SINEZA
Časopis za humanističke i društvene nauke

Pregled istraživanja o povezanosti socio-emocionalnih kompetencija i vršnjačkog nasilja kod učenika

Lana Lugonja[1], Ana Keleman[1], Nela Marinković Sarić[1]

[1] Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

Pregledni naučni članak

DOI: 10.7251/SIN2102002L

UDK: 316.624-053.6:159.922.8

Primljen: 1. mart 2021.
Prihvaćen: 19. april 2021.

Kontakt:
Lana Lugonja
lana.lugonja@student.ff.unibl.org
Ana Keleman
ana.keleman@student.ff.unibl.org
Nela Marinković Sarić
nela.marinkovic@ff.unibl.org

© 2021 *Autori*. Objavljeno pod uslovima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnožavanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uslov da se ispravno citira djelo i autor, te uputi na izvor. Licenca ne dopušta dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku.

Vršnjačko nasilje se definiše kao dugoročno i često ispoljavanje neprihvatljivog agresivnog ponašanja jednog djeteta prema drugom sa namjerom da se drugom djetetu naškodi. Uzevši u obzir značajno mjesto koje zauzimaju informaciono-komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu djece i mladih, pored vršnjačkog nasilja u školi, u ovom radu oslovljen je i problem nasilja putem interneta (engl. cyberbullying). Kao vid strategija prevencije i smanjenja vršnjačkog nasilja u školama, veoma popularni su programi zasnovani na razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija (SEK) kod učenika. Cilj ovog rada bio je ponuditi sistemsku sintezu literature kako bi se stekao bolji uvid u odnos između socio-emocionalnih kompetencija i nasilja kod učenika. Poštujući unaprijed definisane inkluzivne kriterijume, u ovaj pregledni članak je uključeno 13 studija kvantitativnog tipa koje su objavljene u posljednjih 15 godina, u uzorku imale učenike osnovnih i srednjih škola i ispitivale odnos SEK-a i vršnjačkog nasilja. Sve studije su demonstrirale negativnu korelaciju vršnjačkog nasilja i viših socio-emocionalnih kompetencija kod učenika. Utvrđene su polne i uzrasne razlike u ispoljavanju nasilja i nivoa SEK-a. U radu su detaljno predstavljeni empirijski rezultati istraživanja, ali su i adresirane metodološke i statističke karakteristike i ograničenja navedenih studija. Na ovaj način analizirana je empirijska osnova za korišćenje programa razvoja socio-emocionalnih kompetencija sa ciljem suzbijanja vršnjačkog nasilja u školama. U diskusiji su predstavljene praktične implikacije za školsko-pedagoški kontekst, ograničenja studija, kao i smjernice za dalja istraživanja.

Ključne riječi:
socio-emocionalne kompetencije, vršnjačko nasilje, nasilje putem interneta, pregledni rad

UVOD

Vršnjačko nasilje - definicija i pojavni oblici

Vršnjačko nasilje (engl. *bullying*) podrazumijeva dugoročno i često ispoljavanje neprihvatljivog agresivnog ponašanja jednog učenika ili grupe učenika prema drugom/drugim učenicima sa namjerom da se drugom učeniku naškodi (Olweus, 2003; Smith & Brain, 2000). Kriterijumi po kojima se određeno ponašanje karakteriše kao vršnjačko nasilje su: (1) *ponavljanje nasilnog ponašanja* - što podrazumijeva da se određeno nasilničko ponašanje ponavlja kroz duži vremenski period, (2) *razlika u moći* - odnosno da je nasilnik snažniji od žrtve ili da sebe percipira kao snažnijeg od žrtve i (3) *namjera* - koja se odnosi na svijest nasilnika o posljedicama vlastitog djela i da bez obzira na iste izvršava nasilje (Olweus, 1994). Vršnjačko nasilja u školi se najčešće dijeli na fizičko, verbalno i relaciono nasilje. Fizičko nasilje podrazumijeva direktan napad (udaranje, šamaranje) drugog učenika, dok se verbalno nasilje odnosi na vrijeđanje i verbalne napade na drugog učenika. Relaciono nasilje podrazumijeva ponašanja poput širenja tračeva o učenicima, a sa namjerom da se žrtva isključi iz vršnjačkih odnosa i da se tim ponašanjem ista povrijedi (Rivers et al., 1994; Crick & Grotpeter, 1995). Ova tradicionalna podjela nasilja je vremenom naišla na dopune sa ciljem prilagođavanja podjele nasilja kontekstima u kojima se danas javlja. Savremene tehnologije predstavljaju dominantan alat za ostvarivanje interpersonalnih odnosa kod svih uzrasnih grupa, ali i kod djece i mladih. Tehnologije su otvorile put novoj vrsti nasilja koja je danas vrlo zastupljena a to je *vršnjačko nasilje putem interneta* (engl. *cyberbullying*) (Zych, 2018). Nasilje putem interneta se definiše kao nasilje u kojem jedan ili više nasilnika dugo i učestalo zlostavlja učenika ili grupu učenika putem interneta, koji pri tom nemaju mogućnost da se od napada odbrane (Smith et al., 2008).

Espelage i Horn (Espelage & Horne, 2008) na temelju istraživanja predlažu koncept prema kojem postoje različite uloge u vršnjačkom nasilju odnosno koncept *djeteta koje je (ne)uključeno u vršnjačko nasilje.* Prema ovom konceptu, djeca i mladi mogu da zauzmu jednu od četiri uloge u odnosu na vršnjačko nasilje, a to su *žrtva* (dijete prema kome su drugi nasilni), *nasilnik* (dijete koje je nasilno prema drugima), *žrtva-nasilnik* (dijete koje zauzima i ulogu žrtve i nasilnika zavisno od situacije) i četvrtu grupu čine djeca koja nisu uključena u vršnjačko nasilje (Espelage & Horne, 2008). Iako ne možemo govoriti o specifičnom profilu učenika koji zauzima svaku od ovih uloga, postoje određene karakterstike ličnosti i okoline koje mogu povećati vjerovatnoću uključenosti djeteta. Te intrapersonalne karakteristike djeteta i okoline se mogu posmatrati u terminima riziko i protektivnih faktora (Zych et al., 2017).

Riziko i protektivni faktori u kontekstu vršnjačkog nasilja

Faktori rizika predstavljaju karakteristike koje u određenoj mjeri predviđaju buduće nasilno ponašanje, uključujući početak ispoljavanja, trajanje i pogoršanje (Zych et al., 2017). U riziko faktore za uključenost u jednu od uloga u nasilju spa-

daju istorija agresivnog ponašanja u djetinjstvu, kako djetetovog tako i njegovih bližnjih, bespomoćnost nastala kao posljedica traume, visok nivo emocionalnog distresa u djetinjstvu, teškoće u nošenju sa stresom, konzumiranja psihoaktivnih supstanci i generalna nedovoljna rezilijentnost djeteta (Bolland et al., 2001; Botvin et al., 2006). Svi ovi faktori mogu da djeluju na pojedinca da postane vulnerabilniji na vršnjačko nasilje. Biti učesnik u vršnjačkom nasilju u bilo kojoj od uloga sa druge strane povećava i šansu za psihičke teškoće u odraslom dobu (Fekkes et al., 2005).

Djeca koja su izložena nasilju, posebno kao žrtve, svoju okolinu percipiraju kao neprijateljsku. Prema njima, škola nije sigurno mjesto i obično školsku klimu percipiraju kao neadekvatnu, stoga se u školi osjećaju nesigurno (Nickerson et al., 2014). U procesu prevencije je nephodno razumjeti koji su sve potencijalni protektivni faktori koji mogu sačuvati svakog učesnika u nasilju od kasnijih posljedica. Kako riziko i protektivni faktori koegzistiraju u stalnoj interakciji, neophodno je razumjeti njihov složen odnos kako bi se i na nivou individue ali i na nivou porodice i šire zajednice omogućila adekvatna prevencija.

Protektivni faktori mogu da ublaže negativne posljedice riziko faktora (Arora, 1996), i smanje vjerovatnoću uključivanja u nasilje djelujući direktno ili kao medijator (Arthur et al., 2002). Poput riziko faktora, protektivni faktori se vežu za individualne karakteristike djeteta, porodični i socijalni kontekst u kojem dijete odrasta (Baldry & Farrington, 2005). Implikacije istraživanja koja su se bavila protektivnim faktorima ukazuju na važnost razvijanja pojedinih kompetencija djeteta, odgovora škole, kao i intervencije unutar porodice kako bi se preveniralo nasilje ili redukovali negativni efekti nasilja (Baldry & Farrington, 2005). Najčešći faktor koji je ispitivan u kontekstu nasilja jesu roditeljski stilovi i nasilje između roditelja. Istraživanja su pokazala da su djeca čiji roditelji nisu nasilni prema njima, manje uključeni u vršnjačko nasilje (Farrington, 1993). Kao protektivni faktori djeluju autoritativni stilovi roditeljstva jer uključuju prihvatanje djeteta, dobru superviziju kao i njegovanje psihološke autonomije djeteta (Steinberg et al., 1992). Pozitivna školska klima pokazala se kao značajan protektivni socijalni faktor (Cook et al., 2010; Guo, 2016), a neka istraživanja ukazuju i na podršku siblinga i prijatelja kao značajan protektivni faktor (Cluwer et al., 2010; Zych et al., 2019).

Nasilje i vršnjački konflikti predstavljaju stresne situacije u kojima rezilijentnost djeteta i koping strategije usmjerene na rješavanje problema predstavljaju značajan individualni faktor koji pomaže učenicima da umanje negativne konsekvence takvih događaja (Baldry & Farrington, 2005). Istraživanja pokazuju da djeca koja nisu uključena u nasilje koriste koping strategije usmjerena na suočavanje sa problemom pomoću konstruktivnog rješavanja problema (Erwin, 1995, Bryant, 1991). Više socijalne kompetencije, vještine socijalnog rješavanja problema (Cook et al. 2010) kao i visoka empatija (Zych et al. 2017) takođe predstavljaju značajne protektivne faktore.

Socio-emocionalne kompetencije i vršnjačko nasilje

Prethodno opisane individualne karakteristike djeteta koje se navode kao protektivni faktori, objedinjuju se pod "kišobranom" pojma socijalno-emocionalne kompetencije (u daljem tekstu SEK), koje predstavljaju obećavajući pristup u borbi protiv vršnjačkog nasilja (CASEL, n.d.). Prema CASEL (n.d.) organizaciji, kroz proces socio-emocionalnog učenja odrasli i djeca razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije u pet područja: samosvjesnost (engl. *self-awareness*), samoupravljanje (engl. *self-management*), socijalna svjesnost (engl. *social awareness*), vještina građenja odnosa (engl. *relationship skills*) i odgovornog donošenja odluka (engl. *responsible decision making*). Samosvjesnost se odnosi na sposobnost pojedinca da prepozna sopstvene emocije i kako one utiču na njegovo ponašanje, te prepoznavanje sopstvenih mana i vrlina. Vještina samoupravljana odnosi se na sposobnost efektne regulacije sopstvenih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama, što podrazumijeva: regulaciju stresa, kontrolu impulsa, samomotivisanje i samousmjeravanje ka postizanju ličnih i akademskih ciljeva. Empatija i sposobnost zauzimanja perspektive drugih, kao i shvatanje socijalnih i etičkih normi ponašanja, su vještine koje su objedinjene pod kompetencijom socijalna svjesnost. Ostvarivanje i održavanje zdravih odnosa sa različitim osobama i grupama, kroz jasnu komunikaciju i aktivno slušanje i saradnju, naziva se vještinom građenja odnosa. Odgovorno donošenje odluka podrazumijeva konstruktivno donošenje odluka o sopstvenom ponašanju zasnovano na etičkim standardima, bezbijednosti, socijalnim normama i realističnom evaluacijom posljedica različitih ponašanja (CASEL, n.d.). Metaanaliza koju su sproveli Durlak i saradnici (Durlack et al., 2011), pokazuje da su studenti koji su bili uključeni u SEK program pokazuju poboljšane socio-emocionalne vještine i stavove prema školi, sebi i drugima, kao i više pozitivnog socijalnog ponašanja. Kuk i saradnici (Cook et al., 2010) pokazali su da učenici koji imaju slabu kontrolu impulsa ili slabe emocionalno-regulatorne vještine, imaju veću vjerovatnoću da budu nasilni prema drugoj djeci kao i da nemaju adekvatne socijalne vještine.

Većina istraživanja koja se bave odnosom SEK-a i vršnjačkog nasilja zasnivaju se na evaluaciji već primjenjenih programa u školama te se rezultati analiziraju u kontekstu efikasnosti programa u konkretnim projektima. Primjećen je nedostatak studija koje su se sistemski bavile vezom SEK-a i vršnjačkog nasilja, validacijom instrumenata za mjerenje i kroskulturalnom provjerom koncepta SEK-a čime se postavlja pitanje empirijske zasnovanosti planiranja i implementacije programa koje se zasnivaju na ovom konceptu. Takođe, primjećen je i značajan diverzitet po pitanju toga šta se svrstava pod "kišobran" socio-emocionalnih kompetencija u literaturi. Pored pet kompetencija definisanih CASEL okvirom, u programe koji potiču prevenciju i smanjenje vršnjačkog nasilja, svrstavaju se i kompetencije poput empatije, samokontrole, samopuzdanja itd. čime se dodatno otežava empirijska validacija konstrukta.

Potvrda prethodnim tvrdnjama je i podatak da postoji veliki broj metaanaliza

koje su sistemski analizirale efekte programa zasnovane na razvoju socio-emocionalnih kompetencija (Durlak et al., 2010; Kopershock et al., 2016; Raposa et al., 2019; Taylor et al., 2017; Wiglesworth et al., 2016), dok nije nađena ni jedna metaanaliza u kojoj je provjeravan isključivo konstrukt SEK-a, odnos vršnjačkog nasilja i baš ovih kompetencija niti dodatne varijable koje djeluju na ovu vezu, čime se dovode u pitanje i rezultati dobijeni u sklopu evaluacija programa.

Vršnjačko nasilje, uprkos raznim programima suzbijanja i dalje egzistira u školskom kontekstu. Imajući u vidu štetne posljedice uključenosti u nasilje (fizičko, relaciono, verbalno i nasilje putem interneta) u bilo kojoj od uloga (žrtva, nasilnik, žrtva-nasilnik) (Zych et al., 2017; Fekkes et al., 2005; Nickerson et al., 2014; Farrington, 1993) cilj ovog rada jeste ponuditi sistemsku sintezu pojedinačnih istraživanja koja su se bavila vezom između socio-emocionalnih kompetencija učenika i uključenosti u nasilje u svrhu analiziranja empirijske osnove za korišćenje programa razvoja socio-emocionalnih kompetencija sa ciljem suzbijanja vršnjačkog nasilja u školama. Takođe, cilj je provjeriti koje dodatne varijable ostvaruju vezu sa prethodnim i na koji način.

METOD

U pretrazi članaka za ovaj pregledni rad su korišteni termini "*bullying*", "*cyberbullying*", "*SEL*", "*social-emotional competencies*", a pretraga je vršena uz pomoć baza Google Scholar, Scopus i baza Scinapse. Inicijalna pretraga je imala 12 hiljada rezultata nakon čega su istraživači prvu selekciju vršili na osnovu naslova radova. Dalja selekcija studija je vršena putem sljedećih inkluzivnih kriterijuma: (1) da su ispitivale odnos vršnjačkog nasilja i socio-emocionalnih kompetencija; (2) da su ispitanici bili učenici osnovnih ili srednjih škola; (3) da su se bavile vršnjačkim nasiljem (*eng. bullying*) ili vršnjačkim nasiljem putem interneta (*engl. cyberbullying*); (4) da su studije uključivale bar jednu od uloga u nasilju; (5) da su studije rađene u posljednjih 15 godina. Istraživanja koja su uključena u ovaj članak zadovoljavala su kriterijume da su imale zavisnu i nezavisnu varijablu socio-emocionalne kompetencije i vršnjačko nasilje u skladu sa prvim inkluzivnim kriterijumom. Pored toga, sve uključene studije su se bavile istraživanjem vršnjačkog nasilja u školi ili vršnjačkog nasilja putem interneta te uključivale bar jednu od uloga u nasilju. Treći inkluizivni kriterijum bio je uzrast ispitanika, s obzirom da je primarni cilj utvrditi ove odnose u školskom kontekstu i u školskom uzrastu, uključene studije su za uzorak imale djecu u osnovnoj i srednjoj školi. Kao inkluzivni kriterijum uzeta je i godina objave rada, sa ciljem utvrđivanja trendova u istraživanju odnosa nasilja i SEK kompetencija u poslijednjih 15 godina, kako bi se nalazi mogli lakše interpretirati i primjeniti na današnji savremeni kontekst (na primjer, do prije 15 godina se u literaturi jako malo govorilo o vršnjačkom nasilju putem interneta).

Iako je za osnovu pretrage radova uzet CASEL teorijski okvir, u ovom aspektu je postojala određena fleksibilnost, s obzirom da je ideja bila analizirati studije iz različitih zemljama kako bi se mogla uraditi komparativna analiza dobijenih rezul-

tata, a u studijama koje nisu rađene na engleskom govornom području, utvrđeno je da se autori nisu u velikoj mjeri oslanjali na ovaj okvir. Iz tog razloga ovaj teorijski okvir nije uzet kao inkluzivni kriterijum. U tabeli u prilogu (Prilog 1) su prikazane uključene studije koje su zadovoljile inkluzivne kriterijume.

Sve studije (n = 13) koje će biti predstavljene u nastavku rada su kvantitativnog tipa i zadovoljile su sve inkluzivne kriterijume koji su ustanovljeni prije pretrage baza.

REZULTATI I DISKUSIJA

Studije će biti prikazane redoslijedom od najkompleksnijih (studija koje uključuju više SEK kompetencija) do manje kompleksnih studija koje su se bavile jednom specifičnom kompetencijom i njenim odnosom sa vršnjačkim nasiljem. Razlog ovakvog izlaganja jesu različiti metodološki pristupi i teorijski okviri iz kojih navedene studije polaze. S obzirom da se studije u velikoj mjeri međusobno razlikuju prema dizajnu i statističkim procedurama koje su korištene u analizi podataka, njihova analiza je vršena na nivou pojedinačnih studija, a ne uključenih konstrukta.

Longitudinalna studija Koelja i Markanta (Coelho & Marchante, 2018) koja je ispitivala odnos između socio-emocionalnih kompetencija i internet nasilja traja je godinu dana, a u tom periodu izvršena su tri mjerenja na ukupnom uzorku od n= 455 (M= 12.58, SD= .94), 54.1% dječaka. Socio-emocionalne kompetencije koje su bile uključene u istraživanje su: samokontrola, socijalna svjest, vještine sklapanja odnosa i odgovorno donošenje odluka. Dobijeni rezultati ukazuju da je uključenost u internet nasilje prediktor nižeg nivoa samokontrole. Učenici koji su bili u ulozi žrtve internet nasilja imali su značajno više nivoe na dimenziji odgovornog donošenja odluka, ali je u ovoj kategoriji uočen najveći pad kompetencija sa protokom vremena. Muški pol i interakcija između vremena i uloge nasilja predviđali su značajno socijalnu svjesnost, tačnije nasilnici i žrtve nasilnika su pokazivali znatno izraženiji pad na vještini socijalna svjesnost nego studenti što nisu bili uključeni u nasilje tokom vremena istraživanja. Na uključenost u internet nasilje u ulozi žrtve ili nasilnika značajan efekat je imalo vrijeme izloženosti nasilju, gdje je došlo do značajnih smanjenja na vještini sklapanja odnosa. Na ovoj dimenziji je pol takođe bio značajan prediktor, gdje su dječaci imali značajno više skorove na inicijalnom testu vještine sklapanja odnosa. Prednost ovog istraživanja ogleda se u korištenju longitudinalnog pristupa u okviru kojeg su praćene promjene na specifičnim kompetencijama. Značajni padovi na mjerenim kompetencijama primjećeni su kod učenika koji su u nekom obliku bili uključeni u nasilje očekivana je obzirom da je uključenost u nasilje manifestuje vještine koje su u suprotnosti vještinama koje nazivamo socio-emocionalnim. Pol bio je značajan prediktor na socijalnoj svjesnosti i vještini sklapanja odnosa, ali prilikom tumačenja ovih rezultata treba uzeti u obzir i kulturološki kontekst koji definiše očekivane polne uloge i vještine koje se očekuju kod polova.

Nikerson i saradnici (Nikerson et al., 2019) su na uzorku od *n* = 2832 (50.9% dječaka) ispitali odnos učeničkih socio-emocionalnih kompetencija i percepcije korištenja socio-emocionalnih instrukcija od strane nastavnika. Pored toga ispitivali su odnos percepcije prisutnosti vršnjačkog nasilja u školi i individualnog iskustva sa viktimizacijom. Učenici srednje škole imali su značajno niži stepen SEK kompetencija kao i manji nivo percepcija korištenja SEK instrukcija od strane nastavnika, u odnosu na učenike osnovne škole. Strukturalno modelovanje pokazalo je da SEK instrukcija od strane nastavnika ostvaruje značajnu negativnu vezu sa individualnom viktimizacijom koje su bile značajnije za populaciju osnovnoškolaca, odnosno da je veći stepen SEK instrukcija praćen manjim stepenom individualne viktimizacije. Pored toga, pronađen je značajan indirektan efekat učeničkih SEK kompetencija na vezu između SEK instrukcija i individualne viktimizacije. Slični efekti su dobijeni i za vezu individualnih SEK kompetencija koje su imale značajan indirektan efekat na percepciju stepena prisutnosti vršnjačkog nasilja u školi, ali ovi efekti su bili značajni samo kod srednjoškolaca. Pored toga, prisutnost SEK instrukcija od strane nastavnika ostvarila je značajan negativnu vezu sa percepcijom vršnjačke viktimizacije. Ovakvi nalazi ukazuju na značajnu ulogu koju nastavnici mogu da imaju u prevenciji vršnjačkog nasilja modelovanjem socio-emocionalnih vještina. Rezultati takođe ukazuju na značajne razlike između srednjoškolaca i osnovnoškolaca što može biti posljedica promjena koje su praćene ulaskom u adolescent doba, kada su izraženiji problemi eksternalizacije i internalizacije (Deighton et al., 2019).

Koeljo i Susa (Coelho & Sousa, 2018) polaze od CASEL okvira za definisanje SEK kompetencija pri čemu ispituju njihov odnos sa različitim ulogama u vršnjačkom nasilju uključujući, pored toga, i karakteristike razreda. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od *n*= 668 (*M* = 12.73, *SD* =1.08), 55.8% dječaka. Uključenost u nasilje u bilo kojoj ulozi značajno je predviđala niži nivo samopouzdanja, dok je grupa nasilnika/žrtve imala značajno niže nivoe samopouzdanja od druge dvije grupe. Dječaci su imali značajno niži nivo samokontrole u odnosu na djevojčice, dok su grupe nasilnika i nasilnika/žrtve postizale značajno niže rezultate u odnosu na učenike koji nisu bili uključeni u nasilje. Slični rezultati dobijeni su i za socijalnu svjesnost, gdje su djevojčice imale značajno više nivoe na ovoj varijabli, a grupa nasilnika i nasilnika/žrtve značajno niže nivoe u odnosu na neuključene učenike. Dječaci su imali značajno više nivoe vještine stvaranja odnosa, dok je grupa nasilnici/žrtve imala značajno niže nivoe vještine odgovornog donošenja odluka. Niži nivoi samopouzdanja i pripadnost grupi nasilnika ukazuje na potrebu učenika da se omalovažavajući druge osjećaju bolje u sopstvenoj koži, što je fenomen koji je odavno prisutan u nauci (npr. Baumeister et al., 1996).

Polazeći takođe od CASEL okvira za definisanje SEL kompetencija, Uzer (Özer, 2018) je imao za cilj kreiranje modela odnosa SEL kompetencija i razlčitih uloga u vršnjačkom nasilju kao i ispitivanje polnih razlika u istim. Provjera postavljenog teorijskog modela, na uzorku od *n*=295, 52.5% dječaka, ukazala je na zna-

čajne odnose vještine rješavanja problema i vještine nošenja sa stresom sa ulogom nasilnika. Vještina razvijanja sopstvene vrijednosti imala je značajan efekat na ulogu žrtve. Dobijeni model provjeren je na poduzorku muškog i ženskog pola, čiji rezultati potvrđuju sve prethodno dobijene efekte, osim efekta vještine nošenja sa stresom koja na poduzorku žena nije bila značajna. Dobijeni model ukazuje na značajne vještine vezane za različite uloge u nasilju koje mogu da služe kao osnova za programe intervencije kako bi se poboljšao efekat istih. Nasilno ponašanje prema rezultatima dobijenim u ovoj studiji, može se tumačiti kroz prizmu stresnih situacija u kojima djete ne posjeduje adekvatne mehanizme uz pomoć kojih može da se nosi sa stresom a istovremeno ne posjeduje vještine rješavanja problema što dovodi do eskalacije i nasilnog reagovanja. Unapređivanjem ovih vještina velika je vjerovatnoća umanjivanja frekvencije nasilnih reakcija u ovakvim situacijama.

Yang i saradnici (Yang el al., 2020) sproveli su opšrnu studiju sa 23532 (M = 14.58; SD = 1.45) ispitanika gdje su ispitivali značaj SEK-a za vršnjačko nasilje, uključujući pri tome učenike osnovne i srednje škole (engl. *elementary, middle and high school*). Kontrolišući efekte demografksih varijabli, tri od četiri socio-emocionalne kompetencije, pokazale su se značajnim prediktorima uključenosti u vršnjačko nasilje. Prvenstveno, vještina odgovornog donošenja odluka nije bila značajan prediktor vršnjačkog nasilja, dok su samoregulacija i vještina ostvarivanja odnosa bile značajni negativni prediktori. Socijalna svjesnost je bila značajan pozitivan prediktor vršnjačkog nasilja. Školska klima imala je značajne moderacijske efekte na odnos samoupravljanja i socijalne svjesnosti i uključenosti u vršnjačko nasilje, ali ne i za vještinu građenja odnosa i odgovornog donošenja odluka. Jedno od prethodno navedenih istraživanja ukazivalo je na značajnu ulogu koju sami profesori mogu da imaju u smanjenju nasilja u školama a povrh toga podaci ukazuju i na značajane moderacijske efekte školske klime na neke od odnosa kompetencija i nasilja.

Primarni cilj istraživanja koje su sproveli Gomez-Ortiz i saradnici (Gomez-Ortiz et al., 2016) bio je validacija instrumenta za mjerenje SEK-a što je predstavljalo prvu fazu istraživanja, nakon čega je sprovedena analiza dobijenih podataka. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 4047 učenika iz 39 različitih škola u Andaluziji (M = 14.58; SD = 1.45), 48.2% djevojčica. Struktura validiranog upitnika ukazala je na petofaktorsku strukturu: prosocijalno ponašanje, socijalna prilagođenost, normativna prilagođenost kognitivna procjena i socijalna efikasnost. Prevalencija uključenosti u nasilje iznosila je 38.2% učenika koji su bili uključeni u nasilje. Značajne razlike su bile prisutne na dimenziji prosocijalnog ponašanja, gdje su učenici u ulozi žrtve imali najviše vrijednosti na navedenoj dimenziji, nakon čega su bili učenici koji nisu uključeni u nasilje. Učenici koji su bili uključeni nasilje u ulozi nasilnika i nasilnika/žrtve izvještavali su o značajno nižim nivoima kognitivne procjene, odnosno izvještavali su o najmanjem prisustvu strategije kontrolisanja emocija. Iako je primarni fokus ove studije bio validacija uprinika SEK-a, značajni

podaci o prevalenciji nasilja i stepenu izraženosti kompetencija učenika su dobijeni. U skladu sa prethondim podacima, učenici u ulozi nastavnika izvještavaju o nižem stepenu kontrole emocija što se uklapa u sliku učenika koji reaguje nasilno usljed činjenice da ne zna kako drugačije da ispolji svoje emocije.

Jenkins i saradnici (Jenkins et al., 2016) ispitivali su SEK kod različitih uloga u nasilju: nasilnik, pomoćnik, žrtva, odbrana i autsajder. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 636 učenika, 47% djevojčica. Uloge nasilnika i žrtve su bili značajni prediktori nižih vrijednosti na dimenziji kooperativnosti, dok je ženski pol predstavljao značajan prediktor većih skorova na ovoj dimenziji. Značajni prediktori podskale rigidnih tvrdnji bile su uloge nasilnika i uloga pomagača, a kao negativni prediktor izdvojila se uloga žrtve. Pozitivan i značajan prediktor empatije bila je uloga odbrane, dok je uloga žrtve izdvojila se kao negativan prediktor empatije. Pored toga, na dimenziji samokontrole, uloge nasilnika i uloge žrtve su bile značajni prediktori nižih nivoa samokontrole dok se uloga odbrane izdvojila kao značajan prediktor ove dimenzije. Pol je takođe bio značajna varijabla, tačnije djevojčice su izvještavale o višim nivoima samokontrole. Poput prethodnih istraživanja, pol predstavlja značajan prediktor na pojedinačnim socio-emocionalnim kompetencijama što može da bude posljedica razlika u polnim ulogama odnosno ponašanjima koje su očekivane od polova, od djevojčica se u većoj mjeri očekuje da imaju izražene vještine samokontrole te da su sklonije saradnji i pomaganju.

Čui i Čan (Chui & Chan, 2012) sproveli su studiju u Makau, Kini, području na kojem prethodno nisu postojale studije SEK-a i uključenosti u nasilje. Istraživanje je sprovedeno u dvije škole za dječake od kojih je jedna bila internatska a druga neinternatska škola na ukupnom uzorku od n=365, (M = 12.95; SD = 1.86). Učenici koji su živjeli u školskom domu postizali su značajno veće skorove na supskalama nasilništva i viktimizacije. Pored toga istraživači su izvijestili o korelacijama skale nasilništva i samokontrole. Za učenike koji su živjeli u domu, pronađena je značajna povezanost nasilničkog ponašanja sa dimenzijom impulsivnosti, preferencije jednostavnih zadataka, nestabilnog ponašanja, ponašanja sklonih riziku i usresređenosti na sebe. Slični podaci dobijeni su i za grupu učenika koja nije živjela u domu, gdje je nasilničko ponašanje bilo značajno povezano sa impulsivnošću, preferencijom jednostavnih zadataka, nestabilnog ponašanja, preferencijom fizičke aktivnosti i usresređenosti na sebe albeit neki od ovih efekata su bili manje izraženi u odnosu na grupu djece koja je živjela u domu. Bitno je nagalsiti da se moderacijski efekat boravka u internatu ili kući nije provjeravao te samim tim moguće je da predstavlja sistemsku konfundirajuću varijablu te da su stvarne razlike posljedica nekih drugih faktora (npr. razlike između porodica koje šalju svoju djecu u internat i onih koji ne šššalju djecu u internat). Ipak u obje populacije postoje značajne veze između uključenosti u nasilje i samokontrole kao i usresređenosti na sebe.

U istraživanju koje su sproveli Zik i saradnici (Zych et al., 2018) pretpostavljena hipoteza da će učenici koji imaju više socio-emocionalne kompetencije biti manje uključeni u nasilje je potvrđena na uzorku n=2139, (M = 13.79, SD = 1.40),

50.9% djevojčica. Isti rezultat je dobijen i za nasilje putem interneta. Takođe, pol i uzrast su se pokazali značajnim prediktorima uključenosti u nasilje. Na ukupnim socio-emocionalnim kompetencijama djevojčice su pokazale više rezultate, dok su dječaci imali viši skor na samoregulaciji. Značajnim prediktorima uloge žrtve-nasilnika su se pokazali muški pol, stariji uzrast, niska socijalna svjesnost i prosocijalno ponašanje kao i neodgovornije donošenje odluka. Mlađi uzrast je bio prediktor uloge žrtve. Istraživači su utvrdili da je biti dječak, starijih godina i niske socijalne svjesnosti i prosocijalnog ponašanja značajan prediktor zauzimanja uloge nasilnika. Značaji podaci dobijeni u ovoj studiji odnose se na komparaciju internet nasilja i nasilja u školi. Pol predstavlja značajnu varijablu u smjeru manje uključenosti djevojčica u nasilje. Takođe su značajne razlike dobijene u pogledu uzrasta nasilnika i žrtve mogu da se objasne samom fizičkom jačinom koju stariji učenici imaju zbog čega su u boljoj poziciji da bi preuzeli ulogu nasilnika, što je faktor koji bi trebao da bude uključen u budućim istraživanjima.

Studija koju su sproveli Li i saradnici (Li et al., 2016) na uzorku od *n*= 444 (49% djevojčica), bavila se odnosom uključenosti u internet nasilje sa nivoima samokontrole učenika i mjerama socijalnog učenja. Koeficijenti Pirsonove korelacije pokazali su značajne povezanosti između supskala navedenih varijabli. Daljom analizom, nizak nivo samokontrole izdvojio se kao značajan prediktor uključenosti u sajber nasilje, pored toga korištenje instant poruka, četova i blogova je takođe predstavljalo značajne prediktore uključenosti u nasilje. Uključivanjem mjera socijalnog učenja (diferencijalna asocijacija i definicija) došlo je do značajnog povećanja procenta objašnjenosti kompletnog modela, gdje su percepcija prisutnosti pravila i moralnosti nasilnih poruka bili značajni prediktori. Navedene varijable bile su značajne i u finalnom modelu nakon uvođenja svih kontrolisanih varijabli, ali je bitno spomenuti da su beta koeficijenti samokontrole bili niži nakon uvođenja varijabli socijalnog učenja.

Za razliku od prethodnih studija koje su polazile od CASEL okvira u objašnjenju socio-emocionalnih kompetencija u studiji Polana i saradnika (Polan et al., 2012) autori su ispitivali odnos socio-emocionalnih kompetencija (interpersonalne, intrapersonalne i vještina kontrola stresa) i vršnjačkog nasilja kod djece iz siromašnijih naselja različitih etničkih pripadnosti. U istraživanje je uključeno 171 učenika (*M*= 12.1, 48% dječaka). Rezultati su pokazali da su učenici koji imaju više interpersonalne vještine i koji bolje regulišu stres, manje skloni fizički i relaciono zlostavljati druge učenike. Interpersonalne vještine i vještine kontrole stresa su se pokazale kao značajni prediktori manje uključenosti učenika u nasilje, te su time označene kao protektivni faktori u kontekstu uključenosti u nasilje ali i fizičkog i relacionog nasilja. Intrapersonalne vještine se nisu pokazale značajnim prediktorom ni jedne od mjera nasilja.

Studija koju je sproveo Husein (Hussein, 2012) u egipatskim osnovnim školama

na uzorku od 623 ispitanika (*M*= 11.54, *SD*= .684), od čega 55.4% dječaka, ukazuje da postoji značajna razlika između četiri ispitivane grupe (nasilnici, žrtve-nasilnici, žrtve i djeca koja nisu uključena u nasilje) u pogledu pola (dječaci imaju veću vjerovatnoću da budu u nekoj od uloga), niže poštovanje socijalnih pravila, slabije razlikovanje i veće sakrivanje emocija, nižu simpatičnosti i socijalne domišljatosti. Razlikovanje emocija bilo je negativan prediktor pripadnosti grupi žrtava nasilja ili žrtava-nasilnika. Nesakrivanje emocija bilo je negativno povezano sa vjerovatnoćom da dijete pripada grupi žrtava. Rezultati su takođe ukazali da i nasilnici i nasilnici-žrtve imaju poteškoću u praćenju i primjeni socijalnih pravila dok nasilnici i žrtve imaju nižu svjesnost o fiziološkim reakcijama na njihove emocije.

ZAKLJUČAK

Na osnovu predstavljenih studija vidimo da postoji složen odnos socio-emocionalnih kompetencija i vršnjačkog nasilja. Složen odnos i često nekonzistentni rezultati mogu biti posljedica teškoća u definisanju konstrukta socio-emocionalnih kompetencija.

Iz predstavljenih studija (npr. Hussein, 2012; Li et al., 2016; Zych et al., 2018) vidimo da istraživači pod "kišobran" socio-emocionalnih kompetencija arbitrarno uključuju veliki broj subdimenzija pri čemu se vrlo često ne pozivaju na neki od širih konceptualnih okvira ali i različito definišu pojedinačne kompetencije. Definisanjem kompetencija i okvira i konsenzusom u pogledu definisanja vrsta kompetencija koje se uključuju, omogućava se replikacija dobijenih nalaza i empirijski zasnovana provjera kvaliteta programa razvoja ovih kompetencija kod djece i mladih, što predstavlja jedan od osnovnih problema navedenog modela i metodologija pobrojanih istraživanja.

S tim u vezi, buduća istraživanja bi trebala da budu usmjerena na empirijsku provjeru konstrukta socio-emocionalnih kompetencija, te istraživanje ovog konstrukta multimetodski - kvantitavno i kvalitativno (upitnici samoprocjene, studije slučaja, fokus grupe, intervjui i dr.). Važnost kvantitativnog i kvalitativnog pristupa istraživanju SEK smo, takođe, mogli vidjeti u predstavljenim člancima.

Iako su samoizvještaji učenika veoma važni za istraživanje teme socio-emocionalnih kompetencija i njihove veze sa vršnjačkim nasiljem, važno je konstruisanje i empirijska provjera ovakvih upitnika koji bi zadovoljavali sve metrijske karakteristike testa. U slučaju SEK-a važno je razvijati pored verzija upitnika za učenike i verzije za nastavnike, ali i roditelje. U studiji Nickerson i saradnika (Nickerson et al., 2019) vidljivo je koliko je važna uloga nastavnika u procesu implementacije programa za podsticanje socio-emocionalnih kompetencija.

Generalni nedostatak navedenih studija predstavlja korištenje uptnika samoprocijene prilikom ispitivanja stepena izraženosti socio-emocionalnih kompetencija s obrzirom da ova metoda prikupljanja podataka ima određene nedostatake (vidjeti Fox & Dinur, 1988). Uzimajući u obzir nedostatke korištenog metoda izneseni

rezultati ukazuju na značajnu povezanost socio-emocionalnih kompetencija i vršnjačkog nasilja. U studijama koje su uključivale pol kao jedan od prediktora dobijene su značajne razlike između dječaka i djevojčica. Ovakve razlike se potencijalno javljaju kao posljedica kulture kao i polnih uloga koje su u tim kulturama prisutne, odnosno od dječaka i djevojčica se očekuju drugačija ponašanja zbog čega djeca i razvijaju drugačije vještine. Za dječake je prag tolerancije na nasilje mnogo viši nego što je to slučaj kod djevojčica.

U kontekstu daljih istraživanja, a na osnovu rezultata predstavljenih studija, prilikom istraživanja, ali i prilikom implementiranja programa koji se bave prevencijom vršnjačkog nasilja, važno je razvijati i polnu senzibilnost, ali i prilagođavati ih uzrastu učenika i karakteristikama razreda u kojima se program primjenjuje s obzirom da su ove varijable u studijama identifikovane kao značajne u kontekstu SEK-a i ispoljavanja vršnjačkog nasilja. Veze socio-emocionalnih kompetencija i nasilja se nalaze u različitim državama, u Americi, koja je predstavnik individualističkih kultura ali i u Egiptu, Španiji i Portugalu koje su više kolektivističke i sličnije našoj, što nam govori o univerzalnosti ovog fenomena bez obzira na tipične karakterstike kulture u kojoj djeca odrastaju. Iako je problem nedovoljno razvijenih socio-emocionalnih kompetencija u kontekstu vršnjačkog nasilja univerzalan, programi za razvijanje socio-emocionalnih kompetencija zahtjevaju kulturološko prilagođavanje prije implementacije u obrazovni sistem kako zbog specifičnosti obrazovanja tako i potreba i karakteristika djece. Ipak, istraživanje socio-emocionalnih kompetencija i veze sa vršnjačkim i internet nasiljem kod učenika predstavlja prvi korak za dalji plan prilagođavanja i implementacije ovakvih programa.

LITERATURA[1]

Arora, C. M. J. (1996). Defining Bullying: Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International, 17*(4), 317-329.

Arthur, M. W., Hawkins D., Pollard J. A., Catalano R. F., & Baglioni Jr, A. J. (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Use, Delinquency, and Other Adolescent Problem Behaviors: The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation Review, 26*(6), 575-601.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective Factors as Moderators of Risk Factors in Adolescence Bullying. *Social Psychology of Education, 8*(3), 263–284**.** https://doi.org/10.1007/s11218-005-5866-5.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*(1), 5–33. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5

Bolland, J. M., McCallum, D. M., Lian, B., Bailey, C. J., & Rowan, P. (2001). Hopelessness and violence among inner-city youths. *Maternal and child health journal, 5*(4), 237244.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention science, 7*(4), 403-408.

Bryant, B. K. (1992). Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Journal of Applied Psychology, 13*, 35–50.

CASEL (n.d.) *The Missing Piece: A Report for CASEL*. Preuzeto sa: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558068.pdf

CASEL (n.d.) What is SEL? Preuzeto sa: https://casel.org/what-is-sel/

Cluwer, L., Bowes, L., & Gardner, F. (2010). Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa. *Child Abuse & Neglect, 34*(10), 793-803.

*Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of interpersonal violence*, 1-23.

[1] Studije koje su uključene u analizu su citirane u literaturi i označene zvjezdicom (*).

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 metaanalytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83. https://doi.org/ 10.1037/a0020149

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development, 66*(3), 710-722.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, D. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.

Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2019). Prevalence of mental health problems in schools: poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England. *The British Journal of Psychiatry, 215*(3), 565-567. https://doi.org/10.1192/bjp.2019.19

Erwin, P. (1995). *Friendship and peer relations in children (2nd edn)*. Wiley.

Espelage, D. L., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From researchbased explanations to empirically based solutions.. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 588–606). Hoboken, NJ: Wiley.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research, 20*(1), 81-91.

Fox, S., & Dinur, Y. (1988). Validity of Self-assessment: A Field Evaluation. *Personnel Psychology, 41*(3), 581–592. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00645.x

Guo, S. Y. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools, 53*, 432-453. https://doi.org/ 10.1002/pits.21914

*Habashy Hussein, M. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully–victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology, 48*(5), 910-921.

Hussein, H. (2012). The influence of sensory gardens on the behaviour of children with special educational needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 38*, 343-354.

Li, C. K., Holt, T. J., Bossler, A. M., & May, D. C. (2016). Examining the mediating effects of social learning on the low self-control—Cyberbullying relationship in a youth sample. *Deviant Behavior, 37*(2), 126-138.

Murray-Close, D., Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology, 19*(1), 187-203.

*Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of school psychology, 73*, 74-88.

Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology, 30*(2), 157-181.

Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program*. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry, 35*(7), 1171-1190.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership, 60*(6), 12-17.

*Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors?. *Health promotion practice, 14*(4), 599-606.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior, 20*(5), 359-368.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*, 1–9. http://dx.doi.org/10.1002/

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry, 49*(4), 376-385.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266–1281.

*Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 23*(2), 86-93.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behaviour, 45*, 4-19.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). Personal protective factors against bullying: Emotional, social, and moral competencies. In *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 23-40). Springer, Cham.

Prilog 1
Uključene studije koje su zadovoljile inkluzivne kriterijume

Autori i godina publikacije	Lokacija	Uzorak	Ispitivani tip nasilja	Socio-emocionalne kompetencije
Zych et al., 2018.	Španija	n=2139, (M = 13.79, SD = 1.40), 50.9% djevojčice	Vršnjačko nasilje i viktimizacija u školi i putem internet	Samosvjesnost, Samoregulacija, Odgovorno donošenje odluka, Prosocijalno ponašanje i Socijalna svjesnost
Polan et al., 2012.	SAD	n=171 (M= M=12.1), 48% dječaci.	Relaciona agresija, Fizičko zlostavljanje Sklonost uključivanju u nasilje	Interpersonalne vještine, Intrapersonalne Vještina kontrola stresa
Nickerson et al., 2019	SAD	n=2832, 50.9% dječaci	Vršnjačka viktimizacija i vršnjačko nasilje u školi	Samoregulacija, Odgovorno donošenje odluka Socijalna svjesnost, Vještina građenja odnosa
Coelho & Sousa, 2018	Portugal	n=668 (M = 12.73, SD = 1.08), 55.8% dječaci.	Vršnjačko nasilje i viktimizacija u školi i putem internet	Odgovorno donošenje odluka Socijalna svjesnost, Vještina građenja odnosa, Samokontrola, Samopouzdanje
Hussein, 2012	Egipat	n=623 (M= 11.54, SD= .684), 55.4% dječaci	Vršnjačka viktimizacija i vršnjačko nasilje u školi	Socijalne vještine i emocionalna svjesnost
Yang et al., 2020	SAD	n= 23,532, 51.9% djevojčice	Vršnjačka viktimizacija	Samoregulacija, Odgovorno donošenje odluka, Socijalna svjesnost, Vještina građenja odnosa
Gómez-Ortiz et al., 2016	Španija	n=4047, (M = 14.58; SD = 1.45), 48.2% djevojčice	Vršnjačko nasilje i viktimizacija	Samoregulacija, Socijalna učinkovitost, Socijalna prilagođenost i Generalna prilagođenost Prosocijalno ponašanje
Chui et al., 2013	Kina	n=365, (M = 12.95; SD = 1.86)	Vršnjačko nasilje i viktimizacija	Samokontrola
Coelho & Marchante, 2018	Portugal	n= 455, (M= 12.58, SD=0.94), 54.1% dječaci	Vršnjačko nasilje putem interneta	Samokontrola, Odgovorno donošenje odluka, Socijalna svjesnost, Vještina građenja odnosa, Samopouzdanje
Özer, 2018	Turska	n=295, 52.5% dječaci	Vršnjačko nasilje i viktimizacija	Komunikacijske vještine, Vještine rješavanja problema, Suočavanje sa stresom i Samopoštovanje

Fox et al., 2005	Velika Britanija	n=330, (M=10.3), 50.9% dječaci	Vršnjačka viktimizacija	Socijalne vještine
Jenkins, 2014	SAD	n=636, 47% djevojčice	Vršnjačko nasilje i viktimizacija	Saradnja, Asertivnost, Samokontrola, Empatija
Li et al., 2015	SAD	n= 444, 49% djevojčice	Vršnjačko nasilje putem interneta	Samokontrola

A review of research on the connection between socio-emotional competencies and peer violence in students

Lana Lugonja[1], Ana Keleman[1], Nela Marinković Sarić[1]

[1] University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Bosnia and Herzegovina

Bullying is usually defined as a long-term and frequent manifestation of aggressive behavior of one child towards another with the intention of harming another child. Taking into account that information and communication technologies became a new context in which adolescents initiate and maintain interpersonal relationships with their peers, in addition to peer violence at school, this paper also addresses the problem of cyberbullying. As a type of strategy for prevention and reduction of bullying in schools, programs based on the development of social and emotional competencies (SEC) among students are very popular. The aim of this paper was to offer a systematic synthesis of literature in order to gain a better insight into the relationship between socio-emotional competencies and bullying. Guided by pre-defined inclusive criteria, this review includes 13 quantitative studies published in the last 15 years. All studies had a sample of primary and secondary school students and examined the relationship between social and emotional competencies and (cyber)bullying. All studies demonstrated a negative correlation between peer violence and higher socio-emotional competencies in students. Both gender and age differences were identified in SEC and bullying. The paper presents the results of the research, but also addresses the methodological and statistical characteristics and limitations of these studies. In this way, we analyzed the empirical basis of using programs for the development of socio-emotional competencies with the aim of preventing violence in schools. In discussion we addressed the practical implications of the results for practice, study limitations, as well as guidelines for further research.

Key words:
socio-emotional competencies, peer violence, online violence, review paper