

## OPAŽANJE SAMOEFIKASNOSTI STUDENATA SPECIJALNE EDUKACIJE I REHABILITACIJE ZA RAD U INKLUZIVNOJ ŠKOLI<sup>1</sup>

Branka JABLAN\*<sup>2</sup>  
Dragana STANIMIROVIĆ\*  
Vesna VUČINIĆ\*  
Dragana PEŠIĆ\*\*

\*Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
\*\*SANI OPTIK d.o.o., Beograd

*Samoefikasnost se definiše kao verovanje osobe u sopstvene kapacitete, koje određuje njena osećanja, razmišljanje, reagovanje u određenom kontekstu i utiče na samomotivaciju. Nastavnici sa višim stepenom samoefikasnosti su motivisaniji, istrajniji u radu, imaju više samopouzdanja, prihvataju i primenjuju nove metode rada i pokazuju viši nivo spremnosti za prihvatanje učenika sa smetnjama u razvoju u svoje razrede. Doživljaj samoefikasnosti kod studenata koji se školuju za nastavničke profesije može da utiče na spremnost za budući rad.*

*Cilj istraživanja je bio da se utvrdi kako studenti specijalne edukacije i rehabilitacije opažaju samoefikasnost u pogledu veština koje su važne za inkluzivno obrazovanje. Zanimalo nas je u kojim se*

1 Rad je proistekao iz projekata „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa” (179025) i „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (179017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2 E-mail: jablanb@vektor.net

*domenima studenti specijalne edukacije i rehabilitacije osećaju spremnim, a u kojim im je potrebno dodatno ili drugačije podučavanje za efikasan rad u inkluzivnom obrazovanju. Uzorkom su obuhvaćena 133 studenta master i završne godine osnovnih akademskih studija specijalne edukacije i rehabilitacije sa Univerziteta u Beogradu (N=45), Univerziteta u Novom Sadu (N=46) i Sveučilišta u Zagrebu (N=42). Podaci su prikupljeni tokom dve školske godine. Za prikupljanje podataka korišćene su dve skale: „Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi” i „Samoefikasnost specijalnog edukatora i rehabilitatora u podršci učeniku s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi”.*

*Rezultati su pokazali da studenti završne godine osnovnih i master akademskih studija specijalne edukacije i rehabilitacije opažaju visok stepen samoefikasnosti za rad u inkluzivnom obrazovanju (za oba instrumenta, na svim subskalama skorovi su znatno iznad 4,33), kao i da postoje statistički značajne razlike između studenata sa tri univerziteta/modula u opažanju samoefikasnosti u podršci učeniku s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi.*

**Ključne reči:** *samoefikasnost, inkluzivno obrazovanje, učenici s oštećenjem vida, studenti specijalne edukacije i rehabilitacije*

## UVOD

Samoefikasnost je jedan od najuticajnijih pojmova u teoriji i praksi učenja i podučavanja. Nastao je u okviru socijalno-kognitivne teorije Alberta Bandure, koji je 1977. godine uveo, opisao i objasnio ovaj pojam, kao ključni faktor u generativnom sistemu ljudskih kompetencija (Bandura, 1997). Bandura je definisao samoefikasnost kao verovanje osobe u sopstvene kapacitete, koje određuje njena osećanja, razmišljanje, utiče na samomotivaciju i način reagovanja u određenom kontekstu (Bandura, 1994). Percepcija vlastite efikasnosti jedna je od najvažnijih determinanti ponašanja svakog čoveka (Bandura, 2000).

Prema socijalno-kognitivnoj teoriji Bandure osnovne determinante psihičkog funkcionisanja su: ciljevi, očekivani ishodi i samoefikasnost (Conner, 2010). Ciljevi utiču na planove za buduće delovanje i organizovanje ponašanja u skladu sa njima (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005). Očekivani ishodi zavise od prirode fizičkih, socijalnih i samovrednosnih kontekstualnih faktora. Samoefikasnost je stepen

verovanja pojedinca da može da upravlja ponašanjem uprkos različitim preprekama (Conner, 2010). Povezanost ova tri činioca psihičkog funkcionisanja najbolje se ogleda u činjenici da ljudi teže da postavljaju ciljeve koje smatraju ostvarivim (Hedrih, 2006).

Osnovni izvori samoefikasnosti su: iskustvo ovladavanja, to jest direktno iskustvo, nivo pobuđenosti, vikarijsko iskustvo i socijalno ubeđivanje (Bandura, 1997). Iskustvo ovladavanja je sopstveno iskustvo osobe i važan izvor informacija o efikasnosti. Samoefikasnost se postepeno razvija kroz kontinuirani proces učenja, tokom kojeg osoba prikuplja informacije o sebi i drugima (Walter, Shenaar-Golan & Greenberg, 2015). Uverenje o samoefikasnosti raste s povećanjem uspeha, tj. postignutom efikasnosti. Nivo pobuđenosti (prateći fiziološki i afektivni činioci) zavisi od spremnosti osobe da se suoči sa zadatkom, tako da na ovaj izvor samoefikasnosti utiču stanja poput anksioznosti, zabrinutosti, odlučnosti (Miljković Krečar, 2010). Vikarijska iskustva nastaju učenjem po modelu, gde druga osoba (nastavnik, roditelj, demonstrator) modeluje postignuća. Snažnija identifikacija s modelom, zasnovana na elementima socijalnog poređenja, dovodi do većeg uticaja na samoefikasnost. Socijalno ubeđivanje (verbalna persuazija) predstavlja bodrenje ili pružanje konkretne povratne informacije o izvršenju zadatka. Socijalno ubeđivanje, bez uticaja ostalih činilaca, ne može da dovede do trajnog rasta samoefikasnosti (Bong & Skaalvik, 2003; Miljković Krečar, 2010; Ninković i Knežević Florić, 2018).

Samoefikasnost ne utiče samo na to kako pojedinac pristupa problemu, već predstavlja konstrukt koji određuje kako se neko oseća i kako razmišlja (Bandura, 1997, prema Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud & Schwarzer, 2002). U svakodnevnom životu samoefikasnost determiniše intenzitet napora koji osoba ulaže prilikom suočavanja s teškoćama i nivo opažene kontrole nad životnim događajima, te time utiče na emocionalne reakcije i izloženost stresu. Osobe kod kojih je razvijenija samoefikasnost znatno su istrajnije i ukoliko dožive neuspeh brže se oporavljaju i realnije sagledavaju uzroke koji su do njega

doveli (Žunić-Pavlović, Kovačević-Lepojević i Pavlović, 2010). Visok nivo samoeфикаsnosti podstiče kognitivne procese i performanse u različitim okruženjima (Bandura, 1997, prema Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999). Na praktičnom planu osobe s višom samoeфикасношću prihvataju veće izazove, imaju više ciljeve i teže ka njima, uporne su prilikom suočavanja s preprekama, pronalaze nove strategije za rešavanje problema i duže se zadržavaju na ostvarenju postavljenog cilja u odnosu na one sa niskom samoeфикасношću (Luszczynska et al., 2005; Reeve & Jang, 2006; Schwarzer & Hallum, 2008). Visok stepen samoeфикаsnosti povezan je sa sposobnoшću samokontrole (Diehl et al., 2004, prema Luszczynska et al., 2005), sa nivoom zadovoljstva socijalnim odnosima koji doprinose zadovoljstvu sopstvenim životom i kvalitetom socijalnog života (Bandura, 1997, prema Luszczynska et al., 2005).

Niska samoeфикаsnost povezana je s depresijom, anksioznoшću i osećanjem bespomoćnosti (Bandura, 1997, prema Scholz et al., 2002). Osobe s niskom samoeфикасношću imaju nisko samopouzdanje i pesimistično mišljenje o svojim postignućima i ličnom razvoju. Bandura pravi razliku između ova dva koncepta – samopouzdanje se odnosi na rasuđivanje pojedinca o sopstvenim vrednostima, dok se samoeфикаsnost odnosi na rasuđivanje o sopstvenim kapacitetima za delovanje (Bandura, 1997). Generalizovani doživljaj samoeфикаsnosti odnosi se na globalno samopouzdanje, koje pretpostavlja sposobnost suočavanja sa zadacima u širokom spektru zahtevnih ili neuobičajenih situacija (Schwarzer & Jerusalem, 1995; Sherer et al., 1982, prema Luszczynska et al., 2005).

## Akademсka i profesionalna samoeфикаsnost

Koncept samoeфикаsnosti ima široku primenu, a poslednjih godina učestalo se koriste termini *akademсka samoeфикаsnost* i *profesionalna samoeфикаsnost*. Između akademсke i profesionalne samoeфикаsnosti postoji direktna veza, tako da razvijena akademсka samoeфикаsnost doprinosi pozitivnoj

oceni sopstvenih sposobnosti za zanimanja u oblastima koje zahtevaju dobro znanje i razvijene kognitivne veštine (Žunić-Pavlović i sar. 2010). Ocena sopstvenih profesionalnih veština u velikoj meri određuje izbor i razvoj profesionalne karijere. Tačnije, profesionalna samoefikasnost utiče ne samo na profesionalnu orijentaciju, već i na nivo profesionalnog napredovanja. Uticaj samoefikasnosti na postignuće učenika posredovan je akademskim aspiracijama, prosocijalnim relacijama unutar vršnjačke grupe, niskom vulnerabilnošću za depresiju i posvećenošću moralnim principima (Bandura et al., 1996, prema Lennon, 2010).

Verovanje o samoefikasnosti u pozitivnoj je korelaciji sa akademskim postignućem, što se posebno odnosi na srednjoškolce i studente (Đurić, Radusinović i Vukčević, 2012). Učenici koji svoju akademsku samoefikasnost procenjuju kao visoku najčešće su uporni, istrajni u postizanju akademskih rezultata, tolerantniji na frustracije i svoje školske obaveze ispunjavaju temeljnije (Đurić i sar., 2012).

Na akademska postignuća učenika utiče samoefikasnost nastavnika, njegovo uverenje da svakom učeniku može da pomogne da uči i da je u stanju da ga nauči. Doživljaj samoefikasnosti nastavnika može da utiče na spremnost za rad u izazovnom okruženju, o čemu treba voditi računa prilikom kreiranja studijskih programa i razmatranja preduslova za realizaciju inkluzivne nastave (Ilić-Stošović, Nikolić i Popadić, 2015). Samoefikasnost nastavnika povezana je sa ličnim doživljajem uspeha, zalaganjem na poslu, verom u sebe i učenike, pružanjem podrške učenicima nižeg nivoa sposobnosti istrajavanjem u radu sa njima, preuzimanjem rizika, spremnošću da posao obavljaju profesionalno i uopšte sa zadovoljstvom poslom (Barker, Yeung, Dobia, & Mooney, 2009; Schwarzer & Schmitz, 2005; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998; Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014). Visoka samoefikasnost je pokazatelj u kojoj su meri nastavnici spremni da prihvate ulogu u inkluzivnom obrazovanju i podučavanju učenika sa smetnjama u razvoju (Malinen et al., 2013). Samoefikasnost je stabilan prediktor nivoa podrške koju nastavnici pružaju učenicima, a koja

doprinosi boljim odnosima između nastavnika i učenika i samim tim pozitivnoj klimi na času (Ninković i Knežević Florić, 2018). Sistem pozitivnih uverenja o vlastitim kapacitetima za podučavanje čini osnovu nastavnikove samoefikasnosti, koja je pokretač zalaganja u procesu rada. Ukoliko nastavnik ima visok doživljaj samoefikasnosti u nekoj oblasti, očekivano je da će težiti postavljanju viših ciljeva i pronalaženju novih strategija kako bi motivisao učenike da i sami budu što uspješniji (Zimmerman, 2002). S druge strane, nezadovoljstvo nastavničkim poslom, niska percepcija samoefikasnosti u angažovanju učenika i visok perfekcionizam značajni su prediktori za negativan stav prema podučavanju (Šimić Šašić i Sorić, 2010).

Uverenja o svojim akademskim i profesionalnim sposobnostima za rad u različitim okruženjima studenti nastavnčkih fakulteta grade tokom studentske prakse ili izvođenja vežbi (Morris, Usher & Chen, 2017). Na uzorku od oko 600 nastavnika i studenata nastavnčkih fakulteta utvrđena je statistički značajna povezanost doživljaja samoefikasnosti i stavova nastavnika prema inkluziji (Suzić, 2008), što je verovatno povezano sa sadržajima studijskih programa. Deset godina kasnije većina nastavnika osnovnih škola smatra da nisu osposobljeni za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju, posebno za prepoznavanje specifičnih smetnji, razvijanje socijalnih kompetencija kod ovih učenika itd. (Knežević Florić, Ninković i Tančić, 2018; Lalić i Ćorluka Čerkez, 2018). Nastavnici sa niskim doživljajem efikasnosti iskazuju negativnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju osoba sa razvojnim teškoćama i invaliditetom (Marić Jurišanin, Klemenović i Marković, 2012).

Proučavanje i razumevanje faktora od kojih zavisi samoefikasnost nastavnika predstavlja prioritet obrazovnih politika mnogih zemalja (Klassen & Tze, 2014). Inkluzivno obrazovanje karakteriše sistem verovanja u kom učitelji, nastavnici, stručni saradnici, vršnjaci, roditelji i administrativno osoblje obrazovne ustanove ulažu napor da sva deca ostvare svoje potencijale (Friend i Bursuch, 2006, prema Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013). Nastavnici i roditelji treba da steknu znanja i veštine koji će im omogućiti da efikasno utiču

na socijalnu prihvaćenost i faktičku, a ne fiktivnu inkluziju učenika s oštećenjem vida (Vučinić, Stanimirović, Anđelković i Eškirović, 2013). Školovanje dece s oštećenjem vida je zahtevan i kompleksan proces u kom je neophodna dodatna podrška učenicima, roditeljima i nastavnicima (Stanimirović, Mijatović i Jablan, 2012). Specijalni edukatori i rehabilitatori za osobe s oštećenjem vida na osnovu stečenih kompetencija vide sebe kao članove stručnog tima u inkluzivnim školama i kao savetnike u centrima za podršku (Jablan, Stanimirović, Maksimović i Srbović, 2014).

Opažanje samoeфикаsnosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije za rad u inkluzivnom obrazovanju daje mogućnost utvrđivanja u kojim domenima veruju da su spremni, a u kojim da nisu spremni i da im je potrebno dodatno ili drugačije podučavanje.

## Ciljevi istraživanja

1. Utvrditi samoeфикаsnost studenata specijalne edukacije i rehabilitacije za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju.
2. Utvrditi da li postoje značajne razlike između studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula u pogledu samoeфикаsnosti za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju.
3. Utvrditi razliku između opšteg osećaja samoeфикаsnosti za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju i spremnosti za pružanje podrške učenicima s oštećenjem vida.
4. Utvrditi da li postoje značajne razlike između studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula u pogledu opažanja samoeфикаsnosti za podršku učenicima s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi.

## METOD

### Uzorak

Uzorkom su obuhvaćena 133 studenta završne godine osnovnih i master akademskih studija specijalne edukacije i rehabilitacije koji studiraju na tri univerziteta, dva u Republici Srbiji i jedan u Republici Hrvatskoj. U uzorku je bilo zastupljeno 45 studenata Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, modul *Smetnje i poremećaji vida*, 46 studenata Univerziteta u Novom Sadu – Medicinskog fakulteta, modul *Inkluzivno obrazovanje* i 42 studenta Sveučilišta u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, *Odsjek za oštećenje vida*. Studijski programi sa tri univerziteta/modula kojima ispitanici pripadaju međusobno se razlikuju. Sadržaj beogradskog studijskog modula sa koga su ispitanici, za razliku od zagrebačkog i novosadskog, i na osnovnim i na master studijama fokusiran je na specifičnosti osoba s oštećenjem vida i programe i metode obučavanja dece s ovim tipom ometenosti.

Sa osnovnih studija učestvovao je po 31 ispitanik. Sa programa master studija u uzorak je uključeno 14 studenata sa Univerziteta u Beogradu, 15 sa Univerziteta u Novom Sadu i 11 sa Sveučilišta u Zagrebu. Većina ispitanika je bila ženskog pola, 93,98%, dok je samo 6,02% muškog pola. Uzorkom su obuhvaćeni i muški ispitanici imajući na umu da populaciju studenata specijalne edukacije i rehabilitacije, iako u znatno manjem broju, čine i studenti muškog pola.

### Instrumenti

Za prikupljanje podataka korišćene su dve skale: *Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi* i *Samoefikasnost specijalnog edukatora i rehabilitatora u podršci učenicima s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi*. Skala *Efikasnost*



*nastavnika u inkluzivnoj praksi* (Teacher Efficacy for Inclusive Practices – TEIP, Sharma, Loreman & Forlin, 2012) meri tri domena ефикаsnosti nastavnika: (1) *ефикаsnost u izvođenju inkluzivne nastave*; (2) *ефикаsnost u upravljanju ponašanjem*; (3) *ефикаsnost u saradnji*. Autori skale proverili su njene metrijske karakteristike i faktorsku strukturu na uzorku studenata završne godine studija koji su se pripremali za profesiju specijalnih nastavnika. Rezultati su potvrdili postojanje tri faktora, tj. tri domena veština specijalnih nastavnika. Konačna verzija skale sadrži 18 ajtema/tvrdnji, a svaka subskala po šest.

Stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama ispitanik iskazuje na šestostepenoj skali Likertovog tipa (1 – apsolutno se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – donekle se ne slažem; 4 – donekle se slažem; 5 – slažem se; 6 – apsolutno se slažem). Ovu skalu su na srpski jezik preveli i koristili Brojčin, Banković i Glumbić (2012). Njihova verzija skale korišćena je u ovom istraživanju. Cronbach's alpha za skalu u celini iznosi 0,92; za subskalu *ефикаsnost u izvođenju inkluzivne nastave* 0,90; za *ефикаsnost u upravljanju ponašanjem* 0,85; za *ефикаsnost u saradnji* 0,87.

Skala *Samoeфикаsnost specijalnog edukatora i rehabilitatora za podršku učenicima s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi* kreirana je za potrebe ovog istraživanja. Sadrži 24 tvrdnje, po šest u četiri subskale/domena koji reprezentuju opažanje samoeфикаsnosti u: (1) *podršci učeniku s oštećenjem vida u usvajanju nastavnih sadržaja i veština* (Imam poverenja u svoju sposobnost da prenesem znanje učeniku s oštećenjem vida); (2) *Saradnju sa roditeljima učenika s oštećenjem vida i drugim stručnjacima* (Imam poverenja u svoju sposobnost uključivanja roditelja učenika s oštećenjem vida u školske aktivnosti); (3) *upravljanje ponašanjem učenika s oštećenjem vida* (Sposoban/a sam da druge podučim kako da učeniku s oštećenjem vida interpretiraju vizuelne informacije koje su mu potrebne za adekvatno ponašanje) i (4) *Proceni učenika s oštećenjem vida* (Mogu tačno da procenim kada je učeniku s oštećenjem vida potrebna dodatna pomoć). Tvrdnje su nasumično raspoređene kako bi se obezbedila što veća disperzija odgovora.

Stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama ispitanici su iskazivali na šestostepenoj skali na isti način kao na skali *Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi*. Cronbah's alpha koeficijent za skalu iznosi 0,96, što ukazuje na njenu dobru pouzdanost. Vrednosti Cronbach's alpha za sve subskale su takođe zadovoljavajuće: *samoefikasnost u podršci učeniku s oštećenjem vida u usvajanju nastavnih sadržaja i veština* 0,85; *samoefikasnost u saradnji sa roditeljima učenika s oštećenjem vida i drugim stručnjacima* 0,87; *samoefikasnost u upravljanju ponašanjem učenika s oštećenjem vida* 0,84; *samoefikasnost u proceni učenika s oštećenjem vida* 0,85. Kajzer-Mejer Olkin testom, čija je vrednost 0,92, potvrđena je adekvatnost uzorka, a Bartlet testom sferičnosti pogodnost podataka za faktorsku analizu ( $Hi\ squer=2259,25$ ;  $Df=276$ ;  $p<0,01$ ). Faktorskom analizom izdvojena su četiri faktora kojima pripadaju ajtemi četiri pretpostavljena domena.

## Statistička obrada podataka

U statističkoj obradi podataka korišćene su osnovne deskriptivne mere, a za proveru statističke značajnosti razlika između ispitivanih grupa univarijantne analize varijanse (ANOVA). Za dodatnu proveru između kojih grupa studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula postoje statistički značajne razlike, korišćen je Fisher's least-significant difference (LSD) test.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

### Opažanje samoefikasnosti za rad u inkluzivnom okruženju

Osnovni deskriptivni pokazatelji opažanja samoefikasnosti u okviru tri domena i na skali u celini (*ukupna samoefikasnost u inkluzivnoj praksi*) prikazani su u Tabeli 1. Uočava se da studenti specijalne edukacije i rehabilitacije imaju visoku samopercepciju efikasnosti za rad u inkluzivnoj praksi u sva tri domena i na skali u celini (AS=4,73, SD=0,62).

Tabela 1 – Deskriptivni parametri opažanja samoefikasnosti na skali „Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi”

	Min	Max	AS	SD
Efikasnost u izvođenju inkluzivne nastave	1,67	6,00	4,70	0,65
Efikasnost u saradnji	1,00	6,00	4,97	0,71
Efikasnost u upravljanju ponašanjem	1,33	5,83	4,52	0,70
Ukupna samoefikasnost u inkluzivnoj praksi	1,33	5,89	4,73	0,62

Primenom t-testa utvrđeno je da su razlike između aritmetičkih sredina statistički značajne, i to: efikasnost u saradnji – efikasnost u upravljanju ponašanjem ( $t=5,166$ ;  $df=260$ ;  $p=0,0000$ ), efikasnost u saradnji – efikasnost u izvođenju inkluzivne nastave ( $t=2,157$ ;  $df=260$ ;  $p=0,031$ ), efikasnost u izvođenju inkluzivne nastave – efikasnost u upravljanju ponašanjem ( $t=3,210$ ;  $df=260$ ;  $p=0,0015$ ).

Rezultati studije fokusirane na samoefikasnost budućih nastavnika-oligofrenologa za inkluzivnu nastavu pokazali su da i budući oligofrenolozi smatraju sebe potpuno kompetentnim u pogledu veština potrebnih za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju, posebno za saradnju sa roditeljima i drugim stručnjacima (Brojčin i sar. 2012). Posmatrano po domenima, studenti specijalne edukacije i rehabilitacije najviši stepen samoefikasnosti opažaju u saradnji sa roditeljima i drugim stručnjacima, potom u izvođenju inkluzivne nastave,

a najmanji kada je u pitanju upravljanje ponašanjem, što je takođe saglasno sa rezultatima studije koju su sproveli Brojčin i saradnici (2012). Imajući u vidu da suočavanje s neprikladnim i nedisciplinovanim ponašanjem učenika može da bude izvor stresa, što se negativno odražava na samoefikasnost u domenu rukovođenja u učionici (Klassen & Chiu, 2010), potrebno je kurikulume predmeta dopuniti nastavnim sadržajima koji će studentima obezbediti sticanje kompetencija i u ovom domenu.

Srednje vrednosti postignuća studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula u pogledu opažanja samoefikasnosti prilično su ujednačene za Skalu u celini i pojedine domene (Tabela 2). Primenom analize varijanse utvrđeno je da razlike nisu statistički značajne.

*Tabela 2 – Opažanje samoefikasnosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula – skala „Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi”*

	Univerzitet/modul	AS	SD	F	p
Efikasnost u izvođenju inkluzivne nastave	1	4,66	0,72	0,65	0,53
	2	4,79	0,66		
	3	4,64	0,57		
Efikasnost u saradnji	1	5,01	0,78	0,56	0,57
	2	5,01	0,81		
	3	4,87	0,48		
Efikasnost u upravljanju ponašanjem	1	4,50	0,71	0,09	0,92
	2	4,56	0,78		
	3	4,51	0,61		
Ukupna samoefikasnost u inkluzivnoj praksi	1	4,72	0,69	0,49	0,62
	2	4,80	0,69		
	3	4,67	0,46		

Legenda: 1 – Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, modul Smetnje i poremećaji vida; 2 – Univerzitet u Novom Sadu – Medicinski fakultet, modul *Inkluzivno obrazovanje*; 3 – Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, *Odsjek za oštećenje vida*

S obzirom na to da sve tri grupe studenata smatraju sebe visoko kompetentnim za rad sa učenicima u inkluzivnom okruženju, ne iznenađuje nalaz da među njima nema statistički značajnih razlika na skali u celini, ni po domenima. Dobijeni nalazi su ohrabrujući za buduću praksu, jer je

uverenje o samoefikasnosti snažan prediktor ponašanja u radu. Nivo i distribuciju sopstvenog napora osoba reguliše u skladu sa efektima koje očekuje od svojih postupaka, tako da se uspeh u izvođenju neke aktivnosti može bolje predvideti na osnovu uverenja osobe o svojim sposobnostima i ponašanju nego na osnovu postupaka (Bandura, 1986, prema Henson, 2001).

### **Opažanje samoefikasnosti za podršku učenicima s oštećenjem vida**

Osnovni deskriptivni pokazatelji doživljaja samoefikasnosti, dobijeni primenom skale *Samoefikasnost specijalnog edukatora i rehabilitatora u podršci učeniku s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi*, prikazani su u Tabeli 3.

*Tabela 3 – Deskriptivni pokazatelji opažanja samoefikasnosti u podršci učenicima s oštećenjem vida*

	Min	Max	AS	SD
Samoefikasnost u podršci učeniku s oštećenjem vida u usvajanju nastavnih sadržaja i veština	1,33	6,00	4,72	0,64
Samoefikasnost u saradnji sa roditeljima učenika s oštećenjem vida i drugim stručnjacima	1,67	6,00	4,74	0,69
Samoefikasnost u upravljanju ponašanjem učenika s oštećenjem vida	1,00	6,00	4,72	0,74
Samoefikasnost u proceni učenika s oštećenjem vida	1,33	6,00	4,79	0,76
Ukupna samoefikasnost u podršci učenika s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi	1,33	5,96	4,74	0,67

Vrednost prosečnog skora (AS=4,74) na skali u celini ukazuje na visok osećaj samoefikasnosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije za podršku učenicima s oštećenjem vida u inkluzivnom obrazovanju.

Tabela 4 – Opažanje samoeфикаsnosti u podršci učeniku s oštećenjem vida studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula

	Univerzitet/ modul	AS	SD	F	p
Samoeфикаsnost u podršci učeniku s oštećenjem vida u usvajanju nastavnih sadržaja i veština	1	4,95	0,54	5,46	0,01*
	2	4,67	0,77		
	3	4,52	0,51		
Samoeфикаsnost u saradnji sa roditeljima učenika s oštećenjem vida i drugim stručnjacima	1	5,01	0,53	6,07	0,000**
	2	4,67	0,79		
	3	4,53	0,63		
Samoeфикаsnost u upravljanju ponašanjem učenika s oštećenjem vida	1	4,99	0,56	5,50	0,000**
	2	4,67	0,85		
	3	4,49	0,71		
Samoeфикаsnost u proceni učenika s oštećenjem vida	1	5,02	0,59	6,65	0,000**
	2	4,86	0,85		
	3	4,46	0,73		
Ukupna samoeфикаsnost u podršci učeniku s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi	1	4,99	0,52	6,45	0,00**
	2	4,72	0,78		
	3	4,50	0,59		

\*statistički značajno na nivou 0,05; \*\* statistički značajno na nivou 0,01

Legenda: 1 – Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, modul Smetnje i poremećaji vida; 2 – Univerzitet u Novom Sadu – Medicinski fakultet, modul *Inkluzivno obrazovanje*; 3 – Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, *Odsjek za oštećenje vida*

Između studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta/modula postoje statistički značajne razlike u pogledu opažanja stepena samoeфикаsnosti u sva četiri domena podrške učenicima s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi (skala *Samoeфикаsnost specijalnog edukatora i rehabilitatora u podršci učenicima s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi*) (Tabela 4). Studenti Univerziteta u Beogradu dosledno opažaju najviši stepen samoeфикаsnosti u podršci učenicima s oštećenjem vida u inkluzivnoj školi, dok najnižu samoeфикаsnost opažaju studenti Sveučilišta u Zagrebu.

Primenom least-significant difference (LSD) post hoc testa utvrđeno je da su razlike u opažanju samoeфикаsnosti između studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa Univerziteta u Beogradu i sa Univerziteta u Zagrebu statistički značajne za sva četiri domena i za ukupnu podršku učenicima

s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi ( $p=0,000$  za sve subskale i celu skalu). Primenom istog postupka (LSD post hoc test) utvrđeno je da razlike u opažanju samoefikasnosti između studenata specijalne edukacije i rehabilitacije sa Univerziteta u Beogradu i sa Univerziteta u Novom Sadu nisu statistički značajne za domen *samoefikasnost u proceni učenika s oštećenjem vida*, a da jesu statistički značajne za ukupan skor i ostala tri domena ( $p<0,05$ ). Post hoc LSD testom je utvrđeno i da su razlike u opažanju samoefikasnosti u podršci učniku s oštećenjem vida u inkluzivnoj školi između studenata Univerziteta u Novom Sadu i studenata Univerziteta u Zagrebu statistički značajne samo za domen *Procena učenika s oštećenjem vida* ( $p=0,01$ ).

Dobijene razlike u opažanju samoefikasnosti nameću pitanje da li su studenti Univerziteta u Beogradu zaista najspremniji za pružanje podrške učenicima s oštećenjem vida u inkluzivnim uslovima školovanja. Imajući u vidu da samoprocenjena efikasnost ne mora da bude povezana sa objektivnom kompetentnošću, u ovom trenutku nije moguće dati potpunije obrazloženi odgovor. Moguće je da je opažanje samoefikasnosti za rad sa učenicima s oštećenjem vida kod studenata usko povezano s razlikama u programima koje pohađaju. Za razliku od studenata druga dva fakulteta, studenti Univerziteta u Beogradu na modulu Smetnje i poremećaji vida izučavaju sadržaje najvećim delom usmerene na obrazovanje osoba s ovim tipom ometenosti. Možda im to daje više samopouzdanja, a možda zaista postaju kompetentniji za rad sa učenicima s oštećenjem vida i njihovim okruženjem.

Rezultati koji se odnose na domen *samoefikasnost u proceni učenika s oštećenjem vida* pokazuju da se studenti Univerziteta u Zagrebu osećaju značajno manje kompetentnim za izvođenje ovih aktivnosti. Analiza kurikuluma ne ukazuje da postoje bitnije razlike u ovom segmentu, pa je izvesno da treba imati u vidu i neke druge kontekstualne ili lične faktore koji utiču na samoefikasnost u ovom domenu.

Prema socijalno-kognitivnoj teoriji samoeфикаsnost može da varira u zavisnosti od konkretnog zadatka ili situacije (Ninković i Knežević Florić, 2018). Opšti zaključak da između budućih defektologa/specijalnih edukatora i rehabilitatora ne postoje razlike u opažanju samoeфикаsnosti za rad u inkluzivnoj praksi, posmatranoj u opštem slučaju, a da se manifestuju kada zahtevi za inkluzivnom podrškom bivaju specifikovani, može se dovesti u vezu sa zaključcima nekih novijih studija. Naime, promenjene okolnosti ili neke specifičnosti vezane za razrednu klimu mogu učiniti da se nastavnici osećaju ефикасно u radu sa jednim odeljenjem, a istovremeno da se smatraju neuspešnim u nekom drugom odeljenju/kontekstu (Lemon & Garvis, 2016; Ninković i Knežević Florić, 2018). Iste osobe kada se nađu u različitim uslovima mogu da izvedu neku aktivnost različito, u zavisnosti od opažene samoeфикаsnosti u izmenjenim okolnostima (Ninković i Knežević Florić, 2018). U tom smislu rad sa učenicima s oštećenjem vida u inkluzivnoj školi može se shvatiti kao specifična situacija.

## ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da studenti specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta (u Beogradu, Novom Sadu i Zagrebu) smatraju sebe visoko kompetentnim za rad u inkluzivnom okruženju, kao i za pružanje specifične podrške učenicima s oštećenjem vida u inkluzivnim uslovima. S obzirom na to da je samoeфикаsnost prosvetnih radnika značajan prediktor motivacije i uspeha u vaspitno-obrazovnom procesu, podatak da budući specijalni edukatori i rehabilitatori veruju da vladaju veštinama koje su im potrebne za rad u inkluzivnom obrazovanju uopšte i posebno sa učenicima s oštećenjem vida jeste ohrabrujući. Ispitanici se najmanje spremnim osećaju u domenu upravljanja ponašanjem, te ovom segmentu treba posvetiti pažnju u studijskim programima specijalne edukacije i rehabilitacije.



Grupe studenata sa tri univerziteta/modula značajno se razlikuju u opažanju samoefikasnosti u pogledu podrške učenicima s oštećenjem vida i okruženju u inkluzivnoj školi, ali ne kada je u pitanju samoefikasnost za rad u inkluzivnom obrazovanju u opštem smislu. Očigledno postoje razlike u doživljaju opšte samoefikasnosti i specifične samoefikasnosti. To govori u prilog tezi socijalno-kognitivne teorije da samoefikasnost može da varira u zavisnosti od konkretnog zadatka ili situacije i da se rad sa učenicima s oštećenjem vida može shvatiti kao specifična situacija/zadatak.

Studenti Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, modul *Smetnje i poremećaji vida*, dosledno opažaju najviši stepen samoefikasnosti u podršci učenicima s oštećenjem vida u inkluzivnoj školi, dok najnižu samoefikasnost opažaju studenti Sveučilišta u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, *Odsjek za oštećenje vida*. Studenti Beogradskog univerziteta se u poređenju sa studentima Sveučilišta u Zagrebu osećaju kompetentnijim za pružanje podrške učenicima s oštećenjem vida u svim domenima, a u poređenju sa studentima Univerziteta u Novom Sadu u većini domena. Mogući razlog je što jedino oni pohađaju studentski program čiji je sadržaj skoro isključivo usmeren na specifičnosti osoba s oštećenjem vida. Jedini domen u kom nema značajnih razlika između beogradskih i novosadskih studenata je procena učenika s oštećenjem vida. U ovom domenu i studenti Univerziteta u Novom Sadu, u poređenju sa studentima Sveučilišta u Zagrebu, sebe opažaju znatno efikasnijim.

Zahvaljujemo studentima Sveučilišta u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, *Odsjek za oštećenje vida*, studentima Univerziteta u Novom Sadu – Medicinskog fakulteta, modul *Inkluzivno obrazovanje* i studentima Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, modul *Smetnje i poremećaji vida* za učešće u ovom istraživanju.

## LITERATURA

1. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U V. S. Ramachaudran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior*. Preuzeto 30.10.2018. sa <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
3. Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. U A. E. Kazdin (Ur.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University press
4. Barker, K., Yeung, A. S., Dobia, B., & Mooney, M. (2009). Positive Behaviour for learning. Differentiating teachers' self-efficacy. AARE International education research conference, Canberra, 29.11-3.12.2009
5. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
6. Brojčin, B., Banković, S., & Glumbić, N. (2012). Inkluzivna praksa i samoeфикаsnost budućih specijalnih edukatora. U N. Glumbić & V. Vučinić (Ur.), *Zbornik radova sa VI međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. 231-236.
7. Conner, M. (2010). Cognitive Determinants of Health Behavior. U A. Steptoe (Ur.), *Handbook of Behavioral Medicine, Methods and Applications*. 19-30. New York, NY: Springer Nature. doi:10.1007/978-0-387-09488-5\_2
8. Đurić, S., Radusinović, D., & Vukčević, M. (2012). Koncept akademske samoeфикаsnosti i veza sa školskim postignućem. *Godišnjak za psihologiju*, 9(11), 115-128.
9. Hedrih, V. (2006). Konceptualizacija uticaja porodice na razvoj profesionalnih interesovanja u aktuelnim teorijama. U S. Vidanović, J. Todorović & V. Hedrih (Ur.), *Porodica i posao*. Niš: Univerzitet u Nišu – Filozofski fakultet. 99-126.
10. Henson, K. R., (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. U Annual meeting of the Educational Research Exchange. January 26, 2001. Texas: Texas A and M University.

11. Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Nastavnički osećaj ефикаsnosti i implikacije za realizaciju inkluzivne nastave. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 345-365. doi:10.5937/specedreh14-9565
12. Jablan, B., Stanimirović, D., Maksimović, J., & Srbović, J. (2014). Šta tiflolozi u Srbiji misle o inkluzivnom obrazovanju i koliko su o tome informisani? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(1), 51-71. doi:10.5937/specedreh13-5088
13. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
14. Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001
15. Knežević Florić, O., Ninković, S., & Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: Uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22. doi:10.5937/nasvas1801007k
16. Lalić, M., & Ćorluka Čerkez, V. (2018). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije. *Educa časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 101-106.
17. Lemon, N., & Garvis, S. (2016). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 387-408. doi:10.1080/13540602.2015.1058594
18. Lennon, J. M. (2010). Self-Efficacy. U J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon & R. N. Bozick (Ur.), *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC: RTI Press. doi: 10.3768/rtipress.2010.bk.0004.1009
19. Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. doi:10.1080/00207590444000041
20. Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. doi:10.1016/j.tate.2013.02.004

21. Marić Jurišin, S., Klemenović, J., & Marković, B. (2012). Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju osoba sa razvojnim teškoćama i invaliditetom. U M. Đukić (Ur.), *Inkluzivno obrazovanje: Obrazovanje za sve*. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. 43-61.
22. Miljković Krečar, I. (2010). Razvoj poduzetničkih kompetencija u sustavu cjeloživotnog obrazovanja. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 151(3-4), 417-432.
23. Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. doi:10.1007/s10648-016-9378-y
24. Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. (2018). Samoefikasnost nastavnika: ishodi, izvori i merenje konstrukta. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 43(1), 237-249. doi:10.19090/gff.2018.1.237-249
25. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
26. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., & Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 154(1-2), 131-148.
27. Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. doi:10.1027//1015-5759.18.3.242
28. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. U J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Ur.), *Measures in health psychology: A user's portfolio: Causal and control beliefs*. Windsor, UK: Nfer-Nelson. pp. 35-37.
29. Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*. Berlin: Freie Universität Berlin. doi:10.1037/e538922013-108
30. Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57(s1), 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

31. Schwarzer, R., Mueller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, & Coping*, 12(2), 145-161. doi:10.1080/10615809908248327
32. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
33. Stanimirović, D., Mijatović, L., & Jablan, B. (2012). Društvena podrška obrazovnih ustanova učenicima sa oštećenjem vida i njihovim porodicama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(2), 231-246. doi:10.5937/specedreh1202231s
34. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
35. Šimić Šašić, S., & Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6), 973-994.
36. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
37. Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., & Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 241-264. doi:10.5937/specedreh12-4124
38. Vulfolk, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio
39. Walter, O., Shenaar-Golan, V., & Greenberg, Z. (2015). Effect of Short-Term Intervention Program on Academic Self-Efficacy in Higher Education. *Psychology*, 6(10), 1199-1215. doi:10.4236/psych.2015.610118
40. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102\_2
41. Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., & Pavlović, M. (2010). Samoeфикаsnost kao faktor socijalne prilagođenosti adolescenata. Preuzeto 14.10.2018. sa <https://id.scribd.com/document/264844040/Samoeфикаsnost-1-doc>

## HOW SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION STUDENTS PERCEIVE SELF-EFFICACY FOR WORKING IN INCLUSIVE SCHOOLS

Branka Jablan\*, Dragana Stanimirović\*, Vesna Vučinić\*, Dragana Pešić\*\*

\**University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

\*\**SANI OPTIK d.o.o., Beograd*

### *Summary*

Self-efficacy is defined as one's belief in one's own capacities which determines one's feelings, way of thinking, reacting in certain contexts, and influences self-motivation. Teachers with a higher level of self-efficacy are more motivated, persistent, self-confident, they accept and apply new teaching methods, and are more open to accepting students with disabilities in their class. Self-efficacy in students studying to become teachers can affect their readiness for future work.

The aim of this research was to determine how special education and rehabilitation students perceive self-efficacy with regard to skills which are important in inclusive education. We were interested in which domains special education and rehabilitation students felt well prepared, and in which they needed additional or different training for efficient work in inclusive education. The sample included 133 special education and rehabilitation students (master academic studies and the final year of undergraduate academic studies) studying at the University of Belgrade (N=45), University of Novi Sad (N=46), and University of Zagreb (N=42). The data was collected during two academic years. Two scales were used for collecting data: "Teachers' efficacy in inclusive practice", and "Self-efficacy of special educators and rehabilitators in supporting a student with visual impairment in an inclusive school".

The results showed that special education and rehabilitation students, finishing their final year of undergraduate academic studies or master academic studies, perceived a high level of self-efficacy for working in inclusive education (the scores were significantly above 4.33 for both instruments on all subscales), and that there were statistically significant differences among students from three universities/modules in perceiving self-efficacy in supporting a student with visual impairment in an inclusive school.

**Key words:** self-efficacy, inclusive education, students with visual impairment, special education and rehabilitation students