

“İNKLÜZİV TƏHSİL” FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR: NƏZƏRİ ƏSASLAR VƏ MÜASİR İSTİQAMƏTLƏR

GÜNEL QURBANOVA

Xəzər Universitetinin Təhsil nəzəriyyəsi və tarixi ixtisası üzrə magistrantı.

E-mail: gunel.qurban2002@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3749-4846>

Məqaləyə istinad:

Qurbanova G. (2026). “İnklüziv təhsil” fənninin tədrisində pedaqoji yanaşmalar: nəzəri əsaslar və müasir istiqamətlər. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 58–68

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6554

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.04.2026

Qəbul edilib: 05.05.2026

ANNOTASIYA

Müasir ali təhsil sistemində inklüzivlik yalnız sosial ədalət və bərabər imkanlar anlayışı ilə məhdudlaşmır; o, eyni zamanda müəllim hazırlığının keyfiyyət göstəricilərindən biri kimi çıxış edir. Bu kontekstdə müəllimlərin müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarına malik təhsilalanlarla işləməyə hazırlanmasında “İnklüziv təhsil” fənni mühüm rol oynayır. Məqalənin məqsədi ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin tədrisində tətbiq olunan əsas pedaqoji yanaşmaları nəzəri baxımdan təhlil etmək, onların funksional rolunu müəyyənləşdirmək və müasir ali təhsil kontekstində daha perspektivli istiqamətləri sistemləşdirməkdir. Məqalədə inklüziv təhsilin ali təhsildə formalaşmasının tarixi-nəzəri əsasları, müxtəlif ölkələrdə müəllim hazırlığı proqramlarında tədris modelləri, inklüziv pedaqogika, reflektiv və transformativ öyrənmə, problem əsaslı öyrənmə, situasiya təhlili (case study) və öyrənmə üçün universal dizayn (Universal Design for Learning) yanaşmaları müqayisəli şəkildə araşdırılır. Təhlil göstərir ki, “İnklüziv təhsil” fənninin effektiv tədrisi ayrı-ayrı metodların epizodik tətbiqi ilə deyil, pedaqoji yanaşmaların sistemli və integrativ istifadəsi ilə mümkündür. Azərbaycan ali təhsil sistemində inklüzivliyin mərhələli inkişafı və universitetlərdə bu sahənin kurikulum, institusional struktur və müəllim hazırlığı səviyyəsində genişlənməsi göstərir ki, inklüziv təhsil artıq ayrıca mövzu deyil, ali təhsilin strateji istiqamətlərindən birinə çevrilməkdədir.

Açar sözlər: Inklüziv təhsil, ali təhsil, müəllim hazırlığı, reflektiv öyrənmə, problem əsaslı öyrənmə.

PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING THE “INCLUSIVE EDUCATION” COURSE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND CONTEMPORARY DIRECTIONS

GUNEL GURBANOVA

Master's Student in Theory and History of Education, Khazar University.

E-mail: gunel.qurban2002@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3749-4846>

To cite this article:

Gurbanova G. (2026). Pedagogical Approaches in Teaching the “Inclusive Education” Course: Theoretical Foundations and Contemporary Directions. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 58–68

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6554

ABSTRACT

In the modern higher education system, inclusivity is not limited to the concepts of social justice and equal opportunities; it also serves as one of the indicators of the quality of teacher preparation. In this context, the “Inclusive Education” course plays an important role in preparing teachers to work with learners who have diverse educational needs. The purpose of this article is to theoretically analyze the main pedagogical approaches employed in teaching the “Inclusive Education” course in higher education, to identify their functional roles, and to systematize the most promising directions within the context of contemporary higher education. The article comparatively examines the historical and theoretical foundations of the development of inclusive education in higher education, as well as teaching models used in teacher preparation programs in different countries, inclusive pedagogy, reflective and transformative learning, problem-based learning, case study methods, and the Universal Design for Learning (UDL) approach. The analysis demonstrates that the effective teaching of the “Inclusive Education” course is achievable not through the episodic application of individual methods, but through the systematic and integrated use of pedagogical approaches. The gradual development of inclusivity in Azerbaijan's higher education system, together with the expansion of this field in universities at the levels of curriculum, institutional structure, and teacher preparation, indicates that inclusive education is no longer regarded as a separate topic, but is becoming one of the strategic directions of higher education.

Keywords: Inclusive education, higher education, teacher training, reflective learning, problem-based learning.

Article history

Received: 06.04.2026

Accepted: 05.05.2026

GİRİŞ

Son onilliklərdə inklüziv təhsil global təhsil gündəmində periferik yanaşmadan sistem qurucu istiqamətə çevrilib. Bu dəyişiklik yalnız ümumi təhsil pilləsində deyil, xüsusilə ali təhsildə və müəllim hazırlığı proqramlarında daha nəzərəcarpan şəkildə müşahidə olunur. Müasir pedaqoji yanaşma müəllimi yalnız bilik ötürən şəxs kimi deyil, müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını nəzərə alan, təlimi adaptasiya edən və hər kəs üçün əlçatan öyrənmə mühiti quran mütəxəssis kimi qiymətləndirir. Bu səbəbdən, ali təhsil proqramlarında “İnklüziv təhsil” fənninin mövcudluğu təkcə kurikulum seçimi deyil, həm də peşəkar müəllim formalaşdırılmasının mühüm göstəricisidir (Ainscow & César, 2006; Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010).

Mövzunun aktuallığı bir neçə istiqamətdə əsaslandırıla bilər. Birincisi, ali təhsildə müəllim hazırlığı artıq standart və homogen auditoriya modeli ilə məhdudlaşa bilməz; gələcək müəllim fərqli ehtiyaclar, fərqli öyrənmə trayektoriyaları və fərqli sosial-mədəni kontekstlərə cavab verməlidir. İkincisi, inklüziv təhsilin uğuru yalnız normativ sənədlərlə deyil, dərs prosesində yaranan pedaqoji məntiqə müəyyən olunur. Üçüncüsü, mövcud ədəbiyyatlarda inklüziv təhsilin fəlsəfi və nəzəri əsasları geniş işlənib, “İnklüziv təhsil” fənninin ali təhsildə hansı yanaşmalarla, hansı funksional məntiqə və hansı struktur çərçivədə tədris olunmasının sistemli nəzəri ümumiləşdirilməsinə hələ də ehtiyac var (Barton, 2003; Florian & Black-Hawkins, 2011; Lozano et al., 2017).

Məqalənin əsas məqsədi ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin tədrisində istifadə olunan əsas pedaqoji yanaşmaları nəzəri baxımdan təhlil etmək, onların funksional rolunu üzə çıxarmaq və müasir ali təhsil mühitində daha perspektivli görünən istiqamətləri sistemləşdirməkdir. Məqalədə ilk olaraq, inklüziv təhsilin ali təhsildə fənn və akademik istiqamət kimi təşəkkülünün tarixi-nəzəri əsasları təqdim olunur. Bu çərçivədə inklüziv təhsilin beynəlxalq təhsil siyasəti, pedaqoji düşüncə və müəllim hazırlığı proqramlarının inkişafı fonunda tədrisən ali təhsil

sisteminə daxil olması izah edilir. Daha sonra müəllim hazırlığı proqramlarında bu fənnin yeri şərh olunur, əsas pedaqoji yanaşmalar ayrıca təhlil edilir, sonda isə Azərbaycan konteksti və nəticələr ümumiləşdirilir (Keogh, 2007; Kurth & Foley, 2014; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

TƏDQİQATIN METODOLOJİ ƏSASI

Nəzəri məqalə formatının seçilməsi araşdırma mövzusunun konseptual xarakteri və mövzu üzrə mənbələrin analitik sistemləşdirilməsinə olan ehtiyac ilə əsaslandırılır. İnklüziv təhsilin tədrisi ilə bağlı beynəlxalq ədəbiyyatda müəyyən nəzəri və metodoloji baza formalaşmış olsa da, Azərbaycan kontekstində, xüsusilə ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin tədrisi və bu sahədə istifadə olunan pedaqoji yanaşmalarla bağlı araşdırmalar məhduddur. Bu səbəbdən, mövcud beynəlxalq yanaşmaların nəzəri təhlili və onların yerli kontekstlə əlaqələndirilməsi tədqiqatın əsas metodoloji xəttini təşkil edir. Çünki ali təhsildə inklüziv təhsilin tədrisi məsələsi yalnız metodik seçimlərlə deyil, həm də təhsil fəlsəfəsi, müəllim hazırlığı siyasəti və akademik kurikulumun qarşılıqlı əlaqəsi ilə müəyyən olunur. Bu baxımdan, mövzunun nəzəri sistemləşdirilməsi gələcək empirik araşdırmalar üçün də analitik baza yaradır (Barton, 2003; Florian & Linklater, 2010; Kurth & Foley, 2014).

ALİ TƏHSILDƏ “İNKLÜZİV TƏHSİL” FƏNNİNİN TARİXİ VƏ NƏZƏRİ ƏSASLARI

Ali təhsildə inklüziv təhsilin fənn kimi tədris olunması birdən-birə alınmış qərarın nəticəsi deyil, mərhələli və çoxsəviyyəli inkişaf prosesidir. İlk dövrlərdə inklüzivlik daha çox xüsusi təhsil çərçivəsində düşünülür, ali təhsil sistemində isə ayrıca akademik istiqamət kimi formalaşmırdı. Lakin sosial ədalət, təhsil hüququ və bərabər imkanlar diskursunun güclənməsi nəticəsində bu sahə tədrisən ali təhsil siyasətinin və müəllim hazırlığı proqramlarına inteqrasiya olundu. İlk mərhələdə inklüzivlik hələ müstəqil fənn deyil, hüquqi və etik prinsip kimi mövcud

idi (Barton, 2003; Keogh, 2007; Atanasova & Papan, 2026).

1975-ci ildə qəbul edilən "Əlilliyi olan bütün uşaqların təhsil hüququ haqqında Qanun" ("Education for All Handicapped Children Act") və 1990-cı ildə qəbul olunan "Əlilliyi olan şəxslər haqqında ABŞ Qanunu" (Americans with Disabilities Act) inklüzivliyin ali təhsildə birbaşa fənn kimi formalaşmasını tələb etməsə də, müəllim hazırlığı proqramlarının məzmununa bilavasitə təsir göstərdi. Bu hüquqi çərçivələr nəticəsində müəllimlərin fərqli ehtiyacları olan öyrənənlərlə işləmə bacarıqlarının inkişafı daha da aktualıq kəsb etdi və inklüziv yanaşmalar müəllim hazırlığı proqramlarında ayrıca mövzu kimi görünməyə başladı. Beləliklə, inklüziv təhsilin ali təhsildə gələcəkdə müstəqil fənnə çevrilməsi üçün zəmin yarandı (Keogh, 2007; Americans with Disabilities Act, 1990).

1994-cü il Salamanka Bəyannaməsi bu inkişaf xəttində dönüş nöqtəsi oldu. Bu sənəd inklüzivliyi ilk dəfə qlobal səviyyədə sistemli pedaqoji prinsip kimi təqdim etdi və göstərdi ki, təhsil bütün öyrənənlərin ehtiyaclarına uyğun təşkil olunmalıdır. Xüsusilə müəllim hazırlığının bu baxımdan yenidən düşünülməsi zərurəti vurğulandı. Salamankadan sonrakı dövrdə inklüzivlik yalnız fiziki məhdudiyyəti olan şəxslərlə bağlı xüsusi məsələ kimi deyil, ümumi tədris fəlsəfəsinin əsas komponenti kimi qəbul edilməyə başladı (Ainscow & César, 2006).

2000-ci illərdən etibarən inklüziv təhsil daha geniş sosial və pedaqoji çərçivədə şərh olundu. Barton inklüzivliyi yalnız təhsil daxilində texniki məsələ kimi deyil, cəmiyyətin transformasiyası ilə əlaqəli yanaşma kimi izah edirdi. Onun baxışına görə, problem fərqliliklərin mövcudluğu deyil, həmin fərqlilikləri sistem daxilində məhdudlaşdıran baryerlərin özüdür. Bu yanaşma inklüziv təhsilin ali təhsildə ayrıca fənn və müstəqil akademik sahə kimi formalaşmasına güclü nəzəri əsas yaratdı (Barton, 2003).

2009-2010-cu illərdən başlayaraq inklüziv təhsil müəllim hazırlığı proqramlarının strukturuna daha aydın şəkildə daxil edildi. Florian və Linklaterə görə, inklüziv pedaqogika kurikulumun kənarında deyil, onun mərkəzində

yerləşməlidir. Sonrakı dövrdə Kurth və Foley də qeyd edirdilər ki, bəzi universitetlərdə inklüziv təhsil ayrıca kurs kimi təqdim edilib, digərlərində isə mövcud fənlərə integrasiya olunub. Bu da göstərir ki, 2010-cu illərdən sonra inklüziv təhsil ali təhsildə sadəcə yanaşma deyil, artıq formalaşmaqda olan müstəqil akademik istiqamət idi (Florian & Linklater, 2010; Kurth & Foley, 2014).

Nəticə etibarilə, "İnklüziv təhsil" fənninin formalaşması hüquqi sənədlər, beynəlxalq siyasət, sosial ədalət diskursu və müəllim hazırlığında yeni gözləntilərin kəsişməsində meydana çıxıb. Bu tarixi xətt onun müasir ali təhsildə təsadüfi və ya keçici kurs olmadığını, uzunmüddətli transformasiyanın məhsulu olduğunu göstərir (Ainscow & César, 2006; Barton, 2003; Florian & Linklater, 2010).

MÜXTƏLİF ÖLKƏLƏRDƏ ALİ TƏHSİL PROQRAMLARINDA TƏDRİS MODELƏRİ

İnklüziv təhsilin ali təhsil proqramlarında tədris modelləri ölkədən ölkəyə dəyişir və bu fərqliliklər təhsil sisteminin quruluşu, müəllim hazırlığı siyasəti və institusional ənənələrlə sıx bağlıdır. Bəzi ölkələrdə inklüziv təhsil ayrıca akademik fənn və ya ixtisaslaşma xətti kimi təşkil olunur, digər ölkələrdə isə o, mövcud pedaqoji fənlərin daxilində integrasiya olunan model əsasında təqdim edilir. Bu fərq göstərir ki, inklüzivlik vahid format deyil, daha çox müxtəlif sistemlərdə fərqli üsullarla reallaşdırılan ümumi pedaqoji prinsipdir (Kioupi et al., 2023; Takala et al., 2023; Ianes et al., 2020).

Böyük Britaniyada inklüziv təhsil ənənəvi mənada ayrıca bir fənn kimi deyil, daha çox integrativ model əsasında inkişaf edir. Burada inklüzivlik kurikulumun təşkili, tədris metodlarının seçilməsi, qiymətləndirmə mexanizmləri və tələbə dəstəyi sistemləri daxil olmaqla universitetin ümumi akademik həyatına integrasiya olunur. "Reasonable adjustments" kimi mexanizmlər tədris materiallarının uyğunlaşdırılması və alternativ qiymətləndirmə formalarının tətbiqinə imkan verir. Beləliklə, inklüzivlik təkcə nəzəri anlayış deyil, tədrisin praktik

strukturunda mövcud olan prinsip kimi çıxış edir (Kioupi et al., 2023; Universities UK, 2022).

Finlandiyada inklüziv təhsil müəllim hazırlığı proqramlarının əsas komponentlərindən biri kimi formalaşmış. Bu modeldə inklüzivlik daha çox xüsusi təhsil və pedaqoji hazırlıq kurslarının sistemli hissəsi kimi tədris olunur. Xüsusilə üçsəviyyəli dəstək sistemi – ümumi dəstək, intensiv dəstək və xüsusi dəstək – müəllim hazırlığında konkret pedaqoji model kimi işlənir. Tələbələr bu çərçivədə fərdi təlim planlarının hazırlanması, ehtiyacların qiymətləndirilməsi və uyğun müdaxilələrin seçilməsi kimi bacarıqlar qazanırlar (Takala et al., 2023; Moberg et al., 2020).

Çində inklüziv təhsilin ali təhsil səviyyəsində formalaşması daha çox selektiv və ixtisaslaşmış model üzrə inkişaf edib. "Learning in Regular Classrooms" yanaşması inklüzivliyin konseptual xəttini müəyyən etsə də, bu model bütün proqramlara eyni dərəcədə inteqrasiya olunmur. Daha çox xüsusi təhsil və müəllim hazırlığı proqramlarında "Special Education", "Inclusive Education", "Curriculum Adaptation" və "Educational Psychology" kimi kurslar vasitəsilə təqdim edilir. Bu yanaşma Finlandiya və Böyük Britaniyadan fərqli olaraq inklüzivliyi ümumi pedaqoji prinsipdən çox, müəyyən peşə və ixtisaslaşma sahəsinə aid struktur kimi saxlayır (Deng & Poon-McBrayer, 2012; Ji, 2024).

İtaliya modelinin isə iki istiqaməti var: inklüzivlik həm ümumi müəllim hazırlığı proqramlarında əsas komponent kimi mövcuddur, həm də "support teacher" istiqaməti üzrə ixtisaslaşmış xətt kimi inkişaf edir. Məsələn, Bologna və Sapienza kimi universitetlərdə müəllim hazırlığı proqramlarında inklüziv strategiyalar, kurikulum adaptasiyası və xüsusi ehtiyacları şagirdlərlə iş ayrıca praktik sahə kimi tədris olunur. Bu, inklüziv təhsilin həm ümumi pedaqoji prinsip, həm də peşəkar ixtisaslaşma forması kimi paralel inkişaf etdiyini göstərir (Ianes et al., 2020).

Müqayisə etdikdə görünür ki, müxtəlif modellərin hamısında orta qərar müəllim hazırlığında inklüzivliyin vacib yer tutmasıdır. Lakin bu məqsədə çatmaq üçün seçilən institutional forma, kurikulum sıxlığı və praktik

komponentlərin payı ölkələrin təhsil siyasətinə görə dəyişir. Bu fərqlər nəzəri baxımdan onu göstərir ki, ali təhsildə "İnklüziv təhsil" fənninin ideal modeli vahid deyil, kontekstdən asılıdır (Kioupi et al., 2023; Ianes et al., 2020; Takala et al., 2023).

MÜƏLLİM HAZIRLIĞI PROQRAMLARINDA "İNKLÜZİV TƏHSİL" FƏNNİNİN YERİ

Müasir dövrdə inklüziv təhsil müəllim hazırlığı proqramlarının strateji istiqamətlərindən birinə çevrilib. Bunun əsas səbəbi ondan ibarətdir ki, təhsil mühitində fərqli ehtiyaclarla malik öyrənənlərin sayı və müxtəlifliyi artdıqca, müəllimlərin də bu müxtəlifliyə uyğun işləmək bacarıqlarına malik olması zərurəti yaranır. Deməli, müəllim yalnız məzmunu bilən şəxs deyil, həm də müxtəlif öyrənmə profilləri üçün tədrisi uyğunlaşdırma bilən mütəxəssis olmalıdır (Florian & Linklater, 2010; Florian, 2008).

Müəllim hazırlığı proqramlarında inklüziv təhsilin tədrisi, əsasən, iki əsas yanaşma əsasında təşkil olunur. Burada tədris dedikdə inklüziv təhsilin proqramın kurikulumunda necə yer alması, nəzəri və praktik məzmununun necə qurulması, eləcə də gələcək müəllimlərin peşəkar hazırlığı ilə hansı şəkildə əlaqələndirilməsi nəzərdə tutulur. Birinci yanaşmada inklüziv təhsil ayrıca kurs kimi təqdim olunur və burada tələbələr xüsusi təhsil, fərdiləşdirilmiş təlim planları, sinif adaptasiyası və ailə ilə əməkdaşlıq kimi mövzularda sistemli bilik əldə edirlər. İkinci yanaşmada isə inklüzivlik ayrıca fənn kimi deyil, bütün pedaqoji kursların daxilində inteqrasiya olunmuş prinsip kimi öyrədilir. Bu modelin üstünlüyü ondadır ki, gələcək müəllim inklüzivliyi "əlavə sahə" kimi deyil, müəllimlik fəaliyyətinin təbii hissəsi kimi mənimsəyir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021; Kurth & Foley, 2014).

Araşdırmalar göstərir ki, inklüziv təhsil üzrə hazırlıq keçmiş müəllimlər real sinif mühitində daha çevik davranır, fərqli ehtiyaclarla uyğun metodlardan daha rahat istifadə edir və daha müsbət peşəkar münasibət nümayiş etdirirlər. Lakin bir çox proqramlarda bu sahəyə ayrılan

vaxt və diqqət hələ də məhduddur. Bu vəziyyət nəticəsində müəllimlər nəzəri olaraq inklüzivliyi qəbul etsələr də, praktikada onu tətbiq etməkdə çətinlik çəkirlər. Deməli, problem yalnız fənnin olması deyil, onun hansı dərinlikdə və hansı pedaqoji məntiqlə tədris olunmasıdır (Florian & Linklater, 2010; Kurth & Foley, 2014; Woodcock et al., 2022).

Bu baxımdan, "İnklüziv təhsil" fənni gələcək müəllim üçün üç əsas funksiyayı daşıyır: anlayış verir, münasibət formalaşdırır və praktik qərarvermə imkanları yaradır. Yalnız nəzəri biliklə kifayətlənən kurslar çox zaman münasibət səviyyəsində transformasiya yaratmır; yalnız təcrübəyə əsaslanan yanaşmalar isə konseptual dərinliyi zəiflədir. Odur ki uğurlu proqram hər iki komponenti - nəzəri çərçivəni və tətbiqiyönlü refleksiyayı - birləşdirməlidir (Florian, 2008; Brockbank & McGill, 1998; Kurth & Foley, 2014).

ALİ TƏHSİLDƏ "İNKLÜZİV TƏHSİL" FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR

Ali təhsildə "İnklüziv təhsil" fənninin effektiv tədrisi müxtəlif pedaqoji yanaşmaların sistemli şəkildə tətbiqini tələb edir. Ənənəvi tədris modelləri tələbə müxtəlifliyini və fərdi öyrənmə ehtiyaclarını tam şəkildə əhatə etmədiyindən, müasir tədqiqatlar daha çevik, tələbə mərkəzli və çoxgirişli tədris yanaşmalarını ön plana çıxarır. Bu baxımdan, inklüziv təhsilin effektivliyi yalnız metod seçimindən deyil, həmin metodların necə strukturlaşdırılmasından və hansı pedaqoji çərçivə daxilində qurulmasından asılıdır (Lozano et al., 2017; Cotán et al., 2021; Bhuttah et al., 2024).

Bu yanaşmaların ümumi məqsədi tədrisi "orta tələbə" fərziyyəsinə əsaslanan xəttədən çıxararaq, çoxçeşidli öyrənənlərin təcrübəsini nəzərə alan çevik modelə yönəltməkdir. "İnklüziv təhsil" fənni üçün bu xüsusilə vacibdir, çünki gələcək müəllim sinifdə qarşılaşacağı müxtəlifliyin sadəcə nəzəri təsvirini yox, ona cavab verməyin məntiqini də öyrənməlidir. Buna görə də növbəti altbölmələrdə qeyd edilən yanaşmalar yalnız metodlar toplusu kimi deyil, fənnin

didaktik fəlsəfəsini formalaşdıran çərçivələr kimi nəzərdən keçirilir (Lozano et al., 2017; Medina Vasquez et al., 2025).

İnklüziv pedaqogika. İnklüziv pedaqogika ənənəvi mənada sadəcə müxtəlifliyi nəzərə alan tədris modeli deyil; o, gələcək müəllimlərin inklüziv düşünmə tərzini formalaşdıran epistemoloji çərçivədir. Florian və Black-Hawkins bu yanaşmanı "bəziləri üçün əlavə strategiyalar" yaratmaq deyil, "hamı üçün öyrənmə imkanlarını genişləndirmək" kimi şərh edirlər. Ali təhsil kontekstində bu fikir daha da vacibdir, çünki burada tələbələr təkcə öyrənən deyil, gələcəkdə tədris edən subyektlərdir. Deməli, inklüziv pedaqogika tələbəyə inklüzivliyin məzmununu deyil, onun necə yaşandığını da göstərir (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Linklater, 2010).

Bu yanaşmanın tədrisdə təzahürü eyni mövzunun diskussiya, situasiya təhlili, reflektiv yazı, qrup işi və açıq müzakirə kimi müxtəlif formatlarla təqdim edilməsində görünür. Burada məqsəd sadəcə metod müxtəlifliyi yaratmaq deyil, öyrənənlər üçün çoxsəviyyəli giriş nöqtələri açmaqdır. Makoelle inklüziv pedaqogikanı öyrənənlərin aktiv iştirakını və mənalandırmasını təmin edən dinamik proses kimi izah edir. Bu mənada, tələbə passiv bilik istehlakçısı deyil, bilik yaradan və onunla münasibət quran iştirakçıya çevrilir (Makoelle, 2014; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020).

İnklüziv pedaqogika həm də tələbənin gələcək peşəkar mənliliyinə təsir edir. Bu yanaşma çərçivəsində müəllim "problemi olan şagirdə uyğunlaşan şəxs" kimi yox, "tədrisi hamı üçün uyğunlaşdıran mütəxəssis" hesab olunur. Beləliklə, inklüziv pedaqogika sadəcə metod deyil, tədrisin fəlsəfəsini dəyişən yanaşmadır və bu dəyişiklik gələcək müəllimlərdə daha davamlı inklüziv praktika formalaşdırır (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian, 2008).

Nəzəri baxımdan bu yanaşmanın mühüm üstünlüyü odur ki, o, fərqliliyi "problem" kimi deyil, təlimin başlanğıc şərti kimi qəbul edir. Bu isə müəllim hazırlığında çatışmazlıqyönlü düşüncədən potensialyönlü düşüncəyə keçidi stimullaşdırır. Nəticədə, tələbə gələcək peşəkar

təcrübəsində müxtəlifliyi idarə edilməli maneə kimi deyil, tədris prosesinin planlaşdırılmasında nəzərə alınmalı reallıq kimi qəbul edir (Florian & Linklater, 2010; Cotán et al., 2021).

Reflektiv və transformativ öyrənmə. Reflektiv və transformativ öyrənmə yanaşmaları "İnklüziv təhsil" fənnində təhsilalanın düşünmə strukturunu yenidən quran güclü mexanizmlərdir. Reflektiv yanaşma tələbənin öz təcrübəsini, qərarlarını və öyrənmə prosesini şüurlu şəkildə analiz etməsinə imkan verir. Bu, bilik əldə etməyi yalnız məzmunun mənimsənilməsi kimi deyil, peşəkar identikliyin formalaşması prosesi kimi düşünməyə kömək edir (Colomer et al., 2013; Colomer et al., 2020).

Reflektiv öyrənmənin əsas gücü ondadır ki, o, təhsilalana hazır cavab vermir; əksinə, tələbəni öz cavabını əsaslandırmağa məcbur edir. Bu proses zamanı tələbə təkcə "nə baş verdi?" sualını vermir, həm də "niyə belə düşündüm?", "nəyi fərqli etməliyəm?" kimi suallara yönəlir. Reflektiv jurnal, portfolio, videolar üzərində refleksiya və situasiya əsaslı tapşırıqlar ali təhsildə olduqca təsirli alətlərdir (Brockbank & McGill, 1998; Colomer et al., 2013).

Transformativ öyrənmə isə refleksiyanın bir addım sonrasındır. Burada təhsilalanın sabit düşüncə çərçivələri sorğulanır və yenidən qurulur. Enkhtur və Yamamoto göstərir ki, transformativ öyrənmə çox vaxt əvvəlki mövqeyi sarsıdan situasiya ilə başlayır və tələbəni daha açıq, daha reflektiv, daha çevik düşünməyə gətirir. Bu da onu göstərir ki, "İnklüziv təhsil" fənnində reflektiv və transformativ yanaşmalar sadəcə alternativ metod deyil, gələcək müəllimin peşəkar şüurunu dəyişən mexanizmlərdir (Enkhtur & Yamamoto, 2017; Brockbank & McGill, 1998).

İnklüziv təhsil kontekstində transformativ öyrənmənin xüsusi dəyəri ondan ibarətdir ki, təhsilalan öz stereotiplərini, əvvəlcədən formalaşmış "normal" anlayışını və pedaqoji gözəlliklərini tənqid etməyə başlayır. Beləliklə, refleksiya sadəcə şəxsi təhlil kimi yox, sosial ədalətəyönlü yenidən düşünmə prosesi kimi çıxış edir. Bu isə müəllim hazırlığında əhəmiyyətli dəyişiklik yaradan azsaylı yanaşmalardan biridir

(Enkhtur & Yamamoto, 2017; Colomer et al., 2020).

Problem əsaslı öyrənmə və situasiya təhlili. Problem əsaslı öyrənmə (*Problem-based learning (PBL)*) təhsilalanı real pedaqoji qərarvermə prosesinə daxil edən yanaşmadır. Burada öyrənmə "mövzunu bilmək" üzərində deyil, problemi anlamaq, araşdırmaq və həll etmək üzərində qurulur. "İnklüziv təhsil" fənni üçün bu, xüsusi əhəmiyyət daşıyır, çünki real inklüziv sinif mühiti daim dəyişən situasiyalar, seçimlər və müdaxilə qərarları ilə xarakterizə olunur. Bu yanaşma təhsilalanda reflektiv düşünmə, əməkdaşlıq, özünüidarə və situativ qərarvermə bacarıqları yaradır (De Simone, 2014; Levin et al., 2002; Belland et al., 2009).

Situasiya təhlili (*case study*) yanaşması isə konkret pedaqoji situasiyaların təhlili üzərində qurulur. Burada təhsilalan mövcud vəziyyəti başa düşməyə, alternativ yanaşmaları müqayisə etməyə və qərarını əsaslandırmağa çalışır. Bu metodun gücü ondadır ki, tələbə yalnız bir metod seçmir; o, resurs imkanları, müəllim davranışı, tədris mühiti və təşkilati faktorları birlikdə nəzərə alaraq inklüzivliyin kompleks xarakterini dərk edir (Shrestha & Bhattarai, 2022; Forlin, 2010).

Situasiya təhlili və problem əsaslı öyrənmə arasında əsas fərq onların fokusunda görünür: situasiya təhlili "bu vəziyyəti necə başa düşüm?" sualına, problem əsaslı öyrənmə isə "bu problemi necə həll edim?" sualına əsaslanır. Buna baxmayaraq, onların integrasiyası daha güclü nəticə verir. Əvvəlcə konkret vəziyyətin situasiya təhlili, sonra həmin situasiyanın problem əsaslı öyrənmə çərçivəsində problem kimi yenidən qurulması təhsilalanlarda həm analitik düşünməni, həm də praktik qərarverməni eyni anda gücləndirir (De Simone, 2014; Shrestha & Bhattarai, 2022).

Bu iki yanaşmanın ali təhsildə üstünlüyü həm də ondadır ki, onlar təhsilalanı passiv konsept yazan mövqedən çıxarır və ona professional diskussiyanın iştirakçısı statusu verir. Belə mühitdə gələcək müəllim yalnız bilik toplaqla kifayətlənmir; o, qərarlarının nəticələrini düşünməyi, əsaslandırma qurmağı və alternativ

yanaşmalar arasında seçim etməyi də öyrənir (Levin et al., 2002; Belland et al., 2009).

Öyrənmə üçün universal dizayn (*Universal Design for Learning*). Öyrənmə üçün universal dizayn (UDL) modeli ali təhsildə "hamı üçün eyni dərs" məntiqinə alternativ kimi çıxış edir. Bu model göstərir ki, məzmun eyni qala bilər, lakin onun təqdimatı, öyrənmə prosesi və nəticənin ifadəsi fərqləndirilə bilər. Bu baxımdan, öyrənmə üçün universal dizayn sadəcə metod deyil, tədrisin strukturunu dəyişən transformativ çərçivədir (Sulaiman & Tahar, 2024; Diaz-Vega et al., 2020).

Öyrənmə üçün universal dizaynın üç əsas prinsipi – *calbetmə*, *təqdimat* və *fəaliyyət* ali təhsil kontekstində xüsusilə mühüm rol oynayır. Məzmunun müxtəlif formalarda təqdimatı, məsələn, mətn, cədvəl, diaqram, video, audio material və konkret situasiya nümunələri vasitəsilə izahı tələbənin anlayışını artırır. Öyrənməyə fəal cəlbətmə motivasiyanı və dərəcə bağlılığı gücləndirir. Nəticənin müxtəlif üsullarla ifadəsi isə tələbənin öz güclü tərəfləri ilə öyrəndiyini nümayiş etdirməsinə imkan verir. Bu xüsusiyyətlər "İnklüziv təhsil" fənni üçün xüsusi əhəmiyyət daşıyır, çünki burada məqsəd təkcə bilik əldə etmək yox, fərqliliyi normal və dəyərli hesab edən düşüncə modeli qurmaqdır (Sulaiman & Tahar, 2024; Diaz-Vega et al., 2020).

Öyrənmə üçün universal dizaynın digər mühüm üstünlüyü onun təhsilalanların özünü tənzimləmə bacarıqlarına təsiridir. Seçim imkanları olan mühitdə tələbə yalnız tapşırıq yerinə yetirmir, həm də öz öyrənmə strategiyasını qurmağa başlayır. Eyni zamanda müəllimlər üçün də bu model tədris planlaşdırmasını daha çevik və tələbəyönlü hala gətirir. Lakin bir çox müəllimin öyrənmə üçün universal dizayn haqqında sistemli təlim almaması bu yanaşmanın geniş tətbiqini məhdudlaşdırır (Rusconi & Squillaci, 2023; Oliveira et al., 2019).

Öyrənmə üçün universal dizaynın nəzəri gücü onun "uyğunlaşdırma" anlayışını sonradan edilən korrekdən çıxarır, əvvəlcədən dizayn prinsipi səviyyəsinə qaldırmasındadır. Bu baxış tərzini ali təhsildə xüsusilə dəyərlidir, çünki burada tələbələr fərqliliyi əvvəlcədən nəzərə alınan akademik mühit həm əlçatanlığı, həm də

keyfiyyəti eyni anda yüksəldə bilər (Diaz-Vega et al., 2020; Rusconi & Squillaci, 2023).

PEDAQOJİ YANAŞMALARIN FUNKSIONAL ROLU

"İnklüziv təhsil" fənnində istifadə olunan pedaqoji yanaşmaların rolu yalnız öyrənməni təşkil etməkdən ibarət deyil; onlar eyni zamanda fənnin necə dərk edildiyini müəyyən edən epistemoloji çərçivə yaradır. Başqa sözlə, bu yanaşmalar tələbələrə inklüzivliyi sadəcə mövzu kimi yox, tədrisin qurulma prinsipi kimi yaşadır. Bu səbəbdən, tədris prosesi passiv bilik ötürən sistemdən aktiv pedaqoji mövqe formalaşdıran mühitə çevrilir (Medina Vasquez et al., 2025).

Bu yanaşmaların birinci funksiyası "öyrədilən mövzu"nu "yaşanan təcrübə"yə çevirməsidir. Dərs əməkdaşlıq, müzakirə, açıq düşüncə və çoxformalı iştirak üzərində qurulduqda tələbə inklüzivliyi abstrakt səviyyədə oxumur, onu tədris prosesinin öz daxilində hiss edir. Bu təcrübəvi öyrənmə gələcək müəllimlər üçün daha dayanıqlı və transfer oluna bilən bilik yaradır (Clinton-Lisell, 2026).

İkinci funksional qat onların gizli kurikulum kimi işləməsidir. Tələbə formal olaraq "İnklüziv təhsil" fənnini öyrənir, lakin qeyri-formal səviyyədə müəllimin dərsi necə qurduğunu, qərarları necə verdiyini və yanaşmaları necə inteqrasiya etdiyini də müşahidə edir. Bu proses nəticəsində təhsilalan yalnız məzmun deyil, pedaqoji davranış modeli də mənimsəyir. Beləliklə, tədris prosesi modelləşdirici funksiya daşıyır (Clinton-Lisell, 2026).

Üçüncü və ən əsas funksional rol gələcək müəllimlərin pedaqoji qərarvermə, reflektivlik və adaptivlik bacarıqlarının formalaşdırılmasıdır. Aktiv öyrənmə, situasiya təhlili, problem əsaslı öyrənmə, öyrənmə üçün universal dizayn və inklüziv pedaqogika birlikdə tətbiq olunduqda tədris prosesi düşüncə formalaşdırıcı, qərarvermə bacarıqlarını inkişaf etdirən və peşəkar kimliyi gücləndirən mühitə çevrilir. Deməli, bu yanaşmaların dəyəri təkcə metodik deyil, peşəkar-formalaşdırıcı xarakter daşımasındadır (Medina Vasquez et al., 2025; Clinton-Lisell, 2026).

Bu funksional baxış həm də onu göstərir ki, pedaqoji yanaşmaları ayrı-ayrı metodlar siyahısı kimi təqdim etmək kifayət deyil. Onların dəyəri bir-biri ilə əlaqədə, kurikulumun ümumi məqsədləri ilə uyumlu və müəllim hazırlığının peşəkar gözləntiləri ilə birgə düşünüldə üzə çıxır. Bu baxımdan, integrativ model ən real və dayanıqlı yanaşma kimi görünür (Lozano et al., 2017; Medina Vasquez et al., 2025).

AZƏRBAYCAN ALİ TƏHSİL SİSTEMİNDƏ İNKLÜZİV TƏHSİLİN TƏŞKİLİ

Azərbaycanda inklüziv təhsilin ali təhsil sisteminə daxil olması birbaşa və sadə xətt üzrə baş verməyib. Bu proses sovet dövrünün təcridedici “defektologiya” modelindən başlayaraq, müstəqillik dövründə beynəlxalq təsirlər, dövlət proqramları, universitet təşəbbüsləri və akademik diskursun güclənməsi ilə mərhələli şəkildə inkişaf edib. Əvvəlki sistemdə fərqlilik təhsil mühitindən kənarlaşdırılırdı; yeni mərhələdə isə təhsil sistemi özü fərqliliyə uyğunlaşmalı struktur kimi düşünülməyə başladı (Abdullayeva, 2025a; Abdullayeva, 2025b).

1990-cı illərin ortalarından etibarən “Step by Step” kimi beynəlxalq təşəbbüslər müəllim hazırlığına yeni yanaşmalar daxil etdi. 2005-ci ildən sonra dövlət səviyyəli pilot layihələr və qərarlar inklüziv təhsilə sistemli siyasət sahəsinə çevirdi. Bu praktiki təcrübələr sonradan ali təhsil proqramlarının nəzəri və metodik məzmununa daxil oldu və universitetlərdə inklüziv təhsilin ayrıca mövzu kimi görünməsinə şərait yaratdı (Lesko et al., 2010; Hajimuradova et al., 2023).

2017–2024-cü illəri əhatə edən dövlət proqramı isə bu inkişaf xəttində dönüş nöqtəsi oldu. Burada müəllim hazırlığı artıq mərkəzi prioritet kimi müəyyənləşdirildi və pedaqoji ali təhsil müəssisələrindən yalnız fənni bilən deyil, həm də inklüziv sinifdə işləməyi bacaran mütəxəssislərin hazırlanması tələb olundu. Bu, universitet kurikulumlarının, tədris yanaşmalarının və müəllim hazırlığı proqramlarının yenidən nəzərdən keçirilməsini zəruri etdi (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, 2018; Hajimuradova et al., 2023).

Azərbaycan universitetlərində bu inkişaf fərqli formalarda müşahidə olunur. Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində inklüziv təhsil əvvəlcə seçmə fənni kimi tədris olunub, sonrakı mərhələdə isə müxtəlif müəllimlik ixtisaslarının tədris planlarına daxil edilib. Azərbaycan Dillər Universitetində bu sahə həm ayrıca fənn, həm də müxtəlif pedaqoji kursların məzmununa integrasiya olunan yanaşma kimi inkişaf edib, eyni zamanda Inklüziv Təhsil Mərkəzinin fəaliyyəti ilə dəstəklənib. Bakı Slavyan Universitetində inklüzivlik daha çox təlimlər, seminarlar və akademik müzakirələr vasitəsilə pedaqoji düşüncə sahəsi kimi güclənib. Xəzər Universitetində isə kurikulum daxilində konkret kursların yerləşdirilməsi bu sahənin sistemli integrasiyasını göstərir (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, 2014, 2018, 2024; Azərbaycan Dillər Universiteti, 2022, 2024, 2025; Baku Slavic University, 2022; Xəzər Universiteti, 2025).

Beləliklə, Azərbaycan konteksti göstərir ki, inklüziv təhsil ali təhsildə birdən-birə yaranmayıb, mərhələli integrasiya yolu ilə formalaşmış. Hazırda bu sahə həm normativ, həm institusional, həm də kurikulum səviyyəsində möhkəmlənməkdədir. Bununla belə, metodoloji vahidlik, resurs təminatı, müəllim hazırlığının dərinliyi və praktik komponentlərin genişləndirilməsi hələ də inkişaf tələb edən istiqamətlər olaraq qalır (Abdullayeva, 2025a; Hajimuradova et al., 2023).

NƏTİCƏ

Aparılan nəzəri təhlil göstərir ki, ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin effektiv tədrisi tək bir metodun və ya yalnız bir kursun mövcudluğu ilə təmin olunmur. Bu sahədə davamlı və güclü nəticə yalnız inklüziv pedaqogika, reflektiv və transformativ öyrənmə, problem əsaslı öyrənmə, öyrənmə üçün universal dizayn, situasiya təhlili kimi yanaşmaların sistemli, məqsədyönlü və integrativ tətbiqi ilə mümkündür. Bu yanaşmalar birlikdə gələcək müəllimlərdə reflektivlik, qərarvermə, adaptivlik, çoxperspektivli düşünmə və inklüziv peşəkar mənlik formalaşdırır.

Araşdırmanın əsas nəticəsi ondan ibarətdir ki, pedaqoji yanaşmalar yalnız tədris üsulları deyil, həm də "İnklüziv təhsil" fənninin epistemoloji və peşəkar məntiqini formalaşdıran əsas vasitələrdir. Bu mənada, "İnklüziv təhsil" fənni sadəcə "nəyi bilmək lazımdır?" sualına cavab verən kurs deyil; "nə vaxt, niyə və necə istifadə etmək lazımdır?" sualına cavab verən peşəkar hazırlıq mühitidir. Azərbaycan konteksti də göstərir ki, bu sahənin institusional və kurikulum səviyyəsində inkişafı artıq gerçəklikdir, lakin metodoloji dərinlik və praktik tətbiq imkanlarının daha da gücləndirilməsi gələcək inkişaf üçün vacib olaraq qalır.

Nəzəri səviyyədə əldə olunan bu nəticələr gələcək empirik tədqiqatlar üçün də istiqamət verir. Xüsusilə müəllimlərin və məzunların real təcrübələrinə əsaslanan araşdırmalar burada sistemləşdirilən yanaşmaların praktik tətbiq səviyyəsini, hansı sahələrdə effektiv olduğunu və hansı institusional şərtlərdə daha uğurlu işlədiyini göstərmək baxımından əhəmiyyətli olacaq.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abdullayeva, T. (2025a). The mind's decolonisation in post-Soviet country toward inclusive education: Azerbaijan context. *Disability & Society*.
- ² Abdullayeva, T. (2025b). Achieving access to inclusive education in a post-Soviet country, Azerbaijan: A decolonial disability study. *International Journal of Inclusive Education*.
- ³ Azərbaycan Dillər Universiteti. (2022, 2024, 2025). İnklüziv təhsil və mərkəz fəaliyyəti üzrə materiallar.
- ⁴ Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. (2014, 2018, 2024). İnklüziv təhsillə bağlı kurikulum və institusional materiallar.
- ⁵ Baku Slavic University. (2022). İnklüziv təhsillə bağlı seminar və akademik müzakirə materialları.
- ⁶ Hajimuradova, L., Eminova, G., Nasibova, S., Karimova, A., & Karimli, V. (2023). Development of inclusive education in Azerbaijan. *Revista Conrado*, 19(S2), 284–297.
- ⁷ Lesko, N., Hajimuradova, L., & others. (2010). Inclusive education in Azerbaijan: Trends and challenges. Open Society Foundations.
- ⁸ Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. (2018). State program on development of inclusive education for persons with disabilities in the Republic of Azerbaijan (2018–2024).
- ⁹ Xəzər Universiteti. (2025). İnklüziv təhsillə bağlı kurikulum və akademik materiallar.
- ¹⁰ Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.
- ¹¹ Americans with Disabilities Act of 1990.
- ¹² Atanasova, D., & Papen, U. (2026). UK university teachers on inclusive education: Conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*, 51(1), 54–65.
- ¹³ Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion. Institute of Education, University of London.
- ¹⁴ Belland, B.R., Glazewski, K.D., & Ertmer, P.A. (2009). Inclusion and problem-based learning: Roles of students in a mixed-ability group. *RMLE Online*, 32(9), 1–19.
- ¹⁵ Bhuttah, T.M., Xusheng, Q., Abid, M.N., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education. *Scientific Reports*.
- ¹⁶ Brockbank, A., & McGill, I. (1998). Facilitating reflective learning in higher education. Open University Press.
- ¹⁷ Clinton-Lisell, V. (2026). Designing inclusive and equitable research in active learning in higher education. *Active Learning in Higher Education*.
- ¹⁸ Colomer, J., Pallisera, M., Fullana, J., Pérez Burriel, M., & Fernández, R. (2013). Reflective learning in higher education: A comparative analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 364–370.
- ¹⁹ Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827.
- ²⁰ Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*, 13(6), 3031.
- ²¹ De Simone, C. (2014). Problem-based learning in teacher education: Trajectories of change. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(12), 17–29.
- ²² Deng, M., & Poon-McBrayer, K.F. (2012). Reforms and challenges in the era of inclusive education: The case of China. *British Journal of Special Education*, 39(3), 117–122.

- ²³ Diaz-Vega, M., Moreno-Rodriguez, R., & Lopez-Bastias, J.L. (2020). Educational inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences*, 10(11), 303.
- ²⁴ Enkhtur, A., & Yamamoto, B.A. (2017). Transformative learning theory and its application in higher education settings: A review paper. *Osaka University Knowledge Archive*, 43, 193–214.
- ²⁵ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Inclusive education in schools and universities: Policy guidance and implementation perspectives.
- ²⁶ Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- ²⁷ Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- ²⁸ 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.
- ²⁹ Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion*. Routledge.
- ³⁰ Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2020). Inclusive education, pedagogy and practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- ³¹ Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263.
- ³² Ji, A. (2024). The study on the dilemma of teachers in inclusive education in China. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 4, 1–6.
- ³³ Keogh, B.K. (2007). Celebrating PL 94-142: The Education of All Handicapped Children Act of 1975. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 65–69.
- ³⁴ Kioupi, V., Nawire, A.W., Musungu, S., Nzuve, F., & Giannopoulos, G. (2023). Policy and practice on inclusive higher education in the UK and Kenya: A theoretical framework and recommendations. *Sustainability*, 15(18), 13540.
- ³⁵ Kurth, J.A., & Foley, J.T. (2014). Reframing teacher preparation: Preparing teachers for inclusive education. *Inclusion*, 2(4), 286–300.
- ³⁶ Levin, B.B., Hibbard, K., & Rock, T.T. (2002). Using problem-based learning as a tool for learning to teach students with special needs. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 278–290.
- ³⁷ Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F.J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education. *Sustainability*, 9(10), 1889.
- ³⁸ Makoelle, T.M. (2014). Pedagogy of inclusion: A quest for inclusive teaching and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1262–1263.
- ³⁹ Medina Vasquez, M.L., Campos Ramírez, L.C., Yataco Bernaola, M.L., Yataco Torrealva, J.R., Ramos Torrealva, Z.M., Castro Cárdenas, D.M., & Segura Altamirano, S.F. (2025). Inclusive pedagogy and active learning in higher education: Cluster and dimensional insights into teaching competency integration. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102060.
- ⁴⁰ Moberg, S., Muta, E., Kearney, S., & others. (2020). Finnish teacher education and inclusive education.
- ⁴¹ Oliveira, A.R.P., Munster, M.A., & Gonçalves, A.G. (2019). Universal Design for Learning and inclusive education: A systematic review.
- ⁴² Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on teachers' competences. *Education Sciences*, 13(5), 466.
- ⁴³ Shrestha, M., & Bhattarai, S. (2022). Inclusive education and case study analysis.
- ⁴⁴ Sulaiman, L.H., & Tahar, M.M. (2024). Implementation of Universal Design for Learning principles in inclusive education.
- ⁴⁵ Takala, M., Sutela, K., Ojala, S., & Saarinen, M. (2023). Teaching practice in the training of special education teachers in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 835–849.
- ⁴⁶ Universities UK. (2022). The costs and benefits of international higher education students to the UK economy.
- ⁴⁷ Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.