

**психолошко-педагошки преглед****ПРЕТПОСТАВКИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНОТО  
ОБРАЗОВАНИЕ И УЛОГАТА  
НА НАСТАВНИЦИТЕ И  
СТРУЧНИТЕ СЛУЖБИ***Огнен СПАСОВСКИ*Институт за психологија,  
Филозофски факултет – Скопје

Примено: 15. 01. 2010

Прифатено: 11. 02. 2010

UDK: 361.1-056.26

**Резиме**

Според Декларацијата од Саламанка, *инклузивното образование* се разбира како развоен приод кој бара да се земат предвид потребите за учење на сите деца, млади и возрасни, нагласувајќи ги оние што се подложни на маргинализација и исклучување, воедно овозможувајќи еднакви можности за сите да го достигнат својот максимум во потенцијалите и постигањата.

Низ квалитативен приод испитано е дали практикувањето на инклузивното образование ги достигнува овие универзални стандарди, истовремено анализирајќи ја перцепцијата и разбирањето на инклузивното образование кај наставниците и стручните служби во училиштето, едукаторите на наставниците и студентите на наставна насока, како и нивната перцепција во однос на поседувањето на нужните компетенции за практикување инклузивно образование. Воедно, цел на анализа е и актуелната улога и одговорностите на наставниците и стручните служби во процесот на образование.

Според наодите, не постои широк консензус меѓу стручната и академската јавност во поглед на тоа што се подразбира под инклузивното образование и неговото практикување.

Адреса за кореспонденција:

*Огнен СПАСОВСКИ*

Филозофски факултет – Скопје

Бул. Крсте Мисирков бб,

1000 Скопје, Р. Македонија

e-mail: ognen@fzf.ukim.edu.mk

**psychological and pedagogical survey****PRINCIPLES OF THE INCLUSIVE  
EDUCATION AND THE ROLE OF  
TEACHERS AND IN-SCHOOL  
PROFESSIONAL STAFF***Ogden SPASOVSKI*Institute of Psychology,  
Faculty of Philosophy, in Skopje

Received: 15. 01. 2010

Accepted: 11. 02. 2010

Original article

**Abstract**

According to the Salamanca Declaration, inclusive education is understood as a developmental approach aiming to meet the educational needs of all children, youth, and adults, emphasizing those who are subjected to marginalization and exclusion. The approach provides equal opportunities for all to reach their maximum potential and achievement.

Through a qualitative approach, the practice of inclusive education is explored in Macedonia: the attainment of universal standards, an analysis of the perception and understanding of inclusive education in relation to teachers, in-school professional staff, teacher educators and student teachers, and teachers' perceptions in regard to the possession of competencies needed for inclusive education. Lastly, the existing role and responsibilities of teachers and professional staff is discussed and reconsidered. It was found that there is no consensus in the understanding of inclusive education in the circles of academics and practitioners. Further, teachers often perceive themselves as inadequately prepared to teach children with

Corresponding Address:

*Ogden SPASOVSKI*

Faculty of Philosophy

Blvd Krste Misirkov bb

1000 Skopje, R. Macedonia

e-mail: ognen@fzf.ukim.edu.mk

Потоа, наставниците често се доживуваат себе сѝ како недоволно подготвени за поучување на деца со посебни потреби. Многу од нужните компетенции за ефикасна практика не се развиваат систематски. Со цел да се обезбеди поадекватна поддршка за наставниците и учениците, улогата и обврските на професионалците од стручните служби во училиштето мора да се редефинираат. Нивното место е во училиницата, активно учествувајќи во поучувањето на учениците.

**Клучни зборови:** инклузивно образование, компетенции, улога и одговорности на наставниците и стручните служби

## Вовед

Декларацијата од Саламанка (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education/Salamanca Declaration) од 1994 (1) е основата на разбирањето и практикувањето на инклузивното образование. Базирана на Универзалната декларација за човековите права и на Светската декларација за образование за сите, овој документ ја дисеминира филозофијата на инклузивноста и принципите на хуманизмот. Инклузивното образование е разбрано како развоен приод кој бара да се земат предвид потребите за учење на сите деца, млади и возрасни, нагласувајќи ги оние што се подложни на маргинализација и исклучување. Тоа значи вклучување на сите деца во сите школки активности во училиницата и надвор од неа, воедно овозможувајќи им еднакви можности на сите да го достигнат својот максимум во потенцијалите и постигањата, без оглед на нивното потекло или способности, физички, социјални, емоционални, јазични или други разлики.

Декларацијата инсистира на тоа дека секое дете има уникатни карактеристики, интереси и способности, а со тоа и уникатни образовни потреби. Затоа, образовниот систем треба да биде така конципиран да може да одговори на оваа разновидност во карактеристики и потреби. Децата со посебни образовни потреби би можеле да бидат вклучени во редовните одделенија, одговарајќи на нивните потреби низ практикување педагогија насо-

special needs. Namely, many competencies important for efficient practice are not systematically developed. The conclusion considers ways to ensure support for teachers and students. The role and responsibilities of in-school professional staff should be redefined in a way that allows for their on-going presence, availability, and active participation in the classroom teaching process.

**Key words:** inclusive education, competencies, role and responsibilities of teachers and in-school professional staff

## Introduction

The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education (Salamanca Declaration) from 1994 (1) is the cornerstone of understanding the practice of inclusive education. Based on the Universal Declaration of Human Rights and the World Declaration on Education for All, this document also disseminates the philosophy of inclusiveness, mutually with the philosophy of humanism. Inclusive education is understood as a developmental approach aiming to meet the educational needs of all children, youth, and adults, and emphasizing those who are subjected to marginalization and exclusion. Widely understood, it means the inclusion of all children in all classroom and out-of-classroom school activities, and means that all children should have equal opportunities to reach their maximum potential and achievement, regardless of their origin and abilities or disabilities, and regardless of their physical, intellectual, social, emotional, or linguistic differences. The Declaration holds that every child has unique characteristics, interests, abilities, and learning needs, and educational systems should be designed in a way that takes into account the wide diversity of these characteristics and needs. The Declaration also states that those with special educational needs should have access to regular schools, which should accommodate them within a child-centered pedagogy capable of meeting these needs, "Schools have to find ways of

чена кон детето. „Училиштето мора да најде начини за ефикасно образование на сите деца, вклучително и оние со сериозни попречности (1)“. Таквите училишта со инклузивна ориентација ефикасно ќе се справуваат со дискриминирачките ставови и ќе придонесуваат во развојот на добри и позитивни, инклузивни општества.

Декларацијата ги обврзува сите општества и заедници, а особено факторите на образовниот процес на преиспитување и иновирање на образованието, таа бара „ново премислување за образованието на деца со посебни потреби“, и бара акција, како на пример на полето на развој на компетенциите на училишниот персонал.

Република Македонија е потписник на Декларацијата, а нејзините препораки се имплементирани во законодавството поврзано со образованието (2–7). Во таа насока, станува збор за процес на редуцирање на исклучувањето по било која основа и зголемување на партиципацијата на сите, со меѓусебно прифаќање, признавање и почитување. Оттука, инклузивното образование би морало да биде генерален приод и филозофија во образованието. Наставата треба да одговори на индивидуалните разлики на сите ученици. Тоа подразбира дека наставниците и стручните служби треба да имаат знаења, вештини и ставови, односно да имаат развиено такви компетенции кои овозможуваат еднаков приод во поучувањето на сите, како и поттикнување на учењето кај сите ученици.

### *Проблем на истражувањето*

Тргувајќи од универзално прифатените претпоставки и разбирање на инклузивното образование и компетенциите поврзани со неговото практикување, согледувањето на актуелната ситуација на теренот води до прашања кои бараат да бидат истражени. Проблемот кој бара да се истражи е дали практикувањето инклузивно образование во Македонија е во согласност со универзалните стандарди од споменатите документи и декларации? Дали нашите наставници и стручните служби (психолозите, специјалните едукатори, педагозите, социјалните работници) се подготвени за таква практика? Как-

successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities” (1). Such schools with inclusive orientation will effectively fight discriminatory attitudes and will contribute to the development of welcoming, positive communities and inclusive societies.

The Declaration requires all communities and factors in the educational process to reconsider the innovation of education. It demands “new thinking in special needs education,” as well as many actions, such as in the field of training educational personnel (focusing on the field of competencies), among other profiles related to education. The Republic of Macedonia has ratified the Declaration, and recommendations have been implemented in the legislation related to education (2-7). In this sense, inclusion should be understood as a process of decreasing exclusion and increasing participation, with recognition, acceptance, and respect. Hereby, inclusive education must be a general approach and philosophy in education. This means that teaching practice should respond to the individual differences of all students. Such practice demands teachers and in-school professional staff to develop appropriate competencies that involve knowledge, skills, and dispositions in order to teach equitably and promote the learning of all pupils.

### *Research problem*

The universally accepted understanding of inclusive education provokes the need to explore the actual situation in the Macedonian context. The research problem to explore is: does the practice of an inclusive education system in Macedonia meet the standards presented in the related documents? Are the teachers and in-school professional staff (psychologists, special educators, pedagogues, and social workers) prepared for practicing inclusive education? What is the nature of practice of inclusive education in Macedonia? How is inclusive education understood by teachers and in-school professional staff,

во е инклузивното образование во Македонија? Што подразбираат под инклузивно образование наставниците и училишните стручњаци? Ова е исклучително важно ако се има предвид дека практикувањето на наставата е детерминирано од ова поимање, како и од тоа како наставниот персонал ги перцепира децата со посебни потреби, нивните можности и ограничувања. Овие перцепции се причината за предрасудите поврзани со децата со посебни потреби, но во исто време и нивни резултат. Таквите предрасуди силно влијаат на пристапот кон овие деца, влијаат на тоа какви очекувања ќе имаме од нив, и воопшто на квалитетот на целиот наставен процес. Акцентот во трудот е ставен на инклузијата на децата со посебни потреби, пред сè оние со умерени попречености.

Резимирајќи, проблемот ќе биде истражен низ барањето одговор на следните истражувачки прашања:

Каква е перцепцијата и разбирањето на инклузивното образование кај наставниците и стручните служби?

Каква е нивната перцепција во поглед на поседувањето на нужните компетенции за инклузивно образование?

Каква е нивната перцепција во однос на сопствената улога и одговорности во контекст на инклузивното образование, и дали нивната улога е конгруентна на барањата на инклузивното образование?

### *Методологија*

Користен е квалитативен приод, реализирајќи полу-структурирани интервјуа и дискусии во фокус групи. Воедно, направена е анализа на повеќе релевантни документи поврзани со образовната легислатива.

### *Примерок и процедура*

Со цел да се истражат различните перспективи на најрелевантните актери во образовниот процес, користен е пригоден примерок од наставници и кадар од стручните служби од шест основни училишта, едукатори на наставници од два факултети и студенти на наставна насока (претпоставено идни наставници).

considering that the practice of inclusive education is determined by this understanding? Is this understanding of inclusive education congruent with the prevalent understanding of inclusive education in the world, and does it contribute to the benefit of children?

This issue is important because practicing inclusive education is strongly determined by the teachers' perception of the children with special needs and by the perception of their capabilities and limitations. Those perceptions are simultaneously the reason and result of the prejudices and stereotypes related to children with special needs. This strongly influences the approach taken toward these children, and the expectations of them. Consequently, it influences the quality of the whole educational process.

The focus of this paper is on the inclusion of children with special needs, with moderate disabilities.

In sum, the research questions are:

What is the perception and understanding of inclusive education in teachers and in-school professional staff?

What is their perception in regard to the possession of competencies needed for inclusive education?

What is their perception in regard to their roles and responsibilities in a related context? Is their role conducive to the demands of inclusive education?

### *Methodology*

Qualitative methodology is implemented in the study, using semi-structured interviews and focus groups. In the preparation phase of desk research, the number of relevant documents related to the legislation of education was analyzed.

### *Participants and procedure*

Aiming to explore various perspectives of the most relevant actors in the educational process, a purposive sample of teachers and in-school professional staff, teacher educators, and student teachers was composed.

Seven focus groups were conducted with teachers from elementary schools, and six to eight participants were in each group, making a

Реализирани се седум фокус групи со наставници, со по шест до осум учесници во секоја од нив, и вкупно 51 испитаник). Учесниците беа од различно етничко потекло, како и учениците во училиштата во кои предаваат. Две од тие фокус групи се реализирани во Дебар, две со наставници од три училишта од Скопје и околината на Скопје (Братство, 11 Октомври и Гоце Делчев), една со наставници од Битола (Горѓи Сугарев) и една во Велес (Ј.Х-К. Џинот). Реализирани се 20 интервјуа со наставници, психолози, специјални едукатори и педагози. Реализирани се и 11 интервјуа со студенти на наставна насока од Факултетот за природни науки, како и со 10 едукатори на наставници од Педагошкиот факултет и од Филозофскиот факултет, двата од Скопје.

Полу-структурираните интервјуа и дискусиите во фокус групите се реализирани користејќи однапред подготвени водичи и прашања (Прилози А-Г).

За да се одговори на истражувачките прашања, неопходно е да се тргне од еден вид платформа во поглед на основите на инклузивното образование. Притоа, користени се и сознанијата од студијата *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans* (8), од која произлегува и соодветна листа на компетенции (Прилог Д) нужни за практикувањето на инклузивното образование, користена во истражувањето. Оваа студија ја користи методологијата на европскиот *Tuning* проект, кој имаше за цел прилагодување на програмите за подготовка на наставниците на европските Универзитети.

## Резултати и дискусија

### *Разбирање на инклузивното образование*

Прашањето за тоа како инклузивното образование е разбрано од наставниците и стручните служби е суштинско. Од тоа како ова барање е сфатено и прифатено зависи и практикувањето на наставата во училницата и надвор од училницата. Во одговорите на испитаниците преовладува потесното поимање, како образование на деца со посебни по-

total of 51 participants. Participants were from different ethnic backgrounds and the same background as students from schools in which they taught. Two focus groups with teachers were conducted in Debar, a distant town in western Macedonia. Two focus groups were conducted with teachers from three schools in Skopje and rural areas near Skopje. One focus group was conducted with teachers in Bitola, and one focus group with teachers in Veles; towns in southern and central Macedonia. Also, 20 interviews were conducted with teachers, psychologists, special educators and pedagogues. Additionally, 11 interviews were conducted with student teachers from the Faculty of Natural Sciences in Skopje, and 10 with teacher educators from the Faculty of Education and the Faculty of Philosophy in Skopje.

Semi-structured interviews and focus group discussions were conducted using previously prepared guides (appendixes A-D).

In order to answer the research questions, a platform based on universal declarations regarding inclusive education was considered as a useful reference point. In that context, findings from the regional study *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans* (8), were used, as well as an appropriate set of competencies for practicing inclusive education derived from that research (Appendix E). This study has adopted the methodology of the European *Tuning* project, which implies that the competencies and learning outcomes need to be articulated in consultation with a few groups: the higher education staff, the students, and the students' future employers.

## Results and discussion

### *Understanding of inclusive education*

The question of how inclusive education is understood by teachers and in-school professional staff is substantial because its conceptualization and acceptance determine the teaching practice, both in the classroom and out. The prevalent understanding of inclusive education in most participants is a narrow one, namely, as education for students with special

треби. Една од причините за раширеноста на ваквата перцепција во јавноста е и кулминарањето на проектни активности на ова поле во изминатите години. Но, самиот поим *образование на деца со посебни потреби*, од наставниците се восприема многу површно, каде акцентот главно е на тоа, децата со посебни потреби да посетуваат училиште. Свесноста за суштинските барања и одговорности поврзани со инклузивното образование е на многу незадоволително ниво. Ваквата ситуација особено загрижува кај наставниците од руралните и приградски училишта (каде обуките и проектите се поретки). Како илустрација се дадени следниве одговори на наставници: „...тоа е образование за унапредување на наставните методи во областите во кои предаваме (наставничка, Братство-Скопје)“. Или дури и сосема погрешно: „тоа е образование за наставниците за оние содржини кои ги немале во текот на студирањето (наставник, Дебар)“.

Филозофијата на инклузивноста не е дисеминирана низ процесите на подготовка на наставниците, а со тоа и не е адекватно разбрана. Оттука, и не може да се очекува од наставниците да ги имплементираат суштинските барања на инклузивноста доколку не постои знаење и свесност за нив, и кога не постои свесност дека исполнувањето на тие барања е нивна одговорност. Ваквата состојба бара итна промена. Наставниците-учесници сметаат дека не се адекватно подготвени за ваквата образовна практика, дека иницијалното образование им ги дава само општите знаења од областа која ја предаваат, но не и нужните вештини. Тие компетенции ги развиваат повеќе или помалку независно, низ нивното работно искуство. Одговорите на повеќето учесници не ги рефлектираат референтните наставнички компетенции за ефикасна практика на поучување, посебно во контекст на социјален и културен диверзитет.

Зборувајќи во контекст на инклузивното образование, се наметнува и прашањето за перцепцијата на идните наставници за нивната подготовка и подготвеност за практикување инклузивно образование. Студентите на наставна насока (претпоставено идни наставници) искажуваат ставови слични на оние

needs. One of the reasons for this understanding is due to the expansion of projects in this field over the past few years, which spread this perception in the public sphere. Generally, teachers perceive the concept of *education for students with special needs* on a very superficial level, as a concern meant to bring children with disabilities to school. Awareness of the essential demands and responsibilities related to inclusive education is at a very unsatisfactory level. This situation particularly concerns teachers from remote schools and schools in rural areas. An illustration of this statement is given by the following responses of teachers when asked to identify inclusive education: “...it is education for the improvement of teaching methods in subjects we are teaching” (teacher, female, school: Bratstvo-Skopje), or misunderstanding: “that is education for teachers in those contents and themes which we didn’t have in the time of our studies” (teacher, male, Debar).

The philosophy of inclusiveness is not well disseminated through the process of teachers’ preparation for educational practice and consequently is not adequately understood. Hence, it cannot be expected for teachers to implement the essential demands of inclusiveness when they are not aware of them, and when they are not aware that those demands are their responsibility. This situation urges action and changes in the teaching practice. Also, teacher-participants perceive their initial preparation for teaching practice as inadequate, stating that pre-service education gives them only general knowledge about subject matter. Teachers are actually developing their competence more or less independently in the course of their work experience. Responses from most of the participants did not reflect much of the referred to set of teacher competencies for effective teaching practice, especially in the context of social and cultural diversity.

Speaking in this context, we could also question the perception of future teachers on their preparation for practicing inclusive education.

на наставниците и едукаторите на наставници. Согледувајќи дека нивните студиски програми се фокусирани на содржини поврзани со научната област која ја студираат, забележуваат дека студиите не ги развиваат знаењата, вештините и ставовите потребни за инклузивно образование. Нагласуваат и дека немаат доволно адекватна практична работа поврзана со поучување. Постоечкиот модел на високо образование ги става сите студенти во ситуација да имаат (во најголем дел) иста програма без оглед дали се подготвуваат за наставници или ја студираат научната насока. Затоа, повеќето од студентите во текот на студиите не се ни перципираат себе си како идни наставници. Тоа е за очекување кога се знае дека многу од нив и навистина немаат преференции да бидат наставници, воедно кога и курикулумот не поттикнува ваков можен исход од студиите. Доколку не се гледаат себе си како идни наставници, тешко дека ќе бидат свесни и дека ќе обрнат внимание на проблематика и прашањата поврзани со поучувањето во текот на студиите и нема да прават напори во таа насока. Како последица, наставниците кога почнуваат да работат во образование, најчесто не се психички подготвени за улогата наставник и одговорностите што таа ги носи. Подготовката фактички почнува во моментите на почетнички стаж, оставено да се заснова на личните искуства и сензибилитет во услови кои постојано се менуваат. Само како дополнување во овој контекст, во процедурата на вработување на наставниците и кадарот од стручните служби, не постојат никакви барања поврзани со некаква подготовка за инклузивно образование.

#### *Компетенции за инклузивно образование*

Прашани кои и какви знаења, вештини и ставови се нужни за поучување согласно на барањата на инклузивното образование, учесниците дури и не спомнаа многу од референтните нужни компетенции, како: способноста да се одржат високите очекувања во врска со постигањата на учениците, без оглед на нивното потекло; способност да ги водат и поддржуваат сите ученици; способност да се увидува како претпоставките и сфаќањата на наставниците влијаат врз на-

Student teachers expressed views of pre-service training similar to those of teachers and teacher educators. Namely, observing that the curricula are focused on subject-related information, student teachers noted that their studies do not efficiently develop knowledge, skills, and dispositions for inclusive education. They also emphasize insufficient teaching practices and teaching experiences during the initial preparation. The existing model of higher education gives all of the students an equivalent curricula regardless of their personal aim, namely to study for a scientific profile, or for a future teacher. So, most of the students during their period of study do not even perceive themselves as future teachers. It is not surprising knowing that many of them do not really intend to be a teacher, when the study system is not organized to develop or stimulate that kind of outcome. Consequently, if they do not perceive themselves as future teachers, they can hardly be aware of teaching issues, or give them adequate attention. As a result, often when starting the teaching practice, teachers are not mentally prepared for the role and responsibilities of a teacher. Their real preparation actually starts in those same moments of probation, based on personal experience and sensibility. In addition, there are no requirements related to teacher training in inclusive education, or to the hiring procedures of teachers and in-school professional staff.

#### *Competencies needed for inclusive education*

Participants, when asked to discuss required knowledge, skills, and attitudes used in practicing inclusive education, did not mention many important competencies: maintaining high expectations for student achievement regardless of their background; guiding and supporting all learners; recognizing how teachers' assumptions influence their teaching and relationships with different students; recognizing that knowledge is value-laden, constructed by the learner, and reciprocal;

чинот на кој поучуваат, како и на нивниот однос со различни ученици; да се увиди дека знаењата се засновани врз вредности и дека делумно се конструирани од оној што поучува; да се увиди социјалната и културна димензија на образованието (8).

Автоперцепциите на наставниците за тоа дали ги поседуваат овие компетенции се различни. Некои наставници се убедени дека ги поседуваат и дека ги аплицираат во секојдневната работа, иако показателите од практиката не го потврдува тоа. Други се повеќе самокритични: „Не се чувствувам компетентна и подготвена да работам со деца со посебни потреби, ниту пак со децата кои имаат друг вид на посебни потреби или барања од образовна природа (наставничка, Г. Делчев – Скопје)“. „Работиме со толку многу ученици..., секој од нив бара различен пристап, а тоа јас не можам да го постигнам (наставничка, Г. Делчев – Скопје)“.

Со оглед на неадекватното разбирање на филозофијата на инклузивното образование, може и да се очекува што некои компетенции се погрешно разбрани. Така, поучувањето во Македонија останува центрирано на хипотетички просечен ученик. Како пример, иако повеќето од наставниците се доживуваат како компетентни да ги индивидуализираат стратегиите на поучување кон потребите на секој ученик и да употребуваат различни форми на оценување како би го подобриле нивното учење, од објаснувањата како тоа го постигнуваат се уидува дека тие всушност само го намалуваат критериумот за оценување за некои ученици. Како последица, многу ученици со посебни потреби, и пошироко со посебни образовни потреби само се преведуваат кон погорните одделенија, се до степен кога веќе нема да можат да продолжат понатаму бидејќи немаат минимум познавања да ги совладаат предвидените содржини. Тоа води до фрустрација и чувство на неадекватност, што го загрозува нивното себе-ценење и себе-почитување. Тоа е фрустрирачки и за наставниците соочени со нерешлив проблем и конфликт: „Што да правам со ученик во петто одделение кој не знае да чита и пишува? Наставниците во нижите одделенија го пропуштаат од сожалување, но како јас да го поучувам со 30 други

effective cooperation with in-school professional staff; or understanding the social and cultural dimensions of education (8) (appendix E).

Nevertheless, teachers' views differ about the possession of those competencies. Some teachers are confident that they possess and consistently apply them in their work, although practice shows differently. Others were more self-critical: "I do not feel competent and able to work with students with special needs, nor with those that have special educational demands/needs" (teacher, female, school: G. Delchev-Skopje), "We are working with so many students, and every one of them needs a different approach ...which I couldn't achieve" (teacher, female, school: G. Delchev-Skopje).

Considering the poor understanding of the philosophy of inclusive education, misunderstanding of many relevant competencies can be expected. Teaching practice in Macedonia remains structured around teaching the average student/pupil. As an example, although most of the teachers perceive themselves as competent to individualize the teaching strategies to meet each student's needs, and to use various forms of assessment to help students learn, their explanations of how they implement this show that they actually only lower assessment criteria, rather than adapting their approach. As a consequence, many students with special educational needs are actually *advanced* through the grades until they reach a level when they critically lack the knowledge and skills needed to continue. They then become frustrated, and feelings of inadequacy jeopardize their self-esteem and self-confidence. This is also frustrating for teachers, who are faced with an insoluble problem: "What can I do when I get a student in fifth grade who doesn't know to read and write? Teachers in lower primary classes pass her/him through grades because of compassion, but how can I teach her/him together with 30 other fifth graders?" (teacher, female, school: Bratstvo-Skopje). Thus, as one teacher (male, school: Bratstvo -Skopje) put it, "Teachers are not involved enough with all students. Maybe because of the organization of the education system itself, we teachers are marginalized; we



петто-одделенци во класот? (наставничка, Братство – Скопје)“.

Како што ќе забележи еден наставник (Братство – Скопје): „...наставниците не се доволно инволвирани во работата со сите деца. Можеби поради организацијата на самото образование, но ние наставниците сме маргинализирани, не сме платени доволно за да имаме воља да работиме повеќе со сите ученици. Во спротивно, секој наставник би можел да се ангажира повеќе околу учениците на кои им е тоа потребно“.

Ситуацијата е слична и при анализата на други важни компетенции за инклузивното образование. На пример, наставниците обично се доживуваат себе си како способни да ги одржат високи очекувањата за секое дете без оглед на нивното потекло и разлики, како и дека веруваат дека секое дете може да биде образувано. Но, објаснувајќи како тоа е имплементирано во практика, ќе кажат: „Ние имаме високи очекувања од нив, но секако во рамките на нивните можности (наставник, Дебар)“. Ова укажува на постоење предрасуди во природот на наставниците во нивната практика. Дека постои предодреденост во врска со децата со пречки во развојот, дека нивниот развој има лимити. Како да тие, или било кој друг, ги знаат границите на нивните потенцијали. Со вакви ставови, многу наставници ја доживуваат својата улога (од хумани причини) во тоа да ги прифатат овие деца во училиштето, без тие да бидат инклудирани во вистинската смисла на поимот.

Важноста на влијанието на предрасудите, како и наодите дека наставниците и стручните служби не се соодветно подготвени за инклузивно образование подобро може да се согледа низ анализата на перцепцијата на компетенциите кои се потесно поврзани со подрачјето на посебните потреби, како што се: способноста да се препознаат посебните потреби и способноста да се бара и обезбеди помош за нив. Соочени со овие барање и одговорности, повеќето наставници ќе изјават дека не се едуцирани и обучени за работа со деца со посебни потреби и не се одговорни за исходот од нивното образование. Ваквиот однос го илустрира следната изјава: „Ние не сме информирани за уписот и никој

are not paid enough to have the will to work more with all students. Otherwise, every teacher could be more engaged with those students who need it.”

The situation is similar when analyzing other important competencies for inclusive education. Namely, teachers generally perceive themselves as believing in the educability of every child/student and perceive themselves as able to maintain high expectations about children regardless of their background. But, when explaining how these attitudes are implemented in practice, such a statement is often heard: “We have high expectations of them, but of course, those expectations are in the span of their possibilities” (teacher, male, Debar). It means that many teachers use the prior approach to students, with prejudice of their capabilities and potentials! This is a strong prejudice which influences the whole teaching practice. Many teachers assume it is pre-determined that children with disabilities and special needs have limited capacities. This assumption is absurd because they couldn't know and value those capacities. Consequently, teachers perceive their role to accept those children in the classroom mainly for humane reasons.

The importance of those prejudices' influence and the finding that teachers and in-school professional staff are not adequately prepared for inclusive education could be better apprehended through analyzing the competencies narrowly related to the field of special needs. An example of the competencies is to recognize children's special needs and to provide or seek help for them. Faced with this demand and the responsibility to attain it, most of the teachers said that they are not educated and trained to work with children of special needs, claiming that they are not responsible for the success of the education of those students, “We don't get information though the enrolment procedure and nobody warns us that a particular student has special needs, so we are put in a situation to discover that through our

не нè *предупредува* кога ќе се запише некое дете со посебни потреби. Така, ние сме ставени во ситуација самите тоа да го откриеме. Родителите би требало да не предупредат (наставничка, Г. Делчев)“. Сфаќањето дека треба да бидат *предупредени*, доколку биде запишано дете со посебни потреби, кажува многу за нивната подготвеност да се соочат со различностите и за подготвеноста да се охрабрува и поддржува постигањето на секој ученик (без оглед на нивните способности, особини или потекло). Воедно покажува отсуство на свесност дека тие (наставниците и училишните стручњаци) се одговорни за образованието на сите ученици. „Јас исто така имам еден таков ученик во одделението, кој ни пречи во предавањето и учењето на другите деца. Жал ми е за тој ученик, но директорот мора да го реши тој проблем (наставничка, Братство – Скопје)“. „Таквите ученици се агресивни и им пречат на другите ученици. Имав и јас еден во класот, но за среќа се отселија (наставник, Братство – Скопје)“.

#### *Улогата на наставниците и стручните служби*

Одговорите на учесниците покажуваат неконгруентност меѓу перцепцијата на наставниците и стручните служби за сопствената улога во училиштето од една страна, и филозофијата и барањата на инклузивното образование. Затоа, и покрај нивните искрени напори, мора да се потенцира дека наставната практика не е суштински инклузивна и не е задоволително ефикасна. Разбирањето на поимот инклузивност и инклузивно образование подразбира развојност, а потребна е обука за дисеминација на основните принципи, која би резултирала со промена на улогата на наставниците и стручните служби и во перцепцијата и прифаќањето на нивните одговорности.

Наставниците и стручните служби ја оценуваат меѓусебната соработка како мошне ефикасна, но во практика таа е базирана врз некои методи кои се спротивни на принципите на инклузивност. Кога наставникот ќе заклучи дека „има проблем“ со некое дете, тоа се испраќа надвор од училиницата кај стручната служба, со претпоставка дека тоа е за

work. But, parents should warn us” (teacher, female, school: G. Delchev-Skopje). The assumption that they should be *warned* if such students enroll in the class illustrates how they are actually prepared to face differences and to encourage maximum performance from every student (regardless of abilities, traits, or social and cultural background), and shows the absence of awareness that they (teachers and in-school professional staff) are responsible for the education of all children. As an illustration: “I also have that kind of pupil in the class, and it disturbs us in teaching and learning. I’m really sorry for that student, but the director/principal should solve this problem” (teacher, female, school: Bratstvo-Skopje). “Those students are aggressive and they disturb the other students. I had one in my class, but fortunately that family moved” (teacher, male, school: Bratstvo-Skopje).

#### *The role of teachers and in-school professional staff*

Responses from the participants show incongruence between the philosophy and demands of inclusive education and the way teachers and in-school professional staff perceive and understand their role and responsibilities. Despite all of their honest, hard efforts, it could be concluded that educational practice is not really inclusive and efficient. Increased training and raised awareness in inclusive education are needed, resulting in a change in the role of teachers and in-school professional staff, as well as acceptance for responsibilities related to the teaching practice. Analysis of the perception of cooperation between teachers and in-school professional staff shows that most of respondents perceive it as very efficient. In practice, this cooperation is based on methods contradictory to the demands of inclusiveness. Namely, when teachers come to the conclusion that they have a problem with a student, the student in question is sent out of the classroom (to the pedagogue or psychologist) for the supposed benefit of both the student and the students left in the

доброто на тоа дете и на децата кои остануваат во училиницата. Потоа, професионалецот од стручната служба спроведува проценка на детето, обидувајќи се да направи „корекција“ и да му даде конкретни препораки на наставникот како да го третира понатаму. Иако сето ова се прави со најдобри намери, ваквиот пристап и физичкото одвојување на детето со посебни потреби ги зајакнува ексклузијата и стереотипите за нив. Учениците овие средби со стручните служби вообичаено ги доживуваат како казна, кои воедно резултираат со натамошна стигматизација. Ваквиот начин на практикување ги зајакнува стереотипите за улогата на стручните служби. Ситуациите кога децата се упатени кај стручната служба денес честопати се многу стресни и за родителите, кои тоа го доживуваат како закана или потврда дека „нешто не е во ред“ со нивното дете.

Сето ова влијание на тоа како на улогата на стручните соработници, а пред сè на психолозите гледаат учениците, наставниците и родителите. „Родителите на децата со посебни потреби не ни помагаат. Тие не ни кажуваат дека нивните деца се различни. Ние мораме самите тоа да го воочиме, па да ги пратиме кај стручните служби. Но, кога ученикот ќе каже дома, родителите ќе дојдат овде со сериозни обвинувања и напади дека ние наставниците не смееме и не сме во позиција да ги праќаме нивните деца кај психолог (наставник, Г. Делчев)“. На ваков начин се зацврстуваат ставовите кај наставниците дека единствено соодветно место за децата со посебни потреби се специјалните установи.

### **Заклучок**

За да се обезбеди адекватна и суштинска помош на наставниците и сите ученици, улогата на наставниците и стручните служби во училиштето мора да се рedefинираат во насока да се обезбеди нивно присуство и активно учество во процесот на поучување во училиницата. Со воведувањето на психолозите, специјалните едукатори и педагозите континуирано во училиницата, близу до учениците, може да се очекува дека бариерите меѓу учениците и стручните служби ќе исчезнат, а нивната работа ќе биде многу поефикасна.

classroom. Then, working with this child (usually in separate offices), the professional staff conduct an assessment of the child, and tries to “correct” the problem by giving suggestions to the teacher as to how to treat the student. Although it is done with the best of intentions, this kind of treatment and physical separation of students with special needs reinforces their exclusion and stereotypes about them. Most students experience these kinds of sessions with the professional staff as punishment or labeling that actually results in continued stigmatization. This way of practice also reinforces the stereotypes about the role of the professional staff. Situations in which children receive assistance by the professional staff are very stressful for the parents too, who experience it as a warning that something is wrong with their child. It influences how in-school professional staff, especially psychologists, are perceived by teachers, students, and parents, “We don’t have support from the parents themselves. They don’t want to tell us that their child is different. We must realize that on our own, and send them to the professional staff. But, after that, the student will speak about it at home, and the parents will come here with severe accusations, saying that we teachers are not in the position to decide to ask help from a psychologist for their child (because according to them, their child is not a *case* for a psychologist)” (teacher, male, school: G. Delchev-Skopje). This kind of perception reinforces the attitudes in teachers that the only appropriate place for many students with special needs is in a specialized institution.

### **Conclusion**

The practice of inclusive education in Macedonia does not meet the satisfactory standards developed and accepted in the wider community. To ensure support for teachers and students, the role and tasks of in-school professional staff should be redefined in a way that provides for their presence, availability, and active participation in classroom teaching. By bringing psychologists, special educators, and pedagogues closer to all children, barriers between children and professional staff can be expected to diminish with the effectiveness of professional staff’s work increasing accordingly.

Имајќи ги предвид овие согледувања, потребно е да се воспостави ефикасен и систематски приод кон прашањата на инклузивноста на сите нивоа. Инклузивноста треба да биде една од основните димензии на образованието, како хуманоста и човековите права. За оваа цел, повисоко ниво на соработка и меѓусебно разбирање е потребно меѓу инстанците на државата и универзитетите.

**Благодарност** до Сафет Балажи и Ибн Фридман, членови на експертскиот тим кој за Македонија го реализираше проектот *Мапирање на полицијите и практиките за подготвовање на наставниците за инклузивно образование во контекст на социјална и културна различност*, воден од *Европската фондација за обуки*, агенција на Европската Унија, во соработка со SCIENTER со седиште во Торина и Центрот за образовни политики од Белград. Овој труд делумно се базира врз активностите во рамките на оваа студија.

#### *Литература / References*

1. The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education. World Conference On Special Needs Education. UNESCO; 1994.
2. Ministerstvo za obrazovanie i nauka, Nacionalna programa za razvoj na obrazovaniето vo Republika Makedonija 2005-2015. Skopje: Sluzhben vesnik na Republika Makedonija; 2004.
3. Ministerstvo za obrazovanie i nauka, Konceptija za devetgodishno osnovno vospitanie i obrazovanie. Skopje: Sluzhben vesnik na Republika Makedonija; 2007.
4. Ministerstvo za obrazovanie i nauka, Nacionalna strategija za deinstitutionalizacija vo sistemot na socijalnata zashtita vo Republika Makedonija 2008-2018. Skopje: Sluzhben vesnik na Republika Makedonija; 2007.
5. Ministerstvo za obrazovanie i nauka, Early Learning and Development Standards for Children from 0-6 Years. Skopje: Sluzhben vesnik na Republika Makedonija; 2009.
6. Ministerstvo za obrazovanie i nauka, Zakon za izmenuvanje i dopolnuvanje na Zakonot za srednoto obrazovanie. Skopje: Sluzhben vesnik na Republika Makedonija No. 92; 2008.
7. Ministerstvo za obrazovanie i nauka, Zakon za osnovnoto obrazovanie. Sluzhben vesnik na Republika Makedonija No. 103. Skopje: Sluzhben vesnik na Republika Makedonija; 2008.
8. Pantikj N, (editor). Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans. Belgrade: Centre for Education Policy; 2008.

An efficient and systematic approach to issues of inclusion at all levels of the educational process should be established. Inclusion should be one of the basic dimensions of education, in much the same way as humanity or human rights. For this purpose, a higher level of both understanding and cooperation is needed among policy makers and universities.

**Acknowledgements** to Safet Ballazhy and Eben Friedman, members of the experts team for realization of study *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity*, conducted by European Training Foundation (The Agency of European Union), in cooperation with Center for Educational Policies - Belgrade and SCIENTER-Torino. This paper is partly based on the activities in the frame of this study.

## ПРИЛОГ А

## Водич за фокус групи со наставници

1: Да се сѝекне увид во тоа како наставниците ги разбираат компетенциите потребни за инклузивно образование:

(табела на компетенции) проследена со прашањата:

- што прави еден инклузивен наставник во и вон училищата? (на пр., групирање на врсниците, продолжена интеракција со децата со образовни потешкотии/во учењето, поврзување на искуствата од учењето и претходните сфаќања, интеракција со семејствата и заедницата, итн.)

2: Евалуација од страна на наставниците за ефикасноста на иницијалното образование во насока на инклузивна практика во образованието:

- Кои компетенции сметате/чувствувате дека треба понатаму да ги развивате?
- Колку иницијалното образование помогна да ги развиете овие компетенции?
- На кој начин би требало иницијалното образование да ги развива овие компетенции кај идните наставници?

3: Да се сѝекне увид во тоа како наставниците ја вреднуваат ефикасноста на ин-сервис обуките и организацијата за инклузивна практика во образованието:

- Колку обуките кои сте ги посетувале откако сте вработени ви помогнаа да ги развиете компетенциите (од табелата)?

4. Кои информации ги имате за други форми на ин-сервис развој:

- Кои други обуки или активности/практики сметате дека беа/се корисни за развојот на наставниците, како персонален така и професионален? (на пр., набљудување на професионалниот развој; интервју со директорот за тоа кои и какви обуки посакуваат наставниците, кои се нивните потреби итн),

## APPENDIX A

## Focus groups with teachers

1: To gain insights into teachers' understanding of competences needed for inclusive education:

An instrument developed (table of competencies for inclusion) is used for this purpose followed by the questions about:

- what kind of things does an inclusive teacher do in and out of the classroom? (e.g. peer-grouping, prolonged interactions with children with learning difficulties, making connections the learners' experiences and prior understandings, interactions with families and communities, etc.)

2: Teachers' own evaluation of the effectiveness of pre-service teacher preparation for inclusive practices in education:

- which of the competencies do they think they have and which ones do they feel they could further develop?
- to what extent did their pre-service preparation help them develop those competencies?
- how could the pre-service preparation of the future teachers be improved to better help them develop those competencies?

3: To gain insights into teachers' own evaluation of the effectiveness of in-service teacher preparation for inclusive practices in education, by asking:

- to what extent did the in-service programs they attended help them develop the competencies (from the table of comps) and which ones?

4: To collect information about any other forms of in-service development that exists in the region, by asking:

- what other practices have been useful to teachers' professional and personal development? (e.g. if the teachers have such a thing as a professional development review or an interview with a school manager in which issues such as the teacher's training wishes and needs are discussed), or

- Што би ве поттикнало за развој на компетенциите потребни за инклузија, и да учествувате во активности релевантни за инклузивно образование?

5. *Прашања кои произлегуваат од анализата на документиите, како примери на добра практика.*

- Кои програми беа особено успешни за развој на компетенциите за инклузија и зошто?
- Како може in-servis практиките да бидат подобро за подобро да им помогнат на наставниците да ги развијат овие компетенции?

## ПРИЛОГ Б

### Прашалник/Интервју со едукатори на наставници од иницијално образование

1. *Прашања кои се однесуваат на перцепцијата во кој обем иницијалното образование помага во подготовката на наставниците за инклузивно образование:*

- Дали програмата по која студираат студентите на наставна насока им помага да ги развијат вештините, знаењата и особините потребни за инклузивно образование? Со кои нејзини делови, компоненти?
- Според Ваше мислење, кои се најголемите препреки во подготовката на идните наставници за инклузивно образование?
- Како може иницијалната подготовка на наставниците (односно студиите на наставна насока) да биде унапредена, за да може подобро да им помага на студентите да ги развијат потребните компетенции за инклузивно образование?

2. *Прашања кои се однесуваат на позитивни практики:*

- Дали сметате дека на припадниците на некои групи на луѓе им е потешко да станат наставници, или мораат да поминат дополнителни процедури? (на пр., луѓето со пречки во развојот,

- what would motivate them to develop competencies for inclusion and participate in relevant practices

5: *To follow up on information about particular practices identified during the desk research, which might stand as examples of the best practice.* Additional questions could be asked for this purpose, such as:

- which programs and other practices were particularly helpful for the development of competencies for inclusion and why?
- how could the in-service practices of teacher development be improved to better help teachers develop those competencies?

## APPENDIX B

### Interviews with pre-service teacher educators

1: *To explore in more depth their perceptions of the extent to which the inputs and processes of the current pre-service preparation of teachers help them prepare for inclusive education.* The questions may include:

- which components of the programme help student teachers develop knowledge, skills and dispositions for inclusive education?
- what do you think are the main barriers for preparation of future teachers for inclusion?
- how could initial teacher preparation be improved to better help students develop competence for inclusion?

2: *To follow up on some of the issues that might serve as a best practice example.* For example, this may involve:

- what do you think, are any particular groups of people barred from qualifying as teachers or have to pass through different additional entry systems (e.g. teachers who have disabilities)?

или луѓе чиј мајчин јазик не е мнозинскиот)?

- Дали сметате дека некои практики може да бидат особено полезни, како на пример, воведување квоти за некои групи?
- Што би било користта од поттикнувањето на припадниците на овие групи, на пр. луѓе со пречки во развојот, или луѓе чиј мајчин јазик не е мнозинскиот, да станат наставници?

3. *Прашања кои се однесуваат на курсеви (предмети) од областа на инклузивното образование:*

- Зборувајќи за студиската програма за образование на идни наставници во која Вие сте актуелно вклучени како наставник, на кој начин сметате дека таа придонесува во подготовката на наставниците за инклузивно образование?
  - Дали со содржини за инклузивно образование (на пр., содржини за социјална инклузија, социјална правда, интеркултурно образование, родова еднаквост и сексуална ориентација, и др.)? Дали вакви содржини постојат во програмата по која работите? Кои содржини?
  - Дали со педагошки методи за инклузивно образование (на пр., учење и поучување центрирано кон детето; интерактивно учење; учење низ соработка, и др.)? Кои од нив се застапени во програмата по која работите?
  - Дали со практични искуства поврзани со инклузивно образование (на пр., набљудување на квалификувани наставници; набљудување на студенти-апсолвенти додека одржуваат настава/методика; и др.)? Кои од нив постојат во програмата по која работите?

- What do you think about practice of introducing quotas for some vulnerable groups?
- What could be the benefit of stimulating members of vulnerable groups (e.g. people with disabilities, or people who speak language which is not the major in the country) to become teachers?

3: *To follow up on information about a particular course in the field of inclusive education:*

- Taking the pre-service teacher education programmes on which you are directly involved, in what ways do you think they contribute towards the preparation for teachers for inclusive education?
  - Content for inclusive education (e.g. social inclusion; social justice, gender equality, sexual orientation, etc.)? Do programs according to which you are working content such topics and issues? Which ones?
  - Pedagogies for inclusive education (e.g. child-centred learning; interactive learning; collaborative learning; other etc.). Which of them exist in your programs of work?
  - Practical experiences for inclusive education (e.g. observing qualified teachers; observing fellow students teaching; other etc.). Which of them exist in your programs of work?

## ПРИЛОГ В

### Прашалник/Интервју со ин-сервис едукатори на наставници

Целите на ова интервју/прашалник се:

1: *Да се истражат прашањата и темите кои се однесуваат на континуираниот професионален развој на наставниците во насока на усовршување на компетенциите на наставниците за практикување инклузивно образование.* Прашањата се следниве:

- Што сметате, кои in-service практики (практики и искуства на наставниците откако се ангажирани како наставници) помагаат да се развијат знаењата, вештините и особините нужни за практикување на инклузивното образование?
- Што мислите, кои се главните бариери за развојот на наставничките компетенции за инклузивно образование?
- Како in-service практиките може да бидат подобро за да им помогнат на наставниците да ги развиваат компетенциите за инклузивно образование?

2: *Да се истражи во кој обем различните проекти за континуиран професионален развој на наставниците, се насочени кон унапредување на компетенциите на наставниците за практикување на инклузивно образование.*

- Кои и какви обуки, услуги или поддршка ги имате понудено во форма на in-service развој на наставниците за инклузивно образование?
- Што мислите, кои се главните бариери за посистематски in-service развој на наставничките компетенции за инклузивно образование?

3: *Неформални модели за професионален развој*

- дали знаете за некои неформални модели за професионален развој? Колку се тие кредибилни? Воедно, има ли можности за нивно акредитирање?

4: *Примери за „добра практика“*

- Дали имате информации и искуства за некои in-service практики кои може да послужат како примери за „добра практика“

## APPENDIX C

### Interviews with in-service teacher educators and trainers

The objectives of interviews with the in-service teacher educators and trainers are:

1: *To explore the issues involved with the continual professional development of teachers aiming at improving teachers' competencies for inclusive practices in education.* The questions may include:

- Which in-service practices help teachers develop knowledge, skills and dispositions for inclusive education?
- What do you think are the main barriers for development of teachers' competence for inclusion?
- How could those practices be improved to better help students develop competence for inclusion?

2: *To explore to what extent different projects involving teachers' continual professional development aim at improving teachers' competencies for inclusive practices in education.* The questions may involve:

- what services/support have they offered in terms of in-service teacher development for inclusive education
- what do they think are the main barriers for a more systematic in-service development of teachers' competence for inclusion?

3: *non-formal modes of professional development.*

- Do you know about some non-formal modes of professional development? If there are direct or indirect ways of accrediting these?

4: *To follow up on information about a particular practice that could serve as a best practice example.*

- Do you have information or experiences about some in-service practices which could serve as examples of good practice?



## ПРИЛОГ Г

**Прашалник/Интервју со студенти на наставничка насока**

1. *Прашања кои се однесуваат на перцепцијата во кој обем иницијалното образование помага во подготовката на наставниците за инклузивно образование:*

- Дали програмата по која студирате им помага на студентите на наставна насока да ги развијат вештините, знаењата и особините потребни за инклузивно образование? Со кои нејзини делови?
- Според Ваше мислење, кои се најголемите препреки во подготовката на идните наставници за инклузивно образование?
- Како може иницијалната подготовка на наставниците (односно студиите на наставна насока) да биде унапредена, за да може подобро да им помага на студентите да ги развијат потребните компетенции за инклузивно образование?

2. *Прашања кои се однесуваат на позитивни практики:*

- Дали сметате дека на припадниците на некои групи на луѓе им е потешко да станат наставници, или мораат да поминат дополнителни процедури? (на пр., луѓето со пречки во развојот, или луѓе чиј мајчин јазик не е мнозинскиот)?
- Дали сметате дека некои практики може да бидат особено полезни, како на пример, воведување квоти за некои групи?
- Што би било користта од поттикнувањето на припадниците на овие групи, на пр. луѓе со пречки во развојот, или луѓе чиј мајчин јазик не е мнозинскиот, да станат наставници?

3. *Прашања кои се однесуваат на курсеви (предмети) од областа на инклузивното образование:*

- Зборувајќи за студиската програма за образование на идни наставници во кое Вие сте актуелно вклучени, на кој начин

## APPENDIX D

**Interviews with student teachers**

The objectives of interviews with the student teachers are:

1: *To explore in more depth their perceptions of the extent to which the inputs and processes of the current pre-service preparation of teachers help them prepare for inclusive education.* The questions may include:

- Which components of the program help student teachers develop knowledge, skills and dispositions for inclusive education?
- What do you think are the main barriers for preparation of future teachers for inclusion?
- How could initial teacher preparation be improved to better help students develop competence for inclusion?

2: *Questions regarding positive practices:*

- what do you think, are any particular groups of people barred from qualifying as teachers or have to pass through different additional entry systems (e.g. teachers who have disabilities)?
- What do you think about practice of introducing quotas for some vulnerable groups?
- What could be the benefit of stimulating members of vulnerable groups (e.g. people with disabilities, or people who speak language which is not the major in the country) to become teachers?

3: *Questions about particular courses in a context of inclusive education*

- Taking the pre-service teacher education programmes on which you are directly involved, in what ways do you think they contribute towards the preparation for teachers for inclusive education?

сметате дека таа придонесува во подготовката на наставниците за инклузивно образование?

- Дали со содржини за инклузивно образование (на пр., содржини за социјална инклузија, социјална правда, интеркултурно образование, родова еднаквост и сексуална ориентација, и др.)? Дали имате вакви содржини? Кои?
  - Дали со педагошки методи за инклузивно образование (на пр., учење и поучување центрирано кон детето; интерактивно учење; учење низ соработка, и др.)? Кои од нив се застапени во Вашето студирање?
  - Дали со практични искуства поврзани со инклузивно образование (на пр., набљудување на квалификувани наставници; или студенти-апсолвенти)?
- Content for inclusive education (e.g. social inclusion; social justice; intercultural education; gender equality and sexual orientation; equality; others etc.)? Do you have contents like these ones? Which ones?
  - Pedagogies for inclusive education (e.g. child-centred learning; interactive learning; collaborative learning; other etc.)? Which ones are present in your studies?
  - Practical experiences for inclusive education (e.g. observing qualified teachers; observing fellow students teaching; other etc.)?

## ПРИЛОГ Д

<b>Табела на компетенции<sup>1</sup></b>
Да ги подобрува компетенциите на сите ученици
Да ги прилагодува своите стратегии за поучување според потребите на секое дете.
Да користи различни форми на оценување за да им помогне на учениците во подобрување во учењето
Ефективно да работи со стручните служби
Да го адаптира курикулумот кон одредени деца
Да ги води и поддржува сите ученици
Да го следи когнитивниот, социјалниот, емоционалниот и моралниот развој на учениците
Да изгради блиски меѓучовечки односи со учениците и нивните семејства?
Да ги разбере различните вредности што ги имаат учениците и нивните семејства
Да биде свесен за сопствените предубедувања/предрасуди и вредности
Да препознае како неговите/нејзините претпоставки влијаат врз неговото поучување и врз односите со различните ученици
Да осознае дека знаењето е заситено и со вредности, дека се конструира од тој што учи и обратно, низ овој процес тој што учи развива вредности.
Да може да ги препознава посебните потреби на учениците, да овозможи нивно задоволување или да побара помош
Да може да ги препознава потребите на надарените ученици и да овозможи нивно задоволување
Да охрабрува интеркултурално почитување и разбирање меѓу учениците
Да има високи очекувања без разлика на социјалното потекло на учениците
Да се однесува кон сите деца со почитување, да ја уважува нивната вредност и достоинство
Да верува дека секое дете може да се образува и воспитува
Да помага сите деца да се развијат во активни членови на заедницата
Ги разбира факторите кои во општеството доведуваат до исклучување или до кохезија
Да ги разбере социјалните и културалните димензии на образованието
Да го разбере придонесот на образованието кон развивањето на кохезивни општества
Да ги знае конвенциите за правата на детето и анти-дискриминација

## APPENDIX E

<b>Table of competencies<sup>1</sup></b>
Improve competences of all students
Tailor teaching strategies to each child's needs
Use various forms of assessment to help children learn and improve instruction
Work effectively with support staff
Adapt curricula to particular pupils
Guide and support all learners
Attend to students' cognitive development, and to their socialemotional and moral growth
Connect with students and their families at an interpersonal level
Recognise and respect cultural and individual differences
Understand different values students and their families hold

<sup>1</sup> Инструментот е развиен со помош на студијата Tuning Teacher Education in the Western Balkans, европски документи како Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications и Improving Competencies for the 21st Century.

Developed using Tuning Teacher Education in the Western Balkans, European documents such as Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications and Improving Competencies for the 21st Century.

Be aware of her own preconceptions and value stances
Recognise how her assumptions influence her teaching and relationships with different pupils
Recognise that knowledge is value-laden, constructed by the learner and reciprocal
Be able to recognise pupils' special needs and provide for them or seek help
Be able to recognise gifted pupils' needs and provide appropriately for these
Encourage intercultural respect and understanding among pupils
Maintain high expectations regardless of students' background
Treat all children with respect, affirms their worth and dignity
Believe in educability of every child
Help all children develop into fully participating members of society
Understand the factors that create cohesion and exclusion in society
Understand the social and cultural dimensions of education
Understand the contribution of education to developing cohesive societies
Be familiar with conventions of the right of child and antidiscrimination