Аласгар Айсель Муса кызы,
преподаватель кафедры «Педагогика начального образования» Азербайджанского государственного педагогического университета, соискатель Узбекского государственного университета мировых языков

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

UO'K: 378.147:376.011.3-051
HTTPS://DOI.ORG/10.34920/SO/VOL_2026_ISSUE_8_6

АЛАСГАР А.М.-К. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

В статье исследуются теоретические и методологические основы подготовки будущих учителей начальной школы к работе в инклюзивной среде. Инклюзивная подготовка характеризуется как область профессионального обучения, сочетающая в себе принятие разнообразия учащихся, выявление барьеров, препятствующих участию в учебном процессе, адаптацию уроков, а также навыки сотрудничества и самоанализа. Цель исследования — систематизировать ключевые компоненты подготовки к работе в инклюзивной среде, определить педагогические условия их формирования и предложить методологическую основу для будущего сравнительного анализа практик высших учебных заведений Азербайджана и Узбекистана. Статья основана на анализе теоретических источников, систематизации понятий и педагогическом моделировании. Представлена модель компетенций, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, практико-методический, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Ключевые слова и понятия: инклюзивное образование, учитель начальной школы, подготовка учителей, инклюзивная компетентность, педагогические условия, дифференцированное обучение, распределение учащихся по школам, сравнительное образование.

ALASGAR A.M.-Q. KELAJAKDAGI BOSHLANG'ICH SINF O'QITUVCHILARINI INKLYUZIV MUHITDA ISHLASHGA O'QITISH UCHUN PEDAGOGIK SHAROITLAR VA KOMPETENSIYA MODELI

Ushbu maqolada bo'lajak boshlang'ich maktab o'qituvchilarini inklyuziv muhitda ishlashga tayyorlashning nazariy va metodologik asoslari ko'rib chiqiladi. Inklyuziv ta'lim o'quvchilar xilma-xilligini qabul qilish, ta'lim jarayonida ishtirok etishdagi to'siqlarni aniqlash, darslarni moslashtirish, shuningdek, hamkorlik va o'zini o'zi tahlil qilish ko'nikmalarini birlashtirgan professional ta'lim sohasi sifatida tavsiflanadi. Tadqiqotning maqsadi inklyuziv muhitda ishlashga tayyorgarlikning asosiy komponentlarini tizimlashtirish, ularni rivojlantirish uchun pedagogik shart-sharoitlarni aniqlash va Ozarbayjon va O'zbekiston oliy ta'lim muassasalari amaliyotini kelajakda qiyosiy tahlil

qilish uchun metodologik asos taklif qilishdir. Maqola nazariy manbalarni tahlil qilish, tushunchalarni tizimlashtirish va pedagogik modellashtirishga asoslangan. Motivatsion-qiymatli, kognitiv, amaliy-metodologik, kommunikativ va refleksiv komponentlarni o'z ichiga olgan kompetentsiya modeli taqdim etilgan.

Tayanch so'z va tushunchalar: inklyuziv ta'lim, boshlang'ich maktab o'qituvchisi, o'qituvchilarni tayyorlash, inklyuziv kompetentsiya, pedagogik sharoitlar, tabaqalashtirilgan ta'lim, o'quvchilarni maktablar bo'yicha taqsimlash, qiyosiy ta'lim.

ALASGAR A.M.-K. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND COMPETENCY MODEL FOR TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

The article examines the theoretical and methodical foundations of preparing future primary school teachers for an inclusive environment. Inclusive preparation is characterized as a professional preparation domain that combines the acceptance of student diversity, the identification of barriers to learning participation, lesson adaptation, collaboration, and self-reflection skills. The aim of the research is to systematize the key components of readiness for an inclusive environment, identify the pedagogical conditions for their formation, and propose a methodical framework for future comparative analysis of the practices of higher pedagogical education institutions in Azerbaijan and Uzbekistan. The article was prepared based on the analysis of theoretical sources, the systematization of concepts, and pedagogical modeling. A competency model consisting of motivational-value, cognitive, practical-methodical, communicative, and reflective components is presented. For the implementation of the model, strengthening interdisciplinary links, situational tasks, microteaching, mentor-supported pedagogical practice, and criteria-based assessment are proposed. The model is theoretical in nature, and determining its effectiveness requires empirical validation.

Keywords and concepts: inclusive education, primary school teacher, teacher education, inclusive competence, pedagogical conditions, differentiated instruction, school placement, comparative education.

Введение. Начальное образование — это важнейший этап, на котором ребенок адаптируется к школьной жизни, приобретает базовые навыки обучения и налаживает социальные связи. В этот период организация учебного процесса влияет не только на академические результаты учащихся, но и на их самооценку, вовлеченность в школьную жизнь и интерес к обучению. Поэтому крайне важно, чтобы при профессиональной подготовке учителей начальной школы учитывались разнообразные потребности детей[1].

Инклюзивное образование не сводится к простому размещению ребенка в общеобразовательном классе. Необходимо создать надлежащие условия, чтобы дети могли участвовать в уроках, иметь доступ к учебным материалам, вступать во взаимодействие с одноклассниками и демонстрировать полученные знания. В руководящем документе ЮНЕСКО по инклюзивности и равенству в образовании эти вопросы рассматриваются в контексте политики и практики, учитывающих потребности всех учащихся[2]. Это расширяет круг обязанностей учителя. Помимо объяснения учебного материала учитель должен выявлять препятствия, мешающие ученику выполнять задание, выбирать соответствующую поддержку и отслеживать результаты применения выбранного метода. Эта деятельность требует взаимодействия теоретических знаний и принятия практических решений.

Предлагаемый план диссертации предусматривает подготовку будущих учителей начальной школы к инклюзивной практике на основе опыта педагогических вузов Азербайджана и Узбекистана. Для проведения сравнительного исследования в этой области

[1] Uralov M.D. Gospital maktabda ingliz tili o‘qitishda kommunikativ kompetentsiyaning ahamiyati va uning o‘qitish jarayoniga ta‘siri // ZAMONAVIY TA‘LIM ilmiy-amaliy ommabop jurnal, №7(152), 2025, 60–66 betlar.

[2] UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO, 2017.

необходимо, в первую очередь, определить содержание, компоненты и оценку инклюзивной подготовки.

Цель исследования заключается в выявлении ключевых компонентов подготовки будущих учителей начальной школы к работе в инклюзивной среде и в разработке модели компетенций, которая послужит ориентиром при организации такой подготовки.

В соответствии с этой целью в статье дается разъяснение понятия «подготовка к инклюзивной практике», проводится систематизация ключевых компонентов этой подготовки, определяются педагогические условия, способствующие их развитию, а также предлагаются критерии для сравнения опыта Азербайджана и Узбекистана.

В статье использованы **методы** анализа теоретических источников, сравнения концепций, обобщения и педагогического моделирования. Источниковая база включает международные методические документы по инклюзивному образованию, компетенциям учителей и универсальному дизайну обучения.

Поскольку программы конкретных высших учебных заведений, материалы наблюдений и данные участников исследования не анализировались, то эмпирические выводы о преимуществах систем подготовки в обеих странах не делаются.

Теоретические основы подготовки к инклюзивной практике.

Подготовку к работе в инклюзивной среде можно определить как приобретение будущим учителем необходимых знаний, установок и навыков для организации совместного обучения учащихся с разнообразными потребностями. Эта подготовка должна находить отражение в планировании уроков учителем, в подаче учебного материала, в общении с учащимися, в оценке их успеваемости и в анализе собственной практики[1].

В документе Европейского агентства по вопросам специальных образовательных потребностей и инклюзивного образования «Профиль инклюзивного учителя» компетенции, необходимые для работы в инклюзивной среде, представлены как общая задача подготовки учителей[2]. Такой подход служит основой для обеспечения того, чтобы инклюзивная подготовка не ограничивалась рамками одного предмета. european-agency.org

Модель, предлагаемая в данной статье, основана на интеграции трех подходов: компетентностного, деятельностного и системного.

Компетентностный подход связывает результаты обучения не только с тем, что знает учащийся, но и с тем, как он применяет эти знания в педагогическом контексте. Учащийся не должен ограничиваться объяснением концепции дифференцированного обучения, но должен подготовить задания и варианты поддержки для учащихся с разным уровнем подготовки.

Подход, ориентированный на практическую деятельность, предполагает развитие профессиональных навыков посредством выполнения педагогических задач. В качестве средств реализации этого подхода могут использоваться анализ ситуаций, разработка планов уроков, микропреподавание и практика в школе.

Систематический подход, однако, требует организации инклюзивного обучения, интегрирующего педагогику, психологию, методику преподавания конкретных предметов и педагогическую практику. Целостность обучения может быть обеспечена, когда знания, приобретаемые студентами по различным дисциплинам, направлены на решение одной и той же профессиональной проблемы.

Интеграция этих подходов позволяет осуществить переход от теоретических знаний к принятию практических решений, а от принятия практических решений — к анализу результатов.

Предлагаемая модель состоит из пяти взаимосвязанных компонентов. Такое деление направлено на систематизацию содержания инклюзивной подготовки и облегчение её оценки.

[1] Уралов М.Д. Gospital maktab o‘quvchilarining o‘zaro muloqot qobiliyatini rivojlantirishga doir metodik yondashuvlar // PEDAGOGIKA ilmiy-nazariy va metodik jurnal, 2025 yil, 4-son (OAK), C. 90–93.

[2] European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Мотивационно-ценностный компонент. Компонент «Мотивация и ценности» охватывает отношение будущего учителя к разнообразию учащихся и его готовность поддерживать инклюзию всех детей в процессе обучения. Сюда входят уважение к достоинству ребенка, чуткость к проявлениям дискриминации и профессиональная ответственность. Для развития этого компонента студентам могут быть предложены педагогические дилеммы. Например, можно обсудить ситуацию, когда ученик, испытывающий трудности с письмом, остается в роли простого наблюдателя во время выполнения группового задания. Студент должен предложить распределение ролей и варианты поддержки, которые обеспечат участие этого ученика.

Когнитивный компонент. Когнитивный компонент объединяет знания в области инклюзивной педагогики, развития ребенка, препятствий в обучении и адаптации учебного процесса. Будущий учитель не должен объяснять трудности ученика исключительно его индивидуальными особенностями, но должен также учитывать структуру задания, ясность инструкций и доступность учебной среды. Например, неспособность ученика выполнить письменное задание может быть связана с непониманием учебного материала. Однако причиной может быть также сложность инструкций, трудности с чтением текста или препятствия при выражении своих мыслей в письменной форме. Педагогическое решение учителя должно основываться на дифференциации этих причин. Подготовка к данному компоненту предполагает освоение студентом концепций, установление связей между различными педагогическими ситуациями и обоснование целесообразности выбранной им формы поддержки.

Практико-методическая составляющая охватывает навыки планирования уроков, адаптации материалов, выбора вспомогательных средств и организации оценки. Руководство CAST по универсальному дизайну обучения (UDL) предоставляет основу для рассмотрения разнообразных возможностей при проектировании учебной среды[1]. Эта основа может использоваться в подготовке учителей для анализа структуры уроков и заданий. Например, на уроке, направленном на достижение цели «определения основной идеи текста», текст может быть представлен в письменном и аудиоформатах. Учащиеся могут изложить свои ответы в виде краткого письменного текста, устного объяснения или подходящей наглядной схемы. Однако выбор формата ответа должен соответствовать цели урока. Если цель заключается именно в оценке умения выражать свои мысли в письменной форме, устный ответ не может считаться полноценной заменой. Для будущего учителя ключевым навыком является не перечисление различных методов, а объяснение того, какой метод устраняет какое препятствие и какому результату обучения он способствует.

Коммуникативно-кооперативный компонент. Инклюзивная практика создаёт ситуации, требующие от учителя сотрудничества с учащимися, родителями и другими специалистами. Коммуникативный компонент включает в себя навыки чёткого изложения наблюдений, выбора непредвзятых формулировок и планирования совместных мероприятий. Например, в разговоре с родителем вместо фразы «ребёнок не справляется с уроком» можно дать конкретное описание трудности: «Он отвечает на устные вопросы, но нуждается в поддержке при выполнении длинных письменных инструкций». Такое описание более полезно для планирования последующих мероприятий.

В процессе подготовки учителей для отработки этих навыков можно использовать моделирование родительских собраний, ролевые игры и групповые дискуссии. Студент должен научиться различать свои собственные обязанности и ситуации, в которых требуется дополнительная специализированная поддержка.

Компонент рефлексии предполагает, что учитель анализирует использованные им методы и принятые решения. Студент должен не просто проверять, был ли соблюден план урока, но и учитывать степень вовлеченности учащихся и их успехи в обучении. В ходе рефлексии можно рассмотреть следующие вопросы: какие ученики принимали участие в

[1] CAST. Universal Design for Learning Guidelines, Version 3.0. 2024.

деятельности, кому было сложно, как повлияла оказанная поддержка и какие корректировки необходимы для следующего урока?

Ведение дневника рефлексии, обсуждение урока с наставником после его завершения и пересмотр плана предыдущего урока могут способствовать развитию этого компонента. В этом процессе рефлексия основывается на наблюдаемых фактах[1].

Педагогические условия реализации модели. Первым условием организации инклюзивной подготовки является согласование целей и задач различных учебных дисциплин. Например, ситуация учащегося, проанализированная на уроке психологии с точки зрения особенностей обучения, может быть преобразована в соответствующие задания на уроке методики и в мероприятия по наблюдению и применению полученных знаний в рамках педагогической практики. Эта взаимосвязь требует от учителей-предметников разработки общих заданий и критериев оценки. Работа студента по каждому предмету должна способствовать решению общей профессиональной проблемы.

Применение ситуационных заданий. Ситуационные задания позволяют студенту выявить педагогическую проблему и обосновать своё решение. Задание должно содержать достаточную информацию о трудностях учащегося, контексте классной комнаты и цели урока. Например, может быть представлен сценарий о ученике, у которого возникают трудности с чтением текста, но который может объяснить содержание прослушанного текста. Студенту может быть предложено разработать варианты, облегчающие доступ к материалу при одновременном сохранении цели обучения. При оценке следует учитывать не только количество предложений, но и правильное определение проблемы, обоснование адаптации и план мониторинга результатов.

Микропреподавание и целенаправленная обратная связь. Микропреподавание позволяет студенту опробовать подготовленный им урок. Студент организует краткое учебное занятие, а затем корректирует свой план с учетом замечаний преподавателя и участников группы. Обратная связь должна основываться на конкретных наблюдениях. Вместо общих комментариев вроде «Урок прошел хорошо» следует обсуждать ясность инструкций, возможности участия в выполнении задания и адекватность оказанной поддержки. Микропреподавание не заменяет реального школьного опыта. Его задача — подготовить студента к практической деятельности и проверить первоначальные методологические решения.

Педагогическая практика под руководством наставника. Педагогическая практика должна служить связующим звеном между практической средой и теоретической подготовкой. С этой целью необходимо заранее определить виды деятельности, которые студент должен наблюдать и выполнять. На этапе наблюдения студент может фиксировать степень вовлеченности учащихся в выполнение заданий, методы поддержки, применяемые учителем, а также способ подачи учебного материала. На следующем этапе он может подготовить и провести фрагмент урока совместно со своим наставником. После урока ему следует проанализировать принятые решения и наблюдаемые результаты.

Если возможности для надлежащей практики в школе ограничены, подготовку можно подкрепить использованием ситуационных материалов и симуляций. Однако, необходимо учитывать разницу между ними и опытом, полученным в реальной классной комнате.

Подготовку можно описать с точки зрения начального, развивающегося и более самостоятельного уровней применения. На начальном уровне учащийся ощущает потребность в руководстве для определения проблемы и выбора средств поддержки. На развивающемся уровне учащиеся принимают правильные решения, но их обоснование и мониторинг результатов носят непоследовательный характер[2]. На более самостоя-

[1] Shikhaliyeva, R. (2026). Preparation of future English teachers in the context of competency-based education. Baltic Journal of Legal and Social Sciences, (2), 221–226. https://doi.org/10.30525/2592-8813-2026-2-25.

[2] Ələsgər, A. (2025). İbtidai təhsildə Azərbaycan dili dərsləri vasitəsilə multikultural dəyərlərin formalaşdırılması. "Heydər Əliyev: Multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyası" VIII Beynəlxalq elmi konfransın materialları (5–7 may 2025, s. 256–257). Bakı: ADU.

Таблица 1. Компоненты и критерии оценки готовности педагога к инклюзивному обучению[1]

Компонент	Критерии оценки	Приводит наглядный пример
Мотивационно-аксиальный	Принятие решений с учетом участия учащихся	Предлагает вариант помощи в данной ситуации, не отрывая ребенка от занятия
Когнитивный	Обоснованный анализ педагогической проблемы	Проводит различие между трудностями ученика и препятствиями, связанными с заданием и окружающей средой
Практико-методологический	Целенаправленная адаптация	Подготавливает материалы и варианты заданий, позволяющие сохранить цель урока
Коммуникативный	Четкое и уважительное сотрудничество	Формулирует конкретные наблюдения, предлагая рекомендации для совместных действий
Рефлексивный	Самоанализ на основе фактических данных	Корректирует план урока с учетом наблюдаемых результатов

Таблица 2. Предлагаемые критерии предусмотренные в рамках темы диссертации[2]

Сравнение	Материалы для ознакомления	Ключевые вопросы
Содержание программы	Учебные планы и программы по предметам	Какие результаты и темы охватывает инклюзивная подготовка?
Учебная деятельность	Примеры заданий и собеседований	В рамках каких практических занятий студенты применяют свои знания?
Педагогическая практика	Практические программы и наблюдения	Какая рабочая и наставническая поддержка предоставляется для инклюзивной практики?
Оценка	Критерии оценки, портфолио и работы учащихся	Какие данные используются для оценки инклюзивной подготовки?
Сотрудничество	Материалы о партнерстве между университетами и школами	Как подготовка увязывается с практической средой?

тельном уровне они связывают свои решения с целями обучения и вносят корректировки в соответствии с результатами наблюдений. Эти уровни не задумывались как готовая и валидизированная диагностическая шкала. Перед их применением показатели должны быть обсуждены экспертами, протестированы на пилотных заданиях, а также должна быть проверена межэкспертная надежность.

Методологическая основа для сравнения практик Азербайджана и Узбекистана. Сравнение, предусмотренное в рамках данной темы, должно проводиться по одинаковым критериям. Одно лишь сравнение названий предметов может не дать достаточной информации о фактическом содержании программ и навыках, приобретаемых учащимся.

Для сравнения предлагаются следующие области (таблица 2).

Важно выбирать подходящие программы в обеих странах, собирать данные с использованием одинаковых методов и учитывать различия между учебными заведениями. Характеристики, выявленные в отдельных университетах, не следует автоматически распространять на всю национальную систему образования. Взаимное изучение опыта также не следует рассматривать как прямую передачу метода. Применение каждого подхода должно быть увязано со структурой программы, организацией учебной практики и имеющимися ресурсами. Поэтому цель сравнения заключается в выявлении применимых элементов и необходимых условий для их функционирования[3].

Обсуждение. Предлагаемая модель представляет инклюзивную подготовку как систему взаимосвязанных профессиональных навыков. В этой модели теоретические зна-

[1] Ələsgər, A. (2025). İbtidai təhsildə Azərbaycan dili dərsləri vasitəsilə multikultural dəyərlərin formalaşdırılması. "Heydər Əliyev: Multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyası" VIII Beynəlxalq elmi konfransın materialları (5–7 may 2025, s. 256–257). Bakı: ADU.

[2] Ələsgər, A. (2026). Türk dünyasının mədəni irsi və onun inklüziv təhsil mühitində təzahürü. "Heydər Əliyev: Multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyası" IX Beynəlxalq elmi konfransın materialları (s. 37–38). Bakı: Mütərcim.

[3] Ələsgər, A. (2026). Türk dünyasının mədəni irsi və onun inklüziv təhsil mühitində təzahürü. "Heydər Əliyev: Multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyası" IX Beynəlxalq elmi konfransın materialları (s. 37–38). Bakı: Mütərcim.

ния связаны с практической задачей, практическая задача — с наблюдением, а наблюдение — с последующим совершенствованием практики. При применении модели следует учитывать несколько методологических аспектов. Во-первых, когда инклюзивность преподается как отдельная теоретическая тема, её связь с методологией и педагогической практикой может ослабевать. Во-вторых, адаптация уроков не должна сводиться к чрезмерному упрощению учебной цели. В-третьих, при оценке практических навыков нельзя полагаться исключительно на собственные размышления студента; необходимо также анализировать подготовленные им материалы и наблюдаемую деятельность.

Ограничением данной статьи является отсутствие эмпирических данных, собранных в конкретных высших учебных заведениях. Поэтому вывод об эффективности представленных педагогических условий остается на уровне теоретического обоснования. Для проверки модели в будущих исследованиях необходимо установить исходные показатели, описать учебные мероприятия и проанализировать последующие изменения на основе различных источников данных.

Заключение. Подготовка будущих учителей начальной школы к инклюзивной практике должна быть организована как процесс, интегрирующий знания, ценности, педагогические навыки, сотрудничество и рефлексию. В данной статье предложена пятикомпонентная модель компетенций для систематизации этой подготовки. Для реализации модели в качестве ключевых педагогических условий были определены установление связей между учебными дисциплинами, применение ситуационных заданий, микропреподавание, педагогическая практика под руководством наставника и многоисточниковая оценка.

При сравнении практик высших учебных заведений по подготовке учителей в Азербайджане и Узбекистане содержание программы, учебные мероприятия, педагогическая практика, оценка и сотрудничество должны анализироваться по одним и тем же критериям. Предложенная концептуальная основа может послужить основой для проведения такого исследования. Однако практическая эффективность модели должна быть определена на основе пилотного внедрения и эмпирического анализа.

Использованная литература:

1. Uralov M.D. Gospital maktabda ingliz tili o‘qitishda kommunikativ kompetentsiyaning ahamiyati va uning o‘qitish jarayoniga ta’siri // ZAMONAVIY TA’LIM ilmiy-amaliy ommabop jurnal, №7(152), 2025, C. 60–66.

2. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO, 2017.

3. Uralov M.D. Gospital maktab o‘quvchilarining o‘zaro muloqot qobiliyatini rivojlantirishga doir metodik yondashuvlar // PEDAGOGIKA ilmiy-nazariy va metodik jurnal, 2025 yil, 4-son (OAK), C. 90–93.

4. European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

5. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, Version 3.0. 2024.

6. Shikhaliyeva, R. (2026). Preparation of future English teachers in the context of competency-based education. Baltic Journal of Legal and Social Sciences, (2), 221–226. https://doi.org/10.30525/2592-8813-2026-2-25.

7. Ələsgər, A. (2025). İbtidai təhsildə Azərbaycan dili dərsləri vasitəsilə multikultural dəyərlərin formalaşdırılması. “Heydər Əliyev: Multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyası” VIII Beynəlxalq elmi konfransın materialları (5–7 may 2025, s. 256–257). Bakı: ADU.

8. Ələsgər, A. (2026). Türk dünyasının mədəni irsi və onun inklüziv təhsil mühitində təzahürü. “Heydər Əliyev: Multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyası” IX Beynəlxalq elmi konfransın materialları (s. 37–38). Bakı: Mütərcim.