



# Təcridolunmadan inklüziyaya doğru:

Məktəblərdə xüsusi təhsil ehtiyacları  
olan şagirdlərin ehtiyaclarının  
qarşılanması üsulları

Mel Ainscow, Alan Dyson və Saira Weiner  
Təhsildə Bərabərlik üzrə Mərkəz, Mançester Universiteti

## Məktəbin təkmilləşdirilməsi: ən yaxşı təcrübələr üzrə beynəlxalq miqyaslı icmallar

Oksford Universiteti, Mançester Universitetinin Təhsildə Bərabərlik üzrə Mərkəzi, Qlazqo Universiteti, Nottinqem Universiteti, Honq Konq Təhsil İnstitutu və CfBT Təhsil Fondu da daxil olmaqla bir sıra partnyorlarla əməkdaşlıq çərçivəsində beynəlxalq ədəbiyyatlar üzrə silsilə icmallar hazırlanmışdır. Bu icmallar öyrənmə üçün qiymətləndirmə, xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin inklüziyası, effektiv tədris təcrübəsi, məktəbin özünüqiymətləndirməsi və uğurlu məktəb rəhbərliyi də daxil olmaqla məktəblərin təkmilləşdirilməsi ilə əlaqəli bir sıra mövzuları əhatə edir.

Məktəblərin şagirdlərin nümayiş etdirdiyi nəticələrə müsbət təsir edə bilməsi fikri onların təkmilləşdirilməsinin tədqiqi və təcrübədən keçirilməsinə günü-gündən artan marağın əsas hərəkətverici qüvvəsidir. Bu icmallar dəyişikliklərə səbəb olmaq və məktəblərdə tədrisin təkmilləşdirilməsinə effektiv təsirləri müəyyənləşdirmək məqsədilə ən yaxşı beynəlxalq təcrübə nümunələrini özündə əks etdirir. Sözügedən icmallar məktəblər və məktəb rəhbərləri üçün faydalı vasitələri təmin etməklə yanaşı dünyada hansı təcrübələrin işə yaradığını nümayiş etdirmək üçün siyasət yaradıcılarına vəsait kimi çıxış edir.

Bu sənəd "Təcrid olunmadan inklüziyaya doğru" mövzusunda əhatə edir.

İcmal, xüsusi təhsil ehtiyacları (XTE) olan uşaqlara xüsusi diqqət ayırmaqla bütün uşaqların dərstdə iştirak etməsinə dəstək olacaq sinif təcrübəsinin növlərini özündə birləşdirir. Burada əsas fokus inklüziv təhsil, o cümlədən məktəblər və məktəb rəhbərləri üçün nəticə elementləri üzərində cəmlənir.

Bu silsilədəki digər dörd buraxılışın əsas mövzuları aşağıdakılardır:

### Öyrənmə üzrə qiymətləndirmə

Öyrənmə üzrə qiymətləndirmədə ilk prioritet təkmilləşməyə təkan verən əsas vasitə -. öyrənmənin təşviq edilməsidir. Öyrənmə üzrə qiymətləndirməni şərtləndirən xarakterik xüsusiyyətlər, strategiya və prinsiplər sözügedən icmalın əsasını təşkil edir.

### Effektiv təlim

Müəllimlər istənilən məktəbdə ən əsas elementlərdən biri, effektiv təlim işə məktəbin təkmilləşdirilməsi üçün əsas hərəkətverici qüvvədir. Bu icmalda müəllimlərin effektivliyinin necə müəyyən edilməsi və effektiv müəllimə çevrilməyin yolları öz əksini tapmışdır. Burada təhsil və sinif təcrübəsinin inkişafı məqsədilə siyasət yaradıcıları üçün tətbiqlər təsvir olunmuşdur.

### Məktəbin inkişafı üçün məktəblərin özünüqiymətləndirməsi

Məktəbin inkişafı üçün məktəbin özünüqiymətləndirməsi bünövrə rolunu oynaya bilər. Bu icmalda məktəbin özünüqiymətləndirməsində əsas mülahizələr, onunla əlaqəli prinsip və proseslər və məktəbin inkişafında aparıcı vasitələr kimi məktəbin özünüqiymətləndirməsinin mümkün təzahürləri müəyyən edilir. İcmalda özünüqiymətləndirmənin həyata keçirilməsi üçün metodologiya və bu prosesdən keçmiş məktəb və sistemlərdən keys nümunələri öz əksini tapmışdır.

### Uğurlu məktəb rəhbərliyi

Məktəb rəhbərləri məktəblərin inkişafına özlərinin töhvələrini nümayiş etdirmək istiqamətində əhəmiyyətli dərəcədə təzyiq altındadırlar. Bu da öz növbəsində məktəbin inkişafı kontekstində məktəb rəhbərliyinin rolu mövzusunda geniş geniş çeşidli ədəbiyyatın yaradılması ilə nəticələnmişdir. Bu icmalda transformasiya liderliyi, təlim/pedaqoji liderliyi və rəhbər rolların və səlahiyyətlərin digər işçilərə həvalə edilməsi prosesi daxil olmaqla bütün məsələlərə xüsusi diqqət ayrılır.

CfBT dünya miqyasında məktəblərin inkişafında öz sözünü demiş təşkilatdır. Biz birbaşa məktəblər və hökumətlərlə işləyərək qiymətləndirmə, təlim və peşəkar inkişaf proqramları vasitəsilə təhsilin keyfiyyətini təkmilləşdiririk. Bu icmallar silsiləsi təhsil üzrə əsaslı materialların hazırlanması məqsədimizi və dəlillərə əsaslanan məktəb inkişaf proqramlarının təmin olunması hədəfimizi dəstəkləyir.

## Mündəricat

Xülasə	2
Giriş	3
Təcrid olunmadan inklüziyaya doğru	4
İnklüziv təcrübələr	7
İnklüziv təcrübənin inkişafı	11
Öyrənmənin dəstəklənməsi	15
Məktəbin inkişafı	17
İnklüziya üçün liderlik	21
Nəticələr	23
İstinadlar və oxu materialı	24

## Xülasə

Bu icmal xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar və gənclərin məktəblərə cəlb edilməsinin effektiv yollarının müəyyən edilməsi üzrə beynəlxalq ədəbiyyatın təhlilini özündə birləşdirir. Burada ümumilikdə üç mövzuya toxunulur:

- Sinif təcrübəsinin hansı növləri bütün uşaqların məktəbə və öyrənməyə cəlb olunmasına kömək edə bilər?
- Bu təcrübələr necə formalaşdırıla bilər?
- Bu məktəbin təşkili və rəhbərlik üçün nə deməkdir?

Ədəbiyyatın təhlili əsas altı fikri irəli sürür:

- Məktəblər inklüziv təhsilin nə demək olduğunu aydın şəkildə başa düşməlidir.
- Inklüziv sinif təcrübələri şagirdlərin iştirakı və öyrənməsində maneələrin aradan qaldırılmasını özündə birləşdirir.
- Müxtəlif praktikaların öyrənilməsi müəllimləri daha çox inklüziv təcrübələrin tətbiqinə sövq edir.
- Şagirdlərə fərdi olaraq əlavə dəstəyin göstərilməsi ehtiyatla planlaşdırılmalıdır: bu işə cəlb edilənlər müvafiq qaydada təlimlərdən keçməlidir.
- Inklüziv məktəblər müxtəlif formalarda ola bilər, lakin onları birləşdirən ümumi cəhət var – şagirdlərin müxtəlifliyini müsbət şəkildə dəstəkləyən təşkilati mədəniyyət.
- Rəhbərlər məktəblərində inklüziv mədəniyyəti yaradan həmkarları ilə çiyin-çiyinə çalışmaqda mərkəzi rol oynayırlar.

Ədəbiyyat iddia edir ki, xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar və digər həssas təhsil alan qrupların dəstəklənməsi xüsusi üsullar və təşkilati tədbirlərdən daha az, xüsusi kontekstdə sosial öyrənmə proseslərindən daha çox asılıdır. Məktəbdə təcrübə və qarşılıqlı əməkdaşlığın təşviq edilməsi aləti kimi dəlillərdən istifadə edilməsi mərkəzi strategiyadır.

Məktəblərin artıq əlilliyi və xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar daxil olmaqla bütün şagirdlərin təhsil alması üçün təcrübəyə malik olduqlarını nəzərə alsaq inklüzivliyin təkmilləşdirilməsi mövcud təcrübənin müfəssəl şəkildə təhlili və heyət üzvləri arasında mübadiləsindən başlanmalıdır.

Heyət üzvlərinin davranış və inancları üzərində də fokuslanmağa ehtiyac duyulur: bura onların nələr əldə edə biləcəyinə dair təsəvvürlərinin genişləndirilməsi və buna nail olmaq üçün məsuliyyət hissəsinin artırılması daxildir. Habelə daha çox müəyyən qrup şagirdlər, eləcə də onların bacarıqları və davranışları üzrə gözlənilərlə əlaqəli formalaşmış fərziyyələrlə mübarizə aparılması da bura daxil edilə bilər.

Məktəblərdə liderlik təcrübəsi üçün əsaslı şərtlər var. Xüsusilə, aparıcı liderlər yetişkin insanların davranışlarında dəyişikliklər tələb edən həssas şagird qrupları üçün daha yaxşı nəticələr verən ideyaların müdafiəsində fərasətli olmalıdır. Məktəblərdə məktəblilər arasındakı fərqliliklərin qəbul edilməsi və ona hörmətlə yanaşılması kimi inklüziv mədəniyyətin möhkəmləndirilməsi ehtiyacı burada mərkəzi rol oynayır.

## Giriş

Bu ədəbi icmalda xüsusi təhsil ehtiyacları uşaqlar və gənclərin ehtiyaclarına cavab verməyin üsulları ilə əlaqəli beynəlxalq miqyaslı düşüncələrin məcmusunu təqdim edirik. Bunu edərkən sözügedən siyasət və təcrübədə mövcud olan mürəkkəblilik və qeyri-müəyyənlikləri nəzərə alırıq. Xüsusilə:

- Əhatə olunan şəxslərin sayı və tərkibi dəyişir – tibb elmindəki yeniliklər xüsusi təhsil ehtiyacı olan təhsilalanların sayının məzmununda əsaslı dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. Xüsusilə, daha ağır və mürəkkəb əlilliyi olan, o cümlədən autizmin müxtəlif formaları müşahidə edilən şagirdlərin sayında artım baş vermişdir.
- Problemlərin müəyyən edilməsi – say tərkibinin dəyişməsi ehtiyacların müəyyən edilməsində mövcud olan qeyri-müəyyənlikləri daha da mürəkkəbləşdirir. Bu o deməkdir ki, bir məktəb və ya rayonda xüsusi təhsil ehtiyacları kimi müəyyən edilən uşaq başqa kontekstdə bu cür təsnifləşdirilməyə bilər.
- Inklüzivliyin vurğulanması – növbəti mürəkkəblilik inklüziv təhsilə günü-gündən artan vurğu ilə əlavə olunur. Belə ki, dünya boyu bu konseptin izahı və yerli siyasətlərin bu barədə xəbərdar olmasına dair baxışlarda əhəmiyyətli dərəcədə dəyişikliyə müşahidə olunur. Xüsusi məktəblərin ümumtəhsil məktəblərində yerləşdirilməsi kimi bəzi ölkələrdə təzahür edən son tendensiyalar bu sahənin keçid dövrünü yaşamasının bariz nümunəsidir.
- İrəliləyişlərin müəyyən edilməsində çətinliklər – sadalanan bütün çətinliklərlə yanaşı xüsusi təhsil ehtiyacları təhsil alanların nailiyyətlərinin ən yaxşı ölçülməsi üsullarına dair xeyli fikir ayrılıqlarının olması təəccübləndirici hal deyil. Fiziki və ya sensor əlilliyi olan, eləcə də emosional və ya davranış çətinlikləri olan bəzi qruplar üçün adi test və ya imtahan tədbirlərinin adətən özünü doğrultmasına baxmayaraq müxtəlif məktəblərdə qrupların nailiyyətlərinin ən yaxşı müəyyən edilməsi üsullarına dair problemlər qalmaqdadır. Daha ağır öyrənmə çətinlikləri olan azyaşlıların nailiyyətlərinin ölçülməsi prosesi xüsusi çətinliklərlə üzləşir.

Bu icmalı hazırlayarkən xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların tələbatlarının qarşılınmasına məktəblərdə çətinliklərlə üzləşən bütün uşaqların və nəhayətdə bütünlükdə uşaqların təhsili ilə əlaqəli daha geniş miqyaslı məsələlərin bir hissəsi kimi baxmışıq. Bu mövqeni tutmaqla biz inanırıq ki, “xüsusi təhsil ehtiyacı olan” və “xüsusi təhsil ehtiyacı olmayan” uşaqlar arasında fərq sürətlə “dəbdən” düşəcək, belə ki, bu fərq təhsil sistemlərinin daha geniş çeşidli çətinlikləri müəyyən etməsi və onlara cavab verməsi qabiliyyətində müşahidə edilən əhəmiyyətli inkişafa məhəl qoymur.

Növbəti çətinlik xüsusi məktəblərin töhfələri və rolu ilə əlaqəlidir. Son dövrlər səylər onların təcrübəsi və resurslarından ümumtəhsil məktəblərində dəyişikliklərin edilməsinin dəstəklənməsi məqsədilə istifadə edilməsi yollarının tapılması üzərində cəmlənmişdir.<sup>1</sup> Bu gedişat ən həssas təhsil alanlar qrupunun dəstəklənməsinin təmin edilməsində önəmli vəzifəni yerinə yetirən xüsusi məktəblərin heyəti üçün yeni imkanlar yaradır.

Bu çətinlikləri nəzərə alaraq mövcud ədəbiyyatı təhlil edərkən bir sıra vacib fikirləri müəyyən etdik. Birlikdə bu fikirlər müxtəlif növ çətinliklərlə üzləşən uşaqlar daxil olmaqla bütün uşaqların iştirakı və öyrənməsini effektiv şəkildə dəstəkləyən məktəblərin yaradılması üçün nəyin edilə biləcəyini təklif edir. Daha dəqiq desək biz aşağıda sadalanan strateji sualları ünvanlayırıq:

- Hansı sinif təcrübələri bütün uşaqların iştirakı və öyrənməsinə kömək edə bilər?
- Bu təcrübələr necə formalaşdırıla bilər?
- Bu məktəbin təşkilatı quruluşu və rəhbərliyi üçün nə deməkdir?

Biz birbaşa olaraq bu suallar üzərində fokuslanmaqdan əvvəl xüsusi təhsil ehtiyacları şagirdlər və onlar üçün təmin ediləcək təhsil formaları haqqında elmi mübahisələri bir yere toplamışıq.

<sup>1</sup> Cigman-dakı müxtəlif fəsillərə baxın (2006).



## Təcrid olunmadan inklüziyaya doğru

### İnkişaf tendensiyası

Dünya miqyasında məktəb sistemlərinin təhsildə çətinlikləri olan uşaqların ehtiyaclarına cavab verməsi yolunda inkişaf tendensiyasını sübut edən dəlillər vardır.<sup>2</sup> Sözlün geniş mənasında bura inteqrasiyalı təlimin vurğulanması vasitəsilə təcrid olunmadan xüsusi təhsilin təmin edilməsinə, habelə yekunda inklüziv təhsil ideyasının tətbiq edilməsinə doğru bütün addımlar daxildir. Təbii ki, bütün mərhələlər boyu inkişaf yolu ölkədən-ölkəyə dəyişir.

19-cu əsrdə bir çox Avropa ölkələrindəki xüsusi pedaqoqlar təhsilin təmin edilməsindən təcrid olunan uşaq və gənclərin təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi ideyasını müdafiə edərək xüsusi təminat formasının yaradılmasına dəstək olmuşdur.<sup>3</sup> Bir qayda olaraq bu uşaqların əksəriyyətinin getdiyi məktəblərdən ayrıca olaraq yaradılmış və könüllü təşkilatlar tərəfindən idarə edilən xüsusi məktəblərin yaradılmasına səbəb oldu. Bu təminat forması uzun zaman kəsiyindən sonra dövlətin himayəsinə keçdi. Məsələn, Birləşmiş Krallıqda yalnız 1970-ci ildə təhsil alanlar “ciddi öyrənmə çətinlikləri olanlar” (əvvəllər əqli xəstələr adlandırılırdı) kimi təsnifləşdirilmişdir ki, bu addım özü-özlüyündə təhsildən də dəyərli hesab olunmuşdur.

Eynilə, bəzi şagirdlərə ümumtəhsil məktəblərində pis xidmət göstərilməsi və bəzi hallarda onların təhsil təmin edən mövcud təminatlardan təcrid edilməsinin nəticəsi olaraq 20-ci əsrin ikinci yarısında çətinliklərlə üzləşən uşaqlar üçün təsisatlar artmağa başladı. Xüsusi pedaqoqların şagirdlərin yerli icma məktəblərində təhsil alması üçün yerlərin ayrılması məqsədilə əvvəlki təcrid edilmiş qrupları dəstəkləməsi yollarının axtarışında olması və sözügedən təsisatın tətbiqi inteqrasiyalı təlimə olan diqqətin də artmasına səbəb oldu.<sup>4</sup>

Beləliklə iddia etmək olar ki, müasir inklüziv təhsilə vurğu bu tarixi yolda növbəti addımdır. Habelə bu, ümumtəhsil məktəblərinin bütün təhsil alanların tələblərinə cavab vermək imkanlarına malik olması istiqamətində dəyişdirilməsi məqsədini daşıyan əsas addımdır. Sözügedən addım əsasən mövcud vəziyyəti sorğu-sual edən əsas maraqlı tərəflərin iştirakını tələb edir və xüsusi təminat və dəstək xidmətlərində çalışanların potensial rolları üçün əhəmiyyətli təsirə malikdir.

### İnklüziv təhsil

Bəzi ölkələrdə inklüziv təhsil hələ də əlilliyi olan uşaqlara ümumi təhsil ocaqlarında xidmət göstərilməsi yanaşması kimi qəbul edilir.<sup>5</sup> Belə ki, bu prosesə günü-gündən daha çox bütün təhsil alanlar arasında müxtəlifliyə cavab verən islahat kimi yanaşılır.<sup>6</sup> Bu sənəddə öz əksini tapan arqument bu geniş mənada xülasə edilmiş fikri qəbul edir. Sözügedən arqumentə görə inklüziv məktəbin inkişaf etdirilməsinin məqsədi irqi, sosial status, milli mənsubiyyət, din, cins və bacarıq kimi müxtəliflik, o cümlədən əlilliyə cavab reaksiyası və davranışın nəticəsi olan təhsildəki təcrid olunma proseslərini aradan qaldırmaqdır. O, təhsilin təməl insan hüququ olması və cəmiyyətdən daha böyük məfhumun özülünü təşkil etməsi inancından başlayır.<sup>7</sup>

Bu yanaşma Xüsusi Təhsil Ehtiyacları üzrə Salamanka Dünya Konfransında təsdiq edilmişdir.<sup>8</sup> İndiyədək xüsusi təhsil sahəsində qəbul edilən ən əhəmiyyətli sənəd – Salamanka Bəyannaməsi iddia edir ki, inklüziv istiqamətli adi məktəblər “ayrıseçkiliyin aradan qaldırılması, inklüziv cəmiyyətin qurulması və hamı üçün təhsilin əlçatanlığının ən effektiv yoludur”. Bundan əlavə, bəyanat təklif edir ki, belə məktəblər “uşaqların əksəriyyətini effektiv təhsillə təmin edə bilər, eləcə də bütünlükdə təhsil sisteminin səmərəliliyi və nəhayətdə qənaətliliyini artırır”.

<sup>2</sup> Ainscow (1999); Mittler (2000).

<sup>3</sup> Reynolds & Ainscow (1994).

<sup>4</sup> Pijl & Meijor (1991).

<sup>5</sup> Mittler (2005).

<sup>6</sup> YUNESKO (2001).

<sup>7</sup> Vitello & Mithaug (1998).

<sup>8</sup> YUNESKO (1994).

Xüsusi ehtiyaclarla bu radikal yanaşma təklif edir ki, şagirdlərin qarşılaşdığı çətinliklərin məktəblərin hazırkı təşkilati strukturu, təhsil proqramının tərkibi və təmin edilən tədris formasından qaynaqlandığı qəbul edildikdə irəliləyişlər daha qabarıq olacaq.<sup>9</sup> Nəticədə, öyrənənin müxtəlifliyinə müsbət cavab verməsinə səbəb olacaq şəkildə, yəni onu fərdi müxtəliflikləri aradan qaldırılacaq problem deyil, əksinə öyrənmə mühitini zənginləşdirəcək imkanlar kimi qiymətləndirməklə məktəblərdə islahatlar aparılmalı və pedaqogika təkmilləşdirilməlidir.<sup>10</sup> Bu cür konseptualizasiya çərçivəsində şagirdlərin üzləşdiyi çətinliklərin nəzərə alınması belə islahatların necə həyata keçirilməsinə dair təhlillərin nəticələri və islahatın gündəliyini təmin edir.

Lakin tədqiqat təklif edir ki, bu yeni yanaşma yalnız problemlərin həll edilməsini təşviq edən və dəstəkləyən əməkdaşlıq mühiti olan kontekstlərdə müvəffəqiyyət qazanacaq.<sup>11</sup> Bu o deməkdir ki, inklüziv təcrübənin inkişaf etdirilməsi bəzi təhsil alanların təhsil qarşısında üzləşdiyi maneələri aşması üçün konkret kontekst daxilində onların çiyin-çiyinə işləməsinə tələb edir. Habelə, bu öz növbəsində işləməyin belə yollarını aşılıyan və belə təcrübələri təşviq edən milli siyasəti dəstəkləyən liderlik formalarının vacibliyini vurğulayır.

### Milli inkişaf

Son 20 ildə bir çox ölkələrdə inklüziv məktəb formalarının inkişafı üçün nəzərəçarpan səylər göstərilmişdir. BMT-nin "Hamı üçün təhsil" strategiyası yalnız əlilliyi olanlarla məhdudlaşmayaraq xüsusilə təcrid olunmuş və sosial cəhətdən aztəminatlı təhsil alanlar qrupunun ehtiyaclarının təmin edilməsinə fokuslanaraq bu cür təşəbbüsləri dəstəkləyir. Aşağıda sadalanan prinsiplərə əsaslanaraq siyasət və təcrübənin inkişafı çərçivəsini təmin edən Salamanka Bəyənəməsi bu istiqamətdə növbəti təkan oldu:

- Təhsil almaq hər bir uşağın təməl hüququdur və onların hər birinə qəbul edilən səviyyədə təhsil alması üçün şərait yaradılmalıdır.
- Hər bir uşağın özünəməxsus xüsusiyyətləri, maraqları, bacarıqları və öyrənmə ehtiyacları var.
- Təhsil sistemləri və təhsil proqramları bu geniş çeşidli xüsusiyyət və ehtiyacları nəzərə alaraq layihələndirilməli və həyata keçirilməlidir.
- Xüsusi təhsil ehtiyacları olanların bu ehtiyacları ödəmək üçün münasib uşaqyönümlü pedaqogika tətbiq edilən adi məktəblərə çıxışı olmalıdır.

Salamanka Bəyənəməsi bizi təhsil çətinliklərinə yeni prizmadan baxmağa həvəsləndirir. Bu bəyənəmə müəyyən şərtlər daxilində çətinliklərlə üzləşən şagirdlərin ehtiyaclarına cavab vermək üçün metodologiya və təşkilati quruluşda dəyişikliklərin edilməsinin bütün uşaqlara faydalı ola biləcəyi inancına əsaslanır. 1980-ci illərin sonlarından başlayaraq müxtəlif ölkələrdəki artan sayda elm adamları bu yeni düşüncələri inkişaf etdirdi.<sup>12</sup> Onlar iddia edirlər ki, daha inklüziv olan təhsil sistemləri istiqamətində inkişaf xüsusi təhsilə dair ənənəvi perspektivlərə əsaslanan təcrübələrdən kənarlaşaraq "hamı üçün effektiv məktəblər" in yaradılmasına fokuslanan yanaşmalara doğru irəliləməyi tələb edir.<sup>13</sup>

Qeyd edilən fikir inklüziv təhsilin "təşkilati paradıqması" kimi müəyyən edilmişdir.<sup>14</sup> Bu dünyanın bir çox təhsil mütəxəssisləri arasında dərin kök salmış fərziyyələri sual altına qoyan yeni düşüncə tərzini tələb edir. Xüsusilə, təhsil sistemləri çərçivəsində şagirdlərin qarşılaşdığı iştirak və öyrənmə maneələrini təhlil etmək istiqamətində addımlayaraq diqqəti fərdi uşaqlar və onların ailələrinin xüsusiyyətləri üzərində cəmləyən təhsil uğursuzluqlarının izahından uzaqlaşmağı tələb edir.<sup>15</sup> Burada maneə anlayışı diqqətimizi resurs və təcrübə qıtlığının, qeyri-münasib tədris proqramı və ya tədris metodları, o cümlədən davranışların bəzi təhsil alanların dərslə davamiyyəti, iştirakı və nailiyyətlərini necə məhdudlaşdırı biləcəyinə yönəldir.

<sup>9</sup> Skrtic (1991).

<sup>10</sup> Miles & Ainscow (2011).

<sup>11</sup> Ainscow (1999); Carrington (1999); Kugelmass (2001); Skrtic (1991).

<sup>12</sup> Məsələn, Ballard (1997); Booth (1995); Kugelmass (2001); Mittler (2000); Skrtic (1991); Slee (1996).

<sup>13</sup> Ainscow (1991).

<sup>14</sup> Dyson & Millward (2000).

<sup>15</sup> Booth & Ainscow (2011).

Qeyd edilən mövcud qarışıqlıq və qeyri-müəyyənliklər inklüziv təhsilin tətbiqinin təkmilləşdirilməsinin heç də asan olmadığına dəlalət edir. İrəliləyişlərin dinamikası dünya boyu xeyli dəyişkən göstəricilər nümayiş etdirir. Əlavə olaraq inklüziv fəlsəfənin tam olaraq qəbul edilməsi güman edilməməlidir. Bu sahədə çalışanların bəziləri xüsusi ehtiyacları olan uşaqların ümumtəhsil məktəblərində təhsil alması fikri ilə hələ də razı deyil.<sup>16</sup> Hətta bəzi hallarda əlliyi olanlar üzrə ixtisaslaşan təşkilatlar da ayrıca “mütəxəssis” xidmətlərinin göstərilməsini tələb edir.<sup>17</sup> Məsələn, eşitmə əlilliyi olanların bəzi təşkilatları iddia edirlər ki, eşitmə əlilliyi olan uşaqlar işarə dilini öyrənməklə təhsil hüququnu təmin etmək və eşitmə əlilliyi olanlar üçün mədəniyyətin əlçatanlığı üçün ayrıca mühitdə təhsil almalıdırlar. Habelə standart məktəb mühitində yerləşən kiçik bölmələrin ümumtəhsil sinifləri və müəllimlərinin tam şəkildə əvəz edə bilməyəcəyi mütəxəssis biliyi, qurğu və dəstək təmin etdiyinə inanmayanlar da mövcuddur.<sup>18</sup>

### Məqsədin aydınlığı

Qeyd edilən mübahisələri nəzərə alaraq biz iddia edirik ki, irəliləyişlər “daha inklüziv” olmağın nə ifadə etdiyinə daha çox aydınlıq gətirilməsini tələb edir. Bizim üçün bu, aşağıdakıları özündə əks etdirən “təhsilə prinsiplial yanaşma”<sup>19</sup> tələb edir:

- şagirdlərin tədris proqramı, mədəniyyət və yerli məktəb icmalarında iştirakının artırılması və təcrid olunmasının azaldılması prosesi;
- məktəblərdə mədəniyyət, siyasət və təcrübələrin yerli şagirdlərin müxtəlifliyinə cavab verəcək şəkildə yenidənqurulması;
- yalnız “xüsusi təhsil ehtiyacları olanlar” kimi təsnifləşdirilənlər deyil, təcrid olunma təzyiqlərinə həssas olan bütün şagirdlərin nailiyyətləri, davamiyyəti və iştirakı.

İnklüziv təhsilin bu yolla konseptualizasiyasının müəyyən xüsusiyyətləri çox vacib əhəmiyyət kəsb edir: inklüziv məktəblərdəki bütün uşaqlar və gəncləri əhatə edir; o davamiyyət, iştirak və nailiyyətlərə əsaslanır; inklüziv və təcrid olunma əlaqəlidir, belə ki, inklüziv aktiv sürətdə təcrid olunmanın qarşısını alır; və inklüziv sonsuz prosesdir. Beləliklə, inklüziv məktəb mükəmməl mərhələyə çatmış məktəb deyil, əksinə daim inkişafda olan məktəbdir. Inklüziv həmişə gözüaçıqlıq və diqqətli olmanı tələb edən prosesdir.<sup>20</sup>

**Əsas fikir:** Siyasət və təcrübənin inkişafı üçün məktəblər inklüziv təhsilin nə demək olduğunu aydın şəkildə başa düşməlidir.

<sup>16</sup> Brantlinger (1997).

<sup>17</sup> Freire & César (2003).

<sup>18</sup> Məsələn Fuchs & Fuchs (1994).

<sup>19</sup> Ainscow, Booth & Dyson (2006).

<sup>20</sup> Ainscow & Miles (2008).



## Inklüziv təcrübələr

### Xüsusi təhsil

Hal-hazırda xüsusi təhsil kimi istinad edilən prosesin bir hissəsi kimi hazırlanan yanaşmaların yaxşı təşəbbüslərin əvəzinə hələ də maneələr yaratdığı iddia edilir.<sup>21</sup> Bundan əlavə, xüsusi kateqoriya şagirdlər üçün ixtisaslaşmış metodların empirik əsaslarını nəzərdən keçirən tədqiqatçılar xüsusi pedaqogikanı dəstəkləyən çox az dəlilin olması qənaətinə gəlmişdir.<sup>22</sup> Daha sadə desək, effektiv tədris hamı üçün effektiv olan tədrisdir. Həqiqətdə ixtisaslaşmış təlim kimi görünən prosesin irəlində çətinlikləri olan uşaqları qruplaşdırdığı və təcrid etdiyi bildirilmişdir.<sup>23</sup> Belə ki, bu fikirlə razılaşarkən Davis və Florian bunun ixtisaslaşmış təcrübəyə ehtiyacı azaltmadığı qərarına gəlmişdir ki, bu mövzuya sonrakı bölmədə toxunacağıq.

Eyni zamanda, xüsusi təhsilin fərdiləşmiş ehtiyacları cavab verməsi xüsusiyyəti sinifdəki bütün uşaqlar üçün əlçatan olacaq tədris formalarının və bu cür təbirlərin təşviq edilməsinə şərait yaradan məktəb şəraitinin yaradılmasından diqqəti yayındırmağa davam etdiyi iddia edilmişdir.<sup>24</sup> Bu hal xüsusi təhsildən əldə edilən təcrübələrin mənimsənilməsindən asılı olan inteqrasiya səylərinin ümumtəhsil sistemi daxilində olmasına baxmayaraq nə üçün təcrid olunmanın yeni və daha da sezilməyən formalarının yaradılmasına şərait yaratdığını izah etməyə kömək edir. Məhz bu səbəbdən son illər bəzi ölkələrdə xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlara kömək etmək üçün sinif müəllimləri ilə birgə çalışan müəllim köməkçiləri təyin edilmişdir.<sup>25</sup> Aşkar edilmişdir ki, adətən bu dəstək olmadıqda müəllimlər tədris yükünün öhdəsindən gələ bilmədiklərini hiss edirlər. Eyni zamanda, bəzi Avropa ölkələrindəki fərdi təhsil planlarına olan tələbat bəzi məktəb rəhbərlərini çoxsaylı uşaqların əlavə köməyə ehtiyac duyduğuna inandırır və bu da təhsil sistemində büdcə problemlərinin yaranmasına səbəb olur.<sup>26</sup> Habelə bəzi ölkələrdə “xüsusi təhsil ehtiyacları” kateqoriyası azlıq təşkil edən qruplar kimi cəmiyyətdə ayrışdırılıqla üzləşən müxtəlif qruplar üçün “anbara” çevrilir.<sup>27</sup> Bu minvalla, onların zəif nailiyyətlərini və ayrıca təhsil ehtiyaclarını dəlil gətirərək xüsusi təhsil, zərəri aşkar olmayan damğa altında bəzi şagirdlər qrupuna qarşı ayrışdırılıqlı gizlədilməsi üçün vasitəyə çevrilə bilər.

### Inklüziv pedaqogika

Xüsusi təhsil haqqında düşüncələr və təcrübəni ümumtəhsil məktəblərinə daşımaqla inklüziv məktəblərin qurula bilməyəcəyi fikrinin qəbul edilməsi başqa imkanlara yol açır. Bu imkanların çoxu öyrənmənin fərdiləşməsi vasitəsilə bütün sinfin cəlb edilməsini özündə birləşdirən perspektivə doğru addımlamaq ehtiyacı ilə əlaqəlidir.<sup>28</sup> Bu mənada, effektiv təlimlə əlaqəli bir çox fikirlər münasibdir. Belə ki, müəllimlər tərəfindən müxtəliflik anlayışının konseptualizasiyası inklüziv pedaqogikanın özünəməxsusluğunu ifadə edir.

Bartolome<sup>29</sup> izah edir ki, təlim metodları nə havadan icad edilir, nə də havada tətbiq olunmur. Konkret təlim yanaşmaları və strategiyalarının layihələndirilməsi, seçilməsi və istifadə edilməsi öyrənmə və öyrənlərə dair fikir və anlayışlara əsaslanır. Bu aspektdə o iddia edir ki, hətta pedaqoji cəhətdən ən qabaqcıl metodlar belə ən yaxşı halda həssas və düzəlməyə ehtiyacı olan və ya ən pis halda qüsurlu və çarəsi olmayan qismində bəzi şagirdlər barədə gizli və ya aşkar inancları olanların əlində qeyri-effektivdir.

<sup>21</sup> Ainscow (1998); Florian & Black-Hawkins (2010); Slee (1996).

<sup>22</sup> Davis və Florian (2004); Lewis və Norwich (2005); Florian və Black-Hawkins (2010).

<sup>23</sup> Lewis və Norwich (2005).

<sup>24</sup> Ainscow (1997).

<sup>25</sup> Balshaw (1999).

<sup>26</sup> Ainscow, Farrell & Tweddle (2000); Fulcher (1989).

<sup>27</sup> Trent, Artiles & Englert (1998).

<sup>28</sup> Ainscow (1999).

<sup>29</sup> Bartolome (1994).

Məsələn, Florian və Blek-Houkins<sup>30</sup> tərəfindən aparılmış son tədqiqata görə sinifdə fərqləndirmə, məsələn bəzi şagirdlərə daha asan və ya daha az tapşırığın verilməsi və ya müəllim köməkçisi ilə etməsi şagirdlərin həmin şagirdləri fərqli olaraq görməsinə səbəb olur. Ən təhlükəlisi isə müəllimin tapşırığı fərdi şagirdin səviyyəsinə uyğun müəyyən etməsidir ki, bu da onların əldə edə biləcəkləri nailiyyətlərə məhdudiyət qoyur. Florian və Blek-Houkins qeyd edir ki, onların inklüziv yanaşma olan mühitləri müəllimlərin fərdi ehtiyaclarına cavab vermək şərti ilə uşaqlara “necə, harada, nə vaxt və kiminlə öyrənmək” barəsində seçim hüququ verdiyi mühitlər kimi təsvir edir. Həmçinin müəllimlər təklif edir ki, şagirdlərə qərar qəbulunda və özlərinin öyrənmə prosesinə nəzarətdə seçim azadlığı verilməlidir.

### Təcrübənin mahiyyəti

Belə təkliflər və mülahizələr haqqında düşündükdə biz müəllimlərə dair cari tələblər və əlbəttə ki, onların gördüyü işin mürəkkəbliyinə qarşı həssas olmalıyıq. Almaniya, Yaponiya və ABŞ-in sinif təcrübələrinin müşahidəsini əks etdirərək Stigler və Hiebert<sup>31</sup> iddia edirlər ki, tədrisə müxtəlif müəllimlərin “bir yerə toplanmış” fərdi keyfiyyətlərinin sərbəst qarışığı kimi baxılmamalıdır. Əksinə, onlar müxtəlif elementləri bir-biri ilə qarşılıqlı sıx əlaqədə olan “maşın kimi işləyən” müəllim təcrübəsini təklif edirlər. Bu o deməkdir ki, təcrübənin fərdi xüsusiyyətləri yalnız bir vahid daxilində mənə kəsb edir.

Bu yanaşmaya irad bildirərək, Hargreaves<sup>32</sup> təklif edir ki, təlim təcrübələri müəllimlərin həyat təcrübələri və sübuta ehtiyacı olmayan fərziyyələrini əks etdirən və onlara aşılınmış “ssenari” formasını alır. Nəticədə təcrübənin bir və ya iki xüsusiyyətinin dəyişdirilməsi təlimin keyfiyyətində əhəmiyyətli yaxşılaşmalara səbəb ola bilər, belə ki, belə səthi dəyişikliklər orijinal ssenarinin çox elementlərini toxunulmaz saxlayacaq.

Kognitiv psixologiyadakı müasir baxışlar öyrənmənin hər bir iştirakçının bu təcrübə mübadiləsində öz versiyasını “qurmaqla” fərdi mənə yaratmaq prosesi olduğunu vurğulayır.<sup>33</sup> Nəticə etibarilə, bu proses müəllimin sinifdəkilərin fərdi müxtəlifliyinə azca aşkar güzəşt etməsi ilə ənənəvi dərslər kimi görünərsə də hər bir şagird mənəni özü başa düşdüyü kimi anlayır. Təcrübəni öz düşüncəsinə uyğun izah edərək fərdlər, müəllimin məqsədi və izahatlarına əlaqəli olan və ya olmayan bilik formalarını qurur. Bu fərdi prosesin mənənin formalaşdırılması kimi qəbul edilməsi şagirdləri şəxsi qeydlər vasitəsilə öz fikirlərini ifadə etməyə həvəsləndirmək üçün müəllimlər tərəfindən dərslər planlarına şagirdlərin şəxsi təhlillərini etməsi imkanlarının daxil olunmasına səbəb olur.<sup>34</sup>

### Müxtəlifliyin cavablandırılması

Müxtəlifliyin cavablandırılmasında müəllimlərin istifadə etdiyi effektiv planlama proseslərinin müşahidəsi konkret sxemləri müəyyən edir.<sup>35</sup> Adətən təcrübəli müəllimlər onların artıq repertuarına çevrilən bir sıra dərslər formatları hazırlayırlar ki, bu formatlar çərçivəsində hər hansı spesifik məqsədə xidmət edən tənzimləmələr yaradırlar. Burada onlar adi dərslər sxemlərini uyğunlaşdırmaq üçün dərslər deyilən mövzu, sinfin yaşı və təcrübəsi, sinfin şəraiti, mövcud resurslar və öz əhval ruhiyyələri kimi qarşılıqlı əlaqədə olan bir sıra amilləri nəzərə alırlar. Belə planlama daha unikaldir və adətən daha geniş miqyasda intuitiv səviyyədə həyata keçirilir. Bu mənada, təsvir olunan proses təlim zamanı müəllim olmağa hazırlaşan tələbələrə təqdim edilən sisteməlik prosedurlara bənzəmir. Başqa cür desək bu planlama geniş mənada müəyyən olunmuş sxemlərin davamlı şəkildə təkmilləşdirilməsi prosesini ehtiva edir.

<sup>30</sup> Florian və Black-Hawkins (2010).

<sup>31</sup> Stigler və Hiebert (1999).

<sup>32</sup> Hargreaves (2003).

<sup>33</sup> Lewis & Norwich (2005); Udvari-Solnar (1996).

<sup>34</sup> Black & William (1998).

<sup>35</sup> Ainscow (1997, 1999, 2005); Hopkins, Ainscow & West (1994).

Beləliklə, müəllimlər gündəlik işləri ilə məşğul olduğu üçün bu planlamanın çox hissəsi əsasən arxa fonda baş verir. Əslində müəllim sinfə girəndə və sinifdəki əhval-ruhiyyəni qiymətləndirdikdə hələ də yekun tənzimləmələr edilə bilər. Habelə onu da nəzərə almalıyıq ki, dərs başlasa da planlama yekunlaşmır. Halbuki adətən improvizasiya<sup>36</sup> və ya manipulyasiya<sup>37</sup> kimi proseslərlə xarakterizə olunan ən vacib qərarlar dərsin gedişatında verilən qərarlardır.

Hart<sup>38</sup> müəllimlərin istifadə edə biləcəyi çox faydalı bir resurs hazırlamışdır. Resurs vasitəsilə müəllimlər tərəfindən əvvəllər intuitiv reaksiya verə bilmədiyi sinif situasiyalarına daha sərt və sistemativ şəkildə cavab vermək imkanı verir. Onun “innovativ düşüncə” adlandırdığı yanaşma uşaqların öyrənməsini dəstəkləmək üçün yeni ideyaların yaradılması vasitəsidir. Bu model onun 5 “izah rejimi” kimi müəyyən etdiyi prosesə əsaslanır.<sup>39</sup> Bura daxildir: *əlaqələrin yaradılması* (yəni ‘Hansı kontekstual təsirlər uşağın cavabına təsir edə bilər?’); *ziddiyyətlər* (yəni, ‘Bu cavab başqa cür necə başa düşülə bilər?’); *uşağın baxış bucağının nəzərə alınması* (yəni, ‘Bu fəaliyyətin uşaq üçün mənə və məqsədi nədir?’); *hisslərin təsirinin qeyd alınması* (yəni, ‘Bu barədə özümü necə hiss edirəm? Bu hissələr burada baş verənlər haqqında mənə nə deyir?’); və *mühakimələrin təxirə salınması* (yəni, ‘Bu hərəkət mühakimələrimizdə qətiyyətli ola bilməyimiz üçün resurslar üzrə kifayət qədər məlumatımızın olmamasının dərk edilməsi və beləliklə də, daha çox resursların əldə edilməsi üçün addımlar atarkən bizi şagirdlərin ehtiyacları barədə mühakimə yürütməkdən çəkindirir’). Sınıfə apardığı təcrübələrə əsaslanaraq, o, müəllimlərin şagirdlərin müxtəlifliyinə cavab verilməsinin potensial imkanlarını müəyyən etməsi məqsədilə dərsdə keçdiyi “cəld reaksiyanın” formalaşdırılması üçün bu sualları birlikdə necə istifadə edə biləcəyini nümayiş etdirir.

### Sınıfə əməkdaşlıq

Öz mahiyyəti etibarilə dərsdə iştirakı artıracaq və eyni zamanda sinfin bütün nümayəndələri üçün yüksək dərəcəli standartları qoruyacaq sinif şəraitinin yaradılması üçün şagirdlər arasında əməkdaşlığı təşviq edən yanaşmaların potensialına dair güclü dəlillər var.<sup>40</sup> Bundan əlavə, bu dəlillər sübut edir ki, bu cür təcrübələrdən istifadə ‘müstəsna şagirdlərin’ (sınıfə yeni qoşulan, müxtəlif mədəni mənsubiyyəti olan və ya əlilliyi olanlar) cəlb edilməsində effektiv vasitə ola bilər. Belə ki, bu növ sinif təcrübəsinin təşkilində təcrübəyə ehtiyac duyulduğunu yenidən vurğulamaq çox vacibdir. Yaxşı idarə edilməyən birləşmiş qrup işi adətən əhəmiyyətli zaman itkisinə səbəb olur və öz növbəsində parçalanma üçün münbit şərait yaradır.

Birgə öyrənməyə dair dəlillərin qeyd edilən üstünlükləri bu cür yanaşmaların geniş şəkildə istifadə edilməsinin qənaətbəxş olacağını güman etməyə imkan verir. Lakin bunun heç də belə olmadığına sübut edən dəlillər də vardır.<sup>41</sup> Məsələn, İngiltərənin ibtidai məktəblərində tədris proqramında öyrənmənin və məsələlərin həll edilməsi üsullarının aşkar olunmasına dair uzunmüddətli ənənə mövcud idi. Bu səbəbdən müəllimlərdən şagirdlərdən eyni tapşırıq və ya fəaliyyətlər üzrə birgə çalışmasını tələb edən yanaşmalardan istifadə etməsi gözlənilməli idi. Faktiki olaraq ibtidai sinif uşaqlarının qruplar şəklində masa arxasında əyləşərək çalışması adi hal olsa da detallı təhlillər onların fərdi tapşırıqlar üzərində işlədiklərini sübut etmişdir. Bu minvalla, onlar hər bir anlamda ən pis vəziyyətlə üzləşirlər. Bu oturuş quruluşunun təşviq etdiyi təsadüfi qrup müzakirələri diqqətin bir yerə toplanmasını tələb edən fərdi işə mane ola bilər.

<sup>36</sup> Ainscow (1999).

<sup>37</sup> Huberman (1993).

<sup>38</sup> Hart (1996).

<sup>39</sup> Hart (1996: 8).

<sup>40</sup> Məsələn, Johnson & Johnson (1999); Johnson, Johnson & Holubec (1998).

<sup>41</sup> Alexander (2010).

Belə ki, resursların məhdudluğu səbəbindən “uşaqdan-uşağa” adlanan proqramların hazırlanması vasitəsilə “yaşıl gücü” potensialının tanınmasına səbəb olan iqtisadi cəhətdən kasıb cənub yarımkürəsi ölkələrinin nailiyyətlərindən daha çox şeylər öyrənə bilərik.<sup>42</sup> Bu təcrübələr göstərir ki, uşaqlar dərslərdə iştirak qarşısında duran maneələrin aradan qaldırılması və bütün sinifdəkilərin öyrənmə imkanlarının artırılması üçün səfərbər edilməli olan, lakin özü-özlüyündə kifayət qədər istifadə edilməyən resurslardır. Əslində sinif nə qədər böyükdürsə əldə olan potensial resurslar o qədər çoxdur. Burada ən vacib amil müəllimlərin bu istifadə edilməmiş enerjini səfərbər edə bilməsi qabiliyyətidir. Məhz bu amil müəllimlərə bu cür işləmək üsullarını formalaşdırmaq üçün necə kömək edə biləcəyimizə dair sualla bizi üz-üzə qoyur.

**Əsas fikir:** İnküzv sinif təcrübəsi iştirak və öyrənməyə maneələrin aradan qaldırılması məqsədilə mövcud insan resurslarının səfərbər edilməsindən ibarətdir.

<sup>42</sup> Hawes (1988).

## Inklüziv təcrübənin inkişafı

### Araşdırmanın rolu

Birləşmiş Krallıqda aparılan son iki araşdırma öyrənənin müxtəlifliyinə cavab verən təcrübələrin necə inkişaf etdirilməsini daha diqqətlə və yaxından nəzərdən keçirmişdir. Xüsusilə, hər iki layihədə tədqiqatçılar təcrübəçi müəllimlərlə qarşılıqlı əməkdaşlıq çərçivəsində çalışmışdır.

“*Sərhədsiz öyrənmə*” adlanan birinci layihədə sinifdəki şagirdlərin bacarıqlarına dair əvvəlcədən müəyyən edilmiş fərziyyələrdən azad tədris üsulları tədqiq edilmişdir.<sup>43</sup> Tədqiqatçılar təcrübəni araşdırmaq üçün sabit bacarığın olması ideyasını təkzib edən bir qrup müəllimlə sıx əməkdaşlıq etmişdir. Tədqiqatçılar belə bir yanaşmanı əsas götürərək işə başladılar: bacarıqlara fokuslanan təhsil uşaqların öyrənməsində məhdudiyet yaradır və onları özlərini həmyaşıdları ilə müqayisə etməklə özləri haqqında fikir formalaşdırmağa sövq edir.

Tədqiqatçılar iddia edirlər ki, fitri istedad kimi bacarıq anlayışı qəbul edilən müxtəliflikləri özündə birləşdirən “uşaqlar haqqında danışmağın təbii yoluna” çevrilmişdir. Bundan əlavə, onlar qeyd edirlər ki, İngiltərədə bütün şagirdlərin müvafiq təhsil alması üçün müəllimlərin onları müqayisə etməsi, təsnifləşdirməsi və qruplaşdırması halını adiləşdirərək milli siyasət bu fərziyyəni dəstəkləyir. Məsələn, məktəb müfəttişlərindən tədrisin şagirdlərin ‘daha çox bacaran, ‘orta’ və ‘daha az bacaran’ kimi təsnifləşdirilərək aparılmasının yoxlanılması tələb edilir. Bu kontekstdə bacarıq deyildikdə nəyin nəzərdə tutulmasının aşkar bildirilməməsi müəllimlərə öz inam və baxışlarına uyğun qiymətləndirmə aparmasına imkan yaradır. Lakin qeyd olunur ki, nəticəyə yönəlmiş təhsil siyasəti və təlim nailiyyətlərində müəllimlərin müsbət (mənfi) rolunun olması yanaşması “ölçüləbilən bacarıq” anlayışını qəbul etməyən müəllimlər üçün imkanı məhdudlaşdırır.

Müəllimin təcrübə və fikirlərini yaxından təhlil edərək tədqiqatçılar qarşılarında öyrənənlərin müxtəlifliyi üzrə ‘daha ədalətli və geniş imkanlar yaradan’ yolların araşdırılması hədəfini qoymuşdur. Bu araşdırma sinifdəki hər bir uşağın öyrənmək qabiliyyətini artırmaq üçün hansı imkanların olduğunu aşkar etməkdə, o cümlədən uşaqların öyrənməsinin tam və effektiv şəkildə inkişaf etməsi üçün şəraitin yaradılmasında maraqlı olan müəllimləri əhatə edəcək.

Tədqiqatçılar bildirirlər ki, araşdırmaya cəlb olunan müəllimlər qəti olaraq inanırlar ki, müsbət nəticələr əldə etmək mümkündür və uşağın hazırkı nailiyyət və xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq yaxşı şəraitin təmin edilməsi ilə hər kəsin öyrənmə potensialı artırıla bilər. İşlərinə bu prizmadan yanaşaraq araşdırmaya cəlb olunan müəllimlər uşaqlar üçün təşəbbüsləri və hal-hazırda baş verənlər arasındakı boşluqları təhlil etmişdir.

“*Məktəblərdəki inklüziv təcrübənin öyrənilməsi və inkişafı*” adlanan ikinci layihədə daim dəyişən təcrübələr üzrə stimül qismində araşdırmaların vacibliyi vurğulanmışdır. Bura universitet tədqiqatçıları ilə sıx əməkdaşlıq çərçivəsində olmaqla öz kontekstlərində inklüziyanın inkişaf yollarının axtarılması üçün 25 məktəb cəlb olunmuşdur.<sup>44</sup> Qeyd etmək lazımdır ki, bu proses test və imtahan balları ilə ölçülən dövlət təhsil standartlarının artırılması üçün hökumətin geniş səyləri kontekstində həyata keçirilmişdir. Burada məktəb növləri arasında geniş miqyaslı müxtəlifliyi şərtləndirən siyasətləri özündə birləşdirən təhsil ‘bazarı’ yaradılmışdır. Nəticə ən kasıb uşağın ən aşağı nailiyyətlər nümayiş etdirən məktəblərə gətirdiyi yarı-selektiv sistemdir; eyni siyasət trendləri yalnız ABŞ-da deyil həmçinin bir sıra inkişaf etmiş ölkələrdə də müşahidə edilir.<sup>45</sup>

<sup>43</sup>Hart (2003); Hart, Dixon, Drummond & McIntyre (2004).

<sup>44</sup>Ainscow, Booth və Dyson (2004); Ainscow və b. (2003); Ainscow, Booth və Dyson (2006).

<sup>45</sup>Wilkinson & Pickett (2000).



Lakin milli siyasətin bu aşkar qeyri-münasib kontekstinə baxmayaraq araşdırmada iştirak edən məktəblərdə nə inklüziyanın "standartlar gündəliyi" tərəfindən dağıdılması, nə də radikal inklüziv alternativin xeyrinə standartlar gündəliyindən imtina edilməsi qeyd edilməmişdir. Şübhəsiz ki, çoxsaylı müəllimlər standartlar gündəliyinin onların işinə təsiri barədə narahat idi və bəziləri onların ziddiyyət təşkil etdiyi inklüziya baxışlarını qəbul edirdi. Belə ki, bir çox məktəblərdə iki gündəlik bir-biri ilə bağlı qalmaqdadır. Həqiqətən də nailiyyət üzrə fokuslanma bəzi müəllimlərin diqqətini və marağını əvvəllər nəzərə alınmamış həssas qrupların nailiyyət və iştirakı məsələlərinə yönəltdi. Eyni qaydada, inklüziyaya dair narahatlıqlar məktəbin standartların artmasına verdiyi zəruri reaksiyaları formalaşdırır.

Xarici zərurətlər və məktəbdəki dəyişikliklər arasındakı əlaqəyə mənə vermək məqsədilə araşdırma məktəblərin daxilində xarici gündəlik məsələlərin "təcrübə mübadiləsi cəmiyyətlərinin" norma və dəyərləri arasında necə vasitəçilik etdiyini aşkar etmək və nəticələrin hansı yolla daha az inklüziv dialoqların bir hissəsinə çevrilməsini öyrənmək üçün Vengerin<sup>46</sup> fikirlərindən istifadə etmişdir. Bu yolla milli siyasətin rolu araşdırmada yeni müstəviyə çıxır. Burada məktəblər qaçılmaz qeyri-inklüzivliyin vasitəçiliyi olmadan nəticələr vermək üçün qeyri-qənaətbəxş siyasət öhdəlikləri kimi görünən tələblərlə maraqlana bilər.

Bu iki tədqiqatın nəticələri birlikdə optimist olmaq üçün münbit mühit yaradır. Onlar göstərir ki, müəllimlərin mövcud təcrübələrinin tədqiqinin nəticəsi olaraq məktəblərin daxili sosial dinamikası çərçivəsində müəyyən edilmiş daha inklüziv yanaşmalar yarana bilər. Bundan əlavə onlar siyasət və təcrübəni irəli aparmaq üçün yeni imkanların araşdırılması məqsədilə bu dinamikliyə müdaxilə etməyin mümkünlüyünü nümayiş etdirir.

### Təcrübənin artırılması

Tədqiqatın nəticəsi göstərir ki, tədrisin müxtəlif cür həyata keçirildikdə faktiki necə olduğunu görmədən, o cümlədən müəllimlərə etdikləri və etmək istədikləri arasında fərqi başa düşməyə kiminsə dəstəyi olmadan təcrübənin inkişafı mümkün deyil.<sup>47</sup> Bundan əlavə qeyd edilir ki, bu məsələ təşkilati səviyyədə həll olunmadan əvvəl fərdi səviyyədə öz həllini tapmalıdır. Əslində fərdi səviyyədə dəyişikliklərə xüsusi diqqət ayırmadan əməkdaşlığın genişləndirilməsi çətinliklərə qarşı müxtəlif yollarla mübarizənin əvəzinə sadəcə olaraq mövcud təcrübələrin möhkəmləndirilməsi üçün müəllimlərin bir yerə toplanması ilə nəticələnə bilər.<sup>48</sup>

Həmkarların bir-biri və özləri ilə təcrübələrinin ətraflı aspektləri barədə ünsiyyətdə olması üçün ümumi yanaşmanın hazırlanması təcrübədə dəyişikliklərin baş verdiyi məktəblərdəki proseslərin tam mərkəzində durur.<sup>49</sup> Belə ümumi yanaşmanın olmaması müəllimlərin yeni imkanları sınaqdan keçirməsini çətinləşdirir. İzah etdiyimiz kimi müəllimlərin intensiv görüşlər zamanı etdiklərinin çox hissəsi əksər hallarda avtomatik olaraq intuisiv səviyyədə baş verir. Bununla bərabər dayanmağa və düşünməyə çox az vaxt olur. Məhz bu səbəbdən təcrübənin inkişaf etdirilməsi cəhdlərinin uğurlu olması üçün iş zamanı həmkarlarla görüş imkanının mövcudluğu çox böyük əhəmiyyət kəsb edir. Paylaşılan təcrübə sayəsində həmkarlar hazırda nə etdiklərini və nə etmək istədiklərini müəyyən etmək üçün bir-birinə kömək edə bilərlər.<sup>50</sup> Həmçinin bu müəyyən qrup təhsilçilərə dair qəbul olunmuş fikirlərin qarşılıqlı tənqiddə məruz qaldığı mühitin və ya məkanın yaradılması vasitəsidir.

<sup>46</sup> Wenger (1998).

<sup>47</sup> Elmore, Peterson & McCarthy (1996).

<sup>48</sup> Lipman (1997).

<sup>49</sup> Huberman (1993).

<sup>50</sup> Hiebert, Gallimore & Stigler (2002).

Sadalananlar işləməyin bu cür üsullarının necə təqdim edilməsinə dair suallar doğurur. Burada ümidverici yanaşma Yaponiya və digər Asiya ölkələrində özünü doğruldan tədrisin təkmilləşdirilməsi üçün sisteməlik prosedura olan “dərslər tədqiqatı”.<sup>51</sup> Dərslər tədqiqatının məqsədi müəllimlərin bütün şagirdləri təmin etdiyi təcrübələrin effektivliyinin artırılmasıdır. Əsas fəaliyyət müzakirələr vasitəsilə formalaşdırılan ümumi məsələ üzrə əməkdaşlıqdır. Diqqət mərkəzində olan məsələnin məzmununu sonradan şagirdlərin aldığı təcrübənin keyfiyyəti üzrə məlumatların toplanması üçün baza qismində istifadə edilən planlaşdırılan dərslərdir. Bu dərslər “dərslərin tədqiqatı” adlanır və müəllimlərin təcrübələri, eləcə də şagirdlərin planlanmış fəaliyyətlərə cavab reaksiyalarının müəyyən edilməsi üçün istifadə edilir. Qrup üzvləri dərslər planını hazırlamaq üçün birlikdə çalışır və sonra hər biri növbə ilə sözügedən planı icra edir. Hər bir sınaq dərsləri arasında dərslər tədqiqatının təkmilləşdirilməsini asanlaşdırmaq üçün müşahidələr və dərslərdən sonra iclaslar təşkil olunur.

Dərslərin tədqiqatı bir çox üsullarla həyata keçirilə bilər. Məsələn, o kiçik könüllü heyət qrupu, o cümlədən şöbə və ya xüsusi qrupları əhatə edə bilər. Habelə o məktəblər arasında olmaqla yanaşı daha geniş miqyasda birlikdə çalışan müəllimlər şəbəkəsinin bir hissəsini özündə birləşdirə bilər.<sup>52</sup> Dərslərin tədqiqatı yanaşmasında dəlillərin toplanması əsas amildir. Burada adətən şagirdlərin cavabları və reaksiyaları müşahidə edilir və dərslər video lentə yazılır. Baş tutan müzakirələrdə həllədiçi üstünlükləri təqdim etməyə meyilli olan şagirdlərin düşüncə və baxışlarının dinlənilməsinə də xüsusi diqqət ayrılır.

### İntervalları yaradılması

Öz növbəsində digər tədqiqat da daha inklüziv tədrisin inkişafına zəmin yaratmaq üçün tədrisin tədqiqatında dəlillərdən istifadənin necə yardımçı ola biləcəyini təsdiq etdi.<sup>53</sup> Xüsusilə, o, mövcud müzakirələri dayandıraraq yenidən qiymətləndirmə və yenidən düşünmək, eləcə də təcrübəni inkişaf etdirmək məqsədilə gözdənqaçan imkanlar üzərində diqqəti cəmləmək üçün şərait yarada bilər. Bu aspektdə güclü üsullara bəzən video lentə alma<sup>54</sup> və məktəbdəki tədris və təhsil alma tərtibatlarına dair şagirdlərdən toplanan dəlillər<sup>55</sup> vasitəsilə qarşılıqlı müşahidələrdən istifadə daxildir. Bu cür yanaşmalar konkret şərtlər daxilində özünütəhlil, yaradıcılıq və cavab reaksiyasını təşviq etməklə məlum olmayanı aydınlaşdırmağa dəstək olan intervalları təmin edir. Belə etməklə onlar bəzən problem hesab edilən amillərə münasibətin dəyişilməsinə səbəb olur, habelə, müəllimlərin diqqətini iştirak və öyrənmə qarşısındakı maneələrin aşılması üçün gözdənqaçan imkanlara yönəldir.

Burada bizim arqument təcrübələrin konkret vəziyyətlərdə problemləri həll edən fəaliyyətlər olduğunu iddia edən Robinsonun<sup>56</sup> işinə əsaslanır. Bu o deməkdir ki, təcrübənin izah edilməsi onun həll kimi çıxış etdiyi problemin aşkarlanmasıdır. Beləliklə, təcrübəçilərlə çiyin-çiyinə çalışmaqqla qərarların qəbul edilməsinə cəlb edilmiş fikirlər və müəllimlərin problemləri formalaşdırması üsullarına dair nəticələr çıxarıla bilər. Əlavə olaraq tədqiqat müxtəlif növ dəlillərin cəlb edilməsi nəticəsində bəzən ilkin düşüncələrin necə dəyişə biləcəyini də nümayiş etdirir.<sup>57</sup>

Lakin inklüziv təcrübələrin inkişafına dair araşdırmaya əsaslanan belə yanaşmalar birmənalı qarşılınmır. Dəlillərlə işləyən bir qrup müəllimlər tərəfindən yaradılan intervallar heç də həmişə yeni iş üsullarının nəzərə alınmasına səbəb olmur. Araşdırmalarda məktəbdə dərin kök salmış stereotiplərin daha inklüziv üsulların təkmilləşdirilməsinin təşviqi üçün vacib olan eksperimentlərin qarşısını necə ala bilməsinə dair nümunələr sənədləşdirilmişdir.<sup>58</sup>

<sup>51</sup> Hiebert, Gallimore & Stigler (2002); Lo, Yan & Pakey (2005); Stigler & Hiebert (1999).

<sup>52</sup> Ainscow, Booth & Dyson (2006).

<sup>53</sup> Ainscow, Howes, Farrell & Frankham (2003).

<sup>54</sup> Ainscow (1999).

<sup>55</sup> Kaplan (2006); Messiou (2006); Miles & Kaplan (2005).

<sup>56</sup> Robinson (1998).

<sup>57</sup> Ainscow, Booth & Dyson (2006); Hart (1996).

<sup>58</sup> Howes & Ainscow (2006); Ainscow & Kaplan (2006).

Bu bizə xatırladır ki, təhsil çətinliklərini şagirdlərlə əlaqəli çətinliklər kimi patolojiləşdirmək çox asandır. Sözügedən yanaşma yalnız əlilliyi və xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərlə məhdudlaşmayaraq müəyyən məktəblərdə müəyyən müəllimlər üçün bəzi şagirdlərin sosial-iqtisadi vəziyyəti, irqi, dili və ya cinsi problematik görünür. Nəticədə artıq sistemlərdə dərin kök salmış “müxtəlifliyə” çatışmazlıq kimi yanaşmaların aşkar olunması və sorğulanması məqsədilə şagirdlərin “çatışmazlığı olan” kimi qruplaşdırıldığı məktəblərdəki müəllimlərin səriştə və bacarıqlarının artırılması yollarının axtarılması çox vacidir.<sup>59</sup> Bura çatışmazlıq ehtimalların konkret şagirdlərə necə təsir edə bilməsinə dair sayılıq və detallı tədqiqatlar daxildir.

### Məktəb mədəniyyəti

Bu, öz növbəsində məktəbdəki mədəniyyət amillərinin vacibliyini vurğulayır. Schein<sup>60</sup> iddia edir ki, mədəniyyət özlərini və iş kontekstlərini necə qiymətləndirdiklərini müəyyən etmək məqsədilə qeyri-ixtiyari fəaliyyət göstərən təşkilatın üzvləri arasında paylaşılan əsas fikir və inancların daha dərin səviyyəsini əks etdirir. Bu dəyərlərin hansı dərəcədə müxtəlifliyi qəbul və təqdir etməsi, həmçinin bütün uşaqlara təhsil imkanı yaratmaq öhdəliyi, eləcə də bu dəyərlərin kollektivə nə dərəcədə sirayət etməsi şagirdlərin fəal təlimə cəlb olunması və öyrənməsinə təsir göstərən amildir.<sup>61</sup>

Hargreave<sup>62</sup> hesab edir ki, məktəb mədəniyyəti dedikdə məktəb reallıqlarını formalaşdıran amillər nəzərdə tutulur ki, məhz bu reallıqlar sayəsində şagird və müəllimlər özləri, davranışları və ətraf aləmə müəyyən məna verir. O, qeyd edir ki, mədəniyyətin mövcud reallığı müəyyən edən funksiyası adətən keçmişdən miras qalmış məsələlərin həll edilməsi funksiyasıdır. Bu minvalla, bugünkü mədəniyyət forması ortaya çıxan problemlərin həll olunması üçün yaradılmış və adətən yenilikdən məhrum edilmiş məsələlər üçün sabahın sübutsuz qəbul olunan reseptinə çevrilmişdir.

Xüsusilə, çoxsaylı təzyiqlərlə üzləşən və təcrübəçilərin qarşılaşdığı problemləri təkbaşına həll etdiyi kontekstlərdə məktəbdəki mövcud normaların dəyişdirilməsinə nail olmaq çox çətinidir.<sup>63</sup> Digər tərəfdən, məktəbin mövcud “menyusuna” uyğun gəlməyən uşaqların mövcudluğu yeni təlim üsullarının təcrübədən keçirilməsində müəllimlərin bir-birini dəstəklədiyi daha kooperativ mədəniyyətin yaradılması üçün stimulun artırılmasını təmin edə bilər. Bu yolla məsələlərin həll olunması məktəbin mədəniyyətini formalaşdıran və daha çox işlərin görülməsinin inküziv yollarını gücləndirməyə kömək edən fəaliyyətləri tədricən reallığı müəyyən edən, sübutsuz qəbul edilən funksiyalara çevrilir. Eyni zamanda, bu bütün uşaqlar üçün effektiv olan məktəblərin yaradılmasına öz əhəmiyyətli töhfəsini verəcək.<sup>64</sup>

Bütün bunlar düşünməkdə və danışmaqda, təcrübənin nəzərdən keçirilməsi və təkmilləşdirilməsində, o cümlədən daha inklüziv mədəniyyətin yaradılması cəhdlərinin edilməsində daha inklüziv olmaqla nəticələnir. Belə konseptləşdirmə inklüzivliyi nə yarandığı və inkişaf etdiyi mühtdən, nə də bu inkişafı məhdudlaşdıran və ya saxlaya biləcək sosial əlaqələrdən ayıra bilməyəcəyimizə dəlalət edir.<sup>65</sup> Bu, fərdlər, habelə fərdlər və qruplar arasında ümumi inanc və dəyərlərin mövcud olması və dəyişməsinə sübut edən mürəkkəb qarşılıqlı əlaqədir və sözügedən inancları mövcud olduğu əlaqədən ayırmaq mümkün deyil.

**Əsas fikir:** Müxtəlif növ dəlillərin cəlb edilməsi müəllimlərin inklüziv təcrübələri inkişaf etdirməsini təşviq etmək üçün güclü stimula ola bilər.

<sup>59</sup> Trent və başqaları (1998).

<sup>60</sup> Schein (1985).

<sup>61</sup> Kugelmass (2001); Rosenholtz (1989).

<sup>62</sup> Hargreaves (1995).

<sup>63</sup> Fullan (1991).

<sup>64</sup> Ainscow (1999).

<sup>65</sup> Dyson (2006).

## Öyrənmənin dəstəklənməsi

### Dəstək formaları

İnklüziv təhsilin müxtəlifliyə istiqamətlənmiş tədris prosesi kimi konseptləşdirilməsi fərdi şagirdlər üçün daha hansı əlavə dəstək formalarının olmasına dair suallar yaradır. Həmçinin bu mütəxəssis heyətinin rol bölgüsünə də öz təsirini göstərir.

Beynəlxalq miqyasda xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərə fərdi dəstəyin təmin edilməsi üçün müxtəlif yanaşmalar mövcuddur.<sup>66</sup> Onların hər biri potensial üstünlük və çatışmazlıqlara malikdir. Məsələn, Finlandiyada xüsusi müəllimlərin rolunun tədqiqinə dair Takala və başqaları tərəfindən aparılmış tədqiqatda<sup>67</sup> əsas üç yanaşma qeyd olunur:

1. *Xüsusi təhsil üzrə pedaqoqla fərdi təlim* – xüsusi diqqətin ayrılmasının effektiv görsənməsinə baxmayaraq bu hal şagirdlərin özlərini yüksək təzyiq altında hiss etməsinə də səbəb ola bilər; yaşadılarla sosial təmasın olmaması, ümumtəhsil ocaqlarından təcrid olunma və təhsilə çəkilən əlavə xərclər.
2. *Kiçik qruplarla təlim* – bu üsulun fokuslanmış, sərbəst və dəstəkləyici atmosfer yaratması təəssüratı yaranır. Lakin burada da mənfi təsirlər müşahidə olunur – bəzi şagirdlər sinifdən kənarlaşdırıldığına görə əziyyət çəkir və özlərini təcrid olunmuş hesab edir; onlar əsas dərstdə keçirilənləri ötürür və qrup təlimlərində fərdlərə kifayət qədər vaxt ayrılmır. Xüsusi müəllimlər sinif müəllimi ilə birgə dərslərin planlaşdırılması üçün vaxt azlığından şikayət edir və orta təhsil pilləsində tədris proqramına dair kifayət qədər biliyə malik olmadıqlarını hiss edirlər.
3. *Sinifdə iki müəllimlə birgə təlim* – ümumilikdə bu üsul hər iki əməkdaş tərəfindən yaxşı qarşılır. Bu, o deməkdir ki, sinifdə daha çox şagirdlər üçün dəstək əlçatan olur və ən əsası şagirdlər sinifdə qaldığı üçün dərslərin əsas məzmununu qaçırmır. Dərslər daha yaxşı planlaşdırılır. Lakin birgə planlaşdırma vaxt tələb edir və lazımı vaxt olmadıqda dəstəkləyici müəllim özünü köməkçi kimi hiss edir.

### Müəllim köməkçisi

Bəzi ölkələrdə ümumtəhsil məktəblərində XTE olan uşaqların dəstəklənməsi bəzən Xüsusi Təhsil Ehtiyacları üzrə Koordinator (XTEK) və ya çox zaman inklüziya meneceri adlandırılan heyətin xüsusi mütəxəssis üzvü tərəfindən həyata keçirilir. Onlar bəzən sinifdə şagirdlərlə fərdi işləyən müəllim köməkçilərindən ibarət qruplardan istifadə edərək fərdi şagirdlərin dəstəklənməsinin təşkili işinə cəlb oluna bilər. 1997 – 2008-ci illər arasında İngiltərədə çalışan müəllim köməkçilərinin sayı 60,600-dan 176,900-ə qədər artmışdır ki, bu rəqəm məktəbin işçi qüvvəsinin dördü birini təşkil edir.<sup>68</sup>

Bəzi tədqiqatlar göstərir ki, müəllimlər sinifdə köməkçilərin olmasının şagirdlərin diqqətinin artması, öyrənmə prosesində irəliləyişlər, müəllimin işinin effektivliyinin artması və əldə edilən nəticələrin yaxşılaşması daxil olmaqla tədris və öyrənməyə böyük diapazonlu təsirlər göstərdiyini hiss edir.<sup>69</sup> Lakin digər tədqiqatlar bu heyətin təsirinə dair qarışıq mənzərə təsvir edir. Məsələn, Blatchford və başqalarının<sup>70</sup> apardığı geniş miqyaslı araşdırma nəticəsində onlar iddia edirlər ki, təhsilin nəticələrinə təsir üzrə çox az dəlil var. Digər tərəfdən, ibtidai siniflərdə kiçik qruplarla olmaqla lazımı qaydada təlim keçmiş köməkçi heyət tərəfindən hədəflənmiş dəstək tədbirlərinin müəyyən şagirdlərin yazıb-oxuma bacarıqlarının inkişafında irəliləyişlərin əldə edilməsinə dair bəzi dəlillər vardır.<sup>71</sup>

<sup>66</sup> Ainscow (1999).

<sup>67</sup> Takala və başqaları (2009).

<sup>68</sup> DCSF (2008).

<sup>69</sup> Farrell və başqaları (2010).

<sup>70</sup> Blatchford və başqaları (2009).

<sup>71</sup> Farrell və başqaları (2010).

Eyni zamanda, Vebster və başqaları<sup>72</sup> müəyyən etmişdir ki, orta məktəblərdə XTE olan şagirdlərin müəllim köməkçiləri ilə təması və onların müəllimlərlə qarşılıqlı əlaqəsinin sayı arasında tərs mütənasib əlaqə var. Əlavə olaraq, dəstəklənən şagirdlərin əksəriyyəti vaxtlarının çox hissəsini yaşadlarının etdiklərindən fərqli olan tapşırıqları üzərində işləməklə keçirir. Bu müəlliflərin İngilis dili fənni kontekstində çox vaxt müəllim köməkçilərinin dəstəyindən müəllimin diqqətinə alternativ olaraq istifadə edilməsi qənaətinə gəlməsinə səbəb oldu. Nəticə olaraq onlar aşağıda sadalananları tövsiyə etdilər:

- məktəblər köməkçi heyətin müntəzəm olaraq aşağı nəticələr əldə edən şagirdlərə dəstək olmamasını təmin etmək üçün onların gördükləri işləri nəzarətdə saxlamalıdır;
- daha çox ehtiyacları olan şagirdlər müəllimlə daha çox vaxt keçirməlidir;
- müəllimlər köməkçi heyət tərəfindən dəstəklənənlər daxil olmaqla sinifdəki bütün şagirdlər üçün dərslərin planlanması öhdəliyini öz üzərinə götürməlidir.

Bu araşdırmaların nəticələrində bəzi fərqlərin olmasına baxmayaraq (çox güman ki, kontekstlə əlaqəli) ümumtəhsil ocaqlarında müəllim köməkçisindən istifadə edildikdə onların müvafiq təlim keçməsinin zəruriliyini vurğulayan ümumi qəbul edilmiş qayda var. Həmçinin müəllimlərin özlərinin də siniflərdə belə dəstəyin necə istifadə edilməsinə dair təlimə ehtiyac duyduqları iddia edilir.

**Əsas fikir:** Fərdi ehtiyaclar üzrə əlavə dəstəkdən istifadə ehtiyatla planlanmalı və bu işə cəlb olunanlar müvafiq qaydada təlim keçməlidir.

<sup>72</sup> Vebster və başqaları (2010).



## Məktəbin inkişafı

### Çətinliklərə səbəb olan aşağı nəticələr

Birləşmiş Krallıqda valideynlərin xüsusi təhsil ehtiyacları sistemində etimadını artırma yollarını araşdırma məqsədi ilə aparılmış son bir araşdırmada belə bir nəticə əldə olunmuşdur ki, "xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların təhsil nailiyyəti çox aşağıdır və onlarla həmyaşıdları arasında olan fərq çox böyükdür".<sup>73</sup> Bunun səbəbləri əlilliyi olan uşaqlar və digər xüsusi təhsil ehtiyacı olanlar üçün yaxşı nəticələrin əldə edilməsinə kifayət qədər əhəmiyyət verməyən ümumi təhsil sisteminin və cəmiyyətin uzunmüddətli təsirləri olmuşdur.

Hesabatda xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün hazırkı gözləntilərin mövcud üslubunu dəyişdirməyə ehtiyac olduğu iddia edilir; çox sayda məktəbdə hələ də ən yaxşı müəllimləri ən yüksək qabiliyyəti olan uşaqlara yönəltmək siyasətinin aparıldığı bildirilir və ən yaxşı müəllimlərin və daha məqsədyönlü resursların daha çox ehtiyacı olanlara yönəldilməsi tövsiyə edilir.

Bu məsələni nəzərdən keçirərkən, inklüzivliyə şərait yaratma səyləri və məktəblərdə standartların qaldırılması tələblərinin arasındakı potensial gərginliyin qarşısını almaq lazımdır. Əksər ölkələrdə məktəblər ilk növbədə öz şagirdlərinin akademik nailiyyətləri ilə qiymətləndirilir. Bu siyasət kontekstində, məktəblər özlərini daha effektiv və rəqabətli hala gətirməyə istiqamətlənmiş siyasətlərə üstünlük verməyə meyl edirlər; bu isə şagird müxtəlifliyinə dair prioritetləri ləğv edən təsirli münasibət bildirməyə mane olan bir yanaşmadır.<sup>74</sup> Həmçinin, bəzi məktəblərin daha inklüziv olmağın onların xarici görünüşlərinə necə təsir göstərməsindən narahat olduğu da iddia edilmişdir.<sup>75</sup>

Bu amillərin təsirini araşdırarkən bəzi tədqiqatçılar, bir məktəbə çox sayda xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagird cəlb edildiyi halda, yüksək standartlar əldə etmənin mümkün olub-olmadığına dair şübhə edirlər.<sup>76</sup> Bununla birlikdə, İngiltərədə Dyson və başqaları<sup>77</sup> tərəfindən aparılan geniş miqyaslı statistik təhlil nəticəsində məlum olmuşdur ki, belə uşaqların mövcudluğu ümumi məktəb nəticələrinə çox az təsir göstərir.

### Inklüziv məktəblərin xüsusiyyətləri

Məktəblər daha inklüziv olmaq üçün tədbirlər gördüyü zaman ortaya çıxan problemləri diqqətə çatdıran bir sıra ədəbiyyatlar vardır.<sup>78</sup> Bu ədəbiyyatlar təşkilat olaraq məktəblərin daxili mürəkkəbliklərini və mövcud olduqları siyasət mühitinin onlar üçün yaratdığı məhdudiyət və ziddiyyətləri göstərir. Beləliklə, onlar yaxşılaşma üçün daha mexaniki yanaşmaların altında yatan fərziyyələri səmərəli şəkildə sorğulayır, lakin inklüzivliyin həqiqətdə necə inkişaf etdirilə biləcəyini söyləməkdən çəkinirlər.

Dyson<sup>79</sup> özünün məktəblərin tədqiqatına dair geniş təcrübəsinə əsaslanaraq inklüziv məktəblərin vahid bir modelinin olmadığını iddia edir. Məsələn, inklüziv məktəblərin şagirdlər baxımından fərqli ola biləcəyini müəyyən etmişdir. Bəziləri əksi olduğu halda bir sıra çətinliklə qarşılaşan məktəb kontingenti kontekstində xüsusi əlilliyi olan uşaqlara təhsil verirlər. Digərləri özləri az nailiyyət əldə edən və çoxsaylı çətinliklərlə qarşılaşan məktəb kontingenti kontekstində çox aşağı nailiyyət səviyyəsi olan uşaqların böyük bir qisminə təhsil verirlər. Digər məktəblərdə bu şagirdlər qarışıq şəkildə təhsil alırlar.

<sup>73</sup> The Lamb Inquiry (2009).

<sup>74</sup> Ainscow və başqaları (2004).

<sup>75</sup> Dyson və Millward (2000).

<sup>76</sup> Lunt və Norwich (1999); Audit Komissiyası (2002).

<sup>77</sup> Dyson və başqaları (2002).

<sup>78</sup> Məsələn, Ainscow & West (2006); Dyson & Millward (2000); Thomas & Loxley (2001).

<sup>79</sup> Dyson (2010).

Dyson onu da qeyd edir ki, məktəblər müxtəlif yollarla özlərini təmin edirlər. Bəzi məktəblər xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqları həmyaşıdlarından ayrı şəkildə xeyli vaxt keçirmələri üçün "qruplarda" və ya "ehtiyat bazalarında" saxlayırlar. Digərləri, ehtimal ki, böyüklərin dəstəyi ilə onları ümumi sinif otaqlarına yerləşdirirlər. Çox vaxt məktəblərdə çevik təminat yaradılır, belə ki, xüsusi təhsil ehtiyacları olduğu müəyyən edilmiş uşaqlar vaxtlarını müxtəlif təhsil mühitlərində, bəzən həmyaşıdlarının yanında, bəzən isə yarı ayırılmış şəraitdə keçirirlər.

Yüksək inklüzivlik göstəricisi olan məktəblərdə sinif otağı təcrübəsi fərdi planlaşdırma, fərdi dəstək, müxtəlif fəaliyyət növləri və fərdi, qrupşəkilli və bütün siniflə birlikdə görülən işlərin qarışığı baxımından əhəmiyyətli dərəcədə elastikdir. Bununla belə, bunlar hər yerdə yaxşı təşkil olunmuş sinif otaqlarında görülməli olan xüsusiyyətlərdir. Bir daha qeyd edilməlidir ki, inklüziv məktəblərə xas olan fərqli bir pedaqogikanın olduğuna dair heç bir göstərici mövcud deyil.

Dysonun müsahibə götürdüyü<sup>80</sup> inklüziv məktəblərin direktor və müəllimləri bir qayda olaraq dəyərlərə əsaslanırlar. Bununla belə, onların öhdəlikləri inklüzivlikdən daha çox bütün şagirdlər üçün "əldən gələnə" prinsipinə əsaslanır. Bu anlamda "əldən gələnə" özlüyündə şagirdlərə xüsusi şərtlərdə təhsil vermək öhdəliyi daşımır və yuxarıda təsvir etdiyimiz qarışıq, çevik təminat növü ilə tamamilə üst-üstə düşür. Bundan əlavə, bu öhdəlik eyni məktəbdə və eyni sinifdə çoxsaylı şagirdlərin təhsil almasında əhəmiyyətli praktik çətinliklər barədə məlumat verməyə mane olmur. Bir çox hallarda "davranış çətinliyi" olan uşaqların ümumitəhsil məktəblərinə və sinif otaqlarına daxil edilməsinin çətin olduğu müşahidə edilir və hətta ən təcrübəli müəllimlər belə bunu həlli çətin olan problem hesab edirlər.

Dyson yüksək inklüzivliyə malik olan məktəblərin çətinlik çəkən uşaqlar üçün son dərəcə münbit və dəstəkləyici müəssisə olduqlarını iddia edir. Ancaq bu, onların bütün şagirdlərinin nailiyyətlərini artırma baxımından iddialı olmalarına mane olmur. Əlbəttə ki, bütün məktəblərdə işləyənlər kimi, onlar da şagirdlərin nailiyyətini artırmaq üçün bir sıra strategiyaları əldə etməyə meyllidirlər və xüsusi təhsil ehtiyacları olduğu müəyyən edilmiş şagirdlərin mövcudluğu bu strategiyalara mane olmur.

## İnklüziv məktəbin inkişafına təkan vermək

Müəlliflər məktəblərin daha inklüziv olma məsələsinə cavab tapmağa çalışdığı yerlərdə əməkdaşlıq, araşdırma və inkişaf proseslərinə xüsusi diqqət ayırmağa çalışırlar. Məsələn, Skritch<sup>81</sup> müxtəlif peşə biliklərini birləşdirən məktəb heyətinin vacibliyini vurğulayır. Bu kontekstdə, məktəb tərəfindən qoyulan qaydalar çərçivəsində asanlıqla tədris edilə bilməyən uşaqlar "problemlə uşaqlar" deyil, müəllimlərin tələblərə daha çevik reaksiya verə bilməsi üçün öz təcrübələrini yenidən nəzərdən keçirərək həll etməli olduğu çətinlik hesab edilməlidirlər. Analoji olaraq, Ainscow<sup>82</sup> müəyyən "təşkilati vəziyyətlərə" - paylaşılmış liderlik, heyət və şagirdlərin yüksək dərəcədə cəlb olunması, birgə planlaşdırma, sorğulama öhdəliyi və s.) - işarə edir ki, bu da heyət daxilində əməkdaşlığı və problem həll etməni təşviq edir və nəticə etibarilə müxtəlifliyə daha inklüziv cavab tapır.

<sup>80</sup>Dyson (2010).

<sup>81</sup>Skritch (1991).

<sup>82</sup>Ainscow (1999).

Bu mövzular, inklüzivliyin təşviqində məktəb fəaliyyətlərinin effektivliyini araşdıran beynəlxalq ədəbiyyatın araşdırılması ilə dəstəklənir.<sup>83</sup> Araşdırmalar göstərir ki, məktəb fəaliyyəti və şagirdlərin məktəb mədəniyyəti, kurikulumu və məktəb icmasında iştirakı arasında əlaqənin olmasının sübut edən azsaylı, ancaq əhəmiyyətli empirik tədqiqatlar var. Tədqiqatların gəldiyi nəticələr qısa olaraq aşağıdakı kimidir:

- Bəzi məktəblər "inklüziv mədəniyyətlə" xarakterizə edilir. Belə məktəblərdə fərqliliyə hörmətlə yanaşmanın dəyərləri və bütün təhsil alanların təhsil imkanlarına əlçatanlığının təmin edilməsinə dair böyükər arasında qəbul edilmiş müəyyən bir həmrəylik vardır. Bu həmrəylik hər şeyi əhatə edə bilməz və təcrübədə bütün gərginliyi və ziddiyyəti aradan qaldıra bilməz. Digər tərəfdən isə, heyət əməkdaşlığının və birgə problem həll etmənin olması ehtimalı yüksəkdir; və bənzər dəyərlər və öhdəliklər şagirdlərə, valideynlərə və məktəbdə olan digər maraqlı tərəflərə keçə bilər.
- Bu "inklüziv mədəniyyətlərin" şagird iştiraklarının birbaşa və problemsiz bir şəkildə nə dərəcədə güclənməsinə səbəb olduğu aydın deyildir, lakin bu mədəniyyətlərin bəzi aspektləri təyinatına görə iştirakçı kimi qəbul edilə bilər. Məsələn, müəllimlərin müxtəlifliyə olan hörməti uşaqların məktəb cəmiyyəti daxilində iştirak forması kimi başa düşülə bilər. Bundan əlavə, belə mədəniyyətlərlə xarakterizə olunan məktəblərin həmçinin təşkil edilmə formaları (məsələn, sinifdən xaric edilmə əvəzinə, adi sinifdə mütəxəssisin təmin edilməsi) və təcrübə (məsələn, öyrətmə və öyrənməyə konstruktiv yanaşma) ilə də xarakterizə edilmək ehtimalları vardır ki, bu da təyinatına görə iştirakçı kimi qəbul edilə bilər.
- "İnküziv mədəniyyətləri" olan məktəblərin həmçinin inklüziv dəyərlər və liderlik tərzi ilə bağlı öhdəlikləri olan liderlərinin olması ilə xarakterizə olunduğu da ehtimal olunur ki, bu da bir sıra şəxsləri liderlik funksiyalarında iştirak etməyə həvəsləndirir. Belə məktəblərin valideynlər və cəmiyyətlərlə də yaxşı əlaqələrinin olduğu ehtimal edilir.
- Yerli idarəetmə və dövlət siyasəti mühiti məktəblərin inklüziv dəyərlərini dəstəkləyə və ya ona maneə yarada bilər.

Bu məlumatlara əsaslanaraq, Dysonun araşdırma qrupu siyasət və təcrübə üçün bir neçə tövsiyələr irəli sürür. Onlar iddia edir ki, inklüziv məktəbləri inkişaf etdirmək üçün "inklüziv mədəniyyətlərin" inkişafına, xüsusi ilə də məktəblərdə inklüziv dəyərlər ətrafında müəyyən bir həmrəyliyin yaradılmasına xüsusi diqqət ayrılmalıdır. Bu onların məktəb direktorları və digər məktəb rəhbərlərinin inklüziv dəyərlərə dair öhdəliklərinə və iştirakçılıq əsasında rəhbərlik etmə qabiliyyətlərinə əsasən seçilməli və öyrədilməli olduqlarını iddia etmələrinə səbəb olur. Yekun olaraq, tədqiqatçılar belə nəticəyə gəlirlər ki, xarici siyasət mühiti məktəbin səylərinə maneə yaratmaq deyil, dəstək olmaq niyyətindədirsə inklüziv hadisələrlə uyğunluq təşkil etməlidir.

Araşdırmaya əsasən, məktəbin təşkilinin və sinif otağı təcrübəsinin ümumi prinsipləri vardır və onlara əməl edilməlidir: xüsusilə şagirdlər və müəllimlər qarşısında struktur maneələrin aradan qaldırılması, ayrı-ayrı proqramların, xidmətlərin və ixtisasların ləğv edilməsi və şagirdlərə ayrı-ayrı deyil, birlikdə öyrənmək imkanı yaradan pedaqoji yanaşmaların (məsələn, istinad etdiyimiz növ üzrə konstruktiv və birgə öyrənmə yanaşmaları) hazırlanması. Həmçinin inklüziv dəyərlərə ortaq bağlılıq yaratması üçün məktəblərin valideynlər və cəmiyyətlə sıx əlaqələr yaratmasının lazım olduğu iddia edilir.

<sup>83</sup> Dyson və başqaları (2002).

Belə bir oriyentasiyanın təcrübəyə təsirləri məktəb özünüoxlama aləti olan "*Inklüzivlik İndeksi*"ndə<sup>84</sup> göstərilmişdir. Dünyanın bir çox ölkəsində istifadə edilən İndeks, dəyişiklik məqsədi ilə prioritetləri müəyyən etmək üçün məktəblərdə mövcud olan "mədəniyyətlər, siyasət və təcrübələr" daxilində işçilərin, şagirdlərin, valideynlərin/tərbiyəçilərin və idarəçilərin mövcud olan öyrənmə və iştirakdakı maneələr barədə biliklərini və fikirlərini öyrənməyə imkan verir. Inklüzivliyi siyasət və təcrübə ilə əlaqələndirərkən İndeks ondan istifadə edənləri təcrübələri və dəyərləri baxımından inklüzivlik barədə öz fikirlərini yaratmağa təşviq edir, çünki hansı siyasət və təcrübəni təşviq etmək və ya qarşısını almaq istədiklərini öyrənirlər. İndeks, məktəblərdə işləyənlərə planlaşdırma proseslərini təkmilləşdirməyə kömək edə bilər, belə ki bunlar daha geniş əməkdaşlıq və iştirakı ehtiva edir və inkişaf prosesində həmrəyliyi təmin edir.<sup>85</sup>

Bu cür yanaşmalar, inklüzivliyin konkret kontekstlərdə müəyyən dəyərləri təcəssüm etdirmək cəhdləri ilə bağlı fikirlə uzlaşır.<sup>86</sup> Məktəbin təkmilləşdirilməsinə dair mexaniki fikirlərdən fərqli olaraq, onlar məktəblərin necə inkişaf etdirilməsi ilə bağlı qərarların hər zaman mənəvi və siyasi əsaslandırmanı, həmçinin texniki mülahizələri də əhatə etdiyini etiraf edirlər. Bundan əlavə, onlar inklüziv inkişafın təşviq edilə biləcəyi xüsusi prosesləri təklif edirlər. Buna görə də, inklüzivlik və xaric edilmə mövzusunda aparılan müzakirələr məktəblərdə nəyin, necə və niyə edilməli olduğunu əsas götürən dəyərləri aydınlaşdırmağa kömək edə bilər. Xüsusi təşkilati şərtlərlə dəstəklənən inklüziv mədəniyyətlər, bu müzakirələrin olma ehtimalını artırır və belə müzakirələr olduğu zaman onları daha məhsuldar edə bilər.

**Əsas fikir:** Inklüziv məktəblər müxtəlif formalarda ola bilər, ortaq cəhətləri isə şagird müxtəlifliyinə müsbət yanaşan təşkilati mədəniyyətin olmasıdır.

<sup>84</sup> Booth və Ainscow (2011).

<sup>85</sup> Rustemier & Booth-a baxın (2005).

<sup>86</sup> Ainscow, Booth & Dyson (2006).

## Inklüziya üçün liderlik

### Gələcəyi düşünərək hərəkət etmək

Inklüziv təcrübənin inkişaf etdirilməsi məktəbdə olanların düşüncələrinin təhlil edilməsini tələb edir və bu da liderliyə dair sualların yaranmasını qaçılmaz edir. Ədəbiyyatların təhlili təhsilalanların müxtəlifliyi və inklüziyanın məktəb liderlərinin qarşısına qoyduğu əsas məsələlərdən biri olduğu qənaətinə gəlmişdir.<sup>87</sup> Məsələn, Leithwood, Jantzi və Steinbach<sup>88</sup> iddia edir ki, müxtəlifliyin davamlı olması məktəblərin qeyri-müəyyənlikdə inkişaf etməsi, problemləri kollektiv şəkildə həll etmək üçün daha böyük imkanlara malik olması və daha geniş çeşidli təhsil alanların tələblərinə cavab verməsi ehtiyacını artıracaq. Sergiovanni<sup>89</sup> də şagirdlərin müxtəlifliyinə dair çətinlikləri vurğulayaraq məktəb liderliyinə mövcud yanaşmaların təkmilləşmə söyləri ilə nəticələncəyini qeyd edir.

Liderlik, ümumtəhsil məktəblərində xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin iştirakının uğurla təmin edilməsi üzrə əsas amil hesab edilir.<sup>90</sup> Zollers və başqaları<sup>91</sup> ABŞ-da 1.000 məktəbi təhlil etmiş və inklüziv təcrübəsi olan məktəblərdə 7 oxşar element aşkar etmişdir. Bu elementlərə vizual liderlik, qarşılıqlı əməkdaşlıq, yeni fokuslu qiymətləndirmə, şagirdlər və işçi heyətə dəstək, maliyyələşdirmə, valideynlərin səmərəli şəkildə işə cəlb edilməsi, tədris planına adaptasiya və effektiv metodiki təcrübələr daxildir. Chadbourne<sup>92</sup> də inklüziv təhsil proqramının tətbiqində direktorun rolunun çox önəmli olduğunu aşkar etmişdir. Eynilə, Kugelmass və Ainscow<sup>93</sup> müəyyən etmişdir ki, inklüzivlik istiqamətində uğurlar qazanmış üç ölkədəki (Portuqaliya, BK və ABŞ) məktəb rəhbərlərinin ortaq cəhətləri inklüziv təhsilə şərtsiz məqsədyönlülük, aydın müəyyən edilmiş rollar, öhdəliklər və səlahiyyət məhdudiyyəti, şəxsiyyətlərə əməkdaşlıq üslubu, problemlərin həll olunması və münaqişələrin həlli bacarıqları, başqalarının təcrübəsinin başa düşülməsi və qiymətləndirilməsi və işçi heyət arasında qarşılıqlı dəstəyə əsaslanan münasibətlərdir.

### Liderliyin vəzifələri

Bütün sadalananlar liderlərin inklüziyanın inkişafı istiqamətində öz işlərini necə quracağına dair suallar doğurur. Lambert və onun əməkdaşları<sup>94</sup> liderliyin konstruktiv baxışı adlandırdıqları prosesi müdafiə edirlər. Bu anlayış təhsil icmasındakı iştirakçıların ümumtəhsil üzrə ümumi məqsədə aparıcı ümumi anlayışların yaradılmasına xidmət edən qarşılıqlı proseslər kimi müəyyən edilir. Onlar bu perspektivdən çıxış edərək iddia edirlər ki, liderlik həm təhsilalanlar, həm də müəllimlərin daxil olduğu interaktiv prosesdir. Nəticədə, burada liderlərin lideri kimi görünən direktorlarla ortaq liderliyə ehtiyac duyulur. İyerarxik quruluşlar, məktəb rəhbərliyi ilə əlaqəli bir çox nəzarət funksiyalarının daha az əhəmiyyətli və ya hətta qeyri-effektiv olması kimi razılaşdırılmış dəyər və ümidlərlə xarakterizə olunan icmadakı ortaq öhdəliklərlə əvəz olunmalıdır.

<sup>87</sup> West, Ainscow & Notman (2003).

<sup>88</sup> Leithwood, Jantzi və Steinbach (1999).

<sup>89</sup> Sergiovanni (1992).

<sup>90</sup> Ainscow (1999); Chadbourne (1997); Leo və Barton (2006); Lipsky və Gartner (1997, 1998).

<sup>91</sup> Zollers və başqaları (1999).

<sup>92</sup> Chadbourne (1997).

<sup>93</sup> Kugelmass və Ainscow (2004).

<sup>94</sup> Lambert və başqaları (1995).



Bu düşüncə tərzinə uyğun olaraq məktəbin ümumilikdə inkişafında liderliyin rolu üzrə bir çox ədəbiyyatlarda sosial münasibətlərin əhəmiyyəti vurğulanır.<sup>95</sup> Sosial psixologiya sahəsində iki əsas şəxs olan Johnson və Johnson<sup>96</sup> iddia edir ki, liderlər işçi heyətlə iş münasibətini rəqabətli, fərdiləşmiş və ya qarşılıqlı əməkdaşlıq çərçivəsində olmaqla 3 yolla qura bilər. Rəqabətli quruluşda müəllimlər yalnız çox azının nail ola biləcəyi məqsədə çatmaq üçün bir-birinə qarşı işləyirlər; fərdiləşmiş quruluş müəllimlərin digər həmkarlarının məqsədləri ilə əlaqəsi olmayan məqsədlərə nail olmaq üçün tək çalışdıqları mühitdə mövcud olur; qarşılıqlı əməkdaşlıq strukturu isə müəllimlərin ümumi məqsədə çatmaq üçün öz səylərini uzlaşdırmasıdır. Bundan əlavə, onlar daha irəliyə gedərək qeyd edirlər ki, məktəblərdə məhsuldarlığı artırmaq üçün məktəb rəhbərləri sadalananları etməlidir: tədrisə ənənəvi rəqabətli və fərdiləşmiş yanaşmaların mövcud vəziyyətini təhlil edilməsi; məktəbin olmalı olduğu və ya ola biləcəyi aydın qarşılıqlı perspektiv obrazının təşviq olunması; işçi heyətin birləşmiş qrup işi ilə səlahiyyətləndirilməsi; ümumi risklərin və prosedurların istifadəsi ilə nümunə qismində çıxış etmək; və işçi heyətin təcrübə və biliklərini artırması üçün inadkarlıq və səylə çalışmasının həvəsləndirilməsi. Bu ümumi formul istinad edərək müəlliflər qarşılıqlı əməkdaşlıq edən qrupların yaradılması ehtiyacını xüsusilə vurğulayır.

Inklüziyada liderliyə dair ən səmərəli nəzəri və empirik ipucları inklüziyada liderliyə dair elmi ədəbiyyatı ətraflı şəkildə nəzərdən keçirərək “məktəb idarəetməsi və müxtəlifliyə müfəssəl yanaşmanı” hazırlayan Riehl<sup>97</sup> tərəfindən təmin olunmuşdur. O, üç genişmiqyaslı vəzifənin icrasında məktəb liderlərinin iştirakının vacib olması qərarına gəlmişdir: müxtəliflik üzrə yeni anlayışların yaradılması, məktəblərdə inklüziv təlim təcrübəsinin təşviqi və məktəb, eləcə də icmalar arasında əlaqələrin qurulması. O, məktəb direktorlarının işinin tam anlaşılmasına töhfəsini verəcək təcrübə konsepsiyası, xüsusilə diskurs təcrübəsinin araşdırılması yolu bu vəzifələrin ilə necə həyata keçirilə biləcəyini nəzərdən keçirməyə davam edir. Sözügedən təhlillər müəllifin məktəb rəhbərlərinin inklüziv, yenilikçi inkişafa cəlb olunması potensialına müsbət yanaşmanı təklif etməsinə səbəb olur. O qənaətə gəlir ki: “Bərabərlik, səs hüququ və sosial ədalətlik prinsiplərinə ısrarlı şəkildə sadıq qalaraq mənə kəsb etmək, məktəblərdə inklüziv mədəniyyətin və təcrübənin təşviqi, eləcə də məktəbdən kənar müsbət münasibətlərin qurulması kimi vəzifə öhdəliklərində rəhbərlərin səyləri faktiki olaraq təcrübənin yeni formasının inkişafına təkan verə bilər.”(səh. 71).

**Əsas fikir:** Liderlər məktəblərində inklüziv mədəniyyətin inkişafı üçün həmkarlarla işin aparılmasında mərkəzi rol oynayır.

<sup>95</sup> Hopkins (2001).

<sup>96</sup> Johnson və Johnson (1989).

<sup>97</sup> Riehl (2000).

## Nəticələr

Nəzərdən keçirdiyimiz ədəbiyyatlar təklif edir ki, xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar və digər həssas qrupların dəstəklənməsi xüsusi üsullar və təşkilati tədbirlərdən daha az, xüsusi kontekstdə sosial öyrənmə proseslərindən daha çox asılıdır. Məktəb çərçivəsində təcrübə və əməkdaşlığın stimullaşdırılmasının bir vasitəsi kimi dəlildən istifadə mərkəzi strategiya kimi nəzərdən keçirilir. Copland<sup>98</sup> göstərir ki, araşdırma öyrənmədə iştirakı inkişaf etdirmək üçün ehtiyac duyulan liderliyin bölüşdürülməsində “mühərrik” rolunu və icmanı ümumi məqsəd ətrafında birləşdirmək üçün isə “yapışqan” rolunu oynaya bilər.

Müzakirə etdiyimiz kimi bütün bunların məktəblərdəki liderlik təcrübəsinə ciddi təsiri var. Bu, ələxüsus belə bir ideya ətrafında birgə və əlaqələndirilmiş səylərin göstərilməsini tələb edir: məktəb rəhbərliyinin davranışında dəyişiklik olmadığı halda həssas qrupdan olan uşaqlar üçün nəticələrin dəyişdirilməsinə nail olmaq mümkün deyil. Bu o deməkdir ki, başlanğıc nöqtə işçi heyət olmalıdır: faktiki olaraq onların nə eldə edə biləcəyinə dair imkanların genişləndirilməsi və buna nail olmaq üçün məsuliyyət hissəsinin artırılmasına ehtiyac duyulur. Habelə adətən daha çox müəyyən qrup şagirdlər, eləcə də onların bacarıqları və davranışları üzrə gözləntilərlə əlaqəli formalaşmış fərziyyələrlə mübarizə aparılması da bura daxil edilə bilər.

Belə arqument artıq məktəblərin əlilliyi olan və xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar daxil olmaqla bütün şagirdlərin öyrənməsini dəstəkləmək məqsədilə lazım olan təcrübəyə malik olması fərziyyəsinə əsaslanır. Bu düz olduğu təqdirdə məktəbdəki inklüziv təhsilin məntiqi başlanğıc nöqtəsi mövcud təcrübənin müfəssəl təhlili və işçi heyət arasında təcrübə mübadiləsindən keçir.

Bu ümumi arqumenti nəzərə alaraq sözügedən icmalda altı əsas *fikir* tövsiyə edilir:

1. Siyasət və təcrübənin təkmilləşməsi üçün məktəblər inklüziv təhsilin nə demək olduğunu aydın şəkildə başa düşməlidir.
2. Inklüziv sinif təcrübəsi iştirak və öyrənməyə maneələrin aradan qaldırılması məqsədilə mövcud insan resurslarının səfərbər edilməsindən ibarətdir.
3. Dəlillərə əsaslanmaq müəllimlərin inklüziv təcrübələri inkişaf etdirməsini təşviq etmək üçün güclü stimula ola bilər.
4. Fərdi ehtiyaclar üzrə əlavə dəstəkdən istifadə ehtiyatla planlanmalı və bu işə cəlb olunanlar müvafiq qaydada təlim keçməlidir.
5. Inklüziv məktəblər müxtəlif formalarda ola bilər, orta qəhətləri isə şagird müxtəlifliyinə müsbət yanaşan təşkilati mədəniyyətin olmasıdır.
6. Liderlər məktəblərində inklüziv mədəniyyətin inkişafı üçün həmkarlarla işin aparılmasında mərkəzi rol oynayır.

Bu fikirlər konkret mühitlər çərçivəsində daha inklüziv məktəblərin yaradılmasının təbii sosial proses olması ideyasını möhkəmləndirir. Bu minvalla, inklüziv məktəbin inkişafı müxtəlifliklə necə yaşamaq və əlbəttə ki, *müxtəliflikdən* necə öyrənməkdən asılıdır. Beləliklə, ən vacib amil bunu həyata keçirən kollektiv iradənin və istəyin olmasıdır.

<sup>98</sup> Copland (2003).

## İstinadlar və oxu materialı

- Ainscow, M. (ed.) (1991) *Hamı üçün effektiv məktəblər*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1997) 'İnklüziv məktəblərə doğru addımlar'. *Xüsusi təhsil üzrə Britaniya jurnalı*, 24 (1), 3-6.
- Ainscow, M. (1998) 'Xüsusi ehtiyaclar və məktəblərin inkişafı üçün əlaqələrin qurulması'. *Təhsilin dəstəklənməsi*, 13(2), 70-75.
- Ainscow, M. (1999) *İnklüziv məktəblərin inkişafının öyrənilməsi*. London: Falmer.
- Ainscow, M. (2005) 'İnklüziv təhsil sistemlərinin inkişafı: dəyişikliyin rıçaqları nədir?' *Təhsil dəyişikliyi jurnalı*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2006) 'Daha inklüziv təhsil sistemi istiqamətində: xüsusi məktəblər üçün növbəti addım hansıdır?' R. Cigman (ed.), *Daxil edilmişdir yoxsa təcrid olunub? Bəzi XTE uşaqlar üçün meynstrimin qarşılaşdığı çətinliklər*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. və Dyson, A. (2004) 'Məktəblərdə inklüziv təlim təcrübələrinin başa düşülməsi və inkişafı: birgə tədqiqatlar şəbəkəsi'. *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 8 (2), 125- 140.
- Ainscow, M., Booth, T. və Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. və Smith, R. (2006) *Məktəblərin təkmilləşdirilməsi və inklüziyanın inkişafı*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P. və Tweddle, D. (2000) 'İnklüziv təhsil üçün siyasətin hazırlanması: Yerli təhsil rəsmilərinin rolunun tədqiqi'. *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Howes, A.J., Farrell, P. və Frankham, J. (2003) 'İnklüziv təlim təcrübəsinin əhəmiyyəti'. *Xüsusi təhsil üzrə Avropa Jurnalı*, 18 (2), 227-242.
- Ainscow, M. və Kaplan, I. (2006) 'İnklüziv məktəblərin inkişafını təşviq etmək üçün dəlillərdən istifadə: imkanlar və çətinliklər'. *Xüsusi təhsil üzrə Avstralaziya Jurnalı*, 29 (2), 106-116.
- Ainscow, M. və Miles, S. (2008) 'Hamı üçün təhsilin inklüziv edilməsi: Növbəti addım hansıdır?' *Prospektlər*, 37(1), 15-34.
- Ainscow, M. & West, M. (eds) (2006) *Şəhər məktəblərinin inkişafı: liderlik və əməkdaşlıq*. Bekinhem: Open University Press.
- Alexander, R. (2010) 'Miras, siyasət və təcrübə: Kembricin İlk İcmalından bir il keçir'. London Universitetinin Təhsil İnstitutunda 2010 Brian Simon Anım Mühazirəsi.
- Audit Komissiyası (2002) *Xüsusi Təhsil Ehtiyacları – meynstrim məsələsi*. London: Audit Komissiyası.
- Ballard, K. (1997) 'Əlilliyin tədqiqi və inklüziv təhsil: iştirak, qurmaq və izah'. *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 1(3), 243-256.
- Balshaw, M. (1999) *Sınıfdə kömək (2-ci buraxılış)*. London: David Fulton.
- Bartolome, L.I. (1994) 'Fetiş metodların hüdudları xaricində: humanist pedaqogikaya doğru'. *Harvard təhsil icmalı*, 54, 2, 173-194.
- Black, P. & William, D. (1998) 'Qara qutunun içində: sinif qiymətləndirilməsi vasitəsilə standartların qaldırılması'. *Phi delta kappan*, 80, 139-148.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. və Rouse, M. (2007) *Məktəblərdə nailiyyətlər və inklüziya*. London: Routledge.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. və Webster, R. (2009) 'Dəstəkləyici heyətin şagirdlərin cəlb edilməsi və fərdi diqqətə təsiri', *Britaniya təhsil tədqiqatları jurnalı*, 35: 5, 661-686.

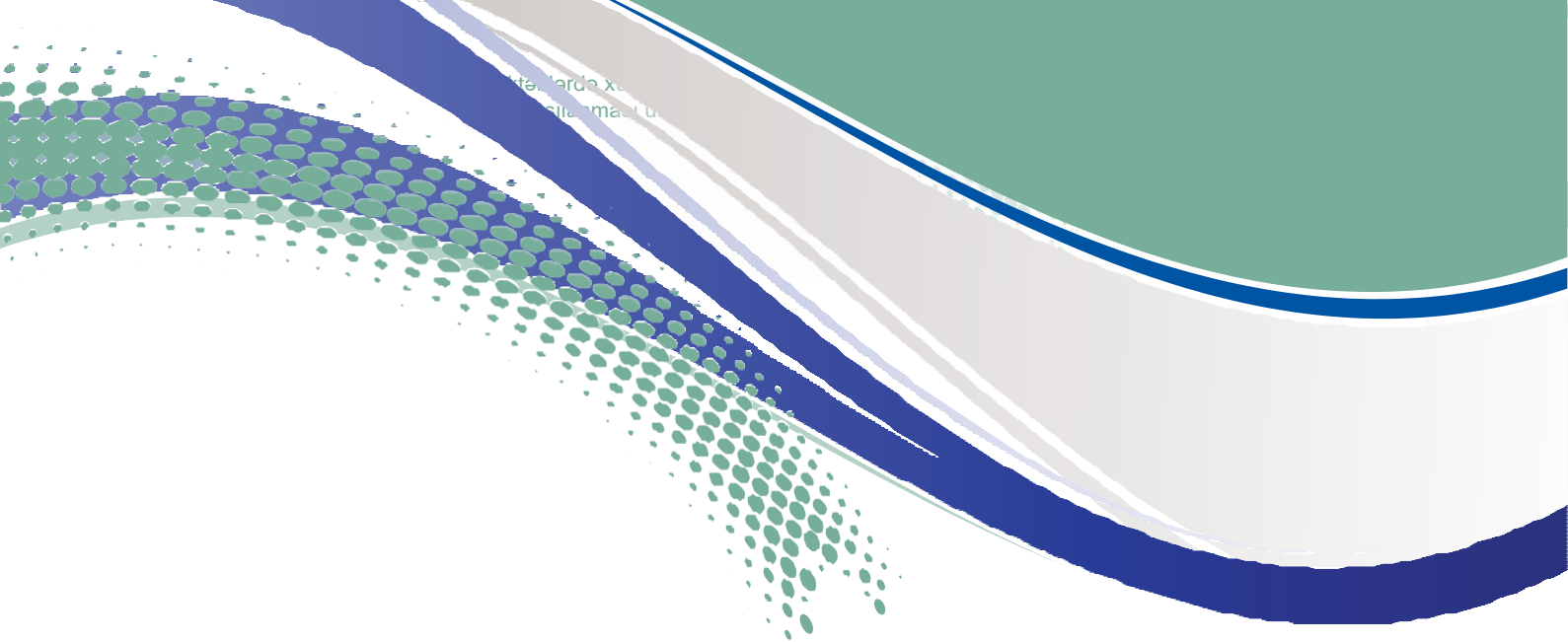
- Booth, T. (1995) 'İnküziya və təcridolunmanın təsnifləşdirilməsi: hamı üçün konsepsiyalar'. C. Clarke, A. Dyson və A. Millward (eds), *İnküziv məktəblər istiqamətində*. London: DavidFulton.
- Booth, T. və Ainscow, M. (2011) *İnküzivlik indeksi; məktəblərdə öyrənmə və iştirakın inkişaf etdirilməsi*. Bristol: İnküziv Təhsil üzrə Tədqiqatlar Mərkəzi.
- Brantlinger, E. (1997) 'İdeologiyadan istifadə: Xüsusi təhsildə tədqiqat və təcrübə siyasətlərinin tanınmaması halları'. *Təhsil tədqiqatları icmalı*, 67(4), 425-459.
- Carrington, S. (1999) 'İnküziya fərqli məktəb mədəniyyəti tələb edir'. *İnküziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 3(3), 257-268.
- Chadbourne, R. (1997) 'Avstraliyada müəllim təhsili: yeni hökumət hansı fərqlilikləri nümayiş etdirir?' *Tədris üzrə təhsil jurnalı*, 23: 1, 7-28.
- Chapman, C., Ainscow, M., Bragg, J., Gunter, H., Hull, J., Mongon, D., Muijs, D. və West, M. (2008) *Məktəb liderliyinin yaranan modelləri: mövcud təcrübə və gələcək istiqamətlər*. Nottinqhem: NCSL.
- Cigman, R. (ed.) (2006) *İnküziya yoxsa təcridolunma?* London: Routledge.
- Copland, M.A. (2003) 'Liderliyin araşdırılması: məktəbin inkişafı üçün imkanların qurulması və saxlanması'. Təhsilin qiymətləndirilməsi siyasətinin analizi, 25 (4), 375-395.
- Davis, P. və Florian, L. (2004) *Xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərə dair strategiya və yanaşmaların tədrisi: konseptual layihə*. DfES Tədqiqat Hesabatı RR516. London: DfES.
- Uşaq, Məktəb və Ailələr üzrə Departament (2008) *İngiltərədə məktəb işçi qüvvəsi*. SFR 10/2008. London: DCSF.
- Dyson, A. (2010) 'İnküziv məktəblərin inkişaf etdirilməsi: İngiltərədə üç perspektiv'. *DDS – Die Deutsche Schule* 102 (2/2010), S. 115-129.
- Dyson, A. (2006) 'Məktəb qapıları xaricində: kontekst, çatışmazlıqlar və şəhər məktəbləri': M. Ainscow & M. West (eds) *Şəhər məktəblərinin təkmilləşdirilməsi: Liderlik və əməkdaşlıq*. Bekinqem: Open University Press.
- Dyson, A. və Millward, A. (2000) *Məktəblər və xüsusi ehtiyaclar: innovasiya və inklüziya məsələləri*. London: Paul Chapman.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002) 'Bütün şagirdlərin iştirakını təşviq etmək üçün məktəb səviyyəsindəki fəaliyyətlərin effektivliyinin sisteməlik icmalı'. *Təhsil kitabxanasında tədqiqat sənədi*. London: EPPI-Mərkəzi, Sosial elmlər üzrə Tədqiqat Bölməsi, Təhsil İnstitutu, London Universiteti.
- Baxın: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=276> [2011 oktyabr ayında ziyarət edilmişdir]
- Elmore, P.L., Peterson, P.L. və McCarthy, S.J. (1996) *Sınıfdə yenidənqurma işləri: tədris, öyrənmə və məktəbin təşkili*. San-Fransisko, CA: Jossey-Bass.
- Florian, L. və Black-Hawkins, K. (2010) 'İnküziv pedaqogikanın araşdırılması'. *Britaniyanın Təhsil üzrə Tədqiqat Jurnalı*, İyul 2010.
- Farrell, P. (ed.) (2002) *Xüsusi təhsilin inklüziv təhsilə transformasiyası*. London: Fulton.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. və Pearson, D. (2010) *Şagirdlərin inkişafında müəllim köməkçilərinin təsiri' ümumtəhsil məktəblərində akademik nailiyyətlər: ədəbiyyat icmalı*. Mançester, BK: Mançester Universiteti.
- Freire, S. & César, M. (2003) 'İnküziv ideallar/inklüziv təcrübələr: Arzu reallıqdan nə qədər uzaqdır? Beş müqayisəli keys nümunələri'. *Korreksiyaedici Təlim üzrə Avropa Jurnalı*, 18(3), 341-354.
- Fuchs, D. və Fuchs, L.S. (1994) 'İnküziv məktəblər üzrə hərəkət və xüsusi təhsil islahatının radikallaşdırılması'. *Müstəsna uşaqlar*, 60:4, 294-309.

- Fulcher, G. (1989) *Əlilliyi olanlarla əlaqəli siyasətlər, təhsil siyasəti və əlilliyi olanlara müqayisəli yanaşma*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1991) *Təhsil dəyişikliklərinin yeni mənası*. London: Cassell.
- Gyamha, E.K., Sugden, B. və Pearson, S. (2009) 'Qanada ümumtəhsil məktəblərində xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların inklüziyası: Müəllim və uşaqların xarakteristikalarının təsiri. *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 13: 8, 787-804.
- Hargreaves, D.H. (1995) *Məktəbin effektivliyi və inkişafı*. London: Routledge.
- Hargreaves, D.H. (2003) *Təhsil epidemiyası: innovasiya şəbəkələri vasitəsilə orta təhsil məktəblərinin transformasiyası*. London: Demos.
- Hargreaves, A. (2004) 'İnklüziv və eksklüziv təhsil dəyişiklikləri: müəllimlərin emosional cavab reaksiyaları və liderlik üzrə nəticələr'. *Məktəb liderliyi və idarəetmə*, 24, 2: 287-309.
- Hart, S. (1996) *Xüsusi ehtiyaclar: innovativ düşüncə vasitəsilə uşaqların öyrənməsinin gücləndirilməsi*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hart, S. (2003) 'Sərhədsiz təhsil'. M. Nind, K. Sheehy və K. Simmons (eds) *İnklüziv təhsil: təhsilənlər və təhsil kontekstləri*. London: Fulton.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. və McIntyre, D. (2004) *Sərhədsiz Təhsil*. Maidenhead: Open University Press.
- Hiebert, J., Gallimore, R. və Stigler, J.W. (2002) 'Müəllimlik peşəsi üçün bilik bazası: o nədir və onu necə əldə etmək olar?' *Təhsil tədqiqatçısı*, 31(5), 3-15.
- Hopkins, D. (2001) *Məktəbin real olaraq inkişaf etdirilməsi*. Lewes, UK: Falmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994) *Dəyişiklik erasında məktəbin inkişafı*. London: Cassell.
- Howes, A. və Ainscow, M. (2006) 'Ümumşəhər məqsədli əməkdaşlıq: təhsilin dayanıqlı inkişafı üçün addımların atılması'. M. Ainscow və M. West (eds) *Şəhər məktəblərinin inkişafı: liderlik və əməkdaşlıq*. Maidenhead: Open University Press.
- Huberman, M. (1993) 'Müəllimlərin peşəkar münasibətlərində müstəqil peşəkar modeli'. J.W. Little və M.W. McLaughlin (eds) *Müəllimlərin işi: fərdlər, həmkarlar və kontekstlər*. Nyu-York: Teachers College Press.
- Johnson, D.W. və Johnson, R. (1989) *Birlikdə və tək öyrənmək: əməkdaşlıq, rəqabət və fərdləşmiş öyrənmə üsulları*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1998) *Sinifdə əməkdaşlıq*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnston, K. və Hayes, D. (2007) 'Müəllimin peşəkar təhsili vasitəsilə məktəbdə şagirdin uğur qazanmasının dəstəklənməsi: tədrisin normal üsullarının ləğvi pedaqogikası. *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 11, 3: 371-81.
- Kugelmass, J. (2001) 'İnklüziv məktəblərin yaradılması və dayanıqlılığı üçün əməkdaşlıq və kompromis'. *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 5 (1), 47-65.
- Kugelmass, J. və Ainscow, M. (2004) 'İnklüziya üzrə liderlik: beynəlxalq təcrübələrin müqayisəsi'. Amerika Təhsil Tədqiqatları Assosiasiyasının Görüşündə təqdim olunan məqalə, Çikaqo.
- Lamb, B. (2009) *XTE və əlilliyi olanlar üzrə məlumatlara dair Lamb informasiya icmalı*. London: DCSF.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lampert, M.D., Gardner, M.E. & Szabo, M. (1995) *Konstruktivist lider*. Nyu-York: Teachers College Press.



- Leithwood, K.A. və Riehl, C.J. (2003) *Uğurlu məktəb liderliyi haqqında biz artıq nələri bilirik?* Chicago: AERA Bölməsi: Təhsil Liderliyində Tədqiqatın aparılması üçün İşçi Qrup.
- Leithwood, K., Jantzi, D. və Steinbach, R. (1999) *Dəyişən zamana görə liderliyin dəyişilməsi*. Bekinhem: Open University Press.
- Leo, E. və Barton, L. (2006) 'İnklüziya, müxtəliflik və liderlik: perspektivlər, imkanlar və ziddiyyətlər'. *Təhsilin idarə edilməsi və liderlik*, 34, no. 2: 167-80.
- Lewis, A. və Norwich, B. (2005) (eds) *Xüsusi uşaqlar üçün xüsusi tədris: inklüziya üçün pedaqogika?* Maidenhead: Open University Press.
- Lipman, P. (1997) 'Kontekstin yenidənqurulması: müəllimlərin iştirakına dair keys nümunəsi və ideologiya, yarış və gücün dinamikası', *Amerika Təhsil Tədqiqatları Jurnalı*, 34 (1), 3-37.
- Lipsky, D.K. və Gartner, A. (1998) 'Uğurlu inklüziya amilləri: Keçmişdən dərs almaq və gələcəyə baxmaq'. S.V. Vitello və D.E. Mithaug (eds) *İnklüziv təhsil: milli və beynəlxalq perspektivlər*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lo, M.L., Yan, P.W. & Pakey, C.P.M. (eds) (2005) *Hər kəs üçün: təlim tədqiqatları vasitəsilə fərdi ehtiyacları cavab vermək*. Honq Konq: Hong Kong University Press.
- Lunt, I. və Norwich, B. (1999) *Təhsil siyasəti üzrə perspektivlər: effektiv məktəblər inklüziv məktəblər ola bilərlərmi?* London: Təhsil İnstitutu, London Universiteti.
- Messiou, K. (2006) 'Təhsildə marginallaşma anlayışı: uşaqların səsi'. *Təhsilin Psixologiyası üzrə Avropa Jurnalı*, 21:3, 305-318.
- Miles, S. və Ainscow, M. (2011) *Məktəblərdə müxtəlifliyin cavablandırılması*. London: Routledge.
- Miles, S. & Singal, N. (2009) 'Hamı üçün təhsil və inklüziv təhsil debati: münaqişə, ziddiyyət və ya imkan?' *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, Oktyabr 2009, 1-15.
- Mittler, P. (2000) *İnklüziv təhsil istiqamətində işlərin görülməsi: sosial kontekstlər*. London: David Fulton.
- Mittler, P. (2005) 'İnklüziv təhsilin global konteksti: BMT-nin rolu'. D. Mitchell (ed.) *İnklüziv təhsildə imkanlar və kontekstin uzlaşdırılması*. London: Routledge/Falmer.
- Miles, S. & Kaplan, I. (2005) 'Əksətdirməni təşviq etmək üçün şəkillərdən istifadə: Zambiya və Tanzaniyada fəaliyyətin tədqiqi'. *Xüsusi Təhsil Ehtiyacları üzrə Tədqiqat Jurnalı*, 5(2), 77-83.
- Moran, A. (2007) 'İnklüziv müəllim təhsili'. *Müəllim təhsili üzrə Avropa jurnalı*, 30:2 119-134.
- Nes, K. və Stromstad, M. (2006) 'Hamı üçün uyğunlaşdırılmış təhsilin möhkəmləndirilməsi – artıq xüsusi təhsilə ehtiyac varmı?' *İnklüziv təhsil üzrə beynəlxalq jurnal*, 10:4, 363-378.
- Pijl, S.J. və Meijor, C.J.W. (1991) 'İntegrasiya çox şeyi deməkdir? Səkkiz ölkədə təcrübə integrasiyasının təhlili'. *Xüsusi Təhsil Ehtiyacları üzrə Avropa Jurnalı*, 3(2), 63-73.
- Reynolds, M.C. və Ainscow, M. (1994) 'Xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar və gənclərin təhsili: beynəlxalq perspektivlər'. T. Husen və T.N. Postlethwaite (eds) *Beynəlxalq Təhsil Ensiklopediyası* (2-ci nəşr). Oksford: Pergamon.
- Riehl, C.J. (2000) 'Müxtəlif şagirdlər üçün inklüziv məktəblərin yaradılmasında məktəb direktorlarının rolu: təhsilin idarə edilməsi təcrübəsi üzrə normativ, empirik və tənqidi ədəbiyyat icmalı'. *Təhsil üzrə tədqiqat icmalı*, 70(1), 55-81.
- Robinson, V.M.J. (1998) 'Metodologiya və tədqiqat-təcrübə boşluqları'. *Təhsil Tədqiqatçısı* 27, 17-26.

- Rosenholtz, S. (1989) *Müəllimin iş yeri: məktəblərin sosial cəhətdən təşkili*. Nyu-York: Longman.
- Rustemier, S. və Booth, T. (2005) *İstifadə olunan indeks barədə məlumatlanma: İngiltərədə məktəblər və yerli təhsil qurumlarında inklüziya indeksindən istifadənin tədqiqi*. Bristol: Inklüziv Təhsil üzrə Tədqiqatlar Mərkəzi.
- Senge, P.M. (1989) *Beşinci fənn: öyrənmənin təşkili sənəti və təcrübəsi*. London: Century.
- Sergiovanni, T.J. (1992) *Mənəvi liderlik: məktəbin inkişafının mərkəzi nöqtəsi*. San-Fransisko: Jossey-Bass.
- Schein, E. (1985) *Təşkilati mədəniyyət və liderlik*. San-Fransisko: Jossey-Bass.
- Singal, N. (2008) 'İnklüziya istiqamətində işlərin görülməsi: sinifdən refleksiylər'. *Tədris və müəllim təhsili*, 24, 1516-29.
- Skrtic, T. (1991) *Xüsusi təhsilin arxasında: peşəkar mədəniyyət və məktəbin təşkilinin tənqidi təhlili*. Denver: Love.
- Slee, R. (1996) 'Avstraliyada inklüziv məktəblər? Hələ də yox'. *Təhsil üzrə Kembric Jurnalı*, 26(1), 19-32.
- Stigler, J.W. və Hiebert, J. (1999) *Tədris boşluğu*. Nyu-York: The Free Press.
- Stoker, G. (2003) *İctimai dəyərin idarə edilməsi: Demokratiya/kompromis qərarların qəbul edilməsi üzrə yeni qətnamə*.  
<http://www.ipeg.org.uk/publications.htm> [2010 oktyabr ayında ziyarət edilmişdir]
- Takala, M., Pirttimaa, R. və Tormane, M. (2009) 'İnklüziv xüsusi təhsil: Finlandiyada xüsusi təhsil müəllimlərinin rolu'. *Xüsusi Təhsil üzrə Britaniya Təhsil Jurnalı*, 36:3, 162-172.
- Thomas, G. və Loxley, A. (2001) *Xüsusi təhsilin ləğv edilməsi və inklüziv təhsilin qurulması*. Maidenhead: Open University Press.
- Trent, S.C., Artiles, A.J. və Englert, C.S. (1998) 'Düşüncə defisitindən sosial konstruktivizm: xüsusi təhsildə nəzəriyyə, tədqiqat və təcrübənin icmalı'. *Təhsildə tədqiqat icmalı*, 23, 277-307.
- Udvari-Solnar, A. (1996) 'İnklüziv təlim təcrübələrinin yaradılması üçün nəzəri təsirlər'. *Təhsil üzrə Kembric Jurnalı*, 26 (10), 101-120.
- YUNESKO (1990) *Həm üçün Təhsil üzrə Dünya Deklarasiyası*. Paris: YUNESKO.
- YUNESKO (1994) *Korreksiyaedici təlim üzrə dünya konfransı: əlçatanlıq və keyfiyyət*. Paris: YUNESKO.
- YUNESKO (2001) *İnklüziv təhsil üzrə açıq sənəd*. Paris: YUNESKO.
- Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (eds) (1998) *İnklüziv təhsil: milli və beynəlxalq perspektivlər*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Webster, R., Russell, A. və Blatchford, P. (2010) 'Kömək yoxsa manə?' *Hər uşaq üçün Jurnal*, 1.2, 64-67.
- Wenger, E. (1998) *İcmaların təcrübəsi: öyrənmə, mənə və fərqləndirici cəhətlər*. Kembric: CUP.
- West, M., Ainscow, M. və Notman, H. (2003) *Liderlər nə oxuyur: təhsil və daha çoxu haqqında əsas mətnlər*. Nottinqhem: NCSL.
- Wilkinson, R. və Pickett, K. (2009) *Səviyyə: bərabər hüquqlü cəmiyyətlər nə üçün demək olar ki, yaxşı nəticələr nümayiş etdirir?* London: Allen Lane.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. və Yu, M. (1999) 'Məktəb mədəniyyəti və inklüziya arasında əlaqə: inklüziv mədəniyyət inklüziv təhsili necə dəstəkləyir?'. *Təhsildə keyfiyyət tədqiqatları*, 12, 2: 157-74.



re:ardo X  
silla ma L U



CfBT Education Trust  
60 Queens Road  
Reading  
Berkshire  
RG1 4BS  
0118 902 1000  
[www.cfbt.com](http://www.cfbt.com)

PMS 6390-SEN-1 08/13 ISBN 978-1-909437-25-8