



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 58 • Број 1 • Јун 2026 • 59–78
УДК: 316.624-057.874:004.738.5(497.11)
Примљено 19.3.2026; прихваћено 30.4.2026.

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
DOI: 10.2298/ZIPI2601059S
Оригинални научни рад

ПРЕВЕНЦИЈА ДИГИТАЛНОГ НАСИЉА У ШКОЛИ – ПЕРСПЕКТИВА УЧЕНИКА*

Зорица Шаљић** • ORCID: 0000-0002-7139-4479

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд, Србија

Мирјана Сенић Ружић • ORCID: 0000-0001-8660-6131

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд, Србија

АПСТРАКТ

Дигитално насиље постаје све чешћи и озбиљнији проблем међу ученицима, што указује на важност његове превенције. Како се школски контекст препознаје као значајан и погодан простор за превентивно деловање, истраживање перспективе ученика о проблему дигиталног насиља може значајно допринети сагледавању улоге школе у његовој превенцији. У складу с тим, циљ овог истраживања је да се испитају перцепције ученика о заступљености и ефективности превентивних мера у школи. Анкетирано је 856 ученика од 5. до 8. разреда основних школа на територији Београда. Применом дескриптивне статистике установљено је да свега половина ученика препознаје превентивне напоре школе и да је тек трећина информисана о раду тима за заштиту ученика од насиља. Факторском анализом идентификоване су три димензије перцепције ученика о ефективности превентивних мера: образовна, контролна и подржавајућа. Налази показују да ученици највећи превентивни потенцијал приписују пружању одговарајуће подршке ученицима и позитивној школској клими, док рестрикције перципирају као мање ефикасне. У закључку се наглашава да је неопходно трансформисати постојећу превентивну праксу која није довољно оријентисана ка холистичком моделу и интеграцији социоемоционалног учења, дигиталног оснаживања и аутентичне партиципације свих актера у креирању подстицајног и безбедног школског окружења.

Кључне речи:

дигитално насиље, превенција, превентивна улога школе, перцепција ученика.

* Цитирати овај чланак на следећи начин: Šaljić, Z. i Senić Ružić, M. (2026). Prevencija digitalnog nasilja u školi – perspektiva učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 58(1), 59–78. DOI 10.2298/ZIPI2601059S.

** Mejn: zorica.saljic@f.bg.ac.rs

УВОД

Последњих неколико деценија распрострањеност насиља у друштву, посебно међу децом и младима, заокупља пажњу научне и стручне јавности која се бави проучавањем индикатора значајних за превенцију овог друштвеног проблема. Због развоја дигиталних технологија, све је учесталије дигитално насиље које је по много чему слично појединим традиционалним типовима насиља, посебно вербалном и релационом (Waasdorp et al., 2012), али се одликује и одређеним специфичностима. У његовом одређењу полази се од основне дефиниције насиља као агресивног акта којим се намерно и понављано повређује други и наноси му се одређена штета у међуљудском односу који карактерише стварна или перципирана неравнотежа моћи/снаге (Olweus, 1997). Дигитално насиље модификује традиционалне облике агресивног понашања и отвара простор за специфичне манифестације у онлајн окружењу. Обухвата широк спектар понашања, као што су директни сукоби и слање увредљивих, узнемирујућих и претећих порука и садржаја, неовлашћено (и злонамерно) дељење личних информација и искључивање појединаца из виртуелних група, лажно представљање и злоупотреба туђег идентитета за узнемиравање других (Kowalski et al., 2014). Ова врста насиља јединствена је по карактеристикама, као што су анонимност, јавност, брзо и неконтролисано ширење информација, које доприносе већој дози страха и несигурности код жртве, континуираној изложености насиљу и продуженом искуству виктимизације (Gaffney et al., 2019; Menesini et al., 2012; Williams et al., 2023). Поред тога, анонимност починилаца, која је праћена деиндивидуализацијом, може бити у корелацији са ставовима који оправдавају овакво понашање (Barlett, 2015).

Емпиријски подаци о искуствима деце и младих указују на то да је овај проблем све учесталији. Због израженијих активности у дигиталном окружењу, ступања у вишесмерну комуникацију и дељења различитих података о себи, код адолесцената постоји већи ризик да ће трпети (или починити) неки облик дигиталног насиља (Arató et al., 2022). Иако на нивоу Европе учесталост виктимизације варира у различитим земљама, проценат деце која су искусила дигитално насиље премашује 20% (Smahel et al., 2020). Истраживања спроведена у нашој средини показују да више од половине ученика основне школе перципира дигитално насиље као стално присутно у свом окружењу (Senić Ružić & Šaljić, 2025), при чему готово сваки трећи

ученик наводи да има неко узмемирујуће искуство на интернету, а 16% њих је доживело вршњачко дигитално насиље (Kuzmanović i sar., 2019). Налази указују на то да заступљеност дигиталног насиља расте са узрастом и досеже скоро једну четвртину адолесцената (Kuzmanović i sar., 2019). Поред тога, метаанализе показују да веома мало младих доживљава искључиво дигитално насиље и да постоји висок степен преклапања између онлајн и насиља „лицем у лице” (Finkelhor et al., 2007; Liu et al, 2021; Zych et al., 2015).

Озбиљне последице дигиталног насиља – по друштво и појединце (жртве и починиоце) који се суочавају са различитим проблемима у психосоцијалном функционисању (Barlett, 2015; Lan et al., 2022; Waasdorp et al., 2012) – указују на важност сагледавања овог сложеног феномена. Имајући у виду његову мултидимензионалност (разноликост појавних форми, повезаност са традиционалним облицима насиља и комплексност узрока који доводе до његове појаве), истраживање проблема дигиталног насиља из различитих перспектива представља важну основу осмишљавања делотворних превентивних стратегија, посебно ако се имају у виду подаци о томе да се истраживања недовољно баве ефективношћу превентивних програма усмерених на смањење дигиталног насиља (Kowalski et al., 2014).

Превенција дигиталног насиља у школи

Школски контекст се препознаје као изузетно погодан простор за остваривање превентивног деловања (Chicote-Beato et al., 2024; Kostić & Ranaldi, 2022; Tozzo et al., 2022). С обзиром на богатство активности и садржаја, школа има важну улогу у промовисању и развијању вредности попут толеранције и емпатије, позитивних социјалних интеракција са одраслима и вршњацима, а тиме и вршњачке кохезије и заједништва. Поред значајног удела целокупног васпитно-образовног рада у превентивном деловању школе, потребно је реализовати мере и активности посебно усмерене на спречавање јављања проблема у понашању ученика, самим тим и дигиталног насиља. С обзиром на то да различити облици насиља деле заједничке етиолошке детерминанте, свеобухватне школске превентивне мере фокусиране на позитиван развој младих и подржавајућу школску климу, ефикасније су и делотворније од рестриктивних мера (Chicote-Beato et al., 2024; Ferreira et al., 2022; Rigby & Griffiths, 2018; Williams et al., 2023). У стручној литератури говори се о различитим активностима усмереним на

превенцију дигиталног насиља, с тим што је у неким тежиште на образовним садржајима, развоју социоемоционалних вештина, обуци запослених у образовању и родитеља, унапређивању школске климе, док је у другим пажња усмерена на институционална правила и процедуре или циљане одговоре на потребе деце код које постоји висок ризик од дигиталног насиља (Polanin et al., 2022; Tozzo et al., 2022). Без обзира на богатство модалитета превентивних мера и активности, налази (Gaffney et al., 2019) о делотворности различитих приступа варирају, али сведоче о томе да се као најуспешнији препознаје холистички приступ превенцији на нивоу школе (*whole-school approach*).

Ови подаци могу да дају јасне смернице за деловање, али школска пракса често показује другачију слику. Иако дигитално насиље постаје све озбиљнији проблем, истраживања потврђују да се школе и даље примарно баве превенцијом традиционалног насиља. Превентивне активности усмерене на спречавање дигиталног насиља често се сматрају успутним темама, уместо да су интегрисане у целину школског рада и програме превенције (Ansary, 2020; Polanin et al., 2022). Поред тога, у школској пракси доминирају стратегије усмерене ка проширивању знања о безбедности на интернету, за које се не може са сигурношћу рећи да су ефективне, јер нису у довољној мери повезане са смањењем инцидената насиља и променом ставова и понашања на интернету (Kowalski et al., 2014; Mishna et al., 2009; Polanin et al., 2022; Tozzo et al., 2022). Као што је истакнуто, успешно спречавање ризичног понашања заснива се на развоју бихевиоралних вештина, активном учењу, отвореном дијалогу и осетљивости за озбиљност различитих онлајн активности које могу угрозити друге (Campbell, 2019; Chicote-Beato et al., 2024; Jones et al., 2014; Popovac & Fine, 2018; Williams et al., 2023).

Поред истицања важности развијања компетенција ученика путем разноврсних интерактивних активности, као значајан елемент ефективног превентивног деловања јавља се активно и заједничко учење свих школских актера и релевантних друштвених субјеката у процесу планирања, реализовања и евалуације превентивних активности, као и подела одговорности за остваривање циљева и задатака школе у домену превенције дигиталног насиља (Gaffney et al., 2019; Šaljić, 2017). У складу са ставом да се одређене одлуке заснивају на „најбољем интересу детета”, потребно је да у том процесу учествују и ученици заступајући своје интересе и исказујући своје потребе. Ученицима треба дати прилику да изнесу своје мишљење, идеје, сугестије или

неслагање са постојећим стањем у школи у било ком сегменту школског рада и живота, који је значајан за њихов свакодневни боравак у школи, за њихово учење и развој (Šaljić, 2017).

У нашем образовном систему, превенција насиља и других ризичних понашања ученика остварује се путем разноврсних активности којима се унапређују знања о различитим врстама и процедурама поступања у случају насиља; подстиче усвајање позитивних норми и просоцијалних понашања; развијају се социоемоционалне компетенције и осетљивост детета за проблем насиља. Значајна улога у превентивном деловању школе приписује се тиму за заштиту ученика од насиља, при чему се препоручује да и родитељи и ученици учествују у његовом раду (путем савета родитеља и ученичког парламента), односно у планирању, реализацији и евалуацији превентивних активности (Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, 2024).

Партиципацијом ученика у процесу осмишљавања, реализације и евалуације превентивних активности може се доћи до вредних информација о прилагођености датих активности њиховим потребама, тако да се испитивање мишљења ученика о свему што се ради у школи може сматрати вредним доприносом унапређивању њене превентивне функције. Полазећи од тога, ово истраживање је усмерено на следећа истраживачка питања: *Колико су ученици упознати са постојећом праксом и стратегијама превенције дигиталног насиља у школи? Како ученици процењују ефективност различитих превентивних мера, односно како перципирају допринос одређених активности школе у сиречавању дигиталног насиља?*

■ МЕТОД

Истраживање је спроведено с циљем да се испита мишљење ученика о остваривању превенције дигиталног насиља у школској пракси, као и о ефективности различитих превентивних мера и активности. Имајући у виду да су бројне студије показале да са почетком адолесценције расте ризик од дигиталног насиља и да мере превенције, пре свега, треба усмерити на овај развојни период (Arató et al., 2022), узорком је обухваћен узраст ране адолесценције. Примењен је пригодни узорак који је чинило 856 ученика од петог до осмог разреда из 15 основних школа у Београду које су прихватиле

позив да учествују у истраживању (Табела 1). Истраживање је реализовано током другог полугодишта 2024. године, уз поштовање неопходних етичких принципа. Учесници су информисани о сврси и анонимности истраживања, као и о томе да је учествовање у испитивању добровољно. Упитник је дистрибуиран електронским путем, уз посредовање стручних сарадника и наставника, који су обезбедили сагласност родитеља за учествовање ученика у истраживању.

ТАБЕЛА 1. Структура узорка

		Фреквенције <i>f</i>	Проценти %
Пол	мушки	359	41,9
	женски	497	58,1
Разред	V	241	28,2
	VI	220	25,7
	VII	252	29,4
	VIII	143	16,7

Примењен је инструмент састављен од питања анкетног типа и скала процене, који је конструисан за потребе овог истраживања. Садржајна ваљаност инструмента утемељена је на пажљивом аналитичком усклађивању ајтема са теоријским и емпиријским полазиштима истраживања. За прикупљање података о томе да ли су ученици информисани о активностима школе које су усмерене на превенцију дигиталног насиља конструисано је 10 питања (са понуђеним одговорима – да/не/не знам). За испитивање процена ефикасности превентивних активности коришћене су две тростепене скале Ликертовог типа (1 – најнижа оцена; 3 – највиша оцена): Скала процене ефикасности мера превенције (10 ајтема, $\alpha=,88$) и Скала процене могућег доприноса одређених школских активности у спречавању дигиталног насиља (9 ајтема, $\alpha=,86$). С обзиром на високу теоријску сродност и емпиријску повезаност ових процена ($r=,74$, $p<,001$), да би биле идентификоване латентне структуре перцепција ученика, поменуте скале су интегрисане у јединствену скалу ефикасности превентивних мера (19 ајтема), која се показала као веома поуздана ($\alpha=,92$).

Прикупљени подаци обрађени су софтверски, помоћу програмског пакета IBM SPSS Statistics, v. 26. За обраду података коришћене су методе дескриптивне статистике (фреквенције, проценти, аритметичка средина и стандардна девијација) и факторска анализа.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Имајући у виду теоријска сазнања, резултате досадашњих емпиријских истраживања и одредбе подзаконских докумената којима се регулише превенција насиља у школи, датим истраживањем смо настојали да сагледамо перцепције ученика о спровођењу различитих превентивних активности и учешћа кључних актера школског рада у њиховој реализацији, као и њихове процене ефективности конкретних превентивних и других школских мера и активности.

Информисаност ученика о превенцији дигиталног насиља у школи

Добијени резултати показују да је половина ученика информисана о различитим превентивним активностима у школи, док готово трећина њих о томе нема сазнања (Табела 2). Овакав налаз може да указује на недовољну видљивост превентивних напора школе, или на њихову спорадичну реализацију и усмереност само на појединачне случајеве интервенције. Слично томе, информисаност малог броја испитаника о постојању тима који се бави овим аспектом рада школе, говори у прилог недовољне партиципације ученика у његовом деловању. С друге стране, значајан је налаз да већина ученика зна коме у школи може да се обрати у случају дигиталног насиља, што не мора нужно да указује на познавање институционалних процедура и улоге појединих чланова школског колектива, већ на то да ученици имају „особе од поверења” и да подршку чешће траже у неформалном окружењу.

ТАБЕЛА 2. Информисаност ученика
о школским мерама превенције дигиталног насиља

Тврдње	Да		Не		Не знам	
	f	%	f	%	f	%
У школи се спроводе разноврсне активности у циљу спречавања дигиталног насиља међу ученицима.	436	51	160	19	260	30
У школи постоји тим који се бави проблемима дигиталног насиља.	266	31	212	25	378	44
У школи учимо како да безбедно користимо интернет и како да се понашамо у онлајн окружењу.	540	63	167	20	149	17
Постоје правила о коришћењу дигиталне технологије и интернета у школи.	580	68	127	15	149	17

Тврдње	Да		Не		Не знам	
	f	%	f	%	f	%
Наставници разговарају са нама о проблемима дигиталног насиља на редовним часовима.	410	48	281	33	165	19
На часовима одељењске заједнице разговарамо о дигиталном насиљу и правилној употреби дигиталне технологије и интернета.	518	61	201	23	137	16
У школу долазе стручњаци и држе нам предавања о дигиталном насиљу.	413	48	253	30	190	22
Реализују се радионице на тему дигиталног насиља.	295	34	305	36	256	30
Школски педагог/психолог реализује различите активности везане за дигитално насиље и правилну употребу технологије и интернета.	332	39	231	27	293	34
Родитељи, наставници и ученици заједно раде на спречавању јављања дигиталног насиља.	385	45	223	26	248	29
Родитељи се укључују у превентивне активности школе само у случајевима када се дигитално насиље јави.	380	44	211	25	265	31
Знам коме у школи могу да се обратим у случају дигиталног насиља.	572	67	146	17	138	16
Дигитално насиље се не дешава у школи, тако да школа не треба да се бави тим проблемом.	189	22	454	53	213	25
За спречавање дигиталног насиља међу децом одговорни су првенствено родитељи.	411	48	215	25	230	27

Према исказима ученика, у школи доминирају превентивне мере усмерене на проширивање знања о безбедном коришћењу интернета и понашању у онлајн окружењу, што се може сматрати основним нивоом превенције дигиталног насиља. О овим темама се првенствено разговара на часовима одељењске заједнице, затим у оквиру редовне наставе, али и путем предавања релевантних стручњака о дигиталном насиљу. Добијени налаз је у складу са сазнањима да су у превентивном деловању школе најзаступљеније активности путем којих ученици добијају информације које треба да им помогну да се заштите од дигиталног насиља или да га не чине (Polanin et al., 2022). Показало се да сама предавања не дају резултате у превенцији било којег облика антисоцијалног понашања деце и младих (Jones et al., 2014; Lan et al., 2022; Wilson et al., 2001). Најбоље резултате дају они програми који се ослањају на интерактивне активности, као што су играње улога, дебате, решавање проблема и увежбавање понашања у различитим контекстима, којима се

подстиче развијање когнитивних, социјалних и емоционалних вештина (Ferreira et al., 2022; Jones et al., 2014). Међутим, свега једна трећина ученика запажа да се у школи реализују радионице које управо претпостављају различите интерактивне облике рада.

Заједничко учешће кључних актера школског живота у превентивним активностима сматра се једним од основних предуслова ефективне превенције (Ferreira et al., 2022; Lan et al., 2022; Tozzo et al., 2022). Занимљив је податак да нешто мање од половине испитаних ученика препознаје да родитељи, наставници и ученици заједно раде на спречавању јављања дигиталног насиља, док сличан број сматра да се родитељи ангажују само када се дигитално насиље јави. Према запажању ученика, стручни сарадници нису довољно проактивни у овом домену. Наиме, тек нешто више од трећине ученика опажа да су стручни сарадници ангажовани у овој области рада школе. С тим у вези, намеће се питање да ли стручни сарадници нису заиста довољно активни или је њихово залагање у овом домену недовољно видљиво. Све ово може представљати значајну импликацију за даље унапређивање њиховог учествовања у превентивном деловању школе.

Имајући у виду комплексност ризика којима су деца, посебно адолесценти изложени, као и рањивости и осетљивости тог узраста, непходно је да родитељи, школа и заједница тесно сарађују како би деци и младима била омогућена одговарајућа подршка и како би стекли широк спектар важних животних вештина потребних за функционисање у све изазовнијим интеракцијама (Ang, 2015). Бројна истраживања показују да је виши ниво укључености родитеља у рад и живот школе повезан са мањом стопом вршења и трпљења дигиталног насиља међу децом (Ang, 2015; Chicote-Beato, 2024; Elsaesser et al., 2017; Gaffney et al., 2019; Ttofi & Farrington, 2011; Zych et al., 2019). Родитељи могу бити важни партнери у превентивном деловању школе због њихових искустава и сазнања о онлајн активностима деце у слободно време и упућености у њихове вршњачке интеракције. Како би школа користила потенцијале родитеља у остваривању васпитно-образовног рада, требало би да их оснажује и подстиче да што више проактивно учествују у превенцији дигиталног и других облика насиља.

Подељеност мишљења ученика о примарној одговорности за остваривање превенције између породице и школе (Табела 2) у складу је са стањем у пракси у којој су такође супротстављена мишљења о томе ко треба да васпитава и брине о понашању ученика, а ко треба да образује. Значајно је то што ученици

препознају школу као важан чинилац превенције, с обзиром на њену основну функцију која обједињује процес васпитања и образовања усклађен са потребама деце и контекстом у којем одрастају.

Перцепција ефективности мера и активности усмерених на превенцију дигиталног насиља

Како би се испитала дубинска структура перцепција ученика и идентификовале основне димензије на којима они темеље своје процене, примењена је факторска анализа (*Principal Axis Factoring* уз *Direct Oblimin* ротацију) на интегрисаној скали перципиране ефективности превентивних мера и активности школе. Претходно су резултати Кајзер-Мајер-Олкиновог теста ($KMO=.93$) и Бартлетовог теста сферичности ($p<.001$) потврдили прикладност овог скупа података за факторску анализу. На основу Кајзер-Гутмановог критеријума и анализе графикаона опадајуће криве (*Scree plot*), издвојена су три фактора са својственим вредностима већим од 1,0 (6,89; 1,67; 1,13) која кумулативно објашњавају 56,97% варијансе (Табела 3). Утврђене значајне међусобне корелације фактора ($r=.50$; $.68$; $.34$) одредиле су примену косе облимин ротације, а за финалну структуру задржани су ајтеми са факторским засићењем изнад $.40$.

Први фактор, дефинисан као образовне активности (које чине основни ниво превенције), односи се на подизање свести о проблему насиља путем радионица, предавања, саветодавних разговора и дигиталног описмењавања ученика. Значајан је податак да се у оквиру овог фактора партиципација ученика у планирању превентивних активности везује за мере које су примарно превентивног карактера, што указује на то да ученици препознају простор за сопствену иницијативу и активно учествовање у превентивним мерама школе. Имајући у виду овај налаз, значајно је истаћи да ученици ефективност свог учествовања у планирању превентивних мера и активности у школи не вреднују највишим оценама ($M=2,27$). Потенцијално тумачење налазимо у недовољном искуству и сазнањима ученика о димензијама њиховог ангажовања, које се сматра значајном претпоставком истинске партиципације ученика (Šaljić, 2017).

Други фактор подразумева надзор и контролу, односно мере које су рестриктивног карактера и јасно је омеђен забранама и ограничавањем

употребе телефона и интернета у школском простору. У оквиру трећег фактора груписане су мере које се односе на неговање толеранције, заједништва и пружање подршке ученицима, те је он интерпретиран као подржавајућа школска клима (васпитна улоге школе). Унакрсно засићење ајтема који се односи на разговоре о општим темама између наставника и ученика (,410 за Фактор 3 и ,401 за Фактор 1) потврђује да се квалитетна комуникација перципира првенствено као темељ подршке и позитивне климе, а не само као „образовно средство”. Занимљиво је да ученици разговоре са наставницима о различитим темама и проблемима ученика процењују значајнијим у превенцији дигиталног насиља у односу на разговоре само о дигиталном насиљу. С тим у вези је и налаз да мере превенције, које се односе на пружање подршке и неговање заједништва (укупно $M=2,35$, $SD=0,58$), процењују као ефикасније у односу на мере које су усмерене на образовне стратегије (укупно $M=2,22$, $SD=0,57$).

ТАБЕЛА 3. Матрица факторских тежина и дескриптивни подаци перципиране ефикасности и доприноса школских превентивних мера

Тврдње	Факторска засићења	<i>M</i>	<i>SD</i>
Фактор 1: Образовне активности			
Радионице о дигиталном насиљу.	,881	2,24	0,76
Предавања о дигиталном насиљу.	,842	2,29	0,76
Разговори о дигиталном насиљу у оквиру различитих наставних предмета.	,771	2,14	0,72
Саветодавни разговори наставника, педагога или психолога са ученицима.	,700	2,33	0,74
Дигитално описмењавање ученика у школи (правилно коришћење дигиталних технологија и поступање на интернету).	,520	2,24	0,77
Активно учествовање ученика у ваннаставним активностима.	,510	2,02	0,76
Учествовање ученика у планирању активности за спречавање дигиталног насиља.	,441	2,27	0,71
Фактор 2: Надзор и контрола			
Забрана употребе телефона у школи.	,937	1,88	0,83
Забрана коришћења интернета у школи.	,854	1,78	0,81
Ограничавање коришћења дигиталних технологија у школи.	,522	1,97	0,81

Тврдње	Факторска засићења	M	SD
Фактор 3: Подржавајућа школска клима			
Неговање вредности, као што су толеранција и прихватање различитости.	,777	2,39	0,74
Пружање одговарајуће подршке ученицима у складу с њиховим потребама.	,774	2,46	0,72
Неговање заједништва у школи.	,636	2,32	0,76
Јачање вршњачких односа у школи.	,627	2,29	0,77
Разговори наставника и ученика о различитим темама и проблемима ученика.	,410	2,30	0,73
Тврдње које су искључене из факторске анализе			
Кажњавање онога ко врши дигитално насиље.	,294	2,46	0,73
Већа заступљеност дигиталних технологија у различитим школским активностима.	,242	2,05	0,76
Активније учествовање родитеља у школским активностима.	,355	2,10	0,75
Већи надзор од стране родитеља над онлајн активностима своје деце.	,348	2,38	0,75

Метод екстракције: Факторизација главних оса (Principal Axis Factoring).
Метод ротације: Облимин са Кајзеровом нормализацијом.
Ротација је извршена у 8 итерација.
Напомена: Одговори су прикупљени путем просејене скале (од 1 – најнижа оцена ефикасности/доприноса до 3 – највиша оцена ефикасности/доприноса превенцији вршњачког дигиталног насиља).

Факторска анализа примењена је како би се феномен превенције дигиталног насиља сагледао као кохерентан и целовит систем превентивних мера, а не као скуп фрагментираних и изолованих активности. На овај начин су добијени прецизнији увиди у то којим модалитетима деловања – образовном, контролном или подржавајућем – ученици приписују највећи превентивни потенцијал. Аритметичке средине у оквиру добијених фактора показују да ученици највећи значај придају мерама чији је фокус на унапређивању школске климе, вештина и знања (кроз радионице, предавања и дигитално оснаживање), док се мере надзора и контроле перципирају као мање ефикасне. Овакво мишљење је у складу са налазима који као најзанчајније заштитне факторе у вези са било којом врстом насиља, па и дигиталног, истичу школску климу, вршњачку подршку, осећај припадности и јасну структуру школских активности (Kowalski et al., 2019; Rigby & Griffiths, 2018; Polanin et al., 2022; Zych et al., 2019).

Активности усмерене на подстицање толеранције и заједништва или уважавање различитости, које ученици процењују као најефективније, повезане су са прихватањем и разумевањем других, а тиме и са развијањем емпатије која треба да представља важан сегмент превенције (дигиталног) насиља. На тај начин се адолесценти подстичу да сагледају одређену ситуацију из туђе перспективе, односно да се „ставе у ципеле” жртве, њена осећања и проблеме због (потенцијално) штете која јој је нанета на интернету, уместо да занемарују тај аспект и избегавају одговорност бавећи се типичним реакцијама оптуживања жртве (Ang, 2015). Стога, путем превентивних активности важно је персонализовати озбиљне и стварне последице дигиталног насиља, јасно предочити ученицима да се то може десити било коме, што је посебно релевантно ако се има у виду чињеница да су адолесценти склонији томе да се упуштају у ризична понашања и да верују да се негативне ствари, које се дешавају другима, можда неће догодити њима због егоцентричног размишљања, личних бајки и осећаја неповредивости (Ang, 2015; Reyna & Farley, 2006).

Због ниских факторских засићења, из коначне структуре факторске расподеле искључене су тврдње које се односе на кажњавање, већу заступљеност дигиталних технологија у различитим школским активностима, надзор и учествовање родитеља у школским активностима. Овакав резултат показује да ученици раздвајају системски приступ школе превенцији од мера интервенције или дисциплинских мера, али и од утицаја породичног контекста. Могуће је да се у перцепцији ученика превентивни напори школе доживљавају као независни у односу на породични контекст; да се родитељи смештају у домен интервенције, јер најчешће бивају ангажовани након што дође до проблема; као и да је ученицима недовољно видљиво учествовање родитеља у школском животу, па не сагледавају у потпуности његову важност у достизању позитивних резултата у васпитном и образовном процесу. Све то указује на потребу за развијањем интегрисаних модела превенције у којима родитељи неће бити перципирани као спољни посматрачи или искључиво као они који надзиру своју децу, већ као активни актери унутар јединственог превентивног система школе. Према налазима метаанализа, програми превенције у којима активно учествују и родитељи показали су се ефикаснијим (Tozzo et al., 2022). Различити облици ангажовања родитеља у оквиру рада школе повезани су са побољшањем општег функционисања детета у школи, посебно у домену

академских постигнућа и понашања, социобиохевиоралних компетенција, као и целокупног менталног здравља (Barger et al., 2019; Bond et al., 2025; Smith et al., 2021).

Посебно занимљив налаз представља статус мере кажњавања починилаца дигиталног насиља. Иако је на дескриптивном нивоу оцењена као једна од најнеефективнијих појединачних мера ($M=2,46$), због ниских засићења искључена је из факторске структуре, што указује на то да је ученици не доводе у везу са превентивним активностима образовног карактера (Фактор 1) или унапређивањем школске климе (Фактор 3), што је и очекивано. Ученици такође праве јасну разлику између рестрикција и санкција усмерених на појединца. Забране и ограничавање доживљавају се као мање ефикасан вид контроле, а кажњавање као легитиман, али реактиван одговор на инцидент. Овакав дисконтинуитет упућује на то да ученици кажњавање перципирају као изоловани чин интервенције и „задовољавања правде”, а не као проактивну превентивну стратегију школе (Rigby & Griffiths, 2018). Истраживања доследно потврђују да претерано строге и казнене политике нису делотворне у смањивању насиља или унапређивању безбедности у школама (Hall, 2017; Rigby & Griffiths, 2018; Tozzo et al., 2022; Williams et al., 2023). Рестриктивна медијација, заснована на ограничавању и контроли коришћења дигиталних технологија, мање је успешна од евалуативне медијације која се базира на разговорима о различитим садржајима, заједничким активностима и блиском односу ученика и значајних одраслих особа (Elsaesser et al., 2017; Perić Pavišić, 2023). Ученици неретко перципирају ограничавање употребе дигиталних технологија као казнену меру и зато не пријављују насиље (Biernesser et al., 2023), истичући да им нису потребна „наметнута правила” већ простор за дијалог и проактивно деловање (Patel & Quan-Haase, 2023).

Искључивање мере која се односи на већу заступљеност дигиталних технологија у школским активностима, показује да ученици праве разлику између развијања дигиталне писмености (које је део првог фактора и перципира се као превентивна мера образовног карактера) и разноврсне примене дигиталних технологија у школским активностима. У самом интегрисању технологије у различите школске активности, без јасног превентивног контекста, ученици не виде допринос спречавању појаве дигиталног насиља. Насупрот перцепцији ученика, развијање дигиталне писмености је неодвојиво од континуиране интеграције дигиталних технологија у школске активности

(Senić Ružić, 2021), што изискује интензивнији рад на оснаживању ученика за функционисање у дигиталном простору. Истраживања потврђују да примена дигиталних алата даје позитивне резултате у превенцији вршњачког насиља и указује на потребу за даљим испитавањима у овој области. Притом се наглашава значај интерактивних образовних видео-игара и имерзивне технологије које се могу користити за моделовање развојно примерене онлајн и директне комуникације, интеракције и понашања (Mishna et al., 2009; Nocentini et al., 2015), мотивисање ученика за учење о превенцији насиља, као и за јачање самопоштовања, социоемоционалних вештина и емпатије код адолесцената (Chen et al., 2025; Serritella et al., 2025; Tozzo et al., 2022).

Ограничења истраживања

У разматрању потенцијалних ограничења обављеног истраживања, потребно је указати на чињеницу да школа представља сложен систем у којем су различите компоненте међусобно условљене и повезане, те је тешко раздвојити превентивне од других школских активности с обзиром на то да се њихове основне функције – васпитна, образовна и превентивна – најчешће преклапају. Једним делом то је узроковало да се међу активностима, чија је превентивна улога испитивана, нађу активности различите природе и општости, док је интерпретацију резултата отежавало ослањање на недовољно конзистентне налазе истраживања у којима се ефективност одређених превентивних мера различито тумачи (Cantone et al., 2015).

За сагледавање превенције вршњачког насиља у школској пракси важна је перспектива ученика, али би триангулација са подацима добијеним од наставника и родитеља значајно употпунила слику. Квантитативним приступом нису добијени потпунији, дубљи увиди у то зашто ученици одређене активности процењују мање или више ефикасним. На пример, налаз да ученици виде казну као ефикасну, али не и као превентивну меру, могао би се много боље разумети применом квалитативне методологије, чиме би се сагледале fine разлике у њиховим размишљањима о датој теми. На крају, дигитално окружење се мења брже него што се инструменти истраживања развијају и валидирају. Нове форме дигиталног насиља или нови алати (попут вештачке интелигенције) можда нису били довољно заступљени у ајтемима упитника, што може утицати на то да ученици перципирају наведене

превентивне мере као неусклађене са њиховим стварним изазовима у онлајн окружењу.

■ ЗАКЉУЧАК

Превенција дигиталног насиља се препознаје као све важнији сегмент свеукупног превентивног деловања школе, мада истраживања показују да она није довољно заступљена у школској пракси и да се углавном своди на предавања о безбедности на интернету. Овакви приступи не дају довољно добре резултате у поређењу са активностима заснованим на активном учењу и развијању различитих компетенција ученика. С друге стране, иако је порасло интересовање истраживача за тему дигиталног насиља, посебно за његове узроке и последице, недовољно је конзистентних налаза о ефикасној превенцији и интервенцији (Gaffney et al. 2019; Kowalski et al., 2014; Lan et al., 2022) и стварном доприносу превентивних мера добробити младих (Jones et al., 2014). Суочавање са ризицима нових облика насиља, који настају и мењају се заједно са развојем дигиталних технологија, захтева истраживање перцепција оних којима су ове мере намењене, како би могле бити креиране аутентичне, релевантне и подржавајуће превентивне мере.

Добијени резултати показују да су превентивне мере недовољно видљиве ученицима или су пак усмерене на појединачне случајеве, не допирући до целокупног колектива на систематичан начин. Перцепције ученика структуриране су кроз образовну, контролну и подржавајућу димензију, при чему они највећи превентивни потенцијал придају пружању одговарајуће подршке ученицима и неговању позитивне школске климе. Насупрот томе, рестрикције и дисциплинске мере сматрају недовољно делотворним за суштинско решавање проблема дигиталног насиља, а кажњавање се не перципира као саставни део проактивног система заштите. Овакви резултати се могу објаснити доминантном праксом реаговања на неприхватљива понашања ученика, коју су ученици усвојили као примарну, преовлађујућу и неупитну. Добијене процене ученика потврђују налазе метаанализа о недовољној примени когнитивно-бихевиоралних интервенција фокусираних на промену унутрашњег размишљања и афективних процеса које утичу на промену понашања (Williams et al., 2023). Постојећи програми превенције

ученицима „не делују аутентично”, јер су њима прихватљивије релационе стратегије, нарочито вршњачко менторство и активности које сами реализују и које их подстичу да отворено говоре о својим искуствима (Biernesser et al., 2023).

Уколико се (превентивна) пракса заиста темељи на контроли и санкционисању, промена таквог приступа би морала ићи у правцу померања фокуса на конструктивни дијалог, узајамно уважавање, разумевање и заједништво, као и на активно ангажовање ученика током процеса доношења одлука које су за њих релевантне. Такође, треба имати у виду и потенцијал интерактивних дигиталних алата који могу бити привлачни адолесцентима јер омогућавају персонализовано учење у различитим форматима и у сигурном и контролисаном окружењу (Nocentini et al., 2015). Уколико се користе за развој емпатије и социјалних вештина, они могу бити „одличан савезник” у борби против дигиталног насиља (Chen et al., 2025; Serritella et al., 2025). Стога, потребно је радити на дигиталном оснаживању ученика, али и на експлицитнијем повезивању употребе дигиталних технологија са развијањем превентивних активности и механизма заштите у дигиталном простору (Senić Ružić & Šaljić, 2025).

Значај обављеног истраживања препознаје се у идентификовању латентних структура (образовна, контролна и подржавајућа димензија) на којима ученици темеље своје разумевање превенције. При томе, перспектива ученика указује на нужне правце промена у приступу превенцији дигиталног насиља како у теорији, тако и у пракси. Давање предности подршци и клими у односу на надзор и информисање упућује на то да упориште превенције мора бити у релационалом приступу и аутентичном дијалогу и ономе што препознајемо као педагогију бриге. Поред тога, као важан закључак издвојили бисмо да ефективна превенција није скуп изолованих активности, већ квалитет међугенерациске комуникације и снага заједништва која ученицима омогућава да се у дигиталном простору не осећају само безбедно, већ и оснажено.

Имајући у виду све речено, како би се развила делотворна и ефективна превенција дигиталног насиља (посебно усмерена на младе као вулнерабилну друштвену групу), потребан је мултидимензионални и холистички приступ проблему који подразумева разноврсне, синхронизоване и интегрисане мере и активности, као и активно учествовање свих значајних и одговорних

друштвених субјеката, при чему школа којој је поверена друштвена брига о васпитању и образовању деце и младих, има посебно важну улогу.

Напомена. Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада Универзитета у Београду – Филозофског факултета (број уговора 451-03-33/2026-03/ 200163).

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35–42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2022). Risk and protective factors in cyberbullying: The role of family, social support and emotion regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 160–173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barlett, C. P. (2015). Anonymously hurting others online: The effect of anonymity on cyberbullying frequency. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(2), 70–79. <https://doi.org/10.1037/a0034335>
- Biernesser, C., Ohmer, M., Nelson, L., Mann, E., Farzan, R., Schwanke, B., & Radovic, A. (2023). Middle school students' experiences with cyberbullying and perspectives toward prevention and bystander intervention in schools. *Journal of School Violence*, 22(3), 339–352. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2186417>
- Bond, A., Moore, G., & Hawkins, J. (2025). Understanding parental involvement with schools and parental engagement with learning across schools in areas of socioeconomic deprivation in Wales. *Educational Review*, 77(7), 2025–2045. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2432255>
- Campbell, M. (2019). Specific interventions against cyberbullying. In P. K. Smith (Ed.), *Making an impact on school bullying* (1st Edition, pp. 176–201). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351201957-9>
- Cantone, E., Piras, A.P., Vellante, M., Preti, A., Daniëlsdóttir, S., D'Aloja1, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M.C., Carta M.G., & Bhugra D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11, 58–76.
- Chen, Q., Lu, Z., Liu, B., Xiao, Q., & Chan, K.L. (2025). Effectiveness of digital game-based GISC program on cyberbullying prevention among Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 161, 107293.
- Chicote-Beato, M., González-Víllora, S., Bodoque-Osma, A. R., & Navarro, R. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 77, 101938. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Ferreira, P.C., Veiga Simao, A.M., Martinho, V., & Pereira, N. (2022). How beliefs and unpleasant emotions direct cyberbullying intentions. *Heliyon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12163>

1. Finkelhor, D., Ormrod, R.K. & Turner, H.A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in *child* victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31, 7–26.
2. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
3. Hall, W. (2017). The effectiveness of policy Interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69. <https://doi.org/10.1086/690565>
4. Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Walsh, W. A. (2014). *A systematic review of effective youth prevention education: Implications for internet safety education*. University of New Hampshire: Crimes against Children Research Center.
5. Kostić, J., & Ranaldi, V. (2022). Social peer violence in the digital environment - students' attitudes and the possibility of prevention. In I. Stevanović & M. Kolaković-Bojović (Eds), *Children and the challenges of the digital environment* (pp. 83–96). Belgrade: Institute of Criminological and Sociological Research.
6. Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
7. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
8. Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D., i Milošević, T. (2019). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: Rezultati istraživanja Dece Evrope na internetu*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
9. Lan, M., Law, N., & Pan, Q. (2022). Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 130, 107200. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107200>
10. Liu, J., Guo, S., Weissman, R., & Liu, H. (2021). Investigating factors associated with bullying utilizing latent class analysis among adolescents. *School Psychology International*, 42(1) 11–32.
11. Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455–463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
12. Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and communication technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
13. Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510.
14. Patel, M.-G. R., & Quan-Haase, A. (2023). The perspective of university students on the availability and effectiveness of cyberbullying prevention and response initiatives on campus: Virtual semi-structured interviews on resources, barriers, and solutions. *Journal of Educational Research and Practice*, 13(1). <https://doi.org/10.5590/JERAP.2023.13.1.27>
15. Perić Pavišić, K. (2023). *Uloga roditeljske medijacije u prevenciji problematičnoga korištenja interneta kod djece u ranoj adolescenciji, doktorska disertacija*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
16. Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotz, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C., & Robinson, L. (2022). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science*, 23(3), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s1121-021-01259-y>

- Popovac, M., & Fine, P. (2018). An intervention using the Information-Motivation-Behavioral Skills Model: Tackling cyberaggression and cyberbullying in South African adolescents. In *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 225–244). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00017-1>
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (2024). *Službeni glasnik RS*, broj 11/2024.
- Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00026.x>
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2018). Addressing traditional school-based bullying more effectively. In *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 17–32). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00002-X>
- Senić Ružić, M. (2021). Digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji – Pitanje digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije. U I. Jeremić, N. Nikolić, i N. Koruga (Eds.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju: Zbornik radova* (str. 11–24). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Senić Ružić, M. & Šaljić, Z. (2025). The problem of peer cyberbullying from the students' perspective. *Sodobna pedagogika*, 142(4), 125–145. https://doi.org/10.63384/spB5_z808a
- Serritella, E., Guazzini, A., & Menesini, E. (2025). Countering bullying and cyberbullying using technology-based solutions: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 85, 102102. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2025.102102>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London, UK: London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278–306. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja učenika – Šta i kako raditi u školi?* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and educational strategies for cyberbullying prevention: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10452. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610452>
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of school wide positive behavioural interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(2), 149–156. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>
- Williams, C., Griffin, K., Botvin, C., Sousa, S., & Botvin, G. (2023). Effectiveness of digital health tools to prevent bullying among middle school students. *Adolescents*, 3(1), 110–130. <https://doi.org/10.3390/adolescents3010009>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>