

## 中小学教师组织支持感对融合教育态度的影响： 融合教育效能感的中介作用

李馨语

广西师范大学，桂林

**摘要** | 为探讨中小学教师组织支持感对融合教育态度的影响，以及融合教育效能感在其中的中介作用，本研究采用问卷法对中小学教师展开调查。结果表明：（1）中小学教师组织支持感、融合教育效能感和融合教育态度呈显著正相关；（2）中小学教师融合教育效能感在组织支持感和融合教育态度间起部分中介作用。上述结果既验证了计划行为理论在融合教育领域应用的主要观点，也为学校营造良好的融合教育氛围，制定相关政策，创设更好地融合教育课堂提供了理论依据。

**关键词** | 组织支持感；融合教育态度；融合教育效能感

Copyright © 2026 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



### 1 引言

为了确保我国特殊学生群体能够平等享有受教育的权利，政府提出了义务教育阶段实行“零拒绝”的入学政策。这一政策的核心是确保所有适龄儿童，包括特殊儿童，都能获得教育机会。这一政策的实施，不仅体现了对特殊学生群体的尊重和保护，也是对教育公平原则的坚持。随着我国特殊教育事业的持续发展，融合教育理论不断深化并通过实践得到了广泛验证。融合教育已成为新时代我国特殊教育发展的主线，《中国教育现代化2035》更是确立了“全面推进融合教育”的宏伟目标。根据2024年全国教育事业统计数据，我国在融合教育模式下就读的特殊学生人数为57.05万人，占在校特殊学生总数（91.59万人）的62.28%。然而现实中的融合教育依然面对诸多困难与挑战（孙颖，2021）。立足新时代特殊教育的发展使命以及融合教育的实际境况，深入

探讨融合教育的高质量发展问题，已成为当前构建优质均衡的高质量教育体系和残疾人关爱服务体系的必然选择与紧迫任务。自《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》提出“到2025年，初步建立高质量的特殊教育体系”以来，“高质量发展”便成为新时代我国特殊教育改革进程中具有典型意义的政策主导话语。要加快推动特殊教育迈入高质量发展的新阶段，必须从影响特殊教育改革发展全局的关键领域和重点环节入手。

随班就读作为特殊学生融入普通学校接受教育的主要途径，不仅为特殊学生提供了与普通学生共同学习的机会，也为他们提供了参与学校活动和社交的机会，有助于他们更好地融入社会。融合教育教师作为融合教育改革措施的执行者和首要负责人，其教育对象类型多样、个体差异显著，加之工作角色具有特殊性，因此必须具备应对大差异课堂教学的能力。特殊学生融入普通学校给教师带来了一定的压力和挑战。融合教育教师需

作者简介：李馨语，广西师范大学硕士研究生在读，研究方向：教育心理与学校心理学。

文章引用：李馨语. (2026). 中小学教师组织支持感对融合教育态度的影响：融合教育效能感的中介作用. *中国心理学前沿*, 8(5), 751-757.

<https://doi.org/10.35534/pc.0805112>

要面对如何调整教学策略以满足特殊学生的需求、如何管理多样化的课堂环境，以及如何与特殊学生及其家庭有效沟通等问题。融合教育教师作为融合教育实践的主要角色，需要具备必需的知识、技能和态度，这些是开展融合教育取得成功的关键和基石。通过持续的专业发展和实践，实现教育的真正平等和包容。

融合教育态度是态度在融合背景下的衍生概念，是指教师对融合教育和课堂教学中相关责任的总体态度，包括教师对有特殊需要儿童的理解和态度、对融合教育在实施融合教育中的作用的评价，以及教师对自己和其他教师在实施融合教育中的责任和职责分工的理解。学校的融合教育成败往往取决于教师在其中所扮演的角色及其融合教育态度。因为积极的融合教育态度会激活教师的融合教育信念，使其产生接纳残疾儿童的教育承诺，并采取多样化策略帮助不同需求的学生。实证研究也发现，教师的融合教育正面示范不仅能够带动班级形成一种关爱、接纳的氛围，有助于特殊儿童的适应与人际交往，还能改善与同伴的互动关系（Hall & McGregor, 2000）。然而，教师在融合教育中的态度存在较大矛盾。部分教师尽管在理论层面上支持融合教育，但在实践层面上却持消极或观望态度。根据管飞等人（2011）的研究表明，虽然普通学校教师普遍对融合教育持积极态度，但却容易受学生残疾类型和程度的影响。同样有研究也指出，大部分教师对融合教育持保守态度，更加关注表面形式而非实质性变革（杨茹，2020）。因此，探究教师对融合教育的态度显得尤为重要。

有研究指出，融合教育教师在支持性的生态环境中，更容易产生包容残疾学生的意愿，也更愿意及时回应残疾学生的多样化需求（Ahmmed et al., 2014）。这种支持性生态环境离不开学校营造的良好融合教育氛围，它为融合教育教师提供了一个舒适且能践行融合教育文化理念的“增益路径”。根据学校氛围系统论（Systems View of School Climate）的观点，学校氛围由学生、教师、管理人员和学校员工对社会互动、关系、价值观和信念的情感与认知共同构成（Rudasill et al., 2018），它既反映了学校的组织结构，也体现了教学实践、规范、目标、价值和人际关系等方面的特性，是学校团队精神的集中体现。组织支持感可以诠释为员工感知到组织关心他们工作贡献的程度并重视他们自身的福祉，具有情感倾向性（Eisenberger et al., 1986）。教师的组织支持感可以定义为教师所感知的学校组织与自身利益之间的关系，对自己价值的认同程度以及工作的支持程度。对于教师而言，学校不仅是他们履行教育职责的物理空间，更是他们职业发展和个人成长的重要环境。学校所提供的资源、环境以及其他因素，如教学设施、技术支持、同事关系等可能会对教师的融合教育态度和行为产生影响。王文增等人的调查结果表明，在小学教师中，组织支持

感被视为其职业发展的积极预测因子（王文增，魏忠凤，2021）。融合教育教师在积极的融合教育氛围下，能够体会到授权感，连同资源的可获得性与积极认知，会进一步增强他们探寻融合教育实践问题应对策略的责任感与使命感，从而使其更加积极地投入到融合教育工作中（Dias et al., 2021）。一项研究也表明，当教师认为学校为他们提供足够支持时，他们将形成积极的工作态度和行为，更有可能让残疾学生加入课堂学习中，有效地组织课堂进程和提升课堂效果（Ahmmed et al., 2014）。据此，本研究假设：教师组织支持感对融合教育态度具有正向预测作用。

教师的组织支持感如何影响融合教育态度，其内在影响机制是什么？这也是本研究要探究的主要问题。计划行为理论从期望价值理论为出发点解释个体行为决策，该理论认为行为意向是对行为产生影响的最直接因素，而行为意向反过来受态度、感知行为控制和主观规范的影响（段文婷，江光荣，2008）。行为态度和主观规范越有利，感知控制力越强，个体行为意愿越强（Ajzen, 2002）。国外学者在教育领域应用了计划行为理论。以在职教师为研究对象，研究结果发现教师所持有的教学态度、感知学校支持以及教学效能感能显著影响教师的融合教育行为意向（Ahmmed et al., 2014）。因此，教师的融合教育效能感是值得关注的中介变量之一，是指教师对自己是否能有效从事融合教育的自我认知、信念，涵盖了教师对自己进行融合教育的价值观、工作能力，以及对特殊学生发展的积极贡献能力的自信程度。社会认知理论指出，个体自我效能感受他人期许、支持的影响，并且个体的自我效能感能直接或间接影响个体行为。有研究发现教师所感知的组织支持与融合教育效能感呈显著正相关，是影响融合教育效能感的关键因素之一（Wallace et al., 2001）。Yada与Savolainen以日本在职教师为研究对象，发现融合教育态度与融合教育效能感呈正相关（Yada & Savolainen, 2017）。国内学者熊琪对南京市融合教育教师进行调查研究也发现，教师的融合教育效能感对其融合教育态度具有显著的预测作用（熊琪，2019）。持有高融合教育效能感的教师对融合教育持积极态度，并且对促进特殊学生的学习与发展拥有更强的自信心。因此，即使在相同的能力水平下，教师的工作表现与态度也会因融合教育效能感的不同而有所差异（李莉，江琴娣，2015）。据此，本研究假设：融合教育效能感在教师组织支持感对融合教育态度的影响中其中介作用。

综上所述，基于学校氛围系统论、计划行为理论、社会认知理论及相关实证研究结果，本研究拟建构一个如图1所示的中介模型来考察教师组织支持感对融合教育态度的影响，以及融合教育效能感在其中的作用机制，以便为教师组织支持感如何影响融合教育态度这一机制提供一定的理论依据与实证支持。

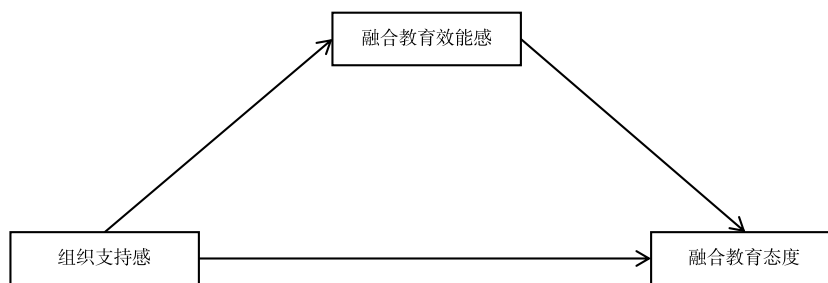


图1 理论假设模型图

Figure 1 Hypothesized model diagram

## 2 研究方法

### 2.1 研究对象

采用方便取样法，选取福建、广西、广东、四川等省份承担特殊学生随班就读教学工作的普通中小学教师作为研究对象。本次共发放问卷371份，回收有效问卷360份，有效回收率为97%。其中男教师114人，女教师246人；教龄1~5年244人；教龄6~10年49人；教龄11~15年24人；教龄15年以上43人；专业为特殊教育的教师186人，非特殊教育专业的教师174人。

### 2.2 研究工具

#### 2.2.1 教师融合教育多维态度量表

采用Mahat (2008) 编制并被国内学者贾婵娟等人修订的教师融合教育多维态度量表，包含认知、情感和倾向三个维度，共17个项目 (贾婵娟, 2020)。采用6点计分，得分越高表明教师对融合教育的态度越积极。Cronbach's  $\alpha$  系数为0.80。验证性因子分析结果为： $\chi^2/df=2.42$ , CFI=0.95, TLI=0.94, RMSEA=0.06, SRMR=0.06, 表明该问卷信效度良好。

#### 2.2.2 组织支持感量表

采用由Eisenberger等人 (2001) 编制的组织支持感量表，单项维度为组织公正，共9个项目。采用5点计分，得分越高表明个体感知到组织的支持越高。Cronbach's  $\alpha$  系数为0.75。验证性因子分析结果为： $\chi^2/df=5.11$ , CFI=0.94, TLI=0.92, RMSEA=0.11, SRMR=0.05, 其中CFI、TLI和SRMR指标均处于可接受范围，但RMSEA值高于拟合阈值，表明模型拟合度存在一定不足。综合考

虑，该量表具有基本的信效度。

#### 2.2.3 教师融合教育自我效能感量表

采用由Sharma等人编制的教师融合教育自我效能感量表，包含开展合作效能感、行为管理效能感和融合教学效能感三个维度，共18个项目 (Sharma et al., 2006)。采用5点计分，得分越高表明教师的融合教育效能感越高。Cronbach's  $\alpha$  系数为0.94，信效度良好。验证性因子分析结果为： $\chi^2/df=3.58$ , CFI=0.91, TLI=0.90, RMSEA=0.09, SRMR=0.05, 表明该问卷信效度良好。

## 3 研究结果

### 3.1 共同方法偏差检验

本研究采用问卷调查法收集研究对象的自我报告数据，在测量过程中可能存在共同方法偏差的问题。故在统计控制上，采用Harman单因素检验法对本研究所有测量项目进行探索性因子分析。结果显示，特征根大于1的因子有6个，第一个因子可以解释37%的变异，小于临界值40%，不存在严重的共同方法偏差。

### 3.2 研究变量的相关分析

开展中介效应分析之前，先对各研究变量进行相关检验。结果显示，组织支持感、融合教育态度和融合教育效能感两两之间存在显著正相关。人口学变量中性别、最高学历、专业、班级特殊儿童人数、融合教育政策了解程度，以及学校类型与本研究中的3个变量之间存在不同程度的相关 (0.1~0.6)，故而在后续研究中将其作为控制变量进行分析。

表1 各变量间的相关分析结果

Table 1 Results of correlation analysis among variables

变量	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 性别	1								
2 最高学历	-0.01	1							
3 专业	0.13**	-0.31**	1						
4 学校性质	-0.01	-0.18**	0.35**	1					
5 特殊儿童人数	-0.10*	0.18	-0.35**	-0.22**	1				

续表

变量	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6 政策	-0.10	0.29**	-0.43**	-0.27**	0.37**	1			
7 融合教育效能感	-0.04	-0.08	-0.15**	-0.12*	-0.19**	0.16**	1		
8 融合教育态度	-0.10*	-0.07	-0.16**	-0.11*	-0.06	0.08	0.52**	1	
9 组织支持感	-0.08	-0.11*	-0.06	-0.05	-0.08	0.15**	0.60**	0.51**	1

注：\* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$ ，下同。

### 3.3 中介模型的检验

对所有变量进行标准化处理，运用Hayes开发的PROCESS程序中的Model4模块开展中介效应检验。控制性别、专业、最高学历等人口学变量，以组织支持感作为预测变量，融合教育态度作为结果变量，融合教育效能感作为中介变量进行中介分析。

结果如表2、图2所示，模型中所有路径系数均显著。在直接路径中，组织支持感能够显著正向预测教师融合教育态度（ $\beta = 0.36$ ， $t = 5.87$ ， $95\%CI = [0.24, 0.48]$ ）；在融合教育效能感为中介变量的中介路径

中，组织支持感能够显著正向预测融合教育效能感（ $\beta = 0.67$ ， $t = 13.13$ ， $95\%CI = [0.56, 0.77]$ ），融合教育效能感显著正向预测融合教育态度（ $\beta = 0.29$ ， $t = 5.54$ ， $95\%CI = [0.19, 0.39]$ ）。

偏差校正百分位Bootstrap检验（重复次数设为5000）进一步表明，融合教育效能感在组织支持感与融合教育态度之间起部分中介作用（ $\beta = 0.19$ ， $95\%CI = [0.12, 0.27]$ ）。该路径的置信区间并不包含0，说明该模型中各路径系数显著。中介效应值为0.19，总效应为0.55。中介路径的间接效应占总效应的比例为34.5%。

表2 中介效应模型

Table 2 Mediation model

结果变量	预测变量	整体拟合指标			回归系数显著性		
		R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	p
M	X	0.65	0.43	37.75	0.67	13.13	$p < 0.001$
Y	X	0.59	0.35	23.89	0.36	5.87	$p < 0.001$
	M				0.29	5.54	$p < 0.001$

表3 标准化效应值和95%置信区间

Table 3 Standardized effect sizes and 95% confidence intervals

	效应值	SE	t	p	BootCI 下限	BootCI 上限	效应量 (%)
总效应	0.55	0.05	10.60	$p < 0.001$	0.45	0.65	
直接效应	0.36	0.06	5.87	$p < 0.001$	0.24	0.48	65.5%
间接效应	0.19	0.04			0.12	0.27	34.5%

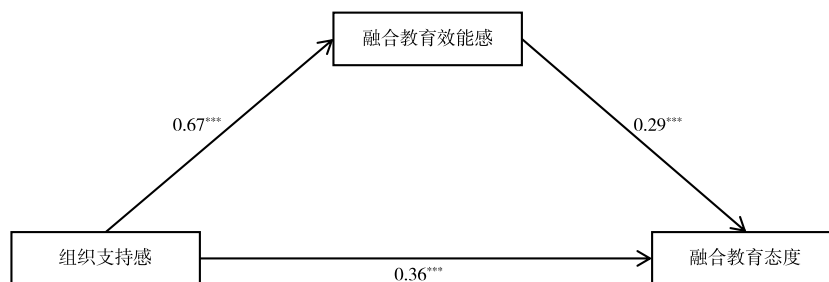


图2 融合教育效能感的中介作用模型

Figure 2 Model of the mediating role of efficacy of inclusive education

## 4 讨论

本研究探讨了中小学教师组织支持感作用于融合教育态度的内在机制。结果显示，组织支持感影响融合教育态度的路径有两条：（1）组织支持感对融合教育态度具有直接正向预测作用；（2）组织支持感通过融合教育效能感中介作用影响融合教育态度。

### 4.1 组织支持感对融合教育态度的影响

组织支持感对融合教育态度的直接效应占总效应的65.5%，显示组织支持感是融合教育态度极为重要的保护性因素。该结果与已有研究发现一致，即教师对其工作紧密联系的支持系统的感知，能够为其完成融合教育工作提高基础性保障。这种保障使教师对融合教育工作产生更加积极的认知，减少消极情感体验，进而促使其践行融合教育理念、接纳特殊学生，形成良性循环。也就是说，组织支持感有助于提升教师工作的幸福感、主观职业成功（赵小云，李福华，2019）等保护性心理因素水平，同时减少工作家庭冲突、工作倦怠等不利于教师心理健康的风险性因素影响。当教师感受到来自学校管理层、同事的组织支持时，这种支持不仅为教师提供了必要的资源和条件，还为教师的专业成长和教学实践提供了强有力的后盾。使得教师在提升自身教育能力方面有了更多的可能性，他们能够更加自信地投入到融合教育的工作中，能够有效地应对融合教育中的各种情况，不断探索和实践新的教学方法和策略。组织的支持不仅提升了教师的专业能力，还改善了教师对融合教育的态度。教师更加积极地看待融合教育的价值和意义，愿意投入更多的精力和热情，为特殊儿童创造一个包容和支持的学习环境。这种积极的态度和专业的教学策略，使得教师在融合教育中能够更加有效地支持特殊儿童的教育和发展。

### 4.2 融合教育效能感在组织支持感对融合教育态度影响中的中介作用

本研究发现，组织支持感可以通过融合教育效能感对融合教育态度产生间接影响，其中介作用占总效应的34.5%，是最为重要的中介变量。与已有研究发现一致（吴嘉丽，陈逢俊，2019），本研究结果不仅证实了组织支持感对教师融合教育效能感的积极影响，也验证了融合教育效能感对融合教育态度的正向预测作用。自我效能感理论指出，个体的行为受到自我效能感通过思维、动机、情感和选择过程的协同作用的影响。自我效能感常常作为中介变量影响因变量。陈立等人对川、陕、冀、皖地区的幼师生进行的研究发现，幼师生的融合教育效能感和融合教育态度在主动性人格和融合教育忧虑之间起到多重中介作用（陈立，2020）。鲁明等人对幼儿园教师的调查结果显示，幼儿园教师的胜任力和融合教育效能感在组织支持感和融合教育态度之间起到链式中介作用（鲁鸣，2021）。通过提高组织支持感的

水平，可以有效地促进中小学教师积极看待融合教育，并且随着组织支持感的提升，中小学教师对于融合教育的效能感也得到了增强，进而间接地推动中小学教师的融合教育态度朝着积极的方向发展。通过对组织支持感、效能感、融合教育态度与主观规范、行为控制、态度的比较分析，发现它们相互独立但两两相关，得出了中介模型的结论。

在学校实施融合教育时，高融合教育效能感的教师会根据外部环境的变化和学生个人内在特点以及现有的现有成就水平，灵活制定和调整教学目标。他们认识到每一个学生都是独一无二的，因此在教学中注重个性化和差异化教学以满足不同学生的需求。乐于主动接纳特殊儿童，为他们提供必要的关怀和爱护。他们相信每个孩子都有潜力，因此对特殊儿童持有乐观积极的教育期望，致力于帮助他们在融合教育环境中实现全面、协调的身心发展。此外，以帮助特殊儿童更好地适应普通班级的学习和生活。

## 5 结论与建议

### 5.1 结论

（1）中小学教师组织支持感、融合教育效能感和融合教育态度两两之间呈显著正相关；

（2）中小学教师组织支持感能够显著正向预测融合教育态度；

（3）中小学教师融合教育效能感在组织支持感和融合教育态度间起部分中介作用。

### 5.2 教育建议

#### 5.2.1 强化融合教育教师社会支持

学校作为教师工作和学生学习的主要场所，是实施融合教育的重要基础。学校应加强对融合教育的重视和支持。这有助于营造良好融合教育的氛围，确保所有学生都能在一个支持性和包容性的环境中学习和成长。学校可以通过建立融合教育团队、提供专业发展机会、改善教学设施和资源等方式，来加强融合教育的实施。其次，政府、教育部门及媒体需在全社会推广融合教育观念，提高公众对特殊需求儿童和融合教育的理解，以转变社会各界对融合教育的看法。这种推广工作不仅能够增强公众对特殊教育需求儿童的认识和接纳，还能够促进社会对融合教育的支持和参与。

#### 5.2.2 提升中小学教师融合教育效能感

融合教育的效能感体现了教师对融合教学能力的自我认识 and 评价，它是教学活动的核心和灵魂，也是教师主动性的关键体现（王雁，2021）。高融合教育效能感教师更有可能采取积极的教学态度，主动寻求创新的教学方法，以满足不同学生的学习需求。本研究也显示，较高的融合教育效能感知能够激发中小学教师更积极的

教学态度。这种积极的态度有助于教师在面对融合教育中的挑战时，能够更加从容地应对，从而提高教学效果。鉴于此，在我国致力于提高融合教育质量的大背景下，有关部门应探索和拓展提升中小学教师融合教育实践。依据 Bandura 的自我效能感理论，个人经验是自我效能感的重要来源，它为个体是否能够成功完成任务提供了依据（Bandura, 1977）。因此，中小学教师融合教育领域的实践经验，直接影响着他们的效能感知水平。只有确保中小学教师融合教育中能够体验到成就，积累成功的教育实践经验，他们才能在面对挑战时保持积极态度，从而为融合教育的持续发展提供不竭的动力。

### 5.2.3 精进教师融合教育专业技能

教师开展融合教育时，融合教育教学能力是其最基本的专业素养。这包括了解特殊教育需求学生的特点、掌握有效的教学策略、以及如何在课堂上创造一个包容和支持的学习环境。然而，由于缺乏相关培训，许多教师在面对特殊教育需求学生时可能会感到不自信，这种缺乏自信可能会产生阻碍性的工作动机，导致教师采取回避态度，无法从容面对挑战。因此，教师应该主动学习有关融合教育的知识和技能，以弥补自身能力的不足，并增强自己能顺利进行融合教育的自信心。同时，教育部门应该对融合教育事业引起高度重视，积极组织教师参加融合教育的培训与实践见习。此外，积累成功处理问题的教育实践经验对于提升教师融合教育效能感至关重要。通过案例分析、同伴互助和反思实践，教师可以学习如何有效地解决在融合教育中遇到的挑战，从而提高自己的教学效果和学生的参与度。总之，融合教育的成功实施需要教师具备相应的专业知识和技能，以及教育部门的大力支持和高质量的培训。

### 参考文献

- [1] Ahmed M, Sharma U & Deppeler J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- [2] Ajzen I. (2002). Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107-122.
- [3] Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- [4] Dias P C, Peixoto R & Cadime I. (2021). Associations between burnout and personal and professional characteristics: A study of Portuguese teachers. *Social Psychology of Education*, 24(4), 965-984.
- [5] Eisenberger R, Armeli S, Rexwinkel B, Lynch P D & Rhoades L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51.
- [6] Eisenberger R, Huntington R, Hutchison S & Sowa D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- [7] Hall L J & McGregor J A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126.
- [8] Mahat M. (2008). *The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education*. 23(1).
- [9] Rudasill K M, Snyder K E, Levinson H & L Adelson J. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60.
- [10] Sharma U, Forlin C & Loreman T. (2006). *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers*.
- [11] Wallace K A, Bisconti T L & Bergeman C S. (2001). The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in later life. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), 267-276.
- [12] Yada A & Savolainen H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- [13] 吴嘉丽, 陈莲俊. (2019). 普通中职校教师融合教育态度、自我效能感及残疾态度研究. *新课程研究*, (S1), 26-29.
- [14] 孙颖, 王善峰, 杜媛, 朱振云. (2021). 聚焦高质量发展, 办好首都人民满意的特殊教育. *中国特殊教育*, (6), 3-6.
- [15] 管飞, 刘春玲, 王勉, Umesh Sharma. (2011). 上海市在职教师融合教育自我效能感的调查研究. *中国特殊教育*, (5), 3-9.
- [16] 李莉, 江琴娣. (2015). 融合教师效能感研究综述. *现代特殊教育*, (10), 69-72.
- [17] 杨茹, 赵彬, 王雁. (2020). 教师对融合教育的理解与实践: 基于社会学新制度主义的分析. *教师教育研究*, 32(4), 96-103.
- [18] 段文婷, 江光荣. (2008). 计划行为理论述评. *心理科学进展*, (2), 315-320.
- [19] 熊琪, Terry Cumming, 李泽慧. (2019). 随班就读教师融合教育教学效能感研究. *中国特殊教育*, (2), 50-57.
- [20] 王文增, 魏忠凤. (2021). 工作旺盛感对中小学教师专业发展的影响: 有调节的中介模型. *中国临床心理学杂志*, 29(3), 618-621.
- [21] 王雁. (2021). 随班就读教师融合教育素养及提升模式研究. *教育科学研究*, (8), 91-96.
- [22] 贾娟娟, 杨琪, 刘春玲. (2020). 教师融合教育多维态度

- 量表的中文版修订. *中国心理卫生杂志*, 34(1), 74-79.
- [23] 赵小云, 李福华. (2019). 中小学教师组织支持感、工作重塑与主观职业成功的关系. *教师教育研究*, 31(2), 15-21.
- [24] 陈立, 赵微, 魏晓俊. (2020). 幼师生主动性人格与融合教育忧虑的关系:融合教育效能感、态度的中介作用. *中国特殊教育*, (10), 64-70.
- [25] 鲁鸣, 辛伟豪, 刘婷. (2021). 幼儿园教师组织支持感对融合教育态度的影响: 胜任力和融合教育效能感的链式中介作用. *中国特殊教育*, (12), 10-15, 27.

## The Effect of Perceived Organizational Support on Attitude toward Inclusive Education among Primary and Secondary School Teachers: The Mediating Role of Efficacy of Inclusive Education

Li Xinyu

*Guangxi Normal University, Guilin*

**Abstract:** To explore the influence of perceived organizational support on attitude inclusive education among primary and secondary school teachers and the mediating role of Efficacy of Inclusive Education, a questionnaire survey to investigate primary and secondary school teachers. The results showed that:(1)Perceived organizational support, efficacy of inclusive education and attitude toward inclusive education were significantly positively correlated with each other. (2)Efficacy of inclusive education played a mediating role between perceived organizational support and attitude toward inclusive education. These findings not only validate key propositions of Theory of Planned Behavior within the context of inclusive education but also provide a theoretical basis for schools to foster a supportive inclusive education climate, formulate relevant policies, and create improved inclusive education classrooms.

**Key words:** Perceived organizational support; Efficacy of inclusive education; Attitude toward inclusive education