

**дефектолошка стручно-научна  
проблематика**

**СТАВОВИ НА ИЗРАЕЛСКИТЕ И СЛОВАЧКИТЕ СТУДЕНТИ-НАСТАВНИЦИ ВО ОДНОС НА ИНКЛУЗИЈАТА НА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ ВО РЕДОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ: КОМПАРАТИВНА СТУДИЈА**

Цафи ТИМОР<sup>1</sup>  
Јана ХАРТАНСКА<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Киббуцов колеџ за образование, технологија и уметност, Тел Авив, Израел

<sup>2</sup> Универзитет „Константин Филозоф“ во Нитра, Факултет за уметност, Република Словачка

Примено: 16.11.2013  
Прифатено: 05.01.2014  
UDK: 37.043.2:376-056.26/.3(=411.16:=162.4)

**Резиме**

Целта на оваа студија е да ги истражи сличностите и разликите на две групи студенти-наставници од различни култури: група од Израелци и група од Словаци. Двете групи беа поделени во парови кои комуницираа преку електронска пошта на тема: *Инклузија на ученици со посебни потреби во редовното образование*. Анализата на содржината на објавите се однесуваше на три категории: теоретско и практично знаење за посебните потреби, став кон посебните потреби и инклузијата, стратегии за справување со разликите во хетерогени класови. Резултатите покажаа сличност во позитивните ставови кон инклузијата помеѓу двете групи. Сепак, групите се разликуваа во нивното теоретско и практично знаење, затоа што словачката група имаше малку работно искуство и немаше

Адреса за кореспонденција:  
Цафи ТИМОР  
ул. Андерсон, бр. 5, Тел Авив, 69107 Израел  
тел: 97236419965 (домашен)  
е-пошта: tsafi.timor@smkb.ac.il;  
tsafi.timor@gmail.com

**special education-professional  
and scientific issues**

**ATTITUDES OF ISRAELI AND SLOVAK STUDENT – TEACHER TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTD WITH SPECIAL NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY**

Tsafi TIMOR<sup>1</sup>  
Jana HARTANSKA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> The Kibbutzim College of Education, Technology &The Arts, Tel-Aviv, Israel

<sup>2</sup> Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Arts, Slovak Republic

Received: 16.11.2013  
Accepted: 05.01.2014  
Review article

**Abstract**

The goal of this study was to explore the similarities and differences in the attitudes of two groups of student-teachers from different cultures: a group of Israelis and a group of Slovaks. The two groups were divided into pairs who carried out an e-mail correspondence on the topic *The Inclusion of Students with Special Needs in Mainstream Education*. The content analysis of the posts addressed three categories: Theoretical and practical knowledge of special needs, Attitudes towards special needs and inclusion, Strategies for coping with differences in heterogeneous classes. The findings yielded a similarity in the positive attitudes towards inclusion between the two groups. However, the groups differed in their theoretical and practical knowledge because the Slovak group had limited teaching experience and no academic

Corresponding Address:  
Tsafi TIMOR  
5 Anderson Street, Tel Aviv, 69107 Israel  
phone: 97236419965 (home)  
Email: tsafi.timor@smkb.ac.il;  
tsafi.timor@gmail.com

следено академски курсеви за инклузија. Резултатите ја прекинаа постоечката врска меѓу академските курсеви/работното искуство и позитивните ставови за инклузијата и предлагаат поинаков начин на размислување. Тие, исто така, ја истакнуваат потребата да се истражи концептуалната разлика меѓу културите.

**Клучни зборови:** инклузивно образование, посебни потреби, хетерогени класови, студент-наставник, ставови

## Вовед

Оваа студија прави споредба на две групи студенти-наставници од Израел и Словачка во однос на ставовите кон посебните потреби и инклузијата на учениците со посебни потреби во редовното образование.

Во Израел, амандманот на актот за посебно образование од 2002 година истакнува дека учениците треба да бидат опфатени со посебно образование само тогаш кога е невозможно тие да посетуваат редовно образование (1). Како поселедица на тоа, за разлика од порано, денес има повеќе ученици со посебни потреби во редовното образование. Израелските студенти-наставници учат за овој акт и за неговата имплементација во програми за обука на наставниците.

Во Словачка, поголемиот дел од учениците со посебни образовни потреби посетуваат посебни училишта (2). Предлогот за интеграција на учениците со посебни потреби во редовното образование од 2006 година истакнува дека децата можат да бидат интегрирани во посебни класови или во редовните класови. Посебните образовни планови ги вклучуваат истите стандарди со минимални промени, а целата образовна процедура треба да се прилагоди на нивните потреби.

## Преглед на литературата

### **Фактори што влијаат на ставовите во однос на инклузијата**

Ефектот на позитивните ставови на наставниците за успех на инклузивните програми е во голема мера дискутиран во литературата (3). Пронајдена е поврзаност меѓу искуството и позитивните ставови во однос на инклу-

courses on inclusive education. The findings break the existing link between academic courses/teaching experience, and positive attitudes towards inclusion, and suggest a different way of thinking. They also highlight the need to explore conceptual differences between cultures.

**Keywords:** inclusive education, special needs, heterogeneous classes, student-teachers, attitudes

## Introduction

This study introduces a comparison between two groups of student-teachers from Israel and Slovakia, with regard to attitudes towards special needs and the inclusion of learners with special needs in mainstream education.

In Israel, the Amendment to the Special Education Act from 2002 states that pupils be placed in special education only when it is impossible to include them in mainstream education (1). Consequently, there are more pupils with special needs nowadays in mainstream education than in the past. Israeli student-teachers learn about this Act and its implementation in Teacher Training Programs.

In Slovakia, most children with special educational needs attend special schools (2). The Proposal for the Integration of Learners with Individual Needs in Mainstream Primary Schools from 2006 states that children can be integrated in special classes or in mainstream classes. The individual educational plans include the same standards with minimal changes, and all educational procedures need to be adjusted and modified to their needs.

## Literature Review

### **Factors that affect attitudes towards inclusion**

The effect of teachers' positive attitudes on the success of inclusion programs has been largely discussed in the literature (3). A link has been found between experience and positive attitude towards inclusion (4). The

зијата (4). Фактори што влијаат на ставовите на наставниците се: работното искуство, полот, личното искуство со ученици со попреченост и искуството во училиниците за посебно образование (5). Значи, наставниците кои не се обучени за посебно образование, инклузијата ја гледаат како штетна (6). Преку учење од искуство, истражувачите упатуваат на експериментално учење, што, пак, е свесен напор да се извлече значење од искуството (7). Наставниците се повеќе наклонети кон инклузија на ученици со не многу сериозни нарушувања, а наклонетоста кон инклузијата на ученици кои покажуваат бихејвиорални и емоционални потешкотии е помала (8). Друг фактор што може негативно да влијае на ставовите во однос на инклузијата е стравот од непознатото, особено кога од наставниците од редовните училишта кои не се обучени да работат со деца со посебни потреби се бара да ги задоволат потребите на овие ученици (9). Winship (10) го истражи ефектот што го имаат трите методологии на ставовите во однос на инклузијата на студентите кои се подготвуваат да бидат наставници: методологија на *предавање*, *интерактивни инструкции*, коишто вклучуваат искуство со индивидуите и нивните семејства, и *експериментална, интерактивна методологија*, што е најефективниот метод за создавање промена во односот на ставот кон лицата со попреченост меѓу студентите кои се подготвуваат да бидат наставници.

Освен тоа, беше откриено и дека стекнатото знаење за начелата и законите, како и степенот на самодоверба при подучување на ученици со нарушувања е поврзано со позитивните ставови. Како и да е, полот и возраста немаат влијание на ставовите во однос на инклузијата (11).

### ***Подготовка на инклузивна средина во програмите за обука на наставниците***

Како резултат на промената кон поинклузивни училиници, институтите и универзитетите за обука на наставници вклучуваат повеќе курсеви за инклузивно образование во нивните наставни планови. Претходни студии тврдат дека нивото на инклузивна практика за време на подготвителната фаза ги одредува инклузивните практики во текот на кариерата (12). Се-

factors that impact teacher's attitudes are: teaching experience, gender, personal experience with students with disabilities, and experience in special education classrooms (5). Thus, teachers who are not trained in special education are more likely to view inclusion as detrimental (6). By learning from experience researchers refer to experiential learning, which is a conscious effort to elicit meaning from experience (7). Teachers tend to be more favorable towards the inclusion of students with less severe disabilities and the lower level of tendency towards inclusion is given to students who exhibit behavioral and emotional difficulties (8). Another factor that may negatively affect attitudes to inclusion is fear of the unknown, especially when mainstream teachers with no training on special needs are requested to address the needs of these students (9). Winship (10) explored the effect of three methodologies on pre-service teachers' attitudes towards inclusion: *lecture-based* teaching methodologies, *interactive instruction* which incorporates experience with individuals and their families, and *experiential, interactive methodology* which is the most effective method to create a favorable attitudinal change towards individuals with disabilities among pre-service teachers.

In addition, perceived knowledge of policy and legislation, and reported levels of confidence in teaching students with disabilities were also found to be related to positive attitudes. However, gender and age had no impact on attitudes towards inclusive education (11).

### ***Preparation for inclusive settings in teacher training programs***

As a result of the shift towards more inclusive classrooms, teacher training institutes and universities include more courses on inclusive education in their curricula. Previous studies argue that the level of inclusive practices during the preparation phase determines the inclusive practices throughout the teaching career (12).

пак, прашањето дали програмите за наставници нудат соодветна подготовка како дел од нивната програма, останува neodговорено (13). Голем број нови наставници покажуваат страв и возбуда и вината ја префрлаат на програмите за подготовка на наставници (14). Учесството во воведни курсеви за инклузивно образование придонесе за чувството на несигурност и страв кај наставниците, кон нивната самодоверба и позитивните ставови во однос на посебните потреби и кон нивната способност да се справат со проблемот (13, 15). Други студии тврдат дека еден воведен курс има многу мало влијание на способноста на наставникот да имплементира инклузивни практики (16) и на чувствата на наставникот (17), и ја истакнуваат потребата за развој на програма за инклузивни студии во самите програми за подготовка на наставници. Освен академските курсеви, Leatherman и Niemeier (18) тврдат дека треба постојано да работат со ученици со различни потреби за време на подготвителната фаза. Ова може да се постигне преку посети на училишта во кои има инклузија. Студијата на Hemmings и Woodcock (11) укажува дека значителен број студенти кои се подготвуваат да бидат наставници се чувствуваат неподготвени да учат деца со различни потреби. Авторите воведуваат предлози за студентите кои се подготвуваат да бидат наставници за тоа како подобро да се подготват, како, на пример, искуство во училиште, поинклузивни образовни предмети и стратески обуки. Неадекватната подготовка на наставниците се јавува како втора важна бариера за успешна инклузија.

### ***Интернационално истражување за ставовите на студентите кои се подготвуваат да бидат наставници во однос на инклузијата***

Компаративната студија на Loreman, Forlin, и Sharma (19) заклучува дека ставовите на студентите кои се подготвуваат да бидат наставници во однос на инклузивното образование *се разликува* во различни земји (Канада, Австралија, Сингапур и Хонгконг) во три фактори: академски и физички, социјален и бихејвиорален. Студентите кои се подготвуваат да бидат наставници, од сите држави, имаа уште понегативен став во однос на учениците со значителен академски застој. Во однос на *ака-*

However, the question of whether teaching programs offer adequate preparation as part of their program remains unresolved (13). Many new teachers express fear and apprehension and place the blame on the teacher training programs (14). Participation in introductory courses on inclusive education has contributed to the teachers' feelings of uncertainty and fear, to their confidence and positive attitudes towards special needs, and to their ability to cope (13, 15). Other studies claim that a single introductory course has very little impact on teachers' ability to implement inclusive practices (16) and on teachers' feelings (17), and emphasize the need to develop a program for inclusive studies within teaching programs. Apart from academic courses, Leatherman and Niemeier (18) argue that there should be a hands-on and continuous exposure to students with diverse needs during the training phase. This can be achieved by visits to schools with inclusive settings. Hemmings and Woodcock's study (11) indicates that significant numbers of pre-service teachers felt unprepared to teach learners with diverse needs. The authors introduce pre-service teachers' suggestions on how to better prepare them, such as experience in schools, more inclusive educational subjects, and strategy training. Inadequate teacher training appeared as the second important barrier to successful inclusion.

### ***International research on pre-service teachers' attitudes towards inclusion***

Loreman, Forlin, and Sharma's comparative study (19) concludes that pre-service teachers' attitudes towards inclusive education *differ* between countries (Canada, Australia, Singapore, and Hong Kong) across three factors: academic and physical, social, and behavioral. Pre-service teachers from all countries had much less positive attitudes towards students with significant academic delays. On the *academic and physical* factor

демскиот и физичкиот фактор постои јасна поделба меѓу азиските студенти кои се подготвуваат да бидат наставници и нивните канадски и австралиски колеги: во Канада и Австралија ставот во однос на инклузијата на ученици со академски застој и физички нарушувања е подобар отколку во Хонгконг и Сингапур, веројатно затоа што инклузивното образование се практикува подолг период и затоа што наставниците се сретнале со вакви ученици во нивните класови кога тие одеа на училиште (20).

Сепак, студентите кои се подготвуваат да бидат наставници од сите држави делат одредени **сличности**: тие покажуваат најпозитивен став во однос на вклучувањето на ученици со *социјални* проблеми, а најмалку позитивен за вклучување ученици со проблеми во *однесувањето*. Ова значи дека тие се помалку наклонети кон вклучување ученици со бихејвиорални проблеми, особено ученици со физичка агресија. Овие резултати се во согласност со претходното истражување (21, 22). Други студии укажуваат на општата загриженост, како, на пример, за времето на наставникот на штета на останатите ученици, големината на класовите, недоволната обука и за недостатокот на ресурси (23).

Студиите покажуваат и **разлики** меѓу културите и нациите во однос на инклузивното образование. На пример, студентите од Јордан кои се подготвуваат да бидат наставници имаат позитивен став, за разлика од нивните колеги во Обединетите Арапски Емирати (24). Инклузијата на ученици со посебни потреби има различни форми во различни држави (25) и понекогаш е поврзано со разликите во концептуалното разбирање. Всушност, Финска и Норвешка, кои се географски блиску, се различни во концептуалните и практичните рамки за инклузијата на учениците со посебни потреби (26): додека *посебното образование* од финскиот образовен систем се прифаќа како *образовна поддршка* за учениците со потпросечни постигнувања, и затоа е важно за образовниот систем, во Норвешка културната традиција е да се *избегнуваат посебни образовни интервенции* затоа што се верува дека интервенциите ја намалуваат способноста на ученикот да партиципира. Слично, еден од најголемите предизвици во норвешкиот образовен систем е да се намали *натпреварувањето*, додека финското образование го охрабрува *натпреварувањето* (27). Barton и Slee (28), исто така ги

there is a clear division between the Asian pre-service teachers and their Canadian and Australian counterparts: in Canada and Australia attitudes towards the inclusion of students with academic delays and physical impairments are higher than in Hong Kong and Singapore, probably because inclusive education has been practiced for longer periods, and the teachers have experienced such students in their classes when they were in school (20).

However, pre-service teachers from all countries also share some **similarities**: they demonstrate the most positive attitudes towards including students with *social* issues, and the least positive attitudes towards including students with *behavior* issues. This means that they are less favorable towards including students with behavioral problems, especially those with physical aggression. These findings are consistent with previous research (21, 22). Other studies indicated common concerns such as teachers' time at the expense of the rest of the students, class size, or lack of training and resources (23).

Studies demonstrate **differences** between cultures and nations with regard to inclusive education. For example, Jordanian pre-service teachers had more positive attitudes than their counterparts in United Arab Emirates (24). The inclusion of students with special needs takes different forms in different countries (25) and sometimes it is related to differences in conceptual understanding. Indeed, Finland and Norway which are close geographically, turned out to be different in their conceptual and practical frameworks of the inclusion of students with special needs (26): while *special education* is perceived by the Finnish educational system as *educational support* for students that perform below average, and is, therefore, crucial to the educational system, in Norway the cultural tradition is *to avoid special educational interventions* because it is believed that interventions reduce the student's ability to participate. Similarly, one of the major challenges in the Norwegian school system has been to reduce *competition*, whereas the Finnish school encourages continuous *competition* (27).

гледаат натпреварувањето и инклузијата како некомпатибилни во училишниот систем.

### ***Цели на студијата***

Целта на оваа студија беше да ги истражи сличностите и разликите во однос на инклузијата на ученици со посебни потреби во редовното образование меѓу две групи студенти-наставници од различни култури: група од 17 израелски студенти-наставници и група од 19 словачки студенти-наставници. Беше направено истражување за нивното знаење, нивните ставови и нивните практики на предавање.

### ***Прашања во истражувањето***

1. Кои сличности и разлики беа идентификувани меѓу израелската и словачката група во однос на теоретското и практичното знаење за посебните потреби?
2. Кои сличности и разлики беа идентификувани меѓу израелската и словачката група во однос на ставовите за инклузија на учениците со посебни потреби во редовното образование?
3. Кои сличности и разлики беа идентификувани меѓу израелската и словачката група во однос на стратегиите за справување со разликите во хетерогените класови?

### ***Методи***

#### ***Популација на истражувањето***

Израелската група се состоеше од 17 студенти-наставници кои учат во програма создадена за студенти кои одлучиле да станат наставници во основни училишта како втора кариера. Сите студенти во оваа група биле од женски пол на просечна возраст од 32 години. По завршување на интензивната двегодишна програма за подготовка, тие добиваат сертификат за предавање во редовни основни училишта со специјализација на еден главен предмет: математика, јазик, наука или библија/еврејска традиција. Оваа година тие одат на пракса и предаваат во основни училишта (сите предмети) еднаш неделно, додека наредната година ќе се фокусираат на еден од главните предмети. На секој пар студенти му се одредува еден

Barton and Slee (28), too, view competition and inclusion as incompatible in the school system.

### ***Goals of study***

The goal of this study was to explore the similarities and differences with regard to the inclusion of students with special needs in mainstream education, between two groups of student-teachers from different cultures: a group of 17 Israeli student-teachers and a group of 19 Slovak student-teachers. The exploration was conducted on their knowledge, attitudes, and teaching practices.

### ***Research questions***

1. What similarities and differences were identified between the Israeli and Slovak groups with regard to theoretical and practical knowledge on special needs?
2. What similarities and differences were identified between the Israeli and Slovak groups with regard to attitudes towards the inclusion of students with special needs in mainstream education?
3. What similarities and differences were identified between the Israeli and Slovak groups with regard to strategies for coping with differences in heterogeneous classes?

### ***Methods***

#### ***Research population***

The Israeli cohort consisted of 17 student-teachers who study in a program designated for academics who have made a decision to become teachers of elementary schools as a second career. All the students in this specific cohort were female and their average age is 32. Upon completion of an intensive two-year training program they receive a teaching certificate for mainstream elementary schools with a specialization in one core subject: Mathematics, Language, Science, or Bible/Jewish tradition. This year they do generic practice teaching in elementary schools (in all subjects) once a week, while next year they will focus on one of the core subjects. Each pair of students belongs to a practice

клас во којшто предаваат еден час дневно и го набљудуваат нивниот професор во текот на останатиот дел од денот. Педагошкиот инструктор ги набљудува студентите додека предаваат неколкупати во текот на академската година, а главниот професор ги набљудува студентите секоја недела.

Израелската група учествуваше во курс чиј фокус беше нарушувања во учењето и инклузија на ученици со посебни потреби во редовното образование. Со курсот беа покриени следниве теми: разлики меѓу нарушувања во учењето и тешкотии; невноразвојните основи за ЛД; посебни стратегии на предавање за ученици со посебни потреби; дијагностицирање на посебните потреби.

Словачката група се состоеше од 19 практиканти кои беа дел од мастер-програма и со главен предмет англиски јазик и друг предмет, на пример: јазици, филозофија, етика, естетика, историја, информатика итн.). На почетокот на проектот, тие беа прва година на мастер-програмата. Нивните сертификати се за редовно основно или средно училиште. Словачките практиканти се запишаа на факултет веднаш по завршување на средното образование и се на возраст од 22 години (еден од нив има 27 години). Од 19 учесници, 14 се женски и 5 се машки. Учесниците посетуваа пракса последните две недели од зимскиот семестар во средни училишта и уште две недели во летниот семестар во основни или средни училишта со понизок степен. Практикантите се набљудувани од нивните професори и нивниот педагошки инструктор.

Словачката група не учествуваше во посебни курсеви за подучување индивидуи со посебни потреби и нивна инклузија во редовното образование.

### *Методологија и анализа на резултатите*

Поради интерпретативната природа на студијата, беше избрана квалитативна парадигма, затоа што дозволува целосно да се разбере феноменот и да се создадат индивидуални профили во рамките на групата (29). *Деталната анализа на содржината* на резултатите (30), што беше применета во студијата, се базираше на неструктурираната и отворената кореспонденција по електронска пошта меѓу

teaching class where they teach one lesson per day and observe the Master teacher the rest of the time. The pedagogical instructor observes the students teaching several times during an academic year, and the Master teacher observes them every week.

The Israeli cohort participated in a course whose focus was learning disabilities and the inclusion of students with special needs in mainstream education. The following topics were covered in the course: differences between learning disabilities and difficulties; the neurodevelopmental basis for LD; specific teaching strategies for pupils with special needs; the diagnosis of special needs.

The Slovak group consisted of 19 trainees who study a full-time master degree program and major in English and another school subject (e.g. Languages, Philosophy, Ethics, Aesthetics, History, Computer Science, etc.) At the time of commencing the project, they were in the first year of the master's program. Their teaching certificate is for mainstream primary or secondary school. The Slovak trainees entered University straight after graduation from high school, and they are 22 years old (one of them is 27). Out of 19 participants 14 are female and 5 are male. The participants did one series of teaching practice during the last two weeks of the winter semester in secondary schools, and another series of two weeks in the summer semester in primary or lower secondary schools. The trainees are supervised by their supervising Master teachers and observed by their pedagogical instructor.

The Slovak group did not participate in a specific course on teaching learners with individual needs and their inclusion in mainstream education.

### *Methodology and analysis of findings*

Due to the interpretative nature of the study, the qualitative paradigm has been chosen because it allows for understanding of a phenomenon in its entirety, and for the creation of individual profiles within a group (29). The *conventional content analysis* of the findings (30) which was applied in the study was based on the student-teachers' unstructured and open-ended email

студентите-наставници на тема: *Инклузија на ученици со посебни потреби во редовното образование*. Содржината на електронската пошта беше категоризирана според трите прашања за истражување, додека главната цел беше да се овозможи нов начин на гледање (31) со нов пристап на споредување на двете групи студенти-наставници од различни држави.

### **Процедури на истражувањето**

Авторите се колеги кои се запознаа на конференција во Нитра, Словачка, во септември 2012 година и решија да спроведат заедничко истражување со нивните класови. И двајцата автори се методолози во програмите за подготовка на наставници. Двете групи беа студенти од класовите на авторите, значи, нееднаков број учесници. Согласноста од студентите-наставници за учество во оваа студија беше добиена од двајцата инструктори во нивните класови, објаснувајќи им ги можните лични и професионални добивки од оваа тековна, виртуелна средба. Студентите беа поделени во 15 пара и две мали групи со по тројца студенти (еден Израелец, двајца Словаци). Комуникацијата на паровите беше преку електронска пошта и во некои случаи на скајп (разговорите беа транскрибирани). Пред почетокот на проектот, групите требаше да прочитаат статија за предавање во хетерогени класови.

Паровите потоа беа замолени да започнат кореспонденција со својот партнер, при што се очекуваше тие да ги споделуваат своите мислења во однос на практиките што преовладуваат во нивните држави. Секоја кореспонденција се состоеше од најмалку 4 електронски пораки од секоја страна и требаше да се испрати јасна порака/идеја (да/не/добро – не беа прифатливи идеи). Ова беа водечките прашања:

1. Дали учениците со тешкотии во учењето беа поинаку третирали од страна на наставниците кои ги набљудувавте? Дали треба да бидат третирали поинаку?
2. Како Вие, како наставник, би им помогнале на овие ученици?

correspondences on the topic *The Inclusion of Students with Special Needs in Mainstream Education*. The content of the email correspondence was categorized according to the three research questions inductively, while the main goal was to allow new insights to emerge (31) with a novel approach of comparing between two groups of student-teachers from different countries.

### **Research procedures**

The authors are colleagues who met at a conference at Nitra, Slovakia, in September 2012 and decided on a joint research with their classes. Both authors are methodologists in Teacher Education Programs. The two cohorts were the students in the authors' classes, thus, the unequal numbers of participants. The consent from the student-teachers to participate in this study was obtained by the two instructors in their respective classes, by explaining the possible personal and professional benefits from this ongoing, virtual encounter. The students were divided into 15 pairs and 2 small groups of 3 students (1 Israeli, 2 Slovaks). The communication in the pairs was carried out by e-mail correspondences and in some cases by Skype (chats were transcribed). Before commencing the project the groups had to read an article on the subject of teaching in heterogeneous classrooms.

The pairs were then asked to start a correspondence with their counterpart, in which they were expected to share their opinions while relating to prevailing practices in their country. Each correspondence consisted of at least 4 emails of each party and had to deliver a clear message/idea (yes/no/OK - were not acceptable ideas). These were the guiding questions:

1. Are learners with learning difficulties treated differently by the teachers you observed? Should they be treated differently?
2. How would you, as a teacher, help these learners in class?



## Резултати

### A. Теоретско и практично знаење за посебните потреби:

Како што е опишано погоре, додека израелските студенти-наставници имаат целогодишно искуство во хетерогени класови и поминуваат по еден ден неделно на пракса, словачките студенти-наставници поминуваат четири интензивни недели пракса за време на академската година. Сепак, следните два цитата укажуваат на **сличности** меѓу студентите од двете групи: тие покажуваат ентузијазам за подучување ученици со посебни потреби како и задоволство од нивната професија:

*Еден од моите ученици, 13-годишно момче, има проблем со читањето на словачки – неговиот мајчин јазик, па можете да замислите со кои проблеми се соочува на англиски. Многу му е тешко да ги прочита речениците и да ги спои зборовите. Се обидувам да бидам ентузијаст додека го подучувам и го охрабрувам. По некое време го увидов неговиот развој и тоа ме направи многу задоволен и срекен. (Словак)*

*Мојот мастер-професор на почетокот на годината не ми кажа кои ученици имаат тешкотии во учењето затоа што сакаше сам да ги идентификувам. Во мојот клас има два јасни случаи на деца со посебни потреби. Тие момчиња можеа едвај да седат; постојано се движеа и им пречеа на нивните другари. Ние не се откажавме, ниту во еден момент. Откако беа дијагностицирани со АДХД почнаа да земаат Риталин и сега можеме да видиме колку се паметни. Ова се моментите кога се чувствував благодарен што сум дел од наставничката професија. (Израелец)*

Главните разлики меѓу двете групи беа откриени во однос на теоретските и практичните гледишта. Резултатите покажаа дека Словациите чувствуваат недостаток во однос на нивното академско знаење, како и во практичното искуство со посебни потреби:

*Јас немам никаква обука за тоа како да се справам со овие посебни деца. (Словак)*

*Во Словачка, ние не добиваме многу пракса и обука што ќе нè подготви за вакви ситуации. Исто така, не добиваме инструкции како да идентификуваме деца со посебни потреби. Нашето знаење е од самото „искуство“. (Словак)*

## Findings

### A. Theoretical and practical knowledge of special needs:

As depicted above, while the Israeli student-teachers have a year-long teaching experience in heterogeneous classes, and spend one day every week in their practice teaching, the Slovak student-teachers spend four intensive weeks of practice teaching during the academic year. Yet, the next two citations indicate a **similarity** between students from the two groups: they expressed enthusiasm towards teaching pupils with special needs as well as satisfaction from the teaching profession:

*One of my students, a 13 year old boy, has a problem with reading in Slovak language- his mother tongue, so you can imagine the problems he is facing in English. It is really hard for him to read the sentences and put the words together. I try to be enthusiastic when I teach him and encourage him. After some time I could see his development and this made me extremely satisfied and happy. (Slovak)*

*My Master teacher did not tell me at the beginning of the year which pupils have learning disabilities as she wanted me to identify them by myself. In my class there are two very clear cases of children with special needs. Those boys could hardly sit down; they kept walking around and interrupting their friends. We did not give up on them, not even for a single moment. After they had been diagnosed with ADHD they started taking Ritalin, and now we can see how smart they are. These are the moments when I feel grateful to be part of the teaching profession. (Israeli)*

The main differences between the two groups were detected with regard to theoretical and practical stances. The findings demonstrate that the Slovaks feel deficient with regard to their academic knowledge as well as practical experience with special needs:

*I haven't had any training in how to deal with these special children. (Slovak)*

*In Slovakia, we don't get much practice and training which would prepare us for these situations. We are also not instructed how to identify pupils with special needs. Our knowledge is "on the job training". (Slovak)*

*Во последните две недели имав пракса во основно училиште и имав шанса да работам со такви ученици. Ова ме изненади затоа што не бев подготвен за тоа. Згора на тоа, немавме таков предмет на факултет, така што тоа беше целосно ново искуство. (Словак)*

*Немам доволно искуство со овие деца затоа што моето предавање во државно училиште траеше само две недели во еден семестар за време на првата година од моите студии. (Словак)*

Спротивно од ова, Израелците се чувствуваат поподготвени затоа што имале поинтензивни практики и посетувале годишен академски курс за инклузија и потешкотии во учењето:

*По методика учевме за диференцирано учење: како да го оцениме класот и нивото на учениците и како да се однесуваме со двете нивоа. Исто така учевме како според тоа да создадеме материјал за учење. (Израелец)*

*Мене ми е чудно што немаш искуство во работата со „посебно“ дете. Мислам дека во Израел имаме најмалку едно или две вакви деца во секој клас. Како и во Словачка, образованието е задолжително и класовите се хетерогени. На нашите часови по методика учиме како да подготвиме материјали за различни нивоа во училиницата. (Израелец)*

## **Б. Ставови во однос на посебните потреби и инклузијата**

Цитатите подолу од израелските студенти-наставници покажуваат позитивен став во однос на инклузијата и свесност за улогата на наставникот во однос на ова:

*Тежокотиите во учењето се голем проблем во нашата обука, бидејќи имаме деца со тежокотии во многу, ако не во сите класови. Во двата мои класа имам ученици со тежокотии во учењето, АДХД и еден со ПРН. Моја должност како наставник е да најдам начин да допрам до нив за да бидат и тие дел од класот. (Израелец)*

*Моја должност е да најдам соодветно решение за ученикот со тежокотии. Можам да го замолам ученикот да излезе на две минути и да се врати иттом ќе се чувствува подготвен, наместо да го казнам за лошо однесување. (Израелец)*

*Првиот чекор да му се помогне на ученикот со тежокотии е да му се стави на знаење дека вие ја прифаќате неговата разлика/проблем.*

*In the last two weeks I had a teaching practice in primary school, and I had a chance to work with such students. This surprised me because I was not prepared for that. Moreover, we didn't have such a subject at university, so it was a totally new experience. (Slovak)*

*I don't have enough experience with these children because my teaching at state schools lasted only 2 weeks in one semester during the first year of my major studies. (Slovak)*

In contrast, the Israelis feel more prepared as they had a much more intensive practice teaching and studied a yearly academic course on inclusion and learning disabilities:

*In the Methodology we learned about differentiated teaching: how to map the class and the level of the pupils, and how to address the two levels. We also learned how to design learning materials accordingly (Israeli)*

*I find it peculiar that you haven't experienced working with a 'special' child. I think in Israel we probably have at least one or two in every class. Like in Slovakia, education is obligatory here and classes tend to be heterogeneous. In our Methodology class we learn how to prepare materials for different levels in the class room. (Israeli)*

## **B. Attitudes towards special needs and inclusion**

The citations below of the Israeli student-teachers express positive attitudes towards inclusion and awareness of the teacher's role in this respect:

*Learning disabilities (LD) is a big issue in our training since we have children with LD in most, if not all classes. In both my classes I have students with LD, ADHD, and one with PDD. It is my duty as a teacher to find a way to reach out to them and make them part of class. (Israeli)*

*It is my responsibility to find a suitable solution for students with difficulties. I may ask the child to go out for two minutes and return when he is ready, instead of punishing him/her for misbehavior. (Israeli)*

*The first step to help a student with difficulties is to let him know that you accept his*

*Следниот чекор е да му покажете дека се грижите за него; и третиот чекор е да го охрабрите да не се откажува. (Израелец)*

Цитатите подолу на словачките студенти-наставници покажуваат позитивни ставови во однос на инклузијата со акцент на правата на индивидуата и социјалните бенефити:

*Учениците со посебни образовни потреби треба да добиваат посебен третман. Наставникот треба да го третира ученикот на поинаков начин од начинот на кој ги третира останатите ученици, затоа што нив им е потребна поинаква грижа. (Словак)*

*Најважната предност во инклузијата е тоа што децата со посебни потреби нема да се чувствуваат инфериорно во споредба со нивните другари. Да се има интегрирано дете во класот, е социјална придобивка за останатите во класот, затоа што другите деца учат да се прифаќаат едни со други без предрасуди и учат да помагаат. (Словак)*

*За време на мојата пракса, кога ги прашав моите наставници дали имаат ученици со посебни потреби, тие одговорија позитивно, но ми дадоа насоки со нив да се однесувам исто како и со останатите. И покрај моето ограничено искуство, не бев сигурен за овој пристап. (Словак)*

Во двете групи некои студенти-наставници можат да ја видат лошата страна на инклузијата: Израелците го истакнуваат социјалниот аспект, додека Словаците обрнуваат внимание на педагошките и емоционалните аспекти на инклузијата:

*Од моите набљудувања, овие ученици обично немаат пријатели со кои можат да го поминат одморот, и затоа напорите да се решат проблемите во процесот на учење не се однесуваат на нивните социјални тешкотии, дури и ако наставникот дава сè од себе во однос на тоа. (Израелец)*

*Вообичаено е во хетерогените класови да се намали нивото на јазикот и содржината на часот поради послабите ученици. Мислам дека ова не е правилна педагошка одлука, затоа што и добрите и слабите ученици страдаат, бидејќи не можат да го постигнат својот потенцијал. Идеално, пониските и повисоките нивоа **треба да бидат одделени**. Не се согласувам со инклузијата затоа што учениците кои се на високо ниво се забавени поради послабите ученици. (Словак)*

*difference/problem; the next step is to show that you care about him; the third step is to encourage him not to give up. (Israeli)*

The citations below of the Slovak student-teachers express positive attitudes towards inclusion with emphasis on the individual's rights and the social benefits:

*Learners with special educational needs should receive a special treatment. The teacher should treat students with special needs in a way that is different from the way s/he treats the other students because they need a different care. (Slovak)*

*The most important advantage to inclusion is that children with special needs will not feel inferior in comparison with their friends. Having an integrated child in class is socially beneficial for the rest of the class as well, because the other children learn to accept each other without prejudices and learn to help. (Slovak)*

*During my teaching practice when I asked my teachers if they have students with special needs they answered positively, but they instructed me to treat them just like the others. Despite my limited experience, I was not sure about this approach. (Slovak)*

In both groups some student-teachers could see the downside of inclusion: The Israelis emphasized the social aspect, whereas the Slovaks addressed pedagogic and emotional aspects of inclusion:

*From my observations, these students often do not have any friends to spend time with during break time and so efforts to solve problems in the learning process do not address their social difficulties even if the teacher does her/his best in this respect. (Israeli)*

*It is very common in heterogeneous classes to lower the level of the language and content of the lesson because of the weaker students. I don't think this is the right pedagogic decision, because both strong and weak students suffer as they cannot reach their potential. Ideally, lower and higher levels **should be separated**. I strongly disagree with inclusion because high-*

Како наставници, треба да го извлечеме најдоброто од послабите ученици, но не преку лажно фалење и истакнување на ниските постигнувања. Треба да ги натераме да работат повеќе и да доживеат успех. Тие не треба да потклекнуваат пред репутацијата што им ја дава општеството. Наша вина е што слабите ученици не се борат, не се обидуваат и ја прифаќаат репутацијата на „слаби“. (Словак)

Очигледно е дека последниот студент-наставник не може да направи разлика меѓу нарушувања и тешкотии во учењето, најверојатно заради недостатокот на академски курс за посебни потреби.

## **В. Инструкции во хетероген клас**

Еден израелски студент-наставник напиша: *Верувам, важно е да постојат хетерогени класови, затоа што така функционира реалниот живот.* Всушност, студентите-наставници од двете групи ја разбраа потребата за развој на стратегии за справување со **хетерогеноста** во класот. Разновидноста на нивните идеи беше категоризирана во стратегии на подучување:

### **1. Групна работа:**

**1.1 Хомогени групи.** *На нашата обука го поделивме класот во хомогени групи според способност. Ова му дава можност на наставникот да им овозможи на подобрите групи да напредуваат со наставниот материјал додека тој може да работи со послабите групи.* (Израелец)

**1.2 Мешани групи.** *Би сакал да ја истакнам улогата на класот во процесот на учење. Не е доволно наставникот да им помага на учениците со посебни образовни потреби. Ако учениците ги третираат како еднакви членови на групата, постои поголема шанса ученикот да се израмни со останатите во класот.* (Словак)

### **2. Познавање на стиловите на учење:**

**2.1 Наставникот треба да применува различни техники на подучување поради разновидноста на стиловите на учење.** *Стратегиите на подучување како групна работа, работа во пар, индивидуална работа се задолжителни. Само тогаш наставникот може да ги ангажира добрите и слабите ученици подеднакво.* (Словак)

**2.2 Мојата стратегија е да се направи часот**

*level students are slowed down because of weaker ones.* (Slovak)

*As teachers, we should get the best out of the weaker students but not through false praise and putting up with low performance. We should make them work harder and experience success. They should not succumb to the label society gave them. It is our fault that the weak students do not fight, do not try and accept the label of 'the weak'.* (Slovak)

It seems that the last student-teacher cannot differentiate between learning disabilities and learning difficulties, probably due to the lack of academic course on special needs.

## **C. Instruction in heterogeneous classes**

One Israeli student-teacher wrote: *I believe it is important to have heterogeneous classes because that's the way it works in real life.* Indeed, the student-teachers from the two groups understood the need to develop strategies in order to cope with **heterogeneity** in class. The variety of their ideas was categorized into teaching strategies:

### **1. Group work:**

**1.1 Homogeneous groups:** *In our training class we divided the class into homogenous ability groups. This allows the teacher to let the stronger groups advance with the learning material while s/he can work more closely and slowly with the weaker groups.* (Israeli)

**1.2 Mixed-ability groups:** *I would like to emphasize the role of the class in the learning process. It is not enough that the teacher helps students with special educational needs. If pupils treat them as equal members of the group, there is much chance for the student to align with the rest of the class.* (Slovak)

### **2. Awareness towards learning styles:**

**2.1 The teacher should use different learning techniques due to the variety of learning styles.** *Teaching strategies such as group work, pair work, individual work is a MUST. Only then can the teacher engage good and weak students equally.* (Slovak)

**2.2 My strategy is to make the lesson "colourful" by using diverse activities related to**

„разнобоен“ со користење на разни активности поврзани со визуелниот, аудитивниот и кинестетскиот стил на учење. (Словак)

### 3. Повторувања:

Во моите набљудувања на класот забележав дека техниката „еден на еден“ со помош на дефектолог за време на обичен час, е од помош. Дефектологот ги повторува инструкциите на наставникот за време на часот и ги објаснува задачите што треба да се завршат. (Израелец)

### 4. Диференцирано подучување:

4.1 Јас создадов „центар за учење“ за мојот клас. Центарот содржеше многу демонстрации, игри, алатки и активности презентирани на различно ниво. Центарот на учење е многу поинаков од фронталното подучување. Ги вклучува учениците во различни активности, и тие работат со сопствена брзина. Бев изненаден колку им се допаднаа активностите на децата. Беше убаво да се види како слабите ученици имаа насмевка на своите лица и искри во нивните очи... (Израелец)

4.2 Во реалниот живот, во училница имате ученици на различни нивоа и со различни потреби. Поради тоа наставникот треба секогаш да биде подготвен и да има активности за сите видови ученици. (Словак)

### 5. Идентификација на потребите на учениците:

5.1 Хетерогеноста на учениците се базира на празнина меѓу потенцијалната способност за учење и изведувачето. Затоа, јас подготвив профил на „мој“ ученик, што се состои од неговите јаки страни и слабости за да можам да му помогнам на најсоодветен начин. (Израелец)

5.2 Првата работа што наставникот треба да ја направи со нова група ученици е да ги открие сите релевантни информации. Овие информации му овозможуваат на наставникот да избере и да користи методи и техники на учење и подучување. (Словак)

### 6. Учениците како дел од процесот:

Се согласувам дека да се биде поинаков може да го направи ученикот тажен. Сепак, ученикот треба да ја прифати ситуацијата за да бара од наставникот помош. Речиси е невозможно да им се помогне на учениците со посебни потреби без да се направи тие да се чувствуваат дека се поинакви, но најважно е да им се покаже дека **поинакво** не значи лошо или слабо. (Словак)

visual, auditory, and kinaesthetic learning styles. (Slovak)

### 3. Repetitions:

In my class observations I noticed that the "one-on-one" technique by a special education teacher during an ordinary lesson is helpful. This teacher repeats the teacher's instructions during the lesson, and explains the tasks that need to be performed in the lesson. (Israeli)

### 4. Differentiated teaching:

4.1 I built a "learning centre" for my class. The center contained many demonstrations, games, tools and activities presented at different levels. The learning center is so different from frontal teaching. It engages the students in different activities and they work at their own pace. I was surprised at how much the kids loved the activities. It was lovely to see how the weak learners had a smile on their faces and a sparkle in their eyes... (Israeli)

4.2 In a real life classroom you have students of different levels and needs. This is why the teacher should always be prepared and have activities for all types of learners. (Slovak)

### 5. Identification of needs of individual students:

5.1 Heterogeneity among learners is based on the gap between the potential learning ability and the performance. Therefore I prepared a profile of "my" student which consists of his strengths and weaknesses, so that I can help him in the most suitable way. (Israeli)

5.2 The first thing the teacher has to do with a new group of learners is to find out all the relevant personal information. This information allows the teacher to select and use teaching methods and techniques. (Slovak)

### 6. Making the student part of the process:

I agree that to be different can be a sad feeling for a pupil. However, the learner has to acknowledge the situation in order to ask the teacher for help... it is almost impossible to help students with special needs without making them feel that they are different, but most importantly is to show them that **different** does not mean bad or weak. (Slovak)

### 7. *Охрабрување:*

Еден ученик одби да соработува и покрај моите напори да го инспирирам. Се обидов да го ангажирам давајќи му лесни и исполнителни задачи. Го фалев кога ќе направеше нешто добро со цел да го мотивирам. На крајот од вториот час тој дури еднаш се јави да одговори на едно од моите прашања. (Словак)

### 8. *Врска ученик - наставник:*

Емпатијата е една од најважните елементи во работата со деца, особено оние со посебни потреби. Врската меѓу наставниците и учениците треба да вклучува балансирана комбинација на почит, доверба и дисциплина. Позитивните интеракции ќе ги охрабрат учениците да учат и да успеат. (Израелец)

### 9. *Работа со вршници:*

9.1 Да им се дозволи на успешните ученици да им бидат „наставници“ на слабите ученици е „победничка“ ситуација. На успешните ученици не им е здодевно и постојано се ангажирани да ги активираат другите. Тие можат да ги објаснуваат наставните материјали и да помагаат во индивидуалната и групната работа. Наставникот ќе ја набљудува работата и ќе нуди помош кога е тоа потребно. (Словак)

9.2 Ми се допаѓа твојата идеја добрите ученици да им помагаат на слабите, но од моето искуство можам да кажам дека тоа не успева секогаш, затоа што едно дете што го разбира предметот не значи и дека знае да го објасни. (Израелец)

## *Анализа на резултатите*

Моменталната студија имаше за цел да ги истражи *сличностите* и *разликите* меѓу две групи израелски и словачки студенти-наставници за нивното знаење, за ставовите и практиките во однос на инклузијата на ученици со посебни потреби во редовното образование.

Резултатите ја прекинуваат врската што беше најдена во претходните студии меѓу ефектот на воведните курсеви за посебни потреби во подготвителната фаза за позитивните ставови на студентите кои се подготвуваат да бидат наставници во однос на инклузијата (8, 10, 16), и потребата за постојана работа со ученици со различни потреби за време на подготвителната фаза (2, 3, 5, 15,

### 7. *Encouragement:*

One student refused to cooperate despite all my efforts to inspire him. I tried to engage him by giving him easy and rewarding tasks. I praised him when he did something well in order to motivate him. At the end of the second lesson he even raised his hand once to answer one of my questions. (Slovak)

### 8. *Student-teacher relationship:*

Empathy is one of the most important elements in working with children, especially those with special needs. Relationships between teachers and students should involve a balanced combination of respect, trust, and discipline. Positive interactions will encourage students to learn and succeed. (Israeli)

### 9. *Peer-work:*

9.1 Allowing successful achievers become “teachers” for weak pupils is a ‘win-win’ situation. Successful students do not become bored and are permanently engaged in activating others. They can explain teaching materials or help with individual or group tasks. The teacher will monitor the classwork and offer help where necessary. (Slovak)

9.2 I like your idea of strong students helping weaker ones, but from my experience it doesn’t always work, because a child that understands the subject doesn’t necessarily know how to explain it. (Israeli)

## *The analysis of the findings*

The current study aimed at exploring the *similarities* and *differences* between two groups of Israeli and Slovak student-teachers on their knowledge, attitudes, and teaching practices with regard to the inclusion of students with special needs in mainstream education.

The findings break the link which was found in previous studies between the effect of introductory courses on special needs in the preparatory phase on positive pre-service teachers’ attitudes towards inclusion (8, 10, 16), and also the need for continuous exposure to learners with diverse needs during the training phase (2, 3, 5, 15, 16). The student-teachers in *both* groups showed positive attitudes towards

16). Студентите-наставници во *двете* групи покажаа позитивни ставови кон учениците со посебни потреби, волја да им помогнат и ентузијазам, и покрај ограниченото работно искуство и недостаток на академски курсеви за инклузивно образование кај словачката група.

Еден од начините да се објаснат овие резултати е да се разгледа знаењето презентирano во словачките објави. Иако Словаците го немаат усвоено формалниот јазик за дефектологија, нивните постови покажуваат познавање на темите поврзани со предавање во хетерогени класови, и беа дел од курсот по методика. Овие теми се дадени во последниот дел од резултатите: *Инструкции во хетероген клас*. Некои од темите се: мешана група и нивните социјални импликации; адаптација на стратегиите на подучување на разновидните стилови на учење; социјални аспекти на процесот на учење. Овие резултати покажуваат нова насока на мислење со која курсевите по методологија кои се однесуваат на учењето, подучувањето и менаџирањето во училишта, може да ја зголеми свеста за посебните потреби и да доведе до позитивни ставови за инклузивното образование без официјално да продира во категоријата на назначени курсеви по *дефектологија*.

Друг начин да се објаснат овие резултати е дека слично на разликите на начинот на кој дефектологијата беше сфатена во Норвешка и Финска (26), инклузијата може да се смета поинаку во Израел и Словачка од страна на оние што ги донесуваат прописите и од едукаторите. Ова може да потекнува од историјата на Израел и Словачка и нивната историја на образованието. Во Израел, инклузијата на лица со нарушувања во образовниот систем и во општеството игра важна улога во јавниот и образовниот дискурс. Од словачките објави, сепак, изгледа дека тоа не е случај во Словачка. Како последица на ова, студентите-наставници во двете групи можеби ја разбраа темата и концептите што требаше да ги дискутираат поинаку, и овие концептуални разлики можеби создадоа „лажна сличност“ во нивните одговори.

learners with special needs, willingness to help them and enthusiasm, despite the limited teaching experience and lack of academic courses on inclusive education of the Slovak group.

One way to resolve these findings is by looking at the content knowledge represented in the Slovaks' posts. Although the Slovaks have not acquired the formal language on special education, their posts demonstrated knowledge on topics which are related to teaching in heterogeneous classes, and were part of their Methodology course. These topics are presented in the last part of the findings: *Instruction in heterogeneous classes*. Some of the topics are: mixed-ability groups and their social implications; the adaptation of teaching strategies to the diversity of learning styles; social aspects of the learning process. These findings indicate a new direction of thought by which Methodology courses which address learning, teaching, and classroom management, can enhance awareness towards special needs and lead to positive attitudes on inclusive education without officially pertaining to the category of designated *special education* courses.

Another way to account for these findings is that similarly to the difference in the way *special education* is perceived in Norway and in Finland (26), *inclusion* may be perceived differently in Israel and Slovakia by policymakers and educators. This may derive from the history of Israel and Slovakia and their history of education. In Israel, the inclusion of individuals with disabilities in the educational system and in society plays an important role in public and in educational discourse. From the Slovaks' posts, however, it appears that this is not the case in Slovakia. Consequently, student-teachers in the two groups may have understood the topic and the concepts they had to discuss differently, and these conceptual differences might have created a 'false similarity' in their answers.

## **Ограничувања и предлози за понатамошни истражувања**

Главното ограничување на оваа студија е малиот број на учесници. Друг проблем е разликата во просечната возраст (Израелци 30+, Словаки 20+), што може да се рефлектира на нивната визија за инклузијата. Понатаму, бидејќи авторите беа и инструктори на курсот, учесниците беа во голема мера поттикнати да учествуваат во студијата.

Врз основа на резултатите, потребно е истражување на две прашања: 1. Ефектот на курсевите по методологија во програмите за образование на наставници за развој на визијата на студентите-наставници наспрема одредените курсеви по дефектологија; 2. Ефектот на концептуалните разлики меѓу инклузијата и инклузивното образование на ставовите во однос на инклузијата.

### **Конфликт на интереси**

Авторите изјавуваат дека немаат конфликт на интереси.

### **Литература/ References**

1. Amendment 7 to the Special Education Act [Online]. 2002 [cited 2013 Aug]; Available from URL: <http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>
2. Vrabcova D, Vacek P, Lašek J. Educational Policies that Address Social Inequality. Country Report: Slovak Republic Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, Hradec Králové University, Czech Republic. 2008b. London: IPSE.[cited 2013 Oct.]. Available from URL: <http://www.epasi.eu>.
3. Burke K, Sutherland C. Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*; 2004; 125(2): 163-172.
4. Hoffman KJ. Inclusion: Secondary teacher attitudes toward inclusion of special needs students into regular classrooms. Doctoral dissertation, Illinois State University; [online]. 2006 [cited 2013 Sept]; Available from: ProQuest Digital Dissertations Database.
5. Lee-Tarver A. Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*; 2006; 33(4): 263-272.

## **Limitations and suggestions for future research**

The main limitation of this study is the small number of participants. Another issue is the difference in the average age of the participants (Israelis 30+, Slovaks 20+) which may be reflected in their inclusive vision. Further, as the authors were also the instructors in the course, the participants were, to a great extent, urged to take part in the study.

On the basis of the findings, further research is warranted on two issues: 1. The effect of Methodology courses in Teacher Education Programs on the development of student-teachers' inclusive vision, as opposed to designated courses on special education; 2. The effect of conceptual differences on *inclusion* and *inclusive education* on attitudes towards inclusion.

### **Conflict of interests**

Authors have no conflict of interests.

6. Phillips M. The lived experience of general educator inclusion teachers. Doctoral dissertation, Walden University; [online]. 2007 [cited 2013 Sept]; Available from URL: ProQuest Digital Dissertations database.
7. Moon JA. A handbook of reflective and experiential learning. London: Routledge Farmer; 2007.
8. Lewis CD. Attitudes and perceptions toward inclusion among secondary special and general education teachers working in north Alabama schools. Doctoral dissertation, Tennessee State University; [online]. 2007 [cited 2013 Sept]; Available from: ProQuest Digital Dissertations database.
9. Sinkfield C. Classroom teacher attitudes toward inclusion with emphasis on students with visual impairments. Doctoral dissertation, University of the Incarnate Word; [online]. 2007 [cited 2013 Oct]; Available from: ProQuest Digital Dissertations Database.
10. Winship JM. Attitudes of pre-service teachers toward individuals with disabilities and inclusion. Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University; [online]. 2008 [cited 2013 Oct]; Available from: ProQuest Digital Dissertations Database.



11. Hemmings B, Woodcock S. Preservice teachers' views of inclusive education: a content analysis. *Australasian Journal of Special Education*; 2011; vol. 35(2): 103-116 DOI:10.1375/ajse.35.2.103
12. Forlin C. Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*; 2001; 43:235-245. doi: 10.1080/00131880110081017
13. Lancaster J, Bain A. The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*; 2007; 54:245-256. doi:10.1080/10349120701330610
14. Winter EC. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*; 2006; 21:85-91. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x
15. Varcoe L, Boyle, C. Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive Education. *Educational Psychology*. [online]. 2013 [cited 2013 Dec.]; Available from URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
16. Nagata N. Characteristics of teacher preparation programs and the issue perceptions of teacher educators in deaf education. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus; 2005.
17. Tait K, Purdie N. Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*; 2000; 47:25-38. doi:10.1080/103491200116110
18. Leatherman JM, Niemeyer JA. Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*; 2005; 26:23-36. doi:10.1080/10901020590918979
19. Loreman C, Forlin C, Sharma U. An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*. Fall 2007; 4. Available from URL: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
20. Loreman T, Deppeler J, Harvey D. *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin. 2005.
21. Sharma U, Forlin C, Loreman T, Earle, C. Impact of training on pre-service teachers' attitudes about inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments about persons with disabilities. *International Journal of Special Education*. 2006; 21(2):80-93.
22. Subban P, Sharma U. Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*. 2006; 21(1): 42-52.
23. Elhoweris H, Alsheikh N. Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 2006; 21 (1): 115-118.
24. Al Zyoudi M, Al Sartwai A, Dodin H. Attitudes of Pre-service Teachers towards Inclusive Education in UAE and Jordan (a comparative study). *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*. 2010; 1(1). Available from URL: [www.ijdc.ca](http://www.ijdc.ca). ISSN 1703-3381
25. Ainscow M, Haile-Giorgis M. *The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe*. Innocenti Occasional Papers, Economic and Social Policy Series. Florence: UNICEF International Child Development Centre; 1998; 67.
26. Takala M, Hausstatter RS. Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway, *ISRN Education* [online] [cited 2013 Oct]; Available from URL: <http://dx.doi.org/10.5402/2012/161039>
27. Simola H, Rinne R, Kivirauma J. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*; 2002; 46(3):237-246.
28. Barton L, Slee R. Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*. 1999; 3(1): 3-12.
29. Cohen L, Manion L, Morrison K. *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> edn.) London, USA, Canada: Routledge Falmer; 2000.
30. Hsieh HF, Shanong SE. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*; 2005; 15: 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
31. Kondracki NL, Wellman NS. Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 2002; 34: 224-230.



