



## Samoprocena angažovanja učenika sa smetnjama u razvoju u školskom kontekstu

Dragomir Lj. Davidović<sup>a</sup>, Maja V. Davidović<sup>a</sup>,  
Ivana R. Sretenović<sup>b</sup>, Jasna J. Veljković<sup>c</sup>

<sup>a</sup> *Klinika za psihijatrijske bolesti „Dr Laza Lazarević”, Beograd, Srbija*

<sup>b</sup> *Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija*

<sup>c</sup> *Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, Srbija*

*Uvod:* Angažovanje učenika u školi predstavlja stepen do kojeg se učenici ulažu, koliko su motivisani i voljni da učestvuju u nastavnim i vannastavnim aktivnostima u svojoj školi, što u velikoj meri ima uticaj na njihov budući akademski i profesionalni uspeh. *Cilj:* Cilj ovog istraživanja je da se ispita samoprocena angažovanosti učenika sa smetnjama u razvoju u školskom kontekstu. *Metode:* Uzorak istraživanja sastojao se od 148 učenika sa smetnjama u razvoju, oba pola (61.5% dečaka), prosečnog uzrasta 13.9 godina, koji pohađaju inkluzivne i osnovne škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Za utvrđivanje angažovanosti korišćena je Skala angažovanosti učenika. *Rezultati:* Dobijeni rezultati pokazuju da su kod većine učenika sa smetnjama u razvoju bihevioralna i emocionalna angažovanost na višem nivou od kognitivne i da sa uzrastom raste nivo angažovanosti na bihevioralnoj i kognitivnoj komponenti. Istovremeno, na domenu kognitivno angažovanje statistički značajno više skorove imali su učenici koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. *Zaključak:* Bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje doživljava se kao potencijalno efikasan odgovor na probleme koji se javljaju kod učenika sa smetnjama u razvoju i trebalo bi ga uzeti u obzir prilikom prevencije problematičnih obrazaca koji se mogu javiti u vezi sa školskim kontekstom.

*Ključne reči:* angažovanost učenika, učenici sa smetnjama u razvoju, akademska postignuća, školsko okruženje

---

Korespondencija: Ivana Sretenović, [ivanasretenovic@fasper.bg.ac.rs](mailto:ivanasretenovic@fasper.bg.ac.rs)

Napomena: Ovaj članak je nastao kao rezultat rada na doktorskoj disertaciji „Faktori doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju”, koja treba da se odbrani na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

## Uvod

Angažovanje učenika u školi, školska angažovanost ili školsko angažovanje je predmet interesovanja istraživača iz različitih oblasti (Alrashidi et al., 2016; Appleton et al., 2008; Carter et al., 2012; Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2011; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

Poslednjih godina postoji sve veća zainteresovanost za izučavanje ovog koncepta, što se može objasniti potencijalom i jačinom koje ima u rešavanju brojnih i konstantnih problema u obrazovnom kontekstu, poput niskih postignuća učenika, visoke stope napuštanja školovanja, javljanja dosade i slično (Chapman et al., 2011; Fredricks, 2015, svi prema Fredricks et al., 2016). Drugim rečima, angažovanje učenika u školi viđeno je kao potencijalni odgovor na navedene probleme jer obuhvata procese koji, teoretski, služe za promociju učenja i postignuća i, praktično, mogu biti podstaknuti kod učenika na razne načine (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004).

Angažovanje učenika u školi predstavlja „opšteprihvaćen i proaktivan izraz koji se odnosi na kvalitet participacije, ulaganje, posvećenost i identifikaciju učenika sa školom i školskim aktivnostima” (Alrashidi et al., 2016, str. 42). Ono odražava stepen do kojeg se učenici ulažu, koliko su motivisani i voljni da učestvuju u aktivnostima (nastavnim i vannastavnim) u svojoj školi (Skinner et al., 2009), što u velikoj meri ima uticaj na njihov budući akademski i profesionalni uspeh (Appleton et al., 2008; Charkhabi et al., 2019).

Koncept školskog angažovanja razlikuje se od autora do autora. Prema Vilmsu (Willms, 2003) školsko angažovanje obuhvata ponašajnu komponentu koja se odnosi na učešće učenika u školskim aktivnostima (npr. pohađanje nastave, uključivanje u vannastavne aktivnosti, izrada domaćih zadataka itd.) i psihološku komponentu koja podrazumeva osećaj pripadnosti i osećaj socijalne povezanosti učenika u školi. Shodno tome, podaci u literaturi navode da školsko angažovanje dovodi do više pozitivnih ishoda, poboljšanja akademskih performansi učenika i unapređenja akademskog uspeha (Ketonen et al., 2016), mereno i numeričkim ocenama i rezultatima na standardizovanim testovima (Yonezawa et al., 2009), zatim do redovnog pohađanja nastave (Fredricks et al., 2004) i inhibicije rizičnog ponašanja mladih (smanjenje delinkventnog ponašanja, upotrebe psihoaktivnih supstanci, rane seksualne aktivnosti; Asogwa et al., 2020). Zatim, postoje autori koji smatraju da je školsko angažovanje veza i posvećenost školi i motivacija za učenje (Simons-Morton & Chen, 2009), dok ga neki autori smatraju aktivnim angažovanjem, čvrstom posvećenošću i koncentrisanom pažnjom, za razliku od površnog učešća, apatije ili nezainteresovanosti (Newman et al., 1992), ili iskustvom povezivanja učenika sa školom (Veiga et al., 2012).

Finov model participacije i identifikacije (Finn, 1989) predlaže dva elementa školskog angažovanja: bihevioralni i emocionalni. Ovaj model kasnije je evoluirao dodavanjem i kognitivne komponente (Appleton et al., 2008).

Ključna hipoteza u istraživanju školskog angažovanja jeste da bi deca imala koristi od školovanja, moraju učiniti više od jednostavnog pohađanja škole ili prisutnosti u učionicama. Ona moraju „angažovati” okruženje u učionici na načine koji promovišu učenje. U istraživanju ove hipoteze opšte je prihvaćeno da se školsko angažovanje smatra metakonstruktom koji obuhvata sva tri oblika, domena ili komponente angažovanja kao potencijalne determinante učenja i postignuća – bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu (Fredricks et al., 2004). Bihevioralna komponenta angažovanja učenika odnosi se na učešće u okruženju za učenje i, iako je definisana na različite načine, npr. pozitivno ponašanje (Finn, 1993), napor, pažnja i upornost (Skinner & Belmont, 1993), inicijativa (Finn, 1989), često je operacionalizovana u pogledu toga koliko se deca konstruktivno ili kooperativno angažuju u zadacima i aktivnostima u učionici (Buhs & Ladd, 2001). Emocionalni angažman definisan je kao osećaj učenika prema školi i operacionalizovan kao dečja osećanja prema vršnjacima, nastavnicima, školskom radu ili njihovim afektivnim reakcijama na učionicu ili širi školski kontekst (Stipek, 2002). Drugo, manje uobičajeno tumačenje emocionalnog angažmana nazvano je „identifikacija sa školom”, i definisano je kao stepen do kojeg deca osećaju da vrednuju i pripadaju školi (Finn, 1989). Kognitivno angažovanje generalno se odnosi na nivo obrade ili intelektualnog napora koji učenici posvećuju savladavanju zadataka tokom učenja i na različite načine je konceptualizovano kao psihološko ulaganje u učenje i ovladavanje veštinama (Newmann et al., 1992), razmišljanje usmereno na zadatak (Helme & Clarke, 2001), korišćenje kognitivnih strategija ili strategija učenja (Lee & Anderson, 1993) i sklonost ka izazovu, fleksibilno rešavanje problema i pozitivno suočavanje sa neuspehom (Connell & Vellborn, 1991).

Kada su u pitanju učenici sa smetnjama u razvoju, navodi iz malo dostupne i relevantne literature ukazuju na to da se školsko angažovanje proučava kao indikator uspešnosti implementacije inkluzivnog obrazovanja. Podaci iz kvalitativne studije koju su sprovedi Erikson i saradnici (Eriksson et al., 2007) upućuju na to da se u inkluzivnom obrazovanju učenici sa smetnjama u razvoju manje angažuju u onim aktivnostima iz kojih češće bivaju isključeni (npr. angažovanje u nastavnim predmetima poput matematike, zajednička igra ili boravak tokom odmora). Interesovanja istraživača vezana su i za ispitivanje doprinosa različitih faktora: vrste i težine smetnje, karakteristika obrazovnog okruženja, te interakcije između učenika (Rose & Monda-Amaya, 2012). Postizanje i održavanje školskog angažovanja za učenike sa smetnjama u razvoju trebalo bi da bude ključni zadatak obrazovnog sistema, jer evidentirana oštećenja vode ka većem riziku za odustajanje od škole. U Evropi i Severnoj Americi školsko angažovanje je prediktor napuštanja, odnosno završetka obrazovanja (Charkhabi et al., 2019). U našoj sredini još uvek nema dovoljno istraživanja koja bi potvrdila ove navode.

Imajući u vidu da se koncept školskog angažovanja razvio kao veoma popularna oblast, kao i da rezultati mnogih istraživanja ističu važnost ove procene radi adekvatnog planiranja modela školovanja dece sa smetnjama u razvoju, cilj rada je bio da se izvrši samoprocena nivoa angažovanosti učenika sa smetnjama u razvoju u školskom kontekstu. Pretpostavka je da se nivo, odnosno povećanje angažovanja dešava u svim dimenzijama, kao i da nivo angažovanja zavisi od ličnih (pol, uzrast i vrsta smetnje) i kontekstualnih faktora (tip škole).

## Metode

### Uzorak

Uzorak istraživanja formiran je od 148 učenika oba pola ( $n = 91$ ,  $f = 61.5\%$  muškog pola), VII ( $n = 88$ ,  $f = 59.5\%$ ) i VIII ( $n = 60$ ,  $f = 40.5\%$ ) razreda osnovne škole, prosečnog uzrasta 13.9 (SD = .880) godina, različitih smetnji u razvoju. Od ukupnog broja ispitanika 108 (73%) učenika pohađalo je škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a 40 (27%) učenika pohađalo je inkluzivne škole. U odnosu na vrstu smetnje u razvoju uzorak istraživanja obuhvatio je: učenike sa motoričkim smetnjama ( $n = 27$ ,  $f = 18.2\%$ ), učenike sa senzornim smetnjama (oštećenje vida i oštećenje sluha;  $n = 38$ ,  $f = 25.7$ ), učenike sa intelektualnim smetnjama ( $n = 58$ ,  $f = 39.2\%$ ) i učenike sa smetnjama (poremećajima) u ponašanju ( $n = 25$ ,  $f = 16.9\%$ ).

### Instrumenti istraživanja

Za procenu školskog angažovanja korišćena je Skala angažovanosti učenika (School Engagement Scale; Fredrickson et al., 2005). Ova skala namenjena je samoproceni angažovanja učenika u školi i sastoji se od 19 tvrdnji koje su raspoređene u tri dimenzije: bihevioralna (pet tvrdnji), emocionalna (šest tvrdnji) i kognitivna dimenzija (osam tvrdnji). Bihevioralno angažovanje uključuje učešće u školskim aktivnostima, uključivanje u akademske zadatke i zadatke učenja, pozitivno ponašanje i odsustvo ometajućeg ponašanja. Emocionalno angažovanje opisuje odnos sa nastavnicima, vršnjacima i ostalim učenicima. Kognitivno angažovanje podrazumeva učešće u školskom životu i spremnost da se prevaziđu osnovni zahtevi za savladavanje složenih veština rasuđivanja (Fredericks et al., 2005). Dimenzije pomažu u razumevanju strukture angažovanja u celini i olakšavaju istraživačima da istraže poddimenzije angažovanja, a doprinos učenika u svakoj dimenziji ima implikacije na učenika i školu. Učenici su izražavali svoje slaganje sa tvrdnjama na petostepenoj skali (od 1 – nikada do 5 – sve vreme), pri čemu veći skor označava i veći nivo angažovanja. Ukupan nivo angažovanja učenika zavisi od stepena u kome je učenik angažovan u ovim oblastima. Da bi se utvrdilo školsko angažovanje, negativno formulisane stavke (tvrdnje 2, 4 i 6) preokrenute su pre sumiranja rezultata, kako bi viši rezultati odražavali viši nivo angažovanja. Na nivou Skale angažovanosti učenika registrovana je prihvatljiva pouzdanost ( $\alpha = .77$ ). Za prikupljanje opštih demografskih podataka kreiran je upitnik namenjen za potrebe ovog istraživanja.

## Procedura istraživanja

Prikupljanje podataka sprovedeno je tokom školske 2021/2022. godine u šest beogradskih škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i tri inkluzivne škole. Nakon što smo dobili odobrenje od direktora škola i informisanu saglasnost roditelja ili staratelja ispitanika, pristupilo se istraživanju. Učenici su samostalno ili uz podršku nastavnika popunjavali Skalu angažovanosti učenika, u vremenu do 30 minuta.

## Statistička obrada podataka

Statistička obrada podataka izvršena je pomoću softverskog paketa namenjenog za društvene nauke (*Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, Version 25.0*). Korišćena je deskriptivna statistika (frekvencije, procenti, aritmetička sredina i standardna devijacija). Kako je Šapiro–Vilkov test pokazao da ne postoji odstupanje od normalne raspodele, sprovedena je parametrijska analiza putem t-testa za nezavisne uzorke i jednofaktorska analiza varijanse uz primenu Dun–Šidakove korekcije za međugrupna poređenja.

## Rezultati

Prema maksimalnim i prosečnim vrednostima, angažovanost svih učenika na sve tri dimenzije Skale angažovanosti učenika kreće se oko ocene tri (bihevioralna angažovanost:  $AS = 3.53$  (1.60–5.00); emocionalna angažovanost:  $AS = 3.84$  (2.00–5.00); kognitivna angažovanost:  $AS = 2.9$  (1.00–5.00)). To znači da učenici više vrednuju bihevioralno i emocionalno angažovanje, a manje kognitivno. Odnosno, više su uključeni u školske aktivnosti, druženje i dobre odnose sa vršnjacima i nastavnicima, a manje u savladavanje novih veština ili usvajanje akademskih znanja, tj. u strategije učenja i samoregulaciju.

Primenom jednofaktorske analize varijanse utvrđeno je da na Skali angažovanosti učenika postoje statistički značajne razlike između učenika u odnosu na vrstu smetnje u razvoju, i to u dva domena: domen emocionalnog i domen kognitivnog angažovanja (Tabela 1).

U cilju utvrđivanja između kojih podgrupa postoje statistički značajne razlike u domenu emocionalnog i kognitivnog angažovanja, primenjena je Dun–Šidakova korekcija. Na Skali angažovanosti učenika, u domenu emocionalnog angažovanja statistički značajna razlika dobijena je između učenika sa intelektualnim smetnjama i učenika sa poremećajima u ponašanju ( $p = .001$ ), dok je u domenu kognitivnog angažovanja statistički značajna razlika evidentirana između učenika sa motoričkim smetnjama i učenika sa poremećajima u ponašanju ( $p = .007$ ), kao i učenika sa senzornim smetnjama i učenika sa poremećajima u ponašanju ( $p = .007$ ).

**Tabela 1**

*Postignuća i razlike na Skali angažovanosti učenika u odnosu na vrstu smetnje*

Domen	Vrsta smetnje	n	AS	SD	F	P
SAU_bd	Motoričke smetnje	27	3.64	.451	1.180	.319
	Senzorne smetnje	38	3.60	.469		
	Intelektualne smetnje	58	3.51	.619		
	Poremećaji u ponašanju	25	3.37	.638		
	Ukupno	148	3.53	.560		
SAU_ed	Motoričke smetnje	27	3.83	.580	5.140	<b>.002</b>
	Senzorne smetnje	38	3.79	.517		
	Intelektualna smetnje	58	4.01	.548		
	Poremećaji u ponašanju	25	3.50	.549		
	Ukupno	148	3.84	.569		
SAU_kd	Motoričke smetnje	27	3.27	.783	4.775	<b>.003</b>
	Senzorne smetnje	38	3.21	.774		
	Intelektualne smetnje	58	2.95	.975		
	Poremećaji u ponašanju	25	2.47	.863		
	Ukupno	148	2.99	.908		

\*SAU\_bd – Skala angažovanosti učenika bihevioralni domen; SAU\_ed – Skala angažovanosti učenika emocionalni domen; SAU\_kd – Skala angažovanosti učenika kognitivni domen; statistički značajni rezultat je podebljan

U Tabeli 2 date su razlike između dečaka i devojčica na Skali angažovanosti učenika. Obe podgrupe ostvaruju slične rezultate i nije utvrđena statistički značajna razlika ni u jednom domenu.

**Tabela 2**

*Postignuća i razlike na Skali angažovanosti učenika u odnosu na pol*

Domeni	Pol	n	AS	SD	t	P
SAU_bd	Muški	91	3.55	.557	.609	.543
	Ženski	57	3.49	.568		
SAU_ed	Muški	91	3.87	.549	.775	.439
	Ženski	57	3.79	.600		
SAU_kd	Muški	91	2.96	.944	-.583	.560
	Ženski	57	3.05	.853		

\*SAU\_bd – Skala angažovanosti učenika bihevioralni domen; SAU\_ed – Skala angažovanosti učenika emocionalni domen; SAU\_kd – Skala angažovanosti učenika kognitivni domen

U Tabeli 3 prikazane su razlike između učenika VII i VIII razreda na Skali angažovanosti učenika. Obe podgrupe ostvaruju slične rezultate i nije utvrđena statistički značajna razlika ni u jednom domenu.

**Tabela 3***Postignuća i razlike na Skali angažovanosti učenika u odnosu na razred*

Domeni	Razred	n	AS	SD	t	P
SAU_bd	VII	88	3.50	.542	-.827	.409
	VIII	60	3.58	.587		
SAU_ed	VII	88	3.88	.463	1.022	.309
	VIII	60	3.78	.696		
SAU_kd	VII	88	2.92	.869	-1.252	.213
	VIII	60	3.11	.958		

\*SAU\_bd – Skala angažovanosti učenika bihevioralni domen; SAU\_ed – Skala angažovanosti učenika emocionalni domen; SAU\_kd – Skala angažovanosti učenika kognitivni domen

T-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je da su učenici sa smetnjama u razvoju koji pohađaju škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i škole sa inkluzivnim obrazovanjem imali slične vrednosti na Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalnog i bihevioralnog angažovanja. Na skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja statistički značajno više skorove imali su učenici koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom ( $p < .05$ ) (Tabela 4).

**Tabela 4***Postignuća i razlike na Skali angažovanosti učenika u odnosu na tip škole*

Domeni	Škola	n	AS	SD	t	P
SAU_bd	šousr	108	3.57	.553	1.308	.193
	iš	40	3.43	.574		
SAU_ed	šousr	108	3.88	.567	1.685	.094
	iš	40	3.71	.559		
SAU_kd	šousr	108	3.19	.831	4.720	<b>.000</b>
	iš	40	2.45	.893		

\*SAU\_bd – Skala angažovanosti učenika bihevioralni domen; SAU\_ed – Skala angažovanosti učenika emocionalni domen; SAU\_kd – Skala angažovanosti učenika kognitivni domen; šousr= škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; iš – škole sa inkluzivnim obrazovanjem; statistički značajan rezultat je podebljan

## Diskusija

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita samoprocena nivoa školske angažovanosti učenika sa smetnjama u razvoju. Rezultati istraživanja pokazali su da skoro svi učenici sa smetnjama u razvoju više vrednuju bihevioralno i emocionalno angažovanje, a manje kognitivno. Drugim rečima, ovi učenici više participiraju u školskim aktivnostima, druženju i dobrim odnosima s vršnjacima i nastavnicima, a manje su angažovani u savladavanju novih veština ili usvajanju akademskih znanja, tj. u strategije učenja i samoregulaciju.

Teoretski naši podaci su u skladu s idejom da emocionalno angažovanje dece u školama postavlja osnovu za učenje, učešće i uspeh u školskim aktivnostima (Charkhabi et al., 2019) i da emocionalno angažovani učenici osećaju pripadnost svojoj školi i privrženost ljudima u školi (Dotterer & Love, 2011). Prethodne studije navode da su emocionalni faktori najjači prediktori školskog angažovanja (Fredricks et al., 2005; Gutiérrez et al., 2016). Učenici sa smetnjama u razvoju su druga po redu populacija u riziku od akademskog neuspeha i prema podacima Ministarstva obrazovanja SAD dve trećine učenika s invaliditetom ne završava srednju školu (Aron & Loprest, 2012), te možda i ne čudi podatak da su naši ispitanici na Skali angažovanosti učenika najniže vrednovali kognitivnu komponentu.

Rezultati jedne longitudinalne studije o školskom angažovanju i akademskom postignuću pokazali su da je rano školsko angažovanje predviđalo dugoročni školski rast. Konkretno, deca koja su pokazala više bihevioralno i emocionalno angažovanje tokom osnovne škole, postigla su veći akademski napredak od dece koja su pokazala niže nivoe ovih oblika angažovanja (Ladd & Dinella, 2009). U jednoj novijoj studiji poprečnog preseka dobijeni su slični rezultati. Naime, učenici od I do IV razreda osnovne škole ocenjuju kognitivnu komponentu najnižim prosečnim ocenama, a bihevioralnu i emocionalnu najvišim. Interesantan je podatak da što su učenici stariji, srednje vrednosti na sve tri komponente opadaju (Charkhabi et al., 2019). To je potvrđeno i u drugim istraživanjima (npr. Fernández-Zabala et al., 2016; Veiga et al., 2014). Imajući u vidu da su starija deca imala niže rezultate u školskom angažovanju, evidentno je da su potrebne intervencije koje su usmerene posebno na ovu grupaciju dece. U našem uzorku nisu potvrđeni ovakvi nalazi, osim u domenu emocionalno angažovanje.

Rezultati našeg istraživanja ne podržavaju u potpunosti nalaze koje je dobila Veltenova (Velten, 2018). Autorka je na uzorku od 20 učenika četvrtog i petog razreda, koji su od specijalnog edukatora (defektolog) i školskog savetnika, a na osnovu školskog postignuća i ponašanja, prepoznati kao neangažovani učenici, utvrdila da se prosečne vrednosti bihevioralnog angažovanja kreću oko ocene 3.3, dok se emocionalno angažovanje kreće oko prosečne ocene 2.5. Podaci dobijeni kod ispitanika iz našeg uzorka pokazuju da su srednje vrednosti za domen bihevioralno angažovanje 3.5, a za domen emocionalno angažovanje 3.8. Razliku u podacima možemo tražiti u uzrastu ispitanika, u veličini uzorka, ali i samom odabiru ciljne grupe.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da nema razlike između dečaka i devojčica u samoproceni školskog angažovanja, što je u suprotnosti sa nalazima studije Lad i Dajnela (Ladd & Dinella, 2009), u kojoj je utvrđeno da devojčice imaju značajno više prosečne rezultate od dečaka. Iako neke studije izveštavaju o uticaju pola na angažovanje u školi (Fernández-Zabala et al., 2016; Fredricks et al., 2005), većina studija ne izveštava o statističkim



podacima kada su u pitanju polne razlike (Dolzan et al., 2015; Mai et al., 2015; Sanyal et al., 2017; Teuscher & Makarova, 2018; Vazirabadi, 2010; Zahed et al., 2013; Yusof et al., 2016).

Podaci u literaturi pokazuju da, iako su ciljevi inkluzivnog obrazovanja plemeniti i imaju tendenciju da se bave većinom akademskih i psihosocijalnih problema osoba sa invaliditetom (McCoy et al., 2012), gluvi i nagluvi učenici se i dalje suočavaju sa visokom marginalizacijom i stigmatizacijom u školama (Asonye et al., 2018). Kao rezultat toga, većina ovih učenika razvija veoma nizak angažman u školi i visoku averziju prema školovanju. Takođe, utvrđeno je da je većina učenika sa oštećenjem sluha (stopa prevalencije od 13.6%) u riziku od napuštanja škole, na šta ukazuje njihov nizak nivo angažovanja u školi (Asogwa et al., 2020). Rezultati našeg istraživanja pokazuju da učenici sa senzornim smetnjama ostvaruju skoro pa najviše postignuće na domenu bihevioralno i kognitivno angažovanje, što se smatra ključnim za postizanje pozitivnih akademskih ishoda i sprečavanje osipanja. Istovremeno, učenici sa senzornim smetnjama ostvaruju skoro pa najniže srednje postignuće na domenu emocionalno angažovanje Skale angažovanosti učenika. Dostupni nalazi istraživanja pokazuju da su angažovani učenici uspješniji u školi, odnosno utvrđeno je da je školski angažman prediktor opšteg i ponašanja u školi (Hirschfield & Gasper, 2011). Kada su učenici emocionalno angažovani, postoji smanjen rizik od delinkventnog ponašanja, a povećanje celokupnog angažovanja učenika je način da se poveća interesovanje za školu, akademsko postignuće i stopa završetka škole.

Daljom analizom naših rezultata utvrdili smo da učenici sa smetnjama u razvoju koji pohađaju škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i škole sa inkluzivnim obrazovanjem imaju relativno slične prosečne vrednosti na Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalnog i bihevioralnog angažovanja, dok u domenu kognitivnog angažovanja statistički značajno više postignuće imaju učenici koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Nivoi školskog angažovanja su viši u školama sa adekvatnim strukturama podrške, prilagođenim nastavnim planovima i programima, sistematičnim i jasnim individualnim obrazovnim planovima, brižnim nastavnicima, vršnjačkim prihvatanjem, doslednim ciljevima i školskom zajednicom koja neguje pripadnost (Hughes et al., 2006; Lippman & Rivers, 2008).

Angažovanje učenika u školi smatra se važnim indikatorom koji treba uzeti u obzir prilikom rešavanja pitanja i izazova u vezi sa školom, školskim okruženjem i prilagođavanjem učenika ovoj sredini. Dostupni empirijski dokazi ukazuju na stabilnost odnosa između angažovanja i privikavanja učenika školi (Dotterer & Lowe, 2011; Jang et al., 2012; Lam et al., 2012), te da veća angažovanost učenika u nastavi utiče na razvoj motivisanosti učenika za postignuće (Trumić, 2021).

Prednosti, preporuke i ograničenja ovog istraživanja mogu se posmatrati sa nekoliko aspekata. Ukoliko se uzme u obzir činjenica da su komponente školskog angažovanja do sada istraživane uglavnom odvojeno, može se reći da je ovo prvo istraživanje koje predstavlja uvid u ceo konstrukt. Ovo je i među prvim istraživanjima na našim prostorima koje je u fokusu imalo učenike sa smetnjama u razvoju i njihov nivo angažovanosti. Ujedno, nedostatak istraživanja usmerenih na učenike sa smetnjama u razvoju ograničavao nas je na komparaciju sa dostupnim istraživanjima, koja su u najvećem broju slučajeva sprovedena na učenicima tipičnog razvoja. Shodno tome, smatramo da bi neka buduća istraživanja školske angažovanosti trebala da budu usmerena i na učenike sa smetnjama u razvoju, kako bi se ispitali i analizirali svi faktori koji doprinose promenama ovog konstrukta. Takođe, bilo bi poželjno koristiti i instrumente za objektivnu procenu angažovanosti. Kao jedno od ograničenja istraživanja može se navesti relativno mali broj ispitanika unutar podgrupa učenika sa smetnjama u razvoju, ali i regrutovanje uzorka iz škola koje se nalaze u jednom gradu. Buduća istraživanja mogu obuhvatiti veći broj ispitanika u odnosu na pojedinačnu smetnju, te učenike iz škola koje se nalaze u drugim gradovima (urbanim i ruralnim).

### Zaključak

Uspех u školi u velikoj meri zavisi od bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažovanja. Ovo istraživanje fokusiralo se na sve tri komponente. Na osnovu analize rezultata može se reći da su učenici sa smetnjama u razvoju u školskom kontekstu najviše angažovani u domenu bihevioralne i emocionalne angažovanosti, a najmanje u domenu kognitivne angažovanosti. Učenici muškog pola su više samoangažovani u bihevioralnom i emocionalnom domenu, a devojčice u kognitivnom. Nivo angažovanosti u odnosu na razred raste sa uzrastom, osim na emocionalnom domenu, dok je nivo angažovanosti na sva tri domena viši kod učenika koji pohađaju škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u odnosu na učenike iz inkluzivnih škola. Ovakvi rezultati mogu biti osnova za buduća istraživanja, ali i za kreiranje programa podsticanja angažovanosti naših učenika.

### Literatura

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of children*, 22(1), 97-122. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0007>

- Asogwa, U. D., Ofoegbu, T. O., Ogbonna, C. S., Eskay, M., Obiyo, N. O., Nji, G. C., Ngwoke, O. R., Eseadi, C., Agboti, C. I., Uwakwe, C., & Eze, B. C. (2020). Effect of video-guided educational intervention on school engagement of adolescent students with hearing impairment: Implications for health and physical education. *Medicine*, 99(23), e20643. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000020643>
- Asonye, E.I., Emma-Asonye, E., & Edward, M. (2018). Deaf in Nigeria: a Preliminary Survey of Isolated Deaf Communities. *SAGE Open*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/2158244018786538>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550–560.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument-Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61-73. <https://doi.org/10.1037/a0029229>
- Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., Baker, J., Dutheil, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. *PLoS ONE* 14(11): e0225542. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225542>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The Effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9065-5>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Chireac, S., Sancho, P., & Romero, I. (2016). Measuring School Engagement: Validation and Measurement Equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan Male and Female Adolescents. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(3), 1-11. <https://doi.org/10.9734/bjesbs/2016/25276>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, LM. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington DC - Department of Education, National Center for Educational Statistics (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 322).
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/003465430740010>
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.) *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. Springer.

- Fredricks, J., Filsecker, M., & Lawson, M. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*(3), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal, 13*, 133-153.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence, 40*(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of school psychology, 43*(6), 447-463. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.002>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive children's achievement trajectories from first to eight grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lam, S. F., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). Springer.
- Lee, O., & Anderson, C. W. (1993). Task engagement and conceptual change in middle school science classrooms. *American Educational Research Journal, 30*(3), 585-610. <https://doi.org/10.2307/1163304>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68*(4), 241-270. <https://doi.org/10.2307/2112741>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners*. <http://www.childtrends.org/>
- Mai, M. Y., Yusuf, M., & Saleh, M. (2015). Motivation and engagement as a predictor of students' science achievement satisfaction of Malaysian of secondary school students. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 5*(1), 25-33. <https://doi.org/10.26417/6230eo47r>
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of Student engagement. In F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American Secondary Schools* (pp. 40-61). Teachers College Press.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2), 99-107. <https://doi.org/10.1177/10534512114301>
- Sanyal, N., Tandon, S., & Fernandes, T. (2017). Perceived Social Support, Career Aspiration and School Engagement of First Generation Learners and Second Generation Learners. *International Journal of Education and Multidisciplinary Studies, 8*(1), 94-113. <https://doi.org/10.21013/jems.v8.n1.p10>

- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society, 41*(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50014-0>
- Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? *Journal of Education and Learning, 7*(6), 124-137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>
- Trumić, R. (2021). *Angažovanost učenika i nastavnika u nastavi i interpersonalni odnosi*. [doktorska disertacija, Univerzitet u Banjoj Luci]. FEDORA <https://fedora.unibl.org/fedora/get/o:1866/bdef:Content/get>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vazirabadi, G. E. (2010). *Comprehensive validation of a measure of student school engagement: a pilot study of middle school students*. [Doctoral dissertation, University of Denver]. DIGITAL COMMONS. <https://digitalcommons.du.edu/etd/944/>
- Veiga, F. H., Galvao, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., & Pereira, T. (2012). Students' engagement in schools: A literature review. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 1136-1149). Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., do Céu Taveira, M., & Galvão, D. (2014). Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. *Revista de Psicología y Educación, 9*(1), 29-47.
- Velten, C. (2018). The Effect of Peer Tutoring on the School Engagement of At-Risk Students. [Master thesis, Goucher College]. [https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/10985/VeltenClaire\\_paper.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/10985/VeltenClaire_paper.pdf?isAllowed=y&sequence=1)
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change, 10*, 191-209. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9106-1>

- Yusof, N., Ang, R.P., & Oei, T.P. (2016). The Psychometric Properties of the School Engagement Measure in Adolescents in Singapore. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(5), 521-533. <https://doi.org/10.1177/0734282916639441>
- Zahed, A., Karimi Yousefi, S. H., & MoeiniKia, M. (2013). Psychometric properties of the scale of interest in school. *Educational and Scholastic studies*, 2(4), 56-70.

## Self-assessment of the engagement of students with disabilities in the school context

Dragomir Lj. Davidović<sup>a</sup>, Maja V. Davidović<sup>a</sup>,  
Ivana R. Sretenović<sup>b</sup>, Jasna J. Veljković<sup>c</sup>

<sup>a</sup> *Clinic for Psychiatric Diseases "Dr. Laza Lazarević", Belgrade, Serbia*

<sup>b</sup> *University of Belgrade - Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia*

<sup>c</sup> *University of Belgrade - Faculty of Political Sciences, Belgrade, Serbia*

*Introduction.* Student engagement in school represents the degree to which students are invested, motivated, and willing to participate in curricular and extracurricular activities at their school, which greatly influences their future academic and professional success. *Objective.* The aim of our research was to examine the self-assessment of the engagement of students with developmental disabilities in the school context. *Methods.* The research sample consisted of 148 students with developmental disabilities, of both genders (61.5% boys), with an average age of 13.9 years, attending inclusive and elementary schools for the education of students with developmental disabilities. The School Engagement Scale was used to determine engagement. *Results.* The main results showed that in the majority of students with developmental disabilities, behavioral and emotional engagement was at a higher level than cognitive engagement and that the level of engagement in the behavioral and cognitive components increased with age. At the same time, students who attended schools for students with developmental disabilities had statistically significantly higher scores on the cognitive engagement domain. *Conclusion.* Behavioral, emotional, and cognitive engagement is perceived as a potentially effective response to problems that occur in students with developmental disabilities and should be considered when preventing problematic patterns that may arise in the school context.

*Keywords:* student engagement, students with disabilities, academic achievement, school environment

PRIMLJENO: 08.05.2022.  
REVIDIRANO: 30.06.2023.  
PRIHVAĆENO: 07.10.2023.