

学前融合教育教师的社会支持现状调查

林艳艳¹, 张瀚之¹, 宋汝国²

1. 济宁学院, 山东曲阜;

2. 山东理工职业学院, 山东济宁

摘要: 为了解学前融合教育教师社会支持现状, 采用《随班就读任教师社会支持量表》对山东省青岛市230名学前融合教育教师进行调查。结果发现学前融合教育教师社会支持的平均值处于中等分数段; 学前融合教师社会支持的不同维度在性别、年龄、学校类型、与特殊儿童接触经历、特殊儿童教育教学培训经历、政策了解程度以及是否配备资源教室、资源教师上存在显著差异($P < 0.05$ 或 0.01 或 0.001)。通过优化教育资源配置、完善政策支持体系、建立交流合作平台, 有利于提升教师的社会支持水平, 促进学前融合教育的高质量发展。

关键词: 融合教育; 社会支持; 学前教育

Investigation of the Current Situation of Social Support for Preschool Inclusive Education Teachers

Yanyan Lin¹, Hanzhi Zhang¹, Ruguo Song²

1. Jining University, Qufu, Shandong;

2. Shandong Polytechnic College, Jining, Shandong

Abstract: In order to understand the present situation of teachers' social support in preschool inclusive education, this study investigated 230 preschool teachers in Qingdao, Shandong province, with the social support scale for teachers in regular classes. The results were as follows: The average of social support of preschool inclusive education teachers was in the middle grade. There were significant differences in gender, age, school type, contact experience with special children, training experience, policy understanding, resource classrooms and resource teachers in different dimensions of social support for preschool inclusive teachers ($P < 0.05$ or 0.01 or 0.001). Through the strategic allocation of educational resources, the comprehensive development of policy support, and the establishment of collaborative platforms, it is highly beneficial to enhance the social support network for educators and to foster the superior development of integrated education.

Keywords: Integrated Education; Social Support; Preschool Education

1 引言

融合教育作为一种教育理念，强调将有特殊需要的儿童纳入普通班级与普通儿童一起进行学习，以满足特殊儿童的教育需求，使特殊儿童更好地融入社会。融合教育是建设高质量特殊教育体系的重要内容，2020年《关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见》提出“以健全随班就读工作机制为重点，加强融合教育系统性支持”[1]；2022年《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》提出“加强普通教育和特殊教育融合”“加强特殊教育教师队伍建设”[2]。发展融合教育是满足特殊儿童公平接受教育的迫切需要，推进融合教育高质量发展已成为教育发展的主流趋势。融合教育的发展需要具备高融合素养的幼儿教师，融合教育教师是推动融合的关键力量和具体实施者，而幼儿教师融合素养的提高需要具备完善的融合教育支持体系，但融合教育教师的专业水平不高、物质支撑不足、社会认可度较低等是融合教育教师融合素养提升普遍面临的突出问题，这在不同程度上阻碍了我国学前融合教育的高质量开展。目前关于融合教育的研究对象主要集中在中小学教师，对幼儿教师的深入研究较少；在学前融合教育实践中也缺乏从学前融合教育教师角度分析具体、有针对性和可行性的支持需求以及提出科学合理的社会支持策略。因此研究学前融合教育教师社会支持的现状及影响因素，建立一个多方参与的学前融合教育教师社会支持体系，以更好地促进学前融合教育的高质量发展。

2 方法

2.1 研究对象

采用问卷调查法随机抽取青岛市10所幼儿园中的融合教育教师作为调查对象进行调研。发放问卷230份，删除无效问卷9份，收回有效问卷221份，问卷有效率为96.1%。融合幼儿园融合教师85人，占38.46%，普通幼儿园融合教师136人，占61.54%；具备资源教室116人，占52.49%，不具备资源教室105人，占47.51%；资源教师145人，占65.61%，非资源教师76人，占34.39%；其他信息

如表1所示。

表1 被试基本信息 (N=221)

题目	变量	人数	百分比
性别	男	36	16.29%
	女	185	83.71%
年龄	25岁以下	47	21.27%
	26-35岁	50	22.62%
	36-45岁	79	35.75%
	45岁以上	45	20.36%
学校类型	融合幼儿园	85	38.46%
	普通幼儿园	136	61.54%
接触经历	是	192	86.88%
	否	29	13.12%
培训经历	是	115	52.04%
	否	106	47.96%
	完全不了解	47	21.27%
政策了解程度	有所了解	113	51.13%
	比较了解	28	12.67%
	非常了解	33	14.93%
资源教室	是	116	52.49%
	否	105	47.51%
资源教师	是	145	65.61%
	否	76	34.39%

2.2 研究工具

2.2.1 社会支持量表

北师大冯雅静和王雁(2013)[3]在台湾学者陈钰萍编制的《国小教师社会支持量表》基础上改编的《随班就读任职教师社会支持量表》。问卷按照支持的来源分为家人支持、同事支持、领导支持和学生家长支持，因子的内部一致性信度分别为0.922、0.939、0.965、0.953；按照支持的性质分为情感支持(1/4/7/10/13/16/17/18/20)、工具性支持(2/5/8/9/11/14)、讯息支持(3/6/12/15/19)，因子的内部一致性信度分别为0.969、0.939、0.947。量表共20个项目，采用李克特式4点计分，1=从未，2=很少，3=偶尔，4=经常。

2.3 数据分析

使用SPSS25.0版本软件对数据进行了描述性分

析、差异性检验。

3 结果

3.1 学前融合教育教师社会支持现状

表2 社会支持描述性统计

维度	平均值	标准偏差
按支持来源分	家人支持	2.84
	同事支持	2.86
	领导支持	2.75
	学生家长支持	2.32
	情感支持	2.63
按支持性质分	工具性支持	2.25
	讯息支持	2.73

由表2数据所示，按支持来源分，学前融合教育教师社会支持的总体平均值为2.69，平均值高于中间值，在学前融合教育教师社会支持的各个维度中，同事支持的平均值最高，大于家人支持、领导支持和学生家长支持。按支持性质分，学前融合教育教师社会支持的总体平均值为2.54，平均值处于中等分数段，在学前融合教育教师社会支持的各个维度中，讯息支持的平均值最高，大于情感支持和工具性支持。

逐渐完善的政策制度为学前融合教育教师提供了有效资讯，教师之间合作学习，互助共进，社会支持水平得到了提升。但仍有部分维度社会支持水平较低，学生家长支持的平均值为2.32，工具性支持的平均值为2.25。虽然公众对待特殊儿童的态度逐渐包容，但是仍有部分人群对特殊儿童存在偏见和不理解；虽然政策制度日益完善，但具体到学前阶段仍缺乏细化标准，导致学前融合教育教师支持力度不足。

3.2 人口统计变量不同，学前融合教育教师社会支持的差异检验

采用独立样本t检验和单因素Anova (Analysis of Variance) 检验探究学前融合教育教师社会支持在不同维度上的人口学变量差异，具体结果如表3所示，学生家长支持($t=3.104$, $P=0.002<0.01$)、情感支持($t=2.230$, $P=0.027<0.05$)、讯息支持($t=2.585$, $P=0.010<0.01$)维度在性别上存在显著差

异，且男性教师平均值均高于女性教师。这说明男性教师更容易得到家长、同事、领导等多方的社会认可和支持。学生家长支持($P=0.037<0.05$)维度在年龄上差异显著。25岁以下、36-45岁和45岁以上融合教师的支持水平均高于26-35岁融合教师。这说明年轻教师和资深教师由于自身显著优势更容易得到社会支持。家人支持($t=3.499$, $P=0.001<0.01$)、同事支持($t=3.231$, $P=0.001<0.01$)、学生家长支持($t=2.907$, $P=0.004<0.01$)、情感支持($t=2.835$, $P=0.005<0.01$)、工具性支持($t=2.334$, $P=0.021<0.05$)、讯息支持($t=4.230$, $P=0.000<0.001$)维度在学校类型方面有显著差异，且融合幼儿园教师的社会支持水平均高于普通幼儿园的融合教师。说明融合幼儿园可以为教师提供情感、工具、讯息等方面的支持，增强社会支持水平。家人支持($t=3.408$, $P=0.001<0.01$)、同事支持($t=3.360$, $P=0.001<0.01$)、领导支持($t=2.508$, $P=0.013<0.05$)、学生家长支持($t=2.676$, $P=0.008<0.01$)维度在与特殊儿童接触经历方面差异显著，且生活中有与特殊儿童接触和交流经历的融合教师在各个维度的支持水平均高于没有接触经历的融合教师。这说明接触特殊儿童的经历促进教师提升专业自信与资源获取的能力，从而得到更高水平的情感支持和讯息支持。家人支持($P=0.000<0.001$)、领导支持($P=0.000<0.001$)、学生家长支持($P=0.000<0.001$)、情感支持($P=0.000<0.001$)、工具性支持($P=0.000<0.001$)维度在政策了解程度上差异显著。根据多重比较的结果可以看出，完全不了解融合教育政策的教师在各维度社会支持水平最低，随着政策了解程度的增强，其社会支持水平有所提高。说明对政策的深入了解有利于教师强化自身专业性，并将制度转化为可行的教育实践，从而得到外部认可，提升社会支持水平。家人支持($t=4.453$, $P=0.000<0.001$)、同事支持($t=5.329$, $P=0.000<0.001$)、领导支持($t=3.522$, $P=0.001<0.01$)、学生家长支持($t=3.956$, $P=0.000<0.001$)维度、情感支持($t=3.726$, $P=0.000<0.001$)、工具性支持($t=4.874$, $P=0.000<0.001$)、讯息支持($t=5.866$,

表3 不同人口学变量学前融合教育教师社会支持的差异检验

组别	项目	n	家人支持	同事支持	领导支持	学生家长支持	情感支持	工具性支持	讯息支持
性别	男	36	2.91±0.50	3.05±0.57	2.90±0.77	2.68±0.75	2.90±0.72	2.45±0.76	3.02±0.54
	女	185	2.83±0.74	2.82±0.74	2.72±0.84	2.25±0.76	2.58±0.81	2.21±0.73	2.67±0.78
	t/P值		0.584/0.560	1.783/0.076	1.616/0.247	3.104**/0.002	2.230*/0.027	1.779/0.077	2.585**/0.010
学校类型	融合幼儿园	85	3.05±0.65	3.05±0.60	2.83±0.76	2.51±0.74	2.82±0.77	2.39±0.69	2.99±0.66
	普通幼儿园	136	2.72±0.71	2.74±0.77	2.70±0.87	2.20±0.78	2.51±0.80	2.16±0.75	2.56±0.77
	t/P值		3.499***/0.001	3.231***/0.001	1.160/0.247	2.907**/0.004	2.835**/0.005	2.334**/0.021	4.230***/0.000
接触经历	是	192	2.91±0.68	2.92±0.69	2.81±0.81	2.37±0.76	2.70±0.78	2.28±0.72	2.80±0.72
	否	29	2.44±0.74	2.45±0.82	2.39±0.88	1.97±0.79	2.17±0.83	2.04±0.78	2.22±0.83
	t/P值		3.408***/0.001	3.360***/0.001	2.508*/0.013	2.676**/0.008	3.414***/0.001	1.599/0.111	4.021***/0.000
培训经历	是	115	3.04±0.63	3.09±0.64	2.94±0.75	2.51±0.69	2.82±0.71	2.47±0.65	2.99±0.63
	否	106	2.63±0.72	2.60±0.72	2.55±0.88	2.11±0.81	2.43±0.86	2.01±0.75	2.44±0.77
	t/P值		4.453***/0.000	5.329***/0.000	3.522***/0.001	3.956***/0.000	3.726***/0.000	4.874***/0.000	5.866***/0.000
资源教室	是	116	3.07±0.60	3.09±0.54	2.97±0.74	2.51±0.72	2.84±0.71	2.46±0.68	3.00±0.62
	否	105	2.59±0.73	2.60±0.81	2.51±0.86	2.11±0.78	2.40±0.84	2.02±0.73	2.42±0.78
	t/P值		5.348***/0.000	5.308***/0.000	4.254***/0.000	3.896***/0.000	4.148***/0.000	4.638***/0.000	6.199***/0.000
资源教师	是	145	2.99±0.66	3.00±0.64	2.90±0.78	2.43±0.75	2.75±0.75	2.39±0.69	2.90±0.69
	否	76	2.56±0.71	2.59±0.80	2.47±0.86	2.12±0.78	2.40±0.85	1.98±0.74	2.39±0.76
	t/P值		4.562***/0.000	4.197***/0.000	3.814***/0.000	2.813**/0.005	3.110**/0.002	4.087***/0.000	5.078***/0.000
年龄	25岁以下	47	2.99±0.44	2.91±0.57	2.88±0.77	2.41±0.71	2.63±0.72	2.45±0.61	2.79±0.62
	26-35岁	50	2.74±0.85	2.74±0.86	2.65±0.88	2.05±0.70	2.39±0.84	2.09±0.69	2.59±0.86
	36-45岁	79	2.88±0.70	2.96±0.72	2.85±0.85	2.38±0.86	2.70±0.87	2.29±0.82	2.82±0.78
	46岁以上	45	2.75±0.74	2.75±0.69	2.57±0.79	2.44±0.70	2.76±0.71	2.14±0.70	2.66±0.70
	F/P值		1.358/0.257	1.412/0.2240	1.685/0.171	2.872*/0.037	2.166/0.093	2.458/0.064	1.173/0.321
政策了解程度	事后检验					①>② ③>② ④>②			
	完全不了解	47	2.21±0.70	2.23±0.68	2.11±0.82	1.88±0.75	2.09±0.77	1.74±0.66	2.04±0.71
	有所了解	113	2.88±0.59	2.91±0.67	2.82±0.77	2.32±0.74	2.64±0.77	2.29±0.68	2.74±0.66
	比较了解	28	3.25±0.52	3.21±0.59	3.17±0.67	2.62±0.72	2.94±0.68	2.63±0.62	3.11±0.56
	非常了解	33	3.28±0.57	3.27±0.44	3.07±0.69	2.71±0.67	3.11±0.63	2.49±0.75	3.33±0.46
事后检验	F/P值		27.284/0.000	23.290/0.000	16.157/0.000	10.468/0.000	14.651/0.000	13.147/0.000	32.222/0.000
			②>①③>①④		②>①③	②>①③	②>①③	②>①	
			>①③>②④>②		>①④>①③	>①④>①③	>①④>①④	③>①	
事后检验					>②	>②④>②	>②	④>①	
								③>②	

注：*表示P<0.05；**表示p<0.01；***表示p<0.001。

在年龄变量中，①代表25岁以下；②代表26-35岁；③代表36-45岁；④代表46岁以上。

在政策了解程度变量中，①代表完全不了解；②代表有所了解；③代表比较了解；④代表非常了解。

P=0.000<0.001)在培训经历方面均差异显著。家人支持(t=5.348, P=0.000<0.001)、同事支持(t=5.308, P=0.000<0.001)、领导支持(t=4.254, P=0.000<0.001)、学生家长支持(t=3.896, P=0.000<0.001)、情感支持(t=4.148, P=0.000<0.001)、工具性支持(t=4.638, P=0.000<0.001)、讯息支持(t=6.199, P=0.000<0.001)维度在是否配备资源教室方面均差异显著。家人支持(t=4.562, P=0.000<0.001)、同事支持(t=4.197, P=0.000<0.001)、领导支持(t=3.814, P=0.000<0.001)、学生家长支持(t=2.813, P=0.005<0.01)、情感支持(t=3.110, P=0.002<0.01)、工具性支持(t=4.087, P=0.000<0.001)、讯息支持(t=5.078, P=0.000<0.001)维度在是否配备资源教师

方面均差异显著。所在幼儿园配备资源教室、资源教师，接触过有关特殊儿童教育教学培训的融合教师的平均值均较高。这说明能力和资源是正向循环的，各方资源的协同有利于强化教师专业能力，形成支持闭环，提升社会支持水平。

4 讨论

4.1 学前融合教育教师社会支持的总体状况

研究表明，学前融合教育教师的社会支持总体处于一般水平。从不同支持来源的角度分析，学前融合教育教师社会支持中同事支持最高，幼儿家长支持最低。教师专业水平的提升离不开教师之间的互助与合作，两者相互促进[4]。融合教师通过分享经验、交流策略、协作解决问题，有助于其建立团队合作关系，提高同事支持水平。幼儿家长对融合教育的认知缺失，给学前融合教育教师带来极大困扰[5]。普通家长因缺乏融合教育认知，容易对教师教学产生质疑；特殊家长则因教育期待落差及家园共育问题，对教师开展融合教育工作的支持力度减弱。

从不同支持性质的角度分析，学前融合教育教师社会支持中的工具性支持最低，讯息支持最高，这与王好[6]的研究一致。政策制度的完善，为学前融合教育教师提供了有效资讯，目前政府努力实现环境建设无障碍化、建立对特殊幼儿提供相关服务的严格制度等[7]，为学前融合教育教师提供了有效资讯，在一定程度上拓宽了融合教师解决问题、共享经验、获取资源等支持渠道。但融合教育教师的回报很难与其工作投入成正比[8]。融合教育体制的完备使融合教师的工作面临调整，教师的工作量增加却没有得到相应的物质或评优奖励[9]。此外，融合教师忙于日常融合教育教学工作，没有时间进行相关专业知识的学习和技能提升[10]，进而错过特殊教育专业成长与进修机会。

4.2 学前融合教育教师社会支持在人口学变量上的差异

从性别来看，男性教师的学生家长支持、情感支持以及讯息支持水平均显著高于女性教师，这与

以往研究结果有所不同。有研究发现幼儿园男教师比女教师具备独特的教育优势[11]，男教师身上所具备的独特品质和能力更有助于幼儿的全面发展，对于男性教育品质的追求成为了家长竞相支持与追捧男教师的理由之一[12]。再者，外在的结构化环境也为男教师的专业发展提供了情境化支持和机会，男教师享有更多的发展机遇和更有潜力的发展平台[13]。

从年龄来看，学生家长支持维度在不同年龄上差异显著，25岁以下、36-45岁和45岁以上融合教师的支持水平均高于26-35岁融合教师，这与曾君[14]等人的研究一致。年轻教师因积极接纳融合理念、主动寻求专业支持获得家长认可；资深教师则依托丰富经验高效应对融合教育突发问题，强化家长信任。但年龄在26-35岁的教师通常处于职业生涯的早期阶段，大部分教师是幼儿园教师队伍的中流砥柱，既不享受新教师的政策又不享有老教师的照顾，工作繁重且给予的支持较少，难以获得足够的社会支持。

从学校类型来看，除领导支持维度外，学前融合教育教师社会支持的各维度在学校类型上差异显著。有调查显示幼儿园实施融合教育的最大困难之一就在于缺乏书籍、专家指导等专业资源的支持[15]。相比于普通幼儿园，融合幼儿园通常配备成熟、专业的康复训练技术以及资源教室等设备，园内教师在教育特殊儿童上积累了丰富的实践经验，同时还可接受统一的教师培训[16]，这可以为融合教师的专业发展、实践指导等提供有效的帮助，从而提升融合教师各维度的社会支持水平。

学前融合教育教师社会支持在与特殊儿童接触经历上差异显著，生活中有与特殊儿童接触和交流经历的融合教师在情感支持和讯息支持维度的支持水平均高于没有接触经历的融合教师。与特殊儿童接触和交流的经历使融合教师更能与特殊儿童产生情感共鸣，有助于教师更好地理解特殊儿童的需求和情感，从而与幼儿家长建立更好地沟通与联系，做好融合教育工作。同时与特殊儿童接触和交流的经历会使融合教师更全面的发现融合教育存在的问题，在解决难题的过程中，提升融合教育能力，使

融合教师在获得讯息支持方面会更加从容和自信。

从培训经历来看, 学前融合教育教师社会支持的各维度在培训经历上差异显著。有研究发现幼儿园教师参与融合教育培训次数越多, 取得的培训效果越好[17], 接触过特殊儿童教育教学培训的融合教师可以帮助自身及其他教师更好地了解特殊儿童的学习需求和发展特点, 解决融合教育中的教学问题, 丰富教师的实践经验, 在情感、工具和讯息支持等方面给予教师极大的帮助。同时, 教师对融合教育政策的深入了解, 可以使教师更加清楚相关法规与政策中的要求, 提高学前融合教育教师的专业性。这种专业性不仅调高了教师自身的融合教育质量, 也增加了融合教师开展融合教育工作的信心。

学前融合教育教师社会支持的各维度在是否配备资源教室上差异显著, 这与陈娇[18]等人的研究一致。资源教室是推进融合教育开展的核心要素, 也是构建融合教育支持保障体系的关键环节[19], 学前融合教育教师可以利用资源教室的专业设施和设备, 为特殊儿童提供特殊教育服务和个别化教育, 解决教师在融合教育工作中缺乏专业资源支持的难题。学前融合教育教师社会支持的各维度在是否配备资源教师上差异显著, 资源教师具备丰富的特殊教育知识和技能, 可以为融合教育教师提供情感上的支持和帮助; 此外, 资源教师可以充分发挥资源教室功能, 为融合教育教师提供充足的物质支撑, 实现教育资源的共享和优化, 为学前融合教育教师开展融合教育工作提供工具性支持。

5 建议与策略

5.1 优化教育资源配置

第一, 确保每一个融合教育幼儿园拥有充足的教育资源, 如资源教室、资源教师等, 根据特殊儿童的需要, 合理配置教育资源。第二, 加强融合教育教师师资队伍建设, 教师队伍应包括特殊教育教师、普通幼儿园教师、专业指导教师、医生、社会工作者、行政管理人员等多种类型的专业人才。第三, 学校应扩展融合教育教师的培训渠道, 为融合教师提供职前培养和职后培训, 培训方式可采用线上线下相结合的方式授课, 同时鼓励教师之间

相互交流分享经验, 从而提高融合教师专业水平, 完善融合教师的专业提升道路。

5.2 完善政策支持体系

第一, 政府和教育部门应加强对政策的宣传与解读, 营造良好的公共信任氛围。一方面是提高人们对特殊儿童和融合教育的认知水平, 了解融合教育教师工作的意义和价值, 增进社会对于融合教育的认同感。在这种公共信任、理解、援助的氛围中, 教师会感受到社会对于自己所从事职业的尊重和认同[20], 进而表现出坚定的信心和干劲, 积极投身教育工作, 从而帮助融合教育教师提高其社会支持水平。第二, 政府应完善和改进特殊教育的相关政策, 全面提升融合教育教师待遇和福利, 如资金补贴、税收优惠等, 为融合教育教师提供更多的资金和教育资源。一方面可以激发融合教师工作热情, 避免缺少激励导致教师动力不足以及缺少政策衡量使其融合教育行为流于形式的情况发生[21]; 另一方面可以帮助融合教师了解并充分利用政策资源, 推进学前融合教育教师队伍的整体专业成长。

5.3 建立交流合作平台

第一, 建立教师交流平台, 方便教师之间相互探讨问题、交流案例、分享经验, 共同解决融合教育工作中的难题。定期举办线下交流活动, 如调研会、座谈会等, 增进教师之间的沟通合作、互帮互助, 促进融合教师专业发展。第二, 建立家校合作平台, 通过家长群、电话热线、开放日等沟通渠道, 为家长提供与融合教师即时沟通的多元渠道, 方便融合教师与家长共同为特殊儿童制定教育计划, 共同关注幼儿的行为问题与教育需求, 增强家长对融合教师的信任, 以及对融合教师开展融合教育工作的信心。第三, 建立幼儿园与融合教师之间的互动, 幼儿园方面应加大园方领导对融合教育工作的支持, 鼓励教师进行融合教育相关的研究, 为实践提供理论支持, 提高融合教师对融合教育工作的认可和肯定。

致谢

本文由基金项目：山东省学前教育研究重点课题“2+N”巡回指导模式下幼儿教师融合教育素养提升路径研究阶段性成果（课程编号2022XQJY002）资助。

参考文献

- [1] 中华人民共和国中央人民政府. 国务院办公厅关于转发教育部关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/28/content_5522396.htm.
- [2] 中华人民共和国中央人民政府. 国务院办公厅关于转发教育部等部门“十四五”特殊教育发展提升行动计划的通知. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-01/25/content_5670341.htm.
- [3] 冯雅静, 王雁. 随班就读任职教师职业适应与社会支持的关系研究[J]. 中国特殊教育, 2013(5): 13-20.
- [4] 欧阳新梅, 张丽莉. 专业学习共同体: 学前融合教育的有效支持模式[J]. 现代特殊教育(高等教育研究), 2019(22): 44-47.
- [5] 姚笑妍. 学前融合教育中教师的工作困境与对策研究[D]. 河南师范大学, 2017: 15.
- [6] 王妤. 融合教育教师自我效能感、身份认同与社会支持关系研究[D]. 重庆师范大学, 2019: 22-29.
- [7] 胡碧颖. 幼儿园学习环境质量评估对全纳教育的启示. 中国特殊教育[J]. 2010(09): 14.
- [8] 黎文莉. 随班就读教师融合教育素养的现状及其影响因素研究[D]. 四川师范大学, 2022: 3-43.
- [9] 谢正立, 邓猛, 李玉影, 林开仪, 王红霞. 融合教育教师职业压力对职业倦怠的影响: 社会支持的中介作用[J]. 中国特殊教育, 2021(03): 46-52.
- [10] 彭田田. 随班就读教师社会支持与学生课堂参与的关系研究[D]. 华中师范大学, 2022: 48.
- [11] 魏艳. “刚”与“柔”并行——比较幼儿园男教师与女教师的教育差异[C]//江苏省教育学会2006年年会论文集(综合——专辑). 2006: 454-457.
- [12] 张丽敏. 中国大陆学前教育改革背景下幼儿园教师身份建构研究[D]. 香港中文大学, 2015: 26.
- [13] 杨晨. 幼儿园男教师多重身份互动研究[D]. 河北大学, 2023: 60-63.
- [14] 曾君. 教师社会支持对融合教育态度的影响[D]. 南京师范大学, 2021: 28-29.
- [15] 陆月崧, 刘学. 幼儿园融合共生教育模式下教师培养支持策略的研究[J]. 教育导刊(下半月), 2020(03): 55-59.
- [16] 毛杰, 王帅, 杨俊良. 幼儿园教师融合教育素养的实践检视与优化策略——以河南省为分析对象[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2022(01): 151-156.
- [17] 杨明月, 王诗涵, 周巧, 等. 幼儿园教师融合教育培训效果的潜剖面分析及影响因素研究[J]. 中国特殊教育, 2023(10): 72-81.
- [18] 陈娇, 张瑶, 汪甜甜, 邓猛. 我国学前融合教育的社会支持现状及其影响因素*——基于教师知觉的视角[J]. 学前教育研究, 2022(08): 27-36.
- [19] 陈莲俊, 咎飞. 随班就读支持保障体系建构视角下我国资源教室的建设与运行[J]. 中国特殊教育, 2020(03): 8-13.
- [20] 杨柳, 孟万金. 特殊教育教师的社会支持探析[J]. 中国特殊教育, 2013(03): 19-22.
- [21] 蒲蕊, 张杨. 我国融合教育政策变迁的三维审视与展望[J]. 现代教育管理, 2024(01): 73-84.

