ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه TAIS-IR

دکتر حمیده پاک‌مهر[۱]، دکتر معصومه عزیزی[۲]، دکتر صادق حامدی‌نسب[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۶/۱۴ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۱۰/۲۲
پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف هنجاریابی و اعتباریابی فرم کوتاه نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه انجام شد. **روش:** در یک طرح توصیفی- پیمایشی، ۳۵۴ دانشجوی کارشناسی تربیت‌معلم دانشگاه فرهنگیان یزد و خراسان رضوی از ۴ پردیس در این مطالعه شرکت کردند. **یافته‌ها**: شاخص‌های برازندگی بیانگر این بود که الگوی تأییدی از برازش خوبی برخوردار است x2/df = 2.87; GFI =0.98; RFI =0.96; SRMR =0.04; CFI =0.98; RMSEA =0.05). نتایج بارهای عاملی تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که توزیع سؤال‌ها در یک عامل با آزمون اصلی مطابقت دارد. برای احراز روایی همگرا و واگرای مقیاس TAIS-IR از پرسشنامه سبک تدریس ترجیحی استفاده و ضرایب همبستگی بین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه با سبک تدریس دانش‌آموز محور مثبت و معنادار بود (p<۰/۰۰۱ و r=-۰/۴۹) که بیانگر روایی همگرای این مقیاس است. همچنین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه با سبک تدریس معلم محور رابطه منفی و معنادار داشت (p<۰/۰۰۱ و r=-۰/۵۵) که بیانگر روایی واگرای این مقیاس است. ضرایب آلفای کرونباخ نیز نشان داد که مقیاس TAIS-IR از همسانی درونی رضایت‌بخشی برخوردار است. در انتها به‌منظور مقایسه نتایج پژوهش‌های آتی با گروه هنجار در فرهنگ ایرانی، میانگین و انحراف معیار نمرات مقیاس برای کل نمونه و به تفکیک جنسیت ارائه شد. **نتیجه‌گیری**: نتایج نشان داد که نسخه اقتباسی نهایی مقیاس (TAIS- IR) خصوصیات روان‌سنجی مناسبی داشته و قابل کاربرد در جامعه ایرانی است.

واژه‌های کلیدی: *هنجاریابی، آموزش فراگیر، کودکان با نیازهای ویژه، برنامه درسی.*

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران.
۲. **نویسنده مسئول:** دکتری روان‌شناسی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران،
۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران.

Psychometric Features of the Short-Form of Attitude towards Inclusive Education of Children with Special Needs (TAIS-IR)

Hamideh Pakmehr[1], Ph.D.,
Masoumeh Azizi[2], Ph.D.,
Sadegh Hamedinasab[3], Ph.D.

Received: 01. 12 .2022 Revised: 09.5.2022
Accepted: 02. 5.2023

Abstract

Objective: The current research was conducted with the aim of standardizing and validating the short-form of attitude towards inclusive education of children with special needs (TAIS-IR). **Method**: In a descriptive-survey design, 354 undergraduate teacher education students of Farhangian University of Yazd and Khorasan Razavi from four campuses participated in this study**. Results**: The fit indices indicated that the verification model has a good fit (x^2/df = 2.87; GFI = 0.98; RFI = 0.96; SRMR = 0.04; CFI =0.98; RMSEA =0.05). Also the results of the factor loadings of confirmatory factor analysis showed that the distribution of questions in one factor corresponds to the main test. In order to verify the convergent and divergent validity of the TAIS-IR scale, the use of the preferred teaching style questionnaire and the correlation coefficients between the score of the attitude scale towards inclusion of children with special needs and the student-centered teaching style were positive and significant (r=0.49, p<0.001), indicating the convergent validity of this scale. Moreover, the scale score of the attitude towards the inclusion of children with special needs had a negative and significant relationship with the teacher-centered teaching style (r=-0.55, p<0.001), implying the divergent validity of this scale. Cronbach's alpha coefficients revealed that the TAIS-IR scale has satisfactory internal consistency. In the end, in order to compare the results of future research with the norm group in Iranian culture, the mean and standard deviation of the scale scores were presented for the whole sample and by gender. **Conclusion:** The research findings indicated that the final adapted version of the scale (TAIS-IR) has suitable psychometric properties and can be used in Iranian society.

Keywords: Standardization, Inclusive education, Children with special needs, Curriculum

1. Ph.D. in Curriculum, Department of Educational Sciences, Imam Reza International University, Mashhad, Iran
2. **Corresponding Author:** Ph.D. in Psychology, University of Zabol, Faculty of Literature and Humanities, Department of Information Science. **Email**: mazizi@uoz.ac.ir.
3. Ph.D. in Curriculum, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Iran.
Kosar University of Bojnord, Bojnord, Iran

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

مقدمه

فراگیرسازی در سال ۱۹۹۴ به‌عنوان یک رویکرد آموزشی جدید در اجلاس جهانی نیازهای آموزشی ویژه در سالامانکا مطرح شد و جنبش جهانی آموزش برای همه و به‌ویژه توجه به کودکان با نیازهای ویژه از دستاوردهای عملی آن بود (کریسچلر، پاول و پین-تن کیت، ۲۰۱۹؛ وودکاک و همکاران، ۲۰۲۲). براساس این بیانیه، آموزش فراگیر مجموعه‌ای از سیاست‌ها برای دانش‌آموزان با نیاز ویژه قلمداد شده (کوکار-آتابی، ۲۰۲۱) و مدارس فراگیر بهترین ابزار مبارزه با نگرش‌های تبعیض‌آمیز برای دانش آموزان با نیازهای ویژه به شمار می‌روند (جیا و سانتی، ۲۰۲۱). آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل کودکان با توانایی‌های گوناگون در همه جنبه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت‌بردن هستند، این آموزش به‌منظور برآوردن نیازهای همه کودکان در برنامه‌های همه مدارس و کلاس‌های درس عادی تغییر ایجاد کرده است (لورمن، دپلر و هاروی، ۲۰۱۱).

نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه به‌عنوان ایده‌ها و نظرهایی تعریف می‌شود که بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد یا به‌عبارتی‌دیگر این نگرش با روشی خاص در یک موقعیت اجتماعی خاص بر رفتار افراد مؤثر است (فرناندز- بوستوس ابلان و کوواس، ۲۰۲۱) که در این پژوهش نگرش دانشجو معلمان به آموزش فراگیر کودکان استثنایی استفاده شده است. این نگرش برای فراگیرسازی برنامه درسی باید ایجاد شود که به‌وسیله آن همه کودکان می‌توانند یاد بگیرند و رشد کنند. ازاین‌رو نگرش مثبت به آموزش فراگیر از عوامل اساسی در موفقیت فراگیرسازی است (ساندکویست و هاناس، ۲۰۲۰؛ به پژوه و گنجی، ۲۰۰۴). هرچند مطالعه‌های بسیاری نشان از اجرای موفقیت‌آمیز نسبی و نگرش مثبت به فراگیرسازی در کشورهای مختلف است (فرناندز- بوستوس ابلان و کوواس، ۲۰۲۱؛ درجی و همکاران، ۲۰۲۱؛ واندرپوی، اوبوسو و نیشیموکو، ۲۰۲۰؛ هولمکوئیست و للینج، ۲۰۲۰؛ جیگانته و گیلمور، ۲۰۲۰؛ کریسچلر، پاول و پین-تن کیت، ۲۰۱۹؛ گرینوا و کالینیچنکو، ۲۰۱۸)، اما در کشور ما اجرای این رویکرد همواره با موانع و چالش‌هایی همراه بوده و نگرش منفی معلمان، مدیران و کارشناسان برای جذب و تحت پوشش قراردادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ازجمله مشکلات اجرای رویکرد آموزش فراگیر محسوب می‌شود. نتایج مطالعه‌های انجام‌شده در کشور نشان می‌دهد که معلمان ما نسبت به فلسفه آموزش فراگیر، نگرش مثبتی نداشته و معتقدند که ورود دانش آموزان با نیازهای ویژه به مدارس عادی، حجم کار معلمان را افزایش می‌دهد. به‌علاوه، آنان توانایی‌های خود در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را نیز ضعیف برآورد کرده‌اند (پوشنه و مالمیر، ۲۰۱۶؛ پرهون و همکاران، ۲۰۱۳) درحالی‌که می‌توان با تغییر نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر و توانمندی‌هایشان موجب ارتقای فراگیرسازی شد (به‌پژوه و همکاران، ۲۰۱۹؛ حسن‌زاده و همکاران، ۲۰۱۰؛ علیزاده و همکاران، ۲۰۰۹).

به‌زعم به‌پژوه و همکاران (۲۰۱۹) با افزایش دانش معلمان و شناخت کافی درباره برنامه آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است که می‌توان نگرش آنان را ارتقا و بهبود بخشید و شرط این امر استفاده از ابزارهای نگرش‌سنج دقیق نسبت به فراگیرسازی در بین معلمان به جهت آگاهی از نگرش آنان و اصلاح است. در ایران نگرش نسبت به فراگیرسازی توجه زیادی از پژوهشگران تعلیم‌وتربیت را به خود جلب کرده و فرم‌های مختلف آن در مطالعه‌ها استفاده شده و ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی نیز برای آن ذکر شده است (به‌پژوه و ترابی، ۲۰۰۸؛ سلیمان وندی، ۲۰۰۶؛ کابینی مقدم، سیاحی و خلخالی، ۲۰۰۹؛ پوشنه و مالمیر، ۲۰۱۶؛ به‌پژوه و همکاران، ۲۰۱۹)، برای مثال به‌پژوه و ترابی (۲۰۰۸) در پژوهشی دریافتند که نگرش معلمان ویژه نسبت به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان به‌طور معناداری از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر است و آن گروه از معلمان عادی و ویژه‌ای که با کودکان نابینا تماس اجتماعی بیشتری داشته‌اند، اطلاعات درست‌تری راجع به آنان دارند، دوره ضمن خدمت بیشتری گذرانده‌اند، از سطح تحصیلات بالاتری برخوردارند و جوان‌تر هستند، نگرش مثبت‌تری ابزار کردند. سعیدی و سلیمان وندی (۲۰۰۶) به تدوین پرسشنامه ۹۷ سؤالی نگرش سنجی فراگیرسازی مبادرت ورزیده که با ۶ خرده‌مقیاس نگرش نسبت به فلسفه فراگیرسازی، احساس کفایت، روابط کودکان عادی و کودکان دارای ناتوانی، تأمین پشتیبانی‌های لازم برای اجرای فراگیرسازی و نگرش نسبت به جوّ یادگیری در طیف ۶ درجه‌ای لیکرت طراحی شده است.

در مطالعه کابینی مقدم، سیاحی و خلخالی (۲۰۰۹) پرسشنامه نگرش‌سنجی با ۳۹ گویه و در ۷ محور فرهنگ‌سازی شامل ۵ سؤال، پیرامون ویژگی‌های نیروی انسانی طرح شامل ۵ سؤال، محدوده اجرایی طرح شامل ۴ سؤال، چگونگی پشتیبانی آموزشی از طرح فراگیر شامل ۷ سؤال، فرصت‌ها یا موانع درون‌سازمانی طرح شامل ۶ سؤال، فرصت‌ها یا موانع برون‌سازمانی شامل ۷ سؤال و بررسی دیدگاه مجریان نسبت به نظام آموزشی فراگیر شامل ۵ سؤال و برای اطلاع از نظرات سه گروه کارشناسان اداری، مدیران و معلمان مجری طرح آموزش فراگیر درخصوص طرح فراگیر طراحی‌شده و به‌پژوه و همکاران (۲۰۱۹) نیز پرسشنامه ۳۶ گویه‌ای در طیف لیکرت با سه بخش نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نگرش معلمان نسبت به برنامه آموزش فراگیر و میزان شناخت معلمان از دانش آموزان با نیازهای ویژه و برنامه آموزش فراگیر تدوین کرده‌اند. پوشنه و مالمیر (۲۰۱۶) پرسشنامه سنجش نگرش به آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی (ATMS) لاریوی، بری من و نیل (۱۹۸۰) را که شامل ۲۹ گویه در سه خرده‌مقیاس شناخت از فلسفه آموزش فراگیر با ۱۳گویه، ارزیابی معلمان از توانایی تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش فراگیر با ۷ گویه و ارزیابی معلمان عادی درباره رفتار دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش فراگیر با ۹ گویه در طیف چهارگزینه‌ای لیکرت است، اعتبار یابی کرده‌اند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که ابزارهای زیادی درخصوص سنجش نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر در کشور وجود ندارد و همان تعداد اندک نیز ضعف‌هایی دارد که به نظر می‌رسد می‌تواند نتایج پژوهشگران و درنهایت میزان نگرش معلمان نسبت به فراگیر سازی را تحت تأثیر قرار دهد. به‌علاوه، تعداد پرسش‌های این ابزارها به‌نسبت زیاد بوده و بالابودن تعداد گویه‌های یک ابزار با توجه به تمایل‌نداشتن افراد به پاسخگویی می‌تواند باعث خستگی آزمودنی‌ها در پاسخگویی شده و نتایج نهایی را با سوگیری همراه سازد درحالی‌که اگر فرم کوتاه نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی برخوردار باشد و هدف بررسی نگرش کلی آموزش فراگیر باشد، می‌توان از فرم کوتاه استفاده کرد. با توجه به محدودیت‌هایی که بیان شد، رواسازی و اعتباریابی مقیاس کوتاه نگرش نسبت به فراگیرسازی برای سنجش آموزش فراگیر پیامدهای مهمی به همراه دارد. نتایج پژوهش حاضر با توجه به اهمیت بحث نگرش در فرایند فراگیرسازی برای مجریان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تلویحات ارزشمندی را در پی خواهد داشت. ازاین‌رو، مطالعه حاضر با هدف هنجاریابی، رواسازی و اعتباریابی فرم کوتاه نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه انجام شد تا ابزار مناسبی برای کاربرد در کارهای پژوهشی به متخصصان برنامه درسی و پژوهشگران حوزه کودکان با نیازهای ویژه معرفی شود و این سؤال اساسی مطرح شد که آیا مقیاس کوتاه نگرش به فراگیرسازی از روایی و اعتبار کافی برخوردار است؟

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

روش

پژوهش حاضر، توصیفی- پیمایشی و با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کوتاه ارزیابی نگرش نسبت به فراگیرسازی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان شهرهای یزد (واحد برادران پردیس شهید پاک‌نژاد: ۲۳ نفر، واحد خواهران پردیس فاطمه الزهرا: ۱۴۰ نفر) مشهد (واحد برادران پردیس بهشتی: ۲۴۱ نفر، واحد خواهران پردیس شهید هاشمی‌نژاد: ۱۶۶) در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود (۵۷۰ نفر). ابزار پژوهش پس از ترجمه و تأیید روایی به‌صورت الکترونیکی طراحی و لینک آن در گروه‌های دانشجویان مذکور قرار گرفت. برای رعایت موازین اخلاقی، هدف پژوهش در لینک پرسشنامه، توضیح داده شد و با کسب رضایت آگاهانه، نیازی به ثبت مشخصات هویتی نبود. کلاین (۲۰۱۰) معتقد است که در تحلیل عاملی حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفری قابل دفاع است. ازاین‌رو با توجه به گستردگی جامعه و ماهیت پژوهش در بازه زمانی یک‌ماهه داده‌های مربوط به ۳۷۶ نفر جمع‌آوری شد که درنهایت با حذف موردهای ناقص، پاسخ‌های ۳۵۴ آزمودنی (۱۴۲ نفر مرد و ۲۱۲ نفر زن) با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد) و تحلیل عاملی تأییدی، اکتشافی و با نرم‌افزارهای آماری SPSS.24 و Lisrel 8.5 تجزیه‌وتحلیل شد. لازم به ذکر است که از این افراد، ۲۷۳ نفر مجرد و ۸۱ نفر متأهل بودند. از لحاظ وضعیت سنی نیز ۳۴۶ نفر در بازه سنی ۲۰ تا ۲۵ سال و ۸ نفر در بازه سنی ۲۶ تا ۳۰ سال بودند.

ابزار: در این پژوهش به‌منظور جمع‌آوری داده‌های جمعیت‌شناختی از پرسشنامه اطلاعات فردی (جنسیت، سن، شهر، پردیس، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی) و برای رواسازی از مقیاس کوتاه ارزیابی نگرش نسبت به فراگیرسازی معلمان[1] (TAIS-SP) فرناندز- بوستوس، ابلان و کوواس (۲۰۲۱) استفاده شد. هدف این مقیاس تک‌عاملی، ارزیابی نگرش معلمان نسبت به مفهوم آموزش فراگیر به‌عنوان تکامل مفهوم ادغام در بیانیه سالامانکا (یونسکو، ۱۹۹۴) بوده و موضوعات کلیدی مرتبط با شمول، نظیر حقوق مدنی کودکان، نتایج مورد انتظار و حجم کاری معلمان را (که مورد استقبال ساختار انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا (۲۰۰۴) است) سنجش می‌کند. ابزار مذکور با ۹ گویه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، از «کاملاً مخالف=۱» تا «کاملاً موافق=۵» تشکیل شد و پنج گویه ۱، ۳، ۵، ۶، ۸ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. زمان کافی برای خواندن، درک مطلب و انتخاب پاسخ مناسب ۱۰ دقیقه در نظر گرفته شد.

فرناندز- بوستوس و همکاران (۲۰۲۱) در آغاز ترجمه انگلیسی به اسپانیایی متن اصلی را به‌وسیله سه نفر دوزبانه انجام دادند و بازنگری جامع را با استفاده از یک کمیته ارزیابی شش نفره بر نسخه نهایی اعمال کردند تا از نظر مفهومی، پیرامون معادل‌های پرسشنامه اصلی توافق شود. درنهایت، اعتبار محتوایی به تأیید گروه ارزیابی رسید. فرایند جمع‌آوری داده‌ها در دو مطالعه برای انجام تحلیل عاملی و پایایی انجام شد که انتخاب نمونه و اجرای پرسشنامه برای مطالعه ۱ و ۲ یکسان بود (گروه اول: ۳۲۰ نفر دانشجو- معلمان دوره کارشناسی در دانشکده تربیت‌معلم، گروه دوم: ۸۹ معلم شرکت‌کننده در دوره ضمن خدمت فراگیرسازی). در مطالعه آنان تحلیل پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی اکتشافی برای تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی با استفاده از بسته آماری SPSS و Amos انجام شد. مقادیر پایایی پرسشنامه برای دانشجو- معلمان α= ۰/۷۱ و برای معلمان α= ۰/۸۱ حاصل شد. همه گویه‌ها بجز گویه ۸ در افزایش پایایی کل پرسشنامه نقش داشتند.

بر این اساس، گویه ۸ (کودکان با نیازهای آموزشی ویژه که در کلاس‌های عادی ادغام می‌شوند، کار

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

اضافی برای معلمان خود دارند) از نسخه ۱۰ سؤالی سالویتا (۲۰۱۵) که در مطالعه فرناندز- بوستوس و همکاران (۲۰۲۱) تنها ۸ درصد از واریانس را توضیح می‌داد (KMO=0.80) از پرسشنامه حذف و بعد از حذف آن، قابلیت اطمینان به‌ترتیب به α = ۰/۷۲ و α = ۰/۸۲ افزایش پیدا کرد. درواقع با توجه به اینکه گویه ۸ در مدل به‌اندازه کافی اشباع نشد و به افزایش پایایی پرسشنامه کمکی نکرد، حذف آن در نظر گرفته شد و کمیته‌ای متشکل از سه کارشناس تأیید کردند که حذف آن بر ارزیابی نگرش معلمان اسپانیایی نسبت به آموزش فراگیر تأثیری نخواهد داشت چون به‌زعم آنان، نگرانی در مورد کار اضافی به سازمان‌دهی هر نظام آموزشی مربوط می‌شود و چنین کاری بیشتر به‌عنوان نیاز به حمایت آموزشی تلقی می‌شود تا نگرش منفی نسبت به فراگیرسازی. ازاین‌رو، حذف گویه ۸ از نسخه حاضر، منطقی به نظر می‌رسد. درواقع، این تفاوت با پرسشنامه اصلی به دلیل تفاوت در سازمان فراگیر قابل توضیح است. در مطالعه آنان، برازش تحلیل عاملی تأییدی تک‌عاملی با درنظرگرفتن همه شاخص‌ها با هم نشان داد که مدل ارائه‌شده یک تقریب معقول را نشان می‌دهد و می‌تواند به حمایت از فرضیه تک‌بعدی‌بودن مدل تک‌عاملی ارائه‌شده برای TAIS-SP کمک کند x2/df = 2.87; GFI =0.98; RFI =0.96; SRMR =0.04; CFI =0.98; RMSEA =0.05).

لازم به ذکر است که در نسخه TAI سالویتا (۲۰۱۵) پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در گروه‌های مختلف بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ و اعتبار همگرا و واگرا از راه همبستگی با مقیاس تجدیدنظرشده (SACIE-R) احساسات، نگرش‌ها و نگرانی‌ها (فورلین و همکاران ۲۰۱۱) تأیید شده است.

یافته‌ها

برای بررسی خصوصیات روان‌سنجی فرم کوتاه نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه (TAIS-IR) در جامعه ایرانی از انواع مختلفی از روایی و اعتبار استفاده شد. لازم به ذکر است براساس داده‌های حاصل از اطلاعات جمعیت‌شناختی، از مجموع ۳۵۴ دانشجویی که در این پژوهش شرکت داشتند، ۱۳۷ نفر از استان یزد (۳۸/۷ درصد) و ۲۱۷ نفر از استان خراسان (۶۱/۳ درصد) بودند. از نظر جنسیت، ۱۴۲ نفر مرد (۴۰/۱ درصد) و ۲۱۲ نفر زن (۵۹/۹ درصد) بودند. همچنین براساس این اطلاعات، ۲۷۳ نفر مجرد (۷۷/۱ درصد) و ۸۱ نفر متأهل (۲۲/۹ درصد) بودند. از لحاظ وضعیت سنی نیز ۳۴۶ نفر در بازه سنی ۲۰ تا ۲۵ سال (۹۷/۷ درصد) و ۸ نفر در بازه سنی ۲۶ تا ۳۰ سال (۲/۳ درصد) بودند.

روایی نسخه فارسی مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه از چهار جنبه روایی محتوایی، سازه، همگرا و واگرا ارزیابی شد. از آن‌جایی‌که روایی محتوایی یک پرسشنامه به‌طور معمول به‌وسیله افراد متخصص در زمینه موضوع موردمطالعه تعیین می‌شود، ازاین‌رو به‌منظور احراز روایی محتوایی مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه، پس از ترجمه این ابزار به فارسی که به‌وسیله مترجم مسلط به زبان اسپانیایی انجام شد و همچنین ترجمه دوباره پرسشنامه از فارسی به انگلیسی برای اطمینان از معادل‌بودن محتوا، نسخه اصلی به همراه نسخه ترجمه‌شده و برگردان دوباره به انضمام اطلاعات پرسشنامه به رایانامه (ایمیل) چهار نفر از استادان و ۵ نفر از معلمان روان‌شناسی کودکان با نیازهای ویژه ارسال شد تا در این زمینه اظهارنظر کنند. سپس نظر آنها دریافت و اصلاحات موردنظر انجام شد. درنهایت نیز ابزار برای اجرا آماده شد.

به‌منظور بررسی روایی سازه، ساختار عاملی مقیاس به دو روش تحلیل عامل اکتشافی[۲] و تحلیل عاملی تأییدی[۳] بررسی شد. تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش واریماکس در سطح ماده انجام شد. نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری کیسر/ می‌یر/ الکین[۴] (KMO) (۰/۷۳) و آزمون کرویت بارتلت[۵] ($p<0/001$؛ $\chi^2_{(36)}$ = ۱۵۳۶/۴۱) نشان از مطلوب‌بودن حجم نمونه و توانایی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

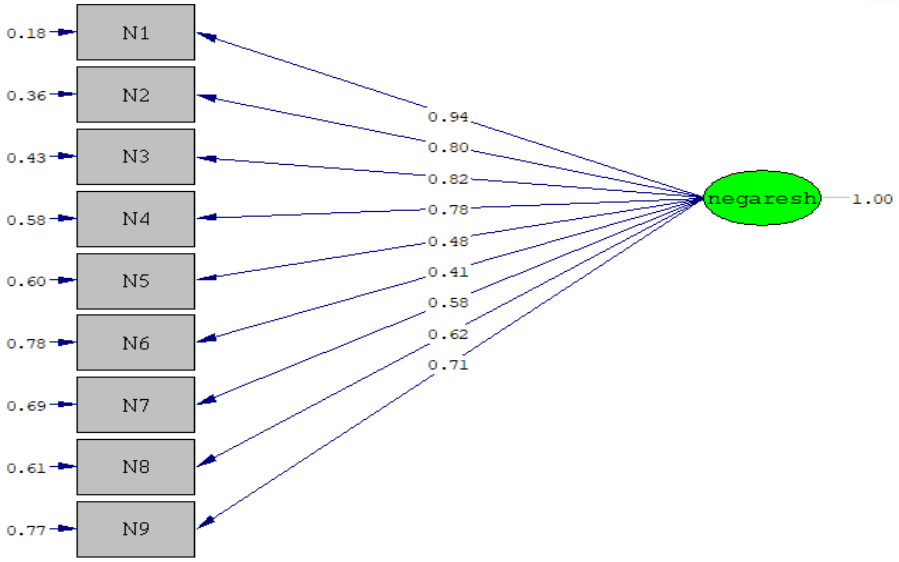
عامل‌شدن ماده‌های مقیاس بود. مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است که این عامل حدود ۵۵ درصد واریانس را تبیین می‌کرد. در جدول ۲ ماتریس بارهای عاملی برای سؤال‌های پرسشنامه ارائه شده است. علاوه بر این، به‌منظور بررسی میزان برازش ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه با مقیاس اصلی از تحلیل عاملی تأییدی با روش حداکثر درست نمایی[۶] در سطح ماتریس واریانس کواریانس استفاده شد. برازندگی الگو براساس شاخص مجذور خی، شاخص برازندگی تطبیقی[۷] (CFI)، شاخص هنجارشده برازندگی[۸] (NFI)، شاخص برازندگی نسبی[۹] (RFI)، ریشه استاندارد باقیمانده مجذور میانگین[۱۰] (SRMR)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب[۱۱] (RMSEA) و شاخص نیکویی برازش[۱۲] (GFI) بررسی شد که نتایج آنها در جدول ۱ مشاهده می‌شود. شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)، برازندگی هنجارشده (NFI)، برازندگی نسبی (RFI) و نیکویی برازش (GFI) هرچه قدر نزدیک به یک باشد، بیانگر برازش مطلوب الگو است. هرچند برای بررسی نیکویی برازش به‌طور معمول از شاخص مجذور خی استفاده می‌شود ولی مجذور خی با افزایش حجم نمونه و درجه‌ی آزادی افزایش پیدا می‌کند. به همین دلیل هو و بنتلر (۱۹۹۹) استفاده از دو شاخص برازندگی ریشه استاندارد باقیمانده مجذور میانگین (SRMR) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) را توصیه کرده‌اند. به اعتقاد شرمیله/ انگل و همکاران (۲۰۰۳) مقادیر ریشه استاندارد باقیمانده مجذور میانگین (SRMR) بین ۰ تا ۰/۰۵ بیانگر برازش خوب و ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ بیانگر برازش قابل قبول الگو است. همچنین مقادیر ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) بین ۰ تا ۰/۰۵ بیانگر برازش خوب و ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ بیانگر برازش قابل قبول است. در این پژوهش شاخص‌های شاخص مجذور خی (۲/۸۷)، شاخص برازندگی تطبیقی (۰/۹۸)، شاخص هنجارشده برازندگی (۰/۹۷)، شاخص برازندگی نسبی (۰/۹۶)، ریشه استاندارد باقیمانده مجذور میانگین (۰/۰۴)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (۰/۰۵) و شاخص نیکویی برازش (۰/۹۷) است. بنابراین می‌توان گفت الگوی تأییدی از برازش خوبی برخوردار است.

در جدول ۱، نتایج بارهای عاملی تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده است. ماتریس بارهای عاملی موجود در جدول ۱ نشان می‌دهد که تمام بارهای عاملی استخراج‌شده بالاتر از ۰/۴۰ و از لحاظ آماری معنادار می‌باشند و توزیع سؤال‌ها در یک عامل با آزمون اصلی مطابقت دارد. بنابراین مقیاس TAIS-IR از روایی سازه مطلوبی برخوردار است.

جدول ۱ بارهای عاملی سؤال‌های مقیاس TAIS-IR در تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

عامل	سؤال	نوع تحلیل عاملی	
		اکتشافی	تأییدی
نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه	۱	۰/۹۷	۰/۹۴
	۲	۰/۷۷	۰/۸۰
	۳	۰/۸۰	۰/۸۲
	۴	۰/۷۳	۰/۷۸
	۵	۰/۵۴	۰/۴۸
	۶	۰/۴۶	۰/۴۱
	۷	۰/۷۸	۰/۵۸
	۸	۰/۵۲	۰/۶۲
	۹	۰/۸۲	۰/۷۱

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]



نمودار ۱ بارهای عاملی سؤال‌های مقیاس TAIS-IR

برای احراز روایی همگرا و واگرای مقیاس TAIS-IR از پرسشنامه سبک تدریس ترجیحی استفاده شد. همبستگی بین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه و دو خرده‌مقیاس پرسشنامه سبک تدریس ترجیحی ارائه شده است. ضرایب همبستگی به‌دست‌آمده بین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه و سبک تدریس دانش‌آموزمحور مثبت و معنادار است (r=۰/۴۹,p<۰/۰۰۱) که بیانگر روایی همگرای این مقیاس است. همچنین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه با سبک تدریس معلم‌محور رابطه منفی و معنادارد(p<۰/۰۰۱ r=-۰/۵۵) که بیانگر روایی واگرای این مقیاس است.

در فرایند بررسی اعتبار مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه به‌همسانی درونی پرداخته شد. به‌منظور بررسی همسانی درونی پرسشنامه، آلفای کرونباخ به‌صورت جداگانه برای مردان، زنان و کل آزمودنی‌ها محاسبه شد. نتایج حاصل نشان می‌دهد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای کل مقیاس برای مردان (۰/۷۹) و زنان (۰/۷۸) و همچنین کل نمونه (۰/۸۱) به دست آمد که از نظر روان‌سنجی مطلوب است. این نتیجه نشان می‌دهد که مقیاس TAIS-IR از همسانی درونی رضایت بخشی برخوردار است.

در انتها، به‌منظور مقایسه نتایج پژوهش‌های آتی با گروه هنجار در فرهنگ ایرانی، میانگین و انحراف معیار نمرات مقیاس برای کل نمونه و به تفکیک جنسیت در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، بیشترین میانگین مربوط به دانشجو معلمان زن اختصاص دارد.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات مقیاس TAIS-IR به تفکیک جنسیت

	گروه					
	مردان		زنان		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه	۳/۵۲	۳۴/۷۶	۵/۰۲	۳۰/۹۶	۳۲/۴۸	۴/۸۵

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی مطالعه حاضر انجام انطباق بین فرهنگی مقیاس TAIS-SP با بافت ایرانی بود. با توجه به اینکه نگرش جزئی از یک فرهنگ بزرگ‌تر است، هیچ پرسشنامه‌ای به زبان ایرانی در دسترس نبود که مختصر باشد و امکان مقایسه با سایر کشورها یا فرهنگ‌ها را فراهم کند. درنتیجه، انجام یک انطباق بین فرهنگی از مقیاس اسپانیایی TAIS-SP فرناندز- بوستوس و همکاران (۲۰۲۱) ضروری بود. به این منظور، مطالعه‌ای برای تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی TAIS-SP در قالب یک مطالعه بین فرهنگی انجام شد و هدف این بود که مشخص شود آیا نسخه اقتباس‌شده ایرانی با پرسشنامه اصلی، پایایی و روایی کافی دارد یا خیر.

به این منظور، روایی نسخه فارسی مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه از چهار جنبه روایی محتوایی، سازه، همگرا و واگرا ارزیابی شد. روایی محتوایی با نظر استادان متخصص و معلمان کودکان با نیازهای ویژه احراز شد. سپس بررسی روایی سازه با ساختار عاملی مقیاس به دو روش تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بررسی و مقادیر ارزش‌های ویژه نشان داد که یک عامل قابل استخراج است که این عامل حدود ۵۵ درصد واریانس را تبیین می‌کرد و درمجموع، الگوی تأییدی از برازش خوبی برخوردار بود. همچنین، تمام بارهای عاملی استخراج‌شده بالاتر از ۰/۴۰ بود و نشان داده شد که توزیع سؤال‌ها در یک عامل با آزمون اصلی مطابقت دارد. بنابراین مقیاس TAIS-IR از روایی سازه مطلوبی برخوردار است.

با پیروی از معیارهای اعتبارسنجی مقیاس اصلی و انطباق آن با بافت ایرانی، برازش مدل تک‌بعدی از تحلیل عاملی تأییدی همه گویه‌ها در یک بعد واحد تأیید شد. این یافته با نتایج مطالعه فرناندز- بوستوس و همکاران (۲۰۲۱) و مجیک- کاردناس و همکاران (۲۰۲۲) همخوان است، برای مثال مجیک-کاردناس و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با هدف اعتبارسنجی مقیاس نگرش‌های چندبعدی نسبت به آموزش فراگیر دریافتند که ساختار عاملی مقیاس نگرش چندبعدی به آموزش فراگیر ممکن است در بین جمعیت‌های مختلف متفاوت باشد. این مطالعه بر اهمیت ارزیابی ابزارها در زمینه‌های فرهنگی متفاوت تأکید دارد. بر این اساس هرچند که در تمام انطباق‌های قبلی این پرسشنامه ثابت شده است که با توجه به تفاوت سیستم‌های آموزشی نمی‌توان نتایج را به‌طور خودکار به کشورهای دیگر تعمیم داد، اما نسخه ۹ سؤالی اسپانیایی TAIS به جامعه ایرانی قابل تعمیم است و درنتیجه با نام TAIS-IR به‌عنوان یک ابزار ساده و مختصر برای ارزیابی نگرش نسبت به فراگیرسازی، ویژگی‌های روان‌سنجی کافی را در جامعه ایرانی نشان می‌دهد.

در ادامه برای احراز روایی همگرا و واگرای مقیاس TAIS-IR از پرسشنامه سبک تدریس ترجیحی استفاده شد. ضرایب همبستگی بین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه و سبک تدریس دانش‌آموزمحور مثبت و معنادار و بیانگر روایی همگرای این مقیاس بود. همچنین نمره مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه با سبک تدریس معلم‌محور رابطه منفی و معنادار بود که بیانگر روایی واگرای این مقیاس است. این نتیجه نشان می دهد که سبک‌های تدریس ترجیحی به‌خوبی می‌توانند میزان نگرش دانشجو معلمان به فراگیرسازی را پیش‌بینی کنند. بر این اساس، دانشجو معلمانی که سبک تدریس ترجیحی آنان دانش‌آموزمحوری است و به تفاوت‌های فردی، توجه ویژه‌ای دارند، نگرش مثبت‌تری نیز به سمت و سوی آموزش فراگیر دارند. این یافته در راستای پژوهش‌های به‌پژوه و گنجی (۲۰۰۴) و به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷) است. ازاین‌رو در آموزش‌وپروش فراگیر، برنامه درسی برای دانش‌آموزان است، نه دانش‌آموزان برای برنامه درسی. توجه‌کردن به تفاوت‌های فردی در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

یادگیری با درنظرگرفتن محدودیت‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، رغبت‌ها و پرورش عواطف در درجه اول ضرورت فراگیرسازی و مهم‌تر از دانشی است که باید دانش‌آموز با نیاز ویژه یاد بگیرد. معلمانی که همواره به این موضوع توجه دارند و می‌کوشند تا با شناخت تفاوت‌های دانش‌آموزان و محدودیت‌های آنان، کلاس درس را به‌گونه‌ای طراحی کنند که حتی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز به‌رغم محدودیت‌ها و توان متفاوتی که دارند، به حداکثر پیشرفت ممکن دست پیدا کنند. مطالعات انجام‌شده در کشور نشان می‌دهد که معلمان توانایی‌های خود در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را ضعیف برآورد کرده‌اند (پوشنه و مالمیر، ۲۰۱۶؛ پرهون، ۱۳۹۲) درحالی‌که با تغییر نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر می‌توان موجب ارتقای مهارت‌های تدریس آنان شد (داوودی و حبیبی، ۱۳۹۸؛ اسماعیل‌زاده، ۱۳۹۸).

همچنین در فرایند بررسی اعتبار مقیاس نگرش به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه به همسانی درونی پرداخته شد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای کل مقیاس برای مردان و زنان و کل نمونه از نظر روان‌سنجی مطلوب بود و نشان داد که مقیاس TAIS-IR از همسانی درونی رضایت‌بخشی برخوردار است. هدف از محاسبه اعتبار از راه آلفای کرونباخ، سنجش ثبات درونی مقیاس بوده و ضرایب پایایی بالاتر از ۰/۶۷ ضرایب قابل قبولی است (ریکتس، ۲۰۰۳). به‌این‌منظور، ضریب آلفای کرونباخ به تفکیک زیرمقیاس‌ها برای دانشجو معلمان زن و مرد و به‌صورت کلی گزارش و در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۸۱ حاصل شد. بر این اساس، مقیاس مذکور از نظر روان‌سنجی مطلوب بوده و این ابزار از ثبات درونی مطلوبی برخوردار است. ضرایب آلفای کرونباخ در نسخه اصلی بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ و در مطالعه سالویتا (۲۰۱۵) بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ حاصل شده بود.

مطالعات فراوانی همگام با اجرای آموزش فراگیر انجام شده است. با توجه به تأکید جامعه جهانی به یکپارچه‌سازی آموزشی، به نظر می‌رسد در صورت موفق‌نبودن این طرح آموزشی و اجرای‌نشدن دقیق آن، آسیب‌های آموزشی، فرهنگی، عاطفی و اجتماعی شدید و غیرقابل جبرانی به کودکان با نیازهای ویژه، خانواده‌های ایشان و حتی تمامی افراد جامعه وارد شود (عنایتی و همکاران، ۲۰۱۱؛ به‌پژوه، ۱۹۸۸). ازاین‌رو، بررسی نگرش نسبت به اجرای آن از ملزومات فراگیرسازی است و بر همین اساس، وجود ابزاری با فرم کوتاه ضروری به نظر می‌رسد که مطالعه حاضر در همین راستا انجام شده است. به‌طورکلی، یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعه فرناندز- بوستوس و همکاران (۲۰۲۱) از جهت تأیید روایی و اعتبار همسو بود. درواقع، نتایج پژوهش حاضر با تکرار ساختار تک عاملی مقیاس TAIS-IR حمایت لازم را از ابزار طراحی‌شده فرناندز- بوستوس و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهد.

درمجموع، فرم کوتاه نگرش به آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه، از ساختار عاملی مناسبی برخوردار و روایی آن نیز تأیید شده است. مقیاس مذکور در پژوهش‌هایی که از پرسشنامه‌های زیادی استفاده می‌شود، سودآور بوده و همچنین در مطالعاتی که تأکید بر نگرش کلی آموزش فراگیر کودکان با نیازهای ویژه است، می‌توان از این مقیاس کوتاه استفاده کردد. بااین‌وجود درصورتی‌که تحلیل مؤلفه‌های فراگیرسازی مدنظر باشد، توصیه می‌شود که از فرم‌های دیگر استفاده شود. با توجه به شرایط کرونایی و توزیع پرسشنامه‌های اینترنتی در گروه‌های تخصصی مربوط به دانشجو معلمان، کنترل دقیق مشارکت‌کنندگان پژوهش مبنی بر اینکه فرد کامل‌کننده این ابزار با هویت موردنظر پژوهشگر باشد، میسر نبود. این مطالعه با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه زابل با پژوهانه شماره uoz-GR_7943 انجام شد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

پی‌نوشت‌ها

1. Teachers' Attitudes Inclusive Scale
2. Exploratory factor analysis
3. Confirmatory factor analysis
4. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
5. Bartlett's Test of Sphericity
6. Maximum likelihood method
7. Comparative Fit Index (CFI)
8. Normed Fit Index (NFI)
9. Relative Fit Index (RFI)
10. Standardized Root Mean Square Residual
11. Root Mean Square Error of Approximation
12. Goodness of Fit Index (GFI)

References

Alizadeh H, Saidi A, Hosseinzadeh P. (2009). The effectiveness of the in-service training course on the attitude of regular school teachers towards the inclusive education of hearing impaired students. Exceptional children's quarterly. 9 (2), 132-121. [In Persian]. Doi: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9

Beh Pajoh A, Ganji K. (2004). Factors affecting the attitude of special and regular teachers towards mentally retarded students and their educational integration. Educational Innovations, 3(10), 54-73. [In Persian]. http://www.noavaryedu.oerp.ir/article_78763_fe6d9abd60cf9eecd3f5b003363ed475.pdf

Beh Pajoh A, Torabi A. (2008). Comparing the attitudes of special and regular teachers and identifying variables related to teachers' attitudes towards blind students and their educational integration. Contemporary Psychology, 3(2 (Serial 6), 50-60). [In Persian]. https://bjcp.ir/article-1-320-fa.pdf

Behpajoh A, Gholami N, Ghbari Bonab B. (2019). Comparing the attitude of regular and special teachers towards students with special needs and inclusive education and identifying the factors related to their attitude. Education and Training Scientific-Research Quarterly. 36 (2), 108-91. [In Persian]. Doi: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1

Beh-Pajooh A. (1988). What is Integration? Department of Psychology, University of Keele. http://a-behpajooh.ir/Article/English/AE4.pdf

Dorji R, Bailey J, Paterson D, Graham L., & Miller J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 25(5), 545-564. DOI: 10.1080/13603116.2018.1563645

Enayati T., Jamani F., Behnam-Far R., Fallah F. (2011). The success rate of inclusive education of exceptional children from the point of view of elementary school teachers in Sari city. Bimonthly Scientific-Research Strategies of Education in Medical Sciences, 4 (4), 188-183. [Persian]. http://edcbmj.ir/article-1-226-fa.html

Fernández-Bustos J. G, Abellán J., & Cuevas R. (2021). Spanish adaptation of the teachers' attitudes towards inclusive education scale. European Journal of Special Needs Education, 1-9. DOI: 10.1080/08856257.2021.1885176

Forlin C., C. Earle T. Loreman and U. Sharma. (2011). "The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-service Teachers' Perceptions about Inclusion." Exceptionality Education International 21 (3): 50–65. DOI:10.5206/eei.v21i3.7682

Gigante J., & Gilmore L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. International Journal of Inclusive Education, 24(14), 1568-1577. DOI:10.1080/13603116.2018.1545875

Grynova M., & Kalinichenko I. (2018). Trends in Inclusive Education in the USA and Canada. Comparative Professional Pedagogy, 8(2). 28-34. DOI: 10.2478/rpp-2018-0016

Hassanzadeh S, Fateh Qarib Bidgoli R. (2010). Attitudes towards inclusive education and factors affecting it in school principals. Exceptional Children Quarterly, 10 (4), 368-359. [In Persian]. Doi: 20.1001.1.16826612.1389.10.4.5.2

Holmqvist M., & Lelinge B. (2020). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 1-16. Doi: 10.1080/08856257.2020.1842974

Jia Lishuai & Santi, Marina (2021). Inclusive education for students with disabilities in the global COVID-19 outbreak emergency: some facts and thoughts from China. Disability & Society, 36:7, 1186-1191. Doi: 10.1080/09687599.2021.1925226

Kabini Moghadam S, Sayahi A, Khalkhali A. (2009). Examining the fields of development of inclusive education and obstacles to its implementation. Educational Psychology, 1(1), 101-86. [Persian]. https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article_552877_43b4ce65828bf2fb1cf0a3781be05071.pdf

Kline RB. (2010). Principles and practice of structural equation modeling. 3rd ed. New York: Guilford Press; 2010.

Koca-Atabey Müjde (2021). Disability and old age: the COVID-19 pandemic in Turkey. Disability & Society, 36:5, 834-839. Doi: 10.1080/09687599.2021.1907550

Krischler M, Powell, J. J, & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 34(5), 632-648. Doi: 10.1080/08856257.2019.1580837.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

Kuyini A. B, Desai I., & Sharma U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. International Journal of Inclusive Education, 24(14), 1509-1526.

Lorman T, Deppler J, Harvey D. (2011). Inclusive education, a practical guide to supporting learners with diverse abilities. Translated by Ahmed Beh Pajoh and Abbas Ali Hossein Khanzadeh, Tehran: Tehran University Press.

Mejia-Cardenas C, Rivard M, Mestari Z., & Mello C. (2022). Validation of the multidimensional attitudes toward preschool inclusive education scale in the bilingual context of Québec. *Research in Developmental Disabilities*, *127*, 104258. DOI: 10.1016/j.ridd.2022.104258

Parhun K, Badaghi M, Mullally G, Hassanzadeh S, Amrai, K. (2013). Educational needs assessment of regular teachers and the interface of children with hearing impairment in inclusive schools in Tehran. Journal of Disability Studies, 4 (2), 1-11. [In Persian]. Doi: 20.1001.1.23222840.1393.4.2.9.0

Poshneh K, Malmir F. (2016). The attitude of elementary school teachers towards inclusive education. Management and Planning in Education Systems, 10(1), 147-157. [In Persian]. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98438_dae9c852f13af82db9c96ac50c15b7f8.pdf

Ricketts, J. C. (2003). *The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders*. Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy,

Saloviita T. (2015). Measuring Pre-service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: Psychometric Properties of the TAIS Scale. Teaching and Teacher Education, 52: 66–72. Doi: 10.1016/j.tate.2015.09.003

Suleiman Vandi N. (2006). Comparison of the attitude of trained and untrained primary school teachers towards the universalization of education for children with disabilities in normal schools. Master's thesis in rehabilitation management, Iran University of Medical Sciences and Health Services.

Sundqvist C., & Hannås B. M. (2020). Same vision–different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. European Journal of Special Needs Education, 1-14.

Vanderpuye I., Obosu G. K., & Nishimuko M. (2020). Sustainability of inclusive education in Ghana: teachers' attitude, perception of resources needed and perception of possible impact on pupils. International Journal of Inclusive Education, 24(14), 1527-1539. Doi: 10.1080/13603116.2018.1544299

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. Doi: 10.1016/j.tate.2022.103802

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]