

USPOREDBA PREVALENCIJE I PREDIKCIJE VRŠNJAČKOG NASILJA SA VRŠNJAČKIM ZLOSTAVLJANJEM

SAŽETAK

Cilj istraživanja bio je usporediti prevalenciju nasilja u odnosu na prevalenciju zlostavljanja kao fenomena koji uključuje strože kriterije određenja (moć i namjera) iako sadržajno koristi iste opise ponašanja. Uspoređena je prevalencija tjelesnog, verbalnog i elektroničkog nasilja u odnosu na iste oblike zlostavljanje, u razmaku od 5 godina. Također se usporedila mogućnost predikcije nasilja u odnosu na zlostavljanje koristeći se istim prediktorima koji su se pokazali konzistentnima u predviđanju nasilja u prijašnjim istraživanjima (dob, spol, prethodna viktimizacija, emocionalna kompetencija, broj prijatelja, vršnjačka prihvaćenost, školski uspjeh i školska klima). U istraživanju su sudjelovali učenici od petog do osmog razreda osnovne škole. U prvom valu prikupljanja podataka sudjelovalo je 880 učenika (48% dječaka) prosječne dobi $M = 12,81$ ($SD = 1,151$) koji su samoprocjenjivali vršnjačko nasilje, a u drugom valu 496 učenika (42,9% dječaka) prosječne dobi $M = 12,49$ ($SD = 1,181$) koji su samoprocjenjivali vršnjačko zlostavljanje. Rezultati istraživanja pokazali su porast prevalencije zlostavljanja u odnosu na prevalenciju nasilja, posebice u vidu žrtava i počinitelja-žrtava elektroničkog zlostavljanja. Odabranim prediktorima bolje smo uspjeli objasniti vršnjačko zlostavljanje od vršnjačkog nasilja. Rezultati su raspravljani u kontekstu porasta problema vršnjačkog nasilja kao i poduzimanja mjera prevencije.

¹ Izv. prof. dr. sc. Tena Velki, psihologinja, e-mail: tena.velki@gmail.com

Izvorni znanstveni članak
Primljeno: veljača, 2018.
Prihvaćeno: kolovoz, 2019.
UDK 159.922.76
DOI 10.3935/ljsr.v26i3.218

Tena Velki¹
orcid.org/0000-0002-9529-8959
Sveučilište J.J. Strossmayera
u Osijeku
Fakultet za odgojne i
obrazovne znanosti

Ključne riječi:

vršnjačko nasilje, vršnjačko
zlostavljanje, prevalencija,
predikcija.

UVOD

U recentnijoj literaturi sve se češće vode rasprave oko razlikovanja termina vršnjačkog zlostavljanja (eng. *bullying*) od termina vršnjačkog nasilja (eng. *peer violence*) jer mnoge studije ova dva termina koriste kao sinonime (Cornell i Bandyopadhyay, 2010.). Vršnjačko nasilje podrazumijeva različite oblike agresivnog ponašanja koje nasilnik čini nad žrtvom, a čija namjera ne mora biti jasno izražena (Hawley i Vaughn, 2003.; Rajhvajn Bulut i Ajduković, 2012.) dok vršnjačko zlostavljanje podrazumijeva teže oblike agresivnog ponašanja (Olweus, 1993.), odnosno dodatne distinktivne karakteristike, kao što su moć nasilnika nad žrtvom, namjera da se žrtvi fizički ili psihološki naudi te učestalo ponavljanje (Farrington, 1993.; Rigby, 2002.).

S obzirom na raširenost problematike vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, mnogobrojne su studije istraživale prevalenciju na različitim dobnim uzorcima i za različite vrste nasilja. Iako se radi o sličnim fenomenima, razlike o operacionalizaciji ovih pojmova, gdje na sadržajnoj razini u česticama koje koriste opise ponašanja gotovo da nema razlika, ali su one jasno vidljive u dodatnim distinktivnim kriterijima (moć i namjera), dovode i do razlika u prevalenciji. Očekivane razlike u prevalenciji nasilja i zlostavljanja zapravo su odraz korištenja različite metodologije, odnosno u studijama gdje se zapravo istraživalo vršnjačko zlostavljanje sa strožim kriterijima definiranja zlostavljačkog ponašanja prevalencije su nešto niže, nego u istraživanjima u kojim zapravo nisu zahvaćene sve distinktivne karakteristike zlostavljanja, odnosno gdje se zapravo istraživalo vršnjačko nasilje. Najčešće je istraživano tradicionalno vršnjačko zlostavljanje, koje je uvijek uključivalo tjelesnu i verbalnu agresiju (ponekad i relacijsku i ekonomsku). Rezultati svjetskih studija govore o različitoj prevalenciji tradicionalnog zlostavljanja među učenicima od 10 do 16 godina, odnosno o 3% - 27% počinitelja zlostavljanja, 9% - 32% žrtava te 7% - 10% počinitelja-žrtava zlostavljanja (Stassen Berger, 2007.; Cook i sur., 2010.a), iako za provedena istraživanja posebice u metaanalitičkom uzorku (Cook i sur., 2010.a) nije jasno radi li se o zlostavljanju ili nasilju, odnosno jesu li svi kriteriji za zlostavljačko ponašanje ispitani. U Hrvatskoj istraživanja govore o prevalenciji nasilja, ali ne i jasno definiranog zlostavljanja, pa tako pronalazimo u osnovnoškolskom uzorku djece stope raširenosti za počinitelje nasilja koje se kreću od 2,3% do 22%, za žrtve od 14,4% do 31%, te za počinitelje/žrtve 7,7% do 16,4% (Profaca, Puhovski i Luca Mrđen, 2006.; Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.; Sušac, Rimac i Ajduković, 2012.; Velki i Vrdo-ljak, 2013.). Nešto je manja zastupljenost elektroničkog zlostavljanja. Istraživanja u svijetu na mladima u dobi od 10 do 18 godina govore o 3% do 12,9% počinitelja zlostavljanja, 5% do 6% žrtava i oko 2% počinitelja zlostavljanja/žrtava elektroničkog zlostavljanja (Williams i Guerra, 2007.; Cross i sur., 2012.; Laftman, Modin i Ostberg, 2013.). U Hrvatskoj je ispitana prevalencija elektroničkog vršnjačkog nasilja, ali ne

i zlostavljanja, među učenicima u dobi od 10 do 15 godina te je utvrđeno kako je 0,8% počinitelja nasilja, 5% žrtava te 1,1% počinitelja/žrtava elektroničkoga nasilja (Velki i Vrdoljak, 2013.). Na temelju pregleda prijašnjih studija može se zaključiti kako je tradicionalno vršnjačko nasilje i zlostavljanje raširenija pojava od elektroničkog vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, a tome u prilog idu i rezultati metaanalitičkog istraživanja koje je usporedilo prevalencije tradicionalnog i elektroničkog vršnjačkog nasilja na mladima u dobi od 12 do 18 godina (Modecki i Minchin, 2013.) te pokazalo kako je stopa počinitelja tradicionalnog nasilja 38% naspram 14% počinitelja elektroničkog nasilja, odnosno 38% žrtava tradicionalnoga nasilja naspram 21% žrtava elektroničkoga nasilja.

S obzirom na raširenost pojave vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, mnogi su se istraživači bavili predviđanjem iste, međutim metodološki problem, kao i kod prevalencije, uglavnom se odnosio na operacionalizaciju konstrukta nasilja, odnosno zlostavljanja koji su korišteni kao sinonimi, tako da su uglavnom testirani prediktori nasilja, ali se u radovima izvještavalo kao da se radi o zlostavljanju (Bowes i sur. 2009.; Espelage i Swearer, 2009.a, 2009.b; Lee, 2010.; 2011.; Wei i sur., 2010.; You, Kim i Kim, 2014.).

Najčešće istraživani prediktori nasilja i zlostavljanja su dob i spol. Tijekom osnovne škole dolazi do porasta agresije s dobi te najviše agresije i vršnjačkog nasilja iskazuju djeca u završnim razredima osnovne škole i nižim razredima srednje škole (Olweus, 1998.; Klarin, 2000.; Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.; Sušac, Rimac i Ajduković, 2012.), odnosno porast nasilničkog ponašanja s dobi nije linearan, nego ima oblik obrnute U-krivulje (Olweus, 1998.). Konzistentno je pokazano kako stariji dječaci iskazuju više tjelesnog i verbalnog nasilja (Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.; Kim i sur., 2011.; Velki i Kuterovac Jagodić, 2016.), a novija istraživanja pokazuju isti trend i za elektroničko nasilje (Ybarra i Mitchell, 2004.; Pyzalski, 2012.; Olumide, Adebayo i Oluwagbayela, 2016.) i zlostavljanje (Vandenbosch i van Cleemput, 2008.; Kowalski, Morgan i Limber, 2012.; Barlett i Coyne, 2014.). Iskustvo doživljenog nasilja, odnosno prethodna viktimizacija, pokazao se kao jedan od najznačajnijih prediktora tradicionalnog nasilja (Schwartz i sur., 1998.; Velki i Kuterovac Jagodić, 2016.) i zlostavljanja (Chapell i sur., 2006.; Barboza i sur., 2009.; Espelage i Swearer, 2009.b; Lee, 2010.; Hemphill i sur., 2012.), ali i elektroničkog nasilja (Ybarra i Mitchell, 2004.; Velki i Vrdoljak, 2013.) i zlostavljanja (del Rey, Elipe i Ortega-Ruiz, 2012.; Sticcia i sur., 2013.; Hemphill i Heerde, 2014.). S obzirom da je broj žrtava veći u nižim razredima osnovne škole (Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.; Olweus, 2010.), kada su ta djeca fizički slabija u odnosu na starije učenike koji su u većoj mjeri nasilni, traumatsko iskustvo viktimizacije stvara rizik za kasnije nasilno ponašanje, bilo u školi ili u virtualnom svijetu. Poteškoće s prepoznavanjem i upravljanjem emocijama, posebice onim

neugodnim, odnosno snižena emocionalna kompetencija i inteligencija pokazala se kao značajna za predviđanje tradicionalnog vršnjačkog nasilja (Bohnert, Crnic i Lim, 2003.; McLaughlin i sur., 2011.; Krulić i Velki, 2014.) i zlostavljanja (Schokman i sur., 2014.; Peachey, Wenos i Baller, 2017.), kao i za predviđanje elektroničkog zlostavljanja (Baroncelli i Ciucci, 2014.; Kokkinos i Voulgaridou, 2017.). Djecu koja postižu niže rezultate na testu emocionalne inteligencije vršnjaci ocjenjuju kao više agresivnu te takva djeca nisu emocionalno kompetentna i ne znaju upravljati svojim postupcima, mislima i osjećajima na prilagođen i fleksibilan način u konfliktnim situacijama.

Osim individualnih karakteristika, vršnjačke i školske varijable pokazale su se u mnogobrojnim istraživanjima kao važni čimbenici u predviđanju nasilja i zlostavljanja. Iako općenito učenici nasilje doživljaju kao negativni fenomen, pojedina nasilna i agresivna djeca nisu socijalna izolirana, već imaju podršku od vršnjaka i prijatelja, koja im i služi kao poticaj za zlostavljačko ponašanje. Veći osjećaj vršnjačke prihvaćenosti, odnosno podrška i ohrabivanje od strane vršnjaka značajni su prediktori tradicionalnog vršnjačkog nasilja (Estell i sur., 2003.; Dijkstra i sur., 2010.) i zlostavljanja (Barboza i sur., 2009.; Berger i Caravita, 2016.) te elektroničkog zlostavljanja (Romera i sur., 2016.; Wegge i sur., 2016.). Također i veći broj prijatelja koji podržavaju određeno nasilno ponašanje pokazao se značajnim za predviđanje tradicionalnog vršnjačkog nasilja (Powers i sur., 2013.; Andrews i sur., 2017.) i zlostavljanja (Barboza i sur., 2009.; O'Brennan, Bradshaw i Sawyer, 2009.; Wang, Iannotti i Nansel, 2009.), ali ne i elektroničkog (Wang, Iannotti i Nansel, 2009.). Za elektroničko vršnjačko nasilje i zlostavljanje bilo bi posebno zanimljivo ispitati broj *online* prijatelja, koji bi se možda u ovom slučaju pokazao važnim jer se radi o istom kontekstu u kojem se nasilja odvija (virtualnom u odnosu na stvarni u školi). Pojedina djeca veći dio svog dana provode u virtualnom svijetu bez puno doticaja s vršnjacima iz stvarnog svijeta (svoje škole ili razreda), a *online* prijatelji koji daju podršku nasilju na internetu svojim komentarima mogli bi za njih imati važniju ulogu nego vršnjaci iz stvarnog svijeta. Slabiji školski uspjeh i kompetentnost u prijašnjim su se istraživanjima pokazali značajnima za predviđanje tradicionalnog vršnjačkog nasilja (Kim i sur., 2011.; Velki i Kuterovac Jagodić, 2016.) i zlostavljanja (Olweus, 1998.; Nansel i sur., 2001.; Dake, Price i Telljohann, 2003.; Kowalski i Limber, 2013.), kao i elektroničkog nasilja (Ybarra i Mitchell, 2004.) i zlostavljanja (Kowalski i Limber, 2013.). Međutim, novija istraživanja pokazuju, posebice kada je u pitanju elektroničko nasilje (Velki i Kuterovac Jagodić, 2016.) i zlostavljanje, kako školski uspjeh nije značajan prediktor (Mitchell, 2011.), odnosno kada je u pitanju elektroničko nasilje, nema razlika u školskom uspjehu učenika. S obzirom da elektroničko nasilje zahtijeva i dodatne vještine korištenja novim tehnologijama, kao i sofisticiraniju manipulaciju, za razliku od jasnog i direktnog verbalnog nasilja, moguće je da ova skupina djece posjeduje viša znanja i vještine koja im onda pomažu i u nošenju sa svakodnevnim školskim

obvezama, odnosno ocjenama. Negativna školska klima koja se odnosi na smanjen osjećaj učeničke pripadnosti i ugodnosti u školi povezana je s tradicionalnim nasiljem (Velki i Vrdoljak, 2013.) i zlostavljanjem (Swearer i sur., 2006.; Barboza i sur., 2009.; Lee, 2011.), kao i s elektroničkim nasiljem (Pyzalski, 2012.) i zlostavljanjem (Guo, 2016.; Låftman, Östberg i Modin, 2017.). Negativni emocionalni odnos djeteta s nastavnikom povećava vjerojatnost javljanja nasilnog ponašanja, posebice kod djece osnovnoškolske dobi (Hanish i sur., 2004.).

Kako su mnogobrojna prethodna istraživanja koristila pojam nasilja i zlostavljanja kao sinonime, ne čudi da dobiveni rezultati uglavnom pokazuju isti trend u predviđanju nasilja i zlostavljanja, odnosno za predviđanje istovjetnih vrsta nasilja i zlostavljanja isti ključni prediktori pokazali su se značajnima. Također, operacionalizacija fenomena nasilja vrlo je slična operacionalizaciji fenomena zlostavljanja (koji uključuje strože i dodatne kriterije, ali gotovo iste čestice) te zbog sličnosti fenomena ne čudi da su u podlozi ova dva ponašanja slični ili isti prediktori. Stoga je cilj istraživanja provjeriti prevalenciju i predikciju prethodno opisanih značajnih prediktora, ali s jasnom razlikom u operacionalizaciji konstrukata nasilja i zlostavljanja te napraviti usporedbu u njihovoj prevalenciji i predikciji. Također su u obzir uzete i najčešće ispitivane vrste nasilja i zlostavljanja, tjelesno, verbalno i elektroničko, te su sve usporedbe rađene za paralelne oblike nasilja u odnosu na zlostavljanje.

Provedenim istraživanjem željeli smo provjeriti dva problema.

1. Usporediti prevalenciju nasilja i zlostavljanja uzimajući u obzir jasnu operacionalizaciju konstrukata, ali i usporediti stanje u osječkim školama nakon 5 godina.

U prvom valu istraživanju prikupljeni su podaci o prevalenciji ukupnog tjelesnog, verbalnog i elektroničkog nasilja, a u drugom valu istraživanja korišten je stroži kriterij tako da su prikupljeni podaci o ukupnom, tjelesnom, verbalnom i elektroničkom zlostavljanju (uključene su distinktivne karakteristike namjere i moći, a zadržani su isti opisi ponašanja u oba mjerenja). Kako mnoga prijašnja istraživanja koja se bave fenomenom zlostavljanja (eng. *bullying*) često nemaju jasno definirane kriterije radi li se o zlostavljanju ili nasilju kao blažem obliku agresivnog ponašanja, te zapravo vrlo često istražuju nasilje (eng. *peer violence*), izvještavaju kao da se radi o zlostavljanju (*bullying*), u drugom valu istraživanju zadržani su isti opisi ponašanja, ali su uz njih dodani jasni distinktivni kriteriji kako bi bili sigurni da ispituje fenomen zlostavljanja (*bullying*). Prevalencije iz ova dva uzorka su uspoređene. S obzirom da se u drugoj točki mjerenja radi o učenicima koji su sudjelovali u raznim programima prevencije (u periodu od 5 godina koliki je razmak između dva mjerenja), te da se koristio stroži kriterij pri procjeni zlostavljanja (osim učestalosti, morali su uzeti u obzir i namjeru i moć nasilnika što u prvom valu istraživanja nasilja nije bilo obu-

hvaćeno), pretpostavljeno je da će doći do opadanja u prevalenciji zlostavljanja u odnosu na prevalenciju nasilja.

2. Usporediti mogućnost predikacije nasilja u odnosu na zlostavljanje.

Isti potencijalni prediktori za vršnjačko nasilje i zlostavljanje provjeravani su na oba uzorka. Odabrani su prediktori koji su se dosljedno pokazali kao značajni za predviđanje nasilja, odnosno zlostavljanja. Provjerene su sljedeće varijable kao potencijalni prediktori: dob, spol, prethodna viktimizacija, emocionalna kompetentnost, broj prijatelja, vršnjačka prihvaćenost, školski uspjeh i školska klima i to za sve oblike nasilja i zlostavljanja (ukupno, tjelesno, verbalno i elektroničko). Na temelju prijašnjih istraživanja pretpostavljeno je da će stariji dječaci, s češćim iskustvom prethodne viktimizacije, smanjenom emocionalnom kompetentnošću, s većim brojem prijatelja i osjećajem veće vršnjačke prihvaćenosti kao i sa slabijim školskim uspjehom i procjenom negativnije školske klime značajno predviđati vršnjački nasilje, odnosno zlostavljanje. Testirana je razlika u značajnosti regresijskih pravaca prediktora nasilja u odnosu na prediktore zlostavljanja. S obzirom da je zlostavljanje ekstremniji oblik nasilnog ponašanja, pretpostavljeno je da će opisani prediktori bolje predviđati zlostavljanje od nasilja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Sudionici

Prvim uzorkom obuhvaćeno je 6 osnovnih škola s područja grada Osijeka koje su pristale na suradnju. Ukupan broj učenika koji su pitani za sudjelovanje je 1 281, a roditeljsku suglasnost dobilo je 883 učenika (68,93%). Upitnike je popunilo 880 učenika od petog do osmog razreda (48% dječaka), koji su također potpisali suglasnost da pristaju na dobrovoljno sudjelovanje u istraživanju. Učenici su imali između 10 i 16 godina ($M = 12,81$; $SD = 1,151$).

Drugim uzorkom obuhvaćene su 4 osnovne škole na području grada Osijeka, 5 godina kasnije. Iste su škole sudjelovale i u prvom valu prikupljana podataka, no za dvije su škole ravnatelji odbili dati suglasnost za istraživanje zbog preopterećenosti nastavnika i učenika drugim istraživačkim projektima u kojim su već sudjelovali. Kako je istraživanje ponovljeno 5 godina kasnije, radi se o novoj generaciji učenika koja nije bila zahvaćena prvim valom prikupljana podataka. Sudionici su bili učenici od petog do osmog razreda. Ukupan broj učenika koji su pitani za sudjelovanje je 1 035, a roditeljsku suglasnost dobio je 501 učenik (48,41%). Upitnik je ispunilo 496 učenika (42,9% dječaka). Dobni raspon kreće se od 10 do 15 godina s prosječnom dobi od 12,49 godina ($SD = 1,181$).

Instrumenti

Upitnik o nasilju među školskom djecom (UNŠD; Velki, Kutero- vac Jagodić i Vrdoljak, 2011.)

»Upitnik o nasilju među školskom djecom« (UNŠD) mjeri učestalost doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja. Upitnik obuhvaća neke demografske karakteristike djeteta (dob, spol, razred, ocjene), zatim pitanja vezana uz osjećaj prihvaćenosti i odbačenosti od strane vršnjaka (ukupno 2 pitanja na Likertovoj skali od 3 stupnja) te uz osjećaj sigurnosti u školskom okruženju. Detaljnije je obuhvaćena učestalost počinjenog i doživljenog nasilja prema drugoj djeci. Skala nasilja među djecom i Skala viktimizacije sastoje se svaka od 19 čestica, a odnose se na ponašanja koja predstavljaju različite oblike nasilja u školi (verbalno i tjelesno) te elektroničko nasilje. Skala nasilja među djecom može se podijeliti na dvije subskele: subskala nasilja među djecom u školi (13 čestica) i subskala elektroničkog nasilja (6 čestica, npr. »Vrijeđam druge putem društvenih mreža (Facebook-a, Twitter-a i dr.)«). Subsкала nasilja među djecom u školi također se još dodatno može podijeliti na subskalu verbalnog nasilja (6 čestica, npr. »Vrijeđam drugu djecu na ružan način (ismijavam).«) i subskalu tjelesnog nasilja (7 čestica, npr. »Udarim ili gurnem nekog.«). Skala viktimizacije može se podijeliti na isti način na dvije subskele: subskala viktimizacije u školi (13 čestica) i subskala elektroničke viktimizacije (6 čestica). Subsкала viktimizacije u školi također se još dodatno može podijeliti na subskalu verbalne viktimizacije (6 čestica) i subskalu tjelesne viktimizacije (7 čestica). Sudionici istraživanja na skali Likertovog tipa označavaju učestalost doživljenoga/počinjenoga nasilja bodovala se na sljedeći način: »nikad« nosi 1 bod, »rijetko (nekoliko puta godišnje)« 2 boda, »ponekad (jednom mjesečno)« 3 boda, »često (nekoliko puta mjesečno)« 4 boda te »uvijek (skoro svaki dan)« nosi 5 bodova. Rezultat se za svaku subskalu formira na temelju aritmetičkih sredina određenih čestica, te se teoretski kreće od 1 do 5. Pouzdanost za subskele nasilnog ponašanja Cronbach α kretala se od 0,68 do 0,83, a za subskele viktimizacije od 0,70 do 0,87.

Upitnik o vršnjačkom zlostavljanju (UVZ; Velki, 2015.)

Postojeći »Upitnik o nasilju među školskom djecom« (UNŠD; Velki, 2012.) za potrebe smo provedenog istraživanja proširili dodatnim kriterijima koji ispituju odnos moći nasilnika i žrtve te namjeru počinjenoga nasilničkog ponašanja, te je on postao Upitnik o vršnjačkom zlostavljanju (UVZ). Upitnik obuhvaća iste demografske podatke o djetetu kao i UNŠD. Upitnik je sastavljen od dvije skale, a svaka skala se sastoji od 19 čestice – skala zlostavljanja među djecom i skala viktimizacije. Ispred

svake skale u uputi je pisalo da opisana ponašanja čini/doživljava namjerno te da se on/ona ili drugo dijete nije u stanju obraniti. Taj dio bio je posebno podcrtan i podebljan. U samim česticama dodatno je naglašena namjera. Tako je npr. čestica »Udarim ili gurnem nekog.« iz subskale tjelesnog nasilja u subskali tjelesnog zlostavljanja glasila »Namjerno udarim ili gurnem nekog.«. Svaka skala podijeljena je na dvije subskale: tradicionalno ($k = 13$) i elektroničko ($k = 6$) zlostavljanje/viktimizacija. Tradicionalno zlostavljanje/viktimizacija dijeli se na: tjelesno ($k = 7$) i verbalno ($k = 6$). Sudionici na skali Likertovog tipa označavaju učestalost doživljenog i počinjenog zlostavljanja na način da »nikad« nosi 1 bod, »rijetko (nekoliko puta godišnje)« nosi 2 boda, »ponekad (jednom mjesечно)« nosi 3 boda, »često (nekoliko puta mjesечно)« nosi 4 boda te »uvijek (skoro svaki dan)« nosi 5 bodova. Rezultati dobiveni ovim upitnikom formiraju se na temelju aritmetičkih sredina određenih čestica subskala i skala i teoretski se kreću od 1 do 5. Pouzdanost za subskale zlostavljanja Cronbach α kretala se od 0,76 do 0,97, a za subskale viktimizacije od 0,68 do 0,95.

Upitnik emocionalne kompetencije (UEK-15; Takšić, 2002.)

Za potrebe istraživanja primijenili smo kraću formu upitnika koji ispituje emocionalnu inteligenciju, vještine i kompetenciju. Ovaj se upitnik sastoji od 15 čestica koje su podijeljene u tri subskale: skala percepcije i razumijevanja emocija (5 čestica), skala sposobnosti izražavanja i prepoznavanja emocija (5 čestica), skala sposobnosti upravljanja i regulacija emocija (5 čestica). Učenici su odgovarali na pitanja označavanjem odgovora na Likertovoj skali od 1 do 5 pri čemu 1 označava »uopće se ne odnosi na mene«, a 5 označava »u potpunosti se odnosi na mene«. Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine svih čestica. Pouzdanost je cijeloga upitnika bila Cronbach $\alpha_1 = 0,79$ i $\alpha_2 = 0,87$.

Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012.)

Upitnik je namijenjen za mjerenje opće kvalitete školskog okružja za učenje i psihološke atmosfere u školi. Sastoji se od 15 tvrdnji koje se odnose na aspekte osjećaja sigurnosti i pripadnosti školi (npr. »Osjećam da pripadam školi koju pohađam.«), odnose nastavnika i učenika (npr. »Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.«), atmosferu za učenje (npr. »Uživam učiti u mojoj školi.«) te roditeljsku povezanost sa školom (npr. »Moji roditelji/ skrbnici su ponosni na mene.«). Upitnik je namijenjen učenicima viših razreda osnovne škole. Zadatak je učenika da na skali Likertova tipa s pet stupnjeva označi stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama, pri

čemu 1 znači »potpuno se slažem«, a 5 »uopće se ne slažem«. Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine svih čestica i teoretski se kreće u rasponu od 1 do 5. Viši rezultat upućuje na percepciju negativnije školske klime od strane učenika. Koeficijent pouzdanost iznosio je Cronbach $\alpha_1 = 0,92$ i $\alpha_2 = 0,92$.

Postupak

Ispitivanje je bilo anonimno i u potpunosti dobrovoljno. Uz dopuštenje odgovornih institucija i pismenu suglasnost roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju, podaci su se prikupljali tijekom nastave u školama, u sklopu sata razrednika. Prvi val prikupljana podataka odvijao se tijekom školske godine 2011./2012., a drugi val 5 godina kasnije tijekom 2016./2017. U prvom valu prikupljanja podataka roditeljske suglasnosti su prikupljene za vrijeme roditeljskih sastanaka gdje je glavna istraživačica objasnila svrhu i cilj istraživanja. U drugom valu prikupljanja podataka učenici su u zatvorenim kuvertama nosili roditeljima kući na potpisivanje suglasnosti kao i sam opis i ciljeve istraživanja te potpisane suglasnosti vraćali razrednicima. Jedina razlika u prikupljenim podacima u provedenim istraživanjima bila je što su se u prvom valu prikupljali podaci o vršnjačkom nasilju, a u drugom valu o vršnjačkom zlostavljanju, ostali podaci što su se prikupljali bili su isti za obje točke mjerenja (dob, spol, emocionalna kompetencija, broj prijatelja, vršnjačka prihvaćenost, školska klima, školski uspjeh). Prije samog istraživanja učenicima je objašnjena njegova svrha. Podaci su prikupljeni grupno, a ispunjavanje upitnika trajalo je oko 25 minuta. Na kraju su učenici bili informirani o osobama i institucijama kojima se mogu obratiti ukoliko budu htjeli razgovarati o problemu nasilja ili drugim problemima.

REZULTATI I RASPRAVA

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podaci za sve mjerene varijable. Za većinu mjerenih varijabli rezultat predstavlja aritmetičku sredinu odabranih čestica odgovarajućih upitnika i skala. Za varijablu školski uspjeh učenici su trebali dati podatke o prosječnoj ocjeni na polugodištu i na kraju školske ocjene, te o zaključnim ocjenama iz hrvatskog jezika i matematike, na polugodištu i kraju prošle školske godine, a prosječna vrijednost šest opisanih ocjena čini varijablu školski uspjeh. U osnovnoj školi učenici imaju uglavnom vrlo dobre i odlične ocjene, zbog čega je i smanjen varijabilitet u kriteriju opći uspjeh. Ocjene iz hrvatskoga jezika i matematike obično se smatraju glavnim predmetima u osnovnoj školi, pa su i kriteriji ocjenjivanja stroži, zbog čega su upravo ove ocjene bile uključene u varijablu školski uspjeh. Za sve mjerene varijable nije bilo većih odstupanja na indeksima asimetrije

i zaobljenosti (*skewness* i *kurtosis* nisu prelazile vrijednost +/- 4, odnosno nije bilo velikog odstupanja od normalne raspodjele) tako da je u analizama primijenjena parametrijska statistika.

Tablica 1. Prikaz deskriptivnih podataka za sve varijable korištene u istraživanju

Varijable	1. uzorak (N = 880)				2. uzorak (N = 496)			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Dob učenika	10	16	12,81	1,151	10	15	12,49	1,181
Tjelesno nasilje/zlostavljanje	1,00	3,71	1,26	0,343	1,00	5,00	1,28	0,620
Verbalno nasilje/zlostavljanje	1,00	4,83	1,57	0,514	1,00	5,00	1,42	0,632
Elektroničko nasilje/ zlostavljanje	1,00	3,50	1,06	0,208	1,00	5,00	1,09	0,412
Tjelesna viktimizacija	1,00	4,29	1,59	0,514	1,00	5,00	1,53	0,690
Verbalna viktimizacija	1,00	5,00	2,04	0,738	1,00	5,00	2,06	0,864
Elektronička viktimizacija	1,00	4,00	1,19	0,380	1,00	5,00	1,25	0,579
Emocionalna kompetentnost	1,20	5,00	3,96	0,698	1,00	5,00	3,90	0,641
Broj najboljih prijatelja	0	25	4,34	3,509	0	100	6,44	4,723
Vršnjačka prihvaćenost	1,00	3,00	2,64	0,478	1,00	3,00	2,58	0,523
Školski uspjeh	1,17	5,00	3,75	0,894	2,00	5,00	4,27	0,792
Školska klima	1,65	4,59	3,32	0,423	1,00	4,67	3,87	0,773

U Tablici 2. prikazani su rezultati usporedbe prevalencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. Učenik je svrstan u kategoriju počinitelja nasilja/počinitelja zlostavljanja ako je na jednoj ili više čestica odgovarajuće subskale/skale zaokružio da opisano ponašanje čini često (nekoliko puta mjesečno) ili uvijek (skoro svaki dan), dok isto ponašanje ne doživljava više od jednom mjesečno (ponekad). Učenik je svrstan u kategoriju žrtve ako je na jednoj ili više čestica odgovarajuće subskale/skale zaokružio da opisano ponašanje doživljava često (nekoliko puta mjesečno) ili uvijek (skoro svaki dan), dok isto ponašanje ne čini više od jednom mjesečno (ponekad). Učenik je svrstan u kategoriju počinitelja-žrtve nasilja ili počinitelja-žrtve zlostavljanja ako je na jednoj ili više čestica odgovarajuće subskale/skale nasilja/zlostavljanja i odgovarajuće subskale/skale viktimizacije zaokružio da opisano ponašanje čini i doživljava često (nekoliko puta mjesečno) ili uvijek (skoro svaki dan).

Tablica 2. Prikaz prevalencije i usporedba tjelesnog, verbalnog i elektroničkog nasilja sa zlostavljanjem

Način uključenosti	Tjelesno nasilje	Tjelesno zlostavljanje	Verbalno nasilje	Verbalno zlostavljanje	Elektroničko nasilje	Elektroničko zlostavljanje
	%	%	%	%	%	%
Neuključeni	66,8	84,3	63,1	60,7	93,1	85,9
Žrtve	23,5	9,5	24,9	28,4	5,3	9,9
Počinitelji- žrtve nasilja ili zlostavljanja	7,5	2,8	7,3	7,3	0,6	3,0
Počinitelji nasilja/ zlostavljanja	2,2	3,4	4,8	3,6	1,0	1,2
Ukupno	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

U skladu s prvim istraživačkim problemom, usporedili smo prevalenciju najčešće istraživanih oblika vršnjačkog nasilja u odnosu na zlostavljanje (Tablica 2.). Z-test razlika u proporcijama pokazao je statistički značajno postojanje razlika za tjelesno nasilje u odnosu na tjelesno zlostavljanje te za elektroničko nasilje u odnosu na elektroničko zlostavljanje dok za verbalno nasilje u odnosu na zlostavljanje nije bilo razlika u prevalenciji. Više učenika uključeno je u tjelesno nasilje nego u zlostavljanje ($Z = 7,01$, $p < 0,01$), i to pronalazimo više žrtava ($Z = 6,44$, $p < 0,01$) i počinitelja/žrtava ($Z = 3,56$, $p < 0,01$) tjelesnog nasilja za razliku od tjelesnog zlostavljanja, iako je broj počinitelja nasilja i zlostavljanja u ovoj kategoriji podjednak. Ovakvi rezultati u skladu su s očekivanjima i prijašnjim studijama (Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.; Stassen Berger, 2007.; Cook i sur., 2010.a; Velki i Vrdoljak, 2013.). Tjelesno zlostavljanje je ekstremniji i okrutniji oblik agresivnog ponašanja od vršnjačkog tjelesnog nasilja i kao takav manje je prihvaćen u društvu te češće sankcioniran (Marshall i sur., 2009.; Velki, 2010.), što vodi i k manjoj prevalenciji. Posljedice tjelesnog zlostavljanja jasno su vidljive svima te često uključuju i liječničku intervenciju pa su stoga učenici manje skloni ovoj vrsti zlostavljanja posebice u višim razredima osnovne škole kad su svjesniji svojih postupaka i mogućih kazni.

Zabrinjavajući podaci dobiveni su za elektroničko zlostavljanje gdje bilježimo porast broja djece uključenih u ovaj oblik zlostavljanja ($Z = 4,35$, $p < 0,01$) u odnosu na nasilje. I za elektroničko zlostavljanje bilježimo porast djece u kategorijama žrtava ($Z=3,17$, $p<0,01$) i počinitelja-žrtava zlostavljanja ($Z = 3,65$, $p < 0,01$), u odnosu na elektroničko nasilje dok broj počinitelja zlostavljanja u odnosu na broj počinitelja nasilja ostaje podjednak. Brojna istraživanja pokazuju značajan porast elektroničkog nasilja i zlostavljanja (Kessel Schneider, O'Donnell i Smith, 2015.). Porast u korištenju

i dostupnosti modernih tehnologija, posebice pametnih telefona koji su postali dostupni gotovo svakom djetetu (istraživanje Poliklinike za zaštitu djece grada Zagreba iz 2013. godine pokazalo je kako 84% djece i mladih ima pristup internetu na mobitelu), omogućio je djeci da budu stalno na internetu, čak i za vrijeme nastave, i to bez nadzora odraslih. Nemogućnost djece da se fizički maknu iz virtualne situacije, kao i činjenica da prilikom korištenja interneta mogu ostati anonimni, dovela je do značajnog porasta ovog oblika zlostavljanja na svjetskoj razini (Barlett i Coyne, 2014.; Låftman, Östberg i Modin, 2017.; Lee i Shin, 2017.; Kowalski, Limber i McCord, 2018.; Mobin, Xin Feng i Neudorf, 2018.). Kako se radi o novijoj vrsti nasilja, odnosno zlostavljanja, nisu svi preventivni programi rađeni ciljano za smanjenje vršnjačkog nasilja i zlostavljanja uključivali i elektroničko nasilje/zlostavljanje (Velki, Bačmaga i Juka, 2016.), a dodatni problem je što je nemoguće uspostaviti izravan nadzor nad ovom vrstom nasilja što također može dovesti do njegovog porasta.

Općenito gledajući, dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na zabrinjavajuće stanje, posebice po pitanju elektroničkog nasilja, što je u skladu s rezultatima istraživanja u drugim zemljama (Lee i Shin, 2017.; Kowalski, Limber i McCord, 2018.; Mobin, Xin Feng i Neudorf, 2018.). Zanimljiva je i činjenica da je drugi val istraživanja proveden u istim školama (u 4 od 6 škola iz prvog vala) što nam donekle omogućuje generalizaciju rezultata jer se prikupljanje podataka ponovilo u vrlo sličnim socio-ekonomskim i kulturalnim uvjetima. Za vrijeme prvog vala istraživanja učenici od prvog do četvrtog razreda osnovne školi nisu sudjelovali u istraživanju iako su pohađali istraživanja navedene škole. Međutim, 5 godina poslije ti isti učenici su u drugom valu istraživanju bili obuhvaćeni. Upravo su ti mlađi učenici iz prvog vala istraživanja bili češće žrtve nasilja starijih učenika (detalji u Velki, 2012.), što je u skladu i s drugim istraživanjima u hrvatskim školama koja govore da u 16% slučajeva dijete iz višeg razreda, odnosno starije dijete vrši nasilje nad mlađim (Buljan Flander i Šostar, 2010.). Dobiveni rezultati nisu u potpunosti očekivani. S obzirom da je u drugom valu istraživanja ispitana prevalencija zlostavljana, koja uključuje dodatne strože kriterije u svojoj operacionalnoj definiciji (moć i namjeru počinitelja zlostavljanja) za razliku od vršnjačkog nasilja, očekivano je da će doći do smanjenja prevalencije što se nije pokazalo točnim za verbalno nasilje i zlostavljanje koje je ostalo podjednako, dok kod elektroničkog zlostavljanja u odnosu na nasilje dolazi čak do porasta. Iako dolazi do smanjenja prevalencije tjelesnih oblika agresivnog ponašanja, što može biti djelomično odraz preventivnih programa na području Osječko-baranjske županije u vrijeme provođenja istraživanja (čak 67,4% škola bilo uključeno u neki program prevencije, odnosno u gradu Osijeku sve osnovne škole; detalji u Velki, Bačmaga i Juka, 2016.) kao i strožih kriterija koji su morali biti zadovoljeni kada se radi o prevalenciji zlostavljanja u odnosu na nasilje, međutim suptilniji oblici nasilja i zlostavljanja, a posebice elektroničkog koje nema izravni nadzor, ukazuju na potrebu uvođenja novih preventivnih programa i dodatnog rada na ovoj problematici.

T. Velki: Usporedba prevalencije i predikcije vršnjačkog nasilja sa vršnjačkim zlostavljanjem

U skladu s drugim istraživačkim problemom, proveden je niz regresijski analiza kako bi se utvrdili prediktori različitih vrsta nasilja i zlostavljanja. Testiranjem značajnosti razlika u standardiziranim koeficijentima (β , *regresijski pravci*), utvrdili smo postojanje razlike u potencijalnim prediktorima vršnjačkog nasilja u odnosu na vršnjačko zlostavljanje.

U skladu s prijašnjim istraživanjima (Schwartz i sur., 1998.; Dake, Price i Telljohann, 2003.; Estell i sur., 2003.; Card i sur., 2008.; Wang, Iannotti i Nansel, 2009.; Barboza i sur., 2009.; Lee, 2010.; Kim i sur., 2011.; McLaughlin i sur., 2011.; Cook i sur., 2012.b; Hemphill i sur., 2012.; Velki i Vrdoljak, 2013.; Andrews i sur., 2017.; Peachey, Wenos i Baller, 2017.), muški spol, niži stupanj emocionalne kompetentnosti, viši stupanj prethodne viktimizacije, veći broj prijatelja, bolja vršnjačka prihvaćenost kao i negativnija školska klima pokazali su se značajnim prediktorima tjelesnog i verbalnog vršnjačkog nasilja i zlostavljanja (Tablica 3.).

Tablica 3. Regresijske analize za tjelesno i verbalno vršnjačko zlostavljanje i nasilje

Prediktori	Tjelesno vršnjačko nasilje	Tjelesno vršnjačko zlostavljanje	Verbalno vršnjačko nasilje	Verbalno vršnjačko zlostavljanje
	β	β	β	β
Dob	0,047	-0,014	0,024	0,034
Spol	-0,119**	-0,142**	0,032	-0,120**
Emocionalna kompetentnost	-0,106**	-0,195**	-0,102**	-0,193**
Prethodna viktimizacija	0,405**	0,289**	0,454**	0,227**
Broj prijatelja	0,079**	0,083	0,044	0,173**
Vršnjačka prihvaćenost	0,204**	0,136**	0,110**	0,122*
Školski uspjeh	0,026	0,005	0,067	-0,043
Školska klima	0,135**	0,101	0,157**	0,199**
Regresijski model	R = 0,488; R ² = 0,238; CI = 0,189-0,286; R ² _{kor} = 0,231; F = 33,47, p < 0,001 Cohen's f ² = 0,06	R = 0,478; R ² = 0,228; CI = 0,164-0,291; R ² _{kor} = 0,213; F = 15,22, p < 0,001 Cohen's f ² = 0,05	R = 0,493; R ² = 0,243; CI = 0,194-0,291; R ² _{kor} = 0,236; F = 34,32, p < 0,001 Cohen's f ² = 0,06	R = 0,560; R ² = 0,313; CI = 0,246-0,379; R ² _{kor} = 0,300; F = 23,48, p < 0,001 Cohen's f ² = 0,11

*p < 0,05; **p < 0,01

Odabranim prediktorima podjednako smo dobro objasnili tjelesno vršnjačko nasilje i zlostavljanje, ali smo nešto bolje objasnili verbalno vršnjačko zlostavljanje od nasilja ($\Delta R^2 = 0,07$ odnosno 7% više varijance za verbalno zlostavljanje). Dobivene veličine efekta su male ($f^2 = 0,05-0,11$; Kolesarić i Tomašić Humer, 2017.). Iako smo za tjelesno nasilje i zlostavljanje imali podjednaku proporciju objašnjene varijance, utvrđene su razlike između β koeficijenata. Prethodna se viktimizacija ($t = 2,03$, $p < 0,05$) pokazala kao snažniji prediktor tjelesnog nasilja u odnosu na zlostavljanje, te su se dva prediktora pokazala značajna samo za tjelesno nasilje (veći broj prijatelja i negativnija školska klima), ali ne i za zlostavljanje. Očito je za činenje tjelesnog vršnjačkog nasilja, osim prethodne viktimizacije koja se opet pokazala kao najsnažniji prediktor, nužna i podrška vršnjaka, odnosno veći broj prijatelja koji će podržati takvo ponašanje (Barboza i sur., 2009.; O'Brennan, Bradshaw i Sawyer, 2009.; Powers i sur., 2013.; Andrews i sur., 2017.), ali i negativna školska klima gdje učenik osjeća da ne pripada toj sredini, odnosno ne osjeća pripadnost školi, nema povjerenja u svoje nastavnike, tj. ne osjeća se sigurnim u školi (Hanish i sur., 2004.), pa onda nasilje može biti izlazna strategija stjecanja lažnog osjećaja sigurnosti. Okolina, škola i prijatelji, koji podržavaju nasilje i ne vode dovoljno brige o sigurnosti i zaštiti svojih učenika, potiču razvoj tjelesnog nasilja, što pokazuju i istraživanja učeničke percepcije pripadnosti i/ili ugodnosti u školi (Barboza i sur., 2009.). Posebice je emocionalni aspekt školske klime povezan s razvojem nasilnog ponašanja djece (Kasen i sur., 2004.), gdje negativni emocionalni odnos učenika s nastavnikom povećava vjerojatnost javljanja nasilnog ponašanja, posebice kod djece osnovnoškolske dobi (Hanish i sur., 2004.). Kako bi došlo do tjelesnog zlostavljanja, odnosno kako bi tjelesno nasilje preraslo u okrutnije oblike agresivnog ponašanja, potrebni su isti rizični čimbenici kao i za nasilje. Međutim, ispitanim prediktorima nije utvrđeno koji bi to bili ključni čimbenici koji dovode do prelaska granice od tjelesnog nasilja k tjelesnom zlostavljanju. Osim toga, mala veličina efekta ukazuje da potencijalno postoje neki drugi značajni prediktori. Očito da u provedenom istraživanju nismo uspjeli obuhvatiti ključne čimbenike koji bi predvidjeli tjelesno zlostavljanje, odnosno one čimbenike koji bi bili specifični za teže oblike zlostavljajućeg ponašanja. Moguće je da se radi o više biološkim čimbenicima kada je u pitanje tjelesno nasilje, kao što su npr. razina impulzivnosti, razina testosterona, obiteljska predispozicija za činenje nasilja i sl., što nismo obuhvatili ovim istraživanjem, ali su neka prethodna istraživanja jasno pokazala da su ovi biološki čimbenici jaki prediktori tjelesnog zlostavljanja (Tieger, 1980.; Craig i Halton, 2009.; Tuvblad i Baker, 2011.).

Prethodna se viktimizacija ($t = 3,82$, $p < 0,001$) pokazala i kao snažniji prediktor verbalnog nasilja u odnosu na zlostavljanje. Očito je iskustvo žrtve nasilja ključan čimbenik za pojavu činenja verbalnog vršnjačkog nasilja, što su potvrdila i prijašnja istraživanja (Schwartz i sur., 1998.; Chapell i sur., 2006.; Barboza i sur., 2009.; Espe-

lage i Swearer, 2009.b; Lee, 2010.; Hemphill i sur., 2012.). Za predviđanje verbalnog zlostavljanja snažnijim prediktorom pokazala se negativna školska klima ($t = 2,86$, $p < 0,01$), ali i dva dodatna prediktora (muški spol i veći broj prijatelja). Za okrutnije oblike nasilnog ponašanja, odnosno verbalno zlostavljanje, pokazalo se ključnim da učenik ima podršku prijatelja, odnosno veći broj prijatelja te da je muškog spola, što ne čudi jer se verbalno zlostavljanje u vidu vrijeđanja, psovki i izrugivanja češće tolerira dječacima nego djevojčicama (Orpinas i Horne, 2006.) za koje se ovakav oblik ponašanja smatra više odstupajućim i devijantnim. Osim vršnjačke podrške, također se i negativna školska klima pokazala značajnom za ovu vrstu zlostavljanja, gdje je sada za razliku od tjelesnog nasilja, ona važna za prijelaz iz verbalnog nasilja u verbalno zlostavljanje. Za razliku od tjelesnog zlostavljanja, verbalno zlostavljanje predstavlja suptilniji oblik i općenito je manje kažnjavano. Verbalnim zlostavljanjem, koji je teži oblik od nasilja, učenik stječe lažnu sigurnost i popularnost, odnosno osjećaj prihvaćenosti od specifičnih devijantnih grupa (Rodkin, 2002.) što se javlja kao posljedica narušenih odnosa i povjerenja u školama gdje prevladava negativna klima. Nepostojanje adekvatne reakcije nastavnika i vršnjaka, na verbalno nasilje pojedinih učenika, dovodi do njegovog prešutnog prihvaćanja u vršnjačkim skupinama i predstavlja poticaj nasilnim pojedincima da pređu na okrutnije oblike verbalnog nasilja, odnosno na verbalno zlostavljanje. S obzirom da se tjelesno nasilje češće kažnjava jer je izravnije i vidljivije od verbalnog, vršnjačka podrška i loš odnos s nastavnicima ovdje imaju ključnu ulogu, međutim samo kažnjavanje ovog oblika ponašanja dovodi do smanjenja njegovog intenziteta, pa dodatna vršnjačka podrška kao i narušen odnos učenika i nastavnika neće imati ulogu u razvoju ozbiljnijih oblika tjelesne agresije, odnosno tjelesnog zlostavljanja. Dakle, uloga prijatelja pokazala se ključnom za prijelaz iz nasilnih u zlostavljачka ponašanja u slučajevima kada se radi o suptilnijim i manje izravnim oblicima agresivnog ponašanja koje češće prolazi nekažnjeno (verbalno i elektroničko nasilje/zlostavljanje).

Tablica 4. Regresijske analize za elektroničko vršnjačko zlostavljanje i nasilje

Prediktori	Elektroničko vršnjačko nasilje	Elektroničko vršnjačko zlostavljanje
	β	β
Dob	0,040	0,042
Spol	0,020	0,018
Emocionalna kompetentnost	-0,090*	-0,126**
Prethodna viktimizacija	0,291**	0,126**
Broj prijatelja	0,099**	0,475**
Vršnjačka prihvaćenost	0,085*	0,094*
Školski uspjeh	0,008	-0,022
Školska klima	0,021	-0,090
Regresijski model	R = 0,302; R ² = 0,091; CI = 0,055-0,126; R ² _{kor} = 0,083; F = 10,76, p < 0,001; Cohen's f ² = 0,008	R = 0,595; R ² = 0,354; CI = 0,275-0,408; R ² _{kor} = 0,342; F = 28,27, p < 0,001; Cohen's f ² = 0,14

*p < 0,05; **p < 0,01

Rezultati regresijskih analiza pokazuju kako smo odabranim prediktorima bolje uspjeli objasniti elektroničko zlostavljanje nego nasilje (Tablica 4.). Dobivene veličine efekta su male ($f^2 = 0,14$; Kolesarić i Tomašić Humer, 2017.) do gotovo neznačajne (za elektroničko nasilje). Iako smo zlostavljanje objasnili ($\Delta R^2 = 0,263$ odnosno 26,3% više varijance za elektroničko zlostavljanje) u većoj mjeri nego nasilje, zanimljivo je da je su se isti prediktori pokazali statistički značajni i za nasilje i zlostavljanje.

Niži stupanj emocionalne kompetentnosti, viši stupanj prethodne viktimizacije, veći broj prijatelja i bolja vršnjačka prihvaćenosti pokazali su se značajnim prediktorima elektroničkog vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, što je u skladu s prijašnjim istraživanjima (Ybarra i Mitchell, 2004.; del Rey, Elipe i Ortega-Ruiz, 2012.; Sticcia i sur., 2013.; Velki i Kuterovac Jagodić, 2013.; Barancelli i Ciucci, 2014.; Hemphill i Heerde, 2014.; Romera i sur., 2016.; Wegge i sur., 2016.; Kokkinos i Volgaridou, 2017.). Škola se nije pokazala kao važna za predviđanje elektroničkog vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, što je i očekivano jer se ovaj oblik nasilja/zlostavljanja događa u virtualnom svijetu. Temeljem dobivenih rezultata, možemo zaključiti kako se u podlozi činjenja vršnjačkog nasilja i zlostavljanja nalaze isti čimbenici, odnosno isti prediktori su ključni i u predviđanju elektroničkog vršnjačkog nasilja i zlostavljanja.

Testiranje značajnosti razlika između β koeficijenata pokazalo je da su emocionalna kompetentnost ($t = 2,21, p < 0,05$) i broj prijatelja ($t = 187,99, p < 0,001$) snažniji prediktori elektroničkom zlostavljanju nego nasilju, dok je prethodna viktimizacija ($t = 5,12, p < 0,001$) snažniji prediktor elektroničkom nasilju. Iako isti prediktori, razlike u njihovoj jačini značajnosti, kao i u postotku objašnjenje varijance, govore nam u prilog činjenici da je za činjenje nasilja nužno da je osoba prethodno bila žrtva iste vrste nasilja, dok je za činjenje zlostavljanja, koji je ozbiljniji oblik agresije od nasilje, ključno da učenik ima podršku prijatelja (odnosno veći broj prijatelja), te izrazito sniženu emocionalnu kompetentnost. Iskustvo žrtve svakako je važno kao okidač nakon kojeg osoba počinje činiti nasilje, što su i pokazala istraživanja na počiniteljima/žrtvama (Pellegrini, Bartini i Brook, 1999.; Barker i sur., 2008.; Yang i Salmivalli, 2013.). Međutim, podrška od strane prijatelja očito ohrabruje učenike da postanu okrutniji u svojim namjerama (Dishion i Tipsord, 2011.), a ako k tome imaju i problema u nošenju s negativnim emocijama, što je dio istraživanja pokazao kao ključnu karakteristiku agresivne djece (Lewis, Granic i Lamm, 2006.), vrlo vjerojatno je da će vršnjačko nasilje postati još ozbiljniji problem i preći granicu kada nasilje postaje zlostavljanje.

Dva se pretpostavljena prediktora nisu pokazala značajna niti za jedinu vrstu nasilja, odnosno zlostavljanja. S obzirom da se radi o dobnom homogenom uzorku, učenicima viših razreda osnovne škole, za koje su prijašnja istraživanja pokazala da su najviše uključeni i u činjenje, ali i doživljavanje nasilja (Olweus, 1998.; Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.; Wang, Iannotti i Nansel, 2009.; Sušac, Rimac i Ajduković, 2012.) moguće je da se iz tog razloga dob učenika nije pokazala kao značajan prediktor vršnjačkog nasilja niti zlostavljanja. Nadalje, niti školski uspjeh nije se pokazao značajnim prediktorom niti jednog oblika vršnjačkog nasilja, odnosno zlostavljanja. Iako većina istraživanja govori u prilog činjenici da su nasilna djeca češće slabijeg školskog uspjeha (Nansel i sur., 2001.; Ybarra i Mitchell, 2004.; Kim i sur., 2011.; Kowalski i Limber, 2013.; Velki i Kuterovac Jagodić, 2016.), neka od njih pokazuju da takav trend ne vrijedi za elektroničko nasilje i zlostavljanje (Mitchell, 2011.; Velki i Kuterovac Jagodić, 2016.), štoviše jedan dio nasilne djece zapravo pripada u skupinu vođa nasilnih grupa, te ima razvijene izrazite manipulativne sposobnosti kao i inteligenciju, a u skladu s tim i izvrstan školski uspjeh (Sutton, Smith i Swettenham, 1999.; Glew i sur., 2005.). U skladu s tim spoznajama ne čudi da se školski uspjeh nije pokazao značajnim za predviđanje vršnjačkog nasilja, odnosno zlostavljanja, s obzirom da u navedenom istraživanju nismo posebno razdvojili ove dvije vrste nasilne djece.

Provedeno istraživanje ima i određene metodološke nedostatke koje treba uzeti u obzir prilikom tumačenja rezultata. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku, iako nam je za usporedbu prevalencije i predikcije bilo važno obuhvatiti

iste škole, jer smo na taj način barem djelomično utjecali na slične uvjete unutar škola u kojima su provedena istraživanja. Ipak, trećina škola nije pristala ponovno sudjelovati u drugom valu istraživanja (4 od 6 škola su sudjelovale). Nadalje, odaziv sudionika je mali, posebno u drugom valu prikupljanja podataka (ispod 50%) što je moglo utjecati na samu prevalenciju nasilja i zlostavljanja. Prijašnja istraživanja (npr. Velki i Kuterovac Jagodić, 2014.) pokazala su kako djeca koja ne dobiju roditeljsku suglasnost za sudjelovanje u istraživanju ili odbiju sudjelovati, procijenjena su kao nasilnija od strane svojih vršnjaka. Također su sve varijable prikupljene metodom samoprocjene, što je moglo dovesti do davanja socijalno poželjnih odgovora, odnosno manje prevalencije nasilja i zlostavljanja. Varijabla školski uspjeh u svojoj operacionalizaciji sadrži ocjene iz matematike i hrvatskog jezika, ali i prosjek ocjena u koji su već uključene ocjene iz matematike i hrvatskog jezika, što može prividno sniziti opći školski uspjeh učenika. Ipak, kako u osnovnoj školi učenici uglavnom imaju vrlo dobar i odličan školski uspjeh, dolazi do smanjenja varijabiliteta u varijabli opći školski uspjeh. Hrvatski jezika i matematika obično se smatraju glavnim predmetima u osnovnoj školi, pa su i kriteriji ocjenjivanja stroži, što općenito dovodi do toga da je njihov varijabilitet veći u odnosu na opći uspjeh, ali i preciznije mjeri njihovo znanje (Velki i Vrdoljak, 2013.). Nadalje, istraživanje je provedeno samo na učenicima viših razreda osnovne škole (od petog do osmog razreda), jer je prijašnjim istraživanjima tada utvrđen vrhunac činjenja i doživljavanja nasilja i zlostavljanja, ali je time istovremeno i smanjena mogućnost generalizacije rezultata na druge dobne skupine. Osim toga, rađene su usporedbe prevalencije nasilja u odnosu na zlostavljanje, iako istih oblika, zlostavljanje predstavlja ozbiljniju agresiju u odnosu na nasilje što otežava donošenje konačnih zaključaka. Također, istraživanjem su obuhvaćeni samo najčešće istraživani oblici vršnjačkog nasilja, odnosno zlostavljanja, tjelesno, verbalno i elektroničko, dok npr. seksualno, ekonomsko i relacijsko nasilje nisu zahvaćeni. Buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na provjeru prevalencije dobivenu na temelju podataka iz različitih izvora (npr. vršnjaci, nastavnici), osiguranje većeg odaziva sudionika, kao i na širi dobni raspon. Štoviše, bilo bi dobro provjeriti i neke dodatne prediktore koji nisu zahvaćeni provedenim istraživanjem (npr. obiteljske) jer dobiveni rezultati upućuju da odabranim prediktorima nismo mogli jasno razlikovati koji su to ključni za tjelesno zlostavljanje, kao i uključiti različite vrste nasilja odnosno zlostavljanja (npr. relacijsko i seksualno).

ZAKLJUČAK

Provedeno istraživanje ukazuje na problematično stanje u osječkim školama gdje je poprilično značajan broj djece uključen u problematiku vršnjačkog nasilja, odnosno zlostavljanja, odnosno nešto malo viši u odnosu na nacionalna istraživanja

(Sušac, Rimac i Ajduković, 2012.). Iako su u brojni preventivski programi uvedeni kako bi se smanjilo vršnjačko zlostavljanje, u periodu od 5 godina nisu jasno postignuti pozitivni pomaci u osječkim školama, posebice po pitanju verbalnog nasilja/zlostavljanja. Posebno problematičnim pokazalo se elektroničko zlostavljanje, koje je zbog razvoja tehnologije i dostupnosti interneta, djeci i mladima postalo gotovo nemoguće izbjeći. Alarmantno je i da je upravo prethodna viktimizacija, koja je u porastu, naj snažniji prediktor budućeg vršnjačkog nasilja, odnosno zlostavljanja. Istraženi prediktori uglavnom bolje objašnjavaju vršnjačko zlostavljanje nego nasilje, a gotovo isti prediktori objašnjavaju iste vrste nasilja i zlostavljanja. Za sve oblike vršnjačkog nasilja ključnim rizičnim čimbenikom pokazala se prethodna viktimizacija. Međutim, za prelazak na teže oblike agresivnog ponašanja, odnosno na zlostavljanje, nužnim se pokazala izrazito snižena emocionalna kompetentnost, odnosno nemogućnost prepoznavanja, razumijevanja i upravljanja emocijama, posebice negativnim, veći broj prijatelja, tj. vršnjačka podrška u činjenju nasilja, ali i negativnija školska klima, odnosno narušeni odnosi u školi te osjećaj nepripadanja i nepovjerenja koje učenik ima prema školi. Jedino za tjelesno zlostavljanje nisu utvrđeni specifični rizični čimbenici, što ostaje budućim istraživanjima za provjeriti.

LITERATURA

1. Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., DeLay, D., Lynn Martin, C. & Updegraff, K. A. (2017). Relations between close friendships and adolescent aggression: Structural and behavioral friendship features. *Social Development*, 00, 1–15. <https://doi.org/10.1111/sode.12277>
2. Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38 (1), 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
3. Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47 (9), 1030–1038. <https://doi.org/10.1097/CHI.ObO13e-31817eec98>
4. Barlett, C. & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40 (5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
5. Baroncelli, A. & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37 (6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>

6. Berger, C. & Caravita, C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
7. Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (1), 79-91. <https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>
8. Bowes, L. M., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48 (5), 545-553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
9. Buljan Flander, G., Ćorić Špoljarić, R. & Durman Marijanović, Z. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16 (1-2), 157-174.
10. Buljan Flander, G. & Šostar, Z. (2010). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
11. Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W. & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41 (164), 633-648.
12. Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G. & Kim, T. E. (2010a). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In: Jimerson, S. R., Swearer S. M. & Espelage D. L. (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Taylor & Francis Group, 347-362.
13. Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010b). Predictors of childhood bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
14. Cornell, D. & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. In: Jimerson, S. R., Swearer S. M. & Espelage D. L. (eds.), *Handbook of bullying in schools: An International perspective*. New York: Springer, 265-276.
15. Craig, I. W. & Halton, K. E. (2009). Genetics of human aggressive behaviour. *Human Genetics*, 126, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s00439-009-0695-9>
16. Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Monks, H., Dooley, J. & Hearn, L. (2012). Cyberbullying in Australia: Is school context related to cyberbullying behavior? In: Li, Q., Cross, D. & Smith, P. K. (eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*. Chichester: Wiley-Blackwell, 75-98.
17. Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>

18. del Rey, R., Elipe, P. & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24 (4), 608–613.
19. Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Veenstra, R., Steglich, C., Isaacs, J., Card, N. A. & Hodges, E. V. E. (2010). Influence and selection processes in weapon carrying during adolescence: The roles of status, aggression, and vulnerability. *Criminology*, 48, 187–220. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2010.00183.x>
20. Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189–214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
21. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2009a). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. In: Harris, M. J. (ed.), *Bullying, rejection and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer, 151–170.
22. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2009b). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. In: Jimerson, S. R. Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (eds.), *Handbook of bullying in schools: An International perspective*. New York: Springer, 61–72.
23. Estell, D. B., Farmer, T. W., Pearl, R., van Acker, R. & Rodkin, P. C. (2003). Heterogeneity in the relationship between popularity and aggression: Individual, group, and classroom influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 101, 75–85. <https://doi.org/10.1002/cd.83>
24. Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In: Tonry, M. & Morris, N. (eds.), *Crime and justice*. Chicago: University of Chicago Press, 381–458.
25. Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159 (11), 1026–1031. doi:10.1001/archpedi.159.11.1026
26. Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology of School*, 53, 432–453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
27. Hawley, P. & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptive function: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239–242. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0012>
28. Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L. & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In: Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 141–159.

29. Hemphill, S. & Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescence Health*, 55 (4), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.014>
30. Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescence Health*, 51 (1), 59–65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>
31. Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In: Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah: Erlbaum, 18–7210.
32. Kessel Schneider, S., O'Donnell, L. & Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a regional census of high school students, 2006–2012. *Journal of School Health*, 85 (9), 611–620. <https://doi.org/10.1111/josh.12290>
33. Kim, S., Orpinas, P., Kamphaus, R. & Kelder, S. H. (2011). A multiple risk factors model of the development of aggression among early adolescents from urban disadvantaged neighborhoods. *School Psychology Quarterly*, 26 (3), 215–230. <https://doi.org/10.1037/a0024116>
34. Kokkinos, C. M. & Voulgaridou, I. (2017). Relational and cyber aggression among adolescents: Personality and emotion regulation as moderators. *Computers in Human Behavior*, 68, 52–8537. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.046>
35. Kolesarić, V. & Tomašić Huber, J. (2017). *Veličina učinka*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
36. Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53 (1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
37. Kowalski, R. M., Morgan, C. A. & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33 (5), 505–519.
38. Kowalski, R. M., Limber, S. P. & McCord, A. (2018). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*. doi:10.1016/j.avb.2018.02.009
39. Krulić, K. & Velki, T. (2014). Ispitivanje povezanosti emocionalne inteligencije i nasilja među školskom djecom. *Život i škola*, 32 (2), 27–42.
40. Låftman, S. B., Östberg, V. & Modin, B. (2017). School Leadership and Cyberbullying - A Multilevel Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14 (1226), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101226>

41. Lee, C. H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (1), 152–176. <https://doi.org/10.1177/0886260508329124>
42. Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (8), 1664–1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
43. Lee, C. & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>
44. Lewis, M. D., Granic, I. & Lamm, C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 164–177. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.017>
45. Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C. & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8, 136–158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
46. McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S. & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behavior Research and Therapy*, 49, 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
47. Mitchell, M. S. (2011). *Cyberbullying and academic achievement: Research into the rates of incidence, knowledge of consequences, and behavioral patterns of cyberbullying*. Doctoral Dissertations (Unpublished doctoral dissertation). Connecticut: University of Connecticut.
48. Mobin, A., Xin Feng, C. & Neudorf, C. (2017). Cybervictimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: Prevalence and predictors. *Canadian Journal of Public Health*, 108 (5-6), e475–e481. <https://doi.org/10.17269/CJPH.108.5878>
49. Modecki, K. & Minchin, J. (2013). *Predictors of reported prevalence rates for cyber and tradition aggression in adolescence: A meta-analytic investigation*. Presentation at the biennial conference of the Society for Research in Child Development. Seattle, WA.
50. Nansel, T. R., Overpack, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285 (16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
51. O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46 (2), 100–115. <https://doi.org/10.1002/pits.20357>

52. Olumide, A. O., Adebayo, E. & Oluwagbayela, B. (2016). Gender disparities in the experience, effects and reporting of electronic aggression among secondary school students in Nigeria. *BMJ Global Health*, 1 (3), e000072. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2016-000072>
53. Olweus, D. (1993). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
54. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
55. Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In: Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Taylor i Francis Group, 9–33.
56. Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). Risk and protective factors for bullying and aggression. In: Orpinas, P. & Horne, A. M. (eds.), *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association, 33–53.
57. Peachey, A. A., Wenos, J. & Baller, S. (2017). Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *Occupation, Participation, and Health*, 37 (4), 178–187. <https://doi.org/10.1177/1539449217715859>
58. Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216–224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>
59. Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba (2013). *Istraživanje o iskustvima i ponašanjima djece na Internetu i na društvenoj mreži Facebook*. Preuzeto s: <http://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/istrazivanje-o-iskustvima-i-ponasanjima-djece-na-internetu-i-na-drustvenoj-mrezi-facebook-2/> (1.2.2018.).
60. Powers, C. J., Bierman, K. L. & The Conduct Problems Prevention Research Group (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology*, 49 (6), 1174–1186. <https://doi.org/10.1037/a0028400>
61. Profaca, B., Puhovski, S. & Luca Mrđen, J. (2006). Neke karakteristike pasivnih i provokativnih žrtava nasilja među djecom. *Društvena istraživanja*, 16 (3), 575–590.
62. Pyzalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 305–317. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704319>
63. Rajhvajn Bulat, L. & Ajduković, M. (2012). Obiteljske i psihosocijalne odrednice vršnjačkog nasilja među mladima. *Psihologijske teme*, 21 (1), 167–194.

64. Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Canberra: Attorney-General's Department.
65. Rodkin, P. C. (2002). *I think you're cool: Social status and group support for aggressive boys and girls*. Invited address to the 8th Triannual Meeting of the Northeast Social Development Consortium, New York, NY.
66. Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 48 (24), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
67. Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N. & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194–200. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.013>
68. Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Developmental Psychopathology*, 10 (1), 87–99. <https://doi.org/10.1017/S095457949800131X>
69. Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27 (1), 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
70. Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23 (1), 52–67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>
71. Sušac, N., Rimac, I. & Ajduković, M. (2012). *Epidemiološko istraživanje nasilja među djecom*. Rad prikazan u sklopu nacionalne konferencije »Raširenost nasilja nad djecom u obitelji i među vršnjacima«. Zagreb, Hrvatska.
72. Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and »theory of mind«: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
73. Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L. & Bevins, K. S. (2006). A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. In: Jimerson S. R. & Furlong, M. (eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah: Erlbaum, 257–273.
74. Takšić, V. (2002). Uпитnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti). U: Lacković-Grgin, K., Bautović, A., Čubela, V. i Penezić, Z. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet, 27-45.
75. Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943–963. <https://doi.org/10.2307/1129534>

76. Tuvblad, C. & Baker, L. A. (2011). Human aggression across the lifespan: Genetic propensities and environmental moderators. In: Huber, R., Brennan, P. & Bannasch, D. (eds.), *Advances in genetics (aggression)*, vol 75. The Hague: Elsevier, 171–214.
77. Vandenbosch, H. & van Cleemput, (2008). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11 (8), 1349–1371. <https://doi.org/10.1177/1461444809341263>
78. Velki, T. (2010). Pojavnost nasilja među srednjoškolcima. *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom*, 267–282.
79. Velki, T. (2012). *Provjera ekološkog modela dječjega nasilničkoga ponašanja prema vršnjacima*. Doktorski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
80. Velki, T. (2015). *Razvoj i validacija Upitnika vršnjačkog zlostavljanja (UVZ)*. Neobjavljen rad.
81. Velki, T., Bačmaga, I. & Juka, I. (2016). Vršnjačko zlostavljanje u osječkim školama i mjere prevencije. *Život i škola*, 62 (2), 27–46.
82. Velki, T. & Kuterovac Jagodić, G. (2016). Možemo li na temelju prediktora tradicionalnog vršnjačkog nasilja predviđati i elektroničko vršnjačko nasilje. *Društvena istraživanja*, 25 (4), 523-545. <https://doi.org/10.5559/di.25.4.05>
83. Velki, T. & Kuterovac Jagodić, G. (2014). Različiti pristupi mjerenju kao izvori razlika u podacima o raširenosti nasilničkoga ponašanja među djecom. *Društvena istraživanja*, 23 (2), 259–281. <https://doi.org/10.5559/di.25.4.05>
84. Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. & Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija Hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17 (2), 151–166.
85. Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. & Vrdoljak, G. (2011). *Razvoj i validacija Upitnika o nasilju među školskom djecom (UNŠD)*. Neobjavljen rad.
86. Velki, T. & Vrdoljak, G. (2013). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkog nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 22 (1), 101–120. <https://doi.org/10.5559/di.22.1.06>
87. Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
88. Wegge, D., VandeBosch, H., Eggermont, S., & Pabian, S. (2016). Popularity through online harm: The longitudinal associations between cyberbullying and sociometric status in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36, 86–107. <https://doi.org/10.1177/0272431614556351>
89. Wei, H. S., Williams, H. W., Chen, J. K. & Chang, H. Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan.

- Children and Youth Services Review*, 32 (1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>
90. Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), S14–S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
91. Yang, A. & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10 (6), 723–738. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>
92. Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319–336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>
93. You, S., Kim, E. & Kim, M. (2014). An ecological approach to bullying in Korean adolescents. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1017/prp.2014.1>

Tena Velki

J.J. Strossmayer University of Osijek
Faculty of Education

COMPARISON OF PREVALENCE AND PREDICTION OF PEER VIOLENCE WITH BULLYING

ABSTRACT

The aim of the research was to compare the prevalence of peer violence in relation to bullying as a phenomenon that involves more distinctive definition criteria (power and intention) although both phenomena use the same descriptions of behavior. The prevalence of physical, verbal and electronic peer violence has been compared with the same types of bullying, over a period of 5 years. The possibility predicting violence in relation to bullying has also been compared with the same predictors that were consistent in predicting violence in previous studies (age, gender, previous victimization, emotional competence, number of friends, peer acceptance, school success and school climate). The study included fifth to eighth grade elementary school students. In the first wave of data collection, there were 880 participants (48% boys), with an average age of $M = 12.81$ ($SD = 1.151$), who self-evaluated peer violence. In the second wave, there were 496 students (42.9% boys), with an average age of $M = 12.49$ ($SD = 1.181$), who self-evaluated bullying. The results have shown an increase in the prevalence of bullying in relation to the prevalence of violence, particularly in terms of victims and bully/victims of electronic bullying. The selected predictors better explain bullying than peer violence. The results are discussed in the context of increasing bullying issues and conducting preventive measures.

Key words: peer violence, bullying, prevalence, prediction.



Međunarodna licenca / International License:
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.