

Адријана Т. Грмуша¹
Институт за политичке студије
Београд (Србија)

316.624.3:364.636-057.874(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен 29/07/2023
Измењен 04/10/2023
Прихваћен 04/10/2023
doi: [10.5937/socpreg57-45733](https://doi.org/10.5937/socpreg57-45733)

КАРАКТЕРИСТИКЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У БЕОГРАДСКИМ СРЕДЊИМ ШКОЛАМА²

Сажетак: У раду су изложени резултати истраживања распрострањености вршњачког насиља и његова повезаност са полом и узрастом ученика, дистрибуције улога ученика, као и карактеристика насилника (пол, узраст и бројност). Истраживање је реализовано анкетирањем 1.526 ученика II–IV разреда 19 средњих школа у Београду, а показало је да је током школске 2019/2020. године у вршњачко насиље било укључено нешто више од једне трећине ученика. У погледу изложености вршњачком насиљу, београдске средње школе се налазе мало испод светског просека. Остале карактеристике се углавном не разликују од оних које су утврђене у претходним истраживањима, а главну специфичност представља чињеница да су старији ученици у већој мери били изложени вршњачком насиљу, док узрасне разлике у испољавању нису утврђене.

Кључне речи: вршњачко насиље, изложеност и испољавање вршњачког насиља, улоге ученика у вршњачком насиљу, вршњачко насиље у средњим школама

УВОД

Вршњачко насиље представља облик школског насиља који оставља широк спектар негативних последица, како на ученике који су му изложени, тако и на ученике који га испољавају. Вршњачко насиље негативно утиче на академска постигнућа ученика (Al-Raqad et al., 2017; Samara et al., 2021; Silva et al., 2020), код ученика проузрокује осећај да школа није безбедна (Bowser et al., 2018; Yang et al., 2021), као и нижи осећај припадности школи (Davis et al., 2019; Waasdorp et al., 2017), а повезано је и са интернализованим (Rigby, 2000; Serafini et al., 2023; Wolke & Lereya, 2015) и екстернализованим проблемима у понашању (Armitage, 2021; Arslan et al., 2021;

¹ adrijana.grmusa@ips.ac.rs

² Истраживање које је представљено у раду реализовано је за потребе израде докторске дисертације аутора.

Moore et al., 2017). Дугорочне негативне последице изложености вршњачком насиљу неретко доводе до искуства поновљене виктимизације касније током живота (Inchley et al., 2016). С друге стране, насилници из основне школе често настављају насилно да се понашају и у средњој школи (Farrington, 1993), а вршњачко насиље постаје значајан предиктор антисоцијалног и делинквентног понашања у одраслом добу (Farrington, 1993; Nansel et al., 2001; Rigby, 2007).

Иако се феномен вршњачког насиља систематски истражује дуже од четири деценије, још увек не постоји његова јединствена дефиниција. Међутим, на основу многобројних покушаја дефинисања могуће је издвојити три кључне одлике због којих се вршњачко насиље разликује од других облика школског насиља. Прва одлика је намера да се друга особа повреди или узнемири или да јој се нанесе штета (Olweus, 1993, p. 9; Pearce, 2002, p. 74; Thomas et al., 2017, p. 354), друга се односи на репетитивност, тј. понављање насилног понашања према истој особи (Hazler et al., 2001, p. 134; Nansel et al., 2001, p. 2095; Olweus, 1993, p. 9; Rigby, 2000, p. 57; Salmivalli, 2010, p. 112), док трећу чини неравнотежа моћи између особе која испољава насиље и особе која је изложена насиљу (Cornell & Bandypadhyay, 2010, p. 269; Hazler et al., 2001, p. 134; Olweus, 1993, p. 9; Pearce, 2002, p. 74; Rigby, 2000, p. 57; Salmivalli, 2010, p. 112). У нормативним оквирима образовно-васпитног система Србије није дефинисан појам вршњачког насиља, већ се користи општи појам *насиље* (LFES, 2017, Art. 111; Rulebook, 2019, 71).

Вршњачко насиље се јавља у различитим облицима. Најчешће примењена класификација, која се наводи и у домаћој нормативи, подразумева четири појавна облика вршњачког насиља, а то су: физичко, вербално, релационо и електронско. Физичко вршњачко насиље подразумева коришћење физичке силе за доношење физичког бола, ограничавање кретања, као и одузимање или оштећење имовине (Olweus, 1993, p. 9; Rigby, 2007, p. 20; Smith & Sharp, 1994, p. 1). У домаћој нормативи физичко насиље је свако понашање које може да доведе до стварног или потенцијалног телесног повређивања ученика (LFES, 2017, Art. 111/6/). Вербално вршњачко насиље подразумева насиље учињено коришћењем речи, што најчешће подразумева вређање (Olweus, 1993, p. 9), оговарање и ширење гласина (Smith & Sharp, 1994, p. 1), као и називање погрдним именима и претње физичким насиљем (Rigby, 2007, p. 21). У домаћој нормативи, за вербално насиље се користи термин психичко насиље и оно подразумева понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства ученика (LFES, 2017, Art. 111/7/). Релационо вршњачко насиље подразумева намерно искључивање из друштвених група (Olweus, 1993, p. 9; Smith & Sharp, 1994, p. 1), при чему је примарни циљ искључивања да се формира групни идентитет као снажан механизам контроле. У домаћој нормативи, за релационо насиље се користи термин социјално насиље, и оно подразумева искључивање ученика из групе вршњака и различитих облика активности школе (LFES, 2017, Art. 111/8/). Електронско вршњачко насиље се најчешће разматра као вербално или релационо насиље које се испољава коришћењем информационо-комуникационих технологија (ИКТ), што укључује разне видове комуникације путем друштвених мрежа, интернета и мобилних телефона (Lee, 2011, p. 1777; Kowalski & Limber, 2007, p. 22). Важно је истаћи да је електронско вршњачко насиље школско у оној мери у којој свој садржај црпи из интеракције која је успостављена у школи (Popadić, 2009,

str. 47). У домаћој нормативи, за електронско насиље се користи термин дигитално насиље, и оно подразумева злоупотребу ИКТ која за последицу може имати повреду друге личности и угрожавање достојанства, а остварује се различитим облицима дигиталне комуникације (LFES, 2017, Art. 111/10/). За сваки од појавних облика вршњачког насиља у литератури се може пронаћи мноштво појединачних облика, тј. насилних поступака, а у домаћој нормативи је наведена листа са таксативно наведеним појединачним облицима насиља (Rulebook, 2019, 71–72). Комбиновањем ове листе и три кључне одлике вршњачког насиља, које су уочене у вишедеценијској истраживачкој пракси, могуће је раздвојити случајеве вршњачког насиља од других облика насиља које је присутно у школама у оквиру образовно-васпитног система Србије.

У вршњачком насиљу постоје различите улоге ученика, а у најпознатијим класификацијама се користе два критеријума. Први се односи на то да ли је ученик укључен у вршњачко насиље или није. Према овом критеријуму, ученици могу да буду у улози насилника, жртве и насилника-жртве, или да буду неукључени (Espelage & Horne, 2008). Други критеријум узима у обзир само оне ученике који су укључени, при чему су улоге одређене према начину укључивања. У основи овог критеријума је сагледавање вршњачког насиља као групног феномена (Saarento & Salmivalli, 2015; Salmivalli et al., 1999, 2010) и став да је оно исход специфичности групних односа, а не трајних карактеристика личности (Naito & Gielen, 2005). Према овом критеријуму, постоји разлика између директно и индиректно укључених ученика. Директно укључени ученици могу бити у улози насилника, жртве или насилника-жртве (Glew et al., 2008; Ma et al., 2009; Olweus, 1993), док су индиректно укључени ученици у улози посматрача (Banyard, 2015; Meter & Card, 2015; Padgett & Notar, 2013; Saarento & Salmivalli, 2015; Salmivalli et al., 1999, 2010). У обе класификације, жртвом се сматра ученик који је изнова изложен вршњачком насиљу од стране појединца или групе, док су у улози насилника они ученици који испољавају вршњачко насиље (Olweus, 2003, p. 14). Насилници-жртве су ученици који су истовремено изложени насиљу и испољавају га (Padgett & Notar, 2013, p. 33), а постојање ове групе осликава испреплетаност улога насилника и жртава како у реалном, тако и у виртуелном простору (Patchin & Hinduja, 2012, p. 27). С друге стране, посматрачи су ученици који гледају и сведоче (Ybarra & Kimberly, 2004, p. 1310), или чују, тј. посредно сазнају о случају вршњачког насиља (Polanin, Espelage & Pigott, 2012, p. 49). Неукљученим ученицима се сматрају они ученици који не учествују у вршњачком насиљу (Espelage & Horne, 2008).

У досадашњем истраживању школског насиља и вршњачког насиља, као његовог облика, више пажње је посвећено основним школама него средњим, с тим што је та разлика израженија у Србији него у иностранству. Опредељење за истраживање вршњачког насиља у средњим школама засновано је на потреби да се те разлике смање и да се добије потпунија слика о овом феномену, с обзиром на то да ни школовање, као ни вршњачко насиље, не престају са завршетком основне школе. Напротив, у средњој школи вршњачко насиље добија нови садржај имајући у виду буран период адолесценције праћен интензивним физичким, емоционалним и интелектуалним променама личности, при чему доживљена искуства могу оставити последице које ће утицати на цео каснији живот (Robinson et al., 2011). Досадашња истраживања у Србији су се претежно бавила феноменом школског насиља генерално, при чему

нису разматрала разлике у томе да ли се насилно понашање десило једном или се понавља (Kostić, 2021; Mikanović & Maran, 2016; Popović Ćitić, 2009; Tomonjić et al., 2010). У појединим истраживањима је на основу изложених резултата аналитички могуће раздвојити случајеве вршњачког насиља од школског насиља (Popadić et al., 2014). Међутим, ретка су истраживања која за предмет имају само вршњачко насиље (Gojković & Vukičević, 2011).

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је утврђивање карактеристика вршњачког насиља у београдским средњим школама. У склопу тога истраживање је фокусирано на три аспекта овог феномена. Први аспект подразумева распрострањеност (изложеност и испољавање) вршњачког насиља и његову повезаност са полом и узрастом ученика, други обухвата дистрибуцију улога ученика у вршњачком насиљу према полу и узрасту, док се трећи односи на карактеристике насилника као што су: пол, узраст и бројност.

Имајући у виду три кључне одлике вршњачког насиља, као и његове појавне облике дефинисане у литератури и домаћој нормативи, у овом истраживању појам вршњачко насиље односио се на све случајеве када јачи ученик слабијем ученику намерно наноси физичке повреде или бол, угрожава физичко или ментално здравље, изазива осећање страха или понижености, или проузрокује губитак или оштећење личних ствари, а такве поступке понавља уживо или коришћењем средстава ИКТ.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Испитаници

У истраживању су испитани ученици из 19 средњих школа на подручју Београдског статистичког региона, и то у 13 школа из градских и шест школа из приградских општина, од чега седам гимназија и 12 стручних школа. Узорак је одређен методом вишетапног случајног узорка, а школе су стратификоване према типу општина и подручју рада. Испитано је укупно 1.526 ученика. Међутим, у коначни узорак нису ушли сви испитани ученици због непоузданости и некомплетног попуњавања анкетних упитника. Таквих упитника је било 20 (1,2%). Коначни узорак је обухватио укупно 1.506 ученика, од којих је 43,1% мушког и 53,8% женског пола. Посматрано према разредима, структура узорка ученика је следећа: ученици II разреда – 31,3%, III разреда – 31% и IV разреда – 37,7% (Grmuša, 2022, str. 78).

Метод за прикупљање података

За прикупљање података коришћен је метод анкете, а анкетирање ученика је реализовано током првог тромесечја школске 2020/2021. године, у условима примене посебних мера безбедности у школама услед епидемије ковид-19. Испитаници су давали одговоре у вези са својим искуствима која су имали током претходне, 2019/2020, школске године. Испитаници су попуњавали анонимни упитник током школског часа,

при чему је за попуњавање било предвиђено време од 30 минута, што је одговарало трајању једног школског часа у време реализације истраживања. У свим школама је избегнуто анкетирање током првог и последњег часа наставе.

Варијабле истраживања и истраживачки инструмент

Зависна варијабла у овом истраживању је распрострањеност вршњачког насиља, а дефинисана је као збир броја ученика који су били изложени вршњачком насиљу и броја ученика који су испољавали вршњачко насиље. За процену изложености и испољавања коришћен је критеријум који региструје виšekратно појављивање појединачног облика вршњачког насиља. За потребе истраживања креиран је анкетни упитник – Упитник за ученике средње школе о вршњачком насиљу (у даљем тексту: Упитник) који представља делимичну модификацију Олвеусовог упитника о вршњачком насиљу (Olweus Bully/Victim Questionnaire – OBVQ) (Solberg & Olweus, 2003). Прва модификација се састојала у прилагођавању броја и садржаја питања појединачним облицима вршњачког насиља који су наведени у домаћој нормативи. Друга модификација се односила на скале о процени учесталости вршњачког насиља. У OBVQ се процена учесталости даје на петостепеној скали са одговорима: 1) није се десило; 2) само једном или двапут; 3) два или три пута месечно; 4) отприлике једном недељно и 5) неколико пута недељно. У Упитнику се учесталост процењује на четворостепеној скали са одговорима: 1) никада; 2) једном или двапут; 3) више пута и 4) скоро свакодневно. Примењена скала је статистички адекватна јер јој је основна функција да мери непојављивање, једнократно појављивање и виšekратно појављивање вршњачког насиља. У оба инструмента једнократно појављивање не подразумева стриктно појављивање само једном, већ је дефинисано другом алтернативом одговора – једном или двапут. Трећа модификација се односила на временски оквир. Док OBVQ за временски оквир узима последњих неколико месеци (након летњег/зимског распуста), временски оквир Упитника је током претходне школске године. Упитник је обухватао 47 затворених питања разврстаних у следеће категорије: социодемографске карактеристике ученика (два питања); изложеност вршњачком насиљу (21 питање); испољавање вршњачког насиља (21 питање) и карактеристике насилника у погледу узраста, пола и бројности (три питања) (Grmuša, 2022, стр. 81–82).

Вредности на варијаблама, које су се односиле на изложеност и испољавање вршњачког насиља, утврђене су на основу одговора који су добијени четворостепеним скалама процене. На основу тих одговора дефинисане су дихотомне варијабле (*ga/ne*). У поступку анализе, одговори „никада“ и „једном или двапут“ кодирани су као *ne*, док су одговори „више пута“ и „скоро свакодневно“ кодирани као *ga* (Grmuša, 2022, стр. 89). Независне варијабле истраживања су биле пол и разред ученика.

Обрада података

У обради података коришћен је Хи квадрат тест (Chi Square test) за утврђивање статистичке значајности везе између пола и разреда ученика, са једне стране, и изложености вршњачком насиљу, испољавања вршњачког насиља и дистрибуције

улоге ученика, са друге. Ниво значајности Хи квадрат теста је одређен на нивоу вероватноће од 0,05. Обрада података је реализована применом софтверског пакета IBM SPSS Statistics 20.0.

РЕЗУЛТАТИ

У складу са постављеним циљевима, у наставку су изложени резултати истраживања који се односе на распрострањеност вршњачког насиља и везу са полом и узрастом ученика, дистрибуцију улога у вршњачком насиљу и везу са полом и узрастом ученика, као и карактеристике насилника у погледу пола, узраста и бројности.

Распрострањеност вршњачког насиља

У београдским средњим школама, током школске 2019/2020. године, вршњачком насиљу било је изложено 31,3% ученика, при чему је највише ученика било изложено вербалном вршњачком насиљу (18,8%), затим релационом (16,5%), док је најмање ученика било изложено физичком (13,3%) и електронском вршњачком насиљу (13,1%). С друге стране, вршњачко насиље је испољило 12,2% ученика, при чему је највише ученика испољило вербално вршњачко насиље (8,8%), затим физичко (6,9%) и електронско (4,1%), док је најмање ученика испољило релационо вршњачко насиље (2,3%).

У погледу везе између изложености вршњачком насиљу и пола ученика (Табела 1), статистички значајна веза је утврђена између изложености вршњачком насиљу, као и изложености релационом вршњачком насиљу и пола ученика. Девојчице су биле више изложене вршњачком насиљу него дечаци, а значајно више су биле изложене релационом вршњачком насиљу. С друге стране, није утврђена статистички значајна веза између изложености физичком, вербалном и електронском вршњачком насиљу и пола ученика. Када је реч о вези између изложености вршњачком насиљу и разреда ученика (Табела 2), статистички значајна веза је утврђена између изложености вршњачком насиљу и разреда ученика. Наиме, ученици III и IV разреда су више били изложени вршњачком насиљу него ученици II разреда, с тим да су ученици III и IV разреда били изложени готово подједнако. С друге стране, није утврђена статистички значајна веза између изложености појавним облицима вршњачког насиља и разреда ученика.

Што се тиче везе између испољавања вршњачког насиља и пола ученика (Табела 3), статистички значајна веза је утврђена између испољавања вршњачког насиља, као и испољавања физичког, вербалног и електронског вршњачког насиља и пола ученика. Дечаци су више испољавали вршњачко насиље него девојчице, готово двоструко више су испољавали физичко, а нешто више су испољавали вербално и електронско. С друге стране, није утврђена статистички значајна веза између испољавања релационог вршњачког насиља и пола ученика. Такође, није утврђена статистички значајна веза између разреда ученика и испољавања вршњачког насиља ($\chi^2=0,850$, $df=2$, $p=0,654$), као ни између разреда ученика и испољавања физичког ($\chi^2=1,933$, $df=2$, $p=0,380$), вербалног ($\chi^2=1,132$, $df=2$, $p=0,568$), релационог ($\chi^2=1,951$, $df=2$, $p=0,377$) и електронског вршњачког насиља ($\chi^2=0,710$, $df=2$, $p=0,701$).

Дистрибуција улога у вршњачком насиљу

У погледу дистрибуције улога у вршњачком насиљу (Табела 4), жртве су чиниле нешто више од једне петине укупног броја ученика и готово две трећине оних ученика који су били укључени у вршњачко насиље. Притом, жртава је било седам пута више него насилника. У улози насилника-жртве било је три пута више ученика него у улози насилника, а готово два и по пута мање него у улози жртве. У погледу дистрибуције улога према полу и разреду ученика (Табела 5) утврђена је статистички значајна веза између дистрибуције улога и пола ученика. Међу девојчицама је било готово двоструко више жртава, а међу дечацима значајно више насилника и нешто више насилника-жртава. С друге стране, није утврђена статистички значајна веза између улога у вршњачком насиљу и разреда ученика.

Карактеристике насилника

Када је реч о полу насилника (Табела 6), готово половина жртава је изјавила да су према њима насиље испољавали само дечаци, 37% да су насиље испољавале само девојчице, а 13,3% да су насиље испољавали и дечаци и девојчице. Статистички значајна веза је утврђена између пола насилника и пола жртава. Међу дечацима је било двоструко више жртава вршњачког насиља које су испољавали дечаци него насиља које су испољавале девојчице. Међу девојчицама је било знатно више жртава вршњачког насиља које су испољавале девојчице него насиља које су испољавали дечаци. Такође, међу девојчицама је било знатно више жртава вршњачког насиља које су заједно испољавали дечаци и девојчице него међу дечацима. С друге стране, није утврђена статистички значајна веза између пола насилника и разреда жртава.

У погледу разреда насилника (Табела 7), 81,7% жртава је изјавило да су насилници били из истог разреда, 19,1% да су насилници били из вишег разреда, а 6,8% да су насилници били из нижег разреда. Статистички значајна веза је утврђена између разреда насилника и пола жртава. Међу девојчицама је било више жртава вршњачког насиља које су испољавали насилници из истог разреда, док је међу дечацима било приближно двоструко више жртава вршњачког насиља које су испољавали насилници из вишег разреда, као и приближно троструко више жртава вршњачког насиља које су испољавали насилници из нижег разреда него међу девојчицама. С друге стране, није утврђена статистички значајна веза између разреда насилника и разреда жртава.

Што се тиче бројности насилника, 44,3% жртава је изјавило да је према њима насиље испољавао један насилник, 35,6% да је насиље испољавала група од два-три насилника, 10,8% да је насиље испољавала група од четири до девет насилника, а 9,3% да је насиље испољавала група са више од 10 насилника. Није утврђена статистички значајна веза између бројности насилника и пола ($\chi^2=3,417$, $df=3$, $p=0,332$) и узраста ($\chi^2=9,145$, $df=6$, $p=0,166$) жртава.

ДИСКУСИЈА

Ово истраживање указује на то да је вршњачко насиље озбиљан проблем у београдским средњим школама, с обзиром на то да је током школске 2019/2020. године у њега било укључено 34% ученика – 22% у улози жртве, 3% у улози насилника и 9% у улози насилника-жртве. Укупно узевши, вршњачком насиљу било је изложено 31% ученика, док је насиље испољавало 12% ученика.

Изложеност вршњачком насиљу у београдским средњим школама је нешто нижа од светског просека који износи 32%, а до ког се дошло у кроскултурном истраживању реализованом у 144 државе из свих региона света, на узорку ученика узраста 11–15 година (UNESCO, 2019). Посматрано по регионима, у Београду је изложеност значајно нижа него у подсахарској Африци (48,2%), Северној Африци (42,7%) и Блиском истоку (41,1%), нешто нижа него у Северној Америци (31,7%), нешто виша него у Јужној Америци (30,2%), а значајно виша него у Европи (25%), Карибима (25%) и Централној Америци (22,8%). Такође, утврђена изложеност је нижа у поређењу са светским просеком који износи 36%, а до ког се дошло на основу метаанализе 80 појединачних истраживања из различитих региона света, на узорку ученика узраста 12–18 година (Modecki et al., 2014). С друге стране, изложеност утврђена у овом истраживању је виша од просечне изложености у САД, која износи 20%, а до које се дошло истраживањем националног узорка адолесцената (Li et al., 2020; U.S. Department of Education [USDE], 2019). Такође, утврђена изложеност је виша од просечне изложености у Аустралији, која износи 25,13%, а до које се дошло на основу метаанализе 46 појединачних истраживања која су обухватила основне и средње школе (Jadamba et al., 2019).

Од раније је познато да је у основним школама у Србији (Popadić et al., 2014), вршњачком насиљу било изложено 24,9%, а испољило га је 10,7% ученика, што значи да је у београдским средњим школама било мање изложених ученика, али више оних који су испољавали насиље. Укупно узевши, распрострањеност вршњачког насиља, утврђена у овом истраживању, нешто је нижа него у основним школама у Србији генерално.

Када је реч о распрострањености појавних облика вршњачког насиља, резултати овог истраживања потврђују резултате претходних (Bradshaw et al., 2007; Gojković & Vukićević, 2011; Popadić et al., 2014; USDE, 2019; Williams & Guerra, 2007; Whitney & Smith, 1993), да вербално вршњачко насиље представља најраспрострањенији облик, како у погледу изложености, тако и у погледу испољавања.

У овом истраживању потврђени су резултати претходних (Craig et al., 2009; Cook et al., 2010; Gojković & Vukićević, 2011; Juan et al., 2018; Sideridis et al., 2023; Smith et al., 2019; Wolke et al., 2001) да су дечацки више склони испољавању вршњачког насиља него девојчице. С друге стране, у складу са претходним истраживањима (Li et al., 2020; Merrill & Hanson, 2016; Perlus et al., 2014; Pontes, et al., 2018; Seo et al., 2017; USDE, 2019), у овом истраживању је потврђено да су девојчице у већој мери биле изложене вршњачком насиљу у поређењу са дечацима. Значајне разлике међу половима утврђене су и у појавним облицима вршњачког насиља. Девојчице су у већој мери биле изложене релационом вршњачком насиљу, што је у складу са резултатима

претходних истраживања (Boel-Studt & Renner, 2013; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Popadić et al., 2014; USDE, 2019; Wolke et al., 2001). С друге стране, дечаци су у већој мери испољавали физичко вршњачко насиље, што је, такође, у складу са резултатима претходних истраживања (Boel-Studt & Renner, 2013; Gojković & Vukićević, 2011; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Popadić et al., 2014; Wolke et al., 2001). Разлике међу дечацима и девојчицама у учесталости појавних облика вршњачког насиља се у литератури најчешће тумаче различитом структуром пријатељских група, али и различитим агенсима социјализације којима су изложени (Hellström & Beckman, 2019; Popadić et al., 2014). Структура пријатељских група девојчица темељи се на мањој бројности чланова и на њиховим приснијим везама, док се пријатељске групе дечака заснивају на већој бројности чланова и успостављању лежернијих односа (Lagerspetz et al., 1988; Masscobу, 2003). Стога, испољавање индиректне тј. релационе агресије у пријатељским групама девојчица представља снажан вид повређивања (Underwood, Galen & Paquette, 2001).

У овом истраживању је утврђено да су ученици III и IV разреда у већој мери били изложени вршњачком насиљу него ученици II разреда, с тим да су ученици III и IV разреда били изложени готово подједнако. С друге стране, у истраживању се није могло утврдити да ли испољавање расте или опада са узрастом. Насупрот томе, резултати претходних истраживања конзистентно показују да изложеност вршњачком насиљу опада са узрастом (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Perlus et al., 2014; Popadić et al., 2014; Seo et al., 2017; USDE, 2019; Withney & Smith, 1993), док испољавање вршњачког насиља са узрастом расте (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Popadić et al., 2014). Сагласно претходном истраживању (Whitney & Smith, 1993), у београдским школама се вршњачко насиље углавном дешавало у оквиру истог разреда.

Када се размотре резултати у погледу пола, узраста и бројности насилника, може се констатовати да се насилна вршњачка интеракција у београдским средњим школама најчешће одвија у оквиру истог пола и разреда на појединачном нивоу или нивоу мале групе, као што показују и претходна истраживања (O'Brien, 2011; Whitney & Smith, 1993). Међутим, када су насилници из вишег или нижег разреда, дечаци су чешће у улози жртве.

ЗАКЉУЧАК

Сумирајући размотрене резултате, може се констатовати да овај рад пружа двоструки научни допринос истраживању феномена вршњачког насиља. С једне стране, допринос се односи на проверу да ли се, и у којој мери, постојећа сазнања и закључци у вези са вршњачким насиљем, који су засновани на резултатима истраживања реализованих у иностранству, могу применити и на средње школе у Београду. Са новим подацима, прикупљеним у емпиријском истраживању, овај рад омогућава увид у садашње стање и тенденције развоја феномена вршњачког насиља у средњим школама у Београду. Компарацијом резултата могуће је донети закључке о сличностима карактеристика феномена вршњачког насиља у школама у Србији и другим државама, али и њиховим специфичностима, што је од кључног значаја за креирање делотворних стратегија превенције и сузбијања (Grmuša, 2022, стр. 3). Ипак, резултате

компарације са другим истраживањима требало би узети са одређеном дозом опреза с обзиром на разлике које проистичу како из начина на који је вршњачко насиље концептуализовано, тако и из избора истраживачког инструмента (Collins & Harlacher, 2023; Huang & Cornel, 2015). И поред тога, компарација са резултатима претходних истраживања може бити корисна у контексту разматрања релативне распрострањености појавних облика вршњачког насиља, као и повезаности са полом и узрастом ученика. С друге стране, научни допринос се односи на утврђивање сличности и разлика у погледу карактеристика вршњачког насиља између основних и средњих школа у Србији. Имајући у виду да је из досадашњих истраживања могуће добити опсежније податке само о вршњачком насиљу у основним школама, неопходно је установити које су карактеристике овог феномена заједничке за основне и средње школе, а у којим су аспектима средње школе специфичне. Поред научног, овај рад пружа и друштвени допринос који се огледа у академском учешћу у постављању основе за шири друштвени одговор на проблем вршњачког насиља у Србији (Грмуша, 2022, стр. 4). Делотворне стратегије превенције и сузбијања морају бити засноване на утврђеном чињеничном стању, при чему би требало поћи од основних карактеристика попут изложености и испољавања вршњачког насиља и дистрибуције улога у њему.

Ограничење овог истраживања се тиче структуре узорка ученика јер нису обухваћени ученици I разреда. Њихова искуства у вези са вршњачким насиљем у дефинисаном временском оквиру истраживања односила би се на основну школу, а то је ван предмета овог истраживања. С обзиром на то да су временски оквир истраживања, као и реализација анкетања, били условљени специфичном ситуацијом повезаном са мерама услед пандемије „ковид-19“, искључивање ученика I разреда је било неопходно како би се добијени резултати односили само на средње школе. Имајући то у виду, с циљем добијања потпуније слике о карактеристикама вршњачког насиља у средњим школама, неопходна су даља истраживања која би укључила ученике свих разреда. Такође, даља истраживања су неопходна у погледу проширења узорка школа како би се установило да ли карактеристике утврђене у београдским средњим школама проистичу из специфичности конкретног узорка, или ипак представљају трајније обележје не само у Београду већ и на нивоу целе Србије. С тим у вези су неопходна истраживања која би обухватила средње школе и из других статистичких региона.

Adrijana T. Grmuša¹
Institute for Political Studies
Belgrade (Serbia)

CHARACTERISTICS OF BULLYING IN BELGRADE HIGH SCHOOLS²

(Translation *In Extenso*)

Abstract: The paper presents the results of the study on the prevalence of bullying and its relationship with student's sex and age, distribution of student roles, as well as characteristics of a bully such as sex, age and number. The survey data were obtained from 1,526 high school students in grades 2 through 4, from 19 Belgrade high schools. The findings of the study show that during the 2019/2020 school year slightly more than one third of students were involved in bullying. When it comes to bullying victimization, Belgrade high schools are slightly below the world average. Other characteristics generally do not differ from those found in previous research, and its main peculiarity is the fact that older students were more likely to experience bullying victimization, whereas no age-related differences were found when it comes to bullying perpetration.

Keywords: bullying, bullying victimization and bullying perpetration, roles of students in bullying, bullying in high schools

INTRODUCTION

Bullying is a form of school violence that can bring a wide range of adverse consequences that negatively affect both victims and bullies. Bullying negatively impacts academic achievement and success (Al-Raqad et al., 2017; Samara et al., 2021; Silva et al., 2020), it can make students feel unsafe at school (Bowser et al., 2018; Yang et al., 2021), cause a lower sense of school-belonging (Davis et al., 2019; Waasdorp et al., 2017), and is associated with internalizing (Rigby, 2000; Serafini et al., 2023; Wolke & Lereya, 2015) and externalizing behaviour problems (Armitage, 2021; Arslan et al., 2021; Moore et al., 2017). The long-term negative effects of bullying victimization often lead to revictimization experiences later in life (Inchley et al., 2016). On the other hand, bullies from elementary school often continue to be bullies

¹ adrijana.grmusa@ips.ac.rs

² The study presented in the paper was conducted for the purpose of the author's producing her PhD thesis.

in high school, too (Farrington, 1993), and bullying becomes a strong predictor of antisocial and delinquent behaviour in adulthood (Farrington, 1993; Nansel et al., 2001; Rigby, 2007).

Although systematic research on the phenomenon of bullying started more than forty years ago, there is still no universal definition of it. Nevertheless, based on numerous attempts to define it, it is possible to single out three key features that distinguish bullying from other forms of school violence. Its first feature is intent to hurt or disturb another person or to cause him or her harm (Olweus, 1993, p. 9; Pearce, 2002, p. 74; Thomas et al., 2017, p. 354), the second one refers to repetitiveness, i.e., repetition of violent behaviour towards the same person (Hazler et al., 2001, p. 134; Nansel et al., 2001, p. 2095; Olweus, 1993, p. 9; Rigby, 2000, p. 57; Salmivalli, 2010, p. 112), while the third one refers to power imbalance between the perpetrator and the victim (Cornell & Bandyopadhyay, 2010, p. 269; Hazler et al., 2001, p. 134; Olweus, 1993, p. 9; Pearce, 2002, p. 74; Rigby, 2000, p. 57; Salmivalli, 2010, p. 112). Given the fact that the concept of bullying is not defined within the normative frameworks of the Serbian education system, the more general term *violence* is used (LFES, 2017, Art. 111; Rulebook, 2019, 71).

Bullying comes in different forms. The most commonly applied classification, which is also recognized by the state laws and policies, includes four types of bullying, physical, verbal, relational and cyberbullying. Physical bullying involves the use of physical force to inflict physical harm, restrict movement, and take away or damage property (Olweus, 1993, p. 9; Rigby, 2007, p. 20; Smith & Sharp, 1994, p. 1). The state laws and policies define physical bullying as any behaviour that can lead to actual or potential physical injuries to students (LFES, 2017, Art. 111(6)). Verbal bullying implies verbal violence, which most often includes insults (Olweus, 1993, p. 9), gossiping and spreading rumours (Smith & Sharp, 1994, p. 1), as well as name calling and verbal threats of physical violence (Rigby, 2007, p. 21). The term “verbal bullying” is also referred to as psychological violence in the state laws and policies, whereas the latter implies behaviour that can negatively impact mental or emotional health in students and undermine their dignity on a short-term or long-term basis (LFES, 2017, Art. 111(7)). Relational bullying involves intentionally leaving someone out of social groups (Olweus, 1993, p. 9; Smith & Sharp, 1994, p. 1), whereby the primary goal of exclusion is to form a group identity as a powerful mechanism of control. The term relational violence is referred to as social violence in the state laws and policies, which implies being excluded from peer groups and various school activities (LFES, 2017, Art. 111(8)). Cyberbullying is most often considered as verbal or relational violence perpetrated with the use of information and communications technologies (ICT), to support various types of communication using social networks, the Internet and mobile phones (Lee, 2011, p. 1777; Kowalski & Limber, 2007, p. 22). It is important to point out that cyberbullying is school-based inasmuch it results from the interactions established at school (Popadić, 2009, p. 47). The state laws and policies refer to cyberbullying as digital violence, which implies the misuse of ICT that can result in personal injury and undermining someone’s dignity, and is carried out through various forms of digital communication (LFES, 2017, Art. 111(10)). For every type of bullying, one can find many individual forms in the literature, i.e., acts of violence, whereas the state laws and policies contain a list with specific forms of violence (Rulebook, 2019, 71–72). By combining the list and three key features of bullying that have been identified within a decades-long research practice, it is possible to distinguish cases of bullying from other forms of violence that occur in schools within the Serbian education system.

Students may play various roles in bullying, and in the most common classifications, two criteria are used. The first one refers to whether the student is involved in bullying or not. According to this criterion, students can play the role of bully, victim and bully-victim or to be uninvolved (Espelage & Horne, 2008). The other one takes into account only students that are involved in bullying, whereas their roles are determined in line with the manner in which they are involved. This criterion is based on the perception of bullying as a group phenomenon (Saarento & Salmivalli, 2015; Salmivalli et al., 1999, 2010) and the view that bullying results from the distinctiveness of group relations, rather than from permanent personality traits (Naito & Gielen, 2005). According to this criterion, there is a difference between directly and indirectly involved students. Directly involved students can play the role of a bully, victim or bully-victim (Glew et al., 2008; Ma et al., 2009; Olweus, 1993), while indirectly involved students play the role of a bystander (Banyard, 2015; Meter & Card, 2015; Padgett & Notar; Saarento & Salmivalli, 2015; Salmivalli et al., 1999, 2010). In both classifications, a student who is repeatedly subjected to bullying from an individual or a group is considered a victim, while those students who exhibit bullying behaviour play the role of bullies (Olweus, 2003, p. 14). Bully-victims are students who are both exposed to violence and exhibit bullying behaviour (Padgett & Notar, 2013, p. 33), and the very existence of this group illustrates how the roles of bullies and victims are actually intertwined in both reality and cyberspace (Patchin & Hinduja, 2012, p. 27). On the other hand, bystanders are students who see and witness bullying (Ybarra & Kimberly, 2004, p. 1310) or hear about it, that is, they do not witness bullying in person (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012, p. 49). Uninvolved students are students who do not take part in bullying (Espelage & Horne, 2008).

All previous research on school violence and bullying as its sub-form has mainly been focused on primary schools rather than high schools, whereby this difference is more pronounced in Serbia than abroad. The decision to research bullying in high schools is based on the need to reduce those differences and gain a more complete picture of this phenomenon, given that neither schooling nor bullying ends after the completion of primary school. On the contrary, in high school, bullying acquires some new content, bearing in mind the turbulent period of adolescence followed by intense physical, emotional and intellectual personality changes, when past experiences can leave consequences that can affect the entire later life (Robinson et al., 2011). Previous research in Serbia has mainly dealt with the phenomenon of school violence in general, without considering differences between cases when violent behaviour occurs once or repeatedly (Kostić, 2021; Mikanović & Maran, 2016; Popović Čitić, 2009; Tomonjić et al., 2010). Based on the presented findings, in some studies it is analytically possible to make the distinction between the cases of bullying and school violence (Popadić et al., 2014). However, there are few studies that focus solely on bullying (Gojković & Vukičević, 2011).

Study Aims

The study aims to determine characteristics of bullying in Belgrade high schools. To that end, the study is focused on three aspects of the phenomenon. The first one implies the prevalence (victimization and perpetration) of bullying and its association with student's

sex and age, the second one includes the bullying roles distribution by student's sex and age, while the third aspect refers to the characteristics of bullies such as sex, age and their number.

Bearing in mind three key features of bullying, as well as its forms defined in the literature and state laws and policies, in this study the term "bullying" refers to all cases when a stronger student intentionally inflicts physical injuries or pain on a weaker student, threatens his physical or mental health, causes a feeling of fear or humiliation or causes loss or damage to personal belongings, and repeats such actions in person or using ICT tools.

METHOD

Participants

The study was carried out in 19 high schools in the Belgrade Statistical Region, namely, 13 central city schools and 6 suburban schools, 7 of which were grammar schools and 12 vocational schools. The researchers employed the multistage random sampling method, whereas schools were stratified by the municipality type and the area of work. Data were obtained from 1,526 students in total. However, not all the surveyed students were included in the final sample due to unreliability and the fact that they provided incomplete and partial responses. There were 20 such questionnaires (1.2%). The final sample included a total of 1,506 students, 43.1% of whom were male and 53.8% female. In terms of grades, the structure of the student sample was as follows: second grade students – 31.3%, third grade students – 31% and fourth grade students – 37.7% (Grmuša, 2022, p. 78).

Procedure

The survey method was used to collect data, and the survey of students was carried out during the first quarter of the 2020/2021 school year, while anti-epidemic measures against the spread of COVID-19 were in place in schools. The respondents provided answers about their experiences from the previous 2019/2020 school year. They completed the questionnaire anonymously in class, with a time limit of 30 minutes, which corresponded to the duration of one school class at the time. In all schools, students were not surveyed during the first and last class.

Measures

The dependent variable in this study, the prevalence of bullying, was defined as the sum of students who experienced bullying victimization and students who engaged in bullying perpetration. The criterion employed for assessing bullying victimization and bullying perpetration registers an individual form of bullying that is repeated several times or almost daily. To that end, a special questionnaire was developed – Bullying Questionnaire for High School Students (Questionnaire), which is actually a revised version of the Olweus Bully/Victim Questionnaire – OBVQ (Solberg & Olweus, 2003). Its first modification implied adjusting the number and content of questions to bullying types included in the national regulations.

Its second modification referred to the scales for assessing the frequency of bullying. In the OBVQ, a five-point scale is used to assess the frequency with the following response options: 1) it did not happen; 2) only once or twice; 3) two or three times a month; 4) approximately once a week; and 5) several times a week. In the Questionnaire, a four-point scale is used to assess the frequency with the following response options: 1) never; 2) once or twice; 3) several times; and 4) almost daily. The applied scale is statistically adequate since its basic function is to measure non-appearance, one-time occurrence and multiple occurrences of bullying. In both instruments, one-time occurrence of violence does not mean strictly occurring only once, and is defined by another response option – once or twice. Its third modification referred to the time frame. While the OBVQ takes the last few months as the time frame (after the summer/winter break), the Questionnaire's time frame is during the previous school year. The Questionnaire included 47 close-ended questions classified into the following categories: socio-demographic characteristics of students (2 questions), bullying victimization (21 questions), bullying perpetration (21 questions) and characteristics of a bully in terms of age, sex and number (3 questions) (Grmuša, 2022, pp. 81 – 82).

The values of the variables on bullying victimization and perpetration were determined on the basis of four-point scale response options, which described the frequency of bullying victimization and perpetration. Based on the responses, dichotomous variables (*yes/no*) were defined. In the data analysis procedure, the responses “never” and “once or twice” were coded as *no*, while the responses “many times” and “almost daily” were coded as *yes*. The independent variables of the study were student's sex and grade (Grmuša, 2022, p. 89).

Analytic Techniques

The Chi-square test was used to determine if there was a statistically significant association 1) between bullying victimization in general, and its specific forms, and student's sex and grade; 2) between bullying perpetration in general, and its specific forms, and student's sex and grade; and 3) between student's bullying roles and student's sex and grade. When applying the Chi-square test, a significance level of 0.05 was used. The IBM SPSS Statistics 20.0 software package was used for the analysis of statistical data.

RESULTS

In line with the set study aims, below are the study results related to the prevalence of bullying and its association with student's sex and age, bullying roles distribution and its association with student's sex and age, as well as the characteristics of bullies by sex, age and number.

Prevalence of bullying

During the 2019/2020 school year, 31.3% of students from Belgrade high schools reported being exposed to bullying, of which the majority reported being exposed to verbal bullying (18.8%), followed by relational bullying (16.5%), whereas the fewest students

experienced physical bullying (13.3%) and cyberbullying (13.1%). On the other hand, 12.2% of students exhibited bullying behaviour, the majority of whom referred to verbal bullying (8.8%), followed by physical (6.9%) and cyberbullying (4.1%), while the smallest number of students exhibited relational bullying (2.3%).

The findings suggest that bullying victimization, as well as relational bullying victimization, is statistically significantly associated with sex ([Table 1](#)). Namely, girls were more exposed to bullying than boys, and they were significantly more exposed to relational bullying. On the other hand, no statistically significant association was found between physical, verbal and cyberbullying victimization and student's sex. The findings also suggest that bullying victimization is statistically significantly associated with grades ([Table 2](#)). Namely, 3rd and 4th grade students were more exposed to bullying than 2nd grade students, whereby 3rd and 4th grade students were almost equally exposed to bullying. On the other hand, no statistically significant association was found between any particular type of bullying and grades.

The findings also suggest that bullying perpetration, as well as physical, verbal and cyberbullying perpetration, is statistically significantly associated with sex ([Table 3](#)). Boys were more involved in bullying perpetration than girls, almost twice as much when it comes to physical bullying, and slightly more when it comes to verbal and cyberbullying. On the other hand, no statistically significant association was established between relational bullying perpetration and student's sex. What is more, no statistically significant association was found between grades and bullying perpetration ($\chi^2=0,850$, $df=2$, $p=0,654$), or between grades and physical ($\chi^2=1,933$, $df=2$, $p=0,380$), verbal ($\chi^2=1,132$, $df=2$, $p=0,568$), relational ($\chi^2=1,951$, $df=2$, $p=0,377$) and cyberbullying perpetration ($\chi^2=0,710$, $df=2$, $p=0,701$).

Bullying roles distribution

When it comes to bullying roles distribution ([Table 4](#)), victims accounted for a little more than one-fifth of the total number of students and almost two-thirds of the students involved in bullying. At the same time, there were seven times more victims than perpetrators. There were three times more students involved in bullying as bully-victims than bullies, and almost two and a half times fewer students involved in bullying as victims. As per bullying roles distribution by students' sex and grades ([Table 5](#)), the findings suggest that bullying roles distribution is statistically significantly associated with sex. There were almost twice as many victims among girls, whereas there were significantly more perpetrators among boys and slightly more bully-victims. On the other hand, no statistically significant association was found between bullying roles distribution and grades.

Characteristics of a bully

When it comes to the sex of the bully ([Table 6](#)), almost half of the victims reported that only boys exhibited violent behaviour, 37% reported that only girls exhibited violent behaviour, whereas 13.3% reported that both boys and girls exhibited violent behaviour. The findings suggest that the sex of the bully is statistically significantly associated with the sex of victims. Among boys, there two times more victims of bullying perpetrated by boys

than perpetrated by girls. Among girls, there were significantly more victims of bullying perpetrated by girls than by boys. In addition, among girls, there were significantly more victims of bullying perpetrated by both boys and girls than among boys. On the other hand, no statistically significant association was found between the sex of bullies and the grades of victims.

As far as the grade of the bully is concerned (Table 7), 81.7% of victims reported that bullies were from the same grade, 19.1% that bullies were from older grades, and 6.8% that bullies were from younger grades. The findings suggest that bully's grade is statistically significantly associated with the sex of victims. Among girls, there were more victims of bullying perpetrated by bullies from the same grade, while among boys there were approximately twice as many victims of bullying perpetrated by older bullies and approximately three times more victims of bullying perpetrated by younger bullies when compared with girls. On the other hand, no statistically significant association was found between the grade of bullies and the grade of victims.

When it comes to the number of bullies, 44.3% of victims reported being bullied by a single bully, 35.6% by a group of two to three bullies, 10.8% by a group of four to nine bullies, and 9.3% by a group of more than ten bullies. No statistically significant association was found between the number of bullies and victim's sex ($\chi^2=3.417$, $df=3$, $p=0.332$) and age ($\chi^2=9.145$, $df=6$, $p=0.166$).

DISCUSSION

This study suggests that bullying in Belgrade high schools is a serious problem, given that during the 2019/2020 school year 34% of students were involved in it – 22% in the role of a victim, 3% in the role of a bully and 9% in the role of a bully-victim. In total, 31% of students were exposed to bullying, whereas 12% of students exhibited violent behaviour.

Bullying victimization in Belgrade high schools is slightly below the global average of 32%, determined in a cross-cultural survey conducted in 144 countries in all regions of the world, on a sample of students aged 11–15 (UNESCO, 2019). Compared with other regions in the world, exposure to bullying in Belgrade is significantly lower than in Sub-Saharan Africa (48.2%), North Africa (42.7%) and the Middle East (41.1%), slightly lower than in North America (31.7%), slightly higher than in South America (30.2%), and significantly higher than in Europe (25%), the Caribbean (25%) and Central America (22.8%). In addition, the determined victimization is lower compared to the world average of 36%, which was determined through a meta-analysis of 80 individual studies from different regions of the world, on a sample of students aged 12–18 (Modecki et al., 2014). On the other hand, bullying victimization found in this study is higher than the average US bullying victimization (20%), for which the data were obtained from a national sample of adolescents (Li et al., 2020; U.S. Department of Education [USDE], 2019). In addition, the determined victimization is higher than the average bullying victimization in Australia (25.13%), for which the data were obtained from a meta-analysis of 46 individual studies that included both primary schools and high schools (Jadambaa et al., 2019).

It is already known that in elementary schools in Serbia (Popadić et al., 2014) 24.9% of students experienced bullying victimization, whereas 10.7% exhibited bullying behaviour,

which means that in Belgrade high schools there were fewer students exposed to bullying, but more of those who exhibited bullying behaviour. In total, the prevalence of bullying determined in this study is somewhat lower than in Serbian primary schools in general.

When it comes to the prevalence of bullying by type, the findings of this study confirm previous research findings (Bradshaw et al., 2007; Gojković & Vukićević, 2011; Popadić et al., 2014; USDE, 2019; Williams & Guerra, 2007; Whitney & Smith, 1993) that verbal bullying is the most common type of bullying, both in terms of victimization and perpetration.

This study confirms previous findings (Craig et al., 2009; Cook et al., 2010; Gojković & Vukićević, 2011; Juan et al., 2018; Sideridis et al., 2023; Smith et al., 2019; Wolke et al., 2001) that boys are more likely to bully others than girls. On the other hand, and in line with previous studies (Li et al., 2020; Merrill & Hanson, 2016; Perlus et al., 2014; Pontes, et al., 2018; Seo et al., 2017; USDE, 2019), the findings of this study confirm that girls were exposed to bullying to a greater extent than boys. There are some significant sex differences in reference to the types of bullying. Girls were more exposed to relational bullying, which is in line with the findings of previous studies (Boel-Studt & Renner, 2013; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Popadić et al., 2014; USDE, 2019; Wolke et al., 2001). On the other hand, boys were more likely to engage in physical bullying behaviour, which is also in line with the findings of previous studies (Boel-Studt & Renner, 2013; Gojković & Vukićević, 2011; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Popadić et al., 2014; Wolke et al., 2001). Sex differences in reference to the frequency of different types of bullying are most often explained in the literature by the different structure of friendship groups and agents of socialization to which they are exposed (Hellström & Beckman, 2019; Popadić et al., 2014). Girls seem to engage in fewer and closer friendships while boys report friendships that are more casual and greater in number (Lagerspetz et al., 1988; Maccoby, 2003). As a result of this structure, girls may choose indirect (relational) aggression as it targets these relations and are seen as particularly hurtful (Underwood, Galen & Paquette, 2001).

The findings of this study suggest that 3rd and 4th grade students were more likely to be exposed to bullying than 2nd grade students, whereas 3rd and 4th grade students were almost equally exposed to bullying. On the other hand, data from the study do not reveal whether bullying perpetration tends to increase or decrease with age. Contrary to that, the findings of previous studies consistently show that bullying victimization tends to decrease with age (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Perlus et al., 2014; Popadić et al., 2014; Seo et al., 2017; USDE, 2019; Withney & Smith, 1993), whereas bullying perpetration tends to increase with age (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Popadić et al., 2014). In line with the previous study (Whitney & Smith, 1993), bullying usually occurred within the same grade in Belgrade schools.

When one analyses the findings of the study in terms of sex, age and number of bullies, it can be concluded that bullying behaviours in Belgrade high schools most often take place within the same sex and grade and are exhibited by an individual or a smaller group, as shown by previous studies (O'Brien, 2011; Whitney & Smith, 1993). Nevertheless, when bullies come from either older or younger grades, boys are more likely to be in the role of victims.

CONCLUSION

Based on the presented findings, it can be concluded that paper's scientific contributions to the research of the phenomenon of bullying are twofold. On the one hand, based on the study's findings, one can determine whether and to what extent the existing knowledge and conclusions on bullying, resulting from research conducted abroad, can be applied to Belgrade high schools. Providing new data collected during empirical research, this paper provides an insight into the current state and trends in the development of the phenomenon of bullying in Belgrade high schools. By comparing the findings, it is possible to draw conclusions on the similarities in the characteristics of the phenomenon of bullying in Serbian schools and in other countries, as well as on their peculiarities, which is of key importance for the development of effective bullying prevention and intervention strategies (Grmuša, 2022, p. 3). Nevertheless, a certain amount of caution is advisable when comparing own findings with other studies, given the fact that identified differences arise both from the manner in which bullying is conceptualized and from the selection of research instrument (Collins & Harlacher, 2023; Huang & Cornel, 2015). That said, the mentioned comparison can be useful in the context of the analysis of the relative prevalence of bullying types and their association with students' sex and age. On the other hand, the identification of similarities and differences of bullying features in Serbian primary schools and high schools is also incorporated in its scientific contribution. Given that previous studies provide more extensive data solely on bullying in primary schools, it is necessary to determine common characteristics of the phenomenon in primary schools and high schools, as well as their distinctive features. In addition to its scientific contribution, this paper also provides a social contribution, which is reflected in the academic participation in setting the basis for a broader social response to the problem of bullying in Serbia (Grmuša, 2022, p. 4). Effective prevention and intervention strategies need to be based on the current factual situation, whereby one should start from some basic characteristics such as bullying victimization and perpetration and bullying roles distribution.

The study's limitations lie in the structure of the student sample, since it did not include 1st graders. Their experiences related to bullying in the defined time frame of the study would refer to elementary school, and that is outside the scope of this study. Given that the time frame of the study, as well as the conduction of the survey, were conditioned by the specific situation related to the introduction of anti-COVID-19 measures, the exclusion of 1st graders was necessary so that the obtained results would apply only to high schools. Keeping that in mind, to obtain a more complete picture of the characteristics of bullying in high schools, further research that would include students from all grades needs to be carried out. In addition, further research is necessary in terms of expanding the sample of schools in order to establish whether the characteristics applying to Belgrade high schools result from the distinctiveness of the sample, or they represent a more permanent feature that can apply to the entire territory of Serbia, and not only to Belgrade. To that end, further research that would include high schools from other statistical regions is necessary as well.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Abd Razak, M. A., Ahmad, N. A., Abd Aziz, F. A., Jamaluddin, R., Sidik, S. M., Awaluddin, S. M., Ibrahim, N., Tan, L., Sooryanarayana, R. (2019). Being bullied is associated with depression among Malaysian adolescents: Findings from a cross-sectional study in Malaysia. *Asia-Pacific Journal of Public Health* 38 (8), 30–37. doi:[10.1177/1010539519867796](https://doi.org/10.1177/1010539519867796)
- Al-Raqqaq, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., Aranki, R. M. E. (2017). The impact of school bullying on students' academic achievement from teachers' point of view. *International Education Studies* 10 (6), 44–50.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open* 5 (1), e000939. doi:[10.1136/bmjpo-2020-000939](https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939)
- Arslan, G., Allen, K. A., Tanhan, A. (2021). School bullying, mental health, and wellbeing in adolescents: Mediating impact of positive psychological orientations. *Child Indicators Research* 14 (3), 1007–1026. doi:[10.1007/s12187-020-09780-2](https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-2)
- Banyard, V. L. (2015). *Toward the next generation of bystander prevention of sexual and relationship violence: Action coils to engage communities*. New York: Springer.
- Boel-Studt, S., Renner, L. M. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect* 37 (12), 1163–1174. doi: [10.1016/j.chiabu.2013.07.010](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.010).
- Bowser, J., Larson, J. D., Bellmore, A., Olson, C., Resnik, F. (2018). Bullying victimization type and feeling unsafe in middle school. *The Journal of School Nursing* 34 (4), 256–262. doi:[10.1177/1059840518760983](https://doi.org/10.1177/1059840518760983)
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review* 36 (3), 361–382. doi: [10.1080/02796015.2007.12087929](https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929)
- Chadwick, S. (2014). *Impacts of Cyberbullying Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer.
- Collins, A., Harlacher, J. (2023). *Effective Bullying Prevention: A Comprehensive Schoolwide Approach*. New York: The Guilford Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly* 25 (2), 65–83. doi:[10.1037/a0020149](https://doi.org/10.1037/a0020149)
- Cornell, D. G., Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. In: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (eds.). *Handbook of bullying schools: An international perspective*, 265–276. New York: Routledge.
- Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health* 54 (2), 216–224. doi:[10.1007/s00038-009-5413-9](https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9).
- Davis, J., Merrin, G., Ingram, K., Espelage, D., Valido, A., El Sheikh, A. (2019). Examining pathways between bully victimization, depression, & school belonging among early adolescents. *Journal of Child and Family Studies* 28 (9), 2365–2378. doi:[10.1007/s10826-019-01340-9](https://doi.org/10.1007/s10826-019-01340-9)

- Espelage, D. L., Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. In: S. Brown & R. Lent (eds.). *Handbook of Counseling Psychology*, 588–606. Hoboken, NJ: Wiley.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In: M. Tonny & N. Morris (eds.). *Crime and justice*, 381–458. Chicago: University of Chicago Press.
- Glew, M. G., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, P. F. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152 (1), 123–128. doi:[10.1001/archpedi.159.11.1026](https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026)
- Gojković, V., Vukičević, L. (2011). Bullying – bullying among high school students. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, vol. XXX (1–2), 199–218. [In Serbian]
- Grmuša, A. (2022). *Bullying as security risk in secondary schools* (doctoral dissertation). Fakultet bezbednosti, Beograd. Available at: https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-attribute=sr_RS. [In Serbian]
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research* 43 (2), 133–146. doi: [10.1080/00131880110051137](https://doi.org/10.1080/00131880110051137)
- Hellström, L., Beckman, L. (2019). Adolescents' perception of sex differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology* 61 (1), 90–96. doi:[10.1111/sjop.12523](https://doi.org/10.1111/sjop.12523)
- Huang, F. L., Cornell, D. G. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment* 27 (4), 1484–1493. doi:[10.1037/pas0000149](https://doi.org/10.1037/pas0000149)
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M. (2016). *Growing up unequal: sex and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jadambaa, A., Thomas, H., Scott, J., Graves, N., Brain, D., Pacella, R. (2019). Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: A systematic review and meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 53 (9), 878–888. doi:[10.1177/0004867419846393](https://doi.org/10.1177/0004867419846393)
- Juan, A., Zuze, L., Hannan, S., Govender, A., Reddy, V. (2018). Bullies, victims, and bully-victims in South African schools: examining risk factors. *South African Journal of Education* 38, 1–10. doi: [10.15700/saje.v38ns1a1585](https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1585).
- Kostić, J. (2021). Students' attitudes towards verbal peer bullying in the digital environment. *Sociološki pregled*, vol. LVI (4), 1696–1718. doi: [10.5937/socpreg55-34445](https://doi.org/10.5937/socpreg55-34445)
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health* 41 (6), 22–30. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.017](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017).
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Sex differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 14 (6), 403–414. doi: [10.1002/1098-2337\(1988\)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D).
- Law on the Fundamentals of the Education System [LFES], Official Gazette of the Republic of Serbia, no. 88/2017-3, 27/2018-3, 27/2018-22, 10/2019-5, 6/2020-20, 129/2021-9. Available at: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgr/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>. [In Serbian]
- 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. doi:[10.1177/0886260510370591](https://doi.org/10.1177/0886260510370591).

- Li, R., Lian, Q., Su, Q., Li, L., Xie, M., Hu, J. (2020). Trends and sex disparities in school bullying victimization among U. S. youth, 2011–2019. *BMC Public Health* 20 (1), 1583. doi:[10.1186/s12889-020-09677-3](https://doi.org/10.1186/s12889-020-09677-3).
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, V. J., Lerner, M. R. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30 (5), 628–644. doi: [10.1177/0272431609332667](https://doi.org/10.1177/0272431609332667).
- Maccoby, E. E. (2003). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap.
- Merrill, R. M., Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health* 16:145. doi:[10.1186/s12889-016-2833-3](https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3).
- Meter, D. J., Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review* 38, 222–240. doi:[10.1016/j.dr.2015.08.001](https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.08.001).
- Mikanović, B., Maran, M. (2016). Informal violence in secondary schools. *Sinteze* vol. V (9), 65–81. doi:[10.5937/sinteze0-11167](https://doi.org/10.5937/sinteze0-11167). [In Serbian]
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health* 55 (5), 602–611. doi: [10.1016/j.jadohealth.2014.06.007](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007).
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry* 7 (1), 60–76. doi:[/10.5498/wjp.v7.i1.60](https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60).
- Naito, T., Gielen, U. P. (2005). Bullying and Ijime in Japanese Schools. In: F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner & E. Midlarsky (eds.). *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives* (169–190). New York: Springer.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons–Morton, S., Scheidt, S. (2001). Bully behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association* 285 (16), 2094–2100. doi: [10.1001/jama.285.16.2094](https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094).
- O'Brien, C. (2011). Young people's comparisons of cross-sex and same-sex bullying in British secondary schools. *Educational Research* 53 (3), 257–301. doi:[10.1080/00131881.2011.5986](https://doi.org/10.1080/00131881.2011.5986).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership* 60 (6), 12–17.
- Padgett, S., Notar, C. E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research* 1 (2), 33–41. doi: [10.13189/ujer.2013.010201](https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201).
- Patchin, J., Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and Synthesis of the Research. In: J. Patchin & S. Hinduja (eds.). *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*, 13–36. New York: Routledge.
- Pearce, J. (2002). What can be done about the bully? In: M. Elliott (ed.). *Bullying – A practical guide to coping for schools*, 74–91. London: Person education.
- Peltzer, K., Pengpid, S. (2015). Health risk behaviour among in-school adolescents in the Philippines: Trends between 2003, 2007 and 2011, a cross-sectional study. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health* 13 (1), 73. doi:[10.3390/ijerph13010073](https://doi.org/10.3390/ijerph13010073).
- Pengpid, S., Peltzer, K. (2013). Bullying and its associated factors among school-aged adolescents in Thailand. *Scientific World Journal* 2013 (1), 254083. doi:[10.1155/2013/254083](https://doi.org/10.1155/2013/254083).
- Perlus, J. G., Brooks-Russell, A., Wang, J., Iannotti, R. J. (2014). Trends in bullying, physical fighting, and weapon carrying among 6th- through 10th-grade students from 1998 to 2010: Findings from a national study. *American Journal of Public Health* 104 (6), 1100–1106. doi:[10.2105/AJPH.2013.301761](https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301761).
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review* 41 (1), 47–65. doi: [10.1080/02796015.2012.12087375](https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375).
- Pontes, N. M., Pontes, M. (2021). Additive interactions between school bullying victimization and sex on weapon carrying among US high school students: Youth Risk Behavior Survey 2009 to 2015. *Journal of Interpersonal Violence* 36 (19–20), NP10886-NP10907. doi: [10.1177/0886260519877945](https://doi.org/10.1177/0886260519877945).
- Popadić, D., Plut, D., Pavlović, Z. (2014). *Violence in Schools in Serbia: Analysis of the Situation from 2006 to 2013*. Beograd: Institut za psihologiju. [In Serbian]
- Popović Čitić, B. (2009). Violent behavior of students in Belgrade schools. *Beogradska defektološka škola* 2, 121–139. [In Serbian]
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence* 23 (1), 57–68. doi:[10.1006/jado.1999.0289](https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289)
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it?*. Camberwell Victoria, Australia: ACER Press.
- Robinson, E., Power, L., Allan, D. (2011). What works with adolescents? Family connections and involvement in interventions for adolescent problem behaviours. *Family Matters* 88, 57–64.
- Rulebook on the Protocol of Responding to Violence, Abuse and Neglect [Rulebook, 2019], Official Gazette of the Republic of Serbia, no. 49, 69–73. [In Serbian]
- Saarento, S., Salmivalli, C. (2015). The role of the classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives* 9 (4), 201–205. doi:[10.1111/cdep.12140](https://doi.org/10.1111/cdep.12140).
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22 (4), 453–459. doi:[10.1006/jado.1999.0239](https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239).
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15 (2), 112–120. doi: [10.1016/j.avb.2009.08.007](https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007).
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., Khattab N. (2021). How Can Bullying Victimization Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (5), 2209. doi:[10.3390/ijerph18052209](https://doi.org/10.3390/ijerph18052209).
- Seo, H., Jung, Y., Kim, M., Bahk, W. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 13, 2429–2435, doi:[10.2147/NDT.S140535](https://doi.org/10.2147/NDT.S140535).
- Serafini, G., Aguglia, A., Amerio, A., Canepa, G., Adavastro, G., Conigliaro, C., Amore, M. (2023). The relationship between bullying victimization and perpetration and

- non-suicidal self-injury: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development* 54 (1), 154–175. doi:[10.1007/s10578-021-01231-5](https://doi.org/10.1007/s10578-021-01231-5).
- Sideridis, G., Alghamdi, M. (2023). Profiling Experiences of Bullying in the Elementary School: The Role of Sex. *Children* 2023 10 (4), 610. doi:[10.3390/children10040610](https://doi.org/10.3390/children10040610).
- Silva, G. R. R., Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de pediatria* 96 (6), 693–701. doi: [10.1016/j.jpmed.2019.09.005](https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2019.09.005).
- Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., López-Castro, L., Görzig, A. (2019). Consistency of sex differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior* 45, 33–40. doi: [10.1016/j.avb.2018.04.006](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006).
- Thomas, H. J., Connor, J. P., Baguley, C. M., Scott, J. G. (2017). Two Sides to the Story: Adolescent and Parent Views on Harmful Intention in Defining School Bullying. *Aggressive Behavior* 43 (4), 352–363. doi: [10.1002/ab.21694](https://doi.org/10.1002/ab.21694).
- Tomonjić, G., Blagojević Radovanović, R., Pavlović, J. (2010). How much violence is present in school. *Pedagoška stvarnost*, vol. LVI 56 (1–2), 46–58. [In Serbian]
- U.S. Department of Education [USDE]. (2019). *Student Reports of Bullying: Results from the 2017 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey*. National Center for Education Statistics. Available at: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019054>.
- Underwood, M., Galen, B., Paquette, J. (2001). Top ten challenges for understanding sex and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development* 10 (2), 248–266. doi:[10.1111/1467-9507.00162](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Available at: <https://www.unicef.org/documents/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying>.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotsk, B., Bradshaw, C. P. (2017). Ten-year trends in bullying and related attitudes among 4th- to 12th-graders. *Pediatrics* 139 (6), 1–8. doi:[10.1542/peds.2016-2615](https://doi.org/10.1542/peds.2016-2615).
- Whitney, I., Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Education Research* 35 (1), 3–25. doi: [10.1080/0013188930350101](https://doi.org/10.1080/0013188930350101).
- Williams, K. R., Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health* 41, 14–21. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.018](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018)
- Wolke, D., Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood* 100 (9), 879–885. doi:[10.1136/archdischild-2014-306667](https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667)
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schultz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology* 92 (4), 673–696. doi: [10.1348/000712601162419](https://doi.org/10.1348/000712601162419)
- Yang, C., Lin, X., Stomski, M. (2021). Unequally safe: Association between bullying and perceived school safety and the moderating effects of race/ethnicity, sex, and grade level. *School Psychology Review* 50 (2–3), 274–287. doi:[10.1080/2372966X.2020.1860427](https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1860427)
- Ybarra, M. L., Kimberly, M. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (7), 1308–1316. doi: [10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x).

APPENDIX / ПРИЛОГ

Табела 1. Изложеност вршњачком насиљу према полу ученика
/ Table 1. Bullying victimization by students' sex

		Пол/Sex				Chi квадрат тест / Chi-square test (df=1)
		мушки/ male		женски/ female		
		N	%	N	%	
Изложеност вршњачком насиљу / Bullying victimization	да/yes	182	28,2%	269	33,3%	$\chi^2=4,396$ $p=0,036$
	не/no	464	71,8%	539	66,7%	
Изложеност физичком вршњачком насиљу / Physical bullying victimization	да/yes	89	13,8%	98	12,1%	$\chi^2=0,870$ $p=0,351$
	не/no	557	86,2%	710	87,9%	
Изложеност вербалном вршњачком насиљу / Verbal bullying victimization	да/yes	125	19,3%	146	18,1%	$\chi^2=0,388$ $p=0,533$
	не/no	521	80,7%	662	81,9%	
Изложеност релационом вршњачком насиљу / Relational bullying victimization	да/yes	81	12,5%	158	19,6%	$\chi^2=12,864$ $p<0,001$
	не/no	565	87,5%	650	80,4%	
Изложеност електронском вршњачком насиљу / Cyberbullying victimization	да/yes	80	12,4%	106	13,1%	$\chi^2=0,174$ $p=0,677$
	не/no	566	87,6%	702	86,9%	

Лејенда: N – број испитаника; df – број степени слободe; p – значајност / Key: N – number of respondents; df – degrees of freedom; p – significance

Табела 2. Изложеност вршњачком насиљу према разреду ученика
/ Table 2. Bullying victimization by students' grade

		Разред/Grade						Chi квадрат тест / Chi-square test (df=2)
		II		III		IV		
		N	%	N	%	N	%	
Изложеност вршњачком насиљу / Bullying victimization	да/yes	126	26,9%	157	33,7%	186	33,0%	$\chi^2=6,147$ $p=0,046$
	не/no	342	73,1%	309	66,3%	378	67,0%	
Изложеност физичком вршњачком насиљу / Physical bullying victimization	да/yes	59	12,6%	73	15,7%	67	11,9%	$\chi^2=3,446$ $p=0,179$
	не/no	409	87,4%	393	84,3%	497	88,1%	
Изложеност вербалном вршњачком насиљу / Verbal bullying victimization	да/yes	77	16,5%	101	21,7%	104	18,4%	$\chi^2=4,253$ $p=0,119$
	не/no	391	83,5%	365	78,3%	460	81,6%	
Изложеност релационом вршњачком насиљу / Relational bullying victimization	да/yes	72	15,4%	68	14,6%	107	19,0%	$\chi^2=4,157$ $p=0,125$
	не/no	396	84,6%	398	85,4%	457	81,0%	
Изложеност електронском вршњачком насиљу / Cyberbullying victimization	да/yes	60	12,8%	63	13,5%	73	12,9%	$\chi^2=0,116$ $p=0,944$
	не/no	408	87,2%	403	86,5%	491	87,1%	

Лејенда: N – број испитаника; df – број степени слободe; p – значајност / Key: N – number of respondents; df – degrees of freedom; p – significance

Табела 3. Испољавање вршњачкој насиља према полу ученика
/ Table. 3 *Bullying perpetration by students' sex*

		Пол/Sex				Хи квадрат тест / Chi-square test (df=1)
		мушки/ male		женски/ female		
		N	%	N	%	
Испољавање вршњачког насиља / Bullying perpetration	да/yes	94	14,6%	81	10,0%	$\chi^2=7,052$ p= 0,008
	не/no	551	85,4%	728	90,0%	
Испољавање физичког вршњачког насиља / Physical bullying perpetration	да/yes	58	9,0%	37	4,6%	$\chi^2=11,474$ p= 0,001
	не/no	587	91,0%	772	95,4%	
Испољавање вербалног вршњачког насиља / Verbal bullying perpetration	да/yes	69	10,7%	58	7,2%	$\chi^2=5,604$ p= 0,018
	не/no	576	89,3%	751	92,8%	
Испољавање релационог вршњачког насиља / Relational bullying perpetration	да/yes	16	2,5%	15	1,9%	$\chi^2=0,675$ p=0,411
	не/no	629	97,5%	794	98,1%	
Испољавање електронског вршњачког насиља / Cyberbullying perpetration	да/yes	34	5,3%	23	2,8%	$\chi^2=5,618$ p= 0,018
	не/no	611	94,7%	786	97,2%	

Лејенда: N – број испитиваника; df – број слободне степене; p – значајност / Key: N – number of respondents; df – degrees of freedom; p – significance

Табела 4. Дистрибуција улога у вршњачком насиљу
/ Table 4. *Bullying roles distribution*

	N	% одговора свих ученика / % responses of all students	% одговора ученика укључених у вршњачко насиље / % responses of students involved in bullying
Жртва/Victim	325	21,8%	64%
Насилник/Bully	44	3,0%	8,6%
Насилник-жртва/ Bully-victim	139	9,3%	27,4%
Неукључени/ Uninvolved in bullying	981	65,9%	/
Сви укључени ученици/ Students involved in bullying	508	/	100%
Сви/All students	1489	100%	
Нема података/No data	17		
Укупно/Total	1506		

Лејенда: N – број испитиваника / Key: N – number of respondents

Табела 5. Дистрибуција улога у вршњачком насиљу према полу и разреду ученика / Table 5. Bullying roles distribution by students' sex and grades

		Улога/Role								Chi квадрат тест / Chi-square test
		Неуључени/Uninvolved		Жртва/Victim		Насилник/Bully		Насилник-жртва / Bully-victim		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Пол/ Sex	мушки/male	438	45,7%	110	34,9%	25	59,5%	69	51,9%	$\chi^2=19,004$, df=3, p< 0,001
	женски/female	521	54,3%	205	65,1%	17	40,5%	64	48,1%	
Разред/ Grade	II	325	33,1%	82	25,2%	15	34,1%	41	29,5%	$\chi^2=8,326$, df=6, p=0,215
	III	294	30,0%	107	32,9%	14	31,8%	48	34,5%	
	IV	362	36,9%	136	41,8%	15	34,1%	50	36,0%	

Лејенда: N – број испитаника; p – значајности / Key: N – number of respondents; p – significance

Табела 6. Пол насилника према полу жртвава / Table 6. Sex of the bully by victims' sex

Пол насилника / Sex of the bully	Пол жртвава / Sex of the victims				Chi квадрат тест / Chi-square test
	Мушки/Male		Женски/Female		
	N	%	N	%	
Женски/Female	37	29,4%	75	44,4%	$\chi^2=15,007$, df=2, p= 0,001
Мушки/Male	77	61,1%	65	38,5%	
Женски и мушки / Female and male	12	9,5%	29	17,2%	

Лејенда: N – број испитаника; df – број слободних степенова; p – значајности / Key: N – number of respondents; df – degrees of freedom; p – significance

Табела 7. Разред насилника према полу жртвава / Table 7. Grade of the bully by victims' sex

		Пол/Sex				Chi квадрат тест / Chi-square test
		Мушки/Male		Женски/Female		
		N	%	N	%	
Из мог разреда / In my class	Да/Yes	78	74,3%	140	87,5%	$\chi^2=7,587$, df=1, p= 0,006
	Не/No	27	25,7%	20	12,5%	
Из вишег разреда / In a higher grade	Да/Yes	26	24,8%	24	15,0%	$\chi^2=3,947$, df=1, p= 0,047
	Не/No	79	75,2%	136	85,0%	
Из нижег разреда / In a lower grade	Да/Yes	11	10,5%	6	3,8%	$\chi^2=4,777$, df=1, p= 0,029
	Не/No	94	89,5%	154	96,3%	
Нико се није насилно понашао према мени / I haven't been bullied at school	Да /Yes	531	83,5%	646	80,1%	$\chi^2=2,646$, df=1, p=0,104
	Не/No	105	16,5%	160	19,9%	

Лејенда: N – број испитаника; df – број слободних степенова; p – значајности / Key: N – number of respondents; df – degrees of freedom; p – significance