

رابطه و مقایسه نگرش به فراگیرسازی و خودکارآمدی معلمان ویژه و عادی دارای دانش آموز با

اختلال طیف اتیسم

عباسعلی تقی پور جوان*، غلامعلی افروز^۱، سعید حسن زاده^۲، مسعود لواسانی^۳

(۱) دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(۲) استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(۳) دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(۴) دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

* مسئول: abbas.javan.t@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۹۸/۱۱/۱۶

تاریخ دریافت مقاله ۹۸/۰۵/۰۲

چکیده

پژوهش با هدف بررسی مقایسه ای نگرش و خودکارآمدی معلمان ویژه و عادی دارای دانش آموز اختلال طیف اتیسم انجام گرفت. روش پژوهش علی مقایسه ای بود. جامعه پژوهش تمام معلمان آموزش ویژه و معلمان آموزش عادی دارای دانش آموز اختلال اتیسم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در استان مازندران بود. نمونه مورد نظر ۳۰ معلم بودند که برای انتخاب نمونه از بین مدارس استثنائی در استان ۱۵ معلم و از معلمان آموزش عادی دارای دانش آموز اختلال اتیسم ۱۵ معلم به صورت تصادفی انتخاب و مورد ارزیابی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه نگرش سنجی آموزش فراگیر سعیدی و سلیمانوندی (۱۳۸۵) و خودکارآمدی معلم اسپانن، موران و وولفولک (۲۰۰۱) بود. داده ها با آمار توصیفی و روش آماری T مستقل و ضریب همبستگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد بین نگرش و خودکارآمدی معلمان آموزش عادی و معلمان آموزش ویژه در فراگیرسازی دانش آموزان اتیسم تفاوت معناداری وجود دارد و در ابعاد مختلف معلمان ویژه از نگرش و خودکارآمدی بهتری نسبت به معلمان عادی قرار دارند. همچنین بین نگرش و خودکارآمدی معلمان در فراگیرسازی دانش آموزان اتیسم ارتباط وجود دارد.

کلید واژه گان: نگرش، خودکارآمدی، فراگیرسازی، اتیسم، معلمان آموزش ویژه

مقدمه

دیلنبرگر، جردن، مک کیر و کینان^۴، ۲۰۱۵؛ مرکز کنترل و پیشگیری از بیماریها^۵، ۲۰۱۶؛ تا آنجایی که شیوع این اختلال را ۱ در ۶۸ تخمین می زنند (مرکز کنترل و پیشگیری از بیماریها، ۲۰۱۶، ۲۰۱۱؛ کانون ملی سلامت آمریکا^۶، ۲۰۱۶). در ایران بیش از ۱ میلیون و ۳۰۰ هزار کودک درخودمانده ۵ ساله هستند (۲۶/۶ در هر ۱۰۰۰۰ کودک) (صمدی، محمودی زاده و مک کانکی^۷، ۲۰۱۲).

اختلال طیف اتیسم یک شرایط رشدی مادام العمر است که با مشکلات مشخص در تعامل و ارتباطات اجتماعی، توانایی تفکر و رفتار انعطاف پذیر و ادراک و مدیریت محرک های حسی شناسایی می شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۱، ۲۰۱۳؛ بلومبرگ و براملت، کوغان، اسپچیو، جونز و لو^۲، ۲۰۱۳). در سالهای اخیر شیوع اختلال طیف اتیسم^۳ به شدت افزایش یافته است (آری^۳، ۲۰۱۷؛

4 -Arv

5 - Dillenburger, Jordan, McKerr & Keenan

6 -Center for Disease Control and Prevention(CDC)

7 -National Institute of Health

8 - McConkey

1 -American Psychiatric Association(APA)

2 -Blumberg, Bramlett, Kogan, Schieve, Jones & Lu

3 - Autism Spectrum Disorder

نسبت به نبود زمینه لازم در جهت داشتن تمرینات آماده سازی کافی (فینک و همکاران، ۲۰۰۹؛ راس-هیل^{۱۴}، ۲۰۰۹)، و فقدان پشتیبانی مدارس و منابع مدارس ماندل، استامر، شین، ژی، رسینگر و مارکوس^{۱۵}، ۲۰۱۳؛ راس-هیل، ۲۰۰۹؛ جردن^{۱۶}، ۲۰۰۵)، و اعتماد بنفس لازم برای رویارویی با دانش آموزان اختلال طیف اتیسم در کلاس درس عمومی نگرانی دارند (نیمانه و توبل^{۱۷}، ۲۰۱۰؛ لیلی^{۱۸}، ۲۰۱۵)؛ معلمان ممکن است در صورت وجود آموزش برای تدریس به کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در کلاس درسشان، اشتیاق لازم را به دست آورند (شارما، سیمی و فورلین^{۱۹}، ۲۰۱۵؛ شارما، جیتیکو، مکناوی و فورلین^{۲۰}، ۲۰۱۸).

برای یک فراگیرسازی موفق معلمان می بایست نسبت به آموزش برای تدریس به کودکان دارای اختلال اتیسم و جایدهی آنان در برنامه درسی عمومی یک تغییر عمده در نگرش و ادراکشان ایجاد کنند (چانگ، چانگ، ادگار-اسمیت، پالمر، دلامبو و هانگ^{۲۱}، ۲۰۱۵؛ اُروکی، مین و کوپر^{۲۲}، ۲۰۰۸). نگرش ها و ادراکات معلم جزو کلیدی ارزیابی موفقیت برنامه فراگیرسازی اتیسم است (راس-هیل، ۲۰۰۹). تحقیقات نشان می دهد که نگرش مثبت معلم برای موفقیت در آموزش افراد دارای اختلال اتیسم در آموزش فراگیر بسیار مهم است (گاراد و همکاران، ۲۰۱۹؛ لی، ینگ، تریسی و بارکر^{۲۳}، ۲۰۱۵؛ دی بوئر و سیمپسون^{۲۴}، ۲۰۰۹). علیرغم افزایش شیوع اختلال طیف اتیسم و ادغام این دانش آموزان در مدارس عادی، همچنان درک عمومی از این اختلال کم است. نگرش ها به عنوان یک علاقه پایدار شخص یا ارزیابی شناختی و احساسات

که اکنون به سن تحصیلات رسیده اند. به واسطه این شیوع رو به افزایش، در دهه گذشته یک افزایش چشمگیر در تعداد دانش آموزان دارای اختلال طیف اتیسم که تحت آموزش فراگیر قرار گرفته اند، دیده شده است (گاراد، راینر و پترسن^۱، ۲۰۱۹؛ برادلی^۲، ۲۰۱۷؛ سیگمون، تاکت و آزانو^۳، ۲۰۱۶؛ ماجکو^۴، ۲۰۱۶). فراگیرسازی بستری است که در آن دانش آموزان دارای نیاز ویژه در کنار سایر همسالان خود در آموزش عمومی، آموزش می بینند و خدمات ویژه برای دانش آموزان فراهم می گردد (فورلین، ارلی، لرمین و شارما^۵، ۲۰۱۱). علیرغم همه تعریف ها هنوز تعریف کامل و پذیرفته شده از آموزش فراگیر درک نشده است (یانگ، مک نامارا و کافلان^۶، ۲۰۱۷؛ وینتر و اُرا^۷، ۲۰۱۰). با توجه به ورود دانش آموزان دارای اختلال طیف اتیسم به آموزش عمومی نقش معلمان به طور چشمگیری تغییر کرده است (رودت-کابلنز^۸، ۲۰۱۷)؛ و آنان دارای مسئولیت اضافی و جدید نسبت به افراد دارای این ناتوانی شده اند (باس بی و اینگرام، برون، الیور و لیونز^۹، ۲۰۱۲). با حضور این افراد در کلاسهای درس عمومی، حمایت های ویژه و آموزش مدیریت های کلاس های تخصصی برای معلمان آموزش عمومی مورد نیاز است (فرایل و هریس^{۱۰}، ۲۰۱۱).

اگر چه بسیاری از معلمان آموزش عمومی به اندازه کافی آمادگی لازم را برای برآورده ساختن نیازهای متنوع کودکان با اختلال طیف اتیسم در محیط فراگیر را دارند (فینک، فرینک، مک ناقتون و دراگر^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ سگال و کمپل^{۱۲}، ۲۰۱۲، مک کاری و مک هاتون^{۱۳}، ۲۰۱۱)؛ اما

1 -Garad, Rayner & petersen

۲-Bradly

3 - sigmon, Tackett, M. E., & Azano,

4 -Majoko

5 -Forline, Earle, Loreman & Sharma

6 -Young , McNamara & Coughlan

7 - Winter & O'Raw,

8 -Rodes & Coblentz

9 -Busby & et al

10 -Ferraioli & Harris

11 -Fink , Finke, McNaughton & Drager

12 -Segall & Campell

13 -McCray & McHatton

14 -Ross-Hill

15 -Mandell, Stahmer, Shin, Xie, Reisinger & Marcus

16 -Jordan

17 -Nimante & Tubele

18 - Lilley

19 -Sharma, Simi & Forlin

20 - Sharma, Jitoko, F., Macanawai, S. S., & Forlin

21 - Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, DeLambo & Huang

۱۴- O'Rourke .Main & Cooper

23 -Lee , Yeung, Tracey & Barker

24 -De Boer & Simpson

فورتل، گومز و بدن^{۱۲} (۲۰۰۳) و مک کریمن^{۱۳} (۲۰۱۵) اظهار می‌دارند که در حال حاضر نسبت قابل توجهی از معلمان در سیستم آموزش عمومی، آمادگی لازم برای آموزش به دانش آموزان با نیازهای ویژه و به خصوص دانش آموزان با اختلال طیف اتیسم را ندارند. چارلی^{۱۴} (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی نشان داد که نگرش معلمان آموزش ویژه به سمت فراگیرسازی به طور معناداری مثبت تر از معلمان است که در آموزش عمومی تدریس می‌کنند و خودکارآمدی بالاتر با نگرش بهتر به سمت فراگیرسازی مرتبط است. میهی^{۱۵} (۲۰۱۶) در پژوهشی درباره خودکارآمدی معلمان استثنایی و عادی برای فراگیرسازی دانش آموزان اتیسم به این نتیجه رسید که تفاوت معنی داری بین گزارش خودکارآمدی معلمان و رشته تحصیلی وجود ندارد اما این تفاوت معنی دار در خود کارآمدی و محیط کلاس فراگیر وجود دارد و معلمان در کلاسهای فراگیر با حمایت اضافی خودکارآمدی بالاتری گزارش کرده اند. دانیلز^{۱۶} (۲۰۱۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معلمان آموزش ویژه خود کارآمدی بالاتری برای فراگیرسازی افراد با نیاز ویژه و همکاری با معلمان عادی دارند. جانن، هریس و مسیبو^{۱۷} (۲۰۰۳) نشان دادند که تعهد به رویکرد نظری و نگرش مثبت منجر به عملکرد بهتر و کارایی حرفه ای تر در کار با دانش آموزان اتیسم می‌شود.

اگر چه مقدار زیادی پژوهش پیرامون نگرش و خودکارآمدی معلمان برای فراگیرسازی در ادبیات خارج از کشور وجود دارد لیکن آنها به طور خاص برای دانش آموزان با اختلال طیف اتیسم که به تازگی در مدارس عادی حضور گسترده ای دارند، انجام نگرفته و اطلاعات کمی پیرامون نگرش و خودکارآمدی معلمان نسبت به فراگیرسازی این افراد وجود دارد. از طرف دیگر

عاطفی و گرایش های عملی به برخی اشیا یا داده ها معرفی می‌شود (انگسترن و رول-پترسون^۱، ۲۰۱۴؛ چیتو و چوی^۲، ۲۰۱۰). نگرش معلمان و سایر عوامل آموزشی می‌تواند یک پیش بینی کننده مهم در موفقیت (دیلنبرگر و همکاران، ۲۰۱۵)، و یک نقش حیاتی در موفقیت اجتماعی و تحصیلی دانش آموز اتیسم داشته باشد (آماندا و بارون-هومز^۳؛ ۲۰۱۳) باشد. عامل تعیین کننده در نگرش معلم، آشنایی آنها با ویژگی های این گروه از دانش آموزان و آمادگی برای پذیرش چالش های آموزش در کلاس درس و خودکارآمدی نسبت به فراگیرسازی است (رازالی، توران، کمرالزمان، صالح و یاسین^۴، ۲۰۱۳؛ آسان، شارما و دپلر^۵، ۲۰۱۲؛ چاندلر-آلکات و کلاث^۶، ۲۰۰۹).

خودکارآمدی معلم باوری است که یک معلم در مورد توانایی خود برای طراحی، آموزش و مدیریت راهبردهای آموزشی در کلاس دارد (اسکالویک و اسکالویک^۷، ۲۰۰۹). سطوح خودکارآمدی معلم عامل مهمی برای همه معلمان برای تدریس در آموزش عمومی و آموزش ویژه است (لی، پاترسون و وگا^۸، ۲۰۱۱). تمرینات ویژه در روش های مداخله احتمال افزایش خودکارآمدی معلمان برای آموزش کودکان با اختلال طیف اتیسم را افزایش خواهد داد (سی یو و هو^۹، ۲۰۱۰؛ کانستبل، گروسی، مونیز و ریان^{۱۰}؛ ۲۰۱۳). بیاسوتی^{۱۱} (۲۰۱۳) خودکارآمدی معلمان در کار با دانش آموزان دارای اتیسم را زمینه موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنها می‌داند.

1 -Engstrand & Roll-Peterson

2 -park & et al

۱۷- Amanda & Barnes-Homes

4 -Razalli, Toran, Kamaralzaman, Salleh & Yasin

5 -Asan, Sharma & Deppler

6- Chandler- Olcott & Kluth

7-Skaalvik & Skaalvik

8 -Lee, Patterson & Vega

9 -Siu & HO

10 -Constable , Grossi, Moniz& Ryan

11 -Biasotti

12 -Furtell , Gomez & Bedden

13 -McCrimmon

14 -Charly

15 -Meyhew

16 -Daniels

17 -Jannet, Harris & Mesibov

برای اجرای فراگیرسازی شامل سوالات ۷۰-۱۰۴؛ نگرش نسبت به جو یادگیری شامل سوالات ۲۶، ۲۵، ۲۲، ۱۰، ۷، ۸، ۲۷؛ نگرش نسبت به نتایج حاصل از فراگیرسازی شامل سوالات ۲۲، ۶۸، ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶، ۲۴ و ۶۹) می باشد. بخش سوالات نگرشی پرسشنامه بر مبنای الگوی ۶ درجه ای مقیاس لیکرت سنجیده می شود و پاسخگویان با عبارات به طور کامل موافق، موافق، تا حدودی موافق، تا حدودی مخالف، مخالف و به طور کامل مخالف به این سوالات پاسخ می دهند. نمره این سوالات بین ۶+ تا ۱+ متغیر است. از مجموع سوالات پرسشنامه، ۶ سوال (۲۵/۲۶/۲۷/۲۸/۲۹/۳۰) دارای نمره منفی هستند که نمرات معکوس در مورد آنها اعمال می گردد. بدین ترتیب مجموع نمرات هر فرد در نگرش کلی بین ۱۰۴ تا ۶۲۴ است. کسب ۷۵ درصد و بیشتر نشانگر نگرش مثبت؛ بین ۵۰ تا ۷۵ درصد نشانگر نگرش تا حدودی مثبت، بین ۲۵ درصد تا ۵۰ درصد نشانگر نگرش تا حدودی منفی و ۲۵ درصد پایین تر، نشانگر نگرش منفی نسبت به فراگیرسازی است.

روایی محتوایی و اعتبار این پرسشنامه در مطالعه سلیمان ونندی آذر (۱۳۸۵)؛ به نقل از فتح قریب بیگدلی و حسن زاده، (۱۳۸۹) تعیین شد. بدین منظور پرسشنامه در اختیار ۱۰ نفر از استادان و صاحب نظران قرار گرفت و با توجه به نظرات داوران موارد مبهم اصلاح شد. مقدار آلفای کرونباخ برای عبارت نگرش کلی و هریک از حیطه های فلسفه فراگیرسازی، احساس کفایت برای کار با دانش آموز دارای نارسایی، پشتیبانی های فراهم شده برای آنان در اجرای فراگیرسازی، روابط کودکان عادی و دارای نارسایی در کلاس فراگیر، یادگیری در کلاسهای عادی و نتایج حاصل از فراگیرسازی به ترتیب: ۰/۹۱۲، ۰/۹۳۶، ۰/۹۱۴، ۰/۹۴۶، ۰/۷۶۹، ۰/۸۰۹، ۰/۹۷۱. به دست آمد که همسانی درونی بالای آزمون را نشان می دهد. همچنین در این پژوهش، همسانی درونی کل آزمون به روش آلفای کرونباخ و نیز دونیمه سازی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۷۹ به دست آمد که نشانگر اعتبار مطلوب آزمون حاضر می باشد. در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون T گروههای مستقل و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده بود.

مقیاس خودکارآمدی معلم: مقیاس خودکارآمدی معلم توسط اسچانن، موران و وولفولک^۱ (۲۰۰۱) ساخته شده است که از ۲۴ گویه و ۳ خرده مقیاس درگیر کردن فراگیر

پژوهشهای داخلی نیز تا به حال به بررسی متغیرهای حاضر برای معلمان دارای دانش آموز اتیسم نپرداخته اند؛ از اینرو پژوهش حاضر تلاش دارد نگرش به فراگیرسازی و خودکارآمدی دو گروه معلمان آموزش ویژه و آموزش عادی را بررسی مقایسه کند و رابطه بین دو متغیر نگرش و خودکارآمدی را بررسی کند.

روش شناسی

طرح پژوهش از نوع علی-مقایسه ای است. جامعه آماری را همه معلمان ویژه و عادی دانش آموزان دارای اختلال طیف اتیسم شاغل به تحصیل در استان مازندران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل می داد. به دلیل محدود بودن تعداد دانش آموزان دارای اتیسم به ویژه در مدارس عادی، نمونه مورد نظر ۳۰ معلم بودند که به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. بدین منظور با توجه به لیست تهیه شده از اداره استثنایی استان مازندران و گزارشات خانواده های افراد اتیسم از حضور فرزندشان در مدارس عادی، از میان معلمان دارای دانش آموز اتیسم در مدارس استثنایی و مدارس اتیسم در استان مازندران ۱۵ معلم و از معلمان آموزش عادی دارای دانش آموز اختلال اتیسم ۱۵ معلم به صورت تصادفی انتخاب و مورد ارزیابی قرار گرفتند.

ابزار پژوهش عبارت بود از:

پرسشنامه نگرش سنجی آموزش فراگیر: پرسشنامه نگرش سنجی آموزش فراگیر توسط سعیدی و سلیمانوندی در سال ۱۳۸۵ با اقتباس از برخی پرسشنامه های مشابه ساخته شده و شامل ۲ بخش است: بخش اول به اطلاعات زمینه ای و جمعیت شناختی معلمان شرکت کننده در پژوهش اختصاص دارد که مشتمل بر ۹ سوال (سن، جنسیت، میزان تحصیلات، وضعیت تاهل، رشته تحصیلی، تجربه داشتن فرزند دارای نارسایی در خانواده، گذراندن دوره های آموزش فراگیر، سابقه کاری و پایه تدریس در مدرسه) می باشد؛ بخش دوم در ارتباط با نگرش معلمان می باشد که مشتمل بر ۱۰۴ سوال و ۶ حیطه اصلی فراگیرسازی (نگرش نسبت به فراگیرسازی، شامل سوالات ۱-۲۹؛ نگرش نسبت به احساس کفایت ۳۰-۵۹؛ نگرش نسبت به کودکان عادی و کودکان دارای ناتوانی ۶۰-۶۹؛ نگرش نسبت به تامین پشتیبانی های لازم

1. Tschannen-Moran & Woolfolk

کلاس برابر با ۰/۷۳ به دست آمد. ضرایب آلفا به همراه شاخص های توصیفی دیگر در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- ضرایب پایایی مقیاس خودکارآمدی معلمان در نمونه ۲۵۲ نفری

مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	ضرایب آلفا
درگیر کردن فراگیران	۱۵/۲۱	۴/۳۸	۰/۷۶
روش های تدریس	۱۹/۷۱	۴/۶۳	۰/۶۹
مدیریت کلاس	۱۵/۹۷	۴/۱	۰/۷۳
کل مقیاس	۷۷/۱۲	۱۴/۵۲	۰/۸۳

پس از برگردان مقیاس به فارسی و بررسی صحت ترجمه آن، روایی آن به وسیله ی چند تن از متخصصان مورد قضاوت قرار گرفت و روایی صوری آن در سطح مناسبی گزارش شد. علاوه بر آن، با انجام تحلیل عوامل به روش مولفه های اصلی بر روی گویه های مقیاس، مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۷۱ و مقدار عددی شاخص χ^2 در آزمون کرویت بارتلت نیز برابر با ۴۲۹۰/۰۳ به دست آمد، که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و حاکی از کفایت نمونه و متغیرهای وارد شده برای انجام تحلیل عاملی بود.

یافته ها

برای بررسی ویژگی های گروه نمونه از آمار توصیفی و برای بررسی مقایسه نگرش و خودکارآمدی معلمان معلمان ویژه و عادی از آزمون T مستقل و برای بررسی ارتباط بین دو متغیر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته های توصیفی نشان می دهد درصد فراوانی معلمان زن در هر دو گروه معلمان ویژه (۷۳ درصد) و معلمان عادی (۶۰ درصد) بیش تر از جنس مرد در گروه معلمان ویژه (۲۷ درصد) و معلمان عادی (۴۰ درصد) است. همچنین بر حسب مدرک تحصیلی بیشترین فراوانی مربوط به دوره تحصیلی کارشناسی (در گروه معلمان ویژه ۶۰ درصد، در گروه معلمان عادی، ۶۷ درصد) در هر دو گروه است. در حالیکه در گروه معلمان ویژه فراوانی مدرک تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر ۲۷ درصد و مدرک کاردانی و پایین تر ۱۳ را شامل می شود اما در گروه معلمان عادی فراوانی مدرک تحصیلی کاردانی و پایین تر ۲۰ درصد و کارشناسی ارشد و

(۷ سوال)، راهبردهای آموزشی (۹ سوال) و مدیریت کلاس (۸ سوال) تشکیل شده است که به منظور سنجش خودکارآمدی معلم بکار می رود. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه ای می باشد که برای گزینه های «خیلی کم»، «کم»، «تاحدودی»، «زیاد» و «خیلی زیاد» به ترتیب امتیازات ۰، ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می شود. جمع نمرات گویه ها، نشان دهنده نمره کارآمدی کلی است. نمره بالاتر حاکی از خودکارآمدی بالاتر است. لازم به ذکر است که علاوه بر نمره کلی، این مقیاس سه نمره فرعی مربوط به خرده مقیاس های خودکارآمدی در درگیر کردن دانش آموزان در امور تحصیلی، خودکارآمدی در روش های تدریس و خودکارآمدی در مدیریت کلاس را ارائه می دهد.

درگیر کردن فراگیر ۲۲-۱۴-۱۲-۹-۶-۴-۲-۷
راهبردهای آموزشی ۲۴-۲۳-۲۰-۱۸-۱۷-۱۱-۱۰-۸-۷
۹

مدیریت کلاس ۸ ۲۱-۱۹-۱۶-۱۵-۱۳-۵-۳-۱
اعتبار سازه ی این مقیاس، به وسیله تی اسپانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) با روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی مناسبی را متشکل از سه عامل یادشده به دست داده است. این محققان، پایایی مقیاس را با روش همسانی درونی تعیین و مقادیر آلفا را برای کل مقیاس و خرده مقیاس ها برابر با جدول ۱ گزارش کرده اند.

جدول ۱- پایایی مقیاس خودکارآمدی معلم و مولفه های آن

شاخص	میانگین	انحراف استاندارد	ضرایب آلفا
کل مقیاس	۷۵/۶۵	۱۵/۴۵	۰/۹۴
درگیر کردن فراگیران	۱۹/۵۶	۴/۳۲	۰/۸۷
روش های تدریس	۱۸/۷۶	۵/۷۸	۰/۹۰
مدیریت کلاس	۱۸/۵۴	۵/۶۵	۰/۹۰

در پژوهش حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) برای سنجش پایایی مقیاس، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل مقیاس برابر با ۰/۸۳ محاسبه شد. پایایی هر کدام از خرده آزمون ها متناسب با عوامل استخراج شده ی این مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای خرده مقیاس خودکارآمدی در درگیر کردن دانش آموزان در امور تحصیلی برابر با ۰/۷۶، برای خرده مقیاس خودکارآمدی در روش های تدریس برابر با ۰/۶۹ و برای خرده مقیاس خودکارآمدی در مدیریت

بالاتر ۱۳ درصد است. میانگین سنی در معلمان ویژه ۳۶/۸۱ با انحراف معیار ۵/۱۲ است. ۳۸/۲۷ با انحراف معیار ۶/۵۱ و در معلمان عادی میانگین

جدول ۳- مقایسه نگرش و خودکارآمدی و مولفه های آنها در دو گروه معلمان ویژه و عادی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	مقدار T	درجه آزادی	سطح معناداری
نگرش (کل)	ویژه	۵۲۷/۵۷	۴۲/۴۱	۱۱/۴۷	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۴۱۷/۲۰	۳۱/۲۹			
نگرش نسبت به فراگیرسازی	ویژه	۱۴۵/۸۷	۱۶/۸۲	۷/۱۵	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۱۱۵/۹۷	۱۵/۵۳			
نگرش نسبت به احساس کفایت	ویژه	۱۳۸/۷۷	۱۸/۷۴	۶/۱۲	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۱۱۱/۸۰	۱۵/۲۱			
نگرش نسبت به کودکان عادی و کودکان با ناتوانی	ویژه	۴۳/۰۳	۸/۶۴	۹/۲۰	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۳۶/۵۰	۴/۷۳			
نگرش نسبت به تامین پشتیبانی	ویژه	۱۲۸/۷۰	۱۴/۲۰	۴/۲۶	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۱۱۵/۲۷	۹/۸۴			
نگرش نسبت به جو یادگیری	ویژه	۳۳/۲۰	۴/۶۲	۸/۶۱	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۲۲/۵۷	۳/۶۷			
نگرش نسبت به نتایج حاصل از یادگیری	ویژه	۳۳/۹۷	۴/۶۲	۸/۲۶	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۲۵/۱۰	۳/۶۳			
خودکارآمدی (کل)	ویژه	۶۹/۸۰	۶/۹۵	۱۰/۹۳	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۵۲/۸۷	۴/۹۵			
درگیر کردن فراگیران	ویژه	۲۲/۴۷	۳/۸۷	۶/۰۵	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۱۷/۱۷	۱/۹۱			
روش های تدریس	ویژه	۲۵/۵۳	۳/۳۲	۸/۹۳	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۱۸/۹۰	۲/۳۵			
مدیریت کلاس	ویژه	۲۳/۰۳	۲/۹۷	۸/۴۷	۲۸	۰/۰۰۱
	عادی	۱۷/۴۳	۲/۸۰			

در جدول ۴ مشاهده می شود ضریب همبستگی بین نگرش به فراگیرسازی و خودکارآمدی معلمان $r=0/73$ است که سطح معناداری آن کوچکتر از ۰/۰۵ است. بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می شود بین نگرش به فراگیرسازی و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین در معلمان ویژه این همبستگی $r=0/85$ و در معلمان عادی $r=0/67$ است.

همانطور که جدول ۳ نشان می دهد تفاوت معناداری در متغیر نگرش و خرده مولفه های آن و متغیر خودکارآمدی و خرده مولفه های آن بین دو گروه معلمان ویژه و معلمان عادی دارای دانش آموز اتیسم نسبت به فراگیرسازی در آموزش و پرورش عادی وجود دارد. معلمان ویژه نگرش بهتر و آمادگی بیشتری برای این رویکرد دارند. همچنین معلمان ویژه نسبت به معلمان عادی کارآمدی بیشتری برای تدریس به دانش آموزان اتیسم دارند.

جدول ۴- ضریب همبستگی پیرسون برای رابطه نگرش و خودکارآمدی

همبستگی	تعداد	سطح معناداری

۰/۰۰۱	۳۰	۰/۷۳	
۰/۰۰۱	۱۵	۰/۸۵	معلمان ویژه
۰/۰۰۱	۱۵	۰/۶۷	معلمان عادی

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر نگرش دو گروه از معلمان ویژه و عادی دارای دانش آموز اختلال طیف اتیسم شاغل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در استان مازندران بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری بین دو گروه از معلمان ویژه و عادی نسبت به فراگیری دانش آموزان دارای اتیسم در مدارس عادی وجود دارد. یافته‌ها مبین این نکته است که معلمان آموزش عادی در نگرش مثبت‌تر و بهتری نسبت به فراگیرسازی، نگرش نسبت به احساس کفایت، نگرش نسبت به کودکان عادی و کودکان دارای ناتوانی، نگرش نسبت به تامین پشتیبانی‌های لازم برای اجرای فراگیرسازی، نگرش نسبت به جو یادگیری و نگرش نسبت به نتایج حاصل از فراگیرسازی نسبت به معلمان عادی دارای دانش آموز اتیسم دارند. همچنین معلمان ویژه در خودگزارشی نشان دادند که از احساس خودکارآمدی بالاتری در درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس برای کودکان دارای اتیسم نسبت به معلمان عادی دارند. همچنین یافته‌های پژوهش حاکی از آنست که نگرش با خودکارآمدی رابطه مثبت و مستقیم دارد و نگرش بالاتر سبب احساس خودکارآمدی بالاتر خواهد شد.

نتایج پژوهش حاضر را با نتایج فورتل و همکاران، (۲۰۰۳) و مک کریمن (۲۰۱۵)، چارلی (۲۰۱۵)، لی و همکاران (۲۰۱۵)، میهی (۲۰۱۶)، دانیلز (۲۰۱۸) همسو است. جانت و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد که بین نگرش و خودکارآمدی ارتباط مستقیم وجود دارد. مک کولاً (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که یک ارتباط مثبت بین خودکارآمدی معلم، رشته تخصصی،

حمایت تخصصی از رشد تجارب و توان بالقوه در معلم وجود دارد که می‌توان با نتایج پژوهش همسو دانست. در تبیین تفاوت نگرش و خودکارآمدی معلمان ویژه و معلمان عادی نسبت به فراگیرسازی کودکان با اختلال طیف اتیسم و همبستگی دو متغیر می‌توان گفت اکثر معلمان عادی با آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌های فراگیرسازی که متولی آن در کشور سازمان آموزش و پرورش استثنایی است، آشنایی ندارند و با مشکل نبود آموزش صحیح و اطلاع‌رسانی نسبت به فراگیرسازی روبرو هستند، این درحالی است که معلمان آموزش ویژه به واسطه ارتباط بیشتر با سازمان استثنایی بیشتر در ارتباط با روند و چگونگی بخشنامه‌ها و آیین نامه‌های آن هستند. این عدم اطلاع کافی سبب عدم درک درست از برنامه‌های فراگیرسازی در معلمان عادی شده و آن را امری تحمیلی و دستوری نشان می‌دهد. باورهای اشتباه و عامه‌پسند، عدم آموزش کافی در زمان دانشجویی، عدم دسترسی به منابع کافی برای فراگیرسازی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در راستای جایدهی دانش آموزان با اختلال طیف اتیسم در مدارس عادی می‌تواند از جمله عوامل اساسی برای سطوح پایین نگرش و خودکارآمدی معلمان عادی در این بعد باشد. از دیگر سو در بعد رفتاری نگرش، عدم آموزش کافی و تجربی معلمان در برنامه‌های قبل خدمت و حین خدمت، عدم داشتن تجربه کافی در آموزش به دانش آموزان با اتیسم، عدم تطابق رشته تخصصی معلمان عادی با آموزش کودکان استثنایی و کمبود امکانات می‌تواند از دلایل اصلی سطوح پایین نگرش معلمان و تفاوت آن با معلمان آموزش ویژه محسوب گردد.

یکی دیگر از تبیین‌های احتمالی تفاوت سطح نگرش و خودکارآمدی معلمان ویژه و عادی برای فراگیرسازی دانش آموزان با اتیسم، تجارب آموزشی آن‌ها در داشتن

دانش افزایی تخصصی برای معلمان طراحی گردد و همچنین عوامل موثر بر بهبود نگرش، افزایش خودکارآمدی معلمان، موفقیت آموزشی دانش آموزان بررسی گردد. به دلیل محدود بودن تعداد دانش آموزان با اختلال طیف اتیسم در مدارس عادی و نمونه پژوهش تعمیم نتایج می بایست با احتیاط صورت گیرد.

منابع

فتح قریب بیگدلی، روح اله، و حسن زاده، سعید (۱۳۸۹). *نگرش به آموزش فراگیر و عوامل موثر بر آن در مدیران مدارس، فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۰(۴)، ۳۵۹-۳۶۸.

Ahsan. M. T.. Sharma. U.. & Denneker. J. M (2012). *Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh*. International Journal of whole schooling, 8(2), 1-20.

Amanda, K., & Barnes-Homes, D. (2013). *Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology*. Research in Developmental Disabilities, 34(1), 17-28.

American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition – DSM- 5*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.

Ary. S. L. (2017). *Parents' Perception of a School-Based Inclusion Program for their Children with Autism*. Doctoral Dissertations, University of Walden.

Avramidis. E.. Bavliiss. P.. & Burden. R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. Educational psychology, 20(2), 191-211.

Biasotti. N. (2011). *The Impact of Professional Development Training in Autism and Experience on Teachers' Self-Efficacy*. Doctoral Dissertations, University of Walden

Blumberg. S. J.. Bramlett. M. D.. Kogan. M. D.. Schieve. L. A.. Jones. J. R.. & Lu. M. C. (2013). *Changes in Prevalence of Parent-Reported Autism Spectrum*

این افراد در کلاس درس است. اورامیدیس، بلیس و بردن^۱ (۲۰۰۰) نیز بیان می کنند یکی دیگر از عوامل مهم در نگرش معلمان نسبت به فراگیرسازی، تجربه کار با دانش آموزان با ناتوانایی ها می باشد. تجربه آموزش دادن به دانش آموز با اختلال اتیسم می تواند علیرغم تحت تاثیر قراردادن ابعاد مختلف نگرش، میزان خود کارآمدی معلمان را تعیین کند. داشتن سابقه تدریس به دانش آموزان با اختلال اتیسم سبب افزایش اعتمادبنفس معلمان در تدریس (سابان و شارما، ۲۰۰۶)، شناخت بهتر نیازهای آنها، تسلط به روشهای تدریس و ابتکار در تدریس می شود. تحقیقات قبلی (آسان، شارما و دپلر، ۲۰۱۱؛ تی اسپانن - موران و هوی^۲، ۲۰۰۱) نشان داد، همانطور که نگرش می تواند خودکارآمدی را تحت تاثیر قرار دهد؛ خودکارآمدی نسبت به فراگیرسازی، موفقیت ها و رفتارهای معلمان و نگرش های آنها و مهارتهای مدیریتی کلاس درس را بهبود می بخشد.

یکی دیگر از عوامل تاثیر گذار بر خودکارآمدی معلمان در تدریس به دانش آموزان با اتیسم، ارتباط است. بسیاری از معلمان در آموزش عادی نسبت به ایجاد رابطه سازنده و مکفی با افراد دارای نقص ارتباطی دچار تردید هستند. همین تردید ها باعث می شود معلمان نسبت به توانمندی خود در درگیر کردن دانش آموزان با اختلال اتیسم در جریان تدریس دچار تردید باشند. این درحالی است که معلمان آموزش ویژه در ابتدای دوره های آموزشی خود تسلط کافی نسبت به راهکارهای ارتباطی با دانش آموز با اختلال اتیسم را آموخته و نسبت به ایجاد ارتباط از اطمینان برخوردار هستند. تسلط به راهکارهای ارتباطی باعث می شود معلمان به راحتی بتوانند دانش آموزان را در فرایند درس مشارکت داده و زمینه مدیریت کلاس را فراهم کنند.

با توجه به روند رو به رشد حضور دانش آموزان با اتیسم پیشنهاد می گردد برنامه های توسعه حرفه ای و

1 - Avramidis, Bavliiss & Burden

2 - Tschannen-Moran & Hoy

- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). *Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers*. Journal of Research in Special Educational Needs, 14(3), 170-179.
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). *Effective educational inclusion of students on the autism spectrum*. Journal of Contemporary Psychotherapy, 41(1), 19-28.
- Finke, E. H., Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": Regular Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. Augmentative and Alternative Communication, 25(2), 110-122.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (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.
- Futrell, M. H., Gomez, J., & Bedden, D. (2003). *Teaching the children of a new America: The challenge of diversity*. Phi Delta Kappan, 84(5), 381-385.
- Garrad, T. A., Ravner, C., & Pedersen, S. (2019). *Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders*. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(1), 58-67.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). *Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(6), 583-593.
- Jordan, R. (2005). *Autistic spectrum disorders. In Special teaching for special children? Pedagogy for special educational needs*, ed. B. Norwich, 110-23. Milton Keynes: Open University Press.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). *Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. Topics in Early Childhood Special Education, 35(2), 79-88*.
- Lee, Y., Patterson, P., & Vega, L. (2011). *Perils to self-efficacy perceptions and teacher preparation quality among special education intern teachers*. Teacher Education
- Lille, R. (2015). *Trading places: Autism inclusion disorder and school Disorder in School-Aged US Children: 2007 to 2011-2012*. National Center for Health Statistics Reports, Number 65. National Center for Health Statistics.
- Bradley, R. J. (2017). "Why single me out"? Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream schools. Doctoral dissertation, University of Birmingham.
- Bushy, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lvons, B. (2012). *Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs*. The Rural Educator, 33(2).
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2016). **Autism disorder: Data and statistics**. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010*. MMWR Surveillance Summaries, 63(SS02), 1-21.
- Charley, C. (2015). *Regular Education and Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion*. (Doctoral Dissertations University of Walden).
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). *An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice*. Current Issues in Education, 18(2).
- Constable, S., Grossi, B., Moniz, A., & Rvan, L. (2013). *Meeting the common core state standards for students with autism: The challenge for educators*. Teaching Exceptional Children, 45(3), 6-13.
- de Boer, A., Piil, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). *Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities*. Journal of autism and developmental disorders, 44(3), 572-583.
- Daniels, V., I. (2018). *A Comparative Study of K12 Regular Education and Special Education Teachers' Self-Efficacy*. (Doctoral Dissertations OF PHILOSOPHY, San Diego, California), January 2018.
- Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., & Keenan, M. (2015). *The Millennium child with autism: Early childhood trajectories for health, education and economic wellbeing*. Developmental Neurorehabilitation, 18(1), 37-46.

- Education Teachers and Inclusion of Students With Autism*, Doctoral dissertation, Walden University.
- Ross-Hill. R. (2009). *Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students*. Journal of Research in Special Educational Needs, 9(3), 188-198.
- Samadi. S. A., Mahmoodizadeh. A., & McConkev. R. (2012). *A national study of the prevalence of autism among five-year-old children in Iran*. Autism, 16(1), 5-14.
- Segall. M. J., & Cambell. J. M. (2012). *Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1156-1167.
- Sharma. U., Jitoko. F., Macanawai. S. S., & Forlin. C. (2018). *How Do we Measure Implementation of Inclusive Education in the Pacific Islands? A Process for Developing and Validating Disability-Inclusive Indicators*. International Journal of Disability, Development and Education, 65(6), 614-630.
- Sharma. U., Simi. J., & Forlin. C. (2015). *Preparedness of Pre-Service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands*. Australian Journal of Teacher Education, 40(5), n5.
- Sigmon. M. L., Tackett. M. E., & Azano. A. P. (2016). *Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms*. The Reading Teacher, 70(1), 111-117.
- Siu. A. F., & Ho. E. L. (2010). *Relations between Commitment to a Treatment Orientation and Self-efficacy among Teachers Working with Children with Autism*. International Journal of Early Childhood Special Education, 2(3).
- Skaalvik. E. M., & Skaalvik. S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*. Journal of educational psychology, 99(3), 611.
- Tschannen-Moran. M., & Hov. A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teaching and teacher education, 17(7), 783-805.
- Winter. E., & O'Raw. P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland.
- change*. International Journal of Inclusive Education, 19(4), 379-396.
- Maioko. T. (2016). *Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots*. Journal of autism and developmental disorders, 46(4), 1429-1440.
- Mandell. D. S., Stahmer. A. C., Shin. S., Xie. M., Reisinger. E., & Marcus. S. C. (2013). *The role of treatment fidelity on outcomes during a randomized field trial of an autism intervention*. Autism, 17(3), 281-295.
- Mavhew. M. T. (2016). *Regular and Special Education Teachers' Self-Efficacy for Including Students with Disabilities*. Wilmington University (Delaware).
- McCrav. E. D., & McHatton. P. A. (2011). " *Less Afraid to Have " Them" in My Classroom": Understanding Pre-Service Regular Educators' Perceptions about Inclusion*. Teacher Education Quarterly, 38(4), 135-155.
- McCrimmon. A. W. (2015). *Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation*. Intervention in School and Clinic, 50(4), 234-237.
- McCullough. M. I. (2014). *Teacher self-efficacy in working with children with autism in the regular education classroom*, Doctoral dissertation, Walden University.
- National Institutes of Health [NIH]. (2016). *Autism fact sheet*. Retrieved from http://www.ninds.nih.gov/disorders/autism/detail_autism.htm#3082_1.
- Nimante. D., & Tubele. S. (2010). *Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion*. Journal of Research in Special Educational Needs, 10, 168-176.
- O'Rourke. J., Main. S., & Cooper. M. (2008). *Secondary v K-7: Pre-Service Teachers' Attitudes towards Inclusion*. International Journal of Learning, 15(7).
- Park. M., Chitivo. M., & Choi. Y. S. (2010). *Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA*. Journal of Research in Special Educational Needs, 10(2), 107-114.
- Quarterly, Spring 2011, 61-76.
- Razali. N. M., Toran. H., Kamaralzaman. S., Salleh. N. M., & Yasin. M. H. M. (2013). *Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool*. Asian Social Science, 9(12), 261.
- Rhodes-Coblentz. C. (2017). *Effective Educational Practices Regarding Regular*

Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). *Authentic inclusion-utopian thinking?—Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education*. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11.

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 10, No. 4, Winter 2019, No 40



Journal of Educational
Psychology

The Relation and Comparison Between Attitude To Inclusion and Self efficacy Among Special and Regular Education Teachers with Students of Autism Spectrum Disorder

Abbas Ali Taghipour Jovan*¹, Gholam Ali Afrooz², Saeed Hassanzadeh³, Masoud Lavasani⁴

- 1) PhD student, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
- 2) Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
- 3) Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
- 4) Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

Abstract

The research was conducted with the aim of comparing the attitude and self-efficacy of special and regular teachers with students with autism spectrum disorder. The research method was comparative. The research population included all special education teachers and regular education teachers with autistic students in the academic year 2017-2018 in Mazandaran province. The target sample was 30 teachers, 15 teachers were randomly selected from among the exceptional schools in the province and 15 teachers were randomly selected and evaluated from the regular education teachers with autistic students. The instrument used was Saeedi Vesalimanundi's Inclusive Education Attitude Survey Questionnaire (2005) and Teacher Self-Efficacy by Schanen, Moran and Woolfolk (2001). The data were analyzed with descriptive statistics and independent T-statistics and correlation coefficient. The results of the research showed that there is a significant difference between the attitude and self-efficacy of regular education teachers and special education teachers in the inclusion of autistic students, and special education teachers have better attitudes and self-efficacy than regular teachers in different dimensions. Also, there is a relationship between teachers' attitude and self-efficacy in the inclusion of autistic students.

Keywords: attitude, self-efficacy, inclusion, autism, special education teachers.
