

ƏLİLLİYİ OLAN UŞAQLARIN MƏKTƏBƏHAZIRLIQ QRUPLARINA CƏLB EDİLMƏSİ: CARİ VƏZİYYƏT VƏ EHTİYAQLAR

İLƏHƏ TAĞIYEVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsildə nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi şöbəsinin müdiri.

E-mail: ilaha.tagiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0000-6452-5867>

FƏRİD HÜSEYNOV, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsildə nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi şöbəsinin baş mütəxəssisi.

E-mail: farid.huseynov@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0002-4010-3859>

Məqaləyə istinad:

Tağıyeva İ., Hüseynov F. (2026). Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi: cari vəziyyət və ehtiyaqlar. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 9–27

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1001

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması ilə bağlı mövcud vəziyyəti və ehtiyaqları qiymətləndirir. Tədqiqatda kəmiyyət və keyfiyyət metodlarının inteqrasiyasından istifadə olunub: kəmiyyət məlumatları sorğular vasitəsilə toplanıb, keyfiyyət göstəriciləri isə müəllimlər ilə aparılan müsahibələr vasitəsilə dərinləşdirilib. Əsas tapıntılar göstərir ki, qanunverici sənədlərin mövcud olmasına baxmayaraq, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlbə ilə bağlı əhəmiyyətli maneələr mövcuddur. Bu maneələr arasında uyğunlaşdırılmış təhsil resurslarının çatışmazlığı, müəllimlərin peşəkar hazırlığının kifayət qədər olmaması və inklüziv təhsilin tətbiqində institusional çatışmazlıqlar qeyd olunub. Məlum olub ki, valideynlər və təhsil işçiləri əlilliyi olan uşaqların təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün daha çox dəstək və resurslara ehtiyac duyurlar. Tədqiqatın nəticələri əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsinin effektivliyini artırmaq üçün bir sıra tövsiyələr təqdim edir. Bu tövsiyələr arasında inklüziv təhsilin daha yaxşı tətbiqi üçün müəllimlərin bu istiqamətdə təlimlərə cəlb olunması, təhsil materiallarının əlçatanlığının yaxşılaşdırılması və valideynlərin maarifləndirilməsi kimi tədbirlər yer alır. Həmçinin bu sahədə monitorinq və dəstək mexanizmlərinin gücləndirilməsi tövsiyə olunur. Bu tədqiqat inklüziv təhsilin təşviqi və əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına tam inteqrasiyasının təmin edilməsi üçün əsaslı bir yol xəritəsi təqdim edir. Beləliklə, Azərbaycan inklüziv və ədalətli təhsil mühitinə doğru addım ata, bu da bütün uşaqların təhsil almaq hüququnun təmin olunmasına kömək edə bilər.

Açar sözlər: Məktəbəhazırlıq qrupları, əlilliyi olan uşaqlar, inklüziv təhsil, təhsil ehtiyaqları, qarışıq tədqiqat metodları.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.10.2025

Qəbul edilib: 11.12.2025

INVOLVEMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL PREPARATORY GROUPS: CURRENT SITUATION AND NEEDS

ILAHA TAGHIYEVA, Head of the Department of Assessment of Educational Achievements, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: ilaha.tagiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0000-6452-5867>

FARID HUSEYNOV, Chief Specialist of the Department of Assessment of Educational Achievements, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: farid.huseynov@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0002-4010-3859>

To cite this article:

Taghiyeva I., Huseynov F. (2026). Involvement of Children with Disabilities in Preschool Preparatory Groups: Current Situation and Needs. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 9–27

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1001

ABSTRACT

This study examines the current situation and educational needs related to the enrollment of children with disabilities in preschool preparatory groups in Azerbaijan. The research employs a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative methods: quantitative data were collected through surveys, while qualitative data were obtained via interviews conducted with teachers. The main findings indicate that, despite the existence of relevant legislative documents, there are significant barriers to the inclusion of children with disabilities in preschool preparatory groups. These barriers include a lack of adapted learning materials, insufficient professional training of teachers, and institutional shortcomings in the implementation of inclusive education policies. It was found that parents and educational practitioners require greater support and resources to effectively meet the educational needs of children with disabilities. The study provides several recommendations to enhance the effectiveness of involving children with disabilities in preschool preparatory groups. These recommendations include providing teachers with systematic training in inclusive education, improving the accessibility of educational materials, and raising awareness among parents. In addition, strengthening monitoring and support mechanisms in this area is also advised. This study offers a comprehensive roadmap for promoting inclusive education and ensuring the full integration of children with disabilities into preschool preparatory groups. As a result, Azerbaijan can take meaningful steps toward a more inclusive and equitable educational environment, helping to ensure the right of all children to access quality education.

Keywords: Preschool preparation, children with disabilities, inclusive education, educational needs, mixed-methods research.

Article history

Received: 28.10.2025

Accepted: 11.12.2025

GİRİŞ

Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının (ÜST) son məlumatlarına əsasən dünyada təxminən 93 milyon uşağın (0-14 yaş) əlilliyi var. Bunlardan təxminən 13 milyonu ciddi əlilliyi olan uşaqlardır (WHO, 2011). Bu məlumat əlilliyi olan uşaqların dünya üzrə vəziyyətini və onların yaşadıkları çətinlikləri anlamaq üçün geniş mənzərəni əks etdirir. Əlilliyi olan uşaqların təhsil və sosial həyata integrasiyasını təmin etmək, onların mədəni və psixoloji inkişafını dəstəkləmək cəmiyyətin prioritet məsələlərindən biridir.

Əlilliyi olan uşaqların təhsili və onların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi müasir təhsil sisteminin ən mühüm vəzifələrindən biridir. Təhsilin erkən mərhələləri uşaqların intellektual, emosional və sosial inkişafı üçün həlledici rol oynayır və bu, xüsusilə əlilliyi olan uşaqlar üçün daha əhəmiyyətlidir. Bu uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına integrasiya olunması onların gələcəkdə akademik və sosial həyatda uğur qazanmaq ehtimallarını artırır.

YUNESCO-nun hesablamalarına görə, inkişaf etməkdə olan ölkələrdə əlilliyi olan uşaqların 98%-i məktəbə getmir və əlil qızların 99%-i savadsızdır. Lakin hər bir uşaq təhsil hüququna malikdir və inklüziv təhsil bütün uşaqlar üçün mümkündür (UNESCO, 2009). Hətta Qlobal Təhsil Monitorinqi Hesabatında da təhsildə inklüzivanın əhəmiyyəti, müxtəlif ölkələrdə bu sahədəki irəliləyişlər araşdırılıb, hər bir uşağın təhsil hüququ və inklüziv təhsilin təmin edilməsi ehtiyacı vurğulanıb (UNESCO, 2020).

Azərbaycan hökuməti sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüququnu təhsilin bütün pillələri üzrə digər şəxslərlə bərabər səviyyədə təmin etmək və onların təhsili üçün maneəsiz mühit yaratmaq məqsədilə “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı”nı qəbul edib. Buna baxmayaraq, Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil və məktəbəhazırlıq qruplarında, eləcə də ümumtəhsil məktəblərində təhsil alan əlilliyi olan uşaqların sayı kifayət qədər azdır. 2023-2024-cü tədris ilində ölkə-

mizdə 12044 uşaq xüsusi təhsilə cəlb edilib. Bunlardan 220 nəfər 40 məktəbdə inklüziv siniflərdə, 647 uşaq 15 integrasiya təlimli internat məktəbində təlim-tərbiyə prosesinə cəlb olunub. 578 uşaq 137 ümumtəhsil məktəbi nəzdində yaradılan xüsusi siniflərdə, 7210 uşaq evdə təhsil alır. 1946 uşaq 8 xüsusi tipli internat məktəbində, 1443 uşaq 5 xüsusi məktəbdə təhsilə cəlb edilib (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 2024). UNICEF-in hesablamalarına görə, Azərbaycanda qeydiyyatdan keçmiş əlilliyi olan 72000 uşaqdan 54000 nəfəri ibtidai və orta məktəb yaşındadır (UNICEF Azerbaijan, 2018). Halbuki BMT-nin Əlilliyi olan Şəxslərin Hüquqları Haqqında Konvensiyasına (UNCRPD) görə, ayrı-seçkilik olmadan və bərabər imkanlar əsasında əlilliyi olan şəxslərin təhsil hüququnu həyata keçirmək məqsədilə bütün təhsil pillələrində onların inklüziv təhsil və ömürboyu təhsil hüququ tam təmin olunmalıdır (BMT, 2008).

Azərbaycanda inklüziv təhsil siyasəti əlilliyi olan uşaqların bərabər təhsil imkanlarına malik olmalarını təmin etmək üçün mühüm addımlar atıb. Bununla belə, cari vəziyyətin dəqiq qiymətləndirilməsi və bu sahədə mövcud olan ehtiyacların müəyyən edilməsi hələ də aktualdır. Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı problemlərin aradan qaldırılması, onların ehtiyaclarına uyğun dəstəyin göstərilməsi və təhsildə bərabərliyin təmin edilməsi üçün vacibdir.

Bu tədqiqatın məqsədi Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyəti və mövcud ehtiyacları qiymətləndirməkdir. Tədqiqat bu uşaqların təhsil prosesində qarşılaşdıqları maneələri, mövcud resursları və təhsilin keyfiyyətini araşdırmaq məqsədi güdür. Nəticələr əsasında bu sahədə səmərəli strategiyalar və təkliflər irəli sürülür.

PROBLEMİN QOYULUŞU

5 yaşlı uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi onlara erkən yaşlarda öyrənməyə maraq göstərmək, yeni mühitə uyğunlaşmaq və əsas sosial davranış qaydalarına əməl etmək

imkanı yaratmaqla uşaqların sosial və akademik bacarıqlarının inkişafında mühüm rol oynayır. Bu erkən təhsil proqramları həm uşaqların məktəb həyatına daha asan adaptasiya olunmasına kömək edir, həm də valideynlərə uşaqlarının təhsilindəki inkişafını daha yaxından izləməyə və dəstəkləməyə imkan yaradır. Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikası Qanununun (2017) 3.0.1-ci maddəsində “məktəbəqədər təhsil sahəsində bərabər imkanların yaradılması” məsələsi qeyd olunur, qanunun 3.0.6-cı maddəsində isə konkret şəkildə “sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilinin təşkili” prinsip kimi təsbit olunub. Lakin bu gün məktəbəqədər və məktəbəhazırlıq qruplarına əlilliyi olan uşaqların cəlbilə bağlı dəqiq statistik məlumat yoxdur. Bu da onu deməyə əsas verir ki, məktəbəqədər və məktəbəhazırlıq qruplarına əlilliyi olan uşaqların cəlbilə bağlı hazırda hər hansı bir addım atılmayıb, müəyyən tədbirlər həyata keçirilməyib.

ƏDƏBİYYAT İCMALI

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi mövzusu son illərdə həm empirik tədqiqatlarda, həm də təhsil siyasətində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu icmal mövcud ədəbiyyatı nəzərdən keçirərək, əlilliyi olan uşaqların təhsildə, o cümlədən məktəbəqədər təhsildə bərabər imkanlara malik olmalarını təmin etmək üçün mövcud vəziyyəti və ehtiyacları təhlil edir. Əsas mənbələrdən olan BMT, YUNESKO, ÜST və digər nüfuzlu təşkilatların sənədləri ilə yanaşı, araşdırma və tədqiqatlar da nəzərdən keçirilib.

Inklüziv təhsil əlilliyi olan uşaqların digər uşaqlarla birlikdə eyni təhsil mühitində təhsil almasını təmin edən yanaşmadır. YUNESKO-nun (2009) “İnklüziv təhsil: Gələcəyin yolu” sənədində qeyd edilir ki, keyfiyyətli inklüziv təhsil sosial və iqtisadi inkişafa nail olmaq üçün əsasdır. Inklüziv təhsil bütün uşaqların bərabər təhsil imkanlarına malik olmalarını və sosial integrasiyalarını təmin edir (UNESCO, 2009). Bu yanaşma uşaqların fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış təhsil proqramları vasitəsilə

həyata keçirilir. Uşaqların fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış təhsil proqramlarının vacibliyi əlilliyi olan uşaqların məktəbəqədər təhsil proqramlarından məktəbəhazırlıq və ibtidai təhsilə keçidinə toxunan tədqiqatlarda xüsusi vurğulanır. Belə ki, Fowler və həmkarları (1991) əlilliyi olan uşaqlar və onların ailələri üçün məktəbəqədər təhsildən məktəbəhazırlığa keçid perspektivlərinə dair tədqiqatlarında keçid dövrünə hazırlıqda ailənin rolunu vacib hesab edib. Həmçinin “İnklüziv təhsil: Gələcəyin yolu” sənədində bütün uşaqların bərabər təhsil imkanlarına malik olmasında sosial integrasiyanın vacibliyi də vurğulanır (UNESCO, 2009). Belə ki, yoxsulluq və əlillik kimi amillər uşağın inkişafına təsir göstərə bilər, uşaqlar qeyri-sağlam qidalanma, səhiyyə xidməti, həyat şəraiti, zorakılıq, laqeydlilik və iqtisadi çətinliklər üzündən inkişaf geriliyi riskləri və çətinliklərlə üzləşirlər. Yoxsulluq və əlillik bir-biri ilə sıx bağlıdır, yoxsulluq əlillik şansını artırır və potensial olaraq əlillik yoxsulluğun nəticəsidir, prenatal sağlamlığa, uşaq inkişafına və ev təsərrüfatının iqtisadi vəziyyətinə təsir göstərir. Yoxsul ailələrdən olan uşaqlar inkişaf ləngimələrinə, sağlamlıqlarının pisləşməsinə, qayğıdan məhrumluğa, zorakılığa məruz qalma və əsas xidmətlərə çıxışın məhdudluğuna gətirib çıxara biləcək çoxsaylı risklərlə üzləşirlər ki, bu da onların ümumi rifahına və inkişafına təsir göstərir (WHO&UNICEF, 2012).

Nimet və həmkarlarının (2020) iki il ərzində inklüziv məktəbəqədər təhsil müəssisələrində əlilliyi olan və əlilliyi olmayan uşaqların iştirakıyla apardıqları tədqiqat onu sübut etdi ki, əlilliyi olan uşaqların ümumi inkişafı üçün onların sosial bacarıqlarının inkişaf etməsinə əsaslı təsir göstərən inklüziv mühitin olması çox vacibdir. Uşağın inkişafı körpəlikdən yetkinliyə qədər davam edən dinamik bir prosesdir və onlar müxtəlif sahələrdə müstəqilliyə doğru irəliləyirlər. Uşaqların bacarıqları genetik xüsusiyyətlər və ətraf mühitin təsiri nəticəsində formalaşır və bu bacarıqlar sensor-motor, koqnitiv, ünsiyyət və sosial-emosional sahələrdə özünü göstərir.

Schaefferin (2023) araşdırmaları sübut edir ki, şagirdlər arasında ən çox xüsusi öyrənmə əlilliyinə rast gəlinir və bu qrupdan olan şagirdlər

əlilliyi olan bütün şagirdlərin 32%-ni təşkil edir. Digər geniş yayılmış əlilliyə nitq və ya dil qüsurları (19%), xroniki və ya kəskin sağlamlıq problemləri (15%) daxildir. Xüsusi nəzərə çarpan isə autizmlə şagirdlərin sayının ilbəil sürətlə artmasıdır. Digər bir məsələ kimi, dövlət məktəblərində müəllim vəzifələrinə əlilliyi olan uşaqlarla işləyə bilən müəllimlərin cəlb olunmasının ciddi problem olduğu vurğulanır (Schafer, 2023). Bu problem bir çox tədqiqatlarda müəllim hazırlığı məsələsinin vacibliyini önə çıxarır. Belə ki, inklüziv təhsil müəllimləri üçün xüsusi təlim proqramlarının əhəmiyyəti tədqiqatlar tərəfindən dəstəklənib. Bu təlimlər müəllimlərin əlilliyi olan şagirdlərlə işləmə bacarıqlarını artırır və onların tədris effektivliyini yüksəldir (Smith & Tyler, 2011). Avramidis və Norwich (2002) isə vurğulayır ki, əlilliyi olan şagirdlərlə işləyən müəllimlərin xüsusi təlim proqramlarına cəlb edilməsi onların peşəkar bacarıqları ilə yanaşı, özünəinamını da artırır. Bu təlimlər müəllimlərin əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək üçün fərqli tədris üsulları və strategiyaları öyrənmələrinə kömək edir. Əlilliyi olan uşaqların təhsilində resursların çatışmazlığı ciddi maneədir. Məktəblər çox vaxt tələb olunan materiallar, texnologiyalar və maliyyə dəstəyi ilə təmin olunmur (Florian & Rouse, 2009). Lakin əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək üçün resurslar olduqca vacib və əhəmiyyətlidir. Tədqiqatlar bir daha göstərir ki, həm maddi, həm də insan resurslarının qıtlığı məktəblərin əlilliyi olan şagirdlərə müvafiq dəstək göstərmək imkanlarını ciddi şəkildə məhdudlaşdırır. Bu, çox vaxt qeyri-bərabər təhsil imkanlarına gətirib çıxarır (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

METODOLOGİYA

Bu tədqiqatda qarışıq tədqiqat metodundan (Mixed Methods Research) istifadə edilib. Belə ki, həm statistik məlumatların (kəmiyyət tədqiqatı) toplanmasını təmin etmək, həm də müxtəlif aspektləri daha dərinləndirən anlamaq üçün detallı izahatları (keyfiyyət tədqiqatı) əldə etmək üçün qarışıq tədqiqat metodu məqsədli

olaraq seçilib. Qarışıq metod hər iki metodun güclü tərəflərindən yararlanmaqla əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsinin cari vəziyyəti və ehtiyacları haqqında müxtəlif aspektləri nəzərdən keçirmək üçün imkan yaradır.

Əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclar haqqında məlumatlar müsahibə və sorğu alətlərindən istifadə edilərək toplanıb. Creswell və Plano Clark-a (2018) görə, tədqiqatın geniş dizaynı üçün əvvəlcə keyfiyyət məlumatları toplanır və problem geniş şəkildə araşdırılmaq üçün təhlil edilir; ardınca kəmiyyət məlumatları toplanıb tədqiqat daha dar şəkildə araşdırılaraq təhlil edilməlidir. Beləliklə, əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclar haqqında təqdim olunan tədqiqat keyfiyyət və kəmiyyət məlumatlarını birləşdirərək etibarlı və dəqiq nəticələr əldə etmək (Creswell & Plano Clark, 2018) və problemi dərinləndirən başa düşmək yolu ilə daha geniş bir təsvir təmin etmək məqsədi daşıyır (Chen, 2006). Tədqiqatda keyfiyyət metodlarının məqsədi araşdırılan problem haqqında daha çox məsələlərin tədqiq olunmasına səbəb olan dərin məlumat əldə etmək (Creswell & Plano Clark, 2018), problemi real şəraitdə yaxından araşdırmaq və bu problem haqqında zəngin təsvirlər və izahlar hazırlamaqdır (Denzin & Lincoln, 2011; Pugach, 2001).

Tədqiqat sualı:

- *Əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında maneələr nələrdir?*
- *Əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında yaranan maneələr onların tədrisinin keyfiyyətinə nə dərəcədə təsir edir?*

Tədqiqat metodu kimi müsahibədən (keyfiyyət məlumatları) və sorğudan (kəmiyyət məlumatları), tədqiqat aləti kimi isə müsahibə protokolundan və onlayn sorğu anketindən istifadə olunub. Müsahibə suallarının formalaşdırılması üçün əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlbini təmin olunması ilə bağlı dünya ölkələrinin təcrübələri araşdırılıb, tədqiqatlara istinad edilib. Müsahibə sualları

2 müəllimlə sınaqdan keçirilib və ümumi olaraq sualların müsahibə üçün uyğunluğu müəyyən edilərək. Məktəbəhazırlıq qruplarında fəaliyyət göstərən 6 nəfərlə telefon vasitəsilə müsahibə aparılıb, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması və integrasiyası ilə əlaqədar məlumatlar toplanıb və dərinlən təhlil olunub. Müsahibə aparılan müəllimlərin anonimliyini təmin etmək üçün müvafiq olaraq onların müsahibə nəticələri M1, M2, M3, M4, M5, M6 kimi kodlaşdırılıb. Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında cari vəziyyət və ehtiyacları görə qarşıya çıxan problemləri dərinlən başa düşmək üçün daha geniş bir mənzərəni təmin etmək (Chen, 2006., Creswell & Plano Clark, 2018) vacib hesab edilib. Bu məqsədlə məktəbəhazırlıq qruplarında və ibtidai sinifdə dərs deyən 608 müəllimlə əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyacları dair sorğu aparılıb.

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında cari vəziyyəti və ehtiyacları müəyyən etmək, o cümlədən əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasının vacibliyini, müəllimlərin buna münasibətinin dərəcəsini ölçmək məqsədilə müsahibəyə 5 Regional Təhsil İdarəsinə (RTİ) tabe olan ümumi təhsil məktəblərində fəaliyyət göstərən ibtidai sinif müəllimləri cəlb olunub. Müsahibə üçün seçimdə müəllimin hazırda və ya əvvəlki illərdə məktəbəhazırlıq qrupunda dərs deməsi, əlilliyi olan şagirdlə işləmək sahəsində təcrübəsinin olması meyar kimi qəbul olunub. Tədqiqatın obyektivliyini və etikliyi təmin etmək məqsədi ilə müsahibədə iştirak edən müəllimlərdən ad və soyad tələb edilməyib, onların anonimliyini qorunub. Belə ki, tədqiqatın etik prinsiplərinin qorunması məlumatların toplanması prosesinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Orb və həmkarlarının (2001) "Keyfiyyət tədqiqatında etika" məqaləsində tədqiqatçıların tədqiqat prosesinin bütövlüyünü və etik sağlamlığını təmin edərək iştirakçıların hüquqlarına, ləyaqətinə və rifahına hörmət etmək məsuliyyəti daşması fikri tədqiqatın etik prinsiplərinin qorunması yanaşmasını sübut

edir (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001). Müəllimlərə sualları sərbəst cavablandırmaq üçün lazımi şərait yaradılıb. Müsahibədən əvvəl müəllimlərlə razılıq, məxfilik və əldə olunan nəticələrin onların fəaliyyətinə heç bir təsiri olmamasına dair razılıq forması imzalanıb. Tədqiqat zamanı əldə edilən nəticələrin iştirakçılara potensial təsirləri nəzərə alınmalı və bu nəticələrin mənfi təsirlərini minimallaşdırmaq üçün tədbirlər görməlidir (Creswell & Plano Clark 2018). Müsahibədə iştirak edən müəllimlərin yaş və iş təcrübəsi müxtəlif olub. Müsahibə ümumilikdə 23 sualı əhatə edib.

Sorğuda respondentlər açıq və qapalı olmaqla ümumilikdə 22 sualı cavablandırıblar. Sorğu sualları 2 hissədən ibarətdir: demografik məlumatlar və münasibəti ölçən suallar. Demografik məlumatlarda respondentlərin cinsi, yaşı, iş təcrübəsi, tədris etdiyi sinif, fəaliyyət göstərdiyi təhsil müəssisəsinin tabe olduğu Şəhər/Regional Təhsil İdarəsi (RTİ) əhatə olunub. İkinci hissə isə müəllimlərin əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması və integrasiyasına dair münasibətlərini ölçən suallardan ibarətdir. Sorğu sualları tərtib edilərkən beynəlxalq təcrübə dərinlən nəzərdən keçirilməklə yanaşı Azərbaycanda mövcud vəziyyət də nəzərə alınıb. Belə ki, Azərbaycanda hazırda dövlət ümumi təhsil müəssisələrinin tərkibində ≈ 4900 -dən çox məktəbəhazırlıq qrupları fəaliyyət göstərir ki, bu qruplara ≈ 86 mindən çox uşaq cəlb olunub (MÜTDA, 2024). Sorğu 22 nəfərlə sınaqdan keçirilib. Sorğunun etibarlılığı (reliability) və validliyi (validity) statistik olaraq hesablanıb və Kronsba alfa (α) dəyəri 0,69 olub. Kronsba alfa (α) 0 ilə 1 arasında dəyişir, daha yüksək dəyərlər sorğunun daha etibarlı olduğunu göstərir. Kronsba alfa (α) dəyəri 0,69-a bərabər olması sorğunun etibarlı olduğunu göstərib. Sorğu əsas mərhələdə heç bir dəyişiklik edilmədən tətbiq olunub. Tədqiqat çərçivəsində sorğu "Google Forms" vasitəsilə hazırlanıb və sorğuya keçid müəllimlərə Şəhər/Regional Təhsil İdarələrinin vasitəsilə göndərilib. Belə ki, əvvəlcə RTİ-lərin tabeliyində olan icma əsaslı qrupları və ümumi təhsil müəssisələrində fəaliyyət göstərən məktəbəhazırlıq

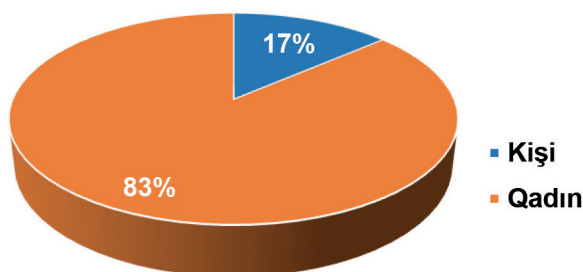
və ibtidai sinif müəllimləri ilə sorğular aparılaraq statistik məlumatlar toplanıb. Sorğuda 608 məktəbəhazırlıq və ibtidai sinif müəllimi iştirak edib. Sorğuda dixotom (Bəli/Xeyr) və 5 likertli (“Tamamilə narazıyam”, “Narazıyam”, “Bilmirəm”, “Razıyam”, “Tamamilə razıyam”) sualların təhlili prosesi başlamadan öncə “Bəli” və “Xeyr” 0, 1, likertlər isə 1-5 rəqəmləri ilə kodlaşdırılaraq standartlaşdırılıb. Yekunda data təmizlənib və təhlil olunub. Sonda seçilən 6 müəllimlə aparılan müsahibələr və sorğu nəticələri dərinədən qarşılıqlı analiz edilib.

RESPONDENTLƏR HAQQINDA ÜMUMİ MƏLUMAT

Müsahibə iştirakçıları

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi: cari vəziyyət və ehtiyaclar üzrə tədqiqatın müsahibə mərhələsində iştirak edən 6 müəllimin cins bölgüsü Diaqram 1-də göstərilir.

Diaqram 1 Müsahibə iştirakçılarının cins tərkibi



Müsahibədə iştirak edən müəllimlər ölkənin müxtəlif şəhər və rayon məktəblərində fəaliyyət göstərirlər. Belə ki, müsahibədə Bakı və Şirvan şəhərlərinin, habelə Şəki, Qəbələ, Xaçmaz və Biləsuvar rayonlarının hərəsindən 1 müəllim iştirak edib. Müsahibədə iştirak edənlərin ümumi müəllim kimi iş təcrübəsi ilə əlilliyi olan şagirdlə iş təcrübəsi Diaqram 2-də əks olunub.

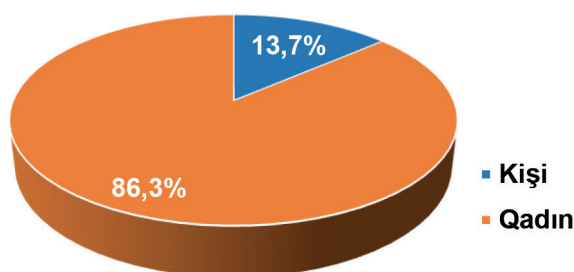
Sorğu iştirakçıları

Sorğuda iştirak edən 608 məktəbəhazırlıq və ibtidai sinif müəlliminin cins tərkibi Diaqram 3-dəki kimi müəyyən edilib.

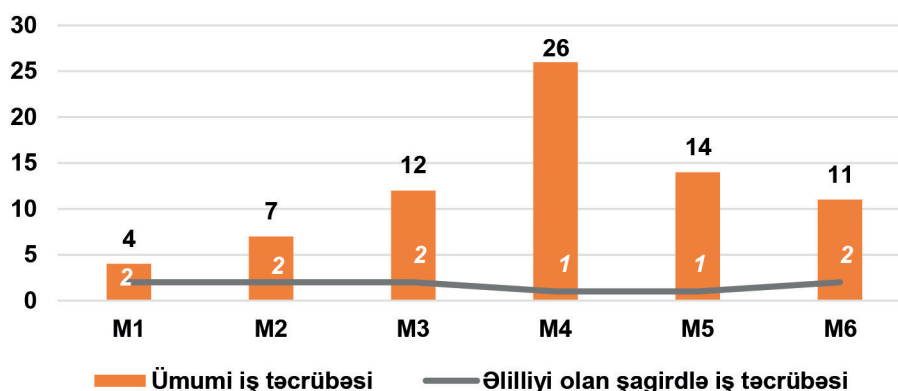
Sorğu iştirakçılarının yaş aralığı Diaqram 4-də əks olunub.

Respondentlərin Regional Təhsil İdarələrinə görə paylanmasına nəzər saldıqda sayın 9 olduğu müəyyən olunur. Bunların da 52,5%-i Lənkəran-Astara RTİ və Qazax-Tovuz RTİ-nin payına düşür (Diaqram 5). Üç Regional Təhsil İdarəsindən sorğuda iştirak edən olmayıb. Bu

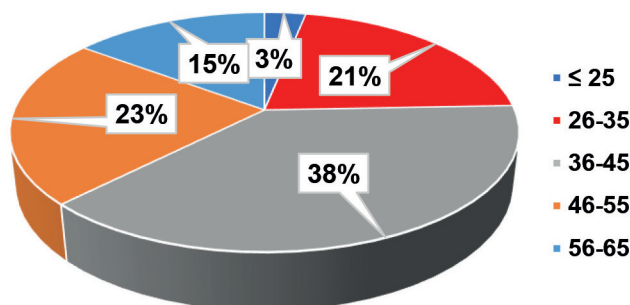
Diaqram 3 Sorğu iştirakçılarının cins kateqoriyasına görə bölgüsü



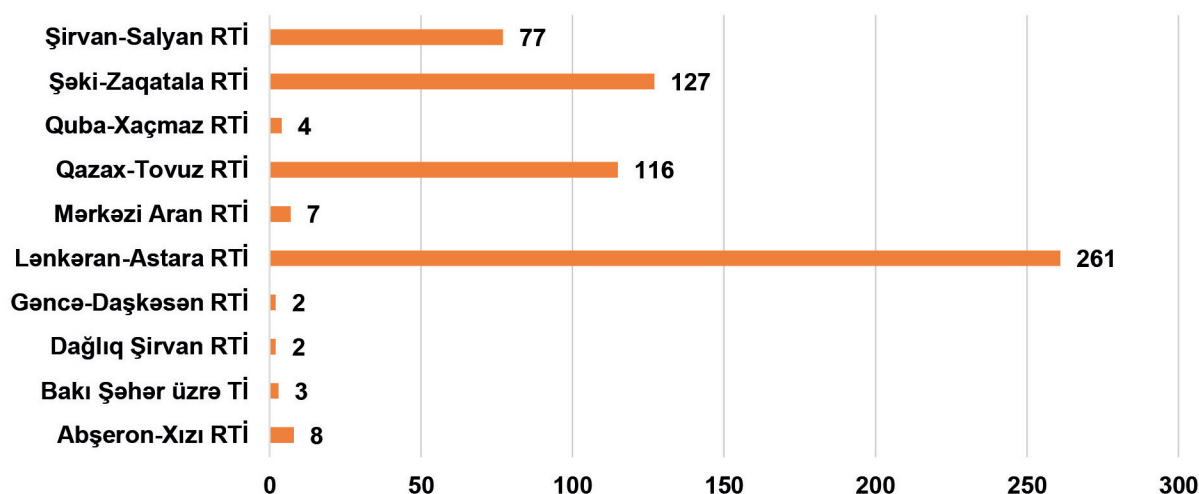
Diaqram 2 Müsahibə iştirakçılarının iş təcrübəsi



Diaqram 4 Sorğu iştirakçılarının yaşa görə bölgüsü



Diaqram 5 Bakı Şəhəri üzrə Tİ və Regional Tİ-ləri üzrə sorğuda iştirak edən müəllim sayı



idarələr Qarabağ RTİ, Mil-Muğan RTİ, Şərqi Zəngəzur RTİ-dir.

Sorğuda iştirak edən müəllimlərin tədris etdikləri sinifə görə say tərkibi Diaqram 6-da əks olunub. Həmçinin sorğuda iştirak edən respondentlərin yaş və iş təcrübələri də təhlil edilib (Diaqram 7 və Diaqram 8).

TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

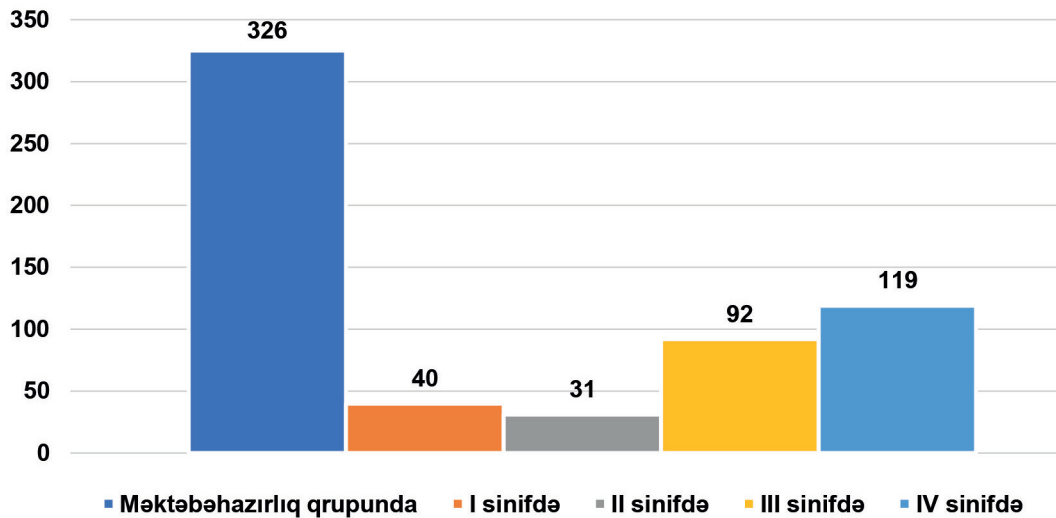
Öncədən qeyd edildiyi kimi, sorğuda 608 nəfər iştirak edib və iştirakçıların 53,5%-nin hazırda məktəbhazırlıq qruplarında dərs dedikləri məlum olub. Bu qruplarda dərs deyən müəllimlərin cəmi 15-nin sinfində əlilliyi olan şagirdlər təhsil alır. Ümumi olaraq isə hazırda 40 müəllimin sinfində əlilliyi olan şagirdlər

oxuyur. Bu müəllimlərin çox kiçik hissəsi – 7,5%-i (Diaqram 9) kişi cinsinə aiddir ki, bu da Azərbaycan təhsilində geniş yayılmış haldır.

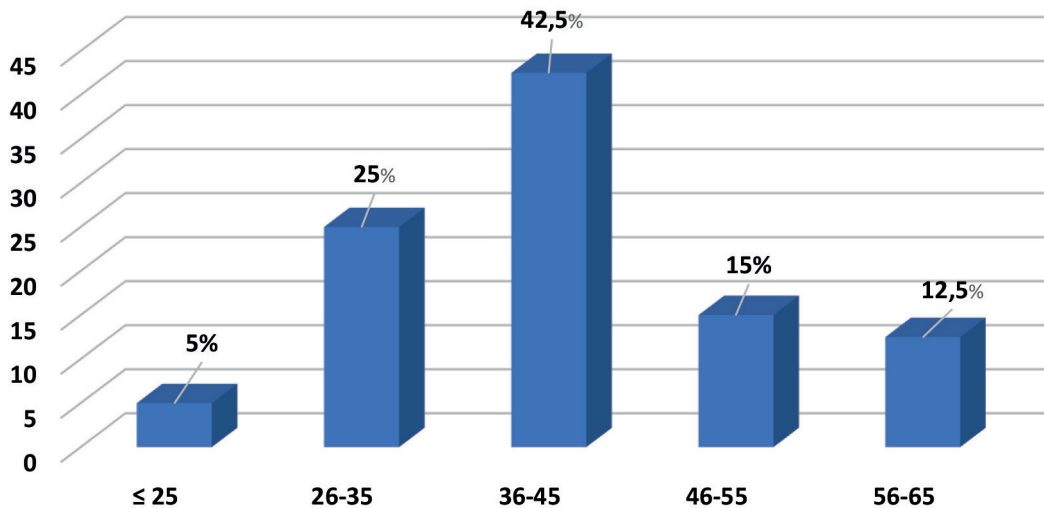
Əlilliyi olan şagirdlərlə iş təcrübəsi olan müəllimlərin fəaliyyət göstərdikləri təhsil müəssisələri şəhər, rayon, kənd və qəsəbə məktəbləri olmasına görə qruplaşdırılırsa, əldə olunan nəticələrə əsasən müəllimlərin 90%-i kənd və şəhər məktəbləri arasında cüzi bir fərqlə demək olar ki, eyni paylanır (Diaqram 10). Bu paylanma bizə sorğunun bu tip məktəbləri əhatə etdiyini göstərir. Elm və Təhsil Nazirliyinin statistik məlumatlarına əsasən, ölkə ərazisində təhsil alan ibtidai sinif şagirdlərinin ~89%-i şəhər və kənd məktəblərinin payına düşür (ETN, 2024).

Əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə əlaqədar müsahibə

Diaqram 6 Müəllimlərin tədris etdikləri sinifə görə say tərkibi



Diaqram 7 Respondentlərin yaşlarına görə paylanması

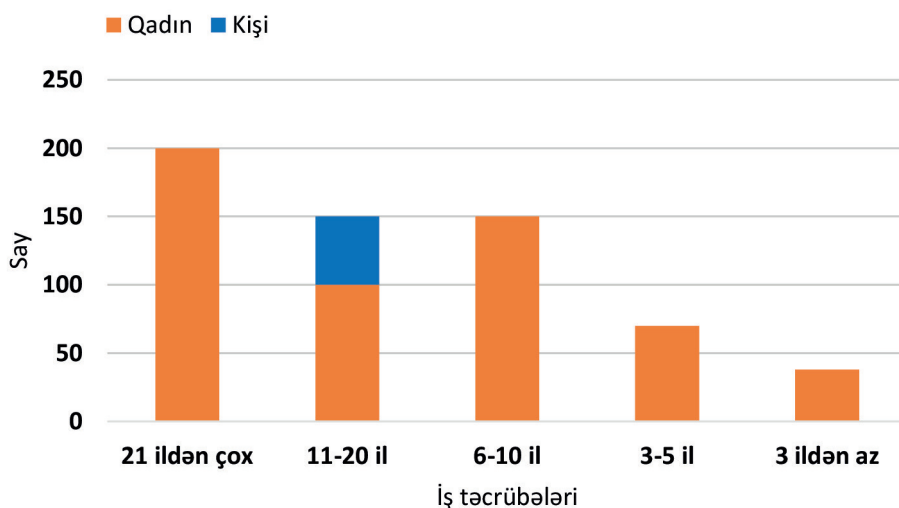


iştirakçılarına müxtəlif suallar verilib və onların cavabları eyni tədqiqatın sorğu nəticələri ilə əlaqələndirilərək təhlil edilib.

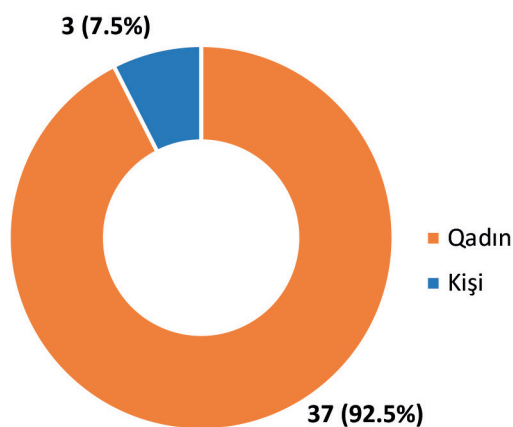
Tədqiqatın əsas məqsədlərindən olan ehtiyacların qiymətləndirilməsi Azərbaycan məktəblərində əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsinə dair bir sıra məqəlləri müəyyən edib. Belə ki, valideynlərin, ailələrin maariflənməməsi, əlilliyi olan uşaqların məktəbəqədər təhsilə və cəmiyyətə inteqrasiya olunmaması, siniflərin lazımı resurslarla

təmin olunmaması əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsində əsas baryerlərdən biri kimi müəyyən olunub. Müsahibədə müəllimlər valideynlərin əlilliyi olan övladlarını ancaq evdə saxladıklarını, sosiallaşmaq üçün cəmiyyətə inteqrasiya etmədiklərini bildiriblər. Müsahibədə iştirak edən müəllim (M3) əlilliyi olan uşaqların ailələrinin narahatlıqlarını belə ifadə edir: “Damla səs-küylü yerlərdə qışqırırdı, əşyaları dağıdır və qırırdı, uşaqlarla kobud hərəkət

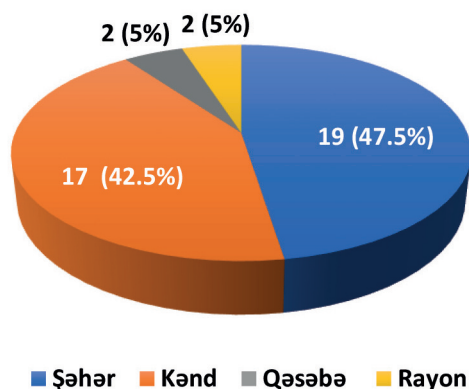
Diaqram 8 Respondentlərin iş təcrübələrinə görə bölgüsü



Diaqram 9 Gender üzrə paylanma



Diaqram 10 Respondentlərin fəaliyyət göstərdikləri məktəblərin növləri



edirdi. Ona görə biz çalışırıd ki, şənliklərə, yığıncaqlara, gəzintiyə gedəndə onu həmişə evdə qoyaq. Onu insanlar arasına çıxarmaqdan utanırıd ki” (M3, Fərdi müsahibə). Bütün bu və ya digər hallarda ailələrin narahatlıqları onların stress yaşamasına səbəb olur. Fowler və həmkarları (1991) əlilliyi olan uşaqların ailədən birbaşa məktəbəhazırlıq qruplarına keçidində ailənin və uşağın stress yaşamasını qeyd edir. Bu bir daha onun göstəricisidir ki, əlilliyi olan uşaqların cəmiyyətdən təcrid olunması, kənar şəxslərlə az ünsiyyətdə olması təhsilə, o cümlədən məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunduğu

halda onların və ailələrinin stress yaşamasına səbəb olur. Ailələrin proses haqqında hərtərəfli məlumatı öz narahatlıqlarını aydınlaşdırmaqda onlara kömək olacaq və bu narahatlıqları həll etmək üçün strategiyaları varsa, uşağı qayğı ilə əhatə edən mühitdən təhsilə keçid stressi azalda bilər (Fowler et al., 1991). Digər bir müəllim (M6) müsahibəsi zamanı bildirib ki, əlilliyi olan uşaqlar ailədə yüksək səviyyədə qayğı ilə əhatə olunduğundan təhsilə cəlb olunarkən ilk verdikləri reaksiya aqressiv və emosional hərəkətlər olub. Sanki valideynlərindən kənarda özlərini təhlükədə hiss edirlər (M6., Fərdi müsahibə).

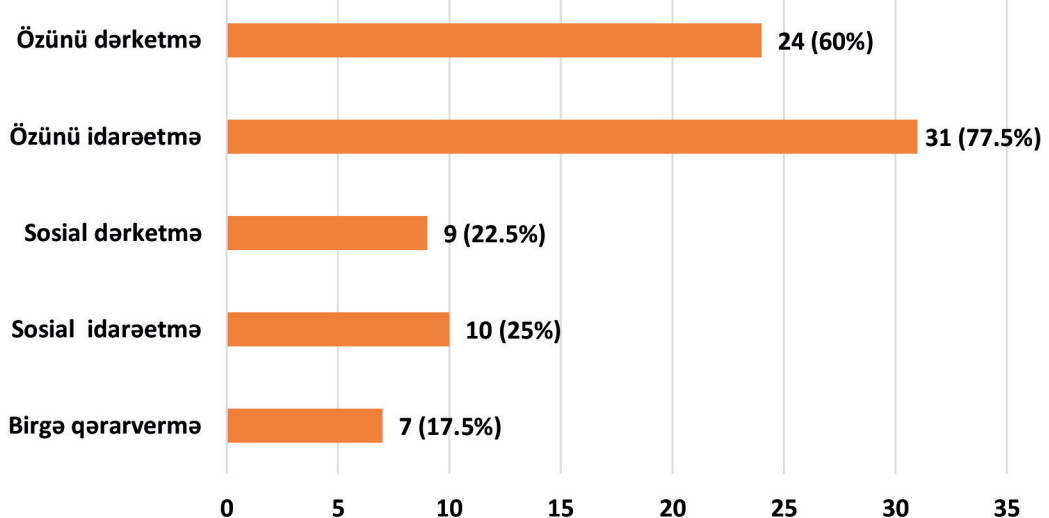
Ailələr övladının dəyişikliyə uyğunlaşmasına və yeni mühitdə tələb olunan bacarıqlara yiyələnməsinə kömək etməklə, əlilliyi olan övladlarının yeni mühitə adaptasiyasında fəal iştirak etməklə prosesi asanlaşdırma bilərlər (Hains et al., 1988). Bundan əlavə, valideynlər ailə daxilində fəaliyyətlərinin cədvəlini və iş rejimlərini tənzimləmək, övladları ilə bağlı lazımi xidmətlərin yerini müəyyənləşdirmək və əldə etmək, əlavə maarifləndirmə seminarlarında, görüşlərində, konfranslarında iştirak etmək, yeni məktəb personalı ilə əlaqələr qurmaq və övladına təhsil mühitinə uyğunlaşmanı uğurla həyata keçirməyə kömək etmək vəzifələrinin öhdəsindən gəlmək bacarıqlarına yiyələnirlər (Diamond et al., 1988; Hains et al., 1988). Sorğuda iştirak edən müəllimlərin 44,7%-i *"Müxtəlif növ əlilliyi olan uşaqlarla tədris prosesini təşkil etmək üçün nələri vacib hesab edirsiniz?"* sualına valideynlərin prosesdə iştirakını seçib. Araşdırmalar göstərir ki, valideynlərin tədris prosesində iştirakı uşaqların sosial və akademik bacarıqlarının inkişafına müsbət təsir edir. Valideynlərin dəstəyi və əməkdaşlığı əlilliyi olan uşaqların özünüidarəetmə və motivasiya bacarıqlarını artırır (Dunst & Trivette, 2008). Valideynlərin tədris prosesində iştirakı, xüsusilə əlilliyi olan uşaqların təhsil uğuruna və ümumi inkişafına böyük təsir göstərir. Valideynlər

uşaqlarının ehtiyaclarını və güclü tərəflərini ən yaxşı bilən şəxslərdir və onların dəstəyi tədris prosesinin daha effektiv olmasına kömək edir (Hornby & Lafaele, 2011). Valideynlərin tədris prosesində aktiv iştirakı uşaqların Fərdi Tədris Planlarının (FTP) hazırlanmasında və həyata keçirilməsində əhəmiyyətlidir. Valideynlər və müəllimlər arasında əməkdaşlıq uşaqların xüsusi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış tədris strategiyalarının inkişaf etdirilməsini təmin edir (Blue-Banning et al., 2004).

Müsahibə iştirakçıları *"Məktəb təliminə başlayanda 5-7 yaşlı uşaqlarda hansı sosial və emosional bacarıqların olmasını gözləyirsiniz?"* sualını özünüdərketmə, özünüidarəetmə, sosial dərketmə, sosial idarəetmə, birgə qərarvermə bacarıqlarının vacib olması kimi cavablandırırıb (Diaqram 11). Bakıdan olan müəllim (M4) qeyd edir ki, bu yaşda uşaqların sosial-emosional bacarıqlara sahib olması onların ümumi inkişafına daha sürətlə təsir edir. Belə ki, məktəb qaydalarını başa düşür və əməl edirlər, tədris prosesində müxtəlif fəaliyyətlərdə rahat ünsiyyət qurur, əməkdaşlıq edirlər. Bu da onların öyrənmələrinə müsbət təsir edir (M4., Fərdi müsahibə). Raverin (2002) tədqiqatı da göstərir ki, uşaqların emosional inkişafı onların erkən məktəb hazırlığı üçün əsas komponentlərdən biridir. 5-7 yaş aralığında olan uşaqların

Diaqram 11

Məktəb təliminə başlayanda 5-7 yaşlı uşaqlarda hansı sosial və emosional bacarıqların olmasını gözləyirsiniz?



emosional tənzimləmə və sosial bacarıqları inkişaf etdirməsi onların ümumi məktəb uğurunu artırır (Raver, 2002). Sosial və emosional öyrənmə (SEL) proqramları 5-7 yaşlı uşaqların sinif mühitində digər uşaqlarla əlaqə qurmaq, emosiyalarını anlamaq və idarə etmək, problemləri həll etmək və müsbət qərarlar qəbul etmək bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün nəzərdə tutulub (CASEL, 2020). Bu yaşda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında onların xüsusi təhsil ehtiyacları nəzərə alınmaqla sosial və emosional bacarıqları inkişaf etdirilməlidir. Müsahibədə Biləsuvarlıq olan müəllim (M5) bildirdi ki, autizm spektr pozuntusu (ASP) olan uşaqla eşitmə qüsurlu uşağa fərqli yanaşmalar edirik. "Ayla sinifə gələndə ilk vaxtlar heç kimlə ünsiyyət qurmur, qələmlə özünə kiçik xəsarətlər yetirir, yoldaşları ilə əməkdaşlıq etmirdi. Hazırda isə bu problemləri artıq nisbətən aradan qaldırmışıq. Rəvan isə deyilənlərə, ümumiyyətlə, qulaq asmır, verilən təlimatlara əməl etmirdi. Bu yaxınlarda müəyyən etmişik ki, onun eşitmə problemi var. Ailənin sosial durumunun aşağı olması, Rəvanı keyfiyyətli eşitmə aparatı ilə təmin edə bilməməsi bu problemə səbəb olub. Hazırda Rəvan yeni eşitmə aparatı ilə təmin olunub və artıq onun davranışlarında müsbət dəyişikliklər müşahidə olunur" (M5., Fərdi müsahibə). Bu fikirlər bir daha sübut edir ki, məhdud icraedici funksiyaları olan uşaqlar, xüsusilə də xüsusi təhsil ehtiyacları olanlar sosial mühitlərdə öz davranışlarını və emosiyalarını idarə etməkdə çətinlik çəkirlər, bu da onların problemli davranışlarını artırır (Hughes & Ensor, 2008). Ailənin strukturunun və dinamikasının uşaqların sosial kompetensiyalarına təsiri inkişaf geriliyi olan uşaqların bir-biri ilə sosial əlaqələrinə də kritik bir amildir. Ailənin müsbət təsiri uşaqların sosial bacarıqlarının inkişafında dəstək rolunu oynayır (Guralnick, 1999). Müəllimlərin erkən yaşlarda uşaqlara sosial-emosional bacarıqları öyrətməsi xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların fərqli situasiyalarda öz duyğularını və davranışlarını idarə etmə qabiliyyətlərini artırır (Denham et al., 2012). Yüksək funksiyalı autizmlə uşaqların duyğularını və davranışlarını

idarə etmək bacarıqlarının inkişafı onların dostluq əlaqələri qurmaq və yalnızlıq hissi ilə mübarizə aparmaq qabiliyyətlərinə müsbət təsir göstərir (Bauminger & Kasari., 2000). Sorğu iştirakçılarının eyni suala cavablarına əsasən (Diaqram 11) sosial-emosional bacarıqları 3 qrupa bölmək olar:

a) Mütləq gözlənilən bacarıqlar

Özünüidarəetmə (77,5%) respondentlər arasında ən çox gözlənilən bacarıqdır ki, bu da uşaqların müxtəlif situasiyalarda öz davranışlarını, emosiyalarını və düşüncələrini idarə etmək bacarığına xüsusi diqqət yetirildiyini göstərir. Sosial və emosional öyrənmə proqramları məktəbəhazırlıq yaşlı uşaqların, o cümlədən əlilliyi olan uşaqların öz duyğularını və davranışlarını idarə etmək bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir (Bierman & Motamedi, 2015).

Uşaqların öz emosiyalarını, güclü və zəif tərəflərini dərk etmələrinin vacibliyini əks etdirən özünüdərkətmə (60%) də yüksək qiymətləndirilir. Özünüdərkətmə bacarığı şəxsi inkişaf, həmyaşıdları və müəllimlərlə səmərəli qarşılıqlı əlaqə üçün vacibdir (Lau et al., 2015).

b) Orta dərəcədə gözlənilən bacarıqlar

Sosial idarəetmə (25%) və sosial dərkətmə (22,5%) bacarıqları respondentlər tərəfindən orta dərəcədə vurğulanır. Sosial idarəetmə başqaları ilə sağlam və faydalı əlaqələr qurmaq və saxlamaq bacarığını əhatə edir, sosial məlumatlılıq isə başqalarının perspektivlərini başa düşmək və empatiya qurmağı nəzərdə tutur. Bu bacarıqlar əməkdaşlıq fəaliyyətləri və dəstəkləyici sinif münasibəti yaratmaq üçün vacibdir (Maciver et al., 2019).

c) Daha az vurğulanan bacarıqlar

Birgə qərarvermə (17,5%) respondentlərin cavablarına görə, ən az gözlənilən bacarıqdır. Lakin tədqiqatlar sosial və emosional öyrənmə (SEL) proqramlarının əlilliyi olan uşaqların birgə qərarvermə kimi sosial bacarıqlarının inkişafında vacib rolunu vurğulayır və bu bacarıqların formalaşması və təkmilləşdirilməsi üçün xüsusi strategiyalar təklif edir (Elias et al., 1997).

Bu nəticələrə əsasən qeyd edilə bilər ki, məktəb əsaslı sosial-emosional öyrənmə (SEL) proqramlarının əlilliyi olan uşaqların müsbət inkişafı və emosional rifahı üçün əsas vasitə olması vacibdir (Weissberg & O'Brien, 2004).

Bundan əlavə, sorğu nəticələri tədris proqramlarına bu bacarıqların inkişafına kömək edən mövzuların əlavə edilməsinə ehtiyac olduğunu göstərib. Sosial bacarıqlara orta dərəcədə diqqət yetirildiyini nəzərə alsaq, sosial münasibətləri, empatiyanı və əməkdaşlıq oyununu inkişaf etdirən qrup fəaliyyətlərini birləşdirmək uşaqlara bu qabiliyyətləri inkişaf etdirməyə kömək edə bilər. Şirvandan olan müəllim (M6) əlilliyi olan 5-7 yaşlı uşaqların inkişafında oyunların vacib rol oynadığını vurğulayıb: "Sevəbrəl iflic xəstəliyi olan şagirdim əlil arabasında olmasına baxmayaraq, bütün qrup fəaliyyətlərində aktivdir. Sınıf tədbirlərində hətta rəqslərdə və müxtəlif oyunlarda iştirak edir" (M6., Fərdi müsahibə). Oyun hər bir uşağın inkişafı üçün əsas komponentdir və əlilliyi olan uşaqlar üçün daha da vacibdir. Oyun vasitəsilə uşaqlar sosial bacarıqlarını inkişaf etdirir, emosional tənzimləməni öyrənir və problemləri həll etmə bacarıqlarını təkmilləşdirirlər (Ginsburg, 2007). Birgə qərarların qəbulu daha az prioritet olsa da, qrup problemlərinin həlli və birgə qərarların qəbulu üçün imkanların inteqrasiyası uşaqlara başqaları ilə effektiv işləməyi öyrətməkdə, hətta digər səriştələrin inkişafında hələ də faydalı ola bilər. Denham və həmkarları (2012) müəllimlərin əlilliyi olan uşaqlara birgə qərar vermə bacarıqlarını öyrətmək üçün interaktiv oyunlar və qrup fəaliyyətləri kimi metodlardan istifadə etməsini vacib hesab edir. Bu cür fəaliyyətlər uşaqların birgə işləmək və qarşılıqlı anlaşma bacarıqlarını inkişaf etdirir (Denham et al., 2012).

Sorğunun cavabları müxtəlif əlilliyi olan uşaqlara tədris prosesində müəllimlərin vacib hesab etdiyi bir neçə əsas strategiyayı vurğulayır. Respondentlərin 73,7%-nin vurğuladığı ən dominant strategiya müsbət və dəstəkləyici mühit yaratmaqdır. Bu yanaşma çox vacibdir, çünki əlilliyi olan uşaqların həm emosional, həm də akademik rifahını əhəmiyyətli dərəcədə artırır

(Baker & Donnelly, 2001). Pedaqoqların 52,6%-nin qeyd etdiyi diferensiallaşdırılmış təlimin həyata keçirilməsi şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək üçün tədris metodlarının uyğunlaşdırılmasını, hər bir uşağın fərdi öyrənmə tərzinə və qabiliyyətinə uyğun təlimat almasını təmin etməyi nəzərdə tutur. Şəkidən olan müəllim (M2) öz müsahibəsində əlilliyi olan şagirdlərə tədris prosesində diferensial yanaşmanın əhəmiyyətini qeyd edərək bildirib ki, "Hüseyn verilən informasiyanı qavramır, çalışıram ki, ona informasiyanı vizual öyrənmə strategiyasından istifadə edərək ötürüm" (M2., Fərdi müsahibə). Əlilliyi olan şagirdlər üçün ən təsirli öyrənmə strategiyalarından biri multi-sensor yanaşmanın tətbiqidir. Bu, vizual, eşitmə və kinestetik elementləri birləşdirərək öyrənmə təcrübəsini zənginləşdirir və onların öyrənmə prosesində daha fəal iştirakını təmin edir (Scruggs & Mastropieri, 2000). Diferensiallaşdırılmış təlim xüsusi ehtiyacları olan şagirdlərin fərdi öyrənmə yollarını və sürətlərini nəzərə alaraq onlara uyğun tədris strategiyaları tətbiq etməklə onların akademik nailiyyətlərini artırır (Connor et al., 2014).

Əlavə strategiyalara respondentlərin 36,8%-nin qeyd etdiyi Fərdi Tədris Planlarından (FTP) istifadə daxildir. Fərdi Tədris Planları, xüsusilə erkən yaşlarda əlilliyi olan şagirdlərin fərdi ehtiyaclarını qarşılamaq üçün xüsusi olaraq hazırlanıb. Bu planlar 5-7 yaş arası şagirdlərin unikal öyrənmə tərzlərini və tələblərini nəzərə alaraq fərdiləşdirilmiş tədris strategiyaları təmin edir (McLaughlin & Thurlow, 2003). Müsahibədə iştirak edən müəllimlərin hamısı Fərdi Tədris Planlarının vacibliyini və əhəmiyyətini vurğuladılar. FTP-lərin hazırlanmasında müəllimlərin və valideynlərin fəal iştirakı uşağın ehtiyaclarını daha yaxşı əks etdirən və tədris prosesində daha böyük uğur təmin edən bir plan yaradılmasını təmin edir (Drasgow, Yell & Robinson, 2001).

Müsahibə iştirakçıları resursların təminatı məsələsinə xüsusi toxunublar. Qəbəladən olan müəllim (M3) bildirib ki, "mənim sinfim bütün lazımi resurslarla təmin olunub. Bu mənim sinfimdə tədrisin keyfiyyətinin yüksəlməsinə

müsbət təsir edir. Korreksion pedaqoq və psixoloqla sıx əməkdaşlıq edirik, onlar davamlı dəstək göstərirlər. Lakin digər inklüziv sinif müəlliminin sinfi nə lazımı İKT, nə də digər resurslarla təmin olunub. Bu səbəbdən müəllimin çətinlikləri çoxdur” (M3., Fərdi müsahibə). Şəkidən olan müəllim (M2) məktəbdə korreksion pedaqoqun olmamasını, psixoloqun isə heç bir dəstək göstərmədiyini bildirib. Əlavə olaraq qeyd edib ki, sinfində nə kompüter, nə də proyektor var. Didaktik materialları, əyani vəsaitləri özü hazırlayır. Bu isə onun çətin olan vəziyyətini daha da ağırlaşdırır və tədrisin keyfiyyətinə mənfi təsir edir (M2., Fərdi müsahibə). Tədqiqatlar əlilliyi olan 5-7 yaşlı şagirdlərlə işləyərkən insan resurslarının, əyani vəsaitlərin, İKT resurslarının və digər dəstək xidmətlərinin vacibliyini vurğulayır və inklüziv təhsilin uğurlu olmasında bu resursların rolunu ön plana çəkir. Əlilliyi olan şagirdlərlə iş zamanı insan resurslarının və digər dəstək xidmətlərinin mövcudluğu, müəllimlərin və digər təhsil işçilərinin inklüziv tədris strategiyalarını daha effektiv şəkildə həyata keçirməsinə kömək edir (Sailor & Roger, 2005; Florian & Spratt, 2013).

Müəllimlərin inklüziv təhsilə olan münasibətləri onların bu sahədə əldə etdikləri peşəkar inkişaf təlimlərindən asılı olaraq dəyişir. Müəllimlər daha çox dəstək aldıqda və müvafiq təlim keçdikdə, inklüziv təhsil üçün daha müsbət bir münasibət göstərirlər (Avramidis, 2000). Müsahibədə iştirak edən müəllimlərdən bir neçəsi (M1, M3, M4) bildirib ki, onlar inklüziv sinifə təhkim edilməmişdən 5-6 ay əvvəl təlimlərə, seminarlara, vebinarlara cəlb olunublar. Davamlı olaraq Peşəkar İnkişaf Proqramlarında iştirak ediblər. Hətta ETN-dən məsul şəxslər onlarla müsahibə də aparıb. Artıq inklüziv sinifdə tədris etməyə başlayanda bilik və bacarıq baxımından heç bir çətinlikləri olmayıb. Tədris ili müddətində mütəmadi olaraq onlara mentor dəstəyi də göstərilib (M1, M3, M4, Fərdi müsahibə). Müsahibədə iştirak edən digər müəllimlər (M2, M5, M6) isə onlara təlimlərin yeni tədris ili başladıqdan sonra keçirilməsini qeyd ediblər. Eyni anda həm dərslə, həm də tədrisə fokuslanmağın çətin olduğunu vurğulayıblar.

Onlar həmçinin keçilən bu təlimlərin onlar üçün kifayət etmədiyini bildiriblər (M2, M5, M6, Fərdi müsahibə). Müəllimlər inklüziv təhsilə müsbət yanaşmalarını artırmaq üçün xüsusi təlim proqramlarına ehtiyac duyurlar. Bu təlimlər onlara əlilliyi olan şagirdlərlə effektiv işləmək metodlarını öyrədir və onlara öz praktikalarını daha da inkişaf etdirmək imkanı verir (Leatherman, 2007).

Müsahibədə iştirak edən müəllimlərdən biri (M3) müsahibənin sonunda deyib: “Əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək yalnız pedaqoji bir məsuliyyət deyil, həm də dərin bir vicdan məsələsidir. Bu proses ədalət, bərabərlik və empatiya kimi əsas dəyərlərin praktikada tətbiq edilməsini tələb edir. Müəllimlər hər bir şagirdin potensialını ortaya çıxarmaq və onlara hörmətlə yanaşmaqla, həm peşəkar, həm də mənəvi bir vəzifəni yerinə yetirirlər” (M3., Fərdi müsahibə). Inklüzivlik təkcə təhsil məsələsi deyil, bu, mənəvi məsələdir. Müəllimlər qabiliyyətindən asılı olmayaraq, hər bir uşağın ləyaqətinə və dəyərlərinə hörmət etməli, keyfiyyətli təhsil alması üçün öz məsuliyyətlərini dərk etməlidirlər (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Sorğuda iştirak edən müəllimlərin 62,2%-i əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək üçün müxtəlif təlim və proqramlara qatılıblar. Bu iştirakların 58,3%-i məcburi olub. Keçirilən təlimlərin faydalılığı 3 ayrı-ayrı sualla yoxlanılıb. Nəticələrə əsasən keçirilən təlimlərin 50%-i yararlı hesab edilir. Belə ki, keçirilən təlimlərin tədris prosesinin səmərəli aparılması üçün faydalılığı və səmərəliliyi 45,8% sorğu iştirakçısı tərəfindən təsdiqlənib. Bununla belə, sorğunun təlimlərlə əlaqəli hissəsi 3 vacib məqamı üzə çıxarır:

1) Məktəblərdə ixtisaslı, təlimlərdən keçmiş kadrlara ehtiyac var. Əlilliyi olan şagirdlərlə işləyən müəllimlərin 37,8%-i bu sahədə heç bir dəstək almayıblar. Bu, ümumi olaraq tədrisin təşkilinin səmərəliliyinə, hətta əlilliyi olan şagirdlərə xüsusi yanaşmanın düzgün olmasına əsaslı şübhələr yaradır.

2) ETN və ARTİ (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) tərəfindən təşkil olunan təlimlərə ehtiyac var.

3) Təşkil olunan təlimlərin mərkəzləşdirilmiş

şəkildə, proqramların isə ixtisaslı kadrlarla müzakirə əsasında təşkil olunması zəruridir. Sorğu iştirakçılarının təxminən yarısı təşkil olunan təlimlərdə boşluqların olması faktlarını qeyd edirlər.

“Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlbə ilə bağlı hansı çətinliklərlə qarşılaşırsınız?” sualına Şəkidən olan müəllimin (M2) cavabı ailə, sistem və məktəb səviyyəsində əhəmiyyətli kommunikasiya problemlərinin olmasını göstərmişdir. “Hüseyni məktəbə cəlb etmək üçün dəfələrlə evlərində olmuşam, valideynlərinə inklüziv təhsilin məqsədi, vacibliyi, əhəmiyyəti haqqında məlumat vermişəm. Hüseyn məktəbəhazırlıq qrupundan bu sinifdə qeydiyyatda olsa da, valideynləri məktəbə gətirmirdilər. Səbəb kimi məktəbdə onun üçün sağlam və təhlükəsiz mühitin olmayacağını düşündüklərini bildirirdilər. Bir illik cəhdlərim boşa getmədi. Hüseyn I sinifdə məktəbə gəldi və biz onun məktəbə uyğunlaşması üçün hər şeyi edirik. Lakin lazımi resursların olmaması prosesin keyfiyyətinə təsir edir” (M2, Fərdi müsahibə). Məlumat azlığı və valideynlər ilə məktəb arasındakı zəif əlaqə əlilliyi olan uşaqların təhsilə cəlb olunmasında bir maneədir (Hornby, 2014). Əlilliyi olan uşaqların valideynləri məktəbəhazırlıq qrupları haqqında kifayət qədər məlumat ala bilmədikdə, uşaqlarının təhsil imkanlarından tam istifadə edə bilmirlər (M1, Fərdi müsahibə). Valideynlərin inklüziv təhsil haqqında kifayət qədər məlumatlı olmaması uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında çətinlik yaradır. Müəllimlər və valideynlər arasında effektiv ünsiyyətin olmaması uşağın təhsil prosesinin düzgün şəkildə dəstəklənməsinə mane olur (M5, Fərdi müsahibə). “Valideynlərin məktəbə olan güvənin olmaması onların təhsil prosesində fəal iştirak etməmələrinə səbəb ola bilər” fikirlərini səsləndirən Qəbələdən olan müəllim (M3) onu da qeyd etdi ki, biz məktəb, müəllim, sinif yoldaşları və onların ailələri olaraq artıq Damlanın valideynlərinin etibarını qazanmışıq. Əvvəl hər gün valideyni ilə gələn Damlanı indi qonşuları olan sinif yoldaşları gətirir (M3, Fərdi müsahibə). Lindsay (2007) də inklüziv təhsilin effektivliyini artırmaq üçün

kommunikasiya strategiyalarının vacibliyini vurğulayır.

Əlilliyi olan uşaqlar və onların ailələri üçün məktəbəqədər təhsildən məktəbəhazırlığa keçid perspektivlərinə dair tədqiqatlarda keçid dövrünə hazırlıqda ailənin rolu vacib hesab edilir (Fowler, Schwartz & Atwater, 1991).

MƏHDUDİYYƏTLƏR

Tədqiqatda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyacları araşdırarkən bir sıra məhdudiyyətlərlə qarşılaşılb. İştirakçıların böyük bir qisminin (93,4%) əlilliyi olan uşaqla iş təcrübəsinin olmaması, coğrafi və inzibati ərazi üzrə hədəf qrupun qeyri-bərabər paylanması, tədqiqat aləti olaraq sorğu və müsahibənin onlayn olması tədqiqatın əsas məhdudiyyətləri sırasında yer alır.

Sorğunun *“əlilliyi olan uşaqla iş təcrübəniz varmı?”* sualına iştirakçıların, demək olar ki, təxminən 93,7%-i “xeyr” cavabını verib. Belə ki, sorğuda iştirak edən 608 nəfərdən yalnız 40 nəfərinin əlilliyi olan uşaqla iş təcrübəsi olub. Sorğuda bu suala qədər əlilliyi olan uşaqların xüsusi təhsil ehtiyacları, inklüziv müəllim, inklüziv təhsil haqqında sualların verilməməsi daha çox münasibətin ölçülməsi imkanlarını məhdudlaşdırıb.

Digər məhdudiyyətlər arasında coğrafi inzibati ərazi üzrə hədəf qrupunun qeyri-bərabər paylanması faktoru yer alır. Belə ki, tədqiqatın məqsədi hədəf qrupları haqqında 1 Şəhər, 12 Regional Təhsil İdarəsinə sorğu və müsahibənin keçirilməsi ilə bağlı məlumat verilib və sorğunun onlayn linki bütün Regional Təhsil İdarələrinin məsul şəxslərinə göndərilib. Lakin sorğuda maksimum iştirakçı sayı 262 (Lənkəran-Astara RTİ), minimum iştirakçı sayı 2 (Dağlıq Şirvan RTİ və Gəncə-Daşkəsən RTİ) olub.

Data toplama prosesində 22 sualdan ibarət sorğu alətindən və 23 sualdan ibarət müsahibə protokolu istifadə olunub. Şübhəsiz ki, onlayn həyata keçirilən müsahibə və sorğuda respondentin sualları hansı əhval ruhiyyədə və tam obyektivliklə cavablandırması sual altındadır.

Belə olduğu halda, sorğu onlayn keçirilsə belə, müsahibənin canlı keçirilməsi daha etibarlı məlumat əldə etməyə imkan yaradardı. Əlavə olaraq, fokus qrup müzakirələrin həyata keçirilməsi də əldə olunan datanın etibarlılığı baxımından əhəmiyyət təşkil edərdi. Fokus qrupları iştirakçıların təcrübə və fikirlərini daha geniş və dərin bir şəkildə anlamaq üçün istifadə edilə bilər. Bu metod, xüsusilə həssas qruplarla iş aparılarkən məlumatların etibarlılığını artırır (Krueger & Casey, 2015).

YEKUN NƏTİCƏ VƏ TƏKLİFLƏR

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclar tədqiq olunub. Nəticə olaraq, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsində mövcud problemlər aşağıdakı kimi müəyyən olunub:

- **Resurs ehtiyacı.** Müəllimlərin inklüziv təhsil haqqında narahatlıqlarının əsas səbəblərindən biri resurs və dəstəyin çatışmazlığı ilə əlaqədardır. Müəllimlər tədris prosesində kifayət qədər resurs və dəstəyin olmaması üzündən əlilliyi olan uşaqlara keyfiyyətli təhsil verməkdə çətinlik çəkirlər (Avramidis & Norwich, 2002).

- **Müəllimlərin hazırlığı.** Müəllimlərin inklüziv təhsil müəssisələrində işləmək üçün xüsusi təlim keçməsi əlilliyi olan uşaqların təlim ehtiyaclarının ödənilməsində vacib rol oynayır. Təlim proqramları müəllimlərin əlilliklə bağlı biliklərini artırmaq və onları uyğun strategiyalarla təmin etmək üçün hazırlanmalıdır (Smith & Tyler, 2011). Müəllimlər inklüziv təhsil mühitində effektiv işləyə bilmək üçün əlavə təlim və resurslara ehtiyac duyurlar. Bu ehtiyaclar müəllimlərin əlilliyi olan uşaqlarla işləyərkən qarşılaşdıqları çətinlikləri azaltmaq və onların tədris metodlarını təkmilləşdirmək məqsədi ilə qarşılanmalıdır (Avramidis & Norwich, 2002).

- **Valideynlərin iştirakı.** Valideynlərin inklüziv təhsildə iştirakı əlilliyi olan uşaqların məktəbə uyğunlaşmasına və uğuruna əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Valideynlərin dəstəyi və əməkdaşlığı uşaqların sosial və emosional inkişafını gücləndirir (Lindsay, 2007).

- **Sosial və emosional bacarıqların inkişafı.** Əlilliyi olan uşaqların sosial və emosional bacarıqlarının inkişafı prosesində oyun və interaktiv fəaliyyətlər mühüm rol oynayır. Bu fəaliyyətlər uşaqların özlərini ifadə etmə bacarıqlarını artırır və onların məktəb mühitində daha rahat olmalarına kömək edir (Guralnick, 1999).

- **Diferensiallaşdırılmış təlim.** Diferensial yanaşmalar fərdi şagirdlərin ehtiyaclarına və bacarıqlarına uyğunlaşdırılmış tədris strategiyalarının tətbiqini tələb edir. Bu yanaşma oxuma əlilliyi risk altında olan şagirdlərin xüsusi ehtiyaclarını qarşılamaq üçün vacibdir (Connor, Alberto, Compton, & O'Connor, 2014).

- **Fərdi Tədris Planları (FTP).** Effektiv bir FTP şagirdlərin cari səviyyəsini, ölçülə bilən illik məqsədləri, xüsusi təhsil və əlaqəli xidmətləri, proqramın dəyişdirilməsini, şagirdin ümumi təhsil mühitində iştirakını əhatə etməlidir (Drasgow, Yell, & Robinson, 2001).

Aparılan tədqiqat gələcəkdə bu və ya oxşar mövzuda həyata keçiriləcək tədqiqatlar üçün mənbə rolunu oynamaqla yanaşı, onlara tövsiyə və imkanlar təqdim edir:

a) *İştirakçı qrupların təhlili.* Bu tədqiqatı apararkən əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması prosesində iştirak edəcək uşaqlar, müəllimlər, valideynlər və digər iştirakçılara dair mövcud fikirlər, təcrübələr və ehtiyaclar diqqətə alınmalıdır. Bu, tədqiqatın ən əhəmiyyətli hissələrindən biridir.

b) *Məktəbəhazırlıq proqramlarının təhlili.* Hazırda fəaliyyət göstərən məktəbəhazırlıq proqramları və onların əlilliyi olan uşaqlara uyğunluğu təhlil edilməlidir. Bu, hansı sahələrdə təkmilləşdirmələr tələb edildiyini və hansı əsas məqamların vurğulanmasının vacibliyini aydınlaşdırmağa kömək edə bilər.

c) *Əsas təlim metodlarının təhlili.* Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında istifadə edilən əsas təlim metodlarının təhlili və onların effektivliyinin qiymətləndirilməsi vacibdir. Bu, mövcud metodların tədqiq edilməsini və inkişaf etdirilməsini təmin edə bilər.

d) *Müəllim təlimi və hazırlıq proqramları.* Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi üçün müəllimlərin hazırlıq proqramları və təlimi əhəmiyyətlidir. Bu proqramlar müəllimlərin əlilliyi olan uşaqların tələblərinə daha effektiv bir şəkildə cavab verməsinə kömək edə bilər.

e) *Valideyn, ailə təlimi və dəstəyi.* Valideynlərin və ailələrin bu prosesdəki rolu və dəstəyi də nəzərə alınmalıdır. Onlarla əlaqəli təlim proqramları təşkil edilməli və bu proqramlar valideynlərin əlilliyi olan uşaqların təhsilində aktiv rol oynaması üçün təşviq edilməlidir.

Bu təkliflər əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması ilə bağlı gələcək tədqiqatlarda nəzərə alınaraq tədqiqatçıların bu sahədə daha effektiv və müvafiq araşdırmalar aparmasına istiqamət verə bilər. Yekunda bu istiqamətdə aparılacaq tədqiqatların nəticələrini təhlil və müqayisə etmək səmərəli ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ "Azərbaycan müəllimi" qəzeti, 02 aprel 2024. <https://muallim.edu.az/news.php?id=28916>
- ² 2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı. <https://e-qanun.az/framework/37269>
- ³ Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- ⁴ Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R., (2000). Avramidis, A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. DOI:10.1080/713663717
- ⁵ Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71–85. <https://doi.org/10.1080/713662029>
- ⁶ Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. DOI: 10.1111/1467-8624.00156
- ⁷ Bierman, K.L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-150). <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/c/29653/files/2015/08/bierman-preschool-in-press.pdf>
- ⁸ Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L.L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. DOI:10.1177/001440290407000203
- ⁹ CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- ¹⁰ Chen, H.T. (2006). Theory-driven evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 415-419). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://rb.gy/sai0hx>
- ¹¹ Connor, C.M., Alberto, P.A., Compton, D.L., & O'Connor, R.E. (2014). Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544759.pdf>
- ¹² Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). Designing and conducting mixed methods research. <https://shorturl.at/PCrQ4>
- ¹³ Denham, S.A., Bassett, H.H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. DOI:10.1007/s10643-012-0504-2
- ¹⁴ Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ¹⁵ Diamond, K.E., Spiegel-McGill, P., & Hanrahan, P. (1988). Planning for school transition: An ecological-developmental approach. *Division for Early Childhood*, 12, 245-252. DOI:10.1177/105381518801200306

- ¹⁶ Drasgow, E., Yell, M.L., & Robinson, T.R. (2001). Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-373. doi:10.1177/074193250102200606
- ¹⁷ Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (2008). Capacity-building family systems practices. *Journal of Family Social Work*. DOI:10.1080/10522150802713322
- ¹⁸ Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.
- ¹⁹ Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. DOI:10.1080/01411926.2010.501096
- ²⁰ Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. doi:10.1016/j.tate.2009.02.003
- ²¹ Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111
- ²² Fowler, S.A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. https://doi.org/10.1177/001440299105800205
- ²³ Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. DOI:10.1542/peds.2006-2697
- ²⁴ Guralnick, M.J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29.
- ²⁵ Hains, A.H., Fowler, S.A., & Chandler, L.K. (1988). Planning school transitions: Family and professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12, 108-115. https://doi.org/10.1177/105381518801200202
- ²⁶ Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs*. New York: Springer ISBN: 978-1-4939-1482-1. DOI:10.1007/978-1-4939-1483-8
- ²⁷ Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI:10.1080/00131911.2010.488049
- ²⁸ Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 1-14. DOI: 10.1007/s10802-007-9107-6
- ²⁹ Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. https://shorturl.at/GRXjt
- ³⁰ Lau, W.F.K., Ortega, K., & Sharkey, J. (2015). Disability Awareness Training with a Group of Adolescents with Learning Disabilities. *Contemporary School Psychology*, 19(3), 145-156. https://doi.org/10.1007/s40688-014-0030-x
- ³¹ Leatherman, J.M. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800274.pdf
- ³² Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. https://doi.org/10.1348/000709906X156881
- ³³ Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., ten Velden, M., Finlayson, I., O'Hare, A., & Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLOS ONE*, 14(1), e0210511. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511
- ³⁴ McLaughlin, M.J., & Thurlow, M.L. (2003). Educational accountability and students with disabilities: Issues and challenges. *Educational Policy*, 17(4), 431-451. DOI:10.1177/0895904803254962
- ³⁵ Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2017). https://e-qanun.az/framework/35821
- ³⁶ Nimet, B.S., Hatice, B., Ergul, D. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal Study. *International Journal of Early Childhood Special Education* 12(1):215-231. DOI:10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006

- ³⁷ Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- ³⁸ Pugach, M.C. (2001). The Stories We Choose to Tell: Fulfilling the Promise of Qualitative Research for Special Education. *Exceptional Children*, 67(4), 439-453. doi:10.1177/00144029010670040
- ³⁹ Raver, C.C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3-18. doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x
- ⁴⁰ Sailor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. DOI:10.1177/003172170508600707
- ⁴¹ Schaeffer, K. (2023). What federal education data shows about students with disabilities in the U.S. Pawresearch.Com. <https://shorturl.at/VPUGU>
- ⁴² Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2000). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Merrill/Prentice Hall.
- ⁴³ Smith, P., & Tyler, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 293-305. DOI:10.1007/s11125-011-9207-5
- ⁴⁴ UNESCO. (2009). 'Inclusive education: the way of the future' conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>
- ⁴⁵ UNESCO. (2009). UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- ⁴⁶ UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- ⁴⁷ UNICEF Azerbaijan. (2018). Inclusive Education. UNICEF promotes inclusive education through teacher training, curriculum development, and public awareness campaigns. <https://www.unicef.org/azerbaijan/inclusive-education>
- ⁴⁸ United Nations. (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://shorturl.at/KyfN7>
- ⁴⁹ Weissberg, R.P., & O'Brien, M.U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97. DOI:10.1177/0002716203260093
- ⁵⁰ WHO & UNICEF. (2012). Early childhood development and disability: discussion paper. <https://shorturl.at/P8sXy>
- ⁵¹ World Health Organization. (2011). World Report on Disability, p. 29. <https://shorturl.at/vmrsO>