

MEDVRSTNIŠKO NASILJE IN UČNO DELOVANJE

EVA KRANJEC

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
eva.kranjec@um.si

Medvrstniško nasilje ima lahko številne posledice, med katerimi sta tudi znižana raven učne zavzetosti in učne uspešnosti. Čeprav je negativna povezanost med vpletenostjo v medvrstniško nasilje in učno uspešnostjo dobro dokumentirana, mehanizmi te povezave še niso povsem pojasnjeni. V tem poglavju povzemamo dosedanja spoznanja o povezanosti teh spremenljivk, s poudarkom na sodobnih modelih, ki v kontekstu medvrstniškega nasilja pojasnjujejo pomen interakcijo učenčevih značilnosti z značilnostmi njegovega okolja. Prikazujemo tudi preliminarne rezultate analize povezanosti med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in uspešnostjo pri slovenskih učencih osmih in devetih razredov skozi tri časovne točke merjenja. Naše ugotovitve potrjujejo pretekle raziskave in predstavljajo pomembno izhodišče za nadaljnje proučevanje kompleksnejših moderacijskih in mediacijskih modelov, ki prispevajo k razvoju ustreznih programov za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.2.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.9)

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
učna zavzetost,
učna uspešnost,
moderacijski modeli,
mediacijski modeli

1 Medvrstniško nasilje v šolskem kontekstu

Ena od temeljnih pravic otroka je, da se izobražuje v varnem okolju. Izobraževanje bi moralo spodbujati celostni razvoj osebnosti učenca, vključno z njegovimi talenti ter intelektualnimi in telesnimi sposobnostmi. Poleg tega bi moralo pripravljati otroke na odgovorno življenje v svobodni družbi, hkrati pa krepite vrednote, kot so razumevanje, mir, strpnost, enakopravnost spolov in prijateljstvo (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Kljub temu pa šola ni vedno prostor, kjer se učenci počutijo varno. Pretekle sistematične študije (npr. Mori idr., 2015) kažejo, da se v šoli kar 20 % učencev ne počuti varno. Dojemanje varnosti v šoli je pogosto tesno povezano z različnimi notranjimi in šolskimi dejavniki, še posebej s težavami v duševnem zdravju in izpostavljenostjo medvrstniškemu nasilju.

Medvrstniško nasilje v šolskem kontekstu predstavlja vseprisoten pojav, pri katerem se nekateri učenci nasilno vedejo do svojih sošolcev zato, da bi jim škodovali, čeprav tarče njihovega nasilja morda niso storile ničesar, kar bi sprožilo takšen napad, in se ne morejo braniti. Nasprotno se vrstniška viktimizacija nanaša na izkušnjo ustrahovanja, ki je pogosto opredeljena kot večkratno in dolgotrajno nadlegovanje, ki ga izvaja en ali več učencev (Olweus, 1993, 2010). V raziskavah o medvrstniškem nasilju in viktimizaciji so zapisane razlike v opredelitvah, zato ni vedno jasno, ali se ugotovitve nanašajo na učence z visoko stopnjo nasilnega vedenja, visoko viktimizirane učence ali na tiste, ki hkrati izvajajo in doživljajo nasilje. Kadar ni mogoče natančno opredeliti ali pripisati ugotovitev eni ali več specifičnim vlogam v medvrstniškem nasilju, se uporablja izraz »vpletenost v medvrstniško nasilje« (Kochenderfer-Ladd idr., 2021).

Posledice medvrstniškega nasilja in viktimizacije segajo dlje od neposredne psihološke in fizične škode ter se v otroštvu in mladostništvu kažejo tudi v šolskem kontekstu. Na najširši ravni se izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja povezujeta z nižjimi učnimi dosežki, hkrati pa so bili prepoznani tudi obratno sorazmerni učinki medvrstniškega nasilja na različne oblike učne zavzetosti in samopodobe (Ladd idr., 2017). Namen tega poglavja je osvetliti odnos med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo. Pregled temelji na sodobnih raziskovalnih izsledkih in modelih ter se dopolnjuje s preliminarnimi rezultati slovenske raziskave o medvrstniškem nasilju.

Povezanost medvrstniškega nasilja z učno zavzetostjo

Učna zavzetost je opredeljena kot »aktivna vključenost učencev v šolske in obšolske dejavnosti ter njihova predanost izobraževalnim ciljem in učenju« (Christenson idr., 2012, str. 816). Predstavlja večdimenzionalni konstrukt s tremi dimenzijami: čustveno-motivacijsko zavzetostjo (npr. uživanje, zanimanje za učni proces, občutek povezanosti z učitelji ter vrstniki, identifikacija s šolo, vrednote, samoučinkovitost, raven motivacije, cilji in aspiracije), vedenjsko zavzetostjo (npr. udeležba učencev pri šolskih, obšolskih in drugih družabnih dejavnostih, prilagojeno šolsko vedenje in upoštevanje pravil, izkazovanje truda in vztrajnosti) ter kognitivno zavzetostjo (npr. uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij) (Appleton idr., 2006, 2008; Fredricks idr., 2004; Griffiths idr., 2009). Nekateri raziskovalci (npr. Appleton idr., 2006) opredeljujejo učno zavzetost le na kontinuumu od nizke do visoke ravni zavzetosti, medtem ko drugi (npr. Skinner, 2009) delijo ta kontinuum na raven nizke/visoke zavzetosti in nizke/visoke odtujenosti. Učno zavzeti učenci razvijajo občutke pripadnosti, povezanosti in vključevanja ne le v šolskem okolju, temveč tudi na drugih področjih življenja (Appleton idr., 2008), višja raven učne zavzetosti pa se povezuje z boljšim telesnim in duševnim blagostanjem (Griffiths idr. 2009). Nasprotno so manj učno zavzeti učenci izpostavljeni tveganju za učno neuspešnost in opustitev šolanja (Appleton idr., 2008). Pozitivna povezanost med učno zavzetostjo in učno uspešnostjo je bila že večkrat potrjena (Buhs idr., 2006; Lei idr., 2018; Wentzel, 1993), opišemo pa jo lahko kot rezultat interakcije treh glavnih dejavnikov: kontekstualnih dejavnikov (npr. šolska klima), učnega procesa (tj. zavzetosti) in učnega izida (tj. uspešnosti) (Christenson idr., 2012). Učenci, ki so motivirani za učenje in razvijanje spretnosti, ki si želijo biti učno kompetentni in aktivno sodelujejo v učnih dejavnostih v razredu, so bolj verjetno učno uspešni tudi skozi čas (Wentzel, 1993).

Čeprav je povezanost med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo dobro dokumentirana (npr. Nakamoto in Schwartz, 2010; Riffle idr., 2021; Samara idr., 2021; Schwartz idr., 2005), v zdaj dostopni literaturi zasledimo manj raziskav, ki bi proučile neposredne ali posredne učinke medvrstniškega nasilja in viktimizacije na učno zavzetost. Viktimizacija namreč lahko povzroči odtujenost od šole zaradi negativnih izkušenj, kot so kaznovanje, fizične poškodbe in zasramovanje, kar prispeva k neprilagojenemu odnosu do šole in znižani motivaciji za sodelovanje v učnem procesu. Učenci, ki doživljajo medvrstniško nasilje, tako kažejo nižje ravni

čustvene povezanosti s šolo, kar sčasoma vodi do upada zanimanja za šolske dejavnosti (Ladd, 2017) in nižje učne uspešnosti. To podpirajo raziskave pri mlajših, visoko viktimiziranih učencih, ki kažejo manj navdušenja nad šolo in se je v primerjavi s tistimi, ki niso bili žrtve nasilja, pogosteje izogibajo. Vzdolžna študija Buhsa in sodelavcev (2006), v kateri so raziskovalci spremljali posameznike od njihovega petega do 11. leta starosti, je pokazala, da se pri otrocih, stalno izpostavljenih negativnim vrstniškim interakcijam, kot sta ustrahovanje ali izključevanje, razvije odpor do šole. Ta odpor se lahko kaže kot čustvena odtujenost od šole in porast izogibalnega vedenja, kot je upad obiskovanja ali sodelovanja pri šolskih dejavnostih.

Povezanost med medvrstniškim nasiljem, viktimizacijo in nižjo učno zavzetostjo potrjujejo tudi poznejše raziskave. Juvonen in sodelavke (2011) so spremljale učence, stare od 11 do 12 let, v treh enoletnih intervalih. Učenci z visoko stopnjo viktimizacije so bili po ocenah učiteljev manj učno zavzeti in so dosegali nižje povprečne ocene v primerjavi z drugimi učenci. Razlika med visoko viktimiziranimi in nizko viktimiziranimi učenci je ostala enaka skozi vsa merjenja. Vendar pa kljub podobnosti povezav med merjenimi konstrukti v različnih razredih lahko izkušnje z medvrstniškim nasiljem kumulativno vplivajo na učno uspešnost, kar pomeni, da kronično viktimiziranim učencem hitreje upada učni uspeh. Podobno ugotavljajo Li in sodelavci (2011); izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja se negativno povezuje s čustveno zavzetostjo v šolskem okolju, vendar ne pri tistih, ki zavzemajo vlogo ignoriranja nasilja. Učenci z visoko stopnjo nasilnega vedenja prav tako kažejo nižje ravni vedenjske zavzetosti, medtem ko viktimizirani učenci ali nasilneži - žrtve ne poročajo o pomembno različnih ravneh vedenjske zavzetosti. Čustvena zavzetost se v zgodnjem mladostništvu zmanjšuje nelinearno, pri čemer vrstniška opora predstavlja varovalni dejavnik le-te, medtem ko ima prisotnost težavnih vrstnikov in različnih oblik nasilja negativne učinke nanjo.

Prepoznani so bili tudi posredni učinki medvrstniškega nasilja na učno uspešnost prek učne zavzetosti. Čeprav neposredni učinki viktimizacije na učno uspešnost niso bili značilni, so Totura in sodelavci (2014) potrdili posredni učinek viktimizacije na zmanjšano učno uspešnost preko pogosteje doživetega psihološkega stresa (tj. depresivnosti, anksioznosti, jeze, otožnosti) in zmanjšane zavzetosti za šolske dejavnosti (tj. šolske samoučinkovitosti, učenja, usmerjenosti k ciljem). Viktimizacija torej ovira učno uspešnost tako, da ogroža psihološko blagostanje učencev in

njihovo sposobnost aktivnega sodelovanja v učnih dejavnostih. Podobno sklepajo tudi Samara in sodelavci (2021) v nedavni metaanalizi, ki je proučila posredne učinke vrstniške viktimizacije na učno uspešnost otrok in mladostnikov prek spoznavno-motivacijskih dejavnikov. Učenci, vpleteni v katero koli obliko medvrstniškega nasilja, kažejo značilno nižje ravni učne zavzetosti, motivacije in samopodobe, kar nadalje prispeva k nižji učni uspešnosti.

Za razumevanje proučevanega področja je ključna tudi vloga opazovalcev medvrstniškega nasilja. Dorio in sodelavci (2021) poročajo o različnih ravneh učne zavzetosti pri treh skupinah učencev opazovalcev – učencih, ki podpirajo nasilno vedenje, zagovornikih učencev, ki doživljajo nasilje, in učencih, ki ignorirajo nasilje. Učenci, ki podpirajo nasilje, kažejo zmanjšano raven čustvene zavzetosti v šoli, kar je mogoče delno pripisati pogostejši ruminaciji. Pri skupini učencev, ki ignorirajo nasilje, je bil potrjen posredni učinek njihovega vedenja na nižjo raven čustvene zavzetosti preko pogostejše doživete ruminacije in depresivne simptomatike; tisti, ki so priča nasilju, vendar v tem ne sodelujejo neposredno, so tako izpostavljeni tveganju znižane čustvene zavzetosti, kar je lahko posledica povečane ruminacije, ki vodi v depresivno simptomatiko. Učenci, ki branijo žrtve, prav tako poročajo o pogostejši ruminaciji, depresivni simptomatiki in zmanjšani čustveni zavzetosti v šolskem okolju v primerjavi s tistimi, ki poročajo o manj zaščitniškem vedenju. Čeprav je vedenje proti medvrstniškemu nasilju (npr. branjenje) konceptualizirano kot prilagodljivo in prosocialno po naravi, raziskava kaže, da je ta skupina učencev prav tako izpostavljena tveganju za viktimizacijo in ponotranjenim težavam, kot sta ruminacija in depresivnost.

Povezanost medvrstniškega nasilja z učno uspešnostjo

Učna uspešnost je opredeljena kot napredek pri doseganju izobraževalnih ciljev, ki zajemajo usvajanje znanja, pridobivanje spretnosti in znanja na različnih učnih področjih. Koncept se nanaša predvsem na dosežke v šolskem okolju, in ne na pridobivanje znanja zunaj šole. Učno uspešnost lahko opredelimo kot zvezno ali dihotomno spremenljivko. Kontinuirana opredelitev vključuje različne stopnje uspešnosti, medtem ko binarna opredelitev deli učence na učno uspešne in učno neuspešne. Učna uspešnost je najpogosteje obravnavana kot zvezna spremenljivka, saj je dosežene spretnosti in znanje mogoče vedno dalje razvijati. Merjenje učne uspešnosti običajno vključuje dve metodi: šolske ocene, ki jih podeljujejo učitelji, in

rezultate standardiziranih testov znanja oziroma dosežka (npr. nacionalno preverjanje znanja). Včasih se uporablja kombinacija obeh metod. Čeprav so te mere pogoste in najdostopnejše, se pojavljajo določene kritike. Ocene se lahko med učitelji in šolami razlikujejo zaradi različnih učnih načrtov in standardov znanja, standardizirani testi pa pogosto merijo sposobnost reševanja testov, in ne le temeljnega vsebinskega znanja (Bolt, 2011).

Čeprav najpogosteje citirane študije (npr. Nakamoto in Schwartz, 2010; Schwartz idr., 2005) ugotavljajo šibko, vendar statistično značilno negativno povezanost med viktimizacijo in učno uspešnostjo, nekateri raziskovalci niso potrdili neposredne povezanosti med omenjenima spremenljivkama (npr. Totura idr., 2014). Sodobni izsledki sistematičnih študij (npr. Samara idr., 2021) prav tako nakazujejo na različne ravni povezanosti med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo; učenci, ki se vključujejo v različne oblike medvrstniškega nasilja, so bolj verjetno tudi nižje učno uspešni, še posebej visoko viktimizirani učenci, ne pa nujno tudi učenci z visoko stopnjo nasilnega vedenja in učenci, ki so v vlogi nasilnež-žrtev. Odsotnost močne povezanosti med viktimizacijo in učno uspešnostjo je do določene mere pričakovana, saj so dejavniki učne uspešnosti, opredeljene kot povprečje zaključnih ocen (npr. inteligentnost, izobrazba staršev, družbenoekonomski položaj) in/ali standardiziranih testov znanja oziroma dosežka različni, nekateri pa imajo lahko pomembnejše učinke kot izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja (Ladd idr., 2017). Sočasno so lahko šibke ali ničelne povezave viktimizacije z učno uspešnostjo posledica odsotne linearne povezanosti, kar dopušča možnost drugih oblik odnosov, npr. kvadratnih oz. nelinearnih (Kochenderfer-Ladd idr., 2021).

2 Ugotovitve slovenske raziskave o medvrstniškem nasilju

Povezanost med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo je bila osrednja tematika tudi v naši vzdolžni raziskavi (glej poglavje *Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav: predstavitev izhodišč in ciljev raziskave*). Pri slovenskem vzorcu učencev 8. in 9. razredov osnovnošolskega izobraževanja je bila ugotovljena negativna povezanost med samoporočanim nasilnim vedenjem in viktimizacijo, učno uspešnostjo (M1) ter učno zavzetostjo v vseh treh točkah merjenja (tabela 1). Učenci, ki pogosteje izvajajo nasilje, poročajo o nižjih ravneh učne zavzetosti in učne uspešnosti. Podobne korelacije ugotavljamo med samoporočano viktimizacijo in učno zavzetostjo, vendar so te manj izrazite.

Učenci, ki poročajo o visoki stopnji nasilnega vedenja in viktimizacije, kažejo nižjo raven učne zavzetosti tako sočasno kot vzdolžno, prav tako so nižje učno uspešni. Čeprav so povezave nizke, so skladne s preteklimi raziskavami (npr. Ladd, 2017; Riffle idr., 2021). Podobno negativno povezanost ugotavljamo pri učencih opazovalcih; učenci, ki se pogosteje vključujejo v aktivno ali pasivno spodbujanje nasilja ali ga ignorirajo, kažejo manj učne zavzetosti, v kontekstu aktivnega spodbujanja nasilja pa tudi nižjo učno uspešnost. Nasprotno pa učenci, ki zagovarjajo žrtve nasilja, skozi eno leto poročajo o višji učni zavzetosti, kar je skladno s preteklimi raziskavami (npr. Dorio idr., 2021; Ladd, 2017; Samara idr., 2021; Waasdorp idr., 2022). Povezava z učno uspešnostjo pri teh učencih je sicer pozitivna, vendar ima malo učinka (Cohen, 1988).

Tabela 1: Povezanost med izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo

M1	Učna zavzetost			Učna uspešnost
	M1	M2	M3	M1
APRI – nasilno vedenje	–0,34**	–0,29**	–0,23**	–0,10**
APRI – viktimizacija	–0,12**	–0,09**	–0,05**	–0,06**
APRI – vloge opazovanja				
1. Aktivno spodbujanje nasilja	–0,24**	–0,20**	–0,17**	–0,13**
2. Zagovarjanje žrtve	0,33**	0,30**	0,25**	0,06**
3. Pasivno spodbujanje nasilja	–0,26**	–0,24**	–0,20**	–0,01
4. Ignoriranje nasilja	–0,10**	–0,06**	–0,07**	–0,01

Opombe. N = 5870–6379. M1 = 1. merjenje. M2 = 2. merjenje. M3 = 3. merjenje. APRI = povprečni skupni dosežki na podlestvicah nasilno vedenje in viktimizacija ter vloge opazovalcev. ** $p < 0,001$.

Čeprav se kaže, da ima izvajanje medvrstniškega nasilja škodljive učinke na učno zavzetost in učno uspešnost, na podlagi takšnih spoznanj ne moremo predvideti vzročne povezanosti. Razlogi za nižjo povezanost med nasiljem in učno uspešnostjo so lahko večplastni in vključujejo tudi druge spremenljivke, kot sta npr. socialna opora (Xiong idr., 2020) in šolska klima (Wang idr., 2014). Šole z zaznano varnostjo in bolj učno zavzetimi učenci imajo namreč večji delež učencev, ki zagovarjajo žrtve nasilja in o njem tudi poročajo (Waasdorp idr., 2022).

Prav tako se verjetnost iskanja pomoči poveča, kadar učenci dojemajo učitelje kot podporne in skrbne (Eliot idr., 2010). Nasprotno pa neugodna šolska klima oziroma dojetje šolskega okolja kot zelo konfliktnega, nepravilnega, neprijaznega in nepodpornega (Gendron idr., 2011) povečuje verjetnost, da agresivno vedenje in medvrstniško nasilje v šoli postaneta norma (Unnever in Cornell, 2003). To se kaže

tudi pri našem vzorcu učencev, saj o več izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja poročajo učenci v razredih z negativnejšimi odnosi z učitelji, nižjo učno zavzetostjo in višjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem. V teh razredih je tudi več samoporočnega aktivnega in pasivnega spodbujanja nasilja ter ignoriranja nasilja (glej poglavje *Značilnosti razredov, kjer je medvrstniškega nasilja več*).

Vzorci povezanosti med izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja, učno zavzetostjo in uspešnostjo so tako bolj zapleteni. Večji del preteklih vzdolžnih raziskav (za pregled glej Laith in Vaillancourt, 2022) namreč kaže, da medvrstniško nasilje in viktimizacija predstavljata tako dejavnika kot posledico nižje ravni učne zavzetosti in uspešnosti, vključevanje v medvrstniško nasilje pa se povezuje tako z visoko kot nizko učno uspešnostjo. Učenci, katerih učni dosežki se razlikujejo od povprečja njihovih vrstnikov – bodisi v smislu podpovprečnih bodisi nadpovprečnih dosežkov – imajo večje tveganje za doživljanje nasilja (npr. Eisenberg idr., 2003; Park idr., 2017), izvajanje nasilja pa je močno odvisno od šolskih norm, vzpostavljenih v danem okolju (npr. Kochenderfer-Ladd idr., 2021). V naslednjem razdelku predstavljamo sodobne teoretične okvirje, ki upoštevajo zapleteno naravo (npr. nelinearno, dvosmerno) odnosov med vključevanjem v medvrstniško nasilje in učno uspešnostjo.

3 Moderacijski in mediacijski modeli medvrstniškega nasilja in učne uspešnosti

Za boljšo organiziranost in razlago ugotovitev o smeri odnosa med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo so Kochenderfer-Ladd in sodelavci (2021) razvili modele, ki sočasno upoštevajo značilnosti otroka oziroma učenca in njegovega okolja (angl. *child-and-environment models*). V tovrstnih modelih avtorji upoštevajo usklajeno delovanje učenčevih značilnosti in značilnosti njegovega okolja, ki skupno pojasnjujejo neprilagojene ali prilagojene izide posameznika. Modeli izhajajo iz naslednjih predpostavk: (a) ne značilnosti otroka ne značilnosti okolja ne morejo samostojno pojasniti neprilagojene ali prilagojene izide otrok, (b) tako značilnosti otroka kot značilnosti okolja morajo biti opazne in pomembne za vse vpletene, (c) način, kako ti dejavniki součinkujejo, določa tveganje otrok za izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja. Dva izstopajoča modela, s katerima lahko pojasnimo

povezanost medvrstniškega nasilja in učne uspešnosti, sta moderacijski model in mediacijski model.

Moderacijski model odnosa učenec – okolje

Moderacijski model odnosa učenec – okolje (angl. *child-and-environment moderation model*; Kochenderfer-Ladd idr., 2021) pojasnjuje učno uspešnost kot dejavnik tveganja na ravni učenca v povezavi s šolskimi normami in pričakovanji. Tako lahko nizka ali visoka učna uspešnost predstavlja tveganje za vključevanje v medvrstniško nasilje, odvisno od prevladujočih vrstniških družbenih norm. Moderacijski model vključuje dve predpostavki: (1) učno manj uspešni učenci so v šolskem okolju z zmernimi ali visokimi pričakovanji glede učne uspešnosti izpostavljeni večjemu tveganju vključevanja v medvrstniško nasilje, medtem ko so njihovi uspešnejši vrstniki manj ogroženi, (2) učno bolj uspešni učenci so izpostavljeni večjemu tveganju vključevanja v medvrstniško nasilje, če njihovi dosežki presegajo zunajšolske družbene norme.

Z drugimi besedami, v okoljih, kjer so vrstniške norme usklajene z učno uspešnostjo (tj. z vrednotami šole), so učenci z nižjimi učnimi dosežki bolj stigmatizirani in izpostavljeni izvajanju ter doživljanju medvrstniškega nasilja. Nasprotno pa so v okoljih, kjer vrstniki razvrednotijo ali podcenjujejo učno uspešnost (tj. vrstniške norme nasprotujejo šolskim vrednotam), učenci z nižjimi učnimi dosežki redkeje izpostavljeni nasilju ali vrstniški viktimizaciji, saj njihovi učni dosežki ne odstopajo od vrstniških norm (tj. nižji dosežki niso stigmatizirajoča značilnost otroka). Obe predpostavki modela interakcije med učencem in okoljem povzemamo na sliki 1.

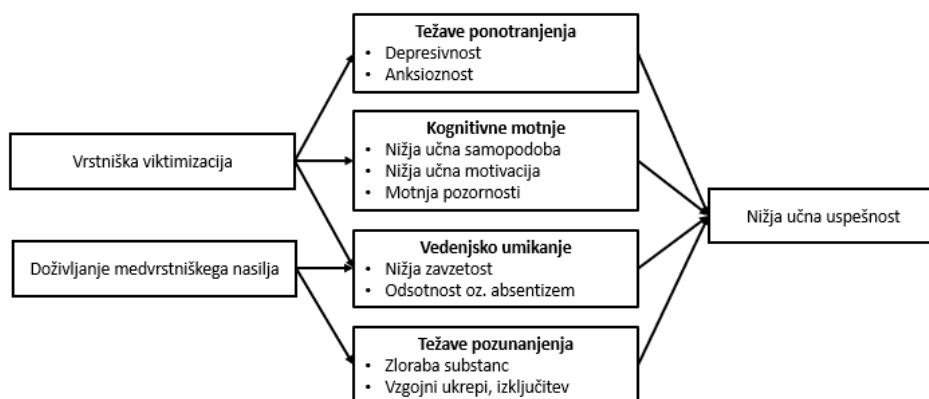
		UČENEC	
		Nizka učna uspešnost	Visoka učna uspešnost
Vrstniške norme, povezane z uspešnostjo		Tveganje za udeležnost v medvrstniškem nasilju	Brez tveganja za udeležnost v medvrstniškem nasilju
	Vrstniške norme, ki podcenjujejo uspešnost	Brez tveganja za udeležnost v medvrstniškem nasilju	Tveganje za udeležnost v medvrstniškem nasilju

Slika 1: Moderacijski model odnosa učenec – okolje
(prirejeno po Kochenderfer-Ladd idr., 2021)

Mediacijski model odnosa otrok – okolje

Drugi model, ki ga predlagajo Kochenderfer-Ladd in sodelavca (2021), je mediacijski model odnosa učenec – okolje (angl. *child-and-environment mediation model*). Ta vključuje različne spremenljivke, ki posredujejo odnos med udeleženo v medvrstniškem nasilju in učno uspešnostjo: težave ponotranjenja in pozunanjenja, kognitivne motnje in vedenjsko umikanje (slika 2). Predpostavka avtorjev je torej, da dejavniki na ravni otroka oziroma učenca posredujejo povezanost med vključevanjem v medvrstniško nasilje in učno neuspešnostjo, saj usmerjajo pozornost in energijo učencev proč od šolskega dela, ovirajo motivacijo in zmožnosti učencev za uspešno delovanje v šoli.

Čprav predstavljena modela ponujata smiselno in na predhodnih raziskavah utemeljeno izhodišče, dokazi, ki podpirajo moderacijski model, niso tako obsežni kot dokazi, ki podpirajo dobro raziskan mediacijski model. Vendar pa se mediacijske študije odnosa med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo razlikujejo glede na moč, zato bo v prihodnjih raziskavah treba proučiti, ali je to raznolikost mogoče pripisati razlikam v vrstniških normah glede učne uspešnosti (okoljski dejavniki) ali možnosti, da v nekaterih šolskih okoljih boljši dosežki kršijo norme vrstnikov in prispevajo k izvajanju ter doživljanju medvrstniškega nasilja (Kochenderfer-Ladd idr., 2021).



Slika 2: Mediacijski model odnosa učenec – okolje
(prirejeno po Kochenderfer-Ladd idr., 2021)

3 Zaključek

Preliminarni rezultati naše raziskave o povezanosti med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo učencev sovpadajo s preteklimi raziskovalnimi izsledki. Vendar pa, kot kaže pregled trenutno dostopne literature, so vzorci povezav med navedenimi spremenljivkami bolj kompleksni, saj vključevanje v medvrstniško nasilje lahko predstavlja tako predhodnika kot posledico nižje učne uspešnosti in zavzetosti (npr. Eisenberg idr., 2003; Ladd idr., 2017; Park idr., 2017). Na podlagi preliminarnih ugotovitev lahko predpostavimo, da je v tovrstnem raziskovalnem kontekstu pomembnejša napovedna vrednost učne zavzetosti kot ene najmočnejših dejavnikov poznejše učne uspešnosti. Podobno kot ugotavljajo drugi raziskovalci (npr. Riffle idr., 2021), je nižjo povezanost med vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje in učno uspešnostjo mogoče pojasniti z drugimi dejavniki. Glede na prepoznane vzorce povezav v naši raziskavi lahko kot možne dejavnike predpostavimo druge značilnosti učencev ali razrednega okolja. To so moralna nezavzetost, cilji priljubljenosti ali všečnosti, odnosi z učitelji in vrstniki in razredne norme, kar sovпада tudi s sodobnimi moderacijskimi in mediacijskimi modeli odnosov med učencem in njegovim okoljem (npr. Kochenderfer-Ladd idr., 2021). Ti predstavljajo obetavno izhodišče za nadaljnje raziskovanje medvrstniškega nasilja kot skupinskega pojava. Proučevanje vlog opazovalcev medvrstniškega nasilja v kontekstu učne uspešnosti je prav tako pomembno. Nekatere raziskave (npr. Riffle idr., 2021) kažejo, da je vedenje, povezano z medvrstniškim nasiljem, ki velja za bolj pozitivno (npr. branjenje žrtev), lahko povezano tudi z nižjo učno uspešnostjo ali pa so te pozitivne povezave, podobno kot v našem primeru, zelo nizke. Takšna spoznanja kažejo, da bi se morali obstoječi programi, namenjeni preventivi medvrstniškega nasilja, osrediniti na pomen posrednih spremenljivk in učinek izpostavljenosti nasilju za vse učence, ne le na tiste, ki so neposredno vpleteni v izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja.

Literatura

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. in 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>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. in Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>

- Bolt, N. (2011). Academic Achievement. V S. Goldstein in J. A. Naglieri (ur.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (str. 8–9). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_20
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. in Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. in Wylie, C. (ur.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. izd.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dorio, N. B., Demaray, M. K. in Riffle, L. N. (2021). Bullying bystanders and emotional school engagement: The roles of rumination and depression. *Psychology in the Schools*, 59, 1–17. <https://doi.org/10.1002/pits.22619>
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D. in Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *The Journal of School Health*, 73(8), 311–316. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb06588.x>
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533–553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. in Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gendron, B. P., Williams, K. R. in Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Griffiths, A. J., Sharkey, J. D. in Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. V R. Gilman, E. S. Huebner in M. J. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in the schools* (str. 197–211). Routledge.
- Juvonen, J., Wang, Y. in Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. in Thibault, S. A. (2021). School bullying and peer victimization: Its role in students' academic achievement. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 619–638). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch34>
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1989). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Ladd, G. W., Ettekal, I. in Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Laith, R. in Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 64, Article 101722. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>

- Lei, H., Cui, Y. in Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li, Y., Doyle Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J. in Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329–342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Mori, Y., Tiiri, E., Khanal, P., Khakurel, J., Mishina, K. in Sourander, A. (2021). Feeling unsafe at school and associated mental health difficulties among children and adolescents: A systematic review. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(3), 232. <https://doi.org/10.3390/children8030232>
- Nakamoto, J. in Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. V S. R. Jimerson, S. M. Swearer in D. L. Espelage (ur.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (str. 9–33). Routledge.
- Parada, R. (2006). *School bullying: Psychosocial determinants and effective intervention*. Volume I [Doktorska disertacija]. University of Western Sydney.
- Park, S., Lee, Y., Jang, H. in Jo, M. (2017). Violence victimization in Korean adolescents: Risk factors and psychological problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(6), 541. <https://doi.org/10.3390/ijerph1405054>
- Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. J. in Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of School Psychology*, 86, 49–63. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.002>
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S. in Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. in Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425–435. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.425>
- Totura, C. M. W., Karver, M. S. in Gesten, E. L. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 40–52. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9918-4>
- Unnever, J. D. in Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2(2), 5–27. https://doi.org/10.1300/J202v02n02_02
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D. in Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4–20. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001001>
- Xiong, Q., Shi, S., Chen, J., Hu, Y., Zheng, X., Li, C. in Yu, Q. (2020). Examining the link between academic achievement and adolescent bullying: A moderated moderating model. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 919–928. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S278453>

