

· 心理卫生评估 ·

## 教师融合教育多维态度量表的 中文版修订\*

贾婵娟<sup>1,2</sup> 杨琪<sup>2</sup> 刘春玲<sup>1</sup>

(<sup>1</sup>华东师范大学教育学部, 上海 200062 <sup>2</sup>杭州师范大学教育学院, 杭州 311121 通信作者: 刘春玲 clliu@spe.ecnu.edu.cn)

**【摘要】**目的: 修订教师融合教育多维态度量表 (TMATIES), 初步检验测评小学教师群体的效度和信度。方法: 采用翻译-回译和专家评定后形成的教师融合教育多维态度量表中文版, 对杭州市 6 所小学的 294 名 (参与融合教育的教师 89 名) 教师进行了问卷调查, 将回收有效结果随机分为两组, 分别进行探索性和验证性因素分析; 对其中的 90 名小学教师, 进行间隔 4 周的重测。结果: 量表包括 17 个条目, 由认知、情感及行为意向 3 个因子构成, 3 个因子累积解释总方差变异的 55.17%; 验证性因素分析表明三因素模型的各项拟合指数良好 ( $\chi^2/df=1.07$ , RMSEA=0.01, NFI=0.92, CFI=0.96); 参与融合教育的教师 TMATIES 得分高于未参与融合教育的教师 (均  $P<0.05$ )。总量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.79, 3 个因子的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.67、0.81、0.75; 总量表的重测信度为 0.81, 3 个因子的为 0.81、0.71、0.67。结论: 教师融合教育多维态度量表中文版有较好的效度和信度, 可作为评估教师融合教育态度的工具。

**【关键词】** 教师融合教育多维态度量表; 效度; 信度

中图分类号: B841.7, G451.1 文献标识码: A 文章编号: 1000-6729 (2020) 001-0074-06

doi: 10.3969/j.issn.1000-6729.2020.1.014

(中国心理卫生杂志, 2020, 34 (1): 74-79.)

### Revision of the Chinese-version of Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale

JIA Chanjuan<sup>1,2</sup>, YANG Qi<sup>2</sup>, LIU Chunling<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Special Education Department, Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China <sup>2</sup>Special Education Department, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, China

Corresponding author: LIU Chunling, clliu@spe.ecnu.edu.cn

**【Abstract】 Objective:** To examine the reliability and validity of Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (TMATIES) among teachers of Chinese Ordinary Primary Schools. **Methods:** The Chinese version of the Multidimensional Attitude Scale for Integrative Education was used to investigate 294 teachers (89 teachers participating in inclusive education) from 6 primary schools in Hangzhou. The effective results were randomly divided into two groups and tested for exploratory and confirmatory factor analysis. After 4 weeks, 90 primary school teachers were re-tested. **Results:** The scale consisted of 17 items, and the exploratory factor analysis produced 3 factors including cognitive, emotional and behavioral intention, which accumulatively explained the variance of total variance by 55.17%. The confirmatory factor analysis showed that the fitted indexes of the three-factor model were good ( $\chi^2/df=1.07$ , RMSEA=0.01, NFI=0.92, CFI=0.96). The TMATIES scores of teachers participating in inclusive education were higher than those who not participating in inclusive education ( $P<0.05$ ). The

\* 基金项目: 2018 年杭州师范大学教育学院省级优势特色学科培育项目“小学教师对残疾儿童融合教育态度及其干预研究”(18JYXK029), 浙江省哲学社会科学规划课题“品行障碍学生学校疏离感研究”(18NDJC057YB)

Cronbach coefficient of the total scale was 0.79, and the three dimensions were 0.67, 0.81 and 0.75. The retest reliability of the total scale was 0.81, and the three dimensions were 0.81, 0.71 and 0.67. **Conclusion:** The Chinese-version of Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale has good reliability and validity, and it could be used as a tool to study the attitudes of teachers in inclusive education in China.

**【Key words】** Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale; reliability; validity

(Chin Ment Health J, 2020, 34(1): 74-79.)

残疾儿童进入普通教育机构采用融合的方式进行教育, 已成为普遍认同的趋势<sup>[1]</sup>。联合国教科文组织 (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 指出融合教育是通过增加学习、文化与社区的参与, 减少教育排斥, 从而关注和回应所有学习者需求多样性的过程<sup>[2]</sup>。融合教育以覆盖所有适龄儿童为共识, 以普通教育体制负责教育所有儿童为信念, 使残疾儿童获得了公平的教育机会和有效的教育资源, 已成为我国残疾儿童在义务教育阶段接受教育的主体形式<sup>[3]</sup>。融合教育在中国的多年践行中, 也带来了普通学校资源重组与整体变革, 使学校成为帮助每一位儿童获得成功的场所<sup>[4]</sup>。教师作为教育的主体, 在融合教育中扮演着“融合者”的角色, 肩负着“融合者”的使命。教师履行“融合者”角色与使命的程度, 直接影响融合教育的质量, 甚至决定着融合教育的成败<sup>[5]</sup>。然而, 现实融合教育的发展并不乐观, 安置在这种教育模式下的残疾儿童也未取得理想的发展效果<sup>[6-7]</sup>。研究表明, 教师态度对于融合教育的成功开展存在至关重要的作用<sup>[8-10]</sup>, 且教师对融合教育的态度是融合教育成功与否的关键因素之一<sup>[11-13]</sup>。江筱如认为如果教师对融合教育持有肯定态度, 可增加学生间互动学习的机会, 更能帮助学生间获得积极回馈, 减少语言或肢体方面对残疾儿童产生的敌意<sup>[14]</sup>; Hall 等指出, 融合教育环境中教师的正向示范, 可以带动班级产生关爱、接纳的氛围, 有助于残疾儿童在班级里的适应与人际发展, 改善与同伴的互动关系<sup>[15]</sup>。不过, 教师对融合教育的态度存在矛盾<sup>[16]</sup>, 在理念层面赞同<sup>[17-18]</sup>, 却在实践层面持保留态度<sup>[19]</sup>, 且对不同残疾类型和程度的儿童, 所持态度也存在差异<sup>[20]</sup>。也有研究显示, 部分教师对融合教育持消极态度<sup>[21]</sup>。由此, 更加凸显出研究教师对融合教育态度的重要性和迫切性。

为研究和转变教师对融合教育的态度, 就需要

研发与之相关且有效的研究工具。我国现有研究教师对融合教育态度的测量工具表现出 3 种特点: ①针对某一特定研究而开发的测量工具, 适用范围狭小, 可靠性尚待检验, 如在我国不同地域在职教师或不同群体 (家长、特殊教育教师、师范生等), 对融合教育态度的研究中所使用的工具<sup>[16 21-23]</sup>; ②基于态度建构理论而开发的工具 (教师对融合教育接纳态度调查问卷、学校教师对残疾儿童教育安置模式的态度调查问卷、普通小学教师对特殊儿童接纳态度调查问卷等), 缺乏对现实残疾儿童融合教育的考量<sup>[24-26]</sup>; ③偏向于测量教师对某种类型残疾儿童或融合教育的某一方面, 忽略了态度的心理理论基础, 如研究教师对不同残疾类型、程度儿童融合教育态度时所使用的工具, 以及研究教师对融合教育发展态度的工具<sup>[27-31]</sup>。

Mahat 在 2008 年研发的教师融合教育多维态度量表 (Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale, TMIATIES) 是基于态度结构理论, 满足心理测量学特征要求, 又兼顾到当前融合教育和残疾儿童发展现状的测量工具<sup>[32]</sup>。TMIATIES 符合项目反应理论和经典测量理论的要求, 具有较高的可靠性, 是测量教师对融合教育态度的成熟且应用广泛的工具<sup>[33-34]</sup>。已有研究显示, TMIATIES 克服了以往测量工具只考察态度的信念或认知成分, 无法解决教师在观念上接受、行为上回避或拒绝融合教育的弊端, 有效地解决了知行不统一的问题, 所得结果不仅更加客观全面, 而且能够为制定相应改进措施提供科学实证依据<sup>[35-36]</sup>。

目前, TMIATIES 被翻译为多个国家的语言版本, 在新西兰、英国、德国等多个国家使用, 结果显示其在幼儿园、小学、初中教师群体中都具有较好的信效度<sup>[37-39]</sup>。在我国香港初中教师对融合教育态度的研究和台湾地区小学教师融合教育态度的研究中也证实了其较高的可靠性<sup>[40-41]</sup>。此外, 研究者还使用 TMIATIES 研究了教师融合教育态度与

www.cmhj.cn

融合教育知识和技能培训、相关支持服务、接触经验、教龄等的关系,探索影响教师融合教育态度的因素,为师资培养、政策的制定提供参考依据<sup>[42-48]</sup>。虽然 T MATIES 应用广泛,但在我国大陆地区却未见使用,相关跨文化研究中也未见中国大陆样本<sup>[49]</sup>。

鉴于此,本研究以我国大陆地区普通小学教师为样本,翻译与修订 T MATIES,并在此基础上检验其信效度,为我国教师融合教育态度的研究提供工具。

## 1 对象与方法

### 1.1 对象

预测样本:选取杭州市某所小学的 104 名教师,除去其中尚处于试用期的 7 名教师,对其余 97 名教师进行了初始量表的施测,回收有效问卷 91 份,其中男教师 11 名,女教师 80 名;参与融合教育的教师 9 名,未参与的教师 82 名。

正式施测样本:选取杭州市同意参与此项研究的 6 所小学的教师,发放问卷 300 份,回收有效问卷 294 份,其中,男教师 91 名,女教师 203 名;参与融合教育的教师 89 名,未参与的教师 205 名。将样本数据随机分为两组,其中组 1 数据用以探索性因素分析,组 2 数据进行验证性因素分析。另外,选取其中同意继续参与研究的 98 名教师,进行间隔 4 周的重测,回收有效问卷 90 份。其中,男教师 12 名,女教师 78 名;参与融合教育的教师 21 名,未参与的教师 69 名。

### 1.2 工具

教师融合教育多维态度量表 (T MATIES)<sup>[32]</sup>:共 18 个条目,分为 3 个维度。其中,条目 1、4、7、10、13、16 属于认知维度,指教师对融合教育的了解程度和看法,如“我认为残疾儿童应该在特殊学校接受教育”;条目 2、5、8、11、14、17 属于情感维度,指教师对融合教育肯定或否定的评价以及由此引发的情绪情感;其他条目属于行为意向维度,指教师对融合教育所预备采取的行为反应。每个条目 6 点计分 (1 = 非常同意,2 = 同意,3 = 基本同意,4 = 基本不同意,5 = 同意,6 = 非常不同意),总分在 18 ~ 108 之间,得分越高表示教师对融合教育的态度越积极。

本研究在征得原量表编制者的授权后,对

T MATIES 进行了翻译和回译。首先,由 1 名特殊教育专家、1 名心理学专家和 1 名教师教育专家,分别将 T MATIES 翻译成中文,对存在异议、歧义的地方进行了讨论与调整,形成中文版量表初稿;其次,由 2 名具有英语国家学习经历的融合教育专家将初稿译回英文,综合考虑 2 名专家的意见,获得回译后的英文版量表;再次,参与量表翻译、回译的所有专家,共同讨论比较原英文版量表、回译后英文版量表、中文版量表初稿的差异,着重分析语词的差异及分歧,对中文版量表进行细微修改与调整;最后,加入指导语之后,请 2 名特殊教育学和心理学专家及 3 名普通小学教师进行审核,确定 T MATIES 中文版。T MATIES 中文版的条目与计分方法与原版一致。

### 1.3 量表的初步修订

对预测样本所得资料进行分析,对条目通俗性 (即通过率,所有研究对象在某一条目上的总分与该条目理论满分之比) 在 0.8 以上的 1 个条目 (条目 13) 和 0.3 以下的 2 个条目 (条目 5、8) 进行修改。结合研究对象作答情况,根据基本信息追溯到具体的施测对象,通过访谈了解他们作答原因及其对条目本身涉及问题的看法后,发现条目表述有问题,随后对表述进行了调整:研究对象均表示条目 13 中的“物理环境”表述太过于书面化,所以添加了备注,改为“物理环境 (如无障碍设施、资源教室等)”;根据研究对象的补充回答,将条目 5 “当残疾儿童跟不上我每天的课堂教学时,我会感到生气”改为“当残疾儿童跟不上日常课堂教学时,我会心烦”;条目 8 “当不能理解残疾儿童时,我会感到生气”改为“当我无法理解残疾儿童时,我会感到愤怒”。修改后量表各条目通俗性在 0.35 ~ 0.67 之间。

### 1.4 统计方法

使用 SPSS22.0 进行分析,采用组 1 数据,通过题总相关、高低分组差异性检验进行条目分析;采用组 1 数据进行探索性因素分析;采用独立样本 *t* 检验对量表的实证效度进行分析;采用 Cronbach  $\alpha$  系数评估量表的内部一致性,采用组内相关系数 (ICC) 评估重测信度。使用 Amos17.0 对组 2 数据进行验证性因素分析。

## 2 结果

### 2.1 条目分析

题总相关结果显示,除条目12 ( $r=0.24$ ,  $P>0.05$ )外,其他条目得分与总分的相关系数均有统计学意义 ( $r=0.53\sim 0.78$ , 均  $P<0.05$ )。将量表总分按高低排序,取得分前后27%为高分组和低分组,采用独立样本  $t$  检验比较各条目高、低得分组的差异,结果显示,高、低分组被试在条目12得分上差异无统计学意义,其他条目上得分差异均有统计学意义 (均  $P<0.05$ )。而且,同质性检验显示,剔除条目12之后, Cronbach  $\alpha$  系数增大。因此,剔除条目12。

### 2.2 效度分析

#### 2.2.1 结构效度

探索性因素分析:对剩余17个条目进行探索性因素分析。适应性检验结果显示, KMO 值为0.85, Bartlett 球形检验的  $\chi^2$  值为479.14,  $P<0.001$ , 适合进行探索性因素分析。通过主成分分析法和方差最大法正交旋转法,提取特征值大于1的3个因子。结果显示,三因子的累积解释率为55.17%,各条目的因子荷载见表1。因子1包含条目1、4、7、10、13、16,命名为认知,表示教师对融合教育的心理印象,包括对融合教育事实的了解和知识;因子2包含条目2、5、8、11、14、17,命名为情感,反应教师对融合教育的主观评

价;因子3包含条目3、6、9、15、18,命名为行为意向,指教师对融合教育预备的作为反应。3个因子分别解释了总变异的22.13%、19.21%和13.83%。

表1 量表的因子荷载

因子1: 认知		因子2: 情感		因子3: 行为意向	
条目	载荷	条目	载荷	条目	载荷
1	0.58	2	0.54	3	0.70
4	0.69	5	0.73	6	0.63
7	0.77	8	0.80	9	0.66
10	0.70	11	0.68	15	0.69
13	0.77	14	0.71	18	0.62
16	0.82	17	0.58		

验证性因素分析:模型的各项拟合指数符合心理测量学特征要求 ( $\chi^2=462.39$ ,  $df=131$ ,  $2/df=1.07$ ,  $RMSEA=0.01$ ,  $RMR=0.13$ ,  $NFI=0.92$ ,  $NNFI=0.96$ ,  $IFI=0.98$ ,  $CFI=0.96$ )。

相关分析:量表3个维度得分之间的相关系数为0.22、0.24、0.16,3个维度得分与总分的相关系数分别为0.82、0.67、0.40 (均  $P<0.01$ )。

#### 2.2.2 实证效度

参与融合教育教师的总分及3个维度得分均高于未参与融合教育的教师;不同性别教师的总分及3个维度得分差异均无统计学意义 (表2)。

表2 是否参与融合教育及不同性别教师的量表得分比较 ( $\bar{x}\pm s$ )

量表	参与融合教育 ( $n=89$ )	未参与融合教育 ( $n=205$ )	$t$ 值	$P$ 值	男		$t$ 值	$P$ 值
					( $n=91$ )	( $n=203$ )		
认知	3.2 $\pm$ 0.5	2.9 $\pm$ 0.7	2.56	0.012	3.0 $\pm$ 0.5	3.1 $\pm$ 0.5	-0.48	0.108
情感	3.4 $\pm$ 0.6	2.9 $\pm$ 0.6	3.07	0.176	3.0 $\pm$ 0.6	3.0 $\pm$ 0.4	-0.71	0.176
行为意向	3.7 $\pm$ 0.7	3.3 $\pm$ 0.8	2.54	0.013	3.5 $\pm$ 0.7	3.5 $\pm$ 0.5	-0.27	0.081
总分	3.2 $\pm$ 0.5	2.9 $\pm$ 0.7	2.33	0.018	3.2 $\pm$ 0.4	3.2 $\pm$ 0.3	-0.73	0.169

### 2.3 信度分析

内部一致性信度:总量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为0.79,认知、情感、行为意向3个维度的  $\alpha$  系数分别为0.67、0.81、0.75。

重测信度:总量表的 ICC 系数为0.81,3个维度的 ICC 系数分别为0.81、0.71、0.67。

## 3 讨论

本研究通过条目分析、探索性因素分析和验证性因素分析,形成了包含17个条目的教师融合教育多维态度量表 (TMATIES) 的中文版,包括认知、情感及行为意向3个维度,3个维度的累计解释率56.17%。所得结果与原量表编制的理论基础

相吻合<sup>[32]</sup>,说明教师对残疾儿童融合教育多维态度的结构存在跨文化的一致性,更进一步验证了教师融合教育多维态度量表结构的稳定性。

在条目分析中,条目12(我愿意调整物理环境将残疾儿童纳入融合教育中)题总相关系数低于0.3,高低分组被试在此条目上的得分不存在显著性差异,被删除后同质性检验系数会提高,按照心理测量学标准并结合小学教师和专家的评定意见,予以删除。与融合教育密切相关的物理环境主要是无障碍设施和资源教室,教师们认为这两项物理环境,需要教育行政部门及学校领导层面来规划建设及运作,自身发挥作用较小,无明显意愿和态度<sup>[29]</sup>;其余17个条目与所属维度的相关均高于0.40,各维度归属与原量表存在一致性,表明这17个条目均有较好的鉴别力并对所属维度有贡献,符合心理测量学要求。探索性因素分析验证量表结构稳定,验证性因素分析结果显示拟合指数较好,与Anke在2012年对融合教育态度量表进行心理测量学标准检验时所得结论<sup>[50]</sup>及Yan等关于香港地区校长对融合教育态度研究所得结果相一致<sup>[40]</sup>。三因素模型在中国教师群体中也得到了验证,表明实际测量结果符合原量表的理论框架。教师融合教育多维态度是一个多维结构,17个条目分别属于3个不同的因子,每个因子虽然相互关联,但也有一定的相对独立性,是个体在认知、情感和行为意向方面对融合教育的综合反映。

本研究使用修订后的TMIATIES中文版对是否参与融合教育教师、不同性别教师得分进行了考察。结果显示,参与融合教育的教师在量表的认知、情感、行为意向及总量表上的得分高于未参与融合教育的教师,这与以往众多研究结果相契合<sup>[31 47 50]</sup>。参与融合教育的教师有一定程度的残疾儿童接触和教学经验。同时,也有研究证实与残疾儿童接触的教师态度更为积极,且参与融合教育的教师感受到残疾儿童有所收益时,态度更为积极<sup>[51]</sup>,与本研究结果一致。因此,整体而言,TMIATIES中文版能够测量出是否参与融合教育教师所持态度的差异,其实证效度较好。

信度分析结果显示,量表3个维度的内部一致性系数在0.67和0.81之间,结果较为理想,表明各维度所含条目描述的内容,即使在不同场景中也较为聚焦和一致。最后,经过4周后的再次测量,

所得重测信度在0.67和0.81之间,表明教师融合教育态度是一种稳定的个体心理反应,具有较高的跨时间一致性。

综上所述,教师融合教育多维态度量表具有较高的可靠性,对于测量中国教师对融合教育的态度具有良好的应用价值,可以用于考察其对融合教育工作开展过程中认知、情感和行为意向的表现<sup>[52]</sup>,为融合教育相关政策的制定和师资队伍的培养提供科学的实证研究依据。然而,本研究对象仅仅选择了普通小学教师,后续研究还需进一步考察其他教师群体的适用性。

#### 参考文献

- [1] 刘春玲,江琴娣.特殊教育概论[M].上海:华东师范大学出版社,2008:20.
- [2] United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization. Guidelines for inclusive: ensuring access to Education for ALL [M]. Paris: United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization,2005.
- [3] 赵小红.试论中国全面推进随班就读工作的必要性[J].中国特殊教育,2011,(11):4-10. doi: 10.3969/j. issn. 1007-3728. 2011. 11. 002.
- [4] 邓猛,孙颖,李芳.融合教育理论指南[M].北京:北京大学出版社,2017:152.
- [5] 翁细金,万根荣.融合教育的教师角色与使命[J].教育评论,2010,(4):47-50.
- [6] 钱丽霞,江小英.对我国随班就读发展现状评价的问卷调查报告[J].中国特殊教育,2004,(5):1-5. doi: 10.3969/j. issn. 1007-3728. 2004. 05. 001.
- [7] 肖非.中国的随班就读:历史、现状、展望[J].中国特殊教育,2005,(3):3-7. doi: 10.3969/j. issn. 1007-3728. 2005. 03. 001.
- [8] Sharma U,Forlin C,Loreman T. Impact of training on pre-service teachers'attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities [J]. Disabil Soc, 2008, 23 (7): 773-785.
- [9] Campbell J,Gilmore L,Cuskelly M. Changing student teachers'attitudes towards disability and inclusion [J]. J Intellect Dev Disabil, 2003,28(4):369-378.
- [10] Avramidis E,Norwich B. Teachers'attitudes towards integration inclusion: a review of literature [J]. Eur J Special Needs Educ,2002, 17(2):129-147.
- [11] Forlin,C,Earle C,Loremann T, et al. The sentiments,attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion [J]. Except Educ Internat,2011,21(3):50-65.
- [12] Parasuram K. Variables that affect teachers'attitudes toward disability and inclusive education in Mumbai India [J]. Disabil Soc, 2006,21(3):231-242.
- [13] 钮文英.拥抱个别差异的新典范融合教育[M].台北:心理出版社,2012:317.
- [14] 江筱如.态度决定高度——国小普通班教师实施融合教育之评析[J].台湾教育评论月刊,2013,2(6):164-169.
- [15] Hall LJ,McGregor JA. A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school [J]. J Special Educ,2000,34(3):114-126.
- [16] 邓猛.普通小学随班就读教师对全纳教育态度的城乡比较研究 [J].教育研究与实验,2004,(1):61-66.
- [17] 郑日昌.心理测量学[M].北京:人民教育出版社,2015:137.
- [18] 侯玉波.社会心理学[M].二版.北京:北京大学出版社,2007:

- 87-88.
- [19] 邹海燕,柳礼泉,张君. 社会心理学[M]. 长沙: 湖南大学出版社,2003: 146-147.
- [20] 韦小满,袁文德,刘全礼. 北京香港两地普小教师对有特殊教育需要学生随班就读态度的比较研究[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版),2001,(1): 34-39. doi: 10.3969/j.issn.1002-0209.2001.01.005.
- [21] 曾雅茹. 普通小学教师对随班就读的态度、教学策略与所需支持的研究[J]. 中国特殊教育,2007,(12): 3-18. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2005.04.014
- [22] 邓猛. 特殊教育管理者眼中的全纳教育: 中国随班就读政策的执行研究[J]. 教育研究与实验,2004,(4): 41-47.
- [23] 马红英,谭和平. 上海市随班就读教师现状调查[J]. 中国特殊教育,2010,(1): 60-63. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2010.01.012.
- [24] 颜廷睿,侯雨佳,邓猛. 普通教育教师和特殊教育教师对残疾儿童教育安置态度的比较研究[J]. 基础教育,2017,(6): 75-83. doi: 10.3969/j.issn.1005-2232.2017.06.009.
- [25] 张玉红,高宇翔. 新疆普通学校师生和家长对全纳教育接纳态度的调查研究[J]. 中国特殊教育,2014,(8): 14-20. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2014.08.003.
- [26] 刘春玲,杜晓新,姚健. 普通小学教师对特殊儿童接纳态度的研究[J]. 中国特殊教育,2000,(3): 34-36.
- [27] 彭霞光. 盲校/盲聋哑学校教师随班就读的态度研究[J]. 中国特殊教育,1999,(2): 24-28.
- [28] 彭霞光. 特殊学校教师对随班就读的态度调查研究[J]. 中国特殊教育,2003,(2): 10-15. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2003.02.002.
- [29] 温江. 小学校长对全纳教育的态度研究[D]. 大连: 辽宁师范大学,2010.
- [30] 黄莉婷. 职前教师指导身心障碍生融合式体育教育教学态度之研究[D]. 台湾: 体育大学,2010.
- [31] 万莉莉. 本科师范生对随班就读态度的调查[J]. 中国特殊教育,2005,(1): 28-31. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2005.01.006.
- [32] Mahat M. The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education [J]. *Int J Special Educ*,2008,23(1): 82-92.
- [33] Harvey David HP. Integration in Victoria: teachers' attitudes after six years of a no-choice policy [J]. *Int J Disabil Dev Educ*,1992,39(1): 33-45. doi: 10.1177/1044207309344690.
- [34] Center Y, Ward J. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children in regular schools [J]. *Except Child*,2011,34(1) 41-56.
- [35] Daane CJ, Beirne-Smith M, Latham D. Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades [J]. *Education*,2010,121(2): 331.
- [36] Alahbabi A. K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE) [J]. *Int J Special Educ*,2009,24(2): 42-54.
- [37] Chris B, Marian M, Terry B, et al. The "state of play" concerning New Zealand's transition to innovative learning environments: preliminary results from phase one of the ILETC project [J]. *J Educ Leadership Policy Pract*,2017,(32): 22-38. doi: hdl.handle.net/11343/214377
- [38] Mac K, Woolfson LM. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior [J]. *Teach Teacher Educ*,2013,29(7): 46-52.
- [39] Anne L, Wiedebusch S, Hensen G, et al. [Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES)] = Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung [J]. *Frühe Bildung*,2016,5(4): 198-205.
- [40] Yan Z, Kuen-fung S. Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour [J]. *J Educ*, 2015, (2): 205-221. doi: 10.1080/0305764X.2014.934203
- [41] 苏郁雯,林哲莹,陈永钦. 国小普通班教师对成骨不全学生的态度之研究[J]. 身心障碍研究,2015,13(1): 35-51.
- [42] Horne PE, Timmons V. Making it work: teachers' perspectives on inclusion [J]. *Int J Inclusive Educ*,2009,13(3): 273-286.
- [43] Kurniawati FA, Boer A, Minnaert A, et al. Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs [J]. *Educ Psychol*, 2016, (3): 287-297. doi: 10.1080/01443410.2016.1176125.
- [44] Messemer MT, University W. General education teacher perceptions regarding inclusion of students with autism spectrum disorder [M]. Gradworks: Dissertation Theses,2010.
- [45] 陈光华,张治星. 对残疾人态度测量方法的述评[J]. 中国康复理论与实践,2013,(2): 139-144. doi: 10.3969/j.issn.1006-9771.2013.02.011.
- [46] Walker TJ. Attitudes and inclusion: an examination of teachers' attitudes toward including students with disabilities [D]. Chicago: Loyola University Dissertation,2012.
- [47] Leyser Y, Zeiger T, Romi S. Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: implication for inclusive education [J]. *Int J Disabil Dev Educ*,2011,58(3): 241-255.
- [48] Dias PC, Cadime I. Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool [J]. *Eur J Special Needs Educ*,2016,31(1): 111-123.
- [49] Anke B, Timmerman M, Jan PS, et al. The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education [J]. *Eur J Psychol Educ*,2012,27(4): 573-589.
- [50] 刘嘉秋. 师范生对残疾学生的刻板印象[D]. 上海: 华东师范大学,2014.
- [51] Gordon PA, Feldman D, Tantillo JC, et al. Attitudes regarding interpersonal relationships with persons with mental illness and mental retardation [J]. *J Rehabil*, 2004,70(1): 50-56.
- [52] 张晶晶,佟月华,姜婷. 国外普通学校教师全纳教育态度研究进展[J]. 中国特殊教育,2017,(7): 10-15. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2017.07.002

编辑: 靖华

2019-03-08 收稿