

İNKLÜZİV SİNİFLƏRDƏ TƏTBİQ OLUNAN PEDAQOJİ METODLARIN TƏHLİLİ

ANAR XƏLƏFOV

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin doktorantı.

E-mail: anar.khalafov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9856-0556>

Məqaləyə istinad:

Xələfov A. (2023). İnküziv siniflərdə tətbiq olunan pedaqoji metodların təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 25–38

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.07.2023

Qəbul edilib: 30.08.2023

ANNOTASIYA

Məqalədə beynəlxalq təcrübədə istifadə olunan və elmi tədqiqatlarda inklüziv siniflərdə təlimin keyfiyyətinə təsiri baxımından öz effektivliyini isbat etmiş pedaqoji metodlar təsvir olunur. Tədqiqatçı inklüziv sinifdə tətbiq olunan pedaqoji metodları iki qrupa bölür: şagirdlərə uyğunlaşdırılması üçün istifadə olunan metod və strategiyalar; şagirdlərin təlimdə iştirakını təmin edən pedaqoji metodlar. Məqalədə təqdim olunan pedaqoji metodlar və strategiyalar inklüziv siniflərdə fənləri tədris edən müəllimlərə, eləcə də həmin məktəblərin korreksion pedaqoqlarına təlimin təşkili üçün kömək edə bilər.

Açar sözlər: İnküziv sinifdə pedaqoji metodlar, inklüziv sinifdə şagirdlərin fəal iştirakı, inklüziv sinifdə təlimin şagirdlərə uyğunlaşdırılması.

ANALYSIS OF INSTRUCTIONAL METHODS APPLIED IN THE INCLUSIVE CLASSES

ANAR KHALAFOV

PhD student, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: anar.khalafov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9856-0556>

To cite this article:

Khalafov A. (2023). Analysis of instructional methods applied in the inclusive classes. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 25-38

Article history

Received: 18.07.2023

Accepted: 30.08.2023

ABSTRACT

The current article describes instructional methods that are widely used in the world practice and have proven their effectiveness in the field of scientific research, especially, in influencing the quality of instruction in inclusive classes. The researcher divides the instructional methods used in the inclusive classroom into two groups: the first group includes methods and strategies that focus on adapting learning to the needs of students and the second group contains instructional methods that ensure the active participation of all students in the instructional process. The teachers are able to use the methods and strategies explained in the research work to organize the instructional process in the inclusive classes, as well as correctional teachers working in the inclusive schools.

Keywords: Instructional methods in the inclusive classroom, active participation of students in the inclusive classroom, adapting learning to students in the inclusive classroom.

GİRİŞ

2019-cu ildən etibarən Azərbaycan Respublikasının təhsil qanunvericiliyində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilə cəlb olunması hüququ tanınıb. Hazırda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilinin onların yaşayış yerinə yaxında yerləşən ümumi təhsil məktəbində tipik inkişaf edən uşaqlarla bir sinifdə təşkil olunması müasir təhsil sistemimizin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biridir.

Ölkəmizdə inklüziv təhsilin qanunvericilik səviyyəsində qəbul olunmasına baxmayaraq, bir çox normativ hüquqi aktlarda seqreqativ (ənənəvi) təhsili təşviq edən müddəalar qalmaqdadır. Bunun göstəricisi kimi təhsil qanunvericiliyi müxtəlif növ tədris proqramlarının hazırlanmasını, təhsil standartlarının ümumi və xüsusi təhsil üçün ayrılıqda hazırlanmasını, eləcə də uşaqların inkişafı və imkanlarına əsaslanan müxtəlif növ təhsil müəssisələrinin yaradılmasını tələb olaraq müəyyənləşdirməklə seqreqativ təhsili dəstəkləməkdədir.

Qeyd olunanları nəzərə alaraq, qanunvericilik inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi üçün təhsil infrastrukturunun və tədris proqramının sinifdə hər bir uşağın ehtiyaclarına uyğunlaşmasını tələb olaraq müəyyənləşdirməlidir. Çünki ənənəvi təhsil çərçivəsində istifadə olunan infrastruktur, pedaqoji sərəştə, təlim metodları və strategiyalar vasitəsi ilə inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi mümkün deyil. İnklüziv təhsilin tətbiq olunması üçün təlimin uşaqların sinifdaxili fərdi ehtiyaclarına əsasən uyğunlaşdırılmasını dəstəkləyən təhsil qanunvericiliyi, pedaqoji metodika, infrastruktur və müəllim sərəştəsi formalaşdırılmalıdır (Khalafov, 2021).

ƏDƏBİYYATA BAXIŞ

Ənənəvi təhsil formatında müəllim sinifdə bütün uşaqlara vahid proqram və təlim metodları tətbiq edir, bütün uşaqların təlim nəticələri siniflər üzrə vahid təhsil standartlarına əsasən qiymətləndirilir. Təhsilalanların inkişaf səviyyələrini və mənimsəmə imkanlarını eyniləşdirməyin düzgün olmadığını nəzərə alsaq, ənənəvi

sinifdə şagirdlərin təlim nəticələri, onların inkişaf səviyyələrindən asılı olaraq müxtəlif olur və aşağı qiymət alan “zəif” şagirdlər, adətən, qınaq obyektinə çevrilir. Ənənəvi sinfin əsas prinsipi şagirdin təhsilin tələblərinə (standartlarına) uyğunlaşmasıdır. Bu üslubda təlimin təşkil olunmasına səbəb mütəxəssislərdən bir qisminin məktəbin, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşmasının mümkün olmadığını iddia etmələridir. Bu mütəxəssislərin fikrincə, sinifdə şagirdlərin hər biri müəllimdən eyni səviyyədə dəstək almalıdırlar. Nəticədə, şagirdlərin hamısı bitirdikləri təhsil müəssisəsinin standartlarına uyğun təlim-tərbiyə almış olacaqlar (Podlasy, 2006). Həmin məktəbin standartlarına uyğun gəlməyən uşaqlar isə qabiliyyətlərinə uyğun məktəbdə təhsilə cəlb olunmalıdırlar. Birinci fikri daha dolğun və ətraflı Hegel ifadə edir: “İnsanların özünəməxsusluğunu çox yüksək qiymətləndirmək lazım deyil. Əksinə, müəllimin şagirdlərin hər birinin fərdi xüsusiyyətlərini, dəqiqliklə araşdıraraq onlara uyğunlaşması və inkişaf etdirməsi tamamilə mənasızdır və heç nəyə əsaslanmır. Bunun üçün müəllimin vaxtı yoxdur. Uşaqların özünəməxsusluğu ailəsində qəbul edilməlidir, məktəbdə isə hamı üçün ümumi olan və təyin olunmuş qaydalara əsaslanan həyat başlayır. Məktəbdə uşaqları özünəməxsus vərdislərindən əl çəkərək, ümumi qaydalara riayət etməyə və ümumi təhsildəki nəticələri mənimsəməyə həvəsləndirmək lazımdır. Tərbiyənin mahiyyəti, yalnız bu cür ruhun çevrilişidir” (Gegel, 1977).

Digər mütəxəssislər tam əksinə təlim və tərbiyənin mümkün olduğu qədər fərdiyyətə əsaslanmasının vacib olduğunu bildirirlər. Təlim-tərbiyə prosesində şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması Komenskinin müəyyənləşdirdiyi pedaqogikanın əsas prinsiplərindən biridir (Guseynov, Turchin, 2015). Fundamental pedaqogikada təlim-tərbiyə prosesində şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasında səbəb odur ki, bir sinifdə eyni inkişaf səviyyəsində, öyrənmə üslublarına malik uşaqların (homogen qrupun) cəmlənməsi reallıqda mümkün deyil (Broderick, Mehta-Parekb, Reid, 2005). Sinifdə bütün uşaqlara eyni yanaşma tətbiq edərək

homogen sinif yaratmaq istədikdə müəllimin proqramı çətin mənimsəyən uşaqlara dair gözləntisi aşağı düşür, bir çox halda isə təlim materialları bütün sinif üçün sadələşdirilir (Tomilson, 1999). İnküziv təhsil pedaqogikanın fərdi yanaşma prinsipini əsas götürməklə sinifdə bütün uşaqların müxtəlif ehtiyac və imkanlarının olmasını nəzərə alaraq, təlim-tərbiyənin vahid prinsip və standartlar əsasında həyata keçirilməsinin mümkün olmadığını isbat edir. Eyni zamanda, inküziv təhsilin əsasında duran sosial ədalət paradigması hər bir fərdin ictimai resurslardan bərabər faydalanmasını vacib hesab edir (Booth, Ainscow, 2002). Beləliklə, ənənəvi sinifdə olduğu kimi, şagirdlərin bir qisminin təlim prosesində fəal iştirak etməsi, digərlərinin isə potensialları zəif olduğundan sinifdə passiv müşahidəçi qismində qalması inküziv təhsilin prinsiplərinə ziddir. İnküziv təhsil infrastrukturun, sinifdə istifadə olunan təlim metodlarının, şagirdlərin təlim nəticələrinə dair gözləntilərin uşaqların imkanlarını və məhdudiyyətlərini nəzərə almasını və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşmasını nəzərdə tutur və bu cür təşkil olunmuş sinifdə hər bir şagird öz potensial inkişaf səviyyəsini əldə edir. Bu səbəbdən inküziv təhsilin əsas keyfiyyət göstəricisi birgə təlimin sinifdə şagirdlərin öz potensial inkişaf səviyyələrinə çatmasına xidmət etməsidir (Hoppey, McLeskey, 2014).

Seqreqativ təhsil modelində və qanunvericiliyində “təlim prosesində şagirlərə fərdi yanaşma” anlayışı mövcuddur. Seqreqativ təhsildə şagirdlərə fərdi yanaşmanın tam deyil, qismən nəzərdə tutulduğu, bir uşağın fərdi xüsusiyyətləri deyil, bir qrup uşağın oxşar cəhətlərinin nəzərə alındığı elmi ədəbiyyatda da göstərilir (Unt, 1990). Burada oxşar xüsusiyyətlər dedikdə, məsələn uşaqların idrak qabiliyyətləri nəzərdə tutulur. Eyni zamanda, bir sıra fərdi xüsusiyyətlərin təlim prosesində nəzərdə tutulmasının mümkün olmadığı, bəzən isə nəzərdə tutulmasının vacib olmadığı (məsələn, şagirdin temperamentinin təlim prosesində nəzərə alınmasının vacib olmaması) bildirilir (Unt, 1990). Bu səbəbdən, seqreqativ təhsil metodikasının təkmilləşdirilməsi istiqamətində

aparılan tədqiqatlarda təlimin fərdiləşdirilməsinin şagirdlərin xüsusiyyətlərinə görə qruplara (yüksək bacarığa malik şagirdlər, orta səviyyəli, zəif oxuyanlar) bölünməsi vasitəsilə həyata keçirilməsi tövsiyə olunur (Zinoviyeva, Neskromnykh, 2017), digər hallarda isə siniflərin təmayülləşməsi kontekstində şagirdlərin maraq və qabiliyyətlərinə görə qruplara (siniflərə) bölünməsi məqsədmüvafiq hesab edilir (Unt, 1990). Eyni zamanda seqreqativ təhsil həyata keçirilən ölkələrdə bu günədək ənənəvi formatda təlimin şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılması üçün istifadə olunan ən geniş yayılmış üsulu isə uşaqların bilik və bacarıqlarına, qabiliyyətinə görə müxtəlif təhsil müəssisələrində (lisey, gimnaziya, ümumtəhsil məktəbi, xüsusi məktəb və sairə) təhsilə cəlb olunmasıdır.

İnküziv sinifdə müxtəlif bilik və bacarığa malik uşaqların bir məkanda (heterogen qrup) təhsilinin təşkili pedaqogikanın əsas prinsiplərindən olan fərdi yanaşma təliminin şagirdə uyğunlaşdırılması vasitəsilə həyata keçirilir. İnküziv siniflərdə təlim yalnız məhdudiyyəti olan uşaqlar üçün deyil, eyni zamanda zəif oxuyan, yüksək intellektə malik olan, hər hansı səbəbdən psixoloji çətinlikləri olan uşaqlar üçün də uyğunlaşdırılır. Bu səbəbdən müasir elmi ədəbiyyatda təlimin və təlim mühitinin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılması və təlimdə hər bir şagirdin fəal iştirakının təmin olunması inküziv təhsilin əsas keyfiyyət göstəriciləri hesab edilir (Booth, Ainscow, 2002).

TƏLİMİN ŞAĞİRDƏLƏRİN EHTİYAQLARINA UYĞUNLAŞDIRILMASINA YÖNƏLMİŞ PEDAQOJİ METODLARIN TƏHLİLİ

Təlimin uyğunlaşdırılması şagirdlərin mənimsəmə imkanlarından asılı olaraq onların qrup daxilində təliminin minimal modifikasiyasından tutmuş, təlimin tam fərdiləşməsinədək dəyişə bilər. Təlimin tempinin, məqsədlərinin, metodlarının, təlim materiallarının şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə əsasən dəyişməsi bu strategiyada nəzərdə tutulur (Unt, 1990).

Bu istiqamətdə olan tədqiqatlarda inküziv təhsilin həyata keçirilməsi vasitəsi kimi

şagirdlərin inkişaf səviyyəsini, öyrənmə üslubunu, marağını nəzərə alaraq təlimin uyğunlaşdırılmasını gündəlik pedaqoji təcrübədə tətbiq olunmasında görürlər (Hoppey, McLeskey, 2014).

Təlimin uyğunlaşdırılması bir neçə variantda mümkündür:

1. Təlimin sinifdaxili diferensiallaşdırılması

Sinifdaxili diferensiallaşdırılma ilə bağlı aparılan müasir tədqiqatlarda təlimin şagirdlərin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması istiqamətində strategiyalar və tövsiyələrdən bəhs olunur. Bu istiqamətdə aparılmış tədqiqatlarda qeyd edilir ki, təlimin effektiv diferensiallaşdırılması üçün hər hansı bir konkret təlimatın hazırlanması mümkün deyil və bu iş daha çox müəllimin səriştəsindən asılıdır (Tomilson, 1999).

Koqnitiv müxtəliflik nəzəriyyələrinə əsaslanaraq K.Tomlinson müəllimlərə təlimi üç mərhələdə diferensiallaşdırmağı tövsiyə edir. Bu mərhələlər təlimin məzmunu, təlim prosesi və təlim nəticələridir (Tomilson, 1999).

Təlimin məzmunu kontekstində diferensiallaşdırılmada müəllimin şagirdlərə nəyi öyrətmək istədiyi, onu uşaqların imkanlarına və ehtiyaclarına uyğunlaşdırmaq nəzərdə tutulur. Təlimin məzmunu şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə, marağına və öyrənmə üslubuna əsasən diferensiasiya oluna bilər. Bu mərhələdə müəllim şagirdləri dəyərləndirərək, öyrənəcəkləri bilik və bacarıqları onların potensial inkişaf səviyyəsinə uyğun müəyyənləşdirməlidir. Təlim prosesinin diferensiallaşdırılması dedikdə, bilik və bacarıqların öyrədilməsi üçün məşğələlərin şagirdlərə uyğunlaşdırılması nəzərdə tutulur. Bu mərhələdə müəllimin məşğələləri şagirdlər üçün maraqlı təşkil etməsi və öyrədilən bilik və bacarıqları təhsilalanların hazırlıq səviyyəsinə, marağına və öyrənmə üslubuna uyğunlaşdırması əsasdır. Təlim nəticələrinin diferensiallaşdırılması dedikdə isə şagirdlərin uzun müddət (yarım il, yaxud tədris ili) ərzində əldə etdikləri səriştələr başa düşülür. Şagirdin təlim nəticələrini müəllim düzgün müəyyənləşdirəndə onun həmin nəticələri əldə etməsi daha real olur, özünə

inamı artır və yeni bilik və bacarıqların əldə edilməsinə zəmin yaranır (Tomilson, 1999). Təlim nəticələrinin diferensiallaşdırılması həm də şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi prosesinin onların ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmasını nəzərdə tutur. Bəzi uşaqlar öz biliklərini daha aydın şifahi təsvir edə bilər, nəinki yazılı, digərləri təcrübədə, yaxud komanda işində bilik və bacarıqlarını daha yaxşı istifadə edir, nəinki imtahanda. Bu səbəbdən, müəllimin şagirdlərin təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsində müxtəlif üsullardan istifadə etməsi və uşaqların hazırlıq səviyyəsinə, maraqlarını, öyrənmə üslublarını nəzərə alması vacibdir (Gardner, 2011).

2. Təlimdə universal dizayn

“Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında” Birləşmiş Millətlər Təşkilatı Konvensiyasına əsasən “universal dizayn” — infrastrukturun, vəsaitlərin və tədris proqramının əlavə uyğunlaşdırma zərurəti olmadan bütün insanların istifadəsi üçün müyəssərliyini təmin edən dizayn deməkdir. Bu Konvensiyanın tələbinə əsasən “Universal dizayn” konsepti yalnız infrastruktur deyil, inklüziv təhsilin təşkil olunması üçün təlim prosesinə də şamil olunmalıdır. Amerika Birləşmiş Ştatlarında fəaliyyət göstərən təlimdə universal dizayn üzrə milli mərkəzi təlimdə universal dizayn kurikulumun hazırlanmasında hər bir şagirdin ehtiyaclarının qarşılınması və onlara öyrənmək üçün bərabər imkanların verilməsi prinsiplərinin tətbiqi kimi müəyyənləşdirilib (Rapp, 2014).

Təlimdə universal dizaynın məqsədi inklüziv sinifdə bütün şagirdlərin ehtiyaclarına cavab verməkdir. Şagirdlər nə öyrəndikləri (nəyi qavradıqları), necə öyrəndikləri (necə emal etdikləri) və niyə öyrəndikləri (onları maraqlandıran və motivasiya edən) baxımından çox fərqlidirlər. Əgər kurikulum bir “orta səviyyəli” şagird nəzərə alınmaqla tərtib edilibsə, o, təhsil ehtiyaclarını nəzərə aldığından çox şagirdləri istisna edir, çünki şagirdlər müxtəlif yollarla öyrənirlər. Düşüncə prosesində, öyrənmə üslublarında və qabiliyyətlərində eyni olan iki şagird mövcud deyil (Rapp, 2014).

Təlimdə universal dizayn kurikulumun bütün şagirdlərə əlçatanlığı üçün müxtəlif yollar müəyyən edir. Şagirdlərin nəyi, necə və niyə öyrəndiyini müəyyənləşdirir və hər bir şagirdin öyrəndikləri barədə nə deyəcəyi aydın olur. Təlimdə universal dizayn müəllimlərə bütün şagirdlərin tamhüquqlu vətəndaş olduğu sinfi yaratmağa zəmin yaradır. O həmçinin müəllimlərə şagirdlərin hər bir şəraitdə ehtiyaclarının qarşılınmasını təbliğ etməyə imkan verir (Rapp, 2014).

3. Fərdi tədris planı

İnklüziv sinifdə təlim prosesinin şagirdlərə uyğunlaşdırılması məqsədi ilə istifadə olunan metodlardan biri də xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün fərdi tədris planının tərtib olunmasıdır. Mükəmməl tərtib olunmuş fərdi tədris planı müəyyən təhsil sahələrində (məqsədli isti-qamətlərdə) tədris prosesini strukturlaşdırmaqda və sistemləşdirməkdə müəllimə kömək edir.

Tədqiqatçılar bildirirlər ki, inklüziv şəraitdə təhsil alan uşaqlar üçün tədris planının onlara uyğunlaşdırılmasına aid nə varsa, hamısı şagirdin ümumi təlim prosesinə qoşulmasının uğurlu olması üçün çox mühüm məqamdır (McCrary, & Mcleskey, 1997). Bu səbəbdən xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların inklüziv sinifdə fərdi tədris planı ilə təmin edilməsinin zəruriliyi ideyası inkişaf etmiş ölkələrin əksəriyyətinin qanunvericiliyində və siyasətində təsbit olunub (OECD, 1994b). Inklüziv sinifdə təhsilin təşkili ilə bağlı tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, təlim prosesində xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların spesifik ehtiyacları nəzərə alınmalıdır və eyni zamanda bu uşaqlar mümkün qədər adi tədris planı üzrə işə cəlb edilməlidirlər (Strickland, Turnbull, 1990). Standart tədris planının modifikasiya ehtiyacı atipik inkişaf edən şagirdlər barədə bəzi mülahizələrə əsaslanır. Bu, həmin uşaqların başqa tempdə qavraması, tədris səviyyəsinin qiymətləndirilməsi üzrə standart tapşırıqların öhdəsindən gələ bilməməsi və onların biliklərinin möhkəmləndirilməsi üçün daha çox təkrarlamaya və praktik işlərə ehtiyac olması mülahizələridir (Ryndak, Alper, 1996).

Fərdi tədris prosesinin tərəfdarları təsdiq edirlər ki, bu və ya digər uşaq üçün müəyyənləşdirilmiş spesifik təhsil məqsədlərinə yalnız fərdi tədris planlarından səmərəli istifadə etməklə nail olmaq mümkündür (Strickland, Turnbull, 1990). Təhsilin fərdiləşdirilməsini dəstəkləyən müəlliflərin əksəriyyəti standart tədris planının adaptasiyası və modifikasiyası vasitəsilə müəyyən təhsil məqsədlərinin ardıcıl, dəqiq və sistemlik şəkildə strukturlaşdırılmasını xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün müvafiq təlimi təmin edən, həmçinin onları adi sinif işinə cəlb etməyə imkan verən ən yaxşı metod hesab edir (Cheney, Demchak, 1996).

Bununla yanaşı, tədqiqatçılar fərdi tədris planları üzrə təlimin çatışmazlıqlarının olduğunu da qeyd edirlər. Onların fikrincə, fərdi tədris planları sinfin ümumi tədris planı kontekstində işləyən çevik sənəd hesab edildiyi halda effektivliyi təmin oluna bilər.

İNKLÜZİV SINIFDƏ BÜTÜN ŞAĞIRDLƏRİN İŞTİRAKININ TƏMİN EDİLMƏSİNƏ YÖNƏLMİŞ TƏLİM METODLARI VƏ STRATEGİYALAR

Bildiyimiz kimi, inklüziv təhsil şagirdlərə yalnız akademik biliklərin öyrədilməsi ilə məhdudlaşmır, həm də onların sosial mühitdə iştirakına və cəmiyyətin inklüziv olmasına ilk addım kimi müəyyənləşdirilir. Lakin sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi təhsil sinfində təhsil alması hələ onların təlim prosesində şagirdlərlə birgə fəaliyyətlərdə iştirakına dəlalət etmir. Şagird təlim prosesində fəal iştirak etmirsə, ona sinif müəllimi, yaxud korreksion pedaqoq tərəfindən verilən tapşırıqları fərdi qaydada edəcəksə, onun sinifdə emosional və sosial inklüziyası, eləcə də tipik inkişaf edən sinif yoldaşları ilə ahəngdar qarşılıqlı münasibəti və gələcəkdə inklüziv cəmiyyətin qurulması üçün heç bir iş görülməyəcək¹.

¹ <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.

Tədqiqatlar göstərir ki, inklüziv təhsilin inkişaf etdiyi ölkələrdə məktəblərdə inklüziv təhsilin həyata keçirildiyi göstərsə də, sağlamliq imkanları məhdud şagirdlər ümumi sinfin yaxınlığındakı resurs otağında təhsil alır və çox məhdud vaxt çərçivəsində öz sinif yoldaşları ilə birgə təlim prosesinə qatılırlar. Baxmayaraq ki, qanunvericilikdə sağlamliq imkanları məhdud şagirdlərin məktəbdə olduqları müddətin 80 faizinin ümumi təhsil sinfində keçirilməsinin vacib olduğu qeyd edilmişdir².

Qeyd olunanlara əsaslanaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, inklüziv siniflərdə bütün şagirdlərin birgə təlim prosesində iştirakı, onların bir-biri ilə və müəllimləri ilə sıx qarşılıqlı münasibətinin olması inklüziv təhsil çərçivəsində vacibdir. Bununla yanaşı, ənənəvi pedaqoji metodlar və müəllim kompetensiyası ilə müxtəlif məhdudluğu olan şagirdlərin birgə təlimdə iştirakının təmin olunması bir çox halda mümkün olmur.

İnklüziv sinifdə bütün şagirdlərin təlim prosesində fəal iştirakının təmin olunması üçün heterogen qrupda fəaliyyəti dəstəkləyən bir sıra pedaqoji metodların və strategiyaların seqreqlativ təlim üçün nəzərdə tutulmuş pedaqoji yanaşmaları əvəz etməsi tələb olunur. İnklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji metodlar və strategiyalar aşağıdakılardır:

1. Məktəbdə inklüziv mədəniyyətin formalaşması

İnklüziv sinifdə təhsil alan hər bir şagirdin təlim prosesində iştirakının təmin edilməsi üçün tədqiqatlar sosial ədalət paradigmasına əsaslanır. Tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, məktəbdə “İnklüziv mədəniyyətin yaradılması” şagirdlərin birgə təlimdə fəal iştirakını təmin etmək üçün əsas amildir (Hoppey, McLeskey, 2014); (Booth, Ainscow, 2002); (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). “İnklüziv mədəniyyətin formalaşdırılması” çərçivəsində inklüziv məktəblərdə əməkdaşlığın,

ümumi inklüziv dəyərlərin və münasibətlərin inkişafı digər istiqamətlərdə də dəyişikliklərə gətirib çıxara bilər (Booth, Ainscow, 2002). İnklüziv mədəniyyətin formalaşdırılmasını vacib hesab edən tədqiqatçılar isbat edirlər ki, məhz elə inklüziv mədəniyyət siyasəti və təcrübəni dəyişdirir. Bu istiqamətdə tədqiqatlarda inklüziv təhsil tətbiq olunan məktəblərin rəhbərliyi, pedaqoji heyəti, texniki işçiləri, şagirdləri və valideynlər tərəfindən “inklüziv mədəniyyətin” qəbul edilməsinin zəruriliyi qeyd olunur (Booth, Ainscow, 2002).

Terminologiya

Məktəbdə inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi üçün məktəbin işçi heyəti, valideynlər və şagirdlər sağlamliq imkanları məhdud uşaqların ləyaqətini alçaldan və ayrı-seçkiliyə yol verən sözlərdən imtina etməlidir. Məsələn, “xəstə uşaq”, yaxud şagirdin tibb müəssisəsi tərəfindən müəyyənləşdirilmiş diaqnozunu səsləndirmək. “Bu uşaq autistdir” kimi ləyaqəti alçaldan sözlərdən inklüziv mühitdə imtina olunmalıdır. İnklüziv terminologiyaya sadıqlıq müasir, müxtəlifliyi qəbul edən inklüziv təhsilin mühüm atributudur. İnklüziv terminologiya müəyyən insanların və ya qrupların qərəzli, stereotipli və ya ayrı-seçkilik xarakterli fikirlərini əks etdirən sözlər, ifadələrdən azad olan dildir. Bu, həm də, qəsdən və ya təsadüfən insanların qrupun bir hissəsi olmasını istisna etməyən terminlərdir³. İnklüziv sinifdə şagirdlər məhdudluqlarına, yaxud çətinliklərinə görə tanınmırlar, onlara şəxsiyyət kimi hörmət qoyur və adları ilə müraciət edirlər. Müəllim inklüziv sinifdə cəlb olunmuş sağlamliq imkanları məhdud uşağı “autist uşaqdır” əvəzinə, “bu, inklüziv uşaqdır” deyərək başqalarına göstərsə, o yenə də ayrı-seçkiliyə yol vermiş olur.

2. Şagirdyönlü təlim

Şagirdyönlü təlimin inklüziv sinifdə həyata

² <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.

³ <https://publicdocumentcentre.education.tas.gov.au/Documents/Guidelines-for-Inclusive-Language.pdf>

keçirilməsi beynəlxalq elmi ədəbiyyatda təlimin keyfiyyət göstəricisi kimi qəbul olunur⁴. Buna səbəb odur ki, şagirdyönlü təlim təlimin gedişatında şagirdləri səlahiyyətləndirən, onları təlim prosesində fəallaşdıran, fərdi xüsusiyyətlərini və təhsil ehtiyaclarını nəzərə alaraq onların birgə təhsil almasına imkan verən pedaqoji yanaşmadır.

Şagirdyönlü təlim konstruktivizm paradigmasına əsaslanır. Konstruktivizm nəzəriyyəsi isbat edir ki, şagird yaşları və müəllimləri ilə bərabər hüquqlu, müsbət qarşılıqlı münasibətdə və təlim prosesində fəal olduqda öz potensialını reallaşdırmağa bilər. Şagirdin dərslərini planlaşdırılması, təşkili və keçirilməsinə dair müəllimlə bərabər hüquqlara və öhdəliklərə malik olması öz-özünü müəllimin təlimi keçirmə üslubunun yeni müstəviyə, şagirdyönlü təlimə keçirilməsinə xidmət edir (Rogers, 1983). Şagirdyönlü təlim şəxsi müstəqil öyrənmə və qərar vermə bacarıqlarına yiyələnməyə sövq edir (Young, Paterson, 2007). Bu səbəbdən də müasir cəmiyyət məktəbdən ənənəvi tədris üslubu olan müəllimyönlü təlimin şagirdyönlü təlimlə əvəz olunmasını tələb edir.

Şagirdyönlü təlimdə şagirdlərin marağı və fikri əsas götürülür. Bu səbəbdən də tədqiqatçılar qeyd edir ki, şagird mərkəzli təlim prosesində nəyi və necə öyrənəcəklərini seçir, öyrəndiklərini necə qiymətləndirəcəkləri barədə fikir yürüdürlər (Hannafin, & Hannafin, 2010). Göründüyü kimi, şagird mərkəzli təlim ənənəvi təhsil metodikasına zidd pedaqoji üslub nümayiş etdirir. Müəllimyönlü təlim tətbiq olunan dərslərdə “passiv təhsil alan” şagirdlər qarşısında müəllim “fəal təhsil verən” və “aparıcı” mövqeyə tutur. Müəllimyönlü təlim prosesində müəllim şagirdlərin nəyi öyrənəcəklərini, necə öyrənəcəklərini müəyyənləşdirir, öyrəndiklərini necə qiymətləndirəcəyini özü seçir. Şagirdyönlü təlimdə isə dərslər təşkilində və öyrənmə tempinin müəyyənləşdirilməsində şagirdlərin öhdəlikləri var və bu prosesdə onların fəal

iştirakı tələb olunur (Johnson, 2013). Nəticə etibarlı ilə şagirdyönlü təlim hər bir uşağın marağını, imkanlarını və öyrənmə üslubunu önə çəkir, müəllimi bütün sinifə standart formada dərs keçən şəxs kimi deyil, şagirdin fərdi ehtiyacına uyğun fasilitatora çevirir. Məktəblərdə şagirdyönlü təlimin tətbiqinin tərəfdarları olan mütəxəssislər öz tədqiqatlarının nəticəsi olaraq iddia edirlər ki, bu cür təlim təhsilalanların məktəbdən yayınma səviyyəsini azaldır, məktəbdən sonra təhsillərini davam etdirənlərin sayını artırır, riyaziyyat və oxu üzrə təhsilalanların sərəfəsini yüksəldir (şagirdyönlü qiymətləndirmələrin səviyyəsinin nəticəsi əsasında), onların bir-biri ilə ünsiyyətini artırır, şagirdlərin başqa siniflərə keçməsi hallarını azaldır (Glowa, Goodell, 2016).

Şagirdyönlü yanaşma şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan mühitin və təlimin formalaşmasına imkan yaradır. Bu da müxtəlif imkanları və məhdudiyyətləri olan xüsusi təhsil ehtiyacı uşaqların ümumtəhsil məktəblərində digər uşaqlarla birgə təhsil almasına şərait yaratmış olur.

Ənənəvi təhsil metodikasının əsasında duran seqreqativlik müəllimlərin eyni mövzunu yaş uşaqların oxuduğu qruplarda və yaxın inkişaf səviyyəsinə malik uşaqlara tədris etməsidir. Tədrisin təşkilində “təkdən-cəmə” prinsipinin tətbiq edilməsi, dərslərin keçirilməsinə ümumi vaxt çərçivəsinin təyin edilməsi, təlimin şagirdlərin ehtiyaclarına əsasən diferensiallaşdırılmaması məktəbin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almasına mane olur. Çünki uşaqların fərqli öyrənmə çevikliyi, müxtəlif sahələrdə fərqli qabiliyyətləri vardır, onlar fərqli təcrübəyə və biliklərə malikdirlər. Beləliklə, seqreqativ təhsili dəstəkləyən qanunvericilik, pedaqoji metodlar, məktəb infrastrukturu, maddi-texniki baza və müəllimin sərəfəsi, qeyd olunan amillər əsasında formalaşmış “məktəb mədəniyyəti”, eləcə də şagirdyönlü təlimi dəstəkləyən digər faktorlar inklüziv siniflərdə tətbiq olunmalıdır. Daha dəqiq desək, müəllimyönlü təlim əsasında qurulmuş “məktəb mədəniyyəti” yalnız müəllimin sərəfəsi, yaxud dərskəçmə üslubu ilə tənzimlənir. Bu səbəbdən

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

də hər hansı bir məktəbdə müəllim dərsi şagirdyönlü üslubda keçirmə səriştəsinə malik olsa belə, mövcud "məktəb mədəniyyəti"nin dərsin şagirdyönlü üslubda keçirilməsinə imkan vermədiyi aşkar olub (Khalafov, 2021).

3. Kooperativ təlim

Sinifdə inklüzianın uğurlu olması, xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün ümumi təhsil sinfində dərslərin necə səmərəli və rahat təmin edilməsi məsələsi bir çox alternativ pedaqoji strategiyaların yaranmasına gətirib çıxarıb. Adından da göründüyü kimi, o, birgə nəticə əldə etmək üçün şagirdləri əməkdaşlığa cəlb edir. Dərslər rəqabət prinsipi ilə, fərdiyyətçilik nöqtəyi-nəzərindən və ya kooperativ şəkildə təşkil oluna bilər. Rəqabət əsaslı və fərdiyyətçi strukturda şagirdlər məşğələlərdə təqdim etdikləri iş və ya fəaliyyətin müəllim tərəfindən qiymətləndirilməsi üçün bir-biri ilə rəqabət aparır. Bu strukturda məhdud sayda şagird yüksək nəticə əldə edir, onlar müstəqil işləməyə meyilli olur və kooperativ (birgə) iş bacarıqları inkişaf etmir. Kooperativ təlim həyata keçirilən inklüziv siniflərlə rəqabət prinsipli, fərdi iş üstünlük verilən inklüziv siniflərdə təhsil alan şagirdlərin nailiyyətlərinin müqayisə edilməsi üçün əsaslı tədqiqatlar aparılıb. Bu tədqiqatlar xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin sosial və akademik bilik və bacarıqlarının inkişafı üçün kooperativ təlimin səmərəliliyinin yüksək olduğunu isbat edib (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005).

Kooperativ təlim şagirdlərə bir çox hallarda fayda verir, buna təlimdə yüksək nəticə, özünə hörmət və yaşadlarla qarşılıqlı münasibətlər, eləcə də şagird və müəllimlər arasında müsbət əlaqələr daxildir (Johnson, & Johnson, 1989). Meta-təhlillər və digər tədqiqatların nəzərdən keçirilməsi kooperativ təlimin səmərəliliyi üçün konstruktiv dəstək təmin edib. Bununla yanaşı, bu tədqiqatlar rəqabət əsaslı və fərdiyyətçi təlimlə müqayisədə, kooperativ mühitdə öyrənən şagirdlərin təlimə daha aktiv və tam şəkildə cəlb olunduğunu, daha tənqidi düşüncə və mühakimə bacarıqları nümayiş etdirdiyini, problemlərlə üzləşdikləri zaman daha novator

ideyalar verdiyini və yeni kontekstdə öyrəndiklərini daha çox mənimsədiklərini göstərib (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). Təlimə aktiv cəlb olunma xüsusi təhsil ehtiyacı olan və pedaqoji mühitdə passiv iştiraka meyilli olan digər şagirdlər üçün xüsusilə mühümdür. Kooperativ təlim həmçinin rəqabət əsaslı metodlarla müqayisədə şagirdlərin stress və həyəcanını azaldıb və məsələnin məzmununa, təlim təcrübəsinə daha müsbət münasibəti dəstəkləyib, yadda saxlama potensialını artırıb. Kooperativ təlim, eyni zamanda, şagirdlərə sosial inkişafa təkan verən mühüm qarşılıqlı münasibətləri artırmağa imkan verir. Kooperativ təlimin faydaları ictimai münasibətlərdən uzaqlaşan risk qruplarında olan şagirdlərin məşğuliyyətinə təsir baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. İnküziv sinifdə təlimin keyfiyyətin yüksəldilməsi məqsədi ilə kooperativ təlimin üç əsas vəzifəsi var: şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyətinin təşkil edilməsi; qruplarda şagirdlərarası qarşılıqlı asılılığın dəstəklənməsi; şagirdlərin qrupda fərdi məsuliyyətinin təmin edilməsi (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005).

4. Həmyaşlı təlimi

Həmyaşlı təlimi şagirdləri bir-birini öyrənməsinin dəstəklənməsi üçün birlikdə işləməyə cəlb edən müxtəlif təlim metodlarına verilən ümumi addır. Şagirdlərin həmyaşlılarla təlim rolları birbaşa təlim keçməkdən, modelləşdirmədən (həmyaşlıların öyrətməsi), öyrənmə prosesini dəstəkləməkdən təlim nəticələrini qiymətləndirməyə qədər dəyişir. Tədqiqatlar həmyaşlı təliminin sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar da daxil olmaqla bütün şagirdlərin akademik bilik və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində, onların şəxsiyyətlərarası münasibətlərinin güclənməsində faydalı olduğunu göstərmişdir (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Digər kollaborativ təlim metodları kimi, pedaqoji fəaliyyəti genişləndirmə, şəxsiyyətlərarası münasibətləri təkmilləşdirmə və fərdi xüsusiyyətlərin qəbulu da daxil olmaqla, xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin inklüzivliyinin daha asan həyata keçirilməsində həmyaşlı təlimindən istifadəni dəstəkləyən

maddi sübutlar var (Cheryl, Shalini, Joseph, Charles, Susan, Bowman, 2001). Həmyaşlı təlimini nəzərə alaraq, Maheady və başqaları sinif miqyaslı şagird öyrətmə qrupları üçün nümunəvi proqramların müsbət faydalarını işıqlandırır (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Belə olduqda, həmyaşlı təliminin sistemli istifadəsi müəllimlərə bu gün siniflərində müxtəlif şagirdlərin metodik tələblərini qarşılamağa cəhd etmək üçün effektiv həll yolu təmin edir. Həmyaşlı təlimi fərdi şagirdlər üçün və kiçik qruplarda, fərqli yaşlarda və ya sinif miqyaslı istifadə oluna bilər (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). Həmyaşlı təliminə həmyaşlılarla modelləşdirmə, həmyaşlılarla təşəbbüs təlimi, həmyaşlılarla birgə iş və həmyaşlıların öyrədilməsi daxildir (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Həmyaşlı təliminin komponentləri “xüsusi ehtiyacları olan şagirdlər üçün çox faydalıdır, çünki bu, müəllimlərə təlimi fərdiləşdirmək imkanı verir və belə proqramlarla əlaqədar olan elmi və sosial faydalar eyni qəbildən tipik inkişaf edən şagirdlər üçün də tətbiq oluna bilər” (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Maheady və başqalarının həmyaşlı təlimi üzrə tədqiqatlarının icmalı şagirdlərin nailiyyətlərini artırmaq, davranışı idarə etmək məsələlərini minimuma endirmək və sosial bacarıqları genişləndirmək məqsədilə bu metodik tədbirlərin imkanlarını təsdiq edir (Maheady, Harper, & Mallette, 2001).

Həmyaşlı təlimi şagird cütlərini cəlb edən kollaborativ təlimin strategiyalarının ümumi göstəricisidir. Öyrənənlər öyrədənlərdən təlimat və ya dəstək alan şagirdlərdir. Bəzən fərqli yaşlarda tədrisdə yaşı daha çox olan şagird yaşı az olan şagird üçün müəllim kimi çıxış edir. Qarşılıqlı (növbəli) tədrisdə şagirdlər öyrədən və öyrənən rollarını dəyişirlər. Bu gün həmyaşlı təliminin səmərəliliyi əsaslı tədqiqat və sübutlarla dəstəklənir və müəllimləri siniflərdə şagirdlərin xüsusi təhsil ehtiyacı olan qismi üçün nəzərdə tutulan digər metodik alternativlərlə təmin edir.

5. Oyunların təlimdə istifadə olunması (didaktik oyunlar)

Təlim prosesində oyunlardan istifadə təlimin diferensiallaşdırılması, şagirdyönlü təlim, kooperativ təlim və həmyaşlı təlimi kimi inklüziv sinifdə istifadəsi səmərəli olduğu təsdiq edilmiş təlim fəaliyyəti növüdür. Inklüziv siniflərdə təlim prosesində oyunların istifadəsi dərsin məzmunun bütün şagirdlərə uyğunlaşdırılması və təhsilalanların hamısının təlimdə fəal iştirak etməsi üçün şərait yaradır.

Inklüziv sinifdə müxtəlif inkişaf səviyyəsinə, məhdudiyətə və imkanlara malik uşaqlar (heterogen qrup) birgə təhsilə cəlb olunduqları üçün təlim prosesinin fərdiləşməsi zərurəti yaranır. Təlimin fərdiləşməsi dedikdə, müəllimin təlim prosesini hər bir şagirdlə fərdi qurması fikri yanlışdır. Bu səbəbdən, təlimi hər bir şagirdin təhsil ehtiyacına uyğun, müxtəlif öyrənmə hədəflərini nəzərə almaqla, bütün sinif şagirdlərinin əməkdaşlıq şəraitində kooperativ təhsilə cəlb olunması və bu şəraitdə müəllimin sinfi fasilitasiya edərək uşaqlara fərdi dəstək göstərməyə imkan verən pedaqoji metodlardan biri kimi interaktiv oyunlardan istifadə faydalı ola bilər. Oyunların digər pedaqoji metodlardan fərqli olaraq inklüziv sinifdə şagirdlərə uyğunlaşdırılması daha asandır. Çünki oyunlar şagirdlər üçün əyləncəli və məzmunla qarşılıqlı əlaqəni nəzərdə tutan, qaydaları olan təlim texnologiyasıdır (Hays, 2005). Oyunlar təlimi hər bir şagirdə uyğunlaşdırmanı və şagirdlərin qarşılıqlı münasibətinin stimullaşdırılmasını nəzərdə tutur. Təlim oyunları uşaqların dərəcə fəal cəlb olunmasına sövq edir (Trinter, Brighton, Moon, 2015). Müxtəlif oyunlar vasitəsi ilə təlimin məzmun, proses və nəticə mərhələlərində (Tomilson, 1999) diferensiallaşdırılması mümkündür.

Uşaqların oyun oynamağa marağının yüksək olmasının səbəbi odur ki, ətrafındakıların tədqiq edilməsi onların təbiətlərinə xasdır (Rieber, 1996). Cozef Levinə görə, təlim prosesində oyunlardan istifadənin mümkün olması üçün aşağıdakı şərti xüsusiyyətlər əsasdır: gözlənilməzlik, yenilik, uyğunsuzluq, təsadüfilik, reallıqdan ayrılma və müxtəliflik (Levy, 1978).

İnklüziv siniflərdə inkişaf və təhsil ehtiyacları baxımından uşaqlar müxtəlif olduğundan, oyun vasitəsi ilə təlimin təşkili və diferensiallaşdırılması üçün münbit şərait yaranır. Eyni zamanda bir çox oyunlar uşaqların inkişaf səviyyəsinə asan uyğunlaşdırıla bildiyindən, onların oyunlarda iştirak etmək həvəsi olduğundan, tapşırıqlar uşaqların imkan və bacarıqları əsasında müəllimlər tərəfindən uyğunlaşdırıla bilər. Bu halda, oyunda fərqli bacarığa malik uşaqların birgə təlimdə iştirakını təmin edərək onların müxtəlif səviyyəli bilik və bacarıqların mənimsəməsinə nail olmaq mümkündür. Təlim oyunları uşaqların yeni bilikləri asan mənimsəməsinə (internalizasiyasına) imkan yaradır, çünki oyunlar cədvəllər və testlər kimi ənənəvi təlim üsullarına nisbətən yeni biliklərin qazanılmasına və təcrübədə istifadə edilməsinə daha geniş imkan yaradır (McDonalds, 2020). Şagirdlər ənənəvi təlimi darıxdırıcı hesab edir və bir çox halda icbari təhsili bitirdikdən sonra təhsillərini davam etdirməmələrinin səbəbi kimi dərslərin maraqlı olmadığını qeyd edirlər (Bridgeland, Bilulio, Morison, 2006).

Təlim oyunları digər təlim metod və texnikalarından fərqli olaraq daha səmərəlidir və uşaqları təlim prosesində fəal iştiraka sövq edir (Liu, Chu, 2010). Çünki oyun uşaqlara bir-biri ilə qarşılıqlı münasibət qurmağa şərait yaradır və bu səbəbdən təlim fərdlərarası rəqabətdə qurulur. Oyunun xüsusiyyətlərindən asılı olaraq, müxtəlif sayda qruplardan ibarət olan sinifdə korporativ münasibətlər habelə, uşaqlar arasında öyrənmə və təlimin diferensiallaşdırılması üçün çox vacib amil olan rol bölgüsü formalaşır (McDonalds, 2020). İbtidai siniflərdə oyunun istifadəsini aktuallaşdıran əsas səbəblərdən biri də odur ki, kiçik məktəbyaşlı uşaqlar hələ də oyun oynamağa həvəlidirlər, onlar oyunda daha fəal olur, məktəbə, təlimə qarşı müsbət emosiyalar formalaşır və yeni mühitə daha asan uyğunlaşırlar.

Təlimlərdə oyundan istifadə digər təlim metodlarından fərqli olaraq şagirdləri dərstdə daha fəal iştiraka sövq edir (Udosen, Ekpo, 2016). Təlim oyunları təhsilverənlərin avtoritar

rolunu azaldır və daha müsbət müəllim-şagird münasibətləri formalaşdırır. Oyunlar şagirdlərin qərar verə bilməsi və öz nəticələrini qiymətləndirməsi üçün realizm aspekti yaradır. Təlim oyunları müəllimin rolunu "öyrədən" mövqeyindən "fasilitator" mövqeyinə keçirməsində mühüm amildir (Udosen, Ekpo, 2016).

Təlim oyunlarına uşaqların marağının yüksək olmasına baxmayaraq, müəllimlərin əksəriyyəti təlimdə onlardan istifadə etmirlər. Məktəbdə istifadə olunan oyunların əksəriyyəti dərsin mövzusunun şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə deyil, təhsilalanların asudə vaxtının əyləncəli təşkil edilməsini nəzərdə tutur (Robert, 2010). Hazırda bir çox ölkələrin təhsil sistemində yalnız şahmat, idman və rəqs kimi oyun növləri əlavə təhsil fəaliyyətləri kimi qəbul olunur (Botturi, Loh, 2008). Bir çox insanlar oyunu əyləncə vasitəsi kimi görürlər ki, bu da yanlışdır. Əslində, bəzi oyunlar olduqca mürəkkəb və son dərəcə ciddidir. Bəzi oyunlar rəqabətyönlüdür, digərləri əməkdaşlığa sövq edir və ya interaktiv xarakter daşıyır, bəziləri isə sadəcə əyləncə üçündür (Udosen, Ekpo, 2016). Təlim oyunları, müəyyən mövzusunun, yaxud bacarığın şagirdlərə öyrədilməsi üçün hazırlanmış əyləncəli fəaliyyət ardıcılığıdır. Oyun problemin həllində bizə məqsədləri, qarşılıqlı əlaqəni və qaydaları öyrədir. Oyunda bu fəaliyyətlər hamısı bir hekayə kimi əhatə olunur (Prensky, 2001).

Təlim oyunları şagirdlərə effektiv şəkildə öyrənmək üçün lazım olan əsas bacarıqları verməklə yanaşı təlimi əyləncəli edir, öyrənməyə motivasiya, məmnuniyyət, yaradıcılıq, sosial qarşılıqlı əlaqə və tədris olunan fənnə müsbət münasibət yaradır. Bu cür oyunlar yalnız yorucu bir dərsin sonunda istirahət üçün bir fəaliyyət deyil, həm də öyrənmələrin mövzunu daha yaxşı başa düşməsi üçün bir vasitədir (Udosen, Ekpo, 2016). Bildiyimiz kimi, dərslər fəal və tədqiqat xarakterli təşkil olunduqda, şagirdlər təlimdə daha səmərəli iştirak edirlər. Prenski qeyd edir ki, təlim oyunları şagirdlərin təcrübəsinin və nailiyyətlərinin formalaşmasına kömək edir, çünki onlar oyun vasitəsilə zəngin vizual, audial və kinestetik (hərəkətlə qavrama əsaslı) məlumatlar əldə edirlər (Prensky, 2001).

Təlim oyunları şagirdlərin güclü və zəif cəhətlərini aşkar etməyə imkan verdiyindən onların qiymətləndirilməsi aləti kimi də istifadə oluna bilər. Müəllim oyun prosesində şagirdləri müşahidə edir, onlarda müşahidə etdiyi güclü cəhətləri və çatışmazlıqları müəyyənləşdirir, təhsilalanlar müəllimin tövsiyəsini nəzərə alır və onların aradan qaldırılmasına səy göstərirlər (Udosen, Ekpo, 2016).

İnklüziv siniflərdə müxtəlif inkişaf və məhdudiyətə malik uşaqların (heterogen qrupların) birgə keyfiyyətli təliminin ənənəvi pedaqoji metod və üsullarla təşkil olunması çətin olduğundan, oyunların təlimdə istifadəsi daha da aktualıq kəsb edir. Müxtəlif mövzuların tədris olunması üçün mütəxəssislərin hazırladığı didaktik oyunlar vasitəsilə inklüziv siniflərdə təlimin təşkili üzrə səriştəsi olmayan müəllimlər də səmərəli mühit yarada bilər (Udosen, Ekpo, 2016).

NƏTİCƏ

İnklüziv siniflərdə keyfiyyətli təlimin təşkil olunması üçün tətbiq olunan beynəlxalq elmi ədəbiyyatda haqqında danışılan pedaqoji metod və strategiyaların təhlilinin nəticəsi olaraq qeyd edilməsi vacibdir ki, bu və ya digər pedaqoji texnologiyaların sinifdə həyata keçirilməsi yalnız müəllimin səriştəsi ilə əlaqəli çətinliklər deyil. Bu inklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji fəaliyyətin həyata keçirilməsi üçün müəllimin bilik və bacarıqları ilə yanaşı, həm də məktəbin infrastrukturunu, sinif otağının həcmi və təchizatı, müəllimə kömək edəcək personalın olması, valideyn-məktəb əməkdaşlığı və digər resursların mövcud olmasından bilavasitə asılıdır.

İnklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji metod və strategiyaların siniflərdə istifadə olunması üçün müəllim hazırlığında bu bir fənn kimi tədris olunmalı və məktəblərdə gənc müəllimlərə mentor dəstəyi təşkil olunmalıdır. Bununla yanaşı, həm də ümumi təhsil müəssisələri üçün hazırlanmış dərsləklərə və müəllimlər üçün hazırlanan metodik vəsaitlərə inklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji metod və strategiyaların elementləri əlavə olunmalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Booth, T., and Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion, Developing learning and participation in schools. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), p.102.
- ² Botturi, L., Loh, C.S. (2008). Once Upon a Game: Rediscovering the Roots of Games in Education, Games: Purpose and Potential in education, Springer, 257 s.
- ³ Bridgeland, J.M., Bilulio, J.J., and Morison, K.B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/t-hesilentepidemic3-06final.pdf>
- ⁴ Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, D.K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. Theory Into Practice, v44 n3, p.194-202.
- ⁵ Cheney, C., and Demchak, M. (1996). Providing Appropriate Education in Inclusive Settings: A Rural Case Study, Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, pp. 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394761.pdf>
- ⁶ Cheryl, A.U., Shalini S.R., Joseph, C.D., Charles, R.G., Susan L.M., and Bowman, V. (2001). ClassWide Peer Tutoring: An Effective Teaching Procedure for Facilitating the Acquisition of Health Education and Safety Facts with Students with Developmental Disabilities, Education and Treatment of Children, West Virginia University Press. Vol. 24, No. 1 , p. 1-27.
- ⁷ Əlillərin hüquqları haqqında Konvensiya. <https://e-qanun.az/framework/15641>
- ⁸ Gardner, H. (2011). The Unschooled Mind, BASIC BOOKS, New York, p.320.
- ⁹ Gegel, G.V.F. (1977). Entsiklopediya Filosofskikh Nauk, tom 3, Filosofiya Dukha. Akademiya Nauk SSSR Institut Filosofii, Izdatel'stvo Sotsial'no-Ekonomicheskoy Literatury «Mysl». Moskva. 74 s.
- ¹⁰ Glowa, L., Goodell, J. (2016). Student-Centered Learning: Functional Requirements for Integrated Systems to Optimize Learning, pp.124 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567875.pdf>

- ¹¹ Guseynov, A.Z., i Turchin, G.D. (2015). Komenskiy – Klassika Nauchnoy Pedagogiki – Uchebnoye posobiye Saratov, 69 s.
- ¹² Hannafin, M.J., & Hannafin, K.M. (2010). Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In *Learning and instruction in the digital age*, Springer US, p. 11-23.
- ¹³ Hays, R.T. (2005). The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion. Naval air warfare center training systems division Orlando, FL 32826-3275, p. 63.
- ¹⁴ Hoppey, D., and McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools? *Handbook of Effective Inclusive Schools, Research and Practice*, Taylor & Francis Group, New York p. 564.
- ¹⁵ Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company, p. 257.
- ¹⁶ Johnson, E. (2013). *The Student-Centered Classroom: Vol 1: Social Studies and History*. p. 19. ISBN 1317919491.
- ¹⁷ Khalafov, A. (2021). Factors obstructing the application of student-centered education at schools in Azerbaijan, *International Journal of Education and Learning* ISSN 2684-9240, Vol. 3, No. 3, p. 183-190.
- ¹⁸ Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York, NY: John Wiley & Sons, p.232.
- ¹⁹ Liu, T.Y., and Chu, Y.L. (2010). Using Ubiquitous Games in an English Listening and Speaking Course: Impact on Learning Outcomes and Motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643.
- ²⁰ Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2005). İnküziv təhsil: Sinifdə müxtəlifliyin dəstəklənməsi üçün təcrübə təlimatları, Allen&UNWIN, 306 səhifə.
- ²¹ Maheady, L., & Harper, G., & Mallette, B. (2001). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education – REM SPEC EDUC*. 22.p. 4-14.
- ²² McCrory, C.C., & McLeskey, J. (1997). Secondary Inclusion Programs for Students with Mild Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. V.29. N6, p 1–15.
- ²³ McDonalds, L. (2020). Differentiated instruction through Classroom Games. TeachHUB, K-12 Resources, For Teachers. <https://www.teachhub.com/classroom-activities/2020/03/differentiated-instruction-through-classroom-games/>
- ²⁴ OECD. (1994b). *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, p. 55.
- ²⁵ Podlasyy, I.P. (2006). *Pedagogika 100 voprosov – 100 otvetov. Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Vldos-Press, Moskva, 365 s.
- ²⁶ Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*, McGraw-Hill. 1– 19 <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- ²⁷ Rapp, H.W. (2014). *Universal Design for Learning in Action 100 Ways to Teach All Learners* St. John Fisher College Rochester, New York Paul H. Brookes Publishing Co. p. 205.
- ²⁸ Rieber, L.P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research & Development*, 44(2), 43-58.
- ²⁹ Robert, S.F. (2010). *No Child Left Behind: A Study of Its Impact on Art Education*. Project report, Purdue University, West Lafayette, Indiana, p.224 <https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/454/7cbb64de-6b65-4766-9c6d-2b45cc296de8.pdf?1452930357>
- ³⁰ Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company, pp. 312.
- ³¹ Ryndak, D., and Alper, S. (1996). *Curriculum Content for Students with Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings*, Needham Heights, MA: Boston Allyn & Bacon. p. 366.
- ³² Schwab, S. (2023). *Inclusive and Special Education in Europe*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 3 Jun, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.

- ³³ Strickland, B., and Turnbull, A. (1990). Developing and Implementing Individualized Education Programs, Ohio: Merrill. p.369.
- ³⁴ Tasmanian Government. (2019). Inclusive language guidelines. Department for Education. <https://publicdocumentcentre.education.tas.gov.au/Documents/Guidelines-for-Inclusive-Language.pdf>
- ³⁵ The Salamanca Statement on principles, policy and practice in special needs education. 1–43 pages 10th June 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- ³⁶ Tomilson, C.A. (1999). The Differentiated Classroom, Responding to the Needs of All Learners Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA USA, p.132.
- ³⁷ Trinter, C.P., Brighton, C.M., Moon, T.R. (2015). Designing Differentiated Mathematics Games: Discarding the One-Size-Fits-All Approach to Educational Game Play, Gifted Child Today, p. 88 – 94.
- ³⁸ Udosen, A.E., and Ekpo, U.S. (2016). Instructional Games: Implications for Curriculum and Instruction. Equatorial Journal of Education and Curriculum Studies. 1(1):24-42.
- ³⁹ Unt, I. (1990). Individualizatsiya i Differentsiatsiya Obucheniya. Moskva «Pedagogika», 192 s.
- ⁴⁰ Young, L.E., Paterson, B.L. (2007). Teaching Nursing: Developing a Student-centered Learning Environment. Lippincott Williams & Wilkins, p. 600.
- ⁴¹ Zinov'yeva, T.V., Neskromnykh, N.I. (2017). Organizatsiya differentsionnogo podkhoda k obucheniyu resheniyu matematicheskikh zadach detey mladshego shkol'nogo vozrast. Metodicheskiye rekomendatsii dlya pedagogov organizatsiy dopolnitel'nogo i obshchego obrazovaniya. g. Sochi, MBU DO TSTRiGO, 45 s.