

***Pərvin Vaqif qızı Quliyeva***  
*Bakı Dövlət Universitetinin*  
*fəlsəfə doktoru proqramı üzrə doktorantı*  
<https://orcid.org/0009-0001-8866-9141>  
*E-mail: parvin198196@gmail.com*  
[https://doi.org/10.69682/arti.2025.92\(1\).250-253](https://doi.org/10.69682/arti.2025.92(1).250-253)

## **XÜSUSİ QAYĞIYA EHTİYACI OLAN UŞAQLARLA PEDAQOJİ İŞ ZAMANI MÜƏLLİM MƏSULİYYƏTİ**

***Парвин Вагиф ызы Гулиева***  
*докторант по программе доктора философии*  
*Бакинского Государственного Университета*

## **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НУЖДАЮЩИМИСЯ В ОСОБОЙ ЗАБОТЕ**

***Parvin Vaqif Quliyeva***  
*doctorial student in the program of philosophy at Baku State University*

## **TEACHER RESPONSIBILITY DURING PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

**Xülasə.** Müasir təhsil sistemində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilə cəlb olunması, digər uşaqlarla birgə təhsil alması onların yalnız akademik bacarıqlarına deyil, eləcə də sosial-emosional inkişafına da öz töhfəsini verir. Bu prosesdə şagird kollektivinin idarə olunması, münasibətlərin tənzimlənməsi, eləcə də xüsusi qayğı və yanaşma tələb edən bu uşaqların təhsil nəticələrinin qiymətləndirilməsi müəllimlərdən bacarıq, bilik və məsuliyyət tələb edir. Əlbəttə ki, bu prosesə ilk növbədə təhsilverənlərin hazır olması mütləqdir. Məqalədə müəllimlərin xüsusi qayğıya ehtiyacı olan bu uşaqlarla işləyərkən malik olmalı olduğu bacarıqları, məsuliyyət daşıdıqları məqamlar təhlil edilmişdir. Məqalə nəzəri materialların araşdırılmasına əsaslanır və bu sahədə tədqiqat aparan şəxslər, pedaqoji heyət və müəllimlər üçün əhəmiyyət kəsb edə bilər.

**Açar sözlər:** *xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar, inklüziv təhsil, sosial emosional bacarıqlar, təhsil mühiti*

**Аннотация.** В современной системе образования вовлечение детей с ограниченными возможностями в процесс обучения и совместное обучение с другими детьми способствует не только развитию их академических навыков, но и их социальному и эмоциональному развитию. В этом процессе управление коллективом учащихся, регулирование взаимоотношений, а также оценивание результатов обучения этих детей, требующих особой заботы и подхода, требуют от учителей навыков, знаний и ответственности. Конечно, важно, чтобы в первую очередь к этому процессу были готовы педагоги. В статье анализируются навыки и обязанности, которыми должны обладать педагоги при работе с детьми, нуждающимися в особой заботе. Статья основана на изучении теоретических материалов и может представлять интерес для исследователей в данной области, педагогических работников и учителей.

**Ключевые слова:** *дети с особыми потребностями, инклюзивное образование, социально-эмоциональные навыки, образовательная среда.*

**Abstract.** In the modern education system, involving children with disabilities in education and studying together with other children contributes not only to their academic skills, but also to their social and emotional development. In this process, managing the student body, regulating relationships, as well as evaluating the educational results of these children who require special care and approach, requires skills, knowledge and responsibility from teachers. Of course, it is imperative that educators are ready for this process first of all. The article analyzes the skills that teachers should have when working with these children who need special care and

the points of responsibility they bear. The article is based on the study of theoretical materials and may be of importance for those conducting research in this field, pedagogical staff and teachers.

**Keywords:** *children with special needs, inclusive education, social emotional skills, educational environment*

**Giriş:** 1970-ci illərdən bəri təhsil sistemində sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə dəstək əhəmiyyətli dərəcədə artdı, bu məqam ABŞ-da üç əsas qanunvericilik aktında öz əksini tapırdı: 1973-cü, 1975-ci və 1990-cı il Əlilliyi olan şəxslər üçün Təhsil Aktı (IDEA-individuals with disabilities education act). Tətbiq edilən qanunvericilik aktları sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlər üçün alternativ qiymətləndirmələr, daha az məhdudlaşdırıcı mühitə yerləşdirmə və fərdi təhsil planları daxil olmaqla yeni təhsil təcrübələrini təhsil sisteminə gətirdi [15].

Sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdləri təsnif etməyin bir çox yolu var ki, lakin bu təsnifatlar stereotipləşdirmə və fərdlərin güclü və ehtiyaclarını qiymətləndirmədə müəyyən risklər daşıyır. Öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlərin təhsil sistemində yeri, şagird və müəllim münasibətlərinin təhlili tədqiqatçılar tərəfindən öyrənilmiş və proqramlar hazırlanmışdır [3,4, s.170].

**Ədəbiyyat təhlili:** IDEA – “Individuals with disabilities education act” qanunvericiliyi üç yeni gözlənti yaratmaqla müəllimlərin işinə müsbət təsir etmişdi [15]. Birinci gözlənti əlilliyi olan şagirdlər üçün alternativ qiymətləndirmə üsullarının təmin edilməsidir; ikincisi, mümkün qədər normal və ya “ən az məhdudlaşdırıcı” olan öyrənmə mühitini təşkil etməkdir; üçüncüsü isə əlilliyi olan şagirdlər üçün fərdi təhsil planlarının yaradılmasında iştirak etməkdir [5, s.344-347].

Alternativ qiymətləndirmələr: sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlərin kontekstində qiymətləndirmə ilk növbədə şagird haqqında məlumat toplamaqla başlayır. Burada həm tələbənin güclü tərəflərini müəyyən etmək, həm də onun hansı xüsusi təhsil dəstəyinə ehtiyacı olduğunu müəyyən etmək nəzərdə tutulur. Bunlar müəllimlərin bütün tələbələr üçün yanaşmasında mütləqdir: qiymətləndirmə, məsələn, testlər və tapşırıqlar verərkən və sinif müzakirələri zamanı tələbələrin şərtlərinin keyfiyyətinə diqqətlə qulaq asmaq lazımdır. Sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlər üçün isə bu cür ənənəvi qiymətləndirmə strategiyaları çox vaxt tələbələ-

rin səriştəsini ciddi şəkildə qiymətləndirmir [4, s.170, 5,s.360]. Əlillikdən asılı olaraq, şagird (a) qələm tutmaq, (b) sualı aydın eşitmək, (c) şəkllə diqqət yetirmək, (d) cavabı bilsə də, cavabı vaxtında qeyd etməkdə, (e) başqa insanların yanında diqqəti tapşırığa cəmləmək və ya (f) suala sinfin qalan hissəsinə lazım olan sürətlə cavab verməkdə çətinlik çəkə bilər [5, s.360,6, s.180,7, s.198]. Ənənəvi olaraq, müəllimlər bütün tələbələrin ya bu bacarıqlara sahib olduqlarını, ya da onları az miqdarda məşq, təşviq və iradə gücü ilə öyrənmə biləcəklərini güman edirdilər. Bir çox digər öyrənənlər üçün, məsələn, belə bir şey demək kifayət ola bilər: "Sualı diqqətlə dinləməyi unutmayın!". Sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlər üçün isə belə bir şərh işləməyəcək və hətta həssas ola bilər. Görmə qüsuru olan şagirdə “lövhədə yazdıqlarıma diqqətlə baxmağı” xatırlatmağa ehtiyac yoxdur; bunu etmək şagirdin lövhəni daha aydın görməsinə səbəb olmayacaq – baxmayaraq ki, xatırlatma tələbənin narahatlığını və özünüdərkini artırır [8, s. 210].

Qiymətləndirmələri ədalətli olmağa çalışan və eyni zamanda müəllimlərin adətən nə qədər məşğul olduqlarını tanıyan üsullarla dəyişdirmək üçün bir sıra strategiyalar mövcuddur. Bunlardan biri, şagirdin zamanla inkişafını nümayiş etdirən və adətən şagirdin, müəllimin və ya hər ikisinin bir növ əks etdirən və ya qiymətləndirici şərtlərini özündə əks etdirən tələbə işlərinin toplusu olan portfoliolarla şərti tapşırıqları və ya testləri əlavə etməyi düşündürməkdir [6, s.121-123]. Digəri, qısa da olsa, şagirdi müntəzəm olaraq müşahidə etmək və sonradan müşahidələr haqqında qeydləri qeyri-rəsmi olaraq qeyd etmək üçün bir sistem hazırlamaqdır. Üçüncü strategiya, bəzən sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlərə kömək etmək üçün iştirak edən müəllim köməkçilərini cəlb etməkdir; köməkçi tez-tez şagirdə qısa bir test və ya fəaliyyət həyata keçirə bilər və daha sonra nəticələr haqqında hesabat verə və müəllimlə müzakirə edə bilər [6, s.121].

Bu strategiyalar üzərində düşünmək, onların səmərəli ola biləcəyini sınaqdan keçirmək olar. Sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənən-

lər bir şəkildə bacarıq nümayiş etdirirsə, lakin digər öyrənənlər bunu başqa cür nümayiş etdirirlərsə, onlara oxşar kredit verilməlidirmi? Digər tərəfdən, şagirdin normal eşitmə qabiliyyəti kimi müəllimlərin, prinsipcə, heç vaxt öyrəndə bilməyəcəyi qabiliyyəti olmadığına görə, bir şagirdin aşağı qiymət alması ədalətlidirmi? Bu etik məsələlər qanuni və vacib xarakter daşıyır və sual yaradır.

Ən az məhdudlaşdırıcı mühit (least restrictive environment)

Mövcud qanunvericilik əlilliyi olan tələbələrə mümkün qədər adi sinif otaqları və məktəb proqramları ilə şagirdi cəlb edən parametrlərin birləşməsi kimi müəyyən edilən ən az məhdudlaşdırıcı mühitə yerləşdirməyi tələb edir [11,s.30-32, 12, s.10-12]. Dəqiq birləşmə müəyyən bir məktəbin və şagirdin şəraiti ilə müəyyən edilir. Məsələn, yüngül idrak qüsuru olan bir uşaq bağçasında vaxtının çox hissəsini adi uşaq bağçası sinfində keçirə, əlil olmayan sinif yoldaşları ilə birlikdə işləyə və onlarla oynaya bilər və lazım olduqda kömək üçün müəllim köməkçisinə arxalana bilər. Orta məktəbdə oxşar əlilliyi olan şəxs, ilk növbədə, yavaş öyrənənlər üçün nəzərdə tutulmuş siniflərə təyin oluna bilər, lakin buna baxmayaraq, əlil olmayan tələbələrə birlikdə bəzi məktəb miqyasında fəaliyyətlərdə iştirak edə bilər. Bu mühitdəki fərq müəllimlərin hər bir halda kurikulumun dəyişdirilməsinin nə qədər çətin olduğuna dair təsəvvürlərini əks etdirə bilər; düzgün və ya yanlış olaraq, müəllimlər uyğunlaşmanı “yuxarı” sinif səviyyələrində daha çətin hesab edirlər. Eyni şəkildə, ciddi fiziki qüsurlu bir şagird təhsil illəri boyunca praktiki olaraq vaxtını müntəzəm dərslərdə keçirə bilər; bu halda kurikulumun uyğunlaşdırılması problem olmayacaqdır.

Müəllimlər üçün, ən az məhdudlaşdırıcı mühitə üstünlük verən siyasət o deməkdir ki, əgər müəllim kifayət qədər uzun müddət dərs deməyə davam edirsə, çox güman ki, siniflərdə əlilliyi olan bir şagirdlərlə qarşılaşmış və bu kimi hallarda müəyyən cavabdehlik, məsuliyyət daşımışdır. Statistik olaraq, xüsusi ehtiyacların ən çox rast gəlinən formaları öyrənmə əlilliyidir ki, bu da öyrənmənin spesifik aspektlərində, xüsusən də oxumaqda qüsurlardır. Öyrənmə əlilləri bütün xüsusi təhsil ehtiyaclarının təxminən yarısını təşkil edir – bütün digər növlərindən dəfələrlə çoxdur. Bir az daha az rast gəlinənlər nitq və

dil pozuntuları, koqnitiv problemlər və diqqət çatışmazlığı hiperaktivlik pozuntularıdır (ADHD).

**Fərdi təhsil planı**

IDEA qanunvericiliyinin və mövcud təhsil yanaşmalarının müəllimlərə təsir göstərməsinin üçüncü yolu müəllimlərdən və digər peşəkar işçilərdən əlilliyi olan hər bir şagird üçün illik fərdi təhsil planı hazırlamağı tələb etməkdir [13, s. 15]. Plan şagirdin güclü tərəflərini və ehtiyaclarını bilən şəxslərdən ibarət komanda tərəfindən yaradılır; buraya ən azı bir və ya bir neçə sinif müəllimi, “resurs” və ya xüsusi təhsil müəllimi və şagirdin valideynləri və ya qəyyumları daxildir. Bəzən komandanın tərkibinə uşağın əlilliyinin xarakterindən asılı olaraq məktəb administratoru (müdür müavini kimi) və ya məktəbdən kənardan olan digər mütəxəssislər (psixoloq və ya həkim kimi) daxil ola bilər. Fərdi plan bir çox formada ola bilər, lakin o, həmişə şagirdin cari sosial və akademik güclü tərəflərini, eləcə də şagirdin sosial və ya akademik ehtiyaclarını təsvir edir. O, həmçinin gələn il üçün təhsil məqsədlərini və ya vəzifələrini müəyyənləşdirir, təqdim ediləcək xüsusi xidmətlərin siyahısını verir və ilin sonunda hədəflərə doğru irəliləyişin necə qiymətləndiriləcəyini təsvir edir. Bu şagirdlər üçün planın məqsədləri tez-tez məktəbdən sonrakı dövr üçün də fəaliyyətləri ehtiva edir.

Əgər sinifdə sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlər varsa, tədris üçün iki nəticə gözləyə bilərsiniz. Birincisi, şagird üçün dəqiq, aydın planlar qurmağı və planları yazılı şəkildə yazmaq lazımdır [14, s.94]. Bu nəticə, əlbəttə ki, kurikulumu zənginləşdirmək üçün gözlənilməz və ya kortəbii sinif hadisələrindən istifadəyə də mane olmur. Ancaq bu o deməkdir ki, əlilliyi olan bir tələbə üçün gözlənilməz və ya kortəbii təhsil proqramı ola bilməz. İkinci nəticə odur ki, müntəzəm sinif proqramlarını planlaşdırarkən olduğu kimi, tək bir təhsil planı qurmağı gözləmək olmaz. Əlilliyi olan şagirdləri komandanın bir hissəsi kimi planlaşdırmaq lazımdır [14, s.120-122]. Bu zaman bir çox mənbələrdən ideyaları birləşdirərək fərdi inkişaf planı keyfiyyətini yaxşılaşdırmağa imkan verir - hətta peşəkarları şagirdlərə mümkün qədər yaxşı xidmət etmək üçün komanda üzvləri ilə aydın ünsiyyət qurmağa və hörmətlə əməkdaşlıq etməyə çağırır.

**Problemin aktuallığı.** Sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlər, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin təhsildən yayınmalarının qarşısını

almaq, onların mövcud təhsil sisteminə qoşulması və dəstəkləmək aktualıq edir və tədqiqatçılar və təhsil sistemi qarşısında vacib əhəmiyyətli məqsəd olaraq mövcuddur.

**Problemin yeniliyi.** Sağlamlıq imkanları məhdud olan öyrənənlərin psixi sağlamlıq problemləri, onların təhsilə cəlb olunması bir sıra ədəbiyyat

nümunələrində əksini tapır. Lakin bu sahədə müəllimlərin məsuliyyətinin araşdırılması yenilik kəsb edir.

**Problemin praktik əhəmiyyəti.** hazırlanmış məqalə tədqiqatçılar, tələbələr və bu sahədə çalışan mütəxəssislər üçün faydalı ola bilər.

#### **Ədəbiyyat:**

1. Algozzine, R. & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching students with emotional disturbance: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
2. American Association on Mental Retardation. (2002). *Definition, classification, and system of supports*, 10<sup>th</sup> edition. Washington, D.C.: Author.
3. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IVTR (text revision)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
4. Biklen, S. & Kliever, C. (2006). Constructing competence: Autism, voice and the “disordered” body. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3), 169-188.
5. Bradley, M. & Mandell, D. (2005). Oppositional defiant disorder: A systematic review of the evidence of intervention effectiveness. *Journal of Experimental Criminology*, 34(1), 343-365.
6. Carothers, D. & Taylor, R. (2003). Use of portfolios for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 18(2), 121-124.
7. Chamberlain, S. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4), 195-211.
8. Green, S., Davis, C., Karshmer, E., March, P. & Straight, B. (2005). Living stigma: The impact of labeling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination in the lives of individuals with disabilities and their families. *Sociological Inquiry*, 75(2), 197-215.
9. Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education*, 10th edition. Boston: Allyn & Bacon.
10. Kelly, S. (2004). Are teachers tracked? On what basis and with what consequences. *Social psychology in education*, 7(1), 55-72.
11. Koretz, D. & Barton, K. (2003/2004). Assessing students with disabilities: Issues and evidence. *Assessment and Evaluation*, 9(1 & 2), 29-60.
12. Luckner, J. L. & Carter, K. (2001). *Essential Competencies for Teaching Students with Hearing Loss and Additional Disabilities*. 146(1), 7-15
13. Snell, M., Janney, R., Elliott, J., Beck, M., Colley, K., & Burton, C. (2005). *Collaborative teaming: Teachers' guide to inclusive practices*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.  
<https://courses.lumenlearning.com/suny-educationalpsychology/chapter/intellectual-disabilities/>
14. Stowitschek, J., Lovitt, T., & Rodriguez, J. (2001). Patterns of collaboration in secondary education for youth with special needs: Profiles of three high schools. *Urban Education*, 36(1), 93-128
15. <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>

**Redaksiyaya daxil olub:** 31.01.2025