
İNKLÜZİV TƏLİM

**Əlilliyi və öyrənmə çətinliyi
olan uşaqlar**



Mövzu təlimatı

Sentyabr 2014

Catherine Howgego, Susie Miles və Juliette Myers

Mündəricat

Ön söz	3
Bölmə 1: İnküziv təlimdə əsas anlayışla	7
Bölmə 2: İnküziv təlimə dair dəlillər	17
Hissə A: Tədqiqat metodologiyası və məhdudiyyətlər	17
Hissə B: Müəllim təhsilinin hansı formaları müəllimlərə 3 yaşdan 12 yaşadək qızlar və oğlanlar üçün inküziv təlimi təşviq etməyə imkan verir?	20
Hissə C: Sınıf təcrübəsinin hansı formaları iştirak və təlimdə inküziyanı təşviq edə bilər?	24
Hissə D: Məktəbin təşkili və rəhbərliyi üçün daha inküziv təlimə doğru addım atmaq nə deməkdir və maliyyələşdirmə, kurikulum və qiymətləndirmənin nəticələri nədir?	32
Hissə E: Ailələr, icma, ilkin tibbi yardım və erkən aşkarlama ilə daha geniş əlaqələrin vacibliyinə dair hansı dəlillər var?	38
Bölmə 3: İnküziv cəmiyyətlər	42
Bölmə 4: İnküziv təlim üçün müvafiq alətlər dəsti	47
İstinadlar	51

HEART təşkilatını Twitterdə izləyin:

Bu Mövzü Təlimatını aşağıdakı haştaqla müzakirə edin:

@HEART_RES

#IncEd4dev

Bu Mövzu Təlimatı Britaniya Hökumətinin Beynəlxalq İnkişaf Departamentinin (DFID) maliyyə dəstəyi ilə Səhiyyə və Təhsil üzrə Məsləhət və Resurs Qrupu (HEART) tərəfindən hazırlanmışdır.

Əlavə məlumat üçün info@heart-resources.org saytına müraciət edin.

Digər HEART hesabatları www.heart-resources.org saytında onlayn şəkildə dərc olunmuşdur.

Xəbərdarlıq - Sağlamlıq və Təhsil üzrə Məsləhət və Resurs Qrupu (HEART), Britaniya Hökumətinin Beynəlxalq İnkişaf Departamentinə (DFID) və tərəfdaşlarına təhsil, səhiyyə və qidalanma sahəsində yoxsullara dəstək proqramlarına texniki yardım və bilik xidmətlərini təmin edir. HEART xidmətləri beynəlxalq inkişaf, sağlamlıq və təhsil sahəsində Oksford Siyasət İdarəetməsi, CfBT, FHI360, HERA, İnkişaf Araşdırmaları İnstitutu, IMMPACT, Liverpool Tropik Tibb Məktəbi və Lids Universitetində Nuffield İnkişaf və Beynəlxalq Sağlamlıq Mərkəzi kimi aparıcı təşkilatlar konsorsiumu tərəfindən təmin edilir. HEART qrupu bu hesabatda yer alan məlumatların istifadəsi nəticəsində yaranan səhvlər və ya ixtiyari nəticələr üzrə məsuliyyət daşımır. İfadə edilən münasibət və fikirlər mütləq olaraq DFID və ya HEART, habelə başqa töhfə verən təşkilatın mövqeyini əks etdirmir.

Üz qabığındakı şəkil: Müəllim görmə əlilliyi olan uşağa yazmağa kömək edir, Sudan © Albert Gonzalez Farran / UNAMID

Ön söz

Inklüziv təlim effektiv tədris təcrübəsinin, uyğunlaşdırılmış təlim mühitinin və bütün uşaqların cəlb olunmasını, iştirakını və dəstəklənməsini təmin edən tədris yanaşmalarının nəticəsidir.

Bu HEART Mövzu Təlimatı, aşağı və orta gəlirli ölkələrdə 3 ilə 12 yaş arası əlilliyi¹ və/və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqlar² üçün inklüziv təlimdə faydalı dəlilləri bir araya gətirir, habelə inklüziv cəmiyyətlərə və nəticədə inklüziv inkişafa töhfə verməkdə inklüziv yanaşmaların rolunu araşdırır. Mövzu Təlimatı, terminologiya, damğalama, təcridetmə, inteqrasiya edilmə və inklüziv məktəb məhfumları ətrafında bəzi müzakirə olunan və mübahisəli məsələlərə toxunur, aşağı və orta gəlirli ölkələrdə inklüziv təlimin nəticələrinə dair mövcud olan məhdud dəlilləri nəzərdən keçirir və gələcək tədqiqat istiqamətlərini müəyyənləşdirir.

Aşağı və orta gəlirli ölkələrdə inklüziv təlimin əsasını təşkil edən dəlillər tutarlı deyil və hissəvi xarakter daşıyır. Yüksək keyfiyyətli sistemik icmallar olmadığı üçün burada göstərilən dəlillər toplusuna daxil edilən empirik tədqiqatlar və konseptual araşdırmalar yaxşı keyfiyyətli hesab olunur. Dəlillər bölmələr üzrə ümumiləşdirilmiş və BMT təşkilatları, beynəlxalq qeyri-hökumət təşkilatları və akademik tədqiqatlardan bir sıra mənbələri özündə ehtiva edir.

Mövzu Təlimatının əsas diqqət mərkəzini əlilliyi və ya öyrənmə çətinliyinin olması səbəbindən uğursuzluq və təhsildən kənar qalma riski ilə üzləşən uşaqlar üçün inklüziv təlim təşkil etsə də, müzakirə olunan yanaşma və dəlillər ucqar yerlərdə yaşayan və ya köçəri əhalinin, münafişdən təsirlənmiş dövlətlərdə yaşayan, az qidalanan uşaqlar, o cümlədən dil, etnik mənsubiyyəti fərqli və ya mədəni azlıqların uşaqları kimi bütün sosial təminatlı və ya həssas sosial bölgələrdən və ya qruplardan olan uşaqların öyrənməsinə fayda gətirmək potensialına sahibdir. Deyimə görə əlilliyi olan uşaqların ehtiyaclarının ödənilməsi ilə bütün uşaqların ehtiyacları ödəniləcəkdir.

Daha geniş kontekst

Şərqi Asiya və Şimali Afrikada ibtidai məktəbə cəlb olunmanın geniş miqyası və Latin Amerikası, Karib dənizi, Cənub-Şərqi və Cənubi Asiyada məktəbə cəlb olunmada cinsi bərabərliyə nail olunması da daxil olmaqla global səviyyədə ilkin təhsildəki maneələrin aradan qaldırılmasında əhəmiyyətli irəliləyişlər əldə edilmişdir (YUNESKO, 2013). Məktəb ödənişlərinin ləğvi bir çox ölkədə tərəqqini sürətləndirdi və 2000-2011-ci illərdə dünyada məktəbdən kənar qalan uşaq sayının təxminən iki dəfə azalaraq 102 milyondan 57 milyona düşməsinə təmin etdi.

Təhsilə kütləvi şəkildə nail olmaq məqsədilə həyata keçirilən strategiyalar məktəbi, tələb və təklifin əks təsir amillərinin keyfiyyətli təhsilə bərabər və mənalı əlçatanlıq imkanını yaratdığı ölkələrdə yaşamaq şansı olan, eləcə də şəhər mərkəzlərindən, yüksək gəlirli ailələrdən olan oğlan və qızlar üçün reallığa çevirdi (CREATE, 2008). Məsələn, 2006-2009-cu illərdə, Laos Xalq Demokratik Respublikası

¹ Mövzu Təlimatında, beynəlxalq səviyyədə daha çox istifadə edildiyi üçün, 'əlilliyi olan uşaqlar' ifadəsi istifadə olunur - bunun əlilliyi olan insanların 'ilkin üstünlük verilən insanlar' olduğunu vurğuladığı iddia edilir. Bununla belə, 'əlilliyi olan uşaqlar' ifadəsi göstərilən (istinad edilən) ədəbiyyatların çox hissəsində istifadə olunur.

² Mövzu Təlimatında öyrənmə çətinlikləri olan' ifadəsi, uğursuzluğa və / və ya məktəbi tərk etməyə səbəb olan məktəb karyerasının müxtəlif mərhələlərindəki çətinliklə üzləşə bilən uşaqlara istinad etmək üçün istifadə olunur - buraya az qidalanan və əlaqəli idrak çətinliyi olan uşaqlar daxildir. Öyrənmə çətinliyi olan bəzi uşaqların əlilliyi ola bilər, lakin bütün əlilliyi olan uşaqlar öyrənməkdə çətinlik çəkmirlər. 'Xüsusi ehtiyaclar' və 'xüsusi təhsil ehtiyacları' (XTE) ifadələri bəzən təhsil uğursuzluğu və ya aşağı akademik nəticələr ilə əlaqələndirilir və tez-tez əlillik ilə əvəz edilir (əlillik ilə sinonim olaraq istifadə olunur).

(XDR), Vyetnam və Ruanda məktəbdən kənar şagirdlərin sayını 85% azaltmış (YUNESKO, 2014), 1999 və 2009-cu illər arasında Benin, Butan, Burkina Faso, Efiopiya, Qvineya, Mali, Mozambik və Nigerdə xalis qeydiyyatın 25%-dən çox artırılması istiqamətində ciddi irəliləyişlər əldə etmişdi (BMT, 2011). Bu cür nailiyyətlər beynəlxalq öhdəliklər, hökumət siyasəti, vətəndaş cəmiyyətinin iştirakı və iqtisadi artımın gətirdiyi transformasiya təkanının nəticəsidir (BMT, 2013b).

Bununla belə, çatışmazlıqlara təsir edən amillər nadir hallarda təcrid halında hərəkət edirlər. Gender tez-tez yoxsulluq və coğrafi yerləşmə ilə qarşılıqlı əlaqədə olaraq ölkələr daxilində öyrənmə imkanlarında daha da əlverişsiz təhsil mühiti yaradır. 2011-ci ildə, Efiopiyada, məktəbə getmiş qız və oğlanların nisbətləri arasında əhəmiyyətli fərqlər olmuşdur. Əddis-Əbabada varlı ailələrin uşaqlarının demək olar ki, hamısı məktəbə getmişdi və Afar maldarlıq bölgəsindən olanların 43%-i isə heç məktəbə getməmişdi. Bu fərqlər yoxsul oğlanların təxminən yarısı ilə müqayisədə (53%) yoxsul qızların üçdə ikisinin (65%) məktəbə getmədiyi Afarda yaşayan ən kasıb ailələrdən olan qız və oğlan uşaqlarının vəziyyətini müqayisə edərkən artır (YUNESKO, 2013: 4). Gender, əlilliklə qarşılıqlı əlaqədə olaraq əlilliyi olan qızlar üçün əlverişsizlik yaradır, məsələn, Lynch və digərləri (2014) Malavidəki resurs mərkəzlərinə gedən albinizmi olan qızların sayının oğlanlardan xeyli az olduğunu bildirdi.

İrəliləyişlər dayanmışdır

Qlobal miqyasda məktəbə cəlb olunma əmsalı əvvəlki illərlə müqayisədə daha yavaş tempdə artaraq 2005-ci ildəki 87%-dən 2011-ci ildə 89%-ə yüksəlmişdir (YUNESKO, 2013: 1). 2008-2011-ci illər arasında məktəbdən kənar uşaqların sayı cəmi 3 milyon azalmışdır (BMT, 2013a), bu, Hər Kəs üçün Təhsil (HKT) hədəfini 2015-ci ilədək 97%-ə çatdırmaq üçün çox yavaş bir tempdir. Saharadan cənuba doğru olan Afrika ən geridə olan bölgədir. İbtidai məktəb yaşındakı uşaqların 22%-i hələ də məktəbdən kənar qalır və burada 2011-ci ildən bəri heç bir irəliləyiş əldə edilməmişdir. Mövcud inkişaf tempinə görə 2015-ci ildə dünyada 53 milyon uşağın məktəbdən kənar qalması gözlənilir. (YUNESKO, 2014: 52-53). Bu barədə, habelə qız və oğlanların sayında həssas fərqlərin olmasına dair həyəcən signalı qaldıran Hər Kəs üçün Təhsil Qlobal Monitorinq Hesabatı 2010 (YUNESKO, 2010), eyni ildə Minilliyin İnkişaf Məqsədləri (MİM) tərəqqi hesabatı (BMT, 2010) və Əlilliyə dair ilk Dünya Hesabatı (ÜST, 2011) da daxil olmaqla bir sıra tutarlı hesabatlarla baxmayaraq, sözügedən problem hələ də qalmaqdadır.

Ödənişsiz təhsil, qlobal səviyyədə məktəblərə cəlb olunmaq dərdinə heç də məlhəm olmamışdır və bütün uşaqları əhatə edə bilmək üçün bir çox sosial, mədəni, coğrafi, dil və iqtisadi maneələr qalmaqdadır. Hazırda məktəbdən kənar qalan 57 milyon uşağın 49%-i heç vaxt məktəbə getməyəcək, 23%-i məktəbi tərk edib, 28%-i gec başlayacaq (YUNESKO, 2013: 3) və ən azı 250 milyon uşaq, 4 il məktəbə getsə də, oxuya və hesablaya bilmir (YUNESKO, 2012). Milyonlarla uşaq iqtisadi inkişafın və MİM-ə doğru tərəqqinin faydalarından yararlanmır.

Silahlı qarşıdurmadan təsirlənən ölkələrdə yaşayan uşaqlar məktəbdən kənar qalan əhəlinin yarısından çoxunu təşkil edir, lakin münaqişə öncəsi və ya bunun birbaşa nəticəsində əlil olanlar haqqında az məlumat vardır. Əfqanıstan, Konqo Demokratik Respublikası, Somali və ayrılmadan əvvəl Sudanın məktəbdən kənar əhalisi 1 milyondan çoxdur (YUNESKO, 2014: 55). Adətən təhsili oğlanlara nisbətən daha az dəyərli sayılan qızlar, məktəbdən kənar qalanların 54%-ni təşkil edir. Bu rəqəm ərəb dövlətlərində 60%-ə yüksəlir, o cümlədən bu nisbət 1999-cu ildən bəri dəyişməz qalır (YUNESKO, 2014). Sosial damğalanma və özlərinə məxsus olmayan bir dildə təhsil almaq perspektivi ilə üzləşən etnik azlıqların uşaqları təhsildə aşılmaz maneələrlə qarşılaşa bilərlər, 'var-dövlət əsaslı bərabərsizliklər isə universal problem mənbəyidir' (YUNESKO, 2010: 140).

Yaxşı keyfiyyətli əsas təhsilə əlçatanlıq yoxsulluğu azaldır və yaşayış şəraitini yaxşılaşdırır, eyni zamanda insanlara potensiallarını reallaşdırmağa və açıq, inklüziv və iqtisadi cəhətdən səmərəli cəmiyyətlərə töhfə verməyə imkan verir (DFID, 2013). Təcrid olunma xərcləri yüksəkdir. Məsələn, Banqladeşdə, həm əlilliyi olan insanlar, həm də onların baxıcıları üçün məktəb və iş çatışmazlığı səbəbindən itirilən gəlirlərin illik 1,2 milyard ABŞ dolları məbləğində olduğu və ya Ümumi Daxili Məhsulun (ÜDM) 1,74%-ini təşkil etdiyi təxmin edilir (Dünya Bankı, 2008: 14). Məktəbdənkənar uşaqların iqtisadi xərclərinin doqquz ölkədə, yəni Burkina Faso, Fildişi Sahili, Qambiya, Lesoto, Liberiya, Mali, Nigeriya, Seneqal və Yəməndə 'bütün bir illik ÜDM artımının dəyərindən çox' olduğu təxmin edilir (Thomas və Burnett, 2013: 38). Hətta Braziliya və İndoneziya kimi az məktəbdən kənar qalan əhalisi olan böyük orta gəlirli ölkələr üçün uşaqların məktəbdən kənar qalma xərcləri, onları qeydiyyatdan keçirmək üçün tələb olunan əlavə dövlət xərclərini üstələyir və bu fərq ədalətli və səmərəli bir investisiya kimi istifadə edilir (Thomas və Burnett, 2013).

Problemin davam edən miqyasını nəzərə alaraq, sosial müdafiə tədbirləri daxil olmaqla kənar qalana çatmaq və bütün gəlir səviyyələrində tərəqqini izləməklə yeni hədəflərin hazırlanmasını təmin etməklə Görkəmli Şəxslərin Yüksək Səviyyəli Panelinin Hesabatında 2015-ci ildən sonrakı inkişaf gündəminin "heç kimi kənar qoymaması" tövsiyə edildi (BMT, 2013b). Bu Mövzu Təlimatı təlim üzrə yenilənmiş qlobal fokus yaradaraq, 4 illik məktəbdən sonra oxuyub sayə bilməyən və bir çoxunun inklüziv təlim yolu ilə həll edilə biləcək əlilliyi və / və ya öyrənmə çətinliyi olan bilən təxminən 250 milyon uşaqə bağı artan narahatlıqlara cavab verir (YUNESKO, 2012). Sözügedən sənəd, eyni zamanda, qlobal strategiyaların bir çoxunun əlilliyi olan və / və ya öyrənməkdə çətinlik çəkən, ən çox sosial həssas uşaqların müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarına üstünlük verməsini təmin etməyin vacibliyini vurğulayır.

Ən həssas sosial qruplar

Əlillik təhsildə çatışmazlığın və təcridmənin əsas səbəblərindən biri olmaqda davam edir və məktəbdən kənar qalan ən böyük tək qız və oğlan qruplarını yaradır. Ümumdünya səviyyəsində ibtidai təhsilə nail olmağa yaxın olan ölkələrdə belə, əlilliyi olan uşaqlar təhsil və real məşğulluq, habelə yoxsulluqdan qurtulmaq üçün dayanıqlı yollar axtarmaq imkanlarından məhrum olmağa davam edirlər. Siyasi iradənin, o cümlədən bugünədək məlumatların mövcudluğunu və idarəetməsini yaxşılaşdırmaq üçün tələb olunan cavabdehliyin qənaətbəxş səviyyədə olmaması (YUNİSEF, 2014) hökumətlərin, donorların və digər qurumların əlilliyi olan uşaqların vəziyyətini qiymətləndirmək, izləmək və onların problemlərini həll etmək imkanlarını məhdudlaşdırmışdır (YUNESKO, 2010).

Mövzu Təlimatı, Vaşinqton Qrupu və YUNİSEF-in rəhbərlik etdiyi yeni sorğu alətlərini, təlimatlarını, alət dəstlərini və potensial inkişaf (qurma) proqramlarını əks etdirir. Aşağı gəlir şəraitində, eləcə də xüsusilə əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan qızlar və oğlanlar üçün daha geniş miqyasda təlim nəticələrinə dair dəlil çatışmazlığı, məktəb sistemlərinin uşaqların fərdi öyrənmə ehtiyaclarına necə daha yaxşı cavab verə biləcəyinə dair mühakimədəki gərginlik və mürəkkəbliyi etiraf etməklə, sözügedən Mövzu Təlimatı siyasət və təcrübəni məlumatlandırmaq üçün daha çox konseptual cəhətdən aydınlıq gətirməyə çalışmışdır.

Təhsil, səhiyyə və sosial müdafiə sahəsində əlilliyi olan uşaqlar üçün proporsional nazirlik məsuliyyəti kimi sistem problemləri, diqqəti inklüziya və bərabərlik əvəzinə sosial rifaha və "xüsusi" müləicəyə yönəltmişdir (ÜST, 2011). Qanunvericilik, strategiya və hədəflərin olmaması və ya qeyri-kafi müyəssərlik, qeyri-çevik və uyğun olmayan tədris proqramları və pedaqogika, qeyri-kafi müəllim hazırlığı, damğalama və marginallaşmanı gücləndirən ayrı-seçkilik münasibətləri daxil olmaqla məktəb

səviyyəsindəki maneələr hamısı birlikdə əlilliyi olan uşaqların təhsilə inklüziyasının qarşısını alır (ÜST, 2011).

Əlilliyi və/və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqların spesifik ehtiyaclarının qarşılınmasında çətinliklər siyasətçilər üçün problemlər yaradır, çünki onların ehtiyacları gecəqondu və ya ucqar kənd yerlərində yaşayan digər həssas sosial qruplar üçün hazırlanmış müdaxilələr yolu ilə ödənilmir. Bütün uşaqlar təhsil imkanlarının genişləndirilməsi, təhsil təminatının ümumi genişləndirilməsindən və orta öyrənmə nailiyyətinin yaxşılaşdırılmasından daha çox şeyə ehtiyac duyur (YUNESKO, 2010). Əlilliyi olan uşaqları və çatışmazlığın əsas səbəblərini birbaşa hədəf alan siyasətlər və digər sistem səviyyəsində müdaxilələr siyasi dəstək və liderliyin effektiv olmasını tələb edir. Lakin hamısına bir ölçü uyğun gəlmir. Bütün ölkələr öz spesifik məhdudiyyətləri, problemləri və imkanları ilə qarşılaşırlar. Əlilliyi və/və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqların inklüziyasını təmin etmək üçün fəaliyyət yerli və fərdi şərtlərə uyğunlaşdırıldıqda ən yaxşı nəticəni verir.

Ədəbiyyatların əksəriyyəti “inklüziv təhsil” anlayışlarına və təriflərinə, əsas təhsilə əlçatanlığa, siyasət tövsiyələrinə və müəllim münasibətlərinə yönəlmişdir, lakin reallaşdırma və öyrənmə nəticələrinə dair dəlillər dağınıq və nəticəsizdir. Mövzu Təlimatı sonrakı tədqiqatların təcili ehtiyacını vurğulayan mövcud məhdud dəlillərdən davamlı potensial inkişaflarını dəstəkləmək üçün lazımi insan resursları olmadan müəllimlərin sinif təcrübələrin uyğunlaşdırılması və tədris planlarının fərqləndirməsində çətinliklər (Johnstone və Chapman, 2009) kimi nümunələr təqdim edir.

Eynək kimi ən ucuz və nisbətən sadə köməkçi cihazların təmin edilməsi, xüsusən də kənd yerlərində bir çox hallarda qeyri-kafi və ya əlçatmazdır, lakin əlçatan olduqda da başqa problemlər yarana bilər. Məsələn, Çinin Qansu şəhərində əlçatan olduqda, onun istifadəsinə (yayılmalarına) sosial damğalama mənfi təsir göstərmişdi (Glewwe və d., 2012). Bərabər yanaşmalar öyrənməyə kömək etmiş və bəzi kontekstlərdə özünə hörmət və dostluq şəbəkələri yaratmışdı (Grimes, 2009), lakin bu yanaşmaların təlim nəticələrinə təsiri barədə az məlumat var. Eynilə, valideynlərin təlimə cəlb olunmasının və icma əsaslı dəstək xidmətlərinin təlimə cəlb olunmanı təşviq edə biləcəyini göstərən dəlillər mövcuddur (Deng və Holdsworth, 2007). Bu Mövzu Təlimatında göstərilən inklüziv təlimdəki dəlil boşluqları olduqca böyükdür və gələcək inkişafı təmin etmək üçün təcili olaraq yüksək keyfiyyətli araşdırmalara ehtiyac duyulur.

Mövzu Təlimatı inklüziya və inklüziv təlim ilə əlaqəli əsas anlayışları, əlilliklə əlaqəli terminologiyaları və müvafiq məlumatların toplanmasında qarşıya çıxan çətinlikləri müzakirə etməklə başlayır (Bölmə 1). Bölmə 1, əlilliyi olan uşaqlar üçün mütəxəssis dəstəyinin göstərilməsini və eyni zamanda ümumi inklüziv strategiyaların təşviq edilməsini ehtiva edən ikitərəfli yanaşmanın bəzi dilemmalarından da bəhs edir. Inklüziv təlimə dair əsas dəlillər Bölmə 2-də təqdim olunur və dörd geniş sahəyə bölünür: sinif təcrübəsi, müəllim təhsili, məktəb rəhbərliyi və icma iştirakı. Nəhayət, Bölmə 3 inklüziv təlim ilə inklüziv cəmiyyətlərin inkişafı və inklüziv artım arasındakı əlaqəni araşdırır.

Bölmə 1: İnküziv təlimdə əsas anlayışlar

İnküziv təlim ənənəvi olaraq formal təlimdən kənarlaşdırılan və fərdi öyrənmə ehtiyacları hal-hazırda formal təhsildə qarşılanmayan qız və oğlan uşaqlarının öyrənməsini dəstəkləmək üçün daha çevik yanaşmalara ehtiyac olduğuna diqqət çəkən nisbətən yeni bir anlayışdır. Bu Mövzu Təlimatında əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan uşaqların müxtəlif təhsil ehtiyaclarına diqqət yetirilməsinə baxmayaraq, hər kəs üçün tədris və təlim keyfiyyətinin artırılması ilə daha geniş əlaqəli məsələlər qaldırılır.

İnkişaf etməkdə olan ölkələrdə əlillik, inküziya və təhsillə bağlı tədqiqatlara lazımi diqqət verilmir və dəlil bazası həm dağınıq, həm də məhduddur. Bu, hüquqlar üzrə gündəliyin üstünlük təşkil etməsi və vəkilliyə güclü diqqət səbəbindən mübahisəlidir. Aparılan kiçik tədqiqatlar kiçik miqyaslı olmağa meyllidir və sinif təcrübəsi və təlim nəticələrindən çox müəllim münasibətlərinə yönəlmişdir. Lakin bu, dəyişməyə başlayır və inkişaf etməkdə olan ölkə kontekstində əlilliyi və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqların inküziyasına doğru bir dönüş əlamətləri var.

Mövzu Təlimatının bu bölməsində aşağıdakılar öz əksini tapmışdır: inküziv təlimlə əlaqəli əsas terminlərin, konsepsiyaların və mübahisələrin izahları; öyrənmə çətinliyi və əlilliyi olan şagirdlər haqqında statistik məlumatların toplanmasını gücləndirmək üçün cari səylər; xüsusi məktəblər və resurs otaqları da daxil olmaqla müxtəlif mütəxəssis təminatı formaları; həm mütəxəssis, həm də ümumi təminatı təmin edən "ikitərəfli" yanaşmanın icmalı. İnküziya ilə bağlı qlobal mübahisələrdəki gərginliyi nəzərə alaraq, bu bölmə siyasət və təcrübəni məlumatlandırmaq üçün mürəkkəb mübahisələrə daha çox konseptual aydınlıq gətirməyə çalışır.

İnküziv təlim anlayışı

İnküziv təlim³ təhsil müəssisələrinin fərdi şagirdin təhsil tələblərini və hüquqlarını başa düşmək və onlara cavab vermək qabiliyyətinə yönəlmişdir və qızlar və oğlanlar müxtəlif yollarla öyrənən fərdlər olaraq görülür. Bu yolla, şagirdlərin etiketlənməsi və damğalanmasından qaçınılır və bunun əvəzinə müvafiq və həssas təhsil mühtlərinin yaradılmasına üstünlük verilir. Təhsildə müxtəliflik sadəcə cəmiyyətdəki müxtəlifliyin təzahürüdür.

İnküziv təlimin məqsədi, "əlçatanlıq" üzərində fokuslanmaqdan daha çox təlimdə fəal iştirak və cəlb olunmanın artırılması yollarını başa düşməyə doğru hərəkətdir. Bütün qızlar və oğlanların iştirakının optimal səviyyəyə çatdırılması və müxtəlif təlim üslublarına uyğun gender həssas və şagird mərkəzli yanaşmaların tətbiqi məktəblərin təşkili üsullarına təsir edir, məsələn: kurikulumun dəyişdirilməsi, tədris, təlim və qiymətləndirmə düzəlişləri və məktəb rəhbərliyinin vurğulanmasında dəyişiklik. İnküziv təlim, fərdlərə tədris və təlimin təşkilində baş verən əsaslı dəyişikliklərə dəstək verməkdən kənara çıxır.

İnküziv təlim "təhsilə prinsipial yanaşma" kimi qəbul edilə bilər (Ainscow və Miles, 2008: 5) ki, bu da aşağıdakıları əhatə edir:

³ Burada təqdim olunan inküziv təlimin tərifi HEART Mövzu Təlimatı üçün hazırlanmışdır. Ədəbiyyatın əksəriyyəti inküziv təlimdən daha geniş anlayış olan "inküziv təhsil" termininə istinad edir.

- şagirdlərin yerli məktəblərin kurikulumuna, mədəniyyətlərinə və icmalarına qatılmasının artırılması və xaric edilməsinin azaldılması prosesi
- məktəblərdəki mədəniyyət, siyasət və təcrübələrin şagirdlərin yerləşdikləri yerdəki müxtəlifliyə cavab verəcək şəkildə yenidən qurulması
- yalnız əlilliyi və ya “xüsusi təhsil ehtiyacları olan” kateqoriyasına daxil olanlar deyil, təcrid olunmuş təzyiqlərə həssas olan bütün şagirdlərin mövcudluğu, iştirakı və nailiyyətləri (Ainscow və Miles, 2008: 5).

Salamanka Bəyannaməsi və Fəaliyyət Çərçivəsi (YUNESKO, 1994) uşaqların bütün həssas sosial qruplarının təhsilə cəlb edilməsinə geniş yanaşma tələb etdi və inklüziv təlimin ayrı-seçkiliklə mübarizə, inklüziv cəmiyyətlər qurma, hər kəs üçün təhsilə nail olmaq və bütün təhsil sisteminin səmərəliliyini və xərc səmərəliliyini artırmaq üçün ən təsirli vasitə olduğunu iddia etdi. Bu, inklüziv təlim üçün üç səbəb irəli sürdü:

- Təhsil: Bu, yüksək keyfiyyətli məktəblər qurmağın bir yoludur.
- Sosial: Inklüziv təlim ədalətli və ayrıseçkiliksiz bir cəmiyyətin təməlidir.
- İqtisadi: Bütün qızlara və oğlanlara təhsil verən məktəblərin yaradılması və saxlanması müxtəlif tipli məktəblər sistemini maliyyələşdirməkdən daha ucuzdur.

Salamanka, inklüziv təlimin “ümumi təhsil strategiyasının və həqiqətən yeni sosial və iqtisadi siyasətlərin bir hissəsini təşkil etməsi” lazım olduğunu iddia edərək həmçinin “adi məktəbin əsaslı islahatına” çağırırdı (YUNESKO, 1994: iii-iv).

Beləliklə, inklüziv təlim təhsildə çətinliyi olan və sonradan uğursuz olub məktəbi tərk edən şagirdlərin əhəmiyyətli bir hissəsi ilə əlaqədardır. İnkişaf etmiş ölkələrdə, əlilliyi olanlar da daxil olmaqla, ümumi məktəblərdə bir vaxtlar öyrənməkdə çətinlik çəkən (tez-tez “xüsusi təhsil ehtiyacları” olaraq adlandırılan) olaraq təyin olunan uşaqların faiz nisbətinin 15% ilə 20% arasında olduğu təxmin edilir (ÜST, 2011: 209). Çox ehtimal ki, aşağı və orta gəlirli ölkələrdə uşaqların bənzər bir hissəsi məktəb karyerasının müəyyən mərhələsində öyrənməkdə çətinlik çəkir.

Əlilliyə vurğu

Əlillik təhsil çatışmazlığının ən çox nəzərə alınmayan səbəblərindən biridir və əlilliyi olan uşaqlar təhsildən kənarlaşdırılanlar arasında qeyri-mütənəşib şəkildə təmsil olunurlar (BMT 2010). Malavi və Tanzaniya Birləşmiş Respublikasında əlilliyi olmaq, məktəbə getməmək ehtimalını ikiqat artırır və Burkina Fasoda, bu, uşaqların məktəbdən kənar qalma riskini iki dəfə yarım artırır (YUNESKO, 2010). Əlilliyi olan uşaqlar ümumdünya ibtidai təhsilə nail olmağa yaxın olan ölkələrdə xaric edilənlərin əksəriyyətini təşkil edir. 2002-ci ildə Rumıniya və Bolqarıstanda məktəbə cəlb olunma nisbətləri 7 ilə 15 yaş arasındakı uşaqlar üçün 90%-dan çox, lakin əlilliyi olan uşaqlar üçün yalnız 58% idi (BMT, 2010: 58). Əlillik həmçinin uşaqların təhsilini başa vurma ehtimalını azaldır. Tədqiq edilmiş 15 aşağı və orta gəlirli ölkədən 14-də əmək qabiliyyətli əillərin üçdə birinin ibtidai məktəbi bitirmə ehtimalı daha az idi (YUNESKO, 2014).

Etibarlı, müqayisə edilə bilən məlumatları əldə etmək çətin olsa da, dünya əhalisinin təqribən 15%-i və ya 1 milyarddan çoxu hazırda əlillik ilə yaşayır və yayılma nisbətlərinin artacağı təxmin edilir (ÜST, 2011). Bu 1 milyarddan 14 yaşınadək olan 93 milyon uşağın ağır və ya orta dərəcədə əlilliyi var və hər 5 əlilliyi olan uşağdan 4-ü inkişaf etməkdə olan ölkələrdə yaşayır, orta və ağır əlilliyin ən yüksək səviyyəsinə Afrikanın Sahara bölgəsində rast gəlinir (YUNESKO, 2010). Yoxsulluq, az qidalanma, pis sağlamlıq, təhlükəli və ya qeyri-sağlam ev şəraiti uşağın idrak, motor, sosial və emosional inkişafını

artıraraq onları əlillik və təhsildən kənarlaşdırma riski altına ala bilər (ÜST, 2011).

Bütün qızların ibtidai təhsilin tam kursunu tamamlamasını təmin etmək üçün daha böyük çətinliklər olduğu kimi, əlilliyi müəyyən edilən bütün qızların məktəbə getməsinə təmin etməklə bağlı əlavə problemlər də vardır. Məsələn, Vyetnamda, Nguyen və Mitchell (2014: 10) “əlilliyi olan qızların əlilliyi olan oğlanlara nisbətən daha az imkanlara malik olması və təhsil almaq baxımından əlilliyi olmayan qızlara nisbətən daha çox əlverişsiz olduğunu” aşkar etmişlər. Albinizmi olan həm qızlar, həm də oğlanlar “məktəbə gedərkən zorakılıq riski altındadırlar” (Nguyen və Mitchell (2014: 8), əlilliyi olan qızlar isə cinsi istismar riskinin artması ilə qarşılaşırlar.

Qeydiyyatı, öyrənməyi və tərəqqini dəstəkləyən səylərin artırılması istiqamətində irəliləyişlər Çərçivə 1-də ümumiləşdirilən inklüziv təlimə dair bir sıra beynəlxalq səviyyədə razılaşdırılmış konvensiyalara və bəyanatlara baxmayaraq, ləng olmuşdur.

İnklüziv təlim üçün mərhələlər və təkan: Konvensiyalar, bəyanatlar və əsas hesabatlar

1989: BMT-nin Uşaq Hüquqları Konvensiyası bütün uşaqların keyfiyyətli təhsil almaq hüququnu (Maddə 28) və əlilliyi olan uşaqların da bu hüquqdan istifadə etməsinə təmin etmək üçün bütün hökumətlərin məsuliyyətini (Maddə 23) ifadə edir.

1994: 1994-cü ildə Xüsusi Təhsil Ehtiyacları olan Şəxslər üzrə Salamanka Dünya Konfransına Salamanka Bəyanatı və Fəaliyyət Çərçivəsini təsdiqləyən 92 hökumət və 25 təşkilat qatılmışdır. Fəaliyyət Çərçivəsində inklüziv məktəblərin inkişafı ilə bağlı bu gün də aktual olan təlimatlar var. Bu, məktəblərin daha səmərəli olmasına və bütün uşaqlar üçün müəllim gözləntilərinin artırılmasına imkan verəcək məktəb quruluşunda, sinif təcrübəsində, məktəb rəhbərliyində və milli təhsil sistemlərində edilməsi lazım olan dəyişikliklərin tərəfdarıdır. Hökumətlərdən inklüziv qeydiyyatı təmin etmək üçün təhsil sistemlərinin təkmilləşdirməsinə ən yüksək qanunvericilik, siyasət və büdcə prioriteti verilməsi istənilir.

2000: Hər Kəs üçün Ümumdünya Təhsil Bəyannaməsində bildirilir ki, digər həssas sosial qruplara fəal bağlılıqdan (öhdəlikdən) əlavə, əlilliyi olan uşaqların öyrənmə ehtiyacları “xüsusi diqqət tələb edir” və təhsil sisteminin ayrılmaz hissəsi kimi “əlilliyin hər kateqoriyasına bərabər səviyyədə təhsil verilməsinə təmin etmək üçün xüsusi addımlar atılmalıdır”.

2006: BMT-nin Əlilliyi olan Şəxslərin Hüquqları Konvensiyası (BMTƏŞHK) iştirakçı dövlətləri hər səviyyədə inklüziv təhsil sistemlərini və ömür boyu öyrənməyi, əlilliyi olan şəxslərin pulsuz, inklüziv, keyfiyyətli ibtidai təhsil və “fərdin tələblərinə ağılabatan uyğunlaşma” və səmərəli fərdi dəstək almaq hüququnu təmin etməyə çağırır (Maddə 24). BMTƏŞHK “milli səyləri dəstəkləmək”də beynəlxalq əməkdaşlığın və inkişaf proqramlarının əlçatanlığının təmin edilməsinə, potensialın artırılmasına, araşdırmalara və texniki və iqtisadi yardımlara yönəlmiş tədbirlərin vacibliyini vurğulayır (Maddə 32).

2010: YUNESKO-nun HKT Qlobal Monitorinq Hesabatı inklüzivliyin Hər Kəs üçün Təhsilin gündəliyinin mərkəzində qoyulmamasının tərəqqini necə saxladığını vurğulayır və əlilliyi “təhsil marjinalizasiyasında ən az görünən, lakin ən güclü amillərdən biri” olaraq qeyd edir.

Minilliyin İnkişaf Məqsədləri Hesabatında (2010) qeyd olunur ki, ümumdünya ibtidai təhsilə nail olmağa yaxın ölkələrdə belə, əlilliyi olan uşaqlar “xaric olunanların əksəriyyətidir”.

2011: İlk dəfə **Əlilliyə dair Dünya Hesabatı**, əlilliyi olan şagirdlərin iştirakı üzrə maneələri aradan qaldırmaq üçün lazım olan sistemli və institusional dəyişikliklərə yönəlmişdir.

2013: Əlillik və İnkişaf üzrə BMT-nin **Yüksək Səviyyəli Toplantısı** 2015 və sonrakı illər üçün əlilliyin inklüziv inkişaf gündəliyini nəzərdən keçirir.

Çərçivə 1: Inklüziv təhsilə doğru mərhələlər.

Məlumat problemləri

Dünya Əlillik Hesabatı (ÜST, 2011), əlilliyin tərfi və ölçülməsindəki fərqlər səbəbindən əlilliyi olan uşaqların yayılma nisbətləri arasındakı əhəmiyyətli dəyişiklikləri vurğulayır. Hesabatda, təriflərlə bağlı beynəlxalq konsensusun olmaması və müqayisə edilə bilən məlumat dəstlərinin yaradılmasının çətinliyi nəzərə alınmaqla, əlilliyə dair məlumatların yaradılmasının çətinliyi barədə təfərrüatlı fikirlər verilir.

“0-14 yaş arası "orta və ağır əlilliyi olan" uşaqların sayı 93 milyondur (5,1%), 13 milyon (0,7%) uşaq ciddi çətinliklərlə qarşılaşır. 2005-ci ildə Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Uşaq Fondu (YUNISEF) 18 yaşınadək əlilliyi olan uşaqların sayını 150 milyon olaraq qiymətləndirmişdir. Aşağı və orta gəlirli ölkələrdə aparılan son ədəbiyyat icmalında tədqiqat və qiymətləndirmə vasitəsindən asılı olaraq uşaq əlilliyinin yayılma nisbətinin 0,4% ilə 12,7% arasında olduğu bildirilir.” (ÜST, 2011: 36)

Etibarlı və müqayisə edilə bilən məlumatların toplanmasında qarşılaşılan problemlərdən biri də aradan qaldırıla bilən uşaqılıq xəstəliklərinin davamlı əlillik təsirləri, silahlı qarşıdurmanın, fəlakətlərin və fəvqəladə halların nəticələri və tibb elmindəki nailiyyətlər səbəbi ilə bu əhalinin dəyişən təbiətidir.⁴ Bu, sosial, mədəni və iqtisadi inkişafı birləşdirilir və təhsil çətinliklərinin daha çox tanınmasına səbəb olur. Qidalanmayan uşaqlar yalnız fiziki böyümələrində ləngimirlər, əksinə onların idrak çətinlikləri və öyrənmə gecikmələri ilə qarşılaşma ehtimalı yüksəkdir. Münaqişədən təsirlənən ölkələrdə oğlanlar daha çox mal-qara otarmaq, odun və qida yığmaq və ya metal qırıntıları toplamaq kimi açıq fəaliyyətlərdə olduqları üçün fərqli risklərlə qarşılaşırlar. Onların mina və ya partlayıcı müharibə qalıqları ilə qarşılaşma ehtimalı qızlara nisbətən daha yüksəkdir və bu, onların yaralanma riskini artırır.

Cinsinə, əlilliyin növünə və fəaliyyət səviyyəsinə görə fərdi məlumatların olmaması, inklüziv təlim üçün təhsil planlaşdırılmasını son dərəcə çətinləşdirir. Üstəlik, öyrənmə səviyyəsinə təsir göstərən əlilliyi müəyyən edilmiş və zəif nəticələrə gətirib çıxaran təlimdə bəlli olmayan çətinlik çəke bilən uşaqların sayı ilə əlaqədar dəlillər azdır.

Təriflər üzrə vahid fikir birliyinin olmaması ilə əlaqəli çətinliklər irəliləməni ləngidir, lakin bu vəziyyət dəyişməyə başlayır. Mont (2014), ölkələrə müxtəlif növ əlilliyi olan uşaqların məktəb mühiti ilə necə qarşılıqlı əlaqədə olduqlarını daha yaxşı anlamalarına kömək edən məlumat toplama vasitələrinin inkişafı üçün mübahisələrdə müəyyən təsirə malik olmuşdur.

⁴ Tibb elmindəki irəliləyişlər xəstəlik və qəzalardan sağ qalma nisbətlərinin artmasına səbəb olur. Bu həm də vaxtından əvvəl doğulmuş körpələrin və mürəkkəb xəstəlikləri olan qız və oğlanların əvvəllər olduğundan daha çox sağ qalma ehtimalının olması anlamına gəlir.

Əlilliyə və təhsilə dair məlumatların toplanması üçün mövcud sorğu alətləri ilə bağlı bəzi problemlər aşağıdakılardır:

- bir uşağın əlil olub-olmadığını soruşmaq - yalnız ən ciddi əlilliyi olan uşaqları müəyyənləşdirir;
- uşağa xüsusi dəstək verildiyini soruşmaq - cavab həm uşağın əlillik funksiyasına, həm də siyasətə və bu siyasətin necə həyata keçirilməsinə aid olduğu üçün problemlidir.
- diaqnozlar barədə soruşmaq - bir çox uşağın diaqnozu olmadığı üçün problemlidir; uşaqlar çox fərqli qabiliyyət və ehtiyaclarla, lakin eyni diaqnoza sahib ola bilər; diaqnozların siyahısı heç vaxt tamamlanmır (Mont, 2014).

Mont (2014) təkcə məktəblərdəki uşaqlar haqqında deyil, həm də məktəb mühiti haqqında məlumat toplanmasını tövsiyə etmişdir. Buraya daxildir:

- müəssərlik (məktəb ərazisi, giriş, sinif otaqları, tualet və s.)
- insan resursları (məsələn, müəllim hazırlığı)
- materiallar (məsələn, böyüdücü eynəklər, əlil arabaları kimi yardımçı vasitələr və cihazlar)
- xidmətlər (məsələn, fizioterapiya, ortopedik dəstək, nitq terapiyası (loqopediya)).

Bu tövsiyələr gələcəkdə daha etibarlı məlumat toplanması üçün müsbət nəticələrlə YUNISEF (2014: 1) tərəfindən qəbul edilmişdir:

“YUNISEF və Vaşinqton Qrupu, məktəb mühitini və uşaqların təhsildə iştirakını ölçmək üçün yeni bir tədqiqat modulu hazırlayırlar. Modul, əlilliyi olan / olmayan uşaqların təhsilindəki maneələri və vasitələri ölçəcəkdir. Bu modul uşağın fəaliyyəti və əlilliyi ilə bağlı modulu tamamlayacaqdır. Birlikdə, onlar fəaliyyət məhdudiyyətləri ilə yanaşı uşaqların ətraf mühitlərindəki qarşılıqlı əlaqələri də qiymətləndirməklə əlilliyin hərtərəfli ölçülməsini təmin edəcəklər. Modul aşağıdakıları əhatə edəcək: münasibətlər, əlçatanlıq, məktəbə getmək və əlverişlilik. Tamamlandıqdan sonra modul idrak testi və sahə sınağından keçiriləcəkdir. 2015-ci ilin əvvəlində faktiki məlumatların toplanması və ölkələr tərəfindən istifadəsinin hazır olması gözlənilir.”

Bu, həm fərdi şagirdlər, həm də təhsil sisteminin üzləşdiyi xüsusi çətinlikləri müəyyənləşdirmək üçün hökumətlərə faydalı vasitə təqdim etmək üçün böyük bir addımdır. Bu vasitə, müəyyən bir ölkədəki inkişaf mərhələsindən asılı olmayaraq aktual olacaq və əlilliyi olan uşaqlara və öyrənməkdə çətinlik çəkənlərə təsir edəcəkdir. Bununla belə, məlumatların toplanmasının yaxşılaşdırılması yalnız inklüziv təlim prinsiplərinin daha yaxşı başa düşülməsi halında təkmilləşdirilmiş siyasət və təcrübə ilə nəticələnəcəkdir.

Croft (2013: 240), “əlilliyi olan uşaqlar üçün təhsilin yaxşılaşdırılması məqsədilə lazım olan məlumatlarda” təhsil təcrübəçiləri və planlaşdırıcılarının ani anlayışını dərinləşdirəcək kəmiyyət məlumatlarının etik qaydada toplanmasına “aşağıdan yuxarıya”, “xidmətə əsaslanan” yanaşmanın tətbiq edilməsi fikrini irəli sürmüşdü. O (2013: 240), iddia edir ki, dərsləri bu şəkildə öyrənmək, “əlillik və yoxsulluq arasındakı əlaqəni pozmaqda təhsilin müsbət rol oynaması üçün milli ehtiyacların daha geniş təhlilinə kömək edə bilər”. Əlilliyi olan şagirdlərin artıq məktəblərə yazıldığı kontekstlərdə əlilliyin yayılması barədə məlumatların toplanması, əlilliyi olan uşaqların təhsildən kənarlaşdırıldığı kontekstlərə nisbətən (Croft, 2013) yaşanan maneələr barədə daha yüksək keyfiyyətli məlumat verəcəkdir (Montun təklif etdiyi kimi, 2014).

Əlilliyi olan uşaqların təhsilinə yanaşmalar

Uşaqlar ya ümumi xüsusiyyətlərə malik olmaqla "normal" hesab olunur və buna görə də ümumtəhsil məktəblərində təhsil alırlar, ya da xüsusi fərdi və ya qrup xüsusiyyətlərinə görə "xüsusi" hesab olunur və xüsusi məktəblərdə və ya ümumi məktəbdə xüsusi şöbədə təhsil alır (bu müxtəlif təminat formalarının təsviri üçün baxın EENET, 2006: 27). Alternativ olaraq, bütün şagirdlər ortaq təhsil məqsədi daşıyırlar və buna görə də ehtiyac duyulduğunda inklüziv təlim yanaşmasının bir hissəsi olaraq əlavə dəstəyin təmin edilməsi ilə tədris və təlim keyfiyyəti əsas prioritet hesab olunur. Ümumi, fərdi və qrup xüsusiyyətləri arasındakı qarşılıqlı əlaqə "İnklüziv pedaqogika" adlı qrafikdə göstərilmişdir (bax Şəkil 3).

Əlilliyi olan uşaqların təhsili üçün ən uyğun yer barədə mübahisələrə mədəni olaraq müəyyən edilmiş və inkişaf edən anlayışlar və təhsil seçimlərinin mövcudluğu təsir göstərir, lakin bir çox ölkələrdə yalnız bir seçim var - yerli məktəbdə oxumaq. Alternativ seçimlərə xüsusi, yaşayış və ya gündüz məktəbləri, resurs otaqları və ya xüsusi bölmələr, səfərdə olan səyyar müəllimdən mütəxəssis dəstəyi və mövcud olduğu təqdirdə icma əsaslı reabilitasiya (İƏR) işçiləri tərəfindən dəstəklənən ev təhsili (bəzən rəsmi təhsilə hazırlıq) daxildir.

Xüsusi məktəblər

Xüsusi məktəblər xüsusi təcrübə və imkanlar mənbəyi ola bilər və ciddi və mürəkkəb əlilliyi olanlar üçün təhsili təmin edir. Yaxşı idarə edildikdə və resursla təmin edildikdə, onlar resursları bir yerə cəmləşdirmək üçün səmərəli bir yoldur. İnkişaf etməkdə olan ölkələrdə xüsusi məktəblərə davamiyyət ilə bağlı statistik məlumat yoxdur, lakin Avropa kontekstində şagirdlərin 2,3%-i ya ümumi məktəblərdə, ya da xüsusi məktəbdə ayrı-ayrı siniflərdə təcrid olunmuş şəraitdə təhsil alır (ÜST, 2011: 210). Hindistanda inklüziv təhsilin inkişafına uyğun olaraq xüsusi məktəblərin sayı artmışdır (Singal, 2008), lakin onlar şəhərlərdə yerləşməyə meyllidir və bu səbəbdən xüsusi internat məktəbinə getmə vəziyyətində olduğu kimi mütləq ailələrdən və icmalardan ayrı olmağı nəzərdə tutmur.

Eşitmə əlilliyi olan şagirdlər üçün xüsusi məktəblər işarə dilinin inkişafına diqqəti təmin edir. Eşitmə əlilliyi olan müəllimlərin və köməkçi heyətin işə qəbulu bu cür mütəxəssislərin təminatını daha da artırır. Buna ümumtəhsil məktəbinə bağlı resurs otağında və ya xüsusi bölmədə nail olmaq çətinidir (xüsusi təlim keçmiş bir müəllimlə daha az sayda şagird olduğu üçün), belə ki, məhdud resurslarla inklüziv şəraitdə buna nail olmaq daha çətinidir. Bənzər arqumentlər autizm, görmə-eşitmə əlilliyi və dərin və mürəkkəb əlillik kimi ixtisaslar üçün də keçərlidir. Həqiqətən də, bəzi ölkələrdə ağır əlilliyi olanlar tez-tez "öyrədilə bilməyən" hesab edilir və bu səbəbdən həm ümumi, həm də xüsusi məktəblərdən kənarlaşdırılır.

Xüsusi məktəblər əlilliyi olan qızlar və oğlanlar üçün ən yaxşı təhsil forması hesab olunur. Uqandadakı əlil təşkilatları və valideyn qrupları, xüsusi məktəblərin daha keyfiyyətli təhsil təmin etdiyinə və məşğulluğa gətirib çıxardığına inandıqları üçün, qismən də ümumi məktəblərin sıxlığı və zəif resurs təmin etmələri səbəbi ilə xüsusi məktəb təminatına üstünlük verdiklərini bildirdilər (Lang və Murangira, 2009). Eynilə, Malavidəki albinizmə sahib qız və oğlanların valideynləri, təhsilin və dəstəyin keyfiyyətinin ümumi məktəbdə gözləniləndən daha yaxşı olduğunu düşündükləri üçün ixtisaslaşmış resurs vahidində təhsil almağa üstünlük verdiklərini ifadə etdilər (Lynch və Lund, 2011). Həm eşitmə əlilliyi olan, həm də əqli əlilliyi olan şagirdlər, mütəxəssis təminatının keyfiyyətinin aşağı olması səbəbindən ümumi təhsilin hər zaman müsbət təcrübə olmadığını iddia edirlər (ÜST, 2011: 211). Bununla yanaşı, bəzi müəllimlərin az və ya heç bir mütəxəssis təcrübəsinə sahib olmaması və mütəxəssis

avadanlığının yoxluğu şəraitində Uqandadakı xüsusi məktəblərdə aparılan araşdırmada keyfiyyətsiz mütəxəssis təminatına dair dəlillər mövcuddur (Kristensen və b., 2006).

Singal və başqaları (2011) əlilliyi olan 30 hindistanlı gəncin (az resurslu, valideynləri zəif təhsil almış icmalardan) həm xüsusi, həm də ümumi məktəblərdə oxumaq təcrübələri haqqında xəbər verir. Gənclər, xüsusən də ilk illərdə, müvafiq ixtisaslaşdırılmış avadanlıqlara əlçatanlıq, görmə əlilliyi olan müəllimlər kimi müsbət rol modellərinə əlçatanlıq və etibarlı məkanda dostluq əlaqələrini inkişaf etdirmək kimi əsas həyat bacarıqlarına yiyələnmə bildikləri üçün xüsusi məktəblərdə oxumaqdan bəhrələnilər. Onlar sonrakı illərdə ümumtəhsil məktəblərində oxuyaraq təhsil imkanlarını genişləndirmə fürsətini yüksək qiymətləndirdilər, lakin bəziləri müvafiq resursların olmaması, dar və uyğun olmayan kurikulum, müəllimlərin onları cəlb edə bilməməsi və dostluq münasibətlərinin olmaması səbəbindən yüksək məyusluq yaşayırlar.

Yaşayış şərtləri uşaqları formal təhsildən ayırmaqla yanaşı, ailələrindəki və icmalarındakı sosial öyrənmə imkanlarından da ayırır. Əlilliyi olan uşaqlar bütün şəraitdə fiziki və cinsi istismara həssasdırlar (və qızlar oğlanlara nisbətən daha həssasdır), lakin xüsusi internat məktəbləri bu baxımdan xüsusilə təhlükəli ola bilər.

Bu dəlillər və nümunələr xüsusi məktəblərdəki şərtləri ümumi parametrlərlə müqayisə etməklə bağlı çətinlikləri vurğulayır. Keyfiyyətsiz təhsil yalnız əlilliyi olanlar üçün deyil, bütün uşaqlar üçün zərərliyədir. Problem bütün məktəblərdə bütün uşaqlar üçün tədris və təlim standartlarını yüksəltməkdir və bu da yerdən asılı olmayaraq bütün məktəblərin effektiv olması və keyfiyyətli təhsili təşviq etməsinin təmin olunmasını əhatə edir.

Resurs otaqları

Resurs otaqlarına bəzən fransız dilli ölkələrdə “xüsusi vahidlər” və “keçid siniflər” deyilir. Onlar ideal şəkildə şagirdlərin evlərinə mümkün qədər yaxın ümumtəhsil şəraitində mütəxəssis dəstəyini təmin etməyə imkan verir. Bununla belə, onlar ya inklüziv təlim prinsiplərini gücləndirə bilər, ya da təhsil təminatının hər hansı bir formasında və ya ayırıcı ola bilər. Adətən, resurs otağında həssas və/və ya əqli əlilliyi olan təxminən 8-10 şagird üçün çox səviyyəli sinif otağının təlimini idarə edən xüsusi təlim keçmiş bir müəllim çalışır. Ümumtəhsil məktəbinin nəzdində resurs otağının yerləşdirilməsinin ilkin məqsədi inklüziv təlim və/və ya sosiallaşma imkanlarını təmin etmək və bütün uşaqların xeyrinə qrup tədrisini və inklüziv təlimə bütün məktəb yanaşmalarını dəstəkləməkdir. Bununla yanaşı, resurs otaqlarının kiçik xüsusi məktəblərə çevrilmə və ev sahibliyi edən məktəblə əlaqələrin məhdud olması tendensiyası mövcuddur. Resurs otaqlarının istifadəsinə dair nümunələr üçün Bölmə 2 və Stubbsa baxın (2008: 104-105).

Seqreqasiya olunmuş təlimdən inklüziv təlimə keçid

Dünyadakı məktəb sistemlərinin əlilliyi və/və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqlara reaksiya verilməsində bütün ölkələrdə fərqli inkişaf nümunələri mövcuddur. Bu, təcrid və seqreqasiyadan inklüziya yolu ilə inteqrasiyaya tədricən keçidi əhatə edir, lakin dəyişiklik tempi həddən artıq dəyişir. Şəkil 1-dəki karikatura bir-birinə zidd olan iki yanaşmanı əks etdirir: əlilliyi olan uşaqları daxil etmək üçün nəzəri hazırlıq aparan məktəb və təcrübədən öyrənmək istəyən məktəb.



© 1999 MICHAEL GIANGRECO, ILLUSTRATIONS KEVIN RUELLE
PEYTRAL PUBLICATIONS, INC. 952-949-8707 www.peytral.com

İKİ MƏKTƏBİN HEKAYƏSİ

Şəkil 1: İki məktəbin hekayəsi (Giangreco, 2007).

Əliliyi olan şagirdlər üçün xüsusi və ya ümumtəhsil məktəblərinə getməyin təsirləri, inkişaf etmiş ölkələrdə belə, həm parametrləri, həm də göstərilən mütəxəssis xidmətlərinin növü və intensivliyini öyrənmək üçün istifadə olunan metodologiyalardakı uyğunsuzluqlar səbəbindən qəti deyil (ÜST, 2011: 211- 212).

Aşağı və orta gəlirli ölkələrdə aparılan kiçik tədqiqatlar, birbaşa texniki həlləri olan fiziki və sensor əlilliklər kimi ən çox rast gəlinən əlilliklərə yönəlməyə meyllidir, halbuki öyrənməkdə çətinlik çəkən, lakin əliliyi gözlə görünməyən şagirdlərə nisbətən az diqqət yetirilir (Bölmə 2). Yüksək gəlirli ölkələrdə, əksinə, tibb elmindəki irəliləyişlər, autizmlə və ağır əqli əliliyi olan bir sıra təhsil şəraitindəki qız və oğlanların araşdırılmasının üstünlük təşkil etdiyi ədəbiyyatda əks olunduğu kimi yüksək səviyyəli mütəxəssis biliyi və dəstəyi tələb edən şagirdlərin sayının və müxtəlifliyin artmasına səbəb oldu (Bakhshi və d., 2013).

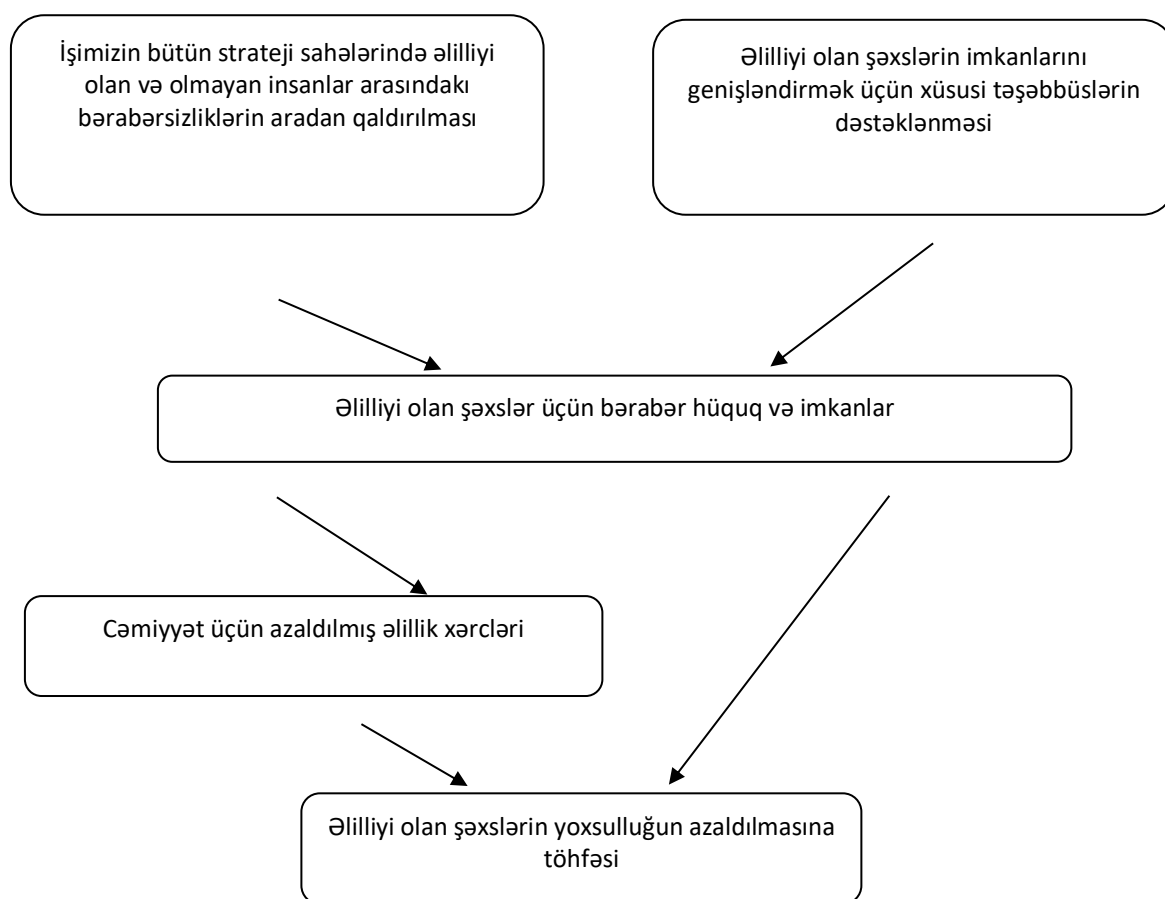
Tədqiqat olduğu yerlərdə belə, müvafiq nəticələr çıxarmaq çətinidir. İnküziv tədqiqatların nəzərdən keçirilməsi (1995-ci ilədək) xüsusi təhsil şəraitində öyrənmə çətinliyi olan şagirdlərin akademik fəaliyyətinin bir az daha yaxşı olduğunu və emosional çətinliyi olan daha çox şagirdlərin ümumtəhsil məktəblərini tərk etdiklərini aşkar etdi (ÜST, 2011: 211). Eynilə, ünsiyyət, sosial və davranış bacarıqlarına yiyələnmənin inküziv siniflərdə və ya məktəblərdə üstün olmasına və əliliyi olan

şagirdlərin inklüziyasının ümumiyyətlə əlil olmayanlara mənfi təsir göstərmədiyinə dair bəzi dəlillər mövcuddur (ÜST, 2011: 212). Yenə də, mövcudluq, təcrübə, nailiyyət və iştirak baxımından bəhs olunan ümumi məktəblərin inklüziv təlimin təşviqi üçün şüurlu səy göstərmədikləri yerlərdə bu nəticələr təminat yeri və növü barədə nəticə çıxarmaq üçün istifadə edilə bilməz.

Le Fanu (2014) iddia edir ki, "Qlobal inklüzianizm" əvvəlcədən inklüziv təlim üçün dəstək sistemlərinin inkişafına investisiya qoymadan bəzi böyük beynəlxalq qeyri-hökumət təşkilatları tərəfindən xüsusi məktəblərə verilən dəstəyin geri götürülməsinə və son olaraq bağlanması səbəb oldu. Xüsusi müəssisələrin bağlanması, əlilliyi olan şəxslərin, xüsusən kompleks təhsil ehtiyacları olan uşaqların həyatına dağıdıcı təsir göstərmişdir, çünki alternativ təhsil dəstəyi və sosial müdafiə milli hökumətlər tərəfindən təmin edilməmişdir (Le Fanu, 2014).

İki tərəfli yanaşma

İkitərəfli yanaşma, əlilliyi olan qız və oğlan uşaqlarının həll edilməli olan əlavə fərdi ehtiyaclarının olduğunu nəzərə alaraq təhsildəki bərabərsizliklərin aradan qaldırılması üçün ətraf mühit, münasibət və institusional maneələrin yox edilməsini müdafiə edir (bax Şəkil 2).



Şəkil 2: DFİD-in əlillik, yoxsulluq və inkişafa ikitərəfli yanaşması (DFİD 2000-dən götürülmüş, Yeo və Moore, 2003: 582-də istinad edilmişdir).

Bines və Lei (2011), inkişaf edən ölkələr kontekstində daha inklüziv təcrübə inkişaf etdirilənə qədər ikitərəfli yanaşma yolu ilə bəzi xüsusi (ixtisaslaşdırılmış) təminatların davam etdirilməsini təklif edir. Onlar həm də inkişaf etməkdə olan ölkələrdəki xüsusi məktəblərin şəhər yerlərində yerləşmə meylli olduğundan, ucqar kənd yerlərində fərqli modellərin inkişaf etdirilməsinə ehtiyac ola biləcəyini iddia edir və ikitərəfli yanaşmanın kənd məktəblərinə mütəxəssis təcrübəsinin inkişafında dəstək ola biləcəyini düşünürlər.

“Cənubi ölkələrdə xüsusi təminat çox məhduddur və siyasət seçimləri inklüziv müntəzəm təhsilin inkişaf etdirilib-edilməməsinə və/və ya ikitərəfli yanaşma kimi bəzi müvəqqəti mütəxəssis təminatının təmin edilməsinə yönəldilmişdir (Bines və Lei, 2011: 422).”

Hindistanda ikitərəfli yanaşmalar adi haldır: əlilliyi olan qız və oğlanların əsas məktəblərə inklüziyası üçün maddi təşviqlərin əlçatan olması ilə eyni vaxtda 1992-2002-ci illər arasında xüsusi məktəblərin sayı iki dəfə artmışdır (Singal, 2008)

Fərdi təhsil planları bir sıra parametrlərdə öyrənməyi dəstəkləmək üçün müxtəlif müvəffəqiyyət dərəcələri ilə inkişaf etmiş ölkələrdə geniş miqyasda və inkişaf etməkdə olan ölkələrdə məhdud dərəcədə istifadə olunur (ÜST, 2011: 218). Fərdi təhsil planının məqsədi öyrənmə ehtiyaclarının bütün cəlb edilən mütəxəssislər tərəfindən başa düşülməsini və dəyişən öyrənmə ehtiyaclarının daim nəzərdən keçirilməsini təmin etməkdir. Onların fərdi öyrənmə dəstəyinə ehtiyacı olanlar üçün faydalı olduqları bildirildi, lakin az resurslar və məhdud müəllim təhsili olan ölkələrdə inklüziv təlimin təşviqində fərdi təhsil planlarının həyata keçirilməsinə dair daha çox araşdırmaya ehtiyac vardır.

Burada müzakirə edilən bütün konsepsiyalarda olduğu kimi, ikitərəfli yanaşma, inklüziv təlimin təməl prinsipləri, təcrübə və xarakterinə diqqət yetirməyi təqdirdə yanlış təhrif oluna və səhv başa düşülə bilər. Bu, mütəxəssis dəstəyinə olan etibarın artmasına gətirib çıxara bilər və bu da öz növbəsində müəllim inamını və potensialını sarsıda bilər. Lakin, bu, tam resurslu və dəstəklənən inklüziv təlimin təşviqi üçün böyük potensiala malikdir.

Nəticə

Bu bölmədə Mövzu Təlimatının yazılması üçün hazırlanmış “inklüziv təlim” konsepsiyası müzakirə edilmişdir. Eyni zamanda, əlilliyin yayılması və məktəbə davamiyyəti barədə kəmiyyət məlumatları toplamaq əvəzinə, dəqiq və müqayisə edilə bilən məlumatların (cins, əlillik və çətinlik növünə görə bölünmüş) hazırlanmasında qarşılaşılan çətinliklərdən və müəllimlərin öyrənmə çətinliklərini anlamasını dərinləşdirən xidmət əsaslı məlumatların toplanması potensialından bəhs edilmişdir.

Bu bölmədə mütəxəssis imkanlarının təmin edilməsi və xüsusi şagird qruplarının təhsil ehtiyaclarının inklüziv təlim mühiti yaratmaq səyləri ilə yanaşı qarşılanmasını təmin etmək üçün geniş tövsiyə olunan ikitərəfli yanaşma müzakirə edilmişdir. Bölmə 2-də, inklüziv təlimə “əsaslandırılmış” və kontekstual spesifik yanaşmaların inkişaf etdirilməsindəki təcrübə çətinliklərinin dəlilləri təqdim olunmuşdur.

Bölmə 2: İnküziv təlimə dair dəlillər

Bu bölmə, əlilliyi olan və ilk dəfə olaraq öyrənməkdə çətinlik çəkən uşaqlara xüsusi diqqət yetirərək, aşağı və orta gəlirli ölkələrdə inklüziv təlimə dair mövcud dəlilləri bir araya gətirir. Habelə, bölmə bütün qız və oğlan uşaqlarını təlimə cəlb etmək üçün səy göstərən aşağı və orta gəlirli ölkələrin təcrübə və yanaşmalarını müəyyənləşdirməni hədəfləyir. Tədqiqat metodologiyası məhdudiyyətlərlə birlikdə göstərilmişdir. Tematik tədqiqat sualları dörd əsas sahə üzrə həll olunur: müəllim təhsili, sinif təcrübəsi, təhsil rəhbərliyinin menecmenti və idarə olunması; və digər məktəb amilləri. Sözügedən bölmə əsas problemləri vurğulayır, məlumat boşluqlarını müəyyənləşdirir, eləcə də bərabər və inklüziv təlim ilə bağlı gələcək tədqiqatların gündəliyini təklif edir.

Hissə A: Tədqiqat metodologiyası və məhdudiyyətlər

Dəlil məhdudiyyətlərinin xülasəsi

Əlilliyi olan uşaqlar üçün inklüziv təlimə dair dəlillər bazası və təlimdəki çətinliklər əsasən yüksək gəlirli ölkələrə, xüsusən də ABŞ və Birləşmiş Krallığa yönəldilmişdir və aşağı və orta gəlirli ölkələrdən keyfiyyətli dəlillərin müəyyənləşdirilməsində çətinliklər vardır.

Bunlara daxildir:

- Məktəb yaşında olan əhalidə əlilliyin yayılması və öyrənmədə çətinliklər barədə etibarlı məlumat çatışmazlığı mövcuddur.
- Məktəbəqədər və ibtidai məktəblərdə davamiyyət barədə etibarlı məlumat yoxdur.
- Dəlillər "inklüziv təhsil" anlayışlarına və təriflərinə, əsas təhsilə əlçatanlıq və siyasət tövsiyələrinə yönəlmişdir, lakin tətbiqetmə və təlim nəticələrinə dair dəlillər dağınıqdır.
- Ədəbiyyatın ən əhəmiyyətli hissəsi müəllimlərin əlilliyə münasibətlərinə yönəlmişdir, lakin tapıntılar müxtəlif və nəticəsizdir.
- Mövcud dəlillərin əksəriyyəti beynəlxalq qeyri-hökumət təşkilatları tərəfindən hazırlanmışdır (yaradılmışdır), lakin bu, çox vaxt akademik ciddilikdən məhrumdur və nümunə ölçüləri kiçikdir.
- Məktəbəqədər təhsildə inklüziv təlim ilə bağlı az dəlil mövcuddur.

Aşağı və orta gəlirli ölkələrdə inklüziv təlim üzrə burada ümumiləşdirilən dəlillər bir sıra müvafiq axtarış terminlərindən istifadə etməklə ProQuest⁵ ilə əlaqəli beş təhsil verilənlər bazasından ədəbiyyatı ciddi şəkildə nəzərdən keçirməklə müəyyən edilmişdir.⁶ Bu proses zamanı ümumilikdə 60 jurnal məqaləsi seçilmişdir ki, bunlardan 23-ü müəllim münasibətlərinə həsr olunmuşdur.

⁵ ProQuest məlumat bazasının kolleksiyası altı əsr boyu tədqiqatçılar üçün lazım olan bütün fənlər və müxtəlif məzmun növlərini əhatə etməklə dünyanın ən böyük dissertasiya və tezislər toplusunu təmin edir; üç əsrlik qəzet; 450.000-dən çox akademik elektron kitab; mühüm elmi jurnalların kolleksiyaları və məlumat və ilkin mənbə materiallarının unikal rəqəmsal xanaları kimi digər mənbələr.

⁶ Axtarış terminlərinə daxildir: liderlik, təşkilat, səmərəlilik, erkən uşaqlığın inkişafı, idarəetmə, siyasət, müəllim təhsili, universal dizayn, çatışmazlıq, iştirak, ikitərəfli, inkişaf etməkdə olan ölkələr, inklüziya, inklüziv, xüsusi, ehtiyaclar və əlillik ilə birlikdə tədris, təlim, məktəb, təhsil. 2000-ci ildən bu günə qədər nəşrlər daxil edilmişdir.

Yalnız səkkiz məqalənin inklüziv təlim təcrübəsi ilə birbaşa əlaqəli olduğu hesab edilərək bu icmala daxil edilmişdir. Əlavə axtarışlar beynəlxalq qeyri-hökumət təşkilatı (QHT) və İngiltərənin tədqiqat icmasında əsas maraqlı tərəflər tərəfindən tövsiyə olunan ədəbiyyatda aparılmışdır. Yalnız üç sistemativ ədəbiyyat icmalı daxil edilmişdir: əlilliyi olan uşaqlar üçün təhsil almaq imkanı (Bakhshi və d., 2013), müəllim münasibətləri (de Boer və d., 2011), təcrid edilmənin iqtisadi xərcləri və inklüzivanın faydaları (Morgon Banks və Polack, 2014). Ədəbiyyatın əksəriyyəti beynəlxalq agentliklər və şimalda yerləşən alimlər tərəfindən aparılan kiçik miqyaslı araşdırmalardan götürülmüşdür.

Müəllimlərin inklüziv təhsillə bağlı münasibətləri və effektivliyi məsələləri icmal üçün seçilmiş ədəbiyyatda həddindən artıq təmsil olunur (ədəbiyyatın ilk icmalında müəyyənləşdirilmiş 60 məqalədən 23-ü). Həm müəllim təhsili, həm də sinif səviyyəsində inklüziv təlim prosesləri, strategiyaları və nəticələri ilə bağlı ədəbiyyatda aydın bir boşluq vardır. Inklüzivliyə qarşı mənfi münasibətlərin yaratdığı maneələrlə bağlı narahatlıq, mübahisəli şəkildə sinif əsaslı inklüziv təlim strategiyalarına dair tədqiqat mənbələrinin olmamasına gətirib çıxarır. Bu, eyni zamanda inklüziv təhsil ətrafında global vəkilliyin hazırkı mərhələsinin göstəricisidir. Məşhur olmayan ədəbiyyatda qərar qəbul edənlərə təsir göstərmək və populyar kampaniyaları səfərbər etmək üçün inklüziv təhsil mühakiməsindən əsas mesajların hazırlanması və çatdırılması ilə əlaqəli siyasət təbliğatı üstünlük təşkil edirdi. Lakin bu, tədqiqata investisiya qoyulmasına səbəb olmadı və əlilliyi olan şagirdlər üçün təlim nəticələrinə dair dəlillərin olmaması özünü mövzu ilə bağlı dəlil çatışmazlığında büruzə verdi.

İnkişaf etməkdə olan ölkələrin kontekstində hazırlanmış ədəbiyyata dair əlavə icmallar məlumat bazasındakı boşluqları göstərdi. Belə icmallar ümumiyyətlə beynəlxalq məlumat bazalarına daxil edilmir. Lakin, onlar ehtimal ki, o kontekstlərdə təcrübəçilər və elm adamları ilə məsləhətləşmə yolu ilə müəyyən edilə bilər, lakin bu yanaşma əlavə resurslar tələb edir. Məsələn, İngiltərədəki akademiklərlə görüşün bir hissəsi olaraq, fiziki əlilliyi olan şagirdlər də daxil olmaqla, Hindistan ibtidai məktəblərinin 5-ci sinifində (10 yaş civarında) şagirdlərin təlim nəticələrinə dair milli nailiyyət sorğusu icra edilmişdir (Təhsil Tədqiqatı və Təlim üzrə Milli Şura, 2012). Bu daha mürəkkəb ədəbiyyat axtarış prosesi icmalın əhatə dairəsindən kənar idi.

Həm inkişaf etmiş, həm də inkişaf etməkdə olan ölkələrdə əlilliyi olan şəxslər üçün təhsilə əlçatanlığa yönələn ədəbiyyatın ilk sistemativ icmalı göstərdi ki:

“akademik ədəbiyyatda son on ildə aşağı və orta gəlirli ölkələrdə əlilliyi olan uşaqların formal məktəb şəraitinə əlçatanlığını yaxşılaşdırmaq üçün müdaxilələrin təsiri barədə praktik olaraq heç bir tədqiqat olmamışdır (Bakhshi və d., 2013: 28).”

Onlar həmçinin aşağı və orta gəlirli ölkələrin ədəbiyyatında əlilliyi olan uşaqların təhsili mövzusunun əsasən “şərhlərdən, müzakirə sənədlərindən, rəy və ya icmallardan” ibarət olduğunu və effektivliyin qiymətləndirilmədiyini aşkar etdilər (Bakhshi və d., 2013: 28).

Bakhshi və digərlərinin müəyyən etdiyi tədqiqatların əksəriyyəti əlillik və autizmi öyrənməyə yönəlmişdir (ABŞ və İngiltərədəki tədqiqat tendensiyalarını əks etdirərək) və "aşağı gəlirli ölkələrdə çox rast gəlinən xəstəliklər" olan gözdən əlillik, görmə zəifliyi və ya fiziki əlilliyə nəzərəçarpan diqqət göstərilməmişdir (Bakhshi və d., 2013: 28). Müəyyən edilmiş tədqiqatların siyasət və proqramlaşdırma üçün nəticələri əhəmiyyət kəsb etmədi:

“...bu tədqiqatlar müxtəlif əlilliyi olan uşaqların siniflərdə nəyi və nə dərəcədə yaxşı bacardıqlarının mənzərəsini təqdim etsə də, bu tədbirlər təkliddə siyasət və proqramlaşdırma baxımından tövsiyələr vermək üçün lazımi məlumatları təmin etmir; başqa sözlə, əksər tədqiqatlarda elmi etibarlılıq olsa da, xarici etibarlılığı o qədər də güclü deyil (Bakhshi və d., 2013: 24).”

Bakhshi və digərlərinin (2013) icmal nəticələri bunlardır:

“...orta və aşağı gəlirli ölkələrdə əlilliyi olan uşaqların təhsili ilə bağlı bəzi suallar hələ də cavabsız qalır; (Bakhshi və d., 2013: 29).”

Onlar inkişaf etmiş və ya inkişaf etməkdə olan ölkələrdə əlilliyi olan uşaqlar üçün təhsilin əlçatanlığını artırmaq məqsədilə ən effektiv yanaşmalar (təsir və ya qiymət baxımından) haqqında hər hansı bir rəsmi nəticə çıxarmaq mümkün olmadığı qənaətinə gəldilər (Bakhshi və d., 2013: 34).

Əvvəlki 10 illik dövrdə aşağı və orta gəlirli ölkələrdə təhsilin daha inklüziv olmasını hədəfləyən layihələri və bu layihələrin təsirlərini müəyyənləşdirmək üçün 2012-ci ildə ciddi ədəbiyyat araşdırması aparılmışdır (Srivastava və d., 2013). 30 məlumat bazasında və beynəlxalq təşkilatlardan müəyyən edilmiş 157 istinaddan 11 araşdırma və 4 hesabat icmal üçün seçilmişdir və yalnız 2 layihə əlilliyi olan uşaqların davamiyyətinin artması baxımından müsbət təsirlərini göstərmişdir, bunlara daxil idi: Deng, Holdsworth (2007), Villa və digərləri (2003) - Mövzu Təlimatının yazılması prosesində icmal üçün müəyyən edilmiş araşdırmalar.

Bu Mövzu Təlimatında nəzərdən keçirilmiş aşağı və orta gəlirli ölkələrdə inklüziv təlimə dair dəlillərin əksəriyyəti daha aşkar, çox vaxt fiziki əlilliyi olan və artıq məktəbdə oxuyan qız və oğlanlara yönəldilmişdir. Bu bölmədə təqdim olunan tapıntılar Bakhshi və digərləri (2013), eləcə də Srivastava və digərlərinin (2013) icmallarının nəticələrini əks etdirir və daha sonra əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan uşaqlar üçün inklüziv təlimin effektivliyinə dair məhdud dəlilləri aşkar edir. Albinizmi olanlar da daxil olmaqla görmə əlilliyi olan şagirdlərin təhsilinə yönəlmiş yeni yaranan ədəbiyyat toplusu vardır. Öyrənməkdə çətinlik çəkən və daha inklüziv təhsil formalarından faydalana biləcək bir çox qız və oğlanlar, inkişaf etməkdə olan ölkələr kontekstində diqqətdən kənar qalmağa meyillidir (Villa və d., 2003). Bu, Bölmə 1-də müzakirə olunduğu kimi, qüsurların, əlilliyin və öyrənmədə çətinliklərin xüsusi kontekstlərdə müəyyənləşdirilmə yollarını əks etdirir. Təlimatın bu bölməsində baxılan tədqiqat sualları mövcud məhdud dəlillərə və onun praktik təsirlərinə yönəlmişdir.

Hissə B: Müəllim təhsilinin hansı formaları müəllimlərə 3 yaşdan 12 yaşadək qızlar və oğlanlar üçün inklüziv təlimi təşviq etməyə imkan verir?

Dəlillərin xülasəsi

Müəllimin davranışı və inam

Çox sayda tədqiqatlar həm ilkin pedaqoji təhsil, həm də ixtisasartırma təhsilində müəllim davranışına yönəlmişdir. Nəticələr müxtəlifdir və bura aşağıdakılar daxildir:

- Müəllimin davranışı damğalama və ayrışdırıcı azaldılması, əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan şagirdlərin fəal iştirakı üçün vacibdir.
- Məktəblərinin inklüziv təlimə dəstək olduğunu hesab edən müəllimlər və əlilliyi olan şagirdlərlə təmasda olan müəllimlər az əlaqə saxlayanlara nisbətən daha müsbət münasibətlərə sahibdirlər.
- Ən az tədris təcrübəsi olan müəllimlər daha uzun müddət dərs deyənlərə nisbətən daha müsbət münasibətlərə sahibdirlər.
- Inklüziv tədris üçün zəruri bacarıq və təcrübəyə sahib olmadığını düşünən yeni ixtisaslı müəllimlər arasında özünəinam aşağı səviyyədə ola bilər.

Müəllim təhsilinə yanaşmalar

- İxtisasartırma təhsili damğanın aradan qaldırılmasında, ayr-seçkilinin azaldılmasında, əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan şagirdlərlə bağlı müəllimlərin gözləntilərinin artırılmasında əsas rol oynayır.
- Müəllim potensialının davamlı inkişafını dəstəkləmək üçün nazirlik səviyyəsində qeyri-müvafiq insan resurslarının olması müəllimlərin tədrislərini fərqləndirməkdə çətinlik çəkməsinin əsas səbəblərindən biridir.
- Müəllimləri inklüziv təhsilə hazırlamaq və təşviq etmək üçün bir sıra genişmiqyaslı ümumi alətlər və dərslilər hazırlanmışdır.

Müxtəlif təlim ehtiyacları olan qız və oğlan uşaqlarının tədrisi ilə bağlı müəllim davranışı, inamı, biliyi və gözləntiləri ayrılmaz şəkildə bir-birinə bağlıdır və həm müsbət, həm də mənfi olaraq ilkin pedaqoji təhsil və ixtisasartırma təhsili, tədris təcrübəsi və sosial və mədəni dəyərlərdən təsirlənə bilər. Inklüziv təlim ilə bağlı milli siyasət, strategiya və ya qanuni müəllim təhsili olmadığı üçün, aşağı və orta gəlirli ölkələrdə mövcud olan təlimlərin çox hissəsi parçalanmış və ziddiyyətli. Burada göstərilən nümunələrin əksəriyyəti müəllimlərin ixtisasartırma təhsilini təmin etmək üçün davamlı səyləri əhatə edir. Bununla yanaşı, təcrübəli məsləhətçi səviyyəsində kadr çatışmazlığı və liderlik öhdəliyi səbəbindən bu cür səylərin davam etdirilməsində çətinliklər vardır. Habelə müəllimlərin inklüziv təlimi təmin etmək (çatdırmaq) üçün qoyulan gözləntiləri nəzərə alınmaqla, müəllim təhsili ən aktual prioritetlərdən və ən davamlı investisiyalardan biridir.

Müəllimin davranışı

Müəllimlərin əlilliyi və öyrənmədə çətinliyi olan uşaqlara qarşı mənfi münasibətləri və davranışları akademik tərəqqiyə mane ola bilər. Çoxsaylı tədqiqatlar müəllimlərin inklüziv təlimə münasibətlərinə və münasibətlərin inklüziv tədris təcrübələrinin effektivliyinə təsirlərinə yönəlmişdir və tapıntılar müxtəlifdir.

Uqandada ümumdünya ibtidai təhsil ilk dəfə tətbiq olunduqda, əvvəllər xaric edilən qrupların böyük bir axınına səbəb olaraq məktəblərdə izdiham yaratmışdı. Onlar intizam, performans və məktəbdən çıxma nisbətləri ilə əlaqədar problemlər olduğunu bildirdilər və inklüziya əleyhinə olan müəllimlər əlilliyi olan şagirdləri dəstəkləmək üçün çox az səy göstərdilər və ya heç səy göstərmədilər (Arbeiter və Hartley, 2002). Çin, Hindistan, İran, Fələstin və Zimbabve də daxil olmaqla bir sıra ölkələri əhatə edən sistemə ədəbiyyat icmalı, “ən az ümumi tədris təcrübəsi olan müəllimlərin, daha uzun iş təcrübəsinə sahib olanlara nisbətən daha çox müsbət davranışa sahib olduqlarını” aşkar etdi (de Boer və d., 2011). Daha yaxşı təhsil almış və ya əlilliyi olan şəxslərlə şəxsi təcrübəsi olan müəllimlər, təəccüblü deyil ki, inklüziyaya daha dəstəkləyici yanaşma göstərməyə çalışırlar (Parasuram, 2006).

Banqladeşdəki 293 dövlət ibtidai məktəbində çalışan 738 müəllimlə aparılan bir araşdırma aşkar etmişdir ki, “inklüziv tədris təcrübəsi üçün qəbul edilmiş məktəb dəstəyi” və əlilliyi olan şagirdlərin uğurlu təmas və tədrisi təcrübələri də daxil olmaqla bir sıra demografik dəyişənlər ümumilikdə inklüziv təhsilə doğru müəllimlərin daha müsbət münasibətləri ilə bağlı idi (Ahmmed və d., 2012).

Eynilə, Laos XDR-də də müəllim yanaşmalarının yenilikçi və inklüziv təcrübənin inkişafında əsas olduğu təsbit edildi. Xüsusilə:

“... müəllimlər bütün uşaqların iştirakı və nailiyyəti üçün dərsləri dəyişdirmək fikri ilə maraqlandıqda, sonra onların münasibətləri dəyişməyə başlayır. Onlar nəinki tədrisdən həzz alırlar və daha çox həvəslənirlər, eyni zamanda əlilliyi və xüsusi ehtiyacları olan uşaqların ümumi məktəblərdə müntəzəm (adi) dərslərə necə cəlb (daxil) oluna biləcəyini başa düşmək imkanı qazanırlar.” (Grimes, 2009: 139).

Müəllimlərin ixtisasartırma təhsilinə yanaşmalar

Beynəlxalq və milli QHT-lər, tədris tərzini və məzmununa fərqli yanaşmalar yolu ilə inklüziv təlim üçün müəllim hazırlığını təmin etmək məqsədilə hökumət təşəbbüsləri ilə paralel və əməkdaşlıqda uzun bir tarixə sahibdirlər. Sözügedən proqramlar, yüksək əməliyyat xərcləri və donorlardan qismüddətli layihə maliyyələşdirilməsi səbəbindən kiçik miqyaslı və davamsız ola bilər (Le Fanu, 2014). Bu parçalanmış yanaşma sinif səviyyəsində təlimə daha inklüziv yanaşmaların tətbiq edilməsi, birləşdirilməsi və davam etdirilməsini çətinləşdirir və miqyaslı, kontekstləşdirilmiş təcrübə modelləri təqdim edə bilsə də, daha uzun müddətdə milli əsasda davamlı deyil.

Ruandada, əlilliyi olan uşaqlar ilə işləyən 25 QHT-dən 19-u həm ümumi, həm də xüsusi məktəblər üçün öz inklüziv müəllim hazırlığını hazırlamışdır (Karangwa, 2013). Bu təlim ‘milli səviyyədə tanınmış akkreditasiya və ixtisas çərçivələrinə uyğun olmadığı’ üçün Təhsil Nazirliyi tərəfindən tanınmır (Karangwa, 2013: 4) və bu səbəbdən maaş və ya vəzifə artımı ilə mükafatlandırılmır. Bu, müəllimləri bu inkişaf proqramlarında iştirak etməkdən çəkindirə bilər. Karangwa, bu cür kursların bir çoxunun dizaynına görə “mütəxəssis” olma meylli olduğunu və istəmədən müəllimlərin bütün uşaqların öyrənməsində məsuliyyət daşımaqdan çəkindirdiyini göstərir. Ruandadakı bu parçalanmadan yaranan problemləri həll etmək üçün International Handicap, “Ruandada Inklüziv Təhsilin İnkişafına dair İşçi Qrup” tərəfindən hazırlanan dövlət tərəfindən tanınmış inklüziv təhsil üzrə Diplom proqramının inkişafına dəstək verdi. Bu proqram hazırda 40 model məktəb, 8 rayon təhsil idarəsi, təhsil müfəttişləri, Ruanda Təhsil Şurası, Təhsil Nazirliyi və Kigali Təhsil İnstitutu da daxil olmaqla bir sıra təhsil tərəfdaşları ilə işləyir (Beynəlxalq Handicap, tarix yoxdur).

Laos XDR-də, 1993-cü ildə İngiltərənin “Uşaqları Xilas Edin” Fondunun dəstəyi ilə başlayan milli inklüziv təhsil proqramının mərkəzi sütunu olaraq müəllimlər və siyasətçilər tərəfindən ixtisasartırma təhsilinə üstünlük verildi. Bununla belə, onun müstəqil bir təşəbbüs olaraq səmərəsiz olduğu təsbit edildi və sinif təcrübəsini təkmilləşdirə bilmədi (Grimes, 2009). 2 il müddətində 60 gün ərzində baş tutan müəllimlərin ixtisasartırma təliminin sonrakı mərhələsi, məktəb səviyyəsində davam edən məsləhət və rəhbərliklə birlikdə tətbiq olundu və bu, daha effektiv olduğu sübut edilən yanaşma oldu. Bu tövsiyə və rəhbərlik müəllimləri dəstəkləmək üçün hazırlanmış bir sıra təşəbbüslərlə təmin edilmişdir: resurs mərkəzləri, klaster məktəbləri, səyyar müəllimlər, liderliyə dəstək, inklüziv məktəb inkişafı, idarəetmə proqramları, mentorluq, şagirdlər və işçi heyəti üçün qarşılıqlı dəstək və davamlı peşəkar inkişaf təlim və tədbirləri.

1991-ci ildə Lesotoda İngiltərədəki “Uşaqları Xilas Edin” Fondu və YUNİSEF-in dəstəyi ilə milli müəllimlərin ixtisasartırma proqramı başlandı. O, Təhsil Nazirliyi işçilərinin rəhbərliyi altında, 8 rayonda 10 pilot məktəbdəki 77 müəllimin hamısının ixtisasartırma təhsilinə üstünlük verdi (Khatleli və d., 1995). Bütün müəllimlərin təlimi, bir müəllimin əlillik məsələlərində "mütəxəssis" kimi qəbul edildiyi zaman yarana biləcək çətinliklərdən qaçınmaq üçün düşünülmüş bir strategiya idi. Təlim məktəb tətili günlərində Lesotoda yerləşən, əlillər təşkilatları, valideyn təşkilatları, xüsusi məktəblərdə xüsusi təlim keçmiş müəllimlər və reabilitasiya mütəxəssisləri daxil olmaqla geniş bir sıra təhsil tərəfdaşları tərəfindən aparıldı. Pilot məktəblərin müəllimlərini dəstəkləmək üçün müntəzəm olaraq ziyarətlər edildi və bu da sonradan qonşu məktəblər üçün regional bir resursa çevrildi.

2005-ci ildə bir doktorluq işi Lesotoda bu milli müəllim hazırlığı proqramının təsirini təhlil etdi. Tədqiqat 82 ibtidai məktəbdən 21-də aparılmışdır (Johnstone və Chapman, 2009: 139), bəziləri Khatleli və digərləri (1995) tərəfindən təsvir edilən təlimə cəlb olunmuşdu. “Lesotonun bir çox müəlliminin şagirdin akademik və sensor fəaliyyətini adekvat şəkildə yoxlaya bildiyini və əlilliyi olan şagirdlər üçün dərinədən qayğı göstərdiyini” aşkar etdi. Nəticədə, bir çox müəllim qeyri-rəsmi də olsa, şagirdlərin akademik və sensor fəaliyyətini kifayət qədər yoxlaya bilirlər. Lakin təlim onları geniş siniflər şəraitində müxtəlif şagirdlərin təhsil ehtiyaclarını fərqləndirmək və ya təmin etmək üçün hazırlamamışdır. Müəllimlərin davam edən inkişafına davamlı dəstək vermək üçün Nazirliyin qeyri-kafi potensialı, müəllimlərin fərqləndirmə bacarıqlarının inkişafındakı ən əsas maneələrdən biri kimi müəyyən edilmişdir.

Deluca və digərləri (2014), Zimbabvenin şimalındakı dörd bölgədə (rayonda) əlillik və inklüziv təhsillə əlaqəli bilik, münasibət və inanclar, maneələr, narahatlıqlar və gündəlik təcrübələrə dair məktəb əsaslı bir sorğudan dəlillər təqdim edir. Onların tapıntıları əlilliyi olan qızlar və oğlanlar üçün tədris və təlim nəticələrinin keyfiyyətini yüksəltmək məqsədilə müəllimlər və baş müəllimlər üçün inklüziv yanaşmalarla bağlı əlavə xüsusi təlimlərə ehtiyac olduğunu nümayiş etdirir. Münasibət və inanclar ümumiyyətlə müsbət olsa da, ev və məktəb arasındakı uzun məsafələr, yardımçı cihazların çatışmazlığı və lazımi nəqliyyatın olmaması məktəbə davamiyyət üçün əsas maneələr olaraq qalmaqda davam edirdi, məktəb təhsilinin birbaşa və dolayı xərcləri olduğu kimi, bu da inklüziv təlimi reallığa çevirmək üçün müxtəlif dəstək mexanizmlərinə ehtiyac olduğunu göstərir. Geniş sinif otaqları və zəif sanitariya şərait əlavə maneələr yaradırdı.

Beynəlxalq Əlillik və İnkişaf Konsorsiumu (2013) tərəfindən inklüziv müəllimlərin təlimi, işə qəbulu və dəstəklənməsi üçün beş strategiya müəyyən edilmişdir və bunlara daxildir: bütün müəllimlərin ilkin

müəllim hazırlığına inklüziyaya dair təlim almasını təmin etmək; inklüziv təlimin nəzəri anlayışlarının praktik təcrübə ilə tarazlaşdırılması; müəllim təlimçilərinin inklüziv prinsipləri yaxşı mənimsəməsini təmin etmək; əlilliyi olan şəxslərin müəllim təhsili proseslərinə cəlb edilməsi; müəllim kimi müxtəlif insanları işə cəlb etmək.

Müəllim gözləntiləri

Yüksək keyfiyyətli ixtisasartırma inkişaf proqramları vasitəsi ilə müəllim gözləntilərinin artırılması və mənfi münasibətlərin aradan qaldırılması inklüziv təlimin uğur qazanması üçün vacibdir.

Vyetnamda 1995-ci ildə biri şəhərdə, digəri kənd yerində olmaqla iki pilot layihəyə start verildi. 4 il ərzində evlərində yüngül, orta və ağır əlilliyi müəyyən edilən 1078 əlilliyi olan qız və oğlandan 1000-i yerli məktəblərinə getmə imkanı qazandı (Villa və d., 2003). Baxılan dəlillər yalnız qız və oğlanların müəyyənləşdirilməsi və onların məktəbə əlçatanlığını dəstəkləmə prosesinin tərffüatlarını təmin edir, cəlb olunma xarakteri və ya təlim nəticələri barədə məlumat vermir. "Layihədən əvvəl hər cür minimum ilkin pedaqoji təhsil var idi" (Villa və d., 2003: 27), lakin ixtisasartırma təhsili müddətində müəllimlərin şagirdlərin qabiliyyətlərinə dair gözləntiləri artmışdır.

Tədqiqat istiqamətləri

Nəzərdən keçirilən dəlillər ədəbiyyatdakı gələcək tədqiqatlarda aradan qaldırılması lazım olan aşağıdakı boşluqları göstərir:

- inklüziv təlim üzrə ilkin pedaqoji təlimin məzmunu və təsiri
- müəllimlərin inklüziv təlimi dəstəkləməsi, inkişaf etdirməsi və davam etdirməsi üçün lazım olan bilik və bacarıqları
- karyeralarının müxtəlif mərhələlərində müəllimlərin inklüziv tədris və uşaqların müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını idarə etmək barədə təlim ehtiyacları
- erkən uşaq (məktəbəqədər) təhsilində inklüziv təlimin uşaqların rəsmi məktəbə hazırlanmasında və gələcəkdə təlimdə çətinliklərin qarşısının alınmasında rolu
- nazirlik və yerli hökumət səviyyəsində daxil olmaqla təhsil rəhbərlərinin təlim ehtiyacları.

Hissə C: Sınıf təcrübəsinin hansı formaları iştirak və təlimdə inklüziyanı təşviq edə bilər?

Effektiv tədris təcrübəsi inklüziv təlim üçün vacibdir. Buraya dərslərin fərqləndirilməsi və əlçatanlığı daxildir. Şagirdlərin dəyişkən ehtiyaclarına uyğun olaraq təlim mühitinə və pedaqogikaya uyğunlaşma dəyişiklik edilməlidir. Bəzən şagirdlər təlimlərini dəstəkləmək və kurikulumuna

Dəlillərin xülasəsi

- Qız və oğlanları eynəklə təmin etməyin iqtisadi faydaları, həm də test ballarını yaxşılaşdırarkən xərcləri üstələyir, lakin sosial damğa və əlçatanlıq və mövcudluğun olmaması anlamaya mənfi təsir göstərə bilər.
- Müəllimlərin müsbət münasibətləri və əlilliyi və müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını yoxlamaq üçün qabiliyyəti mütləq uyğunlaşdırılmış sınıf təcrübəsinə və ya fərqli kurikulum və təlim imkanlarını təmin etmək qabiliyyətinə çevrilir.
- Bərabər (qarşılıqlı) yanaşmalar bəzi kontekstlərdə təlimə kömək etdi və özünə hörmət və dostluq şəbəkələri yaratdı, lakin onların təlim nəticələrinə təsiri barədə çox az məlumat vardır.
- Çox səviyyəli tədrisin inklüziv pedaqogikanın və müəllimlərin şagirdlərin müxtəlifliyi barədə məlumatlılığının təşviqində potensial faydaları vardır.

əlçatanlıqlarını təmin etmək üçün fərdi yardımçı cihazlara ehtiyac duyurlar. Effektiv tədris bütün qızların və oğlanların təlimə daxil olmasını, iştirakını və potensiallarına nail olmaq üçün dəstəklənməsini təmin edir. Eynilə, gender-həssas tədris yanaşmaları, əlilliyi olan qız və oğlanların təlim nəticələrinin gender rolları və gözləntilərindən mənfi təsirə məruz qalmamasına kömək edə bilər.

Inklüziv sınıf təcrübəsi

Laos XDR-də, yüngül və orta dərəcədə əlilliyi olan qız və oğlanlar, təlimlərdə öyrəndikləri bacarıqlardan istifadə edərək onlara fəal dəstək verən müəllimlər tərəfindən müvəffəqiyyətlə siniflərə cəlb olundu ki, bura daxil idi:

- xüsusi bacarıq və qavrayışlı uşaqlara kömək etmək üçün fəal şəkildə əlavə sınıf dəstəyinin təmin edilməsi
- nəinki öyrənməyə kömək edən, hətta özünə hörmət və dostluq şəbəkələri yaradan qarşılıqlı dəstəyin təmin edilməsi
- tez-tez icma üzvləri tərəfindən istehsal olunan yerli istehsal resurslarından (məsələn, riyaziyyat üçün daşlar / çubuqlar, savadlılıq üçün fləşkartlar) istifadə edilməsi
- uşaqların evdə təlimini dəstəkləmək üçün valideynləri fəal şəkildə cəlb olunması (Grimes, 2009: 106-107).

Eynilə, DFID Çində təqdim edilən “xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar üçün yaxşı təlim imkanlarını təmin etmək üçün tədbirlər” Qansu Əsas Təhsil Layihəsini (QƏTL) dəstəklədi (Deng və Holdsworth, 2007: 507). Əsas məlumatlar aşkar etdi ki, QƏTL başlamazdan əvvəl, yüngül fiziki və ya sensor əlilliyi olan uşaqların təxminən 30%-i “simpatiya olmadan” məktəblərə qəbul edilmişdir, lakin effektiv şəkildə “inklüziv” şəraitdə xaric edilərək “sınıfların küncələrində tapıldılar” və əlavə bir kömək almadılar. Valideynlər, bulinq və təhsilin dəyərinə şübhə ilə yanaşaraq övladlarını məktəbə göndərməkdən qorxduqlarını bildirdilər. Layihənin başlanmasından 2 il ərzində, valideynlər və icma arasında məlumatlılığının artırılması nəticəsində əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan qızlar və oğlanların qeydiyyatı

təxminən 60%-ə yüksəldi.

Lesotodakı müəllimlər arasında aparılan bir araşdırma, Təhsil Nazirliyinin Xüsusi Təhsil Bölməsi tərəfindən verilən ixtisasartırma təhsilinə baxmayaraq, geniş qrup şəraitində şagirdlərin ehtiyaclarının fərqləndirilməsinə və ya akkomodasiyasına az əhəmiyyət verildiyini müşahidə etdi. Bu, inklüziv sinifdə xüsusi təlim ehtiyacları olan qızlara və oğlanlara tədris üçün müəllimləri lazımi səviyyədə təchiz etməyən müəllim təhsilindəki yuxarıda qeyd olunan çatışmazlıqları vurğulayır. Eyni zamanda, Lesotonun araşdırması müəllimlərin müsbət münasibətlərə sahib olduqlarını və bəzilərinin boş vaxtlarında əlilliyi olan qız və oğlanlara və öyrənməkdə çətinlik çəkənlərə dərs verdiklərini aşkarladı (Johnstone və Chapman, 2009).

Bərabər təlim and uşaq mərkəzli yanaşmalar

Bərabər təlim yolu ilə şagirdlər arasında əməkdaşlığı təşviq etmək (həm də uşaqdan uşağa yanaşma adlanır), hamı üçün iştirakı maksimum dərəcədə artırmaq və yüksək təlim standartlarına nail olmaq potensialına malikdir. Hindistanda aparılan araşdırma tapdı ki:

“Bütün müəllimlər tərəfindən tətbiq olunan ümumi bir təcrübə, digər uşaqların əlilliyi olan uşağa kömək edilməsinə cəlb edilməsi idi. Bu, ilk növbədə sinif otağında oturma nizamında dəyişiklik edilməsi yolu ilə edildi. Müəllimlər “yaxşı” bir şagirdi əlilliyi olan uşaq ilə oturdurdular, sonra da ona yoldaşına kömək etməsi tapşırıldı (Singal, 2008: 1523).”

Bununla belə, müəllimlər bəzən müvəkkil müəllim köməkçisi olan ən bacarıqlı şagirdlərdən çox şey gözləndiyinə dair narahat olduqlarını ifadə etdilər. Hər hansı bir inklüziv təlim strategiyasında olduğu kimi, müdaxilənin keyfiyyəti əhəmiyyətli dərəcədə dəyişir və çox şey cəlb olunan müəllimlərin keyfiyyətindən asılıdır.

Pakistanda, 2007-ci ildə Bəlucistana inklüziv məktəbləri tanıdan pilot proqramı uşaq mərkəzli tədris və təlim metodologiyalarının əlilliyi olanlar da daxil olmaqla bütün uşaqların orta akademik performansını yaxşılaşdırdığını aşkar etdi (Acedo və d., 2011). Bu pilot layihə İslamabad Inklüziv və Uşaq Mərkəzli Təhsil üzrə Öhdəliyə və 700.000 əlilliyi olan uşağı hədəf alan 3000 uşaq mərkəzli məktəbin yaradılmasına səbəb oldu. Öhdəlik Təhsil Nazirliyi və YUNİSEF tərəfindən dəstəklənir.

Uşaq mərkəzli yanaşmada olan bu inamdan fərqli olaraq, Hindistanın kənd yerlərindəki 12.576 dövlət məktəbində aparılan son araşdırma, “yaxşı niyyətli” və təlim mühitlərində inklüzivni artırmaq üçün hazırlanmış uşaq mərkəzli yanaşmaların test ballarına əhəmiyyətsiz təsir göstərdiyini aşkar etdi (Das, 2014: 1). Tədqiqat Hindistanda uşaq mərkəzli yanaşmaların təsirinin ilk kəmiyyət sübutu idi və yüksək keyfiyyətli sinif müşahidələri ilə pedaqoji təcrübələrə baxırdı. Das (2014) siyasət mühakiməsindəki (siyasi danışıqlardakı) uşaq mərkəzli yanaşmaların populyarlığının onların təlim nəticələrindəki faktiki təsirləri ilə qeyri-mütənasib olduğunu aşkar etdi, beləliklə uşaq mərkəzli yanaşmalardakı mövcud dəlil bazasındakı potensial əhəmiyyətli çatışmazlıqları vurğuladı. Bununla belə, əlilliyi və/və ya öyrənmə çətinliyi olan uşaqlar bu araşdırmaya daxil edilməyib.

Ümumtəhsil məktəblərinə mütəxəssis (ixtisaslaşdırılmış) dəstəyi

Bu bölmədə səyyar müəllimlərin yerləşdirilməsi, bəzən xüsusi vahid adlandırılan resurs otaqları və yardımçı cihazların və təlim materiallarının təmin edilməsi daxil olmaqla bir sıra mütəxəssis müdaxilələri nəzərdən keçirilir.

Səyyar müəllimlər

Kenya, Uqanda və Malavidə, ümumtəhsil sinif otaqlarında görmə əlilliyi olan uşaqlara və onların müəllimlərinə “səyyar” müəllimlərin işə qəbulu yolu ilə mütəxəssis (xüsusi) dəstəyi verilir. Bu model ilk dəfə Kenyada Sightsavers tərəfindən 1980-ci illərdə təqdim olunub və bu yaxınlarda Malavidə eşitmə və əqli əlilliyi olan uşaqları dəstəkləmək üçün təqdim edilmişdir.

Malavidə səyyar müəllimlər xüsusi səyyar müəllim rolunda ştatlı işləyirlər, Kenya və Uqandada isə səyyar müəllim vəzifələrini icra etmək icazəsi ilə əsas sinif müəllimləri kimi işə götürülmürlər. Kenya ən yaxşı inkişaf etmiş və uğurlu səyyar müəllim sistemə malikdir. Səyyar müəllim proqramlarının inkişafına dair sübutlar 2001-ci ildə Birmingham Universitetində yaradılmış Tədris və Araşdırma üçün Görmə Əlillik Mərkəzində (TAÜGƏM) tədqiqatçılar tərəfindən öyrənilmişdir (nümunə üçün bax, Lynch və d., 2011). İnküziv və ya xüsusi təhsildə təlim keçmiş səyyar müəllimlər yardımçı cihazların işləməsinə, uşaqlara, ailələrə və müəllimlərə əlilliyi olan uşaqlar üçün təhsilin əhəmiyyəti barədə məsləhətlər, dəstək və resursları təmin etməyi hədəfləyirlər (buraya Uqandada məlumatlılığı artırmaq üçün kilsə xidmətlərinə və kənd ağsaqqallarının görüşlərinə qatılmaq daxildir; Lynch və d., 2011) və inküziv sinif təlimini və təcrübəsini gücləndirmək üçün müəllimlərlə əlaqə qururlar.

Səyyar müəllimlərin sinifdə iştiraka və təlimə dəstək olmaq üçün əsas rol oynadığı hesab olunur. Onlar texniki birə-bir dəstəyi təmin edər (məsələn, hesab taxtası ilə riyaziyyatın tədrisi, işarə dilinin tədrisi, testlərin Brayl əlifbasına çevrilməsi), evdən əsas sinif otaqlarına keçidləri dəstəkləyə və əlilliyi olan qız və oğlanların kurikulum ilə məşğul olmasına imkan yarada bilərlər. Onlar həm də inküziya məsələləri və problemlərinə dair əsas müəllimlərə şagirdlərin sinif daxilində ən yaxşı şəkildə yerləşdirilməsi, təlim materiallarının əsas uyğunlaşmaları və s. kimi müntəzəm məsləhət və rəhbərlik edə bilərlər.

Səyyar müəllim yanaşmasının məhdudiyətlərindən biri, iş yüklərinin çox böyük və məsafələrin uzun olmasıdır, bu da müəllimlərin müntəzəm məktəbə getməsinə mane olur və əhatə dairəsinin təsadüfi ola bilməsi anlamını verir. Müntəzəm tədris məsuliyyətlərini səyyar müəllimlərin iş yükü tələbləri ilə tarazlaşdırmağın çətinliyi başqa bir məhdudiyətdir (Lynch və d., 2011).

Resurs otaqları

Resurs otaqları (bəzən “xüsusi vahidlər”, “dəstək otaqları” və ya “keçid siniflər” olaraq da adlandırılır) uşaqların tez-tez resurs otağı şəraitində qalmasına baxmayaraq, ümumi sinifə keçidi dəstəkləmək məqsədi ilə əlavə mütəxəssis xidmətləri təqdim etməklə əlilliyi olan qız və oğlanların ümumtəhsil məktəblərinə inküziyasını asanlaşdırmağa bilər. Ruandada, eşitmə əlilliyi olanlar da daxil olmaqla, əlilliyi olan şagirdlərin təhsilinə əlçatanlıq və dəstək üçün 27-dən çox məktəbdə resurs otaqları hazırlanmış və yerli istehsal olan təhsil resursları ilə təchiz edilmişdir. Valideynlər tədris materialları hazırlamaq üçün resurs otaqlarında müəllimlərlə növbəli şəkildə işləyirlər (Karangwa, 2013).

El Salvador da əsas ibtidai məktəblərdə eyni şəkildə ehtiyacların qiymətləndirilməsi, fərdi və ya kiçik qrup təlimatı, müntəzəm müəllimlərə dəstək, nitq və dil terapiyası təmin edən və Təhsil Nazirliyindən maliyyələşərək valideynlərlə yaxından işləyən "dəstək otaqları" vardır. 2005-ci ilə qədər bütün ibtidai məktəblərin 10%-i bu cür dəstək otaqlarına sahib idi (ÜST, 2011: 221).

Uqandada, Buşenyi Bölgəsindəki ibtidai məktəblərə bağlı 14 vahid tərəfindən ümumilikdə 123 eşitmə əlilliyi olan uşaq dəstəklənir - bu, yalnız ümummilli 2% ilə müqayisədə, bölgədə məktəbə gedən kimi qeydiyyatda alınan eşitmə əlilliyi olan məktəb yaşlı əhəlinin təqribən 8%-idir (Miles və d., 2011). Bu vahidlərdən əvvəl, əlilliyi olan uşaqların erkən aşkarlanması və formal təhsil Danida tərəfindən maliyyələşdirilən resurs mərkəzləri tərəfindən təmin edilirdi (xarici maliyyələşmə dayandırıldıqdan sonra 1984-2000-cü illər). Daha sonra, eşitmə əlilliyi olan uşaqlara yönəldilmiş, daha az resurs tələb edən təşəbbüs, Dünyada Eşitmə Əlilliyi olan Uşaq (Deaf Child Worldwide) təşkilatı və VSO tərəfindən dəstəkləndi və valideynlərə, müəllimlərə və şagirdlərə Uqanda İşarə Dilini öyrətməyə və eşitmə əlilliyi olan qız və oğlanların ibtidai məktəblərə inklüziyasına qarşı cəmiyyətdəki mənfi münasibətlərin aradan qaldırılmasına xüsusi diqqət yetirdi. Təlim almış ilk müəllim qrupu yaxşı təcrübə qazandı, işarə dilini öyrəndi və kaskad modelindən istifadə edərək ikinci müəllim qrupuna dərs verməyə başladı. Qiymətləndirmə bu ikinci qrupun dil səriştəsinin zəif olduğunu və nəticədə uşaqların öz dillərini öyrənmə və inkişafının məhdudlaşdırıldığını aşkar etdi (Wapling, 2010). Qiymətləndirmə, eşitmə əlilliyi olan qızlar və oğlanların dil inkişafını yaxşılaşdırmaq məqsədilə eşitmə əlilliyi olan böyüklər və ya işarə dili səriştəsi yüksək olan şagirdlərlə görüşmək imkanlarının yaradılmasını tövsiyə etdi.

Əlilliyi olan şagirdlərin əsas mühitlərə əlçatanlıq və inklüziyasının artırılmasının aydın faydaları olsa da, aşağı və orta gəlirli ölkələrdə resurs vahidləri və otaqlarının yaradılması problemlərlə doludur. Stubbs (2008) resurs vahidlərini inklüziv təlim üçün bir strategiya kimi tövsiyə etmir və həyata keçirilməsində aşağıdakı maneələri müəyyənləşdirmişdir:

- Resurs otaqları üçün əhəmiyyətli əlavə maliyyələşdirmə, resursları az olan və geniş sinif otaqları olan müəllimlər arasında narazılığa səbəb ola bilər.
- Xüsusi təhsildə əlavə ixtisasa malik olan müəllimlər daha yüksək maaş almağa meyllidirlər ki, bu da incikliyin artmasına səbəb ola bilər.
- Xüsusi ixtisası olmayan müəllimlər çox vaxt "problemlı" uşaqlara dərs verməkdə çətinlik çəkirlər və buna görə də öz məsuliyyətini resurs otağı müəllimlərinə yükləmək üçün həmin uşaqları "xüsusi ehtiyacları olan" kimi etiketləyirlər.
- Geniş çeşiddə əlilliyi olan uşaqlar təlim ehtiyaclarından daha çox xüsusiyyətlərinə görə birlikdə qruplaşmağa meyllidirlər.
- Bəzi qızlar və oğlanlar daimi olaraq resurs otaqlarında qaldıqları üçün damğalama və təcrid davam etdirilir.
- Adi siniflərdə olan uşaqlar və müəllimlər lazımi dəstəyi almırlar (Stubbs, 2008: 44-45).

Yardımcı cihazlar və təlim materialları

Təhsil baxımından əhəmiyyətli çatışmazlıqların müxtəlifliyini tanımaq və mümkün olduqda yardımcı cihazlar təmin etmək, inklüziv təlim üçün dəstəyin vacib bir hissəsidir. Düzgün yardımcı cihazların (eynəklər, böyüdücü eynəklər, teleskoplar, eşitmə cihazları, hərəkət (lilik cihazları) və uyğunlaşdırılmış materialların (Brayl əlifbası dərslikləri, böyük çap materialları) təmin edilməsi yaxşı dəstəklənən inklüziv təlimin mühüm hissəsidir. Bununla yanaşı, xüsusilə kənd yerlərində və aşağı gəlir şəraitində bu cür əlavə resursların təmin edilməsində əhəmiyyətli maddi-texniki (logistik) problemlər ola bilər. Məhdud maliyyə, səhiyyə, təhsil və sosial rifah nazirlikləri arasında iş birliyinin olmaması, sosial damğa və bu cihazları izləmək, saxlamaq və qiymətləndirmək üçün mütəxəssislərin hazırlanması və

yerləşdirilməsinə ehtiyac (Lynch və Lund, 2011) bəzi əsas maneələrdəndir.

Eynəklər ən sadə və ən ucuz yardımçı cihazlardan biridir və Çinin Qansu vilayətində uşaqlara eynək verməyin iqtisadi faydalarının xərclərdən çox olduğu və test ballarını yaxşılaşdırdığı göstərilmişdir:

“Qansudaki iki mahalın (rayonun) 25 kəndində təsadüfi nəzarət sınağı həyata keçirildi; bu, 165 məktəbdə təxminən 19,000 uşağı əhatə etdi ki, bunların təxminən 12%-inin görmə zəifliyi var idi. Nəticələr, görmə zəifliyi olan uşaqlara eynək təklif etməyin istifadə edilən qiymətləndirmə metodundan asılı olaraq, həmin test ballarının paylanması 0.11 - 0.16 standart sapmaları ilə onların test ballarını artırdığını göstərir (orta hesabla üç fəndən)” (Glewwe və d., 2012: 34-35).

Bu nəticələrə baxmayaraq, əlillik ilə əlaqəli sosial damğa səbəbindən uşaqların və ya ev başçıların təxminən üçdə biri eynəklərdən imtina etdi və qızlardan (66%) daha çox oğlanlar (74%) eynək reseptini qəbul etdi (Glewwe və d., 2012). Qansu vilayətinin təcrübəsi, əlilliyə yönəlmiş bir çox təşkilatın niyə məlumatlandırmanın artırılmasına və mənfi münasibətlərin həllinə üstünlük verdiyini və niyə inkişaf etməkdə olan ölkələrdə inklüziv təlim təşəbbüslərinin təsirinə dair bu qədər az dəlil olduğunu izah etməyə kömək edir.

Afrikanın cənubundakı albinizmlı uşaqların xüsusi ehtiyaclarını həll edən proqramlar, zəif görmə problemini həll etmək və dəri xərçəngi riskini azaltmaq üçün praktik kömək göstərməklə yanaşı, həddindən artıq damğanı müntəzəm olaraq aradan qaldırır. Malavidə bildirilir ki:

“Ən effektiv, ən ucuz və ən çox qəbul edilən "yardım" forması enli papaq və tünd eynəklərdir. Albinizmlı uşaqların həm sinif daxilində, həm də xaricində papaq taxmalarına icazə verilsə, bu, çox həssas gözlərini parlaq işıqdan qorumağa və görmə qabiliyyətini yaxşılaşdırmağa kömək edəcəkdir. Əl böyüdücləri (lupaları) də faydalıdır, lakin uyğunluğu aşağı ola bilər. Resept üzrə yazılan eynəklər astigmatizm kimi bəzi görmə problemlərini düzəldəcəkdir ki, bu da görmə qabiliyyətini yaxşılaşdıracaq, *lakin bunlar nisbətən bahalıdır, qırıla bilər və optometristlərdə mütəmadi müayinələrdən keçmək tələb olunur*” (kursiv əlavə edildi) (Lynch və Lund, 2011: 38).

Lynch və d. (2011) Kenyada səyyar müəllimlərin görmə zəifliyi olan uşaqların təlimini dəstəkləmək üçün yerli materiallardan səmərəli istifadə etdiklərini aşkar etdi. Bununla belə, şagirdlər mətnləri paylaşmaq məcburiyyətində qaldıqda və görmə əlilliyi olanlar materiallara əlçatanlıqda çətinlik çəkəndə, yüksək şagird-dərslik nisbətlərinin problemləndirici olduğu təsbit edildi. Nəticə etibarlı ilə, bəzi səyyar müəllimlər tətillər vaxtı dərslikləri əl ilə yenidən yazdılar, lakin bu açıq şəkildə nə vaxtlarından səmərəli istifadə, nə də davamlı bir yanaşmadır (Lynch və d., 2011). Ağır görmə əlilliyi olan qız və oğlanların da xüsusi yardıma ehtiyacı var: dərsliklərin Brayl əlifbası ilə çap edilməsi vacibdir və bu kitablar davamlı olmalıdır, video böyüdüclər (qapalı dövrə televiziya sistemləri və ya QDTS (CCTV kimi də tanınır) bəzi Nayrobi resurs mərkəzlərində istifadəyə verilmişdir, lakin elektrik enerjisi olmayan kənd ibtidai məktəblərində praktik deyildir və bu səbəbdən şəhər yerlərindən kəndə nadir hallarda olur (Lynch və d., 2011).

Mərkəzi və Cənubi Malavidə albinizmlı şagirdlər üçün tam təhsilə əlçatanlığa dair maneələr üzrə araşdırmada, Lynch və d. (2014) bildirdi ki, “Albinizm hər iki cinsə eyni dərəcədə təsir etsə də resurs mərkəzlərinə gedən qızların sayı oğlanlardan xeyli azdır” və bunun mümkün izahlarından biri, əsasən kişi işçiləri tərəfindən idarə olunan mərkəzlərə gedən qızlarla bağlı valideyn narahatlığıdır. Bu müşahidə,

zaman-zaman gender bərabərsizliyi ilə bağlı müşahidələrin aparıldığı burada nəzərdən keçirilmiş bir çox başqa tədqiqatların göstəricisidir, lakin gender təhlili tədqiqat dizaynına daxil edilməmişdir. Bu, tədqiqat və inkişaf işlərinə kəsişmənin (qarşılıqlı əlaqənin) daha çox maarifləndirilməsi və daha çox gender həssas yanaşmalara ehtiyac olduğunu göstərir, YUNİSEF-in (2013) təklif etdiyi kimi, "Əlilliyi olan qadın və qızların qarşılaşdığı çoxsaylı ayrı-seçkiliyə xüsusi diqqətin yetirilməsi də daxil olmaqla yaş, cinsiyyət və müxtəliflik şüurunun inteqrasiyası əlillik-inklüziv proqramlaşdırma üçün vacibdir".

Mütəmadi fasilələr

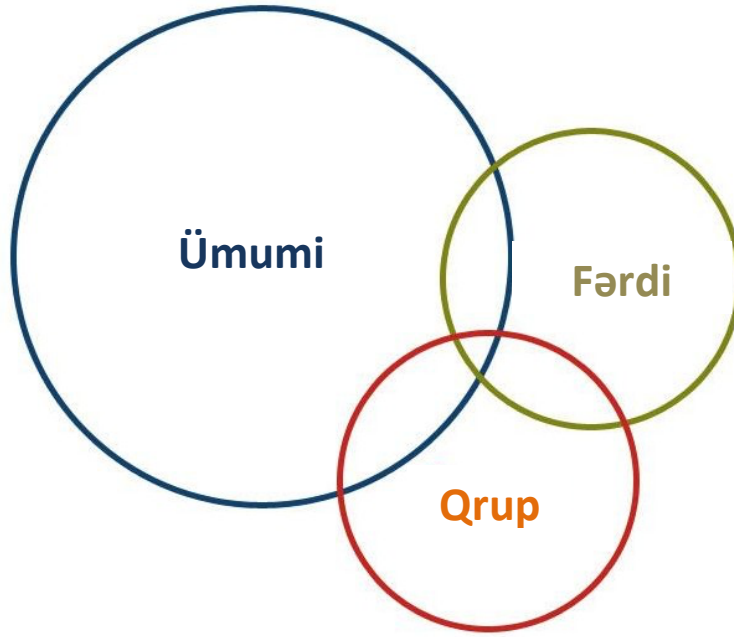
İnklüziv sinif təcrübəsi dərslər zamanı oyunun və fasilələrin vacibliyini qəbul edir. Oyun, problem həll etmə, planlaşdırma, növbə götürmə və paylaşma kimi vacib bacarıqları inkişaf etdirir. Wapling (2010), həmyaşdaları tərəfindən rədd edilə biləcəyi və ya onları həddindən artıq qoruyan valideynlər tərəfindən evdə saxlanıldığı səbəbindən tez-tez oynamaq və sosiallaşmaq üçün əlilliyi olan uşaqlara azadlıq verilmədiyini iddia edir. Fəaliyyətlər arasındakı fasilələr xüsusilə bütün qızlar və oğlanlar üçün, xüsusən də dərslər və mövzular arasında keçidi çətin hesab edən və yeni bir mövzuya və ya fəaliyyətə hazırlaşmaq üçün vaxta ehtiyac duyan eşitmə əlilliyi olanlar üçün faydalıdır. Tələb olunan konsentrasiya səviyyəsi səbəbindən eşitmə əlilliyi olan uşaqlar təlimi yorucu hesab edirlər və buna görə də həmyaşdaları ilə oynamaq və onlarla ünsiyyət qurmaq imkanları üçün dərslər arasındakı qısa fasilələrdən faydalanırlar. Bu, daha yaxşı konsentrə olmağa, əsas sosial və dil (lingvistik) bacarıqlarını inkişaf etdirməyə və sinifdə vaxtlarını ən yaxşı şəkildə istifadə etməyə kömək edə bilər (Wapling, 2010).

Pedaqogika

Bir çox siniflərdə, tədris və təlim ümumi xüsusiyyətlərə və ümumi təlim ehtiyaclarına sahib olduğu qəbul edilən əksəriyyətə yönəldilmişdir. "İnklüziv pedaqogika" konsepsiyası yüksək gəlir kontekstində nisbətən yenidir və aşağı və orta gəlirli ölkələrdə praktik olaraq mövcud deyil. Əlilliyi olan şagirdlərin alt qrupların ehtiyaclarına həssas olan (görmə əlilliyi olan şagirdlər kimi) spesifik, uyğunlaşdırılmış "xüsusi" pedaqogikaya nə dərəcədə ehtiyac duyduqları barədə mübahisələr davam edir, digər alimlər isə bütün uşaqlara fərd kimi yanaşan pedaqogikanın inkişafını təşviq etməyin kifayət olduğunu iddia edirlər (Croft, 2013).

İnklüziv pedaqogikanın təsviri üçün Şəkil 3-ə baxın: ortaq xüsusiyyətlərə sahib olaraq şagirdlərə cavab vermək arasında dinamik bir əlaqə kimi, alt qrupun xüsusiyyətlərini bölüşmək kimi və fərdləri başa düşməyin bir yolu kimi. Uşaqların əksəriyyəti fərdi, qrup və ümumi xüsusiyyətlərin mürəkkəb qarışığına malikdir və inklüziv pedaqogika, uşaqların xüsusiyyətlərindən və şəxsi vəziyyətlərindən (məsələn, kimsəsiz, məcburi köçkün) irəli gələn müxtəlif təhsil ehtiyaclarını həll etməyi hədəfləyir.

Inklüziv pedaqogika



Şəkil 3: Inklüziv pedaqogika: şagirdlərin ümumi, qrup və fərdi xüsusiyyətlərinə və vəziyyətlərinə cavab (Croft, 2013: 235-in icazəsi ilə uyğunlaşdırılmışdır).

Müəllimlərin “fərqi” geniş mənada (gender, əlillik, etnik mənsubiyyət, mədəniyyət) başa düşməsi və konseptləşdirməsi, müəllimlərin bu fərqlərə, xüsusən də öyrənməkdə çətinlik çəkənlərə cavab vermək üçün istifadə etdikləri repertuar və ya texnikalar çeşidi inklüziv pedaqogikanın ayrılmaz tərkib hissəsidir.

“İnklüziv pedaqogika... şagirdlərin fərdi fərqləri olduğunu qəbul edir, lakin pedaqoji baxımdan əhəmiyyətli fərqləri şagird ilə məktəb arasındakı qarşılıqlı əlaqədə və bu səbəbdən müəllimin təsiri və məsuliyyəti daxilində olduğu kimi görür” (Croft 2010: 28).

Qızlar və oğlanların “xüsusi” və ya “ləng” adlandırıldığı pedaqoji təcrübə şagirdlərin damğalanmasına, təcrid olunmasına və müəllimlərin onlardan aşağı gözləntilərinə səbəb ola bilər. Zambiyanın Mpika şəhərində “Müəllimlərin çoxu inklüziv təhsilin onların məsuliyyəti olmadığını düşünürdü. Onlar buna “xüsusi ehtiyaclar” və əlilliyi olanlarla bağlı xüsusi problem olaraq baxırdılar” (Miles, 2009: 616). Mpikada müəllimlər refleksiv yazı və ixtisasartırma təhsili müəlliminin rəhbərliyi ilə məktəbdən sonrakı müntəzəm müzakirələr daxil olmaqla problemlə təlim müddətində əməkdaşlıq etdilər və onlar geniş inklüziv sinifləri idarə etmək və yoxsul iştirakçılar, yetimlər və yeniyetmə analar kimi müxtəlif ehtiyacları olan uşaqlara cavab verməkdə artıq əhəmiyyətli bacarıqlara sahib olduqlarını anlamağa başladılar (Miles, 2009). Bu prosesdə iştirak etmək müəllimlərin mövcud bacarıqlarını qiymətləndirmələrinə, özlərinə inam hissəsinin artmasına və inklüziv müəllimlər kimi daha böyük səriştələrin inkişafında riskə getmələrinə kömək etdi.

Çox səviyyəli tədris

Hər Kəs üçün Təhsilə əlçatanlıq və onun çatdırılmasını genişləndirmək istəyən hökumətlər üçün adətən yeganə uyğun yanaşma kimi təqdim edilməsinə (Croft, 2006) baxmayaraq, çox səviyyəli tədris ən fədakar və yaxşı təlim keçmiş müəllimlər üçün də çətinlikdir. Müəllimlərin və məktəblərin çox səviyyəli tədrisə müvəffəqiyyətlə uyğunlaşdıqları yerlərdə, bu, şagirdlərin müxtəlifliyi barədə daha çox müəllim məlumatlılığının artırılmasında, təlimin fərqləndirilməsinin vacibliyini dərk etməkdə potensial olaraq faydalı hesab edilmişdir. Bu, həm də siniflər arasındakı tərəqqiyə, ibtidai sinifdən orta səviyyəyə keçməyə və daha yaxşı təlim nəticələrinə də daha geniş təsir göstərir (Croft, 2006).

Çox səviyyəli tədris yanaşmaları müəllimlərin “fərqin” yalnız əlilliyi olan və ya aydın fiziki qüsurlu şagirdlərə aid olmadığını daha yaxşı anlamalarına kömək edə bilər. Bununla belə, bu anlayış, şagirdlərin alt qrupları daxilində müxtəlifliyin tanınmasını da əhatə etməlidir. Əsas məktəblərdəki bir çox ixtisaslaşmış resurs vahidləri müxtəlif yaşda və sinif səviyyələrində olan qız və oğlanlara xidmət göstərir. Eşitmə əlilliyi olan Uqandalı qız və oğlanlara xidmət edən vahidlərin bir tədqiqatında Wapling (2010: 11) aşkar etdi ki, “İşçi heyəti ümumiyyətlə nəzərdə tutulan ibtidai sinif səviyyəsinə görə işi fərqləndirməkdə çox yaxşı olsa da, bu siniflərdə uşaqların fərqli qabiliyyətlərinə daha az diqqət yetirilirdi”. Bu, dil öyrənmək üçün xüsusi nəticə vermişdir və müəllimlərin siniflərində gündəlik üzləşdikləri çətinliklərin mürəkkəbliyini nümayiş etdirir.

Tədqiqat istiqamətləri

Nəzərdən keçirilən dəlillər ədəbiyyatdakı gələcək tədqiqatlarda baxılması gərəkən (aradan qaldırılması lazım olan) aşağıdakı boşluqları göstərir:

- ucuz yardımçı vasitələrin və cihazların təlim nəticələrinə təsiri (enli şlyapalar (papaqlar), tünd eynəklər, adi eynəklər, böyüdücülər (lupalar), hərəkətilik üçün yardım vasitələri, uyğunlaşdırılmış mebellər, əlçatan tualetlər)
- inklüziv təlimin dəstəklənməsində texnologiyanın rolu (görmə çətinliyi və idrak zəifliyi olan şagirdlər üçün fərdi kompüter təlimi, eşitmə cihazları)
- təhsil işçi qüvvəsinin inkişafı və yerləşdirilməsi daxil olmaqla yardımçı cihazlar üçün resurs modelləşdirmə
- resurs otaqlarında təklif olunan təhsilin təlim nəticələrinə, orta təhsildə tərəqqiyə və məşğulluğa təsiri
- inklüziv təlimin təşviqində və təlim nəticələrinin yaxşılaşdırılmasında həmyaşd dəstək strategiyalarının effektivliyi
- müxtəlif təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin ehtiyaclarını ödəmək üçün fərqli tədris strategiyaları və çevik sinif təcrübələri
- gender (cinsi) və əlillik növü və öyrənmə çətinliyi ilə bölünmüş inklüziv təlim tədqiqatları.

Hissə D: Məktəbin təşkili və rəhbərliyi üçün daha inklüziv təlimə doğru addım atmaq nə deməkdir və maliyyələşdirmə, kurikulum və qiymətləndirmənin nəticələri nədir?

Dəlillərin xülasəsi

Hesabatlılıq mexanizmləri, inklüziv təlim ilə bağlı problemlərin müəyyənləşdirilməsində potensial faydalı rol oynaya bilər.

- Inklüziv təlimin maliyyələşdirilməsi üçün müxtəlif modellər mövcuddur.
- Liderlik qrupları inklüziv təlimin davam etdirilməsində rol oynaya bilər.
- Fiziki cəhətdən müəssər məktəblərin tikintisi sonrakı uyğunlaşmalardan daha sərfəlidir.

Bu bölmə, inklüziv təlim yanaşmalarının tətbiqində məktəb rəhbərliyinin bəzi praktik aspektləri haqqında mövcud olan məlumatları ümumiləşdirir. Buraya təlim mühitinin müəssərliyi, kurikulumların və qiymətləndirmə strukturlarının uyğunlaşdırılması və inklüziya üçün maliyyələşdirmə və investisiya daxildir.

Məktəb rəhbərliyi və təşkili

Dünya Əlillik Hesabatı, inklüziv təhsil sisteminin "milli və məktəb səviyyələrində güclü və davamlı liderliyin" in əhəmiyyətini və "məsrəfsiz" təbiətini vurğulayır (ÜST, 2011: 216). Çin təcrübəsi göstərir ki, rayon, prefektura və vilayət nümayəndələrindən ibarət yerli rəhbərlik və işçi qruplarının öhdəliyi inklüziv təlim yanaşmalarını dəstəkləyə və müvəffəqiyyətlə həyata keçirə bilər. Qansu Əsas Təhsil Layihəsindən, yerli əhəmiyyətli xüsusi təhsil təlim materialları hazırlamaq vəzifəsi alan bir qrupa üzv olmaq üçün on "görməli" şəxs müəyyən edildi (Deng və Holdsworth, 2007). Beynəlxalq və milli məsləhətçilər tərəfindən dəstəklənərək onlar "xüsusi təhsil sahəsində yerli mütəxəssislər" oldular və kaskad təlimlərində, məsləhətləşmələrdə və səfərbərlikdə aparıcı rol oynadılar.

Qana Təhsil Xidmətinin Xüsusi Təhsil Ehtiyacları Şöbəsi, bu yaxınlarda, ümumtəhsil məktəblərinin əlilliyi olan qız və oğlanların təhsilə inklüziyası və təlimi üzrə tərəqqisini özlərinin qiymətləndirməsinə imkan verən izləmə vasitəsi hazırladı. YUNİSEF-in dəstəyi ilə bu, 2013/14-cü tədris ilində 12 rayonda həyata keçirildi və milli səviyyədə genişləndirilməsi planlaşdırılır. Inklüziv Təhsil İdarəetmə Vasitəsi əlçatanlıq, iştirak və akademik müvəffəqiyyət haqqında məlumatların toplanmasına imkan verir və aşağıdakılardan ibarətdir:

- 25 göstəricidən ibarət yoxlama siyahısı və şərh qutusu
- əlilliyi olan uşaqlar haqqında 15 statistik maddənin siyahısı, əlillik/ehtiyacları görə bölünmüş məlumatlar
- prosesi izləmək üçün bələdçi (bal toplama, çəki, tezlik, məktəb ziyarətləri və s.)

Vasitənin effektivliyinin ətraflı qiymətləndirilməsi üçün hələ tez olsa da, ilkin testlər, bunun müəllim çatışmazlığı, dərstdən yayınma və zəif tədris metodologiyaları kimi inklüziya problemlərini uğurla vurğuladığını göstərir (Otaah və d., 2013).

Bines və Lei, 28 aşağı və orta gəlirli ölkədəki təhsil sektorunda planlaşdırma və təminatı nəzərdən keçirərək, "hər iki qaynaq üçün inklüziya ilə əlaqədar resursların bölüşdürülməsi və potensialın inkişafı üçün lokus olaraq inkişaf etdirilə bilən yerli xidmətin təmin edilməsi vahidinin" müəyyən edilməsinin vacib olması fikrini irəli sürmüşdür. Onlar məktəb səviyyəsində "hər məktəb üçün ən azı bir xüsusi təlim keçmiş mütəxəssis müəllimin" işə cəlb olunması ilə bütün məktəb siyasətlərinin inkişaf etdirilməsini tövsiyə edirlər (Bines və Lei, 2011: 423).

Məktəb rəhbərliyinə yönəldilmiş diqqət və bütün şagirdlər üçün təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi və liderlik arasında daha sıx əlaqələr, Laos XDR-dəki inklüziv məktəblərdə müsbət təhsil nəticələrinə (sinifdən-sinifə keçmə, ibtidai sinifdə qalma və proqramın tamamlanması səviyyəsi kimi) səbəb olmuşdu (Grimes, 2009). Müəllimlər bu irəliləyişlər nəticəsində prosesə daha fəal cəlb olunur, işlərinə həvəs və daha müsbət münasibət nümayiş etdirirlər.

Şəkil 4 müəllimlər və təhsil inzibatçıları tərəfindən daha çevik, həssas və inklüziv təhsil sisteminin inkişafı üçün müəyyən kontekstdə tələb olunan islahatları sistemə şəkildə təhlil etmək məqsədilə nisbətən daha açıq şəkildə istifadə edilə bilən vasitənin nümunəsi öz əksini tapmışdır.

Təhsil sisteminin səviyyələri

Müəssərləyin növü	Beynəlxalq	Milli	Regional	Rayon	Məktəb	Department (böyük məktəblərdə)	Sınıf/Müəllim	Şagirdlər Fərdi qruplar
Məktəb, məktəb daxilində və sinif daxilində fiziki və bürokratik əlçatanlıq								
*Tədris, təlim və qiymətləndirməyə əlçatanlıq								

* Müvafiq tədris proqramı və materialları, motivasiya və emosional təhlükəsizlik, başa düşülən bir dildə tədris və təlim, biliklərin qurulmasında və tətbiqində iştirak, pedaqoji və sosial məqsədlər üçün ədalətli qiymətləndirmə

Şəkil 4: Əlilliyi olan uşaqlar və gənclərin məktəblərə müəssərlərini dəstəkləmək üçün mümkün təhsil müdaxilələrinin sahələri (Croft, 2013: səh. 236).

Inklüziv öyrənmənin maliyyələşdirilməsi – hansı üsullar faydalıdır?

Əlillik üzrə Dünya Hesabatı inklüziv öyrənmənin maliyyələşdirilməsinin üç yolunu göstərir (ÜST, 2011: 218):

- i. milli: sektor büdcələri vasitəsilə
- ii. institusional: materiallar, təlim vəsaitləri və təşkilati dəstək vasitəsilə
- iii. fərdi: öyrənmələrin xüsusi ehtiyaclarının dəstəklənməsi vasitəsilə.

Bir çox ölkələr qarışıq maliyyələşdirmə metodlarından istifadə edir. ÜST-ün hesabatında belə nəticəyə (2011: 219) gəlinir ki, hər hansı yanaşmadan istifadə olunursa olunsun, maliyyələşdirmə modelləri asan başa düşülməli, çevik və eləcə də proqnozlaşdırıla bilməli, lazımı resurs təmin etməli, “xərclərə əsaslanan olmalı və xərclərə nəzarət etməyə imkan verməli”, ümumi təhsil xüsusi təhsili daxil etməli və “identifikasiya və yerləşdirmədə neytral olmalıdır”.

Bundan əlavə:

“Xüsusi məktəblərin və inklüziv məktəblərin xərclərini müəyyənləşdirmək çətin olsa da, ümumiyyətlə inklüziv məktəblərin daha sərfəli olduğu qəbul edilir. Məktəbin maliyyələşdirilməsi mərkəzləşdirilmədikdə, büdcələr yerli səviyyəyə həvalə edildikdə və fondlar ümumi qeydiyyat və digər göstəricilərə əsaslandığında inklüziya ən yaxşı müvəffəqiyyət şansına sahibdir” (ÜST, 2011: 220).

Bu, Vyetnamda aparılan bir araşdırmanın nəticələrində əks olunur, hansı ki aşkar etmişdir ki “hər şagirdə düşən xərc ... seqreqasiya olunmuş məktəblərdə xidmətlərə görə ortalama 400 ABŞ dolları və ümumi təhsil şagirdləri üçün ortalama 20 ABŞ dollarına nisbətdə, illik orta hesabla 58 ABŞ dolları edir” (Villa və d., 2003: 25-26). Bu, əlilliyi olan uşağın ümumi sinifə daxil olma xərcinin “ümumi təhsil şagirdləri” ilə müqayisədə daha yüksək olduğunu açıq şəkildə göstərsə də, inklüziya yalnız səmərəli deyil, həm də seqreqasiya olunmuş təhsil formalarına və təcrid olmaya nisbətən daha az xərclidir. Bu nəticə makroiqtisadi səviyyədə öz əksini tapır və Bölmə 3-də təsvir edilmişdir (Thomas və Burnett, 2013).

Inklüziv xidmətlərin maliyyələşdirilməsinə dair ümumi yanaşmalar Bines və Lei (2011) tərəfindən onların Tez İzləmə Təşəbbüsünə (Fast Track Initiative) təqdim olunmuş təhsil sektoru planlarının icmalında vurğulanır (indi Təhsil üçün Qlobal Tərəfdaşlıq). Aşağıdakı üç yanaşma son dövrlərdə təhsil sistemlərinin mərkəzsizləşdirilməsi meylinin göstəricisidir:

- əlilliyi və ya xüsusi təhsil ehtiyacı olduğu müəyyən edilən fərdi şagirdlərə bağlı və vasitəçi yerli orqan vasitəsilə və ya birbaşa məktəb / quruma paylanan maliyyələşdirmə
- əlilliyi olan uşaqları əhatə edən məktəblərə əlavə resursların verilməsi kimi göstərilən xidmətlərə əsaslanan maliyyələşdirmə. Bu resurs əsaslı yanaşma inklüziyanı təşviq edə bilər. Uqandada, müyəssər infrastruktur, kurikulumlar və tədris metodologiyalarını dəstəkləyərək “əməliyyat xərclərində çox artım” olmadan inklüziyanı artırmaq üçün məktəblərə birbaşa grantlar verilir.
- şagirdlərin müvəffəqiyyəti və nəticələri əsasında maliyyələşdirmə təmin edən nəticələrə əsaslanan modellər mövcuddur, lakin populyar deyil və “ədalətlə tətbiq edilməsi çətindir”.

Uqandadakı Buşenyi Rayon Təhsil Ofisi, valideynlərin tələblərinə cavab olaraq eşitmə əlilliyi olan uşaqlar üçün vahidlər inşa etdi (Miles və d., 2011). Maliyyələşdirmə ümumi təhsil planlaşdırması və büdcə sistemində əsaslanır. Xidmətlərə olan tələbin artması, hökuməti əsas təhsil büdcəsi vasitəsi ilə daha çox xüsusi təlim keçmiş müəllimlər təmin etməyə məcbur etdi. Tələb, təhsil müdirlərini daha çox mütəxəssis təminatına ehtiyacı olan uşaq sayı ilə təmin edərək tədrisən artmışdır.

Kurrikulum

Bütün şagirdlərin ehtiyaclarını ödəyən inklüziv kurrikulum çevik quruluş tələb edir. Bu, fərqli öyrənmə üsullarına uyğunlaşmaq, müvafiq bilik və bacarıqların mənimsənilməsini vurğulamaq və

bütün şagirdlərin uğur qazanmasına imkan verəcək şəkildə tərəqqinin qiymətləndirilməsini təmin etmək üçün giriş bacarıqlarının müxtəlif səviyyələri ətrafında qurulma qabiliyyətinə sahib olmalıdır (Acedo və d., 2011).

Hindistanda, Məktəb Təhsili üçün Milli Kurikulum Çərçivəsi, xüsusi ehtiyacı olan uşaqların inklüziv məktəblərə daxil olmasını təmin etmək üçün məzmun, təqdimat və əməliyyat strategiyalarında dəyişikliklər üçün tövsiyələr verdi. Buraya müəllimlərin hazırlanması və öyrənmə üçün əlverişli qiymətləndirmə prosedurlarının inkişafı daxildir. Lakin bunlar hələ davamlı bir şəkildə həll edilməyib (Singal, 2009: 28).

Laos XDR-də, müəllimlər, əlilliyi olan uşaqlar üçün fərqli kurikulumun təmin edilməsini, uşaqların işlərinə cəlb olunmalarını təmin etmək məqsədilə daha mürəkkəb sinif dərətmə strategiyaları hazırladığı üçün əhəmiyyətli problem olaraq qəbul etdilər. Müəllimlər, xüsusilə riyaziyyat və elm üzrə fərqli kurikulum hazırlamaq üçün lazımi bacarıqları inkişaf etdirmək məqsədilə mübarizə apardılar. Görmə əlilliyi olan böyük yaşda şagirdlər, yuxarı orta təhsil səviyyəsində kurikulumla əlçatanlıqda çətinliklər səbəbindən motivasiya itkisinin olduğunu bildirdi (Grimes, 2009: 99).

Malayziyanın Kurikulum İnkişaf Mərkəzi, 2008-ci ildə daha çox əlilliyi olan uşaqlar üçün uyğun hesab edilən "həyat bacarıqlarına" yönəlmiş alternativ "İntegrativ Kurikulum" hazırladı (Acedo və d., 2011). Uşaqların öyrənməsi ilə əlaqəli yüksək müəllim gözləntiləri və müxtəlif öyrənmə ehtiyacları olan uşaqlar üçün uyğun və mənalı kurikulumların hazırlanması arasında tarazlığa nail olmaq inklüziv təlimin inkişafı üçün əsas problemdir.

İnkişaf etməkdə olan ölkələrin dəlilləri göstərir ki, gözdən əlilliyi olan uşaqlar ümumi şəraitdə müəllimlər və kurikulumlar üçün xüsusi çətinliklər yarada bilər, çünki bu şagirdlər oriyentasiya və hərəkətilik bacarıqlarını, özünəyardım və müstəqillik bacarıqlarını, Brayl əlifbası və dinləmə bacarıqlarını inkişaf etdirməyi özündə cəmləşdirən genişləndirilmiş əsas kurikulumla ehtiyac duyurlar (Lynch və d., 2011).

Məktəbdən sonrakı və tətil klubları da daxil olmaqla sinifdən kənar (kurikulumdan kənar) fəaliyyətlərin, əlilliyi olan uşaqların, xüsusən məktəbəqədər yaşlarında və formal təhsilə yazılmalarının ilk mərhələlərində öyrənmə və bacarıq qazanmasına dəstək olmaq üçün faydalı olduğu müəyyən edilmişdir. Wapling (2010), Uqandada eşitmə əlilliyi olan uşaqların dil inkişafı üçün, onların ümumi tədris planına əlçatanlığını təmin etmək məqsədilə birinci sifə keçməzdən əvvəl ana dilində (şifahi və ya işarə) kifayət qədər səlis danışmağını təmin etmək üçün kurikulumdan kənar fəaliyyətlərin tətbiq olunmasını tövsiyə edir. Lynch və McCall (2007) Brayl əlifbası bacarıqlarının inkişafı və təkmilləşdirilməsi və əlavə oxu materialları ilə tanış olmalarını təmin etmək məqsədilə müəllimlər və uşaqlar üçün tətil günlərində "Brayl məktəbləri'nin təşkil edilməsini təklif edirlər".

Avstraliya Yardım Proqramının dəstəyi ilə Papua Yeni Qvineyada inklüzivni təşviq etmək üçün kurikulum dəyişiklikləri tətbiq edildi. Şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək üçün hazırlanmış kurikulum, yerli və ya məktəb səviyyəsində təhsil anlayışları ilə ziddiyyət təşkil edən və milli kontekstə uyğun olmayan pedaqoji ideallara əsaslanan Qərb təhsil ideologiyası ilə formalaşdırıldığı üçün tənqid edilmişdir. Nəticədə, maraqlı tərəflər yeni kurikulumun bir çox qaydalarını qəbul edə bilmədilər və qəbul etmək istəmədilər (Le Fanu, 2013: 139). Bu tapıntılar Le Fanunu (2013) inklüziv təlim anlayışının kontekstləşdirilməsinin vacibliyini vurğulamağa, YUNESKO tərəfindən irəli sürülən "qlobal inklüzivizm"i tənqid etməyə və bunun əvəzinə yerli həqiqətlərə söykənən və həssas olan "əsaslı inklüzivizm" üçün mübahisə etməyə vadar etdi.

Qiymətləndirmə: Fərdi fərqlərin tanınması və aradan qaldırılması

Öyrənməkdə çətinlik çəkən və ya qiymətləndirmə prosesinə dəyişikliklərin edilməsinə ehtiyac duyan qızlar və oğlanlar üçün təlim nəticələrini necə ən yaxşı şəkildə qiymətləndirmək və ölçmək barədə mübahisələr var. Şagird mərkəzli yanaşmalar fərdi fərqləri və öyrənmə yollarını tanıyır və buna görə də kurikulumlar, tədris metodları və materialları, qiymətləndirmə və imtahan sistemləri və sinif rəhbərliyi buna cavab verməlidir. Hələ çox uzun yol var: 2008-ci ildə Tanzaniyada aparılan bir araşdırmada, ibtidai məktəbdə oxuyan əlilliyi olan uşaqların, əlilliyi olmayan uşaqların nisbətinin yarısından daha yüksək təhsil səviyyələrinə yüksəldikləri aşkar edildi (YUNİSEF, 2013).

Dünya Əlillik Hesabatı (ÜST, 2011) qiymətləndirmə təcrübələrinin inklüzivə asanlaşdırma və ya ona maneə ola biləcəyini irəli sürdü. Qabiliyyətinə görə axın və akademik nailiyyətlərə yönəlmək təcrid olmağı təşviq edir, qarışıq qabiliyyət və çox səviyyəli tədris daha inklüziv olma potensialına malikdir. ÜST-ün Hesabatı təklif edir ki:

- Qiymətləndirmə prosedurları bütün şagirdlər üçün öyrənməyi təşviq etməlidir.
- Bütün şagirdlər bütün qiymətləndirmə prosedurlarında iştirak etmək hüququna malik olmalıdırlar.
- Əlilliyi olan şagirdlərin ehtiyacları, bütün ümumi qiymətləndirmə siyasətlərində olduğu kimi əlilliyə görə qiymətləndirmə siyasətləri daxilində də nəzərə alınmalıdır.
- Qiymətləndirmə prosedurları bir-birini tamamlamalıdır.
- Qiymətləndirmə prosedurları hər bir şagirdin tərəqqisi və müvəffəqiyyətini müəyyənləşdirərək və qiymətləndirərək müxtəlifliyi təşviq etməyi hədəfləməlidir.
- Inklüziv qiymətləndirmə prosedurları açıq şəkildə etiketləmə formalarından mümkün qədər yayınaraq seraqasiyanın qarşısını almağa yönəlməlidir. Bunun əvəzinə, qiymətləndirmələr ümumi mühtdə daha çox inklüzivə səbəb olan təlim və tədris təcrübələrinə yönəldilməlidir (ÜST, 2011: 220).

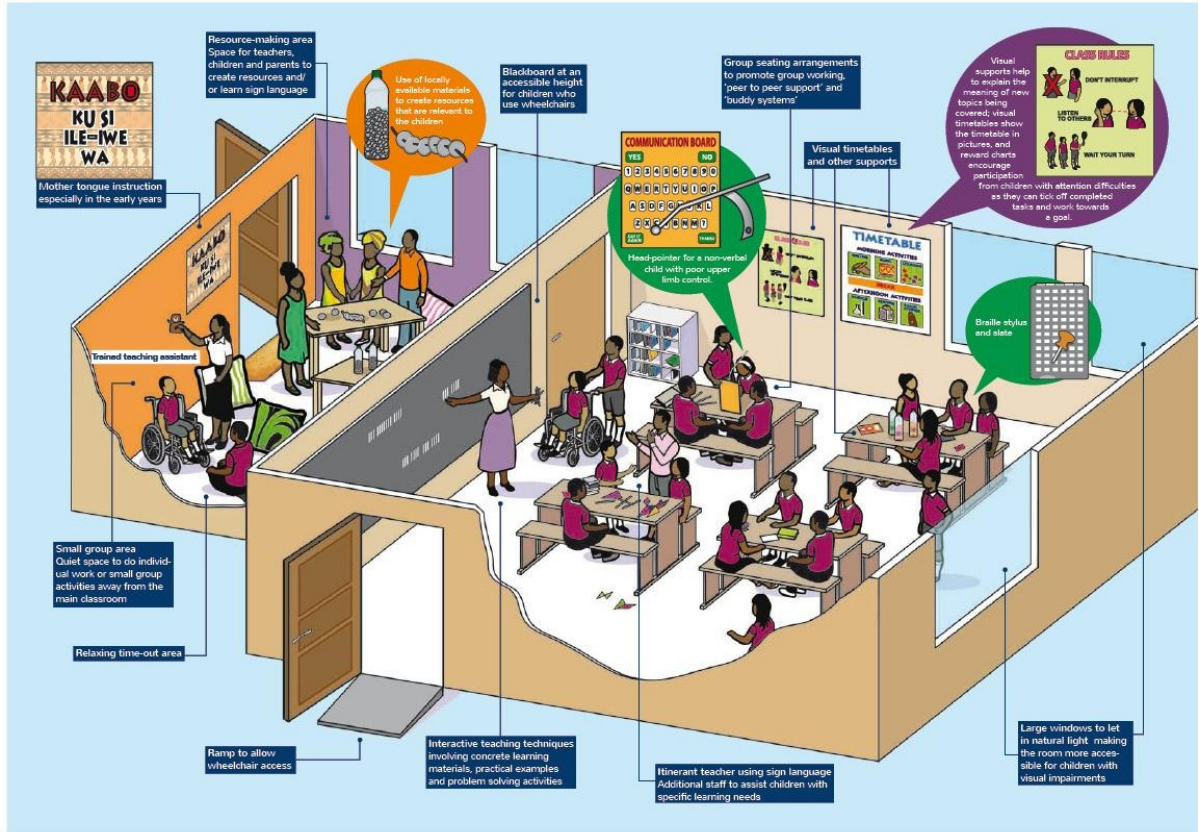
Əlilliyi olan uşaqların təlim nəticələrinə dair dəlillər, onların qiymətləndirmələrdə iştirak etməməyə meyli olduqları və məlumatların bu şəkildə bölünmədiyi üçün nadirdir (YUNESKO, 2014). Nümunə ölçüləri tez-tez çox kiçik olur, hətta parçalandıqda belə təhlil etməyə imkan vermir. Uqandada, müxtəlif əlillik növləri olan gənclərin savadlılıq dərəcələri nümunə ölçüsünün kifayət qədər böyük olduğu nadir bir nümunədə müqayisə edilmişdir:

“2011-ci ildə əlilliyi aşkarlanmayan gənclərin təxminən 60%-i savadlı idi. Əksinə, fiziki və ya eşitmə əlilliyi olan gənclərin yalnız 47%-i savadlı idi. Əqli əlilliyi olanların savadlı olma ehtimalı ən az idi: yalnız 38%-i sadə bir cümləni oxuya və ya yazı bilirdi. Digər mənbələr bu çatışmazlığın miqyasını (böyüklüyünü) təsdiqləyir. Tanzaniya Birləşmiş Respublikasında əlilliyə dair bir sorğu, savadlılıq nisbətində əlilliyi olmayanlar üçün 75% ilə müqayisədə, əlilliyi olan insanlar üçün 52% olduğunu göstərmişdir” (YUNESKO, 2014).

Inklüziv və müəssər dizayn

Fiziki cəhətdən müəssər olan məktəblərin tikilməsi sərfəlidir. Tədqiqat göstərdi ki, əlçatanlıq xərcləri ümumilikdə ümumi tikinti xərclərinin 1%-dən azdır, lakin bina tamamlandıqdan sonra uyğunlaşma aparma xərcləri daha böyükdür (Steinfeld, 2005). Müəssər məktəb binalarının dizaynı (geniş, əlil arabası keçilə bilən qapılar, rampalar (panduslar), böyük pəncərələr və sinif divarlarını ağ rəngə boyamaq kimi) bir çox müəllimin nəzarətindən kənar olsa da, sinif otağının fiziki quruluşuna və Uməbelinə sadə düzəlişlər edilə bilər ki, bu da öz növbəsində bütün uşaqlar üçün tədris və təlim

keyfiyyətinə böyük dəyişiklik edə bilər. Müəllimlərin zəif işıqlandırma, qeyri-kafi və ya qeyri-çevik mebel və səs-küylü, izdihamlı sinif otaqlarının ümumi problemlərini necə həll edə biləcəyinə dair bəzi praktik nümunələr üçün INEE-yə baxın (2009; 2010). İnküziv (müasir və yaxşı təchiz olunmuş) sinif mühitini əks etdirən Şəkil 5-ə bax.



Şəkil 5: İnküziv sinif mühiti (Dave McTaggart tərəfindən illüstrasiya, www.davemctaggart.co.uk, Təhsil üzrə Qlobal Kampaniya, 2014).

Tədqiqat istiqamətləri

Nəzərdən keçirilən dəlillər gələcək tədqiqatlarda ədəbiyyatdakı diqqətəlayiq məqamları əks etdirən boşluqları göstərir:

- liderlik və inküziv sinif təcrübəsi arasındakı əlaqə
- əlilliyi olan şagirdlərin öyrənmə nəticələrinin ölçülməsi və qiymətləndirilməsi
- öyrənmə meyarları və inküziv öyrənmə arasında əlaqə
- əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan uşaqlar üçün imtahanlarda iştirak etmək məqsədilə çevik tədbirlərin görülməsi
- inküziv öyrənmə üçün maliyyələşdirmə modelləri
- inküziv öyrənməni asanlaşdırmaq üçün yardımçı vasitələrin təmin edilməsi xərcləri.

Hissə E: Ailələr, icma, ilkin tibbi yardım və erkən aşkarlama ilə daha geniş əlaqələrin vacibliyinə dair hansı dəlillər var?

Dəlillərin xülasəsi

- Valideynlər və yerli icmalarla əlaqə damğanı və ayrı-seçkiliyi azaldır və qeydiyyatı, davamiyyəti və təlim nəticələrini yaxşılaşdırma bilər.
- İcma əsaslı reabilitasiya (İƏR) xidmətləri ailələr, məktəblər və ayrı-seçkiliklə mübarizə aparan və təlimə cəlb olunmağı təşviq edən daha geniş icma arasında mühüm əlaqələr yarada bilər.
- Yerli icmalar resursların istehsalında və inklüziyanın təşviqində fəal rol oynaya bilər.
- Kurrikulumdankənar (dərsdankənar) fəaliyyətlər inklüziv təlimə dəstək ola bilər, lakin çox vaxt QHT-lərdən asılıdır və davam etdirmək çətindir.

Inklüziv təlimin effektiv olması və daha geniş sosial inklüziya prosesinin mühüm tərkib hissəsi olması üçün uşaqlar və gənclər daha geniş ailə və icma şəbəkəsində dəstəklənmələrini hiss etməlidirlər. Eynilə, səhiyyə, təhsil və sosial qayğı sektorları arasında inteqrasiya edilmiş planlaşdırma və əməkdaşlıq müvafiq reabilitasiya dəstəyinin təmin olunmasını və əlilliyin müəyyənləşdirilməsi, idarə olunması və qarşısının alınmasının yaxşılaşdırılmasını təmin edə bilər.

İcma iştirakı

Inklüziv təlimin uğurlu olması üçün icma mülkiyyətinin və dəstəyinin əhəmiyyəti ədəbiyyatda qəbul edilir. Villa və digərlərinin (2003) Vyetnamda apardığı araşdırma bunun beynəlxalq icmanın qəbul etməsi üçün əsas dərs olaraq müəyyən edir. Dini liderlər, fermer və qadın birliklərinin nümayəndələri, rayon təhsil işçiləri, Kommunist Partiyası və digər maraqlı tərəflər inklüziyanın faydalarını öyrənmək üçün bir araya gəldilər. Qrup evdə qalan əlilliyi olan qızları və oğlanları müəyyənləşdirmək və valideynləri onları məktəbə göndərməyə təşviq etmək üçün hər icmada (5000-7000 sakini olan) qapı-qapı gəzdi. İctimai vəkillik və maarifləndirmə ilə yanaşı, qrup icma daxilində inklüziyanın möhkəmləndirilməsinə və dəstəklənməsinə kömək edən praktik tapşırıqlar yerinə yetirdi və ya tədqiqatçıların dediyi kimi:

“Bu, əlil arabasını maliyyələşdirmək üçün heç bir resurs olmadığı zaman uşaq bağçası müəlliminin əlil arabası əvəzedicisi olaraq istifadə edə biləcəyi köhnə üç təkərli velosiped tapan qrupdur. Bu, icmanın əlilliyi olan və olmayan məktəbəqədər uşaqlarının birlikdə təhsil ala bilməsi üçün, inklüziv məktəbəqədər təhsil müəssisəsi yaratmaq məqsədilə şəhərin tərk edilmiş bir ofisini sökərək təmir edən qrupdur. Bu, yol boyu rəhbərliklə öhdəlikləri, yaradıcı həll tapma və uğurları barədə danışa bilən qrupdur” (Villa və d., 2003: 31).

DFID tərəfindən maliyyələşdirilən EdQual konsorsiumunun təhsil çatışmazlığı ilə bağlı apardığı araşdırma daha geniş şəkildə ev və icma mühitinin, xüsusilə sosial-iqtisadi cəhətdən ən çox zərər görmüş uşaqlar üçün təlim nəticələrinə əhəmiyyətli təsir göstərə biləcəyini göstərir (EdQual, 2010a). ‘Sabit ailə mühiti xaricində yaşamaq, əsas resursların çatışmazlığı, zəif qidalanma və məktəb xaricində çox istifadə edilməyən bir dildə öyrənmək - bunların hamısı aşağı savadlılıq və sayma səviyyəsinin proqnozlaşdırıcılarıdır’ (EdQual, 2010b). EdQual (2010b) tədqiqatı, öyrənmə ehtiyaclarını, valideyn dəstəyini və təhsili təşviq edən əlverişli ev və icma mühitinin müsbət faydalarını, icmanın səsi və idarəetmədə maraqlı tərəflərin iştirakını, evdə təhsil almaq üçün resursların və yerin təmin edilməsini,

ev və məktəb arasındakı əlaqələri və konsentrasiyaya və idrak inkişafına kömək etmək üçün məktəb yeməklərinin mövcudluğunu göstərir.

İcma əsaslı reabilitasiya (İƏR) xidmətlərə erkən aşkarlama və qarşısının alınması, uşaqların uyğun məktəblərə yönləndirilməsi, məlumatlandırma, müəllimlərə dəstək və evlə məktəb arasındakı boşluqların aradan qaldırılması daxildir (ÜST, 2011: 247). Səyyar müəllimlər kimi, İƏR işçiləri də əlçatanlıq barədə tövsiyələr verə, əlil arabasına əlçatanlıq üçün ucuz rampaların (pandusların) tikilməsində icma dəstəyini səfərbər edə, yardımçı cihazlar təqdim edə, inklüziv sanitariya üçün kampaniya apara, tibbi müalicə təşkil edə və şagirdlər işə keçməyə hazırlaşarkən təlim və məşğulluğu təmin edə bilər.

Reabilitasiya proqramlarının təhsildə əlçatan olmasını və dəstəklənməsini təmin etmək üçün xüsusilə səhiyyə, sosial qayğı və təhsil arasında sektorlararası əməkdaşlıq vacibdir. Inklüziv erkən uşaqlıq təhsili və əlilliyi olan uşaqlar üçün müayinə və müdaxilə xidmətlərinin təşviqi səyləri arasında daha güclü əlaqələrin qurulması tövsiyə olunur (Yousafzai və d., 2014). Orta qulaq xəstəliyi (otitis media) üzrə məlumatlılıq və müalicə kimi əsas sağlamlıq preventiv tədbirləri, uşaqların eşitmə qabiliyyətini itirməsinin qarşısını almaq və bu səbəblə də məktəbdə təhsilini davam etdirməsi üçün vacib ola bilər.

Artıq göstəriləndiyi kimi, valideynlər övladlarının öyrənməsini asanlaşdırmaq üçün əsas rol oynayırlar və Livan, Panama və Zanzibarda inklüziv məktəb əsaslı təlim və icma əsaslı müəllim inkişaf proqramları təmin etmək üçün qanuni proseslər yolu ilə hökumətlərlə fəal əlaqədə olan valideynlərin nümunələri var (ÜST, 2011: 249). Təhsillərində iştirak edən valideynlərin övladları təhsildən kənar qalma problemi üçün ucuz bir həll təklif edərək daha yaxşı nəticə göstərirlər (ÜST, 2011: 251).

Valideynlər və icmalar üçün təlim, damğalanma və ayrışikliyin azaldılmasına yönəlmiş inklüziv təşəbbüslərin ümumi yanaşmasıdır. Əfqanıstanda, 2009-2011-ci illərdə Təhsil Nazirliyi, YUNİSEF və YUNESKO-nun rəhbərlik etdiyi pilot inklüziv təhsil proqramı 100 müəllimə və 350 valideynə inklüziv yanaşmalar haqqında təlim verdi (Acedo və d., 2011). Serebral iflic (Falsiya) İnstitutu xüsusi hazırlanmış paketdən istifadə edərək Hindistanın Kəlkətə şəhərindəki gecəqondularda icmalardakı uşaqları öyrətməyə kömək etmək və başqalarına təlim vermək üçün valideynlərə (xüsusən analara) və digər icma üzvlərinə təlim keçmişdir (Bines və Lei, 2011: 423). Bu şəkildə, valideynlər və icmalar təhsil sistemlərinin və məktəblərin keyfiyyətli inklüziv təhsil vermək qabiliyyətini dəstəklədilər.

Uqandada, eşitmə əlilliyi olan uşaqların valideynləri, işarə dili dərslərinə gedərək övladlarının məktəbə qəbul olunmasına qarşı ilk şübhələrini və müqavimətlərini dəf etdilər (Wapling, 2010). Valideynlər övladlarının eşitmə əlilliyinin müəyyənləşdirilməsində və çox sayda ölkələrdə təhsillərinin dəstəklənməsində mühüm rol oynamışlar və bu, Dünyadakı Eşitmə Əlilliyi olan Uşaq (Deaf Child Worldwide) tərəfindən sənədləşdirilmişdir (Wilson və d., 2008).

Laos XDR-də, "Uşaqları Xilas Edin" təşkilatı yerli icmalarla yaxşı iş əlaqələri olan inklüziv məktəblərin müvəffəq olma ehtimalının daha yüksək olduğunu aşkar etdi və onlar aydın şəkildə sinifdə qalmaları azaltdı və davamiyyəti yaxşılaşdırdı (Grimes, 2009). Məsələn, icma üzvləri sinif təlimini dəstəkləmək üçün resurslar istehsal etməyə cəlb olunmuşdur.

Monqolustanda müəllim təhsili proqramı, eşitmə əlilliyi olan uşaqların valideynlərinə və sinif yoldaşlarına işarə dili dərsləri verən icma məlumatlandırma komponenti hazırladı. Daha sonra eşitmə əlilliyi olan uşaqların təlimini dəstəkləmək üçün sinifdə işarə dili istifadə edildi. "Uşaqları Xilas Edin" təşkilatının araşdırması nəticəsində məlum oldu ki, bu cür proseslər əlilliyi olan uşaqların icmaları

daxilində damğalanmasını və ayrı-seçkiliyi azaltmaqla münasibətlərdə əhəmiyyətli dəyişikliklərə səbəb oldu (Uşaqları Xilas Edin, 2008).

Banqladeşdə, yerli və milli şəbəkələr, əlilliyi olan uşaqlar üçün yerli məktəblərə əlçatanlıq və saxlanmanı dəstəkləməyə və təşviq etməyə kömək etdi. İƏR proqramları ilə əlaqəli özünəyardım qruplarına aid olan görmə əlilliyi olan böyükər bu prosesdə əsas rol oynamışlar (Miles və d., 2012). Bu mürəkkəb şəbəkə əlaqələri şəbəkəsi səhiyyə, təhsil və sosial rifahla əlaqəli dövlət orqanlarını, əlillik problemləri ilə məşğul olan QHT-ləri və əsas inkişaf agentlikləri və şəbəkələrini əhatə edir.

Əlilliyi olan şəxslər təşkilatları zəif resurslarla təmin olunsalar da, təhsili təşviq etməkdə, valideynləri övladlarını məktəbə göndərməyə həvəsləndirməkdə, özlərinə inam yaratmaqda və damğalanma və ayrıseçkiliklə mübarizədə rol modelləri təqdim etməkdə əsas rol oynayırlar. Məsələn, Cənubi Afrika Əlilliyi olan Şəxslər Federasiyası 15 ildir ki, əlilliyi olan uşaqların təhsilə inklüzivliyini təşviq edən proqramlar həyata keçirir (ÜST, 2011).

Humanitar kontekstdə təhsil, əlilliyi olan uşaqları risklərdən qorumağa və həssaslığı azaltmağa kömək edə bilər, eyni zamanda onların dayanıqlılığını artırma və sağlamlıq, rabitə texnologiyaları və siyasət haqqında biliklərini inkişaf etdirməyə imkan yarada bilər. Bununla belə, bu uşaqlara və onların valideynlərinə çatmamaq, münəfişədən təsirlənmiş ölkələrdə bir sıra humanitar müdaxilələr üçün norma kimi göstərilmişdir və istəmədən, əlilliyi olan uşaqlar və ailələri tərəfindən onsuz da hiss olunan təcridmə təcrübəsini yenidən yaratmışdır (Trani və d., 2011). Bu şərtlər daxilində edilən müdaxilələr, əlilliyi olan uşaqların valideynlərini, uşaqları üçün əlverişli mühit yaratmaqda səs sahibi olduqlarını və məktəblərin tibbi, sosial, qida və inkişaf resursları ilə yanaşı təhsil üçün də kanal təmin etmələrini təmin etmək üçün valideyn-müəllim birlikləri və ya məktəb idarəetmə komitələri ilə əlaqə qurmağa təşviq edərək “daha yaxşı qurmaq” imkanına malikdir (Trani və d., 2011: 1200).

Tədqiqat istiqamətləri

Nəzərdən keçirilən dəlillər ədəbiyyatdakı gələcək tədqiqatlarda aradan qaldırılması lazım olan aşığıdaki boşluqları göstərir:

- İƏR proqramları ilə inklüziv təlim təşəbbüsləri arasında əlaqələr
- valideynlərin inklüziv təlimdə iştirakı və dəstəyi
- uşaqların inklüziv təlim təcrübəsi
- humanitar fəvqəladə hallarda inklüziv təlimin qoruyucu faydaları
- təhsil, səhiyyə, sosial təminat/müdafiə və maliyyə də daxil olmaqla nazirliklərarası səmərəli əməkdaşlığın faydaları və modelləri.

Nəticə

Bölmə 2 aşığı və orta gəlirli ölkələrin inklüziv təhsilə yanaşma növləri və effektivliyinə dair mövcud dəlilləri ümumiləşdirmişdir. Sözügedən bölmə, tədris və sinif strategiyalarının müəllimlərin inklüzivliyə münasibətdə həddən artıq təmsilçiliyi ilə ziddiyyətdə əlilliyi və öyrənmə çətinliyi olan uşaqların nəticələrinə təsirinin ədəbiyyatdakı aşkar boşluqlarını müəyyənləşdirir.

Dəlil bazasının inklüziv öyrənməyə ən çox şərait yaradan yanaşmalara dair qəti və ya əsaslı tövsiyələrin verilməsinə imkan yaratmamasına baxmayaraq, bəzi strategiyaların əlilliyi və öyrənmə çətinlikli olan uşaqlara müsbət təsiri aşkardır. Bura əlçatanlıq, inklüziv kurikulum və qiymətləndirməni yaxşılaşdırmaq üçün müəllimlərin sinif mühitini differensiallaşdırması və uyğunlaşdırması, eləcə də

damğalanma və ayrı-seçkiliyi aradan qaldırmaq üçün valideynlərə və icmalara əlyətərlik və əlaqələri gücləndirilməsinə imkan yaradan siyasət mühitləri, hədəflənmiş maliyyələşdirmə, çoxsahəli koordinasiya, məcburi və akkreditə olunmuş müəllim inkişaf proqramlarının təmin edilməsi daxildir.

Hal-hazırda təhsil, əlillik və inklüziya sahəsindəki araşdırmalar, keys nümunələrinə əsaslanan tədqiqatlar daxil olmaqla aşağı və orta gəlirli ölkələrdə cins və əlillik dərəcəsindən asılı olmayaraq əlilliyi olan uşaqların davamiyyəti və öyrənmə nəticələrini müəyyən etmək üçün həm keyfiyyət, həm də kəmiyyət yanaşmaları baxımından daha fokuslu gündəliyə ehtiyac duyur. Bu, milli hökumətlərə və donorlara investisiyaların hamı üçün daha keyfiyyətli və inklüziv təhsili necə təmin edə biləcəyini daha yaxşı anlamağa kömək edəcək.

Bölmə 3: İnküziv cəmiyyətlər

Bu bölmə təhsildən kənarlaşdırmanın yoxsulluğu necə yaratdığını və ÜDM-ə necə təsir etdiyini nəzərdən keçirir. Eyni zamanda inküziv təlimin daha geniş icmalara təsirini də araşdırır. Dəlillər göstərir ki, daha inküziv olmaq üçün cəmiyyətlər bütün vətəndaşların özlərinin və icmalarının potensiallarını reallaşdırmaq üçün lazımi imkanlara sahib olmalarını təmin etməlidirlər. Təhsildən iş yerinə keçidlərin inkişaf etdirilməsi və dəstəklənməsi də vacibdir, çünki bunun fərdlər, ailələr, icmalar və dövlət üçün iqtisadi və sosial faydaları ola bilər.

Dəlillərin xülasəsi

- Dünyadakı ən kasıb kişi və qadınların beşdən birinin əlil olduğu təxmin edilir.
- Təhsilin əlilliyi olan qızlar və oğlanlar, onların ailələri və icmaları üçün sosial və iqtisadi faydaları vardır.
- Təhsil, müxtəlifliyin qəbul edilməsini təşviq etməkdə və daha tolerant və inküziv cəmiyyətlərin qurulmasında mühüm rol oynayır.
- Çox sayda məktəbdən kənar qalan əhalinin saxlanması xərcləri, ümumdünya ibtidai qeydiyyatın ÜDM-ə iqtisadi faydalarından daha çoxdur.
- Əlilliyin iqtisadi və sosial xərcləri əhəmiyyətlidir, lakin onların ölçülməsi çətindir.
- Əlilliyi olan uşaqlar və gənclər yalnız ibtidai təhsildən deyil, həm də erkən uşaqlıq təhsili və ali təhsildən də faydalana bilərlər.
- Əlilliyi olan və olmayan müəllimlər sinifdə və icmada inküziv təcrübəni modelləşdirərək başqalarına təsir edə bilərlər.
- Daha yaxşı təhsilli insanlar daha çox qazanırlar, daha çox iş təhlükəsizliyinə sahibdirlər və daha az işsizliklə üzləşirlər.
- Ətraf mühit və münasibət maneələri məşğulluğa keçidi əngəlləyə bilər.

İnküziv cəmiyyətlər və inküziv artım

İqtisadi artım kasıb və həssas sosial insanlar üçün avtomatik olaraq fayda gətirmir. Ayrı-seçkilik və pis sağlamlıq, eləcə də aşağı səviyyəli formal və peşə təhsili, yoxsul qadın və kişilərin genişlənmiş iqtisadi imkanların üstünlüklərindən istifadə etməsinin qarşısını alır. Davamlı inküziv artım, əlilliyi olan kişilər və qadınlar da daxil olmaqla yoxsul və həssas sosial insanların iş tapmasına və gəlirlərini artırmasına mane olan struktur maneələrin aktiv şəkildə aradan qaldırılmasını tələb edir (DFID, 2014).

Dünyadakı ən kasıb insanların beşdən birinin əlilliyi olduğu təxmin edilir (Elwan, 1999). Yoxsulluq əlilliyin həm əsas səbəbi, həm də nəticəsidir və “Əlilliyi olan insanların anadan olandan və ya əlil olduğu andan sonra üzləşdikləri institusional, ətraf mühit və münasibət ayrışdırıcılığına görə yoxsulluq yaşamaq ehtimalı daha yüksəkdir” (Yeo və Moore, 2003: 572). “İnkişaf etməkdə olan ölkələrdə əlilliyi olan insanlar arasında aşağı təhsil nailiyyətinin və sonrakı yoxsulluğun narahatlıq doğuran qüsurlu dövrü var” (Filmer, 2008: 141).

İnküziv artım ədalətlidir, bazar və məşğulluq keçidlərində qorunma ilə yanaşı, hamıya fürsət bərabərliyi təklif edir (Artım və İnkişaf Komissiyası, 2008). İnküziv artımın zəruri ilkin şərti, vətəndaşlarını əlillik, kasta, irq, cins, ailə və ya icmaya görə təcrid və ya ayrı-seçkilik etməyən, “investisiya üçün şərait yaradan” və kimsəni geridə qoymayan bir cəmiyyətin mövcudluğudur (Lanchovichina və Lundstrom,

2009: 3; UN, 2013b). On il əvvəl inklüziv təhsil alan gənclərin Zambiyada apardığı bir araşdırmada Serpell və digərləri (2011) aşkar etdilər ki, onların təhsili vətəndaş iştirakı, müxtəlifliyin daha yüksək qiymətləndirilməsi, gənc üzvlərin yetişdirilməsi və ehtiyacı olanlara kömək edilməsi ilə əlaqələndirilə bilər. Artan güvən, ailədəki hörmət və yeni dostluqlar, Nepalda təhsilə inklüziya ilə yanaşı məşğulluq nəticəsində yaranan iqtisadi müstəqillik ilə əlaqələndirildi (Lamichhane, 2012). Hindistanda təhsil həmişə iqtisadi fayda gətirməsə də, əlilliyi olan gənclər bunun onların sosial kapitallarını artırdığını və ailənin xaricində sosial münasibətləri idarə etmələrinə imkan verdiyini bildirdilər (Singal və d., 2011).

İnklüzianın iqtisadi faydaları

YUNESKO-nun Statistika İnstitutunun məlumatlarına görə, 2012-ci ildə təxminən 58 milyon ibtidai məktəb yaşındakı uşaq qeydiyyatda alınmamışdır (məktəbdən kənar qalmışdır) (UIS, 2014). Ümumdünya ibtidai təhsilə qoyulan investisiyaların dəyəri əhəmiyyətli ola bilsə də, bəzi ölkələrdə təhsildən kənar qalma xərcləri əhəmiyyətli dərəcədə xeyli yüksək ola bilər. 20 aşağı və orta gəlirli ölkədə aparılan araşdırma uşaqların ibtidai təhsilə yazılmasının məhsuldar investisiya olduğunu və bir çox iqtisadiyyatların bu uşaqların ibtidai məktəbə yazılması üçün dövlət xərclərinin artırılmasından çox məktəbdənkənar böyük əhalinin saxlanmasıdan daha çox itki verdiyini aşkar etdi (Thomas və Burnett, 2013).

Təxmini təcrid olma xərcləri, Taylandda ÜDM-in 1%-dən Qambiyada ÜDM-in 10%-ə qədəri olmaqla ölkələr üzrə dəyişir. Məktəbdənkənar əhalisi çox olan doqquz ölkədə bütün uşaqların ibtidai təhsilə cəlb edilməsinin iqtisadi faydaları bir neçə illik iqtisadi artımdan daha çoxdur (Thomas və Burnett, 2013: 13). Buraya məktəbdən kənar qalan uşaqların xərclərinin 'iki illik orta ÜDM artımından' çox olduğu təxmin edilən Nigeriya və Mali daxildir (Thomas və Burnett, 2013: 13).

Nisbətən az məktəbdənkənar əhalisinin olduğu Braziliya və İndoneziya kimi ölkələrdə belə həssas sosial qrupların təhsilə daxil edilməsinin iqtisadi qazancları yenə də məktəbə qeydiyyatda alınmanın dövlət xərclərinin dəyərindən çoxdur (Thomas və Burnett, 2013).

Təhsildən təcrid olunma və məktəb təhsilinin fərdlər üçün yaratdığı iqtisadi imkanlar insanları yoxsulluğa sövq edir. Bununla belə əlilliyi olan uşaqların təhsili, rifah xərclərini və gələcəkdə asılılığı azaldır, digər ailə üzvlərini məşğulluq və digər məhsuldar fəaliyyətlərlə məşğul olmağa imkan verərək qayğı məsuliyyətlərindən azad edir və uşaqların potensial məhsuldarlığını və sərvət yaradılmasını artırır və bu da yoxsulluğun aradan qaldırılmasına kömək edir (Peters, 2003).

Filmer (2008: 141) "əlilliyi olan yetkinlərin, adətən, orta səviyyəli ailələrdən daha çox yoxsul ailələrdə yaşadığını aşkarladı: əlillik, təxminən 10 faiz bal ilə ən kasıb iki kvintilə düşmə ehtimalı ilə əlaqələndirilir" və o "hər əlavə təhsil ili, ən yoxsul iki kvintildə olma ehtimalında təxminən 2 ilə 5 faiz azalması ilə əlaqədardır" (Filmer, 2008: 150). Əlilliyi olan uşaqların məktəbə getmələri və digər uşaqlara nisbətən daha yüksək gəlir əldə etmələrini təmin edəcək insan kapitalı qazanma ehtimalı daha azdır və əlilliyin uzunmüddətli yoxsulluqla əlaqəli olduğunu düşüncülər (Filmer, 2008).

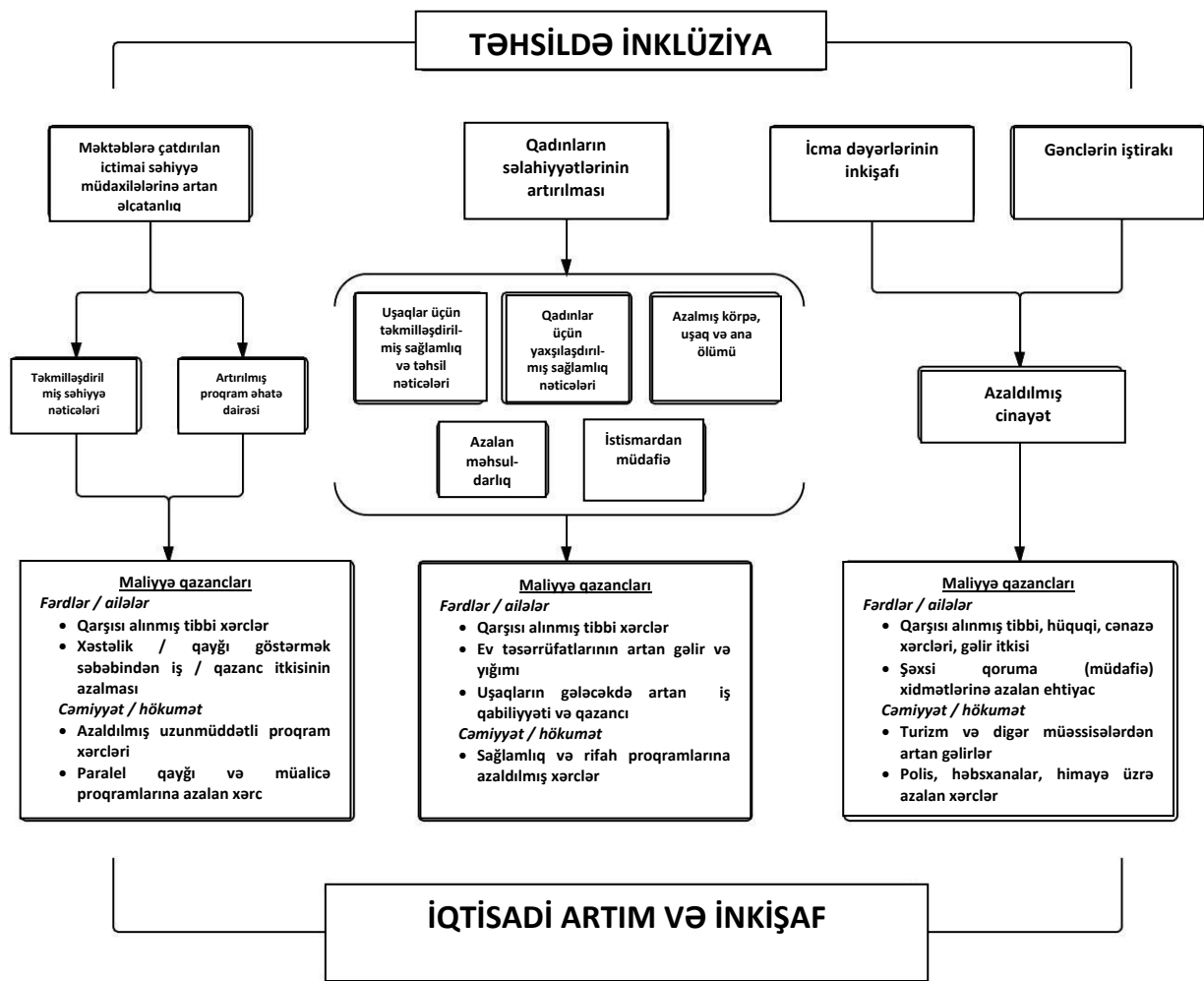
“Onların həm də məktəbə başlama ehtimalı azdır və bəzi ölkələrdə onların keçid nisbətləri daha azdır. Məktəbdə iştirak əlilliyi çatışmazlığı (və ya məktəbə gedə bilməmənin kəsiri) gender, kənd yerləri və ya iqtisadi vəziyyət kimi xüsusiyyətlərlə əlaqəli kəsirlərdən daha böyükdür” (Filmer, 2008: 159).

Filmer (2008) əlilliyi olan və olmayan uşaqlar arasındakı nailiyyət fərqi (boşluğunun) 1-ci sınıfdan başladığına və əlillik kəsirinin hər il artdığına görə, təhsilin ilk illərində məktəbə qəbulun artırılması və saxlanılmasının təmin edilməsi üçün səylərin göstərilməli olduğunu müdafiə edir.

Geniş çeşidli iqtisadi kontekstdə aparılan araşdırma daha yaxşı təhsil alan fərdlərin daha az təhsil almış həmkarlarına nisbətən daha çox qazandıqlarını, daha çox iş təhlükəsizliyinə, daha güclü sosial şəbəkələrə sahib olduqlarını və daha az işsizlik yaşadıqlarını göstərir (Lamichhane, 2013). Təhsil əmək haqqına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir, Nepalda aparılmış bir araşdırmada, əlilliyi olan şəxslər üçün təhsildən gəlirliliyin 19,3% ilə 25,6% arasında olduğu təxmin edilir (Lamichhane və Sawada, 2013: 86).

Filippində oxşar bir araşdırma aşkar etdi ki, əlilliyi olan insanlar arasında daha yüksək qazanc təhsilin artması və 25%-dən çox gəlir gətirməsi ilə əlaqədardır (Mori və Yamagata, 2009) və Çində hər əlavə təhsil ili əlilliyi olan şəxslər üçün əmək haqqının kənd sakinləri üçün təxminən 5%, şəhər sakinləri üçün 8% artması ilə nəticələnir (Liao və Zhao, 2013). Lamichhane və Sawada (2013) əlilliyi olan uşaqlara əlilliyi olmayanlara nisbətən təhsilin faydalarının daha çox ola biləcəyini tapdılar, onlar eyni zamanda, müəyyən əlilliyi olan şagirdlər (məsələn, eşitmə əlilliyi olan) tələb olunan dəstəyi ala bilmədikdə gəlirin azaldığını tapdılar.

Təcrid edilmənin iqtisadi xərcləri barədə sistemik ədəbiyyat icmalının nəticələri (sağlamlıq, təhsil və məşğulluğa yönəldilməklə) tədqiqatların 80%-də qeyd olunduğu kimi yoxsulluq və əlillik arasında bir əlaqə olduğu üçün “nəzəriyyə olunan əlillik-yoxsulluq əlaqəsini dəstəkləmək məqsədilə güclü empirik əsas” təmin edir (Morgon Banks və Polack, 2014: ii). İcmal həm də təklif etdi ki, inklüzivanın təhsilə təşviq edilməsi fərdlərə, ailələrə, icmalara və dövlətə potensial olaraq sosial və maddi qazanclar gətirə, eləcə də sağlamlıq, uşaq və ana ölümü, əhali artımı, gender səlahiyyətləri, vətəndaşlıq və cinayət hadisələrinə müsbət təsirlər göstərə bilər, lakin “təcrid etmə xərclərinin dərəcəsini, böyüklüyünü və əhatəsini və inklüziv müdaxilələrin təsirini anlamaq üçün təcili olaraq daha çox empirik tədqiqata ehtiyac vardır” (Morgon Banks və Polack, 2014: v). Şəkil 6 təhsilə cəlb (daxil) olunmağın sağlamlıq, sərvət və məşğulluğa geniş təsirini göstərir.



Şəkil 6: Təhsil yolu 2 – qeyri-məşğulluğun xərcləri və faydaları (Morgon Banks və Polack, 2014: 32).

Əlilliyi olan uşaqlar nəinki ibtidai təhsildən, həm də erkən uşaqlıqdan gənclər üçün ali təhsilə qədər faydalana bilər. Zambiya və Vyetnamdakı mütəxəssislər və icma könüllüləri tərəfindən ortaq şəkildə həyata keçirilən daşıma əsaslı müdaxilələr⁷, əlilliyi olan gənc uşaqlara motor, ünsiyyət və gündəlik yaşayış bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək etdi və eyni zamanda onların ailələrinin birliyi və dayanıqlığını artırdı (Le Fanu, 2014). Lamichhane (2012: 471) ali təhsilə əlçatanlığın əlilliyi olan insanların qazanclı və qənaətbəxş iş tapma ehtimalına təsir etdiyini aşkarladı və Türkiyə və Cənubi Koreyada aparılan araşdırmaların nəticələrinə dair hesabatlar, ali təhsilin görmə əlilliyi olan insanların məşğulluq müvəffəqiyyəti üçün yaxşı bir göstərici olduğunu aşkar etdi (Lamichhane, 2012: 472).

Əlilliyi olan kişilər və qadınlar, ali təhsil alsalar da və əlçatmaz fiziki mühitlər səbəbindən işlər mövcud olsa da, işə düzəlmək üçün bir çox maneələrlə qarşılaşırlar.

⁷ Portativ, əlavə dəstək ehtiyacları olan məktəbəqədər uşaqlar və onların ailələri üçün evə səfər edən təhsil xidmətidir. <http://www.portage.org.uk/>

Nepallı gözdən əlilliyi olan tədqiqatçı Lamichhane (2012) tərəfindən Nepalda fiziki, eşitmə və görmə əlilliyi olan 400 yetkin arasında aparılan araşdırma, binaların, tualetlərin və yolların müyəssər olmaması səbəbindən məşğulluq imkanlarının məhdud qalacağını aşkarladı.

İnklüziv cəmiyyətlərdə müəllimlərin rolu

Müəllimlər, təkcə öyrətdikləri uşaqlara deyil, həm də həmkarlarına, liderlik qruplarına, valideynlərə və daha geniş icmaya təsir göstərərək sinif daxilində inklüziv münasibətlər və gözləntilərin modelləşdirilməsində güclü rol oynayır. Əlilliyi olan müəllimlər, eləcə də inklüziyaya həssas olanlar, 'əlilliyi olan uşaqlarda pozitiv şəxsiyyətlərin təşviqi və əlilliyi olmayan uşaqların qərəzli münasibətlərinin aradan qaldırılması ilə' damğa və ayrışdırıcılıqla mübarizədə mühüm rol oynaya bilər (Mpokosa və Ndarahutse, 2008: 47).

Əlilliyi olan müəllimlərin işə qəbulunda çətinliklər ola bilər. Əlilliyi olan gənc kişilər və qadınlar müəllim kimi yetişmək üçün lazımı təhsil səviyyəsinə çatmaqda maneələrlə qarşılaşa bilərlər. Hindistanın Dehli Universiteti, xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlər üçün 1300 yer yaratdı, lakin orta məktəbləri bitirənlərin sayının məhdud olması səbəbindən bu yerlərin yalnız 300-nü doldura bildi (Le Fanu, 2014). Le Fanu (2014), müəllim hazırlığı kolleclərinə daxil olmaq üçün çevik siyasətlərin dəstəkləyici resurslar və təqaüdlərlə birlikdə bir həll yolu təklif edə biləcəyini tövsiyə edir. Banqladəşdə, birinci mərtəbədəki yataqxana otaqlarının, uyğun oturmaqların və sinif köməkçilərinin ayrılması şagirdlərin ali məktəblərə inklüziyasını asanlaşdırmışdır ((Ehsan, 2011: ix).

1989-cu ildə görmə əlilliyi olan insanların təşkilatının lobbi fəaliyyətindən sonra Nepal Təhsil Nazirliyi "görmə əlilliyi olan insanlar üçün müəyyən sayda tədris işi ayıraraq kvota əsaslı sistem" tətbiq etdi. Hazırda ölkənin hər yerində ümumtəhsil məktəblərində çalışan təxminən 350-yə yaxın görmə əlilliyi olan müəllim var (Lamichhane, 2012: 481). Əlilliyi olan yetkinlər arasında aparılan məşğulluq araşdırması, görmə əlilliyi olan respondentlərin 43%-nin Nepaldakı ümumtəhsil məktəblərində müəllim işlədiyini, daha az sayda eşitmə əlilliyi olan müəllimlərin eşitmə əlilliyi olan şagirdlər üçün xüsusi məktəblərdə işlədiyini aşkar etdi (Lamichhane, 2012). Hər hansı bir ölkədə bu qədər çox sayda əlilliyi olan müəllimin işləməsi qeyri-adi haldır və bu təşəbbüsə milli əlilliyi olan şəxslərin təşkilatının rəhbərlik etməsi böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Nəticə

Təcrid edilmənin iqtisadi və sosial xərcləri yüksəkdir. Bir çox aşağı və orta gəlirli iqtisadiyyatlar, çox sayda əhalinin məktəbdən kənar qalmasından, ümumdünya ibtidai qeydiyyatata nail olmaq üçün dövlət xərclərinin artmasından daha böyük itkilərə məruz qalırlar. Bütün uşaqların əsas təhsilə yazılmasının məhsuldar bir sərmayə olduğu aydındır və bu, ağıllı sərmayədir. Təhsilin iqtisadi faydaları məlumdur və onun töhfə verə biləcəyi inklüziv artım, tərifi görə açıq, bərabər, tolerant və ədalətli cəmiyyətlərə söykənir.

Bu bölmədə əlilliyi olan uşaqlar və böyüklər üçün sosial və məşğulluq imkanları təmin edərək inklüziv cəmiyyətlərə və inklüziv artımlarına töhfə verən təhsilə inklüziv yanaşmalara dair bəzi nümunələri verilmişdir. Təhsilə və məşğulluğa əlçatanlıq üçün əhəmiyyətli münasibət və ekoloji maneələrin aradan qaldırılması lazım olsa da, əlilliyi olan uşaqların məktəbə yazılması fərdləri və onların ailələrini yoxsulluqdan qurtarmaq potensialına malikdir.

Bölmə 4: İnküziv təlim üçün alətlər dəsti

Bu bölmə, diqqəti əsasən sinif təcrübəsinə dair təlimatlara yönəldərək inküziv təhsilə dair mövcud alətlər dəstini ümumiləşdirir. Bu alətlər dəsti onlayn əlillik və inküziya resurs mərkəzləri - Təhsil Şəbəkəsinin Yaradılması (EENET) və Mənbə (Handicap International) vasitəsilə müəyyən edilmişdir (həmçinin mütəxəssislərin tövsiyələri).

Ainscow, M. (2004). *Sinifdə xüsusi ehtiyaclar: Müəllim üçün Təhsil Təlimatı*. Paris: YUNESKO nəşriyyatı. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135116e.pdf>

Bu, 1990-cı illərin əvvəllərində müəllimlərin inküzivlik haqqında öyrənməsi üçün hazırlanan YUNESKO-nun təlim paketinin yenilənmiş versiyasıdır. Bələdçi 50-dən çox ölkədə istifadə olunmuş və müxtəlif ölkələrin şərtlərinə uyğunlaşdırılmışdır. Sözügedən sənəd, təhsil işçilərinə ümumtəhsil məktəblərində müxtəlif şagirdlərlə işləmək üçün müəllimlərin bacarıqlarını artırmağa dair fikirlər təqdim edir. Həmçinin, o, dünyada artıq həyata keçirilmiş təşəbbüslər daxil olmaqla müəllimlərin təhsil metodlarına dair məsləhətlər verir. Kitabda həm müəllim namizədləri, həm də artıq fəaliyyət göstərən müəllimlərin inkişafının vacibliyi vurğulanır və ümumtəhsil məktəblərində şagird müxtəlifliyinin məktəbin həyatına necə müsbət təsir göstərə biləcəyi nümayiş etdirilir.

Booth, T. və Ainscow, M. (2011). *İnküziya indeksi: Məktəblərdə öyrənmə və iştirakın inkişaf etdirilməsi*. Üçüncü buraxılış, Bristol: CSIE. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

Bu resurs, məktəblərə təhsil üzrə bütün maraqlı tərəfləri cəlb edən, o cümlədən öyrənmə və iştirak üçün maneələrin necə azaldılacağını araşdıran özünütəhlil və inkişaf prosesini təqdim edərək məktəblərin inküziv inkişafını dəstəkləmək üçün hazırlanmışdır. Rəsmi olaraq yüksək/orta gəlirli parametrlər üçün hazırlanmış olsa da, indeksin bu üçüncü nəşri tərcümə edilmiş və 39 ölkədə istifadə edilmiş, habelə inkişaf etməkdə olan ölkələr nəzərə alınmaqla əhəmiyyətli dərəcədə yenilənmişdir. İndeks əlçatan tərzdə yazılıb və məktəbləri hər hansı bir kontekst üçün inküziyaya dair dəyərli və əlaqəli suallar verməyə təşviq edir.

Handicap International (2014, tezliklə çap olunacaq). *İnküziv müəllim üçün təlim dəsti*. Lion: Handicap International.

“Handicap International” təşkilatının 16 ölkədə həyata keçirilən inküziv təhsil layihələri çərçivəsində daha aydın təlimat tələblərinə cavab olaraq hazırlanmış bu alətlər dəsti ümumtəhsil öyrənmə mühitlərində əlilliyi olan uşaqların keyfiyyətli təhsilə əlçatanlığını artırmaq üçün mövcud müəllim hazırlığının təhlilinə əsaslanır. Sənəd, dayanıqlı müəllim hazırlığı nəticələrini əldə etmək üçün oxucunu təlimdən əvvəl, təlim zamanı və təlim sonrasında zəruri olan müxtəlif mərhələlərdən keçirir. Resurs, müəllim hazırlığı proqramlarının və dərslərinin necə hazırlanacağına dair təlimatlar, o cümlədən həm inküziv təhsilin əlaqəli təmsilçiliyi, həm də praktiki tətbiqetmə ilə bağlı məsləhətləri təqdim edir.

INEE (2009). *Fövqəladə hallarda təhsil: Hər kəs daxildir. İnküziv Təhsil üzrə İNEE cib təlimatları*. Cenevrə: Fövqəladə Hallarda Təhsil üzrə Şəbəkə (INEE).

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE_in_Emergencies_INEE.pdf

Bu qısa bələdçi, fəvqəladə hallarda inklüziv təhsil yanaşması üçün faydalı prinsipləri əks etdirir və planlaşdırma, həyata keçirmə və monitorinq üçün məsləhətlər verir. Bələdçi, inklüziyaya qarşı müqavimət məsələsini də nəzərdən keçirir və təşkilatların fəvqəladə hallar üzrə işçilərinə daha inklüziv təhsil tədbirlərini inkişaf etdirmələri üçün dəstəkləmə yollarını vurğulayır. Ərəb, İndoneziyanın Bahasa, ingilis, fransız və ispan dillərində mövcuddur.

INEE (2010). Əlilliyi olan təhsilənləri dəstəkləmək üçün İNEE cib təlimatları. Cenevrə: Fəvqəladə Hallarda Təhsil üzrə Şəbəkə (INEE).

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/INEE_Supporting_Learners_with_Disabilities.pdf

Bu qısa bələdçi, əlilliyi olan uşaqları və gəncləri böhrandan əvvəl, böhran zamanı və ya böhran sonrası təhsilə cəlb etmək üçün praktik fikirlər və təkliflər təqdim edir. Fəaliyyətlər həm dövlət, həm də qeyri-dövlət kontekstində müəllim təcrübəsini gücləndirmək üçün hazırlanmışdır, həmçinin təhsil menecerləri və müəllim təlimçiləri üçün müəllimlərin inkişaf sxemlərinə və resurslarına daxil edilmək üçün uyğunlaşdırıla bilər. Bələdçidə inklüziv prinsiplər, məktəbə əlçatanlıq, dəstək ehtiyaclarının tanınması, dərslər cədvəli və sinif idarəetməsi, planlaşdırma və qiymətləndirmə öz əksini tapmışdır.

INEE (2011). Müəllimlər hər kəsin öyrənməsinə kömək edə bilər. Nyu-York: Fəvqəladə hallarda Təhsil üzrə Təşkilatlararası Şəbəkə (INEE).

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teachers_can_help_everyone_learn_poster.pdf

Bu afişada məktəblərini və siniflərini daha inklüziv etməkdə müəllimləri təşviq etmək üçün hazırlanmış sadə mesajlar öz əksini tapmışdır.

Le Fanu, G. (2000). Görmə əlilliyi olan uşaqların inklüziv təhsili: Qeyri-formal məktəblər üçün bələdçi. Banqladeş: Helen Keller International.

<http://www.hki.org/research/Inclusive%20education%20for%20CVI.pdf>

Banqladeşdə hazırlanmış bu təlimatda az və ya heç görmə qabiliyyəti olmayan uşaqların ümumtəhsil, qeyri-formal siniflərə necə cəlb edilə biləcəyi nəzərdən keçirilir. Çatımlı üslubda yazılmış bu mənbə görmə zəifliyinin səbəbləri, çap və Brayl əlifbasında oxuma və yazma, riyaziyyat, oriyentasiya və hərəkətilik, gündəlik yaşayış bacarıqları, idman və oyunları əhatə edir.

Mendis, P. (2006). Erkən uşaq baxımı və inkişaf mərkəzlərindəki əlilliyi olan uşaqlar: Müəllimlər üçün resurs kitabı. Şri-Lanka: Save the Children.

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/ECCD_Disability_Manual.pdf

Şri-Lankada Uşaq İnkişafı və Qadınların Səlahiyyətləndirilməsi Nazirliyi, Açıq Universitet, Milli Təhsil İnstitutu, yerli QHT-lər və "Save the Children" şəbəkəsi tərəfindən hazırlanmış bu əl kitabçası əlilliyi olan oğlan və qız uşaqlarını məktəbəqədər yaşda və ya erkən uşaqlıq dövründə dəstəkləmək üçün müəllim potensialının artırılması üçün hazırlanmışdır. Resurs, xüsusi əlilliyi olan uşaqlara dəstək, valideynlər, icmalar və istinad sistemləri ilə işləməkdən bəhs edir.

McConkey, R. (2001). Inklüziv siniflərdə uşaqların ehtiyaclarının cavablandırılması və başa düşülməsi: Müəllimlər üçün təlimat. Paris: YUNESKO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>

Inklüziv təcrübəsi olan və olmayan müəllimlər üçün hazırlanmış bu praktik təlimat öyrənməkdə xüsusi çətinliyi olan uşaqları dəstəkləməkdir. Təlimat, müxtəlif qüsurlar və onlarla birlikdə ortaya çıxan

ümumi öyrənmə çətinliklərinin aradan qaldırılması barədə əsas faktları təqdim edir, sinif uyğunlaşmalarını təklif edir, tədris planında dəyişikliklər daxil olmaqla müxtəlifliyə cavab vermək üçün tədris strategiyalarını təsvir edir, o cümlədən müəllimləri ailələr, icma üzvləri, sağlamlıq və sosial qayğı mütəxəssisləri və başqaları ilə işləmək üçün təşviq edir.

Perner, D. (2004). *Tədris təcrübəsinin dəyişdirilməsi: Şagirdlərin müxtəlifliyinə cavab vermək üçün kurikulumun differensiallaşdırılmasından istifadə edilməsi*. Paris: YUNESKO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>

Bu dərslik, böyükmiqyaslı sinif ölçüləri və azsaylı resurslar şəraitində tədrislərini uyğunlaşdırmaq, dəyişdirmək və fərqləndirmək üçün müəllim imkanlarını genişləndirmək və inkişaf etdirmək məqsədi daşıyır. Differensiallaşdırma yolu ilə inklüzivni yaxşılaşdırmaq üçün təkliflər, strategiya və fəaliyyətlər beş bölmədə yer alır: kurikulumun differensiallaşdırılması və şagirdlərimiz; ətraf mühit strategiyaları; təlimatlı öyrənmə strategiyaları; qiymətləndirmə strategiyaları; və xülasə. Burada keys nümunələri yanaşmaların əks olunması üçün istifadə olunur və nümunə dərs planları təqdim olunur.

Stubbs, S. (2008). *Inklüziv təhsil: Azsaylı resurslar olan məkanlar*. Oslo: Atlas Alliance.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>

Bu resurs kitabçası inklüzivni genişmiqyaslı yanaşmanı nümayiş etdirsə də, inklüziv təhsilin tətbiq olunmasına dair praktiki hissəyə malikdir. Resurs maneələrini aşmaq üçün planlaşdırma və tətbiqetmə vasitələri ilə bağlı addım-addım tövsiyələr və təlimatlar verir.

Thomas, P. və Vichetra, K. (2003). *Kambocada Inklüziv Təhsil Təlimi: Əlillik və xüsusi ehtiyaclar üzrə müəllimlərin ixtisasartırması*. Mançester: EENET.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/cambodia.php>

Əlilliyi olanlar üzrə Fəaliyyət Şurası və Kamboca Gənclər, Təhsil və İdman Nazirliyi tərəfindən yazılmış bu məşhur təlim bələdçisi, ibtidai sinif müəllimləri üçün beş gün ərzində ayrı-ayrılıqda və ya intensiv şəkildə keçilməsi məqsədilə hazırlanmış altı moduldan ibarətdir. Təlim müəllimlərin xüsusi ehtiyacları tanımaq və əlilliyi başa düşmək qabiliyyətini inkişaf etdirir, beynəlxalq və milli siyasət konteksti və sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün təhsildəki maneələr barədə məlumatlılığı artırır, “yaxşı tədris üçün səkkiz qızıl qayda”nı təqdim edir, uşaqların şifahi və yazılı ünsiyyətinə, oxumasına və riyaziyyat biliklərinə kömək etmək üçün praktiki tədris üsullarını təsvir edir, o cümlədən xüsusi əlilliyi olan uşaqların tədrisi ilə bağlı tövsiyələr vermək üçün bir vəziyyət araşdırması yanaşmasını tətbiq edir.

YUNESKO Banqkok (2004-13). *Müxtəlifliyin dəstəklənməsi: Öyrənmə üçün əlverişli inklüziv mühitin yaradılması üçün vasitələr dəsti*. Banqkok: YUNESKO.

<http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/resources/ilfe-toolkit/>

Bir sıra kitabçalar silsiləsindən hazırlanmış bu alətlər dəsti uşaqlar üçün əlverişli öyrənmə mühitlərinin yaradılması ilə bağlı praktik bələdçini təqdim edir. Inklüzivliyi artırmaq üçün islahatlar prosesində iştirak edənlər də daxil olmaqla, ibtidai məktəbdən ali təhsilə qədər çalışan müəllimlər üçün nəzərdə tutulmuş rəhbərlik özünütəhsil üçün alətlər və fəaliyyətlər təklif edir. 3, 4 və 5-ci kitabçalar əsas diqqəti inklüziv siniflər, sinif idarəçiliyi, differensiallaşdırma, resurslar və qiymətləndirmə üzərində cəmləyir.

ÜST (2010). *Təhsil Komponenti. İcmaya əsaslanan reabilitasiya. CBR Təlimatları. Cenevrə: ÜST.*
http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241548052_education_eng.pdf?ua=1

Bu, CBR təcrübəçiləri üçün erkən uşaqlıqdan başlayaraq ibtidai, orta və ali məktəbə qədər və nəhayət ömür boyu təhsilə qədər təhsildəki fərqli mərhələlərə dair ətraflı təlimatlar dəstini əhatə edən bölmədir. Təlimatlar oxucuların diqqətini əlilliyi olan böyüklər arasında aşağı savadlılıq dərəcələrinə - kişilər üçün 3%, qadınlar üçün 15%-ə qədər aşağı olmasına və bu səbəbdən CBR işçilərinin icma səviyyəsində təhsil işlərinə cəlb olunmasının vacibliyinə yönəlmişdir.

Istinadlar

- Acedo, C., Opertti, R., Brady, J. and Duncombe, L., Eds (2011). *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education*. Follow-up of the 48th Session of the International Conference on Education. Paris/Geneva UNESCO/IBE. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214724e.pdf>
- Ahmed, M., Sharma, U. and Deppeler, J. (2012). Variables Affecting Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3): 132-140. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x/abstract>
- Ainscow, M. and Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects*, 38(4): 15-34. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0>
- Arbeiter, S. and Hartley, S. (2002). Teachers' and Pupils' Experience of Integrated Education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1): 61-78. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120120115334#.U9tUxWNo5yE>
- Bakhshi, P., Kett, M. and Trani, J-F. (2013). *What are the Impacts of Approaches to Increase the Accessibility to Education for People with a Disability across Developed and Developing Countries and What is Known about the Cost Effectiveness of Different Approaches?* London: EPPI Centre. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=G4OmSWb9tic%3D&tabid=3419>
- Bines, H. and Lei, P. (2011). Disability and Education: The longest Road to Inclusion. *International Journal of Educational Development*, 31(5): 419-424. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931100071X>
- Commission on Growth and Development (2008). *Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*. Washington DC: The World Bank. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/ORGANIZATION/EXTPREMNET/0,,contentMDK:23225680~pagePK:64159605~piPK:64157667~theSitePK:489961,00.html>
- CREATE (2008). *Reconceptualising Access to Education*. Policy Brief 1. Brighton: University of Sussex. http://www.create-rpc.org/pdf_documents/Policy_Brief_Zones.pdf
- Croft, A.M. (2006). Prepared for Diversity? Teacher Education for Lower Primary Classes in Malawi. In: Little, A.W. (Ed), *Education for All and Multigrade Teaching*. Dordrecht: Springer. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-4591-3_6#page-1
- Croft, A. (2010). *Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries*. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 36. Brighton: University of Sussex Centre for International Education. http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA36.pdf
- Croft, A. (2013). Promoting Access to Education for Disabled Children in Low-income Countries: Do We Need to Know how Many Disabled Children There Are? *International Journal of Educational Development*, 33: 233-243. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312001137>

Das, S.N. (2014). *Do "Child Friendly" Practices Affect Learning? Evidence from Rural India*. Working Paper No.14-03. Institute of Education, London: Department of Quantitative Social Science.
<http://repec.ioe.ac.uk/RePEC/pdf/qsswp1403.pdf>

de Boer, A., Jan Pijl, S. and Minnaert, A. (2011). 'Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature'. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3): 345-346. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603110903030089>

Deluca, M., Tramontano, C. and Kett, M. (2014). *Promoting the Provision of Inclusive Primary Education for Children with Disabilities in Mashonaland West Province, Zimbabwe*. UK: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre, UCL. <http://library.iated.org/view/DELUCA2014PRO>

Deng, M. and Holdsworth, J.C. (2007). From Unconscious to Conscious Inclusion: Meeting Special Education Needs in West China. *Disability & Society*, 22(5): 507-522.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590701427644>

DFID (2010). *Education for Children with Disabilities - Improving Access and Quality*. Guidance Note. A DFID Practice Paper. London: DFID. <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2012/04/07-Disability-Inclusion-How-To-Note.pdf?19bc4d>

DFID (2013). *Education Position Paper: Improving Learning, Expanding Opportunities*. London: DFID. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/225715/Education_Position_Paper_July_2013.pdf

DFID (2014). *Economic Development for Shared Prosperity and Poverty Reduction: a Strategic Framework*. London: DFID.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/276859/Econ-development-strategic-framework.pdf

EdQual (2010a). *Determinants of Primary Students' Attainment in Africa*. Policy Briefing No 1. Bristol: EdQual. <http://www.edqual.org/publications/policy-briefs/pb1.pdf>

EdQual (2010b). *A Framework for Education Quality*. Policy Briefing No 10. Bristol: EdQual.
<http://www.edqual.org/publications/policy-briefs/edqualpb10.pdf>

EENET (2006). *Enabling Education. Special Edition: Teacher Education*. Issue 10. Manchester: EENET.
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/enabling_education10.pdf

Ehsan, A.M. (2011). *Follow Up Review of Primary Teachers' Training Program in Bangladesh*. UNESCO Bangkok.

Elwan, A. (1999). *Poverty and Disability: A Survey of the Literature*. Social Protection Discussion Paper Series. No. 9932. Washington: World Bank. http://www.handicap-international.fr/bibliographie-handicap/4PolitiqueHandicap/hand_pauvrete/HandPovSurvey.pdf

Filmer, D. (2008) Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys. *The World Bank Economic Review*, 22(1): 141-163.

http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/2806581239044853210/599507346917324202/Disability_Poverty_and_Schooling_in_Developing_Countries.pdf

Giangreco, M.F. (2007). *Absurdities and Realities of Special Education: The Complete Digital Set [searchable CD]*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <http://www.sagepub.com/books/Book232648>

Glewwe, P., Park, A. and Zhao, M. (2012). *Visualizing Development: Eyeglasses and Academic Performance in Rural Primary Schools in China*. Center for International Food and Agricultural Policy. Working Paper WP12-2. <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/120032/2/WP12-2.pdf>

Global Campaign for Education (2014). *Send All my Friends to School*. Global Campaign for Education. <http://www.sendmyfriend.org/wp-content/uploads/2014/06/GCE-UK-report-Send-ALL-My-Friends-to-School-2014.pdf>

Grimes, P. (2009). *A Quality Education for All. A History of the Lao PDR Inclusive Education Project 1993-2009*. Oslo: Save the Children Norway. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf

Handicap International (no date). *Promoting an Inclusive Socio-Educational Approach in Rwanda*. Lyon, France: HI. <http://www.handicapinternational.be/en/projects/promoting-an-inclusive-socio-educational-approach-in-rwanda>

INEE (2009). *Education in Emergencies. Including Everyone. INEE Pocket Guide to Inclusive Education*. Geneva: Inter-agency Network on Education in Emergencies (INEE). www.eenet.org.uk/resources/docs/IE_in_Emergencies_INEE.pdf

INEE (2010). *Supporting Learners with Disabilities. INEE Pocket Guide*. Geneva: Inter-agency Network on Education in Emergencies (INEE). http://www.eenet.org.uk/resources/docs/INEE_Supporting_Learners_with_Disabilities.pdf

International Disability and Development Consortium (2013). *Every Child Needs a Well-Trained Inclusive Teacher*. Brussels: IDDC. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Every_Child_Needs_a_Teacher_leaflet.pdf

Johnstone, C.J. and Chapman, D.W. (2009). Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2): 131-148. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120902868582#.U8-IDvldV1A>

Karangwa, E. (2013). *International Agencies: What is their Contribution to the Future of Inclusive Education in Rwanda?* Kigali Institute of Education. http://www.ukfiet.org/cop/wp-content/uploads/2013/11/Karawangwa_International-agencies-What-is-their-contribution-to-the-future-of-Inclusive-Education-in-Rwanda.pdf

Khatleli, P., Mariga, L., Phachaka, L. and Stubbs, S. (1995). Schools for All: National Planning in Lesotho. In: B. O'Toole and R. McConkey (Eds.), *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities* (pp.135-160). Chorley: Lisieux Hall Publications. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/inno_dev_coun.php
<http://english.aifo.it/disability/documents/innovations/10lesotho.pdf>

- Kristensen, K., Omagar-Loican, M., Onen, N. and Okot, D. (2006). Opportunities for Inclusion? The Education of Learners with Special Educational Needs and Disabilities in Special Schools in Uganda. *British Journal of Special Education*, 33(3): 139-147. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2006.00429.x/abstract>
- Lamichhane, K. (2012). Employment Situation and Life Changes for people with disabilities: evidence from Nepal, *Disability & Society*, 27:4, 471-485. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.659462?journalCode=cdso20>
- Lamichhane, K. and Sawada, Y. (2013). Disability and Returns to Education in a Developing Country. *Economics of Education Review*, 37: 85-94. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277571300109X>
- Lanchovichina, E. and Lundstrom, S. (2009). *Inclusive Growth Analytics: Framework and Application*. World Bank Policy Research Working Paper No. 4851. Washington DC: World Bank. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2009/03/03/000158349_20090303083943/Rendered/PDF/WPS4851.pdf
- Lang, R. and Murangira, A. (2009). *Disability Scoping Study*. DFID Uganda. http://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/downloads/06052009_Disability_Scoping_Study_Uganda.pdf
- Le Fanu, G. (2013). The Inclusion of Inclusive Education in International Development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development*, 33(2): 139-148. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312000405>
- Le Fanu, G. (2014). International Development, Disability, and Education towards a Capacities- focused Discourse and Praxis. *International Journal of Educational Development*, 38: 69-79. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000303>
- Liao, J. and Zhao, J. (2013). *Rate of Returns to Education of Persons with Disabilities in Rural China*. International Conference on Applied Social Science Research (ICASSR)/Atlantis Press. www.atlantispress.com/php/download_paper.php?id=6755
- Lynch, P. and Lund, P. (2011). *Education of Children and Young People with Albinism in Malawi*. London: Commonwealth Secretariat. Field report for the Commonwealth Secretariat. <http://curve.coventry.ac.uk/open/file/aced2b3f-539d-2ef0-1b2c-7adccfc29ab9/1/Education.pdf>
- Lynch, P., Lund, P. and Massah, B. (2014). Identifying Strategies to Enhance the Educational Inclusion of Visually Impaired Children with Albinism in Malawi. *International Journal of Educational Development*. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000595>
- Lynch, P. and McCall, S. (2007). The Role of Itinerant Teachers. *Community Eye Health Journal*, 20(60): 26-27. <http://www.cehjournal.org/article/the-role-of-itinerant-teachers/>
- Lynch, P. and McCall, S. (2010). Impact of Educational Inclusion on Children with Visual Impairment in Malawi. *The Educator*, 22 (2): 28-32. <http://icevi.org/pdf/The-Educator-January2010.pdf>
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. and Njoroge, M. (2011). Inclusive Educational Practices in Kenya: Evidencing Practice of Itinerant Teachers who Work

with Children with Visual Impairment in Local Mainstream Schools. *International Journal of Educational Development*, 31(5): 478-488.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310001203>

Miles, S. (2009). Engaging with Teachers' Knowledge: Promoting Inclusion in Zambian Schools. *Disability and Society*, 24(5): 611-624.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590903010990#.U9Iw0vldVps>

Miles, S., Beart, J. and Wapling, L. (2011). Including Deaf Children in Primary Schools in Bushenyi, Uganda: a Community-based Initiative. *Third World Quarterly*, 32(8): 1467-1477.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2011.604523#.U-JYsWOrAuA>

Miles, S., Fefoame, G.O., Mulligan, D. and Haque, Z. (2012). Education for Diversity: The Role of Networking in Resisting Disabled People's Marginalisation in Bangladesh. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2): 283-302.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2012.650482?journalCode=ccom20>

Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. (2013). Disability and Poverty in Developing Countries: A Multidimensional Study. *World Development*, 41: 1-18.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X12001465#>

Mont, D. (2014). *Disability Data in Education Management Information Systems*. New York: UNICEF

http://education-equity.org/wp-content/uploads/2014/01/8.2_UCL_DanMont_ENG_2.pdf

Morgon Banks, L. and Polack, S., (2014). *The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of Persons with Disabilities: Evidence from Low and Middle Income Countries*. International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

<http://disabilitycentre.lshtm.ac.uk/files/2014/07/Costs-of-Exclusion-and-Gains-of-Inclusion-Report.pdf>

Mori, S. and Yamagata, T.A. (2009). *A Note on Income and Poverty of Persons with Disabilities in Metro Manila*. Poverty Reduction for the Disabled in the Philippines-Livelihood Analysis from the Data of PWDs in Metro Manila IDE-JETRO.

http://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Jrp/pdf/151_03.pdf

Mpokosa, C. and Ndarahutse, S. (2008). *Managing Teachers: The Centrality of Teacher Management to Quality Education. Lessons from Developing Countries*. CfBT and VSO.

http://www.vsointernational.org/Images/Managing_Teachers_tcm76-20998.pdf

Otaah, P., Arthur, A. and Bohan-Jacquot, S. (2013). Assessing the Inclusiveness of Mainstream Schools in Ghana. *Enabling Education Review*, 2: 26.

http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/eer2/page26.php

National Council of Educational Research and Training (2012). *National Achievement Survey Class V*. Delhi, India: NCERT.

<http://www.ssatcfund.org/LinkClick.aspx?fileticket=TEJBnXMcOiQ%3D&tabid=2508>

- Nguyen, X.T. and Mitchell, C. (2014). Inclusion in Vietnam: An Intersectionality Perspective on Girls with Disabilities and Education. *Childhood*, May 2014.
<http://chd.sagepub.com/content/early/2014/05/07/0907568214524459.abstract>
- Parasuram, K. (2006). Variables that Affect Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusive Education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3): 231-242.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590600617352?journalCode=cdso20>
- Peters, S. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs*. Washington, DC: World Bank. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/09/08/000160016_20030908131732/Rendered/PDF/266900WP0English0Inclusive0Education.pdf
- Save the Children (2008). *Making Schools Inclusive. How Change can Happen. Save the Children's Experience*. London: Save the Children.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Making%20schools%20inclusive%20SCUK.pdf>
- Serpell, R., Mumba, P. and Chansa-Kabali, T. (2011). Early Educational Foundations for the Development of Civic Responsibility: An African Experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134): 77-93. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cd.312/abstract>
- Singal, N. (2008). Working Towards Inclusion: Reflections from the Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008): 1516-1529.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000176>
- Singal, N. (2009). *Education of Children with Disabilities in India*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010, 'Reaching the Marginalized'. Paris: UNESCO.
<http://wadhvani-foundation.org/wp-content/themes/wadhvani-new/img/ond/2009-Report-on-Education-among-Disabled-children.pdf>
- Singal, N., Jeffrey, R., Aanchal, J. and Sood, N. (2011). The Enabling Role of Education in the Lives of Young People with Disabilities in India: Achieved and Desired Outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10): 1205-1218.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2011.555076#.U-JqyGORauA>
- Srivastava, M., de Boer, A. and Pijl, S.J. (2013). Inclusive Education in Developing Countries: a Closer look at its Implementation in the last 10 Years. *Educational Review*.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.847061>
- Steinfeld, E. (2005). *Education for All: The Cost of Accessibility*. Washington DC: World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/10324/388640EdNotes1August2005CostOfAccess12.pdf?sequence=1>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are Few Resources*. Oslo: Atlas Alliance.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- Thomas, M. and Burnett, N. (2013). *Exclusion from Education: The Economic Cost of Out of School Children in 20 Countries*. Washington, DC: Results for Development and Educate a Child.

<http://r4d.org/sites/resultsfordevelopment.org/files/resources/Exclusion-from-Education-Final-Report.pdf>

Trani, J-F., Kett, M., Bakhshi, P. and Bailey, N. (2011). Disability, Vulnerability and Citizenship: to What Extent is Education a Protective Mechanism for Children with Disabilities in Countries Affected by Conflict? *International Journal of Inclusive Education*, 15(10): 1187-1203.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2011.555078?journalCode=tied20>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2010). *Reaching the Marginalized. Education for All Global Monitoring Report 2010*. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>

UNESCO (2012). *Youth and Skills. Putting Education to Work. Education for All Global Monitoring Report 2012*. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/>

UNESCO (2013). *Schooling for Millions of Children Jeopardized by Reductions in Aid*. Policy Paper 09. Paris: UNESCO Education for All Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221129E.pdf>

UNESCO (2014). *Learning for All. Education for All Global Monitoring Report 2013/14* Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/>

UNESCO Institute for Statistics (2014). *Progress in Getting all Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*. Policy Paper 14/Fact Sheet 28. Paris: UNESCO Institute for Statistics. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228184e.pdf>

UNICEF (2013). *State of the World's Children: Children with Disabilities* New York: UNICEF. <http://www.unicef.org/sowc2013/report.html>

UNICEF (2014). *Strengthening Statistics on Children with Disabilities: UNICEF's Work and Planned Activities*. New York: Data and Analytics Section, UNICEF. http://www.un.org/disabilities/documents/events/2014_summary_strengthening_statistics_children_with_disabilities.pdf

United Nations (2010). *The Millennium Development Goals Report 2010*. New York: UN. <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202010%20En%20r15%20-low%20res%2020100615%20-.pdf>

United Nations (2011). *The Millennium Development Goals Report 2011*. New York: UN. [http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/\(2011_E\)%20MDG%20Report%202011_Book%20LR.pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/(2011_E)%20MDG%20Report%202011_Book%20LR.pdf)

United Nations (2013a). *The Millennium Development Goals Report 2013*. New York: UN. <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>

United Nations (2013b). *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development*. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. New York: UN. <http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UN-Report.pdf>

Villa, R.A., Tac, L.V., Muc, P.M., Ryan, S., Thuy, N.T.M., Weill, C. and Thousand, J.S. (2003). Inclusion in Viet Nam: More than a Decade of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1): 23-32. <http://rps.sagepub.com/content/28/1/23.abstract>

Wapling, L. (2010). *Evaluation of the Bushenyi District Inclusive Education Programme*. Deaf Child Worldwide: Uganda.

Wilson, K., Miles, S. and Kaplan, I. (2008). *Family Friendly! Working with Deaf Children and their Communities Worldwide*. London: Deaf Child Worldwide. http://www.deafchildworldwide.info/publications_and_resources/resource_library/useful_publications/family_friendly.html

WHO (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf

World Bank (2008). *Project Appraisal Document on a Proposed Credit to the People's Republic of Bangladesh for a Disability and Children-at-risk Project*. Washington DC: World Bank http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/06/16/000333037_20080616025100/Rendered/PDF/417950PAD0P1061ly100IDAR20081021911.pdf

Yeo, R. and Moore, K. (2003). Including Disabled People in Poverty Reduction Work: "Nothing About Us, Without Us". *World Development*, 31(3): 571–590. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X02002188>

Yousafzai, A.K., Lynch, P. and Gladstone, M. (2014). *Moving Beyond Prevalence Studies: Screening and Interventions for Children with Disabilities in Low-income and Middle-income Countries*. Global Child Health. <http://adc.bmj.com/content/early/2014/03/19/archdischild-2012-302066.abstract>