

Essential knowledge and skills of teachers in inclusive education, challenges and solutions:

A systematic review

Mohammad Abdi¹, Mostafa Ghaderi², Alireza Sadeghi³, Mehdi Dastjerdi Kazemi⁴

Received: 2025/10/11 Revise: 2026/04/06

Accepted: 2026/06/23

دانش و مهارت‌های ضروری معلمان در آموزش فراگیر، چالش‌ها و راهکارها:

مرور سیستماتیک

مصطفی قادری^۱، محمد عبدی^۲، علیرضا صادقی^۳،

مهدی دستجردی کاظمی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۹ تجدیدنظر: ۱۴۰۵/۰۱/۱۷

پذیرش نهایی: ۱۴۰۵/۰۴/۰۲

Abstract

Objective: This study aimed to examine the essential knowledge teachers need to respond to learner diversity, particularly students with special educational needs. **Method:** This study constitutes a systematic review of 20 years of research (2004-2024) on teacher education and preparation for implementing inclusive education in classroom settings. The search was conducted in the Web of Science and Scopus databases using the following keywords: "inclusive education," "teacher education," "teacher competence," and "teacher knowledge." Retrieved articles were screened through a two-stage process. In the second stage, the methodological quality of the articles was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). Ultimately, 50 articles were selected for in-depth analysis in this systematic review. **Results:** The analysis focused on three main areas: the essential components of teachers' knowledge and skills in inclusive education, the challenges and barriers to its implementation, and the factors influencing it. In the knowledge domain, six components were identified: pedagogical and conceptual knowledge, adaptation and course design, knowledge of special needs identification, laws and policies, collaboration and participation, and cultural and social knowledge. In the skills domain, five components were identified: teaching practice skills, communication skills, classroom management skills, adaptation and flexibility skills, and collaborative skills. In the domain of challenges and barriers, five components were identified: structural barriers, socio-cultural factors, teacher preparedness, attitudes and beliefs, and lack of time and opportunities. Additionally, five influencing factors were identified: school culture and attitudes, professional support, structural support, collaboration with family and community, and laws and policies. **Conclusion:** The review of the literature and the extracted components indicate that teacher education is increasingly moving toward a value-based "inclusive pedagogy" approach. Within this framework, inclusive education is conceptualized not as a specialized or supplementary module but as a foundational theoretical framework for reforming teacher education programs and as an analytical lens for examining its practical implementation.

Keywords: Inclusive education, teacher education, teacher knowledge, inclusive pedagogy, systematic revi

چکیده

هدف: این مطالعه با هدف بررسی دانش‌های ضروری معلمان برای پاسخ گویی به تنوع یادگیرندگان به ویژه کودکان دارای نیازهای ویژه انجام شده است. **روش:** این مطالعه مروری سیستماتیک از بیست سال پژوهش در زمینه آموزش و آماده سازی معلمان برای اجرای آموزش‌های فراگیر در کلاس‌های درس در فاصله سال‌های ۲۰۰۴-۲۰۲۴ است. کلید واژه‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از: "آموزش فراگیر، آموزش معلمان، صلاحیت معلمان، دانش معلمان"، که در پایگاه‌های اطلاعاتی web of science و Scopus جستجو گردید. مقالات بازبینی شده طی یک فرایند غربالگری دو مرحله‌ای بررسی شدند. در مرحله دوم مقالات با استفاده از ابزار روش‌های ترکیبی MMAT بررسی و ارزیابی شدند و در نهایت ۵۰ مقاله برای تحلیل عمیق در این مرور نظام‌مند انتخاب گردید. **یافته‌ها:** تجزیه و تحلیل بر روی مؤلفه‌های اساسی دانش و مهارت معلمان در آموزش فراگیر، چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر و عوامل تاثیرگذار در آن صورت پذیرفت و در نهایت در بخش دانش‌ها ۶ مؤلفه شامل: دانش‌های پداگوژیک و مفهومی، تطبیق و طراحی دروس، شناخت نیازهای ویژه، قوانین و سیاست‌ها، همکاری و مشارکت، فرهنگی و اجتماعی؛ در بخش مهارت‌ها ۵ مؤلفه شامل: مهارت‌های عملی تدریس، مهارت‌های ارتباطی، مدیریت کلاس، مهارت‌های انعطاف پذیری و ایجاد انطباق، مهارت‌های مشارکتی؛ در بخش چالش‌ها و موانع ۵ مؤلفه شامل: موانع ساختاری، عوامل فرهنگی و اجتماعی، آمادگی معلمان؛ نگرش‌ها و باورها، کمبود زمان و فرصت؛ و عوامل تاثیر گذار ۵ مؤلفه شامل: فرهنگ و نگرش مدرسه، پشتیبانی حرفه‌ای، پشتیبانی ساختاری، ارتباط با خانواده و جامعه، قوانین و سیاست‌ها شناسایی شدند. **نتیجه‌گیری:** آن چه بررسی پژوهش‌ها و مؤلفه‌های استخراج شده نشان می‌دهد، این است که آموزش معلمان به سمت رویکرد "پداگوژی فراگیر" و ارزش محور در حرکت است. رویکردی که در آن آموزش فراگیر نه به عنوان یک ماژول تخصصی و افزودنی، بلکه به عنوان چهارچوب نظری زیربنایی اصلاح دوره‌ها و نیز چهارچوب تحلیلی برای مطالعه اجرای عملی آموزش فراگیر نگریسته می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش فراگیر، آموزش معلمان، دانش معلمان، پداگوژی فراگیر، مرور سیستماتیک.

1. PhD student in Curriculum Studies, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor in Curriculum Studies, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor in Curriculum Studies, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran.
4. Associate Professor in Linguistics, Department of Education and Psychology of Exceptional Children, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran.

۱. نویسنده مسئول: دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. m.ghaderi@atu.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۴. دانشیار زبان شناسی گروه آموزش و روان شناسی کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

مقدمه

آموزش یکی از حقوق اساسی بشر است و حق همه کودکان برای آموزش در معاهدات و متون بین‌المللی متعددی بیان شده است، بنابراین دولت‌ها موظف به احترام، حمایت و اجرای حقوق همه کودکان هستند. یونسکو از دولت‌ها می‌خواهد فراگیرسازی و برابری در آموزش را توسعه دهند. پیام اصلی ساده است: "هر یادگیرنده مهم و به یک اندازه ارزشمند است."^۱ اجرای این پیام مستلزم تغییراتی در تفکر و عمل در هر سطحی از نظام آموزشی است؛ از معلمین کلاس درس تا مسئولین سیاست‌گذاری‌های ملی (یونسکو، ۲۰۱۷ ص ۱۲). بحث فراگیر سازی آموزش پرورش^۲ یکی از تغییرات عمده در رویکرد صاحب نظران نسبت به آموزش و پرورش است که بر اساس اجلاس جهانی «آموزش برای همه»^۳ و تلاش‌های یونسکو برای ترویج آموزش برای همه و آموزش با کیفیت برای همه کودکان به طور گسترده در کنفرانس جامتین^۴ تایلند (۱۹۹۰) و از طریق بیانیه سالامانکا^۵ اسپانیا (۱۹۹۴) اعلام شده است (یونسکو، ۱۹۹۰، به نقل از مک کانکی، ۱۳۸۳). علاوه بر این از طریق ماده ۲۴ کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت^۶ (۲۰۰۶) و نیز بیانیه عمومی شماره ۴^۷ (GC4؛ سازمان ملل متحد، ۲۰۱۶) کمیته حقوق افراد دارای معلولیت، معنای حق آموزش فراگیر تفسیر و ارائه شده است.

مفهوم فراگیر سازی به طور قابل توجهی در طول ۶۰-۷۰ سال گذشته تکامل یافته است. این مفهوم، با ایده رویکرد مبتنی بر حقوق^۸ (ریوکس، ۲۰۰۷، به نقل از اوپرتی و همکاران، ۲۰۱۴) - مانند ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر ۱۹۴۸ و حقوق کودک^{۱۰} سال ۱۹۸۹ - و برجسته کردن شخصی‌سازی آموزش^{۱۱} شروع گردید. در ادامه به پشتوانه بیانیه سالامانکا (۱۹۹۴) و ماده ۲۴ کنوانسیون سازمان ملل متحد در مورد حقوق افراد دارای معلولیت (سازمان ملل متحد، ۲۰۰۶) با ایده تمرکز بر یادگیرندگان با نیازهای ویژه^{۱۲} شکل مفهومی تازه ای به خود گرفت. بیانیه سالامانکا فراخوانی قوی

برای درک فراگیرسازی به عنوان راهی مؤثر برای گنجاندن گروه‌های نیازهای ویژه در چارچوب "آموزش برای همه" بود (اوپرتی و همکاران، ۲۰۱۴). چارچوب اقدام داکار سنگال^{۱۳} (۲۰۰۰) با بازتعریف برنامه جامتین، دامنه آموزش فراگیر را از فراگیران با نیازهای ویژه فراتر برد و با تجسم برابری و کیفیت به عنوان پایه‌های مکمل رویکردهای فراگیر ایده سوم، گسترش به کودکان به حاشیه رانده شده^{۱۴} شکل گرفت (اوپرتی و همکاران، ۲۰۱۴). در ادامه و باز هم بر اساس ماده ۲۴ کنوانسیون سازمان ملل متحد در مورد حقوق افراد دارای معلولیت (۲۰۰۶) آموزش فراگیر به عنوان یک اصل راهنمای کلی برای تقویت آموزش، بهبود و توسعه کل نظام آموزشی در چارچوب دیدگاه یادگیری مادام العمر مطرح می‌شود و ایده چهارم، تمرکز بر آموزش با کیفیت برای همه^{۱۵} (اوپرتی و همکاران، ۲۰۱۴) مفهوم سازی می‌شود. بنابراین بر اساس این سیر تحولی می‌توان گفت: آموزش فراگیر نشان دهنده یک مبارزه مستمر برای تضمین دسترسی به آموزش معنادار و عادلانه است (اسلی و آلن، ۲۰۰۱؛ وایتولر و کوزلسکی، ۲۰۱۳؛ میلر و دیگران، ۲۰۲۰).

معاهده‌های بین‌المللی نقش مهمی در تعریف و مفهوم سازی آموزش فراگیر داشتند. بیانیه سالامانکا با طرح مفهوم "مدرسه فراگیر"^{۱۶} آغوش مدارس را به روی همه کودکان باز می‌کند (یونسکو، ۱۹۹۴). از نکات برجسته این بیانیه، که تفکر جدیدی را در آموزش با نیازهای ویژه طرح می‌کند، "اصل راهنمای آموزش فراگیر" است. مدارس باید همه کودکان را بدون توجه به شرایط جسمی، فکری، اجتماعی، عاطفی، زبانی یا سایر شرایط در خود جای دهند. این باید شامل کودکان معلول و با استعداد، کودکان کار و خیابان، کودکان از جمعیت‌های دورافتاده یا عشایری، کودکان اقلیت‌های زبانی، قومی یا فرهنگی و کودکان سایر مناطق یا گروه‌های محروم یا حاشیه نشین باشد (یونسکو، ۱۹۹۴). طبق کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت (۲۰۰۶) مفهوم سازی معلولیت به عنوان یک تجربه

انسانی مشروع و یکی از جنبه‌های تنوع انسانی^{۱۷} و تدوین نظام آموزشی فراگیر در CRPD (سازمان ملل، ۲۰۰۸) اولین مورد از نوع خود در حقوق بین الملل حقوق بشر بود (کایس و گرین، ۲۰۱۹، به نقل از گراهام و همکاران، ۲۰۲۰؛ سازمان ملل متحد، ۲۰۰۸، ماده ۳، بند d). بیانیه عمومی شماره ۴ (GC4) نیز ویژگی‌های اصلی آموزش فراگیر را بیان می‌دارد که شامل: (a) "رویکرد «کل نظام‌ها»"^{۱۸}؛ (b) "محیط آموزشی کامل"^{۱۹}؛ (c) رویکرد "کل فرد"^{۲۰}؛ (d) معلمان حمایت شده (حمایت از معلمان)^{۲۱}؛ (e) احترام به تنوع و ارزش آن^{۲۲}؛ (e) محیط یادگیری دوستانه^{۲۳}؛ (f) انتقال مؤثر^{۲۴}؛ (g) به رسمیت شناختن مشارکت‌ها^{۲۵}؛ (h) نظارت^{۲۶}؛

این معاهدات اوج تفکر بشری در ارج نهادن به تنوع انسانی را به تصویر می‌کشند. در حالی که ماده ۲۴ CRPD، دولت‌های عضو را ملزم به برداشتن گام‌های فوری برای اجرای تدریجی آموزش فراگیر می‌کند، GC4 فراتر می‌رود و نه تنها تصریح می‌کند که جداسازی دانش‌آموزان بر اساس ناتوانی نوعی تبعیض است، بلکه الزام برای اجرا "با حفظ دو نظام آموزشی سازگار نیست: یک نظام آموزش عادی / عمومی^{۲۷} و یک نظام آموزشی ویژه"^{۲۸} (CRPD/GC4، بند ۴۰). و این یعنی توسعه این تفکر که "متفاوت بودن نرمال است" (فلوریان، ۲۰۱۴). این تفکر راه را برای مبارزه با محرومیت و حذف که حاصل "گفتمان تفاوت و نرمال"^{۲۹} است، باز می‌کند و راه را برای ارتقاء مشارکت و دستیابی به فرصت‌های برابر باز می‌کند (فلوریان، ۲۰۱۴).

در سطح بین المللی، آموزش فراگیر به عنوان یک عامل اصلی در بهبود نظام‌های آموزش و پرورش حرکت کرده است (تیواری، داس و شارما، ۲۰۱۵). فراگیر سازی با اشاره صریح به حضور دانش‌آموزان دارای معلولیت که در کنار دانش‌آموزان بدون معلولیت آموزش می‌بینند، تعریف می‌شود (کوگلماس، ۲۰۰۶؛ لیون و همکاران، ۲۰۱۶؛ میلر و همکاران، ۲۰۲۰؛

نارایان و شلسینگر، ۲۰۱۸). لیفلر (۲۰۲۰) فراگیرسازی را یک اصل راهنما در سراسر جهان می‌داند و می‌گوید معلمان با این مفهوم موافق هستند و موافقت می‌کنند که این به معنای آموزش همه کودکان در کلاس‌های درس معمولی است و این مسئولیت مستلزم دانش عمیق و خلاقیت در رفع نیازهای همه دانش‌آموزان است. این تأکیدها نشان می‌دهد، تمرکز بین‌المللی رو به رشدی بر روی فراگیرسازی به عنوان کلید ارتقای حق آموزش، به ویژه برای کودکان با شرایط مختلف وجود دارد (آینسکو و سندیل، ۲۰۱۰؛ هاجینسون و مارتین، ۲۰۱۲؛ مونیکو و همکاران، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، آموزش فراگیر به عنوان رفع تفکیک دانش‌آموزان دارای معلولیت با قرار دادن آن‌ها در آموزش عمومی تلقی می‌شود. بند ۱۱ بیانیه عمومی شماره ۴ سازمان ملل GC4 (۲۰۱۶) به صراحت فراگیرسازی^{۳۰} را به این صورت تعریف می‌کند: فرآیندی از اصلاح سیستمی که تعدیل‌هایی^{۳۱} را در محتوا، روش‌های تدریس، رویکردها، ساختارها و راهبردهای آموزشی انجام می‌دهد تا موانع را از میان بردارد؛ با این چشم‌انداز که تمامی دانش‌آموزان در محدوده سنی مربوطه را در محیط و تجربه‌ی یادگیری برابر و مشارکتی که به بهترین وجه با نیازها و ترجیحات آن‌ها مطابقت دارد، قرار دهد. قرار دادن دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس‌های معمولی^{۳۲} بدون همراهی تغییرات ساختاری، مانند سازماندهی، برنامه درسی و راهبردهای تدریس و یادگیری، به منزله فراگیرسازی نیست.

از جمله مواردی که می‌توان به عنوان صلاحیت‌ها و شایستگی حرفه‌ای برای پاسخگویی به تنوع و نیازهای کودکان در کلاس‌های عمومی به آن اشاره کرد، "دانش معلمان" در زمینه آموزش فراگیر است. بر اساس نوع مفهوم سازی صورت گرفته از آموزش فراگیر، اولین تلاش برنامه ریزان فراگیرسازی آموزش و پرورش در سطح بین المللی بر تربیت معلمان متمرکز شده است (مک کانکی، ۱۳۸۳). بنابر این برای تحقق اهداف آموزش و پرورش فراگیر توجه به توسعه حرفه‌ای،

دانش و آموزش معلمان مهم و ضروری است. با متنوع شدن نیازهای دانش‌آموزان در کلاس درس، به ویژه با حضور کودکان گروه‌های مختلف نیازهای ویژه برخی از دانش‌ها و مهارت‌های تخصصی که معلمان برای حمایت مؤثر از دانش‌آموزان با نیازهای متنوع در یک محیط کلاسی فراگیر نیاز دارند- ضرورت پیدا می‌کند. تجهیز معلمان مدارس عمومی به این گروه از دانش‌ها، تحت تاثیر مباحث حقوقی کنوانسیون‌های بین‌المللی در خصوص حقوق افراد دارای معلولیت و نیز تحت تاثیر پارادایم‌های رایج در دانش‌آموز و ویژه (پارادایم روان پزشکی)^{۳۳}، پارادایم اجتماعی - سیاسی یا جامعه شناختی^{۳۴} و پارادایم سازمانی^{۳۵} می‌باشد (کلارک و همکاران، ۱۹۹۵، به نقل از نس، ۲۰۱۴، ص ۷۷۳). این سه پارادایم سبک متفاوتی از دانش‌آموز و ویژه (در مدارس ویژه و نیز در مدارس عمومی فراگیرسازی شده) را ارائه می‌دهند.

پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند، تحقق فراگیرسازی واقعی مستلزم دانش عمیق، آموزش و مشارکت بیشتر معلمان است (یونسکو، ۲۰۲۰؛ مونیکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ لیفلر، ۲۰۲۰؛ آژانس اروپایی، ۲۰۱۴؛ وایز و همکاران، ۲۰۱۵؛ هاگ، ۲۰۱۷؛ فورلین، ۲۰۱۰؛ والتون و روزنیک، ۲۰۲۰). این در حالی است که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، معلمان مدارس عمومی صلاحیت و دانش مواجهه با تنوع گروه‌های دانش‌آموزی در کلاس - به ویژه کودکان دارای نیازهای ویژه - و آمادگی جهت پاسخ گویی به نیازهای آنان را ندارند. در کنار این عدم کفایت دانشی معلمان، برنامه‌های آموزش معلمان برای فراگیرسازی ناکافی است (آژانس اروپایی، ۲۰۱۴؛ بارتونک و همکاران، ۲۰۱۸؛ شارما، فورلین و لورمن، ۲۰۰۸؛ فریرا، ۲۰۲۰؛ فورلین، ۲۰۱۰؛ هاگ، ۲۰۱۷؛ لیفلر، ۲۰۲۰؛ لیگ، ۲۰۲۱؛ ماکیوا، ۲۰۱۷؛ مونیکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ نایکر، ۲۰۱۰؛ عمر و همکاران، ۲۰۱۶؛ یونسکو، ۲۰۲۰). از آن جایی که مدارس ملزم به حمایت از یادگیری جمعیت‌های متنوع دانش‌آموزان هستند، نگرانی‌هایی

در مورد آموزش معلمان برای فراگیرسازی در سطوح ملی و فرا ملی مطرح شده است (فلوریان و اسپرات، ۲۰۱۴، ص. ۱؛ آسدو، ۲۰۱۱). فورلین (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که آموزش معلمان با تغییراتی که در مدارس اتفاق می‌افتد، همگام نبوده است و بیان می‌کند، اکثر دوره‌های «فراگیرسازی» و «تنوع» به عنوان واحدهای مجزا برای معلمان متخصص تدریس می‌شوند. بدین ترتیب پیامی ارسال می‌شود که این بخشی از کار عادی معلمان نیست (فلوریان و اسپرات، ۲۰۱۴) و این با روح فراگیرسازی در تضاد است.

مفهوم سازی‌های صورت گرفته از آموزش فراگیر نیازمند توصیف کار معلم در مسیر فراگیرسازی آموزش و پرورش است. و برخی پروژه‌های تحقیقاتی این مسیر را روشن تر نمایان ساخته اند. از جمله پروژه آموزش معلمان برای فراگیری^{۳۶} (TE4I)؛ هدف این پروژه بررسی چگونگی آماده سازی معلمان در طول دوره آموزش اولیه معلمی شان برای "فراگیرسازی" می‌باشد. این پروژه به دنبال شناسایی مهارت‌ها، دانش و درک، نگرش‌ها و ارزش‌های ضروری برای همه افرادی است که وارد حرفه آموزگاری می‌شوند. در این پروژه چهار ارزش اصلی مربوط به آموزش و یادگیری به عنوان مبنای کار همه معلمان در آموزش فراگیر شناسایی شده است. برای هر کدام از ارزش‌ها، حوزه‌های شایستگی تعریف شده است و برای هر حوزه از شایستگی‌ها، نگرش‌ها، دانش و مهارت‌های اساسی که زیربنای آن‌ها هستند، ارائه می‌شوند. این چهار ارزش اصلی عبارتند از:

۱. ارج نهادن به تنوع یادگیرنده^{۳۷} - تفاوت یادگیرنده به عنوان منبع و دارایی آموزش در نظر گرفته می‌شود.
۲. حمایت از همه فراگیران^{۳۸} - معلمان انتظارات بالایی برای همه دستاوردهای یادگیرندگان دارند.
۳. کار با دیگران^{۳۹} - همکاری و کار گروهی رویکردهای ضروری برای همه معلمان است.

۴. تداوم توسعه حرفه ای شخصی^{۴۰} - تدریس یک فعالیت یادگیری است و معلمان مسئولیت یادگیری مادام العمر خود را بر عهده می گیرند (آژانس اروپایی، ۲۰۱۱).

یونسکو (۲۰۲۰) نیز با تایید این چهار ارزش اصلی و حوزه صلاحیت در آموزش معلمان برای فراگیرسازی، بیان می دارد: القای این ارزش ها باید منجر به معلمانی شود که انتظارات بالایی از همه یادگیرندگان دارند.

نارایان (۲۰۱۷) در کتاب "تدریس برای فراگیرسازی: هشت اصل برای عمل موثر و عادلانه" پس از بررسی فعالیت آموزشی معلمان در کلاس ها، هشت اصل آموزش فراگیر را ارائه می کند. این اصول عبارتند از: ۱- آموزش فراگیر غیرقابل پیش بینی، چند بعدی و همیشه بی پایان است. ۲- آموزش فراگیر مبتنی بر درک جامع همه فراگیران و تعهد به اصول عدالت اجتماعی است. ۳- اگرچه تدریس برای فراگیرسازی، نیازمند حمایت رهبری مدرسه و فرهنگ مدرسه است، معلمان تصمیمات راهبردی برای پرورش شیوه های فراگیر^{۴۱} را در کلاس می گیرند. ۴- آموزش فراگیر نیاز به تعادل بین محدودیت های زمان و مکان با تأکید بر کیفیت بالای آموزش دارد. ۵- آموزش فراگیر نیازمند این است که معلمان بتوانند بین فلسفه ها و چارچوب های یادگیری که رقیب یکدیگرند، تعادل و هماهنگی^{۴۲} برقرار کنند، نه این که یک موضع افراطی اتخاذ کنند. ۶- آموزش فراگیر مستلزم یک موضع تفسیری فعال^{۴۳} از سوی معلمان برای ایجاد جوامع کلاسی منسجم است. ۷- آموزش فراگیر مستلزم مشارکت دادن خانواده ها در فرآیند رشد حرفه ای خود مربیان است. ۸- آموزش فراگیر و رشد آن مستلزم داشتن مهارت در آموزش بزرگسالان است.

پروژه تاثیر گذار و مهم بعدی، پروژه تمرین فراگیر^{۴۴} (IPP) دانشگاه آبردین اسکاتلند^{۴۵} است که به جای ارائه فراگیرسازی و تنوع به عنوان دوره های تخصصی اختیاری، از مفهوم "پداگوژی فراگیر"^{۴۶} به عنوان چارچوب نظری زیربنایی برای اصلاح دوره و نیز یک

چارچوب تحلیلی برای مطالعه اجرای عملی آموزش فراگیر توسط معلمان استفاده کرد. رویکرد پداگوژی فراگیر از معلمان می خواهد که ضمن پذیرش "تغییر پذیری ظرفیت کودکان برای یادگیری" و اتخاذ "رویکردی انعطاف پذیر برای آموزش و یادگیری" به "بازتعریف تفکیک سنتی مسئولیت های حرفه ای^{۴۷} به قلمروهای جداگانه" بپردازند و با متخصصان همکاری کنند تا راه حل های جدیدی برای فراهم کردن تجربه های یادگیری معنادار برای همه کودکان در جامعه کلاس پیدا کنند. بنابراین رویکرد پداگوژی فراگیر حمایت متخصصان را رد نمی کند، بلکه از روش های همکاری و کار مشترک جدیدی حمایت و تشویق می کند که از پیامدهای منفی ناخواسته مرتبط با معضل تفاوت اجتناب می کند (فلوریان و اسپرات، ۲۰۱۴). مباحث مطرح شده در پروژه تمرین فراگیر (IPP) شامل: مطالعه تغییرات در رویکرد و رفتار با تفاوت ها از تفکیک تا یکپارچه سازی و فراگیرسازی، مفهوم پردازی فراگیرسازی به عنوان مشارکت^{۴۸}، برچسب گذاری توانایی^{۴۹}، دلالت های نظریه های یادگیری بر فراگیرسازی، حرفه گرایی فعال^{۵۰}؛ این مباحث ذیل سه عنوان کلی تر، درک یادگیری، درک عدالت اجتماعی و تبدیل شدن به یک حرفه ای فعال ارائه شدند.

موسسه استرالیایی برای آموزش و رهبری مدرسه^{۵۱} (۲۰۱۱) استانداردهای حرفه ای استرالیا برای معلمان را در سال ۲۰۱۰ به تصویب رساند و عناصر کلیدی تدریس با کیفیت را در استانداردهای هفتگانه گنجانده است. استانداردها در سه حوزه تدریس گروه بندی می شوند: دانش حرفه ای^{۵۲}، عمل حرفه ای^{۵۳} و مشارکت حرفه ای^{۵۴}؛ این استانداردها عبارتند از: ۱- شناخت دانش آموزان و نحوه یادگیری آنها؛ ۲- شناخت مطالب و نحوه آموزش آنها؛ ۳- برنامه ریزی آموزش و یادگیری موثر و اجرای آن؛ ۴- ایجاد و حفظ محیط های آموزشی حمایتی و ایمن؛ ۵- ارزیابی، ارائه بازخورد و گزارش در مورد یادگیری دانش آموزان؛ ۶- مشارکت

در یادگیری حرفه ای؛ ۷- مشارکت حرفه‌ای با همکاران، والدین/سرپرستان و جامعه؛

با توجه به روند توسعه مفهوم آموزش فراگیر و بیانیه‌های بین‌المللی و نیز مسئولیت نظام‌های آموزشی در قبال آن، مطالعات فراوانی در این باره صورت گرفته است، ولی اغلب این پژوهش‌ها به بررسی ادراک و نگرش معلمان در خصوص فراگیر سازی می‌پردازند (اسماعیل‌زاده، ۱۴۰۰؛ فسا و همکاران، ۲۰۲۳؛ فکور، ۱۳۹۸؛ فورلین و همکاران، ۲۰۱۵؛ مالمیر، ۱۳۹۴؛ ملک و تسنوبا، ۲۰۱۸؛ هاپکینز و همکاران، ۲۰۲۳) و مطالعات صورت گرفته در خصوص دانش معلمان در خصوص فراگیرسازی نیز به صورت منسجم و دسته بندی شده به این دانش‌های ضروری اشاره ندارند و اغلب به عدم کفایت دانش معلمان اشاره می‌کنند (آدامز و بورک، ۲۰۲۳؛ آگبنیگا و تاماکلو، ۲۰۲۲؛ آگبنیگا و کلیبتونگ، ۲۰۱۴؛ بلک هاوکینز، ۲۰۱۲؛ مونیکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ وان، ۲۰۱۷).

سودارسو و همکاران (۲۰۲۴) پژوهشی کیفی با عنوان "توانمندسازی فراگیران: راهبردهایی برای آموزش فراگیر در محیط‌های کلاس درس" انجام دادند. طبق یافته‌های این مطالعه، راهبردهای فراگیرسازی کلاس درس عبارتند از: ایجاد یک محیط کلاس درس حمایتی و فراگیر، اجرای فنون آموزشی متمایز، طراحی جهانی برای یادگیری^{۵۵} (UDL)، ایجاد توسعه حرفه ای مستمر برای معلمان، استفاده از رویکردهای یادگیری مشارکتی، همکاری بین مربیان، خانواده‌ها و اعضای جامعه؛

روزنبرگ و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه ای کیفی با عنوان "آماده‌سازی و آمادگی معلمان مبتدی برای حرفه معلمی به عنوان آموزگاران فراگیر"، عوامل تسهیل کننده^{۵۶} و نیز موانع^{۵۷} فراگیرسازی را بررسی می‌کنند. یافته‌ها نشان داد که آماده‌سازی موثر معلمان مبتدی برای آموزش فراگیر، نیازمند توجه به سه حوزه: شناختی، عملی و اخلاقی تدریس می‌باشد و آموزش معلمی در دانشگاه، آن‌ها را به اندازه کافی در حوزه‌های

زیر آماده نکرده است: داشتن دانش و اصطلاحات تخصصی قوی در زمینه آموزش فراگیر؛ کسب مهارت‌های عملی و مبتنی بر شواهد برای تدریس و ارزشیابی؛ فرصت کار با افراد دارای معلولیت در بافت‌های فراگیر.

در همین زمینه مکنزی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی کیفی به بررسی آموزش معلمان برای آموزش دانش آموزان با ناتوانی‌های شدید تا عمیق^{۵۸} (SPD) در آفریقای جنوبی می‌پردازند. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزش معلمان قبل از خدمت با تمرکز بر آموزش دانش آموزان دارای ناتوانی‌های SPD محدود است و با پشتیبانی مداوم همراه نیست. مهارت‌ها در رسیدگی به موانع یادگیری باید در طول آموزش اولیه معلمان، مطابق با اصول طراحی جهانی برای یادگیری، گنجانده شود. در حالی که دانش ویژه اختلال^{۵۹} را می‌توان در واحدهای مرتبط ارائه کرد که بر انطباق مناسب^{۶۰} برای کودکان دارای معلولیت تمرکز دارند.

از سوی دیگر کویینی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی ترکیبی به بررسی شایستگی‌های آموزشی معلمان برای تدریس در کلاس‌های فراگیر در نروژ می‌پردازند. یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان شایستگی‌هایی مانند اصلاح / تعدیل محتوای یادگیری^{۶۱} برای پاسخگویی به نیازهای یادگیری متفاوت دانش آموزان، شناسایی نیازهای ویژه و راهبردهای پشتیبانی آموزشی^{۶۲} را از مهمترین شایستگی‌ها می‌دانند. منابع کلیدی که معلمان برای اجرای آموزش فراگیر شناسایی کردند، شامل آموزش در زمینه آموزش ویژه، زمان بیشتر برای تدریس، جلسات بیشتر بحث‌های آموزشی و رهبری مدرسه بود. در همین رابطه درث (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان: "فراگیر سازی در عمل: مربیانی برای ایجاد مدارس فراگیر و سیستم‌هایی که از آن‌ها پشتیبانی می‌کنند"، با استفاده از رویکرد کیفی و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عناصر فرهنگ مدرسه، عادات و رفتارهای حرفه ای معلمان در کلاس‌های فراگیر را بررسی نمود.

الحاقی، رویکرد طراحی جهانی برای یادگیری، رویکرد مبتنی بر شواهد؛ مهارت در برنامه‌ریزی و طراحی درس انفرادی؛ پرورش مهارت‌های همکاری مانند برنامه‌ریزی و تدریس مشترک درس‌ها.

میلر و همکاران (۲۰۲۲) پژوهشی کیفی با عنوان "عاملیت معلمان^{۶۶} برای آموزش فراگیر: بررسی محدوده بین‌المللی" انجام دادند. این پژوهشگران معتقدند باورها و اقدامات معلمان برای ایجاد تغییر، تحت تاثیر دانش پداگوژیک، دانش کاری مربوط به زمینه خاص^{۶۷} و خودکارآمدی^{۶۸} است. این پژوهشگران موضوعات زیر را در ارتباط با اقدامات عاملی معلمان نسبت به آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس K-12 شناسایی کردند: (الف) راهبردهای آموزشی^{۶۹}، (ب) همکاری^{۷۰}، (ج) ارتباطات خانواده-مدرسه-جامعه و (د) سایر اقدامات عاملی (اقدامات عاملی منحصر به فرد توصیف شده توسط شرکت کنندگان در مطالعه).

در همین راستا مونتیرو و فورلین (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان "ارتقاء آموزش معلمان با استفاده از برنامه درسی^{۷۱} PGDE تجدید نظر شده به عنوان منبعی اساسی برای عملی کردن فراگیرسازی در ماکائو" به بررسی تاثیر برنامه PGDE -که با رویکرد دانش‌آموز محور طراحی شده بود - بر روش‌های آموزشی و انتقال دانش معلمان برای آموزش فراگیر می‌پردازند. یافته‌های پژوهش نشان داد، دانش و مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موثر آموزش فراگیر در کلاس‌های درس، علاوه بر دانش پداگوژیک، دانش معلمان در زمینه شناسایی نیازهای ویژه و مسائل دانش‌آموزان در یادگیری، آگاهی از راهبردهای آموزشی و انطباق‌های مناسب و در نهایت ارجاع دانش‌آموزان به متخصصان مربوطه و همکاری با آن‌ها می‌باشد.

مونیکو و همکاران (۲۰۱۸) نیز در یک مطالعه بین فرهنگی در غنا، آلمان و اسپانیا پژوهشی با عنوان "دانش و نگرش معلم نسبت به فراگیرسازی" برای

او ضمن اشاره به عدم کفایت دانش معلمان در زمینه فراگیرسازی، با کد گذاری داده‌ها، چهار عنصر را که اجرای موفقیت‌آمیز شیوه‌های فراگیر را تقویت یا پشتیبانی می‌کند، شناسایی نمود که شامل: فرهنگ مدرسه، حمایت‌های سازمانی، توسعه حرفه ای مکرر و تعاملی، کاربرد دانش برای توسعه مهارت‌ها و راهبردها با تغییر ساختار روش تدریس خود (کاربرد عملی در کلاس)؛ علاوه بر این‌ها نیاز معلمان به آموزش در مولفه‌های زیر شناسایی گردید: آموزش مفاهیم فراگیرسازی، فرآیند تشخیص و ارزیابی^{۶۳} مشکلات و ایجاد راه حل‌ها، دانش عملی، سیستم‌های چند لایه پشتیبانی، طراحی جهانی برای یادگیری (UDL)، مداخلات و حمایت‌های رفتاری مثبت^{۶۴}، استفاده از برنامه درسی مبتنی بر شواهد^{۶۵}، آموزش روشن. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که فراگیرسازی بخشی از آموزش معلمان پیش از خدمت برای همه معلمان، باید از جمله برنامه‌های کارآموزی منطقه باشد. همچنین فرانکل، استرکن و استینکن روزنر (۲۰۲۳) در ارتباط با آموزش اولیه معلمان، پژوهشی با عنوان "از موانع تا تقویت کننده‌ها: آموزش اولیه معلمان برای آموزش فراگیر علوم" انجام دادند. در این مطالعه موانع فراگیرسازی درس علوم و راهکارهای غلبه بر آنها بررسی شده است. نتایج این پژوهش نشان داد موانع شامل: رویکرد اضافه‌کردنی، جدایی بین رشته‌های آموزش معلمان علوم و آموزش استثنایی که مانع ادغام محتوای تخصصی و فراگیرانه می‌شود، عدم آمادگی کافی دانشجو معلمان و مدرسان دانشگاه برای این موضوع و ادغام آن در برنامه‌های درسی، و تقویت کننده‌ها شامل: آموزش رویکردهای مبتنی بر شواهد، همکاری بین دانشجو معلمان علوم و آموزش استثنایی و مدرسان آن‌ها، انتقال دانش پروژه‌های خوب و ارزیابی‌شده در این زمینه؛ دانش و مهارت‌های ضروری برای معلمان شامل: درک آموزش فراگیر به عنوان امری ایدئولوژیک و هنجاری، مفهومی انبوه، چند وجهی و پیچیده؛ آشنایی با رویکردهای آموزش فراگیر (رویکرد

بررسی ادراکات، دانش و نگرش معلمان نسبت به فراگیرسازی انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که - دانش و نگرش معلمان نسبت به فراگیرسازی، تحت تأثیر کیفیت آموزش معلمان و میزان حمایت مادی و شخصی که مدارس آن‌ها ارائه می‌کنند، می‌باشد. این خود گویای تأثیر فرهنگ سازمانی یک مدرسه بر کیفیت کاری معلمان می‌باشد. سایر یافته‌ها عبارتند از: توافق معلمان سه کشور درباره اهمیت مشارکت معلمان و کار مشترک و نیاز به آموزش اضافی برای تقویت مهارت‌های خود؛ در مورد دانش معلمان از روش‌های آموزشی و ویژگی‌های دانش‌آموزان، تفاوت معناداری بین کشورها در روش‌های آموزشی وجود نداشت. همه معلمان دانش کافی در مورد استراتژی‌های آموزشی و ویژگی‌های دانش‌آموزان نشان دادند. میزان دانشی که معلمان در مورد ویژگی‌های دانش‌آموز گزارش کرده‌اند، عموماً بیشتر از میزان دانش آن‌ها در مورد راهبردهای آموزشی خاص است. بر همین اساس می‌توان از راهبردهای آموزشی، آگاهی از ویژگی‌های دانش‌آموزان، داشتن مهارت‌های کار مشارکتی و همکاری به عنوان دانش‌های ضروری نام برد.

در ارتباط با دانش، نگرش، تجربه و نگرانی‌های معلمان درباره آموزش فراگیر، فورلین و چمبرز (۲۰۱۱) پژوهشی کمی را با عنوان "آمادگی معلم برای آموزش فراگیر: افزایش دانش، اما افزایش نگرانی‌ها" با استفاده از مقیاس احساسات، نگرش‌ها و نگرانی‌ها در مورد آموزش فراگیر (SACIE) ^{۷۲} انجام دادند. پس از شرکت دانشجو معلمان در دوره آموزشی، نتایج زیر حاصل گردید: افزایش نگرش مثبت نسبت به شمول همه دانش‌آموزان، افزایش نگرانی دانشجویان در همه زمینه‌ها به ویژه افزایش استرس نسبت به حضور دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس، افزایش اعتماد به نفس در توانایی خود برای تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای یادگیری خاص، افزایش دانش درباره قوانین مرتبط با آموزش دانش‌آموزان دارای معلولیت؛ وجود

ارتباط قوی بین سطح اعتماد به نفس و دانش آن‌ها با نگرش‌ها و نگرانی‌های آن‌ها درباره آموزش فراگیر؛ افزایش دانش معلمان قبل از خدمت در مورد شمول و بهبود اعتماد به نفس؛ همچنین آن‌ها نتیجه‌گیری کردند که افزایش دانش معلمان قبل از خدمت در مورد فراگیرسازی و بهبود اعتماد به نفس آن‌ها به طور همزمان نگرانی‌های آن‌ها را در مورد استرس برطرف نمی‌کند.

در همین زمینه فلوریان و بلک هاوکینز (۲۰۱۱) با هدف بررسی دانش عملی معلمان، پژوهشی با عنوان "بررسی پداگوژی فراگیر" انجام می‌دهند و به چگونگی توسعه مفهوم "پداگوژی فراگیر" به عنوان رویکردی جایگزین می‌پردازند. این رویکرد بر گسترش آن چه برای همه دانش‌آموزان در دسترس است تمرکز دارد، نه صرفاً ارائه حمایت "اضافی" یا "متفاوت" برای برخی دانش‌آموزان؛ بر اساس یافته‌های این پژوهش، برای اجرای موفقیت آمیز آموزش فراگیر، معلمان به دانش و مهارت‌های زیر نیاز دارند: درک و تفسیر صحیح از مفهوم پداگوژی فراگیر؛ توانایی گسترش آن چه به طور معمول برای همه در دسترس است؛ مهارت در ایجاد فرصت‌های یادگیری غنی برای همه دانش‌آموزان؛ مهارت در ارزیابی دقیق دانش‌آموزان؛ مهارت در همکاری با دیگران؛

فلوریان و لینکلتر (۲۰۱۰) نیز در مقاله‌ای با عنوان "آماده سازی معلمان برای آموزش فراگیر: استفاده از آموزش فراگیر برای تقویت آموزش و یادگیری برای همه" دانشجویان را با جنبه‌های کلیدی "پداگوژی فراگیر" درگیر می‌کنند تا بتوانند از آن چه به طور معمول در جریان زندگی کلاسی موجود است، به عنوان راهی برای پاسخ به تفاوت‌های بین فراگیران استفاده کنند. آن‌ها رابطه بین تدریس و یادگیری را در قالب ایده "تغییر پذیری" تبیین می‌کنند و معتقدند یادگیری از طریق اصول پداگوژیکی عملی شامل: همکاری متقابل، اعتماد و تعهد معلمان به پذیرش مسئولیت یادگیری همه افراد محقق می‌شود. در راستای افزایش دانش معلمان، چارچوب آموزش معلمان شامل سر فصل‌های

زیر است: ایجاد درک از تأثیر برجسب‌گذاری توانایی، شیوه‌های جدید اندیشیدن درباره آموزش و تدریس، پاسخگویی به نیازهای فردی و ارائه انتخاب‌ها به دانش‌آموزان، پذیرش ریسک، انطباق برنامه درسی و داشتن انتظارات متفاوت، روش‌های جدید همکاری با دیگران؛

مرور ادبیات پژوهش نشان از این دارد که دانش معلمان برای حمایت از کودکان دارای نیازهای ویژه کافی نیست و آنها علاقه‌مند به کسب دانش، نگرش و مهارت در این زمینه می‌باشند. از سوی دیگر فراگیر سازی کلاس‌های درس برای همه یادگیرندگان نیاز به حمایت و پشتیبانی دارد. آموزش معلمان، تغییر ادراکات و افزایش دانش معلمان در راستای آموزش فراگیر، برای نظام‌های آموزشی و نظام‌های تربیت معلم برخی کشورها مهم بوده و منجر به تدوین استانداردهای حرفه ای معلمان و یا اجرای پروژه‌های ملی آموزش فراگیر و برنامه‌های توسعه ی حرفه ای معلمان شده است. از سوی دیگر مرور معاهده‌ها و بیانیه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد، تسهیل فراگیرسازی آموزش و پرورش، نیازمند اصلاحات اساسی سیستمی در ساختارهای نهادی آموزش و پرورش و نیز تدوین برنامه درسی ملی / راهبرد ملی در این زمینه است. از این رو بیانیه‌های بین‌المللی مثل بیانیه سالامانکا (۱۹۹۴)، کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت (۲۰۰۶) و بیانیه عمومی شماره ۴ (GC4، ۲۰۱۶) پیشنهادهایی برای دولت‌ها در زمینه حمایت و توسعه آموزش فراگیر دارند. از زمان شروع "آموزش برای همه" در بیانیه جامتین تایلند (۱۹۹۰) و توسعه آموزش فراگیر در بیانیه سالامانکا (۱۹۹۴) تاکنون، مطالعات فراوانی به صورت کلی به بحث آموزش فراگیر پرداخته اند. علاوه بر این، مطالعاتی هم به طور خاص در مورد آموزش معلمان، دانش معلمان و صلاحیت و آمادگی معلمان برای تدریس در کلاس‌های فراگیر در قالب پروژه‌های مطالعاتی و مقاله انجام شده است. برای آگاهی از وضعیت تحقیقات انجام شده در این زمینه خاص و ارائه یک پروفایل یا نمای کلی و شفاف از مولفه‌های دانشی

معلمان، تکنیک مرور سیستماتیک استفاده شده است. در این پژوهش، ۲۰ سال تحقیق و مطالعه در خصوص دانش معلمان ترکیب شده است. هدف اصلی این مطالعه، شناسایی دانش و مهارت‌های ضروری معلمان برای اجرای موثر آموزش فراگیر می‌باشد. به طور خاص این پژوهش در صدد است ضمن شناسایی دانش‌های ضروری معلمان برای اجرای فراگیرسازی، این دانش‌ها را دسته بندی نماید. بر اساس اهداف پژوهش، سوالات تحقیق زیر ارائه گردید:

- ۱- دانش‌های ضروری که معلمان برای اجرای موثر شیوه‌های آموزش فراگیر به آن نیاز دارند، چیست؟
- ۲- مهارت‌های مورد برای اجرای آموزش فراگیر در کلاس‌های درس فراگیر چیست؟
- ۳- چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر کدامند؟
- ۴- مولفه‌های تاثیرگذار در اجرای آموزش فراگیر چیست؟

روش

مرور سیستماتیک برای شناسایی دانش و مهارت‌های ضروری معلمان در خصوص آموزش فراگیر انجام گردید. هدف مرور سیستماتیک، جمع آوری شواهد برای پاسخ به یک سوال تحقیق از پیش تعریف شده و شامل شناسایی تمام تحقیقات اولیه مربوط به سوال، ارزیابی انتقادی تحقیقات و ترکیب یافته‌هاست و همه ادبیاتی را که دارای معیارهای ورود ویژه‌اند، گزارش می‌دهند (لاوالی، کلیفورد-فاوگر، بالارد و آیتا، ۲۰۲۱؛ سندلوفسکی و باروسو، ۲۰۰۷). در این پژوهش از شیوه مرور سیستماتیک سندلوفسکی و باروسو (۲۰۰۷) استفاده شده است. این روش الگوی منسجم فرا ترکیب است که اطلاعات و یافته‌های استخراج شده از دیگر مطالعات مرتبط با موضوع را بررسی می‌کند و دارای ۸ مرحله می‌باشد:

- ۱- تعیین پارامترهای جستجو، ۲- جستجو و بازیابی گزارش‌های پژوهش‌های کیفی، ۳- ارزیابی گزارش‌های پژوهش‌های کیفی، ۴- طبقه بندی و سازماندهی یافته‌های پژوهش‌های کیفی، ۵- ترکیب یافته‌های پژوهش‌های کیفی به روش متاخلاصه کیفی، ۶- ترکیب یافته‌های پژوهش‌های کیفی به روش متاسنتز کیفی، ۷- بهینه سازی اعتبار مطالعه مرور سیستماتیک؛ ۸- ارائه نتایج مطالعه مرور سیستماتیک؛ در ادامه مراحل تشریح می‌شوند.

شناسایی و استخراج گردید. سپس یافته‌ها بر اساس موضوعات و مفاهیم طبقه‌بندی و سازماندهی شدند.

مرحله پنجم: ترکیب یافته‌های پژوهش‌های کیفی

به روش متاخالصه کیفی: در این مرحله یافته‌های پژوهشی مطالعات جداسازی، ویرایش و گروه‌بندی شدند تا انتزاع یافته حاصل آید. برای استخراج داده‌ها از سیستم شبکه مضامین استفاده شد که محققان برای این نوع مطالعه‌ها توسعه داده‌اند. در این مرحله داده‌ها از ۵۰ سند پژوهشی استخراج گردید و در یک جدول وارد شد که شامل: نام نویسنده، تاریخ، عنوان، هدف پژوهش، رویکرد پژوهش، روش، اندازه نمونه، ابزار، یافته‌ها می‌باشد. این مرحله به منظور دستیابی به مضامین انجام می‌پذیرد. در نهایت مضامین زیر از ترکیب یافته‌های مطالعات به دست آمد: ۱- چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر، ۲- دانش‌های ضروری معلمان در آموزش فراگیر، ۳- مهارت‌های مورد نیاز معلمان در آموزش فراگیر، ۴- مولفه‌های تاثیر گذار در آموزش فراگیر؛ برای هر کدام از مضامین و مقوله‌ها زیر طبقات بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها احصاء شد و فراوانی هر یک از آن‌ها به دست آمد. لازم به ذکر است مضامین ۱ و ۴ از ابتدا جزء سوالات پژوهشی نبودند.

مرحله ششم: ترکیب یافته‌های پژوهش‌های کیفی

به روش متاسنتز کیفی: در این مرحله تجزیه و تحلیل یافته‌ها و سنتز مطالعات انتخاب شده صورت پذیرفت. بخشی از آن در مرحله ۵ انجام شده است و بخشی نیز در این مرحله تحت عنوان تفسیر یافته‌های تحلیلی و تبیینی صورت می‌گیرد.

مرحله هفتم: بهینه‌سازی اعتبار مطالعه مرور

سیستماتیک: اعتبار در تمام مراحل مرور سیستماتیک از مرحله جستجو تا ترکیب یافته‌های پژوهشی و رسیدن به مضامین و مقوله‌ها مد نظر و مورد توجه بوده است. به عنوان مثال برای اطمینان از جستجوی جامع منابع، حتی جستجو در بخش منابع مطالعات نیز صورت گرفته است. همچنین در جستجوی منابع از Research Rabbit نیز بهره گرفته شد که به دلیل طولانی شدن مقاله از ذکر آنها خودداری می‌گردد. اعتبار تفسیری نیز با توجه به تسلط موضوعی پژوهشگر بر حوزه مورد مطالعه و بررسی دقیق گزارش یافته‌های سایر پژوهشگران امکان پذیر می‌باشد. اعتبار علمی نیز با توجه به کاربردی بودن و سودمندی استفاده از

مرحله اول: تعیین پارامترهای جستجو: با توجه به

هدف تحقیق و سوالات پژوهشی، ابتدا معیارهای ورود و خروج مطالعات، پایگاه‌های جستجو، و راهبردهای جستجو تعیین گردید. برای این منظور پایگاه‌های Web of Science، Scopus، PRISMA، ۲۰۲۰ (پیچ و همکاران، ۲۰۲۱) استفاده شود. برای شناسایی مقالات مرتبط معیارهای ورود تعیین گردد: ۱- مقالات علمی-پژوهشی ۲- مقالات چاپ شده در مجله‌های معتبر، ۳- مقالات چاپ شده به زبان انگلیسی، ۴- مقالاتی که به آموزش معلمان/صلاحیت معلمان/آمادگی معلمان، دانش و مهارت معلمان در آموزش فراگیر اشاره می‌کنند. ۵- مقالات چاپ شده از سال ۲۰۰۴ تا سال ۲۰۲۴ و ۶- مقالات علمی مبتنی بر کارهای پروژه محور؛ همچنین معیارهای خروج نیز تعیین گردید که عبارتند از: ۱- مقالاتی که بر دانش و مهارت معلمان در آموزش فراگیر متمرکز نیست. ۲- مقالات با عناوین و چکیده‌های غیر مرتبط با اهداف تحقیق، ۳- سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها، ۴- مقالاتی که به لحاظ روش شناختی ضعیف باشند.

مرحله دوم: جستجو و بازیابی گزارش‌های

پژوهش‌های کیفی: در این مرحله راهبرد جستجو در منابع مشخص شده اجرا گردید و تعداد ۵۲۳ پژوهش احصاء گردید. در ادامه بر اساس معیارهای ورود و خروج و با بررسی عناوین، کلید واژه‌ها، چکیده مطالعات و غربالگری صورت گرفته ۴۱۹ مطالعه حذف و تعداد ۱۰۴ مطالعه انتخاب گردید. در ادامه با بررسی مجدد مقالات و مراجعه به متن کامل و بررسی یافته‌های آن‌ها ۴۰ مطالعه حذف و ۶۴ مطالعه باقی ماند و به مرحله بعد راه یافت.

مرحله سوم: ارزیابی گزارش‌های پژوهش‌های

کیفی: در این مرحله متن کامل مقالات بر اساس معیارهایی مانند دارا بودن پیشینه نظری قوی، روش شناسی، تحلیل، یافته‌ها و بحث، اعتبار و رعایت اخلاق پژوهش بررسی گردید. بر اساس معیارهای مورد نظر تعداد ۱۴ مطالعه نیز به لحاظ کیفی ضعیف ارزیابی گردید و حذف شد. در نهایت ۵۰ مطالعه باقی ماند.

مرحله چهارم: طبقه‌بندی و سازماندهی یافته‌های

پژوهش‌های کیفی: مقالات راه یافته به این مرحله مجدداً مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های کلیدی مطالعات

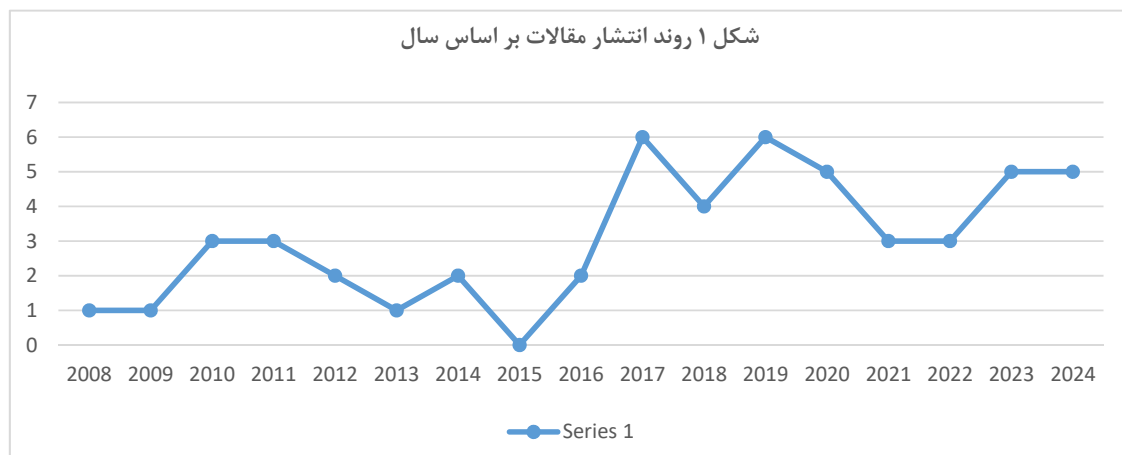
آموزش فراگیر، مولفه‌های تاثیر گذار در آموزش فراگیر؛ در بخش اول روند انتشار بر اساس سال و تعداد مقالات ارائه شده است. شکل ۱ مقالات نهایی را بر اساس سال‌های منتشر شده نشان می‌دهد. همان طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، مقالات از ۲۰۱۶ رشد چشم‌گیری داشته‌اند. سال‌های ۲۰۱۷ و ۲۰۱۹ بیشترین تعداد مقالات را در خصوص دانش و مهارت معلمان دارد و در برخی سال‌ها مقالاتی در این خصوص نداریم. نکته دیگر این که برخی از محققین مثل فلوریان و فورلین در این زمینه در سطح جهانی پیشتازند و می‌توان گفت این پژوهشگران هم در بحث آموزش معلمان، دانش و مهارت معلمان در آموزش فراگیر و هم در بحث‌های عمومی آموزش فراگیر جزء افراد پر استناد هستند و سهم بسزایی در توسعه آموزش فراگیر دارند. در خصوص سهم کشورهای مختلف و سرمایه‌گذاری آنان در این راستا، کشور اسکاتلند بالاترین سهم پروژه‌ها و پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. نکته دیگر این که در جریان این پژوهش و تحلیل یافته‌ها مجموعه‌ای از نتایج هم به دست آمد که از ابتدا جزء سوالات پژوهشی مد نظر پژوهشگر نبود، ولی توجه به آن‌ها در کنار آموزش معلمان و توسعه دانش و مهارت آنان دارای اهمیت است. از جمله چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر و مولفه‌های تاثیر گذار در آموزش فراگیر؛

دانش و مهارت‌های شناسایی شده مورد نیاز و ضروری برای معلمان در آموزش فراگیر در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای تامین شده است. علاوه بر نکات اشاره شده در خصوص بهینه‌سازی اعتبار کیفی، برای استخراج نتایج قابل اعتمادتر، پس از مرحله استخراج داده‌ها، از ابزار ارزیابی روش‌های ترکیبی^۳ (MMAT) نسخه ۲۰۱۸ استفاده شد. در ابزار MMAT تمرکز اصلی بر ارزیابی کیفیت ساختار روش‌شناختی مطالعات است. این ارزیابی به معنای بررسی دقیق و سیستماتیک یک مطالعه به منظور اطمینان از قابل اعتماد بودن، صحت، و کیفیت داده‌ها و روش‌های به کار رفته در آن است. MMAT بر پنج دسته طراحی مطالعه تمرکز دارد و معیارهایی برای هر دسته ارائه می‌کند. MMAT امکان ارزیابی مطالعات با روش‌های مختلف را در یک ابزار واحد فراهم می‌کند. در این نسخه به جای محاسبه امتیاز عددی کلی، نتایج هر معیار به صورت جداگانه ارائه می‌شود تا نقاط قوت و ضعف مطالعات بهتر مشخص شود (هانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

مرحله هشتم: ارائه نتایج مطالعه مرور سیستماتیک: مقاله حاضر بر همین امر اختصاص یافته است.

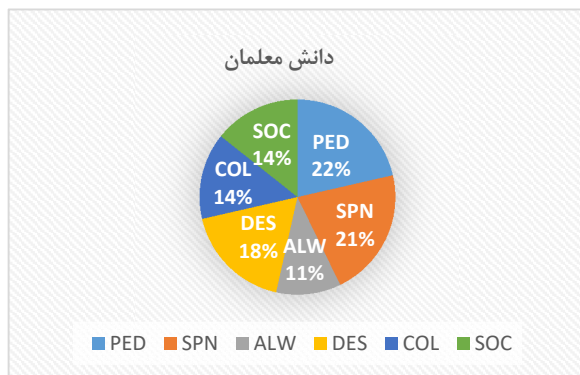
نتایج

این بخش شامل دو بخش است. بخش اول اطلاعات کلی در مورد مقالات انتخاب شده و بخش دوم بررسی سوالات تحقیق مربوط به دانش و مهارت معلمان، چالش‌ها و موانع

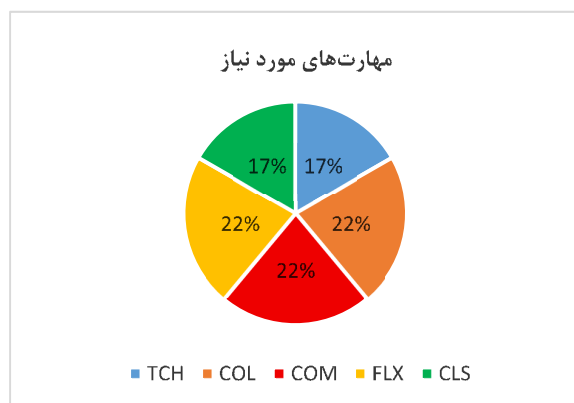


مشارکت^{۷۸} (COL) " که شامل: ۵-۱) همکاری و ارتباط با خانواده‌ها: تعامل موثر با والدین برای حمایت از دانش آموز؛ ۵-۲) همکاری و مشارکت با متخصصان: تعامل مؤثر با دیگر متخصصان و اعضای تیم آموزشی-توانبخشی؛ ۵-۳) کار گروهی: درک نقش‌های مختلف در تیم‌های چندرشته‌ای جهت بهبود کارآمدی، همکاری و مشارکت با معلمان دیگر؛ ۵-۴) تعامل بین‌رشته‌ای: توانایی ارتباط با متخصصان سایر رشته‌ها؛ ۵-۵) استفاده از منابع اجتماعی و سازمان‌های حمایتی؛ این دانش برای ایجاد یک محیط حمایتی و بین رشته‌ای حیاتی است. ۶- دانش فرهنگی و اجتماعی^{۷۹} (SOC) که شامل: ۶-۱) درک تنوع: شناخت زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، زبانی، قومی و نژادی دانش‌آموزان؛ ۶-۲) انطباق فرهنگی: انطباق برنامه‌های آموزشی با شرایط محلی و فرهنگی.

شکل ۲ درصد مولفه‌های اصلی دانش معلمان



شکل ۳ درصد مولفه‌های اصلی مهارت معلمان



سوال پژوهشی اول: دانش‌های ضروری که معلمان برای اجرای موثر شیوه‌های آموزش فراگیر به آن نیاز دارند، چیست؟

پس از استخراج یافته‌ها از مقالات منتخب و کد گذاری، ۶ مولفه اصلی حاصل شد که هر یک از آن‌ها شامل مولفه‌های فرعی نیز می‌باشند. این مولفه‌ها بر اساس درصد در شکل ۲ ارائه شده‌اند. مولفه‌های اصلی و فرعی در خصوص دانش‌های ضروری معلمان عبارتند از: ۱- "دانش پداگوژیک و مفهومی"^{۷۴} (PED) شامل مولفه‌های فرعی: ۱-۱)، مفاهیم پایه‌ای مرتبط با پداگوژی آموزش فراگیر، ۱-۲)، به کارگیری اصول طراحی جهانی برای یادگیری (UDL)، ۱-۳) دانش در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی که شامل: آموزش متمایز و به کارگیری راهبردهای تدریس متنوع، سبک‌های یادگیری؛ ۲- "دانش تطبیق و طراحی دروس" (DES^{۷۵}) که شامل مجموعه‌ای از اجزای فرعی مانند: ۲-۱) طراحی آموزشی تلفیقی که شامل: طراحی و تنظیم برنامه‌های درسی انعطاف پذیر و متناسب با تنوع و نیازهای دانش‌آموزان، توانایی تنظیم اهداف یادگیری فردی برای هر دانش‌آموز، توانایی طراحی فعالیت‌های یادگیری متناسب با سطح توانایی هر دانش‌آموز؛ ۲-۲) استفاده از فناوری؛ ۲-۳) برنامه‌ریزی مشارکتی؛ ۳- "دانش شناخت نیازهای ویژه"^{۷۶} (SPN) شامل: ۳-۱) شناسایی نیازهای دانش‌آموزان: درک تفاوت‌های جسمی، ذهنی و عاطفی در دانش‌آموزان، ۳-۲) شناخت گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، ۳-۳) آشنایی با روش‌های تشخیص نیازها، ۳-۴) راهبردهای پشتیبانی، ۳-۵) روش‌های تعامل؛ این دانش اهمیت بالایی در ایجاد یک محیط یادگیری انطباقی دارد. کمبود دانش در این حوزه می‌تواند منجر به نادیده گرفتن نیازهای ویژه برخی از دانش‌آموزان شود. ۴- "دانش قوانین و سیاست‌ها"^{۷۷} (LAW) که شامل: ۴-۱) آگاهی از حقوق، قوانین، بیانیه‌ها و سیاست‌های بین‌المللی در خصوص آموزش فراگیر؛ ۴-۲) آگاهی از قوانین ملی در خصوص آموزش فراگیر؛ ۴-۳) آگاهی از حقوق کودک و والدین در نظام آموزشی؛ درصد پایین‌تر مولفه "دانش قوانین" نشان‌دهنده کمبود تمرکز بر آموزش قوانین در برنامه‌های حرفه‌ای آموزش معلمان می‌باشد. ۵- "دانش همکاری و

سوال پژوهشی دوم: مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای آموزش فراگیر در کلاس‌های فراگیر چیست؟

در این پژوهش با تلفیق و تفسیر یافته‌ها، شش مهارت اساسی شناسایی شد که هر کدام دارای اجزای فرعی نیز می‌باشند. این مولفه‌ها بر اساس درصد در شکل ۳ ارائه شده‌اند. مهارت‌های معلمان نشان‌دهنده کاربرد عملی دانش در محیط‌های آموزشی است. درصدها نشان‌دهنده تعادل نسبی بین مولفه‌های مختلف مهارتی است. این مهارت‌ها عبارتند از: ۱- "مهارت‌های عملی تدریس" (TCH) با ۱۶/۷٪ (که شامل: ۱-۱) توانایی طراحی فعالیت‌های یادگیری برای دربرگیری تنوع دانش‌آموزان؛ ۲-۱) ارزیابی مستمر و تطبیق تدریس بر اساس نتایج یادگیری؛ این مولفه پایه‌ای‌ترین مهارت معلمان است. تقویت آن باید در برنامه‌های آموزشی معلمان در اولویت قرار گیرد. ۲- "مهارت‌های ارتباطی" (COM) با ۲۲/۲٪ که شامل: ۱-۲) برقراری تعامل سازنده با دانش‌آموزان، خانواده‌ها و همکاران، ۲-۲) مشارکت در تیم‌های بین‌رشته‌ای برای توسعه برنامه‌های درسی؛ درصد بالای این مولفه اهمیت مهارت‌های ارتباطی را در موفقیت آموزش‌های فراگیر نشان می‌دهد. ۳- "مهارت‌های مدیریت کلاس" (CLS) با ۱۶/۷٪ (که شامل: ۱-۳) ایجاد محیط یادگیری مثبت، امن و پذیرای تنوع؛ ۲-۳) مدیریت رفتارهای چالش برانگیز دانش‌آموزان؛ قوی بودن در این مهارت، برای مدیریت کلاس‌های متنوع و پرجمعیت ضروری است. ۴- "مهارت‌های انعطاف پذیری و ایجاد انطباق" (FLX) با ۲۲/۲٪ (که شامل: ۱-۴) سازگاری با تغییرات در شرایط یادگیری؛ ۲-۴) تطبیق برنامه‌های آموزشی با نیازهای دانش‌آموزان؛ درصد بالای این مهارت نشان‌دهنده نیاز به معلمان منعطف برای پاسخگویی به تغییرات در محیط آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر است. ۵- "مهارت‌های مشارکتی" (COL) با ۲۲/۲٪ (که شامل: ۱-۵) کار گروهی مؤثر در پروژه‌های چندرشته‌ای؛ ۲-۵) همکاری مستمر با خانواده‌ها و جوامع محلی؛ این مهارت به معلمان کمک می‌کند تا از منابع و حمایت‌های بیرونی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنند.

ارتباط نزدیکی بین مولفه‌های دانش و مهارت وجود دارد. دانش پایه‌ای (مانند دانش پداگوژیک و قوانین) به معلمان امکان توسعه مهارت‌های کاربردی (مانند تدریس و انعطاف‌پذیری) را می‌دهد. نکته مهم دیگر این که در آماده سازی و آموزش معلمان نیاز به آموزش ترکیبی است و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید همزمان بر آموزش دانش و تقویت مهارت‌های عملی تمرکز کنند. موضوعاتی مانند فناوری آموزشی و حساسیت فرهنگی نیز باید بیشتر مورد توجه قرار گیرند. با توجه به درصدهای مولفه‌های دانش و مهارت معلمان، تعادل نسبی بین مولفه‌ها برقرار است؛ علی‌رغم این تعادل، ضروری است به بخش‌هایی مانند مدیریت کلاس، قوانین و سیاست‌ها، توجه بیشتری شود. توجه به ارتقای دانش و مهارت‌های معلمان در آموزش فراگیر نه تنها به رفع چالش‌ها کمک می‌کند، بلکه موفقیت در اجرای این نوع آموزش را تضمین خواهد کرد. این امر نیازمند هماهنگی میان معلمان، خانواده‌ها، متخصصان و سیاست‌گذاران است.

سوال پژوهشی سوم: چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر کدامند؟

در پژوهش حاضر با ترکیب یافته‌ها، ۵ مورد به عنوان چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر شناسایی شدند. این چالش‌ها و موانع که درصد آن‌ها در شکل ۴ ارائه شده است، عبارتند از: ۱- "موانع ساختاری" (STR) با ۱۹٪ که شامل: ۱-۱) نبود استانداردهای آموزشی مشخص برای آموزش فراگیر در برخی کشورها؛ ۲-۱) وجود ساختارهای سنتی و غیر منعطف در مدارس؛ ۳-۱) کمبود منابع مالی و آموزشی، مانند مواد کمک آموزشی و فناوری‌های لازم در حوزه آموزشی و توانبخشی؛ ۴-۱) کمبود زیرساخت‌ها و منابع حمایتی و نبود پشتیبانی کافی؛ ۲- "موانع فرهنگی و اجتماعی" (CUL) با ۲۳/۸٪ (که شامل: ۱-۲) نگرش منفی معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ ۲-۲) فشار اجتماعی برای دستیابی به نتایج تحصیلی خاص به جای پذیرش تنوع؛ ۳-۲) باورها و انتظارات اجتماعی نسبت به آموزش فراگیر؛ ۴-۲) نگرش والدین نسبت به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛ ۵-۲) تفاوت نگرش‌ها و آماده‌سازی‌های فرهنگی در کشورهای مختلف؛ ۳- "عدم آمادگی معلمان" (TRN) با ۲۳/۸٪ (که شامل: ۱-۳) دانش ناکافی معلمان درباره آموزش فراگیر و راهبردهای تدریس انطباقی؛ ۲-۳) چالش‌های مرتبط با مدیریت

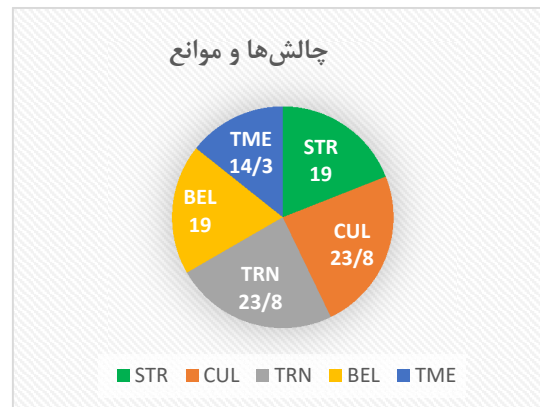
یادگیری و ایجاد محیط پذیرا؛ ۱-۲) پذیرش تنوع به عنوان منبع غنی در کلاس درس؛ ۱-۳) تأثیر باورها و نگرش‌ها و انتظارات اجتماعی نسبت به آموزش فراگیر؛ ۱-۴) نگرش والدین و جامعه نسبت به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛

۲- "پشتیبانی حرفه‌ای"^{۹۱} : با ۲۷/۸٪ مهم‌ترین عامل تأثیرگذار است که شامل: ۱-۲) توسعه دوره‌های ضمن خدمت برای ارتقاء دانش و مهارت برای معلمان آموزش عمومی و ویژه؛ ۲-۲) ایجاد فرصت‌های یادگیری مشترک با همکاران، ۲-۳) بازنگری در برنامه‌های درسی معلمان برای تطبیق با فراگیرسازی و تأکید بر توسعه روش‌های آموزشی نوآورانه، ۲-۴) برنامه‌های آموزش تخصصی برای معلمان عمومی و ویژه؛ ۲-۵) وجود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مداوم: برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان؛ ۳- "پشتیبانی ساختاری"^{۹۲} با ۱۶/۷٪ شامل: ۱-۳) منابع و زیرساخت‌ها؛ ۲-۳) دسترسی به تجهیزات مناسب آموزشی و توانبخشی از جمله ابزارهای فناوری برای حمایت از یادگیری؛ ۳-۳) ایجاد محیط‌های یادگیری پذیرای تنوع و تفاوت‌های فردی؛ ۴- "ارتباط با خانواده و جامعه"^{۹۳} : با ۲۲/۲٪ درگیری و مشارکت موثر خانواده و جامعه در فرایند آموزش را نشان می‌دهد و اجزای آن شامل: ۱-۴) استفاده از حمایت خانواده‌ها در یادگیری دانش‌آموزان؛ ۲-۴) بهره‌گیری از ظرفیت جوامع محلی برای توسعه آموزش؛ ۴-۳) توسعه همکاری بین معلمان، خانواده‌ها و جامعه برای حمایت بهتر از دانش‌آموزان، ۴-۵) همکاری بین معلمان، والدین، و جامعه در پشتیبانی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ ۵- "سیاست‌ها و قوانین آموزشی"^{۹۴} با ۱۱/۱٪ اهمیت بسترهای قانونی مورد نیاز برای تضمین موفقیت را نشان می‌دهد و شامل: ۱-۵) وجود قوانین و سیاست‌های حمایتی برای فراگیرسازی؛ ۵-۲) رعایت حقوق دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در سیستم آموزشی؛

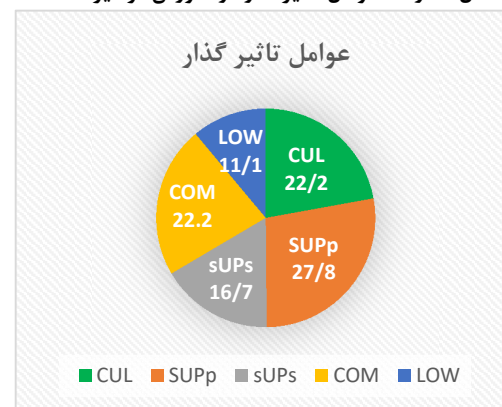
همان‌طور که نوعی تعادل و ارتباط را بین دانش‌ها و مهارت‌ها استنباط کردیم، می‌توان به نوعی ارتباط بین مولفه‌های چالش‌ها و مولفه‌های تأثیرگذار (فرصت‌های بالقوه) در آموزش فراگیر پی برد. چالش‌ها عمدتاً حول مسائل نگرشی، ساختاری و آماده‌سازی معلمان است، در حالی که تمرکز مولفه‌های تأثیرگذار عمدتاً بر توسعه حرفه‌ای، مشارکت و همکاری و فرهنگ مدرسه است. این موضوع در سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های راهبردی بهبود آموزش فراگیر می‌تواند موثر باشد.

کلاس‌های متنوع؛ ۴- "نگرش‌ها و باورها"^{۸۸} (BEL) با ۱۹٪ که شامل: ۱-۴) نگرانی و استرس معلمان ناشی از ناتوانی در مدیریت تفاوت‌های فردی و تنوع؛ ۴-۲) نگرانی، فشار و استرس معلمان برای تدریس در کلاس‌های فراگیر؛ ۵- "کمبود زمان و فرصت‌های آموزشی"^{۸۹} (TME) با ۱۴/۳٪ برای آماده‌سازی و اجرای روش‌های فراگیر؛

شکل ۴ درصد چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر



شکل ۵ درصد عوامل تأثیرگذار در آموزش فراگیر



سوال پژوهشی چهارم: مولفه‌های تأثیرگذار در اجرای آموزش فراگیر چیست؟

این مولفه‌ها موتور محرک آموزش فراگیر هستند و با سایر مولفه‌ها در بخش‌های دیگر همپوشانی دارند. این مولفه‌ها کیفیت و موفقیت آموزش‌های فراگیر را تضمین می‌کنند. درصد این مولفه‌ها - که هر یک دارای اجزای فرعی نیز می‌باشند - در شکل ۵ آمده است و عبارتند از: ۱- "فرهنگ و نگرش مدرسه"^{۹۰} با ۲۲/۲٪ نشان دهنده اهمیت ایجاد یک محیط فرهنگی مثبت در مدارس است و اجزای آن شامل: ۱-۱) باور به توانایی همه دانش‌آموزان در

بحث و نتیجه گیری

مرور نظامند و بررسی ۵۰ مطالعه نشان داد، آموزش فراگیر به عنوان یک رویکرد جامع و عدالت محور، نیازمند تمرکز و تلاش‌هایی در چهار حوزه اصلی است: رفع چالش‌ها و موانع ساختاری و فرهنگی، تقویت مولفه‌های تأثیرگذار، ارتقاء دانش معلمان و توسعه مهارت‌های معلمان؛ یافته‌های این پژوهش، ابعاد مختلف این حوزه‌ها را روشن می‌سازد. تحلیل یافته‌ها و درصدهای به دست آمده در بخش دانش‌ها، دانش‌پژوهی با ۲۲٪ و دانش نیازهای ویژه با ۲۱٪ نشان می‌دهد که در ادبیات مرور، توانایی درک اصول نظری آموزش فراگیر، طراحی جهانی برای یادگیری (UDL)، راهبردهای تدریس تطبیقی و شناخت انواع نیازهای ویژه، هسته اصلی شایستگی‌های دانشی معلمان را تشکیل می‌دهد. با این حال وجود دانش‌های دیگر و هم سنگ بودن تقریبی آنها، چارچوبی جامع برای درک و مدیریت تنوع در کلاس‌های درس فراهم می‌آورند و به معلمان در طراحی و اجرای محیط‌های یادگیری فراگیر کمک می‌کنند.

در بخش مهارت‌ها، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های انعطاف پذیری و مهارت‌های مشارکتی هرکدام با ۲۲/۲٪ نسبت به مهارت‌های تدریس با ۱۶/۷ و مهارت‌های مدیریت کلاس با ۱۶/۷٪ در جایگاه بالاتری قرار دارند. این توزیع نشان می‌دهد موفقیت آموزش فراگیر، بیشتر به مهارت‌های نرم و تعاملی معلمان وابسته است تا مهارت‌های صرفاً فنی و اجرایی؛ مهارت‌های ارتباطی امکان تعامل موثر، مهارت‌های مشارکتی امکان کار تیمی و مهارت‌های انعطاف پذیری امکان شخصی سازی آموزش و تمایزگذاری در تدریس را فراهم می‌آورند. این برداشت با یافته‌های بخش دانش نیز همسویی دارد؛ به این معنا که دانش تطبیق و طراحی دروس و دانش همکاری و مشارکت زمانی به عمل مؤثر تبدیل می‌شود که با مهارت‌های انعطاف‌پذیری، ارتباط و مشارکت همراه باشد. بنابر این در بحث آموزش و توسعه حرفه ای معلمان توجه توأمان به این حوزه‌ها ضروری است. تحلیل یافته‌ها و درصدهای به دست آمده در بخش موانع آموزش فراگیر، نشان می‌دهد که مسئله آموزش فراگیر، ریشه‌ای عمیق در بافت فرهنگی-اجتماعی و سرمایه دانشی و مهارتی معلمان و شایستگی‌های آنان دارد. سهم بالای عوامل فرهنگی-اجتماعی با ۲۳/۸٪ و نگرش‌ها و باورها با ۱۹٪ گویای این است که حتی اگر ساختارها و منابع در

سطحی قابل قبول فراهم شوند، وجود نگرش‌های منفی نسبت به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، پذیرا و حمایت گر نبودن فرهنگ مدرسه می‌تواند مانع اصلی تحقق آموزش فراگیر باشد. از دیگر سو، عدم آمادگی معلمان و ناکافی بودن دانش و مهارت آنان خود باعث مقاومت، اضطراب، فشار، گرایش به روش‌های سنتی و غیر فراگیر و نیز نگرش‌های منفی می‌گردد. در بخش چالش‌ها، موانع ساختاری با ۱۹٪ و کمبود فرصت‌های آموزشی با ۱۴/۳٪ گویای موانعی در سطح سازمانی و اجرایی هستند و بیان می‌دارند وجود برنامه‌های درسی متراکم، کلاس‌های پر جمعیت، کمبود نیروی حمایتی (مانند معلم رابط)، حتی با وجود نگرش مثبت می‌تواند اجرای راهبردهای آموزش فراگیر را در عمل با چالش مواجه سازد. لذا باید به فرد (دانش و نگرش معلم)، ساختار و سیستم سازمانی و فرهنگ به طور همزمان توجه کرد.

در بخش مولفه‌های تأثیرگذار و تسهیل گر در آموزش فراگیر، پشتیبانی حرفه ای با ۲۷/۸٪ به عنوان مهم ترین عامل شناسایی گردید. برجسته بودن پشتیبانی حرفه ای در ارتباط با یافته‌های بخش چالش‌ها و نیز بخش دانش‌های ضروری قابل تفسیر است. از یک سو کمبود دانش و مهارت به عنوان مانع اساسی معرفی شده و از سوی دیگر پشتیبانی حرفه ای با زیر مولفه‌هایش به عنوان عامل تسهیل کننده و تأثیر گذار شناخته شده است و این یعنی نقطه مداخله اصلی در همان جایی است که مشکل تعریف شده است. دو مولفه فرهنگ مدرسه و ارتباط با خانواده و جامعه هر یک با سهم ۲۲/۲٪ نشان دهنده نیاز آموزش فراگیر به یک اکوسیستم حمایتی چند لایه و چند سطحی است و باید قوانین و سیاست‌ها به فرهنگ مدرسه ای حامی و پذیرا امکان ترجمه داشته باشند و به تجربه روزمره معلمان و دانش‌آموزان در کلاس تبدیل شوند. از سوی دیگر بالا بودن سهم تسهیل‌گری این سه مولفه نشان می‌دهد مسئولیت تحقق آموزش فراگیر تنها بر اقدامات عاملی معلمان وابسته نیست، بلکه نیازمند ساختار حمایتی و نظام مند است.

یافته‌ها، ضرورت تغییر نگرش در جامعه و در درون نظام‌های آموزشی را نشان می‌دهد. بنابراین اصلاحات در راستای بهبود نیز باید در جهات مختلف صورت پذیرد. از جمله رفع موانع ساختاری و فرهنگی، توسعه ی حرفه ای معلمان در ابعاد نظری و عملی و تقویت مولفه‌های تأثیر

گذار؛ روزنبرگ و همکاران (۲۰۲۴) و سودارسو و همکاران (۲۰۲۴) شواهدی بر وجود موانع ساختاری و عدم انعطاف ساختارهای آموزشی ارائه کرده‌اند. فلوریان و کامدا (۲۰۲۰) و آگنینگا و تاماکلو (۲۰۲۲) عوامل و تفاوت‌های فرهنگی، نگرش‌های منفی جامعه و تاثیر آنها در پذیرش تنوع را مورد تاکید قرار داده‌اند. از عوامل اصلی موفقیت آموزش فراگیر، آمادگی معلمان و توسعه حرفه ای آنان می‌باشد. فلوریان و بلک‌هاوکینز (۲۰۱۱)، بابر (۲۰۱۸)، گانتز و باست (۲۰۱۹)، فلوریان (۲۰۲۱)، مونتیرو و فورلین (۲۰۲۱)، لیفلر (۲۰۲۰)، مورینا و اوروزکو (۲۰۱۹)، وان (۲۰۱۷) و آژانس اروپایی توسعه در آموزش با نیازهای ویژه (۲۰۱۲) شواهد فراوانی در این خصوص ارائه می‌کنند و تسلط معلمان بر حوزه‌های دانشی مختلف و متنوع را عامل پاسخ گویی آنان به تنوع معرفی می‌کنند. برخی از عوامل (مولفه‌های تاثیرگذار) در توسعه و گسترش آموزش‌های فراگیر، نقش کاتالیزور و پیشران را دارند. در همین رابطه پژوهش‌های جیا، تان و سانتی (۲۰۲۲) در زمینه فرهنگ مدرسه ی پذیرا و پژوهش‌های آژانس اروپایی توسعه در آموزش با نیازهای ویژه (۲۰۱۲)، مکنزی و همکاران (۲۰۲۳)، سودارسو و همکاران (۲۰۲۴)، درث (۲۰۲۳)، لای (۲۰۲۱) و لیفلر (۲۰۲۰) به پشتیبانی و توسعه حرفه ای معلمان اشاره دارند. باتوجه به مرور نظامند و روند توسعه ای آموزش فراگیر و شواهد پژوهشی متعدد می‌توان گفت آموزش فراگیر در بحث آماده سازی معلمان به سمت رویکرد مبتنی بر ارزش^۱ و مبتنی بر پداگوژی فراگیر (فلوریان، ۲۰۲۱؛ مورینا و اوروزکو، ۲۰۱۹؛ فلوریان و اسپرات، ۲۰۱۴؛ فلوریان و بلک هاوکینز، ۲۰۱۱؛ فلوریان و لینکلتر، ۲۰۱۰) برای توسعه شایستگی‌های تدریس در حرکت است. فلوریان (۲۰۲۱) شواهدی بر این یافته ارائه می‌کند و آن را مبتنی بر اصول اساسی زیر می‌داند: ۱- معلمان تفاوت‌های بین یادگیرندگان را جنبه عادی رشد انسانی می‌دانند. ۲- آنها مشکلات یادگیری را به عنوان معضلاتی برای آموزش می‌بینند تا مشکلات یادگیرندگان را؛ ۳- آنها فعالانه به دنبال حمایت هستند برای حصول اطمینان از دربرگیری و عدم محرومیت؛

محدودیت‌ها

در این مطالعه از معیارهای ورود جامعی استفاده شده است و جهت بهینه سازی اعتبار مطالعه مرور سیستماتیک، کیفیت روش شناختی مطالعات نیز بررسی گردید. به همین

دلیل تعداد کمی از مطالعات که به لحاظ معیارهای ورود قوی بودند، انتخاب شدند. این مورد علی رغم افزودن بر اعتبار مطالعه، محدودیت‌هایی را به دنبال دارد؛ از جمله حذف مقالات منتشر شده به زبان‌هایی غیر از انگلیسی و حذف مقالات خارج از بازه زمانی؛ حتی اگر به لحاظ روش شناختی قوی باشند. محدودیت دیگر در ادبیات پژوهش این است که دانش و مهارت معلمان به عنوان یک اولویت پژوهشی در مطالعات مد نظر نبوده و اغلب بحث‌های نگرشی مطرح بود. این در حالی است که بیانیه عمومی شماره ۴ با طرح سیستم یکپارچه فراگیر و رد دو سیستم عمومی و ویژه در نظام‌های آموزشی، از مباحث نگرشی و بحث بود و نبود آموزش فراگیر عبور کرده است. این مسئله یک شکاف تحقیقاتی در بحث دانش معلمان است. علاوه بر این‌ها تعداد کمی از تحقیقات در بحث دانش و مهارت معلمان به ماهیت این دانش‌ها و مهارت‌ها به طور جزئی و روشن اشاره کرده‌اند و حتی بررسی متن کامل مطالعه‌ها نیز این محدودیت را بر طرف نمی‌کرد.

پیشنهاده‌ها

با توجه به مرور نظامند و ترکیب یافته‌ها پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

- ۱- بررسی تعامل بین دانش، مهارت و نگرش معلمان؛
- ۲- ایجاد نظام ارزیابی برای سنجش دانش و مهارت‌های معلمان؛
- ۳- ایجاد و تقویت تیم‌های چندرشته‌ای و بین رشته ای؛
- ۴- ایجاد شبکه‌های اجتماعی حرفه‌ای (پلتفرم‌های برخط) بین معلمان، والدین، متخصصان برای تسهیل ارتباط و اشتراک‌گذاری تجربه‌ها؛
- ۵- ایجاد دفتر توسعه‌ای آموزش‌های فراگیر در دانشکده‌های علوم تربیتی؛
- ۶- تدوین راهبردهای ملی و راهبرد آموزش‌های فراگیر؛
- ۷- برگزاری کارگاه‌های تخصصی مبتنی بر ارزش محوری و پداگوژی فراگیر؛
- ۸- طراحی برنامه‌های آموزشی فناوری محور؛
- ۹- بازنگری اساسی در برنامه‌های تربیت معلمان مبتنی بر پداگوژی فراگیر

54. Professional Engagement
55. Universal Design for Learning
56. Facilitators
57. Barriers
58. Severe to Profound Disabilities – SPD
59. Impairment-Specific Knowledge
60. Reasonable Accommodation
61. Modifying learning content
62. Scaffolding strategies
63. Process of Flagging
64. Positive Behavioral Intervention Supports (PBIS)
65. Evidence-Based Curriculum
66. Teacher Agency
67. Pedagogical and context-specific working knowledge
68. Self-Efficacy
69. Instructional Strategies
70. Collaboration
71. Post Graduate Diploma in Education
72. Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE) Scale
73. Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)
74. Pedagogical and Conceptual Knowledge (PED)
75. Design
76. Knowledge of Special Needs Identification (SPN)
77. Knowledge of Laws and Policies (LAW)
78. Knowledge of Collaboration and Participation (COL)
79. Knowledge of Cultural and Social
80. Teaching Practice Skills (TCH)
81. Communication Skills (COM)
82. Classroom Management Skills (CLS)
83. Flexibility and Adaptation Skills (FLX)
84. Collaborative Skills (COL)
85. Structural Barriers
86. Socio-Cultural Barriers
87. Lack of Teacher Training (TRN)
88. Attitudes and Beliefs
89. Limited Time and Professional Development Opportunities
90. School Culture and Attitudes (CUL)
91. Professional Support (PRO)
92. Structural Support (STR)
93. Collaboration with Family and Community (com)
94. Laws and Policies (LAW)
95. Valuebased approach

منابع

اسماعیل زاده، سیده ندا. (۱۴۰۰). بررسی نگرش والدین و معلمان نسبت به آموزش فراگیر دانش-آموزان دبستانی دارای اوتیسم در مدارس عادی شهرستان تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه شهید بهشتی.

فکور، روحا. (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای نگرش و خودکارآمدی معلمان آموزش عادی و معلمان آموزش ویژه در اجرای برنامه درسی فراگیر

پی‌نوشت‌ها

1. Every Learner Matters and Matters Equally
2. UNESCO
3. Inclusive education
4. Education for all
5. Jomtien
6. Salamanca
7. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)
8. General Comment No. 4
9. Rights-based approach
10. Convention on the Rights of the Child
11. Personalize education
12. Children with special needs
13. Dakar, Senegal
14. Marginalized children
15. Quality education for all
16. Inclusive School
17. Human Diversity
18. A “whole systems” approach
19. A “whole educational environment”
20. A “whole person” approach
21. Supported Teachers
22. Respect For and Value of Diversity
23. A Learning-Friendly Environment
24. Effective Transitions
25. Recognition of Partnerships
26. Monitoring
27. Mainstream Education System
28. Special/Segregated Education System
29. Difference Discourse and the Idea of Normal
30. Inclusion
31. Modifications
32. Mainstream Classes
33. psycho-medical paradigm
34. socio-political or sociological paradigm
35. Organizational paradigm
36. Teacher Education for Inclusion (TE4I)
37. Valuing Learner Diversity
38. Supporting All Learners
39. Working with Others
40. Continuing Personal Professional Development
41. Continuing Personal Professional Development
42. Straddling
43. Active interpretive stance
44. Inclusive Practice Project (IPP)
45. University of Aberdeen, Scotland
46. Inclusive pedagogy
47. Re-Think the Traditional Silos of Professional Responsibility
48. Building an Understanding of Inclusion as Participation
49. A Critique of Ability Labelling
50. Active Professionalism
51. The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)
52. Professional Knowledge
53. Professional Practice

- commercially published texts offer teachers?" *EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL NEEDS EDUCATION* 27 (4): 499-516.
- Dearth, H. S. (2023). *Inclusion in Practice: Educators Who are Working to Build Inclusive Schools and the Systems that Support Them*. Los Angeles: UNIVERSITY OF CALIFORNIA. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/945004tj>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012) *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011, *Teacher Education for Inclusion across Europe - Challenges and Opportunities*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- European Agency. (2014). Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/projects/raising-achievement-all-learnersinclusive-education>.
- Ferreira, N. (2020). *In-service teacher preparation to implement inclusive education in Grade R*. Thesis. UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10500/26915>.
- Florian, L. 2010, "The concept of inclusive pedagogy" in *Transforming the role of the SENCO*, eds. G. Hallett & F. Hallett, Open University Press, Buckingham, pp. 61-72.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: why new approaches are needed. In *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (Second Edition ed., Vol. 2, pp. 9-22). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446282236>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- 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>
- دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی. کارشناسی ارشد. برنامه ریزی آموزشی. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی. دانشگاه مازندران.
- مالمیر، فرنگیس. (۱۳۹۴). بررسی نگرش معلمان مدارس عادی دوره ابتدایی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. پایان نامه کارشناسی ارشد. برنامه ریزی درسی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- مک کنکی، روی و همکاران (۱۳۸۳). درک و پاسخ‌گویی به نیازهای کودکان در کلاس‌های فراگیر. ترجمه: ابوالفضل سعیدی و همکاران. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- ## References
- Adams, N. and R. Bourke (2023). "Teachers' joy of teaching children with a chronic illness: the opportunities to learn." *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION* 27(6):704-717.
- Agbenyega, J.S. and Tamakloe, D. (2021), "Using Collaborative Instructional Approaches to Prepare Competent Inclusive Education Student Teachers", *Semon, S.R., Lane, D. and Jones, P. (Ed.) Instructional Collaboration in International Inclusive Education Contexts (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 17)*, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 23-39. <https://doi.org/10.1108/S1479-401-416.363620210000017004>
- Agbenyega, J. S. and S. Klibthong (2014). "Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education." *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION* 18(12): 1247-1261.
- Ainscow, M., and A. Sandill. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), doi:10.1080/13603110802504903
- Amr, M., M. Al-Natour, B. Al-Abdallat, and Hatem Alkhamra. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education* 31 (1), 67-77.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership 2011, Australian Professional Standards for Teachers, AITSL, Melbourne.
- Barber, W. (2018). "Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education." *SPORT EDUCATION AND SOCIETY* 23(6): 520-532.
- Bartonek, F., Borg, A., Berggren, S. and Bolte, S. (2018). Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: en kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor. *Karolinska Institutet*(978-91-639-6739-9).
- Black-Hawkins, K. (2012). "Developing inclusive classroom practices: what guidance do

- (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Hutchinson, N. L., & Martin, A. K. (2012). *Inclusive classrooms in Ontario schools*. Pearson Canada. 133-151.
- Jia, L., Tan, R., & Santi, M. (2022). Teachers' understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 503-515. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and Limitation of Cultural Analyses. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3): 279-292. doi:10.1007/BF03173416.
- Kuyini, A. B., Alhassan, M. A., Mangope, B., & Major, T. E. (2023). Norwegian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2245478>
- Lavallée, A., De Clifford-Faugère, G., Ballard, A., & Aita, M. (2021). Parent-infant interventions to promote parental sensitivity during NICU hospitalization: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Early Intervention*, 43(4), 361-382. <https://doi.org/10.1177/1053815121991928>
- Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 9 No. 3, pp. 221-244. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>.
- Ligh, H. (2021). *Teaching in an Inclusion Setting: Support and Training for Middle School General Education Teachers*. doctoral Thesis. Los Angeles: UNIVERSITY OF CALIFORNIA. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/3n9409kw>
- Lyons, W. E., S. A. Thompson, and V. Timmons. (2016). We are Inclusive. We are a Team. Let's Just do it': Commitment, Collective Efficacy, and Agency in Four Inclusive Schools. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8): 889-907. doi:10.1080/13603116.2015. 1122841.
- Makiwa, E. (2017). *An assessment of the strategies for implementing inclusive education in teacher education in*. Thesis, [University of Fort Hare](https://hdl.handle.net/10353/5025-vital:29013), Retrieved from [http://hdl.handle.net/10353/5025-vital:29013](https://hdl.handle.net/10353/5025-vital:29013)
- Malak, M. S. and T. Tasnuba (2018). *Secondary School Teachers' Views on Inclusion of Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms*.
- McKenzie, J., et al. (2023). " Reconceptualizing teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities."
- Florian, L (2021), The universal value of teacher education for inclusive education. in A Köpfer, JJW Powell & R Zahnd (eds), *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Verlach Barbara Budrich, Berlin, pp. 89-105. <https://doi.org/10.3224/84742446>, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.8>
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653. <https://doi.org/10.1080/13603111003778353>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., et al. (2015). "Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success?" *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION* 19(3): 314-331.
- Fränkel, S., Sterken, M., & Stinken-Rösner, L. (2023). From barriers to boosters: initial teacher education for inclusive science education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1191619>
- Fyssa, A., et al. (2023). "Pursuing early childhood inclusion through reinforcing partnerships with parents of disabled children: beliefs of Greek pre-service early childhood educators." *EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL* 31(1): 34-50.
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., de Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S., & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 19 No. 3, pp. 206-217.
- Hopkins, S., et al. (2023). "Preparing preservice teachers for working with students with intellectual disability: evaluating the impact of supplementary fieldwork experiences." *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION*.
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool

- Clinical Epidemiology. ISSN 0895-4356. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001>.
- Rosenberg, R., et al. (2024). "Beginning teacher preparation and readiness for the profession as inclusive educators." *AUSTRALIAN JOURNAL OF EDUCATION* 68(1): 23-35.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). Handbook for synthesizing qualitative research. Springer Publishing Company.
- Sharma, U., C. Forlin, and T. Loreman. (2008). Impact of Training on Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education and Sentiments About Persons with Disabilities. *Disability & Society* 23 (7) , 773–785. doi:10.1080/09687590802469271
- Slee, R., and J. Allan. (2001). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive. *International Studies in Sociology of Education* 11 (2), 173–192. doi:doi:10.1080/09620210100200073
- Spratt, J. and Florian, L. (2014), "Developing and Using a Framework for Gauging the Use of Inclusive Pedagogy by New and Experienced Teachers", *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 263–278. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362014000003029>
- Sudarso, H., Basri, H., Rohmatillah, N., Pettalongi, S. S., & Darmawan, R. (2024). Empowering Learners: Strategies for Inclusive Education in Diverse Classroom Settings. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(5), 1002–1009. <https://doi.org/10.59613/global.v2i5.150>
- Tiwari, A., A. Das, and M. Sharma. (2015). Inclusive Education a "Rhetoric" or "Reality"? *Teaching and Teacher Education* 52, 128–136. doi:10.1016/j.tate.2015.09.002.
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246–264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- UNESCO. (1990). World Conference on Education for All. *UNESCO. Executive Board, 134th session, 1990 [97], 134 EX/29*, p. 41 p. Jomtien, Thailand. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625>
- UNESCO. (1994). THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994, ED.94/WS/18*, p. 47 pages.
- UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). *World Education Forum, Dakar, 2000, ED.2000/WS/27*, p. 77 p.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION 27(2): 205-220.
- McKenzie, J., Kelly, J., Moodley, T., & Stofile, S. (2020). Reconceptualizing teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205–220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266>
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppert, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159–1177. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>
- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Monteiro, E. and Forlin, C. (2021). Enhancing Teacher Education by Utilizing a Revised PGDE Curriculum as a Fundamental Resource for Inclusive Practices in Macao. *Resourcing Inclusive Education*. J. Goldan, J. Lambrecht and T. Loreman. 15: 147-164. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015012>
- Moríña, A., & Orozco, I. (2019). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Naicker, J. (2008). *Educators preparedness for inclusive education*. Retrieved from Thesis. University of Zululand. <http://hdl.handle.net/10530/239>
- Naraian, S. (2017). *Teaching for inclusion: eight principles for effective and equitable practice*. Teachers College Press, New York, NY, 2017.
- Narnian, S., and S. Schlessinger. (2018). Becoming and Inclusive Educator: Agentive Maneuverings in Collaboratively Taught Classrooms. *Teaching and Teacher Education* 71, 179–189. doi:10.1016/j.tate.2017.12.012.
- Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (Second Edition ed., Vol. 2, pp. 859-872). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446282236>.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA.
- Page, Matthew J, McKenzie, Joanne E, Bossuyt, Patrick M et al. (23 more authors) (2021) The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of*

- [https://digitallibrary.un.org/record/1313836](https://digitallibrary.un.org/record/1313836?mbol=CRPD%2FC%2FGC%2F4&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False)
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. Doi: 10.1016/j.tate.2012.11.006.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020) Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 43:1, 18-37, DOI:10.1080/02619768.2019.1686480 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- Wan, S. W. Y. (2017). "Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?" *TEACHERS AND TEACHING* 23(3): 284-311.
- Wyse, Dominic & Hayward, Louise & Pandya, Jessica. (2015). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy, and Assessment*. sage. doi:10.4135/9781473921405
- UNESCO, Global Education Monitoring Report Team, International Task Force on Teachers for Education. (2020). *Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*. UNESCO. Retrieved from ED/GEM/MRT/2020/PP/43
- UNESCO (2017): A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [Accessed: 15.09.2020].
- United Nations, D. o. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
- United Nations. (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-Persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2016). General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education (CRPD/C/GC/4), <https://www.undocs.org/Home/Mobile?FinalSy>