

## САМОРЕФЛЕКСИЈА ОДЕЉЕЊСКИХ СТАРЕШИНА И ПЕРЦЕПЦИЈЕ УЧЕНИКА О УПРАВЉАЊУ ВРШЊАЧКИМ КОНФЛИКТИМА

Јелена Максимовић<sup>1</sup>, Александра Јовановић<sup>2</sup>

Оригинални научни рад DOI10.7251/NSK2001097M UDK159.922.7:316.624 COBISS.RS-ID 129752065

---

### Резиме

*Одељењски старешина као модел и ментор у одељењу треба да својим поступцима помогне ученицима да превазиђу проблеме са којима се сусрећу у интерперсоналним односима са вршњацима. Разумевањем, активним слушањем, трагањем за решењима конфликти се могу разрешити. У раду се бавимо компетенцијама одељењских старешина за вођење саветодавних разговора са ученицима с циљем разрешења вршњачких конфликата, сагледаних на основу саморефлексија одељењских старешина и перцепција ученика. Узорак чине 29 одељењских старешина и 721 ученик средње школе. За потребе истраживања конструисане су скале ИСКЗРВК1 и 2, намењене ученицима и одељењским старешинама, са димензијама: разумевање конфликта; активно слушање; решавање конфликта; емоционалне реакције. Одељењске старешине позитивније вреднују своју компетентност за разлику од ученика. Радни стаж одељењских старешина не утиче на саморефлексију о компетентности, док школски успех и изграђено поверење ученика утичу на њихо-*

---

<sup>1</sup>Јелена Максимовић је ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Е-адреса: jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup>Александра Јовановић је мастер педагог и студент докторских студија педагогије Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Е-адреса:aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com

ву перцепцију компетентности одељењских старешина. Ученици боље школског успеха и са изграђеним поверењем позитивније процењују одељењске старешине. Резултати указују на потребу постојања критичког пријатеља који ће помоћи одељењском старешини да постане објективнији, на потребу професионалног развоја с акцентом на развијању социо-емоционалних компетенција, као и већу сарадњу са ученицима слабијег школског успеха.

**Кључне речи:** саморефлексија одељењског старешине, перцепције ученика средње школе, управљање вршњачким конфликтима, компетенције одељењског старешине, саветодавни разговор.

## Увод

Улога и значај одељењског старешине у раду и развоју адолесцената је несумњиво велика. Бити одељењски старешина, одговорити свакодневним захтевима у ситуацијама са ученицима је велики изазов и захтева поседовање компетенција за комуникацију и сарадњу (Радосављевић и сар., 2016). Вршњачки конфликти су саставни део одрастања, и потребно је разрешити их благовремено, односно спречити њихову ескалацију (Krstić, 2017; Trikić, Koruga, Vrnješević, Dejanović i Vidović, 2006). Саветодавним разговорима са ученицима превентивно се делује на појаву деструктивних конфликта, ученици се уче како да реагују у конфликтним ситуацијама, боље разумеју себе и друге, активно слушају потребе других, прихватају различитост, уче да сарађују и чине компромисе (Popadić i сар., 1998; Zuković, 2017). Како би одељењски старешина одговорио овој захтевној улози, потребно је да свакодневно ради са својим одељењем, разговара о проблемима, учача несугласице и отклања их, учи ученике како да живе у заједници. Потребно је да буде рефлексивни практичар који ће радити на свом професионалном развоју и усавршавати своје компетенције. Како је тешко избећи субјективност и признати да у неким сегментима треба усавршити себе, важно је да и други процене рад одељењског старешине.

Перцепције ученика се могу разликовати од саморефлексије одељењских старешина, што се и жели испитати у овом раду. Најпозитив-

нији резултат био би да одељењске старешине објективно процењују себе, односно да перцепције ученика показују да су одељењске старешине компетентне за управљање конфликтним ситуацијама. Настојали смо да утврдимо како одељењске старешине процењују своју саветодавну компетентност у конфликтним ситуацијама, како је процењују њихови ученици, да ли искуство у раду са децом доводи до разлика у проценама, да ли сарадња са осталим колегама утиче на компетентност, као и да ли школски успех ученика и изграђено поверење у старешине доводе до разлика у перцепцијама.

### **Одељењски старешина као рефлексивни практичар**

Одељењски старешина поред тога што је наставник одређеног предмета, такође је и особа задужена за социјалну климу у свом разреду. Многобројне активности одељењског старешине са ученицима усмерене су на: континуирано посматрање и бележење промена, препоруке, сарадњу, рад на социјално-емоционалној клими у одељењу, ангажовање ученика у ваннаставним и ваншколским активностима; друштвено-користан рад усмерен на преобликовање негативних облика понашања у позитивне; подстицање просоцијалности у одељењу (Јовановић и Ђурић, 2015; *Правилник о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада*, 2018; Радосављевић и сар., 2016; Zobenica i Stipančević, 2017).

Самовредновање рада одељењског старешине усмерено је на компетенције наставника да буду акциони истраживачи сопствене праксе, сарађују са својим колегама, стално преиспитују своје ставове, труде се да отклоне предрасуде, воде белешке о постигнутом, воде се реакцијама ученика, прате стручну литературу и примењују сазнања до којих дођу, разговарају са ученицима о њиховим потребама и осећањима, посматрају их и уважавају њихове ставове о сопственом раду, поштују идеје ученика и наводе их на решења проблема, посматрају ствари из угла ученика, спроводе акциона истраживања (Gheith & Aljaberi, 2018; Maksimović, 2017; Mathew, Mathew & Peechattu, 2017). Увиђањем онога што није довољно добро на основу самовредновања или вредновања од

стране других, одељењски старешина креира свој план стручног усавршавања.

Показало се да је неопходно у иницијалном образовању наставника увести модел менторства, односно саветника, пара који ће евалуирати подухвате један другом и на тај начин развијати своју рефлексивност (Lin & Jain, 2019). Када одељењски старешина самовреднује себе, увек треба да остави простора да га и други вреднују јер на тај начин проверава одсуство субјективности у свом вредновању (Радосављевић и сар., 2016; Зуковић и Слијепчевић, 2019). Критички пријатељ, односно неко ко даје савете шта је добро а шта је потребно унапредити у свом раду углавном је педагог, али је то често и психолог, други наставник и директор школе (Maksimović, 2017: 53). Критички пријатељи треба да буду и ученици и на основу њихове евалуације, одељењски старешина треба да преиспита свој рад и однос према ученицима. Налази истраживања показују да се овакве активности дешавају често, али не у довољној мери (Gheith & Aljabeti, 2018:171). Одељењски старешина треба да континуирано води дневник рада, да анализира часове одељењског старешине и одељењске заједнице, да стално покреће дискусије и дебате са својим ученицима (Буђевац, Јошић, Радишићи Бауцал, 2013). На тај начин он приступа критичкој анализи и унапређује своје активности у улози одељењског старешине.

### **Улога одељењског старешине у управљању вршњачким конфликтима**

У интеракцијама са вршњацима деца уче како се треба понашати, креирају моделе на основу којих ће касније реаговати у животу ван школе. Да би био прихваћен у групи вршњака, адолесцент мора да поседује социо-емоционалне компетенције. Такође, ученици који су прихваћенији, просоцијалнији и не испољавају девијантне облике понашања, остварују боља образовна постигнућа, те је несумњиво важно радити на интерперсоналним односима у школи. Наставници, односно одељењске старешине треба да овладају ефикасним стратегијама којима ће управљати понашањем ученика. Те стратегије граде се по принципу мо-

тивисања, награђивања за пожељно понашање, изградњом правила понашања, односно одговорности ученика. Ове стратегије треба уоквирити у квалитетан програм или пројекат изградње социо-емоционалних компетенција ученика (Јоксимовић, 2004; Krstić, 2017; Spasenović, 2011; Ševkušić, 2011; Žunić-Pavlović i Popović-Ćitić, 2011).

Саветодавна улога као саставни део васпитне улоге подразумева пружање помоћи у конкретним ситуацијама када особа тражи помоћ, или када је потребно пружити јој помоћ и мимо њене воље јер се на тај начин утиче на позитивне промене у понашању и подстиче развој личности. Корисник саветовања постаје свестан себе, решава проблеме, свестан је окружења у коме се налази, како треба да се понаша на социјално одговоран начин, ради на развијању својих вештина (Хехлер, 2013; Hornby, 2003; Zuković, 2016; Zuković, 2017). Саветодавац мора да поседује компетенције активног слушаача како би прикупио све потребне информације и чињенице, мора да слуша критички односно објективно, и процењује на основу онога што чује, али такође и да слуша емпатично (Frunza, 2014). Саветодавац мора да поседује вештине слушања и давања савета, посматрања и учачања проблема, праћења напредовања ученика, вођења одређених активности с циљем решавања конфликта, и сарађује са колегама и родитељима (Hornby, 2003: 7). У одсуству или недовољној развијености ових вештина, сарадња одељењских старешина и стручних сарадника је неопходна како би се проблеми решавали на ефикасан начин (Georgiana, 2015). „Све педагошке вештине воде ка остварењу једног циља, а то је креирање саветодавног односа. Пријатан саветодавни однос, прожет жељама за позитивном променом води ка успеху, односно позитивном усмеравању развоја личности младог нараштаја“ (Јовановић, 2019:132). Како би се тај однос створио, потребно је међусобно разумевање, односно сарадња.

Управљање конфликтима подразумева процес преговарања, разговора и договора између две сукобљене стране како би се проблем решио што подразумева да се особе понове суоче када су смирене, интерпретирају оно што се десило, разјасне који су узроци онога што се десило, како су се осећали, да ли разумеју зашто се ситуација тако одиграла и како је потребно реаговати, као и како ће проблем решити на фер начин (Rahim, 2017; Trikić i sar., 2006). Главни циљеви едукације и

развијања компетенција за разрешење конфликта јесу стварање подстицајне средине за учење и развој где ће се смањити број инцидента с неким обликом насиља, побољшати успех ученика, смањити одустајање од школовања, конфликти решавати на конструктиван начин, подстицати развијање социјалних и емоционалних компетенција (Jones, 2004).

Емоционално интелигентне особе умеју да препознају сопствене и емоције других, разумеју их и управљају њима, ређе показују девијантне облике понашања, просоцијалније су, остварују бољи школски успех, потенцијални су лидери и организатори. Емоционална интелигенција има тенденцију да расте и развија се (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Социјална интелигенција представља способност успостављања социјалних интеракција с другима, односно решавања свакодневних животних ситуација, подразумева емпатију, слушање и когницију, реаговање на друге, представљање себе другима (Goleman, 2014; Kihlstrom & Cantor, 2011). Социо-емоционалне компетенције развијају се учењем и у директној су вези са дисциплином ученика, односно школском климом (Education Week Research Center (EWRC), 2015). Социјално и емоционално учење односи се на управљање емоцијама, односима и одлучивањем, и наставници га сматрају важним фактором бољих постигнућа ученика. Управљање собом, доношење одлука, успостављање пријатних односа са другима и емпатија веома су важне способности које треба развијати код ученика. Како би их развијали, треба да их примене у конкретним ситуацијама (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017: 3). Међутим, мали број наставника се укључује у решавање сукоба како би развијао ове вештине код ученика (Education Week Research Center, 2015: 29). Способност успостављања интерперсоналних интеракција подразумева да особа као добар саговорник мора да реагује асертивно, буде добар слушалац, разуме туђа мишљења и идеје, као и сопствене и туђе емоције, способна је да руководи емоционалним реакцијама, да буде искрена у односима са другима (Bienvenu, 1971; Learning Dynamics, 2002). Како би се дошло до споразума у сукобима, и како би саветодавни рад био делотворан, потребно је да особа која га обавља код ученика подстиче дискусију, дебату, размену мишљења на конструктиван начин, активно слушање уз разумевање и давање повратних инфор-

мација о јасноћи изговорених речи, трагање за решењима која ће одговарати свима, тимски рад, изражавање својих осећања и потреба и уважавање и разумевање туђих, поштовање договорених правила како се конфликти не би понављали, способност стављања у позицију друге особе, уочавање узрока који су довели до конфликта, концентрисање на проблем, доношење одлуке у корист свих, прихватање компромисног решења, поверљивост, преговарање и посредовање, истрајаност у договорима а флексибилност у решењима која ће довести до разрешења конфликта (Popadić i sar., 1998; Suzić, 2005; Zuković, 2017). Како би био ефикасан у свим димензијама управљања конфликтима кроз саветодавни разговор, одељењски старешина мора бити саморефлексиван и радити на свом стручном усавршавању, али и подстицати развој социо-емоционалних компетенција код својих ученика. Вођени схватањима наведених аутора, компетенције саветодавни рад у разрешењу вршњачких конфликта, на којима базирамо наше истраживање сврстали смо у четири димензије. Димензија *разумевање конфликта* подразумева разговоре са ученицима међу којима постоји конфликт; допуштање ученицима да кажу своје мишљење о ситуацији која се десила; објективно сагледавање конфликтне ситуације која се догодила међу ученицима и сагледавање узрока; постављање додатних питања и разумевање; заинтересованост да се проблем реши и пажљиво слушање; давање савета у складу са потребама; обраћање тоном који није повишен; инсистирање на договору. Димензија *активно слушање* подразумева да одељењски старешина доноси закључке на основу разматрања свих чинилаца који су довели до конфликтне ситуације и излагања свих актера; у обзир узима осећања ученика поводом конфликта; увек провери да ли је правилно разумео оно што ученик говори; труди се да ученици саслушају један другог, разумеју туђе потребе и даје конструктиван савет. Димензија *решавање конфликта* подразумева трагање за решењима; сагледавање проблема из угла ученика, тежњу да ученици увиде своје грешке и исправе их, похвалу и конструктивну критику; прихватање савета од стране ученика; разговор о осећањима поводом конфликта; смиреност у разговорима, договарање, давање савета и придржавање договора. Димензија *емоционално реаговање* подразумева адекватно реаговање у ситуацијама решења

конфликата где се избегава љутња, узнемиреност, непријатност а подстиче искреност.

## Методологија истраживања

*Предмет и циљ.* Саморефлексивношћу одељењски старешина тежи професионалном развоју, односно унапређује се у областима у којима није довољно компетентан. Како би се објективније сагледале компетенције одељењских старешина, поред тога што самовреднују себе, потребно је да их вреднују и њихови ученици. Овим истраживањем желимо испитати компетентност одељењских старешина за управљање вршњачким конфликтима кроз вођење саветодавних разговора са ученицима, на основу саморефлексције старешина и процене ученика и утицај одређених варијабли на разлике у ставовима. Димензије компетентности вођења саветодавних разговора с циљем разрешења вршњачких конфликта дефинисане су као: разумевање конфликта, активно слушање, решавање конфликта, емоционалне реакције, а нивои компетентности старешине су недовољна, довољна, добра, врло добра и одлична компетентност.

*Хипотезе.* Полазимо од опште претпоставке да одељењске старешине поседују компетенције за вођење саветодавних разговора поводом разрешења вршњачких конфликта као и да их објективно процењују. Специфичне хипотезе су: 1. Претпоставља се да компетенције одељењског старешине према њиховој самопроцени у свим димензијама нису на одличном нивоу; 2. Претпоставља се да ученици не перципирају одељењске старешине као одлично компетентне у свим димензијама; 3. Претпостављамо да не постоје статистички значајне разлике између саморефлексција одељењских старешина и перцепција ученика; 4. Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у перцепцијама ученика у односу на школски успех; 5. Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у перцепцијама ученика у односу на њихово тражење помоћи у решавању конфликта од одељењских старешина; 6. Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у саморефлексiji одељењских старешина у односу на радни стаж; 7. Претпостављамо да постоје статистички



значајне разлике у саморефлексији одељењских старешина у односу на сарадњу са другим наставницима.

*Варијабле.* Независне варијабле истраживања јесу радни стаж одељењског старешина и сарадња са осталим наставницима, школски успех ученика и њихово тражење помоћи у решавању конфликта од одељењских старешина. Зависне варијабле су саморефлексија одељењских старешина и перцепције ученика о компетенцијама за управљање вршњачким конфликтима кроз саветодавне разговоре.

*Узорак.* Узорак истраживања чине ученици средње школе, и њихове одељењске старешине. У истраживању је учествовало 29 одељењских старешина и 721 ученик са територије града Ниша. Истраживање је спроведено 2019. године. Структура узорка приказана је у Табели 1.

Табела 1  
*Структура узорка према обележјима*

| <b>Ученици</b>                                |              |          |
|---|--------------|----------|
| <i>Школски успех</i>                          | <i>N</i>     | <i>%</i> |
| Одличан                                       | 213          | 29,54    |
| Врло добар                                    | 290          | 40,22    |
| Добар   | 218          | 30,24    |
| <i>Тражење помоћи од одељењских старешина</i> | <i>N</i>     | <i>%</i> |
| Да  | 552          | 76,56    |
| Не  | 98           | 13,59    |
| Понекад                                       | 71           | 9,85     |
|   | $\Sigma$ 721 | 100      |
| <b>Одељењске старешине</b>                    |              |          |
| <i>Радни стаж</i>                             | <i>N</i>     | <i>%</i> |
| До 10 година                                  | 2            | 6,90     |
| До 20 година                                  | 13           | 44,83    |
| Преко 20 година                               | 14           | 48,28    |
| <i>Тражење стручне помоћи од колега</i>       | <i>N</i>     | <i>%</i> |
| Никад   | 1            | 3,45     |
| Понекад                                       | 6            | 20,69    |
| Увек  | 5            | 17,24    |
| Зависи од ситуације                           | 17           | 58,62    |
|   | $\Sigma$ 29  | 100      |

*Инструменти.* За потребе истраживања конструисане су две скале процене Ликертовог типа, ИСКЗРВК 1 и 2 (Инвентар саветодавних компетенција одељењског старешине за решавање вршњачких конфликта) које се састоје од 44 истоветних тврдњи, односно на исте тврдње одговарају и ученици и њихове старешине. Скале су настале по узору на постојеће скале Инвентар интерперсоналне комуникације (Bienvenu, 1971; Interpersonal Communication Inventory) и Инвентар вештина интерперсоналне комуникације (Interpersonal Communication Skills Inventory) (Learning Dynamics, 2002), односно модификовали смо и прилагодили наведене инструменте нашем предмету истраживања. Скала коју смо конструисали, односно ИСКЗРВК 1 мери компетентност одељењских старешина, односно њихову саморефлексију, а скала ИСКЗРВК 2 мери перцепције ученика о компетентности одељењских старешина. Конструисане скалеме мере компетентност сврстану у четири димензије: разумевање конфликта; активно слушање; решавање конфликта; емоционалне реакције. Свака димензија се састоји од 11 тврдњи. Испитаници су се изјашњавали да ли су наведене тврдње присутне *никад*, *ретко*, *понекад*, *скоро увек*, *увек*, које су бодоване редом од 1 до 5. Такође, 15 тврдњи је обрнуто бодовано од 5 до 1, јер су формулисане у негативном облику. Скале мере пет нивоа компетентности одељењских старешина, недовољну, довољну, добру, врло добру и одличну компетентност. Вредности аритметичких средина нивоа компетентности су приказане у Табели 2. Нивое смо одредили по узору на начин оцењивања заступљен у средњем образовању и васпитању (*Правилник о оцењивању ученика у средњем образовању и васпитању*, 2015), односно у складу са резултатима аритметичких средина добијених на субскалама. Одељењске старешине које постигну недовољну и довољну компетентност *никад* и *ретко* воде адекватне саветодавне разговоре с циљем разрешења конфликта, док одељењске старешине са добром, врло добром и одличном компетентношћу, *понекад*, *скоро увек* и *увек* воде адекватне саветодавне разговоре.

Табела 2

*Нивои компетентности одељењских старешина за вођење саветодавних разговора у конфликтним ситуацијама међу ученицима*

| <i><b>M</b></i> | <i><b>Ниво компетентности</b></i> |
|-----------------|-----------------------------------|
| до 1,50         | Недовољна компетентност           |
| од 1,50 до 2,49 | Довољна компетентност             |
| од 2,50 до 3,49 | Добра компетентност               |
| од 3,50 до 4,49 | Врло добра компетентност          |
| од 4,50 до 5,00 | Одлична компетентност             |

*Статистичка обрада података.* У обради података користили смо аритметичку средину и стандардну девијацију, t тест и ANOVA-у.

## Резултати истраживања

Резултати приказани у Табели 3 показују да су одељењске старешине себе процениле као врло добре у свим димензијама саветовања у разрешењу вршњачких конфликта, јер је израчуната аритметичка средина већа од 3,50. Ученици су их такође проценили као врло добре у димензијама разумевање конфликта, активно слушање, решавање конфликта, док су их у димензији емоционалне реакције проценили као добре ( $M=3,20$ ;  $M<3,50$ ). Наиме, разумевање конфликта ( $M=4,48$ ) нај-позитивније је процењено од стране одељењских старешина, и од стране ученика ( $M=3,95$ ). Добијени резултати показују да одељењске старешине скоро увек воде адекватне саветодавне разговоре у циљу разрешења вршњачких конфликта, односно да је њихова компетентност на врло добром нивоу. На основу добијеног, можемо потврдити нашу прву хипотезу. Компетентност одељењских старешина је на врло добром нивоу, али не и на одличном, што указује на потребу за додатним самовредновањем и радом на себи, као и већом сарадњом са ученицима. Такође, другу хипотезу смо такође потврдили, јер су ученици проценили одељењске старешине као врло добро а не одлично компетентне, а у димензији емоционалне реакције су их проценили као добро компетентне (Табела 3).

Табела 3

*Ниво компетентности у димензијама о управљању вршњачким конфликтима према саморефлексији одељењских старешина и перцепцијама ученика*

| <i>Димензије</i>     | <i>Одељењске старешине</i> |           | <i>Ученици</i> |           |
|----------------------|----------------------------|-----------|----------------|-----------|
|                      | <i>M</i>                   | <i>SD</i> | <i>M</i>       | <i>SD</i> |
| Разумевање конфликта | 4,48                       | 0,21      | 3,95           | 0,70      |
| Активно слушање      | 4,37                       | 0,33      | 3,82           | 0,70      |
| Решавање конфликта   | 3,92                       | 0,34      | 3,53           | 0,55      |
| Емоционалне реакције | 3,53                       | 0,31      | 3,20           | 0,46      |

Резултати приказани у Табели 4 показују да постоје статистички значајне разлике између саморефлексија одељењских старешина и перцепција ученика у свим димензијама ( $p=0,00$ ;  $p<0,01$ ). Овакав податак нам говори да одељењске старешине нису довољно објективне у процени своје компетентности у вођењу саветодавних разговора са ученицима међу којима постоји конфликт, односно да ученици очекују више од својих одељењских старешина у свим димензијама. Овим резултатима смо одбацили нашу трећу хипотезу.

На основу резултата  $t$  теста закључујемо да одељењске старешине себе процењују позитивније, што нам указује да ученици сматрају да би њихове одељењске старешине могле бити боље у вођењу саветодавних разговора са њима, односно управљању вршњачким конфликтима, као и да одељењске старешине можда нису довољно објективне у процени себе (Табела 4). Наведеним резултатима можемо делимично потврдити нашу општу хипотезу.

Табела 4

*Разлике између саморефлексије одељењских старешина и перцепције ученика о компетентности у разрешењу вршњачких конфликта*

| <i>Димензије</i>     | <i>Одељењске старешине</i> |           | <i>Ученици</i> |           | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------|----------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|
|                      | <i>M</i>                   | <i>SD</i> | <i>M</i>       | <i>SD</i> |          |          |
| Разумевање конфликта | 4,48                       | 0,21      | 3,95           | 0,70      | 4,09     | 0,00     |
| Активно слушање      | 4,37                       | 0,33      | 3,82           | 0,70      | 4,25     | 0,00     |
| Решавање конфликта   | 3,92                       | 0,34      | 3,53           | 0,55      | 3,75     | 0,00     |
| Емоционалне реакције | 3,53                       | 0,31      | 3,20           | 0,46      | 3,87     | 0,00     |

Када су у питању перепције ученика о компетентности управљања вршњачким конфликтима одељењских старешина, претпоставили смо да школски успех може утицати на перцепције, те да ће ученици са бољим школским успехом позитивније процењивати своје старешине. Ово се може објаснити чињеницом да ученици бољег школског успеха сараднички приступају својим старешинама и обратно, поштују правила, док ученици слабијег школског успеха не успевају да на адекватан начин размене своја мишљења са старешинама и не слажу се са њиховим проценама. Социо-емоционално компетентнији ученици постижу бољи школски успех те углавном не упадају у конфликте, али и прихватају савете својих старешина. Спасеновић (2003) истиче да непримерно понашање повећава ризик од школског неуспеха. Ученици слабијег успеха углавном имају слабије развијене социо-емоционалне компетенције, што доводи до неприхватања и неразумевања поступака својих старешина.

Табела 5

*Разлике у перцепцијама ученика о компетентности одељењских старешина у односу на школски успех*

| <i>Школски успех</i> | <i>Разумевање конфликта</i> |           | <i>Активно слушање</i> |           | <i>Решавање конфликта</i> |           | <i>Емоционалне реакције</i> |           |
|----------------------|-----------------------------|-----------|------------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|
|                      | <i>M</i>                    | <i>SD</i> | <i>M</i>               | <i>SD</i> | <i>M</i>                  | <i>SD</i> | <i>M</i>                    | <i>SD</i> |
| Одличан              | 4,04                        | 0,66      | 3,90                   | 0,72      | 3,60                      | 0,55      | 3,25                        | 0,48      |
| Врло добар           | 3,98                        | 0,67      | 3,84                   | 0,68      | 3,50                      | 0,57      | 3,22                        | 0,46      |
| Добар                | 3,83                        | 0,75      | 3,70                   | 0,70      | 3,48                      | 0,53      | 3,10                        | 0,43      |
|                      | <i>F</i>                    | <i>p</i>  | <i>F</i>               | <i>p</i>  | <i>F</i>                  | <i>p</i>  | <i>F</i>                    | <i>p</i>  |
|                      | 4,89                        | 0,01      | 5,03                   | 0,01      | 3,10                      | 0,05      | 6,63                        | 0,00      |

Можемо потврдити нашу четврту хипотезу јер се показало да школски успех утиче на разлике у перцепцијама ученика у свим димензијама (Табела 5). Очигледно је да са бољим школским успехом расте и позитивност процене компетентности одељењских старешина од стране ученика.

Резултати истраживања приказани у Табели 6 су показали да ученици имају изграђен однос поверења са својим одељењским старешинама. Ученици који траже помоћ у решавању конфликта и који понекад траже помоћ позитивније процењују своје одељењске старешине у односу на ученике који не траже помоћ у решавању конфликта са вршњацима, чиме потврђујемо нашу пету хипотезу.

Табела 6

*Разлике у перцепцијама ученика о компетентности одељењских старешина у односу на изграђено поверење у њих*

| <i>Тражим помоћ од одељењског старешине</i> | <i>Разумевање конфликта</i> |           | <i>Активно слушање</i> |           | <i>Решавање конфликта</i> |           | <i>Емоционалне реакције</i> |           |
|---|-----------------------------|-----------|------------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|
|   | <i>M</i>                    | <i>sd</i> | <i>M</i>               | <i>sd</i> | <i>M</i>                  | <i>sd</i> | <i>M</i>                    | <i>sd</i> |
| Да  | 4,15                        | 0,54      | 3,40                   | 0,60      | 3,65                      | 0,48      | 3,28                        | 0,43      |
| Не  | 3,21                        | 0,80      | 3,15                   | 0,74      | 3,06                      | 0,64      | 2,87                        | 0,46      |
| Понекад                                     | 3,40                        | 0,67      | 3,32                   | 0,59      | 3,21                      | 0,46      | 2,99                        | 0,40      |
|   | <i>F</i>                    | <i>p</i>  | <i>F</i>               | <i>p</i>  | <i>F</i>                  | <i>p</i>  | <i>F</i>                    | <i>p</i>  |
|   | 138,34                      | 0,00      | 102,07                 | 0,00      | 73,32                     | 0,00      | 47,33                       | 0,00      |

Међутим, наведено у Табели 6 може указивати и на могућност непознавања начина на који одељењске старешине воде саветодавне разговоре при решавању конфликта, уколико ученици не траже помоћ јер им није била потребна. С друге стране могу указивати и на то да ученици не желе да траже помоћ, јер им се не допада начин опхођења старешине према њима.

Пошли смо од претпоставке да ће одељењске старешине са већим искуством у раду са децом бити компетентније за вођење саветодавних разговора с циљем разрешења вршњачких конфликта. Показало се да радни стаж не утиче на разлике у саморефлексијама одељењских старешина у свим димензијама ( $p > 0,05$ ), те да је потребно испитати неке друге факторе који могу утицати на њихову компетентност (Табела 7). Нашу шесту хипотезу можемо одбацити.

Ипак, показало се да одељењске старешине са мање година радног стажа себе процењују као компетентније ( $M=4,59$ ;  $M=4,50$ ;  $M=4,22$ ;

$M=3,82$ ) у односу на старије колеге, што може указивати и на то да су старије колеге објективније и строже у самопроцени, или себе сматрају мање компетентним од млађих колега који немају довољно искуства у раду с децом, али су можда инцијалним образовањем или стручним усавршавањем себе оспособили да адекватније реагују у конфликтним ситуацијама које се могу десити међу вршњацима (Табела 7).

Табела 7

*Разлике у саморефлексијама о саветодавној компетентности за разрешење вршњачких конфликта у односу на радни стаж одељењских старешина*

| <i>Радни стаж</i> | <i>Разумевање конфликта</i> |           | <i>Активно слушање</i> |           | <i>Решавање конфликта</i> |           | <i>Емоционалне реакције</i> |           |
|-------------------|-----------------------------|-----------|------------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|
|                   | <i>M</i>                    | <i>SD</i> | <i>M</i>               | <i>SD</i> | <i>M</i>                  | <i>SD</i> | <i>M</i>                    | <i>SD</i> |
| До 10 година      | 4,59                        | 0,45      | 4,50                   | 0,32      | 4,22                      | 0,06      | 3,82                        | 0,51      |
| До 20 година      | 4,44                        | 0,18      | 4,29                   | 0,39      | 3,90                      | 0,38      | 3,52                        | 0,33      |
| Преко 20 година   | 4,50                        | 0,21      | 4,43                   | 0,27      | 3,89                      | 0,32      | 3,50                        | 0,26      |
|                   | <i>F</i>                    | <i>p</i>  | <i>F</i>               | <i>p</i>  | <i>F</i>                  | <i>p</i>  | <i>F</i>                    | <i>p</i>  |
|                   | 0,49                        | 0,62      | 0,72                   | 0,50      | 0,87                      | 0,43      | 0,93                        | 0,41      |

Пошли смо од претпоставке да одељењске старешине које сарађују са осталим наставницима и размењују искуства и ефикасне начине успешног разрешења вршњачких конфликта, воде адекватније саветодавне разговоре са ученицима, односно разумеју конфликте, активно слушају ученике и то подстичу и код ученика, труде се да саговорници разумеју међусобне потребе и осећања и не реагују бурно. Наши испитаници, њих преко 50% сарађује са осталим колегама у зависности од ситуације која се деси (Табела 1).

Резултати у Табели 8 показују да само у димензији емоционалне реакције постоје статистички значајне разлике у саморефлексији одељењских старешина ( $p=0,02$ ;  $p<0,05$ ), односно да себе компетентније процењују одељењске старешине које увек сарађују са осталим колегама, што указује на значај сарадње како би се ефикасно деловало и по-

могло ученицима. Старешине које сарађују са осталим колегама ефикасније руководе емоционалним интеракцијама приликом разрешења вршњачких конфликта, односно избегавају љутњу, бес, узнемиреност и непријатност. Нашу седму хипотезу можемо делимично потврдити, односно одбацити ( $p > .05$ ), сем код резултата у димензији емоционалне реакције.

Табела 8

Разлике у саморефлексивности одељењских старешина о саветодавној компетентности за разрешење вршњачких конфликта у односу на учесталост сарадње са осталим колегама

| Тражење помоћи      | Разумевање конфликта |           | Активно слушање |           | Решавање конфликта |           | Емоционалне реакције |           |
|---------------------|----------------------|-----------|-----------------|-----------|--------------------|-----------|----------------------|-----------|
|                     | <i>M</i>             | <i>sd</i> | <i>M</i>        | <i>sd</i> | <i>M</i>           | <i>sd</i> | <i>M</i>             | <i>sd</i> |
| Никад               | 4,73                 | /         | 4,73            | /         | 4,36               | /         | 3,64                 | /         |
| Понекад             | 4,41                 | 0,16      | 4,39            | 0,23      | 3,89               | 0,52      | 3,52                 | 0,24      |
| Увек                | 4,62                 | 0,24      | 4,62            | 0,32      | 4,05               | 0,23      | 3,89                 | 0,28      |
| Зависи од ситуације | 4,45                 | 0,20      | 4,27            | 0,33      | 3,86               | 0,29      | 3,42                 | 0,28      |
|                     | <i>F</i>             | <i>p</i>  | <i>F</i>        | <i>p</i>  | <i>F</i>           | <i>p</i>  | <i>F</i>             | <i>p</i>  |
|                     | 1,63                 | 0,21      | 2,08            | 0,13      | 1,02               | 0,40      | 3,91                 | 0,02      |

Међутим, из Табеле 8 можемо уочити да висок резултат показује и старешина који никад не сарађује са осталим колегама, што указује на то да постоје и старешине који сматрају да им није потребна помоћ колега како би ефикасно разрешили вршњачке конфликте, али овај податак нећемо уопштавати с обзиром да се ради о једном испитанику. Потребно је на већем узорку тестирати ову хипотезу. Ако изоставимо испитаника који никад не сарађује са својим колегама, свакако позитивније себе процењују старешине које увек сарађују са својим колегама (Табела 8).



## Дискусија и педагошке импликације

Наше истраживање је показало да наставници конфликтне ситуације успешно решавају, односно да су њихове компетенције на врло добром нивоу (и према њиховим проценама и према проценама ученика), али их је свакако потребно усавршавати како би оне биле на одличном нивоу. Одељењске старешине разумеју природу конфликта, активно слушају и решавају конфликтне ситуације саветодавним разговором скоро увек. Искуство у раду са ученицима, односно радни стаж старешина није се показао као пресудан за процену сопствене компетентности. Старешине које сарађују са осталим колегама увек, каналишу емоционалним реакцијама приликом управљања конфликтима у саветодавном разговору. Међутим, показало се да постоји могућност субјективности у процени компетентности, јер постоје разлике у перцепцијама ученика и саморефлексијама старешина. Процена компетентности одељењских старешина у димензији емоционалне реакције од стране ученика као добре, указује да ученици очекују да старешине можда пријатније реагују и више уваже њихове емоције. Нашу општу хипотезу смо делимично потврдили. Одељењске старешине треба да се усавршавају како би достигли одличан ниво компетентности, али такође треба да буду објективнији у процени себе, односно да више сарађују са својим ученицима како би утврдили шта им ученици замерају и буду рефлексивнији. Такође, како међу саморефлексијама одељењских старешина и перцепцијама ученика не би било разлике, потребно је да се са ученицима изграђује однос поверења и да се конфликти решавају на задовољство свих, што понекад није случај. Та чињеница може бити фактор постојања разлика, међутим како се преко 70% наших ученика изјашњава да се обраћа за помоћ одељењском старешини, што указује и на изграђен однос поверења, ипак можемо закључити да одељењске старешине треба да буду објективније у процени себе. Потребно је укључити критичке пријатеље у процесе вредновања, који ће указати старешинама на грешке у односима са ученицима. Критички пријатељ може бити и ученик, али је потребно узети у обзир чињеницу да социо-емоционалне компетенције ученика нису довољно развијене. Њихово

мишљење је увек потребно саслушати, али је потребно потражити савете и од својих колега.

Како би умели ефикасно да обављају своју саветодавну функцију, важно је да одељењске старешине буду емоционално интелигентне, а под тим се подразумева да поседују и социјалне компетенције (Wasidi, 2018: 63). Како само поседовање социо-емоционалних компетенција није увек довољно, или код наставника није довољно развијено, потребно је потражити стручну помоћ. Наставници успостављају сарадничке односе са својим колегама и директором када наиђу на проблеме или недоумице у вези свог рада, али је потребно тај ниво подићи на виши ступањ (Brouwers & Tomic, 2001). Показало се да су саветодавне компетенције будућих саветника у школама као што су фокусирање на проблем, говор лица, заузимање дистанце, несугестивност, невербална комуникација на просечном нивоу, и да је потребно подићи свесност о потреби за развијањем саветодавних компетенција (Yaumas et al., 2018:1198). Наше истраживање је показало да одељењске старешине показују емоционалну и социјалну компетентност, односно користе је у решавању конфликтних ситуација међу вршњацима, као и да сарађују са осталим колегама у зависности од саме природе конфликта који се деси. Сопственом компетентношћу односно понашањем, уче своје ученике адекватном поступању у конфликтним ситуацијама.

Наставници сматрају да умеју да на адекватан начин укажу ученицима које понашање је прихватљиво (Brouwers & Tomic, 2001). Налази истраживања показују да наставници умеју да буду добри рефлексивни практичари у учионици, умеју да збијају шале са својим ученицима, лако деле своје емоције са ученицима, лако решавају конфликтне ситуације, уочавају проблеме на време и реагују, оснажују ученике да искажу своје емоције, не подижу глас над ученицима (Friedman & Kass, 2002). Међутим, наше истраживање је показало да је руковођење емоционалним реакцијама најслабије процењено и од стране ученика и од стране старешина и зато је потребно унапредити начине руковођења својим и туђим емоцијама. Тошић, Радев и Пешикан (2017) сматрају да преовладава мишљење да емоције треба уважавати у школи, јер утичу на школско постигнуће. Социо-емоционалне компетенције су кључне компетенције и ученици ће их развијати у школи а наставници своје

треба да развију у току иницијалног образовања, али и унапређују у току живота. Такође, укључивање ученика као критичког пријатеља, поред колега је потребно како би се градио однос поверења између ученика и одељењског старешине.

Рефлексивни наставник треба да радом са ученицима унапређује своје компетенције за посматрање и просуђивање онога што се дешава, зашто се дешава, шта је он урадио по том питању, за доношење одлука и решавање проблема, ефикасну комуникацију, сарадњу са другим стручњацима, вођење портфолиа о раду са одељењем (Mirzaei, Phang & Kashefi, 2014).

Како је наше истраживање показало да ученици бољег школског успеха позитивније вреднују одељењске старешине, посебна пажња се треба посветити ученицима са слабијим школским успехом, односно успоставити бољи однос са њима и разумети њихове потребе.

## **Закључак**

Како би се унапредила саветодавна пракса у конфликтним ситуацијама вршњака потребно је следеће: разумевање саме природе конфликта и потреба ученика; саморефлексија, односно континуирана самоевалуација свакодневног рада старешине са ученицима; размена искустава са осталим одељењским старешинама; сарадња са стручним сарадницима; похађање едукација и семинара; укључивање ученика као критичког пријатеља; бележење свакодневних ситуација у одељењу; адекватан приступ конфликтним ситуацијама кроз усавршавање комуникацијских, односно социо-емоционалних компетенција; акциона истраживања; конкретне активности за побољшање климе у одељењу, односно за развијање ученичких социо-емоционалних компетенција; подстицање вршњачке медијације; вредновање исхода спроведених активности кроз видљиве промене у понашањима ученика и ученичке процене постигнутог; већа сарадња са ученицима слабијег школског успеха.

Такође, потребно је у школама креирати, или користити постојеће програме решавања сукоба и ненасилне комуникације, где ће се акценат ставити на стратегијама које се користе да се конфликт реши или

избегне. Међутим, треба имати у виду да адолесценти различито реагују у конфликтима у зависности од тога колико им је битна особа с којом се сукобљавају, па ће са дражим особама желети да реше проблем, сарађују или нађу компромисно решење. То не значи да не треба наћи компромис и у конфликтима са особама које су им мање важне (Петровић и Вучетић, 2012), односно у одељењу треба подстицати другарство и толеранцију.

Задатак је одељењског старешине да каналише одлуке ученика, односно расветли им могућности решавања конфликта које њих и њихово окружење неће учинити незадовољним. Како би у томе успео треба објективно процењивати себе, односно своје начине вођења саветодавних разговора у конфликтним ситуацијама, бити рефлексиван, допустити да га вреднују и други и на основу резултата самовредновања радити на свом професионалном развоју. Потребно је континуирано истраживати праксу и стручно се усвршавати, односно радити на развијању сопствених и компетенција ученика.

## Литература

- Bienvenu, M.J. (1971). An Interpersonal communication inventory. *The Journal of Communication*, 21(4), 381-388. doi: 10.1111/j.1460-2466.1971.tb02937.x
- Brouwers, A. & Tomic, V. (2001). Factorial Validity of Scores on the Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445. doi: 10.1177/00131640121971301
- Буђевац, Н., Јошић, С., Радишић, Ј. & Бауцац, А. (2013). *Наставник као рефлексивни практичар-приручник за наставнике*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N. & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises with Hart Research Associates.
- Education Week Research Center (2015). *Social and emotional learning: Perspectives from America's schools*. Bethesda, MD: Editorial Projects

- in Education Inc. Retrieved from: [https://secure.edweek.org/media/ewrc-selreport\\_june2015.pdf](https://secure.edweek.org/media/ewrc-selreport_june2015.pdf) (Očitano 12.10.2019)
- Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-689. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00027-6
- Frunza, V. (2014). The Listening Behavior in the Didactic Activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 347-352. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.269
- Georgiana, D. (2015). Teacher's Role as a Counsellor. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1080-1085. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.-02.211
- Gheith, E. & Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and their Attitudes toward Professional Self-development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 161-180. doi: 10.29329/ijpe.-2018.146.11
- Goleman, D. (2014). *Socijalna inteligencija – nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika izdavaštvo.
- Хехлер, О. (2013). *Педагошко саветовање-теорија и пракса васпитног средстава*. Београд: Едука.
- Hornby, G. (2003). Teachers and counselling. In Hornby, G., Hall, C. & Hall, E. (Ed.), *Counselling Pupils in Schools: Skills and strategies for teachers* (p. 1-11). New York: Routledge Falmer. Interpersonal communication inventory, Retrieved from: <https://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/coms5-ipcskillinventory1.pdf> (Očitano 14.8.2018.)
- Јоксимовић, С. (2004). Улога вршњака у социјалном развоју деце и младих. У: Крњајић, С. (ур.). *Социјално понашање ученика* (37-60). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Jones, T. S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267. doi: 10.1002/crq.100
- Јовановић, А. (2019). Педагошка обележја саветодавног рада са ученицима. У: Г. Ђигић, и Л. Милошевић Радуловић (ур.), *Тематски зборник радова Наука и савремени универзитет 8, Том 1, Савремено друштво и наука* (стр. 129-142). Ниш: Филозофски факултет.

- Јовановић, Б. и Ђурић, И. (2015). Одељењски старешина у систему васпитног рада школе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 45(1), 185-208. doi:10.5937/ZRFFP45-9733
- Kihlstrom, J. & Cantor, N. (2011). Social Intelligence. In Sternberg, R. & Kaufman, S.B. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, (p. 564-581). Cambridge University Press.
- Krstić, K. (2017). *Doživljaj sebe u adolescenciji: uloga roditelja i vršnjaka*. Beograd: Institut za psihologiju, Univerzitet, Filozofski fakultet.
- Learning Dynamics (2002). *Interpersonal Communication Skills Inventory*. Retrieved from: [https://wicworks.fns.usda.gov/wicworks/Sharing\\_Center/CT/Inventory.pdf](https://wicworks.fns.usda.gov/wicworks/Sharing_Center/CT/Inventory.pdf) (Očitano 13.10.2019.)
- Lin, P.T. & Jain, J. (2019). Learning to Teach Through Reflective Practice. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4(30), 342-355. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/4a0c/a510a-7e761004189e2497258d8443f5e9dbc.pdf> (Očitano 12.10.2019.)
- Maksimović, J. (2017). *Akciona istraživanja i refleksivna praksa*. Niš: Univerzitet.
- Mathew, P., Mathew, P. & Peechattu, P.J. (2017). Reflective Practices: A Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3(1), 26-131. Retrieved from: [https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13\\_-\\_APJCECT\\_Feb\\_BRR798\\_EDU-126-131.pdf](https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_-_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf) (Očitano 12.10.2019.)
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence-Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. doi: 10.1207/s15327965pli1503\_02
- Mirzaei, F., Phang, F.A. & Kashefi, H. (2014). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.112
- Петровић, Д. и Вучетић, М. (2012). Врста конфликта, тип односа и префериране стратегије решавања сукоба: импликације за програме кон'структивног решавања сукоба. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(1), 163-178. doi: 10.2298/ZIP11201163P
- Popadić, D., Mrše, S., Kovač-Cerović, T., Pečujčić-Mastilović, S., Kijevčanin, S., Petrović, D. i Bogdanović, M. (1998). *Pametniji ne popušta*:

- vodič kroz sukobe do sporazuma*. Београд: Група MOST; Центар за антитратну акцију.
- Правилник о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада* (2018). Службени гласник Републике Србије, бр. 68/2018.
- Правилник о оцењивању ученика у средњем образовању и васпитању* (2015). Службени гласник Републике Србије, бр. 82/2015.
- Радосављевић, Б., Ђелић, Ј., Чукурановић, Г., Врачар, М., Мучибабић, И., Стојановић, Н., Станојевић, Ј., Михаиловић, Б. и Јовановић, О. (2016). *Корак напред у сарадњи школе и родитеља-водич за одељењске старешине*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Rahim, M.A. (2017). *Managing Conflict in Organizations.Fourth Edition*. New York: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Spasenović, V. (2011). Socijalni odnosi dece i mladih sa vršnjacima. U: Jevtić, B. i Knežević-Florić, O. (ur.), *Izazovi socijalno pedagoške delatnosti-sa hrestomatijom* (str. 149-164). Niš: Filozofski fakultet.
- Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 267-288.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT centar.
- Тошић Радев, М. и Пешикан, А. (2017). Емоције у школи-сметња или подршка учењу. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 49(2), 261-278. doi: 10.2298/ZIP11702261T
- Trikić, Z., Koruga, D., Vrnješević, J., Dejanović, V. i Vidović, S. (2006). *Vršnjačka medijacija - od svađe slađe: priručnik za vođenje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije, drugo izdanje*. Београд: GTZ.
- Ševkušić, S. (2011). Nastavnik i socijalno ponašanje učenika. U: Jevtić, B. i Knežević-Florić, O. (ur.), *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti-sa hrestomatijom* (str. 165-179). Niš: Filozofski fakultet.
- Wasidi, W. (2018). Developing an Emotional Intelligence Instrument for Teacher Student. Paper presented at the *6th International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2018), Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 330, 60-64. doi: 10.2991/iceri-18.2019.13
- Yaumas, E. N., Syafril, S., Noor, N.M., Mahmud, Z., Umar, J., Wekke, S.I. & Rahayu, T. (2018). The Importance of Counselling Basic Skills for

the Counsellors. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(18), 1195-1207.

- Zobenica, N. i Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalizovanom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 107-119. doi: 10.19090/ps.2017.2.107-119
- Зуковић, С. и Слијепчевић, С. (2019). Компетенције за саветодавни рад из перспективе школских педагога. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 51(1), 198-237. doi: 10.2298/ZIPI1901198Z
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zuković, S. (2016). Karakteristike i ključni faktori efikasnog savetodavnog rada. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 25, 99-113. doi: 10.19090/zop.2-016.25.99-113
- Žunić-Pavlović, V. i Popović-Čitić, B. (2011). Poremećaji ponašanja učenika i mogućnosti prevencije u školskoj sredini. U: Jevtić, B. i Knežević-Florić, O. (ur.), *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti-sa hrestomatijom* (str. 255-267). Niš: Filozofski fakultet.



**Jelena Maksimovic,  
Aleksandra Jovanovic**

**SELF-REFLECTION OF FORM MASTERS  
AND STUDENTS' PERCEPTION OF  
PEER CONFLICT MANAGEMENT**

**Summary**

*The form master, as a role-model and a supervisor, is supposed, through their actions, to help students overcome issues that arise in their interpersonal relationships with their peers. These conflicts can be resolved if one is equipped with capabilities of understanding, active listening, and searching for solutions. This paper deals with competences of form masters in terms of managing student counselling, with a view to resolving conflicts among peers, based on accounts of self-reflection of form masters and students' perception. The sample is comprised of 29 form masters and 721 secondary school students, and the research utilizes the ISKZRVK scales 1 and 2, intended for students and form masters, featuring the following dimensions: understanding conflict; active listening; resolving conflict; emotional reactions. The results show that the form masters have a more positive attitude towards their competences than the students. Furthermore, the variable of years of service has no impact on the process of self-reflection of competences, whereas school achievement and trust established play a major role in students' perception of their respective form masters' competences. The better the achievement and the more established trust, the more positive the perception. Consequently, the results point to the need of existence of a critical friend to help the form master develop more objective views, to the need of professional development, with emphasis on developing socio-emotional competences, as well as to the need of greater cooperation with students whose achievements are below standard.*

**Key words:** *self-reflection of form master, secondary school students' perceptions, peer conflict management, competences of form master, counselling.*

Јелена Максимович,  
Александра Еванович

## САМОРЕКЛЕКСИЈА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЉА И ВОСПРИЈАТИЈЕ УЧЕНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ СО СВРЕСТНИКАМИ

### Резюме

*Класнији руковођитељ, као пример и ментор у класи, својим поступцима ђужен помоћ ученицима преођољети трукности, с которими они сталкивајући во взаимоотнорених со сверстницима. Конфликты преођољевајући пониманием, активним слушанием и поимком решениј. В статье рассматривается вопрос компетентности класных руковођитељ при консуљтацих с ученицима, с целью разрешения конфликтов между сверстницима, рассмотренных на основе самоанализа класных руковођитељ и воспријатиј учеников. Для примера взяты 29 класных руковођитељ и 721 ученик средней школы. Для целей данного исследования разработаны шкалы ИСКЗРВК 1 и 2, предназначенные для учеников и класных руковођитељ, имеющие следующие аспекты: понимание конфликта; активное слушание, разрешение конфликтов; эмоциональные реакции. В отличие от учеников, класные руковођители более высоко оценивают свою компетентность. Опыт работы класных руковођитељ не влияет на самоанализ о компетенци, в то время как школьнији успех и доверие учеников влияют на их воспријатие компетентность класных руковођитељ. Ученики с более высоким уровнем успеваемости и на основе доверия более позитивно оценивают класных руковођитељ. Результаты указывают на необходимость существования критического друга, которији поможет класному руковођителю стать более объективным в связи с необходимостью профессионального развития с акцентом на развитие социально-эмоциональных компетенциј, а также на более тесное сотрудничество с ученицима с низким уровнем успеваемости в школе.*

**Ключевые слова:** самоанализ класных руковођитељ, воспријатие учеников средней школы, управление конфликтами со сверстницима, компетенци класных руковођитељ, консуљтативная интервју.