



Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Iranian Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education

A.Gholtash¹, H. Seyfekar^{2*}

1. Associate professor, department of educational sciences, Islamic Azad University, Shiraz
Branch, Fars Province, Iran, 0000000280503710

2. MA in psychology, assessment and measurement (psychometrics), 0009000055992068

ABSTRACT

Inclusive education is the right of every child, regardless of special needs, and they should benefit from it. The teacher has a leading and active role in inclusive education. This study aimed to present the factor structure and reliability of a questionnaire for the assessment of teachers' perceptions about their preparation to support inclusive education. Methods: The methodology of this research was a descriptive survey method. The statistical population of the study consisted of all primary school teachers in Tehran who were working in the academic year 1401-1402. 464 teachers who were selected based on a multi-stage cluster sampling method responded to this 19-item questionnaire (CEFI-R). Findings: First, the questionnaire was translated into Farsi. Then it was back translated into English and again into Farsi. Its validity and language was also approved by some experts in the field. To investigate its construct validity, using exploratory factor analysis, 4 factors including (diversity, methodology, support (supporter teacher), and participation in society) were obtained. Using confirmatory factor analysis, the factor loading of all items was higher than 0.3, which makes the items and variables suitable for this research. To estimate the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha coefficients for the dimensions of the questionnaire and its totality were calculated which were 0.78 to 0.85 respectively. Conclusion: results showed that this instrument is suitable for measuring the level of preparation of primary teachers for the implementation of inclusive education in Iran.

Keywords:

. inclusive education
. psychometrics
. perception
. questionnaire
. Preparation
. teachers

Authors:

1. Abbas.Gholtash.@iau.ac.ir
2. hedy.sey@iauec.ac.ir

Citation (APA): Gholtash. A, seyfekar. H. (2024). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Iranian Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(3), 117-140.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.15447.1569>

Received: 2023/12/20

Revised: 2024/12/22

Accepted: 2025/01/30

Published online: 2024/09/22



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)

هنجاریابی پرسش‌نامه سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر
عباس، قلیتاش^۱ و هدیه صیفی‌کار^{۲*}

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز، فارس، ایران، ۰۵۰۳۷۱۰۲۸۰۰۰۰۰۰
۲. کارشناس ارشد، رشته و انشناسه، گرایش سنجش و اندازه گیری (واحد سنج)، ۰۵۵۹۹۲۰۶۸۰۰۰۹۰۰۰

چکیده

پیشینه و اهداف: آموزش فراگیر، حق همه کودکان با یا بدون نیاز ویژه است و باید از آن بهره‌مند شوند. معلم، نقش پیشرو و فعال را در آموزش فراگیر دارد. با سنجش آمادگی آن‌ها و ایجاد نگرش مثبت برای اجرای آموزش فراگیر توسط عاملان آموزش و پرورش می‌توان راه‌کارهایی در جهت افزایش قابلیت‌ها و توانمندسازی معلمان ارائه کرد؛ لذا نیازمند به ابزار سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر هستیم. هدف از این پژوهش، هنجاریابی و تبیین شاخص‌های روان‌سنجی این ابزار (پرسش‌نامه CEFI-R) بود. روش‌شناسی این تحقیق، روش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری آن، شامل معلمان شاغل دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. از ۴۶۴ معلم، ۴۰۳ خانم و ۶۱ آقا که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند، به این پرسش‌نامه ۱۹ سؤالی پاسخ دادند. یافته‌ها: سؤالات ابتدا به فارسی و سپس به انگلیسی و مجدد به فارسی برگردانده شد و از لحاظ روایی و ادبی، توسط اساتید مرتبط، تأیید شد. در بررسی روایی سازه، با تحلیل عاملی اکتشافی، ۴ عامل شامل: تنوع، روش‌شناسی، حمایت‌ها (معلم پشتیبان) و مشارکت در جامعه به دست آمد و با تحلیل عاملی تأییدی، بار عاملی همه سؤالات بالاتر از ۰.۳ گزارش شد که سؤالات را برای این تحقیق مناسب می‌سازد. جهت بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد و کل پرسش‌نامه از ۰.۷۸ تا ۰.۸۵ محاسبه شد. نتیجه‌گیری: پرسش‌نامه CEFI-R که از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی، در حد قابل قبولی می‌باشد، ابزار آسانی است که تا حدود زیادی می‌تواند میزان آمادگی معلمان را برای اجرای آموزش فراگیر و مقاصد آموزشی و پژوهشی در مقطع ابتدایی بسنجد.

واژه‌های کلیدی:

- . آموزش فراگیر
- . آمادگی
- . ادراک
- . پرسش‌نامه
- . روان‌سنجی
- . معلمان

نویسندگان:

1. Abbas.Gholtash.@iau.ac.ir
2. hedy.sev@iauec.ac.ir

استناد به این مقاله: قلتاش. عباس و صیفی‌کار. هدیه. (۱۴۰۳). هنجاریابی پرسش‌نامه سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر. توسعه حرفه‌ای معلم. ۹(۳). ۱۱۷-۱۴۰.

DOI:10.48310/tpd.2025.15447.1569

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۱



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

تمام کودکان در سراسر دنیا حق تحصیل و آموزش دارند، بی‌شک هیچ مانعی نباید برای تحصیل آن‌ها وجود داشته باشد. این تصور باید از بین برود که اگر کودکان، دارای شرایط ویژه و نقص باشند روند، کندتر و چه بسا غیر ممکن می‌شود. خدمت‌رسانی و کمک به آن‌ها باید در اولویت آموزش و پرورش قرار گیرد. دغدغه و چالش‌های مهمی مانند ایجاد نگرش مثبت و همراه شدن برای برطرف کردن موانع سرراه، فراهم کردن فرصت‌های برابر، بالا بردن سطح آگاهی تعلیم‌دهندگان و والدین و خود دانش‌آموزان از مسائلی است که عاملان آموزش و پرورش همیشه با آن همراه هستند و باید در صدد رفع موانع باشند. برای حل این مشکل، آموزش فراگیر مطرح می‌شود. آموزش فراگیر اذعان می‌کند معلولیت‌ها و کاستی‌ها نمی‌توانند موانعی برای جاماندن و محرومیت کودکان از آموزش شوند. آموزش فراگیر فلسفه‌ای است که نظام آموزشی را ملزم به اجرا و تقویت اصول خود در جوامع مختلف آموزشی می‌کند (پاسکا، شواب^۱، ۲۰۲۰)، این نوع از آموزش، کمک بزرگی برای تغییر نگرش و رفتار با انواع انسان‌هاست و می‌تواند به‌عنوان مجموعه اقداماتی در نظر گرفته شود که هدف آن حذف و به حداقل رساندن موانع و مشکلاتی باشد که حضور و مشارکت همه دانش‌آموزان را در جهت یادگیری و رشد و بالندگی محدود کند (آینسکو^۲، ۲۰۲۰). آموزش فراگیر یک فرایند است؛ یعنی مجموعه‌ای از فعل و انفعالات، ارکان و عناصری است که به نحو سازمان‌یافته‌ای با یکدیگر در ارتباط هستند و درنهایت منجر به ایجاد یک محصول یا خدمت می‌شوند (شورای انجمن آموزشی ویسکانسین^۳، ۲۰۲۱). این، به آن معنا نیست که اگر کودکان با نیازهای حمایتی خاص، به کمک‌های تخصصی و حمایت‌های ویژه نیاز داشته باشند، آموزش فراگیر آن را محدود می‌کند، بلکه در مقابل یکی از راه‌های در دسترس و مورد نیاز کودکان را برایشان فراهم می‌کند (لورمن، دپلر و هاروی، ۲۰۰۵، ترجمه به پژوه و حسین خانزاده ۱۳۹۱) و این یکی از اسناد تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش می‌باشد که از اهداف آن، تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت، با کیفیت مناسب و با توجه به تفاوت‌ها می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۱۳۹۰). سیاست‌ها و نظام‌های آموزشی باید از تنوع دانش‌آموزان نه تنها از نظر عملکردی، بلکه از منظر قومی، فرهنگی، موقعیت اجتماعی و جنسیتی حمایت کنند (دلپوزو آرمنتیا، رورو، گیل کانترو^۴، ۲۰۲۰) تا کودکان با تمام شرایط در کنار هم رشد کنند و کاستی‌ها و کمبودهای یکدیگر را هم‌پوشانی نمایند و جامعه‌ای رشدیافته در ابعاد مختلف را تشکیل دهند (کولینز^۵، ۲۰۱۲). آماده‌سازی و اجرای آموزش فراگیر، شرایط و لوازم خاص خود را می‌طلبد (بهبودی، معظمی و هاشمی^۶، ۱۴۰۱). برای اجرای

1. Paseka, Schwab
2. Ainscow (2020)
3. Wisconsin Supreme council
4. Del Pozo-Armentia, Reyer, D, Gil Cantero
5. Collins
6. Behboodi, Moaazami, Hashemi

آموزش فراگیر، حضور معلم و آمادگی او در کلاس درس فراگیر، بسیار ضروری و مهم است. دانش و بینش او از نحوه صحیح و درست اجرای آموزش در کنار هم، اهمیت زیادی دارد (آلتان^۱، ۲۰۲۰). وظیفه عاملان و مسئولان آموزش و پرورش در هر کشوری این است که با حمایت از افراد متخصص و پیشرو همچنین به کارگیری مدیران کارآمد، این کار را هموار کنند. بررسی میزان آمادگی معلمان و غربالگری ویژگی‌های مؤثری مانند نگرش، شایستگی و خودکارآمدی معلمان می‌تواند در اجرای آموزش فراگیر موفق، مؤثر باشد.

نگرش مثبت و منفی معلمان نسبت به آموزش فراگیر را می‌توان به عنوان محرک مهم آموزش فراگیر در نظر گرفت (کیل بلاک، وودداک^۲، ۲۰۲۳)، همچنین می‌تواند به عنوان یک تسهیل‌کننده راه یا یک مانع در پیش روی آموزش فراگیر، عمل کند (کاپرارا، بابارانلی، بورگوینی، استکا^۳، ۲۰۰۳). به طور مثال، نگرش منفی آن‌ها نسبت به آموزش فراگیر در مطالعه (کروول و موزس^۴، ۲۰۲۱) نشان داده شده است که مدیران و معلمان، در برابر فراگیرسازی مقاومت می‌کنند، زیرا اعتقاد دارند که نوع و شدت ناتوانی کودک و ناکافی بودن توان مدارس برای برآورده کردن نیازهای کودکان استثنایی عملاً آموزش فراگیر را ناممکن می‌کند.

دانش پایین معلمان نسبت به مسئولیت‌های خود، به عنوان معلمان آموزش فراگیر (انجوی و کووان^۵، ۲۰۲۰)، چگونگی پرداختن به برنامه‌های کلاس در یک دیدگاه واقعاً فراگیر و دموکراتیک (ساناهوجا، ملینر و ملینور^۶، ۲۰۲۰) و عدم آمادگی معلمان برای تدریس در مدارس فراگیر (کلارک-هووارد^۷، ۲۰۱۹) از جمله نگرانی‌های گسترده‌ای است که اجرای آموزش فراگیر را دچار مشکل می‌کند. علاوه بر نگرش و دیدگاه معلمان، شایستگی‌های کلیدی و منحصر به فرد آن‌ها نیز در آمادگی برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر مهم می‌باشد. شایستگی‌ها می‌تواند ترکیبی از دانش و مهارت و نگرش‌های مورد نیاز معلمان برای انجام یک نقش، به گونه‌ای اثربخش تعریف شود (طهماسب زاده، اسمی، حسین نژاد، قلی پور)^۸ ۱۳۹۶. شورای کودکان استثنایی (CEC)^۹ برخی از شایستگی‌های کلیدی را برای معلمان بیان می‌کند که می‌تواند شامل دانش و مهارت‌های مفید و کارآمد در تدریس، استراتژی‌ها و رویکردهایی که نیازهای همه کودکان را در کلاس‌های معمولی برآورده می‌کند، باشد (آینسکو و گلدریک، فلوریان، فورلین و سین، هورنبی^{۱۰}، ۲۰۱۰). این مهارت‌ها معلمان را قادر می‌سازد تا بتوانند برنامه‌ریزی آموزشی منعطفی را طراحی کنند و تشخیص

1. Altan

2. Kielblock, s Woodcock

3. Caprara , Barbaranelli, Borgogni , Steca

4. Croll, P. & Moses

5. Ng & Kwan

6. Sanahuja, Moliner & Moliner

7. Clark-Howar

8. Tahmasebzadeh, Esmi, Hoseinnezhad, Gholipour

9. CEC = Council for Exceptional Children

10. Ainscow & Goldrick , Florian , Forlin & sin, Hornby

تفاوت‌های بین کودکان برای آن‌ها آسان شود (اگبنیگا و دکو^۱ ۲۰۱۱). معلمان به منظور موفقیت در مدارس هوشمند باید قابلیت‌ها و کیفیت‌هایی را از خود بروز دهند تا نشان دهند آمادگی لازم برای تدریس را در این نوع مدارس دارند. ازجمله این قابلیت‌ها سواد رایانه‌ای است (قهرمانی، کاویانی ۱۴۰۰)^۲. خودکارآمدی معلم (TSE)^۳ نیز در اجرای بهتر آموزش فراگیر مهم و عامل کمک‌کننده می‌باشد (اوپوکو، کاسکلی، پدرسن، راینر^۴ ۲۰۲۰). باورهای خودکارآمدی مرتبط با آموزش فراگیر بر شیوه‌های تدریس تأثیر می‌گذارد و می‌تواند برای دانش‌آموزان مفید واقع شود. یادگیری حرفه‌ای و تماس تجربی با افراد دارای معلولیت نیز تأثیرگذار خواهد بود (اما ری، شارما، سوبان^۵ ۲۰۲۲). با برگزاری دوره‌های کارورزی، دانشجومعلم این فرصت را دارند که نه تنها ظرفیت‌های آموزشی خود را افزایش دهند، بلکه تمایلات خود را نیز مانند انگیزه، خودکارآمدی و هویت معلم حرفه‌ای توسعه دهند (امیر کریمی، رباب رحمتی^۶ ۱۴۰۱). علاوه بر خود معلمان که باید بر روی مهارت‌هایشان تمرکز کنند تا کارآمد و شایسته باشند، عوامل و ذینفعان مرتبط با دانش‌آموز و مدرسه و مشارکت والدین، به‌طور معناداری بر اثربخشی معلمان تأثیر می‌گذارند و از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی معلمان در آموزش فراگیر محسوب می‌شوند (اماری و همکاران^۷ ۲۰۲۲).

در بیشتر جوامع پیشرفته دنیا، آموزش فراگیر را مورد بررسی قرار می‌دهند و از آن، تعریف روشنی برای آموزش و پرورش خود مطرح می‌کنند (دالی و رالستون، استراندوا، دمپسی، چمبرز، فوگت و داکان^۸ ۲۰۱۹). آن‌ها براین باورند «آموزش فراگیر باید با آموزش عمومی هم‌تراز و هم‌سطح باشد به طوری که کیفیت و مطلوب بودن آموزش برای همه کودکان در نظر گرفته شود». فنلاند، یکی از معتبرترین سیستم‌های آموزشی در جهان را به دو دلیل ساده گردآوری کرده است: تمرکز بر معلمان و تمرکز بر دانش‌آموزان (روکرد^۹ ۲۰۱۸). سیستم مدرسه فنلاند طبیعتاً فراگیر است و قوانینی که سیستم آموزشی فنلاند را هدایت می‌کند بر اساس برابری، عدالت یادگیری و اصل شمول است (نیکولا، پیلاجا، تاپیو^۹ ۲۰۲۱). برای فراهم کردن فرصت‌های برابر و یادگیری در هر دانش‌آموز، اقدامات حمایتی، نقش کلیدی را ایفا می‌کند. همکاری تیمی در بین متخصصان، یادگیری و فراگیری مادام‌العمر هر دانش‌آموز را ممکن می‌سازد. حضور مربیان ویژه، نظارت معلمان کلاس درس و دستیاران آموزشی آن‌ها به صورت فیزیکی و آنلاین در مدارس فنلاند و اقدامات حمایتی برای دانش‌آموزان با نیازهای مختلف، باعث پیشرفت و موفقیت در این راه شده است (پوجا،

1. Agbenyega, Deku

2. Ghahramani, Kaviani

3. TSE= Teacher Self-Efficacy

4. Opoku,; Cuskelly,; Pedersen,; & Rayner

5. Emma Wray, Sharma, Subban

6. Karimi,rahmati

7. Dally, Raleston, Stranadova, Dempsey, chambers, Foggett& Duncon

8. Rueckert

9. Nikula, Pihlaja & Tapio

کاجاما، پیرتیمما، کانتو^۱، ۲۰۲۲). در ایران نیز سال‌هاست با این پیام که آموزش فراگیر با رویکرد «آموزش برای همه» (آزنی و ترابی^۲ ۱۳۹۴) درصدد فراهم کردن شرایط مناسب برای این امر مهم، می‌باشد. پژوهش‌گران بر این باور هستند که اگر آموزش فراگیر صورت گیرد در صرفه‌جویی هزینه‌های آموزش ویژه کمک بزرگی خواهد شد (کابینی مقدم^۳ ۱۳۸۸). اهمیت و ضرورت این پژوهش به قدری است که کمیته تخصصی راهبردی فراگیرسازی آموزش و پرورش در ایران در سال ۱۴۰۰ نیز دستورالعمل‌های مفید و ضروری، مانند یکپارچه‌سازی سیاست‌های فراگیرسازی، اصلاح یکسان‌سازی نگرش‌های فراگیرسازی، توسعه و مشارکت همه ارکان درون و برون‌سازی و موارد بسیاری را در خصوص اجرای آموزش فراگیر، اتخاذ کرده است. اعضا و همکارانی که در این کمیته حضور دارند شامل رؤسا و مدیران بهزیستی و سازمان نوسازی و توسعه تجهیزات، مدیران آموزش در مقاطع مختلف و مدیران تربیت بدنی و سلامت و... بوده‌اند. وظایف تعریف‌شده در این کمیته، شامل برنامه‌ریزی‌های متعدد در جهت رفع موانع و چالش‌ها در جهت اجرای فراگیرسازی آموزش و پرورش، تغییر نگرش در ابعاد گوناگون با توجه به وضعیت بومی‌شناختی استان‌ها و شهرها، ایجاد فضای مناسب آموزشی با همکاری سازمان نوسازی مدارس، برگزاری نشست‌ها و جلسات تخصصی در جهت اجرای فراگیرسازی با حضور صاحب‌نظران و موارد بسیار دیگر می‌باشد. با توجه به تحقیقات کشورهای مختلف و بررسی‌های گوناگون در جهت آماده‌سازی معلمان برای اجرای بهتر و مؤثرتر در آموزش فراگیر، از معلمان سؤالاتی درباره میزان آمادگی و نوع نگرش آن‌ها شده است که می‌تواند کمکی برای تعیین خط مشی مسئولان و عاملان آموزش و پرورش در جهت آموزش فراگیر باشد. پرسش‌نامه‌ای که میزان آمادگی معلمان را بسنجد، در کشور ما هم لازم هم مفید و به نظر برخی از پژوهش‌گران ضروری (شوشتری و مؤمنی^۴ ۱۴۰۰) است. در این پژوهش برای نخستین بار است که چنین پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر مورد بررسی قرار گرفته است و این سؤال مطرح است، آیا این پرسش‌نامه دارای کفایت و روان‌سنجی مناسبی در جهت سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر می‌باشد؟

پیشینه پژوهش: ضرورت این تحقیق در کشور ما هم احساس می‌شود زیرا جامعه ما نیز، نیازمند اجرای فراگیرآموزش برای تمام کودکان است. در ایران نیز تلاش‌های محققان و سیاست‌گذاران، منجر به نوشتن آیین‌نامه‌ای در سال ۱۳۸۵ شمسی و تصویب اجرای قطعی آن در سال ۱۳۹۰ در شورای عالی آموزش و پرورش شد؛ اما به خاطر نبود امکانات فیزیکی همچنین آماده نبودن معلمان از لحاظ برگزاری کلاس درس مفید و کار آمد برای کودکان بانیازهای ویژه در کنار کودکان عادی، معلمان و مدیران مدارس عادی معترض شدند که مدارس مناسب‌سازی نشده و آمادگی لازم برای

1. Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu

2. Azani & Torabi

3. Kabini moghadam

4. Talebzade Shoshtari & Momeni

اجرای آن را ندارند. اجرای آموزش فراگیر با وجود طرح‌ها و بررسی‌ها و اجرایی شدن در بسیاری از کشورها، همچنان چالشی بزرگ برای نظام آموزش و پرورش کشور ما محسوب می‌شود بهبودی و همکاران (۱۴۰۱) زیرا نیازمند تغییرات اساسی و تحولی نوین و پایدار می‌باشد که محور اصلی این تغییر، آمادگی معلمان، آموزش و ارتقای سطح کیفی دانش و مهارت آن‌ها و تبادل اطلاعات با متخصصان در سراسر دنیا می‌باشد، به گونه‌ای که پاسخ‌گوی نیازهای فرهنگی و تفاوت‌های افراد در جامعه باشد. بهبودی و همکاران (۱۴۰۱) پژوهشی در زمینه آموزش فراگیر با عنوان واکاوی مؤلفه‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش و پرورش ایران انجام داده‌اند که در آن به شناسایی و ابعاد این مؤلفه‌ها پرداختند. کشته‌گر، فضلی و دست آموز^۱ (۱۴۰۱) در پژوهشی به عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای آموزش فراگیر (مرور سیستماتیک) پرداخته‌اند. هدف از انجام این پژوهش، مروری سیستماتیک بر شناسایی عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر بود که روش مرور سیستماتیک در هشت گام انجام شده است. غلامی^۲ (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان دانش معلمان مدارس عادی درباره دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آن‌ها برای پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس خود، گامی در جهت فراگیرسازی موفق» به بررسی این که یکی از این الزامات، دانش کافی معلمان در مورد این گروه از دانش‌آموزان و داشتن آمادگی لازم برای پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس درس می‌باشد، پرداخته است. شوشتری و مؤمنی (۱۴۰۰) در تحقیق خود به مطالعه کیفی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر که بر مبنای نتایج کدگذاری مصاحبه‌ها و تجزیه و تحلیل کیفی بود پرداخته‌اند و در پژوهش خود به ضرورت پرسش‌نامه‌ای که آمادگی معلمان را بررسی می‌کند توصیه کرده‌اند. بر اساس گزارش نظارت بر آموزش جهانی یونسکو در سال ۲۰۲۰، پیشرفت‌هایی در آموزش فراگیر در برخی کشورها حاصل شده است؛ با این حال، هنوز چالش‌های زیادی در حصول اطمینان از دسترسی همه دانش‌آموزان به آموزش باکیفیت وجود دارد.

سادیکونا^۳ (۲۰۲۳)، پژوهشی با عنوان اهمیت آموزش فراگیر در حل مشکل برابری در آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه را انجام داده است و درباره گنجاندن کودکان دارای معلولیت در فرایند آموزش فراگیر، موانع و مشکلات پیش روی صنعت در معرفی آموزش فراگیر و دستاوردهایی در جهت معرفی آموزش فراگیر، تحقیق کرده است. وی نقش والدین برای اجرای کلاس درس فراگیر و حضور معلمان در آموزش فراگیر را بررسی کرده است.

کاراجیانی و دریگاس^۴ (۲۰۲۳)، به پژوهشی تحت عنوان استفاده از فناوری‌های نوین و موبایل برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در جهت ساخت اکوسیستم یادگیری فراگیر و توسعه پایدار

1. Keshtegar , Afzali and DastAmooz

2. gholami

3. Sadikovna

4. Karagianni, Drigas

پرداخته‌اند. هدف این مقاله ارائه ابزارهای فنی و خدمات الکترونیکی برای دسترسی و مشارکت فعال دانش‌آموزان با ناتوانی‌های حسی و حرکتی است.

تحقیقات متعددی درباره میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر در دنیا صورت گرفته است (روجوراماس، گومز پانیگوا، فرناندز، گومز، کارملو، سائز پادیللا، موناز برمجو^۱ ۲۰۲۲). این پژوهش به سنجش میزان آمادگی معلمان توسط پرسش‌نامه می‌پردازد. با دانستن و آگاه بودن از سطح نگرش و آمادگی معلمان می‌توان شرایط و لوازم بهتر و مؤثرتری برای همه کودکان با نیازهای متفاوت در سرزمینمان ایجاد کرد تا آن‌ها هم همانند کودکان در کشورهای پیشرفته و با امکانات در دنیا به رقابت بپردازند و از کنار هم بودن نهایت رضایت را داشته باشند.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی پیمایشی می‌باشد که به صورت میدانی انجام گرفته است. جامعه آماری در این پژوهش شامل معلمان است که در مقطع ابتدایی تدریس می‌کنند. به منظور انتخاب نمونه، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۲ مورد استفاده قرار گرفت. نمونه آماری در این پژوهش ۴۶۴ نفر معلم بودند. ۲۸۰ معلم ابتدایی به صورت حضوری و ۱۹۰ معلم ابتدایی، پرسش‌نامه را با فرم الکترونیکی پاسخ دادند. پس از اخذ مجوز از آموزش و پرورش کل شهر تهران، از بین مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش برای مناطق ۱ و ۳ و ۴ آموزش و پرورش معرفی نامه صادر گردید. محقق به صورت تصادفی در مدارس ابتدایی این مناطق حضور پیدا کرده است و پرسش‌نامه را به معلمان مدارس گزینش شده داده و با شرح توضیحات مبنی بر اینکه موضوع پرسش‌نامه چیست به تک تک معلمان در جهت پرکردن آن‌ها پاسخ‌گو بوده است. علاوه بر این، محقق در ابتدای پرسش نامه آنالیز توضیحات مبسوط و کاملاً روشنی راجع به موضوع مورد بحث نوشت تا پاسخ‌دهندگان با آمادگی بهتر بتوانند به سؤالات پاسخ بدهند. پرسش‌نامه الکترونیکی نیز برای معلمان ابتدایی مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش شهر تهران به صورت تصادفی فرستاده شد و ۱۹۰ نفر به آن پاسخ دادند. پس از دریافت پرسش‌نامه‌ها و حذف موارد ناقص و مخدوش، تعداد ۴۶۴ پاسخ از بین پاسخ‌های معلمان خانم و آقا انتخاب شد. این تعداد پاسخ‌نامه، برای تحلیل و بررسی، با نظر اساتید محترم تقسیم شدند و در هر مرحله کار، از آن‌ها استفاده شد. در این پژوهش از پرسش‌نامه (CEFI-R) (روجوراماس و همکاران) استفاده شده است که یک ابزار چندبعدی است و به ما این امکان را می‌دهد تا جنبه‌های اصلی را که در آن، معلمان آمادگی کمتری برای پاسخ‌گویی به نیازها و ویژگی‌های متنوع دانش‌آموزان خود دارند بررسی کند. این پرسش‌نامه از دو بخش تشکیل شده

1. Rojo-Ramos, J.S; Barrios-Fernandez, S; Garcia-Gomez, A; Carmelo Adsuar, J; Sáez-Padilla, J and Muñoz-Bermejo, L

2. Cluster sampling

است، در بخش اول، سؤال‌های جمعیت‌شناختی^۱ است که شامل مشخصات معلمان، از جمله جنسیت، وضعیت تأهل، سن، نوع همکاری با آموزش و پرورش و منطقه کاری آن‌ها در آموزش و پرورش می‌باشد. در بخش دوم پرسش‌نامه، گویه‌ها قرار دارند که شامل ۱۹ گویه می‌باشد و سؤالات آن، شامل ۴ عامل می‌باشد. به صورتی که ۵ گویه اول مربوط به عامل مفهوم تنوع، ۵ گویه بعدی مربوط به عامل روش‌شناسی، ۴ گویه بعدی مربوط به عامل حمایت‌ها و نقش معلم پشتیبان، ۵ گویه بعدی نیز مربوط به عامل مشارکت در جامعه می‌باشد. نمره‌گذاری در مقیاس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای صورت می‌گیرد؛ به صورتی که از کاملاً مخالفم شماره (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴)، کاملاً موافقم (۵) محاسبه می‌شود. چهارشاخص اصلی برای این پرسش‌نامه در نظر گرفته شده است (گونزالس جیل ومارتین پاستر، اورگاز بازی، پلی کاسترو)^۱:

الف - مفهوم تنوع که شامل تنوع در ارزش‌ها، نگرش‌ها، فرهنگ، جنسیت، اقوام و باورهای می‌شود که به تحصیل دانش‌آموزان و سیاست آموزشی، نحوه درک معلمان از آموزش فراگیر و موارد این‌چنینی می‌پردازد. در این پژوهش، منظور از تنوع، بیشتر بررسی کودکان با نیازهای ویژه و منحصر به فرد می‌باشد.

ب- روش‌شناسی؛ این شاخص به جنبه‌های طراحی و توسعه یک برنامه درسی فراگیر (واحد‌های آموزشی، راهبردهای روش‌شناختی، منابع، مهارت‌های ارتباطی، ارزیابی) و شیوه تدریس معلمان و مهارت‌های آن‌ها در کلاس درس فراگیرمی‌پردازد (روجه راماس و همکاران، ۲۰۲۲)، (اسمیت ۲۰۰۰)^۲.

ج - حمایت‌ها و پشتیبانی‌هایی که کلاس درس فراگیر به آن نیاز دارد؛ این اطلاعات در مورد تفسیر حمایت، نقش معلم پشتیبان، طریقه رفتار با دانش‌آموزان به‌گونه‌ای که در کجا چه حمایتی باید ارائه شود و همچنین اهمیت همکاری معلم پشتیبان با معلمان اصلی کلاس را بررسی می‌کند (آندرسون و لیلجنبرگ^۳، ۲۰۰۷).

د- مشارکت در جامعه؛ این اطلاعات در مورد درجه همکاری و مشارکت همه عاملان و کارکنان آموزشی می‌باشد و استفاده از منابع محله برای توسعه پراکسیس^۴ (عمل و آزمایش) آموزشی چقدر اهمیت دارد (گونزالس جیل و همکاران). پرسش‌نامه اصلی به زبان انگلیسی بوده و به زبان فارسی ترجمه شده است، روش ترجمه نسخه انگلیسی به فارسی پرسش‌نامه سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر (CEFI-R)، از دستورالعمل‌های روش ارزیابی کیفیت زندگی بین‌المللی (IQOLA) بوده است. این ترجمه در سه مرحله انجام شده است. در مرحله اول، متن گویه‌ها از زبان انگلیسی به فارسی توسط محقق و راهنمایی‌های متخصص زبان‌شناسی، ترجمه

1. Demographic

2. smith

3. Liljenberg and Andersson

4. Praxis

شده است. در مرحله دوم، متن پرسش‌نامه که توسط یک متخصص زبان‌شناسی و محقق، به فارسی ترجمه شده بود، توسط یک متخصص علوم تربیتی و مسلط به زبان انگلیسی، از زبان فارسی به انگلیسی ترجمه شد. در مرحله سوم، دو متن انگلیسی (متن اصلی و متن ترجمه‌شده) با هم مقایسه شد و نشان داد که هر دو دارای یک مفهوم و هم‌راستا هستند و در نهایت متن انگلیسی به فارسی برای بار دوم ترجمه شد و از لحاظ روایی صوری و محتوایی، مورد بررسی قرار گرفت و برای توزیع بین معلمان آماده شد. در نهایت نمره‌گذاری‌ها انجام شد و در پایان، داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS 26 و LISREL 8.8 مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسش‌نامه می‌باشد. بعد از وارد کردن داده‌ها در نرم‌افزار spss26، برای آمار توصیفی، از میانگین و انحراف معیار استفاده شده است که در جدول زیر آورده شده است:

جدول (۱) شاخص‌های آماری توصیفی مربوط به متغیر پرسش‌نامه

متغیر	تعداد سؤالات	میانگین	انحراف معیار	بیشینه	کمینه	کشیدگی	چولگی
سنجش میزان آمادگی	۱۹	۶۹/۶	۹/۷	۹۳	۲۰	۰/۰۵	-۰/۰۳
معلمان برای اجرای آموزش فراگیر							

جدول فوق، نتایج حاصل از تحلیل توصیفی پرسش‌نامه سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر را نشان می‌دهد. براساس این جدول، میانگین (انحراف معیار) این پرسش‌نامه ۶۹/۶ (۹/۷) می‌باشد.

در این پژوهش، روایی سازه ابزار تحقیق بررسی شد. گام اول تعیین مؤلفه‌های پرسش‌نامه می‌باشد که با تحلیل عاملی اکتشافی استخراج شدند، تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) می‌باشد:

جدول (۲) شاخص‌های کفایت پرسش‌نامه سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر

نام پرسش‌نامه	شاخص kmo	سطح معناداری شاخص Bartlet
سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر CEFI-R	۰ / ۸۳۴	۰/۰۰۰

در این پژوهش با توجه به این که $Kmo = ۰/۸۳۴$ و $chisquare = ۴۲۹/۲۸$ در سطح $sig = ۰/۰۰۰$ معنادار است، نشان‌دهنده آن است که ماتریس همبستگی بین داده‌ها در جامعه، صفر نیست و می‌توان عوامل را در این پرسش‌نامه استخراج کرد. برای اینکه عامل‌ها مورد تأیید قرار گیرند سه شرط باید رعایت شود تا عامل‌ها پذیرفته شود:

- بارعاملی (λ) هرگویه حداقل $۰/۳$ باشد.
- حداقل ۳ گویه در هر عامل موجود باشد،
- مقدار ارزش ویژه (Eigen values) حداقل ۱ در نظر گرفته شود.

جدول (۳) شناخت سهم هر عامل در تبیین واریانس کل برای تمام گویه‌ها

مجموع مجذورات بار عاملی			ارزش‌های ویژه			
مجموع	درصد واریانس	درصد تجمعی	مجموع	درصد واریانس	درصد تجمعی	مولفه‌ها
۵۱/۰۷۱	۲۶/۷۰	۲۶/۶۸۹	۵۱/۰۷۱	۲۶/۷۰	۲۶/۶۸۹	۱
۲/۵۹۳	۱۳/۶۴۵	۴۰/۳۳۴	۲/۵۹۳	۱۳/۶۴۵	۴۰/۳۳۴	۲
۲/۱۹۲	۱۱/۵۴۰	۵۱/۸۷۳	۲/۱۹۲	۱۱/۵۴۰	۵۱/۸۷۳	۳
۱/۴۵۴	۷/۶۵۴	۲۹/۵۲۷	۱/۴۵۴	۷/۶۵۴	۲۹/۵۲۷	۴
۰/۸۷۳	۴/۵۹۵	۶۴/۱۲۲	۰/۸۷۳	۴/۵۹۵	۶۴/۱۲۲	۵
۰/۷۶۳	۴/۰۱۴	۶۸/۱۳۶	۰/۷۶۳	۴/۰۱۴	۶۸/۱۳۶	۶
۰/۷۱۶	۳/۷۶۸	۷۱/۹۰۴	۰/۷۱۶	۳/۷۶۸	۷۱/۹۰۴	۷
۰/۶۷۰	۳/۵۲۵	۷۵/۴۲۹	۰/۶۷۰	۳/۵۲۵	۷۵/۴۲۹	۸
۰/۶۳۰	۳/۳۱۷	۷۸/۷۴۶	۰/۶۳۰	۳/۳۱۷	۷۸/۷۴۶	۹
۰/۶۱۰	۳/۲۰۹	۸۱/۹۵۵	۰/۶۱۰	۳/۲۰۹	۸۱/۹۵۵	۱۰
۰/۵۴۶	۳/۸۷۱	۸۴/۸۳۷	۰/۵۴۶	۳/۸۷۱	۸۴/۸۳۷	۱۱
۰/۴۸۳	۲/۵۴۳	۸۷/۳۷۰	۰/۴۸۳	۲/۵۴۳	۸۷/۳۷۰	۱۲
۰/۴۴۱	۲/۳۱۹	۸۹/۶۸۸	۰/۴۴۱	۲/۳۱۹	۸۹/۶۸۸	۱۳
۰/۴۱۶	۲/۱۹۱	۹۱/۸۸۰	۰/۴۱۶	۲/۱۹۱	۹۱/۸۸۰	۱۴
۰/۳۸۸	۲/۰۴۲	۹۳/۹۲۱	۰/۳۸۸	۲/۰۴۲	۹۳/۹۲۱	۱۵
۰/۳۶۶	۱/۹۲۵	۹۵/۸۴۸	۰/۳۶۶	۱/۹۲۵	۹۵/۸۴۸	۱۶
۰/۳۰۰	۱/۵۷۹	۹۷/۴۲۷	۰/۳۰۰	۱/۵۷۹	۹۷/۴۲۷	۱۷
۰/۲۵۶	۱/۳۹۶	۹۸/۸۲۳	۰/۲۵۶	۱/۳۹۶	۹۸/۸۲۳	۱۸
۰/۲۲۴	۱/۱۷۷	۱۰۰	۰/۲۲۴	۱/۱۷۷	۱۰۰	۱۹

بعد از چرخش، با توجه به مقادیر جدول فوق و شرایط پذیرش عوامل، ۴ عامل شناسایی شد. ارزش ویژه در عامل اول ۵/۰۷۱ می باشد و ۲۶/۷۰۰ درصد از واریانس را تبیین می کند. ارزش ویژه در عامل دوم ۲/۵۹۳ می باشد و ۱۳/۶۴۵ درصد از واریانس را تبیین می کند. ارزش ویژه در عامل سوم ۲/۱۹۳ می باشد و ۱۱/۵۴۰ درصد از واریانس را تبیین می کند. ارزش ویژه در عامل چهارم ۱/۴۵۴ می باشد و ۷/۶۵۴ درصد از واریانس را تبیین می کند. ابزار دارای، بیشتر از یک عامل می باشد و سازنده، برای ایجاد عوامل، از ابزار چرخش استفاده کرده است و با توجه به متن گویه ها و عوامل موجود در نسخه اصلی، عامل ها را متمایل در نظر گرفته است و از چرخش Oblimin استفاده شده است، در این پژوهش نیز از چرخش عامل ها استفاده شده است. بعد از چرخش، تعداد عامل ها و میزان بار عاملی در هر عامل پرسش نامه تعیین شدند

جدول (۴) تعیین عامل ها و میزان بار عاملی

عوامل و گویه ها	بار عاملی	ارزش ویژه	واریانس تبیین شده
تنوع	۲/۶	۱۳/۶۴	
۲ - کودک نیازمند به حمایت آموزشی خاص، در روال کلاس درس و یادگیری هم کلاسی های خود، خللی ایجاد نمی کند.	۰/۷۳۶		
۴ - دانش آموزان با نیازهای حمایتی آموزشی خاص، می توانند برنامه های درسی روزانه را دنبال کنند.	۰/۷۰۹		
۳ - حتی اگر ما آمادگی کامل نداشته باشیم، باید دانش آموزان نیازمند به آموزش خاص را در روال عادی مدرسه قرار دهیم.	۰/۷۰۲		
۵ - از اینکه دانش آموز نیازمند به حمایت آموزشی خاص در کلاس دارم و باعث شود بار کاری من زیاد شود، نگرانی ندارم.	۰/۶۵۲		
۱ - ترجیح می دهم دانش آموزان نیازمند به حمایت آموزشی خاص در کلاس داشته باشم.	۰/۶۴۶		
روشن شناسی	۵/۰۷	۲۶/۷	
۷ - با توجه به تنوع ذهنی دانش آموزان، می دانم چگونه واحدها و کلاس های آموزشی را برنامه ریزی کنم.	۰/۸۳۱		
۹ - می دانم چگونه مواد آموزشی و نحوه تدریس سر کلاس را برای پاسخ به نیازهای هریک از دانش آموزانم تطبیق دهم.	۰/۸۱۳		
۶ - از شیوه تدریس به هر کدام از دانش آموزان دارای ویژگی های فردی متفاوت مطلع هستم.	۰/۷۴۰		
۱۰ - من می توانم بین خود و دانش آموزانم راه کارهای ارتباطی را طوری تطبیق دهم که همه آنها از کلاس اصلی درس بهره مند شوند.	۰/۷۱۰		

ادامه جدول (۴) تعیین عامل‌ها و میزان بار عاملی

عوامل و گویه‌ها	بار عاملی	ارزش ویژه	واریانس تبیین شده
حمایت‌ها (معلم پشتیبان)			
۱۲ - من معتقدم که بهترین راه برای حمایت از دانش‌آموزان، به جای کلاس پشتیبانی، گنجاندن معلم پشتیبان در کلاس درس است.	۰/۸۶۴	۲/۱۹	۱۱/۵۴
۱۴ - حضور دائمی معلم پشتیبان در کنار معلم را بسیار کارآمد و مهم می‌دانم.	۰/۸۰۵		
۱۱ - طرح به‌کارگیری معلم پشتیبان در کلاس، برنامه تقویت حمایت آموزشی را ساده‌تر می‌کند.	۰/۷۴۰		
۱۳ - نقش معلم پشتیبان، این است که کمک آموزشی را برای همه دانش‌آموزان در کلاس، مد نظر داشته باشد.	۰/۷۰۸		
مشارکت در جامعه			
۱۸ - هر یک از اعضای مدرسه (معلم، دانش‌آموز، والدین و دیگر پرسنل وابسته) عضو اصلی مدرسه تلقی می‌گردند.	۰/۸۶۹	۱/۴۵	۷/۶۵
۱۹ - مدرسه باید با مراکز محلی و مرتبط (کتابخانه، خدمات اجتماعی، خدمات بهداشتی و درمانی و...) تعامل و همکاری داشته باشد.	۰/۸۶۲		
۱۶ - باید رابطه نزدیکی بین کادر آموزشی و دیگر عوامل، از جمله انجمن‌ها، شورای مدرسه و... وجود داشته باشد.	۰/۸۱۶		
۱۷ - مدرسه باید مشوق باشد تا والدین و جامعه هر دو با هم تعامل داشته باشند.	۰/۷۳۲		
۱۵ - طرح‌های آموزشی باید با مشارکت عوامل مختلف جامعه آموزشی (معلمان، والدین، دانش‌آموزان) بازنگری شوند.	۰/۵۲۱		

براساس یافته‌های جدول بالا، میزان بار عاملی هر گویه بزرگتر از ۰/۳ می‌باشد و به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول می‌باشد.

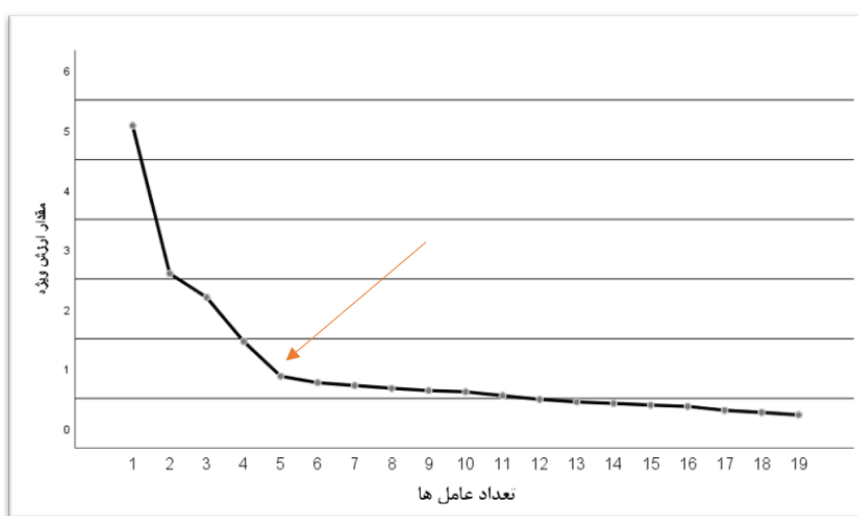
جدول (۵) همبستگی بین عامل‌ها

عامل‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴
عامل ۱	۱/۰۰۰			
عامل ۲	۰/۲۱۸	۱/۰۰۰		
عامل ۳	۰/۱۲۸	۰/۱۱۳	۱/۰۰۰	
عامل ۴	۰/۳۱۶	۰/۰۴۵	۰/۳۴۱	۱/۰۰۰

ایجاد عامل‌ها با استفاده از چرخش Oblimin صورت گرفت و اعداد به‌دست‌آمده در همبستگی بین عامل‌ها معتبر هستند.

نمودار سنگریزه

در این نمودار، از نقطه ۵، نمودار به حالت افقی است، در نتیجه، پرسش‌نامه ۴ عامل دارد؛ همچنین با توجه به مقادیر ویژه، عامل‌هایی که مقدار ارزش ویژه آن‌ها بیشتر از ۱ بر روی نمودار مشاهده می‌شود قابل قبول است، که در این نمودار، عدد ۴ پذیرفتنی است. در نتیجه تعداد عوامل ۴ است.



شکل (۱) عوامل تعیین‌شده توسط نمودار سنگریزه

تحلیل عاملی تأییدی

برای بررسی روایی سازه این ابزار، بعد از اینکه تحلیل عاملی اکتشافی، توسط نرم‌افزار SPSS 26 انجام شد و عوامل مشخص شدند، در ادامه، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. با تحلیل عاملی تأییدی (CFA) نشان می‌دهیم که آیا عامل‌های به‌دست‌آمده توسط تحلیل عاملی اکتشافی، می‌توانند واریانس متغیرهای مشاهده‌شده را طبق الگوهای تعیین‌شده، تبیین کنند؟ برای تایید ایجاد عوامل و ساخت مدل‌های برازش‌یافته با استفاده از نرم‌افزار Lisrel 8.8 این کار انجام شد. در این تحلیل، ملاک کافی بودن حجم نمونه‌ها با درصد ۹۵ مورد بررسی قرار گرفت و نشان داده شد که حجم نمونه بررسی‌شده مورد قبول می‌باشد. شاخص‌های بررسی‌شده در نرم‌افزار لیزرل برای تحلیل عاملی تأییدی به شرح زیر می‌باشد:

جدول (۶) شاخص‌های برازش یافته

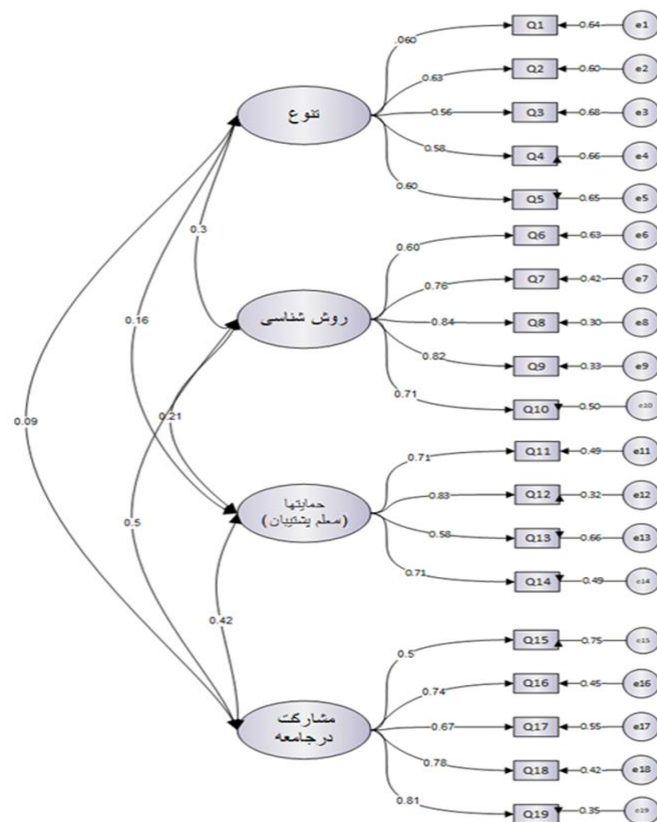
CMIN/DF	SRMR	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	PNFI
۲/۹	۰/۰۵۴	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۰۶۵	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۷۹

باتوجه به آستانه مناسب و مقادیر محاسبه‌شده در جدول (۶) مقدار خطای میانگین ۰/۰۶۵ می‌باشد و مناسب است. شاخص کای اسکوئر نسبی ۲/۹ می‌باشد که قابل قبول است. سایر مقادیر نیز داخل رنج می‌باشد و نشان می‌دهد که برازش، مناسب مدل داده‌هاست. عوامل، با هم همبستگی خوبی دارند و ساختار منطقی و قابل قبولی را شکل می‌دهند. در بررسی روایی سازه، kmo عامل‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی را بررسی کردیم که نتایج به شرح زیر است:

جدول (۷) روایی سازه پرسش‌نامه

متغیر	Kmo	sig	مقدار ارزش ویژه	واریانس تبیین شده %
تنوع	۰/۷۶۲	۰/۰۰۰	۲/۴۱	۴۸/۲۸
روش‌شناسی	۰/۸۲۳	۰/۰۰۰	۳/۲۴	۶۴/۸۱
معلم پشتیبان	۰/۷۷۲	۰/۰۰۰	۲/۵۰	۶۲/۵۰
مشارکت در جامعه	۰/۸۱۶	۰/۰۰۰	۲/۹۵	۵۹/۰۹

باتوجه به مقادیر kom (کفایت نمونه) که اگر بیشتر از ۰/۵ باشد و مقدار ارزش ویژه بالاتر از ۱ و واریانس تبیین‌شده بیشتر از ۱۰، تحلیل عاملی درست و در نتیجه، روایی سازه مناسب می‌باشد، در این جدول، مقادیر مورد نظر، همگی بالاتر از سطح نرمال هستند و نشان‌دهنده روایی سازه می‌باشد. در تحلیل عاملی، در مرتبه اول برای به دست آمدن عامل‌ها، بر روی گویه‌ها تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شد و مؤلفه‌ها همگی دارای بارعاملی حداقل ۰/۳ بودند و این نشان می‌دهد که مؤلفه‌ها و سؤالات برای تحقیق مناسب هستند؛ همچنین جهت بررسی معنادار بودن رابطه بین متغیرها، از آزمون t یا همان t-value استفاده می‌شود که محاسبه آن در سطح ۰/۵ معنادار است و مقدار قدر مطلق آن باید بیشتر از ۱/۹۶ باشد، در این پژوهش، تمام سؤالات دارای ارزش بالاتر از ۱/۹۶ در t-value هستند و این نشان می‌دهد که رابطه بین سؤالات و عامل‌ها معنادار است. سؤالات مطرح‌شده در پژوهش درباره روایی سازه و تعیین مؤلفه‌های پرسش‌نامه و معتبر بودن ساختار عاملی، با توجه به تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و استخراج عوامل پاسخ‌داده‌شد نشان داد که روایی سازه معتبر است و مؤلفه‌های پرسش‌نامه تعیین شدند.



Chi-square=429.28 , df=146 , pvalue=0.0000 , RMSEA= 0.065

شکل (۲) نمودار ساختاری در متغیر مورد نظر

برای بررسی میزان پایایی و همسانی درونی بین گویه‌ها و عامل‌های ابزار این پژوهش، از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شده است.

جدول (۸) ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد نسخه فارسی پرسش‌نامه سنجش آمادگی معلمان برای

اجرای آموزش فراگیر (CEFI-R)

McDonald's	Omega	آلفای کرونباخ	تعداد گویه	ابعاد
۰/۷۳۲		۰/۷۳	۵	تنوع
۰/۸۶		۰/۸۵	۵	روش‌شناسی
۰/۸۰۱		۰/۸۰	۴	حمایت‌ها (معلم پشتیبان)
۰/۸۲۱		۰/۸۱	۵	مشارکت در جامعه
۰/۷۹		۰/۷۸	۱۹	پایایی کل سؤالات

در جدول بالا ضریب آلفای کرونباخ، ابعاد پرسش‌نامه را نشان می‌دهد. بعد تنوع آلفای کرونباخ ۰/۷۳، بعد روش‌شناسی آلفای کرونباخ ۰/۸۵، بعد حمایت‌ها (معلم پشتیبان) آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بعد مشارکت در جامعه آلفای کرونباخ ۰/۸۱ می‌باشد و کل پرسش‌نامه با ۱۹ سؤال آلفای کرونباخ ۰/۷۸ است. پایایی این پرسش‌نامه در حد خوبی می‌باشد.

جدول (۹) روایی همگرا و پایایی مرکب سؤالات پرسش‌نامه و مؤلفه‌ها

ابعاد مقیاس	AVE	CR
تنوع	۰/۵۱	۰/۷۴
روش‌شناسی	۰/۵۶	۰/۸۵
حمایت‌ها (نقش معلم پشتیبان)	۰/۷۰	۰/۸۰
مشارکت در جامعه	۰/۵۰	۰/۸۲

با توجه به مقادیر جدول بالا در این پژوهش روایی هم‌گرا در همه ابعاد، بالاتر از ۰/۵ می‌باشد و نشان‌دهنده این است که بین گویه‌ها و مؤلفه آن‌ها همبستگی وجود دارد. در پایایی مرکب نیز مقادیر، همگی بالای ۰/۷ می‌باشند و نشان‌دهنده پایایی مناسبی است.

جدول شماره (۱۰) نتایج پرسش‌نامه CEFI-R برای معلمان خانم و آقا

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت
۰/۴۸	۹/۸	۷۰	۴۰۳	خانم
۱/۱	۸/۶	۶۷	۶۱	آقا

جدول (۱۰) نتایج پرسش‌نامه میزان سنجش آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر را در دو گروه معلمان خانم و آقا نشان می‌دهد که برای اساس میانگین و انحراف معیار معلمان خانم ۷۰ (۹/۸) و معلمان آقا ۶۷ (۸/۶) است.

جدول (۱۱) مقایسه نتایج پرسش‌نامه CEFI-R برای دو گروه معلمان خانم و آقا

آزمون تی-تست گروه‌های مستقل					آزمون لون (LEVEN)	
تفاوت میانگین‌ها	(SIG) سطح معناداری (دودامنه)	sig	df	t	sig	F
۲/۷	۰/۱۸	۰/۰۴	۴۶۲	۲/۰۲	۰/۸۲	۰/۵۴

باتوجه به جدول (۱۱) که مقایسه نتایج پرسش‌نامه سنجش میزان آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر برای دو گروه معلمان خانم و آقا را نشان می‌دهد، $\text{sig}=0/82$ پس واریانس‌ها، برابر فرض می‌شود. $t=2/02$ و $\text{sig}=0/04$ در نتیجه، فرض تحقیق تأیید می‌شود و بین میانگین نتایج مشاهده‌شده معلمان آقا و خانم تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره (۱۲) نتایج پرسشنامه CEFI-R برای معلمان رسمی و غیر رسمی				
خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	نوع همکاری
۰/۵۷	۹/۴	۶۹	۲۹۷	رسمی
۰/۷۱	۱۰	۷۰/۳	۱۹۷	غیررسمی (قراردادی و روزمزد)

جدول (۱۲) نتایج پرسشنامه میزان سنجش آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر را در دو گروه معلمان رسمی و غیر رسمی نشان می‌دهد که برای اساس میانگین و انحراف معیار، معلمان رسمی ۶۹ (۹/۴) و معلمان غیررسمی ۷۰/۳ (۱۰) است.

جدول شماره (۱۳) مقایسه نتایج پرسشنامه CEFI-R برای دو گروه معلمان رسمی و غیررسمی

آزمون تی-تست گروه‌های مستقل					آزمون لون (LEVEN)	
تفاوت میانگین‌ها	(SIG) سطح معناداری (دو دامنه)	sig	t	df	sig	F
۱/۲	۰/۱۸	۰/۱۸	۱/۳	۴۰۷	۰/۲۴	۱/۳

جدول (۱۲) نتایج مقایسه پرسشنامه سنجش آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر را نشان می‌دهد و مقایسه دو گروه مستقل معلمان رسمی و غیر رسمی می‌باشد. طبق تحلیل‌های آماری، در آزمون تی مستقل $\text{sig} = ۰/۲۴$ است، پس واریانس‌ها برابرند و مرحله بعد $\text{sig} = ۰/۱۸$ است، در نتیجه $t = ۱/۳$ و $\text{sig} = ۰/۱۸$ این نشان می‌دهد بین گروه معلمان رسمی و غیر رسمی، به لحاظ میانگین نتایج مشاهده شده، تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نقش معلم در اجرای کلاس درس فراگیر، بسیار مهم و حائز اهمیت است. برای اینکه معلم بتواند وظایف درست و مؤثری از خود نشان دهد باید آمادگی‌های لازم را درخصوص اجرای آموزش فراگیر داشته باشد. برای سنجش میزان آمادگی آن‌ها می‌توان از ابزار پرسشنامه استفاده کرد. هدف از این پژوهش، بررسی شاخص‌های روان‌سنجی و هنجاریایی پرسشنامه CEFI-R بوده است. پرسش‌هایی در این پژوهش مطرح شده و محقق تمام آن‌ها را تحلیل نموده و پاسخ داده است. اولین هدف، ترجمه پرسشنامه از زبان انگلیسی به فارسی بود و بررسی روایی صوری و محتوایی انجام شد و در روایی صوری، قضاوت عینی ساختار پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت و در راستای محقق کردن اهداف پژوهش، پرسشنامه به صورت کیفی در اختیار تعدادی از معلمان خبره و باسابقه در تدریس گذاشته شد و سؤالات نامفهوم و ابهام‌دار، ویرایش و اصلاح شد و روایی صوری مورد تأیید اساتید قرار گرفت؛ غلامی (۱۴۰۰) نیز در پژوهش خود روایی صوری را بررسی کرده است و با مطالعه حاضر، هم‌سو است. هدف بعدی، بررسی روایی محتوایی پرسشنامه بود. روایی محتوایی نیز بررسی

شد و از متخصصان علوم تربیتی که در آموزش فراگیر و زبان و ادبیات انگلیسی و فارسی صاحب‌نظر بودند کمک گرفته شد و گویه‌ها با استفاده از کلمات تخصصی مناسب و بر اساس اهمیت و ضرورت، مرتب و ویرایش شدند و با بررسی دوباره، روایی محتوایی نیز معتبر شد. تحقیق روجو راماس و همکاران (۲۰۲۳) با هدف اعتباریابی بررسی روایی این پرسش‌نامه و ترجمه آن به اسپانیایی بوده است و با توجه به مبانی نظری و فرهنگ شکل‌گرفته در جامعه آن‌ها توانسته است نتایج نسبتاً مطلوبی در جهت سنجش آمادگی معلمان برای اجرای آموزش فراگیر به دست آورد؛ پژوهش حاضر نیز در همین راستا و هم‌جهت با تحقیق آن‌ها می‌باشد. سؤال مطرح‌شده دیگر در این پژوهش، بررسی روایی سازه است که از مهم‌ترین بخش‌های تحلیل این تحقیق بوده است. در ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد، از چرخش اوبلومین (در مقاله اصلی چاپ‌شده در مجله Healthcare بر آن تأکید شده بود) استفاده شد و عامل‌هایی که دارای حداقل ۳ گویه بودند و بار عاملی آن‌ها بیشتر از ۰/۳ بود همچنین گویه‌هایی که حداقل مقدار ارزش ویژه ۱ را داشتند در نظر گرفته شد. کفایت نمونه و ضریب بارتلت محاسبه شده $kmo = 0.83$ و $suare-chi = 28$ در سطح $sig = 0.000$ معنادار بود. می‌توان نتیجه گرفت اجرای تحلیل عاملی براساس ماتریس همبستگی حاصل در نمونه مورد مطالعه، قابل توجیه است. سپس با استفاده از تحلیل عاملی، عوامل پنهان، با تحلیل مؤلفه‌های اصلی در نرم‌افزار Spss26 استخراج شد و با استفاده از چرخش Oblimin که در مقاله اصلی تأکید شده بود همچنین نمودار سنگریزه (plot Scree) مؤلفه‌های اصلی این پرسش‌نامه تعیین شدند. ۴ عامل برای این پرسش‌نامه تعریف شد. عامل اول، «تنوع»، که شامل ۵ سؤال اول می‌باشد، تنوع در بسیاری از پژوهش‌ها برای اجرای آموزش فراگیر، عنصر بسیار مهمی در نظر گرفته می‌شود. تصور از تنوع می‌تواند تفاوت و تعدد فرهنگ‌ها، تنوع جنسیتی و نژاد و نیازهای منحصر به فرد آموزشی، تلقی شود. نتایج این پژوهش با تحقیق گونزالس جیل و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو می‌باشد. همچنین در بررسی تنوع، سانتیاگو و سرینا^۱ (۲۰۲۰) اذعان داشتند که تنوع می‌تواند ناشی از تفاوت و گوناگونی در گروه‌های قومی، اقلیت‌های ملی، هویت جنسیتی و گرایش جنسی، مهاجرت، استعداد و نیازهای آموزشی ویژه باشد. عامل دوم، «روش‌شناسی» که شامل ۵ سؤال بعدی (سؤالات ۶-۱۰) است. منظور از روش‌شناسی، انطباق روش‌های تدریس با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان است که باید منابع، طراحی شوند و مورد ارزیابی قرار گیرند. تدریس، بررسی واحدهای آموزشی، ارزشیابی، مواد آموزشی و تکنیک‌های ارتباطی، مشمول این تقسیم‌بندی می‌شوند. موارد ذکرشده، با تحقیق روجو راماس (۲۰۲۰) هم‌سو می‌باشد. عامل سوم، «حمایت و نقش معلم پشتیبان» است که شامل ۴ سؤال بعدی (سؤالات ۱۱-۱۴) است. اندرسون و همکاران (۲۰۰۷) در تحقیقی بیان می‌کنند که حمایت و حضور معلم پشتیبان در اجرای آموزش فراگیر، بسیار مفید و کارآمد است و پیشرفت و سرعت آموزش در کلاس‌های عمومی را افزایش می‌دهد و با پژوهش حاضر هم‌سو است. عامل ۴، «مشارکت

1. Santiago,P; Cerna

جامعه» است که شامل ۵ سؤال بعدی (سؤالات ۱۵-۱۹) می‌باشد. در تحقیقات گونزالس جیل و همکاران (۲۰۲۲) مشارکت و همراهی ذینفعان آموزشی در به اشتراک گذاشتن تمایلات مثبت، دانش، درک و مهارت برای پاسخ به مشکلات فردی و درک شرایط همه دانش‌آموزان در کلاس‌های درس عادی، بسیار مفید و مؤثر و در آموزش فراگیر، ضروری است. در اجرای موفق آموزش فراگیر، بسیاری از مشارکت‌ها مثل: همکاری با ذینفعان جامعه، تعامل با مدرسه محله خود، وزارتخانه‌های دولتی که خدمات به کودکان با تنوع نیازهای ویژه ارائه می‌دهند، متخصصان بهداشت، متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان خدمات اجتماعی ضروری و لازم هستند و مطالعه حاضر نیز بر این موارد، تأکید می‌کند و آن‌ها را ضروری و مهم می‌داند. یافته‌های بعدی این پژوهش درباره پایایی و هم‌سانی درونی گویه‌ها و مؤلفه‌های پرسش‌نامه است. نتایج مطالعه حاضر، با نتایج چندین مقاله و تحقیق، از جمله روحوراماس و همکاران (۲۰۲۲) برای هنجاریابی پرسش‌نامه CEFI-R و پژوهش دیگری که با هدف بررسی روایی و پایایی ابزار CEFI-R در سال ۲۰۲۳ در حوزه تربیت بدنی، انجام گرفت، هم‌سو می‌باشد. برای همبستگی بین هرکدام از سؤالات با مؤلفه‌های خود، از روایی همگرا $AVE > 0.5$ جهت بررسی پایایی $CR > 0.7$ ، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد و کل پرسش‌نامه از 0.78 تا 0.85 محاسبه شد. از سؤالات دیگر این پژوهش، بررسی جنسیت و موقعیت شغلی مانند رسمی بودن و یا سنوات کاری آن‌ها در میزان آمادگی معلمان بوده است. چون تحلیل‌ها نشان داد که تعداد خانم‌های معلم بیشتر هستند و پرسش‌نامه را پاسخ دادند، جنسیت مورد بررسی قرار گرفت که با نتایج به‌دست‌آمده، تفاوت جنسیتی با میزان آمادگی آن‌ها برای اجرای آموزش فراگیر، تفاوت معناداری نداشت و این با پژوهش مالمیر^۱ (۱۳۹۴) هم‌سو نمی‌باشد. موقعیت‌های ذکرشده مانند رسمی بودن و سنوات کاری، به طور محسوس، مؤثر نیستند، اما میزان تحصیلات دانشگاهی و گذراندن دوره‌های تخصصی می‌تواند راه‌گشا باشد که با پژوهش غلامی (۱۴۰۰) هم‌سو است. چالش‌ها و نقصان‌های پیش روی آموزش فراگیر را نمی‌توان نادیده گرفت، در پژوهش‌های مختلفی، کاستی‌ها و چالش‌های متعددی که پیش روی اجرای آموزش فراگیر وجود دارد را بررسی کرده‌اند: فقدان سیاست و حمایت قانونی، کادر متخصص ناکافی، منابع و امکانات ناکافی مدرسه و نگرش‌های فرهنگی-اجتماعی در مدارس و جامعه، نارسایی در شیوه‌های تدریس (میچل^۲ ۲۰۱۴) و آماده نبون معلمان برای اجرای آموزش فراگیر، همگی، اجرای این طرح را با مشکل مواجه می‌کنند (پیترز^۳ ۲۰۰۰، راس و داوستون^۴ ۲۰۰۳، میتلر^۵ ۲۰۰۹، اسکالکا^۶ ۲۰۱۸، الویک و رودا^۷ ۲۰۱۱، یون^۸

1. malmir
2. Mitchell
3. Peters
4. Ross & Dowston
5. Mittler
6. Schuelka
7. Eleweke & Rodda
8. Un

۲۰۱۶)، محقق در صحبت‌ها و نظرات معلمان منتخب نیز این مشکلات و نقص‌ها را ثبت کرده است و با پژوهش‌های ذکرشده هم‌سو می‌باشد. ابزارهایی مانند پرسش‌نامه CEFI-R به عاملان و سیاست‌گذاران این امکان را می‌دهد تا بتوانند میزان آمادگی معلمان را برای هرچه بهتر اجرا شدن آموزش فراگیر بسنجند. تجزیه و تحلیل ادراک و شناخت معلمان از نیازهای آموزشی، خود یک جنبه مهم است که می‌تواند بر نگرش‌ها و خودکارآمدی آن‌ها تأثیر بگذارد و به نوبه خود در نحوه برخورد آن‌ها منعکس می‌شود. توجه به تنوع کودکان و در نتیجه اجرای شیوه‌های صحیح آموزشی مختلف می‌تواند محیط آموزشی را به مدرسه‌ای فراگیر و تحول‌آفرین تبدیل کند.

با توجه به اینکه پرسش‌نامه، توسط محقق، بین معلمان توزیع گردید و تک تک ابعاد و مؤلفه‌های آن، مورد نقد و تحلیل قرار گرفت، به دلیل عدم شناخت و دیدگاه کافی درخصوص اجرای آموزش فراگیر، بسیاری از معلمان در ابتدای مطرح کردن این نوع آموزش در کلاس درس عمومی، از قبول آن روی‌گردان بودند، لیکن پس از توضیح محقق و دیدن سؤالات پرسش‌نامه، قدری منعطف‌تر و با موضوعی مثبت‌تر، با دیدگاه تخصصی و حرفه‌ای با موضوع رو به رو شدند و در بسیاری از موارد حتی از اجرای آموزش فراگیر استقبال هم شد. با توجه به نتایج و تجارب نحوه اشتراک‌گذاری مطالب، راه‌کارهای ذیل پیشنهاد می‌گردد:

- طراحی و برگزاری دوره‌های تخصصی مربوط به ارتقای سطح عمومی دانش و آگاهی معلمان در جهت افزایش برنامه‌های اجرایی در بخش آموزش فراگیر در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان.
- تشویق معلمانی که در این راه پیش‌قدم می‌شوند و از اجرای آموزش فراگیر استقبال می‌کنند.
- تعامل موثر و دوجانبه مدارس و دانشگاه‌ها در راستای ارتباط مستمر معلمان با اساتید دانشگاه برای بهره‌مندی از علوم به‌روز در کلاس درس آموزش فراگیر در جهت استفاده از روش‌ها و خط‌مشی‌های جدید و به‌روز و استفاده از ابزارهای الکترونیکی که در سراسر دنیا از آن بهره می‌برند و برای تسهیل امور کاربرد دارند.
- فراهم کردن لوازم و شرایط برگزاری کلاس‌های آنلاین و به‌کارگرفتن ابزار و تجهیزات جدید برای سهولت بخشیدن به اجرای برنامه‌های آموزش فراگیر.
- به دلیل وقت‌گیر بودن فعالیت‌های آموزشی برای کودکان با نیازهای متفاوت، استفاده از طرح کمک‌مربی و به‌کارگیری معلم پشتیبان در کنار معلم اصلی در جهت کاهش بار مسئولیت و حجم کار معلمان اصلی به‌عنوان یکی از راه‌حل‌های جلب مشارکت معلمان پیشنهاد می‌شود.
- سنجش میزان مشارکت والدین و جامعه و سایر عواملی که با آموزش و پرورش کودکان در ارتباط هستند مثل انجمن‌ها، کتابخانه‌ها و کانون‌های پرورش فکری که برای تنظیم برنامه‌ها و رویکردها در اجرای آموزش فراگیر مهم و ضروری می‌باشند؛ لذا پرسش‌نامه CEFI-R از نظر ویژگی‌های روانسنجی در حد قابل قبولی می‌باشد. این ابزار می‌تواند تا حدود زیادی میزان آمادگی

معلمان برای اجرای آموزش فراگیر را بسنجند. این پرسش‌نامه برای مقاصد آموزشی و پژوهشی در مقطع ابتدایی مناسب است. ابزاری آسان برای استفاده مدارس می‌تواند در نظر گرفته شود چون در مدت کوتاهی می‌توانند به این پرسش‌نامه پاسخ دهند

تشکر و قدردانی

از استاد ارجمندم جناب آقای دکتر قلتاش به خاطر راهنمایی‌های گران‌بها و ارزشمندشان در تهیه و تدوین این پژوهش و تحقیق، تقدیر و تشکر می‌نمایم.

از استاد گرانقدر جناب آقای دکتر عراقیه که مشاوره این اثر را بر عهده گرفتند، نهایت تشکر و قدردانی را دارم.

از جناب آقای دکتر رستم پور گرامی و ارجمند به خاطر ویرایش و بررسی متن پرسش‌نامه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

تعارض منافع

تا جایی که محقق و مؤلف این مقاله جستجو و بررسی نموده است، محتوای این مقاله توسط اشخاص، شرکت یا مؤسسه‌ای انتفاعی یا غیر انتفاعی منتشر نگردیده است و با منافع هیچ مؤسسه‌ای یا اشخاصی تضاد ندارد.

منابع

- بهبودی، هاید؛ معظمی، مجتبی؛ هاشمی، سید محمود (۱۴۰۱). واکاوی مؤلفه‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان بنیادهای ویژه در آموزش و پرورش ایران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۴۵ (پیاپی ۷۲).
- طهماسب زاده شیخ‌لار، داوود؛ اسمی، کرامت؛ حسین نژاد، اکرم؛ قلی پور، سمیرا (۱۳۹۶). میزان برخورداری دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، سال دوم، پاییز ۹۶، شماره ۲، ۱-۲۰.
- قهرمانی تولایی، حدید؛ کاویانی، الهام (۱۴۰۰). مقایسه نگرش و سواد رایانه‌ای معلمان زن و مرد مدارس هوشمند در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایندهای آموزشی و اداری. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، سال هشتم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۲.
- کشته گر، ناهید؛ افضل، میثم؛ دست آموز، محمدرضا (۱۴۰۱). عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای آموزش فراگیر. (مرورسیستماتیک)، فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره سیزدهم، صفحات ۵۸-۷۸.

کریمی، امیر؛ رحمتی، رباب (۱۴۰۱). مصورسازی شبکه موضوعی تولیدات علمی حوزه کارورزی معلمان: توسعه حرفه‌ای معلم، ۲۰۲۲-۱۹۹۸

مالمیر، فرنگیس (۱۳۹۴). بررسی نگرش معلمان مدارس عادی دوره ابتدایی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی.

Ainscow, M., (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nord. J. Stud. Educ. Policy*, 2020, 6, 7-16.

Ainscow, M. Goldrick; S. Lieberman; A. Hopkins; D. Fullan; M. Hargreaves; A. (2010). Making sure that every child matters: Enhancing equity within education systems. *Second international handbook of educational change*, 2010, 869-882.

Altan; M. Z. (2020). Extrability and the Theory of Multiple Intelligences as a Phenomenon for an Inclusive Education Renewal. *European Journal of Special Education Research*, 2020, 5(3), 17-39.

Andersson, k; Liljenberg, m, (2007). Novice principals' attitudes toward support in their leadership. Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden. *international journal of leadership in education*.

Caprara; G.V. Barbaranelli; C. Borgogni; L. Steca; P., (2003,). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *J. Educ. Psychol.*, 2003, 95, 821-832.

Clark-Howard, K. (2019). Inclusive Education: How Do New Zealand Secondary Teachers Understand Inclusion and How Does This Understanding Influence Their Practice. *Kairaranga*, 2019, 20(1), 46-57.

Dally, K.A.; Ralston; Strnadová; Dempsey; Chambers; Foggett; Duncan, & J. (2019). Current issues and future directions in Australian special and inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 2019, 44(8), 57-7.

Del Pozo-Armentia, A.; Reyero, D.; Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educ. Philos. Theory*, 2020, 52, 1064-1076.

Eleweke & Rodda, C.J. ; M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 2002, 6(2), 113-126.

González-Gil, F.; Martín-Pastor, E.; Orgaz Baz, B.; Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: *The CEFI.R.Aula Abierta*, 2019, 48, 229-238.

Kielblock & Woodcock, s; s. (2023). Who's included and Who's not An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education? *Teaching and Teacher Education*, 2023 .

Opoku, m; Cuskelly; Pedersen; & Rayner, (2020). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana.

Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education. *Routledge Taylor & Francis Group .London and New York*.

Mittler, P. (2000). Working towards inclusive education: Social contexts. *London: Routledge* .

Ng & Kwan, S. W. (2020). Inclusive Education Teachers—Strategies of Working Collaboratively With Parents of Children With Special Educational Needs in Macau. *International Journal of Educational Reform*, 2020, 29(2), 191-207.

- Nikula,E; Pihlaja,; & Tapio,(2021).Visions of an inclusive school – Preferred futuresby special education teacher students.*international journal of inclusive education*,2021.
- Paju,B; Kajamaa,; Pirttimaa,; & Kontu,(2022).Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland.*Scandinavian Journal of Educational Research*, VOL. 66, NO. 3,427–440.
- Paseka & Schwab,A.(2020).Parents’ attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources.*Eur. J. Spec. Needs Educ.*,2020,35,254–272.
- Peters,S.J.(2003).Inclusive education: Achieving Education for All by including those with disabilities and special education needs.*Washington, DC: The World Bank* .
- Ross-Hill,(2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), pp. 188–198, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135>
- Rojo-Ramos,J; Gomez-Paniagua ,S; Barrios-Fernandez,S; Garcia-Gomez ,A; Carmelo Adsuar,J; Sáez-Padilla,J and Muñoz-Bermejo,L (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teacher’Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*2022.10(2).228
- Rueckert; Phineas (2018). 7 Reasons Why Finland May Be the Best in the World for Education .<https://www.globalcitizen.org/en/content/finland-best-country-in-the-world-education>.
- Sadikovna ,r.kh,(2023). the importance of inclusive education in solving the problem of equality in the education of children with special needs. *Web of scientist :international scientific research jou*.
- Sanahuja, A; Moliner, O & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1),111
- Santiago,P; Cerna. (2020).directorate for education and skills education policy committee.Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) EDU/EDPC(2019)11/REV2.
- Schuelka,M.J.(2018).The cultural production of the ‘disabled’ person: Constructing student difference in Bhutanese schools.*Anthropology and Education Quarterly*,49(2),-,pp. 183–200.
- Umesh Sharma; Laura Sokal; Mian Wang; Tim Loreman,(2021).Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study.*Teaching and Teacher Education*,107,pp. 103506.
- UN (2016).General comment No. 4 – Article 24: Right to inclusive education.CRPD. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx>.
- Wray,Emma; Sharma,; Subban,(2022).Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review.*Teaching and Teacher Education*,117,pp.103800
- Wilson,c; Wolfson,i.m; dorkin,k,(2020).School environment and mastery experience as predictors of teachers’ self-efficacy beliefs towards inclusive teaching.*International Journal of Inclusive Education*.,24(2)
- Yada,a, b. Akie; Leskinen; Savolainen; Schwab,(2021).Meta-analysis of the relationship between teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusive ducation.*Teaching and Teacher Educatio*.