

POVEZANOST VRŠNJAČKIH ODNOSA SA ŠKOLSKIM ANGAŽMANOM I USPJEHOM UČENIKA

Vesna Bilić¹

Primljen: 28. 2. 2024.
Prihvaćen: 21. 6. 2024.

Socijalne interakcije temelj su mnogih aktivnosti u suvremenoj školi te se reflektiraju i na školski angažman učenika. Cilj ovog rada je, sistematiziranjem spoznaja iz literature, analizirati kako se odnosi s vršnjacima odražavaju na školski angažman i uspjeh učenika. Kako bismo bolje razumjeli navedeni odnos, uvodno se elaborira uloga nekih individualnih karakteristika učenika i procesa koji doprinose razumijevanju vršnjačkih odnosa i njihove povezanosti sa školskim angažmanom. Analizom rezultata empirijskih istraživanja utvrđeno je da su odnosi s vršnjacima izravno povezani sa školskim angažmanom učenika. Pozitivni, podržavajući odnosi s vršnjacima koreliraju s većim angažmanom učenika u različitim školskim aktivnostima. Suprotno tome, učenici koji imaju negativna iskustva s vršnjacima (neprihvatanje, odbacivanje ili viktimizaciju) nedovoljno se angažiraju u radu. Školski angažman je medijator koji vršnjačke odnose povezuje s postignućem učenika. Ovaj rad ima važne implikacije za kreiranje pedagoških intervencija usmjerenih na poboljšanje vršnjačkih odnosa, angažmana i uspjeha učenika.

Ključne riječi: učenici; pozitivni odnos; nasilje; viktimizacija; školski uspjeh; angažman

Uvod

U kontekstu istraživanja o školskom postignuću, u novije vrijeme u prvi se plan stavljaju interakcije, odnosno njihova uloga u objašnjenju

¹ Vesna Bilić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; vesna.bilic10@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2306-5803>

nju različitih aspekta školskog funkcioniranja učenika pa tako i njihova školskog angažmana. Lam *et al.* (2012a) tvrde da je učenički angažman oblikovan osjećajem povezanosti s drugima, a Pianta *et al.* (2012, 336) da su odnosi ključ za razumijevanje angažmana.

Tradicionalno shvaćanje školskog angažmana kao ulaganja i usmjeravanja napora u učenje, razumijevanje i savladavanje sadržaja i vještina (Finn i Zimmer, 2012, 99) danas se proširuje i definira kao način na koji se učenici ponašaju, osjećaju i razmišljaju o svom sudjelovanju u školskim aktivnostima (Thien i Razak, 2013; Wong *et al.*, 2024). Iako u tome važnu ulogu imaju neke individualne karakteristike učenika (spol, dob, samopoštovanje i sl.), školski angažman povezuje se i s kontekstualnim čimbenicima (Lam *et al.*, 2012a), a u fokusu recentnih istraživanja je sociorelacijski kontekst. I dok se odnosi s roditeljima i nastavnicima često ispituju i dovode u vezu sa školskom angažmanom djece, odnosi s vršnjacima prilično su zanemareni (Lam *et al.*, 2012b; Pianta *et al.*, 2012; Wang i Fredricks, 2014). Budući da su odnosi s vršnjacima i prijateljima kao najvažnijim vršnjacima povezani s ključnim razvojnim zadaćama i s obrazovnim ishodima, u ovom radu polazimo od pretpostavke da imaju značajnu ulogu i u školskom angažmanu učenika. Kako se angažman neposredno reflektira na školski uspjeh i dobrobit te dugoročno povezuje s nizom važnih ishoda kao što su akademsko postignuće i društveno prihvatljivo ponašanje te percipira kao zaštitni čimbenik u odnosu na obrazovne rizike, on je relevantna tema koja zaslužuje daljnja istraživanja (Furrer *et al.*, 2014; Simons-Morton i Chen, 2009; Lam *et al.*, 2012a; Wang i Fredricks, 2014; Wang i Hofkens, 2020). S obzirom na važnost školskog angažmana, ali i recipročnu vezu sa stvaranjem pozitivnih odnosa s vršnjacima, potrebno je razmotriti koji čimbenici iz okoline mogu pridonijeti većoj angažiranosti učenika te koji procesi olakšavaju njihovo uključivanje u školske aktivnosti.

Stoga je cilj ovoga rada na osnovu literature analizirati kako se odnosi s vršnjacima odražavaju na školski angažman i uspjeh učenika. Kako bismo bolje razumjeli ovaj odnos potrebno je precizno odrediti školski angažman, analizirati njegove različite podtipove i razlikovanje od srodnih konstrukata, što smo odredili kao prvi istraživački zadatak. Iz istog smo razloga u drugom istraživačkom zadatku analizirali osobne čimbenike koji se povezuju sa školskim angažmanom i uspjehom

učenika. U fokusu trećeg istraživačkog zadatka je analiza povezanosti vršnjačkih odnosa (pozitivnih i negativnih) sa školskim angažmanom i uspjehom učenika. Pri tome smo pretpostavili da pozitivni vršnjački odnosi povoljno utječu na školski angažman i uspjeh, a negativni i nasilni odnosi rezultiraju štetnim učincima na različite aspekte školskog funkcioniranja učenika.

Kako bismo odgovorili na postavljene istraživačke zadatke pristupili smo sveobuhvatnom pretraživanju literature u bazama podataka Web of Science (WoS) i Scopus korištenjem ključnih riječi, odnosno predmetnih pojmova, a primjenjujući Booleanu tehniku pretraživanja. Dobivene podatke upotpunili smo provjerom liste referenci u identificiranoj relevantnoj literaturi, a nismo primjenjivali ograničenja koja se odnose na broj radova, jezik i godinu objave rada. Nedostatak domaće literature i istraživanja o ovoj problematici, terminološka nepreciznost i nejasnoće u ovom području opažene tijekom istraživanja i rada autorice u školi nametnuli su potrebu integriranja, sažimanja i prosudbu rezultata relevantnih empirijskih istraživanja te razjašnjavanje mogućih prijevora, s ciljem sistematiziranja i proširivanja znanstvenih spoznaja i poticanja novih istraživanja te kreiranja pedagoških intervencija za poboljšanje vršnjačkih odnosa, angažmana i uspjeha učenika.

Školski angažman

Iako u literaturi prevladava konsenzus o važnosti školskog angažmana za obrazovne ishode, nema terminološke ujednačenosti niti suglasja o definiciji, konceptualizaciji i mjerenju angažmana (Martins *et al.*, 2022). Tako neki autori koriste termin ‘akademski angažman’, neki ‘školski angažman’ ili ‘angažman u školi’, ‘angažman učenika’ i sl., a bez jasnog određenja (Salmela-Aro *et al.*, 2021). U nekim istraživanjima koristi se jednodimenzionalna mjera školskog angažmana (Perry *et al.*, 2010), no u velikom broju recentnih radova on je koncipiran kao višedimenzionalni konstrukt. Neki autori mjere samo dvije dimenzije, kombinirajući osjećaje pripadnosti školi i sudjelovanje u školskim aktivnostima (Simons-Morton i Chen, 2009; Yang *et al.*, 2020), a drugi mjere tri dimenzije: bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu (Martins *et al.*, 2022; Shao i Kang, 2022; Thien i Razak, 2013; Wang i Fredricks, 2014), a u njihovoj operacionalizaciji prevladava velika šarolikost.

Budući da je ovaj rad usmjeren na aktivnosti učenika u školi, koristit ćemo termin ‘školski angažman’ zbog toga što se u hrvatskom jeziku pojam ‘školski’ odnosi na školu, na ono što je svojstveno školi, dok se ‘akademski’ odnosi na akademiju, sveučilište i sl. (Anić, 2009). U ovom radu ćemo školski angažman promatrati kao višedimenzionalni konstrukt, sukladno renomiranom pristupu, odnosno afektivno-bihevioralno-kognitivnom (ABC) tripartitnom modelu školskog angažmana (Fredricks *et al.*, 2004; Wong *et al.*, 2024) pa ćemo analizirati njegove tri različite, ali međusobno povezane dimenzije.

Bihevioralni angažman odnosi se na ono što učenik *radi*, odnosno na participativno i kooperativno sudjelovanje u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima te na ulaganje truda u učenje, uključujući i pozitivna ponašanja (Eriksen *et al.*, 2023; Martins *et al.*, 2022; Rautanen *et al.*, 2021; Ryan *et al.*, 2019; Shao i Kang, 2022; Thien i Razak, 2013; Wang i Eccles, 2012; Wilcox *et al.*, 2018; Wong *et al.*, 2024; Yang *et al.*, 2018). Dakle, prema navedenoj literaturi, bihevioralni angažman odnosi se u prvom redu na participaciju u školskim aktivnostima (nastavnim, izvannastavnim, socijalnim i sl.) i percepciju vrijednosti učenja. Tome se dodaju i pokazatelji bihevioralne uključenosti u aktivnosti učenja i namjerne, konativne manifestacije koje se izravno povezuju s učenjem i očituju u svjesnom ulaganju napora (u razumijevanje i savladavanje sadržaja, izradu i dovršavanje zadataka i sl.), posvećenosti radu, predanosti, upornosti, usredotočenosti, fokusiranosti na učenje i kompetentnosti. Kao treći element ističu se pozitivna ponašanja koja su vidljiva (pohađanje nastave, poštivanje pravila) i shvaćanje školskog rada kao smislenog. Ukratko se može reći da su učenici visoke bihevioralne angažiranosti marljivi i aktivni u različitim školskim aktivnostima, spremni su predano i ustrajno raditi usprkos poteškoćama i suzdržati se od ometajućih ponašanja (Lam *et al.*, 2012b).

Afektivni ili emocionalni angažman odnosi se na ono što učenik *osjeća* prema aktivnostima u kojima sudjeluje (zanimaju ga predmeti koje ima, voli raditi školske zadatke i sl.) te iskazivanje entuzijazma i uživanja u učenju. Uz to, emocionalni angažman uključuje i afektivne reakcije te stavove učenika prema školi (povezanost, pripadnost i zadovoljstvo školom) i prema ljudima vezanima uz školu, odnosno prema kolegama i nastavnicima (Eriksen *et al.*, 2023; Lam *et al.*, 2012a; Martins *et al.*, 2022; Wang i Eccles, 2012; Wilcox *et al.*, 2018; Thien

i Razak, 2013; Yang *et al.*, 2018). Kao podvrste ove dimenzije mogu se izdvojiti: a) afektivni angažman u odnosu na školu (povezanost sa školom), b) afektivne reakcije na učenje (npr. rad u školi) i c) relacijski angažman (Wong *et al.*, 2024). Učenici s visokim afektivnim angažmanom uživaju u učenju i vole ići u školu, a osjećaj pripadnosti školi i povezanost s vršnjacima pruža im emocionalnu sigurnost za aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima (Lam *et al.*, 2012b). Emocionalni angažman rezultira pozitivnim iskustvima vezanima uz učenje što dodatno potiče predanost i bihevioralni angažman (Rautanen *et al.*, 2021). Suprotno tome, učenici koji imaju više negativnih osjećaja vezanih za školu i svoje vršnjake više su emocionalno odvojeni od škole i postižu slabije rezultate (Martinot *et al.*, 2022).

Kognitivni angažman odnosi se na ono što učenik *misli* o intelektualnom ulaganju u školske aktivnosti (Wilcox *et al.*, 2018), odgovarajućoj upotrebi kognitivnih strategija koje će koristiti (Lam *et al.*, 2012a) te samoregulaciji učenja, odnosno »sposobnosti razvijanja znanja, vještina i stavova koji podržavaju i pospješuju buduće učenje« (Sorić, 2014, 23). U najnovijoj meta-analizi Wong *et al.* (2024) dodaju i motivacijske komponente kognitivnog angažmana koje obuhvaćaju vrijednosti, ciljeve učenja i aspiracije.

Nalazi istraživanja koje su proveli Wang i Eccles (2012) pokazuju da učenici imaju veću vjerojatnost postizanja boljeg školskog uspjeha ako redovito pohađaju nastavu, sudjeluju u nastavnim aktivnostima i koriste samoregulirano učenje. Učenici koji ne rade i ne ulažu trud u izvršavanje školskih obveza vjerojatno neće niti postići rezultate koji su u skladu s njihovim sposobnostima (Simons-Morton i Chen, 2009). U novije vrijeme neki autori ovoj klasifikaciji dodaju i socijalni angažman (Martinot *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2019). No, budući da su istraživanja o toj dimenziji relativno nova i malobrojna, mi ćemo u ovom radu pozornost usmjeriti na tri netom prikazane dimenzije koje se najčešće koriste u literaturi. Sistematiziranjem spoznaja iz literature Wong *et al.* (2024) navode da kontekstualni čimbenici oblikuju internaliziranu percepciju učenika (npr. o povezanosti), što se održava na kognitivno i afektivno stanje učenika koje je potrebno za učenje. Unutarnji oblici angažmana (afektivni i kognitivni), percipiraju se kao pokretači ili prekursori bihevioralnog angažmana koji je povezan s ishodima učenja i školskim uspjehom.

Iz prethodno rečenog razvidno je da školski angažman učenika obuhvaća brojne varijable i dotiče gotovo sve aspekte vezane za iskustvo učenika u školi. Iako je riječ o vrlo frekventnom, sveobuhvatnom, općepoznatom pojmu u obrazovnoj teoriji i praksi, iznenađuje terminološka nedosljednost, »zamazljenost« ovog konstrukta, neprecizno određenje i pretjerana generalizacija (Wong *et al.*, 2024). U pokušaju sistematizacije spoznaja o školskom angažmanu ponajprije se uočava da se isti pokazatelji angažmana (npr. napor) svrstavaju u različite dimenzije, odnosno nema suglasja o tome što pojedina dimenzija uključuje. Wong *et al.* (2024) upozoravaju da istraživači integriraju različite pokazatelje angažmana bez razmatranja pojmovnih razlika i odnosa među njima, a to dovodi do preklapanja, npr. u opisu bihevioralnog i kognitivnog angažmana. Uz to se ukazuje i na preklapanje angažmana i drugih različitih, ali povezanih konstrukata. Tako neki autori u navedenu klasifikaciju uključuju motivacijske pokazatelje (vrijednosti, ciljevi, aspiracije) čime se brišu razlike između motivacije i angažmana. Drugi motivaciju percipiraju kao preteču angažmana (Wong *et al.*, 2024). Uočava se sličan problem nerazlikovanja angažmana i samoregulacije učenja. Neki autori upozoravaju na to da su to paralelni procesi, pri čemu se samoregulacija shvaća kao svrhoviti proces koji olakšava angažman (Wong *et al.*, 2024). Zbog svega navedenog nameće se potreba jasnog i preciznog određenja školskog angažmana, izdvajanje različitih podtipova i njegovo razlikovanje od srodnih konstrukata.

Kako bi objasnili procese koji leže u osnovi učeničkog angažmana i uspjeha, neki autori predlažu korištenje teorije očekivanja i vrijednosti (Eccles, 2005). Prema ovoj teoriji učenici donose izbore povezane s postignućem pa i angažmanom na temelju vjerojatnosti da će uspjeti (očekivanje uspjeha) i uvjerenja o vrijednosti zadataka (Wang i Hofkens, 2020). Pri tome su očekivanja uspjeha određena kao uvjerenja učenika o tome koliko će biti uspješan u aktivnostima, ali su važna i uvjerenja o osobnoj kompetentnosti u određenom području (Eccles i Wigfield, 1995, prema Wang i Hofkens, 2020). Pri određenju subjektivne vrijednosti zadataka, izdvajaju se četiri komponente: a) važnost (učenik zadatak percipira kao važan kada procjenjuje da je on povezan s njegovim osobnim i socijalnim identitetom), b) interes (užitak koji pojedinac osjeća ili očekuje radeći na zadatku), c) korisnost (povezanost zadatka s trenutačnim ili budućim ciljevima, najčešće postizanjem

uspjeha), d) percipirana cijena koja se odnosi na odluku koliko napora treba uložiti u tu aktivnost i koliko ona ograničava druge aktivnosti učenika (zabavne, sportske i sl.) (Wang i Hofkens, 2020). Sukladno ovoj teoriji, razina i kvaliteta angažmana učenika ovisi o njegovim osobnim vrijednostima, posebno o onima koje se odnose na njegovu percepciju o tome koliko je važno, poželjno i korisno postići određeni cilj (Wang i Hofkens, 2020). Međutim, učenici i kada su svjesni važnosti i korisnosti svog angažmana za pozitivne ishode manje će se angažirati ako vjeruju da oni nisu u skladu s njihovom percipiranom kompetencijom i osobnim vrijednostima (Wang i Hofkens, 2020).

Budući da su socijalne interakcije temelj mnogih aktivnosti u suvremenoj školi i iznimno su važne učenicima, one mogu olakšati i njihov angažman. U fokusu ovoga rada su interakcije i odnosi s vršnjacima, pri čemu se ne zanemaruje da je njihov školski angažman određen višestrukim individualnim i kontekstualnim čimbenicima koji se u nastavku analiziraju.

Osobni čimbenici i varijacije u školskom angažmanu

Kada je riječ o individualnim čimbenicima, istraživači naglašavaju razlike u školskom angažmanu djevojčica i dječaka. Rezultati istraživanja koja su provedena na međunarodnom uzorku adolescenata iz dvanaest zemlja (N=3420, 7–9 razred) (Lam *et al.*, 2012b) i na reprezentativnim uzorcima flamanskih (N=3452, dob 13–14 godina) (Kessels i Van Houtte, 2022) i kanadskih učenika (N=1904, 5–9 razred) (Wilcox *et al.*, 2018) pokazuju da su u usporedbi s dječacima, djevojčice više angažirane u školi, imaju bolje socijalne odnose i podršku vršnjaka. Rezultati ovih istraživanja sugeriraju da je važno razumjeti čimbenike koji leže u pozadini ovog jaza vezanog za angažman. U obrazloženju nalaza navodi se da djevojčice bolje planiraju, prate i reguliraju svoje školske aktivnosti i obveze, imaju bolje strategije učenja, upornije su u rješavanju problema, percipiraju da imaju bolju podršku vršnjaka. Za razliku od njih, dječaci su manje motivirani, provode manje vremena u realizaciji zadataka, negativno gledaju na školu i dodatni rad, nevoljko traže pomoć, ne vide vrijednost nekih aspekata rada (npr. domaćih zadataka i sl.), manje su entuzijastični te manje očekuju od sebe. Lam *et al.* (2012b) ovome dodaju da je dječacima važno da vole ono što rade, a za

razliku od njih, djevojčice se mogu baviti zadacima koji im se možda i ne sviđaju. Budući da rad u školi nije uvijek ugodan, to predstavlja prednost za djevojčice. One se trude i rade i kada su im zadaci dosadni, a razlike između djevojčica i dječaka u školskom angažmanu prilično su velike (Rautanen *et al.*, 2021).

Kada je riječ o dobi, istraživanja pokazuju da su učenici mlađe dobi znatno više angažirani nego učenici starije dobi, a općenito se opaža pad školskog angažmana tijekom adolescencije (Eriksen *et al.*, 2023). Među mogućim razlozima koji doprinose padu angažmana, osobito tijekom srednjoškolskog obrazovanja, navodi se da je kontekst srednje škole manje usklađen s razvojnim potrebama adolescenata, zadaci su kognitivno zahtjevniji, a sadržaji uglavnom nisu prezentirani na način koji je zanimljiv učenicima, a tome doprinose i negativne promjene u percepciji važnosti školskog rada i poteškoće u suočavanju sa školskim zahtjevima. U tom razdoblju se i priroda socijalnih interakcija dramatično mijenja, adolescenti imaju snažnu potrebu uspostavljanja odnosa s vršnjacima, ali to često ometaju međusobne usporedbe po sposobnostima, natjecanja, rivalstvo, a sve to potkopava osjećaje pripadnosti i povezanosti (Wang i Hofkens, 2020). A društveni kontekst i kvaliteta interakcija s vršnjacima mogu igrati značajnu ulogu u tome koliko su učenici uključeni i zainteresirani za rad (Eriksen *et al.*, 2023).

Od osobnih čimbenika koji se povezuju s angažmanom učenika u literaturi se spominje i njihovo samopoštovanje odnosno osobna procjena vrijednosti koja je izražena u stavovima koje osoba ima o sebi, svojim sposobnostima i svom funkcioniranju, a dovodi se u vezu i s interakcijama sa socijalnom okolinom (Steenberghs *et al.*, 2021). Stoga se u novije vrijeme sve više skreće pozornost na relacijsko samopoštovanje (eng. *relational self-esteem*) koje proizlazi iz odnosa sa značajnim drugima, osobito vršnjacima koji, slikovito rečeno, stvaraju leću kroz koju adolescenti gledaju na sebe i procjenjuju svoje ponašanje. Budući da se školski angažman povezuje s pozitivnim ponašanjima učenika (sudjelovanje u različitim aktivnostima, poštivanje školskih pravila i sl.) koja rezultiraju podrškom od kolega i razvojem kvalitetnijih odnosa s njima, pretpostavlja se da sve to može učinkovito pridonijeti njihovom općem osjećaju vrijednosti. To potvrđuju i rezultati recentnih istraživanja. Muzzaki (2023) tvrdi da se samopoštovanje i angažman učenika (N=389 učenika srednjih škola) u školi međusobno pojačavaju

tijekom vremena i kumulativno recipročno grade, a svaka od ovih varijabli ima prediktivni učinak na drugu. Nadalje se navodi da su učenici s višim samopoštovanjem motivirani da aktivnije sudjeluju u školskom radu, a što su učenici angažiraniji u školskim aktivnostima jača je povezanost između njih i škole te njihovih vršnjaka, bolji su njihovi školski rezultati, pa i njihovo samopoštovanje raste. I u drugim istraživanjima utvrđeno je da učenici (N=3409 učenika 7 razreda) s višim razinama samopoštovanja pokazuju i višu razinu bihevioralnog i emocionalnog angažmana i nižu razinu neangažiranosti (Steenberghs *et al.*, 2021) te da samopoštovanje može predvidjeti školski angažman, a važan moderator u tome odnosu je socijalna podrška vršnjaka (Zhao *et al.*, 2021). Iako su osobni čimbenici važni, sve više autora ističe da je angažman učenika izrazito reaktivan na kontekstualne čimbenike (Steenberghs *et al.*, 2021) pa se u nastavku ovoga rada analizira i taj aspekt.

Odnosi s vršnjacima i angažman učenika

Odnosi s vršnjacima vrsta su međuljudskih odnosa koji se razvijaju u procesu interakcija u malim grupama pojedinaca koji su međusobno blisko povezani na temelju zajedničkih interesa, a ključni su za njihov zdrav razvoj te imaju važnu ulogu u razvoju i održavanju školskog angažmana (Shao i Kang, 2022). U relevantnim empirijskim istraživanjima potvrđeno je da je odnos s vršnjacima izravno povezan sa školskim angažmanom učenika (Fredricks *et al.*, 2019; Shao i Kang, 2022). U objašnjenju mehanizama koji tome doprinose u literaturi se najčešće izdvajaju modeliranje, vršnjačke norme i socijalna podrška.

Ponašanje vršnjaka i školski angažman

S obzirom na to da djeca u školi provode puno vremena sa svojim vršnjacima, sasvim je očekivano da će biti pod njihovim utjecajem, a imaju i više prilika za modeliranje ponašanja. Tijekom rada na određenim zadacima učenici međusobno obrazlažu svoje ideje, postavljaju pitanja i tako razvijaju vještine i stječu znanja, ali i informacije o ponašanju svojih vršnjaka vezano za učenje, koje paralelno i promatraju. Isto tako su im važne i reakcije drugih, osobito učitelja na određeni tip ponašanja, a sve navedeno utječe na ponašanje pojedinaca.

U longitudinalnom istraživanju koje su na uzorku finskih učenika (N=1419, prosječne dobi 16 godina) proveli Wang *et al.* (2018) utvrđeno je da su s vremenom vršnjaci utjecali na kognitivni, bihevioralni i emocionalni angažman svojih kolega. Poznato je da učenici češće provode vrijeme s vršnjacima koji imaju slične vrijednosti, uvjerenja i školska ponašanja, a to povratno utječe na njihove stavove o školi i ponašanje te rezultira povećanom sličnošću (Wang *et al.*, 2018). Dakle, za očekivati je da provođenje vremena i suradnja s vršnjacima koji su visoko angažirani može pozitivno utjecati i na školski angažman pojedinaca, a ima i tendenciju širenja na širu skupinu ili razred (Steenberghs *et al.*, 2021). Naravno, da vrijedi i obrnuta relacija, odnosno da neangažirani vršnjaci mogu utjecati da se pojedinci iz razreda njima priključe i ponašaju na sličan način. Na ponašanje učenika i njihov angažman osobiti utjecaj mogu imati njihovi prijatelji i popularni vršnjaci.

Budući da su prijatelji važniji od ostalih vršnjaka i dobrovoljno se druže u školi i izvan škole, to pruža i više mogućnosti za međusobno promatranje i oponašanje. Kako bi izbjegli sukobe s prijateljima ili njihovo odbacivanje, pojedini učenici spremni su promijeniti svoje ponašanje, čak i kada se to kosi s njihovim uvjerenjima. U spomenutom istraživanju Wang *et al.* (2018) od učenika je traženo da najprije imenuju vršnjake s kojima se najviše vole družiti, a otkriveno je da su oni s vremenom postali slični u svim aspektima školskog angažmana s vršnjacima s kojima su se družili. I drugi autori ukazuju da je ponašanje prijatelja u korelaciji s angažmanom pojedinih učenika (Juvonen *et al.*, 2012). Suprotno tome, prijateljstvo s problematičnim i neangažiranim vršnjacima povezuje se s ulaganjem manje napora u rad i slabijom motivacijom za postizanje uspjeha (Simons-Morton i Chen, 2009).

Sličan utjecaj mogu imati i popularni vršnjaci u razredu, Naime, učenici koji žele poboljšati svoj status često na popularne vršnjake gledaju kao na uzore i kopiraju njihovo ponašanje. U istraživanjima o odnosu percipirane popularnosti i angažmana utvrđeno je da angažman vršnjaka koje pojedinac nominira kao popularne ili simpatične predviđa i njihov angažman (Zhang *et al.*, 2019). U svom istraživanju (N=3409 učenika 7. razreda) Steenberghs *et al.* (2021) su utvrdili da vršnjaci doista oblikuju angažman i neangažman pojedinaca. Prijatelji i kolege iz razreda zasebno su pridonijeli razvoju bihevioralnog i emocionalnog

angažmana, a razina (ne)angažiranosti vršnjaka ima utjecaj na učenike bez obzira na njihove osobne karakteristike.

Odnos vršnjačkih normi i školskog angažmana

Budući da vršnjaci redovito komuniciraju pružajući mnoštvo prilika za međusobni utjecaj, određeno ponašanje koje se učestalo pojavljuje i preferira nametne se u razredu kao norma. Vršnjačke norme odnose se na nepisana, nametnuta pravila ili smjernice koje reguliraju ponašanje u određenim situacijama i utječu na očekivanja članova grupe. Stupanj u kojem pojedinci prihvaćaju norme koje nameću vršnjaci povezuje se s njihovim statusom u razrednoj hijerarhiji i potencijalnim utjecajem na kolege (Lessard i Juvonen, 2022). Zbog želje da budu dio grupe i potrebe za odobravanjem i prihvaćanjem vršnjaka, učenici su skloni usklađivati svoje ponašanje s razrednim normama. Stoga će oni češće sudjelovati u onim aktivnostima za koje misle da se sviđaju njihovim vršnjacima ili za koje vjeruju da bi u njima većina učenika sudjelovala (Hoeben i Thomas, 2019). Ako se u razredu preferira i pozitivno vrednuje od vršnjaka aktivno participiranje u školskim aktivnostima i međusobna suradnja, za očekivati je da će i pojedinci imati pozitivan odnos prema radu i školskim aktivnostima te se više u njima angažirati (Juvonen *et al.*, 2012). No u nekim razredima preferirana ponašanja (kašnjenje na nastavu, nerad i sl.) postaju cijenjena, a neangažirani učenici popularni, što se pripisuje vršnjačkim normama. To je osobito izraženo u adolescenciji kada mladi traže neovisnost, a školski angažman percipiraju kao poslušnost ili pokoravanje autoritetu pa vjeruju da to može ugroziti njihov socijalni status u razredu (Lessard i Juvonen, 2022). Ako učenik školski angažman ne procjenjuje kao vrijedan, a oni s kojima izravno surađuje su nezainteresirani za rad, to potencijalno može oslabiti i njegov angažman (Ryan *et al.*, 2019). Dakle, u nastojanju da se uklape u vršnjačku skupinu i izbjegnu neugodne šale na svoj račun ili odbacivanja, učenici mogu usvajati preferirane norme, vrijednosti i ponašanja većine vršnjaka (Wang *et al.*, 2018). U tu zamku vrlo često upadaju oni učenici koji su iz različitih razloga marginalizirani ili neprihvaćeni. Lessard i Juvonen (2022) su na uzorku srednjoškolaca iz SAD-a (N=5991) utvrdili da kada je njihova pripadnost ugrožena, jača njihova motivacija da budu dio grupe te su stoga podložniji utjecaju

vršnjaka pa češće modificiraju svoje ponašanje u skladu s razrednim normama. Vršnjačke norme i ponašanja koja se povezuju s popularnošću u razredu potencijalno su snažni motivatori i mogu utjecati na funkcioniranje i angažman većine učenika (Steenberghs *et al.*, 2021).

Podrška vršnjaka kao važan izvor školskog angažmana

U ovom radu pod pojmom vršnjačke podrške podrazumijeva se spremnost i sposobnost učenika da pruže i pronađu socijalnu podršku u vršnjačkoj skupini za učenje, obavljanje školskih zadatak i sl. (Rautanen *et al.*, 2021). Podršku među vršnjacima Wilcox *et al.* (2018) shvaćaju kao transakciju između pojedinaca koja mijenja situaciju ili nečiju percepciju situacije (npr. pomoć u rješavanju zadataka), poboljšavajući pozitivno funkcioniranje i prevenirajući negativne ishode. U literaturi su identificirana tri različita, ali komplementarna oblika socijalne podrške vršnjaka: informacijska (davanje informacija, savjeta ili uputa o ponašanju, o rješavanju određenih problema), emocionalna (toplina, prihvaćanje, ohrabrivanje, poticanje) i instrumentalna (dijeljenje školskog pribora, knjiga, bilježaka i sl.). Podrška vršnjaka učeniku omogućuje da se lakše nosi s izazovima vezanima uz učenje i postizanje uspjeha (Rautanen *et al.*, 2021; Ryan, *et al.*, 2019). Nalazi istraživanja koje su proveli Rautanen *et al.*, (2021), a u kojem su sudjelovali finski učenici (N=2400, prosječne dobi 10 godina), potvrđuju pozitivnu povezanost između podrške vršnjaka i angažmana. Autori smatraju da je taj odnos recipročan, odnosno da angažirani učenici mogu biti spremniji pružiti i tražiti pomoć tijekom školskih aktivnosti, što zauzvrat pozitivno utječe na njihov školski angažman. Budući da se podrška vršnjaka povezuje se s poticanjem entuzijazma, interesa, spremnosti na sudjelovanje (Wilcox *et al.*, 2018), pokazivanjem brižnosti i pažljivim oplođenjem prema drugima (Spinrad i Eisenberg, 2014), ona ima važnu ulogu u školskom angažmanu i uspjehu učenika. Kada učenici potiču i podržavaju vršnjake ili dobivaju njihovu podršku, veća je vjerojatnost da će se osjećati sigurnije u onome što rade, a to može imati pozitivne učinke na njihov angažman. No kada nisu skloni ni kompetentni drugima pomagati ili kad imaju slabiju potporu vršnjaka, vjerojatnije je da će se manje angažirati u radu (Juvonen *et al.*, 2012). Može se zaključiti da podrška vršnjaka ima duboki utjecaj na školski angažman učenika

(Kiefer *et al.*, 2015) i snažnije učinke nego podrška roditelja (Rautanen *et al.*, 2021). Pozitivne norme, kvalitetna suradnja s vršnjacima i njihova podrška dobra su osnova za gradnju pozitivnih odnosa.

Pozitivni odnosi s vršnjacima i školski angažman učenika

Pozitivni odnosi s vršnjacima baziraju se na iskazivanju empatije i prosocijalnom ponašanju koje se opisuje kao dobrovoljno, namjerno, nesebično postupanje s ciljem doprinosa dobrobiti drugih osoba, a karakterizira ga pomaganje, dijeljenje, povjerenje, suradnja, podrška i sl. (Spinrad i Eisenberg, 2014). Učenici koji pokazuju brigu za druge i ponašaju se pažljivo prema njima češće imaju pozitivne interakcije s vršnjacima, a takvi odnosi imaju važnu ulogu u njihovom školskom angažmanu i uspjehu (Spinrad i Eisenberg, 2014, 121). Na učenike koji se ponašaju prosocijalno i vršnjaci i odrasli gledaju pozitivno i spremni su im pomoći i pružiti podršku.

Ponajprije pozitivne i suradničke interakcije tijekom procesa učenja mogu potaknuti učenike na ulaganje većeg truda nego kad rade sami, a to obično rezultira većom produktivnošću i angažmanom (Erikson *et al.*, 2023). Poznato je da u takvim situacijama učenici pomažu jedni drugima da bolje shvate zadatke, prevladaju moguće poteškoće i sl., međusobno se potiču da se usredotoče i više trude oko zadataka. Sve to često doprinosi prevladavanju akutnih i kroničnih poteškoća u učenju ili učinkovitom suočavanju s preprekama, izazovima, problemima, što utječe na razvoj otpornosti. Shao i Kang (2022) utvrdili su (N=250 učenika, 13–14 godina) da su pozitivni odnosi s vršnjacima i vršnjačka podrška značajni prediktori školske otpornosti.

Analizom studija o školskom angažmanu koje su objavljene u razdoblju od 1983. do 2018. godine Martins *et al.* (2022) su utvrdili da se ponašanje i priroda odnosa s vršnjacima povezuje s povećanjem angažmana. Pri tome se kvaliteta odnosa s vršnjacima ističe kao temeljni supstrat za razvoj školskog angažmana, a uključuje podršku, druženja, predanost i niske razine sukoba (Furrer *et al.*, 2014). Kvalitetni i podržavajući odnosi s vršnjacima motiviraju učenike da se uključe u rad te se povezuju s aktivnim sudjelovanjem u nastavi, odnosno njihovim školskim angažmanom, ali i s nižim stopama problema u ponašanju (Juvonen *et al.*, 2012). Kada učenici uspostave kvalitetne odnose s vrš-

njacima i razviju privrženost te vjeruju da će im oni pomoći ako im to bude trebalo, više se angažiraju u školskim aktivnostima (Ryan *et al.*, 2019), a prijavljuju i visoke razine bihevioralnog (Furrer i Skinner, 2004) i emocionalnog angažmana (Hosan i Hoglund, 2017). Učenici koji misle da imaju visoko kvalitetne pozitivne i prijateljske odnose i podršku vršnjaka pokazuju nisku razinu otvorene agresije (verbalne, fizičke) i imaju više razine angažmana (Martins *et al.*, 2022). Može se zaključiti da su izgradnja pozitivnih, kvalitetnih odnosa među vršnjacima i njegovanje povezanosti ključni elementi i pretpostavka školskog angažmana, a moguće je da negativni odnosi imaju suprotne učinke.

Povezanost negativnih interakcija i nasilja među vršnjacima s angažmanom učenika

Prema rezultatima istraživanja koje su proveli Kim i Cappella (2016) na uzorku od 111 djece vrtićkog uzrasta do 5. razreda osnovne škole utvrđeno je da su ona djeca koja razvijaju slabe odnose i veze sa svojim vršnjacima manje angažirana u školskim aktivnostima od svojih kolega koji imaju pozitivne i ravnopravne vršnjačke odnose. Vršnjačko nasilje percipira se kao najčešći i najštetniji oblik negativnih odnosa među vršnjacima koji ima snažne učinke na njihovo emocionalno, socijalno i akademsko funkcioniranje (Polanco *et al.*, 2023). Uobičajeno se ova vrsta nasilja određuje kao zlonamjerno, neprijateljsko, ponavljano ili trajno djelovanje jednog ili više vršnjaka nejednake stvarne ili percipirane moći (fizičke, mentalne ili socijalne), zbog čega žrtva trpi bol i/ili štetu, a nemoćna je sama se oduprijeti i obraniti (Bilić, 2018). U literaturi se izdvajaju dvije skupine vršnjačkog nasilja: a) klasično (fizičko, verbalno, relacijsko) koje se događa u realnom svijetu i b) elektroničko koje se događa u virtualnim prostorima. U školama je najlakše uočiti izravne oblike klasičnog nasilja, kao što su fizičko (guranje, udaranje rukama, nogama, predmetima i sl.) i verbalno (nanošenje boli riječima: vrijeđanje, blamiranje, nazivanje pogrdnim imenima i sl.). Daleko je teže identificirati neizravne oblike nasilja kao što je relacijsko, koje uključuje ogovaranje, širenje laži, izoliranje, isključivanje iz skupine, namjerno ignoriranje i sl. Počinitelji relacijskog nasilja služe se različitim sofisticiranim i prikrivenim oblicima manipulacije s ciljem da naruše bliske odnose (prijateljske, romantične) i naštete socijalnom položaju

žrtve, njezinom ugledu i dobrobiti (Bilić, 2018). S dostupnošću i popularnošću komunikacijske tehnologije koja se neslučenom brzinom integrira u svakodnevni život djece i mladih, sve veći problem postaje elektroničko nasilje.

U literaturi se ukazuje na povezanost doživljenog nasilja i školskog angažmana učenika, a taj su odnos među prvima ispitali Buhs *et al.* (2006). Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da klasični oblici nasilja (fizičko, verbalno, isključivanje iz skupine) značajno utječu na angažman djece i njihov napredak u vrtiću i osnovnoj školi. Yang *et al.* (2018) utvrdili su da izloženost klasičnim oblicima vršnjačkog nasilja negativno utječe na angažman učenika (N=25 896) osnovnih i srednjih škola. No Buhs *et al.* (2006) navode da u odnosu na fizičko i verbalno nasilje, snažnije utječe isključivanje koje se konceptualizira kao proces koji djeci ograničava pristup socijalnim i instrumentalnim resursima. U empirijskim istraživanjima u kojima su sudjelovali učenici od 2. do 5. razreda osnovne škole (N=102) utvrđeno je da relacijska viktimizacija, u koju se svrstava isključivanje i ogovaranje, potkopavaju suradničko okruženje neophodno za školski angažman (Cappella *et al.*, 2014). Utvrđeno je također da iskustvo relacijske viktimizacije koje su na početku školske godine doživjeli učenici (N=204) od 3. do 5. razreda osnovne škole predviđa njihov neangažman na kraju školske godine (Polanco *et al.*, 2023). Dakle, prezentirana istraživanja pokazuju da doživljeno klasično nasilje, osobito relacijsko, predviđa slabiji angažman i to na različitim razinama školovanja, od vrtića pa do osnovne i srednje škole, a reflektira se i kasnije na njihove obrazovne ishode (Buhs *et al.*, 2006; Cappella *et al.*, 2014; Polanco *et al.*, 2023).

Novija istraživanja ukazuju na povezanost elektroničke viktimizacije i školskog angažmana, no nalazi su nedosljedni (Yang *et al.*, 2020; Yu *et al.*, 2020). Tako su Yang *et al.* (2020) utvrdili da je izloženost adolescenta (N=16 237) elektroničkom nasilju bila pozitivno povezana s emocionalnim angažmanom, a negativno s kognitivno-bihevioralnim angažmanom. Pozitivnu povezanost između doživljenog elektroničkog nasilja i emocionalnog angažmana autori objašnjavaju navikama učenika koji provode više vremena na društvenim mrežama, a takvi učenici su često popularni i prihvaćeni u razredima, stoga imaju i više pozitivnih emocija vezanih za školu i odnos s vršnjacima. Međutim, količina vremena koju oni provode na društvenim mrežama povećava rizik vik-

timizacije. U obrazloženju negativne povezanosti između doživljenog elektroničkog nasilja i kognitivno-bihevioralnog angažmana, Yang *et al.* (2020) sugeriraju da je manje vjerojatno da će učenici koji dožive elektroničko nasilje biti više uključeni u školske aktivnosti i sudjelovati u učenju. Yu *et al.* (2020) su također na uzorku adolescenata (N=1102) utvrdili da izloženost elektroničkom nasilju može nepovoljno utjecati na razinu učeničkog angažman, a manje je vjerojatno da će se oni osjećati povezani sa školom. Razlog tome je što viktimizirani učenici obično imaju nižu razinu resursa i niži osjećaj sigurnosti, samopoštovanja, samoučinkovitosti, a što može smanjiti njihovu inicijativu za sudjelovanjem u školskim aktivnostima. Ovi autori zaključuju da bi emocionalni angažman mogao ublažiti negativne učinke elektroničkog nasilja.

Kako bi obrazložili povezanosti viktimizacije i školskog angažmana, ponajprije je potrebno reći da učenici koji su viktimizirani ili isključeni iz vršnjačkih skupina često postaju i marginalizirani, a drugi učenici se s njima ne žele družiti ili ih uključiti u zajedničke aktivnosti u razredu (učenje, istraživanje, rad na projektima i sl.), a to je ozbiljna prepreka za njihovo sudjelovanje i angažman u školskim aktivnostima. Budući da se boje ponovljenog odbacivanja ili viktimizacije, oni izbjegavaju situacije u kojima mogu ponovno doživjeti neugodna iskustva (Buhs *et al.*, 2006). Njihovo povlačenje iz aktivnosti i izbjegavanje interakcija s vršnjacima nerijetko vodi do samoisključivanja, a ovaj obrazac mogući je uzrok njihovog smanjenog sudjelovanja i angažmana u školskim aktivnostima. Navedena ponašanja otežavaju učenicima da se koncentriraju na školski rad i uključe u produktivnu suradnju (Juvonen *et al.*, 2012). U konačnici viktimizacija, isključivanje od drugih vršnjaka i samoisključivanje često rezultiraju i negativnim stavovima prema školi, izbjegavanju škole te nepovoljno utječu na učenikov angažman i školski uspjeh.

Drugo, učenici koji su doživjeli vršnjačko nasilje učestalo prijavljuju usamljenost, tugu, tjeskobu, povučeni su i opterećeni time zašto ih vršnjaci ne vole i ne prihvaćaju i sl., a takvi osjećaji mogu negativno utjecati na njihovu sposobnost socijalnih interakcija, angažman i postignuće (Furer i Skinner, 2004; Ryan *et al.*, 2019). Vršnjačka viktimizacija predviđa širok raspon internaliziranih problema (socijalno povlačenje, anksioznost, depresivnost, suicidalne misli), a to nisu samo ishodi viktimizacije nego i prethodnici koji otvaraju začarani krug i dovode do

ponavljanja viktimizacije (Bélanger *et al.*, 2023). Kada učenici dožive nasilje i emocionalno nezadovoljstvo, oni su manje sposobni angažirati se u školskim aktivnostima (Eriksen *et al.*, 2023). Oni učenici koji manifestiraju ljutnju ili imaju probleme s agresijom, nerijetko se fokusiraju na sukobe s vršnjacima, a ne na školske obveze, pa i oni manje sudjeluju u radu (Ryan *et al.*, 2019). Negativna socijalna iskustva s vršnjacima neke učenike mogu poticati da se priklanjaju vršnjacima koji se loše ponašaju (Juvonen *et al.*, 2012). Forster *et al.* (2020) su utvrdili da je velika vjerojatnost da će neangažirani učenici biti uključeni u nasilje i druga rizična ponašanja, a rijetko će biti žrtve.

Treće, Van Ryzin *et al.* (2022) ozbiljno upozoravaju na probleme učenika s mentalnim zdravljem koji nastaju kao posljedica negativnih socijalnih iskustava u školi, a viktimizaciju smatraju ključnim prediktorom ovog problema. Pri tome se ističe da stres koji doživljavaju učenici zbog viktimizacije utječe na mentalno zdravlje, a problemi s mentalnim zdravljem značajno smanjuju njihov učinak, uključujući i školski angažman. Doživljeno nasilje nepovoljno utječe na osjećaj sigurnosti, samopoštovanja i samoučinkovitosti koji su važni za školski angažman i uspjeh učenika. Nesudjelovanje u školskim aktivnostima zbog navedenih problema, osim što nepovoljno utječe na razvoj pozitivnih stavova prema radu i školi, nepovoljno utječe i na odnose s vršnjacima na koje se mogu osloniti i koji bi im mogli pomoći, a sve se to povratno reflektira na njihov angažman i postignuća (Bélanger *et al.*, 2023).

Dakle, različiti oblici vršnjačke viktimizacije povezuju se s nesudjelovanjem učenika u školskim aktivnostima, razvojem negativnih stavova prema školi i narušenim odnosima s vršnjacima, što rezultira lošijim školskim angažmanom i uspjehom. Problem je što svi navedeni elementi zasebno i kumulativno mogu biti razlog novog nasilja nad ovom skupinom učenika.

Učinci vršnjačkih odnosa na školski angažman i uspjeh učenika

Uobičajeno se angažman u školskom i obiteljskom okruženju percipira kao snaga koja vodi do uspjeha i dobrobiti učenika. Znanstvenici potvrđuju da je angažman učenika prethodnik, važan korelat i značajan prediktor općeg školskog uspjeha, ali i uspjeha iz raznih predmeta (Mar-

tins *et al.*, 2022). To je potvrđeno i u najnovijoj meta-analizi (Wong *et al.*, 2024) u koju je uključeno 137 studija (N=158 510 sudionika), a čiji rezultati pokazuju da je školski angažman pozitivno povezan sa školskim uspjehom ($r=0,33$) i dobrobiti učenika ($r=0,35$). Utvrđeno je da je školski uspjeh značajno povezan s bihevioralnim ($r=0,39$), kognitivnim ($r=0,31$) i afektivnim ($r=0,26$) angažmanom. U odnosu između školskog angažmana i uspjeha učenika, pozitivni odnosi s vršnjacima imaju važnu posredničku ulogu, dok se negativni odnosi s vršnjacima, osobito viktimizacija, zbog učinaka na školski angažman povezuju s lošijim školskim uspjehom (Buhs *et al.*, 2006; Iyer *et al.*, 2010). Dakle, rezultati empirijskih istraživanja pokazuju da viktimizacija predviđa smanjenje postignuća tijekom vremena, a angažman se percipira kao potencijalni mehanizam koji povezuje vršnjačku viktimizaciju i postignuće učenika (Bélanger *et al.*, 2023; Buhs *et al.*, 2006; Iyer *et al.*, 2010). Bélanger *et al.* (2023) su na uzorku kanadskih učenika sedmog razreda (N=683) ispitali imaju li i spomenute dimenzije angažmana (kognitivna, bihevioralna i afektivna) posredničku ulogu između viktimizacije i uspjeha. Utvrđeno je da afektivna dimenzija najbolje objašnjava vezu između vršnjačke viktimizacije i uspjeha, odnosno da viktimizacija predviđa niže postignuće tijekom vremena preko afektivnog angažmana.

Međutim, povezanost viktimizacije i angažmana nema samo kratkoročne učinke na školske rezultate. Nalazi istraživanja upućuju na dugoročne, negativne posljedice. To potvrđuju Grew *et al.* (2022) koji su ispitali učinke vršnjačke viktimizacije na obrazovne ishode na reprezentativnom uzorku (N=15 100) učenika u Engleskoj i utvrdili da su viktimizirani učenici (u dobi od 13. do 15. godina) imali niže aspiracije dvije godine kasnije (u dobi od 18 godina) i manju vjerojatnost da će upisati fakultet, a ti učinci bili su posredovani njihovim angažmanom u srednjoj školi. Forster *et al.* (2020) tome dodaju da put do napuštanja obrazovanja započinje procesom školske neangažiranosti.

Zaključak

Istraživanje i ukazivanje na važnost unaprjeđenja odnosa u školi i zalaganje za pomak od pedagogije ponašanja prema pedagogiji odnosa ili relacijskoj pedagogiji (Bilić, 2016), bili su poticaji autorici i za analizu povezanosti vršnjačkih odnosa i školskog angažmana učenika.

Budući da je školski angažman frekventan i općeprihvaćen pojam u obrazovnoj teoriji i praksi, uobičajeno se misli da je o njemu sve poznato. No pregledom literature identificirane su nejasnoće u terminologiji i konceptualizaciji, opažena je heterogenost pokazatelja angažmana, preklapanja s drugim konstruktima i sl. Stoga je važan teorijski doprinos ovog rada određenje i konceptualizacija školskog angažmana te proširivanje spoznaja o individualnim i kontekstualnim čimbenicima od kojih su u fokusu ovog rada odnosi među vršnjacima.

Sistematiziranjem spoznaja iz literature zaključuje se da su u različitim školskim aktivnostima angažiranije djevojčice, učenici mlađe dobi i višeg samopoštovanja, oni koji imaju pozitivne uzore i norme u razredima te podršku vršnjaka. Suprotno tome, manje se u školskim aktivnostima angažiraju dječaci nižeg samopoštovanja, osobito u razdoblju adolescencije, kao i oni koji u svojim razredima imaju negativne uzore i norme te slabu podršku vršnjaka. Nadalje je utvrđeno da pozitivni, podržavajući, kvalitetni odnosi s vršnjacima koreliraju s češćim uključivanjem i kvalitetnijim angažmanom učenika u različitim školskim aktivnostima. Suprotno tome, učenici koji imaju negativna iskustva s vršnjacima, osobito oni koji su doživjeli neprihvatanje, isključivanje, odbacivanje ili viktimizaciju češće imaju negativne stavove prema školi, izbjegavaju različite aktivnosti, izostaju, a sve to rezultira i nižim razinama angažmana, ali i problemima u ponašanju. Originalni doprinos ovog rada je obrazloženje učinaka doživljenog nasilja na školski angažman učenika. Istaknuto je da se pozitivni odnosi s vršnjacima zbog učinaka na školski angažman povezuju s boljim školskim uspjehom, a negativni, nepodržavajući odnosi i viktimizacija povezuju se s lošijim školskim rezultatima.

Dakle, ovaj rad proširuje i sistematizira teorijske spoznaje o povezanosti vršnjačkih odnosa, školskog angažmana i uspjeha, ali ima i važne implikacije za odgojno-obrazovnu praksu. U tom smislu zaključak da poboljšanje odnosa među vršnjacima ima blagotvorne učinke na angažman, uspjeh, mentalno zdravlje, da može doprinijeti smanjenju viktimizacije te da navedeni elementi dinamički i recipročno utječu na ukupno školsko ozračje, nameće se kao smjernica, ali i kao prioritet za obrazovnu praksu. Svi znanstveni pregledni radovi koji doprinose boljem razumijevanju određenih koncepta i procesa te ukazuju na negativne učinke i pomažu ih minorizirati, mogu obogatiti i olakšati rad praktičarima. Ovaj

rad ponajprije može pomoći nastavnicima da bolje razumiju važnost zdravih vršnjačkih odnosa u postizanju školskog angažmana i uspjeha, ali i u osmišljavanju intervencija i kreiranju preventivnih programa (suzbijanja neuspjeha, nasilja i sl.). Uz ulaganje dodatnih napora u korištenju novih strategija učenja, nastavnici u svom radu mogu poticati pozitivne interakcije među vršnjacima i mreže socijalne podrške, utjecati na razvoj osjećaja pripadnosti razredu i školi, kreirati sigurno, ohrabrujuće okruženje za učenje, time stvarati i pretpostavke za razvoj individualnog angažmana i boljeg uspjeha učenika. Stoga bi učenicima trebali ponuditi vježbe i predavanja koji će im pomoći da shvate važnost zdravih odnosa s vršnjacima i poboljšaju svoje vještine stvaranja i održavanja prijateljskih, kvalitetnih odnosa, a za to su neophodne nove i zanimljive metode rada, odgovarajuće njihovim potrebama.

Uz navedene doprinose, ovaj rada ima i svoja ograničenja. Ponajprije pregledan je relativno mali broj baza podataka i radova koji su uključeni u analizu. Odabrani radovi temelje se uglavnom na samoprocjeni učenika, a ne omogućavaju zaključke o uzročno-posljedičnoj povezanosti vršnjačkih odnosa i angažmana učenika, što je moglo utjecati na prosudbu i rezultate analize. Ovaj se pregled stoga može shvatiti kao poticaj ili polazna točka kako bi se unaprijedilo znanje o povezanosti odnosa i školskog angažmana, ali i kao motivacija za empirijska istraživanja ovog odnosa na uzorku hrvatskih učenika. Budućim se istraživačima preporuča da u analizu uvrste i druge čimbenike koji utječu na školski angažman (odnosi s nastavnicima i sl.), a koji bi mogli rezultirati kvalitetnim prijedlozima za odgojno-obrazovnu praksu.

Literatura

- Anić, Vladimir (2009), *Veliki rječnik hrvatskog jezika*, Zagreb: Novi liber.
- Bélanger, Félix; Stéphane Cantin i Isabelle Archambault (2023), »Student engagement as a mediator process between peer victimization and achievement at the beginning of middle school«, *Journal of school health*, 93(11), str. 973–981. <https://doi.org/10.1111/josh.13388>
- Bilić, Vesna (2016), »Pedagogija odnosa«, u: Bilić, Vesna i Bašić, Slavica (ur.), *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*, Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Bilić, Vesna (2018), *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*, Zagreb: Obrazovni izazovi i Učiteljski fakultet.

- Buhs, Eric; Gary W. Ladd i Sarah Herald (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), str. 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Cappella, Elise; Ha Yeon, Kim; Jennifer W. Neal, Jennifer W i Jackson, Daisy R. (2013), »Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity«, *American Journal of Community Psychology*, 52 (2013) str. 367–379. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9603-5>
- Eccles, Jacquelynne (2005), »Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices«, u: Elliot, Andrew J. i Dweck, Carol (ur.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York: Guilford Publications, str. 105–121.
- Eriksen, Eli Vibeke; Vestad, Lene; Bru, Edvin i Caravita, Simona Carla (2023), »Social competencies, classroom relationships, and academic engagement: A latent change score modeling approach among lower secondary school students«, *Social Psychology of Education*, 27, str. 435–459. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09841-8>
- Finn, Jeremy i Zimmer, Kayla (2012), »Student engagement: What is it? Why does it matter?«, u: Christenson, Sandra; Reschly, Amy i Wylie, Cathy (ur.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Boston, MA: Springer Science & Business Media, str. 97–131. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Forster, Myriam; Gower, Amy; Gloppen, Kari; Sieving, Renee; Oliphant, Jennifer; Plowman, Shari i McMorris, Barbara (2020), »Associations between dimensions of school engagement and bullying victimization and perpetration among middle school students«, *School Mental Health*, 12(2), str. 296–307. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09350-0>
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C i Paris, Alison H (2004), »School engagement: Potential of the concept, state of the evidence«, *Review of Educational Research*, 74(1), str. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, Jennifer A.; Parr, Alyssa K.; Amemiya, Jamie L.; Wang, Ming-Te i Brauer, Scott (2019), »What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study«, *Journal of Adolescent Research*, 34(5), str. 491–527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- Furrer, Carrie J.; Skinner, Ellen A. i Pitzer, Jennifer (2014), »The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience«, *Teachers College Record*, 116(13), str. 101–123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Grew, Eva; Baysu, Gülseli i Turner, Rhiannon N. (2022), »Experiences of peer victimization and teacher support in secondary school predict university enrolment 5 years later: Role of school engagement«, *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), str. 1295–1314. <https://doi.org/10.1111/bjep.12500>
- Hoeben, Evelien M. i Thomas, K. J. (2019), »Peers and offender decision-making«, *Criminology & Public Policy*, 18(4), str. 759–784. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12462>

- Hosan, Naheed i Hoglund, Wendy (2017), »Do teacher–child relationship and friendship quality matter for children’s school engagement and academic skills?«, *School Psychology Review*, 46(2), str. 201–218. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Iyer, Roopa V.; Kochenderfer-Ladd, Becky; Eisenberg, Nancy i Thompson, Marilyn (2010), »Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement«, *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), str. 361–388. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0058>
- Juvonen, Jaana; Espinoza, Guadalupe i Knifsend, Casey (2012), »The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement«, u: Christenson, Sandra; Reschly, Amy i Wylie, Cathy (ur.), *Handbook of Research on Student Engagement*, New York, Heidelberg London: Springer, str. 387–401. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Kessels, Ursula i Van Houtte, Mieke (2022), »Side effects of academic engagement? How boys’ and girls’ well-being is related to their engagement and motivational regulation«, *Gender and Education*, 34(6), str. 627–642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.2011840>
- Kiefer, Sarah M.; Alley, Kathleen M. i Ellerbrock, Cheryl R. (2015), »Teacher and peer support for young adolescents’ motivation, engagement, and school belonging«, *RMLE Online*, 38(8), str. 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kim, Ha Yeon i Cappella, Elise (2016), »Mapping the social world of classrooms: A multi-level, multi-reporter approach to social processes and behavioral engagement«, *American Journal of Community Psychology*, 57(1–2), str. 20–35. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12022>
- Lam, Shui-fong; Wong, Bernard; Yang, Hongfei i Liu, Yi (2012a), »Understanding student engagement with a contextual model«, u: Christenson, Sandra; Reschly, Amy i Wylie, Cathy (ur.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Boston: Springer, str. 403–419. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Lam, Shui-fong; Jimerson, Shane; Kikas, Eve; Cefai, Carmel [...] i Farrell, Peter (2012b), »Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries«, *Journal of School Psychology*, 50(1), str. 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lei, Hao; Cui, Yunhuo i Zhou, Wenye (2018), »Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis«, *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), str. 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lessard, Leah i Juvonen, Jaana (2022), »Engagement norms buffer academic risks associated with peer rejection in middle school«, *International Journal of Behavioral Development*, 46(3), str. 200–207. <https://doi.org/10.1177/0165025420915779>
- Martinot, Delphine; Sicard, Alyson; Gul, Birsen; Yakimova, Sonya; Taillandier-Schmitt, Anne i Maintenant, Célia (2022), »Peers and teachers as the best source of social support for school engagement for both advantaged and pri-

- ority education area students«, *Frontiers in Psychology*, 13, str. 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958286>
- Martins, Juliana; Cunha, Jennifer; Lopes, Silvia; Moreira, Tânia i Rosário, Pedro (2022), »School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research«, *Educational Psychology Review*, 34(2), str. 793–849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Muzzaki, Afron (2023), »The relationship between student engagement and self-esteem on vocational high school«, *European Journal of Psychological Research*, 10(1), str. 1–6.
- Perry, Justin C.; Liu, Xiongyi i Pabian, Yvona (2010), »School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support«, *The Counseling Psychologist*, 38(2), str. 269–295. <https://doi.org/10.1177/0011000009349272>
- Pianta, Robert C.; Hamre, Bridget i Allen, Joseph (2012), »Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions«, u: Christenson, Sandra; Reschly, Amy i Wylie, Cathy (ur.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Boston: Springer, str. 365–386. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Polanco, Camila; Paskewich, Brooke; Leff, Stephen i Waasdorp, Tracy (2023), »Relational peer victimization as a predictor of academic engagement«, *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), str. 1882–1894. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02470-3>
- Rautanen, Pihla; Soini, Tiina; Pietarinen, Janne i Pyhältö, Kirsi (2021), »Primary school students' perceived social support in relation to study engagement«, *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), str. 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>
- Ryan, Allison M.; North, Elizabeth.; Ferguson, Sharlyn (2019), »Peers and engagement«, u: Fredricks, Jennifer A.; Reschly, Amy i Christenson, Sandra (ur.), *Handbook of Student Engagement Interventions*, London: Academic Press, str. 73–85. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>
- Salmela-Aro, Katariina; Tang, Xin; Symonds, Jennifer i Upadyaya, Katja (2021), »Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020«, *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), str. 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Shao, Yanhong i Kang, Shumin (2022), »The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience«, *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938756>
- Sorić, Izabela (2014), *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Simons-Morton, Bruce i Chen, Rusan (2009), »Peer and parent influences on school engagement among early adolescents«, *Youth & Society*, 41(1), str. 3–25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>

- Spinrad, Tracy L. i Eisenberg, Nancy (2014), »Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools«, u: Furlong, Michael J; Gilman, Rich i Huebner, Scott (ur.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, New York: Routledge, str. 82–98.
- Steenberghs, Nina; Lavrijsen, Jeroen; Soenens, Bart i Verschueren, Karine (2021), »Peer effects on engagement and disengagement: Differential contributions from friends, popular peers, and the entire class«, *Frontiers in Psychology*, 12, str. 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726815>
- Thien, Lei Mee i Razak, Abd Razak (2013), »Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis«, *Social Indicators Research*, 112(3), str. 679–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0077-x>
- Van Ryzin, Mark; Low, Sabina; Roseth, Cary i Espelage, Dorothy (2022), »A longitudinal process model evaluating the effects of cooperative learning on victimization, stress, mental health, and academic engagement in middle school«, *International Journal of Bullying Prevention*, 1. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00140-y>
- Wang, Ming-Te i Fredricks, Jennifer (2014), »The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence«, *Child Development*, 85(2), str. 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, Ming-Te i Eccles, Jacquelynne (2012) »Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success«, *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), str. 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, Ming-Te; Hofkens, Tara L. (2020), »Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school«, *Adolescent Research Review*, 5(4), str. 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Wang, Ming-Te; Kiuru, Noona; Degol, Jessica L i Salmela-Aro, Katariina (2018), »Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects«, *Learning and Instruction*, 58, str. 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Wilcox, Gabrielle; McQuay, Jocelyn; Blackstaffe, Anita; Perry, Rosemary i Hawe, Penelope (2018), »Supporting academic engagement in boys and girls«, *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), str. 179–192. <https://doi.org/10.1177/0829573517703239>
- Wong, Zi Yang i Liem, Gregory Arief D. (2022), »Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions«, *Educational Psychology Review*, 34(1), str. 107–138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>
- Wong, Zi Yang; Liem, Gregory Arief D; Chan, Melvin i Datu, Jesus Alfonso (2024), »Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis«, *Jour-*

- nal of Educational Psychology*, 116(1), str. 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Yang, Chunyan; Sharkey, Jill D; Reed, Lauren A i Dowdy, Erin (2020), »Cyberbullying victimization and student engagement among adolescents: Does school climate matter?«, *School Psychology*, 35(2), str. 158–169. <https://doi.org/10.1037/spq0000353>
- Yang, Chunyan; Sharkey, Jill D; Reed, Lauren A; Chen, Chun i Dowdy, Erin (2018), »Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate«, *School Psychology Quarterly*, 33(1), str. 54–64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Yu, Chengfu; Xie, Qi; Lin, Shanyan; Liang, Yue; Wang, Guodong; Nie, Yangang; Wang, Jianping i Longobardi, Claudio (2020), »Cyberbullying victimization and non-suicidal self-injurious behavior among Chinese adolescents: School engagement as a mediator and sensation seeking as a moderator«, *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572521>
- Zhao, Ying; Zheng, Zeqing; Pan, Chenchen i Zhou, Lulu (2021), »Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model«, *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>

THE CONNECTION BETWEEN PEER RELATIONSHIPS, SCHOOL ENGAGEMENT AND LEARNING SUCCESS

Vesna Bilić

Since social interactions are the basis for many activities in modern schools, they also have an impact on students' school engagement. Therefore, the aim of this article is to analyze how peer relationships affect students' school engagement and achievement by systematizing findings from the literature. To better understand the aforementioned relationship, the role of some individual student characteristics (gender, age, self-esteem) and processes that contribute to the understanding of peer relationships and their connection to school engagement will be further explored. The analysis of empirical research results has shown that peer relationships are directly related to students' school engagement. Positive, supportive peer relationships correlate with greater student engagement in various school activities. In contrast, students who have negative experiences with peers (non-acceptance, rejection, or victimization) are not sufficiently engaged in school. School engagement plays a mediating role in the link between peer relationships and student success. This work has important implications for the development of educational interventions to improve peer relationships, engagement and student success.

Keywords: *students; positive attitudes; violence; victimization; school success; engagement*