

直觀教學法在融合教育教師信念訓練 的運用

張美華¹、簡瑞良²

¹ 國立嘉義大學特殊教育系助理教授

² 國立嘉義大學特殊教育系副教授

壹、前言

Zoniou-Sideri 和 Vlachou (2006)認為融合教育(inclusive education)有兩道障礙，第一道障礙偏向於一些影響融合教育實施的外在因素；第二道障礙則是內在因素的教師的信念系統(belief systems)。Freire 和 Cesar (2003)指出教師對於融合教育的信念(beliefs)會影響他們教育的施行及與其他教育人員的關係。Lohrmann 和 Bambara (2006)認為普通班融合教育教師的信念會決定他們如何融入和支持這些特殊學生。Jordan 和 Stanovich (2003)的研究發現，教師信念會影響教師的教學及其對身心障礙學生的責任感。Elhoweris 和 Alsheikh (2004)從研究文獻中發現，融合教育的成功築基於教師對融合教育的態度。Silva 和 Morgado (2004)也指出許多研究皆建議，教師對學生多樣性與異質性的信念和態度，在特殊學生融入制式的教育環境中扮演關鍵的角色；同時，也認為教師對待特殊學生的態度與行為，將深刻地影響這些學生的學業成就。Garriott, Miller 和 Snyder (2003)綜合許多學者的看法，認為教師信念是影響融合教育最重要的決定因素，教師支持的態度與信念和身心障礙學生在融合教育環境中的有效學習有密切相關。基於上述學者觀點可見，融合教育的成效關鍵決定於普通班融合教育教師對其班上身心障礙學生及融合教育政策的信念與心態，教師的信念、態度與行為會影響身心障礙學生在融合教育情境的學業成就。

教師信念(teacher beliefs)是教師行為的根源，它影響教師的教學態度與成效(王恭志, 2000)。孫志麟(1999)主張教師的教學行為與表現取決於教師信念，教師自我效能(teacher efficacy)是教師信念的核心。許芳懿(1998)認為教師信念深刻地影響教師自我效能並進而成為有效教學的關鍵。鄭英耀和黃正鵠(1996)指出許多研究都支持教師對自己能力的信念會對學生的學習與成就

表現產生很大的影響力。謝琇玲（2002）引述 Kagan 的話，認為教師的思考與信念是影響各種教育性決定的關鍵因素。黃淑苓（1997）指出許多研究證實教師信念與教學行為有密切關聯。然而許多教師對其教學的信念卻常未察覺（張美華、簡瑞良，2005a；Ross, Bondy, & Kyle, 1993）。這種對教學的信念缺乏自覺反思的現象，導致許多融合教育教師在面臨教學挫敗及師生溝通衝突時常會採取自利性歸因(self-serving attribution)，往往把責任歸咎於身心障礙學生或其家長，而未能自覺潛藏的信念即可能是造成融合教育推行的障礙、教學成效不彰及學生學習挫折的一個很關鍵因素。因此孫志麟（1999）建議，想要改變教師的教學行為則需由改變教師的認知、信念與態度著手。

根據 DeSimone 和 Parmar (2006)調查 19 州、228 位中學數學教師的研究發現，大多數教師支持融合教育的理想，但卻不覺得普通班是安置特殊學生的理想場所；同時，覺得對於受命要實施這些特殊學生的課程充滿壓力感，也不覺得有責任要確保這些融合的特殊學生能夠成功；另外，也有 2/3 的教師覺得融合教育的行政支持及教師的準備皆不充分。DeSimone (2004)在中學數學教師對於學習障礙學生的融合教育研究也有類似的發現，認為行政系統並未提供有效的專業提升機會及充分的準備時間給普通班融合教育教師。Elhoweris 和 Alsheikh (2004)的研究發現普通班教師趨向保守主義(conservatism)，並不高度支持融合教育，並對融合重度障礙學生持強烈保留的觀點。由上述的研究結果可以發現，目前融合教師對融合教育的信念與態度趨向保守和消極，這也是形成推動融合教育最大的阻力。尤其目前強調融合教育，許多身心障礙學生安置在普通班，普通班融合教育教師的信念與心態，如認為這些身心障礙學生不應屬於他的班級，即會深刻地影響他對身心障礙學生的接納態度及教學的動機與效能。因此，如何協助融合教育教師自覺及改變其信念，將是提升融合教育成效很重要的一個努力方向。

直觀教學法是一種相當強調教師要先對自己教學信念與態度有番自覺反思能力並進而改變自己教學信念與態度以提升教學成效的教學法（張美華、簡瑞良，2005b）。張美華和簡瑞良（2006a）發現運用直觀教學法設計的教師壓力調適策略—BAT ILL 策略，的確能改變融合教育教師對學生的信念及態度並進而增進其工作壓力調適能力。本文旨在嘗試介紹另一個以直觀教學法觀念設計而成的教師信念訓練策略—BELIEF 策略，期能幫助普通班融合教育教師更能接納及協助身心障礙學生，同時提供給教育相關人員參考。

貳、教師信念的意義及重要性

一、教師信念的意義

教師信念與教學信念(teaching belief)有密切相關。李露芳(2003)認為教學信念是教師信念研究的一類，也是教師信念研究的大宗，幾乎包含了教師信念研究的範圍。筆者在此嘗試介紹此二觀念之意義。

譚彩鳳(2006)認為教師信念是一個很寬闊的概念，涉及範圍很廣泛。他分析及歸納學者看法認為：

教師的信念應包括教育層面及教學層面兩大範圍：教育信念是一個宏觀性的概念，包括教育觀、學生觀、教育活動觀、課程觀、學校角色；而教學信念是一個相對微觀性的概念，所指的主要環繞學科、教學及學習、教學法、師生角色、評估幾方面。
(頁 119)

Pajares 則認為教師信念是「教師對於學生學習過程、學校之社會角色、教師的態度、教學方法的信念」(引自徐秀菊、黃秀雯, 2005, 頁 29)。

王恭志(2000)認為教學信念是

教師在教學過程中對課程、教學、學生、教師自己、角色、學校環境以及評量等等的因素所持的一種內心的思想。(頁 90)

石雅玫(2001)則認為教學信念是指

教師在進行決定教學目標、預估教學環境、實施教學程序及進行教學評鑑等步驟時，所秉持和教學過程有關的觀點、價值觀、態度與理念。(頁 131)

綜合上述筆者對此二觀念再提出更精簡看法，教師信念即指教師對有關教育方面如教學目標、教學角色、學生角色、教育功能及親師關係等觀念的看法與態度。教學信念屬於教師信念中的一類，其主要內涵是指教師對教學工作有關的觀念如教學目標、教學方法、學科內容、評量方式及學生表現等的看法與態度。

二、教師信念的重要性

陳健生和霍玉英(2000)指出教師信念深深影響教師如何理解學科知識、教學理論、教學者與學習者角色、師生互動、教育環境運用、學校功能等。另一方面，信念也影響教師面對各項改革及學校行政的態度取向，因此目前成為教師教育研究的一項重要課題。筆者嘗試將教師信念的重要性歸納為下列六點。

(一)教學成效的關鍵

教師信念是影響教學成效的一個很關鍵性因素(Ross, Bondy, & Kyle, 1993)。因為教師信念會深深影響教師對教學環境及學生行為反應的知覺與判斷，進而影響教師面對學生與教學工作的態度及所採取的方法（黃淑苓，1997）。例如當融合教育教師認為身心障礙學生縱使有障礙，但也要聽話和守規矩且學習態度一定要認真，如持此信念則對有特殊行為問題的身心障礙學生，如注意力缺陷過動症者，可能較難包容其上課極易分心和過動的行為。教師若願意接納學生的障礙限制及主動給予支持協助，即會影響身心障礙學生的學習動機與成就經驗，當然亦會影響教學成效。

(二)教學熱忱的來源

高強華（1998）曾指出情意教育並未具體落實在師資培育課程中，導致許多教師缺乏真正為人師表的素養、熱忱、專業信念及態度。教學熱忱常源自教師本身信念，融合教育教師如能深覺身心障礙學生價值及重要性，認為教導身心障礙學生是其專業的責任，同時認為教師角色不僅在知識傳遞，也在對身心障礙學生全人發展的協助，這樣的教師信念，即能激發一種想教和想幫助身心障礙學生的教學熱忱。

(三)壓力調適的基石

Winograd (2000)認為教學本身即是一種充滿情緒壓力的工作(emotionally stressful work)。許多研究也指出教師壓力不僅影響教師本身健康，也會影響到他們的教學效能與學生(Beck & Gargiulo, 1983; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003; Wisniewski & Gargiulo, 1997)。許多融合教育教師的壓力來自於本身的信念，因為信念會影響看事情的角度及對學生的態度，也會影響對壓力的感受與知覺。例如，融合教育教師如能採取將心比心的教育信念及把每位身心障礙學生當成自己孩子般的心態，即不再視這些身心障礙學生是他們的負擔及壓力來源。

(四)班級經營的方向

孫志麟（1996）的研究支持教師班級管理的行為深受其對班級管理所持的信念與態度所影響。教師信念影響融合教育教師教學風格，也深深影響其班級經營理念與方向。例如融合教育教師若秉持身心障礙學生行為規矩的要求與訓練是班級經營首要任務的信念，教師對班級經營方向則趨於管理導向。若認為身心障礙學生能對學習產生興趣及能在班級中有歸屬感與認同感才是最重要，懷此信念的融合教育教師，班級經營方向可能較偏於學習和人際導向。

(五)教學策略的依據

教師信念會影響融合教育教師認同及採行的教學策略。例如認同教師應是

教學的中心，應對課程與教學的預期目標及進度要有充分的了解和掌握，可能會採用傳統傳遞模式(transmission model)的教學策略如直接教學法(Direct Instruction)。若認同身心障礙學生應是教學的中心，教師只是學習的催化者和輔助者，學習成效有賴於身心障礙學生透過師生及同儕互動主動去建構知識，則可能會採取建構模式(constructivist model)的教學策略如鷹架教學法(Scaffolding teaching)。

(六)師生關係的藥方

師生關係的惡化與衝突常來自融合教育教師認為身心障礙學生的行為表現或反應並不符合他原先的期待，這份對身心障礙學生的期待即源自教師信念。融合教育教師主觀地認為身心障礙學生該如何或不該如何，當融合教育教師毫不考慮身心障礙學生想法、感受、需求及限制，而強勢要求身心障礙學生遵守其規定和原則時，師生衝突常是一觸即發。面對此種情形，幫助融合教育教師自覺反思其信念是否合理？對身心障礙學生的要求是否公平？是否充分了解其障礙的限制及生活與學習所面對的挫折和困境？進而改變原本引起融合教育教師負向情緒的不合理信念，應是一個可行的藥方。

參、直觀教學法與融合教育教師信念訓練之關係

直觀教學法是一種融合禪學、人本心理學及認知行為治療觀念的教學法(張美華、簡瑞良, 2006b)，它相當強調教師的教學信念和心態會影響其教學效能。因此，融合教育教師要增進教學成效及促進融合教育成功，首先應對其面對身心障礙學生的信念及心態有一番自覺反思，並進而改變和修正不合宜的教學信念。以下先介紹直觀教學法的意義，再對直觀教學法一些可運用於融合教育教師信念訓練的觀念做簡要說明。

一、直觀教學法的意義

張美華和簡瑞良(2005a)曾將直觀教學法定義為：

直觀教學法是教師能以直觀智慧去正向看待學生諸種情緒和行為現象及學業表現，和採不評價批判的態度去同理學生的心理感受和需求，發現學生的優勢能力和潛能。透過真誠關懷的互動，及教師的身教示範去營造積極溫暖的學習環境，協助學生學習成功及行為改善的一種教學法。此外，在教材方面，教師亦能用直觀觀點，看出教材內容的學習重點和關鍵，及教材對學生在認知、情意、技能學習的價值和生活上的幫助，並以合適學生能力和需求方式呈現。(頁 159-160)

二、直觀教學法可運用於融合教育教師信念訓練的觀念

根據上述直觀教學法的意義，可知有些觀點可運用於融合教育教師信念訓練，以下分別針對直觀教學法之五個重要觀念在融合教育教師信念訓練的運用做一簡要說明。

(一) 自覺反思

反思對於了解教師在教室中為何或如何行動(act)是很基本的心理過程。解開及檢驗(unpacking and examining)反思也是想繼續發展成一位有效能教師及新進教師(novice teacher)學習複雜教學事務所必要的過程(Romano, 2006)。自覺反思的過程在融合教育教師對身心障礙學生信念的檢視及修正是極重要的，直觀教學法很強調融合教育教師要改變身心障礙學生行為之前先嘗試改變自己的信念和心態，筆者設計融合教育教師信念訓練策略—BELIEF 策略的第二步驟—檢視訓練(Examination training)及第四步驟—內省訓練(Introspection training)即源自自覺反思觀念。

(二) 情意學習

直觀教學法不只強調對身心障礙學生學業性的指導及認知技能的訓練，同時，亦注意身心障礙學生情意需求的滿足及學習。另外一方面，也提醒融合教育教師要注意自己對情緒及壓力的調適。例如以直觀教學法觀念設計的 BAT ILL 壓力調適策略，其中一項呼吸訓練即教導如何透過呼吸達到壓力減輕。呼吸訓練亦可運用於融合教育教師信念訓練，讓教師先透過呼吸的練習和調勻的過程，使心靜下來並進而對信念做一番省思及檢視。BELIEF 策略的第一步驟—呼吸訓練(Breath training)即源自於此觀念。

(三) 正向態度

融合教育教師如能對身心障礙學生抱持正向及同理心的態度，則較能接納身心障礙學生的行為表現。直觀教學法的特色之一即認為融合教育教師要對身心障礙學生保持尊重、接納、鼓勵、關懷、支持及同理心之正向態度，如此可提升學生學習及想改變的動機，亦可增進師生關係及形成一個溫暖支持的學習環境。融合教育教師正向的態度常源於正向的教師信念，同時，教師正向的態度亦可強化身心障礙學生對自己產生正向的信念。BELIEF 策略之第五步驟—鼓勵訓練(Encouragement training)即根據此觀點設計。

(四) 正向思考

正向思考對人類的情緒及行為具有正向影響力(春山茂雄, 1996/2002)。正向的教師信念亦與融合教育教師能對教學工作及身心障礙學生抱持正向思考習慣有密切關係。因此，在教師信念訓練過程中，教導融合教育教師如何學

會正向思考其學生的行為反應及成就表現，亦是很重要的步驟。直觀教學法很重視融合教育教師應對身心障礙學生的行為反應或各種表現能做正向思考與解讀，同時把這正向思考習慣與方法傳授給身心障礙學生。這種正向思考觀念也成為 BELIEF 策略的第三步驟——合理及正向思考訓練(Logical and positive thinking training)的參考依據。

(五) 身教實踐

強調教師的身教示範是直觀教學法很重要的特色，因為教師的信念深深影響教師的行為表現，也影響教師身教的展現。融合教育教師透過關懷、鼓勵、支持及協助身心障礙學生過程中把那種永不放棄的教育愛專業信念與精神實踐和表現出來。因此教導融合教育教師如何具體實踐其正向教育信念及如何協助身心障礙學生獲得進步和學習成功經驗顯得相當重要。此觀念也成為 BELIEF 策略的第六步驟——實踐訓練(Fulfillment training)的基礎。

肆、直觀教學法之融合教育教師信念訓練策略——BELIEF 策略的訓練步驟

陳健生和霍玉英（2000）指出教師信念不易改變，並引用 Tillema 所說唯賴具有衝擊性的訓練課程才能鬆動教師根本的信念。因此，筆者根據直觀教學法的意義與精神及其可資運用於教師信念訓練的觀念嘗試設計一種可增進教師信念的 BELIEF 策略，共含六步驟訓練課程，依其訓練順序並取其原文第一個字母，六步驟剛好是一個 belief 英文單字，此字亦是信念之意思，如此可加深學習者對訓練步驟的記憶。以下分別簡述此六步驟主要觀點：

一、B-Breath training(呼吸訓練)

呼吸使人心靜及心定，也是調適情緒及壓力的重要方法。在心靈平靜及穩定狀態才能增進自我察覺及省思能力。因此第一步驟即要教導融合教育教師如何透過觀察呼吸及數息方法讓心靈維持沉靜狀態。

二、E-Examination training(檢視訓練)

訓練融合教育教師檢視有哪些教育、教學或個人價值信念深深影響其教學態度、對身心障礙學生的判斷或班級經營等。這些信念是否真的對融合教育教師本身或身心障礙學生能產生助益？是否真實或合理的？是否含有許多偏見和誤解？

三、L-Logical and positive thinking training(合理及正向思考訓練)

訓練融合教育教師如何了解身心障礙學生行為背後動機或其他潛藏因素？如何看到身心障礙學生優勢能力或微小進步？如何正向解讀身心障礙學生行為表現？如何看到身心障礙學生轉機和希望？

四、I-Introspection training(內省訓練)

此步驟著重訓練融合教育教師先內省信念是如何形成？這些信念對自己與身心障礙學生有何影響？透過這些思索及彼此的分享討論，讓融合教育教師內省能力更提升，也更知道自己信念的影響力。

五、E-Encouragement training(鼓勵訓練)

實務經驗中發現許多融合教育教師失去正向鼓勵身心障礙學生及自己的能力。這些融合教育教師在與身心障礙學生接觸過程中，批評、責備和要求的話語遠超鼓勵、關懷和肯定的話語。同時有些融合教育教師自覺自己和學生的表現都未達到他原先預期的目標，因此常充滿自我挫敗(self-defeating)想法，導致情緒及壓力調適問題。Le Cornu 和 Collins (2004)強調教師如何看待自己和知覺學校文化會深深影響自己的教學及與學生的關係。此步驟訓練重點可透過教師團體成員彼此的角色扮演、優點轟炸等技術，使融合教育教師學會對學生及自己表達鼓勵話語及正向態度。

六、F-Fulfillment training(實踐訓練)

此步驟訓練融合教育教師如何將其原本教育熱忱、理想及正向積極教育信念，將之實現於目前所處之融合教育的教學環境。如何在現實環境中一步一步實現理想與信念。可透過教師團體成員同儕互動與討論，澄清自己的目標與信念，並擬定實踐計劃，而計劃重點在於融合教育教師決定採何種方式協助其班上之身心障礙學生。

伍、結論

教師信念對融合教育教師的教學與情緒壓力的調適及對身心障礙學生的學習動機提升等方面有很深的影響，因此值得我們投注心力去研究。然而目前很少研究是針對融合教育教師信念提出一套訓練策略，來增進融合教育教師對其信念的自覺反思及培養與實踐正向信念於融合教育情境的能力。BELIEF 策

略在融合教育教師信念訓練的成效仍有賴後續實徵性研究的檢驗，但它應是一個好的開始，可提供融合教育教師一套參考架構使其對信念的影響有更深的自覺，另外也增進普通班融合教育教師在面對融合教育的身心障礙學生時能有更正向的信念與態度。

教育是一項助人專業，沒有正向專業信念及專業能力很難達到預期目標。尤其專業的教師信念直接影響教師的專業態度與精神，對學生的影響可能比專業能力更深遠。許多融合教育教師面臨長期工作壓力與挫折及面對身心障礙學生極難處理的學業與行為問題，可能逐漸失去了原先對身心障礙學生的教育理想和熱忱，也失去了對教育的感動與價值。要恢復或維持融合教育教師專業的熱忱，提升其對身心障礙學生的接納態度，增進融合教育的成效，從教師信念訓練方面著手應是一個可以期待的方向。

參考文獻

- 王恭志(2000)。教師教學信念與教學實務之探析。教育研究資訊, 8(2), 84-98。
- 石雅玫(2001)。花蓮地區國小教師議題中心教學信念及多元文化議題調查之研究。課程與教學, 4(1) 129-154, 170。
- 李露芳(2003)。教師信念研究回顧。景女學報, 3, 213-223。
- 春山茂雄(2002)。腦內革命(魏珠恩譯)。台北: 創意力。(原著出版於1996)。
- 孫志麟(1996)。國小教師自我效能與班級管理取向。國立政治大學學報, 72, 121-150。
- 孫志麟(1999)。教師自我效能: 有效教學的關鍵。教育研究資訊, 7(6), 170-187。
- 徐秀菊、黃秀雯(2005)。通識教育藝術領域教師教學信念研究。載於中華民國師範教育學會主編, 教師的教育信念與專業標準(頁21-52)。台北: 心理。
- 高強華(1998)。師資培育課程中的情意學習。中等教育, 49(1), 59-68。
- 張美華、簡瑞良(2006a)。直觀教學法在融合教育教師工作壓力調適訓練效果之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編, 國立嘉義大學2006年特殊教育國際學術研討會論文集(頁47-72)。嘉義: 國立嘉義大學。
- 張美華、簡瑞良(2005a)。直觀教學法在特殊教育的運用。特殊教育文集, 7, 155-184。
- 張美華、簡瑞良(2005b)。直觀教學法在特殊教育運用的理論基礎與教學原則。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編, 特殊教育叢書(9402輯)(頁

- 39-52)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良(2006b)。直觀教學法在特殊教育運用的認知行為理論基礎。雲嘉特教，4，76-85。
- 許芳懿(1998)。國民小學教師溝通型態、自我角色知覺與教師自我效能關係之研究。國民教育研究集刊(臺南師院)，4，261-282。
- 陳健生、霍玉英(2000)。小學中國語文科教師信念初探。課程與教學，3(2)，115-134, 157。
- 黃淑苓(1997)。國內教師信念研究的現況與未來展望。興大人文社會學報，6，135-152。
- 鄭英耀、黃正鵠(1996)。教師自我效能相關因素之研究。教育學刊，12，219-244。
- 謝琇玲(2002)。校長領導型式、教師效能信念與學校效能之研究—以高雄市國民中學為例。社會科學學報，10，65-90。
- 譚彩鳳(2006)。香港中文教師教學信念及背景因素之研究。當代教育研究，14(1)，113-146。
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- DeSimone, J. R. (2004). *An examination of middle school mathematics teacher's beliefs and knowledge about inclusion of students with learning disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 494 099).
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Issues and challenges for middle school mathematics teachers in inclusion classrooms. *School Science and Mathematics*, 106(8), 338-348.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2004). *Teachers' attitudes toward inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 490 698).
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- Freire, S., & Cesar, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Garriott, P. P., Miller, M., & Snyder, L. (2003). Preservice teachers' beliefs about inclusive education: What should teacher educators know? *Action in Teacher Education*, 25(1), 48-54.

- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*(1), 1-14.
- Le Cornu, R., & Collins, J. (2004). Re-emphasizing the role of affect in learning and teaching. *Pastoral Care in Education, 22*(4), 27-33.
- Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(2), 157-173.
- Romano, M. E. (2006). "Bumpy Moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*, 973-985.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education, 31*(4), 207-214.
- Winograd, K. (2000). *The emotional uncertainties of teaching: A missing link in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 049).
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education, 31*(3), 325-346.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*, 379-394.

