $s=1.0$ ) olarsa, əmsal aşağıdakı kimidir:

0.0	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0
(- 3s)	(- 2s)	(- 1s)	(X)	(+ 1s)	(+ 2s)	(+ 3s)

#### Səkil 4.2: Tək ədəd şəklində İQ göstəriciləri

Bütün əqli inkişaf testlərinin nəticələri qabiliyyət göstəricisi olsa da, fərdin nələrdə biləcəyi barədə son sözə sahib olmadığı qəbul edilməlidir.

Tək ədəd şəklində İQ-dan istifadə olunmaması təcrübəsi insanın performansına təsir edən biləcək faktorların nəzərə alınması baxımından əhəmiyyətlidir. Bu məsələnin düzgün anlaşılmasında şəxslərin İQ göstəricisinin onların real statusunu ifadə etməsi, bir çox başqa məsələlərlə bağlı həmin an və ya həyatlarının daha sonrakı dövrlərində yanlış mülahizələr yeritməsinə yol açmağa bilər. Bəzi insanlarda İQ-nun müxtəlif zamanlarda böyük fərqlər nümayiş etdirməsi barədə sübutlar və bunun səbəbləri də var. Bu səbəblərdən bəziləri kimi ev həyatı, xəstəlik və ya nevroloji travmanın təsiri, ölkə və ya təhsil imkanlarının dəyişdirilməsi və s. göstərilə bilər. İQ bir çox fərqli faktorlar nəzərə alınmaqla şərh olunmalıdır.

#### Çərçivə 4.1: İQ bizə hansı informasiyanı verir və ya vermir?

- İQ fərdin emosional vəziyyəti barədə məlumat vermir – buna baxmayaraq emosional vəziyyət əqli inkişaf testlərində göstərilən performansla təsir edə bilər və edir.

- İQ fərdin verilən tapşırığı yaxşı (və ya pis) yerinə yetirməsi üçün sahib olduğu motivasiya barədə məlumat vermir – ancaq motivasiya çatışmazlığı fərdin test performansına mənfi təsir edə bilər.
- İQ fərdin münasibətlər, pul məsələləri, karyera arzuları və ya bu kimi digər faktoları əhatə edən gündəlik həyat problemlərinin öhdəsindən necə gəlməsi barədə məlumat vermir.
- İQ yaşla əlaqədar olub, fərdin analitik imkanları və problem həll etmədə nə qədər bacarıqlı olduğunu, yaddaşının səviyyəsi, mühakimə qabiliyyətinin hansı səviyyədə inkişaf etdiyini və mücərrəd anlayışların öhdəsindən hansı səviyyədə gəldiyini ifadə edir.
- İQ ona görə əhəmiyyətlidir ki, o, fərdin ənənəvi məktəb işində tələb olunan qabiliyyət və bacarıqlardan olan koqnitiv qabiliyyətləri barədə məlumat verir.

## Prosentil səviyyələri

İntellekt testlərinə əsaslanan təhsil hesabının ön səhifəsində qeyd olunan digər bir sütun presentil səviyyələri ilə bağlıdır. Presentil səviyyəsi fərdin öz həmyaşıdları ilə müqayisədə testdə nə dərəcədə uğurlu nəticə göstərdiyini ifadə etmək üçün istifadə olunur. Hesabatın bu forması eyni əhali qrupuna aid və eyni yaşda olan seçilmiş 100 insanın testə daxil olmasını nəzərdə tutur. Bu zaman bir şəxsin nəticəsinin presentillə ifadəsi bu 100 nəfər içərisində neçə nəfərin daha yuxarı və ya əksinə daha aşağı göstəriciyə malik olmasını ifadə edir.

- Əgər İQ 100-ə bərabədirsə, bu şəxs 50-ci presentil səviyyəsində olacaq; qrupun yarısı daha yuxarı və yarısı daha aşağı nəticə göstərəcək
- Əgər İQ 115-ə bərabədirsə, bu şəxs 84-cü presentil səviyyəsində olacaq; müqayisə olunan yaş qrupundan 16 nəfər daha yüksək, 83 nəfər daha aşağı nəticə göstərəcək
- 85-ə bərabər olan İQ 16-cı presentil səviyyəsində olacaq; 84 nəfər daha yüksək, 15 nəfər daha aşağı nəticə göstərəcək.

Presentil dərəcələri əhalinin təxminən 68 faizinin ortalamada qruplaşdırılmış əks etdirir və bu qrup daxilində paylanan göstəricilər insanları birlikdə bir-birinə yaxın toplasa da şkaladakı nöqtələr arasındakı məsafədə kəskin ziddiyyətlər yaranır.

- 105-ə bərabər olan İQ 63-cü presentil dərəcəsində olduğu halda, 109-a bərabər olan İQ 73-cü presentil dərəcəsindədir. Presentil

dərəcələri arasındakı fərq 10 olsa da, İQ yalnız 4 bal fərqlənir.

- 127-ə bərabər olan İQ 90-cı presentil dərəcəsinə olduğu halda, 145+ olan İQ 99.9-cu presentil dərəcəsinədir. Presentil dərəcələri arasındakı fərq 10 olsa da, İQ 18 (və ya daha çox) bal fərqlənir.

145-dən yuxarı İQ nadir halda rast gəlinməklə bərabər 99.9 və ya >99.9 presentil dərəcəsinə uyğun gəlir. Presentil dərəcələrinin diapazonda ifadə olunması normal qəbul olunmur, lakin test nəticələrində fərqliliklərin nəzərə alınması burada da tətbiq olunur.

## İntellektin hissələri

Alfred Binenin zamanında araşdırmaların çox hissəsi əqli inkişafın anlaşılmaması və ölçülməsinə həsr olunur və ilkin Bine-Simon testi (Çərçivə 4.2) ətraflı formada düzəldilir. Burada adətən qlobal və kompleks yoxlamaların təqdim edilməsi və bu informasiyanın ümumi bacarıqların göstəricisi kimi götürülməsinə baxmayaraq, bu göstərici çox nadir hallarda bundan artıq nəyisə ifadə edir. Müəllimlər sadəcə rəqəmlə ifadə olunan nəticəni bilməklə kifayətlənməyib məktəb fəaliyyətini planlaşdırmaq üçün uşağın koqnitiv bacarıqları haqqında daha dəqiq məlumata ehtiyac duyar.

Vekslər Şkalası (SUVİŞ-IV istisna olmaqla) və ya SB-V istifadə edildikdə İQ iki formada: Verbal İQ (VİƏ) və Performans İQ (PİƏ) şəklində nəzərə çatdırılır. Hər iki İQ forması da qabiliyyətin ölçülməsinin göstəriciləri olub, ayrı-ayrı rəqəmlərlə ifadə edildikdə daha faydalı hesab olunur.

---

### Çərçivə 4.2: Kiçik bir tarixi məqam

Alfred Bine və Teodor Simon tərəfindən 1905-ci ildə Parisdə dərc olunan ilk intellekt testi o dövr üçün yeganə tələb olunan məlumatı, yəni tək ədəd şəklində İQ-nu öz tərkibinə daxil edirdi. Binenin fəaliyyəti Qərbi dünyasında bütün uşaqlar üçün universal məcburi təhsilin təqdim edildiyi dövr ilə üst-üstə düşdü. Bu dövrdə əldə olunan nəticələrdən biri uşaqların eyni dərəcədə öyrənmədiyi və məktəblərin bu amili nəzərə almalı olduğu idi. O dövrdə məktəblər bu tələbləri ödəmək iqtidarında deyildi və seçilmiş fərdlər adı siniflərdə tədris üçün uyğun hesab olunmurdu. Bir çox belə fərdlər üçün xüsusi, əsasən də, institusionallaşmış qurumların təmin edilməsinə ehtiyac olduğu düşünülmürdü.

Binenin testi həmin dövrə görə mövcud olan təhsil təcrübəsinə uyğun olaraq, kimlərin adı məktəblərdə oxuması və ya oxumamasını müəyyən etmək üçün istifadə edilirdi.

Bine sadəcə olaraq, uşaqları onların ehtiyaclarına cavab verə bilməyən məktəblərdən uzaq tutmaqda maraqlı olmayıb, həm də yanlış



nəticə kimi, tədris almağı mümkün olmayan uşaqların öyrənmə imkanlarının əllərindən alınmadığından əmin olmaq istəyib. O, Parisdə 25 uşağın qayğısına qalan institutda araşdırma apararkən, o zamanın qaydasına uyğun olaraq yanlışlıqla müəyyən zehni əlilliyə malik insanlara aid edilən "idiot" termini ilə diaqnoz qoyulmuş beş uşaq aşkar etmişdir.

---

İntellekt testlərinin müasir versiyaları nəticələri koqnitiv bacarıqların ayrı-ayrı kateqoriyaları üzrə bölüşdürür. Bir yerə qruplaşdırıldığı təqdirdə onlar Standart Yaş Ölçüsü kimi ifadə oluna biləcək alt qrup göstəricilərini təmsil edən qrupu formalaşdırır. Bu qrupun ortalaması 100, standart kənarlaşması 15 olmaqla İQ ilə təqribən eyni şəkildə şərh oluna bilər. Testlər əqli davranışın növündən asılı olaraq fərqli şəkildə adlandırılrsa da, onlar adətən eyni məzmunla, həmçinin müəllimlər və təlim ilə birbaşa əlaqəyə malik olur.

Bu cür kateqoriyalaşma əqli formalaşdırıcı fərqli qabiliyyətlərin sayının çox olması ilə əlaqədardır. Hazırda onların dəqiq sayının müəyyən olunması mümkün olmasa da, "kristallaşmış intellekt" və "maye intellekt" (Kattel, 1963) kimi bəziləri daha geniş şəkildə qəbul olunur. Kristallaşmış intellekt uzun müddət ərzində toplanmış və sabit təcrübələri yada salıb, istifadə etməklə əlaqəlidir. Bu kateqoriyaya sözlər, tarix və sosial anlayışlara dair biliklər aid edilir. Maye intellekt dedikdə, avtomatik olaraq reaksiya verə bilmədiyimiz yeni tapşırıqlarla qarşılaşan zaman həyata keçirilən zehni əməliyyatlar nəzərdə tutulur. Digər iki mühüm anlayış "kəmiyyət biliyi" və "dərək etmənin sürəti"-dir. Rəqəmlərdən istifadə edilməsi və onlar üzərində kəmiyyət əməliyyatlarının aparılması bacarığı digər zehin fəaliyyətlərdən fərqləndirilir. Hesab olunur ki, kəmiyyət biliyi əqlin ayrıca bir aspektini təşkil edir. Göz-əl koordinasiyasını birləşdirən dərək etmə sürəti də ayrıca əqli tələb kimi nəzərdən keçirilir.

## Veksler şkalaları

Veksler şkalaları məktəblərdə və klinikalarda ən çox istifadə olunan intellekt testlərindən olub, indekslər adlanan 4 subtest qrupundan ibarətdir. Onlar müəllimlərə əqli inkişafın fərqli dərəcələrinin ölçülməsi əhəmiyyətini və faydalılığını nümayiş etdirir. Bu dörd subtestə daxildir: Verbal Anlayış İndeksi, Dərək etmənin Təşkili / Dərək etmə Mühakiməsi İndeksi, Məlumatın Emalının Sürət İndeksi və Diqqət toplama / İş Yaddaşı İndeksi. Müəllimlər SUVİŞ-III, SUVİŞ-IV, BSVİŞ-III qiymətləndirmələrinin hesablatlarını oxu-

yan zaman adıçəkilən 4 subtestin indeks qiymətlərinin onlara hansı məlumatları təmin etməsi baxımından yoxlamalıdır.

### *Verbal Anlayış İndeksi*

Bu göstərici verbal konsepsiyalaşdırma, ümumi bilik və fikirlərin şifahi formada ifadəsini əks etdirən subtestə əsaslanır və kristallaşmış intellekti ölçür. Bu bölmədə yaxşı nəticə göstərmək üçün şagirdlər şifahi şəkildə verilən sualı anlamalı və ona cavab vermək üçün uzunmüddətli yaddaşa müraciət etməlidirlər. Həmçinin buraya bəzi ümumi əşyalara, fikirlərə baxaraq fərqli və əsasən də, mücərrəd nümunələrin əlaqələndirilməsi bacarığının ölçülməsi aid edilə bilər. Məsələn, yazı masası və divan hər ikisinin mebel olması baxımından əlaqələndirilir. Sınıfdə əhəmiyyət daşıyan oxumaq, yazmaq və özünü şifahi ifadə etmək kimi bacarıqlar burada əlaqələndirilir. Bu subtestlər həmçinin sosio-mədəni və dil təsirlərinə qarşı həssaslıq daşıyır.

### *Dərketmənin Təşkili / Dərketmə Mühakiməsi İndeksi*

Bu indeks maye intellektinin bütün inkişaf dərəcələrini – qeyri-verbal və vizual hərəkəti koordinasiyanı yoxlayan aktivliklərə əsaslanır. Testi uğurla başa çatdırmaq üçün, şagirdlər komikslərdə olan və ya rəngli dizayna malik digər şəkillər kimi vizual oyadıcılara baxıb, müəyyən şəkillərin, pəzl hissələrinin yerini dəyişərək bir hekayə yaratma qabiliyyətinə malik olmalıdır. Testdə fiziki və ya zehni olaraq hərəkət etdirilə bilən əşyalar olmalı və onların hərəkəti zamanı şagird düzgün nəticənin tapıldığını müəyyən edə bilməlidir. Tapşırıqlar müəyyən edilmiş vaxt ərzində tamamlanmalı və şagirdlər onlara verilən vaxtdan xəbərdar olmalıdır. Bu subtestlər sınıfdə lazım olan bacarıqlara birbaşa təsir etməsə də, şagirdin davranışları, onun test zamanı müşahidə olunan əhvalı və verilmiş zaman ərzində diqqətini cəmləşdirmə bacarığı üzərində çalışması baxımından əhəmiyyətlidir. Həmçinin onlar gələcəkdə daha geniş araşdırılması ehtiyacı ola biləcək vizual-dərketmə problemlərini müəyyən etməyə imkan verir.

### *Məlumat Emalının Sürət İndeksi*

Bu indeks düşünmə sürəti, məlumatı emal etmə bacarığı, onun mühüm hissələrinin idarə edilməsi və tapşırığı tamamlamaq üçün detalların yada salınmasını təmin edən subtestləri istifadə edir. Sözügedən indeks məktəb işi ilə yaxından əlaqəsi olan yazılı tapşırığı yerinə yetirmə qabiliyyətinə əsasla-

nır. Bu tapşırıqların tamamlanması yalnız uğurlu şagirdlərin ehtiyac duyduğu simvolik materiallara hakimlik hissi və diqqət ilə əlaqələndirilir. Uğursuz nəticələr yazı və planlama sürətinin artırılmasına istiqamətlənən tədris strategiyalarının tətbiqini tələb edə bilər.

### *Diqqət Toplama / İş Yaddaşı İndeksi*

Bu indeks rəqəmlərlə və şifahi təqdim olunan oxşar materiallarla işləmə, zehni informasiyanı idarə etmə və bu zaman kənar səslər, hərəkətlər və ya ideyalar tərəfindən fikrin yayınmasına maneə olmaq bacarığı ilə ölçülür. Rəqəmlər və ya sözlərdən əmələ gələn məsələlər ardıcıl formada həll olunmalı, bu zaman tapşırığın uğurla başa çatdırılması üçün şagirdlər diqqətin yayınmaması üçün uyğun zaman aralığına malik olmalıdır. Tapşırıqlar arasında rəqəmlərlə hesab əməliyyatları aparmaq, ardıcılıqları xatırlamaq və onları uyğun sırada saymaq kimi fəaliyyətlər yer alır. Bu tapşırıqlarla məktəb dərsləri arasında olan əlaqə göz önündədir.

Sadalanın 4 indeks müəllimlə şagirdlərin müəyyən üstün cəhətlərini üzə çıxarmaqda və çatışmayan tərəflərin üzərində daha çox işləməkdə yardımçı olur. Onlar həmçinin müəllimlərə tapşırıqlara ardıcıl əməl edilməməsi, həmçinin səhifədə sözlərin yerlərinin dəyişilməsi və ya hesab əməliyyatları aparılan bölmədə edilən səhvlərin səbəblərini anlamağa kömək edir. Hər bir indeks ayrılıqda nəzərdən keçirildikdə şagirdin akademik performansına üzrə ümumi mənzərə yaradıla bilər və burada tədris proqramında hansı məqamları vurğulamaq lazım olduğuna dair ipucları verilir.

### **Stenford-Bine bölmə əmsalları**

Stenford-Bine İntellekt Şkalasının dördüncü buraxılışı (SB-IV) həm ayrıca, həm də digər testlərin (məsələn, Veksler) nəticələrinin təkrar yoxlanılması aləti kimi tətbiq oluna bilər. SB-IV yeni subtestləri tərkibinə daxil edəcək, lakin ümumilikdə məqsədini olduğu kimi saxlayacaq beşinci buraxılışla əvəz edilmə mərhələsindədir. İntellekt testlərinin tətbiq olunma müddəti arasında ən azı iki illik fasilənin saxlanması məsləhət görülür. Bu cür tədbir görməklə uşağın növbəti testə əvvəlcədən hazırlıqlı olmasının və yeni testin nəticəsinin keçərsiz sayılmasının qarşısı alınır. Bəzən iki illik fasilənin saxlanması gerçəkliyi əks etdirmədiyindən ikinci testin aparılmasını dərhal tələb etmək də olur. Stenford-Bine İntellekt Şkalası ilkin test olaraq tətbiq edilmədikdə bu məqsədə daha yaxşı xidmət edir.

Veksler Tam Miqyaslı İQ kimi SB-IV və SB-V də əqli inkişaf səviyyəsini ümumi şəkildə müəyyən etməyə xidmət edir. Müəllimlər tərəfindən ən çox istifadə olunan bölmə əmsalları Veksler indeks göstəriciləri ilə oxşarlıq təşkil edir.

### *Verbal Mühakimə / Bilik*

Veksler Verbal Anlayış İndeksi kimi bu bölmə də kristallaşmış intellekt bacarıqlarını ölçür və şagirdlərə keçmiş dövrdən xatırladıqları anlayışları və məlumatları istifadə imkanını yaradır. Rəsmi təlim, oxuma, insanlarla ünsiyyət, həyatda baş verən hadisələr haqqında düşünmə kimi amillər bu bölmə əmsalına təsir edir. O, həmçinin, məktəbəqədər və məktəb həyatı boyunca uşağın öyrəndiklərini müqayisə etməyə kömək edir.

### *Mücərrəd / Vizual Mühakimə / Vizual Məkan Mühakiməsi / Maye İntellekt Mühakiməsi*

Bu əmsallar maye intellekti əks etdirib, verilən məsələnin həllində həndəsi fiqurların və fiqurabənzər simvolların istifadə bacarıqlarını aşkara çıxarır. Təqdim olunan məsələni başa düşərək, şəkilləri vizuallaşdıraraq, fərqli fiqurlardan istifadə edərək və həlletmənin yeni yollarını taparaq testi uğurla başa vurmaq olar. Bu tapşırıqlara azsaylı məktəb fəaliyyətləri aid olsa da onlar şagirdin özünəinam və motivasiya səviyyəsini göstərə bilər.

### *Kəmiyyət Mühakiməsi*

Bu bölmə Kəmiyyət, Ədədi Silsilələr və Tənlik qurulması subtestlərini öz tərkibinə daxil edib, Verbal Mühakimə kimi kristallaşmış intellektin səviyyəsini ölçür. Yoxlama aparən şəxs bu bölməni təlimin nəticələrinin öncədən müəyyən edilməsi baxımından dəyərləndirib, “akademik qabiliyyətlər faktoru” olaraq qiymətləndirə bilər. Burada rəqəmlərlə işləmək və hesablama ilə yanaşı, təsadüfi verilmiş materialdan məna çıxarmaq bacarığı tələb olunur.

### *Qısamüddətli Yaddaş / İşlək Yaddaş*

Qısamüddətli yaddaş / İşlək Yaddaş vizual və şifahi təqdim olunan materialların yardımını ilə fəaliyyət göstərir. Testin uğurla tamamlanması üçün diqqət cəmlənməli, həmçinin informasiyanın saxlanması, geri çağırılması və xatırlanması üçün vizual və ya verbal strategiyalar istifadə olunmalıdır.

Bu bölmə sinifdə baş verən hadisələrlə birbaşa əlaqəlidir.

SB-IV və ya SB-V əsasında hazırlanan hesabat bütün bölmələr haqqında mülahizələri özündə əks etdirməli və şəxsin güclü və zəif tərəflərini ortaya qoymalıdır.

## Keyfiyyət qiymətləndirilməsi

Standartlaşmış əqli inkişaf testlərinin tətbiq edilməsi təhsil psixoloqları tərəfindən tez-tez həyata keçirilən təcrübədir. Burada standartlaşdırma anlayışı bütün testlər üçün eyni qaydaların, göstərişlərin və avadanlığın istifadə olunması anlamına gəlir. Eyni yaş qrupuna aid insanlar arasında ədalətli müqayisəni həyata keçirə bilmək üçün bu cür qanunların tətbiqi mütləqdir.

Standartlaşdırma, həmçinin psixoloqlara yoxlanılan insanın davranışlarına nəzarət etmək və testin nəticəsini keçərsiz etmək üzrə həyata keçirilən əməlləri qiymətləndirmək imkanı verir. Bu cür müşahidələr yalnız testin nəticələrinin etibarlılığını təmin etmək üçün deyil, həm də şagirdin xarakteri barədə müəyyən informasiya əldə etmək üçün faydalıdır. Delaney və Hopkins (1987) nəzarət vaxtını kliniki müsahibənin özü kimi qiymətləndirərək, onu “məqsədli söhbət” (s. 89) adlandırır. Test apararı şəxsin eyni yaş qrupuna aid uşaqlarla olan təcrübəsi əsasında formalaşdırılan bu nəzarətdən əldə olunmuş məlumatlar faydalı məsləhətlər kimi müəllimlərə verilə bilər. SB-IV testindən əldə olunmuş bəzi qeyri-rəsmi qiymətləndirmələr aşağıdakıları öz tərkibinə daxil edir:

- diqqət – uşaq fikrini asanlıqla cəmləyə bilirdi, yoxsa diqqəti yayırdı?
- aktivlik səviyyəsi normal idi, yoxsa həddən artıq aktivlik / hiperaktivlik müşahidə olunurdu?
- uşaq aktivliyi öz təşəbbüsü ilə həyata keçirirdi, yoxsa təlimatları gözləyirdi?
- uşaq özlüyündə sürətli cavablar verirdi, yoxsa təkid etmək lazım gəlirdi?
- uşaq sosial cəhətdən özündən əminlik, yoxsa əminsizlik nümayiş etdirirdi?
- uşaq özünəinamə malik idi, yoxsa bacarıqlarına inanmırdı?
- uşaq inadkar idi, yoxsa asanlıqla ruhdan salına bilirdi?
- uşaq tərifiənməyə ehtiyac duymurdu, yoxsa davamlı ruhlandırılması lazım gəlirdi?

Bir çox hallarda müəllimlər hesabatda yazılan şərtlər əsasında öz siniflərinə olan uşağın özünü necə apardığını müəyyən edə biləcəklər. Hesabatın təqdim etdiyi bir çox yeni məsləhət kimi bu cür müşahidə aparılması da olduqca böyük əhəmiyyət daşıyır. Məsləhətlərin necə faydalı ola biləcəyi Belaney və Hopkins (1987) tərəfindən belə qeyd edilir:

...bir uşaq üzərində test apararkən, yoxlama aparən şəxs 6 yaşlı uşağın sual-cavab bölməsini manipulyasiya etməklə problem həll etmədən yayına bilməyi öyrəndiyini ortaya çıxardı. Daha sonra test götürənin dediyinə görə, uşaq əlindən gələni edirmiş kimi görünməyi o dərəcədə uğurla həyata keçirirdi ki, sinifdə müəllim onu rahat qoyaraq digər uşağa keçmək barədə düşünə bilirdi. Yoxlama aparən şəxsin məsləhətləri gələcək davranışın modifikasiyasına yoxlanılan uşağın bacarıq əmsalından daha çox fayda vermişdi. Test həyata keçirilən zaman yoxlayan şəxs bu məlumatdan istifadə etdi və bununla da, uşağın uğur strategiyasının həyata keçirməsinə maneə oldu. Yoxlama aparən şagirdin bacarığının hesab olunandan əhəmiyyətli dərəcədə artıq olduğu nəticəsinə gəldi. (səh. 89-90).

## Nailiyyət testləri

İntellekt və ya əqli inkişaf testləri ümumi əqli bacarıqların faydalı göstəricisi olsa da, müəllimlər təlim nailiyyətlərində müəyyən güclü və zəif tərəfləri bilməyə ehtiyac duyur. Əqli inkişaf testlərinin zəifliklərin öhdəsindən gəlmək üçün xüsusi təlimin hansı sahəyə tətbiq edilməsini müəyyən etməsi barədə mübahisələr mövcuddur. Bununla belə, nailiyyət testlərinin uğur qazanmaq üçün tələb olunan xüsusi qabiliyyətlər üzərində çalışmanın nəticələrini ortaya qoya biləcəyinə şübhə yoxdur. Bu cür qabiliyyətləri müəyyən etmək üçün bir sıra testlər mövcuddur. Nümunə kimi, Veksler İndividual Nailiyyət Testinə (VİNT-II) nəzər yetirəcəyik.

## Veksler İndividual Nailiyyət Testi (VİNT-II)

Bu test ibtidai sinifdən başlayaraq orta məktəbin 8-ci sinfinə qədər təhsil alan uşaqların akademik nailiyyətlərini ölçməyə imkan verir. O, SUVİŞ-III ilə birbaşa əlaqəli olub, özünün intellekt göstəriciləri ilə nailiyyət səviyyəsini əks etdirməkdə faydalı vasitədir. Test şifahi və yazılı ifadə etmə, dinləmənin dərkedilməsi, əsas oxu bacarıqları, oxumanın dərkedilməsi, riyazi hesablaşma və riyazi mühakimə bacarıqlarını əhatə edir. Testin nəticələri müəllimə

şagirdə mövcud olan problemlə sahəni aşkara çıxarmağa və tədris proqramına dəyişiklikləri planlaşdırmağa imkan verir.

### *Oxuma*

Oxumanın göstəriciləri 3 hissəyə bölünür. Söz oxuma əlifbadakı hərfləri sadalamaq, qafiyəli sözləri müəyyən etmək və yarada bilmək, pilləli söz siyahısından hərflərə uyğun gələn səsləri seçib yüksək səslə oxumaq kimi fonoloji bilik və şifrə açmaq bacarıqlarını qiymətləndirir. Oxumanın dərkədiməsi şəkillərə uyğun sözləri tapmaq, mətni oxuyub uyğun tapşırıqları yerinə yetirmək, mətni yüksək səslə oxumaq və dərkətmə suallarına cavab vermək daxil olmaqla siniflərdə tətbiq olunan oxuma tapşırıqlarını əks etdirir. Üçüncü, söz şifrələrinin açılması hissəsi dildə olan sözlərin fonetik strukturuna uyğun olan, lakin mənə kəsb etməyən söz hissələrinin yüksək səslə oxunması yolu ilə fonetik şifrə açma bacarıqlarını yoxlayır.

Oxuma subtestləri də daxil olmaqla, bütün VİNT-II subtestlərindən əldə olunan nəticələr uşaqlar arasında yaş qrupu və ya sinif üzrə müqayisələr aparmağa imkan yaradır. Bu göstəricilərə aiddir: Standart Əmsal (ortalama 100, standart kənarlaşma 15, hər ikisi SÜVİŞ-III, SÜVİŞ-IV-də olduğu kimi); eyni və ya aşağı yaş və ya sinif dərəcəsinə olan şəxslərin sayını əks etdirən faiz göstəricisi; və yaş və ya sinif bərabərlik əmsalı.

### *Riyaziyyat*

Bu hissə hesablamə əməliyyatları və riyazi mühakimə bacarıqlarını qiymətləndirir. Hesablamə əməliyyatları toplama, çıxma, vurma və bölmə nəticəsində alınan rəqəmləri hesablaməq, yazılı məsələləri və bərabərlikləri həll etmək qabiliyyətinə uyğun olaraq nəzərə alınır. Riyazi mühakimə hissəsinin tapşırıqları hesablaməq, həndəsi fiqurları tanımaq, riyazi modelləri müəyyən etmək və statistika və ehtimal ilə bağlı məsələləri həll etmək problemlərinə nəzər yetirir.

### *Yazılı ifadə*

Yazılı ifadə tapşırıqlarının beş növü var. Bu subtestlərin nəticələri müəlimlərə VİNT-II tipli testlərdən əldə oluna biləcək məlumatın dəyərini göstərir. Əlifba Yazısı subtesti 15 saniyədə yazılmış kiçik hərflərin, söz səlisliyi isə 60 saniyədə yaradıla bilən sözlərin sayını hesablayır. Cümlə hissəsi iki və daha çox kiçik nümunədən necə bütöv bir cümlə yaradılmasını, həmçinin

şifahi və ya vizual stimullaşdırıcıların təsiri ilə cümlənin necə qurulmasını qiymətləndirir. Paraqraf tapşırığında şagird təşkilətmə, geniş söz ehtiyatına malik olma kimi bir sıra paraqraf yazma mexanizmlərinə malik olduğunu nümayiş etdirməlidir. İnşa yazmaq yolu ilə şagirdin öz fikrini əsaslandırma, mətni inkişaf etdirmə, düzgün sözlərdən istifadə etmə və s. kimi inşa mexanizmlərinə yiyələnməsi yoxlanılır. Testlər yaş və sinif səviyyəsinə uyğun aparıldığı üçün yalnız 6-cı sınıfdən yuxarı təhsil alan uşaqlarda söz səlisliyi, cümlə və inşa subtestləri tətbiq olunur.

İnşa subtestində yazılı mətn 4 kateqoriya əsasında analiz oluna bilər: Mexanizm – orfoqrafik xətalər, durğu işarələrində səhvlər; Təşkilətmə - cümlə strukturu, məzmun cümləsi, söz və söz birləşmələrinin sıralanması və əlaqəsi, giriş cümlələri və ya paraqrafı, nəticə cümləsi və ya paraqrafı və oxucunu inandırmaq üçün inşanın təşkil edilməsi qaydası; Məzmunun inkişafı – burada inşanın irəli sürülən mövqeni dəstəkləmək üçün ən azı 3 yardımçı fikrə, ehtiyat arqument üçün sübuta malik olması, mövzudan kənarlaşmanın olmaması, suallara cavab vermək əvəzinə arqument irəli sürməsi, həmçinin əks arqumenti də əks etdirməsi yoxlanılır; Söz ehtiyatı – istifadə olunan sözlərin xüsusiyyəti və ya fərqliliyi, həmçinin oxucunun diqqətini çəkmək və ya bədii şəkildə yazmaq üçün qeyri-adi ifadələrdən istifadə olunub-olunmadığı qeyd edilir.

VİNT-II sadəcə 9 fərdi subtest, 4 ümumi göstərici (oxuma, riyaziyyat, yazılı dil və şifahi dil) və yekun göstərici şəklində imtahan olunan şagirdin real nəticələrini əks etdirmir, həmçinin SUVİŞ-III və SUVİŞ-IV intellekt şkalalarından əldə olunan nəticə ilə birbaşa müqayisə aparmaq imkanlarını da təqdim edir. Bu məlumat Qabiliyyət-Nailiyyət Ziddiyyəti Analizi adlanır və ümumi əhəlidən eyni göstəricilərə malik olan kütlənin hansı dərəcədə fərqli olmasını ortaya qoyur. Bu ümumi əhəlidən fərqlənmənin müəyyən edilməsi hansı hissənin xüsusi olaraq fərqləndiyini üzə çıxarıb, sınıfdə ona qarşı tədbir görmək baxımından faydalı ola bilər.

VİNT-II müəllimlər üçün açıq olmayan heç bir informasiyanı ötürmür. O, çox az sayda müəllimin etməyə vaxtı olan işi yerinə yetirir və şagirdlərin performansını müxtəlif bacarıqlar əsasında kateqoriyalaşdırır. Rəsmi diaqnoz qoymadan, qeyri-rəsmi formada müəllim şagird haqqında testlərin göstərdiyi müəyyən məlumatları öyrənə bilər. Ancaq bu, testi həyata keçirməyin vaxt itkisi olduğu anlamına gəlmir. Çünki test nəticələri müəllimlərə uşaqlar və onlara xüsusi yanaşma haqqında fikir formalaşdırmağa imkan yaradır. Bu həyata keçirildikdən sonra, proqram və ya kurikulum daha məlu-



matlı şəkildə həyata keçirilməyə davam edə bilər. Müəllimin şagird haqqında gəldiyi nəticəni rəsmi testlərin də dəstəkləməsi onda özünənam hissini artırma bilər. Test yoxlamalarında gözlənilən nəticə əldə edilməsə belə, bunu peşəkar üstünlüyə dərs proqramına dəyişiklik etməklə hamıya faydalı olmaq olar.

## Müəllim-əsası qiymətləndirmə

İntellekt və nailiyyət testləri müxtəlif qabiliyyətli uşaqlar üçün əlavə ehtiyat toplama və proqramlaşdırma yardımını etsə də, müəllimlərə uşağın artıq malik olduğu bilik səviyyəsini və kurikulumla münasibətdə nələri öyrənməyə ehtiyacı olduğunu anlamaqda kömək etmir. Uşaqlara proqramı uğurla tətbiq etmək üçün müəllim “başlama nöqtəsi”-ni müəyyən edə bilməlidir. Müəllim-əsası qiymətləndirmə vasitəsilə müəllimlər uşaqların mövcud bilik və bacarıq səviyyəsini müəyyən edə bilərlər. Sınıfdə istifadə etmək məqsədilə müəllimlər üçün əlçatan kommersiya məqsədli qiymətləndirmə metodları olsa da, ən yaxşı qiymətləndirmə müəllimlərin özü tərəfindən hazırlanır.

Qiymətləndirmələrin nəticələrindən 2 formada yararlanmaq olar:

- Uşaqların performansını öz həmyaşıdları ilə müqayisə etmək üçün
- Uşaqların performansını özlərinin keçmiş performansları ilə müqayisə etmək üçün

İnküziv sınıflərdə uşağın inkişafı onun kurikulumu əhatə edən müxtəlif sahələr üzrə keçmiş performansları ilə müqayisə əsasında müəyyən olunur. Bunlar hazırki bölmədə müzakirə olunan standartlaşdırılmış intellekt testləri nəzərə alındıqda, müəllimlərə ən faydalı olan qiymətləndirmə metodları hesab olunur. Onlar müəllimə ümumi qabiliyyət istiqamətləri barədə informasiya və İQ göstəricisini 100 ballıq sistemdə təmin etsə də, ona nələrin öyrədilməli olduğunu müəyyən edə bilməyəcək. Kurikulum-əsası qiymətləndirmə ilə portfel qiymətləndirməsinin birləşməsi təlim və tədrisə müəyyən istiqamətlər verməkdə faydalı ola bilər.

## Kurikulum-əsası qiymətləndirmə

Kurikulum-əsası qiymətləndirmə bir çox təhsil sistemində tətbiq edilib, uşaqları onların qabiliyyətindən asılı olmadan ümumi sinif səviyyəsində yoxlayır. Bu qiymətləndirmə ümumilikdə yaxşı praktika kimi qəbul oluna-

raq müxtəlif şagirdlərin inkişafını nümayiş etdirir.

Kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə kurikulum obyektlərindən uşağın bacarıqlarını ölçmək üçün istifadə edir. Kurikulumun könüllü şəkildə tətbiq olunduğu və strukturlaşdırıldığı bölgələrdə kurikulum-əsaslı qiymətləndirmənin tapşırıqları sadələşdirilib. Məsələn, Kanadanın Edmonton bölgəsindəki dövlət məktəblərində müəllimlər “Təlimlər Proqramı” istifadə edərək tədrisi həyata keçirir. Bu Proqram hər məktəb ilində öyrədilməli olanları müəyyən edir və təlimin məqsədlərini müəllimlərin öyrədə bilməyi üçün daha kiçik obyektlərə ayırır. Bu halda kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə ona görə sadələşdirilir ki, müəllim Təlimlər Proqramında göstərilən meyar ilə uşağın performansını uyğunlaşdırmalıdır. Dünyanın digər bölgələrində kurikulum daha çevik olduğundan müəllimlər mədəniyyət, ərazi, resurslar və şagirdin təməli və inkişaf göstəriciləri kimi faktorlar əsasında öz təlim məqsədlərini və obyektlərini yarada bilirlər. Bu zaman müəllim kurikulum-əsaslı qiymətləndirməni həyata keçirə bilmək üçün özünün meyarlarını ortaya qoymalıdır. Bu qiymətləndirməni həyata keçirmək sizin öz şərtlərinizdən və nəzdində fəaliyyət göstərdiyiniz səlahiyyətli qurumdan asılıdır.

Salvia və Huges (1990) kurikulum-əsaslı qiymətləndirməni tətbiq edərkən aşağıdakı 8 addımı həyata keçirməyi məsləhət görür:

- 1 Qərarlar üçün səbəbləri dəqiqləşdirin
- 2 Kurikulumu analiz edin
- 3 Davranış məqsədlərini sistemləşdirin
- 4 Uyğun qiymətləndirmə prosedurlarını inkişaf etdirin
- 5 Məlumat toplayın
- 6 Məlumatı ümumiləşdirin
- 7 Məlumatı nümayiş etdirin
- 8 Məlumata şərh verin və qərarlar qəbul edin

#### *1 Qərarlar üçün səbəbləri dəqiqləşdirin*

Müəllimlər işlədikləri hər sahə üzrə etdiklərini, qiymətləndirmə də daxil olmaqla, əsaslandırmalıdırlar. Faydalı bir qiymətləndirmə ortaya qoymaq üçün, müəllim əsaslandırmanın nə məqsədlə aparıldığını, onun niyə məhz seçilən metodla baş tutmağının və nəticələrin necə istifadə olunacağını ümumi xətlərini nümayiş etdirməyi bacarmalıdır.

Qərarlar qiymətləndirmə proseduru davam etdiyi müddət ərzində verilir.

Bu zaman uğurlu təhsil təcrübəsi və qərarın qəbul olunduğu sinfin konteksti ilə uyğunluq gözlənilməlidir.

### *2 Kurikulumu analiz edin*

Kurikulumun yüksək dərəcəli strukturlaşdırılmış və məcburi tətbiq olunan (yuxarıda müzakirə olunan Kanadanın “Təlimlər Proqramı” kimi) və ya fərdi olaraq məktəblərin və ya müəllimlərin mülahizələri əsasında mövcud olmasından asılı olmayaraq, siz hansı göstəricinin ölçülməsini müəyyən etmək üçün istifadə etdiyiniz kurikulum analizini həyata keçirməlisiniz. Buraya metodiki kurikulum sənədləri üzərində çalışmaq və şagirdin həmin kurikulum mövzusunun mənimsədiyindən əmin olmaq üçün lazım gələn bilik, bacarıq və xüsusiyyətlərin müəyyən edilməsi daxildir.

Orijinal kurikulum sənədinin formasından asılı olaraq, bu bilik, bacarıq və xüsusiyyətlərin aşağıdakı kimi ayrıca bir vərəqdə sıralanması lazım gələ bilər:

**Nümunə: Bu həftənin “sıralama” mövzulu riyaziyyat kurikulumu üzrə müəyyən edilmiş bilik, bacarıq və xüsusiyyətlər**

- Uşaqlar muncuqları rənginə görə sıralamağı bacarmalıdır
- Uşaqlar muncuqları formasına görə sıralamağı bacarmalıdır
- Uşaqlar muncuqları ölçüsünə görə sıralamağı bacarmalıdır
- Uşaqlar hansı fərqli muncuğun verilən muncuqlar qrupuna aid olduğunu müəyyən etməyi bacarmalıdır

### *3 Davranış məqsədlərini sistemləşdirin*

Kurikulum əsasında şagirdin nəyi öyrənməli olduğunu müəyyən etdikdən sonra, müəyyən davranış məqsədlərini formalaşdırmaq lazım gəlir. Davranış məqsədləri Fəsil 6-da daha geniş müzakirə olunub. Qısaca qeyd etmək olar ki, davranış məqsədləri qiymətləndirmənin əsas parametrlərini müəyyən edir. Düzgün davranış məqsədi sizə şagirdin bilik, bacarıq və xüsusiyyətə yiyələnməsi üçün harada, nə vaxt, hansı tezliklə və hansı şərtlər altında necə davranmalı olduğunu göstərə bilər.

Yuxarıda göstərilmiş nümunə əsasında şagirdin kurikulum məqsədinə yiyələndiyini nümayiş etdirmək üçün şagirdin malik olması olduğu davranış məqsədi və ona yardımçı olacaq digər faktorlar aşağıda qeyd olunub:

### **Nümunə: Davranışın məqsədi**

Uşaqlar cümə günü riyaziyyat dərində dörd fərqli rəngdə muncuqları üç dəfə sıralayaraq artıq həftəsonuna muncuqları sıralamaq bacardıqlarını nümayiş etdirməlidir. Rənglər bir-biri ilə əvəz olunmalı olan qırmızı, qəhvəyi, sarı, göy, ağ, qara, yaşıl, bənövşəyi, çəhrayı və narıncı rənglər olacaq.

Bu şəkildə qoyulan davranış məqsədinin uğuru asanlıqla müəyyən oluna bilər. Belə ki, şagird muncuqları sıralama qabiliyyətini cümə günü ya 3 dəfə nümayiş etdirəcək ya da etdirməyəcək.

### *4 Uyğun qiymətləndirmə prosedurlarını inkişaf etdirin*

Nəyi qiymətləndirəcəyinizi müəyyən etdikdən sonra, qiymətləndirməni necə aparacağınız barədə qərar qəbul etməlisiniz. Sınıf qiymətləndirmələri sinifdə baş tutan fəallığın təbii məzmununu daşdığı zaman ən yaxşı şəkildə tətbiq oluna bilər. Rəsmi yanaşma ilə həyata keçirilən və uşağı öz təbii təlim mühitindən ayıran sınıf qiymətləndirmələri pozucu təsirə malik ola bilər. Uşaq əldə etdiyi bilik, bacarıq və xüsusiyyətləri onları öyrəndiyi mühitdə nümayiş etdirməlidir.

“Üçləmə” keyfiyyət araşdırması texnikasına (Denzin, 1978) əsasən, bütövlükdə kurikulum-əsaslı qiymətləndirmənin üç fərqli tip “test” verilən üç fərqli gün boyunca davam etməsi məsləhət görülür (Teylor 2000). Bu, daha ideal vəziyyət yaradıb, şagirdin hansısa bir sahəni mənimsəməsinin inkişafı ilə nəticələnmə biləcəyi hada, müasir inklüziv siniflərdə məqsədəuyğun hesab olunmur. İnanırıq ki, ən çoxu 20 şagirdin təhsil aldığı inklüziv siniflərdə müəllimlərin ən çoxu 1 və ya 2 halda kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə həyata keçirməyə vaxtı ola bilər. Bu müəllimin test göstəricisinin uşağın əsl öyrənmə səviyyəsini ortaya qoymadığını gördüyü halda məqsədəuyğundur.

---

### **Çərçivə 4.3: Sınıf qiymətləndirməsi prosedurları**

Qiymətləndirmə həyata keçirərkən bu fikirlər nəzərə alınmalıdır:

- Bütün qrup daxilində hər hansı bir fəallıq tətbiq etdikdə, bütün uşaqlardan onu eyni vaxtda tətbiq etməyi istəyin. Onları müşahidə edin və adları siyahıdan yoxlayın.
- Uşaqları kiçik qruplar halında işləməyə sövq edin. Kursun davam etdiyi müddətdə hər bir qrupa baş çəkin və öyrəndiklərini nümayiş etdirmələrini tələb edin. Siyahıdan istifadə edərək hadisələrə nəzarət edin.
- Fərdi iş üçün ayrılmış müddət ərzində xüsusi uşaqlara öz partalarında nəzarət edin və qiymətləndirməni həyata keçirin.

- Öyrətdiyiniz məzmun və/və ya bacarıqları (modellər, yazılı inşalar, şəkillər, diaqramlar) nümayiş etməsini uşaqdan tələb edin
- 

### *5 Məlumat toplayın*

Şagirdin təlimi mənimsədiyini nümayiş etdirə bilmək üçün məlumat toplamağınız lazım gəlir. Bu cür məlumat şagirdin performansını qiymətləndirmək üçün həyata keçirəcəyiniz hər hansı bir qiymətləndirmə zamanı apardığınız müşahidələr əsasında toplana bilər. Toplaya biləcəyiniz informasiyaya aid edilə bilər:

- Strukturlu və təsadüfi formada həyata keçirilən müşahidələr əsasında yığılan müşahidə məlumatı
- Subyektiv müşahidələr əsasında yığılan müşahidə məlumatı
- Yazılı, şifahi və tətbiqi sinif testləri
- “Tapşırıq analizi” siyahısı (tapşırıq analizlərinin istifadəsi barədə ətraflı məlumat üçün Fəsil 7-yə nəzər yetirin)
- Tətbiq olunan qiymətləndirmələr

Deppelərə görə (1998), müşahidə əlilliyi olan uşaqlara dəstək vermək üçün kurikulumun planlaşdırılması və tətbiq olunması zamanı müəllimin ən əsas alətidir. Baza məlumatın ətraflılığı və yeniliyindən asılı olmayaraq, müəllimlər öz fərdi müşahidələrini və/və ya qiymətləndirmələrini aparmalıdır. Sadəcə baza məlumatına əsaslanan və ya başqaları tərəfindən toplanan informasiyaya əsaslanan müdaxilə proqramı kurikulumun planlaşdırılması üçün düzgün məlumatı təmin etməyəcək. Qiymətləndirmə tamamilə və ya qismən müşahidə məlumatına əsaslanıla bilər.

Müşahidə məlumatlarının qeydə alınması və saxlanması:

- Unutmanın qarşısını alır
- Öncəki proqnozun təsirinə məruz qalmır
- Təlimin aparıldığı mühit ilə davranış arasındakı əlaqənin analizi üçün faydalıdır
- Davranışın tipi və ya tezliyində dəyişikliklərin qeydi üçün yararlıdır
- Strategiya və ya proqramların effektivliyini dəyərləndirir
- Qısamüddətli məqsədlərin qoyulması və yenilənməsi üçün əsası təmin edir

Fəallıq və “ən düzgün proqnoz” zamanı şagirdin davranışının yaxından

müşahidə edilməsi tətbiq olunacaq yenilikləri müəyyən etməyə imkan verir və ya sonrakı müşahidələr üçün yeni imkanlar açır. Müşahidə məlumatlarının toplanması, proqramın inkişafı və tətbiqi, həmçinin davamlı qiymətləndirmə üçün mühümdür. O, şagirdin təlim ehtiyaclarına uyğun gələn real məqsədlərin müəyyən olunmasında yardımçı olur.

Deppeler (1998) müşahidə prosesini idarə etmək üçün şagird və ya şagirdlər qrupunun davranış nümunələrini toplamaq məqsədi ilə “Məlumatların toplanmasının şifrələnməsi” vərəqi hazırlamışdır (Çərçivə 4.5 və “Faydalı Formalar” bölməsində Forma 1-ə nəzər yetirin). Davranış nümunəsi ən azı üç müşahidə sessiyasını əhatə etməlidir. Əgər davranışa uyğun gəliрсə, o, fərqli təqdimatlarda gündə bir neçə dəfə müşahidə edilə də bilər. Digər davranışlar ən yaxşı halda eyni tərtibat daxilində bir neçə sessiyada müşahidə olunmalıdır.

Davranışlar aşağıda göstərilənlərin qısa icmalı ilə birgə faiz şəklində cədvəlləşdiriləcəkdir:

- Davranışın baş verdiyi mühit
- Məlumatın şərh
- Növbəti müşahidə üçün modifikasiya
- (və/və ya) şərh əsasında müəyyənləşdiriləcək atılmalı olan növbəti addımlar

---

#### **Çərçivə 4.4: Məlumatların toplanmasının şifrələnməsi vərəqindən istifadə**

1. Davranışa və müşahidə üçün uyğun zamana əsaslanaraq 4, 8 və ya 16 dəqiqəlik dəyişən intervallı cədvəl hazırlayın. Müxtəlif davranışlar üçün seçilmiş cədvəllər aşağıdakı nümunədə əks olunmuşdur:
  - **4 dəqiqəlik cədvəl:** 40 dəqiqəlik dərslərdə tapşırıq zamanı nümayiş olunan hərəkətlər üzərində və ya nahar fasiləsi zamanı yaradılan sosial münasibətlərin növü və tezliyi üzərində müşahidələr üçün
  - **8 dəqiqəlik cədvəl:** bütün günü eyni müəllimlə keçirən şagirdin özünü stimullaşdırma hərəkətlərinin tezliyi üzərində və ya dörd saatlıq çalışma ərzində tapşırıq əsaslı davranışın proporsiyası üzərində müşahidələr üçün
  - **16 dəqiqəlik cədvəl:** aqressiv davranış, nalayiq sözlər, qarşılıqlı, həmçinin sosial ünsiyyət, sorğulama kimi gün ərzində az olan və həftədə bir neçə qısa sessiya şəklində özünü göstərə biləcək hərəkətlər üzərində və ya səkkiz saatlıq çalışma ərzində tapşırıq əsaslı davranışın nisbəti üzərində müşahidələr üçün

2. Müşahidələr zamanı sizə yardım edə biləcək başqa bir şəxsə (başqa bir heyət üzvü və ya könüllü) ehtiyac yarana bilər. Bu şəxslərə müşahidəni necə aparmaq lazım olduğunu göstərə bilər, onları vərəqdə qeyd edə bilər və ya müşahidələri özünüz apara bilərsiniz. Zamanı ölçmə cihazlarından (saniyəölçən, qol saati, kompyuter və s.) istifadə edin. Cihazı uyğun cədvəlin zaman göstəricisi üçün ayrılan sütununda qeyd olunan müddətə uyğunlaşdırın. Cihaz başlama zəngi eşidildikdə, vizual olaraq şagirdin nə işlə məşğul olduğuna diqqət yetirin və cihazı dərhal növbəti interval üçün quraşdırın. Daha sonra müşahidə etdiklərinizi aşağıdakı simvoldan istifadə edərək qeyd edin:

T	Tapşırığa cəlb olunan
P	Tapşırıqdan kənar, passiv
D	Tapşırıqdan kənar, dağıdıcı və ya destruktiv
K	Sosial əlaqə qurmayan, başqalarından kənar
İ	Sosial əlaqə qurmayan, lakin başqalarını izləyən
F	Sosial münasibətlərə birbaşa cəlb olunmayan, lakin fiziki olaraq qrupdan kənar
M	Sosial əlaqə, ünsiyyət yaratmağa meyilli
C	Sosial münasibət, ünsiyyət cəhdlərinə cavab verən
Q	Başqaları ilə ünsiyyət və ya aktivliyə qoşulan

Digər davranışlar üçün özünü məxsus simvollar da yarada bilərsiniz. Bəzi davranışların ölçülmə meyarı bəli/xeyr sual formatında da həyata keçirilə bilər (məsələn, kəskin əsəb gərginlikləri və ya aktivliyə sərbəst təşəbbüs göstərmə).

3. Qeydlər bölməsində mərasim, aktivlik və s. ilə bağlı dəyişikliklərə uyğun detalları, yəni hər bir aktivlik zamanı və ya ondan dərhal əvvəl və ya sonra baş verənləri göstərin.
4. Qeyd olunan bütün davranışlar üçün aparılmış müşahidələri sayın və alınan rəqəmin ümumi müşahidə sayı ilə faiz nisbətini əldə edin.

Bəzi davranışlar eyni şəraitdə aparılan fərqli sessiyalar zamanı yaxşı müşahidə oluna bildiyi kimi, bəziləri də müxtəlif şəraitlərdə və ya günün vaxtlarında müşahidə olunsaydı, müvəffəqiyyətli olar. Məlumat toplamaq üçün müraciət edə biləcəyiniz digər bir mənbə şagirdin təlim portfelini ola bilər. Portfel qiymətləndirməsi bu bölmədə daha sonra geniş şəkildə izah olunacaq.

---

**Məlumatların toplanmasının şifrələnməsi vərəqi**

Şagird: <i>Martin</i>	Tarix: <i>25 Aprel 2004</i>
Müşahidəçinin adı: <i>Cənab Smit</i>	Başlama vaxtı: <i>08:15</i>
Məkan: <i>Yapon dili otağı</i>	Aktivlik: <i>Yapon mədəniyyəti – Çay mərasimi</i>

Qeydlər

4 dəqiqə

8 dəqiqə

16 dəqiqə

	4 dəqiqə	8 dəqiqə	16 dəqiqə		
Müəllimin oxusunu dinləmə	2	T	12		12
Çay mərasiminin təqdimatını izləmə	5	T	3		8
Çay mərasimində iştirak etməmə (arxa partada oturma)	7	P	9		28
Şagirdlərə kağızdan toplar ataraq fikir dağıtma	1	D	4		2
Partada oturaraq iştirak etməmə	3	P	6		24
"Çay mərasimi" videosunu izləmə	6	T	14		6

Mənbə: E.S. Kubani və B.B.Sloget (1973), "Müəllimlər üçün şifrələnmə proseduru" Tətbiqi Davranış Analizləri Jurnalında, səh.339-44.



### 6 Məlumatı ümumiləşdirin

Məlumatı topladıqdan sonra ondan bir nəticə çıxara bilmək üçün ümumiləşdirmənin aparılması zəruridir. Bəzən yoxlama siyahıları çoxsaylı vərəqi əhatə edə bilər (xüsusən də onlar bütün sinif üçün istifadə olunurdusa) və bu zaman fərdi nəticələrin çıxarılması ehtiyacı yarana bilər. Məlumatın ümumiləşdirilməsi apardığınız müşahidələrin hər birinin qısa icmalını (strukturlu müşahidə aparmınsızsa, faizlə ifadə edilmiş şəkildə) və hər bir şagird üçün müəyyən etdiyiniz kurikulum meyarı daxilində ümumi performansını əks etdirən şərhli əhatə edir. Bəzi müəllimlər bu cür ümumiləşdirilmiş məlumatlardan şagirdin tərəqqisi haqqında valideynlərə hesabat yazarkən əsas kimi istifadə edirlər.

### 7 Məlumatı nümayiş etdirin

Əgər topladığınız və ümumiləşdirdiyiniz məlumatı rəqəm və ya faizlərlə ifadə etmək mümkündürsə (məsələn, test nəticələri, qiymətləndirmə işarələri və ya strukturlaşdırılmış müşahidə nəticələri), inkişafı nümayiş etdirmək üçün aşağıda göstərilən nümunə kimi qrafik yarada bilərsiniz:

#### **Nümunə: Orfoqrafiya test nəticələrinin məlumat xarakterli nümayişi**

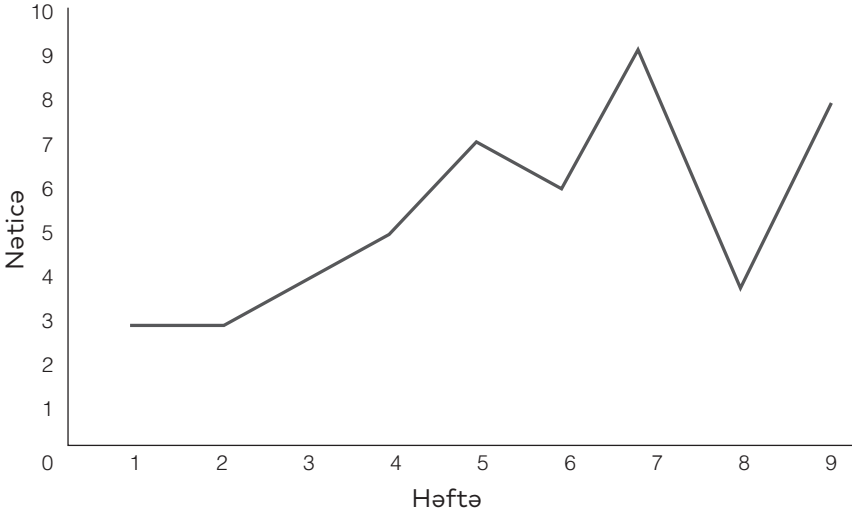
Əli hər həftə yazıda etdiyi səhvlərə əsasən seçilmiş 10 sözdən ibarət siyahılar üzrə orfoqrafiya testi ilə yoxlanılır. Düzgün yazılmış söz sayına görə onun nəticələri belə ümumiləşdirilə bilər:

I Həftə: 3/10 IV Həftə : 5/10 VII Həftə: 9/10

II Həftə: 3/10 V Həftə: 7/10 VIII Həftə: 4/10

III Həftə: 4/10 VI Həftə: 6/10 IX Həftə: 8/10

Əlinin nəticələri aşağıdakı kimi qrafik üzərində əks etdirilsə, daha anlaşılıqlı olar. Bu qrafik 9 həftəlik müddət ərzində Əlinin orfoqrafiya test nəticələrində olan inkişafı aydın nümayiş etdirir.



### 8 Məlumatə şərh verin və qərarlar qəbul edin

Məlumatın şərh edilməsində sonuncu mərhələ bu şərhlərə əsaslanaraq qərarlar qəbul etməkdir. Məsələn, əgər müəllim yuxarıda göstərilən orfoqrafiya test nəticələrini digər faktorlardan kənar tutaraq şərh edərsə, belə nəticəyə gələ bilər ki, Əli yazı qabiliyyətində irəliləyişə nail olur və tətbiq olunan tədris metodu faydalıdır. Əgər Əli bu cür nəticələri uzun müddət qoruya bilirsə, bu onun eyni nəticələrə yiyələnmək üçün əlavə dəstəyə ehtiyacı olmadığı anlamına gələ bilər. Əlinin nəticələrinin il ərzində izlənməsi və onun ümumi yazma qabiliyyətinin inkişaf dərəcəsinin mütəmadi yoxlanılması orfoqrafiyanın Əlinin güclü, yoxsa zəif tərəfinə çevrilməsini ortaya qoya bilər.

### Portfel qiymətləndirmələri

Portfel qiymətləndirmələrini bəzən müəllim-əsaslı qiymətləndirməyə fərqli və ya “tək başına” yanaşma kimi təsvir edirlər. Biz düşünürük ki, portfellər öz növbəsində qiymətləndirmədən daha çox müəllimə ən faydalı sinif qiymətləndirməsi olan kurikulum-əsaslı qiymətləndirməni həyata keçirməkdə köməkçi vasitədir.

Şagird portfelləri sadə anlayış olub, xüsusən də, ibtidai siniflərdə geniş şəkildə tətbiq olunur. Onlar həmçinin orta sinif səviyyəsində şagirdin performans və nailiyyətlərini nümayiş etdirən mükəmməl vasitədir. Şagirdin portfeli onun müəyyən olunmuş kurikulum məqsədləri çərçivəsində göstər-

diyi inkişafı əks etdirən işin bir hissəsidir.

Portfellər iki mühüm məqsədə xidmət edir. Birincisi, onlar kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə üçün dəqiq dəlillər təmin edirlər. Müəllim şagirdin valideynlərinə onun tərəqqisi barədə yazılı hesabatlar verdikdə portfeldə əks olunan dəlillərə əsaslanıb bilər. Onlar həmçinin şagirdin inkişaf vəziyyətini valideynlər və uşaqların özü ilə müzakirə aparılan zaman istifadə oluna bilər. Bu zaman portfelin məzmunundan müzakirənin əsası kimi yararlanıla bilər və şagird öz valideyninə özünün “ən yaxşı iş”-ini nümayiş etdirə bilər.

---

#### **Çərçivə 4.5: Şagird portfelinin tərtib edilməsi**

Şagirdin portfeli aşağıdakılara uyğun olaraq tərtib edilə bilər:

- Xronoloji ardıcılıq
  - Fənn və ya mövzu
  - Spesifik, öncədən müəyyən olunan kurikulum məqsədləri
  - Yuxarıda qeyd olunanların birləşməsi
- 

Bəzi müəllimlər ehtiyac olmadan portfəllərin hazırlanmasını əlavə iş yükü kimi qəbul edir və ondan yayınmağa çalışırlar. Bəzən hətta çox gənc yaşlı şagirdlər belə müəllimin göstərişi ilə öz tədris portfəllərinin hazırlanması və saxlanması məsuliyyətini daşıya bilərlər. Bir çox hallarda müəllimin göstəriş dərəcəsi uşaqlardan asılı olsa da, əksər hallarda bu vəziyyətdə müəllimin qatqıları çox az olur. Şagird portfəlləri uşağın “ən yaxşı iş”-inin daşıyıcıları olduğu üçün onlara təqdir ilə yanaşmaq lazımdır. Bu halda uşaqlar da onlara hörmətlə yanaşar və düzgün qaydada saxlamaq üçün əllərindən gələni edirlər. Müəllimlər portfəllərin uyğun qaydada saxlandığından əmin olmaq üçün aşağıdakı strategiyaları həyata keçirməlidir:

- Şagirdlərə portfelə daxil ediləcək tərkib hissələrin müəyyən edilməsində kömək göstərin və daha sonra bu hissələrin daxil edildiyindən əmin olma məsuliyyətini uşağa həvalə edin
- Şagirdlərin portfelin tərkib hissələrini titul vərəqində qeyd etmələrini təmin edin
- Mütəmadi olaraq şagirdlərin öz portfəllərini təşkil və inkişaf etdirə bilməsi üçün bütün sinfin iştirak etməli olduğu qısa sessiyalar (5-10 dəqiqəlik) həyata keçirin
- Mütəmadi olaraq şagirdlərin portfəllər üzərində ikili şəkildə çalışıb

yoxlaya bilməsi üçün bütün sinfin iştirak etməli olduğu qısa sessiyalar (5-10 dəqiqəlik) həyata keçirin

- Tədris prosesində yaranmış “fasilə”-dən (məsələn, müəllimin müdaxiləsinə ehtiyac duyulmayan fərdi və ya qrup fəallıqları zamanı) fərdi portfellərin yoxlanılması üçün istifadə edin

Portfel bir çox müxtəlif formatlarda hazırlana bilər. Şagird portfelləri mərkəzi sinif məkanında fayl qovluqlarında və ya şagirdin işlərinin daxil edildiyi qutularda (hər şagirdə 1 ədəd) saxlanıla bilər. Portfellərin görünüşü sadəcə sinifdə uşaqların ehtiyacını ödəməklə məhdudlaşmalıdır. Bütün portfellər üçün ortaq olan bir element indeks kimi təyin olunmalıdır. Həmin indeks ya üz qabığında, ya da portfel daxilində ayrıca bir vərəqdə əks olunmalıdır. Bu indeks aşağıdakıları göstərməlidir:

- Portfelə daxil edilən hər bir hissənin tarixi
- Hər bir hissəni təsvir edən başlıq
- Tərkib hissəsinin əlaqəli olduğu kurikulum obyektinə istinad

Sinfinizdəki portfellərlə bağlı seçə biləcəyiniz formatda məhdudiyət olmasa da, bütün şagirdlər üçün eyni formattan istifadə etməyiniz məsləhət görülür. Bu, portfellərin saxlanmasını daha asan edər və sizə dəyərləndirmə, həmçinin qərar qəbulu üçün standart format təmin edər.

## Qardnerin “Çoxşaxəli İntellekt” nəzəriyyəsi

Qardnerin “Çoxşaxəli intellekt” nəzəriyyəsi (1983) bir çox məktəb təlimçilərinə məlum olub, faydalı olsa da, ayrılıqda çox geniş məzmunla məlik olduğundan, burada bütün detalları ilə əhatə olunmamışdır. Bu nəzəriyyə göstərişlərə rəhbərlik və nailiyyətlərin izlənməsində dəstək verərək müəllimlərə sinif-əsaslı qiymətləndirmə üzrə yeni metodlar təqdim edir. Çoxşaxəli intellektlər ənənəvi intellekt anlayışından kənarında tutulan qabiliyyətlər qrupudur. Onlara məkan-vizual intellekti, verbal-linqvistik intellekt, məntiqi-riyazi intellekt, musiqi-ritimli intellekt, bədən-kinestetik intellekti, fərd daxili intellekt və şəxslərəarası-sosial intellekt aid edilirdi. Qardner daha sonra (1999) orijinal 7 intellekt qabiliyyəti qədər diqqət çəkməyən naturalist, eksiztensial və mənəvi intellektləri də bu qrupa aid etdi.

Qardner düşünürdü ki, tədris məqsədi üçün çoxşaxəli intellektə əsaslanan yüksək səviyyədə strukturlaşdırılmış qiymətləndirməyə ehtiyac yoxdur. Bununla da o, çoxşaxəli intellekti ölçmək üçün rəsmi formaya salınmış,

strukturlaşdırılmış testlərin etibarlılığını sorğulayırdı. O iddia edirdi:

Çoxəhatəli sinif və ya uşaqlar üçün olan muzeydə məhdudlaşmayan araşdırma aparılması əksər uşaqların intellektinin təqribi, lakin effektiv mənzərəsini çıxarmaq üçün kifayətdir. Başqa cəhd göstərməyə ehtiyac olmamaqla bərabər, uşaqların intellekti daim inkişaf etdiyindən eyni zamanda daha çox yüklənmə həyata keçirməmək olduqca əhəmiyyətlidir (Qardner, 1999).

Qardnerin məsləhət gördüyü “təqribi, lakin effektiv” yanaşmanı nəzərə alan müəllim çoxşaxəli intellektin qiymətləndirməsini necə strukturlaşdırma bilər? Qardnerə görə, məktəbəqədər “çoxəhatəli sinifdə” həyata keçirilən bir təcrübə sinif-əsaslı qiymətləndirmə üçün faydalı model təşkil etmişdir. Belə ki, bu sinifdə uşaqlar özlərinin seçdikləri mərkəzdə oynamaq üçün cəsarətləndirildi. Hər bir mərkəz oyun oynamaq, aktivlikləri yerinə yetirmək və problemləri həll etmək üçün bu və ya digər çoxşaxəli intellektdən istifadə olunmasını təşkil edirdi. Məsələn, uşaqların musiqi intellektini onları sadə musiqi alətlərindən istifadə və mahnı oxumaq üçün olan mərkəzə dəvət etmək yolu ilə nümunələşdirmək mümkün oldu (Qardner, 1993). Bütün bu qiymətləndirmələr uşaqların özlərini rahat hiss etdiyi təbii mühitdə (sinifdə) həyata keçirildi.

Çoxşaxəli intellekt qiymətləndirmələrinin təbiətən qeyri-rəsmi olmasının mümkünlüyü onları tətbiq edən müəllimlərə önəmli dərəcədə sərbəstlik verir. Əlbəttə ki, hər şeydən öncə müəllimlər çoxşaxəli intellektin nə olduğunu və fəaliyyət zamanı onlara necə əsaslanıldığını bilməlidir. Uşaqların fərqli çoxşaxəli intellekt üzrə qabiliyyətini qiymətləndirmək arzusunda olan müəllimlər hər biri fərqli növ intellekti hədəf alan müxtəlif mərkəzlər yarada bilər. Məsələn, bədən-kinestetik intellekti ölçmə mərkəzi uşaqdan koordinasiya və fiziki bacarıq nümayiş etdirəcəyi idman və ya rəqs hərəkətləri icra etməsini tələb edə bilər. Məntiqi-riyazi intellekt uşaqdan məsələləri həll etmək üçün fərqli alqoritmlərdən istifadə etməyi istəyə bilər. Əsas odur ki, hər bir mərkəz yalnız bir intellekt tipinin hərəkətə keçəcəyi aktivliyi əhatə etsin. Bu halda uşağın qabiliyyəti digər növ intellekt sahələri ilə səhv salına bilməz.

Çoxşaxəli intellektin qiymətləndirilməsi üçün başqaları (Bellanka və b., 1994, Çərçivə 4.6-ya nəzər yetirin.) tərəfindən daha strukturlu, “həqiqi” qiymətləndirmələr təklif edilmişdir. Həqiqi qiymətləndirmələr uşaqların məktəbdən kənar “real dünyada” qarşılaşa biləcəyi vəziyyətləri mümkün qədər

təkrar edir. Həqiqi qiymətləndirmələr müxtəlif ənənəvi və qeyri-ənənəvi yanaşmalardan istifadə etməklə uşağın qiymətləndirilməsi üçün tətbiqi və dinamik yol kimi görülür.

---

#### **Çərçivə 4.6: Həqiqi qiymətləndirmələr**

Bellanka və b. (1994) "həqiqi qiymətləndirmələr" çetiri altında aşağıdakı növləri toplayır:

**Sərgilər** Sərgilərdən istifadə etməklə uşaqlar mövzunu araşdırıb, öyrəndiklərini nümayiş etdirmək imkanı qazanacaqlar. Bunun ən yaxşı nümunəsi afişa təqdimatı ola bilər, bununla birlikdə, modellər, incəsənət işləri, kompüter təqdimatları, broşura və reklam materialları da sərgiyə daxil edilə bilər.

**Performanslar** Uşaqlar öyrəndikləri hansısa bir sənət növünü həyata keçirə bilərlər. Onlar teatr tamaşası yaza və səhnələşdirə, şeir deyə, musiqili təqdimat həyata keçirə, qısa hekayə oxuya, qısa film çəkə, qurma (və ya həqiqi) radio verlişi hazırlaya və ya yaradıcı rəqs nümayiş etdirə bilərlər. Tamaşaçı qismində kiçik qruplar, bütün sinif və ya sözügedən sinifdən kənar qrupdakı uşaqlar iştirak edə bilər.

**Jurnallar və qeydiyyat sənədləri** Uşaqlar tədris proseduru əks etdirən jurnaldan istifadə edirlər. Bu yolla onlar yalnız nə öyrəndikləri barədə "qəti faktları" əks etdirməyib, həm də metakognitiv bacarıqlarını inkişaf etdirərək nəyi effektiv öyrəndiklərindən əlavə, nəyi öyrənmədiklərini və gələcəkdəki tədris prosesini necə inkişaf etdirə biləcəklərini müəyyənləşdirə biləcəklər. Jurnal və qeydiyyat vərəqləri yalnız sözlərdən ibarət olmayıb, şəkillər, audio və video sənədləri və kompüter təqdimatlarını da əhatə edə bilər.

**Nümayişlər** Nümayişlər həm uşaqlara nə öyrəndiklərini göstərmə imkanı verir, həm də yaxşı təlim və tədris aləti olmaqla birgə, qiymətləndirmə aləti kimi də çıxış edir. Nümayişə bir şagirdin digərinə, bütün qrup və ya sinifə nəyi necə etməyi öyrətməsini əhatə edə bilər.

**Məhsullar** Ənənəvi olaraq müəllimlər şagirdləri məhsullar əsasında qiymətləndirmişlər. Bu məhsullara adətən inşalar və ya öyrənməni nümayiş etdirə biləcək digər əşyalar aid edilir. Məhsullar, xüsusən də, digər yanaşmalarla birlikdə, hələ də qiymətləndirmənin etibarlı formalarından biri kimi qəbul edilir. Məhsullara modellər, incəsənət işləri, uşaqlar tərəfindən hazırlanan kitablar, qrafiklər, videolar, audio materiallar, kostyum və s. kimi tikilmiş məhsulları, xəritələr və ya kompüter təqdimatları aid edilir.

**Problemi həll etmə prosesi** Buraya uşaqların ya problemləri həll etməsi, ya da digər uşaqların həll etməsi üçün problemlər ixtira etməsi aid edilir. Problem həllini qiymətləndirən zaman son məhsulun dəyərləndirilməsi deyil, bütövlükdə həll etmə prosesinin müşahidəsi əhəmiyyət daşıyır. Problem-əsaslı qiymətləndirməyə digər uşaqların həll etməsi üçün dedektiv hekayələrin yaradılması, riyazi məsələlərin həlli, tarixi məzmununda və ya ssenari əsasında verilmiş problemlərin həlli və ya istifadə üçün yararlı fərqli bir tətbiqetmənin təklif edilməsi aid edilir.

**Grafik orqanayzerlər** Qrafikorqanayzerlər uşaqları öz tədris prosesləri barədə daha metakognitiv olmağa sövq edə bilər. Bu zaman onlar fiziüqələm istifadə etməklə, özlərinin tədris prosesinin xəritəsini çıxarır və əldə etdikləri məhsul və ya xüsusi nümayiş etdirilə bilən bir bacarığın inkişafını burada xüsusi vurğulayırlar. Qrafikorqanayzerlər sadəcə şagirdin öz tədris prosedurunda keçdiyi yolu dəyərləndirmir, həm də ona necə öyrəndiyini və hələ də nələri inkişaf etdirməli olduğunu görməkdə kömək edir.

**Layihələr** Layihələr həm ənənəvi müəllim tapşırıqlarını, həm də müəyyən bir mövzu üzrə şagirdin inkişafı üçün araşdırma layihələrini əhatə edir. Uşaqların layihələrə cəlb edilməsi sizə onların araşdırma və informasiyanı toplama, seçmə, ondan istifadə etmə bacarıqlarını dəyərləndirməkdə kömək edə bilər. Uşaqlar internet araşdırmasına, qrupdakı digər uşaqlarla informasiya mübadiləsinə, sorğular hazırlamağa və ya ictimai qrup, struktur, hadisə yaratmağa cəlb oluna bilər.

## Subyektiv qiymətləndirmələr

Digər qiymətləndirmə formaları ilə birgə düşünülmüş şəkildə istifadə olunduqda subyektiv informasiya uşağın ehtiyacları, güclü tərəfləri, maraq və motivasiyası barədə ümumi mənzərəni inkişaf etdirmək üçün əhəmiyyətlidir. Burada nəzərdə tutulan anlamda subyektiv qiymətləndirmə dedikdə uşaq, onun yaşadları, keçmiş müəllimləri, ailə üzvləri və digər məktəb həyatı ilə aparılan qeyri-rəsmi müzakirələr nəzərdə tutulur. Buraya həmçinin dərs zamanı xüsusi məqsədlə götürdüyünüz qeydlər, qeyri-rəsmi dəyərləndirmə cədvəlləri və ya siyahıları aid edilir

### *Valideynlərlə müsahibə aparılması*

Əvvəl də qeyd edildiyi kimi, qiymətləndirmə zamanı valideynlər əvəzo-

lunmaz informasiya mənbəyi kimi çıxış edir. Müəllimlərin valideynlərdən topladığı məlumatlar “subyektiv” kateqoriyasına daxil olur. Buraya valideynlər tərəfindən şifahi və ya yazılı şəkildə məktəbə ünvanlanan şərhlər daxildir.

Valideynlər məktəbdə həm informasiya, həm də dəstək mənbəyi olduğu üçün onlarla yaxşı münasibətlərin və əməkdaşlığın qurulması əhəmiyyətlidir. İnformasiya axını qarşılıqlı şəkildə həyata keçirilməlidir. Sadəcə valideynlərdən informasiya əldə edilməsi ilə kifayətlənməyib, onları da uşaqların məktəbdəki inkişafı ilə əlaqədar məlumatlandırma bilərsiniz. Valideynlərlə məktəb ilinin başlanğıcından (və ya daha əvvəl) etibarən dostcanlı, anlayışlı və məhsuldar əlaqələr yaradın.

Aşağıda valideynlərlə müsahibə zamanı lazımı informasiyanın toplanması üçün faydalı ola biləcək suallar Spinelli (2002) tərəfindən təklif edilmiş siyahıdan seçilmiş və məzmunu uyğun şəkildə dəyişdirilmişdir:

- Uşağınızın güclü və hələ inkişaf etməli olan tərəfləri hansılardır?
- Uşağınızın xüsusi istedadları nələrdir?
- Uşağınızı nə ruhlandırır? Onun maraqları nələrdir?
- Uşağınız məktəbi sevirmi?
- Uşağınızın xüsusi qorxu və ya narahatlıqları varmı?
- Uşağınızın çoxlu dostları varmı? Onları təsvir edə bilərsinizmi?
- Uşağınız müəllimlə necə əlaqə qurur?
- Uşağınız qrup işinə cəlb olunurmu, yoxsa tək çalışmağı sevir?
- Uşağınız tapşırıqları tamamlamaq məsuliyyətini götürürmü?
- Uşağınızın akademik tarixçəsi (oxuduğu məktəblər, şərait və s.) necədir?
- Bu il üçün uşağınızla bağlı hədəfləriniz nələrdir?
- Bilməli və ya xəbərdar olmalı olduğum başqa bir informasiya varmı?
- Məndən hazırda və daha sonrakı dövr üçün almaq istədiyiniz bir informasiya varmı? Bu il sizə necə kömək edə bilərəm?

Bu suallar sizə bələdçilik etsə də, özünüza onlarla məhdudiyət qoymayın və sizin təlimin məzmununa uyğun gəlməyənləri sıradan çıxarmağa çəkinməyin. Əgər mövzunu əhatə edən müsahibə aparmaq niyyətindəsinizsə, kənar mövzulardan mümkün qədər uzaq durmağa çalışın. Ancaq bu o demək deyil ki, valideynlər sizin müəyyən etdiyiniz müsahibə mövzularından yayına bilməz. Valideynlər müəyyən edilmiş mövzulardan daha əhəmiyyətli olan düşüncələriniz bir məsələ üzrə müzakirə aparmaq istəyə



bilər. Hər bir mövzudan yayınma halı əsas məsələsi uşaq haqqında informasiya paylaşılması olan görüşün məqsədinə xidmət etməlidir. Valideynlər tərəfindən paylaşılan həтта qeyri-rəsmi məlumat belə, gizlilik altında saxlanılmalı və məktəb heyətinin digər üzvləri ilə paylaşılmamalıdır. Əgər subyektiv məlumatların bir qismini digərləri ilə bölüşmək istəyirsinizsə, bunun üçün mütləq şəkildə valideynlərin icazəsi alınmalıdır.

Valideynlərlə müsahibə zamanı onların özlərini rahat hiss etdikləri yerdə olduqlarından əmin olun. Buraya məktəbin qarşılama ərazisi və ya valideyn tərəfindən arzu olunduqda uşağın yaşayış evi də aid edilə bilər. (Məktəbin idarə heyəti məktəb binasından kənarında baş verən tədrislə əlaqəli məsələlər barədə hər zaman xəbərdar edilməlidir.) Müsahibənin rahat və səmimi keçməsi üçün əlinizdən gələni edin və həтта kofe, çay təkliflərindən də çəkinməyin. Bu cür atmosferin yaradılması valideynlərə onların da məktəb, sinif həyatının önəmli bir üzvü olduqlarını hiss etdirər, eləcə də suallarınıza daha yaxşı cavablar almağınızı təmin edər.

### *Uşaqlarla müsahibə aparılması*

Müsahibə zamanı uşaqlardan yararlı cavabların alınması xüsusi peşəkarlıq bacarığı tələb edir. Bir çox müəllimlər bu bacarığı uşaqlar əvvəlki ünsiyyətləri zamanı əldə edirlər. Əgər uşaq əvvəlki illərdə sizin sinfinizdə təhsil almışdırsa (həтта sadəcə adın bilinməsi və üzün tanınması səviyyəsində), siz artıq onunla özünü rahat hiss edə biləcəyi mühiti təmin etmək üçün müəyyən münasibət yarada bilmişsiniz deməkdir.

Hər bir yaşdan olan uşaq ilə müsahibənin qeyri-rəsmi formada aparılması məsləhət olunur. Sizə lazım olan uşaqdan sizin istəyinizə uyğun gördüyü deyil, özünün səmimi və dürüst şəkildə verdiyi cavablar almaq olduğundan, bu cür cavabların alınması sizin ona təmin edəcəyiniz adi və rahat mühitin mövcudluğundan asılı olacaq. Bu səbəbdən müsahibələr uşağın özünü daha doğma hiss edəcəyi sinif otağında, məktəb kitabxanasında, idman zalında və ya məktəbin həyatında, idman meydançasında keçirilməlidir. “Hüduzlardan kənar” hesab olunan heyət otağı, heyət ofisləri və valideyn otaqlarından kənar durmaq məsləhət görülür. Müsahibələr uşaqlarla təkbətək keçirilməli və bütün müəllimlər bir uşaq ilə otaqda tək olmağın mümkün mənfə nətəcələri barədə xəbərdar olmalıdır.

Valideynlərlə müsahibə zamanı istifadə etdiyiniz sualları uyğun şəkildə uşaqdan da soruşa bilərsiniz. Aşağıdakı siyahıda əks olunan suallar başlanğıc nöqtəsi kimi götürülə bilər:

- Güclü tərəflərin hansılardır? Hansı sahələrdə dəstəyə ehtiyac duyursan?
- Xüsusi istedadların nələrdir?
- Məktəbdə verilən tapşırıqları etmək üçün sənə nə həvəsləndirir? Hansı maraqların var?
- Məktəbi sevirsənmi?
- Xüsusi qorxu və ya narahatlıqların varmı?
- Çoxlu dostların varmı? Onlarla hansı növ fəaliyyətlər həyata keçirirsən?
- Müəllimlərlə yola gedə bilirsənmi?
- Qrup daxilində, yoxsa tək çalışmağı sevirsən?
- Sənin fikrincə, məktəb tapşırıqlarını yerinə yetirməyini təmin etmək kimin işidir?
- Keçmiş məktəbin haqqında mənə danış.
- Bu il nə öyrənmək istədin?
- Demək istədiyiniz başqa bir şey varmı?
- Bu il sənə necə kömək edə bilərəm?

### *Məktəb həyatı ilə müsahibənin aparılması*

Bir çox cəhətdən məktəbdə əməkdaşlarınız ilə müsahibə aparmaq təbii ən asan olan tapşırıqdır. Müsahibəni apracağınız heyəti əvvəlcədən tanıdığınız üçün səmimi və rahat söhbət məktəbin yaratdığı təbii şəraitdə, məsələn, müəllimlər üçün yemək və ya çalışma otaqlarında həyata keçirilə bilər. Növbəti bölmə iş yoldaşlarınız ilə əməkdaşlığa həsr olunmuşdur, bununla belə bəzi təməl əməkdaşlıq prinsiplərinin burada təkrarlanmasına da ehtiyac vardır. Çox hallarda iş yoldaşlarınızla münasibətləriniz isti və peşəkər olmalı, müsahibənin aparılması sadə söhbət şəklində həyata keçirilməlidir.

Daha çox heyətin əsas üzvləri, yəni əvvəlki müəllimlər və ya dəstək heyəti ilə söhbətə üstünlük vermək istəyə bilərsiniz. Müsahibə zamanı toplayacağınız məlumatın faydalı olacağını hesab etdiyiniz, lakin uşaqla dar çərçivəli münasibəti olmuş heyət üzvlərinə də zaman ayıra bilərsiniz.

Məktəb heyəti sizi test nəticələri və ya tapşırıq nümunələri ilə tanış etmək imkanına malikdir. Bu olduqca faydalı məlumatdır. Bundan əlavə, valideynlər və uşaqla apardığınız müsahibə zamanı istifadə etdiyiniz sualların bənzər formalarına da müraciət edə bilərsiniz.

- Uşağın güclü və hələ inkişaf etməli olan tərəfləri hansılardır?

- Uşağın xüsusi istedadları nələrdir?
- Uşağı nə ruhlandırır? Onun maraqları nələrdir?
- Uşaq məktəbi sevirmi?
- Uşağın xüsusi qorxu və ya narahatlıqları varmı?
- Uşağın çoxlu dostları varmı? Onları təsvir edə bilərsinizmi?
- Uşaq müəllimlə/məktəb heyəti ilə necə əlaqə qurur?
- Uşaq qrup işinə cəlb olunurmu, yoxsa tək çalışmağı sevir?
- Uşaq tapşırıqları tamamlamaq məsuliyyətini götürürmü?
- Uşağın akademik tarixçəsi (oxuduğu məktəblər, şərait və s.) haqqında fikriniz nədir?
- Bu il üçün davam etdirilməli olan hədəflərimiz hansılardır?
- Bilməli və ya xəbərdar olmalı olduğum başqa bir informasiya varmı?

### *Müsahibələrinizin analizi*

Müsahibələrinizi həyata keçirdikdən sonra üçləmə (Linkoln və Quba 1985) kimi tanınan keyfiyyət-araşdırma metodundan istifadə edərək aldığınız cavabları müqayisə edə bilərsiniz. Üçləmə metoduna mövzu barədə daha əhatəli mənzərə yaratmaq üçün informasiyanın fərqli mənbələrinin müqayisəsi, həmçinin oxşarlıqlar və fərqlərin analizi daxildir. Yuxarıda təsvir olunan təbiətə malik müsahibə məlumatları “Faydalı formalar”-da göstərilən 2-ci Formadakı üçləmə metodu ilə analiz edilə bilər. Formanı müsahibə cavablarınızı qeyd və analiz etmək üçün dəyişdirə və istifadə edə bilərsiniz.

Bu fəsildə qiymətləndirmənin psixoloji və müəllim-əsaslı növləri araşdırılmışdır. Psixoloji qiymətləndirmə bölməsinin sizə qarşılaşa biləcəyiniz rəsmi hesabatların başa düşülməsi və şərhində kömək edəcəyini ümid edirik. Həmçinin müəllim-əsaslı qiymətləndirmə sizə qiymətləndirmə və təhsil qərarlarınızı əsaslandırma imkanı verə bilər. Növbəti fəsildə sizə yaxşı inküziv təcrübənin vacib elementlərindən olan əməkdaşlıq barədə məlumat verəcəm.

### **FƏSLİN ƏSAS TERMİNLƏRİ**

**Qiymətləndirmə** tədrisin başa çatması və ya daha çox təlimə ehtiyac duyulmasını müəyyən edən vasitədir.

**İQ** fərdin 100 bal olaraq müəyyən edilmiş ortalamadan hər iki tərəfə is-

tiqamətlənə bilən koqnitiv qabiliyyət testində həmyaşdqları ilə müqayisə olunduğı statistik alətdir.

**100 ballıq sistem** fərdin öz yaşdqları ilə müqayisədə testi nə qədər uğurla həyata keçirdiyini nümayiş etdirən vasitəsidir.

**Portfel qiymətləndirməsi** müəyyən olunmuş kurikulum məqsədləri çərçivəsində şagirdin göstərdiyi inkişafı əks etdirən işə aid əsas elementlərin cəmidir.

**Kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə** kurikulum məqsədlərindən uşağın bacarıqlarını ölçmək üçün əsas kimi istifadə edilməsidir.

### ƏLAVƏ OXU MATERIALI

H. Qardner (1999), *Yenidən çərçivələnmiş intellekt: 21-ci əsr üçün çoxşaxəli intellektlər*, Nyu-York: Basic Books

R.L. Teylor (2000), *Xüsusi şagirdlərin qiymətləndirilməsi: Təhsil və Psixoloji prosedurlar* (5-ci buraxılış), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

# 5

---

## Həmkarlarla əməkdaşlıq

**H**əqiqi və mənalı inklüziv təhsilin mövcudluğu üçün əməkdaşlıq olduqca əhəmiyyətlidir. Bu bölmədə siz məhz həmkarlarınızla əməkdaşlıq edərək təhsili daha çox inklüziv etmək yollarını öyrənəcəksiniz. Burada istifadə olunan “həmkarlar” ifadəsi mümkün olan ən geniş formada işlənmiş, yalnız müəllimləri, mütəxəssisləri və yardımçı mütəxəssisləri deyil, valideynləri də nəzərdə tutmuşdur. Birgə işlədiyiniz bu insanların hər birinin uşağın həyatında oynadığı rol fərqli olacaq. Siz bəzən lider, bəzən bərabərhüquqlu tərəfdaş, bəzən isə başqalarının sizə rəhbər olduğu münasibətlərə girəcəksiniz. Bu fəsildə tək-cə müxtəlif əqli və fiziki ehtiyacları olan uşaqlara deyil, ümumilikdə sınıfdəki bütün uşaqlar üçün faydalı ola biləcək həmkarlarla əməkdaşlığımızdan əldə olunan nəticələrin miqyasını genişləndirəcək bəzi strategiyaları özündə birləşdirir.

### FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:

- Həmkarlarla ünsiyyət
- Ən uyğun əməkdaşlıq şərtləri
- Problemin həlli
- Yardımçı mütəxəssislərlə birgə çalışma
- Digər müəllimlərlə əməkdaşlıq
- Həkimlər və sağlamlıq işçiləri ilə əməkdaşlıq
- Valideynlər ilə əməkdaşlıq

### ÜNSİYYƏT

Əməkdaşlıq hər zaman ünsiyyət ilə yanaşı getmişdir. Əməkdaşlıq iştirakçıların ortaq dəyərləri və planları paylaşdığı və daha sonra birgə şəkildə onları həyata keçirməyə çalışdığı prosesdir. Bu cür münasibət ünsiyyət və qarşılıqlı müsbət təsir vasitəsilə qurula bilər. Yüksək səviyyəli ünsiyyət olduqca

əhəmiyyətli olub, birgə fəaliyyətin uğuru ilə əlaqədardır (Foreman 2001).

---

### **Çərçivə 5.1: Səmərəli ünsiyyət qurmaq üçün tövsiyələr**

Depplerin (1998) məsləhətinə uyğun olaraq, əməkdaşlıq mühitində çalışan zaman ünsiyyəti daha effektiv etmək üçün aşağıdakıları həyata keçirmək, inkişaf etdirmək və daim yadda saxlamaq lazımdır.

- Hər kəsin bərabərhüquqluğunu və heç kimin "hakimiyyət"-i olmadığını vurğulamaq üçün dairəvi şəkildə oturmağı təmin edin.
  - Hər bir üzvü salamlayın və hər kəsin bir-birinə təqdim edildiyindən əmin olun, adlar yazılan etiketləri hazırlayın.
  - Qərarların hamının iştirakı ilə konsensus əsasında veriləcəyini və hazırda davam edən inkişaf prosesinin özünün də qərarları kimi əhəmiyyətli olduğunu vurğulayın. Burada "düzgün" və ya "yanlış" deyil, yalnız əməkdaşlıq və davam edən planlaşdırma əsasında qəbul edilən qərarlar vardır.
  - Fərqli sorğulama metodlarından istifadə etməklə bütün qrup üzvlərini fəal iştiraka təşviq edin.
  - Soruşulan, dəqiqləşdirilən və ya yenidən ifadə edilən informasiyanı hər kəsin eşitdiyindən və hər kəsin ondan eyni mənanı çıxardığından əmin olun.
  - Eyni anda yalnız bir sual/problemə toxunun.
  - Fikirləri, şərhləri və ya tövsiyələri qiymətləndirməyin və ya mühakimə etməyin – aydınlaşdırmaq üçün yenidən bəyan edin.
  - Toplantı zamanı meydana çıxan məlumatı vizual olaraq əks etdirmək və nəticə çıxarmaq üçün ağ lövhə və ya böyük qrafik vərəqindən istifadə edin.
  - Hər müzakirə sualından sonra alınmış nəticənin deyilənləri əks etdirməsini qrup üzvləri ilə müzakirə edin.
  - Hər bölməni bir planla yekunlaşdırın. Qrup üzvlərinin planı yoxladığından əmin olun.
  - Bütün iştirakçılara qərar və müzakirə toplantısının xülasəsini əhatə edən müşayiətedici qeydlər (protokol)göndərin.
- 

Kolleqalarla yaxşı ünsiyyət bilavasitə avtomatik şəkildə baş tutmur. Frennd və Kuk (1996) əməkdaşlığın mövcudluğu üçün lazımı ön şərtləri qeyd edir:

- **Əməkdaşlıq könüllülük prinsipinə əsaslanmalıdır.** İnsanlar görüşməyə məcbur edilə bilsə də, əməkdaşlıq etmək üçün bu məcburiyyət mümkün deyil. Birgə çalışma üçün könüllü olan tərəflər bir araya gəlib

müəyyən məqsədə nail olmaq istəməlidirlər.

- **Əməkdaşlıq tərəflər əsasında bərabərliyə əsasən qurulur.** Birgə çalışan qrupun bütün üzvləri bərabərhüquqlu olaraq qəbul edilməlidir. Bununla da, bütün qrup üzvləri fikirləri və məlumatları təmin etmək, onların üzərində çalışmaq və qiymətləndirmək sahəsində azadlıq əldə edir. Bərabər hüquqlu olmaq müəyyən sahələrdə rəhbərlik etmək istəyən üzvlərin qarşısının alınması deyil, kim tərəfindən səsləndirilməsindən asılı olmayaraq hər bir fəallığın eyni dərəcədə dəyərləndirilməsi deməkdir.
- **Əməkdaşlıq edən tərəflərin məqsədlər barədə qarşılıqlı razılışdığı hesab edilir.** Qrupun üzvləri dəqiq ifadə edilmiş ümumi məqsəd və ya məqsədlər uğrunda çalışmalıdır.
- **Əməkdaşlıq ortaq məsuliyyət və ortaq resurslar tələb edir.** Qrupun bütün üzvləri qərarın qəbulu və razılışdırılması prosesinin tərkib hissəsi olmalıdır. Yalnız bu halda qərarlar dəstəklənə bilər. Ümumi məqsədlərə nail olmaq naminə resurslar bütün qrup üzvlərinin istifadəsi üçün açıq olmalıdır.
- **Qrup üzvləri qərarlarının nəticələrinə görə kollektiv məsuliyyət daşıyır.** Bütün iştirakçılar kollektiv olaraq atılmış addımların uğurunda və ya tənəzzülündə paya malikdir. Heç bir üzv təkbəşinə hansısa uğur və ya uğursuzluğa görə mükafatlandırılı və ya cəzalandırılı bilməz. Bu yolla kollektiv qrupun birgə fəaliyyətinə şərait yaradılır.

Əməkdaşlıq qrupu çərçivəsində fəaliyyət göstərməyin ən mühüm müsbət cəhətlərindən biri problem həllidir. Təhsildə inküzivliyi təmin etmə proseduru hər zaman həlli asan olmayan problemlərə yol açar. Bu cür problemlər sinif və ya uşağa xas olub, ümumi inküzivlik tövsiyələrinin keçərli olmadığı vəziyyətlərdə üzə çıxır. Bu halda atılmalı olan addım problemi həll edərək yola davam etməkdir. Adətən problemlərimizi özümüz həll etməyə meyilli olsaq da, xüsusi şərtlərdən xəbərdar olan kolleqlar ilə məsləhətləşmələrin aparılması hər zaman faydalıdır. Bir çox məktəb idarəçiliyi tərəfindən fikir və həllərin bölüşdürülməsi prosesi yüksək qiymətləndirilir və onlar tərəfindən təşviq edilir.

---

### **Çərçivə 5.2: İnküziv problemlərin həllinə aparan 5 addım**

Hobbs və Vestlinq (1998) əməkdaşlıq problemlərinin həlli üçün inküzivlik problemlərinə tətbiq edilməsi faydalı olacaq beş mərhələli bir proses müəyyən etmişdir:

- 1 **Problemin müəyyən edilməsi.** Burada problemin mövcudluğunun ortaq şəkildə tanınması, həmçinin onun dəqiq təsvirinin hər kəs tərəfindən eyni anlaşılması aid edilir.
- 2 **Səbəblərin müəyyənləşdirilməsi.** Tərəfdaşlar məsələnin öncəki şəraitini nəzərə almalıdırlar. Qrup problemin ortaya çıxma səbəbini və bu səbəb və ya səbəblərə hansı dəyişənlərin təsir etdiyini araşdırmalıdır.
- 3 **Qarşıya məqsədlər qoyulması.** Bu mərhələdə qrup problemin həlli yollarını axtarır. Bu zaman hansı məqama çatmağın problemin həll edilməsi demək olduğunu aydınlaşdırmaq lazım gəlir. Qarşıya məqsəd qoyulması tərəfdaşlara problemin həlli üçün mərhələli müdaxilə planı qurmağa imkan verir.
- 4 **Həll yollarının müəyyən edilməsi.** Səbəblərin araşdırılması və məqsədlərin qarşıya qoyulmasından sonra əməkdaşlıq qrupu problemin həlli üçün planı hazırlamaq mərhələsinə keçid edə bilər. Hobbs və Vestlinqə (1998) görə, problemin həllinə başlamaq üçün ən yaxşı vasitə önceliklərin müəyyən edilməsi və aktivliklərin tətbiqindən əvvəl fikir mübadiləsi aparmaqdır.
- 5 **Nailiyyətlərin monitorinqi.** Prosesin monitorinqi və qiymətləndirilməsi planın həqiqətən problem həllində uğurlu olduğunu, ya da qrupun bəzi mərhələlərə yenidən baxış keçirməli olduğunu müəyyən etmək üçün əhəmiyyətlidir.

İnklüziv müəllim fəaliyyətiniz ərzində həqiqi əməkdaşlıq hər zaman mümkün olmayacaq. Problemsiz idarə olunan inklüziv sinifə nail olmaq üçün bəzən sinif lideri kimi çıxış etməli, bəzən də başqalarının hakimiyyətinə tabe olmalı olduğunuz anlar yaşayacaqsınız. Tərəfdaşlarınızla münasibət zamanı əməkdaşlıq prinsipi hər zaman öncəliyiniz olmalı, mümkün olan hər bir vəziyyətdə tətbiq olunmalıdır. Bu mənada tərəfdaşlıq qayda və çərçivələrə uyğunluq naminə deyil, ümumilikdə davranış tərzinizin təməlinə çevrilməlidir.

## İnklüziv sinifdə digər peşəkarlarla əməkdaşlıq

Siniflərinə müxtəlif əqli və fiziki qabiliyyətli uşaqların oxuduqları müəllimlərin digər peşəkarlarla əməkdaşlığı vacibdir. Bu peşəkarlara xüsusi müəllimlər, həkimlər, psixoloqlar, defektoloqlar, loqopedlər, fizioterapevtlər və çoxsaylı digər peşəkarlar aid edilir. Bəzən bu qrup insanların fəaliyyəti



uşağa faydalı olsa da, digər hallarda fərqli şəraitdə gərginlik yarana bilər. Müəllimlər bu fərqli peşə insanların müstəqilliyinə hörmət etməklə yanaşı, həmçinin onların məktəbdəki fəaliyyətlərinin təlim proqramı üçün mənfəi xarakterdə olmadığından da əmin olmalıdır.

## Digər müəllimlərlə əməkdaşlıq

Digər müəllimlərlə əməkdaşlıq etmək üçün bir çox üsullar mövcuddur. Bunlardan bəziləri məktəb heyətinin ümumi xarakterindən asılı olduğu halda, digərləri demək olar ki, hər məktəbdə tətbiq oluna bilər. Digər tədris heyəti ilə birgə çalışmaq əlavə dəstək, təcrübə və sinifdə tətbiq olunması mümkün fikirlər baxımından olduqca əhəmiyyətlidir (Jakupcak və b., 1996). Digər müəllimlərlə əməkdaşlıq demək olar ki, bütün tədris sahələrində mümkündür. Məsələn, qiymətləndirmə, planlaşdırma, emosional dəstək, problem həlli və hətta uşaqlarla üz-üzə təlim dəstəyi buraya aid edilə bilər. Bütün bunların tətbiqi yalnız məktəbin xüsusi təhsil və ya inklüziv müəllimləri ilə deyil, digər adi sinif müəllimləri ilə də həyata keçirilə bilər.

Müəllim həmkarlarınızın tədris ehtiyaclarının və uşaqların fərdi qiymətləndirilməsində hər zaman yardımçı ola bilər. İlk olaraq, onlar müəyyən uşaqların qiymətləndirilməsinin ən uyğun şəkildə aparılması üsulları barədə fikir və ya məsləhət verə bilər. Bu hal xüsusilə keçmişdə nəzərdə tutulan uşağa təlim keçmiş, sizi lazımi akademik informasiya ilə təmin edə biləcək müəllimlər üçün xarakterikdir. Digər müəllimlər də sizə qiymətləndirmə aparılan zaman dəstək ola bilər. Bəzi hallarda müəyyən uşaq ilə olan münasibətiniz və onun haqqında bilikləriniz obyektiv yanaşmağınıza maneə ola biləcəyindən, qiymətləndirmələrin tərəfdaş müəllim tərəfindən aparılması daha məqsədəuyğun ola bilər (Teylor, 2000). Əgər çalışdığınız məktəb bəzi əlavə vəzifələri də olan xüsusi təhsil müəllimi işə götürübsə, qiymətləndirmələr zamanı əməkdaşlıq edə biləcəyiniz seansların təyin edilməsi asan olacaq. Əgər siz bütün vaxtını sinif təliminə ayıran bir müəllimlə əməkdaşlıq etmək istəyirsinizsə, həftə ərzində həmin müəllimin “hazırlıq müddəti”-ni sizə yardım məqsədilə ayırması üçün danışıqlar aparmaq məcburiyyətindəsiniz. Bu müddətdən imtina edilməsi bir müəllim üçün olduqca çətin olduğundan, qarşılıqlı şəkildə tənzimləmələr aparmaq yolu ilə yükü azalda bilərsiniz.

Planlaşdırma başqa müəllimlərlə birgə çalışa biləcəyiniz digər bir sahədir. Xüsusi təhsil müəllimləri daha çox inklüzivlik tətbiq etmə və nail ol-

maq istədiklərinizi planlaşdırma yolunda sizə praktiki məsləhətlər və dəstək verə bilər. Adi müəllimlərin verdiyi məsləhətlər də burada faydalı ola bilər. Qiymətləndirmə kimi, birgə planlaşdırma zamanının müəyyən edilməsi də adi müəllimlərə nisbətən xüsusi müəllimlərlə daha asan baş tutacaqdır. Adi müəllimlərlə planlaşdırma zamanı əməkdaşlıq etmək uğurlu ola bilər və bu səbəbdən cəhd etməyə dəyər. Birgə plan quracağınız müəllimi (və ya müəllimləri) seçən zaman orta qrupunuzun çox olduğu müəllimlərə üstünlük verməyiniz məsləhət görülür. Bir çox hallarda seçdiyiniz müəllim sizin dərslərinizi siniflə eyni yaş qrupuna aid olmalıdır. Bundan başqa sizinlə eyni fənni tədris edən müəllimlərə də üstünlük verə bilərsiniz. Başqa müəllimlərlə birgə planlaşdırmanın faydaları çoxsaylı olsa da, onlardan yalnız bir neçəsini sadalaya bilərik.

---

### **Çərçivə 5.3: Başqa müəllimlərlə birgə planlaşdırmanın faydaları**

Başqa müəllimlərlə birgə planlaşdırmanın bir çox faydaları arasında bunlar qeyd oluna bilər:

- Haqqında düşünmədiyiniz ideyaların inkişafı
- Məhdud resurslardan istifadə nəticəsində onlara eyni anda tələb göstərilmənin aradan qaldırılması
- Təlim planlarınızın faydalı tənqidi nəticəsində daha "möhkəm" proqramın ortaya qoyulması
- Çalışma müddətinin azaldılması – belə ki, sizin başqalarının artıq mövcud olan dərslə/bölmə planlarından (uyğun şəkildə) istifadə edə biləcəyiniz kimi, onlar da sizinkilərə müraciət edə bilər
- Fənn sahəsində/sınıf səviyyəsində əhatə olunan kurikulumda daha geniş sabitlik imkanı
- Daha əyləncəli sosial planlaşdırma təcrübəsi. Dəstək şəbəkəsinin genişləndirilməsi
- Digər siniflərdə nə baş verdiyini aşkar etmə imkanı. Bu hal, xüsusən də, tərəfdaş müəlliminizin olmadığı zaman əvəzedici müəllimin məsləhətə ehtiyacı olduğu vəziyyətlərdə faydalı ola bilər.
- Mövzudan asılı olaraq problem həllində yardım

---

Digər müəllimlərlə əməkdaşlığınız sadəcə qiymətləndirmə, planlaşdırma və problem həlli sahələri ilə məhdudlaşmır. Onlarla təlimlər üzərində tərəfdaşlıq etmək üzrə bir çox fərqli yollar da mövcuddur. İki fərqli müəllimlə

limin peşə bacarıqlarını bir araya gətirdiyi üçün bu cür əməkdaşlıq faydalı hesab olunur. Təlim əməkdaşlığı etmək birgə çalışacağınız müəllimlə ünsiyyət nöqtələrini əhatə edən cədvələ etiyac olacağından məktəb idarəsinin dəstəyini tələb edir. Təlim üzərində birgə fəaliyyət qeyri-ənənəvi yanaşma olsa da, müasir dövrdə az sayda məktəb rəhbərliyi tərəfindən faydalılığına şübhə ilə yanaşılır. Digər tərəfdaşlıq formalarında olduğu kimi, burada da xüsusi müəllimlərlə birgə çalışmaq adi sinif müəllimlərinə nisbətən daha asandır, lakin hər iki formada təlim əməkdaşlığı uğurlu ola bilər.

Kuk və Friend (1995) tərəfindən müəyyən edilmiş təlim əməkdaşlığı modellərinə aşağıdakılar aid edilə bilər:

- **Bir nəfər təlim verir, digəri yardım edir.** Bu modeldə müəllimlərdən biri öyrədici funksiyanı daşıyır, digəri isə fərdi yardım və uşağın yoxlanmasını təmin edir. Bu cür dərslər aparılması bir sinfin uşaqlarına iki müəllimin dərslər deməyi üçün uyğun şərait olduqda, bəzən isə iki fərqli sinfin bir qrupda cəmləşdirildiyi xüsusi hallarda məqsəduyğundur. Ancaq iki fərqli sinfin olduğu halda bu üsulun təlimə effektiv yanaşma olmasına dair nümunələr olduqca nadirdir.
- **Stasionar təlim.** Uşaqlar sinif otağında müxtəlif “dayanacaqlarda” olmaqla təlim aparmaq üçün iki və daha artıq qruplara ayrılır. Hər iki müəllim bir qrupdan digərinə hərəkət edərək (və ya qruplar müəllimlərə uyğun hərəkət edir) öz peşə bacarığına uyğun olaraq fərqli məzmunları və ya eyni məzmunun fərqli hissələrini öyrədir. Bu model böyük sinif otağında birləşdirilmiş iki sinfin olduğu və ya bir sinifdə iki müəllimin olduğu vəziyyətlərdə effektiv ola bilər.
- **Paralel təlim.** Bu model yalnız iki müəllimin mövcud olduğu tək sinif üçün uyğundur. Paralel təlim zamanı müəllimlər sinfi iki eynicinsli hissəyə ayırır və eyni dərslər öz qrupuna izah etməyə çalışır. Burada əsas üstün cəhətlərə qrupların daha kiçik olması, daha çox uşağın iştirakına nail olunması və bəzi uşaqların hansısa müəllimin təlim metoduna üstünlük verdiyi şəraitdə seçim şansının mövcudluğu aid edilə bilər. Müəllimlər də bu zaman müəyyən uşaq qrupuna daha çox uyğun gələn təlim metodundan (məsələn, daha çox vizual və ya mətn əsaslı) istifadəyə üstünlük verə bilər.
- **Alternativ təlim.** Sinif daha böyük və kiçik olmaq üzrə iki qrupa bölünür. Müəllimlərdən biri böyük qrupa, digəri isə kiçik qrupa dərslər deyir. Daha kiçik qrup müxtəlif məqsədlər üçün istifadə oluna bilər. Biliyin yenidən bərpası bu məqsədlərdən ən birincisi olsa da, daha yüksək na-

iliyyətləri olan və ya kurikulumun müəyyən bir hissəsinə xüsusi maraq göstərən uşaqların tədrisini zənginləşdirmək də buraya aid edilə bilər. Əsas diqqət edilməli olan məqam həmin kiçik qrupun işləməkdə çətinliyi olan xüsusi uşaqların bir araya gətirildiyi qrup olaraq görülməsinə əngəl olmaqdır. Bu model ən uyğun şəkildə iki müəllimin olduğu tək sinifə tətbiq edilsə də, bəzi hallarda birləşmiş siniflər üçün də məqsədəuyğun ola bilər.

- **Komanda şəklində təlim.** Hər iki müəllim təlimçi rolunu bərabər şəkildə paylaşır. Komanda şəklində təlim keçirilməsi iştirakçıların da cəlb oluna biləcəyi müdaxilə imkanlarının mövcudluğu şəraitində effektiv olur. Həmçinin hər iki müəllimin də qatqıları olacağından, bu metod mövzunun daha dərin təqdim olunmasına yardım edir. Bu cür öyrətmə metodu informasiyanın daha izahedici şəkildə təqdiminin önəmli olduğu vəziyyətlərə uyğundur. Həm tək, həm də birləşmiş siniflərdə tətbiq oluna bilər.

Kuk və Frend (1995) tərəfindən birbaşa adı çəkilməyən təlim əməkdaşlıq metodlarından biri də fərdi konsultasiya hesab olunur. Fərdi konsultasiyalar uşaqların fərdi tapşırıqlar üzərində işlədiyi hallarda baş tuta bilər. Uşaqlar öz tapşırıqları üzərində heyət üzvlərinin məsləhət və yardımları ilə fərdi şəkildə (məsələn, məktəb kitabxanasında) məşğul ola bilərlər. Sinif təlimlərinin bu cür seanslarla birləşdirilməsi şagirdin spesifik tapşırıq üzərində digər müəllimlərin fikirlərini öyrənmə baxımından faydalı ola bilər.

Digər müəllimlərlə tərəfdaşlığımızı yalnız yuxarıda sadalanan hallarla məhdudlaşdırmayın. Bu bölmədə sizə təklif olunan valideynlər, yardımçı və digər mütəxəssislərlə əməkdaşlıq modelləri və məsləhətləri asanlıqla digər müəllimlərlə əməkdaşlıq qurmaq istədiyiniz zaman da yardımınıza gələr. Əsas məqam sizin məktəbinizin kontekstinə hansı strategiyanın uyğun gəldiyini seçmək və onu tətbiq etməkdən ibarətdir.

## Həkimlər və sağlamlıq işçiləri ilə əməkdaşlıq

Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlarla birgə çalışarkən konkret sahələrdə xüsusi bilik və hazırlıqları olan peşəkarlarla əməkdaşlıq qaçılmazdır. İnküziv siniflərdə onlar “inteqrasiya edilmiş müalicə üsulları” kimi tanınır (O’Toole and Switlick 1997). Bu peşəkarlara həkimlər və tibb bacıları ilə yanaşı, psixoloqlar, fizioterapevtlər, defektoloqlar, loqopedlər, audi-

oloqlar və musiqi terapevtləri kimi digər sağıamlıq işçiləri aid edilir. Hər bir peşənin bəzi hallarda məktəb və ya inküziv siniflərin fəaliyyətinə uyğunlaşmayan iş prinsipləri mövcud ola bilər. Sizin işiniz həm inküziv mühiti qoruyub, həm də bu mütəxəssislərin fəaliyyətindən maksimum fayda əldə edə bilmək üçün vasitəçi kimi çıxış etməkdir.

### *Yanaşmada müxtəlifliklər*

Bəzi peşələr müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlara tibbi zəmində “müalicə məqsədilə” yanaşmağa üstünlük verir (O'Toole and Switlick, 1997). Bu yanaşmada öncə tibbi diaqnoz qoyulur, daha sonra isə müalicə kursu üçün dərman yazılır. Bu cür müalicə bir çox hallarda məqsədəuyğundur. Sağıamlıq işçiləri ilə birgə çalışan müəllimlərin burada əsas məqsədi dərman müalicəsinin ən inküziv şəkildə həyata keçirilməsini təmin etməkdir. İnküziv yanaşmanın mümkün olmadığı hallarda sinfin daxili qayda-qanunundan mümkün qədər az kənarlaşmaq lazımdır.

Tərkibində həm də inküzivlik elementləri olan və ya olmayan terapiya sahələrindən biri də fizioterapiyadır. Fizioterapevtlər tərəfindən bir çox analizlər ayrıca mühidə, təkbətək görüş ilə əldə edilir. Təkbətək mühidə həyata keçirilməli olan müalicə proseduru isə bəzi hallarda sinif proqramına uyğunlaşdırılaraq tərtib edilə bilər. Məsələn, idman dərslərində məşqlərdən öncə isinmə və dartınma hərəkətləri etmək fizioterapik müalicə elementlərini inküziv siniflərə uyğunlaşdırmaq imkanı kimi dəyərləndirilə bilər. Həmçinin uşaqlar günün müxtəlif zamanlarında sinifdə gördükləri qalan fəaliyyətə uyğun olaraq başqa növ müalicəvi hərəkətlərə cəlb oluna bilər.

Təəssüf ki, məktəbdə gün ərzində terapevtlərlə təkbətək görüşlərin keçirilməsi qaçılmazdır. Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların istirahət və nahar vaxtından imtina edərək onlarla görüşməyə can atan peşəkarlarla öz nahar və istirahət vaxtından keçərək görüşməkdən narahat olması halları ilə yaxından tanış (Loreman, 2000). Ancaq bu cür hallardan yayınmaq məsləhət görülür, çünki uşaqlardan öz yaşdıları ilə sosial münasibətlər qura biləcəyi fasilə müddətlərindən məhrum qalmasını gözləmək ədalətsizlikdir.

### *Digər peşəkarların çalışma üsulları: xidmətin təmin edilməsi variantları*

Məktəblərdə çalışan digər peşəkarların öz xidmətlərini təqdim etmək üsullarında fərqliliklər vardır. Bu aralığa inküziv olmayanlardan ən inkü-

ziv olan metodlara kimi çoxsaylı təcrübələr aid edilir. Bir çox terapevtlər öz işlərini yerinə yetirmək üçün geniş xidmət çatdırma modellərinə müraciət etməli olur. Bu hal həm də, müalicənin planlaşdırılması zamanı mümkün seçimlərin artırılmasına yardım edir.

Hər zaman mümkün olmasa da, bacardıqca əməkdaşlıq elementinə yaxın olmağa çalışmaq olduqca əhəmiyyətlidir.

### *Digər peşəkarlarla birgə planlaşdırma*

Uşaqla olan toplantıların digər peşəkarlarla birgə planlaşdırılması mürəkkəb məsələdir. Bu zaman təkcə onların planlarını özünüə uyğunlaşdırmaqla kifayətlənməyib, həm də uşağın uyğun fasilə müddətinə, həmçinin adı məktəb rejimindən mümkün olduqca az kənarlaşmağa olan ehtiyacını nəzərə almalısınız. Əgər məktəb vaxtına təsadüf edən terapiya seanslarında iştirak uşaq üçün effektiv və uyğun olacaqsə, onun sinifdən kənarlaşdırılması qaçılmazdır. Bununla yanaşı bu cür kənarlaşmaların nə zaman baş tutacağı nəzərə alınmalı olan məsələlərdəndir. Bu həftənin müxtəlif vaxtları ola bilər, məsələn, həftənin elə günləri olur ki, uşaqlara özləri tərəfindən təyin edilmiş məqsədlərə çatmaq üçün fərdi layihə üzərində çalışmaq imkanı verilir. Belə ki, daha böyük yaşlı uşaqlar onlara müxtəlif fənnlər üzrə verilmiş fərdi tapşırıqları yerinə yetirmək üçün məktəb ərazisinin müxtəlif hissələrindən (kitabxana, musiqi otağı və s.) istifadə edən zaman bu imkandan istifadə halları daha çox yayılmışdır. Bu cür zamanlar digər peşəkarlarla birgə seanslar təyin etmək üçün olduqca əlverişlidir. Bu halda uşağın konsultasiya üçün sinifdən kənarlaşdırılması daha az diqqət çəkər, həmçinin uşağın fərdi vaxtından istifadə ediləcəyi üçün onun qrup dərslərindən geri qalması halı aradan qaldırılır.

Qeyd edildiyi kimi dərstdən yayınmaların əhəmiyyətli miqyasda azaldılması digər mütəxəssisin sinif müəllimi və digər işçi heyətlə birgə əməkdaşlıq edərək müalicənin günün cədvəlinə uyğunlaşdırılmasına çalışması ilə mümkün ola bilər. Bir çox hallarda digər peşəkarların hər gün qısa fasilələrlə məktəbə gəlməsinin praktiki olmaması və əlavə xərclər yaratması səbəbindən müəllimlər və yardımçı mütəxəssislərdən gündəlik müalicə tədbirlərini həyata keçirməsi tələb edilə bilər. Bu cür realizasiyalara dərman qəbulu, fiziki proqramın tətbiqi, danışiq və ya reabilitasiya terapiyası proqramı və ya psixoloji müdaxilələr nəticəsində səmərə verən sinif metodlarının daxil edilməsi üçün atılan addımlar aiddir. Ancaq yuxarıda sadalananlar müəllimlərin peşəkarlıq sahəsindən kənara çıxdığı üçün digər mütəxəssislər tərəfin-

dən hazırlanan bu cür proqramların tətbiqi həddən artıq ehtiyat tələb edir. Digər mütəxəssislər tərəfindən hazırlanan proqramların müəllimlər tərəfindən tətbiqinə razılıq, yalnız aşağıdakı şərtlər daxilində mümkün ola bilər:

- Digər mütəxəssis ətraflı təhlil aparmalı və nəticələri müəllimə izah etməlidir
- Digər mütəxəssis terapiyanın düzgün tətbiqi üzrə müəllimə təlimatlar verməli, onun yayınmalı olduğu risk sahələrini vurğulamalıdır
- Digər mütəxəssis müəllimi tələb olunan terapiyanın sadə dillə izah edildiyi, lazım gəldikdə şəkil/diaqramlara yer verdiyi yazılı təlimat hazırlamalıdır
- Digər mütəxəssis valideynlərə analiz və müalicə məsələlərini izah etməli və onların yazılı icazəsini (“Faydalı formalar” bölməsində Forma 3-ə nəzər yetirin) almalıdır
- Digər mütəxəssis uşağın inkişafını mütəmadi olaraq (dəqiq müəyyən edilmiş tarixlərdə) yoxlamaq və terapiyanın uyğunluğuna nəzarət etmək üçün razılığa gəlməlidir
- Digər mütəxəssis tələb olunduqda müəllimə məsləhət vermək və ya konsultasiya aparmaq üçün hazır olmalıdır

### *Terapiya məqsədlərinin sinif fəaliyyətinə uyğunlaşdırılması*

Terapiya məqsədlərinin sinifdə həyata keçirilən fəaliyyətlə əlaqələndirilməsi məqsədəuyğundur (Dettmer və b. 1999). Bu hər zaman mümkün olmasa da, terapiyanın tətbiqi üçün ən ideal seçim kimi qarşıya qoyulmalıdır. Bir müəllim kimi siz digər peşəkarlarla yaxından çalışaraq sinif proqramınızın hansı hissələrinin terapiyaya uyğunlaşdırıla biləcəyini qərarlaşdırma lısınız. Həmçinin digər mütəxəssislər də seansların planlaşdırılması zamanı sizə yardım üçün hazır olmalıdır. Terapiyanın adi siniflərə daxil edilməsi fikri bu sahədə olan ədəbiyyatlarda rəğbət qazansa da, təcrübədə onun tətbiqi olduqca çətindir. Uşaqlarla çalışan peşəkarların və digər çoxsaylı mütəxəssislərin sinif planlaşdırması üçün mütəmadi olaraq bir araya gəlməyə zaman ayırmaq ehtimalı demək olar ki, mümkünsüzdür. Bunun əvəzinə sizə daha mütəşəkkil seçim təklif edə bilərik. Bu təklif digər mütəxəssislərlə birgə planlaşdırmanı əvvəlcədən həyata keçirmək qədər hərtərəfli olmasa da, tətbiq olunma imkanları baxımından daha əlçatan və reallığa uyğundur.

Bu kitabda yer alan digər məsləhətlər kimi ideya olduqca sadədir. Belə

ki, təlim fəaliyyətinizi hər zaman etdiyiniz kimi planlaşdırmağınız məsləhət görülür. Bunu həyata keçirdikdən sonra digər mütəxəssislərlə konsultasiyalar apararaq, terapiyanın mövcud plana hansı üsullarla daxil edilməsi barədə qərar qəbul edə bilərsiniz. Bu məqsədlə aşağıda göstərilən nümunəyə əsasən forma hazırlaya bilərsiniz.

Aşağıdakı gündəlik terapiya planı ibtidai və orta məktəblərdə müəllimlər tərəfindən istifadəsi mümkün olan modeli təmin edir. Digər peşəkarla görüş zamanı siz özünüzlə gündəlik (və ya öz seçiminizdən asılı olaraq həftəlik) sinif fəaliyyəti planınızı aparmalısınız. Bu zaman birgə çalışdığınız mütəxəssisin sizin nə üzərində çalışdığınız barədə aydın fikri olar və sizə təkliflər verə bilər. İlk sətirdə yer alacaq məlumatlar bunun

### Gündəlik müalicə planı

Şəxs Ceyms Qrin

Tarix 14 fevral

Gündəlik sinif aktivliyi	Terapiya imkanı?	Terapiyanı həyata keçirən şəxs	Terapiyanın qısa icmalı
Nəqliyyat vasitəsindən düşərək sinfə gəlmə, üst geyimlərin asılması və s.	Var. P. T. (Peşə terapiyası) məqsəd 1 - Motor (hərəkət) bacarıqların işləkliyi	Pedaqoq	Əli baş və şəhadət barmaqlarından istifadə edərək üst geyimin zəncirbəndini özü açacaq
İngilis dili dərsi - Xəbər məqaləsinə cavab yazısı	Var. P. T. (Peşə terapiyası) məqsəd 1 - Motor (hərəkət) bacarıqların işləkliyi	Pedaqoq	Cavab yazısını yazmaq üçün Əli kompyuter əvəzinə peşə terapiyasının məqsədlərinə uyğun şəkildə tərtib olunmuş qələmdən istifadə edəcək
İdman dərsi - İsinmə hərəkətləri, uzağa tullanma	Var. Fizioterapiya. məqsəd 1 - elastiklik	Fizioterapevt	İsinmə hərəkətləri üçün terapevt dartınmalara müdaxilə edəcək. Tullanma hərəkətlərinə yardım edəcək
Fasilə	Yoxdur		
Təbiətşünaslıq dərsi- video (hüceyrələr)	Yoxdur		

üçün sizə imkan yaradır. Məlumatların geniş izahının yazılmasına ehtiyac yoxdur, siz onları görüş zamanı aydınlaşdırmağa bilərsiniz. İkinci sətirdə siz



terapiyanın inteqrasiyasının mümkünlüyünü əks etdirməli və əgər mümkündürsə, hansı növ terapiyanın uyğunluğu və onun tətbiqi ilə hansı məqsədlərə nail olunacağını qeyd etməlisiniz. Üçüncü sütunda terapiyanın tətbiqinə görə kimin məsuliyyət daşdığını əks etdirməlisiniz. Bu bölmədə siz özünüzü, uşağı, yardımçı mütəxəssisi, valideyni, sinif köməkçisini və ya əsl terapevti (əgər həmin müddət onlar üçün uyğun olarsa) qeyd edə bilərsiniz. Həmin şəxs müalicənin düzgün şəkildə həyata keçirildiyindən əmin olmalıdır. Sonuncu sütun sizə tətbiq olunacaq terapiyanın qısa məzmununu əks etdirmə və onun adı proqrama necə uyğunlaşacağını göstərmə imkanı verir. Günlük sinif fəaliyyətinə digər peşəkarların cəlb olunmasını təmin edən bu sadə yol sizə bu məsələdə sinif planlaşdırılmasının aparılması üçün real imkanlar verir. “Faydalı formalar” bölməsində bu iş üçün təmin edilmiş formanı (Forma 4) əldə edə bilərsiniz.

## **İnküziv siniflərdə yardımçı mütəxəssislərlə birgə çalışmaq**

Yardımçı mütəxəssislər məktəb və müəllimlərə müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlara xidmət etmək üçün kömək edən insanlardır. Bəzi ölkələrdə onlar üçün rəsmi təlim hazırlıqları üzrə işlər görülsə də (Leighton və b., 1997), adətən bu şəxslər rəsmi sertifikatlı məktəb heyəti (müəllim və ya müəllimlər) və ya digər peşəkarların rəhbərliyi və təlimatları altında fəaliyyət göstərən sertifikat almayan heyəti təşkil edir. Yardımçı mütəxəssislərə müəllim köməkçiləri, təlim köməkçiləri, yardımçı təlimçilər, köməkçi müəllimlər və təhsil yardımçıları kimi adlar verilə bilər (Riggs, 2001). Onlar adətən əlavə yardıma ehtiyacı olan uşaqlarla tək və ya kiçik qruplar şəklində məşğul olurlar (Friend və Bursuck, 1999).

---

### **Çərçivə 5.4: Yardımçı mütəxəssislərin rolları**

Özlərinin köməkçi vəzifəsini yerinə yetirərkən yardımçı mütəxəssislər Frey (2001) tərəfindən 5 sahəyə ayrılmış rollarını icra edirlər:

- 1 Təlimatların həyata keçirilməsi – Müəllimlərin planlarını tətbiq etmək, şəxsi yardımçılığı təmin etmək, yenidən öyrətmə bacarıqlarını nümayiş etdirmək
- 2 Müəllimin tapşırığı ilə qiymətləndirmələrin həyata keçirilməsinə dəstək
- 3 Məxfiliyi təmin etməklə uşaqlar, heyət və ailələr arasında effektiv

- ünsiyyətin qorunub saxlanması
- 4 Uşağın sosial münasibətlər qurmasının asanlaşdırılması da daxil olmaqla bir sıra sahələrdə uşaqlara və heyətə rəhbərlik etmək və heyət üçün effektiv təhsil strategiyalarını modelləşdirmək
  - 5 Tələb olunduqda qeydlərin aparılması

---

Yardımcı mütəxəssislərin işə alınması məktəb və sinfin ehtiyaclarına uyğun olaraq həyata keçirilməlidir. Məktəblər yardımçı mütəxəssisin işə götürülməsinin daha effektiv təhsil proqramı ərsəyə gətirəcəyindən əmin olmalıdır (Leighton və b., 1997; Giangreco və b., 1999). Məktəb və müəllimlər öz təcrübələrini nəzərdən keçirməli və əlavə bir heyət üzvünün bu təcrübəni müsbət istiqamətdə artıracağına dair qərar qəbul etməlidir. Bunlar diqqətə alınmalı olan bir sıra ümumi təhlükəli vəziyyəti təşkil edir.

Bəzi müəllimlər müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların təhsili ilə bağlı məsuliyyəti yardımçı mütəxəssislərin üzərinə qoymağa cəhd göstərə bilər (Giangreco və b., 1991; Giangreco və b., 1999). Bu, həm qeyri-etik, həm də qeyri-peşəkar bir hərəkətdir. Yardımçı mütəxəssislərin siniflərdə həyata keçirdiyi işlər böyük dəyərə malik olsa da (onlardan bir çoxu yaxşı təhsil almış, təcrübəli və işlərində peşəkar olan insanlardır), bütün uşaqlar üçün təhsil proqramının hazırlanması, tətbiqi və qiymətləndirməsi məsuliyyəti müəllimin üzərinə düşür. Bir çox ölkələrdə heç bir hazırlığı və ya təcrübəsi olmayan şəxslər də yardımçı mütəxəssis kimi işə götürülə bilər (Hadadian və Yssel, 1998; İÖİT, 1999; Rigs, 2001). Yardımçı mütəxəssis sinifdə müəllimlə birgə işləyib ona kömək etmək üçün təyin olunmuşdur, fərqli fiziki və əqli imkanlı uşaqların və onların yaşlılarının təlim prosesinə və inklüziyaya cəlb edilməsində ondan effektiv şəkildə istifadə edilməsi isə məhz müəllimin öhdəliyidir (Lamont və Hill, 1991).

Burada da ümumi məqsədlərə çatmaqda ən yaxşı vasitə əməkdaşlıq etməkdir. Piket və b. (1993) ədəbiyyatda müəllimlər və yardımçı mütəxəssisləri fərqli qruplar kimi təsvir edir və onların işləri ilə bir-birini tamamladıqlarını iddia edirlər. Müəllimlər yardımçı mütəxəssislərə rəhbərlik edir və onların sinifdəki gündəlik rollarını müəyyənləşdirir, bu zaman yardımçı mütəxəssislər də müəllimlərə təlim məqsədlərinin qarşılınması, uşaqların idarə edilməsi və təhsil mühitinin saxlanmasında kömək edirlər.

---

### **Çərçivə 5.5: Yardımçı mütəxəssislərin köməyinə ehtiyacınız varmı?**

Cianqreco və b. (1999) yardımçı mütəxəssisin fəaliyyətinə ehtiyac

olduğunu müəyyənləşdirmək üçün on qayda irəli sürür:

- 1 Qərarlarınızı şagirdlər, valideynlər, digər müəllimlər, məktəb rəhbərliyi və terapevtlərlə əməkdaşlıq çərçivəsində qəbul edin
- 2 Məktəb daxilində bütün uşaqlara dəstək üçün mövcud heyət üzvlərinin bilik, bacarıq və qabiliyyətləri üzərində qurulmuş yetərli potensialı yaratsanız, yardımçı mütəxəssislərə ehtiyacı azalda bilərsiniz
- 3 Yardımçı mütəxəssis dəstəyini ayrıca hər bir vəziyyətə uyğun olaraq nəzərə alın və qərarlarınızı verərkən ətraflı düşünün
- 4 Yardımçı mütəxəssisin köməyinə ehtiyac olmasının səbəblərini aydınlaşdırın
- 5 İşə götürüləcək yardımçı mütəxəssislərin bacarıqları ilə uşağın ehtiyaclarını qarşılaşdırın
- 6 Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar gəlmədiyi zamanlarda belə məktəbdə olacaq heyət üzvləri, sinif yoldaşları və könüllü valideynlər və s. kimi digər şəxslərdən gələn təbii dəstək imkanlarını (şərtlərdən irəli gələn, günün məzmununa uyğun baş tutan) araşdırın
- 7 Əlyetərlilik, uyğunlaşdırıla bilən avadanlıq, sinif ölçüləri və qrupları, davranışlar və s. kimi sinif və məktəb xarakteristikalarını nəzərə alın – bəzən bu xarakteristikalarda dəyişikliklər edilməsi də yardımçı mütəxəssislərə olan ehtiyacı aradan qaldıra bilər
- 8 Xüsusi təhsil müəllimləri və bənzər xidmətlərdən iş yükü və digər mümkün məsələlərdə dəstək almaq barədə düşünün
- 9 Uşağa daha çox azadlıq verməklə yardımçı mütəxəssisə olan ehtiyacı azaldacaq idarəçilik və təşkilati dəyişiklikləri araşdırın
- 10 Yardımçı mütəxəssisdən müvəqqəti formada dəstək almağı nəzərdə tutun

---

Məktəbinizin yardımçı mütəxəssis fəaliyyətindən istifadəyə necə yanaşmasından asılı olmayaraq, onların icra edəcəyi rolun əvvəlcədən danışmalar aparmaqla müəyyənləşdirilməsinin əhəmiyyətini anlamalısınız. İndiki dövrdə yardımçı mütəxəssislər bir çox vəzifəni yerinə yetirmək imkanlarına malik olduğundan, məktəb heyətinin bu üzvlərinin dəqiq məsuliyyətlərinin aydınlaşdırılması olduqca mühümdür. Yardımçı mütəxəssislərin dəqiq rollarının müəyyən edilməsi ilə siz komanda şəklində işləməyin mümkünlüyünə əminlik yaradırsınız, çünki bu zaman hər iki tərəf ondan nəyin gözlənildiyini və nədən yayınmalı olduğunu daha yaxşı anlayır (Pickett və b., 1993;

Dolye və Lee, 1997; Leighton və b., 1997; Goessling , 1998). Yardımçı mütəxəssislərlə olan bu iş bölgüsü razılaşmasını qısa yazılı sənəd şəklində də formalaşdırıla bilərsiniz. Bu yazılı sənəd “işin təsviri” mahiyyəti daşımayıb, sinfinizdəki uşaqların ehtiyaclarını ən yaxşı şəkildə qarşılıyaacaq yardımçı mütəxəssis məsuliyyətlərinin qarşılıqlı razılaşdırılması kimi qələmə verilə bilər.

### **Nümunə: Yardımçı mütəxəssisin rol və məsuliyyətləri**

2003-cü ildə 6-cı sinifdə olan bir yardımçı mütəxəssis müəllimə aşağıdakı məsələlərdə dəstək verməli idi:

- Bütün uşaqlar üçün təlim materiallarının hazırlanması və inkişaf etdirilməsi
- Əlilliyi olan uşaqların dərslərə vaxtında hazır olmasına yardım
- Tələb olunduqda təkbətək və ya kiçik qruplar şəklində terapiya seansları
- Əlilliyi olan uşaqların qidalanması və fiziki ehtiyaclarını ödəməsinə yardım, bunların sənədləşdirilməsi
- Əlilliyi olan uşaqların tənəffüsə çıxması və geri dönməsini təmin etmək
- Ünsiyyət – müəllimi uşağın qeyri-adi/vurğulanmalı olan inkişafı və ya xüsusi çətinlikləri barədə xəbərdar etmək
- Müəllim konsultasiyasından sonra gündəlik ünsiyyət qeydlərini yazmaq
- Sınıf qanunlarının/davranış qaydalarının daimi tətbiq olunduğundan əmin olmaq
- Əlilliyi olan uşaqların məktəb avtobusuna mindirilməsi və düşürülməsi
- Sınıfdəki bütün uşaqlar üçün resurs/yardım rolunu oynamaq
- Yalnız həqiqətən tələb olunduqda əlilliyi olan uşaqlara yardım etmək
- Uşaqların dostluq münasibətləri qurmalarını asanlaşdırmaq və qayğıkeş sinif şəraitini təşviq etmək

Müəllim kimi liderlik vəzifəsinə uyğun olaraq, yardımçı mütəxəssisə sinifdə fəaliyyət göstərdiyi zamanlarda rəhbərlik etmək sizə həvalə olunur (Lamont və Hill, 1991; Giangreco və b., 1999). Heyətin digər üzvlərinə rəhbərliyi həyata keçirmək müəllimlərin öncədən sahib olduğu bacarığı yeni situasiyaya uyğunlaşdırmaqdır.

Vallas və b. (2001) yardımçı mütəxəssislərə rəhbərlik edən müəllimlərin 7 səlahiyyətini müəyyən edir. Ola bilər ki, siz bu səlahiyyətlərin bir çoxuna

artıq sahib olarsınız, ancaq yardımçı mütəxəssislərlə birgə işləməyiniz onların çoxuna bələd olmağı tələb edir. Bu səlahiyyətlərə aiddir:

- **Yardımçı mütəxəssislərlə ünsiyyət.** Uşaqlar haqqında məlumat paylaşmaqla yanaşı sinif heyətinin rollarının müəyyənəşdirilməsi
- Planlaşdırma. Buraya sadəcə təlim planlarının hazırlanması deyil, yardımçı mütəxəssislərin bacarıq və maraqlarının tapşırıqlarla əlaqələndirilməsi də aiddir
- **Təlim dəstək.** Təlim prosesi zamanı yardımçı mütəxəssislərə dəstək vermək və onların fəaliyyətinə rəy bildirmək
- Modelləşdirmə. Uşaqlarla ünsiyyət zamanı hörmət və qayğıya əsaslanan davranış modelinin hazırlanması
- **İctimai əlaqələr.** Yardımçı mütəxəssisləri qərar qəbulu prosesinə cəlb etmək və qərarvericilər qarşısında onların maraqlarını müdafiə etmək. Məktəb ictimaiyyətinin üzvlərini yardımçı mütəxəssislərin rolları və vəzifələri barədə məlumatlandırmaq
- **Hazırlıq.** Daha effektiv təlim və digər sinif bacarıqlarını təşviq etmək üçün işə hazırlığın təmin edilməsi
- **Yardımçı mütəxəssislərin idarə olunması.** Yardımçı mütəxəssislərlə mütəmadi dəstək məqsədli ünsiyyətin saxlanılması və onların inkişafına töhfə verilməsi

## Yardımçı mütəxəssislərlə birgə inküziv təhsil yanaşmaları

Yardımçı mütəxəssislərlə birgə inküziv təhsil yanaşması ən yaxşı halda necə əldə oluna bilər? Bəzi uşaqlar sinif tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi üçün müəyyən qədər yardıma ehtiyac duyur. Uşaqların bu cür yardımla təmin edilməsi yaradıcı düşüncə, təşkilati planlaşdırma və öyrətmə bacarıqları tələb edir. Çünki yardımçı mütəxəssislər eyni zamanda digər sahələrdə uşağın inkişafına əngəl yarada bilərlər. Hər zamankı kimi burada da vəziyyət məzmunu uyğun olaraq dəyişə bilər. Lakin aşağıda sadalanan bir neçə ideyanı situasiyaya uyğunlaşdırma biləcəyinizə ümid edirik:

- Yardımçı mütəxəssislərdən sinfin qalan hissəsi ilə iş zamanı da istifadə edin
- Yardımçı mütəxəssisləri fərdi şəkildə uşaqlara deyil, əlavə yaranan ehtiyaclarla görə cəlb edin
- Yardımçı mütəxəssislərdən əllili olmayan uşaqlara kömək məqsədilə

də istifadə edin

- Yardımçı mütəxəssislərdən təlim materiallarının hazırlanması və inkişafı tələb oluna bilər
- Yardımçı mütəxəssislər sizə uşaqlar haqqında məlumat toplamaqda kömək edə bilər
- Yardımçı mütəxəssislər sizin tərəfdaşınız ola bilər

### *Yardımçı mütəxəssis köməyindən sinifin qalan hissəsi üçün istifadə*

Araşdırmalar göstərir ki, yardımçı mütəxəssislərdən bəzi siniflərdə fərqli qabiliyyətli uşaqların tədrisinə və ya sosial cəhətdən qəbul edilməsinə dəstək məqsədilə istifadə olunmur. Yardımçı mütəxəssislər uşaqlara yanaşmasından asılı olaraq onların inkişafını sürətləndirə və ya ləngidə də bilərlər (Hill və Whiteley, 1985; Gormley və McDermott, 1994; Giangreco və b., 1999). Məsələn, ehtiyac olmadığı halda belə yardımçı mütəxəssisin dəstək kömək etdiyi uşağın yanında əyləşməsi olduqca rast gəlinən hadisədir. Ancaq bu təcrübədən imtina etmək üçün əsaslı səbəblər çoxdur. Belə ki, bu addım sinif yoldaşlarından ayrı tutulduğu üçün uşağın onlarla olan münasibətinə mənfi təsirə, böyüklərdən asılılığın artmasına və səriştəli təlim və ya həmyaşlı qrupla birgə təhsil almasında məhdudiyətlərə səbəb ola bilər (Hill və Whiteley, 1985; Gormley və McDermott, 1994; Giangreco və b., 1997; Giangreco və b., 1999; Loreman, 2000).

Bir çox müəllimlər yardımçı mütəxəssislərin birgə çalışması nəzərdə tutulan (və maliyyə ayrılan) müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlardan başqa digərləri ilə məşğul olduqda ortaya çıxma biləcək etik və hüquqi nəticələrdən narahatdır. Narahatlığın səbəbi xüsusi uşaqlar üçün ayrılmış maliyyənin yalnız onlara sərf edilməli olduğu gerçəyidir (Loreman, 2001). Lakin bir çox hallarda yardımçı mütəxəssislərin digərləri ilə də çalışması həm həmin uşaqların, həm də əlilliyi olan uşaqların faydalanmasına yol açmışdır. Yardımçı mütəxəssislər sinifdəki bütün uşaqlara köməkçi kimi qəbul edilə bilər (Giangreco və b., 1997). Bu halda müəllim əlilliyi olan uşaqla daha uzun müddət işləmək şansı əldə edə bilər və bu da uşağın daha yaxşı öyrənməsinə yol açar. Əlilliyi olan uşaqların hər zaman fərdi və ya kiçik qruplar şəklində yardımçı mütəxəssislərə həvalə edilməsinə ehtiyac yoxdur. Müəllimin fərd və ya kiçik qrup uşaqlarla birgə çalışmaq üçün vaxt ayırmasına kömək etmək məqsədilə yardımçı mütəxəssislərdən istifadə edilməsi zəruridir.

### *Yardımcı mütəxəssislərin fərdi şəkildə uşaqlar üçün deyil, ehtiyaclar üçün cəlb edilməsi*

Yardımcı mütəxəssisin köməyinə ehtiyac duyan uşaqların damğalanmaması olduqca əhəmiyyətlidir. Sınıf tərəfindən yardımcı mütəxəssislə vaxt keçirmək tapşırıqlarda çətinliyi olan xüsusi uşaqlar əvəzinə, bütün sinfin ehtiyaclarına yönəlmiş hal kimi qəbul edilsə, inküziv siniflər daha yaxşı fəaliyyət göstərər (Giangreco və b., 1997). Buna uyğun olaraq, yardımcı mütəxəssislərin fərdi olaraq uşaqlar üçün deyil, əlavə ehtiyacları ödəmək üçün təyin edilməsi məqsədəuyğundur. Bunu etməklə yalnız maliyyə vəsaiti ayrılmış deyil, əlavə bir çox uşağın da ehtiyacları qarşılana bilər. Məsələn, məktəbin həyətəyını sahəsində və ya idman dərslərində uşaqlara hərbi hazırlıq kursu keçilən zaman bir çox uşağın pəlçıqlı xəndəkdən keçərkən köməyə ehtiyacı ola bilər. Müəllim kursun həmin hissəsində uşaqları xəndəkdən çıxarmaq üçün yardımcı mütəxəssisin köməyinə müraciət edə bilər. Bu zaman yardımcı mütəxəssis sinfə fiziki və zehni əlilliyi olan uşaqlar üçün təyin edilmiş olsa da, digər uşaqlara da xəndəkdən çıxmaqda kömək edə bilər. Yardımcı mütəxəssis fərqli qabiliyyətə malik uşağın ən çox ehtiyac duyduğu sahədə ona kömək üçündür və bu prosesdə ehtiyacı olan digər uşaqlara da dəstək olur.

### *Yardımcı mütəxəssislərdən əlilliyi olmayan uşaqlar üçün resurs kimi istifadə*

Yardımcı mütəxəssislə birgə çalışmaq damğasını aradan qaldırmaq üçün uşaqların onunla keçirdikləri zaman ərzində çətinliklər yaşamamağı əhəmiyyətlidir. Yardımcı mütəxəssisin vaxtını boşə sərf etməməsi ilə birlikdə, bu, onunla bütün uşaqlar arasında münasibətlərin qurulmasına və onun əlilliyi olan uşağa təyin olunmuş şəxs əvəzinə, həyətin bir üzvü kimi görülməsinə yol açar. Eyni zamanda uşaqların öz güclü tərəflərini inkişaf etdirməsinə və sinif müəlliminin də müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqla daha əhatəli şəkildə məşğul olmasına imkan yaranar.

### *Materialların hazırlanmasında yardımcı mütəxəssislərdən istifadə*

Bəzi hallarda yardımcı mütəxəssislər hətta sinifdə olmadıqları halda müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlara ən böyük dəstəyi verə bilər. Yardımcı mütəxəssisin vaxtı ən effektiv və inküziv formada sinifdə istifadə olu-

nacaq materialların hazırlanmasına sərf oluna bilər. Bu materialların inkişaf etdirilməsi əlilliyi olan uşaqların təhsil almasına birbaşa xidmət etməkdən və vəzifə məsuliyyətinin yerinə yetirilməsindən əlavə, müəllimə uşaqlarla daha çox zaman keçirmək üçün imkan yaradır (Giangreco və b., 2001). Buna misal kimi yalnız gözdən əlilliyi olan uşağın sinifdə effektiv fəaliyyət göstərməsi üçün materialların Brayl əlifbasına keçirilməsi və ya daha böyük çap edilməsi göstərilə bilər. Bu halda uşağın öz vaxtını uyğun sinif materiallarının inkişafına sərf edən yardımçı mütəxəssisin köməyinə birbaşa şəkildə ehtiyacı olmaya bilər. Yardımçı mütəxəssis əməyinin materialların inkişaf etdirilməsi və ya vəzifə məsuliyyətlərinin yerinə yetirilməsi kimi inklüziv təhsili dəstəkləyən ən yaxşı vasitələr üçün istifadəsinə bir çox hallarda rast gəlinə bilər.

### *Yardımçı mütəxəssislərdən uşaq haqqında informasiya toplanmasında istifadə*

Təhsil proqramları haqqında qərarlar verə bilmək üçün uşağın indiki nailiyyətlərini qiymətləndirmək lazım gəlir. Bunun həyata keçirilməsi yolları 4-cü fəsilə ətraflı izah olunmuşdur. Qiymətləndirmələr həyata keçirilərkən yardımçı mütəxəssislər bir çox hallarda hətta müəllimin göstərişləri və nəzarəti altında onun müəyyən hissələrini yerinə yetirməklə müəllimlərə kömək edə bilər (Frey, 2001). Uşağın strukturlu müşahidə məlumatlarının toplanması buna ən uyğun misal ola bilər. Müəllim uşaqlara təlim keçərkən yardımçı mütəxəssis sonradan müəllim tərəfindən analiz ediləcək müşahidələrini toplamaq üçün imkan tapa bilər. Yardımçı mütəxəssislərin bu proseslərə cəlb edilməsi onlara sadəcə birgə çalışdıqları uşaqları yaxşı tanımaq imkanı vermir, həmçinin onların təhsil prosesinə bir tərəfdəş kimi cəlb olunmasına yol açır.

### *Yardımçı mütəxəssislər tərəfdəş kimi*

Müəllimlər və yardımçı mütəxəssislər təliminin ortaq məqsəd və vizyonu uğrunda birgə səy göstərməlidirlər. Müəllimlər və digər heyət üzvləri sinifdəki uşaqlardan eyni gözləntilərə və ortaq vizyona sahib olduqda uşaqlar öz fəaliyyətlərində və təlim prosesində daha az qeyri-sabitliyə məruz qalar (Doyle və Lee, 1997). Müəllimlər yardımçı mütəxəssislərin malik olduğu bacarıq və təcrübədən faydalı şəkildə istifadə etməyə bacarmalıdır. Bu məsələ həll edilməli olan problemlər ortaya çıxdıqda daha əhəmiyyətli



olur. Həm problemlərin aradan qaldırılması, həm də birgə vizyonun ortaya qoyulması görüşlər yolu ilə həyata keçirilə bilər. Araşdırmalara görə, yardımçı mütəxəssislərlə keçiriləcək adi, təyin edilmiş, oturaq görüşlər olduqca faydalı olduğu halda, müəllimlər tərəfindən təşkil edilmir (French, 2001). Bu cür müəllimlər özlərinə zərər yetirmiş olurlar. Məktəbin heyəti bir çox görüşlərdə iştirak etməklə məşğul olsalar da, bir-birinə bu qədər yaxın çalışan heyət üzvlərinin bir-biri ilə keçirəcəyi adi görüşlər məktəbdə baş tutmalı olan ən vacib toplantılar sırasındadır. Bu, xüsusən də yardımçı mütəxəssislərlə birgə çalışarkən əhəmiyyət daşıyır. Bütün heyətin bir məkanda toplanıb problemləri müzakirə etməsi sinifdə münasibətlərin davamlılığını artırmaqla qalmayıb, fikirlərin paylaşıldığı bir forumun əmələ gəlməsinə və daha effektiv uşaq təliminə gətirib çıxarar (Doyle və Lee, 1997). Bundan əlavə, belə görüşlər eyni problemin təkbətək müzakirəsi üçün ayrılmalı olan zamana qənaət etməyə imkan yaradar. Təlim prosesində müəllimin yardımçı mütəxəssislə inküziv yolla əməkdaşlıq etməsinə dair nümunə aşağıda qeyd olunub:

**Keys: Xanım Cons və onun yardımçı mütəxəssis tərəfdaşı**

Xanım Cons 26 şagirddən təşkil olunan sinifə riyaziyyat dərsi deyir. Sinifdə bir xüsusi zehni əlilliyi və iki öyrənmə problemləri olan uşaq təhsil almaqdadır. Bu xüsusi üç uşağın, əlavə iki uşaqla da birlikdə, öyrədilən qrafik bölməsində anlamaqda çətinlik çəkdiyi məsələ var. Sinfində yardımçı mütəxəssis də olan xanım Cons çətinliyi olan uşaqlar üçün bölümün dərslərini təkrar keçirmək qərarına gəlir. Xanım Cons bu uşaqları öz yaşlılarından ayırmaq istəmədiyi üçün dərslə inküziv yanaşma gətirir.

Dərsin əvvəlində xanım Cons həmin günə qədər o bölmədə keçdikləri dairəvi diaqram, çubuq və xətt qrafiklərini sinifin önündə təkrar edir. 10 dəqiqə təkrara vaxt ayırırdıqdan sonra sinifi 6 qrupa bölür. Bölgü zamanı xanım Cons qrupların qarışıq-qabiliyyətli uşaqlardan ibarət olmasına diqqət edərək 3 əlilliyi olan şagirdi fərqli qruplara yerləşdirir. Qrafikləri öyrənməkdə çətinlik çəkən digər 2 uşaq isə hər biri ayrılıqda öyrənmə əlilliyi olan uşaqlarla eyni qruplarda yerləşdirilir. Uşaqları bu cür qruplaşdıraraq xanım Cons çətinlik çəkən şagirdlərin eyni qrupda yer almasına əngəl olur (bu onların damğalanmasına imkan vermir) və çətinliyi olan uşaqların daxil olduğu qrupların sayını üç ilə məhdudlaşdırır. Xanım Cons hər üç qrupa da vaxt ayıra biləcəyindən əmindir. Əgər ümumilikdə öyrənməkdə çətinlik çəkən uşaqlar bütün altı qrup arasında paylansaydı, buna vaxt ayırmaq mümkün

olmayacaqdı.

Xanım Cons bu dərs üçün altı fəaliyyət təşkil edib. Hər qrup müəyyən müddət ərzində qrafik üzərində işləməkdən ibarət olan fəaliyyəti yerinə yetirir və müddət bitdikdə hər bir qrup növbəti fəaliyyətə keçid alır. Xanım Cons fəaliyyətlər üzərində iş zamanı bütün vaxtını tərkibində üç əlilliyi olan uşaqların yer aldığı qruplarla keçirir. O, qrupları fəaliyyəti icra edən zaman ziyarət edir və bəzi təməl anlayışları onlara izah edir. Bütün bunları uşaqları kiçik qruplara bölərək edən xanım Cons anlamaqda çətinliyi olan uşaqlara bu problemin öhdəsindən gəlməkdə yardım edir.

Bu zaman yardımçı mütəxəssis digər qruplar tapşırıqları yerinə yetirərkən onlara nəzarət edir. Fəaliyyət mütəşəkkil hazırlandığından qruplar onlar üzərində sərbəst işləyə bilirlər.

Dərsin sonunda xanım Cons fəaliyyət barədə yekun müzakirəyə yer verir, təkrardan sonra bilikləri möhkəmləndirməyə çalışır. Hər bir uşaq sinfi özünün fərdi ehtiyacları ödənməmiş şəkildə tərk edir. Qeyd olunmalıdır ki, xanım Cons hər zaman bu metodla dərs aparmır – vaxtını bacardığı qədər bütün uşaqlar arasında ədalətli bölür – ancaq yardımçı mütəxəssisin mövcudluğu ilə əldə etdiyi imkanı dəyərləndirərək uşaqlarla daha mənalı vaxt keçirməyə fürsət tapır.

## Yardımçı mütəxəssislərlə planlaşdırmanın aparılması

Müəllimlər siniflərində çalışacaq yardımçı mütəxəssislərin sinifdə olduğu vaxt ərzində fəaliyyətlərinin planlaşdırması üçün məsuliyyət daşıyır. Yardımçı mütəxəssislərlə işləyən müəllimlər onların sinifdə keçirəcəyi müddəti əvvəlcədən planlaşdırmalıdır. Yaxşı hazırlanmış plan yardımçı mütəxəssis üçün həm təlimatlandırıcı, həm də zəmanət xarakteri daşıyır (Pickett və b. 1993). Bir çox müəllimlər yanlış addım ataraq yardımçı mütəxəssisləri yazılı plan və cədvəllə təmin etmir, yalnız şifahi ünsiyyət qururlar (French 2001). İnsanlar daha yaxşı hazırlaşa bilmək üçün əvvəlcədən nə edəcəklərini bilmək istəyirlər. Ümumi formada dərsləri planlaşdırmaq kimi yardımçı mütəxəssislərin də uyğun cədvəllərin hazırlanmasının bir çox yolu vardır. Təcrübəli müəllimlər özlərinə ən uyğun gələn şəkildə fərdi planlaşdırma metoduna malikdir. Biz burada ibtidai sinifdə tam iş vaxtı çalışan yardımçı mütəxəssisin bir günlük cədvəlinin nümunəsini təqdim edirik. Onun ideyası olduqca asandır və özünüzdə hazırda olan planlaşdırma formanıza asanlıqla tətbiq oluna və uyğunlaşdırıla bilər. Həmçinin “Faydalı formalar” bölməsin-

də bu məqsədlə istifadə edə biləcəyiniz 5 sayılı forma yerləşdirilmişdir.

Burada göstərilən gündəlik planlama metodu həm ibtidai, həm də orta məktəbdə eyni dərəcədə yaxşı səviyyədə tətbiq oluna bilər. Hər iki halda iş prinsipi eynidir. Bu metodun istifadəsinin üstünlükləri onun sadə olmağında, normal planlaşdırmanın bir hissəsi kimi daha tez zamanda yerinə yetirilə bilməyində və bir müəllim kimi sizi özünüzün sinifdəki rolu haqqında deyil, yardımçı mütəxəssisin rolu haqda düşünməyə vadar etməyindədir. Bu planlaşdırma formatı sizə birgə çalışdığınız yardımçı mütəxəssis üçün əlilliyi olan uşaqlarla fərdi işdən kənar tapşırıqlar daxil etməyə imkan verir. Digər mütəxəssislərin çalışdığı siniflərdə formatı genişləndirib onları da tərkibə daxil etmək mümkündür.

Qarşıdakı “Gündəlik plan cədvəli” yalnız ibtidai sinifdə bir günün qısa planlaşdırılmasını əhatə edir. Əlbəttə ki, təlim zamanı xüsusi dərslərlə bağlı daha detallı cədvələ ehtiyac duyulur. Eyni prinsip əsasında yaradılan daha ətraflı “Tək dərs cədvəli” “Gündəlik plan cədvəli”-ndən dərhal sonra yerləşdirilib. Bundan başqa lazımı formaları “Faydalı formalar” bölməsindən də əldə edə bilərsiniz (Forma 5 və 6).

### *Fasilə zamanı yardımçı mütəxəssislər*

Tənəffüs və nahar fasiləsi kimi zamanlarda yardımçı mütəxəssislərdən istifadə ilə bağlı iki məsələ mövcuddur. Bunlardan birincisi əmək məsələsi, digəri isə uşaqlarla əlaqəlidir. Əməyin istifadəsi qanunlarına əsasən yardımçı mütəxəssislərin əmək müqaviləsinə uyğun olaraq fasilələr etmək hüququ vardır. Bu məsələ müqavilədə öz əksini tapmadıqda belə, məktəb direktorları və müəllimlər yardımçı mütəxəssislərin uşaqlardan və digər növ işlərdən fasilə verməsi üçün uyğun və ədalətli zaman müddətini nəzərə almalıdır. Bəzi uşaqların fasilə zamanı da nəzarət altında saxlanmalı olduğunu nəzərə aldıqda bu məsələ böyük çətinliklər yarada bilər. Fiziki əlilliyi olan uşaqların qidalanması və fiziki ehtiyaclarını ödəməsi üçün vaxtını ayıran yardımçı mütəxəssislərə dərs ərzində müəyyən kiçik fasilələrlə dincəlmək imkanı verilir.

Əlilliyi olan uşaqlarla fasilə zamanı təkbətək məşğul olunması mütəxəssislərin yayınmalı olduğu bir hərəkətdir. Bütün uşaqlar kimi müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar da öz yaşidləri ilə sosiallaşmaq və dostluq münasibəti qurmaq üçün böyüklərdən kənar vaxt keçirməyə ehtiyac duyurlar. Yardımçı mütəxəssisin uşağı yaxından təqib etməsi bu cür sosial münasibətlərin qurulması imkanlarını zədələyə bilər (Loreman, 2001). Daimi yaxından

nəzarətin tələb olunduğu məqamlarda, bu, ehtiyatla həyata keçirilməlidir. Yardımçı heyət müəyyən məsafədə aralıda dayanmalı və nəzarəti həyata keçirməlidir. Onlar həmçinin digər uşaqları da müşahidə edir və ya başqa fəaliyyət həyata keçirirmiş kimi görünə bilərlər. Fasilə zamanlarında mütəxəssislər uşaqla nə qədər az zaman keçirirsə, bu uşaq üçün o qədər faydalıdır.

**Gündəlik plan cədvəli**Müəllim Cənab SmitSınıf 5-ciTarix 17 Aprel

Vaxt	Dərs	Müəllimin edəcəkləri	Yardımcı mütəxəssisin edəcəkləri
8:45-9:00	Uşaqların sinfə daxil olması, yoxlama, idarəçiliklə bağlı vəzifələr	Qayıbları yazır, idarəçiliklə bağlı məsələləri tamamlayır	Uşaqların üst geyimlərini, asmasına nəzarət edir. Əlilliyi olan uşaqlara fiziki ehtiyacları barədə xatırlatma edir, ehtiyac olduqda yardım edir.
9:00-9:15	Ev tapşırıqlarına nəzər yetirilməsi (media mövzusunun bir bölməsi kimi uşaqlara xəbərlərə baxmaq tapşırığı verilmişdi)	Mövzunun sinfdə müzakirəsinə istiqamət verir	Sınıf müzakirəsində iştirak edir
9:15-10:00	İngilis dili Sınıf media mövzusunda çalışmalara davam edir. 10 dəqiqəlik "Xəbərlər" videosunun ardınca 15 dəqiqəlik mövzu üzrə qarışıq qabiliyyətli uşaqlardan ibarət qrup müzakirələrinin təşkili. Müzakirə sualları əvvəlcədən hazırlanır və qrupların cavabları qeyd edilir. 10 dəqiqə fərdi yazılı cavablara ayrılır. Dərsin son 10 dəqiqəsi fərdi və qrup cavablarının müzakirəsinə ayrılır	Videonun göstərilməsinə nəzarət edir. Qarışıq qabiliyyətli uşaqlardan ibarət qrupların arasında gəzərək ehtiyac olduqda müdaxilə edir. Fərdi yazılı tapşırıqlara nəzarət edir və ehtiyac olduqda kömək edir.	Videonun göstərilməsinə nəzarət edir. Qarışıq qrupların tərkibində onun köməyinə ehtiyac olan uşaqlara yardım edir. Fərdi tapşırıqlar yerinə yetirilərkən əlilliyi olan uşağın uyğun materiallarla təmin olunmasına nəzarət edir. Tələb olunduğu təqdirdə bütün uşaqlara yardım edir.
10:00-10:30	İdman dərsi (ixtisaslı müəllimlə) Futbol bacarıqları dərsi. Uşaqlar kiçik qruplara ayrılaraq həm müdafiəçisi olan, həm də olmayan qarıya zərbə vurmağa çalışır.	Metodu nümayiş etdirir. Aktivlik zamanı fərdi şəkildə təlimatlar verir.	Fiziki aktivlik üçün çölə çıxmazdan önce əlilliyi olan uşağa fiziki ehtiyaclarını xatırladır və kömək edir. Dərs zamanı ehtiyac olduqda qruplara kömək üçün hazır dayanır.
10:30-10:50	Fasilə	Əlilliyi olan uşağın qidalanmasına qısa yardım edir və fasiləyə çıxır	Fasiləyə çıxır
10:50-11:00	Uşaqların sinfə daxil olması. Gündəlik "Sürətli sual-cavab"	Müəllim sual-cavab hissəsini idarə edir. Uşaqlar dünənkindən daha yaxşı nəticə göstərməyə çalışır	Binaya daxil olan kimi fiziki ehtiyacları xatırladır və yardım edir

(davamı)

**Gündəlik plan cədvəli**

Müəllim Cənab Smit \_\_\_\_\_

Sinif 5-ci \_\_\_\_\_

Tarix 17 Aprel \_\_\_\_\_

Vaxt	Dərs	Müəllimin edəcəkləri	Yardımcı mütəxəssisin edəcəkləri
11:00-12:00	<b>Riyaziyyat.</b> Məsələ həlli. Bütün sinif müəllimin lövhədə yazdığı 2 məsələnin həllinə çalışır. Kiçik qarışıq qruplar üçün daha həll edir, daha sonra fərdi çalışmalar yerinə yetirilir.	Sinif müzakirələrinə rəhbərlik edir, qarışıq qruplara nəzarət edir, fərdi tapşırıqları yoxlayır və lazım gəldikdə yardım edir.	Əlilliyi olan uşağın kiçik qruplar daxilində fəal rola malik olmağını təmin edir. Uşağın fərdi tapşırığı anlaması və yerinə yetirməsindən əmin olur.
12:00-1:00	Nahar	Nahar fasiləsinə çıxır	12:15-ə qədər uşağın qidalanması və fiziki ehtiyaclarını ödəməsinə yardım edir, sonra fasiləyə ayrılır.
1:00-1:15	<b>Səssiz oxu</b>	Bütün uşaqların uyğun oxu material ilə təmin olduğundan əmin olur. Nümunə üçün özü oxuyur.	Nahar fasiləsini davam etdirir
1:15-2:00	<b>Təbiətşünaslıq</b> Uşaqlar yarasaqlarla bağlı araşdırmanı davam etdirir. Modellər, inşalar, "kitab" hazırlanışı və bir halda CD disk də daxil olmaqla, formatın müəyyən olunması uşaqların öhdəsinə buraxılmışdır.	İstəkdən asılı olaraq uşaqlara fərdi məsləhətlər verir.	1:15-də fiziki ehtiyacları xatırladır və onlara bu barədə yardım edir. İstəkdən asılı olaraq uşaqlara fərdi məsləhətlər verir.
2:00-2:20	Fasilə	Fasiləyə çıxır	Əlilliyi olan uşağa yemək verir və fasiləyə çıxır
2:20-3:10	<b>İncəsənət</b> (İncəsənət otağında). Gil heykəl düzəltmə. Alətlər və süyun istifadəsi daxil olmaqla gil heykəl düzəltmə üsullarının göstərilməsi. Uşaqlar öz heykəlləri üzərində çalışır	Üsulları göstərir. Nəzarət edir və heykəllər barədə rəy bildirir	Fasilədən qayıdarkən fiziki ehtiyaclar barədə xatırladır və yardım edir. Qalan vaxtı sabah üçün yenilənmiş materialları (daha öncədən müəllim tərəfindən istiqamətləndirilən) hazırlamağa sərf edir
3:10-3:15	Evə getməyə hazırlıq. Elanlar.	Elanları edir	Əlilliyi olan uşağa evə getməyə hazırlaşmaqda yardım edir. Sonuncu dəfə fiziki ehtiyacları xatırladır.

**Tək dərş cədvəli**

21 aprel

Fənnin adı/sınıf İngilis dili – 10-cu sınıfTarix 9:30 – 10:20

Dərsin mövzusu	Ədəbiyyat - Maqbet
Dərsin məqsədi:	<i>Qadınların "Maqbet" əsərində təmsil olunması və bunun arxasındakı sosial və mədəni səbəblər barədə uşaqlarda anlayış yaratmaq.</i>
Materiallar:	<i>Pyeslər (məkan olaraq sınıf), afişa kağızı, marker və stendlər (6 ədəd).</i>
Gedişat:	<i>Müəllim dərsin mövzusunu və onun dram əsərinin bütövlükdə daha dərin anlaşılması ilə əlaqəsini təqdim edir. Sınıf 6 qarışıq qabiliyyətli uşaq qrupuna bölünür. Hər qrup otağın stend və boş afişa kağızı olan hissəsinə doğru hərəkət edir. Hər bir qrupun edəcəyi ilk tapşırıq əsərdə qadınların necə təənnüm olunduğunu qeyd etməkdir. Buna misal kimi "yaman", "əsrarəngiz", "hiyləgər", "kişilərin süqutuna səbəb olan", "ağılsız" və s. verilə bilər. Qrupun "qeyd apararı" deyilənləri afişa vərəqində qeyd edir. Qrupun növbəti tapşırığı mətndə öz arqumentlərini dəstəkləyən hissələrin tapılması olur. Daha sonra 6 qrupun hər biri aşkar etdiyi nəticələri paylaşır. Müəllim daha sonra bütün siniflə birgə həmin dövrdə Britaniyada cəmiyyətin qadına baxışının tarixi əsasları barədə müzakirə aparır. O dövrlə indiki dövrün fərqli və oxşar cəhətləri</i>
Ev tapşırığı:	<i>Şekspirin zamanında cəmiyyətin qadına baxışı və onunla davranışı barədə araşdırma aparmaq. Bu haqda 2 səhifəlik hesabat yazmaq.</i>
Müəllim edir:	<i>Mövzunu təqdim edir; Sınıf qruplara ayırır; tapşırıqları müəyyən edir; hər qrupla təmas halında olur və lazım gəldikdə öz qatqılarını edir; qrupların məlumatları paylaşması zamanı nəzarəti həyata keçirir; 1600-cü illərdə qadınların vəziyyəti barədə müzakirələrə rəhbərlik edir; ev tapşırığını müəyyən edir.</i>
Yardımcı mütəxəssis edir:	<i>Aktivliklər zamanı qruplar arasında gəzərək hər bir uşağın iştirakını cəsarətləndirir. Görmə əlilliyi olan uşağın iştirak etdiyindən əmin olur. Əsərin Brayl əlifbasında yazılmış nüsxəsinin olmasını təmin edir. Qrup aşkar etdiklərini paylaşan və müəllim müzakirəyə rəhbərlik edən zaman yardımcı mütəxəssis sınıfi tərk edir və lazımı ehtiyaclarını ödəyir.</i>
Qiymətləndirmə:	<i>Dərsin uğuru qrupun ev tapşırıqlarını necə cavablandırmasına uyğun olaraq qiymətləndiriləcək.</i>

---

### **Çərçivə 5.6: Yardımçı mütəxəssisin nəzarət siyahısı**

- Yardımçı mütəxəssislə rolların müəyyən olunması sahəsində aydın ünsiyyət yarada bilmişəmmi?
  - Yardımçı mütəxəssisin bu rolları yaxşı icra etmək üçün qabiliyyətə malik olduğundan əminəmmi?
  - Yardımçı mütəxəssis gizlilik, təmkinlilik şərtlərinə və ümumilikdə inklüziv təcrübənin arxasında dayanan psixologiyaya hakimdirmi?
  - Yardımçı mütəxəssisə birgə çalışacağı uşaqla bağlı uyğun akademik məlumatları təmin etmişəmmi?
  - Yardımçı mütəxəssis mənim planımdan xəbərdardırımı və rəhbərlik üçün onlardan istifadə edə bilirmi?
  - Yardımçı mütəxəssis mənim sinif rejimimdən və davranışımından xəbərdardırımı?
  - Yardımçı mütəxəssis sinifə digər məktəb heyəti ilə eyni hüquqlara malik bir üzv kimi təqdim olunubmu?
  - Yardımçı mütəxəssisin mənə rahat çalışması və sinifdə birgə əməkdaşlığımızı təmin etmək üçün lazımı bütün addımları atmışammi?
- 

## **İnklüziv sinifdə valideynlərlə əməkdaşlıq**

Ev və məktəb arasında əməkdaşlığın müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlar üçün faydalı olmağına dair sübutlar artmaqdadır. Bu uşaqların adı məktəblərdə uğur qazanması üçün ailə qatqılarının əhəmiyyəti geniş şəkildə qəbul olunur (Strickland və Turnbull, 1990; Lewis, 1992; Hayes, 1998). Valideynlər məktəbi uşaq haqqında öncədən bilmədikləri geniş məlumatlarla təmin edə bilər (Lipsky, 1989). Uşağın ehtiyacları və bacarıqları haqqında valideynlərin dərin biliyi məktəbə və müəllimlərə uşaq üçün uyğun öyrənmə tapşırıqlarının, mühitinin və tədris üsullarının müəyyən edilməsində yardım edə bilər (Hayes, 1998). Məktəb heyəti bu bilikdən tədris etdikləri uşaqların ehtiyaclarına və maraqlarına daha uyğun gələn proqramların yaradılması üçün istifadə edə bilər. Valideyn iştirakı və əməkdaşlığı yaxşı məktəb planlaşdırması üçün əvəzəlməz hesab olunur. Məktəbdə tətbiq olunan öyrənmə məqsədləri evdə uşağın özünü daha rahat və təhlükəsiz hesab etdiyi bir mühitdə davam etdirilə bilər. Bu hallarda həm məktəb, həm də sinifdə öyrənilmiş bacarıqların ümumiləşdirilməsi imkanları daha çoxdur (Ashman



və Elkins, 1998; Heys, 1998).

Buna baxmayaraq valideynlərin bir mənbə kimi dəyəri məktəblər və təhsil peşəkarları tərəfindən azaldılır. Valideyn kimi özlərini doğrulda bilməyən Sommerstin və Uessels (1996) qeyd edir ki, “Analizlər apardıq, təşkilatlandıq, dəqiq gözdən keçirdik, hətta mühakimədən belə keçirdik, ancaq yenə də uşaqlara müəyyən hallar əsasında, məhdud şəkildə təsir edə bilirik. Daha nə etməliyik?” (s. 367). Məktəblə valideyn münasibətləri səmərəli və hörmətçil münasibətlərdən tutmuş, açıq düşmənçilik və davakar həddinə qədər geniş spektrumu əhatə edir. Məktəblər uşaqlarının təhsil həyatına daxil olmaq istəyən valideynləri müdaxiləçi və həddən artıq təzyiqli göstərən insanlar kimi qəbul edə bilər. Xüsusən də, öz uşaqlarını müəyyən məktəblərə qəbul etdirmək üçün media və ya məhkəmələrə müraciət edən valideynlər bu cür tanına bilər (Erwin və Soodak, 1995). Digər tərəfdən valideynlər uşaqlarının təhsil həyatı üçün nəyin yaxşı olduğunu bilən peşəkarlar tərəfindən məktəbin işlərində iştirakdan istəməyərək uzaqlaşdırıla bilərlər (Sommerstein və Wessels, 1996). Bu gün bir çox məktəblərdə mövcud olan açıq və hər iki tərəfdən dəstəklənən valideyn-məktəb tərəfdaşlıqları “biz və onlar” düşüncə tərzinə müraciət etməkdədir. Əməkdaşlığa valideynlərin daha çox cəlb edilməsi yanlış anlaşılımların qarşısını alar və uşaqlar da daxil olmaqla, hər kəsi əhatə edən daha ahəngdar təcrübənin ortaya qoyulmasına yardım edir (Sommerstein və Wessels, 1996).

Valideynlərlə tərəfdaş münasibətlər ən yaxşı şəkildə necə yaradıla bilər? İlk növbədə, digər birgə işlədiyiniz insanlarda olduğu kimi rolların aydın bölüşdürülməsi lazım gəlir. Adətən valideynlər birbaşa təlim və tədris proseslərinə aidiyyəti olan bir çox rolları icra edirlər. 20 il öncə Törnbul və Törnbul (1982) ədəbiyyatı əlilliyi olan uşaqların valideynlərinin təhsillə əlaqədar rollarını konseptuallaşdırmışdır. Onlar bu gün də qüvvədə olan çoxsaylı rolları təsvir etmişlər (Çərçivə, 5.7).

---

### **Çərçivə 5.7: Valideynin rolları**

**Valideynlər qərar qəbul edənlər kimi** Valideynlər uşağın yerləşdirilməsi və kurikulum, təlimat, resurslar və şəxsi gigiyena kimi məktəb işlərində qərarverici ola bilərlər

**Valideynlər uşaqlarının hüquqlarının müdafiəçisi kimi** Valideynlər uşağının müvafiq təhsil xidməti və qayğı almasının təmin edilməsində mühüm rol oynayır. Ümumilikdə, valideynlərin uşaqlarını sevməsi və uşaqların hüquqi və mənəvi rifahlarının onların öhdəçiliyi olduğunu nəzərə alsaq, bütün maraqlı tərəflər arasında uşaqlarının

hüquqlarının pozulmamasında ən maraqlı olan tərəfdir.

**Valideynlər müəllim kimi** Valideynlər uşaqları ilə ən çox ünsiyyətə sahib olan və onların maraq və qabiliyyətlərinə bələd olan şəxslər kimi öz uşaqları üzərində müəllim rolunu icra edə bilirlər.

---

Törnbul və Törnbul (1982) bu rolların icra dərəcəsinin valideynin seçiminə uyğun olmalı olduğunu və peşəkarlar tərəfindən hörmət edilməli olduğunu irəli sürür. Əilliyi olan uşaqların valideynlərinə hər bir sahə üzrə məktəblə tərəfdaşlıq yaratma imkanının verilməsi tövsiyə olunur.

### *Valideynlər qərar qəbuledicilər kimi*

Qərar qəbul edilməsi prosesində valideynin bir tərəfdaş kimi iştirakının ən mütəşəkkil forması uşağın “Proqram dəstək qrupu” vasitəsilə yerinə yetirilə bilər. Dünyanın bir sıra ölkələrində valideynlərin bu cür qruplarda iştirakı məcburi xarakter daşısa da, onların prosesə qoşulmalarının kəmiyyət və keyfiyyəti, iştirakçılığa olan istəkləri ilə və onların digər qrup üzvləri, həmçinin daha geniş formada məktəb ictimaiyyəti tərəfindən qəbulu ilə dəyişir. Valideynlər özlərini səlahiyyətli, qərar qəbulu prosesinə olan müdaxiləni dəyərli və təsirli hiss etməlidirlər. Müəllimlər valideynlərə onların bərabər səviyyəli tərəfdaş olduqlarını hiss etdirməlidir. Detmer və b. (1999) könüllü valideynlərin proqram dəstək qrupunda iştirakına nail olmaq üçün aşağıdakı ünsiyyət metodlarından istifadəni məsləhət görür:

- Bədən dili və səs tonu kimi elementlərə diqqət edilməsi
- Valideynləri 1 fincan qəhvə/çay və üzdə gülümsəmə ilə qarşılamaq
- Səmimi və dəqiq olmaq. Çətin məsələlərdən uzaq qaçmamaq
- Öz nəzər nöqtəyini mütləq həqiqət kimi deyil, məlumat formasında qarşı tərəfə çatdırmaq
- Danışmaq qədər qulaq da asmaq
- Verdiyiniz xəbərlərin düzgün anlaşıldığından əmin olmaq
- Təhsil terminlərindən yayınmaq
- İnsanlarla problemləri fərqləndirməyi bacarmaq
- Problemin müsbət və məlumatlandırıcı tərəflərinə diqqəti cəlb etmək
- Hər bir mənfi cəhət üçün bir sıra müsbət hal sadalamaq
- Valideynlərin yaxşı məsləhət və ideyalarını son plana daxil etmək

Bu təlimatlara əməl etmək valideynlərlə düüst və peşəkar münasibətlərin yaranmasına yardım edəcək, eyni zamanda onların qərar qəbulu prosesində daha effektiv şəkildə iştirakını təşviq edəcək.

### *Valideynlər uşaqlarının hüquqlarının müvəkkili kimi*

Valideynlər adətən uşaqlarının ən yaxşı müvəkilləridir. Bir müəllim kimi siz bunun fərqlində olmalı və onların bu rolu icra edə bilməsini təmin etməlisiniz. Valideynlərin öz uşaqlarını yaxşı müdafiə edə bildiklərindən əmin olmanız üçün ən uğurlu yol onlarla açıq və etibarlı münasibətlər qurmağınızdır. Bunu etməklə siz valideynlərin çıxılmaz vəziyyət yaranmadan öncə problemlə bağlı narahatlıqlarını sizə ünvanlamağını təmin edə bilərsiniz. Valideynlərin müvəkilliyini tələb edən istənilən məsələ onlarla əməkdaşlıq çərçivəsində həll edilə bilər. Narahatlıq yarıdan məsələ sinif səviyyəsində həlldən uzaqdırsa və ya valideynlər bu narahatlığa yetəri qədər diqqət ayırmadığını düşünürsə, onlar öz hərəkət imkanları barədə məlumatlandırılmalıdır. Bu imkanlara məktəb direktoru, rəhbərliyi və digər rəsmilər, həmçinin dövlətin müvəkillik orqanları ilə danışıqlar aid edilə bilər.

Valideynlər təhsil proqramında nə qədər fəal olarsa, uşaqlarının müvəkilliyini o qədər uğurla həyata keçirə bilərlər. Sinif işlərində və proqramın planlaşdırılmasında valideynlər yaxından iştiraka ruhlandırılmalıdır. Sinfin gündəlik fəaliyyətlərində daxili komponentlərdən olan valideynlər öz uşaqlarının təhsilinin inkişafı üçün tövsiyə verə biləcək mövqedəirlər.

### *Valideynlər müəllim kimi*

Könüllü valideynlərin cəlb olunması istənilən uşaq üçün olduqca faydalıdır. Uşaqların güclü tərəfləri, ehtiyacları və maraqları barədə valideynlər ən məlumatlı şəxslər kimi müəllim rolunu həyata keçirməyə uyğunlaşır. Bundan əlavə, bəzi valideynlər artıq illər boyunca öz övladlarını öyrədirlər. Danışmaq, geyinmək, davranış, yuyunma və bir çox digər bacarıqlar hələ uşaqlar məktəbə başlamazdan öncə valideynlər tərəfindən onlara öyrədilir. Bir pedaqoq kimi valideynlərə uşaqları məktəb yaşına çatdıqda onları daha yaxşı öyrədə biləcəkləri çərçivə və strategiyalarla tanış edə bilərsiniz.

Valideynlərin öz uşaqlarına müəllimlik edə biləcəyi iki yer ev və məktəbdir. Evdə təhsil həm rəsmi (ev tapşırıqlarına yardımı ilə) və ya daha ümumi, həmçinin daha effektiv və qeyri-rəsmi ola bilər. Ev tapşırıqları elə müəyyən olunmalıdır ki, uşaqlar valideyn yardımına ən az səviyyədə eh-

tiyac duysunlar. Yardıma ehtiyac olduqda valideyn uşaq tərəfindən çağırılabilir. Bir müəllim kimi siz öncədən valideynə uşağın hansı tapşırıqlarda onun köməyinə ehtiyac duyacağını işarə verə bilərsiniz. Əgər birgə çalışacağınız valideyn planlaşdırma və ya sinif fəaliyyətinin tərtibi məsələlərinə cəlb olunubsa, o uyğun yardımı təmin etmək üçün daha əlverişli mövqeyə malikdir. Bu cür valideynlər öncədən tapşırığın təlimat məqsədləri ilə tanış edilməlidir.

Valideynlərin evdə təhsilə cəlb olunmalarını təmin etməyin ən uğurlu vasitələrindən biri onları qərar qəbulu və planlaşdırma prosesinə daxil etməkdir. Uşaqdan və evdəki vəziyyətdən asılı olaraq təlim məqsədləri çoxsaylı mühitlərdə fəaliyyətə uyğun şəkildə müəyyənləşdirilə bilər. Valideynlər məktəbdə öyrədilən bilikləri möhkəmlədə bilər. Buna misal kimi valideynin uşağın kitab icmal yazmağına dəstəyi göstərilə bilər. Burada uşaq üçün qoyulan hədəf icmalın yazmazdan öncə kitabı analiz etmək və şəkillərin əsasında onun nə haqda olduğuna dair məlumat toplamaq və s. ola bilər. Bu hədəfə həmçinin məktəbdə oxu dərslərində, eyni zamanda evdə yatmadan öncə kitab oxuyaraq nail oluna bilər. Bu halda valideynlər uşağı məktəbdə edildiyi kimi oxumazdan öncə analiz etməyə həvəsləndirə bilər.

Bu yolla həm məktəbdə, həm də evdə öyrədilən hədəflər əvvəlcədən valideynlə birgə aydın müəyyən olunmalıdır. Həmçinin evdə təlim zamanı mövcud vəziyyətlə bağlı ortaya çıxan biləcək qeyri-rəsmilik nəzərə alınmaqla plan hazırlanmalıdır. Plan vərəqi aşağıda göstərilən cədvəl formasına uyğun hazırlana bilər ("Faydalı formalar" bölməsində Forma 7-yə nəzər yetirin).

Valideynin sinif işlərinə cəlb olunması olduqca faydalı ola bilər. Bu, müəllim və valideynlər arasında möhkəm bağ yaradar və uşağın təhsilinə olan məsuliyyətin paylaşıldığı bir mühit ortaya qoyar. Valideynlər sinifdə müxtəlif tapşırıqları icra edə bilər, ancaq bu zaman müəllimlər onların işinə görə haqqı ödəməyən heyət üzvlərinin (məsələn, yardımçı mütəxəssislər) yerinə çalışmadığına, adi halda heyət üzvünə həvalə olunan işi görmədiyinə və ya bacarıqları, yaxud da təcrübəsinin kifayət etmədiyini tapşırıqlara əl atmadığına əmin olmalıdır. Məsələn, uşaqların fiziki ehtiyaclarını ödəməsinə yardım kimi məsələlər bu barədə təlim görmüş məktəb heyəti üzvlərinin öhdəsinə buraxılmalıdır.

Valideynlərin sinifdə gördüyü işlər məhsuldar olsun deyə, onların sinifdəki rolları öncədən aydın müəyyən edilməli və əlaqəli olmalıdır. Yardımçı mütəxəssislərlə etdiyiniz kimi, valideynlərlə də onların sinifdə yerinə ye-

tirməsi mümkün olan tapşırıqlar barədə ortağ anlayış formalaşdırmalısınız. Bu addımı əvvəlcədən atmaqla sonradan ortaya çıxma biləcək anlaşılmazlıq problemlərini aradan qaldırmaq mümkün olar.

---

### **Çərçivə 5.8: Valideynlər üçün sinif tapşırıqları**

Valideynlər sinifdə aşağıdakı tapşırıqların yerinə yetirilməsinə kömək edə bilər:

- Uşaqların kiçik qruplar halında həyata keçirdikləri aktivliklərin idarə olunmasında və onlara rəhbərlikdə yardım
- Onlar üçün bacarıqları olan əlavə sahələrdə (yəni incəsənət, teatr, yazıçılıq) seminarlar təşkil etmək
- Təlimdən kənar tapşırıqların (əlavə oxu və s.) yerinə yetirilməsinə və ya sinif bülleten lövhələrinin təşkilinə yardım
- Fərdi tapşırıq/iş zamanlarda uşaqlarla fərdi şəkildə məşğul olmağa kömək
- Araşdırma tapşırıqları üçün uşaqlara yardım
- Uşaqlar üçün klubların təşkilinə yardım
- İxtisas sahələrinə uyğun uşaqlara tapşırıqlar verilməsi
- Sinfin valideynlər qrupunun təşkili
- İctimai gəzintilərin və məktəbin xüsusi tədbirlərinin təşkilinə yardım
- Uşaqlara kitab oxuma

---

Həmkarlarla əməkdaşlıq müəllimlərdən səy göstərmələrini tələb etsə də, nəticədə inklüziv mühit daxilində uşaqların fərdi ehtiyaclarının daha mütəşəkkil ödəndiyi bir proqramın əldə olunmasında faydalıdır. Sizin əməkdaş kimi rolunuz situasiyadan asılı olaraq dəyişə bilər. Bu fəsildə verilən informasiyanın sizin vəziyyətinizə rahatlıqla uyğunlaşdırıla biləcəyinə və tərəfdaşlıqlarınızı daha məhsuldar edəcəyinə ümid edirik. Növbəti fəsil inklüziv inkişaf və fərdi şagird proqramının idarə edilməsinə həsr olunmuşdur. Həmkarlarla əməkdaşlıq barədə biliklərin növbəti fəslə oxuyarkən sizi məlumatlandıracağına və öz şagird proqramınızı idarə və inkişaf etdirməkdə sizə kömək edəcəyinə ümid edirik.

## Evdə təhsilin planlama vərəqi

Kim üçün Cim \_\_\_\_\_

Məqsəd	Məktəbdə baş verənlər	Evdə baş verə biləcəklər
1. Kitabı analiz etmək və yazıları oxumazdan öncə şəkillər və s. vasitəsilə kitabın nə haqda ola biləcəyinə dair məlumat toplamaq	Kiçik qruplarla oxu zamanı Cim qrupla birlikdə yazılı olmayan məlumat əsasında hekayədə nə baş verə biləcəyinə dair fikir yeritməyə cəsarətləndirilir.	Yatmadan öncə oxunan hekayələr Cimi kitabın başlığı, üz qabığı və şəkillərinə əsasən hekayədə nə olacağını təxmin etməyə cəsarətləndirə bilər. Əlinin kitabı məntiqi ardıcılığa uyğun (yəni əvvəldən axıra) analiz etməsi üçün yardıma ehtiyacı ola bilər.
2. Əsas məzmunu əhatə edərək uşağın hekayəni öz sözləri ilə yenidən danışması	Hekayənin sonunda Cim onu digər bir uşağa danışmaq və başa düşmədiyi yerlərdə suallar vermək üçün təşviq edilir.	Yatmadan öncə hekayə oxunan zaman Cim hekayəni atasına yenidən danışa və başa düşmədiyi hissələr barədə sual verə bilər.
3. Oxuduğu kitabda tapdığı mövzulara uyğun şəkildə öz hekayəsini yazmaq	Hekayəni oxuduqdan sonra Cim oxuduğu mövzulara uyğun yeni hekayə yazmaq üçün cəsarətləndirilir.	Cim yatmadan öncə oxunan hekayələrdəki mənəvi mövzularla uyğunluq təşkil edən məzmun əsasında öz hekayəsini yazmağa təşviq edilə bilər.

## **BU FƏSLİN ƏSAS TERMINLƏRİ**

**Həmkarlar** - müəllimlər, yardımçı mütəxəssislər, digər peşəkarlar və valideynlərdir.

**Əməkdaşlıq** – iştirakçıların ortaq məna və/və ya plan ortaya qoyduğu, daha sonra tərəfdaşlıq yolu ilə bu planı həyata keçirməyə çalışdığı prosesdir.

**Yardımçı mütəxəssislər** əlilliyi olan uşaqlara xidmət etməkdə məktəblərə və müəllimlərə kömək edən şəxslərdir.

**Sağlamlıq işçiləri** - psixoloqlar, fizioterapevtlər, peşə terapevtləri, danışiq/dil terapevtləri, audiooloqlar və musiqi terapevtləri kimi digər işçilərdir.

## **ƏLAVƏ OXU MATERİALI**

L. Kuk və M. Frend (1995), “Effektiv təcrübə üçün birgə-tədris təlimatları”, *“Xüsusi Uşaqlar Diqqət Mərkəzində” jurnalı*, 28 (2), səh. 1-12

P. Detmer, N. Dik və L.P. Törston (1999), *Xüsusi Ehtiyacları olan Şagirdlər üçün Konsultasiya, Əməkdaşlıq və Qrup İş*, Massaçusets: Allyn & Bacon

M. Cianqreko, S.M. Broer və S. Edelman (1999), “Buzdağının görünən hissəsi: Ümumi təhsil mühitlərində əlilliyi olan şagirdlərə yardımçı mütəxəssis dəstəyinə ehtiyacın müəyyənləşdirilməsi”, *Əlilliyi olan şəxslər üçün Assosiasyanın Jurnalı*, 24 (4), səh. 281-91

M.F. Cianqreko, S.U. Edelman, T. Evans Luiselli və S.Z.C Makfarland (1997), “Kömək, yoxsa başına dolanmaq? Təlim köməkçilərinin əlilliyi olan şagirdlərə yaxınlığının təsirləri”, *Müstəsna Uşaqlar jurnalı*, 64 (1), səh. 7-18.

A.P. Törnbül və H.R. Törnbül (1982), “Əlilliyi olan uşaqların təhsilində valideynin iştirakı: Tənqid”, *Əqli Gerilik jurnalı*, 20 (3), səh. 115-22.

## Fərdi tədris proqramının tərtib edilməsi və proqramla aparılacaq iş

İmkanları müxtəlif olan şagirdlər üçün tərtib olunmuş fərdi tədris proqramı müəllimlərdə uşaqların məktəb təhsilinin müsbət nəticə verəcəyinə inam hissi oyadır. Mükəmməl tərtib olunmuş fərdi tədris planı həmçinin müəyyən təhsil sahələrində (məqsədli istiqamətlərdə) tədris prosesini strukturlaşdırmaqda və sistemləşdirməkdə müəllimə kömək edir. Bu, o demək deyil ki, uşağın məktəbdə öyrəndiklərinin hamısı mütləq fərdi tədris planına (proqramına) daxil edilməlidir. Fərdi proqram daha çox müəyyən zaman kəsiyində bu uşağın tədrisi üçün prioritet olan məqamlara fokuslanır. Düzgün istifadə edildikdə belə proqramlar müəllimin gündəlik təcrübəsində onun köməkçisi ola bilər. Bu fəsilə biz fərdi tədris proqramlarından istifadə etməklə sənədləşdirmə yollarını və üsullarını nəzərdən keçirəcəyik. Biz həmçinin bu və ya digər şagird üçün müəyyən olunmuş təhsil məqsədlərinin sənədləşdirilməsi üsullarını da müzakirə edəcəyik ki, tədris prosesini və onun nəticəsini asanlıqla qiymətləndirmək mümkün olsun.

### **BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:**

- fərdi proqramların tərtib edilməsi
- proqramların inkişafında Proqram Dəstəyi Qrupunun (Program Support Group) rolu
- fərdi proqramlar tərtib olunarkən “uzunmüddətli baxışın” inkişafı
- fərdi tədris proqramlarının qiymətləndirilməsi ilə onun gələcək inkişafı arasında əlaqə
- uzunmüddətli məqsədlərin və təhsil prioritetlərinin müəyyənləşdirilməsi
- davranışın formalaşdırılması üzrə qısamüddətli vəzifələrin müəyyənləşdirilməsi



- nailiyyət indikatorları
- fərdi plan nümunələri

## FƏRDİ PLAN / TƏDRİS PROQRAMI

İnküziv şəraitdə təhsil alan uşaqlar üçün tədris planının fərdiləşdirilməsinə aid nə varsa, hamısı bu daxiletmə prosesinin (Margolis və Truesdell, 1987; Clough, 1988; Gormley və McDermott, 1994; Carpenter, 1997; Cole və Mc Leskey, 1997) uğurlu olması üçün çox mühüm məqamdır. Müxtəlif əqli və fiziki imkanlara malik olan uşaqların fərdi tədris planı ilə təmin edilməsinin zəruriliyi ideyası qərb ölkələrinin əksəriyyətinin qanunvericiliyində və siyasətində təsbit olunmuşdur (OECD, 1994). Xüsusi tələbatlı uşaqların tədris prosesi bu uşaqların spesifik tələbatına aid dəqiq müəyyən edilmiş problemlərə müvafiq surətdə keçirilməlidir və eyni zamanda bu uşaqlar mümkün qədər adi tədris planı üzrə işə daxil edilməlidirlər (Madden və Slavin, 1983; Strickland və Turnbull, 1990). Standart tədris planının modifikasiya paradiqması xüsusi inkişaf yönümlü şagirdlər barədə bəzi mülahizələrə əsaslanır. Bu, həmin uşaqların başqa tempdə təhsil alması, tədris səviyyəsinin qiymətləndirilməsi üzrə standart tapşırıqların öhdəsindən gələ bilməməsi və onların biliklərinin möhkəmləndirilməsi üçün daha çox təkrarlama və praktik işlərə ehtiyac duyması mülahizələridir (Ryndak və Alper, 1996).

Fərdi tədris prosesinin tərəfdarları təsdiq edirlər ki, bu və ya digər uşaq üçün müəyyən edilmiş spesifik təhsil məqsədlərinə yalnız fərdi təhsil proqramlarından (Alter və Goldstein, 1986; Strickland və Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996) səmərəli istifadə etməklə nail olmaq mümkündür. Təhsilin fərdiləşdirilməsini dəstəkləyən müəlliflərin əksəriyyəti standart tədris planının adaptasiyası və modifikasiyası vasitəsilə müəyyən təhsil məqsədlərinin ardıcıl, dəqiq və sisteməlik şəkildə strukturlaşdırılmasını müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqlar üçün müvafiq tədrisi təmin edən, həmçinin onları adi sinif işinə cəlb etməyə imkan verən ən yaxşı metod hesab edir (Strickland və Turnbull, 1990; Cheney və Demchak, 1996).

---

### **Çərçivə 6.1: Fərdi tədris proqramından istifadə edilməsinin üstünlükləri**

Fərdi tədris proqramlarından istifadə edilməsinin və fərdi planlaşdırmanın aşağıdakı üstünlükləri var:

- məsuliyyəti təmin etməyə kömək göstərir – tədrisin aparılması üçün məsul olan şəxsin tədris planında ünvanlı və dəqiq müəyyən-

- ləşdirilmiş aydın istiqamətləri var (Goodman və Bond, 1993)
- standart tədris planının fərdiləşmə yetərsizliyini kompensasiya edir – çox vaxt standart tədris planı müxtəlif imkanları olan uşaqların həyatını kifayət qədər hərtərəfli əhatə etmir (Clough, 1998)
- valideynlərin öz uşaqlarına nə öyrədildiyini bilməsinə imkan verir (Strickland və Turnbull, 1990)
- planın strukturu uşaqla işləyən bütün əməkdaşlara onun tədrisinin ən mühüm sahələrinə fokuslanmaq imkanı verir (Goodman və Bond, 1993)
- uşağın tədris planının hansı bölmələri üzrə tədris olunmasının zəruriliyi barədə dəqiq informasiya verir (Ryndak və Alper, 1996)
- bu uşağın tədrisi üçün hansı əlavə resursların və köməkçi servislərin tələb oluna biləcəyini nəzərdə tutmağa imkan verir (Ryndak və Alper, 1996)
- şagirdin biliklərinin qiymətləndirilməsi prosedurunun keçirilməsi üçün çərçivələr müəyyən edir (Goodman və Bond, 1993)
- keçid zamanı faydalı qeydləri təmin edir (Deppeler, 1998)

---

Fərdi planlar üzrə tədris də daxil olmaqla bütün çatışmazlıqlar o zaman aradan qaldırıla bilər ki, həmin planlar sinfin ümumi tədris planı kontekstində işləyən çevik sənəd hesab edilsin. Fərdi planların inkişaf etdirilməsinə və onların ümumtəhsil sinfində iş praktikasında tətbiq olunmasına xüsusi diqqət yetirilərsə, bu planlar müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqların ümumtəhsil prosesinə cəlb edilməsi işinə kömək göstərə bilər.

---

### **Çərçivə 6.2: Fərdi proqramlar üzrə tədrisin çatışmazlıqları**

- çox vaxt fərdi proqramlar standart tədris planı ilə əlaqələndirilmir və sinifdə xüsusi uşağın təcrid olunmasına gətirib çıxara bilər (Ryndak və Alper, 1996)
- fərdi planlar müəllimin aparmalı olduğu sənədləşdirmə üçün əlavə yükə çevrilir (Gerardi və b., 1984)
- bir çox müəllimlər tədris prosesində fərdi proqramlardan istifadə etmirlər (Margolis və Truesdell, 1987)
- fərdi planlar əlilliyi olan uşağın digər uşaqlardan xeyli fərqlənməsi ideyasını qeydə alıb təsdiqləyə bilər (Ryndak və Alper, 1996)
- fərdi planlar təhsil məqsədlərinin qoyuluşunda çox dar çərçivədə ola bilər (Collet-Klingenberg və Chadsey-Rusch, 1991)
- çox zaman fərdi planlar təhsildən daha çox təlimə fokuslanmış olur (Goodman və Bond, 1993)
- fərdi planlar uşaq üzərində mərkəzləşmiş planlar deyil, həddindən

artıq göstərişverici və sərtidir, məhz bu uşağın maraqlarına uyğunlaşmaq imkanı azdır (Goodman və Bond, 1993)

---

## Fərdi proqramların planlaşdırılmasında proqram dəstəyi qrupunun rolu

Müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan uşaqlar üçün fərdi proqramın tərtib edilməsi prosesində proqram dəstəyi qrupunun fəaliyyəti əsas və fundamental xarakter daşıyır. Əlbəttə, belə qrupun fəaliyyətinin ən mühüm vəzifəsi təkcə şagirdin adekvat qiymətləndirilməsini təşkil etməkdən və keçirməkdən deyil, həm də təhsil imkanları müxtəlif olan uşaqlar üçün tədris planının tətbiqi proqramının izlənməsi və monitorinqini həyata keçirməkdən ibarətdir (Strickland və Turnbull, 1990; Friend və Bursuck, 1999; Mastropieri və Scruggs, 2000). Müxtəlif regionlarda bu qrup müxtəlif cür adlandırıla bilər, lakin bütün hallarda, adından da görüldüyü kimi, qrupun işinə planlaşdırma prosesi üçün əhəmiyyətli insanlar, o cümlədən şagirdin özü cəlb olunur. Qrupun tərkibinə valideynlər, şagirdin özü (mümkün olduqda), müəllimlər, məktəb inzibatçıları və digər peşəkarlar daxil edilməlidir.

Proqram dəstək qrupunun yığıncaqlarının müntəzəmliyi müvafiq cədvəldə əks olunmalıdır və lazım gələrsə, qrup əvvəlcədən planlaşdırılmış görüşlərdən kənar da toplaşa bilər. Bu, qrupun fərdi tədris planının tətbiqi və icrası prosesini müntəzəm surətdə izləməsinə, habelə bu planın hər hansı bir tərkib hissəsində lazımı dəyişikliklər etməsinə kömək göstərəcəkdir. Proqram dəstək qrupunun toplantıları “formal”, rəsmi xarakter daşmalıdır, yəni bu yığıncaqda nəzərdən keçiriləcək məsələlər qabaqcadan müəyyənləşdirilməli, görüşün reqlamenti, gündəliyi və s. təsbit olunmalıdır. Bütün bu informasiya qabaqcadan qrupun hər bir üzvünə çatdırılmalıdır. Səhifə 120-də belə qrup üçün toplantının gündəliyinin variantlarından biri misal göstərilmişdir (Strickland və Turnbull, 1990). (Həmçinin “Faydalı formalar” bölməsindəki 8 sayılı formaya nəzər yetirin.)

Bu qrupun fəaliyyətinin digər ən mühüm vəzifəsi inkişaf xüsusiyyətləri fərqli olan və ya əlilliyi olan şagirdlərin dərslər zamanı meydana çıxan tibbi və xüsusi fiziki tələbatının təmin edilməsi olacaqdır. Bunun üçün uşağın tibbi və xüsusi fiziki tələbatının müəyyənləşdirilməsi barədə qrupun hər bir üzvü tərəfindən imzalanan xüsusi formadan istifadə etmək mümkündür (“Faydalı formalar” bölməsindəki 9 sayılı formaya baxın). Həmçinin daha ətraflı tibbi tələb ehtiyacları üçün Fəsil 9-a nəzər yetirin.

## Proqram dəstək qrupunun yığıncağının gündəliyi

Şagird: X. Ceremi Yığıncağın keçirilmə tarixi: 1 aprel

Keçirildiyi yer: "Ağ ev" məktəbi, Qərb mahalı Keçirilmə vaxtı: 14.00 – 16.30

Proqram dəstək qrupunun üzvləri:

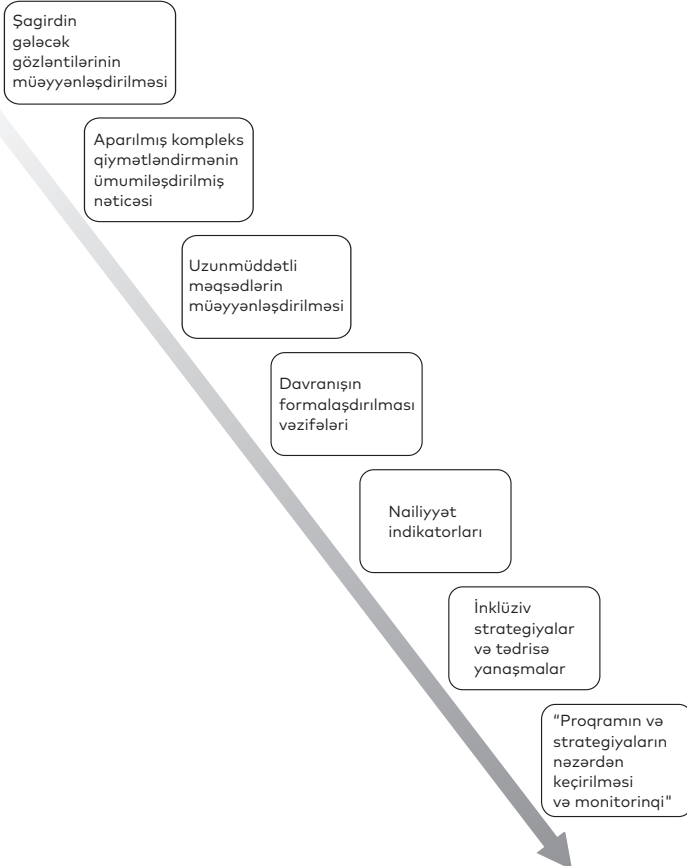
Cənab və xanım X, valideynlər  
X. Ceremi, şagird  
Cənab Smit, sinif şagirdi  
Cənab Cons, tədris planı üzrə əlaqələndirici  
Cənab Vilyams, proqramlar üzrə məsləhətçi  
Cənab U, müxtəlif tələbatı olan şagirdlər üçün proqramlar üzrə məsləhətçi  
Xanım Hant, yetkinlik yaşına çatmayanlara dair üşlər üzrə komissiyanın nümayəndəsi

**Keçirilmə məqsədi:** Ceremi üçün fərdi tədris proqramının tərtib edilməsinə başlamaq

**Status:** qrupun birinci iclası

Vaxt	Fəaliyyət	Proqram dəstək qrupunun məsul iştirakçısı
14.00-14.05	Görüş iştirakçılarının təqdimatı	Xanım Cons
14.05-14.10	Yığıncağın gündəliyinin, keçirilməsi prosedurunun müzakirəsi	Xanım Cons
14.10-14.15	Proqramın tərtibi prosedurunun keçirilməsi üzrə məsul şəxsin seçilməsi. Məsul şəxs kimi xanım Consun tövsiyəsi	Xanım Smit Cənab U.
14.15-14.45	Aparılmış kompleks qiymətləndirməyə və şagirdin əldə edilmiş inkişaf səviyyəsinin təzahürlərinə dair informasiyanın icmalı • Ceremi, müstəqil, öz səviyyəsində, altı tədris sahəsində əldə etdiyi nailiyyətlər haqqında • Cənab Smit, testləşdirmənin və qeyri-formal müşahidənin nəticələri üzrə çətinliklərin və problemlərin, habelə uşağın ehtiyaclarının identifikasiyası. Şagirdin işlərinin nümayişi. • Cənab U. Keçirilmiş standart testləşdirmənin nəticələrinə dair məlumatın təqdim olunması • Valideynlər, cənab və xanım X., Cereminin funksional inkişaf səviyyəsi haqqında	Ceremi Cənab U. Cənab Smit Cənab və Xanım X.
14.45-15.30	İdentifikasiya və uşağın tədrisinə xüsusi yanaşmanın zəruri olduğu sahələrin müəyyənləşdirilməsində qrup iştirakçılarının razılığının əldə edilməsi	Qrupun bütün iştirakçıları

15.30-16.20	Şagirdin nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə məqsəd, vəzifə və meyarların, bu tədris sahələrinin hər biri üzrə iş planının müəyyənəşdirilməsi. Cereminin əlavə təhsil və sosial xidmətlərə olan tələbatının müəyyənəşdirilməsi (bunun üçün qrupun əlavə görüşü tələb oluna bilər).	Qrupun bütün iştirakçıları
16.20-16.21	Cereminin gələcəkdə təhsil alacağı yerin müəyyənəşdirilməsi – onun bu məktəbdə təhsilini davam etdirməsi mümkündürmü	Xanım Cons
16.21-16.30	Görüşə yekun vurulması. Qrupun növbəti görüşlərinin keçirilməsini zəruri edəcək iş istiqamətlərinin müəyyənəşdirilməsi. Gələcək görüşün tarixinin təyin edilməsi və bütün iştirakçıların bu tarixlə razılaşmasının təsdiqlənməsi	Xanım Cons
16.30	Görüşün bağlanması.	Xanım Cons



## **Fərdi tədris proqramının tərtib edilməsi**

Fərdi tədris proqramının tərtib edilməsi prosesində onun strukturunun iyerarxiya təbiətinin dərk edilməsi həmişə çox faydalıdır. Bu proqram geniş məqsəd və vəzifələrin dəqiq ifadə edilməsindən başlanır. Bu məqsəd və vəzifələr sonradan tədrisin daha konkret, “texnoloji” məsələləri üzərində fokuslanır. Biz planın strukturunun müəyyən blok-sxem şəklində nəzərdən keçirilib tərtib olunmasını tövsiyə edirik.

- Şagirdin gələcək gözləntilərinin və həyat planlarının müəyyənləşdirilməsi
- Aparılmış kompleks qiymətləndirmənin ümumiləşdirilmiş nəticəsi
- Uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi
- Davranışın formalaşdırılması vəzifələri
- Nailiyyət indikatorları
- İnküziv strategiyalar və tədrisə yanaşmalar
- Monitorinqin keçirilməsi və proqrama yenidən baxılması vaxtının və strategiyasının müəyyənləşdirilməsi

Fərdi tədris proqramının tərtib edilməsi üçün lazım olan blank formalarını kitabın “Faydalı formalar” adlı bölməsində tapmaq olar, bu sxemdə isə biz fərdi tədris proqramının tərtibi zamanı görülməli tədbirlərin ümumi ardıcılığını əks etdirmək istərdik. Bu tədbirlərin hər birini daha ətraflı nəzərdən keçirək.

## **Gələcək gözləntilərin və həyat planlarının müəyyənləşdirilməsi**

Əvvəllər yalnız bəzi fərdi tədris proqramlarında belə məlumatlar olurdu, halbuki fərdi tədris proqramının tərtib olunması və həyata keçirilməyə başlanması baxımından həmin məlumatlar çox əhəmiyyətli ola bilər. Belə “həyat planlarının” ifadə olunması və müəyyənləşdirilməsi - fərdi tədris proqramının əvvəlində olan qısa məlumat uşaqların təlim-tərbiyəsi prosesinə cəlb olunmuş bütün insanların ümid və gözləntilərinin yönəldildiyi “böyük mənzərəyə” ümumi baxışdır.

Bu gələcək planlar mütləq pozitiv xarakter daşmalı, həmçinin şagirdin özünün, onun valideynlərinin, müəllimlərinin gözləntilərini və ümidlə-

rini əks etdirməlidir. Yaxşı ifadə olunmuş “gələcək planlar” uzunmüddətli məqsədlərin düzgün müəyyən edilməsinə və qarşıya qoyulmasına böyük kömək göstərə bilər. Aşağıda belə bir ifadə nümunəsi göstərilir:

“Biz ümid edirik ki, gələcəkdə Ceremi gündəlik işlərin görülməsində, alış-veriş edilməsində və s. başqa insanların və sosial işçilərin yardımından minimum istifadə etməklə müstəqil surətdə həyatını yaşaya biləcəkdir. Çox istərdik ki, gələcəkdə onun gücü çatan bir işi olsun və bu iş Ceremiyə məmnunluq gətirsin, işəgöürən isə onun köməyini və səylərini qiymətləndirsin. Biz çox istərdik ki, Ceremi sosial həyatda məmnuniyyətlə iştirak etsin, onun yaxın dostları olsun, sevdiyi və qiymətləndirdiyi, əhatəsində olmağı dəyərləndirdiyi insanlarla möhkəm dostluq münasibətləri olsun”.

Bu müddəalar kifayət qədər ümumi və qısa olsa da, uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsində müəyyən istiqamət verir və bu müddəaları üç istiqamət üzrə qruplaşdırmaq olar: müstəqil həyat, məşğulluq, sosial həyat. Müvafiq olaraq fərdi tədris proqramında Ceremi üçün yazılmış uzunmüddətli məqsədlər onun gələcəyi barədə böyüklərin məhz bu gözləntilərini və ümidlərini əks etdirir. Bu gözləntilər və həyat planları fərdi tədris proqramının xüsusi bölməsində yerləşdirilməlidir (növbəti səhifədəki nümunəyə və “Faydalı formalar” bölməsindəki 10 sayılı formayabax). Gələcək gözləntilərin və həyat planlarının ifadə edilməsi işi Proqram dəstək qrupunun bütün iştirakçılarının zamanını ala, onlardan müəyyən səylər tələb edə bilər və bunu nəzərə almaq lazımdır. Bu gələcək gözləntilərin daha dəqiq ifadə edilməsi üçün aşağıdakı suallar qoyulmalıdır:

- Hansı fəaliyyət bu uşağa məmnunluq gətirir? Bu fəallıq hər hansı uzunmüddətli nəticələr verirmi?
- Bu uşaq nə arzu edir? Onun gələcək planları nədir?
- Bu uşağın valideynlərinin gələcək planları nədir? Uşaq üçün onlar nə arzulayırlar?
- Məktəbi bitirdikdən sonra bu şagirdin kim olmasını görmək istərdiniz?
- Böyüyəndə onun hansı sənət sahibi olmasını görmək istərdiniz?
- Gələcəkdə bu uşaq üçün həyat dolu xoşbəxt bir həyatı necə görürsünüz? Belə bir həyatın əldə olunmasına nə kömək edə bilər?
- Bu şagird üçün gələcək planların həyata keçirilməsinə mane olan bir şey varmı? Bu əngəlləri necə aradan qaldırmaq mümkündür?

## **Kompleks qiymətləndirmənin ümumiləşdirilmiş nəticəsi**

Əgər Siz artıq yuxarıda təsvir etdiyimiz prosedurla məşğul olmusunuzsa, o zaman xüsusi təhsil imkanları olan uşaq barədə kifayət qədər hərtərəfli və qiymətli informasiya toplaya bilmisiniz. Əldə edilmiş informasiya Sizə bu şagirdin indiyədək həyatı, ailəsi, maraqları, çətinlikləri, problemləri, tədris planının yerinə yetirilməsi ilə əlaqədar tələbatı və nailiyyətləri barədə çox məlumat verə bilər. Bu informasiya fərdi tədris proqramının tərtib olunması və uğurla həyata keçirilməsi üçün həyati əhəmiyyət daşıyır.

Proqram dəstək qrupunun toplantısından əvvəl onun iştirakçılarından hər birinə həmin şagirdin qabaqcadan keçirilmiş kompleks qiymətləndirilməsinin nəticələri və qiymətləndirmə barədə hesabatla diqqətlə tanış olmaq üçün zaman verilməlidir. Belə tanışlıq bilavasitə görüşqabağı keçirilməməlidir, çünki aparılmış qiymətləndirmənin nəticələri ilə ətraflı tanış olmaq üçün qrupun bəzi iştirakçılarına müəyyən vaxt lazım ola bilər. Aparılmış qiymətləndirmə barədə hesabatın bəzi aspektləri planlaşdırmaya yardım qrupunun iştirakçılarından hər hansı biri üçün yetərinə aydın olmazsa, qiymətləndirməni aparmış mütəxəssisdən, yaxud qrupun başqa bir səlahiyyətli nümayəndəsindən xahiş etmək lazımdır ki, nə üçün qiymətləndirmənin bu tipinin və üsulunun seçildiyini izah etsin.

Kompleks qiymətləndirmənin ümumiləşdirilmiş nəticəsi fərdi planlaşdırma prosesi üçün çox böyük əhəmiyyət kəsb edir. Əslində bu, proqram dəstək qrupunun yığılacağı ərəfəsində keçirilmiş bütün növ qiymətləndirmələrin qısa, yekun hesabatı, bir növ xülasəsidir. Qrupun üzvlərini bu yekun hesabatla tanış etməkdən məqsəd onları qiymətləndirmə zamanı əldə edilmiş ən mühüm nəticələr barədə məlumatlandırmaqdır. Bu, aparılmış qiymətləndirmənin hər bir aspektinin xırdalıqlaradək müfəssəl təsviri şəklində olmamalıdır. Əsas odur ki, qrupun yığılacağı keçirilənədək onun hər bir iştirakçısı aparılmış qiymətləndirmənin bütün növləri üzrə nəticələr və rəylərlə qabaqcadan tanış ola bilsin. Fərdi proqramın tərtibi işinin əlaqələndirilməsi üzrə məsul olan əməkdaş aparılmış kompleks qiymətləndirmənin ümumi nəticəsini tərtib edir və planlaşdırma qrupunun ilk görüşü ərəfəsində qrupun iştirakçılarını bu sənədlə tanış edir. Bu sənəd bir səhifədən çox olmamalıdır. Yaxşı olar ki, sənəd struktur şəklində, bəndlər üzrə tərtib edilsin.



## Fərdi tədris proqramı

<b>Uşağın adı</b> Ceremi	<b>Yaşı:</b>	<b>Tədris ili:</b>
<b>Əlaqələndirici müəllim</b> Mister Smit	<b>Tarix:</b> 15 aprel	
<p><b>Gələcək gözləntilərin və şagirdin həyat planlarının müəyyənləşdirilməsi:</b>          Biz ümid edirik ki, gələcəkdə Ceremi gündəlik işlərin görülməsində, alışı-veriş edilməsində və sair işlərdə başqa insanların və sosial işçilərin köməyindən minimum istifadə etməklə müstəqil həyatını yaşaya biləcəkdir. Biz çox istəyirik ki, gələcəkdə ona məmnunluq gətirə biləcək, gücü çatan bir işi olsun, işəgötürən isə onun töhfəsini və səylərini qiymətləndirsin. Biz istərdik ki, Ceremi sosial həyatda məmnuniyyətlə iştirak etsin, yaxın dostları olsun, onu sevən və qiymətləndirən, dəyərləndirdiyi insanlarla möhkəm dostluq münasibətləri olsun.</p>		

### Kompleks qiymətləndirmənin ümumiləşdirilmiş nəticəsi:

<b>Qiymətləndirmənin növü</b>	<b>Nəticələrin təsviri:</b>
WSC-III Veksler (psixoloq) şkalası üzrə qiymətləndirmə	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İntellektual inkişaf əmsalı 58 baldır</li> <li>• Testin hər bir bölməsində, xüsusən mətnin dərk edilməsində və müstəqil yazı nitqində ümumi çətinliklər</li> </ul>
Geniş BC-Vinilend testi: sinifdə istifadə etmək üçün müsahibə və variant (psixoloq analitik hesabatı)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Təsəvvürlərin formalaşma səviyyəsi orta səviyyədən aşağıdır</li> <li>• Sosiallaşma prosesində və motor vərdişlərin formalaşmasında xüsusi çətinliklər özünü büruzə verir</li> <li>• Sosiallaşma: başqaları ilə qarşılıqlı əlaqəni çətinliklə qurur, təklikdə oynamağa meyillilik</li> <li>• Motor vərdişlər: daha çox böyük motorikada çətinliklər qeyd olunur. Ləng hərəkətlər, maneələrin aradan qaldırılmasında çətinliklər, koordiasiyanın tez-tez itməsi</li> </ul>
Məktəbdə strukturlaşdırılmış müşahidə: (sinif müəllimi və pedaqoqun assistenti)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitiv sosial münasibətlərin qurulmasında çətinliklər: tək oynayır, yaxud şagirdlərlə küsür, dalaşır</li> <li>• Qarşılıqlı sosial münasibətdə "məsafə saxlamır", tez-tez başqasının şəxsi məkanını pozur</li> </ul>
Bundan əvvəlki informasiya (müəllimlər, valideynlər, müəllimin assistenti, Ceremi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitiv sosial qarşılıqlı əlaqənin mümkünlüyünü dərk etmir</li> <li>• Başqalarının şəxsi məkanına hörmət problemi</li> </ul>
Dərs vərdişlərinin formalaşma səviyyəsinin qiymətləndirilməsi (sinif müəllimi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1000-dək sayır, toplama, çıxma, vurma və sadə bölmə vərdişləri var, ən sadə qrafika vərdişləri, kəsrlər barədə baza anlayışı formalaşmışdır. Hesablama üçün əyani köməkçi vasitələrdən istifadə edir.</li> <li>• Fonetik oxu. Üçüncü sinifdən yuxarı yaşlı uşaqlar üçün kitab oxunuşunda xüsusi çətinliklər. Tez-tez sözlərin yazılışında səhvlər. Yazı nitqində çətinliklər.</li> <li>• İncəsənətin tədrisində uğurlar. Rəsm çəkməyə xüsusi maraq. Mürəkkəb texnikalardan, o cümlədən işıq-kölgə, yağlı boya texnikasından istifadə edir. İncəsənətin başqa sahələrində, məsələn, heykəltəraşlıqda da qabiliyyətini göstərə bilir.</li> </ul>

Ceremi üçün tərtib olunmuş belə bir sənəd nümunəsi göstərək. Bu, “Fərdi tədris proqramı” adlı 10-cu Formanın aşağı hissəsidir (“Faydalı formalar” bölməsindəki 10 sayılı formaya bax). Gördüyünüz kimi, bu sənədə aparılmış psixoloji qiymətləndirmə üzrə rəsmi rəy, müşahidənin nəticələri, şagirdin işlərinin təhlili, akademik davamiyyətin qiymətləndirilməsinin nəticələri kimi qiymətləndirmə növlərinin nəticələri daxil edilmişdir.

## **Uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi**

Uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi hər bir proqramın ən mühüm tərkib hissəsidir. Bir qayda olaraq bu məqsədlər müəyyən zaman kəsiyində uşağın əldə edə biləcəyi nailiyyətlərdən formalaşır. Bu dövrün müddəti müxtəlif ola bilər, lakin bir qayda olaraq, bir dərs ili ilə məhdudlaşır. Hazırda məktəblərin əksəriyyəti uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsində bu müddəti əsas götürür. Bəzi hallarda bu dövr altı ayla, hətta tədris intensiv aparılırsa, üç ayla məhdudlaşır.

Uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi şagird üçün həyat planlarının formalaşdırılmasından və kompleks qiymətləndirmənin ümumi nəticəsindən əldə edilən informasiya ilə sıx bağlıdır. Uzunmüddətli məqsədlərin özü təbiətinə görə kifayət qədər ümumi xarakter daşıyır. Bu məqsədlər bir növ müəyyən dövr ərzində uşağın inkişafının ən mühüm zonalarını geniş mənzərə şəklində təsvir edir. Onları o qədər aydın və anlaşılıqlı ifadə etmək lazımdır ki, bu işə cəlb olunmuş hər bir əməkdaş məqsədləri asanlıqla dərk etsin.

Şübhəsiz, ifadənin aydınlığı və sadəliyi səmərəli fərdi tədris proqramının tərtib olunması üçün əsasdır. Tədrisin uzunmüddətli məqsədləri aydın ifadə edilməli və çox uzun olmamalıdır. Bu uzunmüddətli məqsədlərin hər biri mütləq şagirdin pozitiv davranışının formalaşdırılması üzrə müvafiq vəzifələri göstərməklə müşayiət olunmalıdır və bunu həmişə nəzərə almaq lazımdır. Ümumtəhsil məktəbi şəraitində və məktəb resurslarının, müəllimlərin hazırlığının müvafiq səviyyəsində bu planın yerinə yetirilməsinin nə dərəcədə real olması da unudulmamalıdır. Yadda saxlamaq vacibdir ki, fərdi tədris proqramının tərtib olunmasından məqsəd uşağın məktəbdə öyrənməli olduqlarını təsvir etməkdən deyil, onun tədrisinin ən mühüm sahələrinə fokuslanan pedaqoji baxışı hazırlamaqdan ibarət olmalıdır. Başqa sözlə, belə uzunmüddətli məqsədlərin sayı bir uşaq üçün üçdən artıq olmamalıdır.

### **Mənfi təcrübə nümunəsi:**

*Salli – öz peşəsinə çox qüvvə sərf edən bir müəllimdir. O, əlilliyi olan*

*Albertə mümkün qədər yaxşı təlim keçməyə çalışmışdır və proqram dəstək qrupu onunla birlikdə bu şagird üçün yeddi uzunmüddətli tədris məqsədi hazırlamışdır.*

*Məqsədlərin hər biri bu məqsədlərə uyğun davranışın formalaşdırılması üzrə icrası məcburi olan beş xüsusi tapşırıqla müşayiət olunurdu. Yəni bir il üçün ümumən 35 vəzifə qarşıya qoyulmuşdu.*

*Çox məsuliyyətli müəllim olan Salli bütün bu tapşırıqları dərs vaxtı, öz sinif məşğələlərində yerinə yetirməyə çalışırdı. Lakin sonradan o, müəyyən etdi ki, tapşırıqlar həddən artıq çoxdur və o, dərsdə məsələlərin həllini izləməyə macal tapmır. O həmçinin başa düşürdü ki, bir çox məsələlərin həlli yollarını hərtərəfli düşünüb qavramağa daim vaxtı çatmır. Salli qərara gəlir ki, müxtəlif sənədlər, cədvəllər, sxemlər və s. tərtib edərək, həmçinin axşamada bu işlə məşğul olaraq Albertin tədrisi üzrə tapşırıqların icrası üzərində öz monitorinqini keçirsin.*

*Tədris ilinin sonunda aparılmış qiymətləndirmə göstərdi ki, Albertin tədrisində bir qədər irəliləyiş qeydə alınsa da, uzunmüddətli məqsədlərdən heç birinə tam nail olunmamışdır. Qarşıya qoyulmuş məqsədlərə çatmaqda uğursuzluq hər şeydən əvvəl bu məqsədlərin sayının çox olması ilə bağlı idi. Bir neçə ən mühüm məqsədə fokuslanmaq əvəzinə Salli öz qüvvəsini bütün bu çoxsaylı məqsədlərə çatmağa yönəltmiş və say göstərdiyinə, məsuliyyətli olduğuna baxmayaraq onların heç birinə nail olmamışdır.*

Bu şagird barəsində gələcək planların ifadə olunub müəyyənləşdirildiyi və kompleks qiymətləndirmənin ümumi nəticəsinin göstəriləndiyi materiallarla diqqətlə tanış olduqdan sonra proqram dəstək qrupunun hər bir üzvü həmin şagirdin tədrisi üzrə uzunmüddətli məqsədlərdən hansını daha vacib, ən prioritet hesab etdiyini özü üçün müəyyənləşdirməlidir. Sonra, qrupun hər bir iştirakçısı özü üçün bunu müəyyənləşdirdikdə qrupda diskussiya aparmaq və bu prioritetlər barədə qrupun ümumi fikrini hazırlamaq lazımdır. Məsələn, təhsil sahələrindən hansının məhz bu şagirdin tədrisində ən əhəmiyyətli ola biləcəyi ətrafında diskussiya mümkündür. Sonra bu prioritetlərin dəqiq ifadə olunduğu və əhəmiyyətinə görə sıralandığı xüsusi forma doldurulmalıdır. Biz istərdik ki, konkret Ceremi üçün belə təhsil prioritetlərinin müəyyənləşdirilməsini misal göstərək, habelə bu Formanın nümunəsini verək (həmçinin “Faydalı formalar” bölməsindəki 11 sayılı formaya bax). Bizim nümunədə birinci vərəq bu prioritetlərin qrup iştirakçılarından biri tərəfindən necə ifadə olunduğunu, növbəti vərəq isə şagird üçün prioritetlərin necə sıralanmalı olduğu barədə qrupun ümumi rəyini əks etdirir.

## Uzunmüddətli məqsədlər

Fərdi vərəqə

Grup vərəqəsi

(altından xətt çəkin)

Uşağın adı	X.Ceremi	Tarix:	15 aprel
------------	----------	--------	----------

**Təhsil prioritetləri**  
(əhəmiyyətinə görə sıralamalı)

1)	Sosial qarşılıqlı əlaqə vərdişlərinin aşılması
2)	Gələcək peşə məşğulluğu ilə bağlı vərdişlərinin aşılması
3)	Artistik qabiliyyətin inkişaf etdirilməsi
4)	Mobilliyin və məkanda inamlı hərəkət vərdişlərinin yaxşılaşdırılması
5)	Akademik davamiyyətin yaxşılaşdırılması

## Uzunmüddətli məqsədlər

Fərdi vərəqə

Grup vərəqəsi

(altından xətt çəkin)

Uşağın adı	X.Ceremi	Tarix:	15 aprel
------------	----------	--------	----------

**Təhsil prioritetləri**  
(əhəmiyyətinə görə sıralamalı)

1)	Sosial qarşılıqlı əlaqə vərdişlərinin aşılması
2)	İncəsənət qabiliyyətinin həvələndirilməsi və inkişaf etdirilməsi
3)	İri motorikanın və məkanda sərbəst hərəkət vərdişlərinin yaxşılaşdırılması
4)	Akademik davamiyyətin yaxşılaşdırılması

Proqram dəstək qrupu prioritetlər müəyyən edildikdən sonra uzunmüddətli məqsədləri sözlərlə ifadə etməyə başlaya bilər. Uzunmüddətli məqsədləri hazırlayarkən Çərçivə 6.3-dəki müddəaları yadda saxlamaq lazımdır:

---

**Çərçivə 6.3: Uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsinə dair məsləhətlər:**

- Uzunmüddətli məqsədlər təkə şəğirdin problemləri üzərində deyil, həm də onun güclü tərəfləri üzərində fokuslanmalıdır. Pedaqoqların fəaliyyəti yalnız uşağın uğursuz olduğu sahələr üzərində cəmlənməməlidir
- Məqsədlər proqram dəstək qrupunun hazırladığı prioritetlər üzərində qurulmalıdır
- Məqsədləri tədrisin nəticələrinə dair terminlərlə ifadə etmək lazımdır və bu terminlər uşağın üzərində cəmlənməlidir. Məsələn, "Cillə incəsənət məşğələsinə necə cəlb etməli" kimi ifadə olunmuş uzunmüddətli məqsədlər pedaqoqların Cillə müəyyən təsir göstərmək, "bu şagirdlə nə iş etmək" niyyətlərini əks etdirir, yəni uşaq - obyektidir. Daha yaxşı olar ki, bu məqsəd aşağıdakı kimi ifadə olunsun: "incəsənət məşğələlərində Cillənin iştiaq səviyyəsini yüksəltməli". Bu cür ifadə xüsusi olaraq qeyd edir ki, uzunmüddətli məqsədlərə çatmaq üçün Cillənin müəyyən tədbirlər görülməsinə ehtiyacı vardır.
- Məqsədlər çox da spesifik olmamalı, pozitiv davranışın formalaşdırılması vəzifələrinə uyğunlaşdırılmalıdır
- Qarşıya qoyulmuş məqsədlərə nail olmaq üçün müvafiq vaxt müəyyən edilməlidir.

---

Aşağıda bizim Ceremi üçün uzunmüddətli məqsədlərin necə ifadə edilməsinə dair misal göstərilir. Proqram dəstək qrupu eyni zamanda bir çox məqsədlərin qarşıya qoyulmasını istisna etməyə çalışdığından diqqəti üç ən mühüm prioritet uzunmüddətli məqsədə yönəltmək qərarına gəlmişdir. Bu məqsədlər aşağıdakılardır:

**Nümunə: Ceremi üçün uzunmüddətli məqsədlər**

1. Cereminin sosial qarşılıqlı əlaqə praktikasının yaxşılaşdırılması və istərdə, istərsə də məktəbdə onun sosial əlaqə səviyyəsinin yüksəldilməsi. Müddət – ilin sonunadək.

2. Ceremidə bədii qabiliyyət və vərdişlərin inkişaf etdirilməsi üçün şərait yaradılması. Müddət – İlin sonunadək.
3. Ceremidə iri motorikanın və məkanda sərbəst hərəkət vərdişlərinin inkişaf səviyyəsinin yaxşılaşdırılması. Müddət – ikinci semestrin sonunadək.

Göründüyü kimi, Ceremi üçün müəyyən edilmiş uzunmüddətli məqsədlər proqram dəstək qrupunun hazırladığı prioritetlərə tam uyğundur. Bu məqsədlərin sayı tamamilə realdır, onlar aydın və anlaşılıqdır, Cereminin tələbatını əks etdirir. Qarşıya qoyulmuş məqsədlərə çatmağın konkret müddətləri də müəyyən edilmişdir. Məqsədlərdən biri uşağın şəxsiyyətinin “güclü tərəflərindən” istifadə olunmasına əsaslanan yanaşmanı əks etdirir, amma digər məqsədlər də pozitiv zəminə köklənmişdir. Nəticədə uzunmüddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi işini bu şagird üçün artıq formalaşdırılmış gələcək gözləntilər və planlarla əlaqələndirmək lazımdır. Ceremi üçün qarşıya qoyulmuş uzunmüddətli məqsədləri onun üçün hazırlanmış gələcək planlarla müqayisə etsək, görürük ki, sosial qarşılıqlı əlaqə vərdişlərinin inkişafı (uzunmüddətli məqsəd kimi) gələcəkdə Cereminin fəal sosial həyata qoşula biləcəyi gözləntiləri və ümidləri ilə aydın şəkildə həmahəngdir. Onun bədii qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi məqsədi Cereminin rəssam kimi karyera quracağı barədə gələcək planlara uyğundur, çünki onun istedadı da var, incəsənətə məhəbbəti də. Bu da həmçinin göstərir ki, məqsədlərin müəyyənləşdirilməsində diqqət uşağın şəxsiyyətinin güclü tərəflərinin istiqamətləndirilməsinə yönəldilir. Mobilliyin və hərəkət sərbəstliyinin artırılması məqsədi Cereminin daha müstəqil həyat sürə biləcəyi gözləntilərinə uyğundur. Beləliklə, bu məqsədlərin hər biri Ceremi və onun gələcəyi barədə həyati planlar baş tutmasına kömək edir.

## **Davranışın formalaşdırılmasına dair tapşırıqlar**

Davranışın formalaşdırılmasına dair tapşırıqlar şagird üçün hazırlanmış uzunmüddətli məqsədlərə əsaslanır və bu məqsədlərə çatmaq üçün hansı tədbirlər görülməsinin lazım gəldiyini göstərir. Bu tapşırıqlar, məsələn, Uotsonun və Skinnerin tədqiqatlarında göstərilən bixeviorizmin nəzəri müddəalarına əsaslanır. Əslində bu davranış tapşırıqları kifayət qədər qısamüddətli-dir və onların icrası uşaqdan və təhsil prosesi kontekstindən asılı olaraq bir neçə gündən bir neçə ayadək olan dövr üçün nəzərdə tutulmuşdur. Bu halda “davranış” termini o deməkdir ki, uşaq real sürətdə nə isə edə bilir və bu,

belə deməyə əsas verir: “bəli, bu tapşırıq doğrudan da yerinə yetirilmişdir”.

Bundan başqa, tapşırıqlar çox aydın, dəqiq və ölçülə bilən olmalıdır. Uzunmüddətli məqsədlərlə müqayisədə bu tapşırıqlar “uşaq ... etməyi bacarmalıdır” terminləri ilə müəyyən edilməlidir. Qarşıya qoyulmuş məqsədlərə adekvat davranışın formalaşdırılması vəzifələrini işləyib hazırlayarkən biz istər-istəməz həmin uzunmüddətli məqsədlərin qoyuluşunun düzgünlüyünü yoxlayırıq ki, bu da çox vacibdir! Proqram dəstək qrupunun iştirakçıları daim özlərinə belə bir sual verməlidirlər: “Uşaq uzunmüddətli məqsədə nail olduğunu necə nümayiş etdirə bilər?” Məhz pozitiv davranışın formalaşdırılması tapşırıqları bu suala cavab ola bilər. Həmin tapşırıqları həyata keçirməklə uşaq uzunmüddətli məqsədlərə doğru hərəkət edir. Uzunmüddətli məqsədlərdə olduğu kimi, burada da bir çox tapşırıqların eyni zamanda verilməsini tövsiyə etmirik. Qoy onların sayı dərslə ili ərzində real surətdə yerinə yetirilə biləcək qədər olsun. Əsas qayda olaraq biz belə bir müddəyə əməl olunmasını tövsiyə edirik ki, bir uzunmüddətli məqsədə nail olmaq üçün qarşıya qoyulan tapşırıqların sayı dördədən çox olmamalıdır, mümkün olduqda, elə üç tapşırıqla kifayətlənmək lazımdır. Ceremi üçün bu tapşırıqlar aşağıdakı şəkildə ifadə edilmişdir:

### **Nümunə: Ceremi üçün davranışın formalaşdırılması tapşırıqları**

Şagirdin adı: *X. Ceremi*

Uzunmüddətli məqsəd: *Ceremidə sosial qarşılıqlı fəaliyyət praktikasının yaxşılaşdırılması və istər evdə, istərsə də məktəbdə cəmiyyət arasında onun sosial əlaqələri səviyyəsinin yüksəldilməsi.*

*Müddət – tədris ilinin sonunadək.*

Bu uzunmüddətli məqsədə nail olmaq üçün nə etmək lazımdır?

1. *Ceremiyə digər insanların sosial məkanına hörmət etməyi öyrətmək lazımdır.*
2. *Ceremiyə öz sinif yoldaşları ilə pozitiv qarşılıqlı münasibət qura bildiyini daha yaxşı dərk etməsini öyrətmək lazımdır.*
3. *Cereminin öz sinif yoldaşları ilə birlikdə məktəb cəmiyyətinin həyatında daha çox iştirak etməsi lazımdır.*

Planlaşdırmaya yardım qrupu bu və ya digər uzunmüddətli məqsədlərə çatmaq üçün hansı məsələləri həll etməyin zəruri olduğunu müəyyənləşdirdikdən sonra şagird üçün müəyyən olunmuş bu tapşırıqların bilavasitə onun özü və tələbatı ilə nə dərəcədə uyğun olduğu qiymətləndirilməlidir. Biz əmin ki, tapşırıqların təhlili texnologiyasından istifadə etməklə bu işin öhdəsindən daha yaxşı gəlmək mümkündür.

## Davranışın formalaşdırılması vəzifələrini müəyyənləşdirmək üçün “tapşırıqların təhlili” texnologiyasından istifadə edilməsi

Tapşırıqların təhlili – kifayət qədər sadə prosesdir və bu zaman ümumi təhsil vəzifələri daha sadə tərkib hissələrinə bölünür. Bu tərkib hissələrinin icrası başlıca vəzifə yerinə yetirilənədək davam edəcəkdir. Tapşırıqların təhlil texnologiyası kifayət qədər çoxdan tətbiq olunur və onun tətbiqi bixəvi-orizm psixoloji nəzəriyyəsinin prinsiplərinə əsaslanır. Tədris vasitələrindən biri kimi bu yanaşmadan istifadə olunması xətti xarakterinə və bəzi məhdudluğuna və “kasadlığına” görə, habelə müəllim üzərində cəmləndiyinə, tədris probleminə məhdud baxışına və bu yanaşmadan istifadə edərkən təhsil barədə təlimin üstünlüyünə görə dəfələrlə tənqid olunmuşdur. Bu tənqid “Weisenfeld 1987”, “Collet-Klingenberg və Chadsey-Rusch 1991”, “Goodman və Bond 1993” kimi tədqiqatlarda öz əksini tapmışdır. Sözsüz ki, bu cür tənqid çox vacib və faydalıdır, lakin biz təhsil proqramının qurulması üçün tapşırıqların təhlili texnologiyasından baza kimi istifadə olunmasını təklif etmirik. Daha doğrusu, biz bu texnologiyayı xüsusi uşaqlar üçün adi pedaqoji texnologiyaların tətbiqinin mümkün olmadığı hallarda təlim və bəzi vərdişlərin formalaşmasının qiymətləndirilməsi üçün faydalı vasitə kimi təqdim etmək istərdik. Zənnimizcə, bu, uşağın nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üçün yaxşı metodika, bu və ya digər qısamüddətli vəzifənin həllinin hansı mərhələdə olduğu barədə fikir yürütmək üçün meyar toplusu ola bilər.

Tapşırıqların təhlilinin iki tipi var: tapşırıqların ümumi və xüsusi təhlili. Bu növlərin əsasında duran prinsiplər çox oxşardır, fərq əsasən detallaşdırma səviyyəsindədir. Tapşırıqların xüsusi təhlili pedaqoji texnologiya elementi kimi bu kitabın 7-ci fəslində araşdırılacaqdır. Tapşırıqların ümumi təhlili vəzifənin həllinin bölündüyü komponentlərin, yaxud addımların sayının çox olması ilə bağlıdır və çox vaxt bu metoddan qiymətləndirmə prosedurunun keçirilməsi üçün istifadə edilir. Bu metoddan istifadə uşağa öyrədilməli olan baza vərdişlərini, əsas vərdişləri müəyyənləşdirməyə, bu və ya digər qısamüddətli vəzifələrin həllinə nail olmaq üçün diqqəti hansı praktik aspektə yönəltməyin zəruri olduğunu öyrənməyə imkan verir. Biliklərin ümumi analizi sxemini yaratmaq üçün əvvəlcə atacağınız addımların xüsusi ardıcılığını tərtib etməlisiniz, yəni hər hansı bir vəzifəni bir neçə tərkib hissələrə bölməlisiniz, sonra isə başqa bir şəxsdən eyni işi görməsini xahiş edərək görülmək işlərin siyahısını müqayisə edib dəqiqləşdirməlisiniz. Təkl-



cə fiziki komponentləri deyil, kommunikativ və sosial komponentləri və addımları da ümumi analizə daxil etməyi unutmayın. İnformasiya alınmasında təlim tapşırığının həyata keçirilməsi üçün ümumi təhlil nümunəsi göstərək:

**Nümunə: “informasiya alınması” tapşırığının ümumi təhlili**

1. İnformasiya daşıyıcısı olan insan yaxınlaşıb sizinlə məşğul olanadək gözləməli
2. Bu adamı salamlamalı
3. Bu adamın fərdi diqqətini gözləməli
4. Sizə lazım olan informasiyanı verməsini xahiş etməli
5. İnformasiya daşıyıcısının dəqiqləşdirici suallarına cavab verməli, yaxud lazımi informasiyanın bəzi detallarını dəqiqləşdirmək üçün öz suallarınızı verməli
6. Cavabı gözləməli
7. Cavabı dinləməli
8. Əgər bu adam lazımi informasiyaya malik deyilsə, ona təşəkkür etməli və vidalaşsın getməli
9. Əgər bu adam lazımi informasiya almaqda sizə kömək edə bilirsə, aşağıdakılar vasitəsilə bu informasiyanı düzgün başa düşdüyünüzü yoxlamalı:
  - bu informasiyanın əsas hissələrini söyləməklə, yaxud
  - bu informasiyanı sizin üçün bir daha təkrarlamasını xahiş etməklə
10. Bu informasiya sizin üçün yetərinə aydın olmadıqda onun bir daha izah olunmasını xahiş etməli və informasiyanın əsas hissələrini bir daha ucadan təkrarlamalı
11. Yardıma görə təşəkkür etməli və vidalaşsın getməli.

Bu nümunə informasiya alınması prosesinin həddindən artıq müfəssəl, ən xırda fraqmentlərə bölünmüş variantı kimi görünə bilər, amma təsəvvür edin ki, lazım gəldikdə mərhələli addımlara bölgü dərəcəsi bundan daha yüksək ola bilər! Biz tövsiyə edirik ki, təhsildə bu vasitədən istifadə edərkən əvvəlcə tapşırığın ümumi analizi hazırlansın, sonra isə bu analizin hər bir komponenti, yaxud addımı üzrə uşağın əldə etdiyi irəliləyiş və ya irəliləyişə nail ola bilməməsi araşdırılsın. Bu proses nəticəsində siz xüsusi diqqət tələb edən və gələcəkdə pozitiv davranışın formalaşdırılması vəzifələrinin siyahısına daxil edilə biləcək zonaları daha yaxşı müəyyənləşdirəcəksiniz.

Nümunə üçün aşağıda biz informasiya əldə etmək məqsədilə necə

hərəkət etməyin lazım gəldiyi barədə Saranın nümayiş etdirdiyi irəliləyişin qeyd blankını yerləşdirmişik. Gördüyünüz kimi, Sara əvvəlcə informasiya əldə etmək üçün lap az hərəkətlər edə bilirdi, son qiymətləndirmə zamanı isə o, mühüm irəliləyişə nail olmuşdur və indi yalnız informasiyanın aydınlaşdırılması mərhələsi çətinlik yaratmışdır. Uğurlu hərəkətlər ✓ nişanı ilə, hələlik alınmayan hərəkətlər isə ✗ nişanı ilə göstərilmişdir. Uğursuz kimi qiymətləndirilmiş hərəkətlər gələcəkdə davranışın formalaşdırılması proqramına vəzifə kimi daxil edilə bilər (blank üçün “Faydalı formalar” bölməsindəki 12 sayılı formaya bax).

Davranışın formalaşdırılması üzrə qısamüddətli vəzifələri müəyyənləşdirdikdən sonra siz bu vəzifələrin formal olaraq yazılması prosesinə başlamalısınız. Belə hesab edirik ki, aşağıdakı quruluşa malik ifadədən istifadə etmək çox faydalıdır.

*sonunadək . . . (lazımı tarixi göstərməli), . . . (şagirdin adı) . . . bacaracaqdır . . .*

Sara üçün belə qeyd aparıla bilər: “Sentyabrın 19-dək Sara aldığı informasiya onun üçün yetərinə aydın olmadıqda dəqiqləşdirici suallar verə, sonra isə aldığı informasiyanın komponentlərini təkrarlamaq biləcək”.

Bu ifadə həm lazımı vərdişin formalaşdırılmasının konkret müvəqqəti çərçivələrini, həm də uşağın konkret nə etməli olduğunu çox dəqiq müəyyənləşdirdiyinə görə çox faydalı ola bilər.

Ceremi üçün qarşıya qoyulmuş və yad şəxsi məkan qaydasına əməl olunması, başqa uşaqlarla pozitiv əlaqələrin sayının artırılması və məktəb cəmiyyətinin həyatında iştirak səviyyəsinin yüksəldilməsi probleminin həllinə yönəldilmiş davranış tapşırıqlarının təhlili nəticəsinin necə ifadə oluna biləcəyini təsəvvür edək:

## Tapşırıqların ümumi təhlili

Uşağın adı Sara

Tapşırıq: İnformasiyanın alınması	İrəliləyiş (tarix)						
Tapşırığın yerinə yetirilmə mərhələləri (addımlar)	09/9	10/9	12/9	13/9	15/9	18/9	19/9
İnformasiya daşıyıcısı olan adam yaxınlaşıb sizinlə məşğul olanadək gözləməli	✓	✓	✓				
Bu adamı salamlamalı	✓	✓	✓				
Bu adamın ayrıca sizə diqqət göstərməsini gözləməli	✓	✓	✓				
Lazımı informasiya verməsini gözləməli	✓	✓	✓				
İnformasiya daşıyıcısının dəqiqləşdirici suallarına cavab verməli, yaxud bəzi məqamları dəqiqləşdirmək üçün öz suallarını verməli	✓	✓	✓				
Cavabı gözləməli	X	✓	✓				
Cavabı dinləməli	X	X	✓				
Əgər bu adam lazımı informasiyaya malik deyilsə, ona təşəkkür edərək sağollaşib getməli	X	X	✓				
Əgər bu adam lazımı informasiyanı əldə etməkdə sizə kömək göstərə bilirsə, aşağıdakılar vasitəsilə informasiyanı düzgün başa düşdüyünü yoxlamalı: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu informasiyanın əsas hissələrini öz-özünə söyləməklə, yaxud</li> <li>• Bu informasiyanı sizin üçün bir daha təkrarlamasını xahiş etməklə</li> </ul>	X	X	✓				
Bu informasiya sizin üçün yetərinə aydın olmadıqda onu bir daha aydınlaşdırmasını xahiş etməli və informasiyanın əsas hissələrini bir daha təkrarlamalı	X	X	X				
Yardıma görə təşəkkür etməli və sağollaşib getməli.	X	X	X				

✓ – yerinə yetirir

X – yerinə yetirmir

### **Nümunə: Ceremi üçün davranışın formalaşdırılması üzrə tapşırıqlar**

**Uzunmüddətli məqsəd:** Ceremidə sosial qarşılıqlı əlaqə vərdişlərini yaxşılaşdırmalı və istər evdə, istərsə də məktəb cəmiyyətində onun sosial əlaqələrinin səviyyəsini yüksəltməli.

**Məqsədə çatma vaxtı:** dərslərin sonu.

**Tapşırıq 1:** İkinci rübün sonunadək Ceremi kommunikasiya zamanı distansiya saxlamağı öyrənəcək və adama xəbərdarlıq etmədən ona 50 santimetrdən az məsafəyədək yaxınlaşmayacaq, təşkil olunmuş müşahidə hallarının azı 60%-də.

**Tapşırıq 2:** Üçüncü rübün sonunadək Ceremi tənəffüslərdə, nahar fasiləsi və istirahət vaxtı digər uşaqlarla pozitiv sosial əlaqələrdə təşəbbüskarlığını artıracaq, təşkil olunmuş müşahidə hallarının azı 60%-də.

**Tapşırıq 3:** Üçüncü rübün sonunadək Ceremi sosial qarşılıqlı əlaqə zamanı digər uşaqların təşəbbüslərinə müsbət cavab verə biləcək, təşkil olunmuş müşahidə hallarının azı 50%-də.

**Tapşırıq 4:** Dərs ilinin sonunadək Ceremi məktəbdə və yaşayış yeri üzrə təklif olunan azı iki formada marağa görə məşğuliyyət (idman klubu, skautinq, marağa görə klub) seçəcək və bu təşkilatların keçirdiyi tədbirlərin 70%-də iştirak edəcək.

Gördüyünüz kimi, 2-ci və 3-cü tapşırıqlar “Davranışın formalaşdırılmasına dair tapşırıqlar”da, məsələn, 2-ci bənddə müəyyən olunmuş prioritetlərlə bilavasitə bağlıdır. Bu tapşırıqlar ikitərəfli sosial qarşılıqlı əlaqə prosesini əks etdirir ki, bu da indiki halda proqram dəstək qrupu tərəfindən nəzərə alınmışdır. Tapşırıqların hər birinin yerinə yetirilməsinin uğurlu və uğursuz hallarının faiz nisbətindən istifadə etməklə onların çox dəqiq ifadə olunmasına diqqət yetirin. Faiz nisbətinin belə dəqiq göstərilməsi zəruri deyildir, lakin irəliləyişin ölçü vasitəsi kimi ondan istifadə etməyə dəyər, ölçülməsi mümkün olan irəliləyiş isə çox faydalıdır! Ceremi ilə əlaqədar proqram dəstək qrupu qərara gəlmişdir ki, məxsusi təşkil olunmuş müşahidə şəraitində tapşırıqların 50-60%-nin uğurla yerinə yetirilməsi say baxımından tamamilə real göstəricidir. Bəzi hallarda davranışın formalaşdırılması üzrə tapşırıqların ifadə edilməsində əlavə təyinatlar ehtiyac olur. Məsələn Ceremi ilə bağlı sosial qarşılıqlı münasibətlərin xarakterini müəyyənləşdirərkən “pozitiv” terminindən istifadə edilir. Bu əlavə ifadələr çox vaxt tək cəmiyyətin bəzi iştirakçıları üçün deyil, həmçinin bizim Ceremi kimi uşağın özü üçün də zəruri olur, çünki bu terminin nə demək olduğunu və onun arxa-

sında hansı gözləntilərin durduğunu dəqiq dərk etməyə imkan verir. Belə əlavə təyinlər davranışın formalaşdırılması üzrə tapşırıqların ifadə olunduğu vərəqin aşağısında qeyd şəklində göstərilə bilər. Məsələn:

*“Pozitiv sosial qarşılıqlı əlaqə o deməkdir ki, ünsiyyət dostcasınadır, üz ifadəsi səmimidir, bu ünsiyyət ikitərəfli xarakter daşıyır və “sağ ol”, “müəllimə” və s. bu kimi nəzakətli sözlər və ifadələrlə müşayiət olunur.”*

Davranışın formalaşdırılması üzrə dəqiq ifadə edilmiş tapşırıqlar uzunmüddətli məqsədlərə çatmaq üçün atılmalı addımları aşkarlamağa və daha aydın göstərməyə kömək edir. Bir halda ki, say göstəricilərini xatırlatdıq, təlimdə irəliləyişin ölçülməsi üçün bu göstəriciləri necə tətbiq etmək lazım gəldiyini də aydınlaşdırmaq lazımdır. Bu isə atriq nailiyyət indikatorlarının işidir.

## Nailiyyət indikatorları

Nailiyyət indikatorlarını hər şeydən əvvəl nailiyyətlərin ölçülməsi prosesinin istiqamətini müəyyənləşdirmək üçün fərdi proqramda ifadə edib göstərmək lazımdır. Indikatorlar pozitiv davranışın formalaşdırılması üzrə nəticələrin ölçülməsi üçün hansı vasitələrdən və metodlardan istifadə olunacağını, bu prosesə hansı müvəqqəti parametrlərin qoşulacağını göstərir. Kontekstdən asılı olaraq hər bir tapşırıq üçün bir və ya daha artıq indikatorlardan istifadə oluna bilər. Nailiyyət indikatorlarının müəyyənləşdirilməsi proqram dəstək qrupu qarşısında tələblər qoyur, belə ki, fərdi proqramın həyata keçirilməsi prosesi başlananadək diqqəti ölçmə strategiyasının müəyyənləşdirilməsinə yönəltməyi ondan tələb edir. Bu indikatorlar adətən sinifdə apardığı işlə çox yüklənmiş müəllimlər üçün də son dərəcə faydalıdır. Bu nailiyyət indikatorlarını sinifdə gərgin iş zamanı tələmtələsik hazırlamaqdansa, qabaqcadan müəyyən olunmuş indikatorlar şagird üçün nə qədər mürəkkəb və “tələbkar” olsa da, həmişə müəllimin əlinin altında ola bilər.

---

### Çərçivə 6.4: Nailiyyət indikatorlarının işlənilib hazırlanması

Nailiyyət indikatorlarının işlənilib hazırlanması zamanı aşağıdakıları nəzərə almaq lazımdır:

- Fərdi təlim proqramında tətbiq ediləcək standart qiymətləndirmə vasitələrinin (məsələn, istifadə üçün yararlı standart testlərin) olması, yaxud proqram dəstək qrupunun orijinal nailiyyət indikator-

ları işləyib hazırlamasının zəruriliyi. Fərdi proqram üçün məlumat toplanmasında müşahidə məlumatından istifadənin mümkünlüyü.

- İrəliləyişin ölçülməsi prosedurlarının keçirilməsi vaxtları
- Ölçmələrin və qiymətləndirmənin keçirilməsi üçün məsul şəxs
- Ölçmənin keçirilməsi üçün tədris ilinin hansı dövründən istifadə ediləcək

Nailiyyət indikatorlarını işləyib hazırlayarkən (Çərçivə 6.4) qiymətləndirmənin aparılması texnologiyalarının müəyyənləşdirilməsi çox vacibdir və biz bunu 4-cü fəsildə artıq müzakirə etmişik. Əgər ilkin qiymətləndirmə zamanı əsas, baza məlumatlar əldə edilməyibsə, o zaman bu proseduru mütləq fərdi plan üzrə tədris ili başlananadək keçirmək lazımdır. Bu, sizin planın tətbiqindən əvvəl əldə olunmuş məlumatı fərdi planlaşdırmadan istifadə etməklə tədris başlandıqdan sonrakı məlumatla müqayisə etməyinizə və bu xüsusi uşağın tədrisində əslində nə kimi irəliləyişin olduğunu görməyinizə kömək edəcəkdir.

Ceremi üçün pozitiv davranışın formalaşdırılması vəzifələrinin həyata keçirilməsində nailiyyət indikatorları aşağıdakılar ola bilər:

### **Nümunə: Ceremi üçün nailiyyət indikatorları**

**Məqsəd:** Ceremidə sosial qarşılıqlı əlaqə vərdişlərini yaxşılaşdırmalı və onun istər evdə, istərsə də məktəb cəmiyyəti arasında sosial əlaqələrinin səviyyəsini yüksəltməli.

Məqsədə çatma vaxtı: dərs ilinin sonunadək.

**Tapşırıq 4:** Dərs ilinin sonunadək Ceremi məktəbdə və yaşayış yeri üzrə ona təklif olunan azı iki növ məşğələ seçəcək (idman klubu, skautinq, marağa görə klub) və bu təşkilatların keçirdikləri tədbirlərin azı 70%-də iştirak edəcəkdir.

**Nailiyyət indikatorları:** Birinci semestrin sonunadək Ceremi maraqlar üzrə iki klubun işində iştirak edəcək. Ceremidə bu klubların hər birində baş verən hadisələrin təqvim olacaq və o, həmin təqvimdə nə zaman və hansı məşğələlərə getdiyini, yaxud getmədiyini (səbəbi göstərməklə) qeyd edəcək. Bu tapşırığın yerinə yetirilməsi üçün Ceremi hər bir klubda keçirilən tədbirlərin azı 70%-də iştirak edəcəkdir. Ceremi hər həftə bu məşğələlərdə iştirakının gündəliyini tutacaq və burada hər məşğələ zamanı klubun işində iştirakını qısaca (3-4 cümlədən çox olmamaqla) təsvir edəcəkdir.

Nəzərə alın ki, Cereminin pozitiv davranışının formalaşdırılması tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində əldə edilən irəliləyişi ölçmək üçün müxtəlif texnika və üsullardan istifadə oluna bilər. İndikatorlar isə irəliləyişi ölçmək üçün hansı qrup məlumatların kim tərəfindən, harada və nə zaman toplanmasına fokuslanır, yaxud nəzərdə tutur. Məlumat mənbələri ən müxtəlif resurslar, o cümlədən gündəliklər və özünüqiymətləndirmə ola bilər.

## **İnküziv strategiyalar və yanaşmalar**

Əgər siz fərdi təlim proqramının tərtib edilməsi üzərində mərhələ-mərhələ işləyərək bu kitabda göstərdiyimiz istiqamətdə ardıcıl hərəkət etmişinizsə, o zaman xüsusi təhsil tələbatı olan bu və ya digər şagird barəsində sizin dəqiq və hərtərəfli tərtib edilmiş məqsəd və vəzifələriniz olacaq. 6.5-ci bənddə göstərilmiş yoxlama siyahı sizə əmin olmağa imkan verəcəkdir ki, proqramın tərtib edilməsinin bütün mərhələlərini ardıcıl, heç bir mərhələni buraxmadan keçmişiniz. İndi əsas məsələ inküziv təhsil mühitində fərdi planın bu tapşırıqlarının elə yerinə yetirilməsidir ki, uşağı daimi təhsil aldığı sınıfdən “dartıb çıxarmaq” lazım gəlməsin. Planın bu bölməsi fərdi tədris proqramının məqsədlərinə çatmaq üçün inküziv ümumi təhsil mühitində tətbiq edilməli olan pedaqoji texnologiyaların hazırlanmasına xidmət edir. Bu bölməyə sinif mühitinin təşkili edilməsi, dərstdə işçi qrupların, tədris modellərinin, sinfin ümumi tədris planı ilə əlaqələrin formalaşdırılması daxildir. Biz bu mövzuları 7-ci fəsilə daha ətraflı nəzərdən keçirəcəyik və bu istiqamətdə hazırladıqlarınız mütləq bütünlüklə fərdi tədris proqramına daxil edilməlidir. Kitabın “Faydalı formalar” bölməsindəki 13-cü forma pozitiv davranışın formalaşdırılmasına dair uzunmüddətli məqsəd və vəzifələrin, nailiyyət indikatorlarının və inküziv təlim strategiyalarının planda necə əlaqələndirildiyini əyani şəkildə əks etdirməyinizə kömək göstərəcəkdir.

---

### **Çərçivə 6.5: Fərdi təlim proqramının tərtib edilməsi mərhələlərinin nümunəvi siyahısı**

#### **Proqram dəstək qrupunun yığıncağından kənar:**

- Məlumat toplanması, qiymətləndirmənin aparılması/hesabatların tərtib edilməsi
- Kompleks qiymətləndirmənin ümumi nəticəsinin tərtib edilməsi
- Uzunmüddətli məqsədlər müəyyənləşdirildikdən sonra iş tapşırıqlarının ümumi təhlilinin aparılması

#### **Proqram dəstək qrupunun yığıncağında:**

- Xüsusi tələbatı olan şagird barəsində “gələcək gözləntilərin” və həyat planlarının müəyyənləşdirilməsi işi

- Aparılmış kompleks qiymətləndirmənin ümumi nəticəsinin öyrənilməsi
- Proqram dəstək qrupunun hər bir iştirakçısı tərəfindən bu şagird üçün təhsil prioritetlərinin müəyyənləşdirilməsi
- Bütövlükdə proqram dəstək qrupu ilə birlikdə şagird üçün təhsil prioritetlərinin müəyyənləşdirilməsi
- Uzunmüddətli məqsədlərin işlənilib hazırlanması
- Davranışın formalaşdırılması üzrə tapşırıqların tərtib edilməsi
- Davranışın formalaşdırılması üzrə tapşırıqların qeyd olunması
- Nailiyyət indikatorlarının hazırlanması
- Lazım gələrsə, əsas məlumatların və nəticələrin toplanması
- Bu şagirdin təhsili üçün inklüziv strategiyaların və yanaşmaların müəyyənləşdirilməsi
- Proqrama yenidən baxılması qaydasının müəyyənləşdirilməsi

### **Fərdi tədris proqramının monitorinqinin keçirilməsi və ona yenidən baxılması vaxtının və strategiyasının müəyyən edilməsi**

Fərdi tədris proqramının yekun bölməsi bu proqrama necə yenidən baxılmasının və proqramın yerinə yetirilməsi monitorinqinin necə keçirilməsinin müəyyənləşdirilməsidir. Bu, proqramın çox mühüm tərəfidir, çünki o, proqram dəstək qrupu tərəfindən yenidən nəzərdən keçirilib dəyişdirilə bilər. Odur ki, bu sənədi tərtib edərkən kompüterdən istifadə etmək xüsusilə əlverişlidir, çünki bu zaman lazımi dəyişiklikləri proqrama asanlıqla daxil etmək mümkündür. Fərdi tədris proqramı təhsildə geniş istifadə edilən işçi sənəd olduğuna görə ona lazım olduqda yenidən baxılır. Biz bunun semestr-də azı bir dəfə keçirilməsini təklif edirik. Siz bu proqrama yenidən baxılmasını nə qədər tez-tez keçirsəniz, o, bir o qədər səmərəli olar. Proqrama yenidən baxılmasının və onun monitorinqinin nəzərdə tutulan müddətləri xüsusi şəkildə müəyyən edilir, lakin lazım gəldikdə proqrama yenidən baxılmasına dair yığıncaqlar müəyyən edildiyindən tez-tez keçirilə bilər.

Proqrama yenidən baxılması üzrə qrupun yığıncağı keçirilməzdən əvvəl onun cari vaxtda həyata keçirilməsinin qiymətləndirilməsini aparmaq lazımdır. Əgər proqramda qarşıya qoyulmuş məqsəd və vəzifələr nəzərdə tutulan müddətdən qabaq yerinə yetirilibsə, proqram dəstək qrupu yeni hədəflər hazırlayıb sənədə daxil etməlidir.

Proqram dəstək qrupunun özünə verməli olduğu ən son sual bu olmalıdır: “Gələcəkdə hansı dəyişikliklər edilməsi zəruridir?” Yuxarıda göstərilən



bəzi hallarda proqramda dəyişiklik edilməsi zərurəti uşağın məqsədlərə müvəffəqiyyətlə çatmasından irəli gələ bilər. Başqa hallarda isə əvvəlki məqsəd və vəzifələrdən digər, daha mümkün məqsədlərin xeyrinə imtina etmək lazımdır. Bu cür modifikasiya edilməmiş məqsədlərə nail olunması işinin davam etdirilməsi ona gətirib çıxarır ki, xeyli vaxt itkisinə baxmayaraq, uşaq təhsildə irəliləyişə nail ola bilmir, müəllimlərin işi isə qeyri-məhsuldar olur. Müvəffəqiyyətin və nailiyyətlərin olmadığı sahələrdə işin davam etdirilməsi uşağın özünüqiymətləndirməsinin aşağı düşməsinə səbəb ola bilər.

---

### **Çərçivə 6.6: Yetərli olmayan irəliləyiş?**

Əgər proqramda göstərilən müddət ərzində təhsildə irəliləyiş əldə etmək mümkün olmayıbsa, proqram dəstək qrupu aşağıdakı məqamlara diqqət yetirməlidir:

- ola bilsin ki, məqsəd və vəzifələr lap əvvəldən düzgün müəyyən edilməmişdir
- nailiyyətlərin gözlənilən səviyyəsi şişirdilmişdir
- təlimə və praktikaya kifayət qədər vaxt olmuşdurmu
- irəliləyişin qiymətləndirilməsində çətinliklər vardır
- təlim vaxtı istifadə edilmiş pedaqoji strategiyalar vəziyyətə nə dərəcədə uyğun olmuşdur
- şagirdə təklif edilmiş materiallar vəziyyətə nə dərəcədə uyğun olmuşdur
- qarşıya qoyulmuş məqsəd və vəzifələr uşaq üçün nə qədər vacib olmuşdur

---

Bu fəsildə fərdi tədris proqramının tərtib edilməsi işinin necə aparılmalı olduğu araşdırılmışdır. Bu cür plan fərqli imkanlara malik uşağın tələbatına və ehtiyaclarına fokuslanmaqda müəllimə kömək edən mühüm vasitə olduğuna görə qalan sinifdən və ümumi tədris planından ayrı istifadə edilməməlidir. Fərdi tədris proqramını ümumi iş planına necə daxil etməyin mümkünlüyü növbəti fəsildə müzakirə predmeti olacaqdır.

## FƏSLİN ƏSAS TERMİNLƏRİ

**Fərdi təlim proqramı** – xüsusi olaraq tərtib edilmiş və müəyyən dövrdə uşağın əsas problemlərinə fokuslanmış plandır.

**Proqram dəstək qrupu** – fərdi planın tərtib olunması işinə cəlb edilmiş məktəbin səlahiyyətli əməkdaşlarından ibarət kollektiv, o cümlədən şagirdin özü. Qrupun iştirakçıları şagirdin adekvat qiymətləndirilməsinin aparılmasına və fərdi təlim proqramının tətbiqinə kömək göstərir.

**Şagirdin gələcək gözləntilərinin və həyat planlarının dəqiq ifadə edilməsi** - fərdi təlim proqramından öncə şagirdin qarşıdakı həyat perspektivlərini, gələcək ümid və gözləntilərini ümumi şəkildə təsvir edən qısa məlumatdır.

**Aparılmış qiymətləndirmənin ümumi nəticəsi** – proqram dəstək qrupunun yığıncağından əvvəl aparılmış bütün növ qiymətləndirmələrin yekun nəticəsidir.

**Davranışın formalaşdırılması üzrə tapşırıqlar** – onların yerinə yetirilməsi uşağın bu vəzifəni həyata keçirdiyini aydın şəkildə nümayiş etdirir.

**Tapşırıqların təhlili** – bu proses zamanı mürəkkəb təhsil məsələləri daha sadə komponentlərə bölünür ki, nisbətən mürəkkəb vəzifə müvəffəqiyyətlə həyata keçirilənədək bu komponentlər mənimsənilsin.

## ƏLAVƏ OXU MATERIALI

Goodman, J.F. və Bond, L. (1993), "Fərdi təhsil proqramı: Retrospektiv tənqid", *Xüsusi Təhsil jurnalı*, 26(4), səh. 408–22.

Ryndak, D. və Alper, S. (1996), *İnklüziv şəraitdə orta və ağır əlilliyi olan şagirdlər üçün kurikulum məzmunu*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Strickland, B. və Turnbull, A. (1990), *Fərdi təhsil proqramlarının hazırlanması və tətbiqi*, Columbus, Ohayo: Merrill.

# 7

---

## İnklüziv təhsil mühitində tədris planlarının hazırlanması

**B**undan əvvəlki fəsildə xüsusi təhsil tələbatı olan bu və ya digər şagird üçün tərtib olunmuş fərdi tədris planının yerinə yetirilməsi zamanı müşahidənin planlaşdırılmasından və təşkilindən bəhs edilirdi. Lakin fərdi planların “əli nəbzə saxlamağa” və təlimin əldə olunan nəticələrinin səmərəliyini izləməyə kömək etdiyini nəzərə alsaq, bu planların sinfin gündəlik tədris prosesinə daxil edilməsə səmərəsiz olduğunu görürük. Fərdi tədris proqramlarının planları əsas tədris prosesindən ayrılmalıdır. Bu fəsildə söhbət fərdi proqramların məqsəd və vəzifələrinin əsas tədris prosesinə daxil edilməsindən gedəcəkdir. Bundan başqa, fəsildə inklüziv yanaşmaların həyata keçirilməsi üçün lazım olan dərs vəsaitlərində hansı dəyişikliklər edilməsi zərurətindən bəhs olunur və tədris prosesinin strukturlaşdırılmasına və onun bütün şagirdlər üçün cədvələ uyğunlaşdırılmasına kömək göstərəcək məsləhətlər verilir.

### **BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:**

- Tədris planının tərtib edilməsi
- Tədris planının adaptasiya nöqtələrinin müəyyənləşdirilməsi
- Aşağıdakılar vasitəsilə fərdi tapşırıqların sinfin tədris planı ilə əlaqələndirilməsi:
  - təqvim-tematik planlaşdırma
  - dərshesabı planlaşdırma
- Tədris prosesinin adaptasiyası:
  - materiallar
  - resurslar

- tədris strategiyaları
- tədrisin nəticəliyi
- Tapşırıqların tədris prosesi vasitəsi kimi təhlili

## **TƏDRİS PLANININ TƏRTİB OLUNMASI**

Tədris planı məktəblərdə tədris və biliklərin mənimsənilməsi proseslərini əlaqələndirən əsas pillədir. Tədris planı hərtərəfli konsepsiya ilə səciyyələnir: o, öz mahiyyətinə görə qlobaldır və təfəssilatca mürəkkəbdir. Ümumiyyətlə, o, materialların ifadə edilməsi, həmçinin onların mənimsənilməsi proseslərinə toxunur, müəyyən tədris vərdişlərinin və tədris prosesinə münasibətin formalaşdırılmasını tələb edir. Tədris planı tədris predmeti, pedaqoji xüsusiyyətlər, tədrisin səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi kimi məsələləri, habelə təhsil proqramlarının təşkili, aparılması və tətbiqi ilə bağlı digər aspektləri əhatə edir (Milli peşə təhsili və ixtisasartırma şurası, 1992; Deppler, 1998). Bu kitabda tədris planının müəyyənləşdirilməsində göstərilən hər bir anlayış həm bu, həm də digər fəsillərdə nəzərdən keçirilir. Bu fəsil əsasən ən başlıca məsələyə - şübhəsiz, “məktəbdə nə və necə öyrədilməlidir” məsələsinə və təhsil proqramlarının tətbiqi mövzusunda aid müvafiq resurslara həsr olunmuşdur.

Qabiliyyət səviyyəsi müxtəlif olan auditoriya üçün tədris planı iki əsas tərkib hissəsinə bölünə bilər: bunlar “əsas (bazis) tədris planı” və “variantiv tədris planı”dır. Əsas tədris planına təhsil alan bütün auditoriya üçün vacib olan baza komponentləri, yəni biliklərin genişləndirilməsi üçün bazis və biliklərin müstəqil axtarışı üçün konseptual-metodoloji vasitələr daxildir. Bu komponentlər əsas komponentlərdir və şagirdin uğurlu inkişafı və sosial-mədəni həyat fəaliyyətində iştirakı üçün ona lazımi vasitələr verir. Əsas tədris planının ən mühüm xüsusiyyətlərindən biri onun demokratik ideologiya prinsipləri ilə oxşarlığı, cəmiyyətin həyatında fəal və konstruktiv iştirakın onun hər bir üzvünün hüquq və vəzifəsi olması mülahizəsidir (ORCD 1994b., Deppler, 1998).

“Variantiv tədris planı” anlayışı tədris prosesinin əsas kateqoriyasına daxil olmayan bütün digər aspektlərinə tətbiq edilir. Variantiv tədris planı əsas tədris planının zənginləşməsinə, dərinləşməsinə, genişlənməsinə və rəngarəngləşməsinə xidmət etdiyinə görə əhəmiyyətlidir. Əsas və variantiv tədris planlarının formalaşdırılması prinsipləri tədris prosesinin bütün və hər bir iştirakçısının nöqtəyi-nəzərləri, davranışı və dəyərlər sistemi ilə şərtləşdirilmiş kontekstdən asılıdır. Əgər məktəbdə musiqinin və incəsənətin

tədrisi kimin üçünsə prioritet deyilsə, bu fənləri tədris planının variativ hissəsinə aid etmək olar. Digər tərəfdən, cəmiyyətin həyatında musiqinin və incəsənətin rolunun vacibliyinə həddindən artıq əmin olanlar bu fənləri əsas tədris planına daxil edəcəklər. Müəllimlərin əksəriyyətinin nəyi tədris planının əsas və nəyi variativ hissəsinə aid etmək lazım gəldiyi barədə öz mülahizələri vardır. Onların bütün şagird auditoriyasının, o cümlədən müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqların tədrisinə yanaşmalarda əsas diqqəti məhz bu mülahizələrə əsaslanacaqdır.

Müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqların tədrisi barədə bizim təsəvvürümüz əsas və variativ tədris planlarının əlaqələndirilməsinin zəruriliyinə əsaslanır. Birinci və ikinci tədris planlarına ayrılan müddət uşağın fərdi qabiliyyətindən, habelə tədris predmetindən asılıdır. Müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqlar üçün çox vaxt diqqəti əsas tədris planının tapşırıqları üzərində cəmləşdirmək tələb olunur. İstedadlı və zəkalı şagirdlər planın variativ hissəsinin məqsədlərinə daha çox diqqət yetirirlər, çünki bu yolla əsas tədris planının sürətlə mənimsədikləri müddəalarını dərinləşdirə bilirlər. Uşağın hansı kateqoriyaya aid edilməsindən asılı olmayaraq, istənilən halda hər iki tədris planının komponentlərini ona çatdırmaq, aldığı bilikləri genişləndirməsinə və yaxşılaşdırmasına imkan vermək lazımdır.

## **Tədris planına adaptasiyanın zəruriliyini aşkar etmək üçün suallar**

Dünyada elə bir ölkə yoxdur ki, orada standart tədris planı bütün şagird auditoriyasına uyğun olsun. Təhsil sistemlərinin çoxu bunun əksini təsdiq edərək öz tədris planlarını universal planlar adlandırır ki, bu da əslində xüsusi adaptiv metodikalar işlənib hazırlanmazsa, doğru olmaz. Standart təlim planına tualetdən düzgün istifadə olunması, yaxud qida qəbulu qaydası kimi sadə məqsədlərin daxil edildiyi təhsil sistemlərini barmaqla saymaq olar. Digər tərəfdən, istedadlı şagirdlər üçün çox mürəkkəb təlim proqramı orta məktəbin standart tədris planından mühüm dərəcədə fərqlənəcəkdir. Əksər hallarda bütün sinif üçün yaxşı tədris planı adaptasiya zərurətini azaltmağa kömək edəcəkdir, onu tamamilə istisna etməyəcək, çünki bəzi hallarda tədris planına adaptasiya müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqların öz təhsil məqsədlərinə daha tez nail olması üçün yeganə üsuldur.

---

### **Çərçivə 7.1: Tədris planına adaptasiya zərurətinin aşkara çıxarılması üçün suallar**

Deppeler (1998) standart tədris planına adaptasiya zərurətinin aşka-

ra çıxarmasına kömək göstərən sualların siyahısını dərc etmişdir. Bunlar aşağıdakılardır:

- 1 Şagird bütün qalan uşaqlarla birlikdə dərs prosesində iştirak edə bilirmi? Əgər iştirak etmərsə, o zaman...
    - (a) bu şagirdin əhatə şəraiti dəyişərsə, hamı ilə bərabər dərs prosesində iştirak edə bilirmi ?
    - (b) tədris metodikaları dəyişilərsə, bu şagird hamı ilə bərabər dərs prosesində iştirak edə bilirmi ?
    - (c) tədris materialının mənimsənilməsi üzrə tələblər bu şagird bərsində dəyişdirilərsə, o, hamı ilə bərabər dərs prosesində iştirak edə bilirmi?
  - 2 Materialın bu şagird tərəfindən maksimum mənimsənilməsi və dərs prosesində onun iştirak səviyyəsinin yüksəldilməsi üçün hansı adaptasiyalar lazımdır?
- 

Yuxarıda göstərilən Deppeler (1998) sualları bu mülahizələrə əsaslanır ki, müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan uşaq tədris prosesində digər şagirdlərlə bərabər iştirak etməlidir. Müəllimlər bəzən əlliliyi olan uşaqlar üçün tədris planlarına ehtiyacı nəzərə almayaraq, avtomatik düzəlişlər etməklə səhvə yol verirlər. Belə düzəlişlər və dəyişikliklər onlarsız keçinmək mümkün olduğu hallarda edilməzsə, müəllimlər öz həyatını sadələşdirmiş olar, müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqlar isə sinfin gündəlik fəaliyyətinə daha tam qoşulduqlarını hiss edərlər. Əgər düzəlişlər və dəyişikliklər olmadan uşağın tədris prosesində iştirakı mümkün hesab edilmərsə, o zaman yaxşı olar ki, onların sayı minimuma endirilsin. Məsələn, dəyişikliklər və tədris vəsaitlərinin modifikasiyası tədris prosesində ikinci müəllimin (assistentin) “birbaşa” köməyindən daha çox üstünlüyə malikdir.

## **Fərdi məqsədlərlə tədris planı arasında əlaqənin aşkara çıxarılması**

Hazırda kitabda göstərilən tövsiyələr fərqli təhsil tələbatı olan şagirdlər üçün fərdi tədris planını asanlıqla tərtib etməyə imkan verir. Başlanmış işin uğurla nəticələnməsi üçün bu plan sinifdə gündəlik işə daxil edilməlidir, lakin qeyd etmək lazımdır ki, bir çox müəllimlər məhz bu mərhələdə çətinliklər çəkmişlər və nəticədə fərdi məşğələlər əsas tədris prosesindən ayrı keçirilmişdir (Goodman və Bond, 1993). Belə hallar müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan şagirdlərin ərazi baxımından eyni məkanda olduqlarına baxmayaraq, sinfin qalan uşaqlarından təcrid edilməsinə gətirib çıxarırdı.

Aşağıda göstərdiyimiz materialda fərdi yanaşmanı və xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqların tədrisi məqsədlərini yaddan çıxarmadan sinif dərslərinin necə keçirilməsi barədə məsləhətlər vardır.

## Təqvim-tematik planlaşdırma

Xüsusi tələbləri olan uşaqlar üçün fərdi yanaşma, məqsəd və vəzifələr barədə hələ təqvim-tematik planlaşdırma (bundan sonra – tematik plan) aparılarkən düşünmək lazımdır. Tematik plan – tədris planının müəyyən bir məqsədinə, yaxud bir neçə məqsədinə nail olmaq üçün hazırlanmış, bir mövzu (bölmə) üzrə materialı əhatə edən dərslərin məcmusudur. Bədən tərbiyəsi üzrə tematik plana “xokkey” mövzusunda silsilə dərsləri misal göstərmək olar. Dərslərdən biri oyunun qaydalarına, digəri priyomlara və hərəkətlərə, üçüncüsü isə komanda oyununda mütəşəkkiliyə həsr olunur. Qalan dərsləri alınmış biliklərin təcrübədə və həqiqi xokkey oyunlarında möhkəmlənməsi üçün məşqlər kimi keçirmək olar. Çox güman ki, tematik bölmənin sonunadək uşaqlar məşqlərdə topladıqları təcrübədən və öyrəndikləri priyomlardan istifadə edərək qaydalara uyğun xokkey oynamağı öyrənəcəklər.

Tematik plan tərtib olunarkən onun xüsusi təhsil tələbatı olan şagirdin fərdi məqsədlərini tədris prosesinin ümumi əsasına üzvi şəkildə daxil etməyə imkan verən tərəflərini nəzərə almaq lazımdır. Bu proseduru strukturlaşdırmaq olar. Aşağıda Onosko və Jorgensenin (1998) təklif etdikləri inküziv yanaşmaları nəzərə almaqla tematik bölmələrin planlaşdırılmasının əsas elementləri göstərilmişdir.

---

### Çərçivə 7.2: İnküziv tematik planın səkkiz ən mühüm elementi

1. başlıca vəzifə və ya tematik bölmənin materialı
  2. giriş hissə və ya nəzəri əsaslandırma
  3. bu bölmənin məqsəd və vəzifələri ilə bilavasitə əlaqədar olan dərslər
  4. bu bölmənin tərkib hissələrini ətraflı izah edən tədris materialları
  5. yekun tədris tapşırıqları (layihələr)
  6. dərslərin üslub müxtəlifliyi
  7. nəticələrin qiymətləndirilməsinin çoxsaylı meyarları
  8. prosədə şagirdlərin iştirakının çoxplanlı ifadəsi
- 

Tematik bölmələrin bu səkkiz elementi nəzərə almaqla planlaşdırılması həm müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqların, həm də təhsildə xüsusi yanaşma zərurəti olmayan şagirdlərin tələbatını təmin edəcəkdir. Bu

sxem üzrə tərtib olunmuş tematik bölmələr ənənəvi bölmələrdən o qədər də fərqlənmir, bəzi hallarda isə qətiyyənlə fərqlənir. Onosko və Jorgensena (1998) görə, tematik bölmələrin planlaşdırılmasının fərqli məqamı materialın əsas məsələlərinə və tapşırıqlarına diqqət yetirilməsidir, halbuki planın tərtib edilməsinin ənənəvi yolu materialın ardıcıl ifadə edilməsi üzərində qurulur. Bu mülahizə öyrənilən mövzunun hərtərəfli açılması zərurətinin əhəmiyyətini qətiyyənlə azaltmır, lakin öyrənilən bölmə çərçivəsində ayrı-ayrı tapşırıq və ya anlayışlara diqqətin sıralanmasını, materialın ifadə olunması və mənimsənilməsində baza səviyyəsinin sıralanmasını əsas götürür. Məsələn, əgər heyvanların klonlaşdırılmasının etikliyi kimi əsas problemdən baza anlayışı kimi istifadə olunarsa, tematik planın “genetika” materialının öyrənilməsi daha keyfiyyətli və səmərəli ola bilər. Problemin əsas sualına cavab tapmaq üçün şagirdlər genetika elminin müddəalarına müxtəlif tərəflərdən yanaşaraq onun bir çox cəhətlərini öyrənə bilərlər. Bu zaman müəllim istiqamətverici rol oynayır, şagirdlərin diqqətini problemin müvafiq aspektlərinə yönəldir və suallara cavab tapmaqda şagirdlərə kömək göstərə biləcək lazımı məlumat materialları təqdim edir. Belə yanaşma tematik bölmənin əsas və başlıca sualına cavabın formalaşdırılması məqsədilə lazımı informasiyanın verilməsi üçün ənənəvi dərsləri istisna etmir.

İnküziv təhsildə problem yönümlü yanaşmanın üstünlüyü bundan ibarətdir ki, hər bir şagirdin öz qabiliyyəti çərçivəsində nəticə görmək, yaxud əldə etmək imkanı olur.

Universal tədris planı yoxdur, çünki planın yerinə yetirilməsi üzrə qabaqcadan müəyyənləşdirilmiş ümumi meyar xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqlar üçün yerinə yetirilməsi mümkünsüz, yaxud sadəcə məhdud istedadlı uşaqlar üçün nəzərdə tutulmamış meyar ola bilər. Uşaqlar qarşıya qoyulmuş vəzifələrin həllinə öz imkanları və hazırlıq səviyyəsi əsasında yanaşırlar, işin qiymətləndirilməsi isə onların əvvəlki nəticələri əsasında aparılır. Tematik bölmənin materialı üzərində iş fərdilik elementlərinin daxil edilməsi sinifdə ümumi tədris planında fərdi proqramların tətbiqini xeyli asanlaşdırır. Lakin biz əvvəlcə bütün sinif üçün tematik bölmənin planlaşdırılmasını, sonra ona fərdi proqramların qoşulması nöqtələrinin müəyyənləşdirilməsini tövsiyə edirik. Tematik planın doldurulması formasının təqdim edilən nümunəsi (həmçinin bax: “Faydalı formalar” siyahısının 14-cü forması) yuxarıda bu bölmədə nəzərdən keçirilmiş inküziv tematik planlaşdırmanın səkiz elementinə əsaslanır.



Proqramın nümunə kimi təqdim etdiyimiz tematik bölmələrindən birinin planında inklüziv tematik dizayn elementləri çoxdur. Burada əsas məsələ, yaxud öyrənilən mövzunun əsas problemləri qeyd olunur, dərslərin ardıcılığı və əsas tapşırıqlar barədə informasiya verilir, habelə nəticələrin qiymətləndirilməsinin ardıcılığı və müddətləri göstərilir. Qeyd etmək lazımdır ki, “Cari qiymətləndirmələr” bölməsində şagirdlərin işi yerinə yetirmək qabiliyyətindən asılı olaraq dəyişən tematikaların və tapşırıqların siyahısı vardır. Bu bölmə materialın mənimsənilməsinə nəzarət etmək üçün müəllimə lazımdır ki, zərurət yarandıqda planın müvafiq bölmələrinə düzəlişlər edə bilsin. Təqdim etdiyimiz təqvim-tematik plan forması kifayət qədər universaldır və zənnimizcə, praktik olaraq istənilən sahədə istifadə oluna bilər. Bu plan forması çevikdir, müxəlif tematik bölmələrə və tematik sahələrə asanlıqla uyğunlaşdırıla bilər, lakin eyni zamanda tematik planlaşdırmanın bölmələrinin strukturlaşdırılması üçün əlverişlidir və belə forma-yə xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqlar üçün fərdi məqsəd və vəzifələri daxil etmək rahatdır.

Fərdi məqsəd və vəzifələrin tematik plana daxil edilməsi üçün əvvəlcə, 6-cı fəsilə göstəriləyi kimi, tematik planı fərdi planla tutuşdurmaq və fərdi məqsədləri tematik planın ümumi tədris sxeminə asanlıqla daxil etmək üçün “təmas” nöqtələrinin olmasını aydınlaşdırmaq lazımdır. Aşağıda “Birinci dünya müharibəsi” mövzusunda doldurulmuş plan nümunəsini nəzərdən keçirək (həmçinin bax: “Faydalı formalar” siyahısının 15-ci forması).

Fikir verin, fərdi tədris proqramının uzunmüddətli məqsədləri təqvim-tematik planın əsas vəzifələrini əks etdirən qlobal məsələlərlə yanaşı göstərilir. Müvafiq davranış məqsədləri və tapşırıqları isə aşağıda, hər bir dərslə təsvirinin qarşısında qeyd olunur. Bu, dərslərin tərtib edən müəllimə tematik və fərdi planları birləşdirərkən bilavasitə xüsusi diqqət yetirməli olduğu məqsəd və vəzifələri xatırlatmaq üçündür. Fərdi məqsədlər heç də həmişə hər dərslə məzmununa daxil edilmir, çünki fərdi plana daxil olan məqsədlər elə hər dərslə yerinə yetirilmir. Bu məqsədlər il boyu həyata keçirilməlidir və onların həyata keçirilməsi zamanı diqqəti öyrənilən mövzunu əsas dərsləri üzərində cəmləşdirmək lazımdır.

## Təqvim-i-tematik planlaşdırma

<b>Dövr:</b>	1-25 mart	<b>Sınıf:</b>	8
<b>Fənn:</b>	Tarix – Birinci Dünya müharibəsi.		
<b>Əsas məsələ/problem:</b>	Birinci Dünya müharibəsindən qaçmaq olardımı? Bu müharibə zamanı əsgər həyatı necə olub? Birinci Dünya müharibəsinin bəşəriyyətin bugünkü həyatına hansı təsiri var?		
<b>Giriş hissə:</b>	Birinci Dünya müharibəsi haqqında sənədli film və sinifdə onun müzakirəsi.		
<b>Mövzu üzrə dərslər:</b>			
1. Birinci Dünya müharibəsi haqqında 1. Birinci Dünya müharibəsi haqqında mövzuya giriş. Müharibənin səbəbləri, orduların sayı, münəcişənin coğrafiyası.	2. Bu müharibə labüd idimi? Hadisələrin inkişafının variantları var idimi? Sinifdə müzakirə.	3. İnternetdə iş. Müharibə zamanı əsgərlərin həyatı barədə informasiya axtarışı.	
4. Kitabxanada iş. Müharibə dövründə əsgər həyatı barədə informasiya axtarışı	5. Müharibə dövründə əsgər həyatı barədə informasiyanın qrup təqdimatı	6. Birinci Dünya müharibəsi iştirakçılarının abidəsinə ekskursiya.	
7. Sinifdə iş, Birinci Dünya müharibəsi haqqında videofilmlərə baxış.	8. Veteranlara və mülki şəxslərə baş çəkilməsi. Müharibə haqqında onların söhbətləri.	9. Sinifdə diskussiya: Birinci Dünya müharibəsinin bəşəriyyətin bugünkü həyatına hansı təsiri var	
<b>Yekun tapşırıqlar/layihələr:</b>	Tematik bölmənin əsas məsələlərini işıqlandıran fərdi tapşırıqlar (layihələr)		
<b>Cari qiymətləndirmələr (yekun tapşırıqlara əlavə):</b>			
<b>Nə vaxt</b>	<b>Tematika/vərdişlər</b>	<b>Keçirilmə üsulu</b>	<b>Biliklərin yoxlanma forması</b>
Dərs 2	Birinci Dünya müharibəsinin başlanma səbəbləri barədə bilik.	Sinifdə diskussiya	Yazılı cavablar. Şifahi dəlillər. Dəlillərin hazırlanmasında iştirak.
Dərs 5	Orduların həcmi barədə məlumat. Əsgərlərin həyat şəraiti.	Kiçik qrupların təqdimatı (hərəsi 5 dəqiqə)	Təqdimatların ssenarilərinin hazırlanması. Təqdimatların materiallarının hazırlanması. Sual-cavab.
Dərs 9	Birinci Dünya müharibəsinin müasir dünyaya təsiri.	Sinifdə diskussiya – "beyin üsyanı".	"Beyin üsyanı"nda fəallıq. Yad ideyaların inkişafı.

## Təqvim-tematik planlaşdırma – fərdi tədris proqramı məqsədlərinin plana daxil edilməsi

<b>Dövr:</b>	1-25 mart	<b>Şagird:</b>	Sandra	<b>Sınıf:</b>	8
<b>Fənn:</b>	Tarix – Birinci Dünya müharibəsi				
Əsas məsələ/problem:	Uzunmüddətli məqsədlər				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Birinci Dünya müharibəsindən qaçmaq olardımı?</li> <li>Əsgərlərin həyatı necə olub?</li> <li>Birinci Dünya müharibəsinin bəşəriyyətin bugünkü həyatına hansı təsiri var?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Şifahi nitq vərdişlərinin yaxşılaşdırılması</li> <li>Kiçik motorikanın inkişaf etdirilməsi</li> <li>Kompüterdən istifadə vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi</li> </ul>				
<b>Giriş hissə:</b>	<b>Birinci Dünya müharibəsi haqqında sənədli film və sinifdə onun müzakirəsi.</b>				
Mövzu üzrə dərslər:	Dərsin mövzusunun fərdi tədris proqramının vəzifələri ilə bağlılığı				
1. "Birinci Dünya müharibəsi" mövzusunda giriş. Səbəblər, orduların sayı, münaqişənin coğrafiyası.					
2. Müharibə labüd idimi? Variantlar mümkün idimi? Sinifdə müzakirə.	Martin sonunadək Sandra öz qrupunun iştirakçısı kimi şifahi təqdimat hazırlayıb sinif qarşısında çıxış etməlidir (məqsəd 1, tapşırıq 3).				
3. İnternetdə iş. O zaman əsgərlərin həyatı barədə informasiya axtarışı.	Martin sonunadək Sandra İnternetdə naviqasiya üçün siçandan istifadə etməyi (kursoru hərəkət etdirməyi) öyrənəcəkdir (məqsəd 3, tapşırıq 1).				
4. Kitabxanada iş. Əsgər həyatı.	Martin sonunadək Sandra kənar yardım olmadan kitab səhifələrini vərəqləməyi öyrənməlidir (məqsəd 2, tapşırıq 3)				
5. Əsgərlərin həyatı barədə qrup halında təqdimat.	Martin sonunadək Sandra öz qrupunda şifahi təqdimat hazırlayıb sinif qarşısında çıxış etməlidir (məqsəd 1, tapşırıq 3)				
6. Birinci Dünya müharibəsi iştirakçılarının abidəsinə ekskursiya					
7. Sinifdə iş, Birinci Dünya müharibəsi haqqında videomateriallara baxış.					
8. Veteranlara və mülki şəxslərə baş çəkilməsi. Onların müharibə haqqında söhbətləri.					
9. Beyin "üsyani": Birinci Dünya müharibəsinin bugünkü həyata təsiri necədir.					
<b>Fakultativ yekun tapşırıqlar/layihələr:</b>					
Döyüşlərin gedişi barədə radioreportaj hazırlamalı.					

## Fərdi dərş planları

Tematik planın tərtib edilməsini başa çatdıdıqdan sonra təqvim-tematik planı təşkil edən fərdi dərş planlarına keçmək olar. Əksər hallarda müəllimlər öz tədris üslublarına daha çox uyğun olan dərşesabı planlaşdırma şablonunu seçir və gələcəkdə planların tərtib edilməsi üçün bu şablondan istifadə edirlər. Burada biz əvvəlki 5-ci fəsildə nəzərdən keçirdiyimiz “Dərş planı” formasının (Forma 6) geniş versiyasından istifadə edirik. Bu forma nəinki müəllim, həmçinin onunla birlikdə çalışan mütəxəssislər üçün istifadədə rahat və faydalıdır. Bu dərşesabı planlaşdırma formasını ona görə seçmişik ki, onun formatı müəllimlərin əksəriyyətinin üslubuna asanlıqla uyğunlaşan yetərinə şəffaf və çevikdir. Müəllimlər öz üslublarından asılı olaraq öz mülahizələrinə əsasən geniş və ya qısa qeydlər edə bilərlər. Bu dərşesabı plan formasının mahiyyəti ona daxil edilmiş, fərdi məqsədləri ümumi dərş planının konteksti ilə əlaqələndirən pillələrin nəzərdən qaçmasına imkan verməyən bölmələrin məcmusundan ibarətdir.

Misal gətirdiyimiz dərş planı formasında müəllim xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqlar üçün spesifik-fərdi məqsəd və vəzifələrin keçirilən dərşin ümumi kontekstinə necə daxil edildiyini göstərir. Belə bir faktı da qeyd etmək lazımdır ki, adətən fərdi yanaşma qeydlərinin olduğu yerdə müəyyən hallarda başqa informasiya da ola bilər. Söhbət dərş planına vaxtaşırı edilən dəyişikliklərdən gedir. Bir halda ki, dəyişikliklərdən bəhs edirik, özümüzə belə bir sual verək: “İnküziv sinifdə tədris planının hansı modifikasiyalrı ola bilər?” Növbəti bölmədə məhz bundan söhbət gedəcək.

## Təhsil mühitinin modifikasiyası

Təhsil mühitində dəyişiklikləri planlaşdırarkən ilk növbədə özünüə belə bir sual verin: nəyisə modifikasiya etmək belə zəruridirmi? Əlbəttə, əksər hallarda müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqlara əlverişli şərait yaratmaq üçün dəyişikliklər etmək lazım gəlir. Deppelərə (1998) görə, zəruri dəyişiklikləri aşağıdakı beş qrupa bölmək olar: fiziki mühit, tədris vəsaitləri, resurslar, tədris strategiyaları, biliklərin mənimsənilməsi dərəcəsinin müəyyənləşdirilməsi prosedurları.

Sinifdə fiziki mühitin dəyişdirilməsi və modifikasiyası xüsusiyyətləri aşağıda, 9-cu fəsildə ətraflı müzakirə olunur, qalan dörd modifikasiya qrupu haqqında isə bu fəsildə söhbət gedəcəkdir.

## Tədris vəsaitlərinin modifikasiyalrı

Deppeler (1998) öz kitabında çap materiallarında (tədris vəsaitlərində)

## Fərdi dərş planı forması

Fənn/sinif \_\_\_\_\_ Təbiətşünaslıq – 3-cü sinif \_\_\_\_\_ Tarix və vaxt \_\_\_\_\_

Dərsin mövzusu Süni göldə yaşayan heyvanlar – çömçəquyruqlar və qurbağalar.  
Bu mövzuda planlaşdırılmış altı dərşdən üçüncüsü.

Dərsin məqsədi:	Uşaqların çömçəquyruğun qurbağaya çevrilməsi prosesi ilə tanış edilməsi.
Əsas məsələ:	Çömçəquyruğun qurbağaya çevrilməsi prosesi necə baş verir?
Materiallar:	Keçən həftə süni göldən tutulmuş çömçəquyruqların olduğu sinif akvariumu. "Çömçəquyruğun transformasiyası" plakati. Dərşliklər.
Prosedurlar:	Müəllim dərşin giriş hissəsini səsləndirir. Şagirdlərə sual verilir: "Çömçəquyruqların qurbağaya çevrilməsi prosesində nə baş verir?" Sonra onlara İnternetdən, kitablardan istifadə etməklə, sinif akvariumunda baş verənləri müşahidə etməklə bu suala müstəqil cavab tapmaqları, habelə öz cavablarını kiçik qruplarda müzakirə etmələri təklif olunur. "Tədqiqat" işinin yekunlarına əsasən şagirdlərə çömçəquyruğun qurbağaya çevrilməsi mərhələlərinin kağız üzərində şəklini çəkmək təklif edilir.
Ev tapşırığı:	Bu dərş üçün ev tapşırığı yoxdur.
Şagird və onun fərdi məqsədləri:	Kənan İkinci rübün sonunadək Kənan diqqətini 45 saniyə ərzində ağ fonda metal pul ölçüsündə olan predmetlər üzərində cəmləşdirməyi öyrənməlidir (Məqsəd 2, tapşırıq 3).
İnküziv prosesin materialları, prosedurları:	Sinif akvariumundakı çömçəquyruqların öyrənilməsi, onlardan biri akvariumdan çıxarılıb arxa divarı ağ olan kiçik şüşə qaba qoyulacaq. Kənanın vəzifəsi çömçəquyruğun hərəkətlərini izləməkdir. Qalan şagirdlər də çömçəquyruğu diqqətlə müşahidə etməli və onun qurbağaya çevrilməsi mərhələsini müəyyənləşdirməlidirlər.
Alternativ qiymətləndirmə:	Kənanın predmetə diqqətinin qiymətləndirilməsi və onun diqqət müddətinin sənəddə qeydə alınma
Müəllimin fəaliyyəti:	Giriş hissənin keçirilməsi, sinfin kiçik qruplara bölünməsi, tapşırıqların paylanması, onların yerinə yetirilməsinin izlənməsi və lazım gəldikdə kiçik yardım göstərilməsi, "tədqiqat işinin" nəticələrinin qruplar arasında mübadiləsinin təşkili və diaqramlardan istifadə etməklə çömçəquyruqların qurbağalara çevrilməsi tsiklinə yekun vurulması.
Assistentin fəaliyyəti:	Məşğələlər keçirilərkən sinfin bütün qruplarının işinə kömək göstərmək, uşaqların hamısını öz fikirlərini söyləməyə və diskussiyada iştirak etməyə çağırmaq. Kənanın qrupunun akvariumdakı çömçəquyruqlara baxmaq vaxtı çatanda və onlardan biri ağ fonlu kiçik şüşə qaba qoyulduqda Kənan bu nüsxənin hərəkətlərini diqqətlə izləmək tapşırığı vermək və onun diqqətinin cəmləşməsi müddətini qeyd etmək lazımdır. Sonra uşaqların diqqətini seçilmiş nüsxəyə yönəltmək, Kənanı isə akvariumdakı digər çömçəquyruqlara baxmağı təklif etmək lazımdır.
Fəaliyyətin qiymətləndirilməsi:	Qiymətləndirmə çömçəquyruqların qurbağalara çevrilməsinin kağız üzərində çəkilmiş nəticələri üzrə həyata keçirilir.

dəyişiklik olunmasını və onların modifikasiyasını prosesin əsas uğuru hesab edir. Müasir sınıfdə dilin öyrənilməsi ən mühüm vəzifələrdən biridir və bu, oxu, həmçinin yazı üzrə bir çox tapşırıqların yerinə yetirilməsi ilə möhkəmləndirilməlidir. Bu vəzifəni həyata keçirərkən “çətin oxunan” tədris vəsaitlərindən qaçmaq lazımdır. Bəzi uşaqlar üçün şriftin ölçüsünü böyütmək, digərləri üçün sətirlərarası intervalı ikiqat artırmaq, yaxud müəyyən şrift dəstindən istifadə etmək lazımdır. Belə dəyişikliklər qavrama prosesini daha asan və səmərəli edir, vəsaitlər daha “dost” şəkil alır və məhdud imkanları olan uşaq oxu zamanı ikiqat enerji sərf etməli olmur.

---

### **Çərçivə 7.3: Tədris vəsaitlərinin modifikasiyası üsulları**

Deppeler (1998) aşağıdakı material dəyişikliklərini qeyd edir:

- oxunaqlığın yaxşılaşdırılması
  - əsas elementlərin şriftlə və ya rənglə fərqləndirilməsi
  - lüzumsuz təfsilatın azaldılması və formatın sadələşdirilməsi
  - vizual qavrama: rəsmlər, diaqramlar, sxemlər, illüstrasiyalar
  - ağı sahlərdə əlyazma qeydlər və işarələr
  - materialın ümumi həcmnin azaldılması
  - sadə dil konstruksiyalarından və mürəkkəb olmayan lüğətdən istifadə edilməsi
  - selektiv kontekstin daxil edilməsi (aktuallıq, praktiklik, internetdən götürülmüş informasiyaya istinadlar)
  - alternativ materiallardan istifadə olunması (video, diaqramlar, modellər)
  - yeni materialların yaradılması
  - məktəblilər üçün gündəlik ev tapşırıqlarının hazırlanması
- 

Öyrənilən materialın əsas məqamlarının şriftlə, yaxud rənglə fərqləndirilməsi biliklərin mənimsənilməsinə kömək edən strategiyalardan biridir. O, şagirdlərin diqqətini məndəki başlıca ideyalar üzərində cəmləşdirməyə, ideyanı, onun mahiyyətini ilk oxunuşdan fərdə çatdırmağa imkan verir. Mətnin fraqmentinin altından xətt çəkilməsindən və onun rənglə fərqləndirilməsindən başqa, mühüm fraqmentlərin fərqləndirilməsi üsullarından biri yalnız ən zəruri fraqmentləri saxlayaraq lüzumsuz təfsilatın ləğv edilməsidir. Bəzən məndən sözlərin, cümlələrin, bəzən də hətta bütöv abzasların və səhifələrin çıxarılması faydalı olur. Ola bilsin ki, belə dəyişikliklər məqalədə verilən materialın tamlığını pozar, amma başlıca, əsas ideyaları şagirdə tez çatdırmağa kömək edər. Üstəlik, səhifədə mətnin yerləşdirilməsi üsulunun sadələşdirilməsi də mühüm rol oynayır. Mətnin yerinin asanlaşdırılması dedikdə, diqqəti yayındıran diaqramların, qeydlərin və rəsmlərin azaldılması

nəzərdə tutulur.

Əlbəttə, başa düşmək lazımdır ki, çap materiallarında “yayındırıcı məqamların” aradan qaldırılması müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan uşaqların heç də hamısının materialı daha tez mənimsəməsinə kömək etmir. Daha yaxşı qavrama qabiliyyəti olan şagirdlər üçün alternativ yanaşmalar, materialın verilməsinin vizual üsulları, nəqletməni tamamlayan rəsmlərin bolluğu (Higgins, 1985) oxu vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi mərhələsində uşaqlar üçün faydalıdır və tam yerinə düşür. Çətin mənimsənilən mətn fraqmentləri mətnin əsas konsepsiya və ideyalarını fərqləndirən əl ilə yazılmış qısa şərhlər hesabına hətta daha bacarıqlı oxucular üçün də faydalı ola bilər.

Tədris vəsaitlərini modifikasiyaladırdırarkən müəllimlər həmişə onun məzmun hissəsinə diqqət yetirməlidirlər. Ayrı-ayrı hallarda yaxşı olar ki, xüsusi təhsil tələbatı olan şagirdlər üçün baza tədris planı materialının ən zəruri məqamlarına diqqət yetirilsin. Deppeler (1998) öz kitabında aşağıdakı üç bilik kateqoriyasını fərqləndirir:

- “bilməyə borcludur” – mənimsənilməsi məcburi olan mühüm informasiya;
- “bilməlidir” – vacib, amma mühüm olmayan informasiya;
- “bilməsi mümkündür” – mühüm və o qədər də əhəmiyyətli olmayan informasiya.

İlk növbədə birinci bilik kateqoriyasına diqqət yetirilməlidir: “bilməyə borcludur”. “Bilməlidir” və “bilməsi mümkündür” kateqoriyalarından olan informasiyalar xüsusi tədris müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaq əsas, ən mühüm və çətin biliklərə yiyələndikdən sonra verilməlidir. Əks halda şagirdin yaddaşı informasiya bolluğu ilə həddindən artıq yüklənə bilər. Müəllim nəinki xüsusiyyətli uşaqlar üçün informasiya axını azalda, həmçinin onu uşağın şəxsi təcrübəsi əsasında, fərdi maraqlarını nəzərə almaqla qura bilər. Məsələn, “Mən yay təttilini necə keçirdim” mövzusunda danışmaq əvəzinə ona yayda iştirak etdiyi hadisələrin xronoloji ardıcılığını tərtib etməsi təklif oluna bilər. Sonra bu ardıcılığı inkişaf etdirmək, ona hekayə forması vermək olar (bu isə artıq “bilməlidir” kateqoriyasından tapşırıq olacaqdır).

Tədris prosesində şagirdlərin informasiyanı mənimsəmə üsullarının müxtəlifliyini bilmək və onların hər biri üçün müvafiq material dəsti hazırlamaq vacibdir. Məktəblərin əksəriyyətində başlıca vəzifə uşaqların oxu vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi, onların savadının, çap materiallarını mənimsəmə bacarığının artırılması hesab edilir. Eyni zamanda unutmamaq olmas ki, müxtəlif əqli və fiziki bacarıqları olan bəzi uşaqlar videoinformasiya,

diskussiyalar və ya hərəkətlər kimi alternativ mənbələrdən materialı daha tez və asanlıqla mənimsəyə bilirlər. Bu mülahizə çap materiallarını qavrama çətinlikləri olan şagirdlər barəsində doğrudur, çünki bu sahədə onların inamsızlığı konseptual mühüm biliklərin mənimsənilməsinə mane ola bilər. Belə hallarda tədris olunan materialların yeni növü sadəcə olaraq zəruridir. Təbii ki, alternativ materialların hazırlanması müəllimlər üçün əlavə yüküdür, lakin işin nəticələri heç də tək-cə məhdud imkanlı uşaqlara təsir göstərməyəcək, - tədris materialının təqdim olunması formalarının müxtəlifliyi sinfin bütün şagirdlərinin xeyrinə olacaqdır.

## Resursların modifikasiyaları

Resursların modifikasiyasının müəllimlərin bir-birinə əlavə köməyinin təmin edilməsi ilə bağlı aspektləri bu kitabın 5-ci fəslində artıq müzakirə edilmişdir. Bundan əlavə resursların modifikasiyasının digər üsullarını, məsələn, təhsilin uğurla həyata keçirilməsi üçün məktəb və məktəbdənkənar cəmiyyətin, digər kənar xidmətlərin imkanlarının əlaqələndirilməsini də nəzərdən keçirmək lazımdır.

---

### **Çərçivə 7.4: Resursların modifikasiyası üsulları**

Deppeler (1998) öz kitabında resursların modifikasiyasının aşağıdakı elementlərini fərqləndirir:

- sinifdə əlavə kömək (yardımçı mütəxəssislər, könüllülər, yaşlıların köməyi, valideynlər və s.)
- ictimai və ixtisaslaşdırılmış təşkilatların, məktəb və məktəbdənkənar cəmiyyətlərin köməyinin əlaqələndirilməsi
- alternativ informasiya mənbələrindən (kompüterlər, çoxsaylı kommunikasiya qurğuları, audio, video) istifadə başqa müəllimlərlə əməkdaşlıq.

---

İctimai birliklər və təşkilatlar ilə sıx əlaqə şəraitində işləyən inklüziv məktəblər öz fəaliyyətində çox böyük yardım alırlar, inklüziv siniflərin müəllimləri də öz növbəsində çox vaxt bu təşkilatların işinə öz töhfələrini verirlər. Belə təşkilatın yardımını əldə etmək çətin deyil: bəzən telefon məlumat kitabını açıb məhdud imkanlı insanlara yardım göstərməklə məşğul olan birliklər bölməsini tapmaq yetər. Məhdudiyətləri olan uşaqlara daha çox ixtisaslaşmış baxımdan, məsələn, autizmlə, Daun sindromlu, serebral iflicli, görmə və eşitmə məhdudiyəti olan uşaqlara yardım göstərən təşkilatlar var.



Daha geniş spektrdə xidmətlər göstərən, o cümlədən inküziv təhsilin təşkilinə bilavasitə kömək edən təşkilatların sayı daim artır. Onlardan inküziv məktəblərdə işləmək üçün məsləhətlər, materiallar və bilavasitə yardım almaq olar. Agentliklərin köməyi onların ölçüsündən və maliyyələşdirmə imkanlarından, bəzən isə məsələn, məktəbə lazımı avadanlıq icarəyə verə biləcək sponsorlarla çox qarışıq əlaqələrdən asılıdır. Digər tərəfdən, bilavasitə məhdud imkanlı insanlara kömək göstərən cəmiyyətlər də uşaqlara yardım edə bilirlər. İctimai xeyriyyə təşkilatlarına konkret layihənin zəruriliyi faktları təqdim olunarsa, bu təşkilatlar həmin layihə üçün vəsait toplanmasını təşkil etməyə kömək göstərə bilirlər. Yuxarıda sadalanan təşkilatların çoxu ictimai əsaslarla işləyir, lakin məktəbdə inteqrasiya proseslərinin təşkili zamanı maliyyə dəstəyi olan digər birliklər və təşkilatlar ilə də əməkdaşlıq variantları araşdırılmalıdır.

Məhdudiyətləri olan insanları dəstəkləyən maliyyə təşkilatları arasında dövlət tərəfindən maliyyələşdirilənlər mühüm yer tutur. İnküziv məktəbin hansı ərazidə yerləşməsindən asılı olaraq məhdud imkanlı uşaqlara yardım göstərilməsi milli və ya dövlət səhiyyə sisteminin, təhsil sisteminin, hüquq sisteminin, yaxud sosial yardım departamentinin müstəsna səlahiyyətinə aiddir. Bu təşkilatların harada yerləşməsindən asılı olmayaraq, onların barəsində əldə edilmiş bütün əlaqə məlumatı öyrənilməli, müxtəlif əqli və fiziki imkanlara malik uşaqların tədris prosesinin təşkili üçün bilavasitə yardım göstərilməsi, yaxud resursların möhkəmləndirilməsi baxımından işlənməlidir. Birliklərin və təşkilatların xidmətlərinin dərəcəsi və siyahısı dəyişə bilər, lakin məktəbdə aparılan inküziv işin parametrlərinə və istiqamətlərinə uyğun xidmətlərin spektrindən tam 100% istifadə etmək lazımdır. Təşkilatlar məsləhətə, informasiya ilə, materiallarla və bəzi hallarda real maddi resurslarla kömək edə bilirlər.

Hazırda bütün kateqoriyalardan olan şagirdlərə dəstəyi təmin etmək üçün informasiya texnologiyalarından intensiv istifadə edilir. Məktəblərdə kompüterlər və məhdud imkanlı uşaqlar üçün işlənilmiş xüsusi interfeys qurğuları qərb ölkələrinin əksəriyyətində həyat normasına çevrilmişdir. İnkişaf etmiş texnologiyalar müxtəlif imkanlı uşaqların öz akademik müvəffəqiyyətini yaxşılaşdırmasına, yeni dostlar tapmasına və virtual məkanlarda öz yaşdırları ilə bərabər ünsiyyət qurmasına imkan verir. Bu texnologiyaları “assistiv (köməkçi) texnologiyalar” adlandırırlar (7.5-ci nümunəyə bax), çünki onların bilavasitə vəzifəsi müxtəlif tapşırıqların yerinə yetirilməsində uşaqlara kömək göstərməkdir. Bu sahədə texnoloji vasitələr o qədər də ucuz deyil, buna görə də məktəblər və müəllimlər zərurətlə imkan-

ların nisbətini dəyərləndirməlidirlər. Əvvəla, əmin olmaq lazımdır ki, alınan hər hansı assistiv komponent, doğrudan da, bu və ya digər vəzifənin həyata keçirilməsi üçün zəruridir. İkincisi (bu, daha mühüm məqamdır), əmin olmaq lazımdır ki, şagirdlər alınan vasitələrdən özlərinin xeyrinə istifadə edə biləcəklər. Təəssüf ki, texnoloji qurğularla təminat olsa da,, lakin şagirdlərin onlardan istifadə edə bilməməsi və ya istifadə etməyi bacarmaması kimi acınacaqlı faktlar məlumdur.

---

### **Çərçivə 7.5: Köməkçi texnologiya nümunələri**

Məktəblərdə müasir köməkçi texnologiyalara aşağıdakılar daxildir:

**Dəyişdirici açarlar** – hətta hərəkət aparatı pozuntuları olan uşaqların belə istifadə edə biləcəkləri "Yandır/söndür" tipli müxtəlif düymələr. Dəyişdirici açarlar müxtəlif formalı və ölçülü ola bilər, onlar müəyyən səsli məlumatları aktivləşdirir, oyuncaqları, məişət texnikasını və ümumiyyətlə, "yandırıb-söndürülməsi" mümkün olan hər şeyi işə salır. Bəzi kompüterlər elə hazırlanmışdır ki, onların proqramlarını idarə etmək üçün yalnız dəyişdirici açardan istifadə olunur. Ən sadə "düymənin" tətbiq imkanları həqiqətən hədsizdir.

**Alternativ klaviaturalar** – müasir bazarda geniş çeşiddə uyğunlaşdırılmış klaviaturalar təqdim olunur. Onların bəziləri kontekstdən asılı olaraq avtomatik surətdə dəyişə və klavişin təyinatını dəyişdirə bilər. Bəzi klaviaturalar isə böyük ölçülü klavişlər tətbiq etməklə hazırlanmışdır, yaxud müəyyən ergonomik xüsusiyyətlərə malikdir.

**Alternativ siçanlar** - ən yayılmış nümunələr kimi trekbolu, əlaqə meydançalarını və istiqamətləndirmə vasitələrini göstərmək olar. Sensor ekranlar da bir çox xüsusi proqramlar vasitəsilə uşaqların inkişafına kömək göstərən qurğular arasında mühüm yer tutur.

**Nitq tanıma proqramları** – müasir hesablaşma qurğularının çox istehsal edildiyi bir şəraitdə hətta o qədər də mükəmməl olmayan bu proqramlar sözləri dəqiq və aydın tələffüz edə bilənlər üçün yaxşı alternativdir. Nitq vasitəsilə idarəetmə üçün yalnız mikrofon tələb olunur. Hazırda proqramların uyğunlaşdırılması o qədər də yüksək səviyyədə deyil, buna görə də dikte edilən mətnlərdə tez-tez meydana çıxan səhvləri aradan qaldırmaq zərurəti yaranır.

**Mətnin səsləndirilməsi proqramları** – bu proqramlar kompüterdə yığılmış mətni "səsləndirə" bilər. Görmə pozuntuları olan uşaqların inkişafı üçün misilsiz vasitədir.

**Digər proqram təminatı** – indiyədək məhdud imkanları və müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan uşaqlar üçün ən geniş çeşiddə təhsil üzrə proqram təminatı hazırlanmışdır. Bu proqramların çoxu bütövlükdə bütün uşaqların inkişafı üçün faydalıdır, çünki oyun prinsipi və təkrarlama prinsipi üzərində qurulmuşdur.

(Ryba və b., 2002)

---

Texnologiya elə sürətlə inkişaf edir ki, bugünkü ixtiralar və yeniliklər bu kitabda göstərilən müxtəlif qurğuların tətbiqi nümunələrini köhnəmiş qurğular sırasına salar. Məhz bu səbəbdən biz belə qurğulardan istifadənin və onların ətraflı təsvirinin təfərrüatına varmayacağıq. Bu mövzuda ən tam və aktual informasiya mənbəyi İnternetdir. Şəbəkədə informasiya axtarışı üçün axtarış portallarından birində "köməkçi texnologiya" açar sözlərini yığın.

## Təlim-tədris strategiyalarının modifikasiyaları

Deppeler (1998) siyahısı inküziv təhsil prosesi kontekstində istifadə olunan və təcrübədə sınaqdan keçmiş tədris strategiyalarına girişdir. 7.6-cı cədvəldə göstərilən strategiyaların siyahısı qətiyyənlə tam və son deyildir. Göstərdiyimiz üsulların çoxu kitabımızın 8-ci fəslində müzakirə edilir.

---

### Çərçivə 7.6: İnküziv təhsil strategiyaları

Deppelerin (1998) kitabında təhsildə inküziv yanaşma üçün səciyyəvi olan tədris strategiyalarında aşağıdakı dəyişiklərin siyahısı verilir:

- vəziyyətlərin modelləşdirilməsindən və bilavasitə praktik tapşırıqlardan istifadə edilməsi
- mərhələ-mərhələ təlimatlandırma vasitəsilə əyani nümayiş
- təcrübədə sınaqdan çıxmış ifadələrin və konsepsiyaların əzbərlənməsi
- oyunlardan istifadə edilməsi
- interaktivliyin artırılması – şagirdlərə əyani vəsaitlərin paylanması və daim onlarla sıx əlaqədə iş aparılması
- müxtəlif həvəsləndirmə üsullarının tətbiq edilməsi (xallar, sertifikatlar, ulduzlar və digər həvəsləndirici sxemlər, habelə nəticələrə nail olmağın əyani sxemləri)
- müəyyən nailiyyətlərə görə tərifi təz-təz istifadə edilməsi
- passiv oxu və ya dinləmə ilə kifayətlənməyərək müxtəlif təlim üsullarından – bütün mümkün vasitələrdən, habelə modellərdən, videoyazılardan, kompüter proqramlarından istifadə olunması

- komandaların sürətinin dəyişdirilməsi – cümlələr arasında pauzaların artırılması, əsas elementlərin təkrarlanması
- tapşırıqların başa çatdırılması üçün əlavə vaxt verilməsi
- daha çox sual verilməsinin və müxtəlif mürəkkəblik səviyyələrindən istifadə olunmasının zəruriliyi
- aktivliyin artırılması və diskussiyaya daha çox şagirdin cəlb edilməsi üçün istiqamətverici sözlərdən istifadə olunması
- tapşırıqların yerinə yetirilməsinin bütün mümkün üsullarından istifadə edilməsi (yazılı cavablarla kifayətlənməyərək – diaqramların, səs yazılarının yaradılması, modellər qurulması, videoyazı və s.)
- şagirdlərin şəxsi keyfiyyətlərindən və maraqlarından istifadənin həvəsləndirilməsi
- şəxsi keyfiyyətlərin, bilik və bacarıqların təcəssümünü tələb edən tapşırıqların tədris planına daxil edilməsi
- imkan olduqda problemlə tədris üçün səciyyəvi olan yanaşmalarla bərabər metakognitiv yanaşmalardan istifadə edilməsi (yəni "Bu halda özümə necə kömək göstərməli?", "Bu məsələnin həlli üçün daha necə cəhd göstərməliyəm?")
- özünə nəzarətin işə salınması (özünə nəzarət etməli, öz səhvlərini düzəltməli, özünü motivasiya)
- qiymətləndirilən tapşırıqlardan və kreativ üsullardan istifadə olunması (nümayişlər, sərgilər, təqdimatlar)
- bilavasitə müşahidənin və qiymətləndirmələrin tədris strategiyasına daxil edilməsi

---

## Materialın mənimsənilməsi standartlarının modifikasiyaları

Biliclərin mənimsənilməsi standartlarının modifikasiyası zamanı unutmamaq olmaz ki, məhdud imkanları olan şagirdlər sinfin digər şagirdləri ilə birlikdə bütün adı proseslərdə iştirak edə bilərlər, bu şərtlə ki, onlar öz fərdi planlarında müəyyən olunmuş uzunmüddətli məqsədlərini və bilavasitə vəzifələrini həyata keçirmiş olsunlar. Deppeler (1998) tədris materialının mənimsənilməsi standartlarının aşağıdakı modifikasiya siyahısını təqdim edir:

---

### **Çərçivə 7.7: Tədrisin nəticələrini qiymətləndirmənin modifikasiyası üsulları**

Deppeler (1998) tədris materialının mənimsənilməsi standartlarının aşağıdakı modifikasiyası üsullarını təqdim edir:

- ümumi tədris planı çərçivəsində eyni, lakin daha asan formada olan tapşırıqdan istifadə edilməsi (şagirdin fərdi planının

- məqsədləri ilə müqayisələndirməklə)
- alternativ tədris planından götürülmüş praktik məqsəd və vəzifələrə aid tapşırığın seçilməsi (sosial vərdişlər, cəmiyyətin həyatında iştirak, istehsalatda məşğulluğa hazırlıq).

Uşaqlara materialı bir yerdə öyrətmək olar, lakin nəticələri fərqləndirmək lazımdır və xüsusi təhsil tələbatı olan şagirdin tədrisinin nəticəsi onun fərdi tədris planının məqsəd və vəzifələrinə uyğun olmalıdır. Məsələn, təbiətsünaslıq dərində sinif şagirdlərinin əsas qrupuna gülün (bitkinin) bütün hissələrini dərsləkdəki diaqramla tutuşduraraq adlarını göstərmək tapşırığı verilmişdir, müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan şagirdlərin isə bitkinin ləçəklərinin rəngini düzgün göstərməsi yetərlidir. Şagirdlərin hər iki kateqoriyası eyni prosesdə iştirak edir, lakin onların yekun tapşırıqları fərqlidir.

Deppelerə (1998) görə, tədris materialının mənimsənilməsi standartlarının ən mühüm modifikasiyası tədris planının əsas, lakin sadələşdirilmiş formada olan tapşırığının yerinə yetirilməsidir. Məsələn, sinif rəsmi müzakirəsinin motivləri əsasında bir səhifəlik hekayə yazmalıdır, müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan uşaqlar da eyni işi görməlidirlər, amma bir neçə cümlə həcmində. Bu zaman istisnasız olaraq bütün sinif “Rəsm haqqında hekayə” mövzusu üzərində işləyir, nəticələr isə müxtəlif səviyyələrdə, müxtəlif qabiliyyətləri və şagirdlərin müxtəlif kateqoriyaları üçün tapşırığın uğurla yerinə yetirilməsi təyini nəzərə almaqla qiymətləndirilir.

Xüsusi təhsil tələbatı olan şagirdlərin fərdi imkanlarına əsaslanaraq mövzusunə və məzmununa görə bütün sinif üçün tapşırıqdan xeyli fərqli tapşırığın seçilməsi inküziv sinifdə yalnız zəruri halda aparılmalıdır, çünki bu, uşağı digərlərindən bu və ya başqa şəkildə təcrid edir. Çalışmaq lazımdır ki, belə tapşırıqlar müstəqil iş dövrünə, yaxud fərdi layihələrin yerinə yetirilməsi vaxtına qalsın ki, müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan şagirdlərlə sinfin qalan şagirdləri arasındakı fərq o qədər də nəzərə çarpmasın.

## **Tədris vasitəsi kimi tapşırığın təhlili**

Tapşırıqların təhlilini 6-cı fəsildə informasiya axtarışı nümunəsində ətraflı nəzərdən keçirmişik. Bir daha təkrar edək ki, tapşırığın təhlili şagirdin müəyyən relevant qısa-müddətli davranış məqsədinə nail olmaq qabiliyyətinin qiymətləndirilməsidir. Bu, bir böyük və nisbətən mürəkkəb vəzifənin bir çox sadə tərkib hissələrinə bölünməsidir və şagird həmin hissələri mənimsəyərək bütövlükdə əsas tapşırığı yerinə yetirməyi öyrənir. Tapşırığın təhlili nəticələrin qiymətləndirilməsi üçün gözəl vasitə olmaqla yanaşı həm də xü-

susən inküziv sinifdə aparılan iş zamanı tədris prosesini strukturlaşdırmağa kömək edir. Lakin qeyd etmək lazımdır ki, tapşırığın təhlili təkcə müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan uşaqlarla deyil, bütün şagirdlərlə aparılan işdə tətbiq olunan vasitədir. Üstəlik, tapşırığın təhlilinə əsaslanan tədris metodunu müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan şagirdlərin heç də hamısına tətbiq etmək olmaz. Bu yanaşmadan ehtiyatla istifadə edilməlidir, əmin olmaq lazımdır ki, o, şagirdlərin hər iki kateqoriyası üçün tam uyğundur.

Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, tapşırığın təhlilinin iki tipi var: əsas və xüsusi. Hər iki tipin prinsipləri eynidir, lakin tapşırığın əsas təhlili nəticələrin ilkin qiymətləndirilməsi üçün, xüsusi təhlili isə tədrisin ardıcılığının planlaşdırılması üçün daha münasibdir.

6-cı fəsildə nəzərdən keçirilmiş tapşırığın ümumi təhlilində Sara tapşırığın komponentlərindən hər birini alınmış informasiyanın detallarını dəqiqləşdirmək lazım gələndək (✗ işarəsi ilə qeyd olunmuşdur) yerinə yetirə bilmişdir (✓ işarəsi ilə qeyd olunmuşdur). Sara üçün problematik vəzifəni tərkib hissələrinə ayıran tapşırığın xüsusi təhlilini tərtib edək. Bu, tapşırığın ümumi təhlilindəki mürəkkəb fəaliyyəti dərk etməkdə şagirdə kömək göstərək və onun qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmasına imkan verək.

Tapşırığın xüsusi təhlilini hazırlayarkən tapşırığın əsas təhlilinin tərtib edilməsi üçün tətbiq olunan prinsiplərə əməl etmək lazımdır. Yeganə fərq bundan ibarətdir ki, indi biz ayrıca bir mərhələnin daha detallı səviyyəsi üzərində işləyirik. Tapşırığın xüsusi təhlili şablonu tapşırığın əsas təhlili şablonundan heç bir şeylə fərqlənməyə bilər və eyni qaydada nəticələrin qiymətləndirilməsi üçün istifadə oluna bilər. Yalnız mərhələlərdən hər birinin qarşısında müvəffəqiyyətlə yerinə yetirildiyini təsdiqləyən işarə qoyulduqdan sonra şagird fəxrlə deyə bilər ki, tapşırığın materialını mənimsəyib. Bizim nümunədə Sara sentyabrın 21-dək bütün mərhələləri uğurla yerinə yetirib.

Müxtəlif fiziki və əqli imkanları olan şagirdlərin fərdi məqsədlərini unutmadan tapşırığın təhlilindən hər gün inküziv sinifdə də istifadə etmək olar. Bunun üçün müəllim tədris prosesinə birbaşa təsirini zəiflətməli, şagirdlərin əsas hissəsinin müsbət nümunəsinə və inküziv sinfin dinamik inkişaf edən mühitinə kreativ atmosferin faydalı təsirinə söykənməlidir. Məsələn, nəzərdən keçirdiyimiz tapşırığın təhlili asanlıqla dram sənəti dərslərinin mövzusunə əlavə edilə bilər, yaxud sinfin sosial layihəsinin, məsələn, ictimai rəyin toplanması və marketinq araşdırmalarının aparılması layihəsinin yerinə yetirilməsi üçün çox münasibdir. Müəllimin iş üsulları və üslubu bilavasitə onun tərtib etdiyi tapşırıqların təhlilinin növündən, nəticə etibarilə dərstdə bütün uşaqların ən fəal iştirakına imkan verən çevik yanaşma formasını

## Tapşırığın xüsusi təhlili

Şagird: Sara

Tapşırıq: İnformasiyanı təkrar etmək və dəqiqləşdirmək xahişi	Nailiyət (tarix)						
	12.9	13.9	15.9	18.9	19.9	20.9	21.9
Addım							
Deməli: "Zəhmət olmasa, bunu bir daha təkrar edin".	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mahiyyəti bir sözlə və ya qısa ifadə ilə bildirməli.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Soruşmalı: "Bu düzdürmü?"	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
Əgər düzdürsə, sağollaşib getməli.	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
Düz deyilsə, belə deməli: "Yaxşı olar ki, mən bunu yazım".	x	x	x	x	x	✓	✓
Karandaş və kağız tapmalı.	x	x	x	x	x	✓	✓
Belə deməli: "Zəhmət olmasa, bir daha təkrarlayın ki, mən yaza bilim".	x	x	x	x	✓	✓	✓
Əsas sözləri qeyd etməli.	x	x	x	x	✓	✓	✓
Əsas sözləri ucadan oxumalı.	x	x	x	✓	✓	✓	✓
Soruşmalı: "Düzdürmü?"	x	x	x	✓	✓	✓	✓
Cavabdan asılı olmayaraq təşəkkür edib getməli.	x	x	x	x	x	x	✓

tapmasından asılıdır.

Bu fəsildə tədris prosesinin bütün iştirakçılarının tələbatını ödəmək məqsədilə fərdi məqsəd və vəzifələrə yanaşmanın tədris planının ümumi strukturuna daxil edilməsi yolları təsvir edilmişdir. Növbəti fəslin materialı başlanmış mövzunun məntiqi davamıdır və burada söhbət sinifdə inklüzivliyin səmərəli həyata keçirilməsi üzrə əlavə strategiyalardan gedəcəkdir.

## FƏSLİN ƏSAS TERMİNLƏRİ

**Tədris planı** – biliklərin, vərdişlərin öyrədilməsi və mənimsənilməsi ilə, tədris prosesinə münasibətlə sıx bağlıdır. O, tədrisin predmeti, pedaqoji proses, qiymətləndirmənin aparılması kimi məsələləri, habelə tədris proqramlarının təşkil edilməsinə və keçirilməsinə cəlb olunmuş müxtəlif resursları əhatə edir.

**Əsas tədris planı** – tədris planının bütün şagird auditoriyası üçün lazım olan baza komponentləridir.

**Köməkçi texnologiyalar** – xüsusi təhsil tələbatı və əliliyi olan uşaqlara yardım məqsədilə yaradılmış mühəndisi vasitələridir.

## ƏLAVƏ OXU MATERİALI

Goodman, J.F. və Bond, L. (1993), "Fərdi təhsil proqramı: Retrorespektiv tənqid", *Xüsusi təhsil jurnalı*, 26 (4), səh. 408–22.

Onosko, J.J. və Jorgenson, C.M. (1998), "İnküziv siniflərdə bölmə və dərslərin planlanması: Bütün uşaqlar üçün öyrənmə imkanlarının artırılması", *"Bütün şagirdlər üçün orta məktəblərin strukturunun dəyişdirilməsi: İnküzivanın növbəti səviyyəyə addımlaması"*, C.M. Jorgensen və b., Baltimore: Paul H. Brookes, səh. 273.

Ryba, K., Curzon, J. və Selby, L. (2002), "İnformasiya və kommunikasiya texnologiyaları vasitəsilə tədris prosesində əməkdaşlıq", *Müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların tədrisi*, A. Ashman və J. Elkins və b., Frenchs Forest, NSW: Pearson Education, səh. 500–29.



# İnklüzivliyi inkişaf etdirmək üçün kollaborativ təlimat

**K**ollaborativ iş müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların uğurlu tədrisi üçün məsuliyyətin təhsil prosesinin iştirakçıları arasında bölüşdürüldüyü inklüziv təlim mühitini yaratmaq üçün əsas prinsipdir. Kollaborativ təşkilati strukturlar məktəbin komandada işləmə, uyğunlaşma, birgə məsuliyyət və məqsədyönlülük mühitini dəstəkləyir. Məktəblinin təlimini zənginləşdirməkdə müxtəliflik üçün tədris işçiləri təcrid olunmanın, təhsildən imtinanın olmadığı və stereotiplərin yaranmadığı müsbət sosial mühit yaratmalı, o cümlədən, yüksək səviyyədə qarşılıqlı fəaliyyəti artırmaq üçün dəstəkləyici, diqqətəlayiq və bütün şagirdlərin cəlb olunduğu sistemli təlimatlar müəyyən etməlidir (Bax Fəsil 10). Bu Fəsildə peşəkarlar və şagirdlər üçün kollaborativ təlimin əsas xüsusiyyətlərinin xülasəsi verilir və bu sahədə daha çox uğur qazanmaq üçün bir sıra təcrübə tövsiyələr təklif olunur.

## FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI

- kollaborativ təşkilati strukturlar
- kooperativ təlim
- həmyaşıdları öyrətməklə təlimat və müdaxilələr
- qarşılıqlı tədris fəaliyyətləri

## KOLLABORATİV İŞ (BİRGƏ İŞ)

İnklüzivanın uğurlu olması üçün kollaborativ iş müəllimlərlə və digər peşəkarlarla, o cümlədən, ailələr və daha geniş tədris prosesi iştirakçıları ilə birgə iş də daxil olmalqə, bütün təbəqələrdə baş tutmalıdır. Kollaborativ təşkilati strukturlar məktəbin komandada işləmə, uyğunlaşma, birgə məsuliyyət və məqsədyönlülük mühitini dəstəkləyir. Kollaborativ strukturların müxtəlifliyinin həmyaşıdlarla birgə iş, kollaborativ məsləhətləşmə və koo-

perativ tədris də daxil olmaqla, peşəkar iş birliyini dəstəklədiyi və genişləndirdiyi müəyyən edilmişdir. Bu strukturlardan bəziləri Fəsil 5-də verilmişdir.

Sınıflərdə məktəblilərin müxtəlif əqli və fiziki imkanlı hissəsi üçün təlimatların necə səmərəli və rahat təmin edilməsi məsələsi bir çox alternativ strategiyaların yaranmasına gətirib çıxarmışdır. Dərslər rəqabət prinsipi ilə, fərdiyyətçilik nöqtəyi-nəzərindən və ya kollaborativ şəkildə təşkil oluna bilər. Rəqabət əsaslı və fərdiyyətçi strukturda, şagirdlər imtahanlarda təqdim etdikləri iş və ya fəaliyyətlərinə veriləcək hərfi işarələrlə qiymətləndirmə üçün bir-biri ilə rəqabət aparır. Bu strukturda məhdud sayda şagird yüksək nəticə əldə edir, şagirdlər müstəqil işləməyə meyilli olur və kollaborativ (birgə) işə həvəslənmir. Ötən 90 il ərzində kollaborativ tədbirlər nəticəsində əldə olunan nailiyyətlərlə rəqabət prinsipli və fərdiyyətçi təlimlə əldə olunan nailiyyətləri müqayisə edən əsaslı tədqiqat aparılmışdır. Bu tədqiqatlar müxtəlif əqli və fiziki bacarıqlara malik şagirdlərin ictimai və akademik bacarıqlarını təkmilləşdirmələri üçün kollaborativ təlimatın səmərəliliyinə güclü dəstək vermişdir.

Kollaborativ təlim şagirdlərə bir çox hallarda fayda verir, buna yüksək elmi nailiyyət (Johnson və Johnson, 1989; Webb və başqaları, 1995; Slavin, 1995, 1990; Tomlinson və başqaları, 1997; Putnam, 1998), özünə hörmət (Johnson və Johnson, 1989) və həmyaşıdlarla qarşılıqlı münasibətlər (Johnson və b., 1986), eləcə də, şagird və müəllimlər arasında müsbət əlaqələr (Tomlinson və b., 1997) daxildir. Meta-təhlillər və digər tədqiqatların nəzərdən keçirilməsi (Slavin, 1983; Tədris Araşdırmaları Xidməti, 1989; Natasi və Clements, 1991; Wade və başqaları, 1995; Johnson və Johnson, 1989) kollaborativ təlimin səmərəliliyi üçün konstruktiv dəstək təmin etmişdir. Bununla yanaşı, bu tədqiqatlar rəqabət əsaslı və fərdiyyətçi təlimlə müqayisədə, kollaborativ mühitdə öyrənən şagirdlərin təlimə daha aktiv və tam şəkildə cəlb olunduğunu, daha tənqidi düşüncə və mühakimə bacarıqları nümayiş etdirdiyini, problemlərlə üzləşdikləri zaman daha novator ideyalar verdiyini və yeni kontekstdə öyrəndiklərini daha çox mənimsədiklərini göstərmişdir.

Təlimə aktiv cəlb olunma əlilliyi olan və pedaqoji mühitdə passiv iştirak meyilli olan digər şagirdlər üçün xüsusilə mühümdür. Kollaborativ təlim həmçinin, rəqabət əsaslı metodlarla müqayisədə şagirdlərin stress və həyəcanını azaltmış və məsələnin məzmununa və təlim təcrübəsinə daha müsbət münasibəti dəstəkləmiş və yadda saxlama potensialını artırmışdır. Kollaborativ təlimat eyni zamanda, şagirdlərə sosial inkişafa təkan verən mühüm qarşılıqlı münasibətləri artırmağa imkan verir. Kollaborativ təlimatın fay-

daları ictimai münasibətlərdən uzaqlaşan risk qruplarında olan şagirdlərin məşğuliyətinə təsir baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

---

### **Çərçivə 8.1: Kollaborativ təlimatdan istifadənin üstünlükləri**

Kollaborativ təlimatdan istifadənin bir çox üstünlükləri var və onlar aşağıdakı kimi ümumiləşdirilə bilər:

- rəqabət əsaslı və fərdiyyətçilikdən daha çox interaktiv və kooperativ
  - fərdiləşdirilmiş təlim hədəfləri və fərdi məsuliyyət
  - heterogen qruplarda struktur və pozitiv təlim
  - müəllimin vasitəçilik etdiyi təlimatla müqayisədə fəal iştirak və məşğulluğun daha yüksək səviyyələri
  - özünə hörmətin və elmi məsələlərə münasibətin inkişafı
  - bütün şagirdlərin dərslərin prosesində iştirakının artması
  - daha yüksək elmi nailiyyətlər və yadda saxlama
  - cəmiyyət tərəfindən qəbul edilən davranışların öyrədilməsi, təcrübədən keçirilməsi və möhkəmləndirilməsi üçün ideal təlim məzmunu
  - həmyaşıdlarla və şagird-müəllim münasibətlərinin təkmilləşdirilməsi
  - əqli və fiziki fərqliliyə artan hörmət
  - iş və asudə vaxtlar üçün kollaborativ bacarıqlar cəmiyyət tərəfindən qiymətləndirilir.
- 

Yerinə yetirilməsi sadə olan bir sıra kollaborativ təlimat strategiyaları müəllimin sinifdə şagirdlərin müxtəlif əqli və fiziki imkanlı olan qismini öyrətməkdə təsirliliyini artırır. Kooperativ təlim, həmyaşıdları öyrətmə və qarşılıqlı öyrənmə kollaborativ metodik strategiyaların heterogen qruplarda şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyətini təşkil edən, qarşılıqlı asılılığı dəstəkləyən və fərdi məsuliyyəti təmin edən nümunələridir.

## **Kooperativ təlim**

Kooperativ təlim kiçik qruplarda planlaşdırılmış qarşılıqlı təsir vasitəsilə kollaborativ işi (birgə işi) dəstəkləyir. Adından da görüldüyü kimi, o, birgə nəticə əldə etmək üçün şagirdləri əməkdaşlığa cəlb edir. Kollaborativ təlimin hədəflərindən biri fərdi şagirdin qrup işi ilə təsəvvürünü və ona öyrədilənləri yaddaşda saxlamasını artırmaqdır. Digər bir hədəf isə, müzakirə mövzusunda və ümumilikdə təlimə müsbət münasibət yaratmaqdır. Kooperativ təlim həm də, şəxsiyyətlərarası münasibətlər və sosial problemlərin həlli

bacarıqlarının yaranmasına şərait yaradır.

Kooperativ təlimin səciyyəvi xüsusiyyətlərinə daxildir:

- Şəxsi münasibət
- Qrupun müsbət qarşılıqlı asılılığı
- Fərdi məsuliyyət
- Tapşırıqların vurğulanması
- Məsuliyyət, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdən və kiçik qrup bacarıqlarından münasib istifadə
- Qrup işi

## Kooperativ təlimin təşkili və uğurlu olması

Kooperativ təlim qruplarının metodik strategiya kimi istifadəsi daha ənənəvi metodik prosedurlara və planlaşdırmaya müəyyən dəyişiklik edilməsini tələb edir. Müəllimlər kooperativ təlimi həmişə səmərəli şəkildə həyata keçirməyib. Eyni zamanda, bütün kooperativ təlim qrupları həmişə birgə əməkdaşlığa gətirib çıxarmır (Cohen və Lotan; Hollins və başqaları, 1994, 1995) və ya bütün şagirdlər üçün müsbət nəticələr vermir (Blumenfeld və başqaları, 1997). Bəs, kooperativ təlim qrupunu uğurlu edən nədir? Aparılan tədqiqatlar nəticəsində müəllimlərin kooperativ-təlim qruplarının səmərəliliyini artırmaq üçün istifadə edə biləcəkləri bir sıra strategiyalar müəyyən edilmişdir. Bu, 8.2-ci bənddə göstərilmiş və müəyyən hissələr irəlindəki səhifələrdə müzakirə edilmişdir. Fəsil 5-də uğurlu birgə iş üçün effektiv ünsiyyətin əhəmiyyətini vurğulamışdıq. Ünsiyyətinizi daha effektiv etməyə dair tövsiyələr üçün yenidən Fəsil 5-ə istinad edə bilərsiniz.

---

### **Çərçivə 8.2: Kooperativ-təlim qruplarının effektivliyini artırmaq üçün iyirmi strategiya**

- 1 Şagirdləri heterogen (müxtəlif) qruplara ayırmaq.
- 2 Şagirdləri optimal sayda (4-6 nəfər) kiçik qruplara ayırmaq.
- 3 Qrupun tərkibini yüksək səviyyədə iştirak və uyğunlaşma ilə nəticələnenək şəkildə qərarlaşdırmaq.
- 4 Qrupun tərkibini müntəzəm olaraq yoxlamaq və dəyişmək.
- 5 Bütün şagirdlərin bir-birini görə bilməsi və heç kimin üstün mövqedə əyləşməməsi üçün dairə şəklində əyləşməni təşkil etmək.
- 6 Şagirdlərin etmək istədikləri və öyrənəcəkləri məzmunla səmərəli şəkildə məşğul olacaqları tapşırıq seçmək.
- 7 Qrup fəaliyyətlərinə cəlb olunmanı dəstəkləmək və diqqətin mərkəzləməsinə təmin etmək üçün manipulyativ materiallar əlavə etmək.

- 8 Elmi və kollaborativ məqsədlər müəyyən etmək.
- 9 Qruplarda həmyaşıdların cəlb olunma qaydalarını müəyyən etmək.
- 10 Rol tapşırıqlarını (məs. dəstəkləyici, müşahidəçi, qeydə alan, tədqiqat aparan, daxil edən, yoxlayan və s.) müəyyən etmək.
- 11 Şagirdlərə qrupda necə sual vermək, qulaq asmaq, paylaşmaq, nəql etmək və iştirak etmək kimi qarşılıqlı fəaliyyət bacarıqlarını öyrətmək.
- 12 Şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyətlərini yoxlamaq.
- 13 Təlimatçı kimi fəaliyyət göstərməyi təcrübədən keçirmək
- 14 Diqqətin yayınmasını minimuma endirmək üçün qruplar arasında müvafiq məsafə qoymaq.
- 15 Fərdi məsuliyyətlə qarşılıqlı asılılığı artırmaq
- 16 Fərdi və qrup məsuliyyətinin bəzi formalarından istifadə etmək.
- 17 Bütün şagirdlərin uğur əldə etmə imkanları olması üçün meyarları və tapşırıq tələblərini fərdiləşdirmək
- 18 Tapşırıq və prosesə dair şagirdlərə rəy vermək.
- 19 Şagirdin qiymətləndirilməsini və qrup işinin təsvirini əlavə etmək.
- 20 Yarımçıq qalmış qrup işini öyrənmək.

### *Şagirdləri kooperativ təlim qruplarına təyin etmək*

Kooperativ –təlim (KT) fəaliyyətini planlaşdıran müəllimlər üçün qarşıda duran birinci məsələ qrupları necə təşkil etməkdir. Əvvəla, münasib say nə qədər olmalıdır? KT qrupları üçün təklif olunan optimal say dörd və altı şagird arasında dəyişir. Az sayda şagird kifayət qədər fikir ayrılığı təmin edə bilməz. Bir çox şagirdlər qrup birliyinin qarşısını ala və ya bəzi şagirdlərin fəal iştirakdan tamamilə yayınmalarına səbəb ola bilər. Daha böyük qrup üçün məhsuldar kollaborativ münasibətlər qurmağa daha çox vaxt tələb olunur.

Müxtəlif etnik keçmişə, gender və irqə malik olan və fərqli öyrənmə metodları və nailiyyət səviyələri olan şagirdlərdən təşkil olunmuş heterogen qruplara üstünlük verilir. Müxtəlif bacarıqlara malik şagirdlər hər qrupda bərabər sayda bölünməlidir. Yüksək rəqabət qabiliyyətinə malik şagirdlər qrupda digərlərinə konsepsiyanı daha yaxşı izah edə və bunu təkrarlaya bilər. İzah etmə prosesi bu şagirdlərin dərketmə imkanlarını artıracaq, digər şagirdlər isə bu həmyaşıdları tərəfindən təmin olunan izahatlardan fayda əldə edə bilər. Bundan başqa, intellektual arqumentin inkişafı və fərqli perspektivlərin qəbulu qarşılıqlı məna quruluşunu inkişaf etdirir və bütün şagirdlərin sosial qarşılıqlı fəaliyyəti və inkişafı üçün çox mühümdür. Fərqli bacarıqlara və müvəffəqiyyət dərəcələrinə malik şagirdlərin qruplaşdırılma-

sı bir qayda olaraq, daha fərqli ideyaların yaranmasına və müzakirə zamanı izahatların sürətlə verilməsi və qəbuluna gətirib çıxarır.

Yadda saxlamaq lazımdır ki, heterogen qrupları təşkil etmək, şagirdləri təsadüfi seçmək və onları qruplara təyin etmək demək deyil. Buna görə də, şagirdlərinizi qruplara təyin etmək haqqında düşünən zaman, onları çoxsaylı səciyyəvi xüsusiyyətlərin davamlılıq müddəti boyunca müşahidə etməyə çalışın. Bəzi səciyyəvi xüsusiyyətlər xüsusi qruplar və ya tapşırıqlar üçün mühüm ola bilər. Məsələn, bəzi şagirdlər təcrübə toplamaqda və ya dram fəaliyyətində və ya musiqidə xüsusilə, səriştəli ola bilər. Digərləri daha çox və ya az sosial bacarıqlara malik ola və ya qrup şəraitində ünsiyyətçi ola bilər. Diqqətini tapşırığa cəmləyə bilən şagirdləri, onun yerinə yetirilməsində çətinlik çəkən şagirdlərlə qruplaşdırmaq tamamlayıcı üsulları olan qrup yaratmağın effektiv yolu ola bilər. Qrupu müşahidə edərək və onun tərkibini müntəzəm olaraq dəyişməklə, siz fərdi şagirdlərin gücü və bacarıqlarından faydalana və həmin şagirdlərin qrupda həmişə ən bacarıqlı olmadıqlarına əmin ola bilərsiniz. Qrupda hər bir şəxsə spesifik rol təyin etmək və rolları dəyişmək həmçinin, bir və ya iki şagirdin qrupda dominantlıq etməməsi və ya lider rolunu üstələməməsi və hər kəsin fərqli rolların hər birində fəal iştirak etmə imkanlarının olmasını təmin etmək üçün çox əhəmiyyətlidir.

Müəllimin KT təcrübəsini yaratdığı üslub müsbət nəticələrin təşviq edilməsi üçün də vacibdir. Şagirdlərə qruplarda necə işləməyi öyrətmək və şagirdlərin təlim tapşırıqlarını və gözləntilərini dəqiq müəyyən etmək qrupun qarşılıqlı fəaliyyət keyfiyyətinə müsbət təsir göstərə bilər. Əlilliyi olan şagirdlər qruplara yerləşdirilməli və iştirak uğurlarını təmin etmək üçün nəzarət olunmalıdır.

### *Tapşırığın seçilməsi*

Müəllimlər bütün şagirdləri öyrədilən məzmunu cəlb edə bilən tapşırıqlar təşkil etməyə və ya seçməyə cəhd göstərməlidir. Birgə işə uyğunlaşan tapşırıqlar birdən çox həlli yolu olan, fərqli formatlarda ifadə oluna bilən və ən vacibi isə, şagirdlərin düşüncələrini nümayiş etdirmək üçün müzakirə və izahatlar tələb edən tapşırıqlardır. Stein və başqaları (1996) müəyyən etmişdir ki, müəllimin tapşırıq seçimi şagirdin düşüncə və öyrənməsinə təsir edə bilər. Emmerand Gerwels (2002) qrup üzvləri tərəfindən paylaşılan manipulyativ materiallardan istifadənin daha uğurlu KT fəaliyyətlərinin mühüm səciyyəvi xüsusiyyəti olduğunu müəyyən etmişdir. Manipulyativ materiallar şagirdin cəlb olunmasını dəstəkləmiş və qrup fəaliyyətləri üçün diqqətin mərkəzləşməsinin təmin edilməsinə gətirib çıxarmışdır. Beləliklə, KT tapşırığı dəqiq müəyyən edilməlidir ki, şagirdlər tapşırıq verildikdən onlardan nə

gözləndiyini başa düşsün.

### *Müsbət qarşılıqlı əlaqənin təşviq edilməsi*

Uğurlu KT fəaliyyəti bir-birini dəstəkləyən, kömək edən və həvəsləndirən qrup üzvləri arasında müsbət qarşılıqlı asılılıq yaradır. Bu, qrupun hədəfinin və ya fəaliyyətinin nəticəsinin qrupun bütün üzvlərinin fəaliyyətindən asılı olduğu zaman baş verir. Fərdi təlim tapşırıqlarının, o cümlədən, qrup ilə birlikdə təlim tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində – qruplarının hər bir üzvü müvəffəqiyyət qazandığını hiss edənə qədər heç bir şagird tək olaraq, uğur qazandığını yəqin etməməlidir. Qarşılıqlı asılılıq qrupda birlik yaradır və fəaliyyət keyfiyyətini artırır.

#### **Nümunə: Qrupun əlaqənin əlaqəsi**

*Hazırkı nümunədə, qrupa verilən tapşırıq qrupun hər bir üzvü “yaxşı dinləmə” üçün bir qayda verə bildiyi zaman tamam olur. Bu qrup hədəfinə çatmaq komandanın hər bir üzvünün fəaliyyətindən asılıdır. Qrupun hər bir üzvü hekayənin fərqli hissəsinin mütəxəssisi olacaq – yəni, biri obrazlar üzrə, digəri süjet xətti, bir başqası isə tərtibat üzrə ixtisaslaşır. Qrup hekayənin bir yerə toplanması və ərsəyə gəlməsi üçün əməkdaşlıq etməlidir.*

**Qrupda iştirak:** *Bu tapşırığın yerinə yetirilməsi komandanın hər bir üzvünün iştirakından asılıdır. Qrupun hər bir üzvünün fərqli rolu olacaq. Qrupunuz hər birinizin həmin rolu nə dərəcədə yaxşı ifa etməyinizə görə qəbul olunacaq. Aranızdan bir nəfər həvəsləndirici rolunu oynayacaq və hamının öz ideyalarını bildirməsinə məsuliyyət daşıyacaq, başqa biriniz yoxlayıcı rolunu oynayacaq və hər kəsin qrupunuzun problemi necə aradan qaldırdığınızı izah edə bilməsini yoxlamalı olacaq. Bu qrupun əldə etdiyi nailiyyətlər üçün mükafatlandırma fəaliyyətdən və komandanın hər bir üzvünün fərqli rollarda iştirak etməsindən asılıdır.*

Fəaliyyətləri tapşırıq və ya rolun qarşılıqlı asılılığı ilə təşkil etmək həmişə asan olmur. Emmer və Gerwels (2002) təklif edir ki, hər dərstdə qarşılıqlı asılılığa ehtiyac olmaya bilər. Əgər dərstdə qarşılıqlı asılılıq yoxdursa, “müəlimlər qrupun qarşılıqlı münasibətləri və cəlb olunmasını dəstəkləmək üçün başqa kompensasiyaedici xüsusiyyətlərdən istifadə edə bilər”. (səh.87).

### *Fərdi məsuliyyət: Fərdi hədəflər*

Qarşılıqlı asılılıq hər bir şagirdin tapşırığa verdiyi töhfənin qrupun uğur-

ru üçün əhəmiyyətli olmasını təmin edir. Bundan başqa, hər bir şagirdin öz şəxsi uğuruna məsuliyyət daşması da vacibdir. KT istifadəsində 18 məktəb müəlliminin təcrübə keçdiyi yerində aparılan müşahidə xarakterli tədqiqatda Emmer və Gerwels (2002) fərdi və qrup məsuliyyətindən (və ya hər ikisindən) istifadənin dərşin uğuru ilə birbaşa bağlı olduğunu müəyyən etmişdir. Məsuliyyət hər şagirdə görə dəyişə bilər. Hər bir şagird nə isə öyrənməyə məsuliyyət daşır, lakin, hər şagirddən eyni şeyi öyrənməsi gözlənilir. Fərdi qiymətləndirmələr hər şagirdin nəyi öyrəndiyini müəyyən etmək üçün əhəmiyyətlidir. Müəllimlər də şagirdləri qrupda öz öyrənmə və fəaliyyətlərini qiymətləndirməyə həvəsləndirə bilər.

---

### **Çərçivə 8.3: Fərdi məsuliyyətin artırılması**

Müəllimin fərdi məsuliyyəti artırma biləcəyi bəzi üsullarda hər şagirdən aşağıdakılar tələb olunur:

- qrup tapşırığının müəyyən oluna bilən hissəsini icra etmək
  - öz müşahidələrini fərdi qeyd kitablarında qeydə almaq (toplana-caq və ya oxunacaq qeydlər)
  - fərdi iş təcrübələrini qeyd kitabında (gündəlik) qeyd etmək
  - qrup işini fərdi olaraq məruzə etmək
  - onların fərdi fəaliyyətlərini – hədəflərinə çatmaqlarını və qrupda nə qədər yaxşı fəaliyyət göstərdiklərini qiymətləndirmək
- 

Fərdi məsuliyyəti təmin etmək üçün kollaborativ proseslərlə yanaşı, müəllimin hazırlıq və qiymətləndirmə müddətini artırmadan, məsuliyyətli-lik prosedurları tarazlaşdırılmalıdır.

### *Qrup fəaliyyətinin yoxlanması*

KT qruplarının əsaslı yoxlanması onların müvəffəqiyyət qazanması üçün vacibdir (Emmer və Gerwels, 2002). Müəllim qrupların və qrupun qarşılıqlı fəaliyyətinin tapşırığın yerinə yetirilməsində irəliləyişini yoxlamaqda fəal iştirak etməlidir. Emmer və Gerwels (2002) şagirdlərin onlara verilən tapşırığı yaxşı başa düşmələrini təmin etmək və fəaliyyət zamanı qrupun qarşılıqlı fəaliyyətində yaranan elmi çətinlikləri müəyyən etmək məqsədilə, KT sessiyasının əvvəlində monitorinqin gərəkli olduğunu bildirir. Təlimatları dəqiqləşdirmək, şagirdlərə təsirli kollaborativ və ünsiyyət strategiyalarını xatırlatmaq və suallara cavab vermək də bir imkandır. Müəllimlər fərdi iştirakı, eləcə də, qrup fəaliyyətini və şagirdlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətin keyfiyyətini müşahidə etməlidir. Kim iştirak edir və ya kim etmir (əgər varsa)? Şagirdlərin repertuarında uğurlu KT üçün (dinləmə, həvəsləndirmə, könüllü ideyalar vermə, danışıqlar aparma) davranışlar zəruridirmi? Şagird-

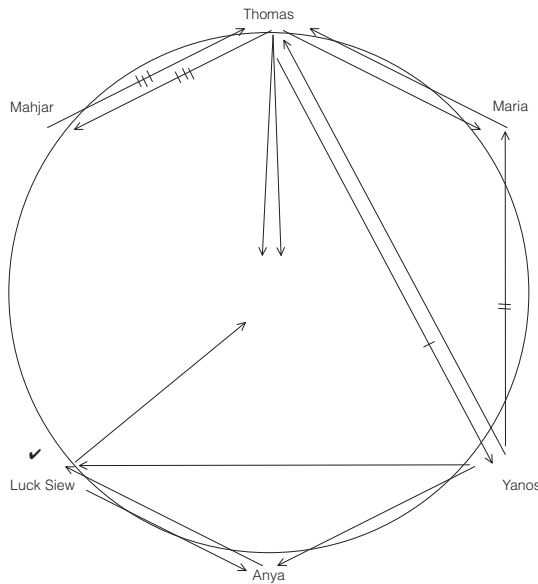


lär nə dərəcədə izahatları və nümayişləri təmin edir, nəql edir və bir-birinə suallar verir?

Müəllimlərin həmçinin, qrup üçün – həvələndirməni, müdaxilə və iştirakı yoxlayan – müşahidəçi kimi hərəkət edən bir və ya bir neçə şagirdi ola bilər. “Müşahidə Çarxı” (Çərçivə 8.4) bu fəaliyyətlərin qurulması üçün mükəmməl vasitədir. Cəza tədbiri kimi deyil, konstruktiv şəkildə istifadə olunduğu zaman bu məlumatlar şagirdlərin düşünməsinin, qiymətləndirməsinin və sosial bacarıqlarının inkişafını genişləndirmək üçün baza təşkil edə bilər.

### Çərçivə 8.4: Müşahidə çarxı

1. Hər beş dəqiqəlik fasilə ilə müşahidə çarxından istifadə etmək
2. Şagirdlərin adını qrupda iştirakları vasitəsilə dəqiqliklə, çarxın üzərində qeyd edin.
3. Bir şagirdin digəri ilə danışmasını, qəbul edən istiqamətində oxla göstərərək qeyd edin.
4. Çarxın oxu boyunca əlavə ismarıqları qeyd edin.
5. Hər dəfə şagirdlərdən biri digər üzvə müdaxilə etdiyi və ya danışdığı zaman, həmin şagirdin adının qarşısında \* işarəsi qoyun.
6. Hər dəfə şagirdlərdən biri digər üzvü iştirak etməyə həvələndirdiyi zaman, həmin şagirdin adının qarşısında ✓ işarəsi qoyun.



Müşahidə çarxını tərtib etməyə kömək üçün şagirdlərin diqqət yetirə biləcəyi bəzi məsələlərə daxildir:

- Qrup daxilində ünsiyyət nümunələri
  - Qrup üzvləri bərabər şəkildə iştirak etdilər?
  - Kim danışdı və kiminlə danışdı? Bəzi şagirdlər digərlərindən çox danışdı?
  - Bəzi şagirdlər heç danışmadılar?
  - Fərdi şagirdlər nə qədər tezlikdə və hansı müddətə danışdı?
  - Bəzi şagirdlər digərlərinə müdaxilə etdilər?
  - Bəzi şagirdlər digərlərini həvəsləndirdilər?
  - Qrupun bütün üzvləri qulaq asdılar? Əgər qulaq asmayıbsa, səbəbi nədir?
  - Sessiyanın birinci hissəsindən sonrakı mərhələlərə doğru ünsiyyət nümunələri dəyişdi?
- Məlumat mübadiləsi
  - Qrupda məlumatlar necə bölüşülür?
  - Bütün qrup üzvləri gərəkli məlumatları əldə edə bildilər?
  - Şagirdlər münasib vaxtlarda digər şagirdlərə öz məlumatlarını təklif etdilər?
  - Şagirdlər bir-birlərinin məlumatlarını tələb etdilər?
  - Şagirdlər digərlərini məlumatlarını bölüşməyə həvəsləndirdi?
  - Şagirdlər digər şagirdlərin kömək və təkliflərinə müsbət cavab verdi?
  - Şagirdlər digər şagirdlərin bölüşdüyü məlumatları başa düşdükələrini dəqiqləşdirmək üçün bir-birlərinə sual və ya şərh verdilər?
- Qərar vermə və problem həlli
  - Bütün qrup üzvlərinin məlumatlarından istifadə edildi?
  - Qrup qərarları necə verdi?
  - Açıq-aydın lider/təşkilatçı var idi?
  - Qrupun problem həlli təsirli oldu?
  - Qrup birlikdə hansı problemlər üzərində işlədi?
  - Bu qrupda problem həllini necə daha effektiv etmək olardı?

### *Şagirdlərə verilən rəy*

Şagirdlərə rəy vermək üçün qeyri-rəsmi müşahidələrlə əldə olunan məlumatlardan və/və ya müşahidə çarxından istifadə edilməlidir. Emmer and Gerwelsin (2002) müəllimin qiymətləndirməsi və rəy verməsi vacib ol-

duqda KT dərslərinin uğurlu olma ehtimalının daha yüksək olduğuna dair gəldikləri nəticələr KT qruplarında çətinlikləri və müvəffəqiyyətləri müəyyən etmək üçün bu fəaliyyətlərin əhəmiyyətini vurğulayır. Müəllimlər tədrisi dəyişmək, qrup fəaliyyətlərini yenidən isitqamətləndirmək və nəticədə, KT qruplarının daha effektiv fəaliyyət göstərməsinə kömək etmək üçün bu məlumatlardan istifadə edə bilər. Müəllim və ya şagird müşahidə çarxından istifadə nəticəsində qrup haqqında rəy söylədikdə, bu rəydə ünsiyyət nümunələri də qeyd olunmalı, lakin hər hansı fərdin adı çəkilməməlidir. Məsələn, müşahidə çarxında qeydə alınan məlumatlardan istifadə edərək, müşahidəçi deyə bilər:

*Bu qrup sessiyasında bəzi üzvlərə bir neçə dəfə müdaxilə olunmuşdur. Qrupun birdən çox üzvü digər üzvləri iştirak etməyə həvəsləndirmişdir. Bəzi üzvlər heç iştirak etməmiş və ya digər üzvlər yalnız bir və ya iki dəfə danışıqdadır. Vaxt keçdikcə, qrupun yalnız az bir qismi qərar vermə-də fəal iştirak etmişdir.*

Müəllim və ya şagirdin müşahidələrindən yaranan qrup müzakirələri həm də, fərdi şagirdlərə istinad etmədən baş tutmalıdır:

*Qrupun bütün üzvlərinin iştirakını artırmaq üçün nə edə bilərik? Kimin qrupun ünsiyyət və ya qərar vermə keyfiyyətini təkmilləşdirmək üçün hər hansı təklifi var?*

### *Şagirdin qiymətləndirməsi və düşüncəsi*

Sessiyanın sonunda qrupun düşüncəsi və qiymətləndirməsi ilə yanaşı müşahidə xarakterli məlumatlardan da istifadə oluna bilər. Şagirdlərə sual verilə bilər:

- İştirak sayınız haqqında nə düşünürsünüz?
- Nə sizi iştirak etməyə təşviq etdi və ya qarşısını aldı?
- Daha çox iştirak üçün nə edilə bilərdi?
- Hər bir üzvün qrupa kömək məqsədilə etdiyi işlərdən bir neçəsini sadalamaq.
- Qrupun daha yaxşı fəaliyyət göstərməsi üçün edə biləcəyiniz bir şeyi söyləyin.

Müəllimlər həm də, şagirdlərə özlərinin şəxsi qiymətləndirmə formalarını hazırlatdıra bilər (daha aşağı dərəcələrə münasib nümunə istinad üçün 8.5-ci bənddə verilmişdir).

---

**Çərçivə 8.5: KT qrup qiymətləndirməsinə dair suallar**

1 Qrupumun digər üzvəri ilə birgə işləməyi bəyəndim.	BƏLİ	XEYR
2 Qrupuma könüllü olaraq məlumatlar və ya ideyalar verdim.	BƏLİ	XEYR
3 Qrupumda olan üzvü iştirak etməyə həvəsləndirdim.	BƏLİ	XEYR
4 Digərlərini müdaxilə etmədən dinlədim.	BƏLİ	XEYR
5 Digər üzvün ideyası haqqında müsbət fikirlər söylədim.	BƏLİ	XEYR
6 Hər kəs işin tamamlanması üçün bir iş gördü.	BƏLİ	XEYR
7 Hamı qərar verməyə kömək etdi.	BƏLİ	XEYR
8 Başa düşmədiyim zaman sual verdim.	BƏLİ	XEYR
9 Üzvün danışarkən necə hiss etdiyi haqqında düşündüm.	BƏLİ	XEYR
10 Qrupumla birgə işləyərək nələrisə öyrəndim.	BƏLİ	XEYR

---

## Kooperativ təlim bacarıqlarının öyrədilməsi

Biz xüsusilə, mərkəzləşmiş müşahidə vasitəsilə KT qrupunun yoxlanmasının əhəmiyyətini vurğulamışdıq. Şagirdləri müşahidə etdikdən və onların fərqli ünsiyyət və qrup bacarıqlarını müəyyən etdikdən sonra, müəllimlər daha çox inkışaf üçün xüsusi bacarıqların əldə edilməsini qarşıya məqsəd qoya bilər. Qaydaları öyrənmək (bax Bənd 8.6), münasib davranış gözləntiləri və qrupun qarşılıqlı təsir bacarıqlarını təkmilləşdirmək üçün dəqiq müəyyən edilmiş təlimatlar zəruri ola bilər (necə: sual vermək, dinləmək, bölüşmək, nəql etmək və iştirak etmək). Tədrisə eyni zamanda, həmişə bacarıqların yaxşı icra olunması, fəaliyyətə dair təcrübə və rəy də daxil edilməlidir (resurslar və sosial bacarıqlarını tədrisi üçün Fəsil 10-a bax ).

Müəllimlər bəzən, Kooperativ Təlimi sınaqdan keçirdiklərini, lakin fayda vermədiyini şərh edirlər. Daha çox göstərilən səbəblərə “Şagirdlərin bir-biri ilə yola getməməsi” və/və ya “işin böyük qismini bir və ya iki şagirdin yerinə yetirməsi - digərlərinin yalnız boş gəzərək vaxt keçirməsi” daxildir. Əgər KT-in müvəffəqiyyətli olmasını istəyiriksə, təlim təcrübəsini cəlb olunan bütün şagirdlərin sosial bacarıqlarını nəzərə alaraq təşkil etməliyik. Bütün şagirdlər könüllü ideyalar verərək fəal iştiraka və problemin münasib həlli yolunu seçməzdən əvvəl digərlərinin ideyalarını dinləməyə həvəsləndirilməlidir. Şagirdlər üçün çox vacib olan KT bacarıqlarından biri çox saylı fərqli fikirlərə cavab vermə bacarığıdır. Çoxsaylı fərqli fikirlər şagirdlərə öz nöqtəyi-nəzərlərini sorğu-sual etmək və daha çox məlumat axtarmaq imkanı verir. Bununla belə, bu prosesin daha konstruktiv olması üçün şagirdlərdə öz ideyalarını effektiv şəkildə bölüşmək, o cümlədən, digərlərinin ideyala-

rını dinləmək və tərif və tənqidlərdən nəticə çıxarmaq kimi adekvat sosial bacarıqlar inkişaf etdirilməlidir. Şagirdlərin KT bacarıq bazası həvəslənməni, həssaslığı və səmimiyyəti təşviq edən və qərarlılıq, nəzarət və güclülük hissini yaranmasına şərait yaradan davranışlar arasında tarazlaşdırılmalıdır (Riches, 1996).

---

### **Çərçivə 8.6: KT qrupunda aktiv dinləmə qaydaları**

- 1 Birbaşa danışan şəxsin üzünə baxın.
  - 2 Yazını və ya hər hansı digər işi dayandırın və digər şəxs danışarkən sakit olun.
  - 3 Diqqətinizi digər şəxsin danışdığı məzmunə yönəldin (danışılanlara mənə yükləmək üçün özünüz üçün əqli təsvirlər yaradın və ya açar sözləri sakitcə təkrarlayın).
  - 4 Məruzəçinin danışarkən nə hiss etdiyinə, eləcə də, nə söylədiyinə nəzər salın və onun üz ifadələrinə diqqət yetirin.
  - 5 Məruzəçini baş işarəsi ilə və digər müsbət jestlərlə həvəsləndirin.
  - 6 Məruzəçini tam əşidənə qədər qərar verməyin.
  - 7 Məzmunu və danışılanların məğzini başa düşdüyünüzü yoxlamaq və təsdiq etmək üçün suallar verin və öz sözlərinizlə nəql edin.
- 

### **Keys nümunəsi: 7-ci sinifdə “İnsan və cəmiyyət” fənni**

Cənab Robinson bir neçə həftə boyunca 7-ci siniflərdə “İnsan və cəmiyyət” fənninin öyrənilməsinə dair müxtəlif qrupları müşahidə etmişdir. Daha sonra o, bütün şagirdlərin gələcək inkişafı üçün zəruri olan bacarıqların siyahısını tərtib etdi. O, həmçinin şagirdlərə “yaxşı kollaborativ bacarıqlar” siyahısından özləri üçün şəxsi hədəflər seçmələrini xahiş etdi. Şagirdlər şəxsi hədəflərini digərləri ilə bölüşüb-bölüşməməyə qərar verə bilərdi. Cənab Robinson, daha sonra səkkiz həftə ərzində hər həftə diqqəti kollaborativ bacarığa yönəltdi. O, işə iştirakla başladı, növbəti həftə qrup işinin əvvəlində digərlərinin ideyalarını qəbul etməklə, daha sonra dinləmə, həvəsləndirmə, izah vermə, nəql etmə, sualları dəqiqləşdirməklə soruşma və nəhayət, digər üzvlərə müsbət və səmimi rəy verməklə davam etdi. Hər həftə cənab Robinson bütün sinif tərəfindən bacarıqların və qaydaların məqsədini və real olmasını, o cümlədən bacarıqlara dair modelləşdirilmiş yaxşı oxu nümunələrinin müzakirəsi ilə xüsusi bacarıqları təqdim etmişdir. Daha sonra o, şagirdlərinə öz şəxsi fəaliyyətlərini qiymətləndirmək və yoxlamaq üçün beş-ballıq şkala təqdim etmişdir. Eyni zamanda qeyd etmişdir ki, o və ən azı bir nəfər başqa şagird də qrup işini müşahidə edərkən bu şkaladan istifadə

edəcək.

Hər həftə bir neçə fəaliyyətdə iştirak etdikdən sonra, şagirdlər müzakirələr apardılar və qrup işlərini yoxladılar. Müzakirəyə cənab Robinson tərəfindən verilən rəy və digər şagird müşahidəçilər də qatılmışdır. Hər ardıcıl həftədə, cənab Robinson şagirdləri qrupları müşahidə etmək üçün növbələşdirərək, kollaborativ bacarıqların hər biri üçün yeni beş ballıq şkalə əlavə edərək, fəaliyyət haqqında rəy verərək və şagirdləri fəaliyyətləri haqqında düşünməyə, qiymətləndirməyə və müzakirə etməyə cəlb edərək prosesi təkrar etmişdir. Nəhayət, şagirdlər gələcək sinif fəaliyyətlərinə daxil ediləcək xüsusi bacarıqları təklif etməklə kollaborativ bacarıqlar üçün fərdi hədəflərini gözdən keçirmiş oldular.

Şagirdlərin qulaq asdıqları mövzu üzrə fikirlərini bildirməsini müşahidə etmək, eləcə də onların performansını müzakirə və qiymətləndirməyə cəlb edilməsi əsasında Cənab Robinsonun təmsalında göstərilən dinləmə üzrə beş ballıq şkaladan istifadə etmək olar:

### *Dinləmə bacarıqları üçün beş ballıq şkala*



#### **1 Dinlənməmək:**

- yayınmışdır
- məruzəçinin üzünə baxmır, nə də hər hansı şəkildə məruzəçi ilə razılaşmır və ya cavab vermir.
- çıxış zamanı qurdalanır və ya yazır, çəkir və s.

#### **2 Selektiv dinləmə:**

- ismarıcın yalnız bir hissəsini dinləyir, məs. hər ikisini deyil, məzmunu (nə deyildiyini) və ya necə deyildiyini
- yanlış olaraq deyiləcəkləri əvvəlcədən söyləyir – müdaxilə edir.
- bəzən məruzəçiyə baxır, başqa vaxt dönür – başqa bir yerə gözlünü zilləyir.
- nadir hallarda məruzəçini təsdiqləyir və ya deyilənlərə cavab verir.

#### **3 Dinləməni öyrənmək:**

- yaxşı göz təması qurur və məruzəçinin üzünə baxır
- ismarıcı aldığı üz ifadələri və jestlərlə təsdiq edir (məs. baş işarəsi ilə)

- məzmunu və emosiya qulaq asır
- bəzən müdaxilə edir və yanlış olaraq deyiləcəkləri öncədən söyləyir.
- təqiqləşdirici suallar vermir və ya söylənənləri təkrar etmir.

#### **4 Yaxşı dinləmə:**

- məruzəçini təsdiq etmək üçün əsas fasilələri gözləyir.
- münasib dərəcədə göz təması qurur və jestdən istifadə edir.
- məruzəçinin vurğuladığı əsas məsələləri genişləndirmədən təkrar edir.
- müdaxilə etmir
- nadir hallarda təşviq edir.
- bəzən aydınlaşdırıcı suallar verir .

#### **5 Aktiv dinləmə:**

- prosesə ciddi cəlb olunur və maraqlanır
- məruzəçi fasilə verən kimi tez-tez şifahi və ya qeyri-şifahi təsdiqlər edir
- tərif edərək səmimiyyətini və marağını göstərir
- əsas məsələləri təkrar edir və daha çox məlumat əldə etmək istəyir
- məruzəçinin əsas emosiyalarını başa düşdüyünü və ya nə başa düşdüklərinə dair öz şərhlərini bildirir
- aydınlaşdırıcı suallar verir
- məruzəçini münasib olduğu zaman çıxışını genişləndirməyə və əlavə olaraq danışmağa təşviq edir
- yalnız məruzəçi tam olaraq işini bitirdikdə, rolları dinləyicidən məruzəçiyə dəyişir.

## **Həmyaşıdlar vasitəsilə təlimat və müdaxilələr**

Həmyaşıdlar vasitəsilə təlimat və müdaxilələr (HVTM) şagirdləri bir-birlərinin öyrənmələrini dəstəkləmək üçün birlikdə işləməyə cəlb edən müxtəlif tədris alternativlərinə verilən ümumi addır. Şagirdlərin həmyaşıdlarla tədris rolları birbaşa təlimat verməkdən və modelləşdirmədən (həmyaşıdların öyrətməsi) fəaliyyəti dəstəkləməyə və yoxlamağa qədər dəyişir. Bu fəaliyyətlərin mərkəz nöqtəsi fərqlidir və şəxsiyyətlərarası, qavrama, eləcə də, pedaqoji məqsədləri ola və özünü-idarəetmə ilə əlaqədar ola bilər.

Tədqiqat HVTM –nin ardıcıl olaraq əlliliyi olan şagirdlər də daxil olmaqla bütün şagirdlərin elmi, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə və sosial faydaları olduğunu göstərmişdir (Utley və başqaları, 1997; Maheady və başqaları, 2001; Utley, 2001). Bu fəsildə verilən digər kollaborativ təlimat

alternativlərində olduğu kimi, pedaqoji fəaliyyəti genişləndirmə, şəxsiyyətlərarası münasibətləri təkmilləşdirmə və fərdi xüsusiyyətlərin qəbulu da daxil olmaqla, əlilliyi olan şagirdlərin inklüzivliyinin daha asan həyata keçirilməsində HVTM-dan istifadəni dəstəkləyən maddi sübutlar var (Utley 2001). HVTM nəzərə alaraq, Maheady və başqaları (1991, 2001) və Utley və başqaları (1997) sinif miqyaslı şagird öyrətmə qrupları (CSTT) (Maheady və başqaları, 1991) və həmyaşıdların öyrətməsinə dair Nömrələnmiş Başlar (Numbered Heads Together) (NHT) (Kagan, 1992) kimi nümunəvi proqramlarının müsbət faydalarını işıqlandırmışdır. Belə olduqda, HVTM-nin sistemli istifadəsi müəllimlərə bu gün siniflərində müxtəlif şagirdlərin metodik tələblərini qarşılamağa cəhd etmək üçün effektiv həll yolu təmin edir.

HVTM fərdi şagirdlər üçün və kiçik qruplarda, fərqli yaşlarda və ya sinif miqyaslı istifadə oluna bilər. HVTM–a həmyaşıdlarla modelləşdirmə, həmyaşıdlarla təşəbbüs təlimi, həmyaşıdlarla birgə iş və həmyaşıdların öyrətməsi daxildir (Utley və başqaları, 1997). Müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan şagirdlərin təkrar/əlavə və xüsusi təhsilinin xüsusi ardıcılıqları (TVXT) aparılan araşdırmaların nəticələrinin yaxşı təcrübə ilə sintezi ilə bərabər HVTM-in dərinədən təhlilini təmin edir. Bu müəlliflər aşağıdakı qənatə gəlmişlər ki, HVTM komponentləri:

*Xüsusi ehtiyacları olan şagirdlər üçün çox faydalıdır, çünki bu müəllimlərə təlimatı fərdiləşdirmək imkanı verir. ... və belə proqramlarla əlaqədar olan elmi və sosial faydalar eyni qəbildən əlilliyi olmayan şagirdlər üçün də tətbiq oluna bilər (Maheady və başqaları, 2001, səh.70).*

Maheady və başqalarının (2001) HVTM üzrə tədqiqatlarının icmalı şagirdlərin nailiyyətlərini artırmaq, davranışı idarə etmə məsələlərini minimuma endirmək və sosial bacarıqları genişləndirmək məqsədilə bu metodik tədbirlərin imkanlarını təsdiq edir.

---

### **Çərçivə 8.7: HVTM üstünlükləri**

HVTM bir çox üstünlükləri arasında bunlar var:

- öyrənən üçün faydalı olan metodik mühit yaratmaq
  - şagirdə verilən tapşırıq və cavab vermə müddətini artırmaq
  - şagirdlər faktiki olaraq, biri digərinin müəllimi qismində iştirak etdikdə müəllim-şagird nisbətini azaltmaq
  - şagirdlərin rəy almaq və dəstəklənmə imkanlarını artırmaq
  - Şagirdlər həmyaşıdlarını öyrətməsi kimi metodik alternativlərə üstünlük verir.
-



Müəllimlər həmyaşıdlar vasitəsilə təlimat və müdaxilələrin düzgün həyata keçirildiyinə əmin olmalıdır. HVTM komponentlərinin hər hansı biri olmadıqda, bu, nəticələrin təsirini azalda bilər (Maheady2001). Bütün şagirdlərdə irəliləyişin tez-tez yoxlanması həm də, hər bir şagirdin, eləcə də, bütün şagirdlərin nəzərdə tutulanları əldə etməsini müəyyən etmək üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir (Vaughn və başqaları 2001). Bütün kollaborativ tədbirlərdə olduğu kimi, həmyaşıdlarla uğurlu qrup işləri müəllimlərdən dəqiq plan və şagird təlimi təşkil etməyi tələb edir. Buna görə də, həmyaşıdlarla uğurlu qrup işlərinin həm müvəffəqiyyətli, həm də faydalı olması tələb olunduqda, KT qruplarını təşkil etmək üçün müəllimlər hazırkı fəslin əvvəlində təklif olunan strategiyaların bir çoxundan istifadə etməli olur. Qısa, yaşlılarla uğurlu qrup işləri üçün diqqətli planlama, şagirdin təlimi, düzgün həyata keçirmə və şagirdin irəliləyiş əldə etməsini tez-tez yoxlamaq çox vacibdir.

## Həmyaşıdların öyrətməsi

Həmyaşıdların öyrətməsi birə-bir əsası ilə tədris və təlimdə şagird cüt-lərini cəlb edən KT strategiyalarının ümumi göstəricisidir. Öyrənənlər öyrədənlərdən təlimat və ya dəstək alan şagirdlərdir. Fərqli yaşlarda tədrisdə yaşı daha çox olan şagird yaşı az olan şagird üçün müəllim kimi çıxış edir. Qarşılıqlı (növbəli) tədrisdə şagirdlər öyrədən və öyrənən rollarını dəyişirlər. Bu gün, həmyaşıdlarla tədrisin səmərəliliyi əsaslı tədqiqat və sübutlarla dəstəklənir və müəllimləri siniflərdə şagirdlərin müxtəlif əqli və fiziki imkanları olan qismi üçün nəzərdə tutulan digər metodik alternativlərlə təmin edir.

Həmyaşıdlarla öyrətmənin aşağıda qeyd olunanlara kifayət qədər müsbət təsir göstərdiyi aşkar olunmuşdur:

- Məktəblilərin xüsusilə, əsas bacarıqların və ya faktiki biliklərin elmi fəaliyyətləri (Hedin, 1986; Gartner və Lipsky, 1990; Topping və Lindsay, 1993)
- Əlilliyi olan şagirdlərin cəmiyyət tərəfindən qəbulu və əlilliyi olan şagirdlərin əlilliyi olmayan həmyaşıdları ilə qarşılıqlı münasibətlərini artırmaq (Garcia-Vasquez və Ehly, 1992; Fulton və başqaları, 1994)
- Həm müəllim, həm də şagird üçün effektiv və sosial bacarıqların inkişafı (Mastropieri və Scruggs, 1987; Foreman, 2000)
- Özünə inam və təlimə münasibət (Cohen və başqaları, 1990)
- Koqnitiv bacarıqların yüksək səviyyədə inkişafı (məs. Pallincsar və Brown, 1984; Davidson, 1994; Vaughn və başqaları, 2001; Gersten və başqaları, 2001)

- Təşkilati bacarıqlar və elmi işin tamamlanması (Coenen, 2002).

---

### **Çərçivə 8.8: Həmyaşıdlarla öyrətmənin üstünlükləri**

Həmyaşıdlarla öyrətmədən istifadə zərurətinin bir çox səbəbləri var, bunlara daxildir:

- şagirdlərə birə-bir kömək etməyə imkan yaradır.
  - qarşılıqlı dəstək üsulu ilə sosial mühitdə öyrənmə və qarşılıqlı fəaliyyət imkanları təmin edir.
  - dəstəkləyici məzmununda təlim yaradır və özünə inamı artırır.
  - tapşırıqların yerinə yetirilməsində digərlərinə kömək edir.
  - öyrənənin həm materiallarla, həm də tapşırıqla məşğuliyətini artırır.
  - tapşırığa dair sadəcə mümkün olandan daha geniş təcrübə üçün imkan yaradır.
  - mövcud proqramlarla yanaşı dəyişkən, sərfəli və asan yerinə yetirilə bilər.
  - həmyaşığı ilə pedaqoji və sosial bacarıqların modelləşməsinə imkan verir.
  - əlil şagirdlərə münasibəti yaxşılaşdırır.
  - sosial münasibətləri genişləndirir və neqativ davranışı azaldır.
  - pedaqoji bacarıqları möhkəmləndirir.
  - müsbət qarşılıqlı sosial fəaliyyəti təşviq edir.
  - birlikdə öyrənməyin və digərlərinə kömək etməyin dəyərini bilmə imkanını verir.
  - vaxt baxımından sərfəlidir.
  - bütün bacarıq səviyyələri ilə faydalıdır.
  - öyrədən və öyrənən üçün əhəmiyyətli emosiyalar və bacarıqlara əsaslanan inkişaf tendensiyalarını təmin edir.
- 

### *Həmyaşıdlarla öyrətmənin həyata keçirilməsi*

Sinifdə həmyaşıdlarla öyrətmənin həyata keçirilməsinə spesifik fəaliyyət üçün iki şagirdin qarşılaşdırılması və ya bütün sinif üçün və ya hətta bütün məktəb üçün həmyaşıdlarla öyrətmə proqramının tərtib edilməsi daxildir. Siz öz sisteminizi yarada və ya Sinif Miqyaslı Həmyaşıdlarla Öyrətmə Proqramı (Greenwood və başqaları, 1989) kimi mövcud olan və diqqətlə araşdırılmış proqramlardan birini həyata keçirə bilərsiniz.

İstənilən yaşda olan şagird qəyyum və ya şagird kimi çıxış edə bilər. Qəyyumlar təxminən eyni yaşda və ya onların yoldaşları ilə eyni yaş səviyyəsində və ya daha böyük və spesifik təlimlər keçmiş olmaqla müxtəlif rollarda çıxış edə bilər.

---

### **Çərçivə 8.9: Həmyaşıdlara uğurlu qəyyumluq proqramları**

Digər kollaborativ alternativlərdə olduğu kimi, bu elementləri daxil etməklə müsbət faydaları artırmaq olar:

- hər hansı proqrama başlamazdan əvvəl müəllimlərin intensiv və xüsusi hazırlığa cəlb edilməsi
  - "aktiv" öyrənmə fəaliyyətləri
  - strukturlaşdırılmış və ehtiyatla seçilmiş dərslərin keçirilməsi
  - qəyyumla tez-tez lakin qısamüddətli olaraq planlaşdırılan məşğələlər (məs. hər sessiya həftədə dörd və ya beş dəfə 30 dəqiqədən artıq olmamaqla)
  - tez-tez müsbət rəylərin bildirilməsi və həmkarın motivasiya edilməsinin vacibliyini vurğulayan müsbət mühitin yaradılması
  - öyrədən və öyrənenlər üçün yüksək səviyyədə müsbət rəyin verilməsi və onların həvəsləndirilməsi
  - Şagirdlərin irəliləyişləri, məşğuliyəti, qarşılıqlı fəaliyyəti və aralarındakı rəğbət hissələri müntəzəm olaraq nəzarətdə saxlanmalıdır
- 

Həmyaşıdlara qəyyumluğun müsbət təsirlərinə dair bir çox səbəblər göstərilmişdir ki, onlardan əhəmiyyətliyi fərdi şəkildə öyrədilən şagirdlərin 98 faizinin qrup şəkildə öyrədilən şagirdlərin orta nəticəsindən yüksək nəticə əldə edildiyi üz-üzə tədrisin ənənəvi sinif tədrisi üzərində iki standart yayınmaya gətirib çıxardığını göstərən araşdırmalar nəticəsində əldə olunan sübutlardır (Cohen və başqaları, 1982; Bloom, 1984; Wasik və Slavin, 1993; Pinnell və başqaları, 1994).

### *Savadlılığı və şagirdlərin oxumasını dəstəkləmək üçün həmyaşıdların öyrətməsi*

Aparılan fərqli tədqiqatlar savadlılığı və şagirdlərin oxumasını dəstəkləməkdən başqa – həmişə cütlük şəklində oxumağa istinad edən həmyaşıdlarla öyrətmə metodundan istifadəni təşviq edir. Lakin, istifadə olunan spesifik texnika fərqlidir, həm müəllimlər, həm də şagirdlər üçün əldə olunan nailiyyətlərlə birlikdə (Topping, 1987; Topping və McKnight, 1987) elmi ədəbiyyat cütlük şəklində oxumağa dəstək kimi böyük əhəmiyyət kəsb edir (Devin-Sheehan və başqaları. 1976; Eldridge, 1990; Topping və Lindsay, 1993; Fuchs və başqaları, 1997).

## Qarşılıqlı tədris

Qarşılıqlı tədris (QT) kiçik şagird qruplarında oxuduğunu qavrama prosesini yaxşılaşdırmaq üçün metodik strategiya kimi yaradılmışdır (Pallinscar və Brown, 1984; Pallinscar və başqaları, 1989). QT fəaliyyətləri həmyaşıdlarla spesifik qavrayış strategiyaları təcrübəsi ilə şagirdlərin iştirakını dəstəkləyir. Oxuyan zaman, məsələn, QT prosesində iştirak edən şagirdlər aşağıdakı qavrayış strategiyalarını öyrənir və təcrübədən keçirilər: suallar vermək, yekunlaşdırmaq, sözlərin mənalarnı aydınlaşdırmaq və sonra gələn məzmunu əvvəlcədən söyləmək. Əvvəlcə müəllim strategiyaları modelləşdirir, daha sonra, şagirdlər tədris olunan təcrübə vasitəsilə daha inamlı və səlahiyyətli olduqları zaman, onlar həmyaşıdları ilə müzakirələrə vasitəçilik etmək üçün üzərlərinə daha artıq məsuliyyət alırlar. Sessiyalar tədricən şagirdlərin bir-birini strategiyadan istifadə etməyə və sözlərlə ifadə etməyə və tətbiq olunanlara dair rəy söyləməyə həvəsləndirdikləri dialoqlara çevrilir.

QT-in ilkin şəraiti həmyaşıdlarla təşkil olunmuş və aktiv dialoq qurmaqla yaradılır, bu zaman öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlər daha çox iştirak edəcək və qavrayışlarını yaxşılaşdıracaqlar (Pallinscar və Klenk, 1992; Rojewski və Schell, 1994). QT fəaliyyətləri zamanı öyrənənlər arasında yerinə yetirilən düşünmə və ya dərk etmə prosesinin zamanla fərdi şagirdlər tərəfindən icra olunacağı gözlənilir. Fərdi bilik inkışafının sosial qruplara qoşulma yolu ilə qurulduğu bu anlayış Vygotskiy perspektivinə uyğun gəlir. QT-in həm də öyrənmə çətinliyi olan şagirdlər üçün faydalı olacağı söylenebilir, çünki, bu, özünütənzimləmə və motivasiyanı təşviq edir və şagirdlərin əyləncə anlayışını dərk etmələrini təmin edir (Borkowski, 1992). Eyni zamanda, tədqiqatlar qarşılıqlı tədrisin fərqli mühitlərdə səmərəli ola biləcəyini göstərir (Pallinscar və başqaları, 1989; Fillenworth, 1985; Vaughn və Schumm, 1995; Lederer, 2000).

Öz siniflərində QT həyata keçirmək istəyən müəllimlər mükəmməl resurslardan istifadə etməlidir, Sinifdə Qarşılıqlı Tədrisdən İstifadə: Pallinscar və başqaları tərəfindən Müəllimlər üçün Təlimat (1989). Son illərdə, Hacker və Tenentin (2002) üç il ərzində iki ibtidai məktəbdə apardığı QT qiymətləndirməsi nəticəsində müəllimlərə bütün sinfin tədrisinin də daxil edildiyi siniflərdə QT-in düzəliş olunmuş versiyalarını həyata keçirməkdə kömək üçün təlimatların müəyyən edilməsi ilə nəticələnmişdir (Bənd 8.10). Bu təkliflər KT qruplarının uğurunun artırılması üçün hazırkı fəslin əvvəllərində verilən təkliflərə uyğun gəlir.

Hazırkı fəsildə də vurğulandığı kimi, bütün kollaborativ tədbirlərdə olduğu kimi QT-in uğurla həyata keçirilməsi öyrənən qrupun diqqətlə yoxlanmasından asılıdır. Müəllim şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyətlərinə və fərdi inkişafına yaxından diqqət yetirməli və zəruri olduqda, müdaxilə etməyə hazır olmalıdır. Qrup üzvlüyünü növbələşdirmək və/və ya dəqiq tədirs və ya modelləşdirmə tələb oluna bilər. Eyni zamanda, xüsusi pedaqoji hədəflərə çatmağı təmin etmək də müəllimlər üçün çox vacibdir. Məsələn, bir çox QT proseslərində kiçik bir fəaliyyət öyrənənləri öz qavrayışlarını yoxlamağa həvəsləndirir və düzgün qavrayışın yaranmasına və buna dair suallar verməyə fokuslanır (Pressley, 1998). Slater və başqaları (2002) təklif etmişdir ki, müəllimlər aydınlaşdırıcı sualların Wood və başqaları (1995) tərəfindən verilmiş kimi, şagirdlər tərəfindən istifadə edilməsini yoxlamaqla, bu qavrayış hədəfinin əhəmiyyətini vurğulamalıdır.

- ... izah edin niyə? Və necə?
- ... əhəmiyyəti nədir?
- ... olsaydınız nə edərdiniz?
- ... əvəzinə ..... baş versəydi nə daha fərqli olmuş olardı?
- ... və... arasında hansı eynilik var?
- ... nə səbəb olmuşdur? Və nəyə görə...?
- ... necə təsir etmişdir?
- ... ilə razısınız mı?
- Nəyə görə ... baş verir? Cavabınızı əhatələndirmək üçün mətndən əsaslar gətirin.
- İki obrazın hansı güclü və zəif tərəfləri var?

---

### Çərçivə 8.10. Sınıfınızda qarşılıqlı tədrisə (QT) başlama

- Mərhələ 1** Sınıfda Qarşılıqlı Tədrisdən İstifadə: Müəllimlər üçün Təlimat (Pallinscar və başqaları, 1989) oxumaqla QT üçün baza yaratmaq.
- Mərhələ 2** Bütün sifə dörd qavrama strategiyasını tədris etmək: əvvəlcədən söyləmə, aydınlaşdırma, sual vermə və yekunlaşdırma. Bu təlimata dair təkliflər üçün Pallinscar və başqaları (1989) bax səhifə 7-8.
- Mərhələ 3** Oxuma bacarıqları olan təxminən altı nəfərdən ibarət qruplar yaratmaq və qrup daxilində eyni oxuma bacarıqları olan şagird cütləri yaratmaq.
- Mərhələ 4** QT qruplarında tədrisə birbaşa və inkişaf etdirici təlimatla (scaffolded instruction) başlamaq. Müəllimin yönləndirmə səviyyəsi və inkişaf etdirici tədris səviyyəsi şagirdlərin dörd strategiyanın hər biri ilə bacarıq səviyyələrindən və qrupda birgə işləməklərindən asılı olacaq. Artıq kollaborativ bacarıqları tədris edən müəllimlər məs. aktiv dinləmə (bax Çərçivə 8.6) kimi daha az göstəriş yanaşmasından istifadə edə bilərlər.

- Mərhələ 5** Müəllimin inkişaf etdirici tədrisini azaldaraq QT qruplarında qarşılıqlı asılılığı artırmaq və müəllim rolunu təlimatçılardan birinə dəyişmək.
- Mərhələ 6** Hər QT mərhələsində yazı təqdim etmək.
- Mərhələ 7** Daha yüksək səviyyəli düşündürücü suallar verməklə şagirdlərin qavrama səviyyəsini qiymətləndirmək.
- 

## Modelləşdirilmiş Oxu (MO)

Modelləşdirilmiş Oxu (MO) (Deppeler and Gurry, 1994) cütlük şəklində oxuma, fərqli yaşlarda müəllimlər və həmyaşıdlarla öyrətmə proqramının nümunəsidir. MO səciyyəvi olaraq, 1-3 siniflərdə oxuyan şagirdlərlə işləyən 5-6 siniflərdə oxuyan şagirdlərdə və ya orta məktəb səviyyəsində 7-8-ci siniflərdə oxuyanları dəstəkləyən 10-cu sinif müəllimlərində müvəffəqiyyətlə istifadə edilmişdir (Bounds, 2001; Tonn, 2002). MO mətnin oxunmasına dəstək məqsədilə modelləşdirilmiş, təkrarlanan təcrübədən və QT tipli suallardan istifadə edir. MO (Bənd, 8.11) hər dəfə partnyorları ilə görüşdükləri zaman həyata keçirmək üçün öyrəndikləri bir sıra müəyyən edilmiş mərhələlər təmin edir. Bu mərhələlər təlimi inkişaf etdirmək üçün nəzərdə tutulmuşdur, buna görə də, şagirdlərə tamamilə tək olduqları zaman oxuya bildiklərindən daha yüksək səviyyədə oxumağa imkan yaradır. Qurulmuş oyunlar: Söz axtarışı, söz təcrübəsi və sürətli söz axtarışı şagirdlərə şifrləyərək oxumağa koqnitiv enerji sərf etmədən mətnin məzmununu dəqiq anlamaq üçün üstün imkanlar verir. Oxuyanın diqqətinin həmişə münasib söz və ya sözlərə fokuslanmasını təmin etmək üçün, oxuyan sətrləri izləmək, axtarmaq və ya işarələmək üçün barmağından istifadə edir. MO müəllimlərin partnyorlarının söylərinə fərqli şəkildə müsbət şifahi göstərişlər verməklə, sistemli şəkildə tələblərə cavab vermək üçün təlim keçdiyi pozitiv təlim mühiti təmin edir. Partnyorlar hər dəfə 15 dəqiqə olmaqla, həftədə minimum dörd dəfə görüşürlər.

## Çərçivə 8.11. Modelləşdirilmiş Oxu Mərhələləri

### 1. Modelləşdirmə

Bu mərhələdə siz oxucuya yaxşı oxuya dair nümunə və ya model göstərirsiniz. Oxucu sözlərə işarə etdikcə siz oxuyursunuz. Yalnız oxucunuz sözlərə işarə edə bildiyi sürətlə oxumalısınız.

### 2. Söz axtarışı

Oxucu sətri hər iki əli ilə tutur. Siz yüksək səslə bir söz deyirsiniz. Oxucu sözü təkrar edir, səhifəni açır və həmin sözü səhifədə tapır. Altıya qədər söz seçə bilərsiniz.

### 3. Söz Təcrübəsi

Söz axtarışından seçdiyiniz sözlərdən birini seçin. Sözü ucadan deyin. Oxucu sözü təkrar edir. Altıya qədər söz seçə bilərsiniz.

### 4. Çevik Söz Yoxlaması

Söz Axtarışı və Söz Təcrübəsindən seçilmiş sözlərdən hər birini göstərin. Siz göstərdikcə, oxucu hər bir sözü oxumalıdır. Bu mərhələ oxucunun sözləri asanlıqla oxuya bilməsini yoxlamaq üçündür.

### 5. Cüt Oxuma

Bu mərhələdə siz oxucu ilə birlikdə oxuyursunuz. Siz oxucudan bir qədər öndə oxumağa çalışın. Oxucunun sözlərin hər birini göstərməyi xatırladığından əmin olun. Siz sadəcə oxucunun göstərə biləcəyi sürət ilə oxumalısınız.

### 6. Tək oxuma

Oxucu göstərdikcə indi şifahi oxuyur. Əgər oxucu bir sözdə tərəddüd edərsə, o, dayanır və oxuma üzrə müəllimə sözü təqdim etməsinə icazə verir.

Sizin oxucu təkmilləşdikcə, siz modelləşdirmə mərhələsini daxil etməmək, əvəzində Söz Axtarışından başlamağa qərar verə bilərsiniz. Siz oxucunuzla hər dəfə 15 dəqiqədən çox vaxt keçirməməlisiniz.



**Bu mənim üçün nə deməkdir?**

Partnyorunuzla birlikdə aşağıdakılar haqqında danışın:

- **Kim?** Bu səhifə kimin haqqındadır?
- **Nə Baş verdi?** ... baş verən ən vacib hadisə nədir?
- **Sırada nə var?** Sizcə hekayədə daha sonra nə baş verəcək?

Həvəsləndirici sözlər təklif etməyi və partnyorunuz tərəddüd edərsə, ona kömək etməyi unutmayın.

*Modelləşdirilmiş oxuma əlfəcini*

*Mənbə: Sənə və partnyoruna kömək: Modelləşdirilmiş Oxuma Resurs Dəsti (1994), Təhsil Kurikulum və Resurslar—icazə ilə istifadə edilmişdir*

## Daha çox HVTM nümunələri

Sınıf miqyaslı həmyaşıdlarla öyrətmə və həmyaşıdlar vasitəsilə kömək olunan təlim strategiyaları gələcək HVTM yanaşmalarıdır. Cədvəl 8.1-də bu yanaşmaların hər biri üçün qısa məlumat və əlavə məlumatlar üçün istinadlar verilmişdir:

### Cədvəl 8.1. Əlavə iki HVTM strategiyası

Yanaşma	Təsvir	İstinadlar
Sınıf miqyaslı həmyaşıdlarla öyrətmə (SMHÖ)	SMHÖ qarşılıqlı həmyaşıdlarla öyrətmədə eyni yaşlı şagirdlərdən ibarət xüsusi sınıfdə şagirdləri cəlb etmək üçün hazırlanmışdır. Hər SMHÖ sessiyası zamanı hər bir şagird həm öyrədən, həm də öyrənən qismində çıxış edir (10 dəqiqə). Şagirdlər oxuyur. Xətalər və düzəliş üçün sürətli rəy verir – oxunanı anlamaq üçün kim, nə, nə zaman, hara və niyə suallarına cavab verir. Fərdi və qrup şəkildə fəaliyyətə bal vermək üçün yekunda 10 dəqiqə saxlanılır.	Delquadri və başqaları, 1986; Greenwood və başqaları, 1999; Tədqiqat yoxlamaları: Greenwood və başqaları, 1989; Greenwood və başqaları, 2001; Utley və başqaları, 1997
Oxu zamanı həmyaşıdların köməyi ilə təlim strategiyaları (HKTS)	HKTS şagirdləri üç sistemli və strateji oxu prosedurları ilə yoxlayır: partnyorun nağıl yolu ilə oxuması, abzasın yekunlaşdırılması və əvvəlcədən söylənməsi. HKTS yüksək oxuma, oxunan məlumatı yoxlamaq və sıralamaq və yekunlaşdırmaq, əsas ideyaların başlanğıcı və əvvəlcədən söyləmə təmin edir.	Fuchs və başqaları, 1997; Fuchs və başqaları, 2001

Biz inküziv mühitlərdə şagirdlərin böyük qisminin hazırkı fəsildə şərh



etdiyimiz kollaborativ pedaqoji alternativlərlə təlim hədəflərinə çatmaqda effektiv şəkildə dəstəklənə biləcəyinə inanırıq. Bu alternativlərin ölçüləri müəllim-yönlü təlimatın daha ənənəvi formaları ilə müqayisədə əlilliyi olan şagirdlər də daxil olmaqla, bütün şagirdlərin məşğuliyyətini və fəaliyyətini maksimallaşdırmaq üçün dəqiqdir.

## FƏSLİN ƏSAS TERMİNLƏR

**Kooperativ** təlim Kiçik qruplarda qurulmuş qarşılıqlı fəaliyyət göstərməklə aparılan birgə iş. Bu, şagirdləri birgə nəticə əldə etmək üçün əməkdaşlığa cəlb edir.

**Müsbət qarşılıqlı asılılıq** Qrupun hədəfi və ya əldə olunan nəticənin bütün qrup üzvlərinin fəaliyyətindən asılı olduğu zaman baş verir.

**Həmyaşıdlar vasitəsilə təlimat və müdaxilələr** (HVTM) Şagirdləri bir-birini öyrənməyə həvəsləndirmək üçün birgə işləməyə cəlb edən fərqli tədris alternativləri. Şagirdlərin həmyaşıdlarla öyrətmə rolları birbaşa təlimat vermə (həmyaşıdların öyrətməsi) və modelləşdirməni təmin etməkdə fəaliyyətə həvəsləndirmək və onu yoxlamağa qədər dəyişir.

**Həmyaşıdların öyrətməsi** Həmyaşıdların öyrətməsi birə-bir əsası ilə tədris və təlimdə şagird cütlərini cəlb edən kooperativ təlim strategiyalarının ümumi göstəricisidir. Fərqli yaşlarda öyrətmənin təşkilində yaşı daha çox olan şagird yaşı az olan şagird üçün müəllim kimi çıxış edir. Qarşılıqlı (növbəli) tədrisdə şagirdlər öyrədən və öyrənən rollarını dəyişirlər.

**Modelləşdirilmiş oxuma (MO)** cütlük şəkildə, fərqli yaşlarda müəllimlər və həmyaşıdlarla öyrənmə proqramı.

## ƏLAVƏ OXU MATERIALI

Emmer, T. və Gerwels, M. (2002), "İbtidai siniflərdə kooperativ təlim: Tədris təcrübələri və dərslərin xarakteristikası, *İbtidai məktəb jurnalı*, 103(1) səh.75–92.

Fisher, D. (2001), "Fərqli yaşlarda tədris: Gənc oxucuların müdafiəsi üçün oxu ehtiyatlarının olduğu otaq üçün alternativlər", *Tədrisi Psixologiya jurnalı*, 28 (4), səh. 234–41.

Gartner, A. və Lipsky, D. K. (1990), Şagirdlər pedaqoji agentlər kimi.

W. Stainback və S. Stainback (eds) *İnküziv təhsil üçün şəbəkə dəstəyi: Müstəqil İnteqrasiya olmuş Təhsil*. Grand Rapids, MI: Paul H. Brookes.

# İnklüziv siniflərdə işin təşkili

İnklüziv təhsil mühitində yaxşı tədris üçün müəllimlərin və şagirdlərin fəaliyyətinin təşkili mühüm əhəmiyyət kəsb edir və başlıca mövzudur. Gündəlik işin dəqiq qurulmuş strukturu pedaqoji prosesi açıq, aydın və səmərəli keçirməyə imkan verir. Tez-tez elə hallar olur ki, sinifdə müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların olması pedaqoqların işini son dərəcə çətinləşdirir. Bu fəsilə bəzi şagirdlərdə xüsusi və əlavə tələbatın olduğu sinifdə inklüziv təhsil prosesini təşkil etməyin bəzi yolları və üsulları təqdim olunacaqdır. Burada biz sinif məkanının fiziki təşkili, uşaqlar üçün dərs yerlərinin planlaşdırılması üsulları, sinif məşğələlərinin keçirilməsi, iaşənin təşkili mövzularını, cədvəlin tərtib olunması, daim yardıma ehtiyacı olan uşaqlara tibbi yardımın təşkil edilməsi, ayrı-ayrı şagirdlər üçün bəzi gigiyena prosedurlarının təşkili və onlara əməl olunması məsələlərini nəzərdən keçirəcəyik.

## FƏSLİN ƏSAS İDEYLARI:

- İnklüziv sinifdə məkanın təşkili
- Sinifdə tədris zonalarının yerləşdirilməsi planları
- Sinifdə intizam və qayda-qanuna əməl edilməsi
  - şagirdlər üçün tapşırıqlar
  - təhlükə olduqda evakuasiya planları
  - əvəzedici müəllimlərin işi
- Xüsusi yardıma ehtiyacı olan uşaqların qidalanmasının təşkili
- Xüsusi yardıma ehtiyacı olan uşaqlar üçün gigiyena prosedurları
- Tədris vaxtı dərman preparatlarının qəbulu

## İNKLÜZİV SINIFLƏRDƏ MƏKANIN TƏŞKİLİ

İnklüziv sinifdə məkanın fiziki təşkili məsələsinə xüsusi diqqət yetirmək lazımdır. Sinif mühiti bütün uşaqlar üçün elə təşkil edilməlidir ki, hər bir uşaq tədris prosesində iştirak edə bilsin və bu zaman bütün siniflə qarşılıqlı təmasda olsun. Sinif otağına girişin mümkünlüyü inklüziv təhsil mühitində

tədrisin ən mühüm ilkin şərtidir. Bütün uşaqlar üçün belə girişin təmin edilməsi sinif müəlliminin vəzifəsidir, düzdür, bu, məktəb məkanının bir qədər yenidən planlaşdırılmasını tələb edə bilər ki, bu da mütləq məktəbin məsul şəxsləri ilə müzakirə olunmalıdır. Məktəbin fiziki mühitinin belə yenidən qurulması israfçılıq hesab edilməməlidir. Əgər məktəb doğrudan da bütün şagirdlərinin tələbatına uyğunlaşmaq istəyirsə, bu məsələyə zəruri minimum kimi yanaşmalıdır. Bir çox hallarda problemin həlli üçün mövcud məktəb binalarının əlilliyi olan uşaqların tələbatına daha çox uyğunlaşdırılması məqsədilə onların yenidən planlaşdırılması üçün xüsusi kənar fondlar və əlavə planlar yaradılır. Hazırda yeni tikilən bir çox məktəb binaları bütün şagirdlər üçün fiziki mühitin mümkünlüyünü təmin edir.

Əlilliyi olan uşaqlar üçün sinif məkanına daxil olmağın mümkünlüyü barədə düşünərkən ilk növbədə pilləkən olan zonalarda pandusların quraşdırılması ağılımıza gəlir. Doğrudan da arabalarda hərəkət edən uşaqlar üçün panduslar çox vacibdir, özü də təkcə onlar üçün yox. Panduslar hərəkət etmək üçün müxtəlif qurğulardan (çərçivə-dayaqlardan, əsalardan) istifadə edən, habelə hərəkət pozuntuları olan uşaqlar üçün də faydalıdır. Pandusların quraşdırılması heç də həmişə bahalı və maliyyə məsrəflı tədbir olmur. Dəyərinə görə çox münasib metal panduslar almaq daha münasibdir. Bir çox valideynlər arabani avtomobilin yük yerinə yerləşdirərkən bu panduslardan istifadə edirlər. Möhkəm fanerdən hazırlanan, üzəri sürüşməyə imkan verməyən xüsusi təbəqə ilə örtülmüş panduslar da olur. Bu panduslar dəyərində, funksionallığına və möhkəmliyinə görə məktəbin xüsusi tələbatı olan bütün şagirdləri üçün çox münasib ola bilər. Çoxmərtəbəli məktəb binasında xüsusi liftin quraşdırılması zərurəti meydana çıxır. Bunun üçün müəyyən vaxt tələb olunur və həmin dövrdə dərs cədvəli elə qurulmalıdır ki, arabalarda hərəkət edən uşaqların olduqları həmin siniflərdə dərslər birinci mərtəbədə keçirilsin.

Bununla belə xüsusi qurğuların quraşdırılması təkcə panduslarla bitmir. Qapı oyuqlarını genişləndirmək lazımdır. Bütün gününü arabada keçirənlər təsdiqləyə bilər ki, daim dar qapılarda sıxıldıqda barmaq oynaqlarının dərisi necə sürtülür. Qapılar həmçinin öz konstruksiyasına görə laybalay açılan qapılar olmalı, dərhal bağlanan olmamalıdır ki, oradan keçməyə vaxt çatsın. Görmə pozulmaları olan uşaqlar üçün elə konstruksiyalı qapılar olmalıdır ki, ya tam açıq qalsın, ya da tam bağlı ki, uşaq yarıaçıq qapıdan keçməli olmasın.

Hərəkət pozulması olan uşağın oxuduğu sinif yetərinə geniş olmalıdır ki, uşaq sərbəst hərəkət edə bilsin, odur ki, sinif nə qədər böyük olsa, bir o qədər yaxşıdır. Hazırda bir çox siniflər stul, parta, skamya, stellaj, qutu və tədris materialları ilə çox yüklənmişdir ki, bu da hərəkət pozulmaları olan

uşaqlar üçün müəyyən çətinlik yarada bilər. Belə yüklənmiş məkan görmə pozulmaları olan uşaqlara da mənfi təsir göstərir. Sınıfda partalar elə düzülə bilər ki, arabada hərəkət edən uşaq üçün maneəyə çevrilər, onun bütün sinif boyu istədiyi kimi sərbəst hərəkətinə mane olar. Sınıfın döşəməsinin ayaqaltılar, həsirlər və kiçik xalçalarla doldurulması arabanın çevrilməsinə, yaxud onun təkərlərinin döşəmədəki əşyalara ilişməsinə səbəb ola bilər. 2000-ci ildə Loreman əlil arabasında hərəkət edən və məktəbdə mühitin əlverişli olmasının həyatında çox böyük rol oynadığı 15 yaşlı oğlanla bağlı vəziyyəti təsvir etmişdi. Belə ki, bu oğlan sınıfda partaların düzülüşünə görə yalnız sınıfın ön hissəsində hərəkət edə bilirdi. Bu isə oğlanın dediklərinə görə, onun sınıfın arxa hissəsində müəllimlə üzbəüz əyləşən sinif yoldaşları ilə qarşılıqlı münasibətlərinə mənfi təsir göstərirdi. Müəllim sınıfın məkan təşkilini elə hərtərəfli düşünməlidir ki, bütün şagirdlərin tələbatına uyğun olsun. Düzdür, böyük sınıfda buna nail olmaq xeyli asandır. Kiçik siniflərdə mebelin düzülüşünə, onun nə dərəcədə zəruri olmasına diqqət yetirilməlidir. Görmə pozulmaları olan uşaqların təhsil aldıkları siniflərdə mebelin yerinin tez-tez dəyişdirilməsindən qaçmaq lazımdır.

Davranış pozulmaları olan uşaqlar sınıfın elə hissəsində oturdulmalıdır ki, orada diqqəti yayındıran əşyalar az olsun. Məsələn, onlar üçün pəncərənin yanı ən yaxşı yerdir, burada onlar diqqəti maneəsiz bu və ya digər tapşırıqə yönəldə biləcəklər. Bu uşaqların dərş vaxtı sınıf otağında pazllar, akvariumlar, plakatlar, heyvan qəfəsləri kimi həvəsləndirici və inkişaf etdirici materialların və vəsaitlərin toplandığı hissədə oturmaqlarından qaçmaq lazımdır. Belə uşaqların qapıya, yaxud dərş vaxtı tez-tez istifadə edilən materialların olduğı stellaja yaxın əyləşməsi də onların diqqəti cəmləşdirməsinə kömək etmir.

Sınıfda stolların və skamyaların hündürlüyünə də diqqət yetirilməlidir. Orta məktəbdə təbiətşünaslıq, yaxud kimya dərşlərində əlilliyi olan uşaqlar üçün su çanaqları və Bunzen odluğı üçün qaz ötürücüsü də əlverişli yerdə olmalıdır. İnküziv siniflərdə skamyaların və partaların hündürlüyünün dəyişdirilməsi tələb oluna bilər: lazım gəldikdə skamyaların hündürlüyünü aşağı salmaq, partaları isə bir qədər qaldırmaq olar. Rəflər və stellajlar da bütün uşaqlar üçün məqbul hündürlükdə olmalıdır. Sınıfda dərş vaxtı uşaqların oturduları skamyaların hündürlüyünün azaldılması əlverişli olmasa da zəruridir, partanın hündürlüyünün artırılması isə uşağın arabasının ona yaxın, rahat yerləşdirilməsinə imkan verəcək. Biz yeni, bahalı xüsusi mebel dəsti almaq əvəzinə partanın hündürlüyünü asanlıqla və ucuz başa gələcək şəkildə artırmağı imkan verən metal qurğulardan istifadə olunduğunu müşahidə etmişik. Görmə pozulması olan uşaqlar üçün sınıf otağında işıqlandırma və görüntü çox mühüm məsələlərdir. Belə uşaqların hər birinin spesifik tələb-

ləri olsa da, ümumi tələb budur ki, həmin uşaqların əyani vəsaitləri və tədris materiallarını daha yaxşı görə bilməsi üçün onlar sinfin ən işıqlı hissəsində oturmaldırlar. Eşitmə pozulması olan uşaqlar daha yaxşı eşitdikləri yerdə oturmaldırlar, elə yerdə ki, oradan müəllimi dodaqlarından oxuya bilsinlər və sinfin digər şagirdlərinin cavablarını görsünlər.

Əlilliyi olan uşaqlar üçün zəruri məkan dəyişiklikləri sinifdən başlama-  
lı, lakin orada bitməməlidir. İnküziv məktəbdə adi şagirdlər üçün əlverişli olan bütün yerlər və zonalar əlilliyi olan uşaqlar üçün də münasib olmalıdır. Bu, həm müəllimlər otağına, həm məktəb müdiriyyətinin otaqlarına, həm idman zalına, həm də məktəbin həyətindəki oyun meydançasına aiddir. Kiçik içməli su fəvvarələri elə hündürlükdə olmalıdır ki, uşaqların hamısı onlardan istifadə edə bilsin. Görmə pozulmaları olan uşaqların məktəb həyətində təhlükəsizliyini təmin etmək məqsədilə onlar üçün əlavə səylər göstərmək tələb olunur: belə ki, məktəbin həyətindəki müxtəlif dirəkləri, çəpərləri, pilləkənləri, yaxud skamyaları hər hansı bir parlaq rənglə (məsələn, sarı) boyamaq lazımdır ki, bu uşaqlar təsadüfən onlara ilişib zərər çəkməsinlər.

---

### **Çərçivə 9.1: Sinifdə və onun ətrafındakı məkana fiziki girişin mümkünlüyü**

İnküziv siniflər açarkən mütləq fiziki mühitin aşağıdakı parametrlərini nəzərə almaq lazımdır:

- pilləkənlərin olduğu yerlərdə pandusların quraşdırılması
  - laybalay açılan geniş qapıların və qapı oyuqlarının olması, bu qapıların açılma və bağlanma sürəti
  - mebelin seçilməsi
  - sinfin müxtəlif əşyalarla – kiçik xalçalar, oyunlar, qutular, torbalar, oyuncaqlar və idman ləvazimatı ilə doldurulması
  - sinifdə partaların, stulların, skamyaların və rəflərin hündürlüyü
  - işıqlandırma
  - açıq görüntü
  - diqqəti yayındıran amillər
  - təbiətşünaslıq dərslərində və s. dərslərdə xüsusi qurğulardan istifadənin mümkünlüyü
  - kiçik içməli su fəvvarələrindən istifadənin mümkünlüyü
  - digər məktəb otaqlarından, başqa korpuslardan və binalardan, idman və oyun meydançalarından istifadənin mümkünlüyü
  - vizual işarələr və əlavə təhlükə mənbələrinin fərqləndirilməsi
-

## İnküziv sinifdə dərs yerlərinə dair planlar

Sinifdə tədris zonasının təşkil edilməsi, qruplaşdırılması və yerləşdirilməsinin bir çox üsulları vardır. Bəzi hallarda, xüsusən də söhbət kiçik uşaqlardan gedirsə, partadan və stuldan kənar fəallıq parta arxasında statik vəziyyətdə oturarkən göstərilən fəallıqdan daha çox vaxt aparır. Bu bölmədə biz istənilən sinifdə istənilən təhsil pilləsində tətbiq edilə biləcək sinif məkanının təşkilinin bəzi üsullarını nəzərdən keçirəcəyik.

---

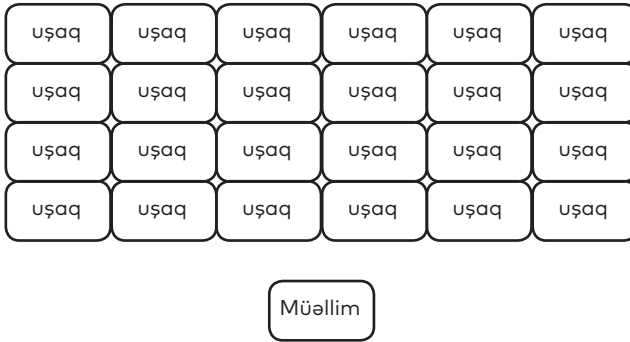
### **Çərçivə 9.2: İnküziv sinifdə məkanın təşkilinə dair məsləhətlər**

Mohr (1995) öz tədqiqatında inküziv sinifdə əlilliyi olan uşaqlar üçün mühitin təşkili zamanı aşağıdakıları təklif etmişdir:

- Sinifdə onları daha əlverişli yerdə oturtmalı
  - Bu uşaqları çalışqan və yaxşı oxuyan şagirdlə yanaşı əyləşdirməli
  - Bu uşaqları sinifdə müsbət rol modeli daşıyıcısı olan şagirdlə oturtmalı
  - Onları diqqəti yayındıran əşyaların yaxınlığında oturtmamalı
  - Sinifdə fərdi iş üçün nəzərdə tutulmuş yerlərdən və sakit rahat zonalardan istifadə etməli
  - Sinifdə iş zonası bu sinfin müəllimini səciyyələndirən dərs üslubuna uyğun olmalı
  - Sinif lövhəsini kənar materiallarla doldurmamalı
  - Təhlükəsiz, maneələrdən və əngəllərdən uzaq sərbəst, əlverişli mühit olmalı
  - Sinifdə hərəkət etmək üçün adekvat məkan təmin edilməli
  - Dərs yerlərini elə təşkil etmək lazımdır ki, şagirdlər dərsdə çevik qruplarda işləyə və qarşılıqlı fəaliyyət göstərə bilsinlə
- 

### *Sinifdə tədris üçün oturmaqaların planlaşdırılmasının ənənəvi planı*

Qərb ölkələrində ənənəvi olaraq sinifdə tədris yerləri elə təşkil edilir ki, partalar cərgə ilə yazı lövhəsi ilə üzbəüz, müəllimin stolu qarşısında olur, müəllim də öz dərslərini qarşısında əyləşən şagirdlərə müraciət edərək aparır. Bir çox fotosəkillərdə sinifdə partaların məhz belə yerləşdirildiyini görmək olar və bir çox müəllimlər tədris pilləsindən asılı olmayaraq sinifdə partaları bu cür düzməkdə davam edirlər. Əsas tədris pilləsində bir çox siniflərdə şagirdləri məhz bu şəkildə oturdurlar, uşaqlarla qısa müddətdə işləyən müəllimlərin dərslərində bir qədər dəyişiklik ola bilər.

**Diagram 9.1 Sinifdə tədris yerlərinin təşkilinin ənənəvi planı**

Tədris yerlərinin belə təşkilinin üstünlüyü odur ki, şagirdlərin diqqəti bilavasitə onların qarşısında duran müəllimə yönəlir. Müəllim bütün şagirdlərinin üzünü görür və bu, uşaqların hamısının onu dinlədiyinə və dərstdə məhsuldar fəaliyyətə qoşulduğuna əmin olmasına kömək göstərir (McNamara və Waugh, 1993). Bununla belə sinifdə tədris yerlərinin bu cür təşkilinin tədris prosesinə təsir göstərən mühüm nöqsanları var. Hər şeydən əvvəl tədris müəllim üzərində mərkəzləşir, uşaqlarla diskussiya və dialoq vasitəsilə tədris imkanları xeyli azalır. Belə şəraitdə təhsilin özü şagirdlər üçün bəzi tədris materilinin passiv qavrayışına (təbəşir və mühazirə) çevrilir (Woolfolk, 2001). Bu zaman fərdi tədris tələbatına uyğunlaşmaq çox çətindir. Şagirdlər təhsil prosesinin fəal iştirakçıları olmaqdan daha çox “biliklərin passiv alıcılarına” çevrilirlər.

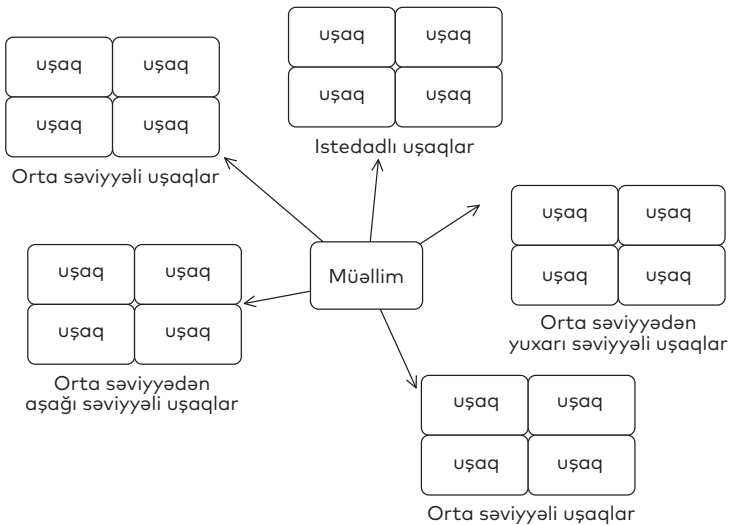
Fərqli imkanlara malik uşaqlar belə tədris üslubunun çatışmazlıqlarını öz üzərlərində daha çox hiss edirlər. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, tədris yerlərinin bu cür təşkili zamanı əlilliyi olan şagirdlər daim qabaqda, müəllimin gözü qarşısında oturaraq və öz yoldaşları ilə ünsiyyət qurmaq imkanından məhrum olaraq özlərini təcrid olunmuş hiss edə bilirlər. Əlbəttə, tədris yerlərinin belə təşkili zamanı akademik vərdişlərin formalaşması üçün bəzi üstünlüklər meydana çıxır (Woolfolk, 2001), lakin sosial əngəllər azalmır, əksinə artır və daha çox özünü bürüzə verir. Belə bir fakt da çox əhəmiyyətliyi ki, imkanları müxtəlif olan uşaqlar tədris prosesinə bu üsulun təmin edə biləcəyindən daha çox cəlb olunmalıdırlar. Bu cür tədris modelində uşaq tək-cə yanaşı oturduğu uşaqlarla qarşılıqlı əlaqə qura bilər (Woolfolk, 2001). Bununla belə tədrisin bütün iştirakçılar üçün səmərəli olması üçün uşaqların bir-biri ilə müxtəlif qarşılıqlı əlaqə qurmaq imkanı olmalıdır (McInerney və McInerney, 2002).

### *Şagirdlərin qabiliyyət səviyyəsindən asılı olaraq tədris yerlərinin qruplaşdırılması*

Bəzi müəllimlər sinifdə tədris yerlərinin təşkilinin elə üsulunu seçirlər ki, uşaqlar bu və ya digər sahələrdə göstərdikləri qabiliyyətdən, bilik və vərdişlərdən asılı olaraq qruplarda cəmləşsinlər. Tədris məkanının təşkilinin bu üsulu “şagirdlərin qabiliyyət səviyyəsindən asılı olaraq tədris yerlərinin qruplaşdırılması” adlanır. Partaların bu cür yerləşdirilməsi zamanı şagirdlərin heç də hamısının üzvü müəllimə tərəf olmur və müəllim bütün sinif boyu hərəkət edərək materialı izah etmək və ya başqa iş aparmaq imkanına malik olur. Bu, sinif məkanının belə təşkili üsulunun mühüm üstünlüyüdür. Müəllim sinifdə sərbəst hərəkət edə bildikdə şagirdlər də dərsə daha yaxşı cəlb olunurlar və tədrisin nəticələri daha səmərəli olur (Woolfolk, 2001). Dərs yerlərinin belə təşkili üsulu zamanı uşaqlar bir-birlərini görə bilir və daha yaxşı birgə fəaliyyət göstərirlər.

Beləliklə, tədris məkanının bu cür təşkilinin uşaqlardan daha çox müəllim üçün olsa da, bəzi üstünlükləri vardır. Birincisi, uşaqlar öz qabiliyyətlərinə görə qruplaşdırıldıqda müəllim şagirdin qabiliyyət, yaxud tələbat səviyyəsindən asılı olaraq formalaşdırılmış kiçik qruplara dərs deməli olur. İkincisi, uşaqlar bir-birindən öyrənə bilirlər ki, bu da partaların bir cərgədə düzülüyü vəziyyətdəkindən daha asan olur. Partaların belə düzülüşü zamanı müəllimlər partaların adı üsulla bir-birinin ardınca bir neçə cərgədə düzülüyü vəziyyətdəkinə nisbətən şagirdlərə xeyli asanlıqla fərdi yardım göstərə bilirlər.

### **Diagram 9.2 Şagirdlərin qabiliyyət səviyyəsindən asılı olaraq tədris yerlərinin qruplaşdırılması**





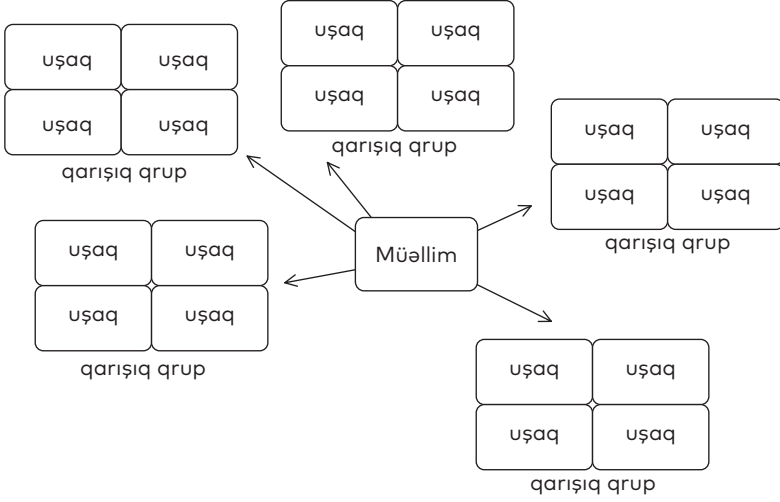
Bununla belə tədris məkanının təşkilinin bu üsulunun mühüm nöqsanları vardır. Hər şeydən əvvəl bu üsul ayrı-ayrı qrupların iştirakçılarının, xüsusən sinif tapşırıqlarının öhdəsindən çətinliklə gələnlərin sosial stiqmatizasiyasına gətirib çıxarır (McNamara və Waugh, 1993). Şagirdlər daha “yüksək” dərəcəli qrupa keçmək üçün yarışmağa başlayırlar. Bütün bunlar sinifdəki atmosferə mənfi təsir göstərir. İkincisi, biz bilirik ki, uşaqların qabiliyyətləri əsasında bu cür qruplaşdırılması bütün şagirdlərin akademik göstəricilərinin yaxşılaşmasına gətirib çıxarmır. Bəzi şagirdlər daha istedadlı və müvəffəq yaşlıları ilə yanaşı olub hər hansı üstünlüklər əldə edə bildikləri halda, sinfin qalan hissəsi bu pozitiv akademik və sosial təsirdən kənar qalır (McNamara və Waugh, 1993).

### Şagirdlərin qarışıq qruplarının formalaşdırılması vasitəsilə tədris məkanının təşkili

Belə yanaşma o deməkdir ki, müxtəlif qabiliyyətə malik şagirdlər dərində işləmək üçün bir qarışıq qrupda birləşirlər. Son vaxtlar tədris məkanının təşkilinin bu üsulu səmərəli tədris məqsədilə uşaqların qruplaşdırılmasının daha üstün üsulu hesab edilməkdədir, xüsusən də qarışıq qruplarda iş zamanı qarşıya çıxan çətinliklərdən qaçmaq mümkün olduqda.

Tərkibinə görə yekcins olmayan belə qruplarda müxtəlif mənşəli, müxtəlif maraqları və qabiliyyəti olan uşaqlar aktiv şəkildə qarşılıqlı fəaliyyət göstərir və bir-birindən öyrənirlər. Bu zaman uşaqlar fəal birgə fəaliyyət göstərdikləri üçün yaşlıların bir-birini öyrətməsi, qrupda birgə iş aparılması kimi uşağın üzərində cəmləşdirilmiş müxtəlif metodlardan və tədrisə yanaşmalardan istifadə edilə bilər (McInerney and McInerney, 2002). Əlbəttə, lazım gəldikdə uşaqlar fərdi tapşırıqları da yerinə yetirə bilərlər. Müəllim üçün tədris məkanının təşkili üzrə bu üsulun üstünlüyü ondan ibarətdir ki, müəllimin rolu dəyişir və o, tədris prosesinə müəllim üzərində cəmləşmiş metodlardan istifadə zamanı olduğundan daha çox kömək göstərməyə başlayır. Həmçinin müəllim tədris prosesini sinfin istənilən hissəsində həyata keçirə və uşaqlardan hansınasa fərdi yardım göstərmək lazım gəldikdə asanlıqla ona yaxınlaşa bilər.

### Diagram 9.3 Şagirdlərin qarışıq qruplarının formalaşdırılması zamanı tədris yerlərinin təşkili planı



### *Fərdi tədris üçün dərs məkanının təşkili*

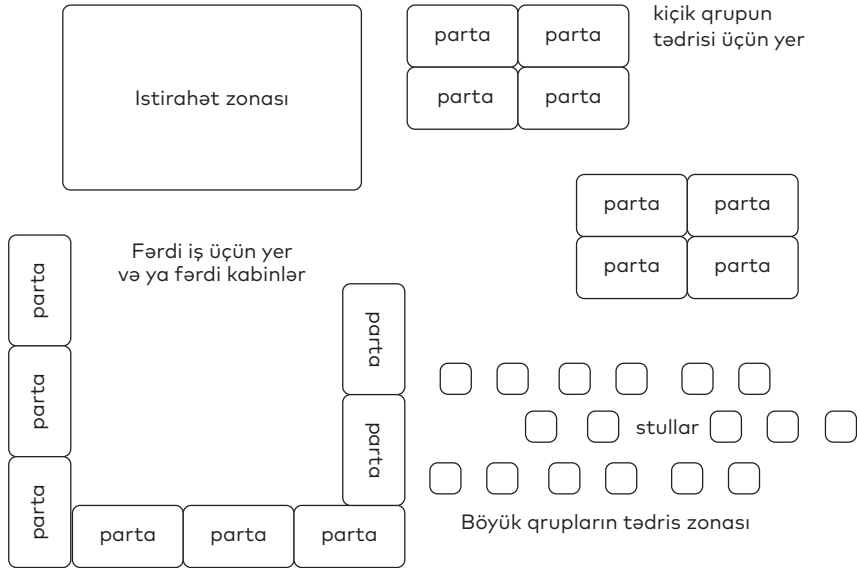
Bəzi müəllimlər sinif məkanını elə təşkil edirlər ki, dərs yerləri, ümumiyyətlə, bu və ya digər qruplaşdırma prinsipi üzrə təşkil olunmur. Əvəzində uşağın öz mülahizəsinə əsasən seçdiyi və dərsdə ona verilmiş tapşırığa uyğun kiçik tədris məkanları yaradılır. Çox vaxt məkanın belə təşkili kiçik uşaqların oxuduqları siniflərdə olur, lakin əsas məktəbdə də bəzi zonalar (məsələn, kitabxana) bu prinsip üzrə qurula bilər.

Belə metodun üstünlükləri bundan ibarətdir ki, uşaq sinifdə özünə münasib zonanı seçə bilər. Bu qaydada təşkil olunmuş məkan həm kiçik qruplarda işləmək üçün, həm də fərdi iş aparmaq üçün münasibdir. Sinifdə rahat divanın, yaxud digər yumşaq mebelin yerləşdiyi zona qeyri-formal qiraət, söhbətlər, diskussiyalar üçün çox faydalı ola bilər. Müəllim sinifdə asanlıqla yerini dəyişib uşaqların sinif məkanının müxtəlif zonalarında meydana çıxan fərdi tələbatını ödəyə bilər.

Məkanın təşkilinin belə üsulundan istifadə edilməsində sırf praktik mənasız ola bilər. Uşaqlar üçün bu yanaşmanın üstünlüyü odur ki, onlar həmin məqamda işləmək istədikləri yeri seçə bilərlərsə, onlarda tədris fəaliyyətinə çox yüksək səviyyədə motivasiya və yüksək səviyyədə şəxsi intizam formalaşır. Sinif məkanının yetərincə strukturlaşdırılmaması bəzi uşaqlar üçün müəyyən çətinlik yarada bilər. Həmçinin şagirdlər belə məkanda öz tədris xətti ilə getməyi və öz işinin öhdəsindən daha müstəqil şəkildə gəlməyi ba-

carmalıdırlar (McNamara və Waugh, 1993).

### Diaqram 9.4 Fərdi tədris məkanının planı



### *Sınıf məkanının təşkili metodlarının kombinasiya və bir-ləşməsindən istifadə edilməsi*

Real vəziyyət belədir ki, çox vaxt müəllimlərin dərslərdə qruplaşma üsullarını seçmək imkanları məhdud olur və bu məhdudiyyətlər sinfin ölçüsü, resurslardan istifadənin mümkünlüyü, bir sinifdə keçirilən vaxt, uşaqların xarakterləri kimi amillərdən irəli gəlir.

Bununla belə bütün hallarda müəllim uşaqların sosial qarşılıqlı fəaliyyət vasitəsilə akademik vərdiş səviyyəsinin yüksəldilməsinə olan tələbatını və çevik davranış modellərinin formalaşdırılması zərurətini nəzərə almalıdır. Yaxşı müəllim həmişə sinif məkanının təşkili, dərslər yerlərinin düzülüşü metodlarının, öz şagirdlərini qruplaşdırma üsullarının kombinasiyasından istifadə etməyi bacarır. Şagirdlərin tədris prosesində uşağa uyğunlaşma və aktiv sosial qarşılıqlı təsir zərurətinin dərk edilməsi prinsiplərinə uyğun olaraq qruplaşdırıldığı siniflər yaxşı təşkil edilmiş təhsil məkanı nümunələri ola bilər, hətta bu siniflərdə müxtəlif təhsil imkanlarına malik uşaqlar oxumasına belə. Sinifdə tədris praktikası (Alexander və b. 1993, səh.32) o zaman daha səmərəli olur ki, müəllimlər:

- bütün siniflə iş, şagirdlərin kiçik bir qrupu ilə iş, şagirdlə təkbətək fərdi iş vərdişlərinə malik olsunlar;
- qrupda şagirdlərin birgə iş potensialından istifadə etsinlər;
- tədris vəzifələrinin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi üçün bu stratiqiyaların kombunasiyasından istifadə etsinlər.

## Sinifdə intizam və qayda-qanunun qorunması

Sinif məkanını düzgün qurmaqla yanaşı yaxşı müəllim həmişə sinifdə bəzi qaydalar qoyur və bu qaydalar bütün şagirdlərə açıq-aydın formada izah edilir. Bu qaydalar sinif həyatının gündəlik tərəflərinə aid ola bilər, yaxud yalnız xüsusi vəziyyətlərdə meydana çıxır. Bizim təcrübə göstərir ki, uşaqlar hamı üçün aydın və anlaşılqı çərçivə qaydaların və normaların müəyyən olunduğu sinifdə özlərini daha yaxşı hiss edirlər. Xeyr, biz demirik ki, tədrisi daim “təşkil etmək” lazımdır, düşünürük ki, sinifdə müəyyən çərçivə normalar olmalı və uşaqlar sinifdə həmin normalara əməl etməlidirlər.

### *Şagirdlərə tapşırıqlar*

Bir çox siniflərdə müəllimlər öz şagirdlərinə sinifdə qayda-qanunu və məktəb həyatının normal axarını qoruyub saxlamaq üçün tapşırıqlar verirlər. Aşağı siniflərdə belə tapşırıqlar şagirdlərin davamiyyəti qeydə almasından, hər hansı bir informasiyanı məktəb ofisinə çatdırmasından, məktəbin canlı guşəsindəki heyvanlara qulluq etməsindən, yaxud sinfin hər hansı bir hissəsinin qaydada olmasını izləməsindən ibarət ola bilər. Yuxarı sinif şagirdləri isə tez-tez sinifdən sinifə keçdiklərinə, müəllimləri dəyişdiyinə görə onlara verilən tapşırıqlar getdikcə azalır və sinif otağı bu uşaqları getdikcə daha az maraqlandırır, çünki müəllimlərlə əlaqələri qısamüddətli və müvəqqəti olur. Bununla belə bu şagirdlərin əvvəlki kimi yenə də tapşırıqları ola bilər, yalnız forma dəyişir, məsələn, məktəbdə tədbir keçirilməsi, yaxud xeyriyyə tədbirinin təşkili. Müxtəlif təhsil imkanlarına malik uşaqların tədrisinə inküziv yanaşma bu uşaqların da hər hansı mühüm tapşırıqlarının olmasını və məhz sinfin digər şagirdlərininki qədər olmasını nəzərdə tutur. Başqa şagirdlər üçün olduğu kimi, bu uşaqlar üçün də həmin tapşırıqların yerinə yetirilməsi könnüllü xarakter daşmalı, həmçinin inkişaf xüsusiyyətləri olan uşaqların maraqları və imkanları nəzərə alınmalıdır.

### *Təhlükə halları üçün evakuasiya planları*

Hər bir məktəbin və sinif kabinetinin təhlükə halları üçün evakuasiya

planı mütləq olmalıdır. Bir çox məktəblərdə müntəzəm olaraq şagirdlər və böyüklər üçün evakuasiya təlim tədbirləri keçirilir. Məktəbdə əlilliyi olan uşaqların təhsil alması bu planlar üzərində ciddi düşünmək zərurətini gücləndirir. Evakuasiya planında əlilliyi olan uşaqların məktəb binasını necə tez və təhlükəsiz tərk edə bilməsi mütləq hərtərəfli düşünülməlidir. Görmə pozulması olan uşaqlar evakuasiya zamanı binadan çıxarılmalıdır, arabada hərəkət edən, yaxud ciddi hərəkət pozulması olan uşaqların isə binanı tez və təhlükəsiz tərk etməsinə kömək göstərmək üçün xüsusi tədbirlər və fəallıq tələb oluna bilər. Lakin uşaqlar binanı tərk etdikdən sonra da onların təhlükəsizliyinə diqqət yetirilməlidir. Uşaqların binadan evakuasiyasının yaxşı təşkil olunub keçirilməsinə nümunə göstərək.

### **Nümunə: evakuasiya**

Xanım Holli Edmontondakı (Kanada) ibtidai məktəbin 5-ci sinfində dərs deyirdi. Bu sinifdə arabada hərəkət edən uşaq təhsil alırdı və bir uşağın ciddi görmə pozulmaları vardı. Bir dəfə, yanvarın ortalarında ətraf mühitin temperaturu -25 S dərəcəyədək enmiş, çoxlu qar yağmışdı və məktəbin həyəcan xəbərdarlıq sistemi işə düşmüşdü. Uşaqların hamısı dərhal məktəb binasını tərk etməli idi. Evakuasiya zamanı fəaliyyət planı vardı və xanım Holli onu öz şagirdləri ilə artıq müzakirə etmişdi, habelə təlim tədbirləri də görülmüşdü.

Əlilliyi olmayan uşaqlar geyinib qapının ağzında sıraya düzülən kimi xanım Holli paltosunu geyinib papağını başına qoydu və bu sinfin davamiyyət qeydləri olan vərəqi “evakuasiya qutusuna” qoydu. O, bunları edən kimi məktəbin başqa əməkdaşları sinfə daxil olub görmə pozulması olan uşağa paltosunu geyinib papağını qoymaqda kömək etdilər. Əməkdaşlar paltonu görmə pozulması olan uşağın arabasına qoydular, amma onu tam geyindirməyə çalışmadılar, çünki bunun üçün uşaq arabadan qismən qaldırılmalı idi, bu isə belə bir vəziyyətdə vaxt itkisinə səbəb olardı. Xanım Hollinin göstərişi ilə sinif və məktəbin əməkdaşları qabaqcadan hazırlanmış marşrut üzrə binanı tərk etdilər. Məktəbin əməkdaşlarından biri uşağın olduğu arabanı aparırdı. Binanın çıxışında sinif cəld xüsusi bir yerdə topladı. Xanım Holli bütün uşaqlara qabaqcadan “evakuasiya qutusuna” qoyulmuş adyalları payladı və hər şeydən əvvəl əmin oldu ki, arabada olan uşağa da adyal çatdı, çünki ona paltonun tam geyindirilmədiyi faktını kompensasiya etmək lazımdı. Sonra xanım Holli sinfin davamiyyət siyahısı üzrə bütün şagirdlərin burada olmasını yoxladı.

Evakuasiya planı sinifdə görünən yerdə olmalıdır ki, bu otaqdan ara-sıra istifadə edən bütün uşaqlar və böyüklər onunla tanış ola bilsin və təhlükə

zamanı necə hərəkət etməli olduqlarını öyrənsinlər. Bu sinifdə çalışan müəllimlərin və yardımçıların təhlükə yaranarkən təkbaşına hərəkət etməməsi üçün sinfin evakuasiya planı məktəbin evakuasiya planına uyğunlaşdırılmalıdır. Fövqəladə vəziyyətlər heç də həmişə dərhal və eyni zamanda bütün məktəb üzrə baş vermir. Bəzən belə vəziyyətlər hər hansı bir sinifdə yaranır, buna görə də belə hallar üçün xüsusi planlar işlənib hazırlanmalıdır. Bu, fərdi təhlükənin yaranmasına səbəb ola biləcək xüsusi tibbi statusu olan uşaqların oxuduqları siniflərdə, yaxud zorakılığa meyilli uşaqların təhsil aldığı siniflərdə xüsusilə vacibdir. Uşaq zədə aldıqda müəllim məktəbin lazımı yardım göstərə biləcək digər əməkdaşına müraciət etməli və vaxt itirmədən təcili yardım çağırmalıdır. Sinifdə telefon varsa, aydındır ki, məktəbin başqa əməkdaşları ilə əlaqə saxlamaq və təcili yardım çağırmaq üçün ondan istifadə etmək lazımdır. Əgər sinifdə telefon yoxdursa, məsuliyyətli bir şagirddən mümkün yardım üçün məktəbin əməkdaşlarından birini çağırmasını xahiş etmək olar.

## Əvəzedici müəllimlər üçün planlar

Demək olar ki, hər bir müəllim öz fəaliyyəti dövründə xəstəliyə və ya hər hansı bir başqa üzrlü səbəbə görə dərslər buraxır. İnküziv sinifdə müəllimin dərslərə gələ bilməməsinin qabaqcadan planlaşdırılması xüsusilə vacibdir. İstəsək də, istəməsək də bəzən xəstəlik bizi ən əlverişsiz məqamda yaxalaya bilər. Odur ki, söylə hazırlanmış plan əsas sinif müəllimini əvəz edən müəllimə tədrisin əvvəlki kimi yenə də inküziv xarakter daşmasına nail olmaqda kömək göstərəcəkdir.

Planlardan və adətən əvəzedici müəllimə verdiyiniz informasiyadan əlavə siz sinifdə inkişaf xüsusiyyətləri olan şagirdlər və onların sinif işinə qoşulmasını necə gördüyünüz barədə məlumat verməlisiniz. Unutmayın ki, siz olmadıqda belə sizin sinfiniz sizinki olaraq qalır və öz vəzifələrini yaxşı yerinə yetirən hər hansı bir əvəzedici müəllim sinifdə sizin üslubunuzda işləyəcəkdir. Çox vaxt müəllimlər özləri olmadıqda həmkarlarından kimin onu əvəz edəcəyini bilmirlər, işi planlaşdırarkən siz nəzərə almalısınız ki, ona nə sizin şagirdləriniz, nə də inküziv haqqında heç nə məlum deyildir.

Ara-sıra yeniləyəcəyiniz qısa məlumat qovluğu sizi əvəz edən müəllimə çox kömək göstərə bilər. Bu qovluqda aşağıdakı informasiya olmalıdır:

- Sinfinizin şagirdləri haqqında ümumi informasiya
- İnküziv fəlsəfənin qısa təsviri və təcrübədə onun nə demək olduğu barədə məlumat
- Bu fəlsəfənin siz olmadıqda da həyata keçiriləcəyi barədə gözləntiləriniz

- Digər mühüm tibbi və ya başqa informasiya

Bu informasiyanın lakonik və yığcam olması vacibdir. Yadda saxlayın ki, əvəzedici müəllimlərin çoxunun dərslə mükəmməl hazırlaşmağa və sinif haqqında informasiya ilə ətraflı tanış olmağa nə vaxtı, nə də imkanı var. Bunun üçün iki səhifə tamamilə yetərlidir. Nisbətən az əhəmiyyətli informasiya əlavə formasında verilə bilər.

## **Şagirdlərin fərdi qulluq və dərman tələblərinin qarşılınması**

Xatırlatmaq istəyirik ki, bu fəsil əsasən əlilliyi olan uşaqların qidalanması, tualet ehtiyaclarının qarşılınması və dərman qəbulu ilə əlaqəli məsələləri müzakirə edir. Bu məsələlər bütün sinifə deyil, ayrılıqda fərdi uşaqlara aid olsa da inküziv siniflərin təşkilində nəzərə alınacaq mühüm aspektlərdən biridir.

### **Yemək yemək üçün xüsusi köməyə ehtiyacı olan uşaqlara yardım edilməsi**

Əlilliyi olan bəzi uşaqların qidalanmaq üçün köməyə ehtiyacı olur. Fərdi qulluğun istənilən sahəsi kimi müəllim və yardımçı mütəxəssislər şagirdin fərdi heysiyyət hissi və seçimlərinə hörmətlə yanaşaraq hazırlanmış qidalanma rejimi təmin etməlidir. Həmçinin qəlyanaltı və yemək vaxtlarının inküziv şəraitdə olmasının təmin edilməsi istiqamətində addımlar atılmalıdır.

Bütün hallarda uşaqları yedirdəcək işçi heyəti mütəxəssislərlə məsləhətləşməli, eləcə də həm şagirdlə yaxınlığı olan şəxsdən (şagirdin valideyni), həm də çeynəmə və udma sahəsində səriştəli olan həkim və ya loqoped kimi müvafiq mütəxəssislərdən təlim almalıdır (Jaffe, 1989). Bunun edilməməsi ağır nəticələrə səbəb ola bilər. Uşaq yemək yeyərkən asanlıqla boğula bilər və düzgün qidalandırma qaydalarını və ya boğulma halında nə etmək lazım olduğunu bilməyən işçi heyət uşağın həyatını təhlükə altında qoyur. Bəzi uşaqlarda qoyulması və birləşdirilməsi asan olan süni şəkildə qidalanmaq üçün zond (G-şəkilli borular) olur (Jaffe, 1989), lakin onun da istifadəsindən əvvəl müəllim və ya yardımçı mütəxəssislərə xüsusi mütəxəssisin təlimat verməsi zəruridir.

Əlilliyi olan şagird yeməkdən imtina etmədikdə və ya müxtəlif vaxtlarda qida qəbul etmək üçün tibbi səbəbləri olmadıqda, o, başqa uşaqlarla eyni vaxtda və eyni şəraitdə yemək yeməlidir. Avstraliya kimi ölkələrdə bütün uşaqlar məktəbdə nahar edirlər, belə ki, digər bir qisim ölkələrdə (məsələn, Kanada) uşaqlar nahar üçün evə gedə bilər və ya evə getməyə icazə veril-

mir. Bir çox ölkələrdə uşaqlar səhər və günorta qəlyanaltılarını açıq havada yeyirlər. Qidalanmada köməyə ehtiyac duyan uşaqlar üçün əsaslı səbəb olmadıqda, başqa uşaqlarla eyni şərtlər və şərait daxilində yedizdirilməlidirlər. Şagirdə yeməyə kömək edən işçi heyət onlarla bərabər çölə çıxmalı, onları dost və yaşadlarının sıx-sıx olduğu yerlərdə yedizdirməli, təmizləməli və istirahət etməsinə şərait yaratmalıdır. Burada əsas məsələ uşaqların birlikdə yemək yeməsi üzrə sosial təcrübəyə çox müdaxilə etmədən, qidalanmanın effektiv həyata keçirilməsidir. Əlilliyi olan uşaqlar ac olmadıqda qidadan imtina etmək, eləcə də başqa uşaqlar kimi məktəbdə yeyəcəkləri qidانی seçmək hüququna malikdirlər.

Başqa uşaqların ilkin olaraq şagirdin işçi heyət tərəfindən yedizdirilməsinə dair sualları yarana bilər. Prosesi izah etmək üçün sual bütün insanların qida qəbulu prosesində oxşarlıq və müxtəlifliklərini vurğulamaqla lakonik şəkildə cavablandırılmalıdır. Bizim təcrübəmiz göstərir ki, yaşlılar onların bəzi nümayəndələrinin işçi heyət tərəfindən yedizdirilməsi fikrinə alışı, bu təcrübəni qısa zamanda qəbul edir və tezliklə bu hal artıq problem olmur. Heç bir halda şagirdin yedizdirilməsi başqa yaşına həvalə edilməməlidir. Səbəb yalnız onların tibbi peşəkarların müəllim və ya yardımçı mütəxəssislərə keçdiyi təlimlərdən keçməməsi deyil, belə ki, bir şagirdin digərini yedizdirməsinə icazə verilməsi asılılıq davranışlarının yaranmasına zəmin yaradır və bu da əlilliyi olan uşaqların məktəb icmasının bərabərhüquqlu və bacarıqlı üzvü olmasını təbliğ edən inküziv baxışlara ziddir.

### Xüsusi kömək tələb edən uşaqların tualet ehtiyaclarının qarşılınması

Bəzi əlilliyi olan uşaqların tualetə getməsi üçün köməyə ehtiyacı olur. Bu adətən fiziki əlillik və ya əqli əlillik səbəbindən şagirdin tualetə öyrədilməsində yubanmaların olmasının nəticəsidir (Boswell və Gray, 1998). Tualet ehtiyaclarının ödənilməsində şagirdə yardım edilməsi əvvəllər bunu etməmiş müəllimə dəhşətli perspektiv kimi görsənsə də, məktəbdə bir neçə prosedurun hazırlanması, tualet məsələlərinin asanlıqla həll edilməsinə zəmin yaradacaq. İnküziviya üzrə ilkin tədqiqatlar göstərir ki, heç vaxt fiziki qüsurları olan uşaqlara dərs deməmiş müəllimlər tualet məsələlərinə daha həssas yanaşır, lakin belə uşaqları tədris edən müəllimləri digər məsələlər daha çox narahat edirdi (Frith və Edwards, 1981). Bu onu göstərir ki, tualet ehtiyaclarının qarşılınmasına yardım edilməsi ilk baxışdan qorxulu görünsə də, bəzi təcrübələrin əldə edilməsi bu prosesi asanlaşdırır. Şagirdin tualetdə olduğu zaman nə qədər yardım alacağınız məktəbin şəraitindən asılıdır. Bəzi mək-



təblərdə uşaqlara tualet ehtiyaclarının ödənilməsi üçün yardım edən yardımçı mütəxəssislər təyin olunur. Digər məktəb sistemlərində isə bu müəllimlərin məsuliyyətindədir. Hər iki halda, hətta müəllim şagirdə şəxsən kömək etməsə də, tualet ehtiyaclarının şagirdin heysiyyət hissinə toxunmadan düzgün şəkildə qarşılanmasını təmin etmək sinif müəlliminin öhdəçiliyidir.

Tualet ehtiyaclarının qarşılanması iki kateqoriyaya ayrılır. Birinci kateqoriyaya qoruyucu bez geyinməyən və tualet ehtiyaclarını ödəməyi bacaran, lakin tualetə getməyə və müəyyən vaxtlarda köməyə ehtiyacı olanlar daxildir. İkinci kateqoriya isə hələ də qoruyucu bez geyinən uşaqlardır ki, mütəmadi olaraq bezlərinin dəyişdirilməsinə ehtiyac duyulur. Hər iki halda əlilliyi olanlar üçün xüsusi olaraq dizayn edilmiş özəl tualet otağı olmalıdır. Bu tualet otaqlarının tikilməsi üçün dəqiq planlar cızılmalı və burada yalnız tualet ehtiyaclarının qarşılanması üçün deyil, həmçinin köməkçi heyət, əlil arabası, qaldırıcı, paltarların və bezlərin dəyişdirilməsi üçün müvafiq ölçülü dəyişmə masası və s. üçün lazımı yerin olması təmin edilməlidir. Tualet elə düzəldilməlidir ki, proses qısa zamanda və minimal tələş yaradaraq tamamlansın. Effektiv və heysiyyət hissinə toxunmadan tualet ehtiyaclarının ödənilməsinin təmin edilməsi üçün qoruyucu bezlər, əskilər, salfetlər, kremlər, dəyişik paltarlar və digər əşyalar əl altında olmalıdır. Şagirdin fərdi heysiyyət hissəsinin toxunulmazlığının təmin edilməsinin ən yaxşı yolu onların tualet ehtiyaclarının ödənilməsində məxfiliyinin saxlanmasıdır (Dalrymple və Boarman, 1991). Bezlərin və geyimin dəyişdirilməsi zonası və tualet məktəbin yeganə yeridir ki, digər uşaqlarla inküziv mühitin yaradılması üçün müvafiq deyil.

Uşaqların tualet ehtiyaclarının ödənilməsinə cəlb edilən işçi heyət bütün prosesə cəlb edilənlərin sağlamlığını təmin etmək üçün “universal ehtiyat tədbirlərinə” riayət etməlidir. Universal ehtiyat tədbirləri “ən pis ssenariyə” əsaslanır və xəstəliyin olması ehtimalını daim qüvvədə saxlayır. Bu o deməkdir ki, siz uşağın yoluxucu xəstə olmadığını bildiyiniz halda belə tualet ehtiyaclarının ödənilməsinə gəldikdə, müvafiq tədbirlər görülməlidir. Həmçinin universal ehtiyat tədbirlərinin qəbul edilməsi şagirdi, köməkçidə ola biləcək xəstəliklərdən də qoruyur. Şagirdin tualetə getməsi zamanı universal ehtiyat tədbirlərinə görə tualetə getməmişdən əvvəl və sonra əllər yuyulmalı və hər bir şagird üçün birdəfəlik istifadəsi olan əlcəklər geyinilməlidir. Bədənədən ifraz olunan mayenin işçi heyət və ya digər uşaqlarla təmasının qarşısını almaq üçün digər tədbirlərə ehtiyac duyularsa, onlar dərhal həyata keçirilməlidir (Tetlow, 1990). Bədənədən ifraz olunan mayenin (sidik kimi) ixtiyari axıntısı əlcəkdən istifadə edilərək 1:10 təmizləyici maddə/su məhlulu ilə təmizlənməli, istifadə edilən əskilər plastik zibil qabına atılmalı

və peşəkar şəkildə təmizlənməlidir. Bez və ya geyimin dəyişdirilməsi üçün istifadə edilən masalar da hər istifadədən sonra dezinfeksiya olunmalıdır.

Tualetdən istifadə edə bilən uşaqlar xoşagəlməz hallardan yayınmaq üçün adətən tualetə vaxt cədvəli üzrə və ya tələb olunduqda gedirlər. Lazım gəldikdə müəllim, məsələn, hər bir saatdan bir ehtiyatla şagirdə tualetə getməsinə xatırlatmalıdır. Ümumilikdə, sinifdə yardımçı mütəxəssisin olması onun dərsi pozmadan sakit şəkildə şagirdlə sinfi tərk etməsinə təmin edir. Tualetdən istifadə şagird üçün fərdi proqramın planlaşdırılmış hədəfi olduqda, tualetdən istifadənin uğurları qiymətləndirilməli və xüsusi formada sənədləşdirilməlidir ("Faydalı formalar" bölməsində Forma 17-ə baxın). Məlumatların toplanması tualetə getmənin təşviq edilməsinin əsas hissəsini təşkil edir (Dalrymple və Boarman, 1991). Tualetə getmənin öyrədilməsi proqramları fərdi şagirddən asılı olaraq dəyişməli, lakin əvvəlki fəsilərdəki qiymətləndirmə, proqramlaşdırma və metodiki prosedurlara əsasən hazırlanmalıdır.

Müəllim müntəzəm tualetə getmə vaxtlarının təyin edilməsi zamanı ehtiyatlı və nəzakətli olmağı unutmamalıdır. Şagirdin tualetə getməsi minimal diqqət çəkməli və dərslə mane olmamalıdır. Ümumilikdə, tualet rejimin həyata keçirilməsi üçün optimal vaxt dərslərarası tənəffüslərdir. Yəni, tənəffüs vaxtından əvvəl və ya sonuna yaxın, eləcə də məktəbdən əvvəl və ya sonra nəzərdə tutulur. Bu vaxtlar uşaqlar çox məşqul və aktiv olduğu üçün şagirdin tualetə getməsi daha az nəzərə çarpacaq. Adətən əlilliyi olmayan uşaqlar da tualetə bu vaxtlar gedirlər, belə ki, bu adi xarakter daşıyır.

## Sinifdə dərman qəbulu

Çox vaxt müəllimlərdən, şagirdlər məktəbdə olduğu zaman onların dərman qəbuluna nəzarət edilməsi xahiş olunur. Adətən dərman qəbulu ilə şərtlənən ürəkkeçmə və Diqqət Çatışmazlığı Sindromu (DÇS) kimi vəziyyətlərin üstünlük təşkil etməsi məktəblərdə dərman qəbulunun idarə edilməsinin gündəmdə olan əsas məsələyə çevrilməsinə səbəb olmuşdur. Artıq neçə ildir ki, müəllimlərin dərman qəbuluna nəzarət etməsi təcrübəsinin lazımlı olub-olmamasına dair əhəmiyyətli sayda mübahisə və müzakirələr aparılır (Gadow və Kane, 1983; McCarthy və başqaları, 2000).

Bəziləri iddia edirlər ki, müəllimlər həkim-terapevt deyil və bu səbəbdən dərman qəbulunu idarə etməməlidir. Digərləri isə bunu onunla əsaslandırırırlar ki, uşaqlar məktəbdə olduqda müəllimlər onların qəyyumu (valideyn əvəzi) kimi davranmalı və lazımi dərman ehtiyaclarını ödəyərək uşağın qayğısına qalmalı və onun rifah halını təmin etməlidir (Morse və başqaları, 1997). Bəzi məktəblərdə tibb bacısı olsa da, belə məktəblərin azlıq təşkil etməsi səbəbin-

dən dərş günü ərzində müəllimlərin şagirdlər tərəfindən lazımi dərmanların qəbuluna nəzarət etməsi zərurətinin yaranması reallıqdır. Bu vəzifəni yerinə yetirən müəllimlər nəinki dərmanların təhlükəsiz və düzgün şəkildə istifadəsi üçün, həmçinin problem yarandıqda, müvafiq qeydiyyatın da aparılması istiqamətində bütün lazımi tədbirləri görməlidir. Lakin heç bir halda müəllim iynə saxlamamalı və ya şagirdə invaziv tibbi prosedurlar icra etməməlidir.

Biz tövsiyə edirik ki, digər alternativ yol olmadığı təqdirdə, müəllimlər yalnız uşağın dərman qəbuluna nəzarət etsinlər. Həmçinin, siz dərmanların idarə edilməsi ilə əlaqədar peşəkar assosiasiyanızdan da kömək istəyə bilərsiniz. Bəzi hallarda dozanın müəyyən edilməsi və qəbul vaxtları ailə həkimi tərəfindən tənzimləndiyindən məktəb saatları xaricində bütün dərmanlar evdə saxlanmalı və qəbul edilməlidir (Gadow və Kane, 1983). Biz tövsiyə edirik ki, bütün hallarda dərmanlara evdə nəzarət edilməsi ehtimalı ailə həkimi ilə razılaşırsınız. Bu mümkün olmadıqda həkimlər dərman qəbulu vaxtlarının imkan daxilində minimal dərəcədə dərş vaxtına müdaxilə etməklə həyata keçirilməsini nəzərə ala bilər. Bundan əlavə şagirdin təhlükəsizliyini risk altına qoymamaq üçün məktəbdə xüsusi prosedurlar hazırlanmalı və onlara riayət edilməlidir.

### *Dərmanın saxlanması*

Biz dərmanların siniflərdə kilidlənməmiş şüşə şkaflarda və ya masanın siyirmələrində saxlanması bir çox nümunələri ilə tanışdır. Hətta bəzi hallarda uşaqların özlərinin dərmanı saxlaması və qəbul etməsi halları ilə də rastlaşmışdır. Uşağın dozanı səhv və ya digər uşağın ona aid olmayan dərmanı qəbul etməsi hallarını nəzərə alaraq, hər iki ssenari böyük risk daşıyır. Ən yaxşı siyasət hətta zərərsiz dərmanların belə toplanaraq məktəb işçiləri tərəfindən təhlükəsiz yerdə saxlanmasıdır. Bura reseptsiz qəbul edilən soyuqdemə və başağrı dərmanları da daxildir.

Dərmanların saxlanmasında məktəblərin iki seçimi var. Birinci və ən çox üstünlük verilən üsul bütün uşaqlar üçün, bütün dərmanların məktəb ofisində və ya digər məkanda daimi olaraq işçi heyət tərəfindən nəzarət edilən təhlükəsiz yerdə saxlanmasıdır. Bu yerlərdəki dərmanlar üstünə aydın şəkildə qeyd edilmiş və yalnız dərmanların saxlanması üçün istifadə edilən divardan asılmış kilidli şkafta saxlanmalıdır. Şkaftın açarları yalnız bəzi işçi heyət üçün əlçatan olmalıdır. Divardan asılmayan seyflər kimi kilidli qutular asanlıqla daşına bilməsi səbəbindən dərmanların saxlanması üçün müvafiq sayılmır. Bəzi dərmanların soyuducuda saxlanması tələb edildiyindən balaca kilidli soyuducudan istifadə edilə bilər (kilid sistemini özünüz də quraşdırın

bilərsiniz), o yalnız dərmanların saxlanması üçün istifadə edilməli və digər dərmanların saxlandığı yerdə olmalıdır (Biggs və başqaları, 1998; McCarthy və başqaları, 2000). Dərmanın qəbulu vaxtı yaxınlaşdıqda uşaqlar, dərmanların qəbulu və qeydlərin aparılması üçün təyin olunmuş işçi tərəfindən burada qarşılanmalıdır.

İkinci variant hər bir sinif otağında kilidlənmiş mərkəzi yerdə olan soyuducuda saxlanması lazım olan dərmanların da saxlanıldığı divara asılmış kilidli dərman şkafinin olmasıdır. Dərmanların məktəb boyu dağıntıq halda saxlanmasına görə bu variantda daha az üstünlük verilir, Belə ki, bu təhlükəsizlik problemləri yarada bilər. Bununla belə dərmanların kilidsiz yerlərdə saxlanması ilə müqayisədə bu üsula üstünlük verilir.

### *Dərman preparatlarının təyin edilməsi*

Dərman preparatlarının təyin edilməsindən əvvəl tibb peşəkarları qəbul dozası və gündəlik norma, dərmanın hansı şərtlər daxilində qəbul edilməsi və məktəb işçilərinin nəzarət edəcəyi mümkün əks təsirlər və mənfi reaksiyaları qeyd edərək şagird üçün dərmanın istifadə edilməsinə icazə verən müvafiq sənədlərlə məktəbi təmin etməlidir. Biz tövsiyə edirik ki, məktəb heyəti dərman preparatlarının təyin edilməsindən öncə şagirdin ailə həkimindən yazılı sənədlər alsın. Bunun ardınca məktəb şagirdin valideynindən yazılı icazə almalıdır (Biggs və başqaları, 1998; McCarthy və başqaları, 2000). Sözügedən sənədlərin toplanmasının bir çox hallarda zaman alması və xırdaçılıq kimi görünməsinə baxmayaraq bu prosesin problem yarandığı halda hər şeyin yaxşı sənədləşdirildiyini təmin edən mühüm hissəsidir. Dərmanlardan istifadə üçün valideynlərdən icazə formasının nümunəsi “Faydalı formalar” Forma 18-də öz əksini tapmışdır.

Müvafiq sənədlər və faktiki dərman preparatları məktəbə ötürüldükdən sonra dərmanların təyin edilməsi üçün protokol tərtib etməlidir. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi bütün dərman preparatları vahid mərkəzdən idarə edildiyi halda bu rolun icrası üçün bir işçi heyətin təyin edilməsi tövsiyə olunur. Ən yaxşı halda və mümkün olduqda dərmanların təyin edilməsinə yardım etmək üçün ikinci işçi işə cəlb olunmalıdır (üçüncü və dördüncü işçi həftənin hansısa günü işçilər işə gəlmədikdə onları əvəz edəcək ehtiyat işçi kimi təyin edilə bilər). Məktəbin işçi heyəti tibbi məxfiliyə riayət etməlidir (Biggs və başqaları, 1998) və bu prosesə cəlb olunanların sayının az olması məqsəddüzdür. Bəzən dərman preparatlarının təyin edilməsi üçün qısa kurs və təlimlərin keçirilməsi mümkün olduqda bu işə cəlb olunan bütün işçi heyətin bu təlimləri keçməsinə tövsiyə edirik. Dərman preparatlarının təyin edilməsindən əvvəl onun düzgün həyata keçirilməsi üçün tibb bacıları və ya digər

tibb peşəkarlarının protokolları qiymətləndirməsi və təlimləri həyata keçirməsi məqsəduyğundur (Morse və başqaları, 1997). Ən yaxşı halda dərmanların qəbulu şagirdi narahat etməmək və utandırmamaq üçün xəlvət yerdə həyata keçirilməlidir.

Dərman preparatları təyin olunan vaxtdan 30 dəqiqə əvvəl və ya sonra verilməlidir (Biggs və başqaları, 1998). Bu vaxt çərçivəsindən yayındıqda dərmanı təyin edən həkimlə məsləhətləşməli və valideyndən şifahi razılıq alınmalıdır.

Dərmanların təyin edilməsi və qəbulu zamanı işçi heyət bu prosesin həyata keçirildiyi yerdə aydın görünən şəkildə divara asılmış çərçivə 9.4-də qeyd edilən protokola əməl etməlidir.

---

#### **Çərçivə 9.4: Dərmanların qəbulu üzrə protokol**

- 1 Əllərinizi yuyun / əlcək taxın.
  - 2 Dərmanın adının, istifadə tarixinin, qab və ya qutunun üstündə qeyd edilən doza və qəbul vaxtlarının dərmanın təyin edilməsi formasının detalları ilə tutuşduraraq yoxlayın ("Faydalı formalar" Forma 19).
  - 3 Mümkün olduqda ikinci işçidən qutunun üstündəki detalların dərmanın təyin edilməsi formasının detalları ilə uyğun olub-olmadığını yoxlamağı xahiş edin.
  - 4 Dərmanın məhz həmin şagird üçün təyin olunduğuna əmin olun.
  - 5 İkinci işçidən düzgün dərmanın düzgün şagirdə verildiyini yoxlamağı xahiş edin.
  - 6 Dərmanın tələb olunan dozasını kiçik plastik fincana qoyun (maye halda olduqda ölçü qabı və ya qaşığına).
  - 7 İkinci işçidən dozanın düzgün olub-olmadığını yoxlamağı xahiş edin.
  - 8 Dərmanın qəbulu prosesinə nəzarət edin. Şagirdin dərmanı udduğuna əmin olun. Adətən şagirdin bir stəkan su (icazə olarsa) içməsi buna əmin olmağın ən yaxşı yoludur.
  - 9 Plastik fincanı tullayın.
  - 10 Dərmanın qəbul edilməsini formada və siyahıda qeyd edin (onu saxlama yerinə qoymamışdan əvvəl yenidən dərmanın qəbul edilməsi detallarını formadaki məlumatlarla tutuşdurun).
  - 11 Əllərinizi yuyun/əlcəkləri tullayın.
-

### *Qeydlərin aparılması*

Dərmanın qəbul edilməsinin bütün detallarının daim yenilənməsi və qeydiyyatının aparılması çox vacib əhəmiyyət kəsb edir (Biggs və başqaları, 1998). Qeydiyyatın düzgün və yaxşı aparılması yalnız dərmanın qəbul vaxtının “ötürülməməsini” (və ya əksinə iki dozanın verilməməsini) təmin etmir, həmçinin məktəbin şagirdə dərmanların verilməsi öhdəliyini həyata keçirdiyini sübut edən sənədləri təmin edir. Biz təklif edirik ki, şagirdin dərmanlarına aid olan bütün sənədləşmə dərmanların saxlama ərazisinin yaxınlığında qovluqda saxlansın. Qovluğa bütün icazələr, dərmanların qəbulu üzrə məlumatlar və dərmanların qəbulu üzrə qeydlər üçün vərəqlər qoyulmalıdır. (“Faydalı formalar” Forma 19 bunun edilməsində sizə yardımçı olacaq)

### *Məktəbdən kənarında dərman qəbuluna nəzarət edilməsi*

Bəzən uşaqlar öyrədici sahə səfərləri və ya idman günlərində məktəb binasından uzaqda olur və dərmanların qəbul edilməsinin idarə olunmasına ehtiyac yaranır. Bu zaman dərmanın şagirdə verilməsi üçün məsuliyyət daşıyan işçi heyət onları mümkün ən təhlükəsiz yerdə (əsasən heyət üzvünün çantasında) saxlamaqla tələb olunan dərmanları özü ilə götürməlidir. Sahə səfərində dərmanların qəbulu forması (“Faydalı formalar” Forma 20) məktəbi tərk etməmişdən əvvəl doldurulmalı və dərmanın faktiki qəbul vaxtı tamamlanmalıdır. nın qəbuluna nəzarət edildiyini əks etdirmək üçün gərəkli sənədləşməni doldurmaq olar. İşçi heyət imkan daxilində məktəbdən kənardakı səfərlərdə də dərmanın qəbulu üzrə eyni protokola əməl etməlidir.

### *Dərmanların qəbulunda səhvə yol verilməsi*

Dərmanların qəbul edilməsində ixtiyari səhvə yol verilməsi ciddi məsələdir və

dərhal dərmanı təyin edən həkimə üstünlük verilməklə tibbi məsləhət alınmalıdır. Dərmanın qəbul edilməsində yol verilən səhvlər aşağıdakılardır (Biggs və başqaları, 1998):

- dozadan yayınmaq
- səhv şagird
- səhv doza
- səhv dərman
- səhv vaxt
- daxilə düzgün üsulla (yolla) qəbul etməmə

Tibbi məsləhət aldıqdan və şagirdin valideynini xəbərdar etdikdən sonra sahədə surətinin çıxarıldığı və evə göndərildiyi tibbi hadisənin hesabı

(“Faydalı formalar” Forma 21) hazırlanmalı və sənədləşdirilməlidir.

Bu fəsil sinfin müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqlara necə uyğunlaşdırılacağı, eləcə də qidalanma, tualet ehtiyaclarının qarşılınması və dərman qəbulunun idarə edilməsi kimi əlilliyi olan uşaqlar üçün bəzi vacib məsələlər daxil olmaqla inküzivanın praktiki aspektlərini nəzərdən keçirir. Növbəti fəsil müxtəlif əqli və fiziki imkanlı uşaqların müsbət sosial münasibətlərinin necə təşviq edilməsindən bəhs edir.

### **BU FƏSLİN ƏSAS TERMLƏRİ**

**Bacarıqlara görə qruplaşdırma** uşaqların müxtəlif sahələrdə imkanları, bilik və ya bacarıqlarına görə qruplara ayrılmasıdır.

**Müxtəlif növlü qrup** – müxtəlif bacarıqlara malik uşaqların bir qrupa toplanmasıdır .

### **ƏLAVƏ OXU MATERIALI**

Alexander, R.J., Rose, J. və Woodhead, C. (1992), *İbtidai məktəblərdə tədris programının təşkili üzrə sinif təcrübəsi: Müzakirə vərəqəsi*, London: Təhsil və Elm Departamenti.

Jaffe, M.B. (1989), "Körpə və ayaq açan uşaqların təhlükə altında yedirdilməsi., *Xəstəliklərin dilində məqalələr*, 10 (1), səh.13–25.

McCarthy, A.M., Kelly, M.W. və Reed, D. (2000), "Məktəbdəki tibb bacılarının dərmanların qəbulunu idarəetməsi təcrübəsi", *Məktəb sağlamlığı jurnalı*, 70(9), səh.371–76.

## Müsbət davranışların təbliği

**B**ütün müəllimlər karyeralarının müəyyən dövrlərində sinifdə problemli davranış sərgiləyən şagirdlər ilə üzləşirlər. Bu bir faktdır ki, bu cür uşaqlar həmişə olacaq. Lakin həmin uşaqların sinifdəki digər bütün uşaqlar kimi eyni standartda malik təhsil almaq hüququ var və onlara da diqqət ayırmaqlıq. Çətin davranışlar sinifdə qarışıqlığın mənbəyi və narahatlıq, və ya təlim və tədrisə dair yeni bacarıqların qazanılması və anlayışların mənimlənməsi üçün bir imkan kimi nəzərdən keçirilə bilər. Bu fəsil bütün məktəb və fərdi siniflər üzrə davranışları problemli olan uşaqlar ilə çalışmanın müsbət yollarına mərkəzlənir.

### BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI

- çətin davranışı müəyyənləşdirmək
- məktəb davranış siyasətinin/kodeksinin hazırlanması
- çətin davranışın səbəbləri
- şiddət və toxunma
- sinif iclasları
- faydalı tədris məsləhətlərin verilməsi
- “fəaliyyət planının” hazırlanması

### PROBLEMLİ DAVRANIŞ NƏDİR?

Çətin davranışlar uşaq ilə ətraf mühit arasındakı anlaşılmazlığın nəticəsi kimi başa düşülə bilər. Uşaq öz təhsil mühitinə yaşına uyğun olmayan şəkildə reaksiya verdikdə, habelə özünün və ya digər uşaqların təliminə mane olduqda problemli davranış meydana çıxır (Tələbə Təhsil Mərkəzi, 1992). Aşağıdakılar çətin davranışlara aid edilə bilər, lakin onlar sadəliklərlə məhdudlaşmır:



- Yetkin insanlar və ya həmyaşıdları ilə müvafiq əlaqələri qura bilməmək;
- İnsanlara və ya əşyalara qarşı fiziki zorakılıq
- Pis ifadələr və ya qərəzli dil ilə danışmaq
- Mövcud qaydalara və ya gözləntilərə qarşı müqavimət göstərmək
- Səlahiyyətli şəxslərin təlimatlarına riayət etməmək istəyi
- Özünə zərər verən davranışlar
- Xoşbəxt olmayan və ya ümumi əsəbi əhval ruhiyyə

Adətən tədris zamanı müəllimlər bu davranışlarla üzləşir və bu tələbənin hər hansı bir xüsusi vəziyyətlə uyğunlaşa bilməməsinin bir işarəsidir. Bütün uşaqlar üçün optimal tədris mühitinin təmin edilməsi məqsədilə pis davranışların səbəblərinin müəyyən edilməsi və həlli müəllimlər ilə məktəbin işidir.

## Problemlı davranışlara reaksiya vermək

Şagirdlərin məktəbdəki davranışları bir çox fərqli təsirlərin nəticəsidir. Lakin, məktəbdə nizam-intizam pozulduqda buna verilən ənənəvi reaksiya günahlandırmaqdır və nəzərlər “problemlı davranış sərgiləyən şagirdlərə” və ya “intizamı pozanlara” yönəlir. Həddindən artıq sadə şəkildə verilən bu reaksiya davranışların sərgiləndiyi məktəb məzmununun əhəmiyyətini nəzərə almır.

---

### Çərçivə 10.1: Məktəblərdə müsbət davranışı təşviq etmək üçün bir yoxlama siyahısı

Bu yoxlama siyahısı mənsubiyyəti, nizam-intizamı və təlimi dəstəkləyən infrastrukturun təmin edilməsində məktəblər üçün əqidəni, kodeksi (siyasəti) və təcrübələri əhatə edir. Məktəbinizə tətbiq olunanları qeyd edin. Qeyd olunmayan nüanslara bütövlükdə məktəb ictimaiyyəti baxmalı və həll etməlidir.

- 1 Dəyərlər
  - 1.1 Direktor və müəllimlər şagirdləri fərdi şəxslər kimi tanımalıdır. (məs., onların adları, maraqları, yaş qrupu, şəxsiyyətləri)
  - 1.2 Bu məktəb həm müəllim, həm də şagirdin öyrənməsi üçün müsbət atmosferə malikdir.
- 2 Siyasət
  - 2.1 Bu məktəbin mənsubiyyəti və qəbul edilməyi təşviq edən və müxtəlifliyi dəstəkləyən siyasəti var.
  - 2.2 Bu məktəb zorakı siyasətə malikdir
  - 2.3 Bu məktəb məqbul davranışın təşviqi üçün aydın şəkildə formalaşmış təcrübələrin daxil olduğu davranış siyasətinə malikdir

(Bax Çərçivə 10.2, Məktəb Davranış siyasəti).

### 3 Təcrübələr

- 3.1 Bu məktəb üzvləri bir-birinə hörmət etməyi aktiv şəkildə təşviq edir.
- 3.2 Bu məktəbin təşkilatı və sinif təcrübələrinin təkmilləşməsinə dair inklüziv və fakta əsaslanan yanaşması var.

Lakin həmişə mövcud olan bu ümumi yanaşmalardan əlavə müstəsna yanaşma tələb edən emosional və davranış problemləri olan bəzi şagirdlər olacaqdır ki, bu fərdi yanaşmalara olan ehtiyacları minimuma endirmək üçün məktəb səviyyəsində çox işlər görülməlidir. Məktəbin sosial mühitinin hər bir aspekti – rəhbərlik, onun daha geniş məktəb ictimaiyyəti ilə işləmə və qarşılıqlı əlaqə yaratma üsulu - onun şagirdlərinin davranışlarına təsir edir.

Bu təsirlər zəif məktəblər üçün uğurlu təlim mühiti yarada bilər və eynilə, tam əksinə, daha uğurlu, yaxşı hesab edilən məktəblərdə məqbul davranışlara görə nizam-intizamsız, standartsız və daha aşağı öyrənmə nəticələrinə mükəmməl mühit yarada bilər.

Təklidə davranış siyasəti cavab deyil. Məktəb icması bütün üzvlər üçün dəyər və hörməti aktiv şəkildə təşviq etməli, həvəsləndirməli və modelləşdirməlidir. Siyasətlər həmçinin bir-biri ilə inteqrasiya olmalı və uyğunlaşmalıdır. Məktəblər yeni gələnləri şagird və işçi heyəti (müəllimlər) ilə tanış etmək və onları tam məlumatlandırmaq üçün tanışlıq proqramı hazırlamalıdır.

### **Çərçivə 10.2: Məktəb davranış siyasətinin yaradılmasında on beş addım**

Məktəb davranış siyasəti:

- 1 Şagirdlər və valideynlərin cəlb olunması üçün müsbət auranın təşviqinə kömək etməlidir.
- 2 Elə asan dildə yazılmalıdır ki, bütün məktəb icması tərəfindən asanlıqla anlaşılınsın
- 3 Şagird, müəllim və valideynlər məlumatlandırılmalıdır.
- 4 Onun inkişafı, cari monitoring və qiymətləndirilməsinə şagird, müəllim və valideynlər cəlb olunmalıdır.
- 5 Rifah, inklüziya, zorakılıq və işçi heyətinin inkişafı kimi digər siyasətlərlə inteqrasiya edilməlidir.
- 6 Məktəb və sinif təcrübələrinin monitoringinin nəticələrini əks etdirməlidir.

Davranış siyasətinə daxil olmalıdır:

- 7 Dəyər və prinsipləri.
  - 8 Şagirdlər, məktəb rəhbərliyi, müəllim heyəti, valideynlər və digər peşə sahibləri üçün vəzifə və öhdəliklərin vurğulanması
  - 9 Həm müəllim, həm də məktəb heyəti üçün məqbul davranışlar üzrə aydın ifadə edilmiş standartlar
  - 10 Valideyn davranışları və digər peşə sahibləri üçün təlimatlar
  - 11 Məqbul davranışlar üçün aydın qaydalar və əməl olunan və olunmayan davranışlar üçün isə nəzərdə tutulan təcrübələr
  - 12 Müntəzəm monitorinq, qiymətləndirmə və düzəlişlər üçün addımlar
  - 13 Yeni tədris heyəti və şagirdlərin tədris müəssisəsi və onun üzvləri ilə tanışlığı üçün addımlar
  - 14 Öncəliklə tədris və digər heyətin müsbət şəkildə dəstəklənməsi üçün addımlar
  - 15 Müvafiq kodekslərin məlumatlandırılması və düzəlişlərin edilməsi üçün addımlar
- 

Ən əsası siyasətin təcrübədə tətbiqi zamanı cəmiyyətin bütün üzvlərinin ona eyni şəkildə cavab verməsini və məktəb icmasının təcrübələri dəstəkləməsi, eləcə də siyasətin, təcrübənin və heyətin peşəkar inkişafına dair modifikasiyaları əks etdirməsini təmin etmək üçün müntəzəm olaraq yoxlanılmalıdır. Məktəb icmasının üzvlərinin öz siyasətlərini və təcrübələrini yoxlayıb qiymətləndirə bilməsi üçün müxtəlif üsullar var. Faktların toplanması üçün vasitələrin seçimi soruşulan suallara verilən cavablara görə dəyişəcək.

Hər hansı bir məktəbdə xüsusi cari “problemlə davranış”ın niyə olmasının təhlil etmək üçün verilən suallara aid ola bilər:

- Bu davranış nə zaman olub?
- Hər hansı bir nümunələr varmı? məs., eyni işlər, eyni vaxt, eyni şagird(lər), eyni müəllim(lər), eyni yer?
- Dəqiq nə baş verib? Şifahi və / və ya qeyri-şifahi komponentləri dəqiq təsvir edin.
- Problemin həmin şagirdlər, müəllim, sinif və məktəb üçün nəticələri nədir?
- Bütün müəllimlər həmin davranışa eyni yolla cavab verir və ya həmin nəticələr dəyişirmi? Nəticələr məktəb dəyərlərinə və ya siyasətinə təsir edirmi?

Bu suallara cavab vermək üçün müəllimlər dərs rübü və ya bir neçə həftə ərzindəki cavabları və məktəb davranışlarını yoxlamalı və toplamalıdır. Faktlara daxil ola bilər:

- Hadisədən dərhal sonra müəllim və şagirdlərdən yuxarıdakı suallardan bəzilərinə cavab vermələrini xahiş edə bilərsiniz

- Şagird və müəllimlərdən müsahibə alınması
  - Şagird və müəllimlərin sistemli müşahidə edilməsi
  - Gündəlik tutmaq
  - Fotoçəkilişin aparılması
  - Video çəkilişin aparılması
  - Siyasət kodeksinin yoxlanması
  - Kurikulumun nəzərdən keçirilməsi
  - Şagirdlər və / və ya valideynlər və müəllimlərlə sorğu aparılması
- Məlumatlar məktəb siyasətinə uyğun olaraq müxtəlif fikir və dəyərləri əks etdirməlidir.

Məlumatlar toplandıqdan sonra müəllim və şagirdlərdən ibarət qrup məlumatı çeşidləmək və diqqətlə təhlil etmək üçün görüşə bilər. Təhlillərin müəyyən məqamlarında prosesə “tənqidçi dost” cəlb etmək də məqsədəuyğun ola bilər. Tənqidçi dost məktəb xaricindən həmin problem ilə əlaqəli mütəxəssis və ya xüsusi bacarıqlara malik biridir. Əsas məsələ nümunələr axtarmaqdır. Müzakirələr strategiyaları ortaya çıxarmalı və təcrübələri yaxşılaşdırmaq üçün qiymətləndirmədən müsbət şəkildə istifadə edilməli və müvafiq sahələrdə işçi heyətinin inkişafı vasitəsilə dəstəklənməlidir.

Bir çox məktəblər müsbət davranışı təşviq etmək və çətin davranışları olan uşaqlarla işləmək üçün məktəb səviyyəsində strategiyalar və prosedurlar hazırladıqda, sizdən sinfinizdə yaranan pis davranışları sinif səviyyəsində həll etmək tələb olunacaq. Məktəblərin əksəriyyətində bu, ən çox sinfinizlə yalnız olduğunuz zaman həyata keçiriləcək. Bütün sinfin tədrisi prosesində pis davranışlar ilə mübarizə aparmaq sizi qorxuda bilər, lakin bütün iştirakçıların ləyaqətinə toxunmamağı təmin etmək üçün bu məsələyə düşünülmüş və planlı şəkildə yanaşsanız, prosesə hazırlıqlı yanaşa bilər və bu yolla çətin davranışlar ilə mübarizə apara bilərsiniz. Hazırlıqlı olmaq tədris və təlim zamanı çətin davranışlara malik uşaqların gərginliyinin azaldılmasına yardımçı ola bilər.

## **Problemlı davranışların mənbəyi**

Uşaqların davranışını müvəffəqiyyətlə idarə etmək üçün ilk olaraq uşağın seçimi olan pis-yaxşı, bütün davranışları nəzərdən keçirməliyik. Bu, davranışı nəzərdən keçirmək üçün ən yaxşı vasitələrdən biridir. Davranışın bir seçim olduğuna inanmırıqsa, onda dolayısı ilə iddia edirik ki, uşağın hərəkəti onun iradəsi xaricində baş verir və buna görə də nə uşaqlar, nə də müəllim bu davranışı dəyişmək üçün heç nə edə bilməz. Biz deyirik ki, o əslində ana-dangəlmə belədir və ona görə də, öz şüurlu idrakının təsirinə məruz qalmır.

Hərçənd uşaqların öz davranışlarında seçim edə bilmədiklərinə dair bir neçə nümunələr olsa da (məsələn, psixoz ilə əlaqəli müəyyən tibbi şərtlər) bu cür hallar çox azdır və olduğu halda isə tibb işçilərinə yönləndirilməlidir. Əgər biz uşaqların davranışında nəyisə dəyişmək və müvəffəqiyyətlə buna nail olmaq istəyiriksə, bir çox hallarda biz sadəcə olaraq uşağın öz davranışına dair seçim etməsi kimi ilk şərtədən başlamalıyıq.

Albert (2003) uşaqların pis davranışını nəzərdən keçirmək üçün faydalı cərgivə təqdim etmişdir və burada bu mənfi davranışlar dörd sinfə bölünür: diqqət tələb edən; uğursuzluqdan qaçan; güc və intiqam. Kökləri bu dörd sinfdən birinə sۆykənməyən mənfi davranış tapmaq çətindir.

## Diqqət tələb edən davranışlar

Terminənd göründüyü kimi diqqət tələb edən davranışlar şagirdlər onlara lazım olan əlavə diqqətin yerini doldurmaq istədikdə meydana çıxır. Hətta siz düşünsəniz ki, bu şagirdə kifayət qədər diqqət ayrılır, amma hətta siz neyləsəniz də, onlar daha çoxuna ehtiyac duyur və bəzən bu ehtiyac heç vaxt axıra kimi ödənilə bilmir. Diqqət tələb edənlər iki cür davrana bilərlər. “Aktiv” diqqət tələb edənlər adətən davranışlarında nəzakətsizlik edən şagirdlərdir. Yaşdılarına mənfi sima göstərən, hər hansı bir problemi həll etmək üçün sinfdən kənara çağırən və ya qarşılarında oturan uşağın saçını dartaş şagirdlər bura aiddir. Sadəcə insanların diqqətini onlara yönəldəcək istənilən bir şey etməyə çalışırlar. “Passiv” diqqət tələb edənlər Albertin təsvir etdiyi kimi “hər dəfə bir noxud” davranışı sərgiləyənlərdir. Onlar nadir hallarda kiməsə mane olurlar, lakin asta, daha asta və lap asta işləyən şagirdlərdilər” (Albert 2003). Onlar göstərişlərimizə bilərəkdən əməl etməyərək və bizimlə çalışmamaqla bizim diqqətimizi cəlb etmək istəyirlər. İstər aktiv, istərsə də passiv diqqət tələb edənlər onlara xoş diqqətin göstərilməsini istəyirlər. Lakin çox vaxt onların davranışları həm müəllimləri, həm də yaşdılarılarını o qədər qıcıqlandırır ki, adətən neqativ cavab alırlar. Diqqət tələb edən uşaqlar üçün heç bir diqqətin olmamasındansa, neqativ cavab verilməsi daha yaxşıdır və bu cavab onların pis davranışlarına daha da təkan verəcək. Albert (2003) təklif edir ki, müvafiq davranışların təkidini mükafatlandırmaqla, yəni həmin şagirdə diqqət ayırmaqla və onlara daha çox diqqət ayrılmasını istədiklərində müvafiq yolla bunu xahiş etməklərini öyrətməklə diqqət tələb edən uşaqlar ilə birgə əməkdaşlıq edə bilərik.

## Uğursuzluqdan çəkinmək

Uğursuzluqdan qaçmaq öz-özlüyündə bir termindir. Uğursuzluqdan qaçmaq pis davranışın səbəbi olduqda uşaqlar zəif nəticə göstərməkdən qorxduqları üçün sinifdəki dərslərdən yayınmağa çalışırlar. Bunlar özünü qiymətləndirmə səviyyəsi aşağı olan və öz bacarıqlarına az güvənən uşaqlardır. Albertə (2003) əsasən bu uşaqların həmişə təxirə salmaq, işi tamamlamaq, baş ağrısı kimi müvəqqəti narahatçılıqları bəhanə gətirmək kimi bir adəti olur və öyrənmə məhdudiyətinə malik uşaqlar ilə bağlı xüsusiyyətləri nümayiş etdirirlər. Bu uşaqların uğurlu olacağı təlim çalışmalarında iştirakını təmin etməklə və bizimlə və yaşıdları ilə səmimi münasibətlər qurmaqla özünü qiymətləndirməni qaldırmaqda onlara kömək edə bilərik. Bu uşaqlara öz uğurlarına münasibət bildirməyə kömək etsək, o zaman onların özləri haqqında uğurlu şagird düşüncəsini inkişaf etdirmiş olarıq.

## Güc davranışı

Güc tətbiq edən uşaqlar adətən müəllimlər kimi bizim səlahiyyətimizə meydan oxumağa çalışırlar. Onlar bizi ictimai güc mübarizəsinə cəlb etmək və buna görə "məsul" şəxs kimi görünmək istəyirlər. Bu müəllimlər üçün çox təhlükəli ola bilər. Əgər şagirdlə güc mübarizəsində onun üzərində səlahiyyətimizi itirərsək, bu andan etibarən bizim səlahiyyətimiz yalnız bu uşaq tərəfindən deyil, eləcə də qalan bütün uşaqlar tərəfindən sorğulanmağa başlayacaq. Sinifdə əksəriyyət tərəfindən səlahiyyət nüfuzunu itirən müəllim üçün bunun sonrakı nəticələri aydındır. İtirilmiş səlahiyyəti qaytarmaq isə çox çətindir. Albert (2003) güc göstərişi davranışını iki cür təsnifləndirir. Bir şagird qəzəbdən fiziki və ya şifahi partlayışlarla müəllimə qarşı hörmətsizlik və itaətsizlik göstərərək "aktiv" və ya içəridəki qaynayan kəmi/paxıllığı örtməklə zahirən özünü dostcasına aparıb səssizcə itaətsizlik edərək "passiv" güc davranışı nümayiş etdirə bilər.

## İntiqam davranışı

Bu davranış şəkli uşaqlar intiqam almaq üçün özlərini pis apardıqda meydana çıxır...onlar həqiqi və ya təfəkkürlərindəki yaralara görə intiqam almaq istəyirlər (Albert, 2003). İntiqam davranışı sərgiləyən uşaqlar müəllimlərini mümkün qədər çox incitmək istəyirlər. Onlar fiziki və ya şifahi hücumlar edir və ya bilərəkdən rəyləri və ya hərəkətləri ilə müəllimləri tərəfindən qoyulan dəyərlərə hörmətsizlik edirlər. Albertə (2003) əsasən intiqam davra-

nışı sərgiləyən uşaq üçün “səndən nifrət edirəm” deməyin 1001 yolu var.

Güc və intiqam davranışlarının qarşısının alınması prinsipləri bir-birinə bənzəyir. Ən önəmlisi və qismən də ən çətini üzləşmədən qaçmaq və bu cür davranış sərgiləyən uşaqlar ilə səlahiyyət uğrunda mübarizə aparmamaqdır. Siz qalib gələ bilməzsiniz, çünki, mübarizə adətən uşağın diktə etdiyi şərtlər bərqərar olana kimi davam edir. Hətta yekunda öz istəyinizə nail olsanız belə, böyük ehtimal bu nailiyyətinizdə soyuqqanlılığınızı və ya ləyaqətinizi itirəcəksiniz. Ən yaxşı həll yolu istənilən potensial qarşıldurmadan qaçmaqdır:

- 1 qarşıldırma yarana biləcəyi vəziyyətlərdən xəbərdar olmaq və müvafiq olaraq tədris yanaşmanızı dəyişmək
- 2 qarşıldırma baş verdikdə elə strategiya işlədin ki, düşmənçilik mübarizəsindən yayınılsın (bu üsullardan bəzilərinə bu fəslin “Faydalı tədris məsələləri” bölməsində müraciət edilib).

Bu cür şagirdlərə hüququ cəhətdən müəyyən güc verməklə və ya intiqam məsələsi olduqda baş verən hadisəyə olan narazılığını açıq ifadə edə bilməsi üçün şərait yaratmaqla onlara kömək etməlisiniz. Həmin bu şagirdlər ilə münasibət saxlayaraq, həmin uşaqların “məsuliyyət” daşıyaqları xüsusi “işlər” üzrə danışıqlar apararaq və onu həqiqətən və ya onun zənnincə uşağı incidən ifadələr üzrə ikitərəfli dialoq quraraq şagirdə kömək edə bilərsiniz. Bu yolla siz ictimai güc mübarizəsinə qoşulmamış olursunuz.

## Şiddət və toxunma

Məktəblərdə heç bir halda fiziki şiddətin yol verilməz olduğunu düşünürük. İnküzivanın tərəfdarı olmağımıza baxmayaraq, uşağın davranışlarının nəticəsi olaraq özünə və ya ətrafdakılar üçün mövcud və ani fiziki təhlükə yaradan şagirdlər, həmin risklər öz adekvat həllini tapana kimi məktəbdən uzaqlaşdırılmalıdırlar. Şiddət səbəbindən ixtiyari uşağın uzaqlaşdırılması qısamüddətli olmalıdır. Bu müddət sinfə qayıtmadan öncə həmin uşağa müvafiq tibbi və ya psixoloji müdaxilə edilməsi üçün kifayət etməlidir. Müəllim qismində prioritet qayğımız həmişə təhlükəsizlik olmalıdır.

Müəllimlər onlara şagirdlərə toxunmağa icazə verilməməsi barədə olan məyusluqlarından danışırlar. Bu sadəcə “toxunmaq olmaz” qaydasının yalnız təsiri və yanlış anlaşılması ilə əlaqəlidir. Müəllimlər ilə şagirdlər arasındakı fiziki təmasın məhdudlaşdırılması əsasən şagirdləri fiziki və cinsəl (seksual) təcavüz və sui-istifadədən qorumaq üçün qoyulub. Tədris etdiyiniz uşaqlara toxunmamaqda məntiq var. Lakin bəzən bu həqiqi anlayışından çox uzaqlaşır. Uşaqlar özlərinə, digər uşaqlara, işçi heyətinə və ya qiymətli əmlaka fizi-

ki risk doğuracaq şəkildə davrandıqda müəllim əxlaqi (və bəzən də hüquqi) cəhətdən bu davranışı nəzarətə almağa və müdaxilə etməyə məcburdur. Hətta buna görə uşağa toxunmalı olsa belə. Əlbəttə istifadə edəcəyiniz gücün miqdarı əsaslı və vəziyyətə müvafiq olmalı və minimum müdaxilə prinsipinə əsaslanmalıdır. Bu, müəyyən bir vəziyyəti idarə etmək üçün lazım olan ən kiçik müdaxilə vasitələrindən istifadə deməkdir.

Sınıfdə şiddət hadisələrinə dair məsələləri məktəb yurisdiksiyası ilə müzakirə etməyi, onların siyasətinə əməl etməyi və bununla bağlı məsləhətləşməyi şiddətlə tövsiyə edirik. Bundan əlavə, “şiddət olmadan böhrana müdaxilə” kursları kimi müəllimlər üçün müxtəlif kurslar mövcuddur ki, burada siz yalnız potensial şiddət tətbiq olunan hadisələrlə necə baş etməklə yanaşı, həmçinin vəziyyət fiziki təmasa keçdiyi zaman özünüzü və uşaqları incitmədən həll etməyi öyrənə bilərsiniz.

## Sınıf iclasları

Uşaqların öz hərəkətləri haqqında fikirləşmələri və buna görə məsuliyyət daşımaları üçün sınıfdə müsbət davranışların təbliğinin ən yaxşı yolu mütəmadi olaraq sınıf iclaslarının olmasıdır. Sınıf iclasları ən azından həftəlik olaraq planlaşdırıla bilər və lazım gələrsə daha tez-tez həyata keçirilə bilər. Sınıf iclasları bəzi işləyən müəllimlər tərəfindən “onsuz da həddindən artıq yüklənmiş qrafikdə çox vaxt aparır” düşüncəsi ilə tənqid olunur. Bu əsaslı bir narazılıq olsa da, bir çox hallarda sınıf iclasları sınıfdə müsbət davranışların təşviqinə töhfə verir və beləliklə müəllimlərə kurikulumun tədrisinə diqqət yetirməyə imkan verir. Bir qayda olaraq, sınıf iclasları üçün tələb olunan vaxt investisiyası yaxşılaşmış davranışlar sayəsində qənaət olunan vaxt ilə kompensasiya olunur. Orta tədris müəssisəsinin şagirdləri və azyaşlı uşaqlar daxil olmaqla bütün yaş qruplarından olan uşaqlar sınıf iclaslarında uğurla iştirak edə bilər. Lakin daha kiçik yaşlı uşaqlar üçün terminologiya və proseslər sadələşdirilmə tələb edə bilər.

Sınıf iclasları sizin öz sinfinizin şərtlərinə uyğun adaptasiya oluna bilər, lakin başqa müəllimlərin öz sınıf iclaslarında faydalı hesab etdikləri bir neçə xüsusiyyətlər vardır ki, onları tətbiq etmək istəyiniz yarana bilər (Bax Çərçivə 10.3).

---

### **Bölmə 10.3: Uğurlu sınıf iclaslarının qurulmasının səkkiz təməl qaydası**

Nelsen və digərləri (1993) tərəfindən irəli sürülən uğurlu sınıf iclasının səkkiz təməl qaydasına aiddir:

1 dairə formalaşdırmaq



- 2 tərifləmək və təqdir etmək
  - 3 gündəlik tutmaq
  - 4 ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmək
  - 5 ayrı həqiqətləri öyrənmək
  - 6 rol oyunları və beyin fırtınası- düşünməklə problemlərin həlli
  - 7 insanların etdikləri hərəkətlər üçün dörd səbəbin müəyyən edilməsi
  - 8 məntiqi nəticələr və cəzasız həll yollarının tətbiqi
- 

Sınıf iclaslarında uğurlu iştirakçı olmaları üçün uşaqlara bu səkkiz təməl qaydalarının mahiyyəti öyrədilməlidir. Bunu ilk icaslarda edə bilərsiniz.

### *Dairə formalaşdırılması*

Mümkün olduğu qədər sınıf iclasları hər kəs dairəvi şəkildə oturaraq aparılmalıdır. Bu daha demokratik və bərabərhüquqludur. Bütün şagirdlər və müəllim bu dairəyə daxil olmalıdır.

### *Tərifləmək və təqdir etmək*

Yaxşı əməllərinə görə sinifdə digərlərinin təriflənməsi, sınıf iclaslarında müsbət auranın saxlanması və sinfinizdəki uşaqların özünü qiymətləndirmə meyarının artması üçün mühüm addımdır. Tərifləmək bəzi uşaqlar üçün təcrübədir – odur ki, səmimi tərif söyləmək üçün yaxşıca düşünmək lazımdır. Bütün şagirdlər üçün hər sınıf iclasında təriflənmək vacib deyil, lakin mütəmadi və tez-tez olaraq tərif almaq mühümdür.

### *Gündəliyin yaradılması*

Sınıf iclaslarının mühüm bir xüsusiyyəti odur ki, uşaqların müzakirə etmək istədikləri nüansları gündəliyə daxil etmək imkanları var. Faktiki olaraq, digər vəziyyətlərdə nizam-intizam məsələlərini müzakirə etmək imkanı olan müəllimlərə nisbətən əsasən uşaqlar iclasın gündəliyinə məsələləri daxil etməlidir. Uşaqlar gündəliyi formalaşdırdıqda bu onlara bu prosesdə iştirak etmək və sınıf iclaslarını sahiblənməyə və məsuliyyətli olmağa kömək edir. Gündəlik dəftəri və ya lövhəsi sizin tərəfinizdən müəyyən edilmiş vaxtda müzakirə ediləcək bəndlərə töhfə verə bilmələri üçün uşaqların əl çatdığı yerdə yerləşdirilməlidir. Onlar özlərinin yazdığı bəndləri silə bilər, lakin başqalarınınkini silə bilməzlər və onlar bilməlidirlər ki, gündəliyə saldıqları bəndlər yalnız sınıf iclasları üçün ayrılmış vaxtda müzakirə oluna bilər. Bu

mübahisələrin qarşısını alacaq. Gündəlikdəki bəndlərin siyahısı hər iclasda müəllim tərəfindən nəzərdən keçirilməli və hər dəfə bəndi daxil edən uşaqdan həmin bəndin müzakirəsini hələ də istədiyi soruşulmalıdır (adətən sinif iclasına kimi problem həll olunmuş olur).

### *Ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı*

Səmərəli sinif iclasında sinifdəki bütün uşaqlar dairəvi şəkildə oturur, hamısının diqqəti iclasda olur və başqa nəyəsə qulaq asırlar. Uşaqlar sinif iclasları üçün müvafiq ünsiyyət bacarıqlarına yiyələnəli və onları inkişaf etdirməlidirlər. Yəni uşaqlar öz şikayətlərini ifadə etməli, və eləcə də başqalarının şikayətlərinə qulaq asmalıdırlar. Prosesin bu cür olduğuna əmin olmağın ən yaxşı yolu kiçik “lobya çantası (danışma hüququnu təyin edən kiçik vasitə)” və ya “danışan çubuqdan” istifadə etməkdir. Yalnız lobyə çantası olan şəxs danışa və digər hamı qulaq asa bilər. Əgər kimsə müzakirəyə rəy bildirmək, cavab vermək və ya qoşulmaq istəyirsə əlini qaldırmalı və müəllim lobyə çantasının ona verilməsi göstərişini verəcək. Bu qaydalara riayət etməyən uşaqlara ilk olaraq xəbərdarlıq edilməli, daha sonra iclasdan çıxarıb “cərimə stolunda” otuzdurulmalıdır. Buradan o prosesi izləyə biləcək, lakin müəyyən edilmiş cərimə vaxtı ərzində müzakirələrə qoşula bilməyəcək. Uşaqlara tez-tez xatırladılmalıdır ki, bu iclasın məqsədi başqalarını günahlandırmaq deyil, bu yolla problemlərin həllini tapmaqdır.

### *Ayrı həqiqətlər haqqında öyrənmək*

Uşaqlar iclas vasitəsilə öyrənəcəklər ki, hər kəs hadisələrə eyni şəkildə baxmır. Onlar müxtəlif insanların müxtəlif fikir və baxışlara sahib ola biləcəyinə hazır olmalı və hər kəsə fayda verəcək nəticəni müzakirə etmək bacarıqlarını inkişaf etdirməlidirlər.

### *Rol oyunları və beyin fırtınası vasitəsilə problemlərin həlli*

Sinif iclaslarının məqsədi problemləri həll etməkdir. Uşaqlar üçün bunu etməyin ən yaxşı yolu bir ssenari ilə oynamaq və bununla mümkün həll yolunu tapmaq və ya beyin fırtınası etməkdir. Həll yolu mühakimə olmadan müzakirə olunmalıdır. Bəndi gündəliyə daxil edən uşaq sinif tərəfindən təklif olunan həll yollarından ən yaxşısını seçə bilər. Uşaq təklif olunan həll yollarından birini seçə bilmədiyi təqdirdə verilən seçimlər bütün sinifdə səsverməyə qoyula bilər. Seçilmiş həll yoluna bir həftə əməl edilməli və nəticə vermədiyi təqdirdə yenidən sinif iclasında müzakirə olunmalıdır. Sağlam

özünüqiymətləndirmə amilinin qorunması səbəbilə təşəkkür etmək və tərifləmək konsepsiyasına qısa olaraq yenidən baxış keçirilməsi mühümdür, xüsusilə də gündəliyə bu bəndləri salan uşaqlar və səhv edən uşaqlar üçün bu vacibdir.

### *İnsanların etdiyi hərəkətlərin dörd səbəblərinin müəyyən edilməsi*

Albertin (2003) təyin etdiyi kimi nəticələr və həll yolu tətbiq olunmadan öncə uşaqların pis davranışın səbəblərini təhlil etmələri vacibdir. Bu, bir az simpatiya qurmağa kömək edir və uşaqların daha həssas və uyğun nəticələr əldə etməsinə imkan yaradır.

### *Məntiqi nəticələr və cəzasız həll yollarının tətbiqi*

Həll olunması tələb olunan bütün problemlər və pis davranış hallarının hamısı müvafiq nəticə ilə sonlanmalıdır. Sonuncu “təməl bənddə” uşaqlar sinif iclasında həll yolları və nəticələri tətbiq etməyi öyrənməlidirlər. Nəticə çıxarılarəkən uşaqlara bu nəticənin üç meyara cavab verməsini xatırlatmaq gərəkdir. İstənilən nəticə pis davranışla əlaqəli olmalıdır. Məsələn, əgər bir uşaq digər uşağın əşyası ilə kobud davranıbsa, müvafiq nəticə fasilə zamanı həmin xətanın düzəldilməsinə sərf etməklə bağlı ola bilər. Çıxarılan son nəticə həmçinin hörmət etmək meyarına da cavab verməlidir. Uşaq çıxarılan nəticədə alçaldılmamalıdır. Üçüncü, çıxarılan nəticələr əsaslı olmalıdır. Ətrafı zibilləyən bir uşaq üçün iki həftə ərzində bütün fasilələrdə 20 səhifəlik yazı yazması məntiqli həll yolu deyil, amma iki fasilə zamanı məktəbin təmizliyində iştirak etməsi daha faydalı ola bilər. Uşaqlar tərəfindən hazırlanan bütün nəticələr tətbiq olunmadan öncə bu üç meyara əsasən müqayisə olunmalıdır.

---

#### **Çərçivə 10.4: Sinif iclasının formatı**

Sinif iclası üçün sadə format Nelsen və d. (1993, səh.90) tərəfindən hazırlanıb:

- 1 təriflər və minnətdarlıq
  - 2 keçmiş həll yollarına riayət etmək
  - 3 gündəliyin bəndləri:
    - (a) digərləri qulaq asarkən hissələrini bölüşmək
    - (b) təyinat olmadan müzakirə etmək
    - (c) problemin həll olunması üçün xahiş etmək
  - 4 gələcək planlar (birlikdə səfərlər, şənlik və s.).
-

Bəzən müəllim kimi göstərdiyimiz səylərə baxmayaraq, sinif idarəetmə-miz istədiyimiz təsirə malik olmaya bilər. Bu zaman dayanmaq və bu vəziyyət haqqında düşünmək yaxşı fikirdir. Bəlkə nə isə əksikdir? Aşağıdakı suallar sinif idarəetmə-nizi qiymətləndirməyə və öz yanaşmanıza tənqidi yanaşmağa kömək edəcək:

- Müəllimin danışığı ilə şagirdin danışığı müzakirə olundumu? Hansı şagirdin danışığı? Kim qulaq asır? Onlar nə zaman danışırlar?
- Kim tapşırıqdan xaricdir? Kim iştirakçıdır?
- Təlimatlar bütün uşaqların başa düşəcəyi şəkildə təqdim olunmuşdurmu?
- Tapşırıq çox sadə idimi? Çox çətindirmi?
- Fəaliyyəti tamamlamaq üçün şagirdlərin kifayət qədər vaxtı var idimi?
- Diqqətsizlik və pozuntular minimuma endirilibmi?
- Bəzi şagirdlərə alternativlər verilibmi?
- Lazımı biliklərə malik olmayan uşaqlar var idimi, onlara öz iştirakı və təhsilləri üçün gərəkli dəstək göstəribmi?

---

### **Çərçivə 10.5: Faydalı (işə yarayan) tədris tövsiyələri**

Bu "kiçik tövsiyələr" sinifdə daha yaxşı davranışı təşviq etməyə sizə kömək ola bilər:

- 1 **Şagirdlərinizi bir fərd** olaraq tanıyın və onlar ilə şəxsi əlaqələr qurun. Dostlar və ortaqlar maraqlar müzakirə mövzusu ola bilər.
- 2 **Pozitiv olun!** Onların məqbul hərəkətlərini vurğulayaraq, mükafatlandıraraq və həvəsləndirərək hər bir şagirdin uğurunu artırmaqda onlara yardımçı olun. Etdikləri işdə nə qədər yaxşı olduqlarını fərqi-nə varmaqda onlara kömək edin.
- 3 Gözlədiyiniz davranışlar üçün standartlar **modeli**. Hər zaman nəzakətli olun və şagirdlərinizdən də bunu gözləyin.
- 4 Mütəmadi olaraq sinfin davranışını müşahidə edin. Eyni zamanda baş verən bir sıra davranışlardan xəbərdar olmağa çalışın. Davam edən problemlili davranışların **qeydini aparın**.
- 5 Bütün **sinif qaydalarını aydın şəkildə** bildirin və üç əsas və mühüm qaydanı sinif divarından asın. Gözləntilərinizi açıq şəkildə bildirin. Sinif davranışları üçün qaydaların tərtib edilməsində şagirdləri cəlb edin.
- 6 Güclü, təxmin edilə bilən **rutinləri** icra edin.
- 7 Şagirdlərin maraqlarını artırmaq və **pozuntuları azaltmaq** məqsədilə **sinif və dərsi təşkil edin və planlayın. Oturma planı, şagirdlərin qruplaşdırılması, yumor – bütün** bunlar pozuntuların minimuma endirilməsi üçün mühüm vasitələrdir. Vaxtı uzatmayın və darıxdırıcı olmayın – bu, mənfi nəticələrə səbəb ola bilər. Şagirdlərinizdən dər

- çalışması ilə məşğul olmağı gözləyin. Tədrisinizdə yumordan istifadə edin.
- 8 Oturmaq və qruplaşmaq. Bəzi uşaqlar birlikdə yaxşı çalışmırlar. Fikri asanlıqla yayınan uşaqları pəncərəyə, qarıya və ya nəqliyyat hərəkəti olan yerə yaxın yerləşdirməyin.
  - 9 Dərslərinizi düzgün **təşkil edin**. Çox cəld olduqda şagirdləriniz geri qala və ardını dinləməyə bilərlər. Çox uzun olduqda isə darıxa bilərlər.
  - 10 Diqqətli olun, **töhmətlərdən** istifadə etdiyiniz zaman ehtiyatlı olun – ümumi hamı içində deyil, təklikdə töhmətlər edin. Ədalətli və möhkəm olun, kinayəyə yol verməyin. Heç zaman boş yerə hədələməyin – töhmətlərinizin yerində olmasına və onları icra edə biləcəyinizə əmin olun. Mübarizə üsulunuzu seçin. Bəzi kiçik şeylər üçün mübarizə aparmağa dəyməz. Nə vaxt fikir verməməyi və nə zaman müdaxilə etməli olduğunuzu bilin. Sınıfı və ya qrupu töhmət verməməyə və ya cəzalandırmamağa çalışın.
  - 11 **Şifahi olmayan jestlərdən istifadə edin**. Maksimum **göz kontaktını** qurun. Bütün uşaqların "xahiş olunur, sakit olun" deyər anladıkları işarədən istifadə edin. Bəzi pis davranışların qarşısını almaq üçün göz və üz ifadələrindən istifadə edin. Gülümsəyin və müsbət mənada başınızı sallayın. "Yaxınlıq nəzarətindən" istifadə edin. Özünü pis aparan uşağın yanında hərəkət edin.
  - 12 Qışqırmayın. Şagirdlər bir müddət sonra "müəllimi eşitməyə" bilərlər. Həqiqətən təsir etmək istədiyiniz nadir hadisələr zamanı səsinizi ucaldın. Yumşaq danışmaq sınıfı sakit saxlamağa kömək edə bilər.
  - 13 Sınıf və ya məktəb ətrafında şagirdlərə xüsusi öhdəliklər verin.
  - 14 Şagirdlərinizdən digər yoldaşlarını səslədikdə və ya yerini dəyişməyə imkan verdikdə hər dəfə üç yaxşı nəse söyləmələrini xahiş edin.
  - 15 Şagirdlərinizin nümunələrini göstərin və özünü qiymətləndirmə və etimadı təşviq edin.
  - 16 Fəaliyyətlər arasında fiziki olaraq iştirak etmək. Bu zamanlar planın olmaması bəzən problemlər yarada bilər.
  - 17 Sınıf idarəetməni yoxlayın və tənqidi yanaşaraq təhlil edin və yaxşılaşdırılmalı olan sahələri müəyyən edin. Dərsin başlaması, keçidi və bitməsinə necə idarə etməyinizi, eləcə də gözlənilməz hadisələrə və ya sınıf böhranlarına necə reaksiya verdiyinizi nəzərdən keçirin.

## Fəaliyyət planının hazırlanması

Bu fəslin əvvəlində pozitiv, lakin həmçinin düşünülmüş və planlı bir

şəkildə pis davranışlar ilə mübarizə aparmağı müzakirə etdik. Bu planın – konstruksiyanın yaradılmasının ən yaxşı yollarından biri müəyyən uşaq tərəfindən sərgilənən hər hansı bir davranış üçün çalışan fəaliyyət planı hazırlamaqdır. Uşağı da bu fəaliyyət planının hazırlanmasına cəlb etmək ağıllı fikirdir, beləliklə bu sizinlə onun arasında bir növ sosial müqavilə olacaqdır.

Buradakı ilk addım uşağın pis davranışın nə olmasından xəbərdar olması və öz hərəkətlərini düzəltmək istəməsidir. Davranışlarının perspektivli şəkildə yaxşılaşdırılması üçün bir çox yol var. Burada dərəcələrinin və ev tapşırıqlarının yaxşılaşmasından tutmuş daha dəqiq mükafatlara kimi müzakirə etmək olar. Əgər uşaq davranışın dəyişməli olduğunu qəbul edirsə və bunun üzərində çalışmaq istəyirsə, ondan sonra fəaliyyət planı cızıla bilər (baxın “Faydalı formalar“ 22 sayılı forma, “Müsbət davranışların fəaliyyət planı”) Bu planın tərtib edilməsində mərhələlər:

- Davranışların müəyyənləşdirilməsi
- Səbəbləri təyin edilməsi
- Həll yollarını müəyyən olunması
- Çıxarılan nəticələrin və mükafatlandırmanın müəyyən edilməsi

### *Davranışların müəyyənləşdirilməsi*

Bu mərhələdə pis davranışın nə olduğunu təyin etməlisiniz. Məqsəd bu davranışı tərgitməkdir. Ancaq davranışı tərgitmək nadir hallarda kifayət edir. Alternativlərdən ibarət siyahı hazırlanmalıdır ki, mənfi davranışlar hansı müsbət davranışlar ilə əvəz oluna bilər. Mənfi davranışın müsbət davranışlar ilə əvəz edilməməsi uşağın davranışında bir boşluq yaradar ki, bu zaman da uşaq onu başqa bir mənfi davranış ilə doldura bilər. Nümunə olaraq, növbəsiz şəkildə danışan uşağın hərəkətini göstərmək olar və uşaq bunu dəyişmək istəyir. Bu davranış üçün müsbət alternativ olaraq əlini qaldırması və ya əlini başına qoyması ola bilər.

### *Səbəblərin təyin edilməsi*

Pis davranışlar üçün səbəblərin təyin edilməsi Albertin (2003) pis davranışların hədəfləri əsasında daha əvvəl müzakirə olunub. Uşaqlara bu dörd hədəflərin nə olduğunu öyrətməli və onlardan nə üçün bu mənfi hərəkəti etdiklərinin səbəbini soruşmaq gərəkdir.

### *Həll yollarının müəyyən edilməsi*

Bu mərhələ problemin mümkün həlli üçün beyin fırtınası - düşünməyi tələb edir. Bu prosesə valideynləri və ya digər uşaqları cəlb edə bilərsiniz

(uşağın razılığı ilə). Uşaq ilə müzakirə edin, razılaşın və ən yaxşı həll yolunu seçin.

### *Çıxarılan nəticələrin və mükafatlandırmanın müəyyən edilməsi*

Son mərhələ uşaq ilə onun sərgilədiyi pis davranışının nəticələri barədə razılığa gəlmək, həmçinin yaxşılaşdırdığı hərəkətlərinə görə mükafatlanmaqdır. Yadda saxlayın ki, çıxarılan nəticə məntiqli, hörmət çərçivəsində və müvafiq olmalıdır (Nelsen və d., 1993). Fəaliyyət planınızı hazırlamaq üçün 22 sayılı formadan istifadə edə bilərsiniz.

### **BU FƏSLİN ƏSAS TERMİNLƏRİ**

**Problemli davranışlar**, uşaq öz təhsil mühitinə yaşına uyğun olmayan şəkildə cavab verdikdə və öz və ya digər uşaqların təliminə mane olduqda yaranır.

**Minimum müdaxilə** - verilmiş vəziyyəti idarə etmək üçün zəruri olan ən az müdaxilədir.

**Tənqidçi dost** məktəb xaricindən problemə uyğun təcrübəsi və ya xüsusi bacarıqları olan biridir.

### **ƏLAVƏ OXU MATERIALI**

Albert, L. (2003), *Kollektiv nizam-imtizama dair müəllimin təlimatı* (2-ci nəşr), Minnesota: AGS Nəşriyyatı.

Mishna, F. (2003), "Öyrənmə məhdudiyəti və zorakılıq: İkiqat təhlükə", *Öyrənmə məhdudiyətləri jurnalı*, 36(4), səh. 336–48.

Nelsen, J. və s. (1993), *Sınıfdə müsbət nizam-intizam*, Rocklyn, CA:Prima.

Slee, R. (1996), "Oyun meydançasında zorakılıq: Avstraliyalı uşaqların oyun mühitinin onların qavrayışında şəxsiyyətlərarası zorakılığın təsirləri", *Uşaqların mühitləri*, 12, səh. 320–27.

## Sosial səriştələrin təşviqi

1-ci fəsildə izah edildiyi kimi, bütün şagirdlər tərəfindən dəstəklənən və hörmət edilən inklüziv sinif mühitinin yaradılması müəllimin ən mühüm vəzifələrindən biridir. Bu fəsil, sinifdə bütün şagirdlərin rəğbətini qazanmaq və şagirdlər arasında müsbət sosial əlaqələri təşviq etmək üçün müəllimin edə biləcəyi işlərdən bəhs edir. Gələcəkdə bütün şagirdlər məktəb illəri ərzində öz sosial səriştə bacarıqlarını artıracaqlar. Bəzi şagirdlər digər yaşlıları kimi asanlıqla bu bacarıqlara yiyələnməyə bilirlər. Müəllimlər uşaqların sosial səriştələrinin inkişafına töhfə vermək üçün xüsusi strategiya və sinif proqramlarına yer verə bilirlər.

### **BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:**

- sosial səriştənin tərifi
- dostluq münasibətlərinin yaradılması
- sosial bacarıqların inkişaf etdirilməsi
- sosial bacarıqlar proqramı və resursları

### **SOSIAL SƏRİŞTƏLƏR NƏDİR?**

Sosial səriştələr artıq uzun müddətdir ki, pedaqoq və tədqiqatçılar tərəfindən cəmiyyətdə uğurlu və məhsuldar iştirak üçün həyati əhəmiyyətli olaraq qəbul edilir. Bu dünyaya gəldiyimiz zaman başlayan və bütün həyatımız boyunca davam edən bir prosesdir. Sosial əlaqələr akademik fəaliyyət (Welsh və b., 2001; Wang və b., 1994) və koqnitiv inkişaf (Vygotsky, 1978) üçün olduqca əhəmiyyətli hesab edilir və “real dünyadakı” uğur və davamlılıqla (Benard, 1993) əlaqələndirilir.

Əqli problemləri və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqlar adətən sosial səriştələrdə, xüsusilə də yaşlıları ilə ünsiyyətdə problemlər ilə üzləşirlər (Haager və Vaughn, 1995; Kavale və Forness, 1996; Gresham və MacMillan,



1997; Mishna, 2003; Nowicki, 2002). Yaşlıları ilə ünsiyyətin və dostluqların fərdin şəxsi, sosial və mənəvi inkişafına töfhəsində olduqca mühüm rol oynaması öz təsdiqini tapıb (Hall və McGregor, 2000).

Biz əsasən müxtəlif sosial qrupların, məsələn sinif, iş mühiti, ailə və yaşım və s. qruplarının üzvləri kimi yaşayırıq. Fərdin sosial səriştələri onun bu qruplar daxilində özünü necə aparması ilə müəyyən ediləcəkdir. Fərdin iştirakındakı müsbət dəyişikliklər onların rifah, mənsubiyyət və nizamlaşma duyğularını da yaxşılaşdıracaq. Bu bütün pedaqoqlar üçün ən mühüm hədəfdir.

Sosial səriştələr ölkənin məzmun və mədəniyyətində dəyərləndirilmiş sosial tapşırıq və nəticələrə nail olmaq üçün düşüncələrin, duyğuların və davranışları inteqrasiya etmə bacarığı kimi təsvir edilə bilər (Dundee Universiteti, 1998). Sosial səriştələr fərdlərdən tələb edir:

- başqaları ilə qarşılıqlı əlaqə yaratmaq istəyinin olması
- müəyyən sosial bacarıqlara malik olmaq və onları müvafiq və səmərəli şəkildə harada və necə istifadə etməyi bilməyi
- məzmun, vəziyyət və ya əlaqələrdəki dəyişikliklərə cavab olaraq davranışlara düzəlişlər etməyi.

Müxtəlif mədəniyyət və kontekstlərin fərqli sosial səriştələrə dəyər verməsinə baxmayaraq əksər cəmiyyətlər tərəfindən müsbət sosial əlaqə kimi qəbul edilən və dəyərləndirilən bəzi ümumi anlayışlar var. Müəyyən məzmununda, fərqli mühitlərdə və ya bir neçə ardıcıl hadisələr zamanı eyni nəticəyə bir neçə fərqli və fərdi yanaşma ola bilər. Buna görə də sosial səriştələri sosial bacarıqların və ya hədəflərin məhdudlaşdırılmış miqyasında nəzərdən keçirilməsi mümkün deyil. Məhz buna görə də bir sıra müxtəlif məzmunlarda davranışların müvafiq şəkildə dəyişə bilmə bacarığı insanın sosial səriştə meyarını müəyyən edir.

Sosial səriştə müvafiq sosial hədəflərə nail olmağa kömək edir.

## Ünsiyyət istəyi

Sosial səriştələr bizim başqaları ilə sosial ünsiyyət qurmağa maraqlı olmağımızı tələb edir. Shultz (1988) ünsiyyət istəyini formalaşdıran üç əsas ehtiyacları müəyyən edir:

- Müəyyənlik üçün ehtiyac – aid olmaq və əlaqəli olmaq
- Qəbul edilmə ehtiyacı – uyğun olmaq, dostlar qazanmaq və onlara oxşamaq və qəbul olunmaq
- Nəzarət üçün ehtiyac – ətraf mühitimizə bəzi təsirlər göstərmək, nə danışdığımızı və nə dediyimizi müəyyən etmək, başqalarına cavab vermək və hərəkətə başlamaq üçün.

## Bilik

Sosial səriştə sosial problemlərin həllində və başqaları ilə ünsiyyət qurma üsulları və qaydaları haqqında bilikli olmağımızı tələb edir. Bilik, yaddaş və problemin həll edilməsi və inkişafında olduqca mühüm rol oynayır. Tədqiqat göstərir ki, yaxşı qazanılmış bilik bazası olmadan bir çox problemin həlli strategiyaları icra oluna bilmir. Sosial konvensiya və bacarıqlar haqqında yaxşı yiyələnilmiş və geniş bilik bazası sosial problemin uğurlu həll edilməsində zəruri amildir. Buna görə də sosial səriştə proqramlarının uğuru müəyyən sosial məzmun sahəsində hər bir sosial problem haqqında şagirdin sahib olduğu bilikdən çox asılıdır.

---

### **Çərçivə 11.1: Sosial səriştə haqqında biliklər**

Sosial səriştə haqqında biliyə daxildir:

- qaydalar və şərtlər
  - bərqərar olmuş rejim və mərasimlər
  - şifahi və sözlə ifadə olunmayan istəklər
  - gözləntilər
  - davranış nümunələri
  - strategiyalar (həm uğurlu, həm də uğursuz).
- 

Fikir mübadiləsi – beyin fırtınası şagirdin biliyini müzakirə və təyin etmək üçün adətən təklif edilən bir fəaliyyətdir. Məsələn, şagirdlərin yaşamış olduqları bir dostluq təcrübəsi zamanı dostluq haqqında nə bildiklərini kəşf etmək üçün onlar ilə birgə fikir mübadiləsi aparmaq çox faydalıdır. Bir çox fərqli dostluqlar təcrübəsinə malik şagird bu mövzu haqqında yaxşı mənimşənmiş olduğu baza biliyə malik olacaq və hər hansı müzakirədə öz töhfəsini verməyə və fikirlərini formalaşdırmağa hazır olacaq. Bəzi şagirdlər isə yaşıdları ilə ünsiyyət qurmaq üzrə çox az təcrübəyə və ya heç vaxt bir dost təcrübəsinə malik olmaya bilərlər. Dostluq haqqında məhdud çərçivədə biliyə malik olduqlarından bu şagirdlər çox güman ki, müzakirələrə əsaslı töhfələr verməyəcək və ya bir fikir formalaşdırmayacaqlar. Məsələn, autizm və ya asperger sindromu diaqnozu qoyulan digər şagirdlər sosial münasibətlər zamanı göz kontaktı saxlamaya bilərlər. Bunun nəticəsi olaraq, bu şagirdlərin sözlə ifadə olunmayan sosial münasibətlər haqqında vizual bilikləri məhdud olacaq. Göz kontakları olmadığına görə onların sözlə ifadə olunmayan biliklərə yiyələnmək şansı çox məhduddur. Şagirdlərin sosial səriştə haqqında nə bildiklərinin müəyyən edilməsi ilə yanaşı, onların bu məlumatı əldə edə bilməsi üçün sahib olduqları imkanları da təyin etmək önəmlidir.

---

### **Çərçivə 11.2: Sosial səriştə haqqında bilikləri məhdudlaşdırən amillər**

Müvafiq öyrənmə təcrübəsi olmadığına görə şagirdin sosial anlayışı və biliyi məhdud ola bilər, bura daxildir:

- Sosial öyrənmə təcrübələri üçün qeyri-kafi imkanlar
  - Sosial öyrənmə təcrübələrini əldə etmək və saxlamaq üçün yaddaş problemlərinin olması
  - Öyrənmə çətinlikləri (o cümlədən istəkləri qəbul və izah etmək, diqqət)
  - Sosial davranışın uyğunsuz modelləri.
- 

Yadda saxlayın, şagirdlərin nə bildiklərinin müəyyən edilməsi ilə yanaşı, onların bu məlumatı əldə edə bilməsi üçün sahib olduqları imkanlar da önəmlidir.

## **Dostluq münasibətləri**

Yaşlıları ilə ünsiyyət və dostluq münasibətlərinin qurulması bütün şagirdlərin şəxsiyyət kimi sosial və mənəvi inkişafında əvəzedilməz rol oynayır. Əlilliyi olan və ya öyrənmə məhdudiyyətləri olan uşaqlar öz yaşlıları ilə ünsiyyətdə tez-tez çətinliklər ilə qarşılaşa bilərlər.

Bəzi şagirdlər həmyaşlıları tərəfindən rədd edildikdə sosial cəhətdən izolyasiya olunmağı seçə bilərlər. Sosial izolyasiya olunmağı seçən uşaqlar başqaları ilə olan münasibətlərdə narahatçılıq və ya stress yaşamağa həssas deyillər, belə ki, onlar özlərini sosial münasibətlərdən izolyasiya edərək qoruyurlar. Alternativ olaraq, münasibət qurmaq istəyən və münasibətə daxil olmaq istəyən, lakin yaşlıları tərəfindən rədd edilən şagirdlər narahatlıqlara və stress yaşamağa qarşı həssasdırlar. Həmin uşaqların məktəbə və təlimə adaptasiya olması baxımından bu problem çox geniş yayılmışdır.

Sosial izolyasiyanın və ya rədd edilmənin nəticələri qurban olma, təhqir edilmə, sataşma, fiziki və ya sözlü hədələr və ya oyundan kənarlaşdırma ola bilər. Şagird buna qəzəb və nəzarətin itirilməsi və kobud davranışla cavab verə bilər. Uşaq həmçinin “öz fantaziyasındakı dünyasında yaşayaraq” cavab da verə və ya onların qəzəbini evdə valideynlərinə və ya bacı-qardaşına tökə bilər. Digər reaksiyalara psixopatologiya, fiziki təcavüzə həssaslığın artması və akademik performansın (tədris marağının) azalması kimi sağlamlıq ilə bağlı problemlər daxil ola bilər. Problemlə davranışın olması sinif də daxil olmaqla, gələcəkdə bütün sosial mühitlər də şagird üçün olduqca mənfi haldır.

---

### **Çərçivə 11.3: Sosial izolyasiya və ya rədd edilmənin nəticələri**

Yaşlıları tərəfindən rədd edilən uşaqlar bunları yaşaya bilər:

- Təhqir olunmaq
- Sataşmaq
- Fiziki və ya sözlü hədələr
- Oyunlardan kənarlaşdırılmaq
- Qurban olmaq

Yaşlıları tərəfindən rədd edilən uşaqlar belə cavab verə bilər:

- Kəbud davranış
- Fiziki aqresiya
- Qəzəb və nəzarətin itirilməsi
- "Öz fantaziyalar dünyasında yaşamaq"
- Fiziki və ya əqli sağlamlıq problemləri
- Zəif akademik performans

Bu davranışlardan hər hansı birinin olması gələcəkdə bütün sosial mühitlərdə şagird üçün olduqca mənfəəlidir.

---

## **Sosial bacarıqlar**

Baxmayaraq ki, “sosial səriştə” və “sosial bacarıqlar” adətən bir-birinin yerinə işlədilir, bu ikisini əslində bir-birindən fərqləndirən modellər, anlayışlar, qiymətləndirmə və təlim yanaşmaları var. Sosial bacarıq modelləri bir-başına olaraq sosial tapşırıqların uğurlu performansını üçün lazım olan xüsusi davranışları müəyyən etməklə əlaqəlidir. Sosial təşəbbüs isə yalnız sosial bacarıqlara malik olmağımızı deyil, həmçinin yerində və zamanında həmin bacarıqlardan səmərəli və müvafiq şəkildə istifadə etməyimizi də tələb edir. Sosial bacarıqlar fərdlərə digərləri ilə müvəffəqiyyətli münasibət qurmağa və cəmiyyətin gözləntilərinə cavab verməyə yardım edən davranışlardır. Sözügedən bacarıqlar sadə və ya mürəkkəb ola bilərlər. Sosial bacarıqlara həm şifahi, həm də sözlə ifadə olunmayan davranışlar daxildir.

Məktəblərdə sosial bacarıqlara qeyri-formal oyunlar zamanı yaranan nəzarətli, şəxsiyyətlərarası hədəflərin qoyulması, tərif və tənqidin qəbul edilməsi, sosial cəhətdən yol verilən şəkildə fikrin ifadə edilməsi və oyunların udulması və udulması ilə bağlı davranışlar daxildir. Richesin (1996a) təlim yanaşması münasibətlərin səriştə modelinə (Spitzberg və Cupach, 1984) uyğun gəlir və motivasiya, bilik, məzmun və nəticələrə dair vacib məsələləri nəzərə alaraq sadə sosial bacarıq kombinasiyalarından daha geniş anlayışa malikdir (Çərçivə 11.4).

Əgər şagird aşağıdakı halları yaşayırsa sosial bacarıq kombinasiyalarının da çətinliklər ilə üzləşir:

- Bir və ya bir neçə addımı buraxır
- Bir və ya bir neçə addımı düzgün icra etmir
- Qeyri-məqbul addımlar atır
- Performansın səlistliyi və ya avtomatikliyi itir.

---

#### **Çərçivə 11.4: Gündəlik sosial münasibətlər üçün vacib olan təlim vahidləri**

Richesin (1996a) təlim vahidləri problemin həll olunması çalışmaları ilə yanaşı bir neçə sosial bacarıq kombinasiyaları üçün faydalı ardıcılıqla müvafiq qaydaları, şifahi və sözlü olmayan davranışları müəyyən edir. Onlara daxildir:

- 4 Əsas komponentlər – münasibətlərin yaranması səriştəsi
  - 5 Salamlamaq, salamlamamaq və ayırd etmək
  - 6 Tələb və sorğular
  - 7 Rədd edilmələr
  - 8 Sosial nəzakət
  - 9 Üzrlər
  - 10 Danışiq bacarıqları
  - 11 Danışiq mövzuları
  - 12 Tərif və tənqidin qəbul edilməsi
  - 13 Dostluqlar
- 

Bir neçə amilə görə şagirdlər üzərində müşahidələrin aparılması çox mü-  
hümdür. Sistemli müşahidədələr aşağıdakı səbəblərdən istifadə edilə bilər:

- Şagirdlərin istifadə etdiyi sosial bacarıqların müəyyən edilməsi
- Onun üzləşə biləcəyi müəyyən çətinliklərin təyin edilməsi
- Sosial bacarıq performanslarının düzəldilməsi
- Avtomatiklik və səlistliyi yaxşılaşdırmaq üçün təcrübə tələb edən xüsusi bacarıqların müəyyənləşdirilməsi.

Sinfinizdə hər hansı bir şagirdin sosial təşəbbüsünün səviyyəsini və so-  
sial bacarıq davranışlarını müşahidə etmək və qiymətləndirmək istəyə bilər-  
siniz. Faydalı formalardakı 23 sayılı forma şagird müşahidəsinin aparılması  
üçün hədəf olan sosial bacarıqların xüsusi nümunələrini əks etdirir. Qiymət-  
ləndirmə məqsədilə hər bir davranış üzrə olan müşahidələrinizi təsnifləndirə  
bilərsiniz (məs. heç vaxt, bəzən, tez-tez, həmişə).

---

### **Çərçivə 11.5: Sosial səriştənin inkişafı üçün təlimatlandırıcı yanaşmalar**

Aşağıda məktəblərdə sosial səriştənin inkişafı üçün faydalı olan bəzi təlimatlandırıcı strategiyalar (həmçinin baxın Fəsil 8) verilmişdir:

- Modelləşdirmə
  - Birbaşa təlimat, davranışla müdaxilə
  - Şagirdlər ilə aşağıdakılar haqqında fikir mübadiləsi:
    - Müsbət və mənfi hisslər
    - Məktəbdə şagirdlər arasında tez-tez baş verən problemlər
    - Aqressiya, anlaşılmazlıq, yerində oturmamaq kimi sinif iştirakına müdaxilə edən davranışlar
  - Kooperativ və ortaq təlim strategiyaları (baxın Fəsil 8)
  - Müzakirə qrupları
  - Sosial davranışlar üçün qaydaların, sxemlərin, şifahi və sözlü konvensiyaların təlimi
  - Sosial bacarıq kombinasiyalarının hazırlanması və tətbiqi
  - Təbii mühitdə öyrənmək və tətbiq etmək üçün "real həyat" imkanlarının daxil edilməsi
  - Stimul üçün şəkil, təsvir və videolardan istifadə edərək hissləri əks etdirən sözlər ilə ifadələrin uyğunluğu
  - Rol oynama və simulyasiyadan istifadə
  - Sosial məzmun ilə əlaqəli yaxın proseduralardan, ya krossvord və ya söz tapmaq oyunlarından istifadə etmək
  - Proqnoz verilən fəaliyyətlərdən istifadə etmək (məs., Hekayədəki problemlə vəziyyətdə fərqli qəhrəmanlar, xarakterlər hansı hissləri ifadə edəcəklər?)
  - Özünə nəzarət/özünü idarə etmə strategiyalarının öyrədilməsi (məs. hərəkət etmədən öncə dayanmaq və düşünmək)
  - Sosial problemlərin həll olunması strategiyalarını öyrətmək
  - Hər bir şagird üçün fərdi hədəflərin qoyulması
  - Müxtəlif strategiyaların, həll variantlarının müvafiq nəticələrini müzakirə etmək
  - Fəaliyyət planı və strategiyalarının icrası
  - Şagirdin fəaliyyət planının nəticələrinə baxış keçirmək və qiymətləndirmək
  - Müəllimlərin istəyi və təşəbbüsü ilə şagirdlərin öyrənməsinə yardımçı olmaq (şifahi və qeyri şifahi). Bütün təlim proqramlarının layihəsinə birbaşa müşahidə və qiymətləndirmənin daxil edilməsi
  - Sosial bacarıq oyunlarının oynanılması.
-

## Real həyat şəraitinin yaradılması

Müəyyən məzmun və vəziyyətə görə müxtəlif sosial bacarıqlar tələb olunduğundan, real həyat mühitindəki təlimatlar ən çox təsirə malik olacaqdır. Keçmişdə sosial bacarıq təlimatları rol-oyun, müzakirə və məşq üsullarından istifadə edərək, tez-tez təlim və ya stimullaşdırılmış quruluşda tətbiq olunurdu. Bu adətən həmin bacarıqların təbii şəraitə zəif inteqrasiyası ilə nəticələnirdi. Sosial bacarıq təlimatları aşağıdakılar vasitəsilə güclənə bilər:

- Mümkün qədər real həyat şəraitlərinin bir çox elementlərini daxil etmək
- Həm vəziyyətlərin, həm də məzmunun dəyişdiyi mühüm təcrübələr
- Real həyat qüvvələri və mükafatlarından istifadə etmək.

Yadda saxlayın ki, əgər müvafiq təcrübə təbii olaraq mövcud olduğu real həyat şəraitində keçirilərsə, o zaman sosial bacarıq təlimatları daha səmərəli olacaqdır. Təlimata yönəlmiş bəzi sosial bacarıqlara daxildir:

- Salamlamaq
- Qulaq asmaq
- Qrupa qoşulmaq üsulları
- Özünə nəzarət və özünü idarə strategiyaları
- Dostluqların saxlanması üçün strategiyalar
- Şəxsi məsuliyyət
- Danışmaq bacarıqları
- Tənqid və tərifi cavab vermək
- Anlaşılmazlığa aydınlıq gətirmək üçün sual vermək.

## Proqramlar və resurslar

Pedaqoqlar üçün dərc edilmiş bir neçə sosial bacarıqlar və sosial problemlərin həlli proqramları da bu prosesə yardımçı ola bilər. Sosial bacarıqlar oyunu kimi həyat oyunları yaşadları ilə müvafiq ünsiyyət qurmaq və birgə oynamaq baxımından dəyərli təcrübə qazandırır; və müxtəlif sosial məzmunlara cavab vermək və aqressiya nümayiş etdirmədən iddialı olmaq – bu kimi mövzular haqqında bəzi yaxşı müzakirə başlanğıclarını təmin edir (Searle və Streng, 1996).

Sosial səriştə və sosial problemlərin həlli çox zaman tədris proqramının bir hissəsi kimi daxil edilə bilər. Məsələn, bizim və başqalarının həm mənfi, həm müsbət hissləri ilə əlaqəli anlayışların başa düşülməsi hadisələrinin gündəlik sinif müzakirəsinə aid edilə bilər. Bənzər olaraq, şagirdlərin sosial anlayışları başa düşməsi üçün şagirdlər arasında, şagirdlər ilə müəllimlər

arasında məktəbdə baş verən gündəlik sosial problemlər və üzücü hisslərə səbəb olan həmin nəticələrdən bir platforma kimi istifadə oluna bilər. Bu cür sosial vəziyyətlər üçün bir sıra təlimatlandırıcı cavablar işlənib bilər. Onlara daxildir:

- Müzakirələr
- Sosial davranışları istiqamətləndirən qaydaların hazırlanması
- Bacarıqların modelləşdirilməsi, rol oyunları
- Bacarıqların məşq edilməsi
- İstiqamətləndirici rəylər
- Ümumiləşdirmə üçün imkanlar.

Müzakirə mövzularına daxil ola bilər:

- Dostluq
- Müxtəlif insanların rolları (məs. valideyn və ya müəllim)
- Mənəvi dilemmalar
- Yaşlılar ilə problemlər
- Münasibətlərin saxlanması üçün yumordan istifadə edilməsi

Bundan əlavə, seçilmiş müzakirə mövzusu ilə əlaqəli qaydaların siyahısını tərtib etmək şagirdlərə arzu olunan davranışlara fokuslanmağa kömək edə bilər. Məsələn, dostluq qaydalarına daxil ola bilər:

- Məlumatları və xəbərləri dost ilə bölüşmək
- Dostunun problemi olduqda ona dəstək göstərmək
- Dostunla birlikdə olduqda əylənmək
- Dostunuz üçün nə iş etmək və ya ona borc vermək
- Dostunu sahiblənməyə çalışmamaq
- Dostunu digər insanlara tənqid etməmək
- Növbələşmək yaxşı idmandır
- Dostuna və onun haqqında ona yaxşı şeylər söyləmək

## Dəyişikliyə cavab olaraq modifikasiya

Hər an dəyişən mühidə sosial qarşılıqlı təsirlər baş verir. Müxtəlif dəyişikliklər bu vəziyyət üçün hər hansı bir zamanda sosial davranışımızın uyğunluğuna və səmərəliliyinə təsir göstərə bilər. Bura daxildir:

- Digər insanların əhvalı və gözləntiləri
- Münasibətlərin təbiəti
- Davranış üçün standartlar
- Digər insanların yaşı və ya cinsi
- Fiziki mühit
- Mədəni məzmunu



- Ünsiyyətın məqsədi və ya hədəfi
- Bu mühitdə baş verən əvvəlki hadisə və qarşılıqlı təsirlər.

Sosial vəziyyətlər haqqında biliklər adətən xüsusi məzmun və vəziyyətlərə xas olur. Tədris olunan fəaliyyətlər müxtəlif məzmun və vəziyyətlər üçün tələb olunan biliklərə ünvanlanan sosial bacarıqların öyrənilməsini həmişə təmin etməlidir.

### **BU FƏSİLDƏKİ ƏSAS TERMİNLƏR**

**Sosial səriştə** ölkənin məzmun və mədəniyyətində dəyərləndirilmiş sosial tapşırıq və nəticələrə nail olmaq üçün düşüncələrin, duyğuların və davranışların inteqrasiya etmə bacarığıdır.

**Sosial bacarıqlar** fərdlərə digərləri ilə müvəffəqiyyətli münasibət qurmağa və cəmiyyətin gözləntilərinə cavab verməyə yardım edən davranışlardır.

### **ƏLAVƏ OXU MATERIALI**

Odom, S.L., McConnell, S.R. və McEvoy M.A. (1992), *Əlilliyi olan kiçik yaşlı uşaqların sosial səriştələri: Müdaxilə üçün strategiya və məsələlər*, Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

## Əksetdirmə: Davamlı dəyişiklik üçün əsas

Siniflərin çalışmasına gəldikdə, ən çox əhəmiyyət kəsb edən iki mövqə **S**var: bütün uşaqların öyrənə biləcəyinə inanmaq və nəyisə dəyişə biləcəyinə inanan və nə isə edən müəllimlər – 3-cü fəsil bu iddia ilə yekunlaşmış. Müəyyən anlamda bu iki fikir hazırkı kitabın məqsədini və funksiyasını özündə cəmləyir – inklüziv siniflər faydalı ola bilər və inklüziv proqramı həyata keçirə biləcəyinə inanan müəllimlər bunu edəcəklər. Bu kitabda öz əksini tapan tövsiyə və ideyalar sizin müəllim kimi qarşınıza qoyduğunuz məqsədlərə çatmaq üçün prosedur və təşkilati məsələlərin planlanması və həyata keçirilməsini asanlaşdıracaq.

### **BU FƏSLİN ƏSAS İDEYALARI:**

- Təcrübədə əksetdirmə
- Reflektiv gündəliklərdən istifadə edilməsi
- Reflektiv tədrisin təsirləri

Şübhəsiz ki, bu günün müəllimləri əvvəlki müəllimlərə nisbətən daha mürəkkəb problemlər ilə üzləşirlər. Fərdi fərqlərin öyrənilməsi sahəsində beynəlxalq xadim Tayler (1995) qeyd edib ki:

Müxtəlifliyə malik bəşəriyyət keçmiş daha sadə cəmiyyətlərə nisbətən bu günün mürəkkəb cəmiyyətlərində daha böyük problemlərlə qarşılaşır. Cəmiyyətimiz unikal fərdlərin unikal töhfələri olmadan fəaliyyət göstərə bilməzdi. Onun üzvləri bir-birilərini əvəz edən eyni hissələr kimi nəzərdən keçirilə bilməz. Onlar bir-birləri ilə sadəcə rəqabət aparmırlar, onlar bir-birlərini tamamlayırlar (səh.12).

İnküziv sinifin mövcudluğu daha sadə cəmiyyətlərdən mürəkkəb cəmiyyətə keçmə tendensiyasının davamıdır, lakin bütün bu mürəkkəbliklərin gətirdiyi problemlər ilə yanaşı daha böyük və geniş uğurlar üçün imkanlar da açılır.

Müəlliflərdən birinin dostu olan memarlıq üzrə müəllim yeni qəbul olan təcrübəsiz memarların peşə təcrübəsinin sirlərinə və çətinliklərinə yiyələnməsi üçün səciyyəvi olan problemlərdən tez-tez gileyənirdi. O bildirib ki, həvəsli gənc memarların sinfi ilə qarşılaşdıqda onun ilk işi həmin gəncləri yaxşı və yaradıcı memar olmaq – alınızda isti nəm dəsmal ilə rahat kreslodə oturub yeni bina və konstruksiyalar layihələndirməsi haqqında yeni fantastik növlər arzulamaq deyil - düşüncəsinə inandırmaqdır. Geri çəkilmək, nəzərdən keçirmək, düşünmək və arzulamaq üçün həmişə vaxt var, lakin bu iş əsasən davamlı olaraq konsepsiyanı və onun realizasiyasını qiymətləndirərək, yeni tələblərə cavab verəcək şəkildə dəyişərək layihələr üzərində işləməkdən ibarətdir.

Eləcə də siniflərlə də eyni qaydada - yaxşı tədris ideyalarının uğurla həyata keçirilməsinin əsas amili əks etdirmədən istifadə və reflektiv təcrübədir (təhsil və təlim hədəflərinə nail olmaq üçün təhlildən istifadə etmək bu vasitələrdən biridir).

## **Təcrübədə əksətdirmə**

PAVOT müəllimlərin öz tədrisində tədqiqatçıların (elmi araşdırmaçıların) baxışını tətbiq etməyə həvəsləndirəmək üçün olan beynəlxalq yanaşmanın qısaltmasıdır. “Müəllimin səsi və perspektivini” (PAVOT) əks etdirən bu yanaşma Kanada, Avstraliya, Yeni Zelandiya, İsveç və Danimarka kimi ölkələrdə aktiv qrupları olan və digər ölkələrdə də böyüməyə davam edən PEEL (Səmərəli təlimin gücləndirilməsi layihəsi) – tədrisin müəllim əsaslı başqa bir tədqiqat mövqeyinin əsasında yaranmışdı.

Kiminsə hansısa bir qrupa qoşulmaq istəyib istəməməsi önəmli deyil, lakin PEEL və ya PAVOT-a qoşulmuş bütün növ və səviyyələrə malik məktəblərdən olan bir çox müəllimlər tərəfindən tədris olunan dərslər istənilən məktəbdə və ya adi təlim prosesində təcrübədən keçirilə bilər. Başlanğıcda bəzi şagirdlərin niyə öyrənməməsi ilə maraqlanılsa da, qrup yaradan müəllimlər tərəfindən zəif öyrənmə tendensiyasının təhlilləri yaxşı öyrənmə davranışlarının müəyyənələnməsinə gətirib çıxardı. Müəllimlər yaxşı öyrənmə göstəricisi olan altı əsas davranışı müəyyənləşdirdilər (Baird və Northfield, 1992). Onlara aiddir:

- Kömək istəyənlərə—başla düşmədiyini müəllimdən soruşur.
- Gedişatı yoxlayan – kömək üçün müraciət etməmişdən öncə əvvəlki

işlərə istinad edir.

- İş planlayan – mümkün nəticələri ehtimal edir və nəzərdə tutur.
- İş haqqında düşünür – ideya və fəaliyyətlər arasında əlaqələr qurur.
- İdeya və təcrübələri əlaqələndirən – şəxsi və uyğun nümunələr təqdim edir.
- Baxışını inkişaf etdirən – fikirləri əsaslandırır.

İstənilən oxuyan şagird bu davranışları sərgiləyəcək, lakin şagirdin inkişaf yaşından asılı olaraq bu davranışlar fərqli şəkildə özünü biruzə verəcək. Çox kiçik yaşlı şagirdlər də bir təcrübədən digərinə atladıqda bütün bu mərhələlərin hamısından keçəcəklər (hətta əgər onlar nə baş verdiyini izah edə bilməsələr də). Yuxarı sinif şagirdlərinin bəziləri baş verənləri əlaqələndirə bilirlər, lakin əksəriyyət üçün bu proses açıq şüur səviyyəsində olmayacaq. Həqiqətən də, yalnız müzakirə, müşahidə və təhlil sayəsində müəllimlər yaxşı öyrənmənin təməli olan bu yuxarıdakı siyahını hazırlaya bildilər.

Müəllimlər bütün şagirdlərindən öyrətdikləri hər şeyi öyrənmələrini istəyirlər. Bu çox təbiidir. Əgər müəllimlər uşaqların öyrənmələrini istəməsəydilər, onlar ümumiyyətlə öyrətməklə məşğul olmazdılar. Lakin heç də bütün uşaqlar eyni dərəcə və ya eyni kəmiyyətdə öyrənmirlər. Həqiqət budur və həmişə belə olub, lakin bəzən eyni cür uşaqlardan ibarət qruplarda bu hal gözədən qaça bilir. İnküziyanın siyasəti ondan ibarətdir ki, müəllimlər bu məsələ ilə bağlı daha diqqətlə düşünməlidirlər.

15 yaşlılar üçün adi fənni tədris edən Amanda Berry (Berry və Milroy 2002) sinifdəki hər kəsin eyni tempdə öyrənmə fərziyyəsini sanki doğruymuş kimi qəbul edərək daha dərs deməyə davam edə bilməyəcəyini anladı. O, bu fərziyəni “böyük rahat yalan” termini ilə adlandırdı. O yazırdı:

*Mənim üçün ən böyük dəyişiklik (şagirdlərin öyrənməsi haqqında düşüncəyə) bütün qrupun kütləvi şəkildə irəliləməsi fikrindən imtina etməkdir. Bu böyük yalandır. İnsanların harada olduqlarını anlamaq üçün (mümkün olan ən yaxşı şəkildə) onları "seçmək" vacibdir. Mən əvvəlkinə nisbətən anlayışları daha dərinlən anlamağa başladım, çünki biz yavaş hərəkət edirik və təkrar-təkrar onlara qayıdırdıq. Əgər bu mənim üçün belədirsə, onda əlbəttə ki, şagirdlərim üçün də keçərlidir (səh.199).*

Ətrafdakı dünyanı dərk etmək yollarımızdan biri hər şeyi təsnifləndirməyimiz və xarakterinə və ya xarakterlər cəminə görə bir fenomeni digərindən fərqləndirə bilməyimizdir. Əgər bunu edə bilməsəydik, hər şey dumanlı və eyni cür olardı. Bu belə olsa idi, həyat təcrübələrimizin nəyə bənzəyəcəyini təsəvvür etmək belə mümkün olmazdı. Belə ki, dünyanı dərk etmə və bütün dillər ideyaların qruplaşdırılması bilməsi anlayışına əsaslanır.

Bu anlayışlar mücərrəddir, əqlidir, həqiqidir, lakin onları müşahidə etmək mümkün deyil. Onlar ən təməl səviyyələrdə başlayır. Işıqlı və qaranlıq, bərk və yumşaq, maddi və mücərrəd və s. bildiyimiz hər şey bu cür davam edir. Hər şey bu və ya digər kateqoriyaya aiddir və təcrübə ilə mürəkkəbliyin (sofistikanın) artması ilə bizim anlayışlarımız fərdi təcrübələrimizi əks etdirir. Məsələn, qar üçün əksər insanların işlətdikləri sözlər olduqca kasaddır, lakin Kanada kimi qarın çox yağdığı bölgələrdə qarı təsvir etmək üçün işlədilən çoxlu sayda sözlərin olması qeydə alınıb. Lakin anlayışlar özlərinə görə çoxşaxəli və ierarxikdir. Lakin bu qaydalara əsasən işləyə bilmək adətən intellektual bacarıq göstəricisidir. Veksler İntellekt Şkalasına bir alt test daxildir. Bu testdə imtahan verəndən soruşulur ki, hətta adi həyatda onların bir-biri ilə tamamilə fərqli olduğunu düşündüyümüzə baxmayaraq çoxsaylı ideya və ya obyektlər cütlərinin oxşar tərəfləri nədir? Bu alt testdə imtahan verən şəxsdən a bəndi ilə b bəndinin hansı şəkildə oxşar olduqlarını izah etmək tələb olunur. Bəndlərdəki elementlər iki rəng kimi bir-birinə yaxın, və ya heyvan və bitki kimi bir-birindən uzaq anlayışlar ola bilərlər. Tapşırıq ondan ibarətdir ki, imtahan verən şəxs bu iki bənddən geri addım atır və onlar arasında əlaqə tapana kimi həmin elementlərin anlayışlarının qaydalarına əsasən çalışır. Bu tapşırıqları edərkən insanlara nə qədər asan olursa, bir o qədər çox intellektual bacarıqlara malik hesab edirlər.

Biz şəxsləri müəyyən etmək və ayırd etmək üçün fərdi adlardan istifadə edirik. Müəllim kimi də biz nə isə oxşar bir şey etmək istədikdə şəxsi və ya fiziki xarakteristikalardan istifadə edirik. Lakin bu fərdi xarakteristikalardan və ya fiziki vəziyyətlərdən yalnız insanları müəyyən etmək üçün deyil, həmçinin bu xarakteristikalardan nəyi necə öyrədəcəyimizi də müəyyən etmək üçün istifadə edirik. Onlardan necə istifadə etməyimiz bütün şagirdlərimizi, yoxsa onlardan bir qismini öyrətdiyimizi; bütün şagirdlərin müəllimi kimi peşəmizə və öhdəliklərimizə olan mövqeyimizi əks etdirir.

Biz nələrisə təsnifləndirmədən və etiketləmədən yaşaya bilmərik, amma bəzən bu fenomen həddini aşı bilər. Əgər təsnifləndirmə olmasaydı hər şeyin dumanlı olacağı həqiqətdirsə, o da düzdür ki, hansısa anda eyni cür və ya oxşar olan əşyaları birləşdirərək qruplaşdırırıq. Aqlımız fərqli olan hər şeylə başa çıxmağa bilməz. Fərdi xarakteristikalar fərqləndirilə bilər, lakin həmçinin onlar əşyaları yığmaq və ya birləşdirməkdə istifadə oluna bilər. Yaş və cins bizim hamımızın oxşar olduğu ümumi kateqoriyadır. Ümumi kateqoriyalar demək olar ki, tədrisin bütün aspektlərinə tətbiq edilir. Müəyyən yaş qrupunun təhsil tələblərindən bəhs edərkən qruplaşdırma çox daha mürəkkəb olur. Bütün müəllimlərin qarşılaşdığı ən mühüm məsələ bütün şagirdləri nə zaman eyni bir qrupa daxil etməyi və fərdi şagirdlər kimi ayırmağın məqsədəuyğun olduğunu bilməkdir.

Normal olaraq şagirdlərin ayırd edilməsi onların öyrənmə tələblərinə və ya nailiyyətlərinə əsaslanacaq, lakin əvvəldə də müzakirə etdiyimiz kimi digərlərindən fərqləndirən ehtiyaclar ilə onların müəyyən edilməsi və fərqləndirilməsi haqqında müzakirələr yenidən bizi etiket ilə bağlı problemlərə gətirib çıxarır. Müəllimlərin istifadə etdiyi etiketlər və ya “diaqnostika formaları” adətən peşələrinə olan mövqələrinin aydın formasıdır. Etiket nə isə etməmək üçün bəhanədir? Və ya etiketdən tədris planının fokuslanması gərəkdiyi yerləri anlamaq üçün mü istifadə olunur?

Müsbət tərəfdən baxdıqda, isə müəyyən ümumi xarakteristikalara malik xüsusi qrupların təlim ehtiyacları haqqında hansı biliklərin olduğunu tapmaq üçün etiketdən istifadə oluna bilər. Sözlərin qruplarını öyrəndikdə əksəriyyətimiz avtomatik olaraq sözləri oxşar qruplara aid edirik. Tapşırıgımız 10 sözü – pişik, qızılgül, krem, timsah, çörək, zanbaq, at, tülpan, tutuquşu və keks – öyrənmək və səsləndirməkdirsə, o zaman biz heyvanları bir, bitkiləri bir və ərzaqları da bir qruplaşdıracayıq. Bu yolla məhsulların çeşidi ilə daha asanlıqla başa çıxma bilirik. Əqli problemləri olan bəzi uşaqlar avtomatik şəkildə elementlərin bu cür qruplaşdırmasını aparmırlar, lakin onlara bu strategiya öyrədilə bilər. Müzakirə zamanı üç fərqli növdə obyekt vurğulana və sonra yalnız elementlərin bu üç kateqoriya üzrə birgə qruplaşdırılması istənilə bilər. Əqli problemləri olan uşaqlar haqqında bunu bilmək etiketin uşağın xeyrinə necə istifadə olunmasına dair bir nümunədir. Digər tərəfdən, əqli problemləri olan uşağın strategiyani avtomatik olaraq qavramaması müəllimi uşağın “əqli problemləri” olması fonunda tapşırığı məqbul şəkildə tamamlamamasını izah etməyə (oxu “üzrlü səbəb”) sövq edə bilər.

Müəllimə şagirdin xarakterinin hansı sinif (kateqoriya) ilə bağlı olduğunu çatdırırsa bilirsə o zaman diaqnostik kateqoriyalar faydalı olur (lakin bu diaqnostikalar uşağın aid ola biləcəyi kateqoriya və ya fərdi şagird haqqında hər şeyi əks etdirmirlər). Amerika Psixiatriya Assosiasiyasının (APA) rəsmi nəşri olan “Psixiki pozuntuların diaqnostik və statistik təlimat kitabçası” (DSM) ilk dəfə 1952-ci ildə dərc olunub və hazırda yenilənərək, mətnə düzəlişlər edilərək dördüncü nəşri buraxılıb (Amerika Psixiatriya Assosiasiyası 2000). Bu kitab əqli problemlər və öyrənmə çətinliyi də daxil olmaqla (psixi) pozuntu növlərinin bir çox göstəricilərindən bəhs edir. Bu kitabda nəzərə çarpan odur ki, verilənlərin əksəriyyəti müəyyən bir vəziyyətə diaqnoz qoymaq üçün istifadə edilə biləcəyimiz müxtəlif göstəricilərdən ibarətdir, diaqnozu tamamlamaq üçün isə bunlardan bir neçəsinin olması kifayətdir. Diaqnoz qoyulmuş insanların göstəricilərinin bütün şərtlər üzrə eyni olmasına dair heç bir fərziyyə yoxdur. DSM-in müəllifləri bunu oxucuya çatdırmağa çalışır və peşəkarları, onların mətnində verilən siyahıdakı adi davranışlar ilə yanaşı digər əlavə məlumatlara əsasən pozuntuları nəzərdən keçirməyə

çağırır. APA bu kitabçaya davamlı düzəlişlər olunması qənaətidədir, belə ki, daha çox məlumat və informasiya toplandıqca yeni versiyaların olacağı gözlənilir.

Psixi vəziyyətin fərqləndirilməsi prosesi mürəkkəbdir və baxmayaraq ki, DSM tibbi və psixoloji peşələr üçün qiymətsiz bir vasitə olsa da, bu kitabça müəllimlərə əlillik dərəcəsinin bizə yalnız ümumi anlayışları verdiyini və dərslük tələblərinin yerləşdiyi ümumi anlayışlara xitab etdiyini xatırladır. Kateqoriya və ya diaqnostika bizə yalnız ipucular verəcək. Lakin öyrətmə səylərimiz nəyə əsaslanmalıdır – bu isə yalnız fərdi şagirdi anlamaqla mümkün olacaq.

Xüsusi vəziyyətlərə dair biliklərin olması tədris hədəflərimiz və onların sinif işini istqamətləndirən kurikulum standartları ilə əlaqəsi haqqında təhlil apararkən faydalı ola bilər. Hətta adaptasiyanın tələb olunduğu sahələrdə belə bu biliklər çətin ki, sinifdəki yalnız bir uşağa və ya çox xüsusi bir sahələrə tətbiq edilsin. Bu biliklər əsasən hər hansı bir uşağın ehtiyaclarını nəzərə alaraq əşyaları və insanları qruplaşdırmaqda bizim köməyimizə çata bilər və biz müəyyən bir qrup daxilində təlimdəki boşluqları və ya müəyyən güclü tərəfləri görə bilərik. Hədəflərimizin nailiyyətindəki uğursuzluqlara bəhanələr gətirmədən hər bir uşağın üstünlüklərini nəzərə alaraq bir dəfə bu cür qruplaşdırma apara biləriksə, o zaman, özümüzü artıq inküziv müəllim hesab edə bilərik.

Müdafiz etdiyimiz yanaşma və mövqeyimizdə yeni bir şey yoxdur. Son illərin tədqiqatları bütün səviyyələrdəki müəllimlərin şagirdləri üzərində çox böyük təsirə malik olmasını ardıcıl olaraq vurğulayır. Bu tədqiqatda deyilir ki, müəllimlər sadəcə administrativ siyasətlərin icraçıları deyil, həmçinin öyrənən şagirdlər üzərində mühüm təsirləri olan aktiv agentlər və düşünən professionallardır (məsələn baxın Good və Brophy, 1990; Feiman-Nemser və Floden, 1986).

Brophy və Everston (1976) şagirdlərin öyrənmə nəticələrinə əsasən mühakimə apararaq müvafiq olaraq effektiv olan və olmayan müəllimlər arasındakı fərqləri araşdırdılar. Uğurlu müəllimlər şagirdlərinin öyrənməsində şəxsən cavabdeh olduqlarını düşünərək tədrisə maraqla və bir tapşırıq kimi yanaşırlar. Həmin müəllimlər inanır ki, həlli yolu axtardıqca problemlərin öhtəsindən gəlmək olar və onlar sinifdə öz həll yollarını sınaqdan keçirməyə həvəslidirlər. Daha az uğurlu müəllimlər peşələrinə sadəcə sıxıcı bir iş kimi yanaşır, həll olunması çox ciddi bir problem varsa onu müzakirə edir və özlərini elə aparırlar ki, sanki bu problemlərin həlli yoxdur. Bu qrupa aid olanlar nələrisə dəyişə biləcəklərinə inanmırlar və ona görə də dəyişməzlər. Yaxşı münasibətlər peşəkar biliklər ilə möhkəmlənməlidir, lakin öhdəçilik olmadan peşəkar biliklər yarırsızdır. Bu tədqiqat 1970-ci illərdə aparılmışdır, la-

kin aşkarlanan heç bir nüans o vaxtdan bəri müəllimin rolunda (vəzifəsində) bir dəyişiklik etməyib.

PAVOT və PEEL təcrübələrinin bizə öyrətdiyi odur ki, müəllimin tədrisi haqqında düşünməyə sərf edilən vaxt kifayət deyil. Müvəffəqiyyətli olmaq üçün tapşırığa sistemli və davamlı şəkildə yanaşılmalıdır. Müəllimin təliminin ayrılmaz bir hissəsi məktəbdə iş başında müəllimləri müşahidə etmək və buna vaxt ayırmaqdır. Bir çox təcrübə proqramları tələbə müəllimlərdən müəyyən tərzdə bir gündəlik tutmağı və ora gündəlik olaraq tədris haqqında öz təəsüratlarını və ideyalarını yazmağı tələb edir. Bu metodlar dərs deməyə hazırlamaqla məhdudlaşmamalı, həmçinin sizin gələcək peşəkar inkişafınız üçün təməl kimi istifadə oluna bilər. Reflektiv gündəliyin istifadəsinə dair nümunə aşağıda verilib.

## Reflektiv gündəliklər

Reflektiv gündəliklər gündəlik təcrübələrinizin nəticələri kimi meydana çıxan ideya, sual və təhlillərdən ibarət olmalıdır. Nə isə “mühüm” bir iş gördükdə və ya fərqi nə vardıqda onun hər bir nüansının yazılı şəkildə “öz əksini” tapmasını təklif edirik. Tədrisinizin və ya uşaqların təliminin mühüm anlarını necə müəyyən etmək sizdən asılıdır, lakin gün ərzində birdən çox və ya həftədə bir neçə təhlil səhifəsinin tamamlanması vaxt limiti fonunda həm çətindir, həm də real deyil. Sadəcə həqiqətən sizin fikrinizcə əhəmiyyətli olan nüansları qeyd edin. Bu təhlillərə təcrübəniz zamanı meydana çıxan suallar, eləcə də bu suallara cavab olaraq atacağınız addımlar daxil olmalıdır. Aşağıda reflektiv gündəliyin verilənlərinə dair iki nümunə verilib.

### Nümunə: Gündəlik məlumatları

#### Məlumat 1

**Tarix:** 21/8b

**Fənn:** İncəsənət dərsi, məktəbim

#### Reflektiv təhlil:

Ciddi nitq pozuntuları olan uşaqlara özlərini ifadə etməkdə kömək etmək.

Hisslərini incəsənət nümunələri vasitəsilə ifadə etmək.

İncəsənət dərslərində iştirak edən ciddi dil qüsurlarına malik uşağa baxırdım.

Şifahi nitqlə özlərini ifadə etməkdə çətinlik çəkən şagirdlər incəsənət vasitəsilə öz daxili düşüncələri və hissələri üçün çıxış yolu tapa bilər. İncəsənətin bir neçə forması var. Təcrübəli incəsənət müəllimi xüsusi ehtiyacları olan uşağa onun bacarıq, maraq və ehtiyaclarına ən yaxşı uyğun gələn incəsənət formasını tapmağa kömək edə bilər.



Şəkil çəkmək, rəngləmək və ya nə isə düzəltmək kimi vizual sənət nümunələri yaratmaq həmin rəssamlara vizual yolla özlərini ifadə etmək imkanı verir. Bu, adətən sözlərə tökə bilmədikləri güclü emosiyalarının əksidir. Uşaqlar öz hisslərini ifadə edə bilmək üçün musiqini də seçə bilirlər. Musiqi insanları bir-birinə bağlamaq kimi universal bir xüsusiyyətə malikdir və uşaqlara təcrid hisslərinin öhdəsindən gəlməyə kömək edir.

### **Yaranan suallar:**

Ciddi fiziki məhdudiyətlərə malik bəzi uşaqlar musiqi alətlərini və ya incəsənət vasitələrini idarə etməyə bilirlər. Onlar yenə də özlərini sənət vasitəsilə ifadə edə bilirlərmə? Onlar başqa alternativlər tapmalıdırmı?

### **Növbəti addımlar:**

Məhdud hərəkət imkanlarına malik uşaqların musiqi və incəsənəti necə öyrəndiklərini görmək üçün musiqi və digər incəsənət dərslərini müşahidə etmək.

## **Məlumat 2**

**Tarix:** 25/8

**Təyinat:** Yerli iş gəzintisi

### **Reflektiv təhlil:**

Xüsusi ehtiyaclara malik insanlara dair daha çox qəbul edilən cəmiyyətdəki mövqelər. Alıcı kimi əqli problemləri olan insanlara biznes adamlarının baxışı.

Sınıf məktəb gəzintisinə çıxır, bura bəzi yerli biznes məkanlarına səfər daxildir. Görüşdüyümüz bəzi insanların Daun sindromu olan şagirdlər ilə ünsiyyət zamanı narahat olduqları diqqətimi çəkdi.

Parsons və digərləri (2000) tərəfindən Avstraliyanın Kvinslend ştatında ticarətçilərin alıcı qismində əqli problemləri olan insanlara baxışı araşdırılıb.

Onlar bir sıra pərakəndə mağazalar, video kirayə mağazaları, restoranlar şəbəkəsi, apteklər, gözəllik salonları, xəbər agentləri və bir sıra digər müəssisələri təmsil edən 89 nəfəri tədqiq etdilər. Müsahibə verənlərin səksən beş faizi onların mağazalarına gələn əqli problemlərə malik insanlar haqqında “sevimidir”, “yaxşı alıcıdır” və “onların cəmiyyətə qarışıqlarını görmək xoşdur” kimi müsbət cavablar veriblər. Azsaylı digər cavablar da vardı: məsələn, respondentlərdən biri “çox məşğul olanda səbirsiz oluram” deyib və ya digəri öz narahatlığını onunla izah edib ki, bəzi alıcılar “onlarla bir alış-veriş etmək istəməyə bilirlər” deyə bildirib.

Cəmiyyətin yerli infrastruktur və resurslardan istifadə edən əlilliyi olan insanlara münasibəti haqqında çox az məlumat var. Yuxarıdakı tədqiqat

Saksbay və digərləri (1986) tərəfindən aparılan tədqiqata əlavə dəstək kimi nəzərdə tutulmuşdur. O, Birləşmiş Krallıqda mağaza, pivəxana və kafelərdə alıcı kimi əqli problemlərə malik insanlara münasibətin müsbət olduğunu aşkarlamışdır.

Bir müəllim kimi əqli problemlərə malik bir və ya iki şagirdin olduğu sinfi şəhərdəki mağazalara aparıb-aparmayacağım haqqında düşünməliyəm. Sınıfımdəki hər kəsin dəyərliliyini və qəbul edildiyini hamıya bildirmək istəyirəm və qrup kimi onları hər yerə aparacam. Amma mağaza və ya digər yerlərdə başqa insanların onlara olan reaksiyasına görə həmin şagirdlərin utanmaqlarını (üzülmələrini) istəmirəm.

### **Yaranan suallar:**

Fərqli olan bir və ya iki uşağa güzəştə getmədən bütün uşaqlarımı bərabər şəkildə dərs keçdiyimə necə əmin ola bilərəm? Sınıfımdəki hər kəs digərləri kimi dəyərlidir – hamının belə düşünməsinə təmin etmək üçün necə bir yol seçməliyəm?

### **Növbəti addımlar:**

Direktor və digər kolleqalarınız ilə bunun haqqında danışmaq.

## **Reflektiv tədrisin təsirləri**

Bu kitabda müdafiə etdiyimiz nüansları öz təcrübənizdə tətbiq etsəniz bunun sizin (müəllim) üçün nəticələri necə olacaq? Əminik ki, baş verəcək dörd hadisənin şahidi olacaqsınız; bu təsirlər, işlərini təhlil edən, düşünən və tədqiqat yönümlü yanaşmağa başlayan müəllimlər üzərindəki Mitçellin (2002) arqumentlərinin təsirləri ilə eyni olacaq.

## **Riskə getmək istəyəcəksiniz**

Hər gün sadəcə olaraq eyni köhnə işləri görmək adətən rahatlıq hissi yaradır. Bu cinayət deyil, çünki davamlılıq və təhlükəsizlik gələcək hadisələrin təxmin edilə bilməsinə əsaslanır. Lakin öz çıxarları üçün davamlılıq və təhlükəsizlik inkişaf etməyən gedişətdir. Bəzən öz komfort zonamızdan kənara çıxmalı və yeni yolları sınamalıyıq, çünki yalnız bu yolla inkişaf edə biləcəyik.

Bu addımları atmaq üçün cəsarət lazımdır. Cəsarət sadəcə nəyinsə xətrinə eyni şeyi fərqli şəkildə etmək deyil. Bu sadələşmə və ağılsızlıq olardır. Mövcud məzmununda nə isə yeni bir şeyə cəhd etmək cəsarəti cari təcrübənizi təhlil edərkən meydana çıxan və boşluqların olduğunu gördüyünüz yerlərdə

dəyişim tələblərinə əsaslanmalıdır. Tədris nəticələrinin davamlı qiymətləndirilməsi hansı vasitələrin çalışdığına, hansılarının isə çalışmadığına dair lazım olan məlumatla bizi təmin edəcək. Xüsusi ehtiyacları olan uşaqların öyrənməsinin gücləndirilməsi üçün vaxt sərf edilməsi, həmçinin öyrənmədə aşkar çətinlikləri olmayanlarla da faydalı olacaq yolları müəyyən edəcək. Şagirdləri öyrənməyə sövq edəcək nə isə üzərində çalışmağa vaxt sərf edərək, öyrənərkən çətinlik çəkdiyi bilinməyən şagirdlər üçün də faydalı olacaq yolları bizə göstərəcək. Bu, xüsusi məktəblərdən inküziv məktəblərə keçməyin real qazanclarından biridir.

### Siz xüsusi qrupları daha böyük qruplara genişləndirməyi öyrənəcək və öz təcrübənizi ifadə edə biləcəksiniz

İnküziv məktəblərə keçidin uğurunu şərtləndirən ən önəmli amil orta səviyyəli şagirdlərin eynicinsli qrupları ilə işləyən və onları bütün qrupların işləməsi üçün necə dəyişdirmək lazım olduğunu əks etdirən təsdiqlənmiş iş sxeminin qəbul edilməsinin vacibliyidir. Bu tələblərə yalnız istedadlıların deyil, həmçinin əqli və fiziki məhdudiyəti olanların da tanınması daxildir.

Ehtiyacların daha geniş diapazonda olması tapşırıqların miqyasını anlamaq üçün yeni hesabat sistemlərinin tətbiqini tələb edir. Buna yalnız ilkin olaraq xüsusi ehtiyacları olanlara məxsus, lakin bütün sinifə tətbiq edilə bilən ümumi amilləri təyin etmək və yeni üsulların necə icra oluna biləcəyinə dair düşünməklə xüsusi ehtiyacları olan qruplara diqqət etmək vasitəsilə nail olmaq olar.

228-229-cu səhifələrdəki reflektiv gündəliyin məlumatlarını nəzərdən keçirin. Burada adi sinif fəaliyyətlərindən yaranan sualları görürük; həmçinin problemin və ya problemlərin məlum araşdırılmasının dərinliyinə getməklə, fərdi müəllimlərin cavabları təhlil edilib və gələcəkdə bu fəaliyyətin icrasının necə olacağına dair suallar da var. Bunları sadəcə düşünməklə kifayətlənməyib, yazılmış olmasını qeyd etmək mühümdür. Onlar hamısı müşahidə oluna bilən, müvəqqəti və dəyişilə biləndir.

Bu kitabda bir neçə dəfə ideya, fikir, təhlil, dərs və s.-in yaxşı tədrisin uğurlu və düşünülmüş tətbiqinin açarı olduğunu təkrar-təkrar vurğulamışıq. Dil ünsiyyət vasitəmizdir, ancaq yazı dili isə ideyaların itməməsi, digərlərinin gələcək inkişafına töhfə verməsi və müvafiq zamanda onların icra edilə bilməsinin təminatçısıdır. Yazmaq bir bacarıqdır və təcrübə ilə təkmilləşə bilər. Yazmaq şərtlərimizi, ideya və ümidlərimizi müəyyən etməyə bizə kömək edir. Nə qədər çox yazsaq bir o qədər asan şəkildə ideyalarımızı formalaşdırmağa və düşüncələrimizi bölüşə bilirik.

## Rolunuzu qavrama anlayışınız dəyişəcək

Nəyə inandığınızı, nə etdiyinizi və nə üçün öyrətdiyinizi yazmaq müəllim kimi öz təsəvvürünüzü dəyişəcək. İşiniz haqqında təhliledici və qayğıkeş olmaq gördüyünüz işi nə üçün etməyinizə dair narahatlıq yarada bilər. Çünki ilk başda təcrübənizdə başqa vaxt nəzərinizdən qaçan boşluqları görə bilərsiniz.

Özünü tənzimləməyə yanaşdıqca, təcrübə və planlaşdırmada təkmilləşmək üçün məlumatlardan istifadə etdikcə, fikirlərinizin dəyərləri artacaq. Jurnalınız düşüncələrinizin inkişafını və təcrübənizin dəyişdiyi istiqaməti vurğulayacaq və bu həmin inkişafın dəlili olacaq. Təcrübənizdə sistemli şəkildə məlumatların toplanması sinifdə öyrənmə nəticələrinin yaxşılaşması və özünü inamın artması üçün bir vasitədir.

## Sizin səyahətinizin geri dönüşü olmayacaq

Mitchell (2002) qeyd edir ki, araşdırmaçı müəllim olmağa yönələn PAVOT müəllimləri sinif təcrübələrinin əsaslı və daimi şəkildə dəyişikliklərini hiss edə bilərlər. O qeyd edir: "Tədrisin bəzi münasibətlərdə daha tələbkar olmasına baxmayaraq "yaxşı" dərs üçün daha yüksək standartlardan geriye yol yoxdur" (səh. 254).

Yaxşı iş görə məmnunluq, hər hansı bir şagirdinizin uğuruna görə sevinmək və illər boyu diqqətdən kənar qala biləcək bəzi şagirdlərin təlim alınması və inkişafına şahid olmaq bütün şagirdlərimiz üçün etdiklərimizin nəticəsidir.

## FƏSİLDƏKİ ƏSAS TERMİNLƏR

PAVOT (Müəllimin səsi və perspektivi) - Müəllimləri tədrisində tədqiqatçı (elmi araşdırmaçıların) baxışını tətbiq etməyə həvəsləndirən beynəlxalq yanaşmadır.

PEEL (Səmərəli təlimin gücləndirilməsi layihəsi) Müəllimləri tədrisində tədqiqatçı (elmi araşdırmaçıların) baxışını tətbiq etməyə həvəsləndirən beynəlxalq yanaşmadır. Onun Kanada, Avstraliya, Yeni Zelandiya, İsveç və Danimarkada aktiv qrupları vardır və sayı başqa ölkələrdə artmağa davam edir.

## ƏLAVƏ OXU MATERIALI

Loughran, J., Mitchell, I. və Mitchell, J. eds (2002), *Müəllimlərin tədqiq edilməsi*, Sidney: Allen & Unwin.



**Forma 2****Müsahibənin təhlili**

Ad \_\_\_\_\_ Tarix \_\_\_\_\_

Sual	Valideynin cavabı	Uşağın cavabı	İşçinin cavabı	Hər kəsin cavablarının cəmi

### Müalicənin tətbiqi üçün forma

Mən, \_\_\_\_\_, məktəbin işçi heyətinə icazə verirəm ki, \_\_\_\_\_ müalicəni uşağıma tətbiq etsin. \_\_\_\_\_

Müalicənin növü \_\_\_\_\_

Təsviri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nəzarətçi terapevtin adı \_\_\_\_\_ Əlaqə nömrəsi \_\_\_\_\_

Müalicəni tətbiq edən şəxs (işçi) \_\_\_\_\_

Nəzarətçi terapevt müalicəni və qiymətləndirməni mənə bildirdi. Bilirəm ki, müalicə icra edən işçiyə terapevt tərəfindən düzgün prosedurlar göstərilib. Terapevt müntəzəm olaraq uşağımın proqresini və proqramını nəzərdən keçirəcək və nəticələr haqqında mənə məlumat verəcək. Yuxarıdakı şərtlərə hər hansı bir dəyişiklik olunarsa məktəbi yazılı şəkildə bu barədə məlumatlandıracağam.

İmza \_\_\_\_\_ (Valideyn/qəyyum) Tarix \_\_\_\_\_

**Forma 4****Gündəlik müalicə planı**

Ad \_\_\_\_\_ Tarix \_\_\_\_\_

Gündəlik sinif fəaliyyəti	Müalicə imkanları	Müalicəni icra edən şəxs	Müalicənin qısa təsviri



**Gündəlik plan cədvəli**

Müəllim \_\_\_\_\_ Sınıf \_\_\_\_\_ Tarix \_\_\_\_\_

Vaxt	Dərs	Müəllim nə edir	Nə paraprofesional deos

**Forma 6****Gündəlik plan cədvəli**

Fənn /sinif \_\_\_\_\_ Tarix və saat \_\_\_\_\_

Dərsin mövzusu

Dərsin hədəfi

Materiallar

Prosedurlar

Ev tapşırığı

Müəllimin işi

Yardımcı  
mütəxəssisin işi

Qiymət

**Evdə təhsilin planlama vərəqi**

Ad: \_\_\_\_\_

Məqsəd	Məktəbdə baş verənlər	Evdə baş verə biləcəklər

**Forma 8****Proqram dəstək qrupunun (PDQ)  
yığıncağının gündəliyi**

Uşaq: \_\_\_\_\_ İclasın tarixi: \_\_\_\_\_

Yer: \_\_\_\_\_ Vaxt: \_\_\_\_\_

PDQ üzvləri

--

Məqsəd \_\_\_\_\_

Status \_\_\_\_\_

Vaxt	Fəaliyyət	Proqrama dəstək qrupunun üzvlərinin öhdəliyi

**Tibbi tövsiyə forması**

Xüsusi tibbi göstərişlər var?

Bəli

Xeyr

Təsviri / tələb olunur: \_\_\_\_\_

Göstəriləcək əlavə dəstəyin səviyyəsi və növü  
(məs. müalicə, müəllimin köməyi, özəl qayğı, imtahanlarda yerləşdirmə və s.)

Baxış tarixləri:

Proqrama dəstək qrupunun imzaları:

Tarix: \_\_\_\_\_

**Forma 10****Fərdi tədris proqramı**

Uşağın adı:	Yaş	Sınıf/il
Koordinator	Tarix	
Gələcək gözləntilərin və şagirdin həyat planlarının müəyyənləşdirilməsi:		

Qiymətləndirmənin nəticələrinin cəmi:

Qiymətləndirmənin növü	Nəticələrin təsviri

**Uzunmüddətli hədəflər**

Fərdi siyahı      Qrup siyahısı      (tətbiq olunanları dairələyin)

Uşağın adı:

Tarix:

Öyrənmə prioritetləri  
(ən önəmlidən daha az önəmli olana)

1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	
11)	
12)	
13)	
14)	
15)	





## Nailiyət indikatorları

Uzunmüddətli hədəf:			
Davranışın məqsədi 1:	Bu məqsədin qarşılığında inküziv təhsilin hədəfi:	Nailiyətin indikatorları	Tarix
Davranışın məqsədi 2:	Bu məqsədin qarşılığında inküziv təhsilin hədəfi:	Nailiyətin indikatorları	Tarix
Davranışın məqsədi 3:	Bu məqsədin qarşılığında inküziv təhsilin hədəfi:	Nailiyətin indikatorları	Tarix
Davranışın məqsədi 4:	Bu məqsədin qarşılığında inküziv təhsilin hədəfi:	Nailiyətin indikatorları	Tarix
Bu hədəflər üçün tələb olunan modifikasiya edilmiş materiallar-Yekun			

**Forma 14****Təqvim-tematik planlaşdırma**

Tarixlər		Sınıf	
Fənn:			
Əsas məsələ / problem:			
Təşəbbüskar:			
Əlaqəli dərslərin cəmi:			
Layihələrin kulminasiyası:			
Cari qiymətləndirmə (Kulminasiya sahələrinə əlavə):			
Nə zaman?	Hansı məzmun?	Hansı formanı alacaq?	Şagird öyrəndiyini necə göstərir?

### Təqvim-tematik planlaşdırma – fərdi tədris proqramı məqsədlərinin plana daxil edilməsi

Tarixlər	Uşaq	Sınıf
Fənn:		
Əsas məsələ / problem	Müvafiq hədəflər:	
Müvafiq dərslərin yekunu:	Müvafiq fərdi məqsədlər:	
Təklif edilən layihə:		

**Forma 16****Fərdi dərslər planlama forması**

Fənn /sinif \_\_\_\_\_ Tarix və saat \_\_\_\_\_

Dərsin mövzusu

Dərsin hədəfi:

Əsas problem:

Materiallar:

Prosedur:

Ev tapşırığı:

Bu dərslər üçün  
müxtəlif əqli  
və fiziki imkanlı  
şagirdlərin  
hədəfləri:

İnklüziv  
materiallar və  
prosedurlar:

Alternativ  
qiymətləndirmə:  
Müəllimin  
hədəfləri:

Yardımcı  
mütəxəssisin işi:

Qiymətləndirmə:



**Forma 18****Dərman qəbulunun icazə forması**

Mən, \_\_\_\_\_, övladım \_\_\_\_\_, siyahıda verilən dərmanları verməyi \_\_\_\_\_ məktəb işçi heyətinə icazə verirəm.

Bu dərman aşağıda qeyd olunan ailə həkimi tərəfindən uşağıma təyin olunub. Məktəb heyətinə dərmanın əks təsirləri və neqativ halları kimi reaksiyalarına dair məlumatları bildirmişəm.

Dərmanın adı \_\_\_\_\_

Dozası \_\_\_\_\_

Müvafiq qəbulun başladığı tarix \_\_\_\_\_

Həftə üzrə dərman günlərinin qəbul qaydaları \_\_\_\_\_

Qəbul vaxtı \_\_\_\_\_

Dərman qəbuluna dair xüsusi şərtlər

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ailə həkiminin adı \_\_\_\_\_ Telefon nömrəsi \_\_\_\_\_

Fövqaladə hal üçün əlaqə \_\_\_\_\_ Telefon \_\_\_\_\_

Şəxsən məktəb heyətinə dərmanları təmin edəcəyimə, məktəbə gedərkən və ordan gələrkən istənilən vaxt dərmanın onda olmasına icazə vermirəm. Dərmanın qəbulunda hər hansı bir dəyişiklik olarsa məktəbi yazılı şəkildə bu barədə məlumatlandıracam.

İmza \_\_\_\_\_ Valideyn/ qəyyum Tarix \_\_\_\_\_



**Forma 20****Məktəbdən xaric səfər zamanı  
dərmanın verilməsi üçün forma**

Uşağın adı \_\_\_\_\_ Sinif / il \_\_\_\_\_

Müəllim \_\_\_\_\_

Tarix \_\_\_\_\_

Dərmanın adı \_\_\_\_\_

Dozası \_\_\_\_\_

Verilən vaxt \_\_\_\_\_

Dərmanı verən şəxs \_\_\_\_\_

Faktiki olaraq verilən dərmanın tarixi və vaxtı \_\_\_\_\_

(imza)

Qayıdarkən bu kağızı məktəbə qaytarmağınız xahiş olunur. Uşağın dərman qəbulu qeydlərinin yenilənməsini təmin edin.



**Tibbi hadisənin hesabatı**

Uşaq \_\_\_\_\_

Doğum tarixi \_\_\_\_\_

Məktəb \_\_\_\_\_

Hadisənin tarixi \_\_\_\_\_

Dərmanlar \_\_\_\_\_

Doza \_\_\_\_\_

Verilməsi vaxtı \_\_\_\_\_

Hadisənin təsviri (məs. unudulmuş dərman). Ətraflı yazmağınız xahiş olunur. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Görülən tədbirlər \_\_\_\_\_

---

---

**Forma 22****Müsbət davranışın hərəkət planı**

Şagird \_\_\_\_\_ Müəllim \_\_\_\_\_ Tarix \_\_\_\_\_

Dəyişilməli olan davranış:

Bu davranışımı dəyişib aşağıdakı kimi hərəkət etmək istəyəyəm:

Bu davranışın səbəbi:

Bu problemin ən yaxşı həlli yolu:

Şagird nə edəcək?

Müəllim nə edəcək?

Davamlı pis davranışın nəticələri:

Düzəlmiş davranışın faydaları/mükafatı:

## Sosial bacarıqlar üzrə davranışların qiymətləndirilməsi

Müşahidə zamanı aşağıdakılara diqqət etmək:

<b>Özünə nəzarət</b>	<i>Heç vaxt</i>	<i>Bəzən</i>	<i>Tez-tez</i>	<i>Həmişə</i>
1 Yetkinlərin etdiyi tənqid və göstərişi qəbul edir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ehtiyaclarının qarşılınmasını gözləyə bilər	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Yaşlıları vuranda və ya itələyəndə cavab verir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Problemli anlarda qəzəbinə hakim olur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Yaşlıları ilə münasibət</b>	<i>Heç vaxt</i>	<i>Bəzən</i>	<i>Tez-tez</i>	<i>Həmişə</i>
5 Yaşlıları ilə danışır və ya ünsiyyət qurur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Başqaları fəaliyyəti dəyişmək istədikdə güzəştə gedir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Digərlərini fəaliyyətlərə qoşulmağa dəvət edir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Asanlıqla dost tapır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Yaşlılarının xoş niyyətli zarafatlarına cavab verə bilər	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Fərqli olan uşaqlarla yola gedir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Müvafiq olaraq təriflər söyləyir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Lazım olduqda yoldaşlarına könüllü kömək etməyə hazırdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Göstərişsiz də yaşlıları ilə sinif fəaliyyətlərində iştirak edir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Yaşlıları ilə ünsiyyət qurmaq istəyir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Yaşlıları ilə özünü müdafiə edə bilər	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>İş vərdisləri</b>	<i>Heç vaxt</i>	<i>Bəzən</i>	<i>Tez-tez</i>	<i>Həmişə</i>
16 Müvafiq boş vaxtından səmərəli istifadə edir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Müvafiq vaxtda dərs çalışmalarını bitirir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Məktəb işlərində fəxri yer tutur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Ona aid əşyalara sahib çıxır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Kefini pozmadan bir işdən digərinə keçir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Təlimatlara diqqətlə əməl edir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Çalışma edərkən yaşlılarının diqqətini yayındırmır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Utananda bunun öhdəsindən gəlir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Özünü qiymətləndirmə yüksəkdir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Qrup fəaliyyətlərinə qoşulmağa dəvət edilir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonrakı müşahidələr və sosial bacarıqlar üzrə təlimatlar üçün gələcək sahələrin müəyyən edilməsi:				
26 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

# Ədəbiyyat siyahısı

- Ainscow, M. and Sebba, J. (1996), 'International developments in inclusive schooling: Mapping the issues' in *Cambridge Journal of Education*, 26(1), pp. 5–18.
- Albert, L. (2003), *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline* (2nd edn), Minnesota: AGS Publishing.
- Alexander, R.J., Rose, J. and Woodhead, C. (1992), *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*, London: Department of Education and Science.
- Allport, G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Alper, S. and Ryndak, D.L. (1992), 'Educating students with severe handicaps in regular classes' in *Elementary School Journal*, 92(3), pp. 373–87.
- Alter, M. and Goldstein, M.T. (1986), 'The "6-S" paradigm: A tool for IEP implementation' in *Teaching Exceptional Children*, 18(2), pp. 135–38.
- American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th edn), Text Revision, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Americans with Disabilities Act 1990, 42 USCA, available at <http://www.usdoj.gov/crt/ada/adahom1.htm>
- Ames, C. and R.I.C. Ames (1989), 'Perspectives on motivation' in *Research on Motivation in Education, Volume 3: Goals and Cognitions*, C. Ames and R. Ames, San Diego: Academic Press, pp. 1–10.
- Ashman, A. and Elkins, J. eds (1998), *Educating Children with Special Needs*, Sydney: Prentice Hall.
- Baird, J.R. and Northfield, J.R. eds (1992), *Learning From the PEEL Experience*, Melbourne: Monash University.
- Barth, R. (1990), 'A special vision of a good school' in *Phi Delta Kappa*, 71, pp. 514–15.
- Bellanca, J., Chapman, C. and Swartz, E. (1994), *Multiple Assessments for Multiple Intelligences*, Palatine, Illinois: IRI/Skylight Publishing.
- Benard, B. (1993), 'Fostering resiliency in kids' in *Educational Leadership*, 51(3), pp. 44–49.

- Bernell, S.L. (2003), 'Theoretical and applied issues in defining disability in labor market research' in *Journal of Disability Policy Studies*, 14(1), p. 36.
- Berry, A. and Milroy, P. (2002), 'Changes that matter' in J. Loughran, I. Mitchell and J. Mitchell eds, *Learning from Teacher Research*, Sydney: Allen & Unwin, pp. 196–221.
- Biggs, A., Long, P., Perreault, C., Ritchen, B. and Hertel, V. eds (1998), *Guidelines for School Medication Administration*, Denver, CO: Colorado State Board of Nursing.
- Bjorklund, D.F. and Harnishfeger, K.K. (1990), 'The resources construct in cognitive development: diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition' in *Development Review*, 10, pp. 48–71.
- Bjorklund, D.F. and Schneider, W. (1996), 'The interaction of knowledge, aptitude, and strategies in children's memory performance' in *Advances in Child Development and Behaviour*, 26, pp. 58–89.
- Blackman, H.P. (1992), 'Surmounting the disability of isolation' in *School Administrator*, 49(2), pp. 28–29.
- Bloom B.S. (1984), 'The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring' in *Educational Researcher*, 13, pp. 4–16.
- Blumenfeld, P.C., Marx, R., Soloway, E and Krajcik, J. (1997), 'Learning with peers: From small group cooperation to collaborative communities' in *Educational Researcher*, 25, pp. 37–40.
- Bodenheimer, A.R. (1974), *Doris: The Story of a Disfigured Deaf Child*, Detroit: Wayne State University Press.
- Borkowski, J.G. (1992), 'Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills' in *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), pp. 253–57.
- Boswell, S. and Gray, D. (1998), 'Applying structured teaching principles to toilet training' in ERIC Document 430362.
- Bounds, J. (2001), *The modeled reading program used with students identified as having a specific learning disability and cross-age peer tutors: A study of its effects on reading ability and an exploration of its effects on motivation in terms of self-efficacy and attitude, a research paper for Master of Education (Special Education) thesis*, Melbourne: Monash University.
- Brophy, J. and Everston, C. (1976), *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*, Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. and Campione, J.C. (1983), 'Learning, remembering, and understanding' in *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*, vol. III, P.H. Mussen ed., New York: Wiley, pp.

77–166.

- Carpenter, B. (1997), 'The interface between the curriculum and the code' in *British Journal of Special Education*, 24(1), pp. 18–20.
- Cattell, R.B. (1963), 'Theory of fluid and crystalized intelligence: A critical experiment' in *Journal of Educational Psychology*, 54(1), pp. 1–22.
- Ceci, S.J. (1990), 'On Intelligence . . . More or Less: A Bio-ecological Treatise on Intellectual Development, Century Series in Psychology, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cheney, C. and Demchak, M. (1996), *Providing Appropriate Education in Inclusive Settings: A Rural Case Study*, Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, pp. 10.
- Chi, M.T. and Ceci, S.J. (1987), 'Content knowledge: Its restructuring with memory development' in *Advances in Child Development and Behavior*, H. Reese and L. Lipsett, 20, pp. 91–146.
- Clough, P. (1988), 'Bridging "mainstream" and "special" education: A curriculum problem' in *Journal of Curriculum Studies*, 20(4), pp. 327–38.
- Coenen, M. (2002), 'Using gifted students as peer tutors: An effective and beneficial approach' in *Gifted Child Today*, 25(1), pp. 48–56.
- Cohen, E.G. and Lotan, R.A. (1995), 'Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom' in *American Educational Research Journal*, 32(1), pp. 99–120.
- Cohen, E.G., Lotan, R. and Catanzarite, L. (1990), 'Treating Status Problems in the Cooperative Classroom' in *Cooperative Learning Theory and Research*, S. Sharan ed., NY: Praeger Publishers.
- Cohen, P., Kulik, J. and Kulik, C. (1982), 'Educational outcomes of tutoring' in *American Educational Research Journal*, 19, pp. 237–48.
- Cole, C.M. and McLeskey, J. (1997), 'Secondary inclusion programs for students with mild Disabilities' in *Focus on Exceptional Children*, 29(6), pp. 1–15.
- Collet-Klingenberg, L. and Chadsey-Rusch, J. (1991), 'Using a cognitive-process approach to teach social skills' in *Education and Training in Mental Retardation*, (26), pp. 258–70.
- Cook, L. and Friend, M. (1995), 'Co-teaching guidelines for effective practice' in *Focus on Exceptional Children*, 28(2), pp. 1–12.
- Cooper, P.C., Davies, B.R., Holderness, J., Hudson, G.A., Peterson, R.M., Topp, R.K. and Topp, R.J. (1986), 'Peer tutoring' in *Getting it Together: Organising the Reading-Writing Classroom*, W. McVitty, V. Nicoll, J. Vaughan and L. Wilkie eds, Rosebery, NSW: Primary English Teaching Association, p. 121.

- Corbett, J. (1993), 'Postmodernism and the "special needs" metaphors' in *Oxford Review of Education*, 19(4), pp. 547–53.
- Cosden, M.A., Iannaccone, C.J. and Wienke, W.D. (1990), 'Social skills instruction in secondary education: Are we prepared for integration of difficult-to-teach students?' in *Teacher Education & Special Education*, 13(3–4), pp. 154–59.
- Dalrymple, N. and Boarman, M. (1991), *Functional Programming for People with Autism: Toileting*, Bloomington, IND: Indiana Resource Center for Autism.
- Danforth, S. (1997), 'On what basis hope? Modern progress and postmodern possibilities' in *Mental Retardation*, 35(2), pp. 93–106.
- Davern, L. and Schnorr, R. (1991), 'Public schools welcome students with disabilities as full members' in *Children Today*, 20(2), pp. 21–25.
- Davidson, G.R. and Freebody, P.R. (1986), 'Children and adults or novices and experts? A dilemma for cross-cultural developmental research' in *Special Issue: Contributions to Cross-cultural Psychology. Australian Journal of Psychology*, 38, pp. 215–29.
- Davidson, G.R. and Freebody, P.R. (1988), 'Cross-cultural perspectives on the development of metacognitive thinking' in *Hiroshima Forum for Psychology*, 13, pp. 21–31.
- Davidson, N. (1994), 'Cooperative and collaborative learning: An integrative perspective' in *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*, J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin eds, Baltimore: Brooks, pp. 13–30.
- Davis, S. (1995), *Report Card on Inclusion in Education of Students with Mental Retardation*, Arlington, TX: The Arc: A National Organization on Mental Retardation. p. 22.
- Delaney, E.A. and Hopkins, T.F. (1987), *The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition. Examiner's Handbook*, Itasca, ILL: Riverside Publishing.
- Delquadri, J., Greenwood, C.R., Whorton, D., Carta, J.J., and Hall, R.V. (1986), 'Classwide peer tutoring' in *Exceptional Children*, 52, pp. 535–42.
- Dembo, T., Leviton, G.L. and Wright, B.A. (1956), 'Adjustment to misfortune: A problem of social-psychological rehabilitation' in *Artificial Limbs*, 3, pp. 4–62.
- Denzin, N.K. (1978,) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York: McGraw-Hill.
- Department of Education, Victoria (1998), *Program for Students with Disabilities and Impairments*, Melbourne: Community Information Service, Department of Education.

- Deppeler, J.M. (1994), *Characteristics of Empirically Derived Subgroups of Gifted Children Based on Cognitive Processing Patterns*, an unpublished doctoral thesis, Melbourne: Monash University.
- Deppeler, J.M. (1998), *Professional Development Workshops: Supporting People with Disabilities*, Melbourne: Impact printing.
- Deppeler, J.M. (2003), *Improving inclusive practice through collaborative inquiry: A university and school-system professional development project*, a paper presented at the ICET Teachers as Leaders: Teachers Education for a Global Profession Conference, Melbourne, 20–25 July.
- Deppeler, J. and Gurry, P. (1994), *Helping You and Your Partner: Modelled Reading Resource Kit*, Melbourne: Education: Curriculum & Resources.
- Dettmer, P., Dyck, N. and Thurston, L.P. (1999), *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Devin-Sheehan L., Feldman R. and Allen, V. (1976), 'Research on children tutoring children: A critical review' in *Review of Educational Research*, 46, pp. 355–85.
- Dinsmore, C., Daugherty, S. and Zeitz, H. (2001), 'Student responses to the gross anatomy laboratory in medical curriculum' in *Clinical Anatomy*, 14, pp. 231–36.
- Disabilities Discrimination Act (1992), Commonwealth of Australia, available at [http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol\\_act/dda1992264/](http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_act/dda1992264/)
- Doyle, M.B. and Lee, P.A. (1997), 'Creating partnerships with paraprofessionals' in *Quick Guides to Inclusion: Ideas for Educating Students with Disabilities*, M.F. Giangreco ed., Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 57–84.
- Dunn, R. (1983), 'Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum' in *Exceptional Children*, 49, pp. 496–506.
- Dunn, R. (1989), 'Individualizing instruction for mainstreamed gifted children' in *Teaching Gifted and Talented Learners in Classrooms*, R. Milgram ed., Springfield, ILL: Charles C. Thomas, pp. 63–111.
- Dunn, R. and Price, G.E. (1980), 'Identifying the learning style characteristics of gifted children' in *Gifted Child Quarterly*, 24, pp. 33–6.
- Educational Response Centre (1992), *Behavior Challenges: A Shared Approach*, Alberta Education: Edmonton.
- Emmer, T. and Gerwels, M. (2002), 'Cooperative learning in elementary classrooms: Teaching practices and lesson characteristics' in *The Elementary School Journal*, 103(1), pp. 75–92.



- Erwin, E.J. and Soodak, L.C. (1995), 'I never knew I could stand up to the system: Families' perspectives on pursuing inclusive education' in *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(2), pp. 136–46.
- Evans, J. and Vincent, C. (1997), 'Parental choice and special education' in *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects*, R. Glatter, P.A. Woods and C. Bagley eds, London: Routledge, pp. 102–15.
- Farmer, S. (1996), 'Finding Amy's voice: A case for inclusion' in *Voices From the Middle*, 3(4), pp. 27–31.
- Feiman-Nemser, S. and Floden, R. (1986), 'The cultures of teaching' in *Handbook of Research on Teaching* (3rd edn), M. Witrock ed., New York: Macmillan.
- Feldhusen, J.F., Proctor, T.B. and Black, K.N. (1986), 'Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children' in *Roeper Review*, 9, pp. 25–27.
- Fillenworth, C., Rouch, M. (1985), *Pairing Content and Process: some observations*, paper presented at the 13th Annual Meeting of the Plains Regional Conference in Reading, Minneapolis, MN. (ERIC Document 267392).
- Fisher, D. (2001), 'Cross-age tutoring: Alternatives to the reading resource room for struggling adolescent readers' in *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), pp.234–41.
- Foreman, P. (2000), 'Disability, integration and inclusion: Introductory concepts' in *Integration and Inclusion in Action* (2nd edn), P.J. Foreman ed., Melbourne: Nelson, pp. 3–34.
- Foreman, P.J. (2001), *Integration and Inclusion in Action*, Sydney: Harcourt Brace & Company.
- Forlin, C., Douglas, G. and Hattie, J. (1996), 'Inclusive practices: How accepting are teachers?' in *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), pp. 119–33.
- Fox, N.E. and Ysseldyke, J.E. (1997), 'Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example' in *Exceptional Children*, 64(1), pp. 81–98.
- French, N. (2001), 'Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices' in *Journal of Special Education*, 35(1), pp. 41–53.
- Frey, N. (2001), 'Tying it together: Personal supports that lead to membership and belonging' in *Inclusive Middle Schools*, C.H. Kennedy and D. Fisher eds, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Friend, M. and Bursuck, W.D. (1999), *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*, Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M. and Cook, L. (1996), *Interactions: Collaboration Skills for School*

- Professionals, White Plains, NY: Longman.
- Frith, G.H. and Edwards, R. (1981), 'Misconceptions of regular classroom teachers about physically handicapped students' in *Exceptional Children*, 48(2), pp. 182–84.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., and Simmons, D.C. (1997), 'Peer Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity' in *American Educational Research Journal*, 34, pp. 174–206.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., Yang, N., McMaster, K.N., Prentice, K., Kazdan, S. and Saenz, L. (2001), 'Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, high school' in *Remedial and Special Education*, 22(1), pp. 15–21.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., Yang, N. and Nyman, K. (2001), 'Peer-Assisted Learning Strategies: Extensions downward into kindergarten/first grade and upward into high school' in *Remedial and Special Education*, 22.
- Gadow, K.D. and Kane, K.M. (1983), 'Administration of medication by school personnel' in *Journal of School Health*, 53(3), pp. 178–83.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: HarperCollins.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences—The Theory in Practice: A Reader*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Gartner, A. and Lipsky, D.K. (1990), 'Students as instructional agents' in *Support Networks for Inclusive Schooling: Independent Integrated Education*, W. Stainback and S. Stainback eds, Grand Rapids, MI: Paul H. Brookes.
- Gerardi, R.J., Grohe, B., Benedict, G.C. and Coolidge, P.G. (1984), 'I.E.P.—More paperwork and wasted time' in *Contemporary Education*, 56(1), pp. 39–42.
- Gersten, R., (2001), 'Sort out the roles of research in the improvement of practice' in *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16(1), pp. 45–50.
- Giangreco, M., Broer, S.M. and Edelman, S. (1999), 'The tip of the iceberg: Determining whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings' in *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), pp. 281–91.
- Giangreco, M., Cloninger, P., Mueller, S. and Ashworth, S. (1991), 'Perspectives of parents whose children have dual sensory impairments' in *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(1), pp. 14–24.

- Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. and Schattman, R. (1993), "‘I’ve counted Jon’": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities’ in *Exceptional Children*, 59(4), pp. 359–72.
- Giangreco, M., Edelman, S. and Broer, S.M. (2001), ‘Respect, appreciation, and acknowledgment of paraprofessionals who support students with disabilities’ in *Exceptional Children*, 67(4), pp. 485–98.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Evans Luiselli, T. and MacFarland, S.Z.C. (1997), ‘Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities’ in *Exceptional Children*, 64(1), pp. 7–18.
- Gilliam, J.E. (2001), *Gilliam Asperger disorder scale*, Austin, TX: PRO-ED.
- Goessling, D.P. (1998), ‘The invisible elves of the inclusive school—Paraprofessionals’ in Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA: AERA.
- Good, T.E. and Brophy, J.L. (1990), *Educational Psychology: A Realistic Approach*, New York: Longman.
- Goodman, J.F. and Bond, L. (1993), ‘The individualized educational program: A retrospective critique’ in *Journal of Special Education*, 26(4), pp. 408–22.
- Gormley, K.A. and McDermott, P.C. (1994), ‘Modifying primary grade classrooms for inclusion: Darrell’s 3 years of experience’ in American Educational Research Conference, New Orleans, LA: ERIC document, pp. 29.
- Gow, L., Ward, J., Balla, J. and Snow, D. (1988), ‘Directions for integration in Australia: Overview of a report to the Commonwealth Schools Commission Part II’ in *Exceptional Child*, 35(1), pp. 5–22.
- Grbich, C. and Sykes, S. (1992), ‘Access to curricula in three school settings for students with severe intellectual disability’ in *Australian Journal of Education*, 36(3), pp. 318–27.
- Greenway, A.P. and Harvey, D.H.P. (1980), ‘Reaction to handicap’ in *Problems of handicap*, R.S. Laura ed., Melbourne: MacMillan, pp. 27–32.
- Greenwood, C.R. (1997), ‘Classwide peer tutoring’ in *Behaviour and Social Issues*, 7(1), pp. 53–57.
- Greenwood, C.R., Arreaga-Mayer, C.A., Utley, C., Gavin, K.M. and Terry, B.J. (2001), *Classwide peer tutoring learning management system*, 22(1) p. 34.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., and Carta, J. J. (1999), *Class Wide Peer Tutoring (CWPT) for Teachers*. Longmont, CO: Sopris West.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J.C., and Hall, R.V. (1989), ‘Longitudinal effects of class- wide peer tutoring’ in *Journal of Educational Psychology*, 81(3), p. 371(13).

- Grenot-Scheyer, M., Fisher, M. and Staub, D. (2001), *At the End of the Day: Lessons Learned in Inclusive Education*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gresham, F. and MacMillan, L. (1997), 'Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities' in *Review of Educational Research*, 67(4) pp. 377—420.
- Griffin, J. (1989), *Well-being*, Oxford: Oxford University Press.
- Griggs, S.A. (1991), 'Counselling gifted children with different learning-style preferences' in *Counseling Gifted and Talented Children: A Guide for Teachers, Counselors and Parents*, R.M. Milgram ed., Norwood, NJ: Ablex, pp. 53–74.
- Haager, D. and Vaughn, S. (1995), 'Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities' in *Journal of Learning Disabilities*, 28, p. 205.
- Hacker, D and Tenent, A. (2002), 'Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications' in *Journal of Educational Psychology*, 94(4), pp. 699–718.
- Hadadian, A. and Yssel, N. (1998), 'Changing roles of paraeducators in early childhood special education' in *Infant-toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 8(1), pp. 1–9.
- Hahn, H. (1985), 'Towards a politics of disability: Definitions, disciplines, and policies' in *Social Science Journal*, 22, pp. 87–105.
- Hall, L. and McGregor, J. (2000), 'A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school' in *Journal of Special Education*, 34(3), p. 114.
- Hargreaves, A. (1997), 'Introduction' in *1997 ASCD Yearbook. Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, A. Hargreaves ed., Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, pp. vii–xv.
- Hayes, A. (1998), 'Families and disabilities: Another facet of inclusion' in *Educating Children with Special Needs*, A. Ashman and J. Elkins eds, Sydney: Prentice-Hall, pp. 39–66.
- Hedin, D. (1986), *Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity*, a paper prepared for the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy, New York.
- Higgins, M. (1985), 'Beginning reading' in *Teaching Reading: A Language Experience*,
- G. Winch and V. Hoogstad eds, Melbourne: Macmillan, pp. 68–82.
- Hill, C.A. and Whiteley, J.H. (1985), 'Social interactions and on-task behavior of severely multihandicapped and nonhandicapped children in mainstream classrooms' in *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(4), pp.

136–40.

- Hobbs, T. and Westling, D.L. (1998), ‘Promoting successful inclusion through collaborative problem solving’ in *Teaching Exceptional Children*, 31(1), pp. 12–19.
- Hollinger, C.L. and Koesek, S. (1986), ‘Beyond the use of full scale IQ scores’ in *Gifted Child Quarterly*, 34, pp. 21–26.
- Hollins E.R., Smiler H., and Spencer K. (1994), ‘Benchmarks in meeting the challenges of effective schooling for African American youngsters’ in *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base*, E.R. Hollins, J.E. King and W.C. Hayman (eds), Albany: State University of New York Press.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B. and Palombaro, M.M. (1995), ‘Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities’ in *Exceptional Children*, 61(3), pp. 242–53.
- Human Rights and Equal Opportunity Commission Act (1986), Commonwealth of Australia, available at [http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol\\_act/hraeoca1986512/](http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_act/hraeoca1986512/)
- IDEA, Individuals with Disabilities Education Act 1997, available at <http://www.ideapractices.org/law/index.php>
- Idol, L. (1997), ‘Key questions related to building collaborative and inclusive schools’ in *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), pp. 384–94.
- Jaffe, M.B. (1989), ‘Feeding at-risk infants and toddlers’ in *Topics in Language Disorders*, 10(1), pp. 13–25.
- Jakupcak, J., Rushton, R., Jakupcak, M. and Lundt, J. (1996), ‘Inclusive education’ in *Science Teacher*, 63(5), pp. 40–43.
- Jeon, Y and Haider-Markel, D.P. (2001), ‘Tracing issue definition and policy change: An analysis of disability issue images and policy response’ in *Policy Studies Journal*, 29(2), p. 215.
- Johnson, D.W. and Johnson, F.P. (1994), *Joining Together*, Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. Waring, D. and Maruyama, G. (1986), ‘Different cooperative learning procedures and cross-handicap relationships’ in *Exceptional Children*, 53(3), pp. 247–52.
- Jorgenson, C.M. (1996), ‘Designing inclusive curricula right from the start: Practical strategies and examples for the high school classroom’ in *Inclusion: A Guide for Educators*, S. Stainback and W. Stainback eds, Sydney: Paul H. Brookes, p. 400.

- Jorgensen, C.M. ed. (1998), *Restructuring High Schools for All Students: Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kagan, S. (1992), *Cooperative learning (7th edn)*, San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Kauffman, J.M. and Hallahan, D.P. (1995a), 'From mainstreaming to collaborative consultation' in *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*, J.M. Kauffman and D.P. Halloran eds, Austin, TX: Pro-ed, pp. 5–17.
- Kauffman, J.M. and Hallahan, D.P. eds (1995b), *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*, Austin, TX: Pro-ed.
- Kavale, K. and Forness, S. (1996), 'Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities' in *The Journal of Rehabilitation*, 62(1), pp. 34–42.
- Kennedy, C.H. and Fisher, D. (2001), *Inclusive Middle Schools*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Koegel, R. and Kern Koegel, L. (1996), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Kubany, E.S. and Sloggett, B.B. (1973), 'Coding procedure for teachers' in *Journal of Applied Behaviour Analysis* 6, pp. 339–44.
- Lamont, I.L. and Hill, J.L. (1991), 'Roles and responsibilities of paraprofessionals in the regular elementary classroom' in *B.C. Journal of Special Education*, 15(1), pp. 1–24.
- Lederer, J. (2000), 'Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms' in *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), p. 91.
- Leighton, M., O'Brien, E., Walking Eagle, K., Weiner, L., Wimberly, G. and Youngs, P. (1997). *Roles for Education Paraprofessionals in Effective Schools: An Idea Book*, Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.
- Lewis, M. (1992), *Parent Involvement in the Special Education Process: A Synopsis of Exemplary Models*, Bloomington, IND: Indiana University.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverley Hills, CA.: Sage.
- Lipsky, D.K. (1989), 'The roles of parents' in *Beyond Separate Education: Quality Education for All*, D.K. Lipsky and A. Gartner eds, Baltimore: Paul A. Brooks, pp. 159–79.
- Lipsky, D.K. and Gartner, A. (1994), 'Inclusion: What it is, what it's not and why it matters' in *Exceptional Parent*, September, pp. 36–38.
- Lloyd, A. (1987), *Payment by Results: Kew Cottages' First 100 Years 1887–*

- 1987, East Burwood, Vic: Kew Cottages and St Nicholas Parents' Association.
- Lloyd, C., Wilton, K. and Townsend, M. (1996), 'Children at high risk for mild intellectual disability in regular classrooms: Six New Zealand case studies' in 10th World Congress of the International Association for Scientific Study of Intellectual Disability, Helsinki: ERIC, pp. 16.
- Loreman, T.J. (1997), *Improving the Implementation of Individualized Education Programs in Edmonton Public Schools*, Geelong: Faculty of Education, Deakin University.
- Loreman, T. (1999), 'Integration: Coming from the outside' in *Interaction*, 13(1), pp. 21–23.
- Loreman, T. (2000), 'School inclusion in Victoria, Australia: The results of six case studies' in *International Special Education Congress 2000*, M. Ainscow and P. Mittler eds, Manchester: Inclusive Technology and the University of Manchester.
- Loreman, T.J. (2001). *Secondary School Inclusion for Students with Moderate to Severe Disabilities in Victoria, Australia*, Clayton: Faculty of Education, Monash University.
- Loreman, T. and Deppeler, J.M. (2001), 'Working towards full inclusion in education' in *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), pp. 5–8. Loughran, J., Mitchell, I. and Mitchell, J. eds (2000), *Learning from Teacher Research*, Sydney: Allen & Unwin.
- MacMullin, et al. (1992), *The Sheidow Park Social Problem Solving Program*, Adelaide: Flinders University of South Australia.
- Madden, N.A. and Slavin, R.E. (1983), 'Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes' in *Review of Educational Research*, 53(4), pp. 519–69.
- Maheady, L., Harper, G.F. and Mallette, B. (1991), 'Peer-mediated instruction: A review of potential applications for special education' in *Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 7, pp. 75–103.
- Maheady, L., Harper, G.F. and Mallette, B. (2001), 'Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities' in *Remedial and Special Education*, 22(1), pp. 4–15.
- Maheady, L., Harper, G.F., Sacca, K.C. and Mallette, B. (1991), *Classwide Student Tutoring Teams (CSTT), instructor's manual and video package*, Fredonia, NY: SUNY-Fredonia, School of Education.
- Manley, S. and Levy, S. (1981), 'The IEP organizer: A strategy for turning IEPs into daily lesson plans' in *Teaching Exceptional Children*, 18(1), pp. 70–72.

- Margolis, H. and Truesdell, L. (1987), 'Do special education teachers use IEPs to guide instruction?' in *The Urban Review*, 19(3), pp. 151–59.
- Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (1987), *Effective Instruction for Special Education*, Boston: College-Hill.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T.E. (2000) *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Inclusion*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCarthy, A.M., Kelly, M.W. and Reed, D. (2000), 'Medication administration practices of school nurses' in *Journal of School Health*, 70(9), pp. 371–76.
- McGregor, G. and Vogelsberg, R.T. (1998), *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- McGuire, W.J. (1989), 'The structure of individual attitudes and attitude systems' in *Attitude, Structure and Function*, A.R. Pratkanis, S.J. Breckler and A.G. Greenwald eds, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 37–69.
- McInerney, D.M. and McInerney, V. (2002), *Educational Psychology: Constructing Learning*, Sydney: Prentice-Hall.
- McNamara, D.R. and Waugh, D.G. (1993), 'Classroom organisation: A discussion of grouping strategies in the light of the "Three Wise Men's" report' in *School Organisation*, 13(1), pp. 41–50.
- Meijer, C.J. W., Pijl, S.J. and Waslander, S. (1999), 'Special education funding and integration: Cases from Europe' in *Funding Special Education: Nineteenth Annual Yearbook of the American Education Finance Association*, T.B. Parrish, J.G. Chambers and C. Guarino eds, CA: Corwin Press.
- Mishna, F. (2003), 'Learning disabilities and bullying: Double jeopardy' in *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), pp. 336–48.
- Mitchell, I. (2002), 'Learning from teacher research for teacher research' in *Learning from Teacher Research*, J. Loughran, I. Mitchell and J. Mitchell eds, Sydney: Allen & Unwin, pp. 249–66.
- Mohr, L.L. (1995), 'Teaching diverse learners in inclusive settings: Steps for adapting instruction' in *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*, Indianapolis: Council for Exceptional Children.
- Morse, J.S., Colatarci, S., Nehring, W., Roth, S.P. and Barks, L.S. (1997), 'Administration of medication by unlicensed assistive personnel to persons with mental retardation and developmental disabilities' in *Mental Retardation*, 35(4), pp. 310–11.
- Natasi, B. and Clements, D.H. (1991), 'Research on cooperative learning: Implications for practice' in *School Psychology Review*, 20, pp. 110–31.
- National Board of Employment Education and Training (1992), *Curriculum Initiatives: Commissioned Report No. 12*, Canberra: Australian Government Publishing Service.



- Nelsen, J., Lott, L. and Glen, S.H. (1993), *Positive Discipline in the Classroom*, Rocklyn, CA: Prima.
- Nowicki, E.A. and Sandieson, R. (2002), 'A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities' in *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), pp. 243–65.
- Odom, S.L., McConnell, S.R. and McEvoy M.A. (1992), *Social Competence of Young Children with Disabilities: Issues and Strategies for Intervention*, Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- OECD (1994a), *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (1994b), *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, p. 55.
- OECD (1999), *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream schools*, Paris: OECD Publications.
- O'Grady, C. (1990), *Integration Working*, London: Centre for Studies on Integration in Education, p. 28.
- Onosko, J.J. and Jorgenson, C.M. (1998), 'Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximising learning opportunities for all students' in *Restructuring High Schools for All Students: Taking Inclusion to the Next Level*, C.M. Jorgensen ed., Baltimore: Paul H. Brookes, p. 273.
- O'Shea, D.J. and O'Shea, L.J. (1998), 'Learning to include: Lessons learned from a high school without special education services' in *Teaching Exceptional Children*, 31(1), pp. 40–8.
- O'Toole, T.J. and Switlick, D.M. (1997), 'Integrated therapies' in *Teaching Students in Inclusive Settings: From Theory to Practice*, D.F. Bradley, M.E. King-Sears and D.M. Tessier-Switlick eds, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, pp. 202–24.
- Pallincsar, A.S. and Brown, A.L. (1984) 'The reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities' in *Cognition and Instruction*, 1, 117–75.
- Pallincsar, A.S. and David, Y.M., and Brown. A.L. (1989), *Using reciprocal teaching in the classroom: A guide for teachers*, unpublished manual.
- Pallincsar, A.S. and Herrenkohl, R. (2002), 'Designing collaborative learning contexts' in *Theory into Practice*, 41(1), pp. 26–33.
- Pallincsar, A.S. and Klenk, L. (1992), 'Fostering literacy learning in supportive contexts' in *Journal of Learning Disabilities*, 25, pp. 221–25.
- Parsons, G., Elkins, J. and Sigafos, J. (2000), 'Are people with intellectual di-

- sabilities just another customer? Interviews with business owners and staff' in *Mental Retardation*, 38, pp. 244–52.
- Pendarvis, E.D., Howley, A.A. and Howley, C.B. (1990), *The Abilities of Gifted Children*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Peterson, L. and Gannon, A. (1992), *The Stop, Think, Do, Teachers' Manual for Training Social Skills while Managing Student Behaviour*, Hawthorn, Vic: ACER.
- Phinney, M.Y. (1988), *Reading with the Troubled Reader*, Scholastic, Toronto.
- Pickett, A.L., Vasa, S.F. and Steckelberg, A.L. (1993), *Using Paraeducators in the Classroom: Fastback 358*, Bloomington, IND: Phi Delta Kappa.
- Pinnell G.S., Lyons C.A., DeFord, D.E., Bryk, A.A. and Seltzer, M. (1994), 'Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders' in *Reading Research Quarterly*, 29, pp. 9–40
- Pressley, M. (1998), 'Comprehension strategies instruction' in *Literacy for all: Issues in teaching and learning*, J. Osborn and F. Lehr, eds, pp. 113–33.
- Pressley, M. (2002), 'Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching' in *Solving Problems in the Teaching of Literacy*, New York, NY: Guilford Publications.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. and Schneider, W. (1987), 'Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge' in *Annals of Child Development* (vol. 4), R. Vasta and G. Whitehurst eds, Greenwich, CT: JAI Press, pp. 89–129.
- Pugach, M. (1982), 'Regular classroom teacher involvement in the development and utilization of IEPs' in *Exceptional Children*, 48(4), pp. 371–74.
- Redding, R.E. (1990), 'Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents' in *Gifted Child Quarterly*, 34, pp. 72–75.
- Riches, V. (1996a), *Everyday Social Interaction: A Program for People with Disabilities*, Sydney: McLennan & Petty.
- Riches, V. (1996b), 'A review of transition from school to community for students with disabilities in NSW, Australia' in *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21(1), pp. 71–88.
- Riggs, C.G. (2001), 'Ask the paraprofessionals: What are your training needs?' in *Teaching Exceptional Children*, 33(3), pp. 78–83.
- Robinson, R. (1964), *An Atheist's Value*, Oxford: Blackwell.
- Rogan, J., LaJeunesse, C., McCann, P., McFarland, G. and Miller, C. (1995), 'Facilitating inclusion: The role of learning strategies to support secondary students with special needs' in *Preventing School Failure*, 39(3), pp. 35–39.

- Rowe, H.A. (Australian Council for Educational Research) (1985), *Problem Solving and Intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryba, K., Curzon, J. and Selby, L. (2002), 'Learning partnerships through information and communication technology' in *Educating Children with Diverse Abilities*, A. Ashman and J. Elkins eds, Frenchs Forest, NSW: Pearson Education, pp. 500–29.
- Ryndak, D. and Alper, S. (1996), *Curriculum Content for Students with Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sailor, W. and Skrtic, T.M. (1995), 'American education in the postmodern era' in *Integrating School Restructuring and Special Education Reform* (vol. 1), L. Paul, D. Evans and H. Rosselli eds, Orlando: Brace Coll, pp. 214–36.
- Salvia, J. and Hughes, C. (1990), *Curriculum based assessment: Testing what is right*, New York: Macmillan.
- Saxby, H., Thomas, M., Felce, D. and De Kock, U. (1986), 'The use of shops, cafes and public houses by severely and profoundly mentally handicapped adults' in *British Journal of Mental Subnormality*, 32, pp. 69–81.
- Schneider, W. and Weinert, F.E. eds (1990), *Interactions Among Aptitude, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*, New York: Springer-Verlag.
- Searle, Y. and Streng, I. (1996), *The Social Skills Game*, London: Taylor & Francis.
- Sharma, U. and Desai, I. (2002), 'Measuring concerns about integrated education in India' in *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), pp. 2–14.
- Sharpe, M.N., York, J.L. and Knight, J. (1994), 'Effects of inclusion on academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study' in *Remedial and Special Education*, 15(5), pp. 281–87.
- Shultz, W. (1988), 'The interpersonal world' in *Understanding Human Communication* (3rd edn), R.B. Adler and G. Rodman eds, London: Holt Rinehart & Winston.
- Slater, W. and Horstman, F. (2002), 'Teaching reading and writing to struggling middle school and high school students: The case for reciprocal teaching' in *Preventing School Failure*, Summer, 46(4), p. 163.
- Slavin, R.E. (1990), *Cooperative learning: Theory, research, and practice*, Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1995), 'Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know' at <http://www.successforall.net/cooplear>.

html

- Slee, R (1996), 'Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment' in *Children's Environments*, 12, p. 320–27.
- Slee, R. and Cook, S. (1994), 'Creating cultures of disability to control young people in Australian schools' in *Urban Review*, 26(1), pp. 15–23.
- Sommerstein, L.C. and Wessels, M.R. (1996), 'Gaining and utilising family and community support for inclusive schooling' in *Inclusion: A Guide for Educators*,
- S. Stainback and W. Stainback eds, Sydney: Paul H. Brookes, pp. 367–82. Spinelli, C.G. (2002), *Classroom Assessment for Students with Special Needs* in *Inclusive Settings*, Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Stainback, S. and Stainback W. (1996), *Inclusion: A Guide for Educators*, Sydney: Paul H. Brookes.
- Staub, D. and Peck, C. A. (1995) 'What are the outcomes for nondisabled students?' in *Educational Leadership*, 54 (4), pp. 36–40.
- Sternberg, R.J. (1986), 'A triarchic theory of intellectual giftedness' in *Conceptions of Giftedness*, R.J. Sternberg and J.E. Davidson eds, New York: Cambridge University Press, pp. 223–43.
- Sternberg, R.J. and Davidson J.E. eds (1986) *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press.
- Strickland, B. and Turnbull, A. (1990), *Developing and Implementing Individualized Education Programs*, Ohio: Merrill.
- Tannenbaum, A.J. (1986), 'Giftedness: A psychosocial approach' in *Conceptions of Giftedness*, R.J. Sternberg and J.E. Davidson eds, New York: Cambridge University Press, pp. 21–52.
- Taylor, R.L. (2000), *Assessment of Exceptional Students: Educational and Psychological Procedures* (5th edn), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tetlow, P. (1990), *Health Care: Infection Control, Medication Administration, and Seizure Management*, Miami, FLA: Dade County Public Schools.
- Tomlinson, C.A., Moon, T.R. and Callahan, C.M. (1997), 'Use of cooperative learning at the middle level: Insights from a national survey' in *Research in Middle Level Education Quarterly*, pp. 37–55.
- Tonn, N. (2002), 'Reading change during and following modeled reading using cross-age peer tutors', an unpublished research thesis, Monash University Melbourne, Australia.
- Topping, K. (1987), 'Peer Tutored Paired Reading: Outcome Data from Ten Projects' in *Educational Psychology*, 7(2), pp. 133–45.

- Topping, K. and Ehly, S. (1998), 'Introduction to peer-assisted learning' in *Peer-assisted learning*, K. Topping and S. Elby eds, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 1–23.
- Topping, K. and Lindsay, G. (1993), 'Paired reading: A review of the research' in *Research Papers in Education*, 7, pp. 199–246.
- Turnbull, A.P. and Turnbull, H.R. (1982), 'Parent involvement in the education of handicapped children: A critique' in *Mental Retardation*, 20(3), pp. 115–22.
- Tyler, Leona (1995), 'The challenge of diversity' in *Assessing Individual Differences in Human Behavior*, D. Lubinski and R.V. Dawis eds, Palo Alto, CA: Davies-Black, pp. 1–14.
- Utley, C.A., Mortweet, S.L. and Greenwood, C.R. (1997), 'Peer-mediated instruction and interventions' in *Focus on Exceptional Children*, 29(5), pp. 1–23.
- Vaughan G.M. and Hogg, M.A. (2002), *Introduction to Social Psychology*, Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Vaughn, S., Klingner, J.K. and Bryant, D.P. (2001), 'Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning' in *Remedial and Special Education*, 22(2), pp. 66–75.
- Vaughn, S. and Schumm, J.S. (1995), 'Responsible inclusion for students with learning disabilities' in *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), pp. 264–70.
- Vislie, L. and Langfeldt, G. (1996), 'Finance, policy making and the organisation of special education' in *Cambridge Journal of Education*, 26(1), pp. 59–70.
- Wade, A., Abrami, P., Poulsen, C and Chambers, B. (1995), *Current Resources in Cooperative Learning*, Lanham, MD: University Press of America.
- Walker, H., Todis, B., Holmes, D. and Horton, G. (1988), *The Walker Social Skills Curriculum*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Wallace, T., Shin, J., Bartholomay, T. and Stahl, B. (2001), 'Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals' in *Exceptional Children*, 67(4), pp. 520–33.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. and Walberg, H.J. (1997), 'Fostering resilience: What do we know?' in *Principal*, 77(2), p. 18.
- Warren, Bill (1980), 'Some thoughts towards a philosophy of physical handicap' in *Problems of Handicap*, R. Laura ed., South Melbourne: Mac-Millan, pp. 76–85.
- Wasik, B.A. and Slavin, R.E. (1993), 'Preventing early reading failure with one-

- to-one tutoring: A review of five programs' in *Reading Research Quarterly*, 28(20) pp. 178–200.
- Webb, N.M., Troper, J.D. and Fall, R. (1995), 'Constructive activity and learning in collaborative small groups' in *Journal of Educational Psychology*, 87(3), pp. 406–23.
- Weisenfeld, R.B. (1987), 'Functionality in the IEPs of children with Down syndrome' in *Mental Retardation*, 25(5), pp. 281–86.
- Wells, T., Byron, M., McMullen, S. and Birchall, M. (2002), 'Disability teaching for medical students: Disabled people contribute to curriculum development' in *British Journal of Medical Education*, 36, pp. 788–92.
- Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. and O'Neil, R. (2001), 'Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis' in *Journal of School Psychology*, 39(6), p. 463.
- Westwood, P. (1997), 'Moving towards inclusion: Proceed with caution' in *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2(3), pp. 18–20.
- Whitmore, J.R. (1980), *Giftedness, conflict, and underachievement*, Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. (2001), *Educational Psychology*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wright, B.A. (1983), *Physical Disability: A Psychosocial Approach* (2nd edn), New York: Harper and Row.
- Yasutake, D. and Lerner, J. (1997), 'Parents' perceptions of Inclusion: A survey of parents of special education and non-special education students' in *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8(2), pp. 117–20.
- Yong, F.L. and McIntyre, J.D. (1992), 'A comparative study of the learning style preferences of students with learning disabilities and students who are gifted' in *Journal of Learning Disabilities*, 25, pp. 124–32.

# İndekslər

- Akademik performans
  - komponentləri, 40
  - yetərli olmayan irəliləyiş, 156
  - göstəricisi, 37-40
- Nailiyyət testləri, 73
- Qiymətləndirmə
- Subyektiv qiymətləndirmə, 90-94
  - həqiqi qiymətləndirmə, 89-90
- Sınıf qiymətləndirməsi
  - prosedurları, 79-83, 264
  - test nəticələrinin məlumat xarakterli nümayişi, 84-85
- Sınıf qiymətləndirməsi
  - prosedurları, 79
- Kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə, 76-84
  - tərif, 61
- “Çoxşaxəli İntellekt”
  - nəzəriyyəsi, 87-88
  - portfel qiymətləndirmələri, 85-86
- Kurikulum-əsaslı qiymətləndirmə, 77
- Müəllim-əsaslı qiymətləndirmə, 76
- Yemək üçün yardım, 218-219
- Köməkçi texnologiya, 173-174
- Diqqət tələb edən davranışlar, 232
- Münasibətlər
  - tərif, 50-51
  - əhəmiyyəti, 50-51
  - müəllim, 8
- Uğursuzluqdan çəkinmək, 233
- Fəaliyyət planının hazırlanması, 240-42, 285
- Davranışın məqsədi, 79, həmçinin baxın
- Fərdiləşdirilmiş proqramlar
- Faydalı (işə yarayan) tədris tövsiyələri, 239-40
- Məktəb davranış siyasətinin yaradılması, 229-231
- İntellekt səviyyəsi sınaqları
- Ədəbiyyat siyahısı, 287
- Problemlə davranış
  - müəyyən edilməsi, 227-228
  - cavablar, 228-31
  - mənbələr, 231-234
- Əlil olmayan uşaqlar, inklüzivanın üstünlükləri, 16
- Sınıf iclasları, 235-40
  - təməl qaydalar, 235-38
  - formatı, 238-40
- İnklüziv siniflərdə məkanın təşkili, 205-215
  - giriş, 208
  - dərs yerlərinə dair planlar, 209
- Sınıf oturma planları
  - bacarıqlı qruplar, 211
  - kombinasiyası, 214-215
  - qarışıq qruplar, 212-213
  - fərdi təlim sahəsi və, 214-215
  - ənənəvi qruplaşma və 209 -210
- Əməkdaşlıq
  - üstünlükləri 98-99
  - əməkdaşlıq modelləri, 102-103
  - ön şərtlər, 97-98
  - planlaşdırma, 105-106
  - həkimlər və sağlamlıq işçiləriylə əməkdaşlıq, 103-108, 266-67
  - digər mütəxəssislərlə, 99-103
  - digər müəllimlərlə, 100-102

- valideynlərlə, 123-127
- Kooperativ təlim
  - üstünlükləri, 182
  - rasional üçün, 180-82
- Səmərəli ünsiyyət qurmaq üçün tövsiyələr , 97
- qiymətləndirmə və düşüncə, 190-194
- Ünsiyyət istəyi, 244
- yoxlama, 187-189
- nümunələr, 189
- Konsepsiyanın hazırlanması, 255-59
- Kooperativ təlimin
  - xüsusiyyətləri, 182-83
  - uğurlu təşkili, 183-84
  - fərdi məsuliyyətin artırılması , 187
  - qrup fəaliyyətinin yoxlanması, 187
  - müsbət qarşılıqlı əlaqənin təşviq etdilməsi, 186-87
  - tapşırığın seçilməsi, 185
  - kooperativ təlimin təşkili, 183-184
  - şagirdin qiymətləndirilməsi, 190
  - şagirdə verilən rəy, 189-190
  - təlim bacarıqları , 191–192
- Tədris planının tərtib olunması, 159
- əsas tədris planı, 159–60
- hazırlıq kurikulumu, 159–60
- kurikuluma adaptasiyası, kurikulum modifikasiyası
- Tədris proqramı, 9–10
- tədris planı arasında əlaqə, 161-79
- adaptasiyanın zəruriliyini aşkar etmək üçün suallar, 160
- Məlumat toplama şifrələnməsi, 81-82
- Psixi pozuntuların diaqnostik və statistik təlimat kitabçası (DSM), 257
- Əlillik
  - anlayışı, 26-27
  - diskriminasiya, 31, 35-36
  - etiketli müzakirələr, 31-35, 35-36, 42-44, 255-56
  - hüquqi tərif, 30
  - tibbi tərif, 28-29
  - əlilliklə üzləşmək, 54-58
  - sosial-siyasi tərif, 29
- Əlilliyin ayrı-seçkilik aktı (DDA), 35
- təhlükəli hallar üçün evakuasiya planları, 215-217
- Dostluq münasibətləri, 22-23, 246-47
- Məktəb resursları, 11
- İstedadlı uşağı müəyyən etmək, 36
- gözləntilər, 43
- dəstəkləyici öyrənmə şərait, 44-45
- Yaxşı təhsil göstəriciləri, 254-55
- Əngəl
  - müzakirəsi, 59
  - tarixçəsi, 59
- İdeologiyalar, 54
- əhəmiyyəti, 54
- inkluziya baryerləri, 6-14
- üstünlükləri, 14-16
- tərif, 1
- elementlər, 4, 23-24
- nümunə, 18-24
- tarix təkrarları, 48
- miflər, 14
- uğursuzluq səbəbləri, 4-5
- müvəffəqiyyət səbəbi, 6-7
- araşdırma dəstəyi, 14-18
- Fərdi təhsil planları (İEP), bax fərdiləşdirilmiş proqramlar
- Fərdi proqram planları (IPP), bax fərdiləşdirilmiş proqramlar
- Əlilliyi olan fərdlərin təhsil aktı (IDEA), 28, 35
- fərdiləşdirilmiş proqramlar, 9-10
- üstünlükləri, 132-33



- kompleks qiymətləndirmənin ümumiləşdirilmiş nəticəsi, 139-41
- davranışın formaləşdirilməsinə dair tapşırıqları 145-52
- faydalı formalar, 273-76
- tədris planının monitorinqi, 155-56
- inkişaf prosesi, 22-23
- çatışmazlıqlar, 133-34
- nailiyyət indikatorları, 152
- Sınıf kurikulumu əlaqələri,
- Tədris planının tərtib edilməsi
- uzunmüddətli məqsədlər, 141-45
- əsaslandırılması, 131-132
- vaxtın və strategiyanın müəyyən edilməsi, 155
- proqramın tərtib edilməsi, 137
- Tədris və təlim strategiyaları, 174-75
- İnküzivyanın anlayışı, 2
- İntellekt səviyyəsi (İQ) testi
- adekvatlıq, 39, 65
- məd, 39
- ətraf mühit və sosial təsirlər, 39
- tarixçə, 67-68
- şərhi, 63-65
- normal paylama əyrisi, 63-64
- prosentil səviyyələri, 66-67
- gələcək nailiyyətlər, 38-39
- təhsil hesablatları, 62
- Stenford-Binet bölmə əmsalları, 70-71
- növü, 63
- Veksler şkalaları, 68-69
- Zəkanın növləri, 68
- Beynəlxalq hüquq və siyasət, 26
- Müsaibə aparılması
- uşaqlarla, 92-93, 265
- valideynlə, 90-92, 265
- məktəb heyətiylə, 93-94, 265
- Fərdi tədris planları, 167-79, 268-69, 279
- Dinləmə ölçüsü, 193-94
- Dərman qəbulu 221-24
- preparatların təyini, 223, 225, 281-82
- dərman qəbulu üzrə protokol, 224
- səhvə yol verilməsi, 225-226, 284
- qeydlərin aparılması, 225-226, 272, 281, 283-84
- dərmanın saxlanması, 222- 223
- Modelləşdirilmiş oxu (MO), 201-203
- Təhsil mühitinin modifikasiyası, 167-179
- təlim strategiyaları, 174-75
- mənimsənilmə strategiyaları, 175-76
- tədris vəsaitlərinin modifikasiyası, 167-69
- Normal paylama əyrisi, İntellekt səviyyəsi (İQ) testlərinə baxın
- Yardımcı mütəxəssislər
- Əlilliyi olmayan uşaqlar üçün resurs, 114
- tərəfdaş kimi, 115-116
- ehtiyaclar üçün cəlb edilməsi, 114
- fəsilə zamanı, 118
- tam sinif , 113
- mütəxəssislərin köməyinə ehtiyaclar, 109-110
- inküziv təhsilə birgə yanaşma, 112-113
- maddi hazırlıq, 114-115, 108-109, 110=111
- planlaşdırma, 117-122
- nəzarət, 123
- müəllimlərin rolları və səlahiyyətləri, 111
- istifadə, 20
- Valideynlər üçün sinif tapşırıqları, 128
- təhsil rolları, 124-25, 270
- HVTM strategiyası, 203
- Yaşadlarına yönəlmiş təlimat və

- müdaxilələr, 194-204  
 üstünlükləri, 195
- Həmyaşıdların öyrətməsi, 196-98  
 üstünlükləri, 197  
 nümunələr, 203  
 həyata keçirilməsi, 197  
 uğurlu qəyyumluq proqramları,  
 198 əlillikdən danışarkən, 35
- Müəllimin səsi və perspektivi  
 (PAVOT), 254, 259
- Portfolio qiymətləndirməsi,  
 qiymətləndirmə portfellerinə baxın
- Müsbət davranışın təbliği  
 məktəblərdə təşviq etmək üçün  
 yoxlama siyahısı, 228-29
- Güc davranışı, 233
- Problemlərin həlli, 7, 43, 98-99
- Fərdi proqramların planlaşdırılmasında  
 proqram dəstək qrupunun rolu,  
 134  
 proqram dəstək qrupunun  
 yığılmağının gündəliyi 135, 271
- Effektiv Təhsilin Təkmilləşdirilməsi
- Layihəsi (PEEL), 253, 259  
 çoxşahəli intellekt, 87-88
- Keyfiyyət qiymətləndirməsi, 72-73
- Reaksiyanın formalaşması, 55
- Qarşılıqlı tədris, 199-201
- Reflektiv gündəliklər, 259-261
- Təhlilin tədrisin rolu anlayışlarını  
 dəyişən effektlər, 263  
 ümumiləşdirmə, 262-63
- Birtərəfli səfər, 262  
 risk alaraq, 262  
 intiqam davranışı, 233
- Məktəbin etikası, 19-20
- Sosial səriştələrin təşviqi, 243-52  
 tərifi, 243-44  
 təlim istiqaməti, 249  
 bilik, 245-46
- Dəyişikliyə cavab olaraq modifikasiya.  
 251  
 proqramları və resursları üçün 250-  
 51
- real-həyat təlimat mühiti, 251-52
- İctimai izolyasiyanın nəticələri, 246-47
- Sosial bilik, 247-48, 248, 285  
 standart qiymətləndirmə üçün əsas  
 təlim vahidləri  
 təhsil hesabatları, 62
- İQ testləri, (İQ) testlərinə baxın
- Tələbənin sinif vəzifələri, 215  
 əvəzədiçi müəllim planı, 217
- Ümumi tapşırıq təhlili, 147-50  
 xüsusi, 175-77
- Müəllim köməkçiləri, yardımçı  
 mütəxəssislər - müəllim  
 köməkçiləri, Paraprofessional  
 müəllimləri ilə əlaqəli kurikulum,  
 9  
 təşkilati strukturlar, 12  
 resurslar, 7  
 təlim, 7  
 sinif fəaliyyəti ilə əlaqəli terapiya  
 hədəfləri, 106-108
- Tualet, 219-220, 280
- Toxunan, 234
- Vahid planlaşdırma  
 blankları, 277-278
- İnklüziv layihənin elementləri, 162  
 nümunə, 165-66  
 fərdi hədəfləri daxil etmək, 163-65  
 problem əsaslı yanaşma, 165-67
- Məktəb təşkilatı, 13
- Dəyişən dəyərlər, 53-54, 60  
 tərif, 50  
 əhəmiyyəti, 50-52
- Şiddət, 234
- Veksler Fərdi Müvəffəqiyyət Testi  
 (WIAT-II) - 73



Kitab **"İdeal Print"** mətbəəsində  
çap olunub.

Telefonlar: 012 341 94 74

051 250 86 50

---

Çapa imzalanıb: 20.01.2020  
Formatı: 70x100 1/16. Ofset çapı  
Həcmi: 19.5  
Sifariş № 324

