



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Александра С. Јовановић
**УПРАВЉАЊЕ ИНТЕНЗИТЕТОМ
ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У
САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ**
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ниш, 2025.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Aleksandra S. Jovanović
**MANAGING THE INTENSITY
OF PEER CONFLICTS IN
CONTEMPORARY SCHOOL**
DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2025.

Подаци о докторској дисертацији

Ментор:	Професор др Бисера Јевтић редовни професор Универзитет у Нишу Филозофски факултет
Наслов:	Управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи
Резиме:	Интензивност вршњачких конфликта је појава са потребом веће присутности у јавном дискурсу. Овим истраживањем се сагледава управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи. Вршњачки конфликти могу бити различитог интензитета и важно је њима управљати како не би ескалирали у насилно понашање. Планирањем и реализацијом саветодавног васпитног рада, вођењем саветодавног разговора, праћењем и евалуацијом ефеката саветодавног васпитног рада, подстиче се прихватљиво социјално понашање код ученика и управља интензитетом вршњачких конфликта. Заступљеност личних карактеристика ученика и спремност за вршњачку медијацију омогућава ученицима да постану учесници у управљању интензитетом вршњачких конфликта. Планирањем активности у оквиру васпитно-образовних програма превентивно се делује на интензивност вршњачких конфликта. Узорак истраживања чине ученици основних и средњих школа, одељењске старешине, педагози и психолози са територије града Ниша. За потребе истраживања су креирани инструменти намењени ученицима, одељењским старешинама и стручним сарадницима. Креирана је чек листа за потребе анализе васпитно-образовних програма школе. Резултати указују да школе управљају интензитетом вршњачких конфликта. Вршњачки конфликти нису веома интензивни. У саветодавном васпитном раду се користе адекватни поступци и код вршњачких конфликта слабијег

	интензитета. Рад на негативним емоцијама код ученика и активности које следе након саветодавног разговора повезани су са смањењем перцепције о интензитету конфликта вршњака. Ученици поседују медијацијску компетентност, али је потребно да она буде на вишем нивоу развоја. Виши интензитет вршњачких конфликта перципирају ученици са развијенијим социо-емоционалним компетенцијама. Ученици који опажају виши интензитет конфликта вршњака су и спремнији за вођење процеса медијације. Већа контрола емоција и понашања ученика повезана је са опадањем интензитета конфликта са пријатељима и вршњацима. Девојчице су социо-емоционално компетентније од дечака, као и ученици који учествују у ученичким заједницама. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације опада са узрастом, али расте са вишим школским успехом. Девојчице су спремније за вођење вршњачке медијације, као и ученици који користе стил сарадње у конфликтима. Унапређивањем васпитно-образовних програма може се креирати ефективан модел управљања интензитетом вршњачких конфликта у школи.
Научна област:	Педагогија
Научна дисциплина:	Социјална педагогија
Кључне речи:	вршњачки конфликти, интензитет вршњачких конфликта у школи, управљање интензитетом вршњачких конфликта у школи, аспекти управљања интензитетом вршњачких конфликта у школи, саветодавни васпитни рад, компетентност ученика за вршњачку медијацију, васпитно-образовни програми, ученици, одељењске старешине, педагози и психолози.
УДК:	316.624-057.874
CERIF класификација:	S285 Социјална педагогија

Тип лиценце Креативне заједнице:	Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
--	--

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral Supervisor:	Bisera Jevtić PhD full professor University of Nis Faculty of Philosophy
Title:	Managing the Intensity of Peer Conflicts in Contemporary School
Abstract:	The intensity of peer conflicts is a phenomenon that needs to be more present in public discourse. This research examines the management of the intensity of peer conflicts in a contemporary school. Peer conflicts can be of different intensity, and it is important to manage them so that they do not escalate into violent behavior. With planning and realization of counselling and pedagogical work, guiding counselling interviews, monitoring and evaluating effects of counselling and pedagogical work, socially acceptable behaviour of students is encouraged and the intensity of peer conflicts is placed under management. The representation of students' personal characteristics and their willingness for peer mediation enable students to become participants in managing the intensity of peer conflicts. Planning activities within educational programs has a preventive effect on the intensity of peer conflicts. The sample encompasses students of elementary and secondary schools, homeroom teachers, pedagogues and psychologists from the territory of the city of Nis. Research instruments were designed for students, homeroom teacher and professional associates. A checklist for educational programs analysis was created. The results indicate that schools manage the intensity of peer conflicts. Peer conflicts are not very intense. In counseling and pedagogical work, adequate procedures are used even for peer

	conflicts of lower intensity. Working on students' negative emotions and activities following a counseling conversation are associated with a decrease in perceptions of the intensity of peer conflict. Students have mediation competence, but it needs to be at a higher level of development. Students with more developed social and emotional competencies perceive greater intensity of peer conflicts. Students who perceive higher intensity of peer conflicts are also more prepared to lead the mediation process. Greater control of students' emotions and behavior leads to a decrease in the intensity of conflicts with friends and peers. Girls are more socially and emotionally competent than boys, as are students who participate in student communities. Students' willingness to conduct peer mediation decreases with age, but increases with higher academic success. Girls are more prepared to conduct peer mediation, as are students who use a collaborative style in conflicts. By improving educational programs, an effective model for managing the intensity of peer conflicts in school can be created.
Scientific Field:	Pedagogy
Scientific Discipline:	Social pedagogy
Key Words:	peer conflicts, intensity of peer conflicts in school, managing the intensity of peer conflicts in school, aspects of managing the intensity of peer conflicts in school, counselling and pedagogical work, competence for peer mediation, educational programs, students, homeroom teachers, pedagogues and psychologists.
UDC:	316.624-057.874
CERIF Classification:	S285 Social pedagogy
Creative Commons License Type:	Attribution-NonCommercial-NoDerivs (CC BY-NC-ND)

САДРЖАЈ

УВОД	1
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	3
1. ИНТЕНЗИТЕТ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ	3
1.1. Вршњачки конфликт у адолесценцији.....	3
1.2. Интензитет вршњачких конфликта у школи	7
1.3. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи	11
2. АСПЕКТИ УПРАВЉАЊА ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ	20
2.1. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника	20
2.1.1. Улога саветодавног васпитног рада.....	21
2.2. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу вршњачке медијације у школи	40
2.2.1. Педагошки значај вршњачке медијације.....	40
2.3. Васпитно-образовни програми и интензивност вршњачких конфликта.....	49
2.3.1. Програми развоја вештина за конструктивно решавање вршњачких конфликта	51
2.3.2. Формални васпитно-образовни програми и њихова улога у управљању интензитетом вршњачких конфликта	53
3. ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА О АСПЕКТИМА УПРАВЉАЊА ВРШЊАЧКИМ КОНФЛИКТИМА У ШКОЛИ.....	57
3.1. Карактеристике вршњачких конфликта	57
3.2. Изазови у саветодавном васпитном раду	61
3.3. Одлике вршњачке медијације.....	66
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА.....	69
1. Проблем истраживања.....	69
2. Предмет истраживања	69
3. Значај истраживања	71
4. Циљ и задаци истраживања	71
5. Хипотезе истраживања.....	72
6. Варијабле истраживања.....	74

7. Методе, технике и инструменти истраживања	75
8. Узорак истраживања.....	81
9. Организација и ток истраживања	86
10. Статистичка обрада података	87
III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	88
1. ИДЕНТИФИКАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	88
1.1. Интензитет вршњачких конфликта у школи према проценама ученика, одељењских старешина и стручних сарадника.....	88
1.2. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу саветодавног васпитног рада у школи.....	90
1.2.1. Планирање, реализација, праћење и евалуација у саветодавном васпитном раду и вођење саветодавног разговора	90
1.2.2. Повезаност планирања, реализације, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду и вођења саветодавног разговора.....	95
1.2.3. Разлике у саветодавном васпитном раду у односу на тип школе.....	100
1.2.4. Разлике у саветодавном васпитном раду у односу на едукацију за управљање конфликтима	101
1.2.5. Повезаност радног стажа и саветодавног васпитног рада.....	101
1.2.6. Повезаност поступака у саветодавном васпитном раду са искуством стеченим обављањем саветодавних разговора	102
1.3. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу вршњачке медијације у школи - компетентност ученика.....	102
1.3.1. Личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом.....	103
1.3.2. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације у школи	105
1.3.3. Повезаност личних карактеристика ученика и спремности ученика за вршњачку медијацију.....	107
1.3.4. Повезаност личних карактеристика ученика са школским успехом и узрастом	109
1.3.5. Разлике у личним карактеристикама ученика у односу на пол	110
1.3.6. Разлике у личним карактеристикама ученика у односу на учешће у ученичким заједницама.....	111
1.3.7. Повезаност између спремности ученика за вршњачку медијацију и школског успеха	114

1.3.7. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на стил поступања у конфликтима	115
1.3.8. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима.....	116
1.3.8. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на став о пружању помоћи особи у конфликту	121
1.3.9. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на пол ...	124
1.4. Повезаност интензитета и аспеката управљања вршњачким конфликтима у школи	124
1.4.1. Повезаност интензитета вршњачких конфликта и саветодавног васпитног рада.....	125
1.4.2. Повезаност интензитета конфликта вршњака са личним карактеристикама за управљање конфликтима медијацијом	126
1.4.3. Повезаност интензитета вршњачких конфликта и спремности ученика за вођење вршњачке медијације	127
1.5. Анализа и синтеза васпитно-образовних програма у школи.....	128
1.5.1. Планирање управљања вршњачким конфликтима у оквиру васпитно-образовних програма у основним и средњим школама.....	128
IV ДИСКУСИЈА.....	134
1.1. ИНТЕНЗИТЕТ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ	134
1.2. АСПЕКТИ УПРАВЉАЊА ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ	135
1.2.1. Саветодавни васпитни рад и интензитет вршњачких конфликта	135
1.2.2. Вршњачка медијација и интензитет вршњачких конфликта.....	140
1.2.3. Васпитно-образовни програми и управљање вршњачким конфликтима	146
1.3. Смернице за унапређивање васпитно-образовног рада	149
V ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	153
1.1. Смернице за истраживаче и недостаци истраживања	160
Литература	161
ПРИЛОЗИ	185
Прилог А	185
Факторска анализа	185
Прилог Б.....	190
Инструменти истраживања за одељењске старешине и стручне сараднике.....	190

Б1 Упитник о општим питањима и вршњачким конфликтима – УООПИВК.....	190
Б2 Скала процене планирања саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника – ПСВР	192
Б3 Скала процене реализације саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника када се вршњачки конфликт деси – РСВР.....	193
Б4 Скала процене вођења саветодавног разговора одељењских старешина и стручних сарадника са ученицима када се вршњачки конфликт деси – ВСРСУ...	196
Б5 Скала процене праћења и евалуације ефеката саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника – ПИЕСВР.....	201
Прилог В.....	203
Инструменти истраживања за ученике.....	203
В1 Упитник за ученике о општим питањима, вршњачким конфликтима и вршњачкој медијацији – ВКИВМ	204
В2 Скала процене личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом – ЛКУЗУКМ.....	207
В3 Скала процене спремности ученика за вршњачку медијацију – СУЗВВМ.....	209
Прилог Г.....	212
Инструмент за анализу васпитно-образовних програма у оквиру годишњег плана рада школе.....	212
Г1 Чек листа за анализу управљања вршњачким конфликтима у школи кроз планирање активности у васпитно-образовним програмима – АУВКУШ.....	212
Прилог Д.....	213
Број испитаника и називи школа.....	213
Прилог Ђ.....	214
Разлике у саветодавном васпитном раду одељењских старешина и стручних сарадника у односу на перципирани интензитет вршњачких конфликата	214
БИОГРАФИЈА.....	217

УВОД

Конфликти су уобичајена појава у периоду адолесценције и саставни су део одрастања. За ученике је од посебне важности да разумеју природу конфликта, као и механизме који доводе до неслагања, негативних емоција или напетих социјалних ситуација. Разумевање природе конфликта омогућава размишљања о механизмима њиховог деловања, превазилажење неслагања са другима и решавање несугласица и проблема. Овладавање комуникационим и интерперсоналним вештинама основа је за успостављање конструктивних односа, не само током школовања него и током одраслости. Задатак и обавеза савремене школе је да ученицима омогући развој компетенција неопходних за конструктивно решавање конфликта. Улога школе је да системски делује на појаву интензивних вршњачких конфликта. Иако су конфликти неизбежни, њихов интензитет, ток и исход могу се у значајној мери регулисати педагошким мерама, саветодавним васпитним активностима и различитим облицима подршке ученицима. У доступној литератури постоји ограничен број емпиријских истраживања која се баве интензитетом и управљањем интензитетом вршњачких конфликта, што указује на потребу за детаљнијим научним проучавањем ове теме.

У овом раду се истражује интензитет вршњачких конфликта и управљање овом појавом у школском контексту. Под управљањем се подразумева свеобухватан процес превенције, интервенције и евалуације активности које доприносе конструктивном решавању конфликтних ситуација. Рад полази од претпоставке да су бурне емоционалне реакције, негативна осећања и нападачко понашање најчешће одлике конфликта јачег интензитета, те да је један од кључних услова за спречавање њихове ескалације и појаве насилних облика понашања управљање њиховим интензитетом.

У теоријском приступу овом раду се експлицира појам конфликт и вршњачки конфликт у адолесценцији, интензитет вршњачких конфликта и управљање њиме са три могућа аспекта у савременој школи.

У оквиру првог аспекта истиче се улога саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника у управљању интензитетом вршњачких конфликта у школи. Ова улога је комплексно сагледана и прати је низ елемената и активности као што су планирање, реализација, саветодавни разговор, праћење и евалуација саветодавног васпитног рада. Реализација саветодавног васпитног рада подразумева обављање саветодавног разговора, активности након саветодавног

разговора, просторно-временске услове, сарадњу у реализацији активности и решавању конфликта. Као битне карактеристике саветодавног разговора издвајају се каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења; контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога; рад на негативним емоцијама и понашању ученика; активности са ученицима и праћење понашања; педагошка комуникација са ученицима; медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима.

Други аспект односи се на вршњачку медијацију која се сагледава из угла компетентности ученика, кроз развијеност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима вршњака медијацијом и спремности да се обавља медијација у школи. Од личних карактеристика издвајају се социо-емоционалне компетенције; карактеристике одговорне, самопоуздане, флексибилне и прихваћене особе; контрола емоција и понашања; указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе; иницијативност и смиривање вршњака у конфликту. Спремност ученика за обављање вршњачке медијације подразумева мотивисаност ученика да учествује у свим фазама медијације као што су: припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра; вођење процеса медијације; завршна фаза медијације и евалуација.

Трећи аспект односи се на васпитно-образовне програме, односно активности које се планирају у школи, а чијом реализацијом се превентивно и интервентно делује на појаву интензивних вршњачких конфликта. Анализирају се програми тима за вршњачку медијацију и вршњачког тима, тима за заштиту од насиља, програми одељењске заједнице, ученичког парламента, одељењских старешина, педагога и психолога.

Резултати истраживања праћени дискусијом садрже интерпретацију проблема овог рада по сегментима. Закључцима који произилазе из резултата истраживања се имплицира пожељан смер деловања у васпитно-образовном контексту, с циљем унапређивања процеса управљања интензитетом вршњачких конфликта и будућих истраживања ове појаве. Резултати указују да се у школама управља интензитетом вршњачких конфликта, али је могуће унапредити овај процес.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1. ИНТЕНЗИТЕТ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ

Интензивност вршњачких конфликта је појава која је недовољно истражена и дефинисана на нашем подручју и са педагошког аспекта. Студиознији приступ овој појави омогућава њено формулисање и испитивање ради бољег разумевања и деловања у пракси. Интензитетом вршњачких конфликта је важно управљати у школском окружењу. У светлу овог рада, неопходно је анализирати појам конфликт и вршњачки конфликт, специфичности вршњачких конфликта у адолесцентном добу, као и процес управљања вршњачким конфликтима и њиховим интензитетом.

1.1. Вршњачки конфликт у адолесценцији

Појам вршњачког конфликта заснива се на општим теоријским одредницама конфликта као социјалне појаве. Егзистирају ставови да је конфликт сукоб, борба, отворена дискусија, расправа, свађа на различите теме (Vidović i sar., 2005; Вујаклија, 1980). Конфликт се може сагледати и као немогућност да се потребе особа усагласе, споје и не мора нужно да представља борбу (Thomas, 2008). Конфликт између особа прати одређено неслагање и негативне емоције (Barki & Hartwick, 2004). Схватања су да конфликт треба да се манифестује да би постојао (Laursen & Pursell, 2011), али и да његове карактеристике нису искључиво директна манифестација и видљивост (Popadić, 2014). Манифестација конфликта даје нам могућност да га опажамо, што не подразумева да конфликт не постоји уколико га не видимо у датом тренутку. У овом раду пажња је усмерена на видљив конфликт који се манифестује интензитетом одређене јачине.

Сматра се да конфликт настаје у интеракцији и да се манифестује кроз неслагања или несклад између појединаца или група (Rahim, 2001). Може бити афективни у чијој основи јесу осећања, као и суштински који настаје када постоје разлике у циљевима којима теже сукобљене стране (2001). Конфликти интереса се јављају када особе желе да добију оно што може припасти само једној страни, док конфликти вредности настају због различитих погледа на свет у складу са вредностима којима особа тежи (Mihailović, 2004). Интензитет конфликта може варирати

(Appelbaum et al., 1999). У овом раду анализирају се аспекти управљања интензитетом конфликта вршњака у школи у периоду адолесценције, као и одређеног типа вршњачког конфликта.

Саставни елементи конфликта јесу опажање узрока, емоције и понашање које то опажање прате (Крстић, 1988; Pundy, 1967). Конфликт је обојен стресом и напетостју, и у њему се може пружати отпор и бити агресиван. Када особа перципира сукоб, она ће се осећати и понашати у складу са својом личношћу и ситуацијом на карактеристичан начин, што ће и довести до различитих последица конфликта (Pundy, 1967). Одговори на конфликт могу бити различити, чак и тешки с непријатељским ставом. Неопходно је да они буду проактивног карактера, где се кроз комуникацију креира договор који се поштује а којим се конфликт решава или ублажава. Суштина доброг одговора јесте да конфликт не ескалира у насиље и не прошири се на друге особе, да постоје добри међуљудски односи, да нема губитника и добитника у конфликту већ договора о проблему (Schumpf et al., 1997). Када постоји свесност да конфликт настаје, потребно је реаговати, разрешити ситуацију, јер неблаговремено реаговање може довести до ескалације конфликта (Appelbaum et al., 1999). Дobar одговор на конфликт је реаговање на време, конструктивно деловање, смањивање интензитета, решавање проблема, комуникација, сарадња насупротив агresiји или избегавању решавања проблема.

Конфликт не треба сагледавати само као негативну појаву, дисфункционално. Конфликт се може сагледати и кроз функционалност која се огледа у бољем разумевању, подстицању промена у односима (Daisy, 2020; Isabu, 2017; Mura et al., 2010). Од сопствених одлука зависи да ли ће се конфликт окарактерисати као функционалан или дисфункционалан (Appelbaum et al., 1999). Гафар (Ghaffar, 2009) наводи да је потребно стварати мирно окружење које је резултат решеног конфликта, и да је такво окружење основа конструктивног и креативног рада. Конфликти се могу понашањем и одлукама учинити функционалним, може се утицати на њихов интензитет, односно подстаћи позитивна промена у међуљудским односима.

У овом раду се сагледавају вршњачки конфликти у адолесцентном добу као специфичном животном периоду. Карактеристике у адолесценцији рефлектују и природу и разлоге настајања конфликта, као и начине њиховог решавања. У интернационалној енциклопедији адолесценције се наводи да се периодом адолесценције сматра период с почетка пубертета, што је период од десете године

живота који до изражаја долази прво код девојчица, док се код дечака испољава две године касније. Адоlescенција завршава када почне одрасло доба, а за одрасло доба се сматра углавном период од двадесет и пете године живота (Arnett, 2007). Важно је добро познавати одлике развоја адоlescената у складу са којима се пружа подршка конкретној индивидуи у школском контексту.

Адоlescент се развија физички, психички, когнитивно, социјално, и у тим процесима учествује и његово окружење међу којима су и вршњаци који и сами пролазе кроз исти процес развоја. Дечаци и девојчице се задиркују, битно им је мишљење других вршњака, временом постају самосталнији и почињу да себе сматрају одраслим особама (Schatz & Sinden, 1991). Многе активности јављају се први пут у животу адоlescента. Обавеза школе је да овом животном периоду посвети пажњу и пронађе адекватне начине које ће и адоlescент прихватити као вид подршке свом развоју. Адоlescенти имају своје потребе које желе да задовоље. Желе да их други прихвате, али и сами прихватају себе са променама до којих долази у њиховом физичком и емоционалном развоју. Свесни су сопствене одговорности, разумеју међусобне разлике, постају самосталнији у доношењу одлука (Fertman, 2000). Вршњачки односи су у адоlescенцији важни, али су адоlescенти такође битни и сами себи. Постају свесни себе и стварају идентитет. Кроз социјалне односе упознају себе. Временом почињу да се сналазе боље у социјалном окружењу (Rudan, 2004). Специфичност потреба као и континуиране промене у животу адоlescената могу бити основа неслагања међу вршњацима, а неразвијеност социјалних вештина основа конфликтног понашања.

Показало се да социјални утицаји на адоlescента од стране вршњака опадају током његове зрелости, током адоlescенције, али да тај однос може зависити од пола адоlescената. Антисоцијални и просоцијални утицај се значајно смањује у периоду пубертета за дечаке, али не и за девојчице (Ahmed et al., 2020). Наведено указује да адоlescенти могу утицати позитивно и негативно на понашање вршњака, док узраст и пол могу бити његове детерминанте.

Старији адоlescенти мисле апстрактније, логичније и сложеније, али то не значи да ће увек умети да контролишу своје понашање у конфликтним ситуацијама. Потребно је нагласити да адоlescенти живе окружени савременом технологијом што утиче на њихов развој. Како проводе доста времена са вршњацима на интернету, утицај

вршњака је присутнији (Bell, 2016). Неретко и у виртуелном окружењу започињу или се дешавају конфликти.

Вршњачки конфликти су појава која ће се јавити у одређеном интензитету. Копас-Вукашиновић (2021) истиче да деца у периоду адолесценције могу испољити понашање које им у ранијем животном добу није било својствено, и да могу бити повучена или бити главни актери конфликта. Ову врсту промене могу приметити наставници, и зато је значајна њихова улога у процесу развоја ученика. Истраживању заступљености интензивних вршњачких конфликта у адолесценцији доприносе управо наставници који први, поред вршњака, могу приметити ову појаву.

Контролисање вршњачких конфликта услед немогућности њиховог спречавања у потпуности је један од задатака школе. Може се закључити да вршњачки конфликти представљају неслагања између вршњака која резултирају сукобом, чији су узроци различити, као и да се понашање и одговор на конфликт разликују код појединаца, што неминовно и води одређеном исходу конфликта. Пожељан исход је превазилажење неслагања и решење сукоба на конструктиван начин. Могу бити различитог интензитета и утицајем на њихову интензивност у школском окружењу може се спречити њихова ескалација која би довела до насилног понашања. Ако сагледамо конфликт као функционалан, он ће довести до бољег упознавања себе и других, а адекватно управљање њиме ће подстаћи развој социо-емоционалних вештина, а тиме и изградњу бољих интерперсоналних односа, бољег окружења за рад, учење и дружење. Дисфункционалан конфликт јачег интензитета може да ескалира ако се њиме правовремено и адекватно не управља. Интензитет конфликта вршњака у школи и начини управљања њиме се детаљно анализирају у овом раду. Управљање интензитетом представља конструктиван приступ решавању конфликта.

Нема података да су интензитет вршњачких конфликта и управљање њиме кроз аспекте који се анализирају у овом раду заједно сагледани, и с тим у вези настаје потреба да се овај проблем истражи. Вршњачки конфликт разматра се као сукоб, свађа. Сагледава се као ситуација у којој је присутна бурна емоционална реакција и могуће нападачко понашање бар једног учесника. Одговор друге стране у конфликту може бити другчији, али и исти чиме је претња за насиље. Такав конфликт може брзо ескалирати уколико се његов интензитет не регулише благовремено. Полазећи од оваквог појмовног оквира, у даљем тексту анализирају се фактори који утичу на

интензитет вршњачког конфликта и могућности школског окружења да тим интензитетом конструктивно управља.

1.2. Интензитет вршњачких конфликта у школи

Интензивни вршњачки конфликти су појава којој је потребно посветити више пажње са педагошког аспекта. Интензитет вршњачких конфликта представља једну од кључних одредница њиховог тока и могућности ескалације. У контексту адолесцентних односа интензитет конфликта може укључивати бурне и негативне емоције, нападачко понашање, импулсивне реакције и нагле промене афекта. Интензитет вршњачких конфликта се на различите начине дефинише и истражује, и намеће се потреба за конкретнијим образложењем његовог значења.

Интензитет означава квалитет осећања снажног или веома снажног ефекта и снагу нечега (Cambridge Dictionary, n.d.-a), представља јачину, напетост, док интензиван означава појачану радњу (Вујаклија, 1980). У нашем поимању, односно у овом истраживању интензитет сагледавамо кроз јачину емоција и понашања.

Жеља да се конфликт реши на време, у настајању, је кључни фактор у кретању интензитета конфликта. Једно схватање је да постоје пет нивоа интензитета конфликта. Први ниво чине разлике. Други ниво чине неспоразуми. Трећи ниво чине неслагања. Интензитет на четвртном нивоу чини неслога/раздор. На петом нивоу особа сматра да је она једина у праву и условљава трећу особу која ће као медијатор помоћи у решавању конфликта (Runde & Flanagan, 2010). У овом раду вршњачки конфликт се посматра кроз интензитет на петостепеној скали, те тако конфликт може бити ни мало интензиван, али бити и веома интензиван. Такође, интензитет конфликта се може кретати на овој скали, односно конфликти могу постајати веома интензивни уколико се њима не управља.

Адолесценција је период са већом могућношћу конфликтних ситуација где се конфликти интензивно јављају. Конфликти се доводе у везу са интензивним афектима, као што су највећа непријатност, непријатност, до неутралног осећања што зависи од појединца. Конфликти праћени јаким бесом се ретко јављају. Интензитет осећања зависи од тога с киме се ученик сукобљава. Конфликти са вршњацима не морају се карактерисати као непријатни (Petrović, 2009b). Истраживачи су се бавили афективним интензитетом који подразумева разлике у испољавању емоција. Афекти могу бити

позитивни и негативни (Larsen, 2009). Осећање може бити слабо до изузетно јако. Афект је емоција која је краткотрајна, али веома снажна. Осећање може трајати неколико секунди, али и неколико недеља (Milivojević, 2004). Увиђамо да се интензитету конфликта може приступати кроз појмове афект и осећања. Афект у конфликту вршњака може представљати и бурно, негативно реаговање на одређену ситуацију. Осећање у конфликту можемо везати за конкретну ситуацију која се одиграла, а које може трајати један дан. Међутим, само осећање може настати и пре конкретне конфликтне ситуације, а може постојати и након конфликтне ситуације. Зато је важно конфликте решавати у настајању, успешно кроз разговор и сарадњу, односно не продубљивати их.

Емоције су неодвојиви део конфликта и посматрају се у процесу конфликта кроз непријатељство или симпатију, поштовање или страх, кроз бригу за друге или бригу за себе (Bell & Song, 2005). Показало се да се ученици просечног узраста од 13 година највише изјашњавају да желе да остану смирени и не раде ништа неконтролисано у конфликтним ситуацијама, као и да не дозвољавају да их обузме љутња. Јављају се и понашања као што су вика, бес, повлачење, али и туча (Lončarić, 2006). Наведено понашање не може бити прихватљиво у школском контексту, али се оно јавља код неколицине ученика. Потребно је на адолесцентном узрасту испитати везу између емоција и понашања у конфликтима, и утицај емоција на интензитет конфликта. Емоције у конфликту је неопходно контролисати.

Санфорд (Sanford, 2007) истиче могућност јављања тешких и меких емоција као негативних у ситуацијама конфликта, где је тешка емоција љутња која отежава комуникацију и решавање проблема, а мека повређеност где је заступљена већа свесност да треба решити конфликт. Присутност љутње као емоције након конфликта указује да се конфликт није адекватно решио (Laursen et al., 1996). У овом раду вршњачки конфликт истражујемо кроз негативне емоције, љутњу и бурно реаговање, односно нападачко понашање. Сагледавањем управљања интензитетом конфликта и кроз активности које ће уследити након разговора о самом конфликту, може се пратити заступљеност љутње, односно даље кретање интензитета.

Показало се да су девојчице боље у изражавању позитивног афекта од дечака, да бес инхибира просоцијално понашање и позитивно је повезан са физичком и вербалном агресијом (Mesurado et al., 2018). Већина ученика узраста између 13 и 16 година се не састаје са школским саветницима због проблема са бесом. Дечаци имају

већи ниво беса од девојчица, док девојчице показују веће резултате код вербалног и пасивног изражавања беса (Ahmad et al., 2021). У свету се реализују програми који за циљ имају управљање љутњом, односно утицање на смањење љутње и агресије и развијање вештина решавања проблема. Истраживање је показало да дају резултате када је реч о дечацима у основној школи по питању смањења љутње, односно смањења нивоа беса (Serin, 2019). Ученици контролисањем негативних емоција, односно беса спречавају негативно понашање.

Когнитивне, емоционалне и бихевиоралне манифестације одликују конфликт. Могу се посматрати и као вештине. Особа треба да поседује вештине како би интензитетом конфликта управљала. Наведено подразумева да уме да на адекватан начин одговори у конфликтној ситуацији, емоционално уравнотежено, да уме да контролише свој бес. Особа на адекватан начин треба да: искаже своје потребе, разуме друге, сарађује, уме да конфликт прекине, контролише негативне емоције, на адекватнији начин одговора интересима који су јој супротстављени (Barki & Hartwick, 2004; Runde & Flanagan, 2010). Закључујемо да су саставни елементи конфликта перцепција, емоције и понашање. Од перцепције зависи да ли ће до конфликта доћи, праћена је одређеним емоцијама које доводе и до одређеног понашања.

Мерењу интензитета приступило се кроз изјашњавање адолесцената о интензитету четири конфликтне теме које имају са родитељима, као што су слободно време, школски успех, новац, пријатељи, са исказима нема дискусије, мирна дискусија, релативно мирна дискусија, релативно интензивна дискусија и интензивна дискусија (Pinquart & Srugies, 1998). Сарпкаја (Sarpkaya, 2012) интензитету конфликта приступа у зависности од њиховог интензитета доживљавања, сврставајући конфликте у категорије са различитим узроцима, па тако могу постојати конфликти вредности, расподеле задатака, конфликти у комуникацији, а који се разликују у интензитету доживљавања, односно једна категорија конфликта се може више доживљавати. Реч је о типовима и узроцима конфликта који се интензивно доживљавају. Приступ истраживању интензитета конфликта у овом раду се разликује од наведеног.

На узорку ученика просечног узраста од 12 година интензитет вршњачких конфликта сагледавао се мерном скалом од „конфликта слабог интензитета“ до „јако интензивне свађе“, односно ученици су се изјашњавали на питање колико су интензивни (жестоки) конфликти/свађе вршњака (Petrović, 2010, 227). У наведеном случају се интензитету конфликта приступа кроз континуум свађе.

Ескалација подразумева нарастање интензитета (Вујаклија, 1980). Конфликт није статичан те тако и има свој интензитет. Конфликт ће ескалирати уколико се не комуницира ненасилно. Добра комуникација, разговор о проблему и потребама, као и помоћ медијатора у конфликту омогућавају деескалацију (Cohen, 2005). Попадић (2014) истиче да карактеристика конфликта јесте да може да ескалира чак иако је у настајању, а како би се то спречило потребно је својим понашањем регулисати конфликт. Фишер и сарадници (Fisher et al., 2000, 5) праве разлику између интензивирања конфликта и ескалације конфликта, истичући да је интензивирање чињење скривеног конфликта видљивијим како би довео до позитивне промене, до позитивних исхода, док ескалација подразумева раст нивоа тензије и насиља у конфликту. Ретко се дешава да интензитет конфликта опадне уколико се повећа у самом настајању конфликта, као и да ће у тим случајевима и ескалирати, сматрају Лаурсен и сарадници (Laurson et al., 1996). Уколико се не управља интензитетом конфликта, може ескалирати и резултирати насилним понашањем, што и јесте основно полазиште овог рада. Интензивирање конфликта водило би и његовој ескалацији.

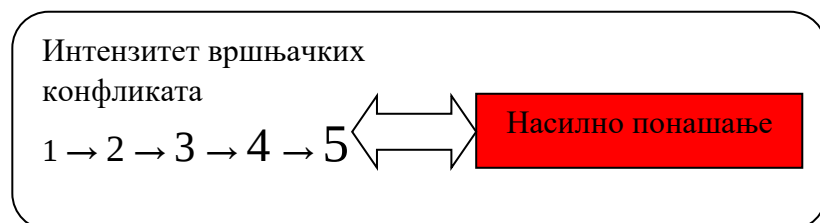
Континуитет интензитета социјалног конфликта међу групама се може представити у распону од демократске дебате до грађанског рата, и претпоставља се да постојање или одсуство регулационих механизма има значајан утицај на позицију конкретних конфликта на овом континууму (Dahrendorf, 1958, 178–179). Уколико изостане дискусија, или се конфликти не регулишу, интензитет конфликта се повећава (1958). Наведено се односи на социјалне конфликте, али се овај појам може везати и за конфликте између минимум две особе. Регулациони механизми се у овом истраживању могу поистоветити са начинима, аспектима управљања интензитетом конфликта, односно поступцима у оквиру аспеката.

Како се у конфликтним ситуацијама може реаговати на различите начине, у овом раду сагледавају се конфликти међу вршњацима који подразумевају карактеристично реаговање. Конфликт се сагледава кроз заступљеност бурних емоционалних реакција, негативних емоција и нападачког понашања, бар са једне од страна у конфликту. Под интензитетом се подразумева јачина, односно степен заступљености описаног конфликта, који се креће на скали од ни мало интензиван до веома интензиван конфликт. Тако одређен интензитет посматра се са становишта ризика од ескалације и могућности школе да њиме управља кроз превентивне

активности, али и активности интервенције. У школском контексту посебно је важно разумети да интензивни конфликти носе ризик од насилних понашања.

Схема 1.

Кретање интензитета вршњачких конфликта



Напомена. Схему 1 је креирала ауторка овог рада.

Конфликт вршњака у самом настајању може бити високог интензитета, али интензитет такође може расти и у току конфликта. Одређени поступци и активности одељењских старешина, стручних сарадника и ученика могу утицати на смањење интензитета конфликта и спречавање преласка у насилну фазу. Схема 1 приказује поједностављен модел кретања интензитета конфликта, од ни мало интензивног конфликта до могуће ескалације и насилног понашања, уколико се њиме не управља.

1.3. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи

Школе у којима се јављају конфликти не можемо окарактерисати као школе које не обављају ефикасно васпитно-образовни рад. Бити добра школа значи да школа својом организацијом и стручним кадром може управљати конфликтима (Larasati & Raḥarja, 2020). Уколико желимо да утичемо на интензитет конфликта међу вршњацима, спречимо њихову ескалацију и негативан исход, потребно је деловати кроз планске процедуре и на свеобухватан начин. У литератури наилазимо на термине решавање конфликта, регулисање конфликта, руковођење конфликтима, управљање конфликтима. Опредељеност за термин управљање конфликтима у овом раду базира се на сопственом виђењу да он подразумева свеобухватан приступ и активности којих се и дотичемо у овом истраживању.

У овом раду се под термином управљање интензитетом вршњачких конфликта подразумевају све активности и поступци који ће условити да се конфликти јачег интензитета, праћени негативним емоцијама, нападањем и ескалацијом не јављају међу вршњацима, од превентивних активности до саме интервенције када се конфликти десе и евалуације реализованих активности. У ефикасном управљању конфликт спречавамо, регулишемо, руководимо њиме, решавамо га и не понављамо, односно управљамо његовим интензитетом и конфликт не ескалира у насиље. У литератури је мање заступљен термин управљање интензитетом вршњачких конфликта, насупрот управљању конфликтом. Како смо већ наводили да интензитет представља јачину и степен заступљености осећања и понашања у конфликту вршњака, управо деловањем на наведено се конфликтом управља. Међутим, управљање интензитетом у овом раду добија и вишу димензију, те се поред активности када се он деси односи и на све активности којима се код ученика развијају неопходне компетенције како се конфликти високог интензитета не би дешавали или понављали. Под управљањем интензитетом вршњачких конфликта не подразумева се само регулисање јачине емоционалних и бихевиоралних реакција које прате конфликт када се деси. Вршњачка медијација и саветодавни васпитни рад су процеси и вид деловања када се конфликт вршњака деси, али се у оквиру дефинисаних програма ових процеса у школама, као и осталих васпитно-образовних програма, на интензивност може деловати и превентивно сврсиходним добро испланираним активностима. Освешћивањем ученика о негативности интензивних конфликта, развијањем потребних компетенција како до ове појаве не би долазило, такође се управља интензивношћу конфликта вршњака.

Појам регулација значи и управљање, а регулисати уредити (Вујаклија, 1980). У процесу управљања конфликтима кључни елементи јесу афекти, решавање конфликта и исход решавања конфликта (Laursen et al., 1996). Афекти и начини решавања конфликта утичу на кретање интензитета конфликта, као и на сам исход конфликта. Управљање конфликтом подразумева да се уложи напор да се на ненасиљан начин конфликт реши (CeSID, 2004), а тај напор је у вези са кретањем интензитета што захтева компетентност онога ко конфликтом управља, односно учествује у овом процесу. У иностраној литератури се често у вези са конфликтима користи глагол мениџ, *manage*. Његово значење јесте успети у нечему што радимо, посебно нечему тешком (Cambridge Dictionary, n.d.-b), што указује да управљање интензитетом конфликта није активност која се олако треба схватити. Кохин (Cohen, 2010) истиче

термине решавање и управљање конфликтом, *resolving and managing conflict*, што подразумева употребу одређених стратегија које ће довести до сарадње, а неке од њих јесу емпатичност, независност у доношењу одлука, окренутост ка будућности. Ове стратегије су у овом раду садржане у самим процесима вршњачке медијације и саветодавног васпитног рада.

Управљање конфликтима је процес који подразумева дијагнозу, интервенцију, утврђивање количине конфликта и конфликтних стилова, учење, ефикасност и фидбек (Rahim, 1983 како је наведено у Rahim, 2001). Подразумева да се кроз ефикасне стратегије дисфункционалност сукоба преображава у функционалност и учење нечег новог у међуљудским односима (2001). Уочавамо да овде до израза долази позитивна функција сукоба, и да кроз управљање конфликтима можемо нешто научити о односима, комуникацији, понашању. Наведено представља широко сагледавање деловања на ову појаву, што је у сагласности са виђењем управљања интензитетом конфликта које се у овом раду представља. На интензивност конфликта се не делује искључиво када конфликт настане, већ много раније пре него што он настане. Такође, школа треба да интензитетом конфликта када се јаве управља независно од јачине његовог испољавања. Управљање конфликтима подразумева и деловање на све типове и стилове понашања у конфликтним ситуацијама вршњака, који могу подразумевати удовољавање или избегавање.

У управљању конфликтима се издвајају две димензије, асертивност и кооперативност. Асертивност се односи на степен до којег се креће брига за себе а кооперативност на степен бриге за друге. С тим у вези, особа може бити асертивна и неасертивна, кооперативна и некооперативна. Свака организација, а у нашем случају школа, мора освестити важност управљања конфликтима. Потребно је упознати се са природом конфликта, открити који стил поступања у конфликту доминира, развити вештине адекватног поступања у конфликтима, програмирати управљање конфликтима у којем ће учествовати сви неопходни актери, као и интервенисати у конфликту (Thomas, 2008). Овакво виђење такође представља свеобухватан приступ управљању конфликтима, односно деловању на њихову интензивност и пре него се десе. Интервенисати у конфликту када се деси подразумева утицање да се интензитет смањи, или утицати да он не буде јачи. Важно је учити ученике асертивности и кооперативности, јер њихова супротност може водити у конфликте вишег интензитета.

Истраживање ауторке Јовановић (2022) је показало да су код адолесцената просечног узраста од петнаест година разлози сукоба различити, али да се деценијама уназад издвајају исти разлози. Средњошколци наводе да су то најчешће различита мишљења и погледи на ствари, недостатак разумевања, непоштовање, међусобне разлике, међусобна нетрпељивост, неслога. Ученици основне школе наводе да су то најчешће сукоб мишљења, неслагање, неразумевање, непоштовање, вређање/погрдне речи, псовке, омаловажавање, одећа, исмевање на основу физичког изгледа, понижавање, изговарање ружних речи, тешке увреде, вређање материјалног стања, изненадно вређање особе и њене породице, ругање, несугласице, ситница која ескалира у сукоб, мали конфликти који настају свакодневно око оловке, ижврљане свеске, неспоразуми (2022). Друго истраживање на узорку адолесцената је показало да одређен ниво исмевања и вређања јесте заступљен, као и груписање и искључивање ученика (Муга et al., 2010). Овај рад се фокусира на поступање у конфликтној ситуацији, без обзира на узрок конфликта. Узроци интензивних конфликта вршњака не морају бити исти. Ученик у конфликту са вршњаком може реаговати стилем који код њега доминира, односно различити узроци могу водити нападачком понашању у конфликту.

Интензитет конфликта са вршњацима може зависити и од тога са киме се ученик сукобљава, односно да ли је то пријатељ или други вршњак. Од самог конфликта, као и особа које учествују у њему, зависиће и колико ће адолесцент уложити напора да проблем реши (Петровић и Вучетић, 2012б). У овом емпиријском истраживању, кроз самоперцепцију адолесцената интензитет конфликта са вршњацима сагледавамо у односу са пријатељем као и са осталим вршњацима, а сагледавамо и перцепцију адолесцената о интензивности вршњачких конфликта. Истовремено, сагледава се и перцепција интензитета вршњачких конфликта од стране одељењских старешина и стручних сарадника.

Одређени начин реаговања у конфликту, односно стил поступања који доминира код ученика може утицати на интензивност конфликта са вршњаком. Као стилови поступања у конфликтима издвајају се: интегративни (решавање проблема), доминација (такмичење), избегавање, удовољавање и компромис, са димензијама високе или ниске бриге за себе и високе или ниске бриге за друге. Интегративни стил подразумева високу бригу за себе и друге, где конфликт резултира решењем. Доминација подразумева високу бригу за себе а ниску бригу за друге, где у конфликту једна страна добија шта жели док друга губи. Избегавање подразумева ниску бригу за

себе и ниску бригу за друге, где обе стране не добијају оно што желе. Удовољавање подразумева ниску бригу за себе а високу за друге, односно једна страна губи а друга добија. Компромис подразумева средњу бригу за себе и друге, односно подразумева да у односима са другима нешто добијамо, али и нешто дајемо (Rahim & Bonoma, 1979 како је наведено у Rahim, 2001, 28–30). Међутим, наводи се да одређени стил може бити ефикасан у зависности од ситуације, те тако доминација особе може бити добра уколико се треба донети брзо решење, када ситуација није комплексна и када је особи неопходно да решење буде на њеној страни (Rahim, 1983 како је наведено у Rahim, 2001, 82). Рахим (Rahim, 2001; Rahim & Magner, 1995) креира инструмент за мерење конфликта у организацијама, *The Rahim Organizational Conflict Inventory – ROCI-II*, којим се мери пет стилова поступања у конфликтима, где испитаници дају одговоре како решавају конфликте са надређенима, подређенима и колегама у организацији, али се форма овог инструмента примењује и у истраживању стилова поступања у вршњачким конфликтима у адолесценцији. Рахим и сарадници (Rahim et al., 2018) утврђују да постоји повезаност између стила поступања у конфликтима, конкретно решавања проблема и социјалне интелигенције на узрасту одраслих. Управо решавање проблема кроз сарадњу јесте конструктивни стил којег је потребно развијати код ученика у школама. Понекад је потребно правити и компромисе како би се конфликт решио. У овом раду се жели испитати конфликт који је бар са једне стране учесника конфликта окарактерисан као нападачко, бурно понашање, са негативним емоцијама, што не мора подразумевати идентично понашање и са друге стране. Исто или слично понашање и са друге стране у конфликту представља висок ризик за ескалацију у насиље. Нападачко понашање и доминација не могу бити ефикасно реаговање, јер могу резултирати насилним понашањем. Удовољавање другима, или избегавање да се конфликт реши може довести до смањења јачине осећања и понашања друге стране, али никако не може представљати прихватљив приступ управљању интензитетом.

Како не би долазило до продубљивања и ескалације сукоба, потребно их је у зачетку решавати што захтева вештине које неретко деца не поседују. Може се десити да и неколицина наставника није у довољној мери развила вештине конструктивног решавања сукоба (Wheeler et al., 1994). Конфликтима треба приступати системски. На њих је потребно деловати превентивно у настајању, спречити насилно понашање, омогућити договор, створити нове позитивне везе међу саговорницима, трансформисати негативне емоције у позитивне (Fisher et al., 2000). Када се конфликт

између вршњака деси, потребно је реаговати на организован начин, и у томе ће до изражаја доћи компетенције ученика, одељењских старешина и стручних сарадника.

Руководилац конфликта својим понашањем усмерава и спречава ескалацију конфликта који је настао. Фактори успешног руковођења у овом случају јесу околности, личне компетенције и мотивација. Особе које управљају конфликтима поседују карактеристике као што су стручност, социјална интелигенција, иницијативност, доминантност, екстравертност, одговорност, прилагодљивост, а руководиоци, односно особе које управљају конфликтима мотивишу ученике да учествују у овом процесу (Havelka, 2006). Наведене особине до изражаја долазе када се конфликт деси, али су од значаја и за свеобухватнији приступ деловања на појаву интензивних конфликта. У овом раду под руководиоцима конфликтних ситуација, односно особама које управљају интензитетом вршњачких конфликта у школи подразумевамо одељењске старешине, педагоге и психологе, односно стручне сараднике, али и саме ученике актере конфликта и ученике као вршњачке медијаторе.

Конфликти у школи су део свакодневнице и потребно је да свака школа има свој модел решавања конфликта вршњака, односно системски приступ. Идеалан систем може се посматрати као пирамида. Основу пирамиде чини квалитетна школска клима, демократско вођење, адекватан курикулум, правила у учионици. Конфликте вршњаци сами решавају преговарањем. Конфликте које не могу решити сами, решавали би вршњачки или одрасли медијатори, а веома мали број конфликта био би решен арбитражом (Cohen, 2005, 34–35). На овај начин ученици су оспособљени да самостално управљају конфликтима на конструктиван начин, као и да затраже помоћ уколико им је потребна. Вршњачка медијација представља један аспект управљања интензитетом вршњачких конфликта у овом раду, док је подршка одраслог у виду саветодавног васпитног рада други аспект приступања овој појави.

Сагледавајући конфликте из ширег угла може се креирати модел управљања конфликтима у школи. Управљање конфликтима подразумева адекватне садржаје које треба реализовати одређеним методама, што ће резултирати одређеним понашањем. Наведено ће утицати на промене и развијање школе у области школске климе, безбедности, здравља и културе. Школа треба да изради политику и културу управљања конфликтима (Doğan, 2016). Свака школа треба да реализује програме управљања конфликтима, који ће самостално егзистирати, али бити у вези са свим осталим васпитно-образовним програмима у школи. Анализа васпитно-образовних

програма јесте трећи аспект сагледавања управљања вршњачким конфликтима у школи у овом раду.

У Табели 1 су приказана нека од схватања других аутора којима су конфликти сфера интересовања и који су у литератури доступни. Издвојене су одреднице ових аутора које поткрепљују виђење управљања интензитетом вршњачких конфликта које се у овом раду приказује. На приказаним основама креирају се полазне одреднице овог истраживања, односно дефинишу се термини управљање, интензитет и вршњачки конфликт.

Табела 1.

Полазне одреднице појмова управљање, интензитет и вршњачки конфликт

Схватања других аутора	Полазне одреднице овог истраживања
Појам управљање	
– Ефикасне стратегије и функционалност (Rahim, 1983; Rahim, 2001); – Управљање конфликтом сарадњом (Lewicki et al., 1992); – Решавање у тренуцима када конфликт настане (Wheeler et al., 1994); – Решавање сукоба као понашање које доводи до краја неслагања (Laurson et al., 1996, 87); – Избегавање будућег насилног конфликта (Fisher et al., 2000); – Насилно се ненасилним методама трансформише (CeSID, 2004); – Деструктивно у конструктивно (Cohen, 2010); – Когнитивне, емоционалне и бихевиоралне вештине као умеће да се особа носи са конфликтом (Runde & Flanagan, 2010, 4); – Решавање комуникацијским компетенцијама (IREX, 2013); – Сарадња у школи (Doğan, 2016); – Решавање конфликта на конструктиван начин, доношењем одлука, тако што се утиче и на кретање емоција и захтева и медијатора (Budeva, 2018); – Заједничко доношење одлука (Harrison & Muhamad, 2018).	– Превентивни и интервентни поступци и активности одељењских старешина, стручних сарадника и ученика, али и других актера; – Спречавање интензивних и веома интензивних конфликта; – Спречавање ескалације конфликта; – Деловање на интензитет конфликта, и његову јачину; – Преусмеравање дисфункционалног у функционално; – Подстицање развоја социо-емоционалних вештина, и изградња бољих интерперсоналних односа, бољег социјалног окружења; – Сваким конфликтом треба управљати да не би постао интензиван; – Превазилажење неслагања и решење сукоба на конструктиван начин.

Схватања других аутора	Полазне одреднице овог истраживања
Појам интензитет	
– Емоционални интензитет као мерење позитивних и негативних емоционалних стања (Bachorowski & Braaten, 1994); – Конфликт може ескалирати (Larsen et al., 1996); – Интензитет конфликта кроз нивое дискусије (Pinquart & Srugies, 1998); – Конфликт ескалира уколико се не реагује у његовом настајању (Appelbaum et al., 1999); – Емоције и понашање у конфликту (Bell & Song, 2005); – Интензитет кроз емоционалне реакције (Larsen, 2009); – Ескалација интензитета конфликта (Runde & Flanagan, 2010); – Конфликти се јављају свакодневно и разликују се по интензитету (IREX, 2013); – Ескалација као повећање интензитета конфликта и деескалација као смањење интензитета конфликта (2013).	– Емотивно бурно реаговање и заступљеност негативних емоција; – Нападање као понашање; – Могућа ескалација у насилно понашање; – Кретање интензитета на скали, где виши ступањ на скали представља и јачу заступљеност интензитета конфликта, заступљеност бурног и нападачког реаговања у конфликтној ситуацији; – Мерење интензитета на скали, степенима од ни мало није интензиван до веома интензиван конфликт.
Појмови конфликт и вршњачки конфликт	
Учешће и вршњака у следећем: – Борба, ударац, вика (Schrumpf et al., 1997); – Несклад у интерактивном процесу (Rahim, 2001); – Неслагање и негативне емоције; когнитивне, емоционалне и афективне манифестације конфликта (Barki & Hartwick, 2004); – Борба али и могућност побољшања односа (Mura et al., 2010). – Конфликт може резултирати агресијом јер се у њему ослобађа емоционална напетост (Borecka-Biernat, 2018).	– Неслагања између вршњака која резултирају сукобом, чији су узроци различити; – Задовољење потреба само једне стране; – Дисфункционалност; конфликт представља претњу за насилно понашање; може имати негативан исход и неопходно је управљати њиме; – Различито понашање и одговор на конфликт код појединаца, што неминовно и води одређеном исходу конфликта.

Напомена. Табелу 1 је креирала ауторка овог рада.

Сумирајући све наведено, под конфликтима вршњака у овом раду, подразумевамо одређено реаговање, односно понашање у конфликтној ситуацији међу вршњацима, где се емотивно бурно реагује и заступљене су негативне емоције, где вршњаци нападају једни друге, што можемо назвати и тешким конфликтима, или где бар једна страна реагује на описан начин. У случајевима када само једна страна реагује на описан начин, може доћи до задовољења само њених потреба, што није пожељно. У овом истраживању се мерењу интензитета овако дефинисаног конфликта приступа петостепеном мерном скалом, где виши ступањ на скали представља и већи интензитет описаног конфликта, односно већу заступљеност бурног, нападачког реаговања у конфликтној ситуацији, са негативним емоцијама. Такав начин реаговања у конфликтним ситуацијама може ескалирати у насилно понашање, нарочито уколико је заступљено код обе стране које су у конфликту, и зато је веома важно утицати на ову појаву. Конфликт се сагледава из угла дисфункционалности, као конфликт који представља претњу за насилно понашање, односно има негативан исход и зато је неопходно управљати његовим интензитетом. Међутим, управљање конфликтима који нису интензивни је такође важно. Начин мерења интензитета конфликта у овом раду је само један од приступа и потребно је унапређивати га. Такође, у овом раду се не истиче само схватање да је конфликт дисфункционалан, већ да га управо адекватним управљањем можемо учинити функционалним, преокренути његов исход у позитивном смеру.

Управљање интензитетом вршњачких конфликта у школи у овом раду се дефинише као скуп поступака и активности одељењских старешина, стручних сарадника и ученика, али и других потребних актера, превентивно и интервентно деловање чиме се спречавају интензивни и веома интензивни конфликти, или, уколико се конфликти међу вршњацима десе, спречава њихова ескалација. Овако сагледано управљање интензитетом вршњачких конфликта подразумева деловање са три аспекта. Први је аспект саветодавног васпитног рада када се конфликти међу вршњацима десе као и превентивно деловање у оквиру овог процеса. Други аспект је вршњачка медијација као начин укључивања самих ученика у управљању интензитетом вршњачких конфликта када се десе. Она подразумева компетентност за обављање овог процеса која се огледа у личним карактеристикама ученика и њиховој мотивисаности, и подразумева напоре школе да у томе едукује своје ученике и подстиче их на медијацију. Трећи аспект јесте постојање програма који су намењени

управљању конфликтима и њиховим интензитетом, који представљају превенцију и интервенцију те захтевају едукацију, реализацију и евалуацију, а првенствено свесност и мотивисаност школских актера за њиховом применом. Програми могу бити различито именовани, али треба да садрже већином сличне активности и заједнички циљ, да се конкретно дефинисане активности садржане у њима реализују, односно да њихова евалуација покаже постизање ефеката, успешност, достизање дефинисаних исхода. Управљање интензитетом вршњачких конфликта јесте деловање када се конфликт деси, како у процесу вршњачке медијације, тако и у саветодавном разговору. Међутим, подразумева и активности које ће након тога уследити, којима ће се пратити даље понашање ученика и кретање интензитета. Такође, подразумева и спектар активности које ће се превентивно реализовати с циљем развијања потребних вештина ученика које су основа управљања интензитетом конфликта. Овај приступ управљању интензитетом вршњачких конфликта је једно виђење ове појаве, и може бити унапређен.

2. АСПЕКТИ УПРАВЉАЊА ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ

Управљање интензитетом вршњачких конфликта у школском окружењу се у овом раду сагледава кроз три аспекта. Саветодавним васпитним радом, вршњачком медијацијом и васпитно-образовним програмима се може деловати на појаву интензитета вршњачких конфликта у школи.

2.1. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника

У управљању интензитетом вршњачких конфликта у процесу саветодавног васпитног рада истиче се улога одељењских старешина и стручних сарадника, али се не занемарује и активност ученика. Саветодавни васпитни рад се сагледава као процес са елементима планирања, реализације, праћења и евалуације, као и вођења саветодавног разговора.

2.1.1. Улога саветодавног васпитног рада

Саветодавни васпитни рад подразумева ангажовање првенствено педагога и психолога, али и наставника, ученика, и родитеља чије учешће може зависити од тежине проблема саветовања и узраста ученика. Ово истраживање усмерено је на вршњачке конфликти као једног од домена у коме је са ученицима потребно водити саветодавни васпитни рад. Сам појам указује на двоструку функцију: пружање савета и васпитно деловање. У контексту истраживања, ова делатност усмерена је на смањивање интензитета вршњачких конфликта, као и на утицај на могући интензитет будућих конфликтних ситуација. То подразумева усмеравање социјалног понашања ученика у пожељном правцу. Саветодавни васпитни рад обухвата низ систематских активности и поступака усмерених на развијање социо-емоционалних компетенција ученика.

Успешност саветовања зависи од саветодавног односа (Zuković, 2017), односа између ученика или групе ученика, стручног сарадника и одељењског старешине. Саветник је у процесу саветовања посредник који утиче на мирну интеракцију, на решавање проблема, што подразумева вештине у интеракцији (Pituc & Juliao, 2011). Јевтић и Кнежевић-Флорић (2011) саветовање дефинишу кроз васпитне поступке и методе у раду којима се особама пружа помоћ и којима се оне осамостаљују у решавању проблема са којима се сусрећу. Сагледано са аспекта овог истраживања, социо-емоционални развој ученика се усмерава тако што се прати појава вршњачких конфликта и делује на њихов интензитет, те тако саветодавни васпитни рад има превентивни и интервентни карактер. Ђорђијана (Georgiana, 2015) такође истиче превентивну и интервентну улогу саветодавног рада у домену конфликта.

Адаптацијом Меклаудовог (McLeod, 2013) схватања карактеристика саветовања, надовезивањем и преформулацијом, саветовање ученика с циљем деловања на интензитет конфликта са вршњацима се може окарактерисати кроз низ елемената. Саветовањем се интензитет конфликта смањује. Њиме се утиче на спречавање настајања и понављања интензивних конфликта, чиме се омогућују позитивни интерперсонални односи вршњака. Уколико не постоји жеља ученика за овим процесом, он ће бити само пасиван учесник у активностима. Важно је да ученик схвати да је саветовање процес који му може помоћи. Тражење помоћи, или њено пружање не представља дефицит ученика да сам реши проблем. Овај процес зависи од

односа који се креира између ученика и оног ко саветује. Саветник је особа која је вешта у решавању потешкоћа у свакодневном животу. Ученик има право да искаже своје емоције ненасилно и поштује се начело тајности у процесу саветовања. Исход саветовања је покретање акције која ће довести до позитивне промене, где ће се научити нешто ново о интерперсоналним односима, другима и себи.

Учешће у активностима којима се конструктивно решава конфликт саставни је део области рада педагога, док је саветодавно-инструктивни рад са ученицима који имају емоционалне и социјалне тешкоће, као и развијање социјалних вештина, односно вештина ненасилне комуникације и конструктивног решавања проблема, саставни део области рада психолога, у оквиру области рада са ученицима (Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština], 2012). Саветовање у школи подразумева колаборацију и педагога и психолога (Georgiana, 2015). Стручним сарадницима се у обављању активности саветодавног васпитног рада придружује и одељењски старешина, с обзиром да је особа која управља одељењем и на коју ученик може да се ослони у школи. Радосављевић и сарадници (2016) наводе обавезу одељењског старешине да добро упозна сваког ученика свог одељења, како би им се пружила подршка и помоћ. Микановић (2017) истиче педагошку функцију одељењског старешине која подразумева праћење развоја сваког ученика и пружање подршке. Наведено указује на значај сарадње у процесу саветодавног васпитног рада.

Јовановић и Ђурић (2015) истичу низ функција одељењског старешине где наводе и васпитну функцију која се огледа и у развијању социјално пожељних облика понашања ученика. Сарадња и консултације одељењског старешине са наставницима и стручним сарадницима како би се сумирале информације о понашању ученика су битни елементи васпитног рада. Ванг (Wang, 1997) истиче да руководица одељења у саветодавном раду са ученицима примењује разговор лицем у лице и омогућава пружање помоћи ученику од стране успешнијег и способнијег ученика под својим вођством. Он представља модел понашања, али модел понашања може бити и ученик. Одељењски старешина организује састанак целог одељења и групне дискусије где ученици дискутују о проблемима и самостално проналазе решење проблема. Организују се и предавања од стране стручњака и сарађује се са породицом (1997). Наведеним поступцима се делује на појаву интензивности конфликта ученика у школском окружењу.

Делатност саветодавног васпитног рада одељењски старешина обавља свакодневно, на часовима одељењског старешине, часовима одељењске заједнице, у просторијама школе ван наставе. У домену управљања интензитетом вршњачких конфликта, саветодавна васпитна улога одељењског старешине је незаобилазна. Стручни сарадник ову делатност обавља у складу са потребама, односно социјално-емоционалном климом у школи, али и превентивно. Међутим, може се стећи утисак да продубљивање улоге одељењског старешине у домену вршњачких конфликта, поред осталих послова које обавља у свом раду, може представљати додатно оптерећење. Ова претпоставка отвара питање јавне професионалне расправе. Један од начина који може представљати иновацију у нашем школском систему јесте и увођење нове професије школски саветник, или професије која ће се односити конкретно на руковођење одељењем.

Сагледавањем одељењских старешина и стручних сарадника кроз улогу саветника, могу се назвати и школским саветницима. Анализирајући међународну школску праксу, појам школског саветника је уобичајен, односно уочава се да у свету постоје школски саветници, *school counselors*, који су запослени у основним и средњим школама (UNICEF, 2021). Некада је улога школског саветника била пасивна како би временом добијала на значају. Тако школски саветник постаје значајна карика у школи, делује на основу резултата из праксе, постаје видљиви актер образовања, креира програм саветовања за све ученике (American School Counselor Association, n.d.). Саветовање је професија која се протеклих година развијала у већој мери, али се и даље развија, односно захтева унапређивање. У литератури се истиче значај јасно дефинисане политике, идентитета и професионалног развоја саветника (Warren et al., 2020). У нашем школском систему су дефинисани стандарди компетенција наставника, али се на стандардима компетенција стручних сарадника у школама активно ради, те се очекује и њихово дефинисање у наредном периоду. У овом раду конкретизована је улога стручних сарадника, али и одељењских старешина у саветодавном васпитном раду са ученицима, у домену вршњачких конфликта.

С обзиром да у иностраној литератури углавном проналазимо термин школски саветник, у овом раду он се односи на стручне сараднике и одељењске старешине, у домену њиховог саветодавног васпитног рада. О улози стручног сарадника као школског саветника писале су и Зуковић и Слијепчевић (2019). Попов и Спасеновић (2018) такође су поистоветили термин стручни сарадник са школски саветник.

Ово истраживање сагледава управљање интензитетом вршњачких конфликта у школи из улоге стручних сарадника и одељењских старешина, као особа које су свакодневно присутне у школи и којима је наведено првенствено морална одговорност. Саветовање у ситуацијама вршњачких конфликта може бити иницирано и од стране ученика у складу са потребама. Ученици имају своју улогу у овом процесу, иако се активности првенствено приписују одраслима. С тим у вези, са једног аспекта, односно из улоге одељењског старешине и стручних сарадника, ово истраживање је фокусирано на адекватне поступке и активности у процесу саветодавног васпитног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта. Неопходно је утврдити врсту активности и поступака које одељењске старешине практикују у домену саветодавног васпитног рада с циљем деловања на појаву вршњачких конфликта, односно њихов интензитет, што ово истраживање омогућава. Улога саветодавног рада огледа се у низу специфичних активности разврстаних у областима рада, а улога саветодавног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта огледа се такође у специфичним активностима разврстаним у неколико елемената. Низ поступака у саветодавном васпитном раду подржавају социо-емоционални развој ученика, помажу ученику да успоставља интерперсоналне односе са вршњацима које не карактеришу високо-интензивне-конфликтне ситуације. Активности се планирају и евалуирају, и тиме омогућава да школско окружење буде безбедно, пријатно, ненасилно, развијајуће, толерантно. Овако сагледна улога рашчлањује се на четири елемента у нашем истраживању, са специфичним активностима и поступцима. Елементи су: 1. Планирање саветодавног васпитног рада; 2. Реализација саветодавног васпитног рада; 3. Вођење саветодавног разговора; 4. Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада. Ученици у овом процесу имају такође активну улогу, а не само пасивну улогу слушаоца. Учешће родитеља у школском животу детета и у његовом социо-емоционалном развоју је такође важно и неопходно. Међутим, овим истраживањем нису обухваћени и родитељи.

2.1.1.1. Планирање саветодавног васпитног рада

Саветодавни васпитни рад захтева планирање као вид припреме и ефикасне реализације. Планирање претпоставља израду програма саветодавног васпитног рада, посебно програма у оквиру којих се налазе активности управљања интензивношћу

вршњачких конфликта. Програм подразумева испланиране начине спречавања појаве конфликта јачег интензитета међу ученицима, као и начине интервенисања, односно деловања на кретање интензитета када се десе вршњачки конфликти.

Обавеза директора, саветника и наставника је да саветовање афирмишу како би се ученици, за које се сматра да им је потребна помоћ, састали са саветницима и решили проблем (Purwati et al., 2020), а у нашем поимању би се проблем односио на интензивне вршњачке конфликте. Школа креира саветодавни тим. Предуслов ефикасног саветовања је сарадња одељењског старешине и стручног сарадника (Zuković, 2017; Mandić, 1986; Трнавац, 1993), који кроз програм саветовања помажу ученицима у личном и социјалном развоју (Powers & Boes, 2013). Само сарадњом свих школских актера може се неговати и развијати култура саветовања у школи, и деловати на појаву интензивних конфликта вршњака.

Саветовање је потребно систематски планирати, а саветници треба да буду ментори наставницима у спровођењу активности (Atici, 2014). Планирање програма подразумева употребу школских података, дефинисање годишњих циљева које ученици треба да постигну, израду акционих планова, планирање времена, саветодавно веће. Ученицима се овим програмом пружају упутства, процене, саветовање, консултације, препоруке. Школски саветници имају обавезу редовне процене ефикасности свог програма (American School Counselor Association, 2023a). Свака школа треба да изради свој програм саветодавног васпитног рада, на основу кога се креирају планови стручних сарадника и одељењских старешина. Управљање интензитетом вршњачких конфликта један је од елемената овог програма. Пре него се интензивни вршњачки конфликти десе, као и када се десе планирају се даљи кораци како би се организовано деловало на ову појаву.

Програми школског саветовања и њихова реализација треба да буду резултат заједничког рада наставника и особа које воде саветодавни рад (Clark & Amatea, 2004), односно задатке треба расподелити. Сваки ученик има приступ свеобухватном програму школског саветовања. Са ученицима се ради у великим и малим групама, али и индивидуално. У току планирања, а након евалуације постигнутог, идентификују се сви постојећи недостаци. Креирање годишњих циљева које ученик треба да оствари на основу података о ученицима је неопходно (American School Counselor Association, 2019). У овом раду наведено је у вези са ефикасним интерперсоналним односима са вршњацима, без високо-интензивних конфликта, развијањем социо-емоционалних и

интерперсоналних компетенција и начинима постизања овог циља. Сваком ученику треба омогућити и индивидуално планирање. Иако је за интензивне вршњачке конфликти потребно двоје, као и за њихово решавање, понекад ће се захтевати и индивидуални приступ ученику.

Иницијално образовање наставника може утицати на креирање доброг и квалитетног програма, односно курикулума који у себи садржи све битне елементе социо-емоционалног и интерперсоналног развоја ученика. Поседовање знања о планирању, дизајнирању, развоју и евалуацији специфичних курикулума, везаних за предмете које предају како сматра Тан-Шишман (Tan-Şisman, 2021) је важно, а све наведено је и у вези са програмирањем управљања интензитетом вршњачких конфликата. Козлофски и Хас (Kozlowski & Huss, 2013) наводе значај знања о програмирању и реализацији код школских саветника, и инкорпорирања практичних знања у програмима обуке за обављање овог посла. Енеј и Вајлд (Na & Wilde, 2015) истичу да саветници критички приступају програмима саветовања преиспитујући њихове стварне ефекте на ученике и њихов развој. Подразумева се да педагози и психолози у оквиру иницијалног образовања стичу знања и вештине неопходне за креирање доброг васпитно-образовног програма, као и да своје програме рада базирају на тим предзнањима. Одељењске старешине креирају своје програме рада, који су свакако и саветодавни. Пожељно је креирати и програм управљања интензитетом вршњачких конфликата, који ће се реализовати сарадњом више актера, кроз различите активности, као и кроз саветодавни васпитни рад и вршњачку медијацију.

Законом о основном образовању и васпитању (Narodna skupština, 2025a) и Законом о средњем образовању и васпитању (Narodna skupština, 2025b) прописано је да школа креира развојни план, а значај развојних планова за саветодавни рад истиче и Зуковић (2017). Један од начина како се курикулум може развијати јесу акциона истраживања, како наводи Сабан (Saban, 2021). Акциона истраживања дају нам податке којима се унапређују програми саветодавног васпитног рада. Трен и сарадници (Tran et al., 2022) истичу значај унапређивања вештине наставника за спровођење акционих истраживања. Овим истраживањима се може мењати школска клима. У области социо-емоционалног развоја ученика, школа треба да истражи и евалуира тренутно стање и унапреди га кроз саветодавни васпитни рад.

Саветници у свом раду треба да користе ваљане инструменте којима прикупљају податке и чувају их (Nelson et al., 2021). Када се вршњачки конфликти

десе, прикупљају се информације од актера конфликта и посматрача, ради ефикасног планирања даљих корака. Када је реч о прикупљању информација о ученицима, оне се могу акумулирати у досијеу ученика, а постоји и много корисних креираних инструмената за прикупљање података (Поткоњак и сар., 2008; Трнавац, 1993). У случајевима насиља у школи се делује одмах, смирује се ситуација и утврђују чињенице, испитују учесници, обавештавају надлежне установе и родитељи, узимају изјаве, сачињава план деловања, води документација (Narodna skupština, 2024a). Наведено се у случајевима конфликта ученика може применити, а нарочито код конфликта вишег интензитета. Бележење понашања ученика према ученицима даје нам важне информације (Василев и Ракић, 1998), као и посматрање ученика и анегдотске белешке (Јурић, 2004). Пријатељи ученика се могу укључити као извор информација, а може се користити и доступна школска документација (Mandić, 1986). Ученику се приступа стратегијама које одговарају конкретној ситуацији која се десила, без утицаја ранијих искустава (Сузић, 2005). Наведено указује да информације о ученицима, односно ученички досијеи доприносе сагледавању понашања ученика.

Усмеравање саветодавног васпитног рада на управљање интензитетом конфликта вршњака, захтева планирање и креирање смисленог програма, а његова реализација праћење и евалуирање. Немогућност предвиђања учесталости конфликта међу вршњацима као и јачине њиховог интензитета, не умањује значај планирања активности којима се могу развијати способности ученика да делују на интензитет конфликта.

2.1.1.2. Реализација саветодавног васпитног рада

Стручни сарадник непосредно недељно реализује саветодавни рад са ученицима као само један део од тридесет часова рада, који се расподељују на још девет области рада, док преосталих десет часова рада планира свој рад. Одељењски старешина за послове у вези са старешинством и одељењском заједницом издваја у седмом и осмом разреду и у средњој школи два часа недељно (Narodna skupština, 2000; Narodna skupština, 2019). Потребно је поново приступити овој теми с циљем иновирања или могућег редефинисања, јер правилници на којима почива педагошка норма рада наставника и стручних сарадника датирају од пре двадесет година, а у средњој школи

су мале измене извршене 2019. године. Међутим, то захтева и суштинске реформе у организацији рада у школи.

Реализација саветодавног васпитног рада је сложен процес и захтева детаљан приступ и анализу. Потребно је осврнути се на инострана искуства у обављању саветодавног васпитног рада и резултате истраживања искористити за промишљања и иновирање наше школске праксе, а посебно се усмерити на саветодавни васпитни рад усмерен на управљање интензитетом вршњачких конфликта у школи. Национална студија Фана и сарадника (Fan et al., 2019a) показала је да је улога школског саветника широко дефинисана, односно да они обављају широк спектар активности. Издвајају се шест области саветовања: индивидуални рад са ученицима; групни рад са ученицима; академско и каријерно саветовање са ученицима; вођење, управљање програмом и евалуација, индиректне услуге усмерене ка наставницима и родитељима; превентивни рад (2019a; Fan et al., 2019b). У вези са истраживањем управљања интензитетом вршњачких конфликта у школи, може се констатовати да је индивидуални и групни рад са ученицима најважнија област, али да свакако креирање програма, евалуација постигнутог и рад на превенцији, као и сарадња са наставницима јесу активности укључене у овом истраживању, што је у складу са активностима које се у другим земљама истражују и мере када је у питању рад школских саветника.

Велики број саветника планира и спроводи ефикасне програме примарне превенције за адолесценте, а који се тичу развијања социјалних вештина и вештина за живот. Консултују се са наставницима како би превазилази проблеме који им онемогућавају изградњу конструктивнијих односа са ученицима, воде документацију са подацима о ефикасности рада са ученицима, прате ефикасност свог рада и користе информације којима могу да га унапреде (Fan et al., 2019a). Наведени елементи су значајни у реализацији саветодавног васпитног рада и потребно је испитати колико су заступљени у нашој школској пракси, и у домену управљања интензитетом вршњачких конфликта.

Особа која саветује треба да поседује спектар компетенција како би ефикасно реализовала саветодавни васпитни рад. Врцел (2020) сумира саветодавне компетенције а неке од њих које јесу важне у процесу управљања интензитетом вршњачких конфликта јесу: познавање ресурса које могу користити у раду; континуирано стручно усавршавање; способност решавања сукоба и преговарања; вештине комуникације и сарадње; решавање проблема, вештине организације; способности рада под стресом;

вештине евалуације; стрпљење и емпатија у раду; поверљивост; флексибилност; саморефлексивност. Ледић и сарадници (2013) такође издвајају низ компетенција које се односе на школског педагога. Способност за решавање сукоба и медијацију сврставају у акциону компетенцију, а способност за преговарање у међуљудске компетенције. Саветодавни рад са ученицима, планирање, програмирање и вредновање издвајају као стручне компетенције. Максимовић и сарадници (2015) у свом истраживању као једну од компетенција педагога издвајају и саветодавну компетенцију, и наводе да педагози најважнијим компетенцијама за њихов рад сматрају комуникацијске и оне које се стичу у непосредној пракси (Vračar i Maksimović, 2017). Управљање интензитетом вршњачких конфликта чини спектар компетенција.

Мандић (1986) истиче међузависност индивидуалног и групног саветодавног рада, што значи да не треба дати предност ни једном ни другом, већ их користити по потреби, али и комбиновано што ће зависити од конкретне ситуације. Сузић (2005) наводи директивни и недирективни метод саветовања, односно саветодавног разговора као саставног елемента саветодавног рада, где директивни метод подразумева да је саветник тај који одлучује, док недирективни метод подразумева да се ученику омогући да сам говори, закључује, буде активан, односно да сам реши проблем. Улога саветника је да креира атмосферу у групи, да омогући да се ученици осећају безбедно, да постави правила, да развије поверење код ученика (Аџић, 2008). У управљању интензитетом конфликта ће се применити групни разговор, али се могу надовезати и индивидуални разговори. Саветник води овај процес, али и ученик активно учествује у њему.

У школама се редовно обављају активности саветовања које су усмерене на социјални развој ученика. Показало се да се највише спроводи индивидуално саветовање и активности које се односе на решавања сукоба. Активности које се тичу социјалног развоја ученика најчешће су у вези са међуљудским односима, развијањем самосвести, самоприхватањем и суочавањем са емоцијама (Atici, 2014). Након обављеног саветодавног разговора следе даље активности као што су рад са одељењем кроз различите облике рада. Саветодавни васпитни рад у вези интензивних конфликта вршњака се не завршава само једним или са пар разговора.

Интервенције са ученицима је потребно документовати. Таква документација представља извор информација и служи за праћење ученика и промена у његовом

понашању. Ипак, потребно је развити начин ефикасног вођења документације у вези са саветодавним радом (Wehrman et al., 2010). Потребно је детаљније приступити овој теми, односно начинима документовања, јер дају информације о континуитету развоја ученика.

Коришћење социометрије у превенцији вршњачких конфликта је пожељно, а нарочито интензивних конфликта. О значају социометрије за проучавање појединаца и група писали су Мандић (1986) и Јурић (2004). Један од начина на који се може утврдити и деловати по питању социјалних односа, првенствено у одељењу, јесу социометријска истраживања, односно одређивање социјалног статуса ученика у групи. Показало се да ученици који имају више скорове по питању односа са вршњацима у социометријском истраживању јесу перципирани као популарни, али су и особе које ученици процењују као допадљиве (Košir & Rečjak, 2005), што може бити водиља да се тим ученицима доделе улоге регулатора социјалних односа у одељењу, односно регулатора интензитета конфликта када се десе. У реализацији саветодавног васпитног рада могу се укључити и вршњачки медијатори.

Реализацији циљева који су дефинисани у програмима саветодавног рада допринеће адекватни ресурси, међу којима су игре, видео материјали, књиге, приручници. Ученик може кроз ресурсе и активности да развија одговорне друштвене вештине. Неке од активности које се могу реализовати су писање есеја, предавања за ученике, израда програма за вршњачке едукаторе који ће помагати ученицима, разговори у одељењу о проблемима, игре улога, идентификација стресора. Саветник треба да повећа свест ученика о доступности поверљивог саветовања и користи уговоре о понашању са ученицима који имају проблема да се понашају одговорно (North Carolina Department of Public Instruction [NCDPI], 1995). Сима (Sima, 2010) такође наводи потребу за ресурсима као што су соба за саветовање-поверљива соба, књиге и брошуре, акциони план за школско саветовање, вршњачку едукацију, клуб животних вештина. Слијепчевић и Зуковић (2018) истичу време и простор као ресурсе који захтевају промене, како би саветодавни рад био ефикаснији. Управо овим ресурсима може се освестити важност сарадње и решавања проблема, насупрот исхитрених, бурних реакција, негативних емоција и понашања.

Данас се захтева да школски саветник буде лидер који сарађује првенствено са директором, али да своје лидерске вештине мора да развија. Он мора да буде препознат и признат као лидер јер ће му тако бити дозвољено и омогућено да делује, предлаже,

интервенише, води, односно помаже ученицима да превазиђу тешкоће са којима се сусрећу (Wingfield et al., 2010), односно тешкоће у контролисању емоција и понашања. О значају лидерских способности писале су и ауторке Јовановић и Јовановић (2022, 146) указујући да је то „способност појединца да мобилише и утиче на друге да артикулишу и остваре заједничке циљеве образовне установе“. Стручни сарадник као лидер треба да подстиче управљање интензитетом вршњачких конфликта, односно да у вези са тим подстиче сарадњу са одељењским старешинама, и њихову сарадњу са ученицима и да подстиче реализацију активности којима се развијају компетенције потребне за управљање интензитетом конфликта.

Може се закључити да је реализација саветодавног васпитног рада процес који захтева добру организацију и зависи од више фактора. Све битне карактеристике реализације саветодавног васпитног рада уврстили смо у инструмент овог истраживања. Наведено представља једно виђење реализације саветодавног васпитног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта, један приступ који се може унапредити. Реализација саветодавног васпитног рада подразумева обављање саветодавног разговора, активности након саветодавног разговора, просторно-временске услове као и сарадњу у реализацији активности и решавању конфликта.

2.1.1.3. Саветодавна компетентност и вођење саветодавног разговора

У саветодавном разговору се успоставља интерперсонални однос са ученицима и међу ученицима, односно ученици се оспособљавају да успостављају адекватне интерперсоналне односе. Циљ саветодавног разговора у нашем поимању је да се смањи интензитет вршњачких конфликта и да се код ученика развија интерперсонална компетентност. Одељењске старешине и стручне сараднике поседовање интерперсоналних компетенција чини способним за управљање интензитетом вршњачких конфликта у току саветодавног разговора, и у активностима које га прате. Анђелис (Angeles, 2012) међу интерперсоналним компетенцијама наводи комуникацију, решавање конфликта, као и емоционалну способност.

Неопходне вештине које стручни сарадници и одељењске старешине треба да поседују су рад са ученицима који имају негативан став према саветовању, утицање на изградњу позитивних ставова ученика о саветовању и указивање на могућност побољшања након потребне промене у понашању (Patel et al., 2013). Уколико су

ученици склонији интензивнијем реаговању у конфликтима, може се јавити и отпор према саветовању и саветодавном разговору. У том случају, вештине саветника су кључне за успешно управљање интензитетом конфликта.

Саветодавни разговор представља средиште саветодавног васпитног рада, али није једини његов елемент, на шта се указује и у претходном одељку овог рада. Саветодавни разговор је и разговор у коме се педагошки и васпитно делује (Jurić, 2004), што указује да то није разговор који се уобичајено води. Микановић и Јевтић (2015) истичу да је васпитање и комуникацијско деловање. Свака незадовољена потреба као исход или узрок интензивних вршњачких конфликта треба бити предмет саветодавног разговора одељењских старешина и стручних сарадника.

Разговор, односно комуникација је покретач решавања проблема који води у интензивне конфликте, али је и покретач промена у начинима понашања ученика када се у конфликтној ситуацији нађу. Зукорлић (2016) истиче да постоји међузависност комуникационих и социјалних компетенција, као и да се кроз комуникацију развијају и друге компетенције. Социјалне и комуникационе компетенције стручних сарадника и одељењских старешина предуслов су адекватног утицаја на интензитет вршњачких конфликта, а њих је потребно развијати и код ученика.

Комуникација је процес којег чине социјална перцепција, ненасилна, вербална и невербална комуникација (Миловановић, 2016). Комуникација укључује димензије слушања, разумевања, емпатије и изражавања, а њихова интеракција и бољу комуникацију, наводи Кафадар (Kafadar, 2022). Истиче се да у интерперсоналној комуникацији саговорници имају моћ да утичу један на другог. Неадекватна интерперсонална комуникација одражава се лоше на све аспекте живота, сматра Лајн (Lane, 2016). Саветодавна компетентност једним својим делом јесте комуникацијска компетентност. Интерперсонална комуникација као компетенција до изражаја долази у саветодавном разговору, током управљања интензитетом вршњачког конфликта.

О интерперсоналној комуникацији и њеној ефикасности писао је и Биенвену (Bienvenu, 1974) истичући да ефикасног комуникатора чини пет интерперсоналних компоненти: адекватан селф-концепт, способност да се буде добар слушалац, способност да се мисли и идеје јасно изразе, способност да се особа избори са својим емоцијама, посебно љутим осећањима и изрази их на конструктиван начин (Bienvenu, 1971 како је наведено у Bienvenu, 1974). Наведено је у вези са деловањем на интензитет

вршњачких конфликта, те ће ефикаснији комуникатор боље управљати интензитетом конфликта.

Савремена истраживања усмерена су на компоненте социо-емоционалних компетенција међу којима су толеранција, савесност, одговорност, самоконтрола, емоционална регулација, оптимизам и емоционална контрола, друштвеност, асертивност, колаборација, поверење и емпатија, као и спој свих вештина, *compound skills*, које подразумевају самоефикасност, критичко размишљање, саморефлексију (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017, 4–6). Саветодавни разговори и васпитне активности које се надовезују након разговора су медијатори развоја ових компетенција.

Емоционална интелигенција подразумева да је особа способна да препозна, разуме емоције и управља емоцијама, док емоционална компетенција подразумева социјалне вештине (Големан, 1997; Whetten & Cameron, 2011). Емоционална компетенција подразумева способност суочавања са узнемирујућим емоцијама и прилагодљивост, што утиче и на интензитет емоција (Saarni, 1999). Емоционално интелигентне особе су способне да контролишу сопствена осећања и остваре ненасилну комуникацију (Petrovici & Dobrescu, 2014). Емоционална писменост подразумева и социјалне вештине, значајна је за наставнички позив (Alemdar & Anılan, 2020), а такође је значајна и у процесу управљања интензивним вршњачким конфликтима. Марић-Јуришин и Костовић (2016) наглашавају да се емоције могу васпитавати, и да је потребно емотивно се описмењавати. Јевтић и Петровић (2016) указују на значај емоционалних компетенција за спречавање вршњачког насиља, а да би се оне развиле потребно је емоционално образовање, које је школа у обавези да пружи. У оквиру васпитно-образовних програма могу се планирати активности којима се развијају ове компетенције. Од саветника се очекује да буде емоционално компетентан како би управљао кретањем интензитета конфликта.

Социјална интелигенција обухвата социјалну свесност како би се успостављале успешне социјалне интеракције (Goleman, 2007). Социјална интелигенција се односи на способност решавања међуљудских проблема прикладним понашањем, емоционалну размену и размену образаца у понашању (Whetten & Cameron, 2011). Јевтић (2012) истиче да квалитет социјалних односа зависи од социјалног понашања, и то понашања које је компетентно и огледа се у емпатичности, партиципацији, подршци, поштовању правила и одговорности за поступке, толеранцији, компромису,

кооперативности и асертивности. Може се закључити да особа која саветује треба да поседује социо-емоционалне компетенције које ће, у процесу саветодавних васпитних активности, као модел понашања развијати и код ученика.

Саветодавни разговор започиње тражењем помоћи од стране ученика, или указивањем помоћи ученику. У разговору се ствара однос поверења између саговорника и износе се негативна и позитивна осећања. Ученици себе објективно посматрају (Suzić, 2005). Правила која саветник треба да примењује у току саветодавног разговора су: да не сумњичи и не просуђује, више слуша пажљиво а мање говори, прати емоционалне реакције ученика и њима прилагођава ток разговора, бележи разговор неупадљиво, да омогући да ученик сам открива начин решења проблема, да направи договор шта ће се, када и на који начин предузети даље, да разговара изнова и прати даље понашање (Трнавац, 1993). С обзиром да се ова правила наводе у литератури из 1993. године, можемо рећи да су данас и даље потребна и прихватљива. Учесници сукоба, односно ученици треба да постављају отворена питања другој страни и тиме искажу све своје потребе, мишљења, ставове како би се конфликт разрешио, што подразумева да питања не поставља само одељењски старешина или стручни сарадник већ и ученици један другом. Јовановић (2018) истиче да у саветодавном разговору карактеристике саветника које позитивно утичу на ученике јесу уважавање ученика, срдачност, подстицање, бодрене, сумирање изречених мисли и осећања, док негативан утицај на ученике има осуђивање и критиковање.

Управљање интензитетом вршњачких конфликта захтева групни рад, али уколико ситуација захтева индивидуални приступ, саветник ће на основу своје процене ученицима приступити и индивидуално. Саветодавни разговор се по правилу реализује у посебној просторији, најчешће канцеларији стручног сарадника. У групном разговору, кроз технике, стратегије и активности, управља се интензитетом конфликта, конфликт се разрешава, ученици се оспособљавају како да поступе у наредним конфликтним ситуацијама уколико се нађу у њима, односно да не буду иницијатори конфликта већ да конструктивно решавају проблеме. Саветодавни разговор представља и преговарање, односно медијацију, где је медијатор и саветник, док ученици трагају за решењем проблема/сукоба. Тада је потребно да разговор има своје фазе, односно буде структуриран. Попадић и сарадници (1998) истичу да је у сукобу потребно преговарати и посредовати и да се преговарање одвија у одређеним фазама које је потребно поштовати, и на крају евалуирати реализовано. У управљању интензитетом

посредници који каналишу комуникацију јесу стручни сарадници и одељењске старешине, а главни актери преговарачког процеса јесу сукобљени ученици. Преговарање подразумева размену са другима где се јасно аргументује проблем и убеђује друга страна, а резултира договором којим особе постају међузависне у будућности (Roloff et al., 2003).

Мапирање потреба је значајна техника у решавању конфликта, која подразумева дефинисање проблема, препознавање потреба страна у сукобу, утврђивање хијерархије потреба и редефинисање проблема (Poradić i sar., 1998). У саветодавном разговору је потребна размена информација. Асертивност је такође важна вештина и Џамоња-Игњатовић и Лободок-Штулић (2014) истичу да подразумева самопоуздано залагање за себе, јасним интеракцијама, поштујући друге. Ауторке наводе и децентрацију која подразумева измештање из сопствене перспективе. Баден (Baden, 2016) истиче слушање, постављање питања и фидбек. На смањење интензитета конфликта и његово решавање утиче разумевање самог конфликта, отворени разговор о проблему и потребама уз уважавање и разумевање других.

Вештине интерперсоналне комуникације могу се усавршити обукама и курсевима. Обуке треба да прате савремене трендове, контексте и разлике у култури, односно истраживања у овој области. У процесу обуке потребно је проћи кроз искуства стварања интерперсоналних односа, како би се у будућности тај образац понашања пренео на односе са другима (Atkinson & McMahan, 2019). Управо је едукација за управљање конфликтима један од фактора у раду одељењских старешина и стручних сарадника који се сагледава у овом истраживању.

Педагози запослени у школама сматрају да је у њиховом раду потребно да поседују комуникацијске вештине, реализују педагошко саветовање, али да иницијално образовање није у потпуности оспособило педагоге за обављање ових активности (Hebib i Ovesni, 2019), на чему је потребно радити. Стручни сарадници, као стручњаци, ове вештине преносе и на одељењске старешине, али и континуирано раде на сопственом професионалном развоју, пратећи трендове у образовању и васпитању.

У процесу саветодавног разговора одвија се социјална интеракција у којој саветник треба да инсистира да ученици разјасне шта се видело, чуло, како се то разумело, које емоције је проузроковало и из којих разлога се реаговало на одређен начин, односно да укаже на адекватно одговорно понашање. Саветник треба бити личност са развијеном саветодавном компетенцијом, која укључује социо-

емоционалне, комуникацијске, интерперсоналне компетенције. Социјална и емоционална интелигенција, односно управљање емоцијама, контрола понашања, вештине активног слушања, решавање конфликта, емпатија, децентрација, мапирање потреба, асертивност, толеранција, одговорно понашање, педагошка комуникација, кооперативност, медијација, преговарање долазе до изражаја у управљању интензитетом вршњачких конфликта.

Листа вештина које саветнику омогућавају да ефикасно и ефективно управља интензитетом вршњачких конфликта у саветодавном разговору, али и у активностима које следе, указује на велику одговорност. Саветник треба да каналише емоционалне реакције ученика, да омогући анализирање проблема и трагање за решењима, да контролише сопствене емоционалне реакције, да ради на негативним емоцијама и понашању ученика, реализује сврсисходне активности са ученицима и прати њихово понашање, да подстиче педагошку комуникацију, да пружи медијаторску подршку ученицима. Процес вођења саветодавног разговора је комплексан и кључан за смањење интензитета вршњачког конфликта, за даље активности саветодавног васпитног рада и превенцију интензивних конфликта у могућим конфликтним ситуацијама.

2.1.1.4. Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада

Евалуација рада школских саветника, односно школских програма саветовања може нам дати податке о томе да ли је саветовање ефикасан процес који се одражава на развој ученика. Потребно је спроводити истраживања која ће нам дати увид у тренутно стање на основу којег ће се даље унапређивати рад саветника, односно потребно је евалуирати учинак на основу конкретних акција саветовања и утврдити природу њиховог односа.

Обавеза одељењских старешина и стручних сарадника јесте да ученику пружи континуирану заштиту и подршку, нарочито у ситуацијама интензивних вршњачких конфликта, али и да квалитет свог рада евалуирају и унапређују. Тако Чибаро (Chibbaro, 2006) издваја начине остваривања улоге заштитника и особе која пружа подршку, што је специфичност улоге школског саветника. Потребно је извршити процену потреба кроз акционо истраживање, које може укључити и посматрање и ученичке портфолије, осмислити акциони план, предузети асертивну акцију, осигурати праћење да би се увидело да ли се примењују решења, лично проценити снаге и

слабости остваривања ове улоге (2006). Може се констатовати да радом на себи, самоевалуацијом, континуираним деловањем саветник може унапредити свој рад и тиме допринети развоју ученика.

Евалуација саветодавног рада и од стране ученика је важна и сваки саветник треба да је практикује. Ученик треба да прихвати процес саветовања, а самим тим и да га процени као позитивну активност која је допринела његовом развоју. Саветовање не може да буде успешно уколико га ученик не прихвати, не вреднује и не перципира позитивно и корисно. Показало се да ученици средњошколског узраста негативно перципирају саветовање у области личног/социјалног развоја, а програм саветовања као слаб, што је разочаравајуће. Наведено указује да ученици не раде на развоју својих личних и социјалних компетенција уз помоћ саветника, што захтева да се предузму активности које ће променити ставове и перцепцију ученика о саветовању и саветнику као особи која треба и може да помогне. Такође, недостатак мотивације саветника онемогућава израду квалитетног програма саветовања. Фактори као што су локација школе, разред и социо-економски статус ученика могу утицати на перцепцију и ставове о саветовању. Ученици вишег социо-економског статуса, из градских подручја и старијег узраста имају позитивније ставове о саветовању. Наведено је потребно размотрити приликом израде програма саветовања. Потребно је обратити пажњу на следеће активности и ресурсе којима се може подићи свест о значају саветовања: разговори, материјали, постери, писма родитељима, огласне табле, приватни интервјуи, семинари, радионице и конференције (Agi, 2014). Саветовање треба приближити ученицима, како би га разумели као процес који њима не шкоди већ користи. У овом раду се сагледава и да ли се ученици обраћају одраслима за помоћ у вези решавања конфликта са вршњацима.

Показало се да се на улогу саветника гледа као на пријатељску, корисну, подржавајућу, одговорну, брижну, саосећајну, да саветници треба да држе часове у школи, да је потребно да постоје у школи. Потребно је приближити наставницима и ученицима улогу саветника како би се она боље разумела, и нудити подршку свим ученицима. Сарадња саветника и наставника и едукација наставника од стране саветника о корисности саветовања су такође потребне (Окороји et al., 2015). Истраживања нам дају повратну информацију о томе да ли је саветодавни васпитни рад ефикасан у школској пракси, а ово истраживање биће један искорак у овој области и у домену вршњачких конфликта.

Потребно је изградити ефикасан модел евалуације саветовања и утврдити који докази могу бити показатељи успешности саветовања, када евалуацију треба вршити, као и на који начин се презентују резултати. Закључујемо да успешност мора бити видљива и мерљива. Евалуатори не треба да буду искључиво екстерни, већ првенствено интерни, али у том случају треба да буду непристрасни и објективни. Могу се користити технике као што су портфолио, посматрање, когнитивно мапирање, самонадгледање, аутентична процена, процена учинка. Оне треба да се практикују у процесу саветодавног рада јер се на тај начин мери ефективност, уместо да се практикују на крају саветодавног рада, односно када се спроведу активности које могу бити неадекватне и без ефикасности. Међутим, поставља се питање колико су ове процене валидне, односно да ли су резултат само нечије перцепције. Документовано саветовање може дати увид у промене понашања саветованог. Евалуација, закључује се, треба да буде формативна и сумативна, и потребно је дефинисати улоге и одговорности у евалуацији (Hiebert, 1997).

Програме школског саветовања треба евалуирати ваљаним инструментима а неки од инструмената доступни су у виду приручника са ресурсима за школског саветника и критеријумима за евалуацију. Евалуацију треба да обаве и наставници и ученици, а пожељно је да саветници месечно пишу извештаје о саветовању (NCDPI, 1995). Гисперс (Gysbers, 1997) је истицао да је потребно да постоје стандарди на којима ће се базирати програми саветовања у школском округу, а конкретније програми саветовања у одређеној школи. Програм треба да постоји у виду доступне документације, да има своје носиоце са конкретизованим задацима, и да се евалуира. У овом истраживању анализирају се и програми рада стручних сарадника и одељењских старешина у основним и средњим школама.

Успешна евалуација програма саветовања, односно акционог истраживачког пројекта у основној школи је показала да саветник сарађује са родитељима, и исказује мотивисаност за сарадњу са наставницима по питању израде програма саветовања за ученике. Потребно је организовати састанке са одељењем како би се увиделе потребе ученика, као и саветовање један на један са ученицима који показују веће проблеме. Програм саветовања је потребно реализовати од почетка школске године. Саветницима је потребно омогућити више времена за обављање овог посла. О ефективности програма саветовања је потребно анкетирати ученике и родитеље (Sherwood, 2010).

Све наведено указује да програми могу бити ефикасни, али да треба да буду резултат заједничког, смисленог, организованог, планирања и деловања у складу са потребама.

Самовредновање је обавеза сваке школе (Narodna skupština, 2025a; Narodna skupština, 2025b) и управо овај процес даће одговоре школи колико је била успешна. Захтева истраживачки нацрт, односно ову врсту компетентности стручних сарадника и наставника. Самовредновањем се постаје рефлексивни практичар, а рефлексивни практичар постаје се и акционим истраживањима. Максимовић (2017) истиче међузависност акционих истраживања и рефлексивне праксе наставника. Самовредновање одељењских старешина и стручних сарадника у области саветодавног васпитног рада је потребно спроводити у континуитету. Потребно је стално преиспитивање конкретних акција и поступака и планирање нових, или сличних уколико дају ефекте у регулисању интензитета конфликта.

Уколико је саветодавни васпитни рад резултирао позитивним променама у понашању код ученика, потребно је ученика и наградити. Награде, наводи Хрнчић (2010), могу бити у виду похвалница или у пригодном облику. О награђивању као методу подстицања писала је и Јевтић (2017a) указујући да награда представља васпитно средство којим се деца подстичу на сарадњу и позитивно поткрепљују како би поновила исто понашање.

Могу се констатовати следеће специфичности праћења и евалуирања саветодавног васпитног рада, на које је оријентисано ово истраживање. Одељењски старешина прати понашање ученика који су били у ситуацији сукоба. Исто чине и стручни сарадници уз сарадњу са особама блиским сукобљеним ученицима, али и континуирано сарађују са одељењским старешинама. Потребно је испратити да ли се ученик придржава договора који је постигнут у саветодавним разговорима или се не придржава, односно да ли понавља непримерено понашање, поново иницира или учествује у интензивним конфликтима са вршњацима. Потребно је обављати разговоре и на нивоу одељења о понашању, односно активности саветодавног рада не завршавати само једним разговором. Саветодавни разговор се не завршава када се договор постигне, већ ученици треба да долазе на саветовање одређени временски период како би се пратило њихово понашање. Одељењски старешина је самокритичан и евалуира себе, отворено тражи помоћ од стручних сарадника или колега уколико његов саветодавни рад не иде у жељеном смеру. Такође, и стручни сарадници евалуирају сопствени рад, сарађују међу собом и пружају помоћ одељењским старешинама.

Саветник анализира активности које спроводи, односно колико су оне биле успешне, и да ли су се социјални односи ученика побољшали на основу реализованих активности. Уколико је било позитивних промена у социјалном функционисању ученика потребно је похвалити и наградити ученике. Саветник самоевалуира технике и стратегије које примењује и унапређује их. Планира које ће стратегије користити у наредном периоду, односно планира активности превенције узимајући у обзир ситуације које су се дешавале. Наведне специфичности нису коначне, односно могу се надоградити низом других активности и поступака који се могу применити у процесу праћења и евалуирања саветодавног васпитног рада.

2.2. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу вршњачке медијације у школи

Вршњачка медијација има своју улогу и значај у управљању интензитетом вршњачких конфликта у школи и захтева компетентност ученика како би се применила. Ученик посредством вршњачке медијације постаје активан учесник у социјалним односима вршњака. Компетентност за овај процес огледа се у спремности за његовом применом у школи и развијености личних карактеристика ученика.

2.2.1. Педагошки значај вршњачке медијације

Медијација представља процес конструктивног решавања конфликта у који је укључена трећа, неутрална страна – медијатор. Задатак медијатора на првом месту је да омогући и структурира дијалог између страна у сукобу, подстакне их да изнесу своје потребе и осећања, уочи заједничке интересе и помогне им да дођу до обострано прихватљивог решења. Важно је имати у виду да медијатор никако не доноси одлуке уместо учесника, не намеће решења или доноси пресуде, понајмање осуђује. Он води поступак у складу са јасно утврђеним правилима и процедурама (Bickmore, 2002; Budeva, 2018; Isić, 2010; Shahmohammadi, 2014; Trikić i sar., 2006). Потребно је заговарати вршњаке да буду медијатори, али се не искључује и могућност подршке од стране одраслих у школи.

Школска медијација је процес у коме се одвија дијалог између сукобљених, уз помоћ посредника који усмерава комуникацију, и представља најфлексибилнији начин

за мирно решавање сукоба у образовном контексту. У арбитражи трећа особа одлучује како ће се сукоб решити (Cunha & Monteiro, 2016 како је наведено у Valente et al., 2020) и од медијације се разликује по томе што арбитар у односу на медијатора доноси решење, односно пресуђује како ће се проблем решити. У овом раду истичемо медијацију као аспект деловања на интензитет вршњачких конфликта, која се може у неким случајевима завршити и арбитражом. Арбитража је метод који се треба применити само уколико сукобљени не долазе до решења проблема, али није пожељно да она у вршњачкој медијацији доминира. Уколико је наведено случај, потребно је више радити на развоју интерперсоналних вештина ученика и тиме и превентивно утицати на појаву интензивних и веома интензивних конфликта. Потребно је оспособити ученике да самостално доносе одлуке и контролишу сопствене емоције и понашање у конфликту.

У школској медијацији ученици се суочавају са конфликтом и тиме развијају социјалне и личне вештине. Посредством наведеног ученици уче да коегзистирају у школи и она постаје место акције (García-Raga et al., 2017). Медијацију у школи могу спроводити и наставници, али је потребно активирати ученике у овом процесу. Предности медијације као начина решавања конфликта могу бити флексибилност, неформалност, поверљивост и искреност, развој интерперсоналних односа, оспособљавање за ненасилну комуникацију (Vidović i sar., 2005). Цео процес медијације је процес који треба да доведе до промене, до бољег разумевања, до позитивних исхода. Улога медијатора адекватно се остварује уколико је то особа која подржава обе стране да реше проблем и подстиче размену осећања и потреба. Медијатори у школи су особе које су прошле одговарајуће тренинге за медијацију. Медијација ствара бољу школску климу (Trikić i sar., 2006).

У вршњачкој медијацији ученици почињу да се боље разумеју, уче нешто ново о себи, развијају вештину комуникације, уче како да боље слушају друге (Golić, 2010). Сврха вршњачке медијације јесте да трансформише школско окружење, смањи недисциплину, оснажи ученике да могу бити креатори мира (Quitoriano, 2022). Реализацијом вршњачке медијације ученици утичу да у њиховом окружењу влада мир. Она омогућава ученицима да науче да буду неутрални, асертивни, емпатични, контролишу своје и туђе понашање, а све наведено доприноси развоју адекватне социјалне и демократске културе у школи (Adiguzel, 2015). Када се ученици детаљније

упознају са вршњачком медијацијом, могу пожелети да континуирано обављају ову активност у школи, односно утичу на интензитет конфликта вршњака када се деси.

Вршњачки медијатори својим вештинама треба да утичу на интензитет конфликта. Својом компетентношћу могу контролисати кретање интензитета конфликта вршњака, чиме доводе до смањења јачине интензивног конфликта и онемогућавају даљи раст интензитета. Компетентност ученика за вршњачку медијацију се у овом раду сагледава кроз заступљеност/развијеност личних карактеристика код ученика, пожељних и потребних за ефикасно управљање интензитетом вршњачких конфликта медијацијом, као и кроз спремност/мотивисаност ученика за вођење процеса вршњачке медијације у школи када се десе конфликтне ситуације међу вршњацима. Овим истраживањем сагледава се компетентност ученика да медијацијом управљају интензитетом вршњачких конфликта. Истраживању проблема се приступа са становишта могућег недовољног искуства ученика у вођењу процеса вршњачке медијације. У складу са тим се првенствено полази од ученикове самопроцене компетентности за вршњачку медијацију, док би се наредна истраживања могла усмерити на конкретну реализацију вршњачке медијације у пракси, или на њено квалитетније реализовање у школама.

2.2.1.1. Личне карактеристике ученика и вршњачка медијација

У периоду адолесценције и активног развоја потребно је овладати кључним компетенцијама. Интензивни конфликти захтевају компетентног медијатора који ће управљати њима. Медијацијске вештине у себи обухватају социо-емоционалне, комуникацијске и интерперсоналне вештине ученика. Сваки ученик је на одређеном нивоу развоја личних карактеристика, а како би реализовао процес вршњачке медијације потребно је да те карактеристике одговарају улози медијатора.

Социјална компетенција се дефинише као вештина која нам омогућава да успостављамо социјалне односе на основу сагледавања прошлих искустава и примене наученог и повезана је са емоционалном компетенцијом (Semrud-Clikeman, 2007). Социјално понашање се може окарактерисати као пожељно и непожељно. Пожељно социјално понашање подразумева социјалне вештине као што су поштовање, емпатија, изражавање мишљења, прихватање критика, стварање пријатеља. Социјално непожељно понашање може бити активно и пасивно, и једно и друго подразумева

проблеме и психичке поремећаје (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2005 како се наводи у Del Prette & Del Prette, 2021). Интензивни вршњачки конфликти представљали би активно неприхватљиво, непожељно понашање које је неповољно по појединца, али и по његово окружење. Доброг медијатора не треба карактерисати оваква врста понашања.

Установљено је да дечаци више верују да конфликт сам по себи није ни добар ни лош, док девојчице цене међуљудске односе (Sandu et al., 2020). Од карактеристика личности зависи и да ли ће адолесцент хтети да преговорима реши проблем, или ће се понашати доминантно и нападати. Од одраслог медијатора можемо очекивати да познаје карактеристике личности адолесцената на основу информација прикупљених ваљаним инструментима, посматрањем или разговорима. Вршњачки медијатор може упознати понашање ученика/вршњака уколико са њим проводи време у школи. Његова улога јесте да спречи даљу ескалацију конфликта и смањи интензитет конфликта када се деси, а у најбољем случају и успе у намери да помири сукобљене стране. Када се високоинтензивни конфликти десе, ученици могу реаговати на првој линији, али је подршка стручних сарадника и одељењског старешине вршњачком медијатору неопходна.

У овом истраживању полази се од самопроцене личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом. Мерење личности подразумева процене адекватним инструментима којима се самопроцењује или процењује понашање, мисли и емоције појединца, те би самопроцена била можда субјективна док би процена појединца од стране других била можда теже изводљива, објективнија, али мање поуздана за унутрашње особине појединца (Cubel & Sanchez-Pages, 2025). Савремена схватања социо-емоционалне компетенције адолесцената сагледавају кроз самоперцепцију ученика, и перцепцију родитеља и наставника. Издваја се петнаест социо-емоционалних вештина а то су: самоконтрола, одговорност, упорност, отпорност на стрес, оптимизам, емоционална контрола, емпатија, поверење, кооперација, толеранција, радозналост, креативност, друштвеност, асертивност, енергија (OECD, 2021). Поседовање свих социо-емоционалних карактеристика чинило би и идеалну особу, што неретко није случај. Потребно је радити на сопственом развоју, а ученицима је потребан подстицај и искуствено учење како би развијали своје вештине.

У овом раду се анализирају личне карактеристике ученика које су у директној вези са способношћу за вођење вршњачке медијације. Укључују све вештине које

омогућавају младој особи да води медијацију, односно буде медијатор чиме утиче на интензитет конфликта вршњака када се јаве. Термини као одреднице процеса вршњачке медијације у школи јесу: активно слушање, асертивност, децентрација, емпатија, интеракција, ја поруке, компромис, комуникативна способност, парафразирање, преговарање, вербална и невербална комуникација, флексибилност, контрола (Galonja i Vidović, 2005; Радојевић и Компировић, 2018). Јовановић (2009) истиче да се ефикасна комуникација остварује међузависношћу активног слушања, јасних реченица, склада вербалног и невербалног, исказивања потреба и осећања, постављања питања. Ефикасност комуникације у процесу вршњачке медијације утицаће на интензитет конфликта.

Активно слушати у медијацији је веома важно. Наставници сматрају да ученици средњошколског узраста не познају правила слушања, показују досаду у слушању и нису мотивисани за слушање (Coskun & Uzunyol-Köprü, 2021). Медијатор треба да инсистира да сукобљене стране саслушају једна другу пажљиво, а онај ко говори мора бити јасан и прецизан. Истраживање реализовано на узорку студената будућих наставника је показало да се у слушању најчешће фокусира, успоставља контакт очима, постављају питања ради отклањања нејасноћа, обраћа пажња и на невербалну комуникацију, даје повратна информација (Can, 2020), а наведено слушачко понашање треба подстицати и код адолесцената. У медијацији, поводом решавања интензивних конфликта вршњака, треба поштовати правила слушања. Ондер и сарадници (Onder et al., 2015) истичу важност вештине слушања и креирају скалу слушања на узорку средњошколаца издвајајући факторе као што су бенефити, ефекат, спремност и вредновање. Тајси (Taşçi, 2019) издваја анксиозност слушања, став слушања, схватање у току слушања као факторе на узорку ученика основне школе. Слушање јесте важан и битан аспект комуникације, и то у домену решавања проблема који доводи до конфликта вишег интензитета. Код особе треба постојати жеља за слушањем друге стране, и та жеља мора бити видљива.

У медијацији је важно бити асертиван, одговорно се понашати, бити емпатичан, контролисати емоције. Показало се да особа са развијеном одговорношћу поштује договоре, а са развијеном емоционалном контролом регулише емоције у ситуацијама сукоба. Кооперативна особа сарађује. Асертивна особа преузима одговорност (Kankaraş & Suarez-Alvarez, 2019). У школама треба подстицати разговоре о асертивности ради њеног бољег разумевања. Искључујућа дисциплина позитивно је

повезана са асертивношћу (Yin et al., 2023). Једна студија је показала да међу адолесцентима чешћи тип интеракција чине позитивне интеракције, прати их виктимизација, а потом злостављање. Утврђена је јака позитивна повезаност између самопоштовања и асертивности, као и позитивна повезаност са позитивним интеракцијама међу вршњацима (Darjan et al., 2020). Показало се да су адолесценти просечног узраста од петнаест година са високом емпатијом склони пружању помоћи жртвама насиља. Емпатија је у позитивној корелацији са интелигенцијом код девојчица (Jolliffe & Farrington, 2006). Наведене особине школа може развијати адекватним активностима и оне долазе до изражаја у ситуацијама интензивних конфликта.

Нарастање интензитета конфликта треба спречити у медијацији, и оствариће се уколико се проблем реши, што подразумева да медијатор у томе треба бити вичан. Када се ученици подучавају решавању проблема потребно је кренути од проблема њима блиским, које их окружују. Развијање вештина решавања проблема је битно како би ученици развијали и своје мишљење, умели да доносе одлуке у будућности и решавали свакодневне проблеме (Ismet et al., 2021). Решавање проблема подразумева кораке као што су дефиниција проблема, анализа проблема, дефинисање циљева који се желе постићи, генерисање могућих решења проблема, анализа решења, имплементација одабраног решења (Moorthi, 2018). Када су у питању интензивни конфликти, ученици треба да освесте шта их је проузроковало што чини први корак у њиховом решавању.

Од вршњачког медијатора се очекује да буде иницијатор, са израженом само-мотивацијом, односно да иницира процес медијације када примети да за тим постоји потреба, као и да буде саморефлексиван. Половина и Јакшић (2016) приказују личне карактеристике најиницијативнијег ученика према мишљењима ученика међу којима су да је паметан, добра особа, вредан, друштвен, а према мишљењима наставника да је вредан, радознао, комуникативан, друштвен и паметан.

Саморефлексија ученика је значајна у адолесценцији. Јак селф игра значајну улогу у одупирању притиску вршњака, неучествовању у негативном понашању и у формирању вештина суочавања и отпорности на животне изазове (Ridley, 2015). Ученици који показују развијену саморефлексију могу бити добри кандидати за вршњачке медијаторе који ће помоћи својим вршњацима да се изборе са проблемима.

Педагошка и психолошка помоћ ученицима у развоју саморефлексије помаже им да успоставе однос са самим собом и тиме подстакну саморазвој. За средњошколца

је од посебног значаја самоанализа унутрашњих процеса путем поређења себе са другим људима, са вршњацима. Показало се да се адолесценти не труде да разумеју другу страну у интеракцији, и код мањег броја адолесцената је самоконтрола у изазовној ситуацији стабилна (Biktagirova & Karimova, 2019). Ако ученик развије саморефлексију и постане свестан ризика изазивања интензивних конфликта, моћи ће да контролише интензитет сопственог конфликта када се у њему нађе.

Самотивација је још једна битна карактеристика медијатора. У школи се развија применом одређених стратегија које се односе на оријентацију ка циљевима, управљање временом, самодисциплину, спољашње мотивисање, пружање аутономије ученицима од стране наставника (Odanga, 2018). Уколико ученик који не решава конструктивно сукобе није мотивисан да усаврши себе, неће се много постићи у сузбијању интензивних и веома интензивних конфликта.

Од ученика се очекује да буде социо-емоционално компетентан, буде одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа, контролише емоције и понашање, указује другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе у вези са конфликтом, иницијатор је и уме да смири вршњаке. Креирана листа карактеристика пожељних и потребних за управљање конфликтима медијацијом у овом истраживању није коначна и може се ревидирати.

2.2.1.2. Спремност ученика за вршњачку медијацију

Процес вршњачке медијације одликују фазе које је потребно следити како би се постигао договор и решио проблем сукобљених страна. У овом истраживању се под спремношћу ученика за управљање интензитетом вршњачких конфликта медијацијом подразумева њихова мотивисаност за овај процес као и нужност поштовања свих фаза, односно корака које овај процес захтева. Медијација захтева осмишљен процес који ће довести до повољног исхода (Vaish et al., 2018), те тако и процес вршњачке медијације треба да буде пажљиво осмишљен, а реализован од стране ученика.

Схватања су да се сукоб може решити мирним путем или употребом силе. Дијалог, преговори, посредовање су мирни начини за које је потребно залагати се у школи. Медијатор као трећа страна која води преговарање, у медијацији сукобљенима омогућава да разговарају о могућим решењима, где до изражаја долазе његове комуникацијске вештине. Када се договор постигне, потребно је учврстити га писаним

споразумом о понашању у будућности у коме је дефинисано како ће се особе понашати у даљим интеракцијама (Rahman, 2012). Јовановић (2014) истиче да се успешно реализована медијација завршава медијацијским споразумом, који мора бити јасан, временски одређен, и који је загарантован потписима учесника медијације. Наведено је посебно важно у решавању интензивних конфликта вршњака.

Фазе у медијацији су пре-медијација, медијацијска сесија/састанак/заседање, пост-медијација. Пре-медијација подразумева активности пре почетка медијације, разјашњење због којих разлога је проблем најбоље решити медијацијом, и у њој се прикупљају подаци о сукобљенима и заказује се време и место медијације. У медијацијској сесији се проблем идентификује, разјашњава, решава и праве се договори, односно медијација се завршава споразумом. Пост-медијација подразумева евалуацију да ли су особе задовољне медијацијом и медијатором (McCorkle & Reese, 2014). Поштовање свих фаза је нужност, а нарочито уколико се тиме утиче на интензитет конфликта вршњака. Медијацију треба реализовати у заказаном термину, међутим када се интензиван конфликт деси, потребно је реаговати одмах, али и планирати даље акције.

У медијацији постоје кораци које треба следити. Првенствено је потребан пристанак страна да се нађу у овом процесу, а потом медијатор отвара процес медијације који има свој ток. Медијатор не одлучује о томе ко је у праву, неутралан је и емпатичан. Свака страна има своје време за изношење мишљења, а парафразирање се користи како би се боље разумело оно што се изговара. Постављају се многа питања да би се све недоумице разјасниле. Дефинише се проблем, решења се излиставају кроз дијалог, процењују се из позиције посматрача, креира се решење које је објективно и оствариво и сачињава споразум (Rahman, 2012). Износе се и осећања о ономе што се догодило. У овом процесу се може укључити и ко-медијатор, још један медијатор који ће помоћи. На крају се процењује како је медијација реализована, и ученици дају суд о процесу (Isić, 2010). Сви кораци који се предузимају у медијацији утичу на кретање интензитета конфликта.

Могућ проблем у процесу медијације може бити одбијање ученика да у овом процесу учествују. У медијацији се понекад и не налазе решења проблема, али се тада може дати додатно време да се осмисли решење. Потребно је заказати и наредни састанак, односно више састанака у складу са потребама (Golić, 2010). Арбитража подразумева да трећа страна одлучује о решењу, чиме се разликује од медијације

(Vaish et al., 2018). Улогу арбитра медијатор ће имати само уколико ученици не могу сами да креирају решење, не могу и не желе да сарађују, не успостављају консензус, односно нису спремни на компромис, и не налази се решење којим су обе стране задовољне и које обе стране желе да испоштују. Уколико вршњачки медијатор не може да усмерава интензивне конфликте вршњака и донесе ваљану одлуку о решењу проблема, као арбитар ангажоваће се одрасла особа. Циљ је да интензитет конфликта не расте, и зато се предузимају сви неопходни кораци.

Мекоркал и Рис (McCorkle & Reese, 2019a) наводе следеће есенцијалне вештине медијатора. Медијатор верује у процес медијације, контролише процес и остаје смирен. Омогућава да се успостави адекватна комуникација међу сукобљенима, слуша и подстиче друге да слушају. Ствара климу где ће се проблем разумети, изнети осећања и потребе, критички промишљати и тражити решење. Пружа подршку сукобљенима да се изразе уместо да их окривљује и осуђује. Не манипулише процесом, већ је емпатичан, парафразира осећања једне и друге стране ради бољег разумевања. Треба да процени своје вештине, односно да ли поседује способност анализе, да ли јасно комуницира, да ли показује флексибилност и уме ли да контролише процес (McCorkle & Reese, 2019b). Медијатор је особа са развијеним спектром компетенција, а у медијацијском процесу ученици учесници конфликта, уз подршку медијатора, развијају компетенције потребне за конструктивно деловање у конфликтним ситуацијама.

Потребне вештине које долазе до изражаја у конкретном процесу медијације јесу активно слушање, одвајање проблема од особе, постављање отворених питања, обраћање пажње на тон гласа, говор тела, постављање реалних циљева које треба постићи, управљање емоцијама, разумевање најбољег и најлошијег решења преговарања. Медијација захтева: договарање времена и корака у медијацији, бирање адекватних стратегија за сваку фазу медијације, одабир адекватне просторије за разговор и рад, припрему учесника сукоба за медијацију, објашњавање процеса и правила у медијацији, састављање медијацијског споразума, вођење документације о медијацији, обучавање сукобљених у управљању конфликтима (Vaish et al., 2018). Вештине медијатора су битан фактор за спровођење свих фаза медијације које делују на кретање интензитета конфликта у овом процесу, али и од сукобљених страна зависи да ли ће интензитет расти или опадати.

Димензије преговарања с циљем решавања конфликта код адолесцената просечног узраста од петнаест година могу бити чврстина понашања-флексибилност, преговарачка клима, преговарачки утицај, конструктивна решења и рационалност преговарања. Флексибилност се односи на улагање напора обе стране у сукобу да се постигне договор кроз компромис. Стварање преговарачке климе односи се на стварање конструктивне атмосфере где свако може изнети своје мишљење о начину решавања проблема, где нема међусобног нападања. Преговарачки утицај се односи на подједнаку моћ, баланс снага у процесу преговарања. Конструктивна решења јесу главни циљ преговарања, те је потребно постићи договор, решити сукоб конструктивно на обострано задовољство. Преговарачи треба да буду рационални, непристрасни, што се односи на димензију рационалност преговарања (Cunha et al., 2016). Да би се успешно реализовало преговарање у процесу медијације, у случајевима интензивних конфликта, мора постојати пажљиво вођење и жеља ученика да проблем реше.

Може се закључити да је вршњачки медијатор особа која влада интерперсоналним односима, која је спремна да процес медијације спроведе кроз све фазе, од почетка до краја. Од медијатора се очекује да приђе сукобљеним странама, смири ситуацију и подстакне их да мирно разговарају и реше проблем, односно припреми медијацију. Потом је потребно да води медијацијски разговор, и медијацијски процес заврши договором, писаним споразумом. Уколико ученик медијатор не постигне успех у медијацијском процесу, потребно је да помоћ затражи од стручних сарадника и одељењских старешина. Вршњачка медијација се може реализовати и уз присуство одраслог, али у том случају одрасли треба да буду првенствено посматрачи. У овом истраживању жели се испитати да ли су ученици спремни да спроведу медијацију у свим њеним фазама и у случајевима вршњачких конфликта различитог интензитета.

2.3. Васпитно-образовни програми и интензивност вршњачких конфликта

Програми којима се развијају социо-емоционалне вештине, вештине решавања конфликта, комуникацијске вештине, односно вештине адекватног успостављања интерперсоналних односа се реализују у свету. Закон о основном образовању и васпитању (Narodna skupština, 2025a) и Закон о средњем образовању и васпитању (Narodna skupština, 2025b) у нашем школском систему подржавају реализацију

васпитних програма у школама. Неки од њих јесу програми заштите од насиља, злостављања и занемаривања, спречавање дискриминације, превенције других облика ризичног понашања; програми и активности којима се развијају способности за решавање проблема, комуникацију, тимски рад, самоиницијативу, и друге активности којима се може деловати на појаву интензивних конфликта вршњака у школи.

Социо-емоционалне вештине ученика, од којих зависи и конструктивно решавање конфликта и сам интензитет конфликта, је потребно развијати и у настави, одређеним садржајима и методама рада. Микановић (2017) истиче да часови одељењске заједнице могу надоместити васпитне слабости наставе. У овом раду истакнут је васпитни рад који се реализује у оквиру одређених програма ван наставе, као и на часовима одељењског старешине и одељењске заједнице. Активности садржане у оквиру васпитно-образовних програма код ученика развијају компетенције које им омогућавају да у ситуацијама конфликта са вршњацима не реагују бурно, нападачки, са негативним емоцијама. Вршњачки конфликти, уколико до њих дође, не би били интензивни и решавали би се на конструктиван начин.

Лични и социјални развој се у школама може подржавати кроз програме који су усмерени на развој карактера, морални развој, емоционалну интелигенцију, самоефикасност, самопоштовање и поштовање других, доношење одлука и асертивност, контролу беса, и они су саставни део курикулума или програма школских саветника. Ови програми су неопходни, али у маси програма који нису увек ефикасни, поставља се питање да ли треба применити програм који не показује ефективност. Имплементирање програма и постојање програма којима се делује на развој ученика у наведеним доменима је неопходно, насупротив изостајању из школског програма (Bodenhorn, 2011). Ефективност програма зависиће од различитих фактора, али на њиховој примени треба инсистирати. Компетентност ученика за конструктивно решавање конфликта подразумева да се у конфликту не поступа нападачки, бурно, са негативним емоцијама, односно да конфликт није интензиван а тиме и није претња за насилно понашање. Програми развоја вештина кроз добро испланиране активности доприносе овој компетентности. Управљање интензитетом конфликта представља начин његовог конструктивног решавања.

Курикулум, мирно окружење и вршњачка медијација су начини деловања на појаву конфликта у школи. О начинима решавања конфликта може се учити кроз лекције и курсеве, које су саставни део курикулума. Одговарајућим стратегијама

ученици могу овладати вештинама решавања конфликта, што ће резултирати мирним понашањем ученика. На реализацију овакве врсте програма у школи утичу узраст ученика, конкретно осмишљене активности и садржаји, као и начин одабира учесника у њима (Karusuzoglu, 2010). Ковачевић Лепојевић и сарадници (2022) истичу наставне јединице као медијаторе развоја социо-емоционалних вештина. Међутим, активности које се могу реализовати ван наставе, у великој мери могу допринети развоју компетенција ученика. У тим активностима ученици кроз искуствено учење могу увидети важност управљања интензитетом вршњачких конфликта, и спознати могуће ризике ескалације конфликта кроз раст интензитета.

Савремена школа инсистирањем на едукацији за конструктивно решавање конфликта доприноси програмирању и реализацији процеса управљања интензитетом вршњачких конфликта. Крафорд и Бодин (Crawford & Bodine, 1996) истичу да едукација за решавање конфликта подразумева тим који ће реализовати програм. Школа након анализе конфликта који су се дешавали процењује потребу за конкретним програмом у складу са сопственим специфичностима. Дефинишу се циљеви који се желе постићи. Програм који ће се реализовати може бити креиран и од стране других институција уколико доприноси остваривању циљева. Програм се може имплементирати на више начина, у виду учионичког приступа у оквиру одређених предмета, као програм вршњачке медијације, или увођењем метода рада, односно стратегија решавања проблема као што су преговарање или доношење одлука у свакој учионици. Наставницима у имплементирању програма подршку пружају школски саветници. Успешност програма веома ће зависити од посвећености свих реализатора. Родитељи активно учествују у реализацији ових програма (1996). Реализација оваквих програма показује успешност, како у свету тако и у нашем школама.

2.3.1. Програми развоја вештина за конструктивно решавање вршњачких конфликта

У свету је реализован велики број програма који су усмерени на развијање вештина решавања конфликта и вештина потребних за вршњачку медијацију. Програми подразумевају развој потребних вештина код ученика кроз искуствено учење, примену наученог и евалуацију. Ученици кроз ове програме уче како поступати у конфликтима, развијају социо-емоционалне и комуникацијске вештине. Наведени

програми се често реализују у школи, али у неким случајевима и ван ње од стране стручњака, а њихова временска динамика и ефективност варирају (Ay Çeviker et al., 2019; Bilgin, 2008; Leonov & Glavatskikh, 2017; Sezen & Bedel, 2015; Turnuklu et al., 2009a; Turnuklu et al., 2009b). Након реализације ових програма, треба да уследи њихова трајна инкорпорација у школски програм, примена наученог. Томе претходи евалуација постигнутог и наученог, и креирање што адекватнијег програма који ће се кроз етапе имплементирати у школски програм и постати саставни део школског живота.

Програм учења ученика да буду градитељи мира датира из 1960. године и имплементиран је широм Америке и Европе, у Азији, Африци и на Блиском истоку. Његов циљ јесте да се ученици уче конструктивном решавању проблема. Подразумева учење о конфликту и како он може дати позитивне исходе уколико се њиме конструктивно управља. Програм се имплементира од стране наставника у школи. Медијатори се смењују у току реализације програма и тако сви ученици могу да се опробају у улози медијатора. Наставник преузима улогу медијатора уколико ученици не покажу успех, а постаје арбитар једино уколико медијација не доведе до конструктивног решења међу ученицима. Уколико и медијација вођена наставником не покаже успех, обавља је директор који ће, једино уколико је неизбежно, имати могућност да буде и арбитар. У току школске године континуираном едукацијом ученици усавршавају своје преговарачке и медијаторске способности (Johnson & Johnson, 2002). У овом раду је сагледан значај сарадње у управљању интензитетом конфликта, као и медијаторска подршка одраслих ученицима, и саветодавна подршка међу колегама.

Мета-анализом, односно истраживањем ефеката програма мировног образовања, вршњачке медијације и решавања конфликта долази се до закључка да ови програми дају низ различитих ефеката на развој вештина решавања конфликта код ученика, али и да утицаји јесу позитивни. Показало се да ниво образовања, време посвећено реализацији ових програма, односно едукацији, врста апликације програма у виду само одабраних ученика или целих разреда, не утиче значајно на разлике у ефективности ових програма. Свакако ови програми смањују агресивно, деструктивно и антисоцијално понашање ученика у школи. Ови показатељи везују се за резултате мета-анализе двадесет и три студије (Turk, 2018). У овом раду сагледава се планирање васпитних програма, односно дефинисаност активности које су у вези са управљањем

конфликтима вршњака, у оквиру различитих програма васпитног деловања. Планирање ових активности је неопходно и представља основу превентивног и интервентног рада и утицаја на интензивност конфликта вршњака.

Показало се да након реализације програма социо-емоционалног учења, код ученика просечног узраста од петнаест година, долази до побољшања вештина успостављања интерперсоналних односа. Интервенције доводе до бољих резултата код дечака у димензијама успостављања интерперсоналних односа, регулацији емоција, док код девојчица не долази до значајних разлика (Gaspar et al., 2018). Адекватан приступ реализацији ових програма може довести до позитивних промена код ученика, а додатно је потребно утврдити факторе који могу довести до неуспешности. У овом раду истакнут је значај добро испланираних активности у оквиру програма, односно њихове реализације којима се делује на развијање компетенција ученика које доприносе управљању интензитетом конфликта са вршњацима.

2.3.2. Формални васпитно-образовни програми и њихова улога у управљању интензитетом вршњачких конфликта

Ово истраживање је фокусирано на анализу планирања програма заштите од насиља, вршњачке медијације или вршњачког тима, као и програма рада одељењске заједнице, ученичког парламента, рада одељењских старешина и стручних сарадника. Наведени програми представљају обавезне, формалне програме у нашем школском систему. Представљају само део програма који се реализује у школама, а којима се васпитно делује на ученике. Најпожељније је да школа развије јединствени програм управљања вршњачким конфликтима, а којима се подразумева и утицање на интензивност конфликта. Такав програм садржао би активности којима се далекосежније утиче на ову појаву, а имплицира и корелацију са осталим васпитним програмима.

Школски саветници, реализујући своје програме, скоро четвртину свог рада проводе у учионицама у раду са ученицима, где кроз лекције развијају код њих интерперсоналне вештине, а ученицима се посвећују и индивидуално. Индивидуални рад саветника са ученицима може одузети доста времена што се може одразити на недовољну посвећеност свим ученицима. Посебну пажњу треба посветити транзиционим периодима у животима ученика, односно преласку са једног на други

ниво образовања или другим видовима транзиције код ученика. Важно је нагласити да социо-емоционални развој треба да буде у балансу са свим осталим аспектима као што су школски успех или планирање каријере. Сви аспекти треба да буду подстицани, а јавља се и ефекат једног аспекта на други. Школски саветници као стручњаци треба да сагледају контекст школе у којој раде, јер ће од тога зависити какав програм је њима потребан. Постоје агенције које нуде реализацију оваквих програма што подразумева финансијска средства, али је и на креативности школских саветника да развију свој програм након одређених тренинга. Школски саветник постаје лидер и вођа у инкорпорацији оваквих програма (Bodenhorn, 2011). Наши педагози и психолози могу унапредити своје програме саветодавног васпитног рада планирањем конкретних активности управљања интензитетом вршњачких конфликта. Поступци којима се наведено постиже дефинисани су у инструментима овог истраживања.

Утврђена је потреба за професионалцима који ће се бавити проблемом вршњачких конфликта и насиља, односно за саветницима за медијацију. Школски саветници су већ преоптерећени другим активностима са ученицима. Сарадња са другим специјализованим стручњацима који ће бити саветници за медијацију који су задужени за превенцију и смањење конфликта и насиља у школама је могући начин превазилажења овог недостатка. Медијатор саветник препознаје ризичне факторе који доводе до конфликта и у складу са тим превентивно делује, планира активности којима се развијају вештине управљања конфликтима, и у вези са тим сарађује са свима који томе доприносе. Такође, креира конкретне програме смањења насиља у школама (Hojbøtå et al., 2014). На овај начин може се иновирати наш школски систем.

Према стручном упутству Министарства просвете из 2023. године, педагошки рад одељењског старешине заснива се на одређеним принципима. Улога одељењског старешине је првенствено васпитне природе, и он је модел понашања ученицима, особа која децу учи толеранцији и емпатији. Програм рада одељењског старешине треба да буде заснован на активностима којима се ствара однос поверења и сарадње, реагује и превентивно делује у вези са насиљем. Наведено се реализује кроз радионице, тематска предавања, дискусије и дебате, манифестације у школи, с акцентом на социо-емоционално учење где се може сарађивати са другим школским актерима и локалном заједницом (Министарство просвете, 2023). Неке од тема које се могу реализовати у виду радионица на часовима одељењског старешине и одељењске заједнице јесу правила понашања, другарство, сарадња, сличности и разлике, комуникација, насиље

(Михаиловић и Вдовић, 2015). Ове активности ће имплицирати управљање интензитетом вршњачких конфликта, разумеће се природа као и ризици интензивних конфликта и они ће се спречавати.

Развијање социо-емоционалних вештина ученика у школи је саставни део превенције насиља, осим учења о насиљу, истичу Враћешевић и сарадници (2020). У планирању програма заштите од насиља потребно је у обзир узети и чињеницу да ученици испољавају различите симптоме када су изложени насиљу. Као социјални симптоми могу се јавити слаба комуникација са вршњацима и повлачење у себе. Емоционални симптоми чешћи су код девојчица и јављају се у виду депресивности. Потребно је заговарати просоцијалност насупрот насиљу (Јевтић, 2017б). Управо ови симптоми могу указивати и на веома интензивне вршњачке конфликте који се дешавају, или њихову ескалацију која је резултирала одређеним понашањем код ученика. Јевтић (2015) истиче да свака школа треба да креира свој програм превенције насиља и стратегију деловања у складу са својим специфичностима.

Ученичке заједнице у школи омогућавају ученицима да буду актери просоцијалности, односно утичу на интензивност вршњачких конфликта ширењем позитивне социо-емоционалне климе у школи. Законом о основама система образовања и васпитања (Народна скупштина, 2025с) је дефинисано да одељењску заједницу чине ученици једног одељења и њихов одељењски старешина. Законом је такође дефинисано да свака школа има ученички парламент који представља заједницу ученика седмог и осмог разреда основне школе и сваког разреда средње школе, са по два представника сваког одељења и својим председником. Одељењска заједница креира свој програм и план рада у складу са потребама ученика, и усклађује га са глобалним планом рада одељењских заједница (Јовановић, 2018). Ученички парламенти треба да спровode акције, пројекте, са јасно дефинисаним циљем, актерима и временом реализације (Žunić-Cicvarić i Stefanović, 2007). Иако се сматра да ученички парламент јесте вид партиципације и активизма ученика, ученици су слабо мотивисани да учествују у овој заједници, њихове идеје се некад не подржавају у школи, или се састанци парламента ретко спровode (Грађанске иницијативе, 2020). Ученички парламент је значајан јер омогућава колективно одлучивање ученика, слободу одлучивања и лични развој кроз партиципацију, активно укључивање у организацију сопственог живота у школи. Омогућава креирање промена које су резултат договора већине, што значи да подразумева тимски рад, учешће већине у

доношењу одлука. Управо кроз састанке ученичког парламента ученици уче да преговарају, развијају критичко мишљење, уче се лидерству, уче да конфликти конструктивно решавају, развијају комуникационе вештине (Vidović i sar., 2005). Предности је много, а заједнице ученика треба да функционишу у школама и буду инициране од стране ученика. Овим видом заједништа креираће се култура сарадње у школи на супрот интензивним конфликтима и насилном понашању.

Програм вршњачке медијације одликује управљање конфликтом када се деси, без обзира на његов интензитет, као и заговарање медијације у школи. Формирање тима за вршњачку медијацију је важан задатак школе. Сваки медијаторски тим има програм којим се води. Постоји неколико модела увођења медијације у школама. Модел хоризонталне обуке подразумева едукацију целог колектива школе. Модел предметне наставе подразумева заступљеност наставног предмета са садржајем медијације. Вертикални модел подразумева обуку неколико одраслих особа, као и неколико ученика будућих медијатора. Модел укључивања шире заједнице подразумева сарадњу са друштвеном средином. Модел менторског рада подразумева да ученици који су едуковани за медијацију, едукују своје вршњаке. Увођење програма медијације подразумева прихватање ширења ове идеје, избор чланова, координатора и креирање програма, едукацију чланова, промовисање рада тима, конкретне интервентне активности и евалуацију (Golić, 2010). Из наведеног се закључује да вршњачки медијаторски тим треба да буде надгледан од стране одраслих, али је акценат на младима да се активирају у процесу вршњачке медијације. Како би се ангажовали у интензивним вршњачким конфликтима неопходно је да поседују медијаторске компетенције.

Показало се да се од превентивних активности у вези антисоцијалног понашања ученика у школама најчешће реализују истицање правила понашања ученика, права и обавеза, као и предавања у вези са превенцијом насиља. Мали број наставника наводи реализацију програма развијања социјалних вештина. Превентивне активности јављају се у виду предавања и радионица, а веома мали број истиче саветодавни рад са ученицима и ваннаставне активности. Ученици путем ученичког парламента и одељењске заједнице учествују у планирању и реализацији превентивних активности (Шалић и Хебиб, 2021). Превентивне активности важне су у деловању на интензивност конфликта вршњака.

Програми заштите од насиља, вршњачке медијације или вршњачког тима, програми рада одељењске заједнице, ученичког парламента, одељењских старешина и стручних сарадника, су само део програма који се реализују у оквиру васпитног рада у школама. Њихова улога јесте и да се активностима садржаним у њима спречавају конфликти високог интензитета. Програме управљања вршњачким конфликтима и њиховим интензитетом на превентивном и интервентном нивоу је потребно развијати и инкорпорирати у школски програм. Процес имплементације програма пролази кроз фазе, од увиђања неопходности оваквих програма, едукације у одређеним сегментима, до креирања адекватног програма у складу са потребама, реализације активности и константне евалуације постигнутог и самоевалуације, унапређивањем постојећег на основу резултата. У овом истраживању одабрана је анализа активности у оквиру наведених програма кроз димензије врста активности и начин реализације, време реализације, носиоци и учесници у активностима, као и начин праћења, исходи и евалуација активности. Исте критеријуме за анализу васпитних програма налазимо и код ауторке Шаљић (2014). Ова ауторка истиче и да у оквиру годишњег плана рада школе и програма заштите ученика од насиља и других облика ризичног понашања треба да постоје превентивне мере и активности које су одређене учесталости, са дефинисаним учесницима и корисницима истих, начинима остваривања и начинима евалуације.

3. ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА О АСПЕКТИМА УПРАВЉАЊА ВРШЊАЧКИМ КОНФЛИКТИМА У ШКОЛИ

Интензивност вршњачких конфликта у школском контексту и деловање на ову појаву су недовољно истражени и зато је важно истаћи значај истраживања ове појаве. У овом поглављу рада приказани су резултати ранијих тангентних истраживања о природи самих конфликта вршњака, као и резултати истраживања о аспектима који су у овом раду уврштени у процес управљања интензитетом вршњачких конфликта.

3.1. Карактеристике вршњачких конфликта

Вршњачки конфликти су проблем теоријских и емпиријских истраживања широм света и истраживању ове појаве се приступа на различите начине. Сагледавањем вршњачких конфликта из различитих перспектива, могу се дефинисати

типичне карактеристике које су основа за превентивно и интервентно деловање у школском окружењу. Како се о појави интензитета конфликта вршњака у школи не налази довољно података, односно емпиријских резултата, потребно је посебну пажњу посветити додатном истраживању ове појаве.

Узроци конфликта, учесталост конфликта, стилови понашања у конфликтима, исходи конфликта налазе своје место међу истраживачима. Емпиријски резултати о овим појавама могу бити уврштени у истраживање природе односа са интензитетом вршњачких конфликта.

Табела 2.

Карактеристике вршњачких конфликта

Аутор/ри	Налази и схватања аутора
(Lončarić, 2006)	На узрасту од тринаест година у највећој мери се примењује решавање проблема, позитивно мишљење и машта у вршњачким конфликтима; Позитивно мишљење подразумева охрабривање да се проблем може решити; Машта подразумева жељу да свађа нестане.
(Petrović, 2009a)	Интензитет конфликта ће бити мањи уколико се конфликти чешће јављају; Вршњаци се недељно сукобе сваког дана; Старији адолесценти се чешће сукобљавају.
(Petrović, 2010)	Вршњачки конфликти на просечном узрасту ученика од дванаест година нису учестали.
(Јелић, 2011)	Код средњошколаца је најзаступљенија сарадња у конфликтима, потом доминација, избегавање и најмање попуштање као стил поступања; Школски успех и владање су у позитивној вези са конструктивним начином решења конфликта.
(Hojbotaa et al., 2014, 398–400)	Школски саветници сматрају да је појава насиља у константном порасту; Вербална агресија је највише заступљена; Казнене интервенције могу имати мали утицај на ову појаву; Потребно је радити на развијању социо-емоционалних и комуникационих компетенција које ће дати дугорочније ефекте по питању конфликта.
(Allen, 2015)	Конфликти углавном не резултирају физичким обрачуном; На конфликт се може вербално агресивно и индиректно одговорити, што може довести до продубљивање конфликта; Код ученика су више заступљене драме као интеракције између особа која доводе до лоших односа; Ученици се групишу, али не постоје непријатељска осећања према групама.

Аутор/ри	Налази и схватања аутора
(Karimova, 2015)	До интерперсоналних конфликта долази услед ниског степена пријатељске психолошке климе; Овладавањем конструктивним вештинама током обуке/едукације, тинејџери почињу да примењују сарадњу и компромис.
(Saiti, 2015)	Школска клима одређена је социјалним односима, и конфликтно окружење у школи утиче и на конфликтно понашање ученика.
(Станковић-Јанковић и сар., 2015)	Дечаци основношколског узраста се више конфронтирају од девојчица, али су толерантнији у конфликтним ситуацијама са вршњацима; Девојчице више користе од дечака стратегију разрешења конфликта; Конфронтација и толеранција расту са узрастом ученика; Разрешење јесте најзаступљеније као оријентација у конфликтима; Проблеми при одлучивању у малој групи се више јављају код дечака.
(Doğan, 2016)	Наставници средњих школа у конфликтима са ученицима користе стил доминације.
(Manesis et al., 2019)	Најучесталији од школских конфликта су конфликти између два ученика у основношколском образовању; Став наставника о негативном ефекту конфликта расте са годинама радног стажа.
(Öztürk & Atli, 2021)	Негодовање, одбацивање је један од начина реаговања у конфликтима са пријатељима у зависности од разлога конфликта; Љубомора је заступљенија код девојчица, као разлог негодовања, прекида пријатељства, док је код дечака то најмање заступљен разлог; Неслагања, конфликти око заједничких активности у спорту се јављају код дечака, односно код девојчица се не јављају; Не постоје разлике између девојчица и дечака у погледу осећања огорчености због непријатних шала.
(Ertürk, 2022)	Конфликти у школи постоје и међу одраслима. Школа не сме бити конфликтна средина.
(Öztürk & Sumbas, 2023)	Пол и узраст се могу уврстити у детерминанте конфликта вршњака; Конфликти могу довести до прекида пријатељства; Дечаци и девојчице различито могу реаговати на прекид пријатељства, али и разлози за прекид пријатељства могу бити различити.

Напомена. Табелу 2 је креирала ауторка овог рада.

У Табели 2 су сумиране значајне карактеристике вршњачких конфликта. Полазећи од приказаних карактеристика на основу доступне литературе, могу се формулисати истраживачки задаци који су у вези са интензитетом вршњачких конфликта. Интензивни вршњачки конфликти подрзумевају нападачко, бурно понашање са негативним емоцијама. Међутим, како овакво понашање не мора да буде заступљено код обе стране у конфликту, важно је испитивати стилове поступања у конфликтима код ученика. Уколико ученици избегавају конфликти, или удовољавају

другима који се нападачки понашају, на тај начин интензивни конфликти егзистирају и даље.

Приказане карактеристике у Табели 2 указују да узраст, пол и учесталост конфликта могу бити фактори који делују на начин понашања у конфликтним ситуацијама, а тиме могу утицати и на саму интензивност конфликта са вршњацима. Такође, школски успех се може довести у везу са овом појавом, јер подаци указују да веза са конструктивним начинима решавања конфликта постоји. Истраживање управљања интензитетом конфликта вршњака поткрепљује податак да је насиље у порасту у неким школама. Заступљена је и сарадња у решавању конфликта, што је значајан податак уколико желимо ученике подстицати да буду вршњачки медијатори. Конфликти не морају ескалирати у насиље, али то не значи да они нису интензивни и да не представљају потенцијални ризик и неадекватно понашање (Табела 2). Ученици треба да науче да управљају интензитетом конфликта, али је потребно испитати и који фактори утичу на наведено.

Уколико у школи доминира конфликтно окружење међу запосленима, односно међу одраслима од којих се очекује да поседују социо-емоционалне компетенције, не може се очекивати да ће се развијати култура мира без интензивних конфликта код ученика. Стил поступања у конфликтима који се жели развити код ученика треба да буде заступљен и код наставника. Зато је потребно размислити који стил поступања у конфликтима се као модел преноси на ученике у конфликтним ситуацијама у школи. Процес управљања интензитетом вршњачких конфликта преобликује целокупну школску климу. Могуће је променити начине реаговања ученика уколико се на томе адекватно ради и међусобно сарађује. Потребно је преиспитати да ли је проблем који је довео до конфликта решен када интензитет опадне, што подразумева активности којима се прати понашање ученика који су били учесници интензивног конфликта (Табела 2).

Испитивање деловања различитих фактора на појаву вршњачких конфликта је основа за креирање интегративног модела којим се може управљати њиховим интензитетом. Интензитету вршњачких конфликта је потребно више посветити пажње у педагошким истраживањима. Наведене карактеристике у Табели 2 су само ослонци за креирање овог проблема истраживања, јер о њему недостају емпиријски резултати. Обједињавајући аспекате управљања интензитетом вршњачких конфликта, а који су

међузависни, може се далекосежније утицати на ову појаву. Такође, и сами аспекти могу бити детерминисани одређеним факторима.

3.2. Иззови у саветодавном васпитном раду

У управљању вршњачким конфликтима јачег интензитета одељењски старешина и стручни сарадници су увек пред изазовом. Њихов задатак је да се првенствено смањи интензитет у конфликту, да се он разреши, али и да се преобликује понашање ученика који изазивају конфликт, и ученика који одговарају на конфликт начином који доводи до ескалације. У међусобној интеракцији ученика ће се неминовно некада јавити сукоб мишљења око одређених појединости, али уколико ученици не разумеју природу конфликта и како треба сукоб решити, може се десити да њихови различити погледи и вредности доведу до конфликта који су веома интензивни. Управо такво понашање треба бити преобликовано, и задатак одељењских старешина и стручних сарадника је да оспособљавају ученике у управљању интензитетом конфликта са вршњацима.

На основу доступних налаза реализованих истраживања, у Табели 3 су приказани иззови који постоје у реализацији саветодавног васпитног рада, а који могу утицати и на управљање интензитетом вршњачких конфликта. На основу њих су у овом раду креиране препоруке за унапређивање које доприносе управљању интензитетом конфликта вршњака у оквиру саветодавног рада са ученицима (Табела 3). Креиране препоруке су од значаја и за целокупан рад стручних сарадника и одељењских старешина.

Сумирајући схватања аутора наведених у Табели 3, можемо извести круцијалне препреке са којима се сусрећу наставници и стручни сарадници: преоптерећеност послом у свим осталим областима рада која доводи и до сагоревања, емоционална исцрпљеност услед стресних ситуација, а које постоје и код високо интензивних конфликта вршњака; велики број ученика са којима раде, неадекватна дефинисаност улоге саветодавног васпитног рада, а нарочито у домену управљања интензивним конфликтима; недовољно развијање вештина у току иницијалног образовања, недовољно вере у сопствене способности и подршка од стране других, видљивост успешно решених ситуација интензивних конфликта. Све наведене препреке

оногоућавају целокупни саветодавни васпитни рад, а нарочито могу утицати и на ефикасно управљање интензитетом вршњачких конфликта.

Табела 3.

Изазови саветодавног васпитног рада и извођење препорука на основу схватања аутора

Аутор/ри	Налази и схватања аутора	Извођење препорука
(Sima, 2010)	Наставници су регулатори дисциплине, и преоптерећени су послом због чега не могу да се адекватно посвете саветовању; Сматра се супротношћу да неко буде регулатор дисциплине и саветник.	Рedefинисање организације рада или увођење нове професије саветник.
(Gunduz, 2012)	Постоји негативна повезаност самоефикасности и емоционалне исцрпљености саветника; Саветници који добијају подршку од других колега мање сагоревају на послу и имају вере у сопствени рад; Саветници који имају преко једне хиљаде ученика, имају мање вере у сопствену ефикасност.	Регулисати организацију рада у школи. Извршити измене у домену финансирања школа на основу њене величине, односно уравнотежити број ученика са којима стручни сарадник ради у току школске године. Радити на менталном здрављу запослених одговарајућим обукама.
(Astramovich et al., 2014)	Обављање послова за које је способан, али који нису конкретно послови саветника доводи до двосмислености његове улоге; Највећа дифузија улоге је код пружања помоћи ученицима у области персоналног и социјалног функционисања; Послове саветовања могу обављати и школски психолози и социјални радници, и њихове улоге се преклапају.	Јасно дефинисана улога у свим областима рада, као и у саветодавном и васпитном раду. Добра организација времена и подела послова. Заједничко програмирање рада и сарадња.
(Tayli, 2014)	Велике школе могу бити стимулативније окружење за психо-социјални развој, али у њима је тешко свим ученицима пружити квалитетну подршку; Мале школе треба да се потруде да средина буде стимулативна за развој социо-емоционалних	Сврсисходне активности и методе рада којим ће бити обухваћени сви ученици.

Аутор/ри	Налази и схватања аутора	Извођење препорука
(Nikšić, 2017)	компетенција, што могу остварити и сарадњом са другим институцијама. Саветодавни рад зависи од приступа педагога ученику као и од самог ученика; Студентима педагогије је потребна симулација саветодавног васпитног рада ради стицања практичних умећа; Искуство у раду може утицати на обављање саветодавног васпитног рада.	Промовисање саветовања као подржавајућег и пријатељског процеса. Измене у иницијалном образовању наставника и стручних сарадника. Подршка и помоћ старијих наставника млађима, као и стручних сарадника одељењским старешинама.
(Slijepčević i Zuković, 2018)	Како би се ефикасно реализовао саветодавни рад, потребно је добро огранизовати радно време, и избећи преоптерећеност.	Тимски рад у школи, што подразумева додатни професионални развој наставника у области саветодавног рада.
(Mbilyni et al., 2020)	Ефикасност обављања улоге школског саветника одређена је и њиховом перцепцијом себе; Већина средњошколских наставника себе најслабије процењује у домену саветодавних услуга усмерених ка решавању изазова ученика; Ефикасност за обављање улоге саветника расте са радним стажом; Наставницима је потребно квалитетно иницијално образовање и подршка на послу.	Подржавати рад саветника и учинити видљивијим њихове успешне резултате како би се поспешила мотивација и самопоуздање. Менторски рад старијих са млађим наставницима.
(Врачар и сар., 2021)	За квалитетан саветодавни рад са ученицима је потребно издвојити више времена; Педагози најчешће представљају свој рад кроз извештај о раду школе.	Адекватније планирање саветодавног васпитног рада. Заговарање културе управљања интензитетом вршњачких конфликта кроз промовисање примера добре праксе и видљивост успеха, као и унапређивање критичних пракси.

Напомена. Табелу 3 је креирала ауторка овог рада.

Све препоруке за унапређивање које ауторка овог рада креира у Табели 3, водећи се налазима наведених аутора, тичу се како целокупног процеса саветодавног

васпитног рада, тако и управљања интензитетом вршњачких конфликта. С тим у вези, управљање интензитетом вршњачких конфликта ће бити заступљеније и успешније уколико: рад стручних сарадника и одељењског старешине буде добро организован, кроз сарадњу и расподелу активности у вези управљања вршњачким конфликтима; уколико стручни сарадници раде са оптималним бројем ученика, а одељењске старешине се јасно упознају са улогом у управљању интензитетом вршњачких конфликта; активности буду организоване тако да укључују што већи број ученика; ради се на менталном здрављу одељењских старешина и стручних сарадника; успешне праксе су видљиве, искуснији наставници пружају подршку млађима.

Стручни сарадници самоевалуацијом могу проценити да су способнији за посебне области рада, што не треба да буде разлог занемаривања других области рада, посебно саветодавног рада са ученицима, додатне едукације и боље организованости за његово обављање. Уколико стручни сарадници процене да не управљају адекватно интензитетом вршњачких конфликта, ова вештина се може унапредити. Одељењске старешине могу занемаривати своју саветодавну васпитну улогу у домену вршњачких конфликта, ослањајући се на стручне сараднике. Одељењске старешине се адекватним обукама могу усавршити за обављање овог процеса. Стручни сарадник може радити са мањим или већим бројем ученика у зависности од величине саме школе. Одељењском старешини велики број одељења у којима предаје свој наставни предмет, администрација и недостатак времена могу бити препрека ка већој посвећености сваком ученику у одељењу којег води. Потребно је преиспитати да ли је нашем образовном систему потребно ново занимање које је у вези са вођењем одељења, или саветовањем и медијацијом. О правцима деловања у овој области је потребно више јавно дискутовати.

У Табели 4 су приказана доступна схватања аутора која одређују деловање у области саветодавног васпитног рада, а с циљем његове ефикасније реализације. Иако се схватања аутора везују и за ранији период, и данас проналазе своју сврху. Увидом у схватања аутора приказаних у Табели 4, може се закључити да су саветници у целокупном саветодавном васпитном раду, а нарочито у управљању интензитетом вршњачких конфликта: особе са широким спектром компетенција, упознати су са законитостима развоја ученика и умеју да подстичу развој компетенција код ученика; користе адекватне стратегије како би се изборили са стресом и исто подстичу код ученика, добро организују своје радне задатке и сарађују са другима, пружају помоћ

ученицима и та помоћ је препозната од стране ученика, подржани су од стране директора у обављању свог посла, самопоуздано приступају реализацији радних задатака. Будући правци односе се на саветовање у дигиталном окружењу, које је истакнуто, али захтева посебну анализу уколико се доводи у везу са управљањем интензитетом вршњачких конфликта.

Табела 4.

Одреднице деловања у области саветодавног васпитног рада у савременој школи

Аутор/ри	Схватања аутора
(Shillingford-Butler et al., 2012)	Наставници треба да посматрају своје одговорности као оствариве, да верују да могу да буду успешни у свом послу.
(Kourkoutas & Giovazolias, 2015)	Наставницима је потребно да науче да се носе са стресним ситуацијама како би могли ученицима да помогну у решавању њихових проблема у понашању, а у томе треба да им помогну саветници.
(Popović i Anđelković, 2017)	Максимална продуктивност рада педагога зависи од количине радних задатака у више области рада; У одређеним школама ради само један стручни сарадник, педагог или психолог, док су школама потребна оба који ће сарадњом моћи да пружи квалитетнију подршку социо-емоционалном развоју ученика.
(David, 2017)	Директори са саветницима могу отворено комуницирати једном недељно о потребама ученика, имати поверење у саветника, и њихова подршка саветницима даје позитивну снагу да реализују програме саветовања и креирају нове и боље.
(Kim & Lambie, 2018, 290–300)	Многобројне одговорности и коришћење вештина које су оријентисане на емоције у раду повећавају сагоревање саветника на послу. У оквиру програма припреме за овај позив саветници треба да развију своје стратегије у раду и овладају вештинама превазилажења изгарања, како не би угрожавали своје здравље.
(Vrcelj, 2020)	Саветовање треба да се реализује и у интернетском облику, које као и саветовање лицем у лице има својих изазова.
(AlKhamaiseh, 2021)	Саветовање подразумева широк спектар делатности саветника где у обзир треба узети индивидуалне разлике ученика, равноправност полова, развојне потребе, социјалне основе, неуролошке и физиолошке способности ученика.
(Pincus et al., 2021)	Саветник је особа која својом компетентношћу може помоћи ученицима у њиховим проблемима, односно у социо-емоционалном развоју у ситуацијама као што су пандемије.
(American School Counselor Association, 2023b)	Онлајн облик саветовања са истим етичким принципима као и у окружењу лицем у лице; едукација ученика о томе како да учествују у електронском школском саветовању.

Напомена. Табелу 4 је креирала ауторка овог рада.

3.3. Одлике вршњачке медијације

Компетентност ученика за вршњачку медијацију је детерминисана ефикасном едукацијом за вршњачку медијацију, али је и предуслов реализације овог процеса. Како би се она развијала, у школама је потребно да постоје адекватни програми и едукације које томе доприносе. За реализацију вршњачке медијације у школи неопходан је тим и прикладан програм рада. Реализована су истраживања чији је циљ да се утврди ефикасност програма вршњачке медијације. Ови програми могу остварити успешност и потребно је имплементирати их у школама.

Табела 5.

Одлике вршњачке медијације и извођење смерница за даља истраживања

Аутор/ри	Налази и схватања аутора	Предмет даљих истраживања
(Bilgin, 2008)	Нападање, као стил решавања конфликта, се смањује након едукације на основношколском узрасту, док се повећава повлачење и компромис.	Разлике у спремности ученика за медијацију у свим њеним фазама у односу на стил поступања у конфликтима са вршњацима.
(Turnuklu et al., 2009a)	У медијацији је преговарање као тип споразума чешће међу сукобљеним девојчицама узраста десет и једанаест година, док је међу сукобљеним дечама чешће обећање да ће се престати са увредљивим понашањем.	
(Hrnčić, 2010)	Опсежна студија у Србији је показала да медијаторски тим најчешће води педагог, потом наставник, психолог а затим ученици.	Предиспозиције ученика за обављање улоге вршњачког медијатора, и њихово обликовање у способности; Разлике у спремности ученика за медијацију у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању сопствених конфликта са вршњацима.
(Ibarrola-Garcia & Iriarte Redin, 2013)	Школска медијација помаже да се развију способности комуникације, одговорности, решавања конфликта и разумевања његове природе; Медијација помаже ученицима учесницима да идентификују негативне емоције, док вршњачки медијатори више уче како да решавају конфликте; Медијација спречава ескалацију	Заступљеност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом и њихове спремности за вођење вршњачке медијације у свим фазама; Повезаност интензитета вршњачких конфликта и компетентности ученика за

Аутор/ри	Налази и схватања аутора	Предмет даљих истраживања
	конфликта и позитивно утиче на школску климу.	вршњачку медијацију.
(Sezen & Bedel, 2015)	Након савладане обуке у медијацији и преговарању, ученици просечног узраста од седамнаест година показују да су способнији да решавају интерперсоналне проблеме и контролишу бес.	Спремност ученика да у вршњачкој медијацији помогну свим ученицима да реше конфликт, уместо пружања помоћи само пријатељима или блиским вршњацима.
(García-Raga et al., 2017)	Ученици имају позитиван став о процесу медијације и сматрају да може спречити насиље.	Испитати у којој мери су ученици имали искуства у вршњачкој медијацији, и да ли би поново учествовали у овом процесу.
(Leonov & Glavatskikh, 2017)	У обукама о разумевању конфликта користе се аудио-визуелни садржаји, игре улога и коментарисање конфликтне ситуације.	Кораци у вођењу вршњачке медијације као једне од фаза медијације, као и врсте активности које се примењују у процесу управљања конфликтима медијацијом.
(Alarcón et al., 2018)	Девојчице више вреднују од дечака медијацију као корисно средство решавања конфликта у школи; Девојчице позитивније вреднују утицај медијације на школско окружење, на решавање конфликта и побољшање емпатије.	Разлике у компетентности ученика за вршњачку медијацију у односу на пол.
(Karakiozis & Papakitsos, 2018)	Наставници сматрају да је позитивност медијације у групном раду, комуникацији, тимском раду ученика; Едукације за медијацију и заговарање медијације су неопходни у школама.	Пружање медијаторске подршке ученицима од стране наставника и стручних сарадника.
(Ay Çeviker et al., 2019)	Ученици виших разреда основне школе су обуком кроз садржаје усмерене на вештине разумевања конфликта и њиховог решавања, вештине комуникације и управљања бесом, смањили избегавање и удовољавање као стил понашања у конфликтним ситуацијама.	Реализација активности које подстичу развој вештина за управљање интензитетом конфликта у поступку саветодавног васпитног рада, у вршњачкој медијацији и осталим васпитним активностима.
(García-Raga et al., 2021)	Ученици средњошколског узраста који су имали прилике да обаве медијацију, придају јој већу важност од ученика који се нису нашли у овој улози.	Мотивисаност ученика за вршњачку медијацију као предуслов конкретног ангажовања у овом процесу након реализованих обука.

Напомена. Табелу 5 је креирала ауторка овог рада.

У Табели 5 су приказани значајни доступни резултати истраживања који одликују вршњачку медијацију у школама. Наведено поткрепљује полазне основе овог рада да се овим процесом може деловати на интензитет вршњачких конфликта, односно нападачко, бурно реаговање са негативним емоцијама.

Специфичности вршњачке медијације огледају се у следећем: доприноси промени стила понашања ученика у конфликтним ситуацијама, може се другчије вредновати и имати различите исходе код дечака и девојчица, потпомаже развоју емоционалних, комуникацијских компетенција; омогућава учење о контроли понашања и емоција, спречава ескалацију конфликта у насиље, квалитетна обука уз искуствено учење доприноси бољој едукованости ученика за њеном применом, омогућава тимски, групни рад и сарадњу; више је вреднују ученици који су се нашли у улози медијатора, више је воде одрасли (Табела 5).

Ослањајући се на доступне емпиријске резултате и схватања других аутора, ауторка овог рада креира идеје за даља истраживања (Табела 5). Идеје почивају на празнинама у емпиријским резултатима, и на потреби да се продуби испитивање процеса вршњачке медијације с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта. Овако сагледан проблем истраживања захтева емпиријске податке ради бољег разумевања и примене у пракси. Креиране идеје садржане су у истраживачким задацима овог рада, а који су у методолошком делу рада детаљно дефинисани и на основу осталих навођених схватања о вршњачкој медијацији у овом раду. Компетентност ученика за вршњачку медијацију основа је за управљање интензитетом вршњачких конфликта из улоге ученика. Школе првенствено утврђују колико су ученици спремни за вођење вршњачке медијације и поседују ли личне карактеристике за управљање конфликтима медијацијом, што се у овом раду анализира и испитује. Други корак јесте реализација вршњачке медијације, односно програма овог процеса.

II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1. Проблем истраживања

Премда су вршњачки конфликти у адолесценцији уобичајена појава, рекло би се да је њихов интензитет недовољно истражен, али и начини на које данашња школа управља њиховим кретањем – од ни мало интензивних ка интензивним и веома интензивним облицима који граниче са насиљем. Јасно је да постоје нормативни и прокламовани захтеви да школа развија социо-емоционалне компетенције ученика и делује превентивно и интервентно, али остаје недовољно познато колико се интензитет конфликта заиста контролише кроз саветодавни васпитни рад, вршњачку медијацију и васпитно-образовне програме, нити који фактори детерминишу ефективност ових аспеката у пракси. Актери у управљању интензитетом вршњачких конфликта јесу ученици, али и стручни сарадници и наставници, односно одељењске старешине. У процесу саветодавног васпитног рада изграђују се темељи адекватног поступања у конфликтима и утиче се на ескалацију конфликта деловањем на њихов интензитет. Овим процесом се и превентивно делује на интензивност конфликта, јер се у њему обликује понашање ученика које ће допринети примерном поступању у будућим ситуацијама конфликта. Развијање личних карактеристика ученика за управљање конфликтима вршњачком медијацијом и оспособљавање за вођење овог процеса у школи и је важно за деловање на кретање интензитета вршњачких конфликта. У овом процесу су ученици иницијатори и главни актери. Пажљиво испланирани васпитно-образовни програми, односно васпитне активности јесу полазна основа развоја компетенција код ученика од којих може зависити интензитет конфликта са вршњацима у школи.

2. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи, с посебним освртом на: интензитет вршњачких конфликта; начине управљања интензитетом вршњачких конфликта у оквиру саветодавног васпитног рада; могућности управљања интензитетом вршњачких конфликта на основу компетентности ученика за вршњачку медијацију; детерминанте ових аспеката; природу односа наведених аспеката и интензитета вршњачких конфликта; планиране

активности у оквиру васпитно-образовних програма усмерене на управљање конфликтима.

Схема 2.

Аспекти управљања интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи



Напомена. Схему 2 је креирала ауторка овог рада.

На Схеми 2 су приказани аспекти са којих се истражује управљање интензитетом вршњачких конфликта у овом раду.

3. Значај истраживања

Истраживање управљања интензитетом вршњачких конфликта у школском окружењу добија на посебном значају јер постојећа научна и стручна литература ретко нуди системско и интегрисано разматрање ове комплексне појаве. Ретко се са холистичког приступа разматра ова појава. Досадашња истраживања чешће су усредсређена на појединачне сегменте – стилове поступања у конфликтима, вршњачку медијацију или саветодавни васпитни рад – док су радови који истовремено разматрају интензитет вршњачких конфликта, механизме управљања њиме и детерминанте које те механизме обликују малобројни. Ова дисертација представља покушај превазилажења те празнине. Кроз њу се нуди целовит аналитички и емпиријски оквир за разумевање и унапређивање управљања интензивним конфликтима међу ученицима. Теоријски значај овог истраживања заснива се на свеобухватној анализи и синтези могућих аспеката деловања на интензитет вршњачких конфликта у школи. Практичан значај истраживања одражава се на креирање васпитно-образовне праксе, као и програма управљања вршњачким конфликтима као посебним програмима у савременим школама. Резултати истраживања дају информације и смернице које актери васпитно-образовног процеса могу размотрити у креирању плана унапређивања у овом домену. Овим истраживањем се констатује тренутна интензивност вршњачких конфликта и начини управљања њиме у савременим школама, и предлаже модус утицања на ову појаву у будућности.

4. Циљ и задаци истраживања

Општи циљ истраживања односи се на испитивање процеса управљања интензитетом вршњачких конфликта у школи кроз саветодавни васпитни рад, компетентност за вршњачку медијацију и планирање активности у оквиру васпитно-образовних програма. Специфични циљеви истраживања односе се на испитивање природе односа интензитета вршњачких конфликта и поступака у саветодавном васпитном раду; испитивање природе односа интензитета вршњачких конфликта и компетентности за вршњачку медијацију; испитивање детерминисаности саветодавног васпитног рада и компетентности за вршњачку медијацију. Из наведеног произилазе следећи задаци истраживања:

1. Установити интензитет вршњачких конфликта у школи на основу процене ученика, одељењских старешина и стручних сарадника.

2. Идентификовати саветодавни васпитни рад као аспект управљања интензитетом вршњачких конфликта на основу самопроцене одељењских старешина и стручних сарадника, као и повезаност његових елемената.

3. Испитати разлике у обављању саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника у односу на едукацију за управљање конфликтима и тип школе, као и његову повезаност са годинама радног стажа и бројем обављених саветодавних разговора.

4. Идентификовати личне карактеристике за управљање конфликтима медијацијом и спремност ученика за вођење вршњачке медијације на основу самопроцене ученика, као и њихову повезаност.

5. Утврдити повезаност личних карактеристика ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом са школским успехом и узрастом, односно разлике у њиховој заступљености у односу пол и учешће ученика у ученичким заједницама.

6. Испитати повезаност између спремности ученика за вођење вршњачке медијације и школског успеха и узраста ученика, односно разлике у спремности у односу на пол, ставове и понашања у вршњачким конфликтима.

7. Идентификовати повезаност између интензитета вршњачких конфликта и аспеката управљања интензитетом вршњачких конфликта.

8. Анализирати у оквиру васпитно-образовних програма у школи планирање активности којима се управља вршњачким конфликтима.

9. Указати на смер унапређивања процеса управљања интензитетом вршњачких конфликта у школи.

5. Хипотезе истраживања

Хипотезе истраживања формулисане су у складу са задацима истраживања.
Општа хипотеза истраживања:

H_0 У школама се управља интензитетом вршњачких конфликта.

Због сложености задатака истраживања, хипотезе истраживања су рашчлањене.
Посебне хипотезе истраживања:

X1 Вршњачки конфликти у школи нису веома интензивни на основу процена ученика и процена одељењских старешина и стручних сарадника.

X2.1. Поступци у планирању, реализацији, праћењу и евалуацији у саветодавном васпитном раду и вођењу саветодавног разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта су заступљени код одељењских старешина и стручних сарадника.

X2.2. Планирање, реализација, вођење саветодавног разговора, праћење и евалуација у саветодавном васпитном раду су позитивно повезани.

X3.1. Поступци у планирању, реализацији, праћењу и евалуацији у саветодавном васпитном раду и вођењу саветодавног разговора се разликују у односу на тип школе.

X3.2. Постоје разлике у саветодавном васпитном раду у односу на едукацију одељењских старешина и стручних сарадника за управљање конфликтима и сродне теме.

X3.3. Постоји позитивна повезаност саветодавног васпитног рада са дужином радног стажа одељењских старешина и стручних сарадника.

X3.4. Поступци у саветодавном васпитном раду су позитивно повезани са бројем обављених саветодавних разговора одељењских старешина и стручних сарадника.

X4.1. Личне карактеристике за управљање вршњачким конфликтима медијацијом су заступљене код ученика.

X4.2. Ученици су спремни за вођење вршњачке медијације у школи.

X4.3. Личне карактеристике ученика и спремност ученика за вођење вршњачке медијације су позитивно повезани.

X5.1. Постоји позитивна повезаност личних карактеристика ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом са школским успехом и узрастом ученика.

X5.2. Личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом се разликују у односу од пол.

X5.3. Личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом се разликују у односу на њихово учешће у ученичким заједницама.

X6.1. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације је позитивно повезана са школским успехом и узрастом ученика.

X6.2. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације се разликује у односу на њихов стил поступања у конфликтима.

X6.3. Постоје разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на став од којих особа траже помоћ у решавању сопствених конфликта са вршњацима.

X6.4. Постоје разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на њихов став о пружању помоћи особи у конфликту.

X6.5. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације се разликује у односу на пол.

X7.1. Саветодавни васпитни рад је повезан са перцепцијом о интензитету вршњачких конфликта одељењских старешина и стручних сарадника.

X7.2. Личне карактеристике ученика су повезане са перцепцијом интензитета сопствених конфликта са пријатељима и са другим вршњацима, и са перцепцијом интензитета конфликта других вршњака.

X7.3. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације је повезана са перцепцијом интензитета сопствених конфликта са пријатељима и са другим вршњацима, и перцепцијом интензитета конфликта других вршњака.

X8 Управљање вршњачким конфликтима се планира у оквиру васпитно-образовних програма у основним и средњим школама.

6. Варијабле истраживања

Независне варијабле истраживања чине: тип школе (основна и средња школа); стручно усавршавање одељењских старешина и стручних сарадника из области управљања вршњачким конфликтима и сличних; пол ученика; учешће ученика у школским ученичким заједницама (не учествујем; ученички парламент; председник одељењске заједнице-кандидатура или био/ла у улози; тим за медијацију; тим за заштиту од насиља; друге заједнице; више ученичких заједница); стил поступања ученика у вршњачким конфликтним ситуацијама (избегавање; нападање; удовољавање; компромис; сарадња; више стилова); став о особи којој се ученик обраћа за помоћ у решавању конфликта са вршњацима (обраћам се: најбољем другу; другу који може помоћи; одељењском старешини; педагогу или психологу; сам/сама решавам проблем; родитељима; више наведених особа); став ученика о пружању

помоћи одређеним вршњацима у конфликту (само најбољем пријатељу; пријатељима из одељења; било ком вршњаку); перцепција одељењских старешина и стручних сарадника о интензитету вршњачких конфликта; планиране активности управљања вршњачким конфликтима, начин реализације, време реализације, носиоци и учесници активности, начин праћења и евалуације, и исход активности (заступљеност: да, делимично, не).

Предикторске варијабле истраживања чине: године радног стажа одељењских старешина и стручних сарадника; број саветодавних разговора одељењских старешина и стручних сарадника у току школске године с циљем разрешења вршњачких конфликта; школски успех ученика (просечна оцена на полугодишту); године живота ученика; интензитет сопствених конфликта ученика са пријатељима и вршњацима; перцепција одељењских старешина, стручних сарадника и ученика о интензитету вршњачких конфликта; заступљеност планирања, реализације, праћења и евалуације саветодавног васпитног рада, и вођења саветодавног разговора са ученицима на основу самопроцена одељењских старешина и стручних сарадника; личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом на основу самопроцене; спремност ученика за вођење вршњачке медијације на основу самопроцене.

Зависне варијабле истраживања јесу: интензитет вршњачких конфликта на основу процена одељењских старешина и стручних сарадника и процене ученика; интензитет сопствених конфликта ученика са пријатељима и вршњацима; заступљеност планирања, реализације, праћења и евалуације саветодавног васпитног рада, и вођења саветодавног разговора са ученицима на основу самопроцена одељењских старешина и стручних сарадника; личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом на основу самопроцене; спремност ученика за вођење вршњачке медијације на основу самопроцене; управљање вршњачким конфликтима планирањем васпитно-образовних програма у оквиру годишњег плана рада школе.

7. Методе, технике и инструменти истраживања

Коришћена је метода теоријске анализе и синтезе и дескриптивна метода. Од техника за прикупљање података коришћено је скалирање, анкетирање и анализа садржаја. Инструменти истраживања су конструисани у складу са теоријским основама

које су приказане у овом раду. Конструисане су скале процене Ликертовог типа за одељењске старешине, стручне сараднике и ученике. Подаци о варијаблама истраживања прикупљени су и упитником за одељењске старешине и стручне сараднике и упитником за ученике. Конструисана је чек листа за прикупљање података анализом садржаја програма из годишњих планова рада школа. Анализирани су следећи програми и планови: тима вршњачких медијатора, или вршњачког тима; тима за заштиту од насиља, дискриминације, злостављања и занемаривања; програм рада стручних сарадника; програм и план рада одељењских старешина; план рада одељењске заједнице; план рада ученичког парламента. Анализирају се активности које се могу довести у везу са управљањем интензитетом вршњачких конфликта у школи. Јединице анализе јесу активности, начини реализације, носиоци и учесници активности, време реализације, начини праћења и извештавања, начини евалуације, дефинисани исходи активности у оквиру васпитно-образовних програма, које се на основу заступљености сврставају у категорије да, делимично и не.

Конструисани инструменти истраживања за одељењске старешине и стручне сараднике су саставни део Прилога Б. Резултати факторске анализе приказани су у Табели А1 и Табели А2, у Прилогу А. Инструменти истраживања поткрепљени су тврдњама које су креиране на основу теоријског приступа проблему истраживања приказаним у овом раду.

1. *Упитник о општим питањима и вршњачким конфликтима* – УООПИВК се састоји од седам питања (Прилог Б1). Испитаници су заокруживали или дописивали одговоре на наведена питања. У оквиру упитника испитаници процењују *интензитет вршњачких конфликта* на петостепеној скали, од ни мало интензивни до веома интензивни вршњачки конфликти.

2. *Скала процене планирања саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника* – ПСВР, састоји се од осам ајтема (Прилог Б2). Кронбах-Алфа коефицијент ($\alpha = .79$) указује да је инструмент поуздан. Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент који износи 0.81 и Бартлетов тест сферичности ($\chi^2 = 297.81$, $p = .000$) показали су да је оправдано користити факторску анализу. Факторском анализом издвојена су два фактора који објашњавају 54.45% варијансе. Први фактор је именован као *Планирање* и састоји се од шест ајтема. Ова субскала је показала поузданост ($\alpha = .81$). Други фактор именован је као *Информисање о учесницима конфликта*, састоји се од два ајтема и ова субскала је показала мању поузданост ($\alpha = .33$).

3. *Скала процене реализације саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника када се вршњачки конфликт деси – РСВР*, састоји се од 25 ајтема (Прилог Б3). Кронбах-Алфа коефицијент ($\alpha = .88$) указује да је инструмент поуздан. Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент који износи 0.81 и Бартлетов тест сферичности ($\chi^2 = 1520.73$, $p = .000$) показали су да је оправдано користити факторску анализу. Факторском анализом издвојено је четири фактора који објашњавају 65.79% варијансе, који представљају субскеале овог инструмента. Први фактор именован је као *Обављање саветодавног разговора* и састоји се од десет ајтема. Ова субскала је поуздана ($\alpha = .85$). Други фактор именован је као *Активности након саветодавног разговора*, састоји се од шест ајтема, и субскала је поуздана ($\alpha = .87$). Трећи фактор именован је као *Просторно-временски услови* и састоји се од три ајтема. Ова субскала је показала поузданост ($\alpha = .92$). Четврти фактор именован као *Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта* се састоји од шест ајтема, и ова субскала је показала поузданост ($\alpha = .69$).

4. *Скала процене вођења саветодавног разговора одељењских старешина и стручних сарадника са ученицима када се вршњачки конфликт деси – ВСРСУ* садржи 61 ајтем (Прилог Б4). Кронбах-Алфа коефицијент ($\alpha = 0.97$) указује да је инструмент поуздан. Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент који износи 0.89 и Бартлетов тест сферичности ($\chi^2 = 7296.35$, $p = .000$) показали су да је оправдано користити факторску анализу. Факторском анализом издвојено је шест фактора који објашњавају 66.23% варијансе. Први фактор, *Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења*, се састоји од 28 ајтема. Ова субскала је показала поузданост ($\alpha = .98$). Други фактор *Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога* се састоји од 11 ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .90$). Трећи фактор *Рад на негативним емоцијама и понашању ученика* састоји се од осам ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .89$). Четврти фактор *Активности са ученицима и праћење понашања* се састоји од шест ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .88$). Пети фактор *Педагошка комуникација са ученицима* се састоји од шест ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .84$). Шести фактор *Медијаторска подршка одељењских старешина и стручних сарадника ученицима* се састоји од два ајтема, и ова субскала је показала мању поузданост ($\alpha = .60$).

5. *Скала процене праћења и евалуације ефеката саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника – ПИЕСВР* се састоји од десет ајтема

(Прилог Б5). Кронбах-Алфа коефицијент ($\alpha = .92$) указује да је инструмент поуздан. Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент који износи 0.92 и Бартлетов тест сферичности ($\chi^2 = 736.58$, $p = .000$) показали су да је оправдано користити факторску анализу. Факторска анализа показала је да један фактор објашњава 59.54% варијансе, односно није екстраховано више фактора.

Конструисани инструменти истраживања за ученике су саставни део Прилога В. Резултати факторске анализе приказани су у Табели А3 и Табели А4, у Прилогу А. Инструменти истраживања поткрепљени су тврдњама које су произашле из теоријског приступа проблему истраживања приказаним у овом раду.

1. *Упитник за ученике о општим питањима, вршњачким конфликтима и вршњачкој медијацији – ВКИВМ* се састоји од 12 питања (Прилог В1). Испитаници заокружују или дописују одговор на наведено питање. У оквиру упитника испитаници процењују *интензитет вршњачких конфликта* на петостепеној скали, од ни мало интензивни до веома интензивни конфликти.

2. *Скала процене личних карактеристика ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом – ЛКУЗУКМ*, састоји се од 32 ајтема (Прилог В2). Кронбах-Алфа коефицијент ($\alpha = .94$) указује да је инструмент поуздан. Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент који износи 0.95 и Бартлетов тест сферичности ($\chi^2 = 660.23$, $p = .000$) показали су да је оправдано користити факторску анализу. Факторском анализом издвојено је пет фактора који објашњавају 55.07% варијансе. Први фактор именован је као *Социо-емоционалне компетенције*, састоји се од тринаест ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .90$). Други фактор именован је као *Одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа*, састоји се од седам ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .82$). Трећи фактор именован је као *Контрола емоција и понашања*, састоји се од седам ајтема, и ова субскала је показала поузданост ($\alpha = .82$). Четврти фактор именован је као *Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе*, састоји се од три ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .79$). Пети фактор именован је као *Иницијативност и смиривање вршњака*, састоји се од два ајтема, и ова субскала показала је мању поузданост ($\alpha = .40$).

3. *Скала процене спремности ученика за вођење вршњачке медијације – СУЗВВМ* састоји се од 22 ајтема (Прилог В3). Кронбах-Алфа коефицијент ($\alpha = .96$) указује да је инструмент поуздан. Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент који износи 0.97 и Бартлетов тест сферичности ($\chi^2 = 7666.28$, $p = .000$) показали су да је оправдано

користити факторску анализу. Факторском анализом издвојено је три фактора који објашњавају 68.09% варијансе. Први фактор именован је као *Вођење процеса медијације*, састоји се од једанаест ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .94$). Други фактор именован је као *Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације* састоји се од седам ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .91$). Трећи фактор именован је као *Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра*, састоји се од четири ајтема, и ова субскала је поуздана ($\alpha = .88$).

У пилот истраживању су инструменти задовољили критеријуме поузданости ($\alpha > .80$). Већи број испитаника није утицао на већу поузданост инструмената истраживања (Табела 6).

Табела 6.

Поузданост инструмената истраживања на узорку пилот истраживања и целокупном узорку

Инструменти истраживања	Пилот	Целокупни	Број ајтема
	истраживање	узорак	
	α	α	
Планирање саветодавног васпитног рада	.82	.79	8
Реализација саветодавног васпитног рада	.89	.88	25
Вођење саветодавног разговора са ученицима	.98	.97	61
Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада	.93	.92	10
<i>N</i>	90	121	
Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом	.96	.94	32
Спремност за вођење вршњачке медијације	.97	.96	22
<i>N</i>	257	445	

За анализу програма је конструисана *Чек листа за анализу управљања вршњачким конфликтима у школи кроз планирање активности у васпитно-образовним програмима – АУВКУШ* (Инструмент истраживања је саставни део Прилога Г1). На основу чек листе су се прикупили подаци о планираној реализацији активности школе у оквиру васпитно-образовних програма, анализирањем садржаја, односно следећих програма: тима вршњачких медијатора, или вршњачког тима; тима за заштиту од насиља, дискриминације, злостављања и занемаривања; плана рада стручних сарадника; плана рада одељењских старешина; плана рада одељењске заједнице; плана рада ученичког парламента, и на основу следећих јединица анализе: заступљеност активности, начина реализације, времена реализације, носиоца и учесника активности,

начина праћења и извештавања, и исхода активности, у категоријама да, делимично и не.

Схема 3.

Управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи



Напомена. Схему 3 је креирала ауторка овог рада.

У складу са навођеним чињеницама у теоријском приступу проблему истраживања и након факторске анализе, конструисана је Схема 3 која приказује процес управљања интензитетом вршњачких конфликта, односно приступ сагледавању ове појаве са више аспеката у овом раду.

8. Узорак истраживања

Узорак истраживања чине одељењске старешине, педагози и психолози (у даљем тексту стручни сарадници), ученици седмог и осмог разреда основних школа и првог, другог, трећег и четвртог разреда средњих школа са територије града Ниша. У истраживању је укључено 445 ученика из више основних и средњих школа, односно 121 одељењски старешина и стручни сарадник (105 одељењских старешина и 16 стручних сарадника). Узорак је сачињен од испитаника из седам основних школа и осам средњих школа. Подаци о школама које учествују у истраживању су саставни део Табеле Д1 у Прилогу Д. Из сваке школе је одабрано више одељења наведених разреда (осим у четири средње школе где је одабрано по једно одељење сваког разреда). Сарадњом са стручним сарадницима, односно одељењским старешинама извршен је одабир испитаника. Стручни сарадници су инструменте истраживања дистрибуирали одељењским старешинама, одељењске старешине ученицима, док је мали број инструмената подељен одељењским старешинама од стране истраживача лично. Ученици су адолесцентног узраста, односно узраста од 13 до 19 година.

Структура узорка одељењских старешина и стручних сарадника приказана је у Табели 7, и на Графиконима 1, 2 и 3.

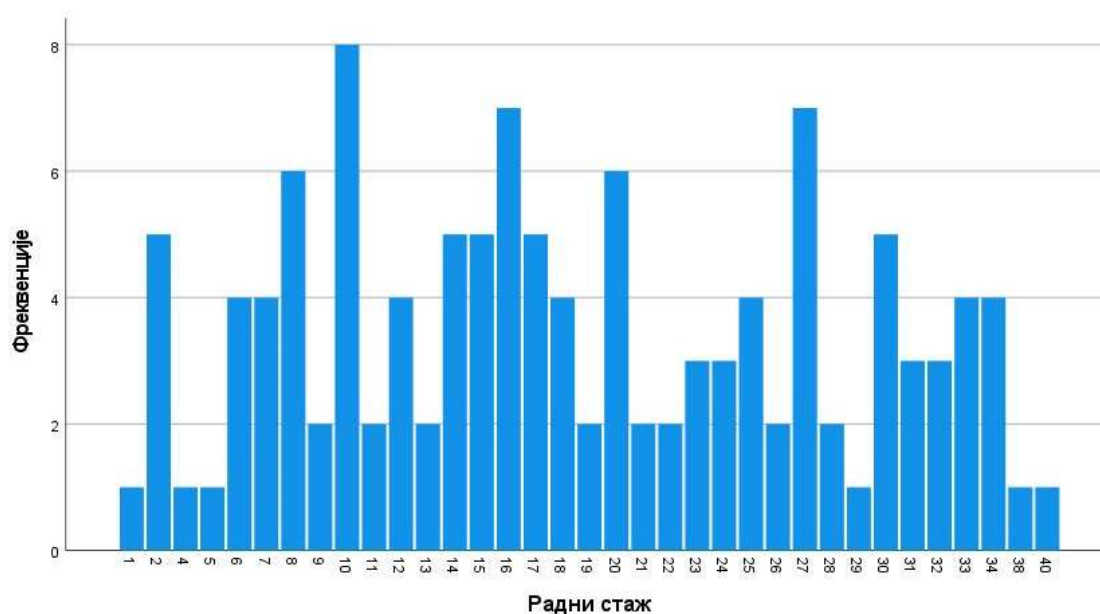
Табела 7.

Структура узорка одељењских старешина и стручних сарадника према полу, типу школе и едукацији о вршњачким конфликтима

Пол	М		Ж		N	
	n	%	n	%	n	%
	22	18.8	95	81.2	117	100
Тип школе	Основна школа		Средња школа		N	
	n	%	n	%	n	%
	55	45.5	66	54.6	121	100%
Едукација	Да		Не		N	
	n	%	n	%	n	%
	90	76.3	28	23.7	118	100

Графикон 1.

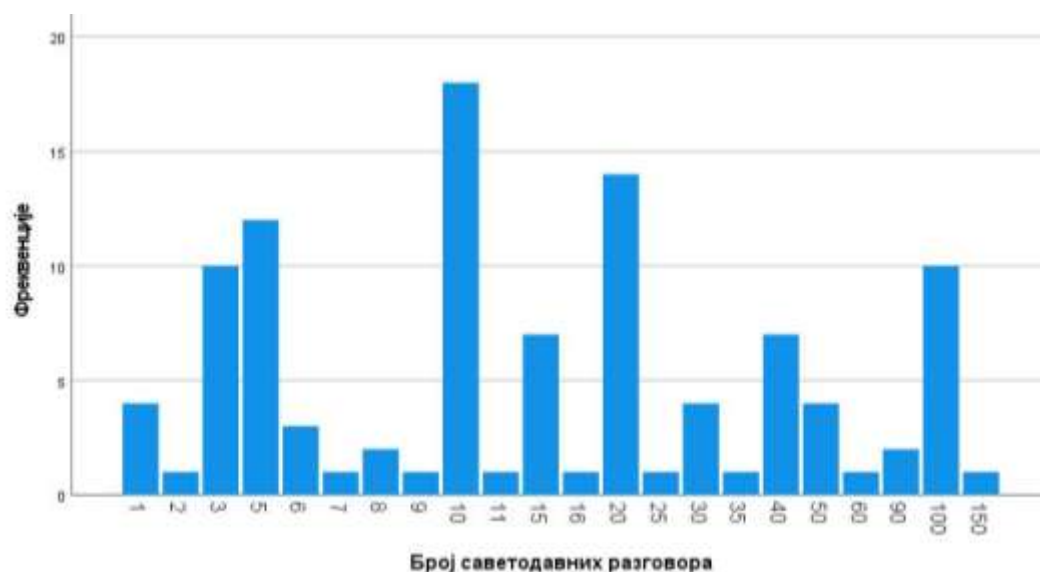
Структура узорка одељењских старешина и стручних сарадника према годинама радног стажа



Структура узорка према годинама радног стажа је приказана на Графикону 1. Просечан радни стаж одељењских старешина и стручних сарадника је 18.4 година.

Графикон 2.

Структура узорка одељењских старешина и стручних сарадника према броју обављених саветодавних разговора

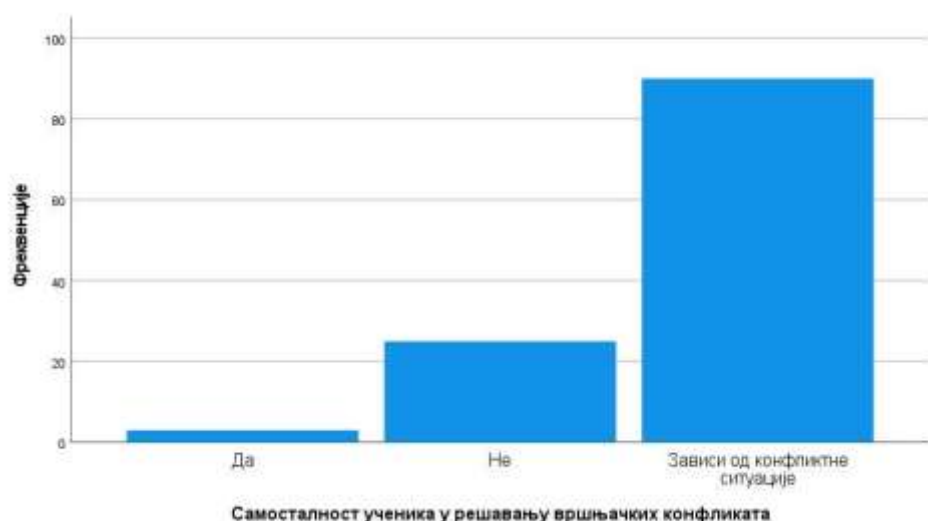


Просечан број саветодавних разговора које обаве одељењске старешине и стручни сарадници с циљем управљања вршњачким конфликтима у току школске године је 26.3. Структура узорка је приказана на Графикону 2.

На Графикону 3 је приказано да највећи број одељењских старешина и стручних сарадника сматра да ће самосталност ученика у решавању конфликта са вршњацима зависити од конфликтне ситуације.

Графикон 3.

Структура узорка одељењских старешина и стручних сарадника према ставу о самосталности ученика у решавању вршњачких конфликта



Структура узорка ученика приказана је у Табели 8, и на Графиконима 4, 5 и 6.

Табела 8.

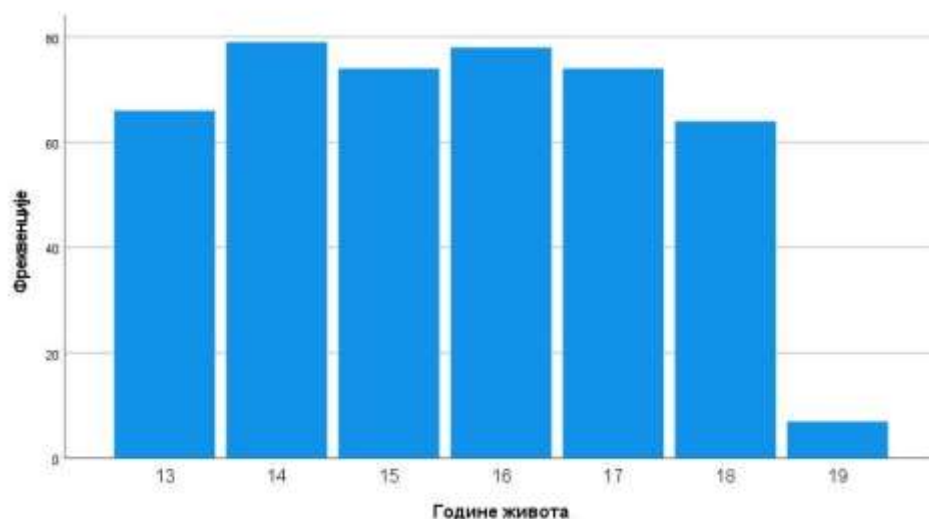
Структура узорка ученика према полу, разреду и оствареном школском успеху на полугодишту

Пол	М				Ж									
	<i>n</i>		<i>%</i>		<i>n</i>		<i>%</i>		<i>N</i>		<i>%</i>			
Разред	140		32.0		297		68.0		437		100			
	VII		VIII		I		II		III		IV			
Школски успех	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
	88	19.9	74	16.7	74	16.7	62	14.0	84	19.0	60	13.6	442	100
	Одличан		Врло добар		Добар		Довољан		Недовољан					
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>			<i>N</i>	<i>%</i>
	215	50.6	151	35.5	37	8.7	/	/	22	5.2			425	100

Структура узорка ученика према годинама живота приказана је на Графикону 4. Просечан узраст ученика који су учествовали у истраживању јесте 15.5 година.

Графикон 4.

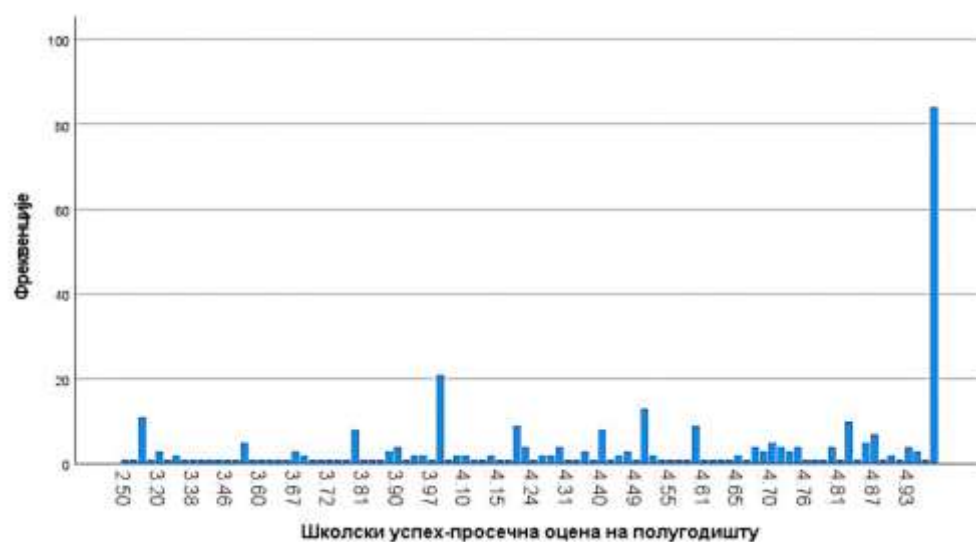
Структура узорка ученика према годинама живота



Структура узорка ученика према оствареној просечној оцени, односно школском успеху на крају првог полугодишта приказана је на Графикону 5.

Графикон 5.

Структура узорка ученика према оствареном школском успеху на полугодишту

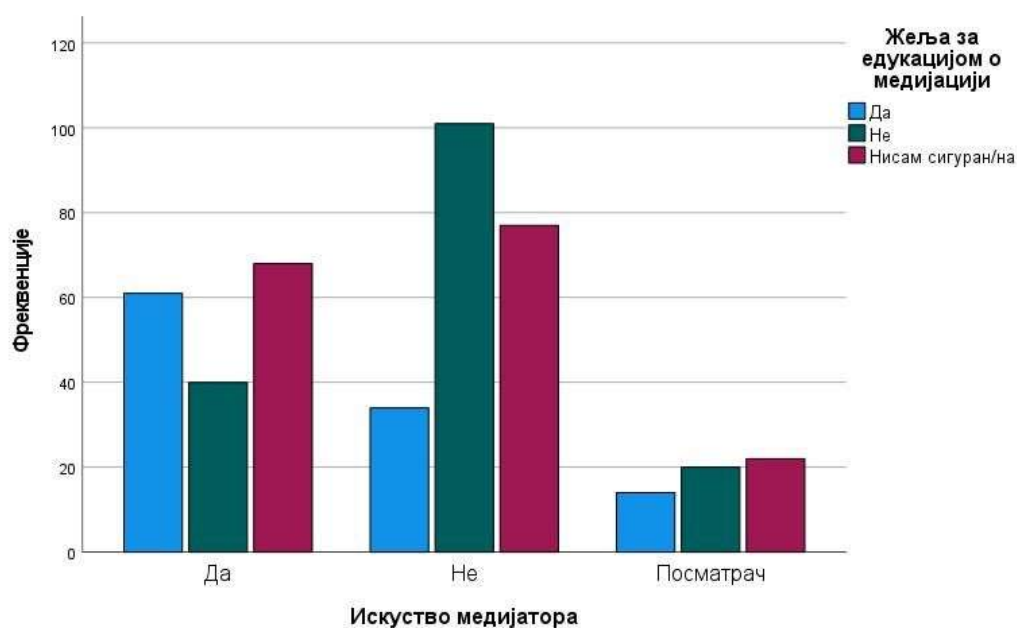


Просечан школски успех ученика који су учествовали у истраживању јесте 4.4. Ученици са недовољним успехом су искључени из обраде података који су у вези са школским успехом (Графикон 5).

На Графикону 6 је приказано да највећи број ученика који су имали искуства у медијацији у виду улоге медијатора, нису сигурни да ли желе да се едукују у медијацији, али велики број њих такође жели едукацију. Највећи број ученика који нису имали искуства у улози медијатора не желе да се едукују у медијацији. Највећи број ученика који су били посматрачи у медијацији нису сигурни да ли желе да се едукују у медијацији.

Графикон 6.

Структура узорка ученика према искуству медијатора и жељи за едукацијом о медијацији



Анализирани су програми у школи у оквиру годишњег плана рада школе из укупно 12 школа, односно програми из пет годишњих планова рада основних школа и седам годишњих планова рада средњих школа. Анализирано је укупно 23 програма/планова из основних школа, и 36 из средњих школа, односно укупно 59 програма/планова.

9. Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано у основним и средњим школама на територији града Ниша у другом полугодишту школске 2021/2022. године, односно маја и јуна месеца 2022. године, и у току другог полугодишта школске 2022/2023. године, односно фебруара и марта месеца 2023. године. Истраживање је спроведено уз сагласност директора школа и сагласност учесника истраживања, односно сагласност родитеља/законских заступника ученика. У школама које су пристале на учешће у истраживању су након предате и уважене молбе директорима школа инструменти дистрибуирани у папирном облику, уз сарадњу са стручним сарадницима и одељењским старешинама. Одељењске старешине су попуњене инструменте дистрибуирале стручним сарадницима, и инструменти су на крају преузети од стручних сарадника. Ученици су имали обавезу да инструменте врате одељењском старешини са потписом родитеља, чиме се даје сагласност за учешће у истраживању уколико ученик има мање од осамнаест година¹. Маја месеца 2022. године је дистрибуирано 496 инструмената за ученике и 168 инструмената намењених одељењским старешинама и стручним сарадницима у укупно дванаест школа, односно четири средње школе и осам основних школа. У истраживању је ипак укључено само десет школа, односно седам основних школа и три средње школе. Прикупљено је 257 инструмената за ученике и 90 за одељењске старешине и стручне сараднике. Фебруара и марта месеца 2023. године је на исти начин дистрибуирано 248 инструмената за ученике и 24 инструмента за одељењске старешине и стручне сараднике у пет средњих школа на територији града Ниша. Преузето је 188 инструмената за ученике и 31 инструмент за одељењске старешине и стручне сараднике, и једна средња школа је укључила већи број одељењских старешина у истраживање. Коначан број школа које су учествовале у истраживању је 15, седам основних школа и осам средњих школа. Број испитаника је знатно мањи од планираног, али није било могућности за укључивање већег броја учесника у истраживању. Увид у програме који се налазе у годишњем плану рада школе, односно увид у конкретизацију активности управљања интензитетом вршњачких конфликта у оквиру програма и њихова анализа извршени су у текућој школској години у којој је реализовано истраживање.

¹ Захвалност дугујемо директорима школа, стручним сарадницима, одељењским старешинама, ученицима и њиховим родитељима јер су омогућили да се ово истраживање реализује.

10. Статистичка обрада података

Подаци су обрађени у софтверском пакету IBM SPSS Statistics 27. Поузданост мерних скала утврђена је Кронбах-Алфа тестом, и нормалност дистрибуције података путем Колмогоров-Смирнов теста и скјуниса и куртозиса, односно стандардизованог скјуниса и куртозиса. Пре факторске анализе је израчунат Кајзер-Мејер-Олкин коефицијент и Бартлетов тест сферичности како би се утврдила оправданост факторске анализе. Факторском анализом су екстраховани и именовани фактори с циљем рационализације броја ајтема у скалама, односно смањења броја варијабли. Користили су се непараметријски тестови за резултате који одступају од нормалне дистрибуције, и параметријски тестови за резултате који су показали нормалну дистрибуцију. Коришћен је Ман-Витни тест и Крускал-Волис тест за утврђивање разлика у дистрибуцији резултата, Спирманов коефицијент корелације ради утврђивања повезаности међу варијаблама и хи-квадрат тест ради утврђивања разлика у одговорима испитаника. Од параметријских тестова коришћени су t тест ради поређења аритметичких средина, једносмерна анализа варијансе АНОВА ради поређења разлика у оствареним резултатима као и Бонферони пост хок тест, и Пирсонов коефицијент корелације ради утврђивања повезаности међу варијаблама. Приказани су дескриптивни статистички показатељи, могућа и остварена аритметичка средина и стандардна девијација, могући и остварени минимални и максимални резултати, фреквенције и проценти. Анализа садржаја је извршена на основу јединица анализе, односно сврставањем података у категорије и квалитативним и квантитативним тумачењем.

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. ИДЕНТИФИКАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања су приказани у складу са постављеним задацима и хипотезама истраживања које су тестиране.

1.1. Интензитет вршњачких конфликта у школи према проценама ученика, одељењских старешина и стручних сарадника

Интензитет вршњачких конфликта установљен је на основу процене одељењских старешина и стручних сарадника, процене и самопроцене ученика. Процењивано је колики је интензитет на скали са описима од ни мало интензивни до веома интензивни конфликти, конфликта који се карактеришу као тешки, односно у којима су ученици нападали вршњаке, бурно емоционално реаговали, и у којима су биле присутне јаке и негативне емоције.

Показало се да постоје значајне разлике у одговорима одељењских старешина и стручних сарадника о интензитету вршњачких конфликта ($\chi^2(4) = 49.19$; $p < .01$). Резултати показују да највећи број одељењских старешина и стручних сарадника изражава несигурност у интензитет конфликта међу вршњацима, али се и изјашњава да они нису интензивни. Показало се да, према њиховим проценама, конфликти вршњака нису веома интензивни ($M = 2.90$) (Табела 9).

Процене ученика о интензитету вршњачких конфликта показују да постоје значајне разлике у одговорима ($\chi^2(4) = 119.06$; $p < .01$). Већина ученика изражава несигурност о интензитету конфликта вршњака, или сматра да они нису интензивни. Утврђено је да конфликти вршњака нису веома интензивни ($M = 2.45$). Међутим, показало се да сопствене конфликте са пријатељима и сопствене конфликте са вршњацима ученици процењују као мање интензивне. Конфликти са пријатељима, према мишљењу већине ученика, ни мало нису интензивни. Утврђене су значајне разлике у одговорима о интензитету конфликта са пријатељима ($\chi^2(4) = 563.46$; $p < .01$). Закључује се да конфликти са пријатељима нису веома интензивни ($M = 1.58$) (Табела 9).

Табела 9.

Интензитет вршњачких конфликта у школи на основу процена одељењских старешина, стручних сарадника и ученика

Интензитет вршњачких конфликата	Процена одељењских старешина и стручних сарадника		Ученици					
			Процена вршњачких конфликата		Процена сопствених конфликата са пријатељима		Процена сопствених конфликата са другим вршњацима	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1-ни мало нису интензивни	6	5.04	106	24.37	274	63.28	248	57.41
2-нису интензивни	39	32.77	114	26.21	95	21.94	93	21.53
3-нисам сигуран/на	41	34.45	141	32.41	37	8.55	54	12.50
4-интензивни су	27	22.69	63	14.48	23	5.31	32	7.41
5-веома су интензивни	6	5.04	11	2.53	3	0.69	6	1.39
<i>N</i>	119	100	435	100	432	100	433	100
<i>M</i>	2.90		2.45		1.58		1.74	
<i>SD</i>	0.98		1.09		0.91		1.03	
<i>Min</i>	1		1		1		1	
<i>Max</i>	5		5		5		5	
$\chi^2(df)$	49.19(4)**		119.06(4)**		563.46(4)**		422.99(4)**	

Напомена. ** $p < .01$.

Већина ученика сматра да њихови конфликти са осталим вршњацима нису ни мало интензивни. Показало се да постоје значајне разлике у одговорима испитаника о интензитету конфликта са осталим вршњацима ($\chi^2(4) = 422.99$; $p < .01$). Може се закључити да конфликти са осталим вршњацима нису веома интензивни ($M = 1.74$), али су интензивније процењени од конфликта са пријатељима (Табела 9).

Може се констатовати да вршњачки конфликти у школи нису веома интензивни на основу процене и самопроцене ученика и процене одељењских старешина и стручних сарадника, што је дефинисано у X1 хипотези истраживања. Закључује се да се конфликти ученика са другим вршњацима у односу на конфликте са пријатељима

интензивније процењују, као и да ученици конфликте других вршњака процењују интензивнијим од сопствених. Ученици придају мању интензивност вршњачким конфликтима него што то чине одељењске старешине и стручни сарадници.

1.2. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу саветодавног васпитног рада у школи

У оквиру овог поглавља приказани су резултати истраживања заступљености и детерминисаности саветодавног васпитног рада.

1.2.1. Планирање, реализација, праћење и евалуација у саветодавном васпитном раду и вођење саветодавног разговора

Резултати приказани у Табели 10 показују дескриптивне статистичке показатеље скала процене и њихових фактора који су добијени факторском анализом. Остварене аритметичке средине на свим скалама су изнад могућих, и испитаници остварују и максималне резултате.

Планирање саветодавног васпитног рада је заступљено у раду одељењских старешина и стручних сарадника ($M = 25.18$) (Табела 10), што укључује израђен програм саветодавног васпитног рада, планирање разговора са ученицима на основу сазнања које се добије о конфликту, сагледавање проблема који је настао без утицања ранијих искустава. Пријатним приступом ученицима у свакодневним сусретима изграђује се однос поверења, што може утицати и на саветодавни васпитни рад уколико се укаже потреба за њим. Стручни сарадници и одељењске старешине заједно планирају активности поводом конфликта који је настао. Планиране активности саветодавног васпитног рада произилазе и из школског развојног плана.

Информисањем о карактеристикама ученика који су у конфликту, али и о конфликтној ситуацији која се десила захтевајући од учесника конфликта писани извештај, одељењске старешине и стручни сарадници се припремају за саветодавни разговор који ће уследити, а где ће се проблем разрешити, на шта указују резултати приказани у Табели 10 ($M = 7.62$). Информисање о конфликтној ситуацији која се десила треба да буде заступљено у већој мери, на шта указују резултати приказани у Табели 11 ($M = 3.39$).

Табела 10.

Дескриптивни статистички показатељи заступљености поступака планирања, реализације, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду, и вођењу саветодавног разговора

Скале и субскеале	<i>N</i>	<i>Min</i> *	<i>Max</i> *	<i>M</i> *	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Планирање саветодавног васпитног рада	121	8	40	24	8	40	32.80	5.03
Планирање	121	6	30	18	6	30	25.18	4.11
Информисање о учесницима конфликта	121	2	10	6	2	10	7.62	1.65
Реализација саветодавног васпитног рада	121	25	125	75	59	125	97.14	13.31
Обављање саветодавног разговора	121	10	50	30	24	50	43.54	5.48
Активности након саветодавног разговора	120	6	30	18	8	30	19.42	5.53
Просторно-временски услови	120	3	15	9	4	15	11.79	2.86
Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта	121	6	30	18	11	30	22.65	4.12
Вођење саветодавног разговора са ученицима	120	61	305	183	89	305	243.96	35.58
Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења	119	28	140	84	7	140	115.58	19.67
Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога	120	11	55	33	21	55	45.13	7.29
Рад на негативним емоцијама и понашању ученика	120	8	40	24	10	40	31.84	5.08
Активности са ученицима и праћење понашања	119	6	30	18	7	30	20.26	5.95
Педагошка комуникација са ученицима	120	6	30	18	10	30	24.06	3.94
Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима	120	2	10	6	3	10	8.22	1.42
Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада	119	10	50	30	20	50	43.22	5.21

*Напомена. Min** - теоријски минимум; *Max** - теоријски максимум; *M** - теоријска аритметичка средина.

Табела 11.

Слабије процењени поступци на субскалама планирања и реализације саветодавног васпитног рада, и вођења саветодавног разговора

Р. бр.	Поступци	М	SD
Информисање о учесницима конфликта			
2.	Информације о конфликтној ситуацији која се десила добијао/ла сам тако што сам захтевао/ла писање извештаја од учесника сукоба и посматрача.	3.39	1.23
Активности након саветодавног разговора			
22.	Радио/ла сам и са одељењем тако што се водила дебата или дискусија о конфликтима који могу бити припремљени у виду сценарија или видеа.	3.38	1.33
21.	Радио/ла сам и са одељењем тако што су се и са осталим ученицима реализовале игре улога ради сагледавања како би ко реаговао у конфликтној ситуацији.	3.37	1.24
19.	Након вршњачког конфликта који се десио у школи спроводила су се мини истраживања о социјалним односима ученика у школи.	3.24	1.19
16.	Примењивали смо и екстерно саветовање, односно позивани су стручњаци из области комуникације, медијације, управљања сукобима да са ученицима разговарају или раде на тему „вршњачки конфликти“.	2.98	1.30
17.	Одељење је израдило социограм где се јасно види ко се прихвата у групи (одељењу), ко се не прихвата никако и ко се делимично прихвата, али и ко се највише прихвата и може бити вођа групе задужен за социјалне односе у наредном периоду.	2.77	1.26
Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта			
6.	Саветодавни разговор обављао/ла сам у заказано време а не истог тренутка када се конфликт деси.	3.40	1.31
Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења			
27.	Ученику је додељена активност коју ће урадити у складу са учињеним, јер тиме учи да је одговоран за своје поступке.	3.42	1.36
Рад на негативним емоцијама и понашању ученика			
19.	Ученици су на лествици од један до десет изражавали колико су бесни због ситуације која се десила, чиме су боље упознавали своје емоције, и туђе емоционално стање.	3.39	1.18
Активности са ученицима и праћење понашања			
61.	У саветодавни разговор укључивао/ла сам и вршњачког медијатора, и њему препуштао/ла да покуша да води медијацијски разговор.	3.26	1.39
59.	Потписивао се писани споразум у коме су се ученици могли изјаснити да ли желе да оно о чему се говорило буде тајно, и да ли ће се придржавати онога што су се договорили.	3.25	1.43
30.	Ученицима сам читао/ла сценарио о конфликту, или им пуштао/ла видео садржај о конфликту, а затим су они изводили закључке зашто се конфликт десио, да ли су особе добро реаговале, шта је било лоше а шта добро и зашто.	3.20	1.35
29.	Ученицима сам читао/ла неку проблемску ситуацију (неки разлог конфликта) и додељивао/ла им улоге, потом су они глумили како реагују и решавају конфликт, а потом смо коментарисали како су се осећали.	3.17	1.35
28.	Са ученицима који су у конфликту играо/ла сам игре улога, где сам им додељивао/ла улоге у којима мењају стране, свако одглуми оног другог и потом коментаришемо како су се осећали док су глумили супротне стране.	2.98	1.43

Напомена. Редни бројеви одговарају редним бројевима тврдњи на субскалама процене. Код осталих тврдњи остварне аритметичке средине су веће од 3.50.

Сагледавајући резултате у Табели 10, уочавамо да су заступљене активности које треба да уследе након реализованог саветодавног разговора ($M = 19.42$). Активности подразумевају спровођење мини истраживања након конфликта који је настао, која се односе на социјалне односе ученика, потом израђивање социограма у одељењу на основу кога се одређује вођа одељења који ће радити на социјалним односима, реализовање активности као што су радионице, предавања, дискусије, дебате, игре улога са одељењем у коме су учесници конфликта, али и са осталим одељењима; позивање стручњака из области управљања конфликтима. Слабије су заступљене активности приказане у Табели 11 ($M < 3.50$).

Просторно-временски услови не представљају препреку у реализацији саветодавног васпитног рада ($M = 11.79$) (Табела 10), што указује да у школи постоје просторије у којима ученици могу реализовати активности у вези разрешења конфликта, као и да време није препрека у реализацији саветодавних разговора.

Конфликти се решавају сарадњом школских актера ($M = 22.65$) (Табела 10). Сарадња подразумева да се колеге међусобно саветују како поступити у датим конфликтним ситуацијама. Вршњачки медијатори треба први да реагују у вршњачким конфликтним ситуацијама, а потом и одељењске старешине и стручни сарадници. Директор се по потреби укључује у саветодавни васпитни рад у вези конфликта вршњака. У саветодавном васпитном раду се могу укључити и особе блиске учесницима конфликта, односно њихови пријатељи. Термин саветодавног разговора треба заказати како би се он обавио без сметњи и уз присуство свих потребних особа, али је овај поступак слабије заступљен на шта указују резултати приказани у Табели 11 ($M = 3.40$).

Саветодавни разговори с циљем деловања на интензитет конфликта се реализују, што указују подаци приказани у Табели 10 ($M = 43.54$). Подразумева се да се воде групни и по потреби индивидуални разговори, уз укључивање оба стручна сарадника. Родитељи се обавештавају о конфликту који се десио. Саветодавни разговори и активности захтевају вођење адекватне документације о њиховој реализацији. Разговор на тему социјалних односа ученика, комуникације и понашања у конфликтима не треба водити само на нивоу сукобљених, већ и са целим одељењима.

Одељењске старешине и стручни сарадници каналишу емоционалне реакције ученика, проблем који постоји се анализира и трага се за решењем ($M = 115.58$)

(Табела 10). Наведено подразумева да се ученицима указује да треба да потраже помоћ када не могу самостално решити конфликте, али и на последице неадекватног понашања и одговорност за сопствене поступке. Подстиче се сарадња, односно решавање проблема договором или компромисом као и размена потреба, осећања и жеља супротних страна, истичу се позитивне стране особа са којима се сукоб десио, обраћа се пажња на невербално понашање ученика, показује се емпатија, врши се децентрација, указује се на асертивност и самопоузданост, ради се на емоцијама ученика, заступљена је ненасилна комуникација. Проблем се анализира, постављају се питања, трага се за решењима, решења се предлажу и доносе. Ученици треба да покажу спремност за промене и обављање задатих активности. Додељивање активности коју ће ученик урадити у складу са учињеним, чиме се учи одговорности за сопствене поступке је слабије заступљено на шта указују подаци у Табели 11 ($M = 3.42$).

Одељењске старешине и стручни сарадници контролишу сопствене емоционалне реакције у току вођења саветодавног разговора ($M = 45.13$) (Табела 10). Подразумева се да се ученици не прекидају у излагању, да се ученицима не настављају реченице, да се ученици подстичу на излагање о конфликту и уколико то не желе, да се не виче и не пожурје, да се не намеће решење проблема, да се ученици не осуђују, да се не показује љутња, да се користи невербална комуникација, да се не говори оно што ученици желе да чују и да се одељењске старешине и стручни сарадници не постављају као ауторитети.

Ради се на негативним емоцијама и понашању ученика ($M = 31.84$) (Табела 10), што обухвата стимулисање ученика да постављају питања једно другом, разговор о отклањању негативних емоција, подстицање самокритичности и анализу погрешних поступака, указивање на позитивно понашање, трагање за решењима и именовање добрих и лоших страна могућих решења. Изражавање тренутне количине беса ради спознаје о тренутном емоционалном стању, сопственом и туђем је слабије заступљено на шта указују подаци у Табели 11 ($M = 3.39$).

Са ученицима се води педагошка комуникација ($M = 24.06$). Реализују се сврсисходне активности са ученицима и прати се њихово понашање ($M = 20.26$) (Табела 10). Активности се односе на игре улога са анализом, приказивање видео садржаја на тему конфликта вршњака са анализом, потписивање споразума, укључивање вршњачких медијатора у саветодавни разговор, праћење и анализу

понашања и креирање активности друштвено-корисног рада. Слабије су заступљене активности приказане у Табели 11 ($M < 3.50$).

Ученицима се пружа медијаторска подршка ($M = 8.22$). Одељењске старешине и стручни сарадници прате и евалуирају саветодавни васпитни рад ($M = 43.22$) (Табела 10). Отворени су за тражење помоћи уколико саветодавни васпитни рад није дао резултате. Понашање ученика који су се сукобили захтева праћење и евалуацију ради планирања даљих активности, а ученике који показују напредак у социјалним односима треба и наградити.

Може се закључити да су поступци у планирању, реализацији, праћењу и евалуацији у саветодавном васпитном раду и вођењу саветодавног разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта заступљени код одељењских старешина и стручних сарадника, што је дефинисано хипотезом Х2.1. Постоји могућност за њиховом већом применом, посебно код поступака који су слабије процењени. Зато је препорука и савет да се увиди важност њихове реализације која може утицати и на већу примену.

1.2.2. Повезаност планирања, реализације, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду и вођења саветодавног разговора

Испитивањем повезаности елемената саветодавног васпитног рада установљено је да постоји значајна позитивна повезаност већине елемената, која се креће од слабе до умерене (Табела 12 и 13). Наведено указује да са већом заступљеношћу једног елемента расте и заступљеност другог елемента у саветодавном васпитном раду.

Планирање саветодавног васпитног рада је значајно позитивно умерено повезано са реализацијом саветодавног васпитног рада, вођењем саветодавног разговора, и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p > .40$; $p < .01$). Реализација саветодавног васпитног рада је значајно позитивно умерено повезана са вођењем саветодавног разговора ($p > .40$; $p < .01$), и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p > .40$; $p < .01$) (Табела 12). Вођење саветодавног разговора са ученицима је значајно позитивно и умерено повезано са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p > .40$; $p < .01$) (Табела 13). Наведено имплицира да су сагледани елементи значајни у процесу саветодавног васпитног рада

јер је утврђена значајна позитивна повезаност, као и да елементи, односно поступци прате један другог.

Планирање и информисање о учесницима конфликта су значајно позитивно повезани ($p < .01$), али њихова повезаност је слаба ($p < .40$). Планирање је значајно позитивно повезано и са осталим факторима саветодавног васпитног рада ($p < .01$; $p < .05$) и повезаност се креће од слабе до умерене. Умерена позитивна повезаност остварена је са обављањем саветодавног разговора; просторно-временским условима; каналисањем емоционалних реакција ученика, анализом проблема и тражењем решења; радом на негативним емоцијама и понашању ученика; педагошком комуникацијом са ученицима; медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима; праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p > .40$; $p < .01$). Информисање о учесницима конфликта је значајно позитивно повезано са другим факторима ($p \leq .05$; $p < .01$), изузев са контролисањем емоционалних реакција где није утврђена значајна повезаност ($p > .05$). Повезаност са осталим факторима је слаба ($r/p < .40$) (Табела 12).

Обављање саветодавног разговора је значајно позитивно слабо и умерено повезано са осталим факторима ($p < .01$). Повезаност овог фактора са активностима након саветодавног разговора и са активностима са ученицима и праћењем понашања није значајна ($p > .05$). Умерена значајна позитивна повезаност, остварена је са просторно-временским условима; каналисањем емоционалних реакција ученика, анализом проблема и тражењем решења; радом на негативним емоцијама и понашању ученика; педагошком комуникацијом са ученицима; медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима; праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p > .40$) (Табела 12).

Активности након саветодавног разговора су значајно позитивно слабо и умерено повезане са осталим факторима саветодавног васпитног рада ($p \leq .01$; $p < .05$). Умерена позитивна повезаност је остварена са сарадњом у реализацији активности и решавању конфликта, и са активностима са ученицима и праћењем понашања ($r > .40$; $p < .01$) (Табела 12).

Просторно-временски услови су значајно позитивно слабо и умерено повезани са осталим факторима ($p \leq .01$; $p < .05$). Умерена позитивна повезаност остварена је и са сарадњом у реализацији активности и решавању конфликта ($r > .40$; $p < .01$), са каналисањем емоционалних реакција ученика, анализом проблема и тражењем

решења, као и са радом на негативним емоцијама и понашању ученика ($p > .40$; $p < .01$) (Табела 12).

Табела 12.

Повезаност планирања, реализације, вођења саветодавног разговора, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 ρ		.56 **					.56 **							.42 **
p		.000					.000							.000
2 ρ	.33 **		.58 **	.23*	.44 **	.23*		.58 **	.39 **	.50 **	.33 **	.49 **	.41 **	.42 **
p	.000		.000	.012	.000	.010		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
3 r/ρ			.34 **	.22*	.24 **	.38 **		.24 **	.06	.19*	.20*	.18*	.18*	.26 **
p			.000	.018	.007	.000		.007	.518	.034	.026	.052	.054	.005
4 ρ							.57 **							.45 **
p							.000							.000
5 ρ				.17	.45 **	.37 **		.50 **	.37 **	.49 **	.15	.46 **	.40 **	.44 **
p				.058	.000	.000		.000	.000	.000	.101	.000	.000	.000
6 r/ρ					.36 **	.41 **		.27 **	.31 **	.39 **	.64 **	.38 **	.26 **	.27 **
p					.000	.000		.003	.001	.000	.000	.000	.005	.003
7 r/ρ						.46 **		.40 **	.31 **	.41 **	.29*	.36 **	.28 **	.27 **
p						.000		.000	.001	.000	.017	.000	.002	.003
8 r/ρ								.29 **	.17	.25 **	.36 **	.29 **	.19*	.33 **
p								.001	.071	.005	.000	.001	.040	.000

Напомена. ** $p < .01$; * $p < .05$.

1 - Планирање саветодавног васпитног рада; 2 - Планирање; 3 - Информисање о учесницима конфликта; 4 - Реализација саветодавног васпитног рада; 5 - Обављање саветодавног разговора; 6 - Активности након саветодавног разговора; 7 - Просторно-временски услови; 8 - Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта; 9 - Вођење саветодавног разговора са ученицима; 10 - Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења; 11 - Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога; 12 - Рад на негативним емоцијама и понашању ученика; 13 - Активности са ученицима и праћење понашања; 14 - Педагошка комуникација са ученицима; 15 - Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима; 16 - Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада.

Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта је значајно позитивно слабо и умерено повезана са осталим факторима ($p \leq .01$; $p < .05$). Значајна

повезаност није остварена са контролисањем емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога ($p > .05$) (Табела 12).

Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења су као фактор саветодавног васпитног рада позитивно слабо, умерено и јако позитивно повезане са осталим факторима (Табела 12 и 13). Јака позитивна повезаност остварена је са радом на негативним емоцијама и понашању ученика ($r = .70$; $p < .01$), док је умерена позитивна повезаност остварена и са контролисањем емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога; радом на негативним емоцијама и понашању ученика; активностима са ученицима и праћењем понашања; педагошком комуникацијом са ученицима; медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($r > .40$; $p < .01$) (Табела 13).

Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога су позитивно слабо и умерено повезане са осталим факторима ($p \leq .01$) (Табела 12 и 13). Умерена позитивна повезаност остварена је и са радом на негативним емоцијама и понашању ученика; педагошком комуникацијом са ученицима; и са медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима ($r > .40$; $p < .01$) (Табела 13).

Значајна позитивна повезаност између рада на негативним емоцијама и понашању ученика и осталих фактора креће се од слабе до умерене ($p \leq .01$; $p < .05$) (Табела 12 и 13). Значајна позитивна умерена повезаност остварена је и са активностима са ученицима и праћењем понашања; педагошком комуникацијом са ученицима; медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима; и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($r > .40$; $p < .01$) (Табела 13).

Активности са ученицима и праћење понашања су значајно слабо и умерено позитивно повезане са осталим факторима ($p \leq .01$; $p < .05$) (Табела 12 и 13). Значајна позитивна умерена повезаност је остварена и са педагошком комуникацијом са ученицима ($r > .40$; $p < .01$), медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($r > .40$; $p < .01$) (Табела 13).

Педагошка комуникација са ученицима је значајно позитивно умерено и слабо повезана са осталим факторима ($p \leq .01$; $p \leq .05$) (Табела 12 и 13). Позитивна умерена

повезаност остварена је и са медијаторском подршком одељењских старешина, педагога и психолога ученицима, и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p > .40$; $p < .01$) (Табела 13).

Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима је значајно позитивно умерено и слабо повезана са осталим факторима ($p \leq .01$; $p \leq .05$) (Табела 12 и 13). Позитивна умерена повезаност остварена је и са праћењем и евалуацијом саветодавног васпитног рада ($p = .40$; $p < .01$) (Табела 13).

Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада су значајно позитивно умерено и слабо повезани са осталим факторима ($p \leq .01$) (Табела 12 и 13).

Табела 13.

Повезаност вођења саветодавног разговора, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду

		10	11	12	13	14	15	16
9	ρ							.53**
	p							.000
10	ρ		.53**	.70**	.51**	.56**	.53**	
	p		.000	.000	.000	.000	.000	
11	ρ			.56**	.28**	.58**	.46**	
	p			.000	.002	.000	.000	
12	ρ				.47**	.60**	.57**	
	p				.000	.000	.000	
13	$r/$					.44**	.40**	
	ρ							
	p					.000	.000	
14	ρ						.47**	
	p						.000	
16	ρ	.50**	.31**	.53**	.42**	.43**	.40**	
	p	.000	.001	.000	.000	.000	.000	

Напомена. ** $p < .01$.

9 - Вођење саветодавног разговора са ученицима; 10 - Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења; 11 - Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога; 12 - Рад на негативним емоцијама и понашању ученика; 13 - Активности са ученицима и праћење понашања; 14 - Педагошка комуникација са ученицима; 15 - Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима; 16 - Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада.

Најјача повезаност у саветодавном васпитном раду је остварена између активности након саветодавног разговора и активности са ученицима и праћењем

понашања ($r = .64$; $p < .01$) (Табела 12), као и између каналисања емоционалних реакција ученика, анализе проблема и тражења решења и рада на негативним емоцијама и понашању ученика ($r = .70$; $p < .01$) (Табела 13).

Констатује се да су планирање, реализација, праћење и евалуација у саветодавном васпитном раду и вођење саветодавног разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта, сагледани у целини, позитивно повезани, што је дефинисано хипотезом Х2.2. Значајна повезаност обављања саветодавног разговора са активностима са ученицима и праћењем понашања, као и са активностима након саветодавног разговора не постоји. Значајна повезаност контролисања емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога са информисањем о учесницима конфликта, као и са сарадњом у реализацији активности и решавању конфликта не постоји.

1.2.3. Разлике у саветодавном васпитном раду у односу на тип школе

Резултати истраживања су показали да не постоје значајне разлике у саветодавном васпитном раду у односу на тип школе.

Табела 14.

Разлике у саветодавном васпитном раду у односу на тип школе

Поступци у саветодавном васпитном раду	Тип школе	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>		
Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога	Основна школа	55	52.94	1371.50*	.028		
	Средња школа	65	66.90				
	<i>N</i>	120					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Педагошка комуникација са ученицима	Основна школа	55	22.98	4.09	-2.84**	118	.005
	Средња школа	65	24.97	3.59			
	<i>N</i>	120					

Напомена. ** $p = .01$; * $p < .05$.

Изузетно, код поступака контролисања емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога ($p < .05$) и педагошке комуникације са ученицима ($p = .01$), као издвојених фактора, је утврђено да су заступљенији у средњој школи. Средњи

рангови на овим субскалама нису једнаки, односно постоје разлике у аритметичким срединама (Табела 14). Подаци код којих нису утврђене статистички значајне разлике нису приказани у раду.

Закључује се да се поступци у планирању, реализацији, праћењу и евалуацији саветодавног васпитног рада и вођењу саветодавног разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта не разликују у односу на тип школе, што је у супротности са дефинисаном хипотезом Х3.1. Изузетак су контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога и педагошка комуникација са ученицима који се више примењују у средњој школи.

1.2.4. Разлике у саветодавном васпитном раду у односу на едукацију за управљање конфликтима

Показало се да не постоје значајне разлике у саветодавном васпитном раду у односу на едукацију одељењских старешина и стручних сарадника за управљање конфликтима и сродне теме, што је у супротности са дефинисаном хипотезом Х3.2. Подаци код којих нису утврђене статистички значајне разлике нису приказани у раду.

1.2.5. Повезаност радног стажа и саветодавног васпитног рада

Резултати су показали да не постоји значајна повезаност између дужине радног стажа одељењских старешина и стручних сарадника и обављања саветодавног васпитног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта.

Табела 15.

Повезаност информисања о учесницима конфликта са дужином радног стажа одељењских старешина и стручних сарадника

		Дужина радног стажа
Информисање о учесницима конфликта	<i>r</i>	.18*
	<i>p</i>	.051

Напомена. * $p = .05$.

Изузетак чини фактор информисање о учесницима конфликта, где је статистичка значајност на граници ($p = .05$), а повезаност позитивна и слаба ($r < .40$) (Табела 15). Подаци код којих није утврђена статистички значајна повезаност нису приказани у раду.

Може се констатовати да планирање, реализација, праћење и евалуација у саветодавном васпитном раду и вођење саветодавног разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта нису повезани са дужином радног стажа одељењских старешина и стручних сарадника, што је у супротности са дефинисаном Х3.3 хипотезом. Изузетно, са вишим радним стажом одељењских старешина и стручних сарадника расте и заступљеност поступака информисања о учесницима конфликта.

1.2.6. Повезаност поступака у саветодавном васпитном раду са искуством стеченим обављањем саветодавних разговора

Број обављених саветодавних разговора и поступци у саветодавном васпитном раду нису значајно повезани. Наведено указује да са већим искуством стеченим кроз обављање саветодавних разговора неће расти и заступљеност поступака саветодавног васпитног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта. Подаци код којих није утврђена статистички значајна повезаност нису приказани у раду, што ће важити и за остале податке у раду.

Закључује се да поступци у саветодавном васпитном раду нису позитивно повезани са бројем обављених саветодавних разговора одељењских старешина и стручних сарадника, што је у супротности са Х3.4 хипотезом истраживања. Није утврђена ни негативна повезаност.

1.3. Управљање интензитетом вршњачких конфликта у процесу вршњачке медијације у школи - компетентност ученика

У оквиру овог поглавља приказани су резултати истраживања заступљености и детерминисаности компетентности ученика за вршњачку медијацију.

1.3.1. Личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом

Резултати приказани у Табели 16 показују дескриптивне статистичке показатеље скале процене личних карактеристика ученика и њених фактора који су добијени факторском анализом на узорку ученика. Остварене аритметичке средине су изнад могућих, и остварени су и максимални резултати.

Табела 16.

Дескриптивни статистички показатељи заступљености личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом

Скала и субскеале	<i>N</i>	<i>Min</i> *	<i>Max</i> *	<i>M</i> *	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом	439	32	160	96	32	160	124.38	17.09
Социо-емоционалне компетенције	439	13	65	39	13	65	53.18	7.90
Одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа	439	7	35	21	7	35	28.09	4.48
Контрола емоција и понашања	439	7	35	21	7	35	26.89	4.85
Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе	439	3	15	9	2	15	10.03	3.03
Иницијативност и смиривање вршњака	439	2	10	6	2	10	6.20	1.82

Напомена. *Min** - теоријски минимум; *Max** - теоријски максимум; *M** - теоријска аритметичка средина.

Резултати у Табели 16 нам указују да су код ученика заступљене личне карактеристике за управљање конфликтима медијацијом ($M = 124.38$). Социо-емоционалне компетенције ученика су развијене ($M = 53.18$), али је потребно подстаћи њихов развој (Табела 16). Наведено подразумева да су ученици асертивни, емпатични, децентрирају се, постављају питања када имају проблем с неким како би се он разјаснио, активно слушају, самокритични су, препознају туђа осећања, чине компромисе, желе да помажу другима да реше проблем, спремни су да преговарају, особе су од поверења. „Не прекидам саговорника у излагању“ је тврдња која је слабије

процењена од стране ученика, на шта указују резултати приказани у Табели 17 ($M = 3.47$).

Резултати показују да су ученици одговорне, самопоуздане, флексибилне и прихваћене особе ($M = 28.09$). Ученици контролишу емоције и понашање ($M = 26.89$), стрпљиви су, не вичу на друге, на миран начин износе своје мишљење, контролишу свој бес, прихватају да нису увек они у праву (Табела 16). Непристрасност, објективност и неосуђивање других су најслабије процењене карактеристике, на шта указују резултати приказани у Табели 17 ($M < 3.50$).

Ученици указују другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе на шта указују резултати приказани у Табели 16 ($M = 10.03$). Ученици у недовољној мери говоре како се осећају због понашања других, као и шта желе да други ураде како се не би осећали лоше, на шта указују резултати приказани у Табели 17 ($M < 3.50$).

Резултати у Табели 16 указују и да ученици иницирају вршњачку медијацију, и да умеју да смире своје вршњаке када су љути ($M = 6.20$). Могуће је и потребно усавршити наведене карактеристике, на шта указују резултати приказани у Табели 17 ($M < 3.50$).

Табела 17.

Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом које су слабије процењене на субскалама

Р. бр.	Личне карактеристике ученика	<i>M</i>	<i>SD</i>
Социо-емоционалне компетенције			
4.	Не прекидам саговорника у излагању.	3.47	1.66
Контрола емоција и понашања			
19.	Не стајем ни на чију страну када се конфликт деси, непристрасан/на сам и објективан/на.	3.45	1.22
15.	Не осуђујем друге за њихове лоше поступке.	3.39	2.23
Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе			
24.	Говорим другима како се осећам, када се осећам лоше због њиховог понашања.	3.22	1.35
25.	Говорим другима шта бих желео/ла да ураде како се ја не бих осећао/ла лоше.	2.93	1.34
Иницијативност и смиривање вршњака			
22.	Умем да смирим своје вршњаке када су бесни.	3.35	1.13
11.	Волим да иницирам неке догађаје, иницијатор сам.	2.76	1.32

Напомена. Редни бројеви одговарају редним бројевима тврдњи на субскалама процене. Код осталих тврдњи остварне аритметичке средине су веће од 3.50.

Може се констатовати да су заступљене личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом, што је дефинисано Х4.1. хипотезом истраживања. Потребно је стимулисати њихов развој како би се ефикасно утицало на кретање интензитета конфликта са вршњацима, и посебну пажњу посветити личним карактеристикама које су најслабије процењене.

1.3.2. Спремност ученика за вођење вршњачке медијације у школи

Резултати приказани у Табели 18 показују дескриптивне статистичке показатеље скале процене спремности ученика за вођење вршњачке медијације и њених фактора који су добијени факторском анализом на узорку ученика. Остварене аритметичке средине су изнад могућих, и остварени су и максимални резултати.

Табела 18.

Дескриптивни статистички показатељи спремности ученика за вођење вршњачке медијације

Скала и субске	<i>N</i>	<i>Min</i> *	<i>Max</i> *	<i>M</i> *	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације	438	22	110	66	22	110	78.89	17.47
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра	435	4	20	12	3	20	13.94	3.78
Вођење процеса медијације	438	11	55	33	11	55	41.59	8.86
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације	437	7	35	21	7	35	23.50	6.49

Напомена. *Min** - теоријски минимум; *Max** - теоријски максимум; *M** - теоријска аритметичка средина.

Ученици су спремни за вођење вршњачке медијације с циљем утицања на интензитет конфликта ($M = 78.89$), али је потребно ученике додатно оспособити за вођење овог процеса. Мотивација ученика за реализацију фазе вођења процеса медијације постоји ($M = 41.59$) (Табела 18). Наведено указује да ученици могу бити непристрасни, подстицати код вршњака постављање питања и изношење осећања и мишљења о решењу конфликта, размишљати о добрим и лошим странама решења, смиривати вршњаке уколико вичу једни на друге, подстицати вршњаке да резимирају

лоше поступке у њиховом понашању и како заправо треба да реагују у конфликту. Уступање предности узнемирености особи у изношењу конфликтне ситуације је ослабије процењено од стране ученика, на шта указује резултат приказан у Табели 19 ($M = 3.49$).

Табела 19.

Слабије процењене тврдње у оквиру субскала на скали спремности ученика за вођење вршњачке медијације

Р. бр.	Спремност ученика за вођење вршњачке медијације	<i>M</i>	<i>SD</i>
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра			
3.	Спреман/на сам да суочим/спојим обе стране које су се сукобиле у мирном окружењу и помогнем им да разговарају.	3.47	1.21
1.	Када бих видео/ла вршњаке који се свађају, пришао/ла бих и смирио/ла ситуацију.	3.37	1.20
2.	Вршњаке који се свађају бих одвојио/ла по страни, прво једног па другог и разговарао/ла са њима о томе што се десило (зашто су се сукобили/ле).	3.28	1.29
Вођење процеса медијације			
7.	Предност да изнесе оно што се догодило, што је проузроковало конфликт дао/ла бих ученику који је више узнемирен како би се смирио.	3.49	1.18
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације			
21.	Уколико се најде договор, решење проблема спреман/на сам да подстакнем сукобљене стране да јасно дефинишу ко, шта, када и како ће се понашати у наредном периоду (шта ће конкретно радити).	3.41	1.91
22.	Уколико се изнело решење проблема којим је једна страна задовољна али друга страна није, и преговори нису успели, и даље бих се бавио медијацијом и не бих сматрао да сам се лоше показао/ла у улози медијатора.	3.36	1.27
17.	Спреман сам да водим медијацију, односно разговор са сукобљеним странама, где ће они преговарати у посебној просторији у школи, а где ћу им ја помагати у преговорима.	3.24	1.32
15.	Спреман/на сам да испратим понашање ученика који су се сукобили, односно да пратим да ли се придржавају договора и подсећам их на договор.	3.10	1.23
14.	Подстакао/ла бих сукобљене стране да потпишу неку врсту писаног споразума као доказ о придржавању договора, а тај документ би се чувао код педагога или психолога или код одељењског старешине.	2.64	1.34

Напомена. Редни бројеви одговарају редним бројевима тврдњи на субскалама процене. Код осталих тврдњи остварне аритметичке средине су веће од 3.50.

Спремност ученика за припрему медијације, покретање медијације и могућу улога арбитра постоји ($M = 13.94$) (Табела 18). Ипак, потребно је помоћи ученицима како би се осамосталили у вођењу ове фазе. Најслабије процењене активности у оквиру ове фазе су приказане у Табели 19 ($M < 3.50$).

Ученици су спремни да воде медијацију где ће помоћи вршњацима да се помире, и усмеравају преговарање. Ако наведено не могу да постигну траже помоћ од одељењског старешине или педагога и психолога. Резултати указују да су ученици спремни за завршну фазу медијације и евалуацију, и имају жељу за вођењем медијације с циљем утицања на интензитет конфликта ($M = 23.50$) (Табела 18). Ипак, потребно је додатно их подстаћи да то чине. Поступци који су у овој фази најслабије процењени од стране ученика су приказани у Табели 19 ($M < 3.50$).

Може се закључити да су ученици спремни за вођење вршњачке медијације, што је дефинисано у Х4.2. хипотези истраживања. Потребно је додатно их подстаћи и оспособити за реализацију овог процеса у свим фазама како би се њиме утицало на интензитет конфликта вршњака, уз посебну пажњу на активности које су најслабије процењиване.

1.3.3. Повезаност личних карактеристика ученика и спремности ученика за вршњачку медијацију

Резултати у Табели 20 нам показују да постоји значајна умерена позитивна повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом и спремности ученика за вођење вршњачке медијације ($r > .40$; $p < .01$).

Значајна позитивна повезаност издвојених фактора креће се од слабе до умерене, али је заступљена и јака повезаност ($r > .70$). Остварена је значајна умерена позитивна повезаност ($r > .40$; $p < .01$) социо-емоционалних компетенција ученика са карактеристикама одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа; контролисањем емоција и понашања, и са вођењем процеса медијације и припремом медијације, покретањем медијације и могућом улогом арбитра. Карактеристике ученика да су одговорне, самопоуздане, флексибилне и прихваћене особе су значајно позитивно умерено повезане са контролом емоција и понашања и са указивањем другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе ($r \geq .40$; $p < .01$). Контрола емоција и понашања су значајно позитивно умерено повезане са вођењем

процеса медијације, и припремом медијације, покретањем медијације и могућом улогом арбитра ($r \geq .40$; $p < .01$) (Табела 20).

Табела 20.

Повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом и спремности ученика за вођење вршњачке медијације

	3	4	5	6	7	8	9	10
1 <i>r</i>					.57**			
<i>p</i>					.000			
2 <i>r</i>	.56*	.63**	.39**	.34**		.58**	.39**	.44**
<i>p</i>	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
3 <i>r</i>		.54**	.40**	.35**		.35**	.25**	.32**
<i>p</i>		.000	.000	.000		.000	.000	.000
4 <i>r</i>			.31**	.30**		.46**	.38**	.40**
<i>p</i>			.000	.000		.000	.000	.000
5 <i>r</i>				.36**		.39**	.34**	.33**
<i>p</i>				.000		.000	.000	.000
6 <i>r</i>						.33**	.34**	.39**
<i>p</i>						.000	.000	.000
8 <i>r</i>							.74**	.74**
<i>p</i>							.000	.000
9 <i>r</i>								.66**
<i>p</i>								.000

Напомена. ** $p < .01$.

1 - Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом; 2 - Социо-емоционалне компетенције; 3 - Одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа; 4 - Контрола емоција и понашања; 5 - Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе; 6 - Иницијативност и смиривање вршњака; 7 - Спремност ученика за вођење вршњачке медијације; 8 - Вођење процеса медијације; 9 - Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације; 10 - Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра.

Најјача, односно јака значајна позитивна повезаност је остварена између вођења процеса медијације и завршне фазе медијације, евалуације и жеље за вођењем медијације; као и између вођења процеса медијације и припреме медијације, покретања медијације и могуће улоге арбитра ($r > .70$; $p < .01$). Остварена је и значајна позитивна

умерена повезаност између завршне фазе медијације, евалуације и жеље за вођењем медијације и припреме медијације, покретања медијације и могуће улоге арбитра ($r < .70$; $p < .01$) (Табела 20). Из наведеног се може констатовати да су све фазе медијације веома важне за успешан процес који може водити позитивном исходу, као и да прате једна другу.

Може се констатовати да су личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом и спремност ученика за вођење вршњачке медијације позитивно повезани, што је дефинисано Х4.3. хипотезом истраживања. Наведено указује да је поред поседовања вештина потребно да постоји и мотивисаност за обављање овог процеса. Управљање интензитетом вршњачких конфликта из улоге ученика може дати успешне резултате, уколико је наведено заступљено код ученика.

1.3.4. Повезаност личних карактеристика ученика са школским успехом и узрастом

На основу резултата приказаних у Табели 21 може се констатовати да су личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом, сагледане у целини, значајно позитивно и слабо повезане са школским успехом израженим кроз просечну оцену на полугодишту ($r < .40$; $p < .05$).

Табела 21.

Повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом са школским успехом и узрастом

		Школски успех-просечна оцена
Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом	r	.12*
	p	.029
	r	.14*
	p	.015
		Узраст ученика
Иницијативност и смиривање вршњака	r	-.13**
	p	.008

Напомена. ** $p = .01$; * $p < .05$.

Социо-емоционалне компетенције значајно су позитивно и слабо повезане са школским успехом ($r < .40$; $p < .05$) (Табела 21). Школски успех није значајно повезан са факторима одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа, контрола емоција и понашања, указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе и иницијативност и смиривање вршњака.

Узраст ученика је значајно слабо и негативно повезан са фактором иницијативност и смиривање вршњака ($r < .40$; $p = .01$) (Табела 21), док са осталим факторима није остварена значајна повезаност.

Закључује се да је остварена позитивна повезаност личних карактеристика ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом, сагледаних у целини, са школским успехом, што је дефинисано у Х5.1. хипотези истраживања, али не и са узрастом ученика. Као посебан фактор који је позитивно повезан са школским успехом издвојиле су се социо-емоционалне компетенције, што указује да ученици који су социо-емоционално компетентнији јесу и ученици са вишим школским успехом. Као посебан фактор који је негативно повезан са узрастом ученика издвојили су се иницијативност и смиривање вршњака, на основу чега се закључује да су ученици са већом иницијативношћу и жељом за смиривањем вршњака у конфликту и ученици нижих разреда.

1.3.5. Разлике у личним карактеристикама ученика у односу на пол

Резултати у Табели 22 показују да пол утиче на разлике у личним карактеристикама ученика за управљање конфликтима медијацијом ($p = .05$). Постоје значајне разлике између дечака и девојчица у социо-емоционалној компетентности ($p < .01$), односно она је заступљенија код девојчица (Табела 22).

Код осталих издвојених личних карактеристика ученика не постоје значајне разлике између дечака и девојчица. Карактеристике одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа; контрола емоција и понашања; указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе; иницијативност и смиривање вршњака су подједнако заступљени код девојчица и дечака.

Табела 22.

Разлике у личним карактеристикама ученика за управљање конфликтима медијацијом у односу на пол ученика

	Пол	n	Средњи ранг	U тест	p
Личне карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом	М	140	199.00	17990.00*	.049
	Ж	291	224.18		
	N	431			
Социо-емоционалне компетенције	М	140	180.40	15386.00**	.000
	Ж	291	233.13		
	N	431			

Напомена. ** $p < .01$; * $p = .05$.

Констатује се да се личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом, сагледане у целини, разликују у односу на пол, што је дефинисано Х5.2. хипотезом истраживања, односно да су заступљеније код девојчица. Код посебно издвојених фактора показало се да постоје значајне разлике само код социо-емоционалних компетенција које су заступљеније код девојчица, док код осталих издвојених карактеристика не постоје значајне разлике у односу на пол.

1.3.6. Разлике у личним карактеристикама ученика у односу на учешће у ученичким заједницама

Резултати истраживања су показали да не постоје значајне разлике у личним карактеристикама ученика за управљање конфликтима медијацијом, сагледаних у целини, у односу на учешће ученика у ученичким заједницама у школи.

На основу резултата приказаних у Табели 23, код фактора социо-емоционалне компетенције и иницијативност и смиривање вршњака, закључује се да постоје значајне разлике у односу на учешће у ученичким заједницама ($p < .05$). Резултати показују да постоје значајне разлике у социо-емоционалним компетенцијама ученика у односу на њихово учешће у ученичком парламенту, улози председника одељењске заједнице, учешће у тиму за медијацију, тиму за заштиту од насиља, другим заједницама или више заједница, или неучешће у заједницама. Социо-емоционалне компетенције најзаступљеније су код ученика који учествују у тиму за медијацију, а најмање заступљене код ученика који учествују у тиму за заштиту од насиља, а потом

и код ученика који не учествују у ученичким заједницама. Иницијативност и смиривање вршњака најзаступљенији су код ученика који учествују у тиму за медијацију, а најмање заступљене код ученика који учествују у тиму за заштиту од насиља (Табела 23).

Табела 23.

Разлике у социо-емоционалним компетенцијама, иницијативности и смиривању вршњака у односу на учешће ученика у ученичким заједницама у школи

Учешће у ученичким заједницама	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>H</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>	
Социо-емоционалне компетенције						
Не учествујем	269	198.31	16.11*	6	.013	
Ученички парламент	44	244.55				
Председник одељењске заједнице-кандидатура или био/ла у улози	52	235.03				
Тим за медијацију	7	287.50				
Тим за заштиту од насиља	7	186.86				
Друге заједнице	17	241.03				
Више ученичких заједница	33	257.29				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Иницијативност и смиривање вршњака						
Не учествујем	269	6.00	1.82	2.67*	428	.015
Ученички парламент	44	6.57	2.02			
Председник одељењске заједнице-кандидатура или био/ла у улози	52	6.52	1.65			
Тим за медијацију	7	7.86	1.77			
Тим за заштиту од насиља	7	5.71	1.98			
Друге заједнице	17	5.88	1.11			
Више ученичких заједница	33	6.67	1.88			

Напомена. * $p < .05$; $N = 429$.

На основу података приказаних у Табели 24, закључује се између којих група ученика су остварене значајне разлике. Резултати показују да су социо-емоционалне компетенције заступљеније код ученика који учествују у ученичком парламенту у односу на ученике који не учествују у ученичким заједницама ($p < .05$), код ученика који су били у улози председника одељењске заједнице у односу на ученике који не учествују у ученичким заједницама ($p = .05$), као и код ученика који учествују у више

ученичких заједница у односу на ученике који не учествују у ученичким заједницама ($p = .01$) (Табела 24). Иницијативност и смиривање вршњака су најзаступљенији код ученика који учествују у тиму за медијацију (Табела 23), међутим Бонферони пост хок тест није показао значајне разлике међу групама ученика.

Табела 24.

Разлике у социо-емоционалним компетенцијама у односу на учешће ученика у ученичким заједницама у школи-разлике међу групама ученика

Групе	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>
Социо-емоционалне компетенције				
Не учествујем	269	152.36	4671.00*	.025
Ученички парламент	44	185.34		
<i>N</i>	313			
Не учествујем	269	156.50	5783.00*	.048
Председник одељењске заједнице-кандидатура или био/ла у улози	52	184.29		
<i>N</i>	321			
Не учествујем	269	146.97	3220.50**	.010
Више ученичких заједница	33	188.41		
<i>N</i>	302			

Напомена. * $p \leq .05$; ** $p = .01$.

Може се закључити да се личне карактеристике ученика за управљање вршњачким конфликтима медијацијом, сагледане у целини, не разликују у односу на учешће ученика у ученичким заједницама, што је у супротности са дефинисаном Х5.3. хипотезом истраживања. Код издвојених карактеристика се показало да су социо-емоционалне компетенције заступљеније код ученика који учествују у ученичком парламенту, у улози председника одељења, и у више ученичких заједница у односу на ученике који не учествују у ученичким заједницама. Иницијативност и смиривање вршњака, као посебан фактор личних карактеристика, најзаступљенији су код ученика који учествују у тиму за медијацију.

1.3.7. Повезаност између спремности ученика за вршњачку медијацију и школског успеха и узраста

Резултати истраживања су показали да постоји значајна повезаност која је слаба и позитивна између школског успеха и спремности ученика за вршњачку медијацију, а негативна између узраста и спремности ученика за вршњачку медијацију ($r < .40$; $p = .01$) (Табела 25).

У Табели 25 је приказано да су вођење процеса медијације и завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације, као фазе и фактори спремности ученика, значајно позитивно слабо повезани са школским успехом ($r < .40$; $p < .01$; $p < 0.05$), а значајно негативно и слабо повезани са узрастом ученика ($r < .40$; $p = .01$). Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра су значајно негативно слабо повезани само са узрастом ученика ($r < .40$; $p = .01$) (Табела 25).

Табела 25.

Повезаност између спремности ученика за вођење вршњачке медијације и школског успеха и узраста ученика

		Школски успех-просечна оцена	Узраст ученика
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације	r	.15**	-.14**
	p	.006	.003
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра	r		-.14**
	p		.003
Вођење процеса медијације	r	.19**	-.14**
	p	.000	.004
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације	r	.12*	-.13**
	p	.026	.007

Напомена. ** $p \leq .01$; * $p < .05$.

Може се констатовати да постоји позитивна повезаност између спремности ученика за вођење вршњачке медијације и школског успеха, што је дефинисано Х6.1. хипотезом истраживања, али негативна повезаност са узрастом ученика. Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра, као посебан фактор спремности, нису значајно повезани са школским успехом.

1.3.7. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на стил поступања у конфликтима

Показало се да се спремност ученика за вођење вршњачке медијације не разликује значајно у односу на стил поступања у конфликтним ситуацијама са вршњацима. Код фактора вођење процеса медијације постоје значајне разлике у односу на стил поступања у конфликтима ($p < .05$), где се сарадња издвојила као најзаступљенија код ученика који су спремнији за фазу вођење процеса медијације. Најмању спремност за вођење процеса медијације показују ученици код којих доминира нападање као стил поступања (Табела 26).

Табела 26.

Разлике у спремности за вођење процеса медијације у односу на стил поступања у конфликтима са вршњацима

Стил поступања у конфликтима	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>H</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Вођење процеса медијације					
Избегавање	161	199.82	11.60*	5	.041
Нападање	10	151.40			
Удовољавање	7	201.14			
Компромис	15	203.40			
Сарадња	100	242.93			
Више стилова	143	229.57			

Напомена. * $p < .05$; $N = 436$.

Тестиране су и разлике између група ученика, и утврђене значајне разлике су приказане у Табели 27. Показало се да су ученици код којих доминира сарадња или више стилова, спремнији за вођење процеса медијације од ученика код којих доминира избегавање као стил поступања у конфликтима ($p = .01$; $p < .05$). Ученици који сарађују су такође спремнији за вођење процеса медијације од ученика који нападају у конфликтима ($p < .05$) (Табела 27).

Табела 27.

Разлике у вођењу процеса медијације у односу на стил поступања у конфликтним ситуацијама са вршњацима-разлике међу групама ученика

Групе	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>
Вођење процеса медијације				
Избегавање	161	121.06	6450.00**	.007
Сарадња	100	147.00		
	<i>N</i> 261			
Избегавање	161	142.68	9930.50*	.039
Више стилова	143	163.56		
	<i>N</i> 304			
Нападање	10	34.30	288.00*	.027
Сарадња	100	57.62		
	<i>N</i> 110			

Напомена. ** $p = .01$; * $p < .05$.

Може се закључити да не постоје разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације, сагледане у целини, у односу на њихов стил поступања у конфликтима, што није у складу са дефинисаном Х6.2. хипотезом истраживања. Значајне разлике постоје само код фактора вођење процеса медијације, где су за овај процес спремнији ученици који у конфликтима користе стил сарадње.

1.3.8. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима

Показало се да постоје значајне разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на њихов став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима ($p < .01$) (Табела 28).

Ученици који траже помоћ од педагога и психолога су најспремнији за вођење вршњачке медијације, а најмање су спремни ученици који се обраћају другу који им може помоћи у конфликту. За вођење процеса медијације највише су спремни ученици који помоћ траже од више особа, а најмање спремни ученици који се обраћају другу који им може помоћи у конфликту. За завршну фазу медијације и евалуацију најспремнији су ученици који се обраћају педагогу и психологу, а најмање су спремни ученици који се обраћају другу који им може помоћи у конфликту (Табела 28).

Табела 28.

Спремност ученика за вођење вршњачке медијације у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима

Особа којој се ученик обраћа за помоћ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације						
Најбољем другу	57	71.61	21.15	6.86**	437	.000
Другу који може помоћи	18	68.44	19.17			
Одељењском старешини	88	81.65	15.47			
Педагогу или психологу	11	85.18	18.54			
Сам/сама решавам проблем	67	73.34	18.52			
Родитељима	61	78.48	16.32			
Више наведених особа	136	83.94	14.28			
Вођење процеса медијације						
Најбољем другу	57	37.65	10.73	6.33**	437	.000
Другу који може помоћи	18	36.72	10.57			
Одељењском старешини	88	42.65	7.82			
Педагогу или психологу	11	43.55	9.07			
Сам/сама решавам проблем	67	39.40	9.24			
Родитељима	61	41.21	8.60			
Више наведених особа	136	44.29	7.17			
	<i>n</i>	Средњи ранг		<i>H</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације						
Најбољем другу	57	184.76		32.11**	6	.000
Другу који може помоћи	18	160.17				
Одељењском старешини	88	239.69				
Педагогу или психологу	11	285.41				
Сам/сама решавам проблем	67	166.00				
Родитељима	60	222.36				
Више наведених особа	136	247.00				
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра						
Најбољем другу	56	184.52		19.63**	6	.003
Другу који може помоћи	18	129.14				
Одељењском старешини	88	234.86				
Педагогу или психологу	11	251.23				
Сам/сама решавам проблем	66	204.55				
Родитељима	60	215.11				
Више наведених особа	136	237.75				

Напомена. ** $p \leq .01$; $N = 438$ за резултате о спремности ученика за вођење вршњачке медијације и вођење процеса медијације; $N = 437$ за резултате о завршној фази медијације, евалуацији и жељи за вођењем медијације; $N = 435$ за резултате о припреми медијације, покретању медијације и могућој улози арбитра.

За припрему медијације, покретање медијације и могућу улогу арбитра најспремнији су ученици који се обраћају педагогу и психологу, а најмање спремни ученици који се обраћају другу који им може помоћи у конфликту (Табела 28).

Табела 29.

Спремност ученика за вођење вршњачке медијације и конкретног процеса вршњачке медијације у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима-разлике међу групама ученика

Групе	<i>n</i>	<i>M</i> разлика	Ст. грешка	<i>p</i>
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације				
Најбољем другу	57	-10.03**	2.86	.010
Одељењском старешини	88			
	<i>N</i> 145			
Другу који може помоћи	18	-15.50**	4.22	.006
Више наведених особа	136			
	<i>N</i> 154			
Најбољем другу	57	-12.33**	2.65	.000
Више наведених особа	136			
	<i>N</i> 193			
Другу који може помоћи	18	-13.20*	4.35	.053
Одељењском старешини	88			
	<i>N</i> 106			
Одељењском старешини	88	8.30*	2.73	.051
Сам/сама решавам проблем	67			
	<i>N</i> 155			
Сам/сама решавам проблем	67	-10.60**	2.59	.001
Више наведених особа	136			
	<i>N</i> 203			
Вођење процеса медијације				
Најбољем другу	57	-5.00*	1.45	.013
Одељењском старешини	88			
	<i>N</i> 145			
Више наведених особа	57	6.65**	1.35	.000
Најбољем другу	136			
	<i>N</i> 193			
Више наведених особа	18	7.57**	2.14	.010
Другу који може помоћи	136			
	<i>N</i> 154			
Више наведених особа	67	4.89**	1.28	.003
Сам/сама решавам проблем	136			
	<i>N</i> 203			

Напомена. ***p* = .01; **p* < .05.

Табела 30.

Спремност ученика за завршну фазу медијације, евалуацију и жеља за вођењем медијације у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима-разлике међу групама ученика

Групе	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>
Најбољем другу	57	62.15	1889.50*	.012
Одељењском старешини	88	80.03		
	<i>N</i> 145			
Најбољем другу	57	32.18	181.50*	.028
Педагогу или психологу	11	46.50		
	<i>N</i> 68			
Најбољем другу	57	78.32	2811.00**	.003
Више наведених особа	136	104.83		
	<i>N</i> 193			
Другу који може помоћи	18	37.33	501.00*	.014
Одељењском старешини	88	56.81		
	<i>N</i> 106			
Другу који може помоћи	18	12.00	45.00*	.015
Педагогу или психологу	11	19.91		
	<i>N</i> 29			
Другу који може помоћи	18	30.47	377.50*	.053
Родитељима	60	42.21		
	<i>N</i> 78			
Другу који може помоћи	18	50.25	733.50**	.006
Више наведених особа	136	81.11		
	<i>N</i> 154			
Одељењском старешини	88	89.30	1954.00**	.000
Сам/сама решавам проблем	67	63.16		
	<i>N</i> 155			
Педагогу или психологу	11	56.68	179.50**	.007
Сам/сама решавам проблем	67	36.68		
	<i>N</i> 78			
Сам/сама решавам проблем	67	55.77	1458.50**	.008
Родитељима	60	73.19		
	<i>N</i> 127			
Сам/сама решавам проблем	67	76.54	2850.00**	.000
Више наведених особа	136	114.54		
	<i>N</i> 203			

*Напомена. ** $p = .01$; * $p \leq .05$.*

Табела 31.

Спремност ученика за припрему медијације, покретање медијације и могућу улога арбитра у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању конфликта са вршњацима-разлике међу групама ученика

Групе	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>
Најбољем другу	56	62.72	1916.50*	.024
Одељењском старешини	88	78.72		
	<i>N</i> 144			
Најбољем другу	56	80.28	2899.50**	.009
Више наведених особа	136	103.18		
	<i>N</i> 192			
Другу који може помоћи	18	32.64	416.50**	.001
Одељењском старешини	88	57.77		
	<i>N</i> 106			
Другу који може помоћи	18	12.03	45.50*	.016
Педагогу или психологу	11	19.86		
	<i>N</i> 29			
Другу који може помоћи	18	31.61	398.00*	.032
Сам/сама решавам проблем	66	45.47		
	<i>N</i> 84			
Другу који може помоћи	18	27.00	315.00**	.007
Родитељима	60	43.25		
	<i>N</i> 78			
Другу који може помоћи	18	41.83	582.00**	.000
Више наведених особа	136	82.22		
	<i>N</i> 154			

Напомена. ** $p \leq .01$; * $p < .05$.

Поређењем група ученика се показало да су спремнији за вођење вршњачке медијације ученици који се обраћају одељењском старешини и већем броју особа у односу на особе које се обраћају најбољем другу и другу који може помоћи, и који се обраћају одељењском старешини и већем броју особа у односу на ученике који самостално решавају проблем (Табела 29).

За вођење процеса медијације спремнији су ученици који се обраћају одељењском старешини и већем броју особа него најбољем другу, и који се обраћају већем броју особа него другу који може помоћи, или који самостално решавају конфликт (Табела 29).

За завршну фазу медијације, евалуацију и са већом жељом за вођење медијације су спремнији ученици који се обраћају за помоћ одељењском старешини, педагогу и психологу и већем броју особа у односу на ученике који се обраћају најбољем другу. За

ову фазу спремнији су и ученици који се обраћају одељењском старешини, педагогу и психологу, већем броју особа и родитељима у односу на ученике који се обраћају другу који може помоћи и који сами решавају проблем (Табела 30).

За припрему медијације, покретање медијације и могућу улогу арбитра спремнији су ученици који се за помоћ обраћају одељењском старешини и већем броју особа у односу на ученике који се обраћају најбољем другу. За ову фазу спремнији су и ученици који се обраћају одељењском старешини, педагогу и психологу, већем броју особа, родитељима, који сами решавају проблем у односу на ученике који се обраћају другу који може помоћи (Табела 31).

Може се констатовати да постоје разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на став о особи којој се обраћају за помоћ у решавању сопствених конфликта са вршњацима, што је дефинисано Х6.3. хипотезом истраживања. Ученици који се обраћају већем броју особа или одељењском старешини су спремнији за вођење вршњачке медијације у свим фазама од ученика који самостално решавају конфликте. Ученици који су самосталнији у решавању конфликта су више спремни за припрему медијације, покретање медијације и могућу улогу арбитра за разлику од ученика који се обраћају другу који може помоћи. За завршну фазу медијације, евалуацију и са већом жељом за вођење медијације спремнији су ученици који се обраћају одељењском старешини, педагогу и психологу, родитељима, већем броју особа, у односу на ученике који самостално решавају конфликте.

1.3.8. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на став о пружању помоћи особи у конфликту

Резултати истраживања су показали да постоје значајне разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на њихов став о пружању помоћи одређеној особи у конфликту ($p < .01$) (Табела 32).

Табела 32.

Спремност ученика за вођење вршњачке медијације у односу на став о особама којима је потребно пружити помоћ у конфликтним ситуацијама

Особа којој би се пружила помоћ у вршњачким конфликтима медијацијом	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>H</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације					
Само најбољем пријатељу	60	132.78	57.53**	2	.000
Пријатељима из одељења	76	158.95			
Било ком вршњаку	287	242.61			
Вођење процеса медијације					
Само најбољем пријатељу	60	138.14	49.43**	2	.000
Пријатељима из одељења	76	163.35			
Било ком вршњаку	287	240.32			
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације					
Само најбољем пријатељу	60	146.90	38.88**	2	.000
Пријатељима из одељења	76	167.78			
Било ком вршњаку	286	236.67			
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра					
Само најбољем пријатељу	60	126.21	63.78**	2	.000
Пријатељима из одељења	76	156.38			
Било ком вршњаку	287	242.38			

Напомена. ** $p < .01$; $N = 423$ за резултате о спремности ученика за вођење вршњачке медијације, припрему медијације, покретање медијације и могућу улогу арбитра, и резултате о вођењу процеса медијације; $N = 422$ за резултате о завршној фази медијације, евалуацији и жељи за вођењем медијације.

Разлике међу групама ученика су приказане у Табели 33. Показало се да су спремнији за припрему медијације, покретање медијације и могућу улогу арбитра, вођење процеса медијације, и завршну фазу медијације, евалуацију и са већом жељом за вођењем медијације ученици који би помогли било ком вршњаку у односу на ученике који би помогли најбољем пријатељу или пријатељима из одељења ($p < .01$) (Табела 33).

Табела 33.

Спремност ученика за вођење вршњачке медијације у односу на став о особама којима је потребно пружити помоћ у конфликтним ситуацијама-разлике међу групама

Особа којој би се пружила помоћ у вршњачким конфликтима медијацијом	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације			4271.00**	.000
Само најбољем пријатељу	60	101.68		
Било ком вршњаку	287	189.12		
	<i>N</i> 347			
Било ком вршњаку	287	197.49	6459.50**	.000
Пријатељима из одељења	76	123.49		
	<i>N</i> 363			
Вођење процеса медијације				
Само најбољем пријатељу	60	106.85	4581.00**	.000
Било ком вршњаку	287	188.04		
	<i>N</i> 347			
Пријатељима из одељења	76	128.05	6806.00**	.000
Било ком вршњаку	287	196.29		
	<i>N</i> 363			
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације			4967.50**	.000
Само најбољем пријатељу	60	113.29		
Било ком вршњаку	286	186.13		
	<i>N</i> 346			
Пријатељима из одељења	76	134.31	7281.50**	.000
Било ком вршњаку	286	194.04		
	<i>N</i> 362			
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра				
Било ком вршњаку	285	196.91	6297.00**	.000
Пријатељима из одељења	76	121.36		
	<i>N</i> 361			
Било ком вршњаку	285	188.48	3854.50**	.000
Само најбољем пријатељу	59	95.33		
	<i>N</i> 344			

Напомена. ** $p < .01$.

Може се закључити да постоје разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на њихов став о пружању помоћи одређеној особи у конфликту, што је у складу са Х6.4. дефинисаном хипотезом истраживања. Спремнији за овај процес јесу ученици који би било ком вршњаку пружили помоћ у конфликту, што указује да су просоцијални ученици мотивисанији за вршњачку медијацију.

1.3.9. Разлике у спремности ученика за вршњачку медијацију у односу на пол

Резултати истраживања указују да пол детерминише спремност ученика за вођење вршњачке медијације, јер постоје значајне разлике између дечака и девојчица у спремности за овај процес ($p \leq .01$). Девојчице су спремније за вођење вршњачке медијације у свим фазама (Табела 34).

Табела 34.

Спремност ученика за вођење вршњачке медијације у односу на пол

	Пол	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>U</i> тест	<i>p</i>
Спремност ученика за вођење вршњачке медијације	М	139	179.14	15171.00**	.000
	Ж	291	232.87		
	<i>N</i>	430			
Вођење процеса медијације	М	139	177.55	14950.00**	.000
	Ж	291	233.63		
	<i>N</i>	430			
Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације	М	139	182.82	15682.00**	.000
	Ж	290	230.42		
	<i>N</i>	429			
Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра	М	138	190.64	16717.50**	.007
	Ж	289	225.15		
	<i>N</i>	427			

Напомена. ** $p \leq .01$.

Може се закључити да постоје разлике у спремности ученика за вођење вршњачке медијације у односу на пол, што је у складу са Х6.5. дефинисаном хипотезом истраживања. Девојчице су спремније за овај процес за разлику од дечака.

1.4. Повезаност интензитета и аспеката управљања вршњачким конфликтима у школи

У оквиру овог поглавља приказани су резултати истраживања природе односа саветодавног васпитног рада и интензитета вршњачких конфликта, као и компетентности за вршњачку медијацију и интензитета конфликта вршњака.

1.4.1. Повезаност интензитета вршњачких конфликта и саветодавног васпитног рада

Резултати истраживања су показали да не постоји значајна повезаност између саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника и интензитета вршњачких конфликта према њиховој процени. Код фактора активности након саветодавног разговора ($p < .05$) и фактора рад на негативним емоцијама и понашању ученика ($p = .05$) је остварена значајна негативна и слаба повезаност са перцепцијом интензитета ($r/p < .40$) (Табела 35). Наведено указује да са растом заступљености наведених фактора опада перцепција интензитета вршњачких конфликта.

Табела 35.

Повезаност саветодавног васпитног рада са интензитетом вршњачких конфликта према перцепцијама одељењских старешина и стручних сарадника

Поступци у саветодавном васпитном раду	Интензитет вршњачких конфликта - перцепције одељењских старешина и стручних сарадника	
Активности након саветодавног разговора	r	-.20*
	p	.033
Рад на негативним емоцијама и понашању ученика	p	-.18*
	p	.053

Напомена. * $p \leq .05$.

Може се констатовати да не постоји повезаност између саветодавног васпитног рада, сагледаног у целини, и интензитета вршњачких конфликта према проценама одељењских старешина и стручних сарадника, што је у супротности са Х7.1. дефинисаном хипотезом истраживања. Одељењске старешине и стручни сарадници реализују саветодавни васпитни рад независно од јачине интензитета конфликта вршњака. Изузеци јесу издвојени фактори приказани у Табели 35. Како би се боље сагледала и разумела ова појава, утврђена је и заступљеност разлика у саветодавном васпитном раду у односу на перцепцију интензитета конфликта вршњака. Разлике у саветодавном васпитном раду не постоје у односу на перцепцију интензитета вршњачких конфликта, а резултати су приказани у Табели Ђ1 у Прилогу Ђ. Тиме се

додатно потврђује да одељењске старешине и стручни сарадници реализују саветодавни васпитни рад независно од јачине интензитета конфликта вршњака.

1.4.2. Повезаност интензитета конфликта вршњака са личним карактеристикама за управљање конфликтима медијацијом

Сагледавањем повезаности личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом и интензитета конфликта ученика је утврђено да не постоји значајна повезаност међу њима. Значајна повезаност постоји само код одређених издвојених личних карактеристика, што показују резултати приказани у Табели 36.

Табела 36.

Повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом са перцепцијом интензитета конфликта

		Интензитет вршњачких конфликата - перцепције ученика	Интензитет сопствених конфликата ученика са пријатељима	Интензитет сопствених конфликата ученика са другим вршњацима
СЕК	<i>r</i>	.09*		
	<i>p</i>	.054		
КЕИП	<i>r</i>		-.17**	-.16**
	<i>p</i>		.000	.000
УДННПИСОИП	<i>r</i>		.10*	
	<i>p</i>		.036	

Напомена. ** $p < .01$; * $p \leq .05$.

СЕК - Социо-емоционалне компетенције; КЕИП - Контрола емоција и понашања; УДННПИСОИП - Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе.

Показало се да је интензитет конфликта ученика са вршњацима и пријатељима значајно негативно слабо повезан са контролом емоција и понашања ($r < .40$; $p < .01$), што указује да се са растом контроле емоција и понашања смањује перцепција интензитета конфликта. Интензитет сопствених конфликта ученика са пријатељима је значајно позитивно веома слабо повезан са карактеристикама које подразумевају указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе ($r = .10$; $p < .05$), што указује да са растом указивања на понашање других и сопствена осећања и потребе, расте и перцепција интензитета конфликта са пријатељима. Социо-

емоционална компетентност ученика је значајно позитивно и веома слабо повезана са њиховом перцепцијом интензитета конфликта других вршњака ($r < .10$; $p < .05$), што указује да ученици са развијенијим социо-емоционалним компетенцијама перципирају виши интензитет конфликта других вршњака (Табела 36).

Може се закључити да не постоји повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом, сагледаних у целини, са интензитетом сопствених конфликта са пријатељима и са другим вршњацима, и перцепцијом интензитета конфликта других вршњака, што је у супротности са H7.2. хипотезом истраживања. Повезаност је значајна само у наведеним случајевима.

1.4.3. Повезаност интензитета вршњачких конфликта и спремности ученика за вођење вршњачке медијације

Сагледавањем повезаности између спремности ученика за вођење вршњачке медијације и перцепције интензитета вршњачких конфликта није утврђена статистичка значајност. Значајна повезаност не постоји ни са интензитетом сопствених конфликта ученика са пријатељима и вршњацима.

Спремност ученика за фазу вођења процеса медијације је значајно позитивно и слабо повезана са њиховом перцепцијом интензитета конфликта других вршњака ($r < .40$; $p = .01$) (Табела 37), док код осталих фаза медијације није утврђена значајна повезаност. Наведено указује да са растом перцепције интензитета конфликта других вршњака, расте и спремност ученика за фазу вођења процеса медијације.

Табела 37.

Повезаност вођења процеса медијације и интензитета вршњачких конфликта

		Интензитет вршњачких конфликта - перцепције ученика
Вођење процеса медијације	r	.13**
	p	.010

Напомена. ** $p = .01$.

Констатује се да не постоји значајна повезаност спремности ученика за вођење вршњачке медијације, сагледане у целини, са перцепцијом интензитета вршњачких

конфликата и интензитетом сопствених конфликта са пријатељима и са другим вршњацима, што је у супротности са X7.3. дефинисаном хипотезом. Утврђено је само да код фактора, односно фазе вођење процеса медијације значајна позитивна повезаност која је слаба постоји са перцепцијом интензитета вршњачких конфликта.

1.5. Анализа и синтеза васпитно-образовних програма у школи

Анализирани су васпитно-образовни програми у оквиру годишњих планова рада школа, а који су у складу са проблемом овог истраживања. Овај документ је одабран за анализу јер представља основу рада школе на годишњем нивоу. Анализирани су годишњи планови рада школа које су укључене у истраживање, а које су приказане у Табели Д1 (Прилог Д), за текућу школску годину у којој је реализовано истраживање.

1.5.1. Планирање управљања вршњачким конфликтима у оквиру васпитно-образовних програма у основним и средњим школама

Школе реализују васпитни рад превентивно и интервентно. Различитим врстама активности може се превентивно деловати на интензивност конфликта ученика, односно спречити интензиван конфликт. Програми и планови који су у овом истраживању одабрани за анализу, односно у којима се могу наћи активности које се доводе у везу са појавом вршњачких конфликта, а који су саставни део годишњег плана рада школе, јесу планови и програми тима вршњачких медијатора, или вршњачког тима; тима за заштиту од насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације; програми рада стручних сарадника (педагога и психолога); програми рада одељењских старешина; планови рада одељењске заједнице; планови рада ученичког парламента. Потребно је истаћи да се активности којима се управља вршњачким конфликтима не везују искључиво само за наведене програме, већ се могу наћи и у оквиру других програма који нису предмет анализе овог истраживања.

Анализирано је 12 годишњих планова рада, и то пет из основних школа и седам из средњих школа. Показало се да у неким годишњим плановима рада школа нису заступљени сви програми/планови који су предмет анализе у овом раду. Анализирано је укупно 23 програма/планова из основних школа, и 36 из средњих школа, односно укупно 59 програма/планова. Анализирано је: осам планова рада тима вршњачких

медијатора или вршњачког тима, четири из основних школа и четири из средњих школа; 12 планова тима за заштиту од насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације и то пет из основних школа и седам из средњих школа; 12 програма рада стручних сарадника (педагога и психолога), односно пет из основних школа и седам из средњих школа; 11 програма рада одељењских старешина, односно четири из основних школа и седам из средњих школа; четири плана рада одељењске заједнице из средњих школа; 12 планова рада ученичког парламента, и то пет из основних школа и седам из средњих школа. Ради свеобухватније и објективније слике и извођења закључака, потребно је упоредити планирано и реализовано, односно анализирати и извештаје о реализацији годишњег плана рада школе, што може бити предмет наредног истраживања. У овом истраживању сагледава се само планирање активности и врши се синтеза на основу анализе.

У Табели 38 је приказан број програма/планова у којима је дефинисано, односно планирано следеће: активности у основним и средњим школама које су директно или индиректно повезане са управљањем интензитетом вршњачких конфликта, конкретних начина реализације тих активности, времена реализације, носиоца и учесника активности, начина праћења и евалуације, и исхода наведених активности, које представљају јединице анализе. Дефинисаност је окарактерисана као да, не и делимично заступљена. Сви планови и програми који су анализирани су саставни део годишњих планова рада школа које су обухваћене узорком овог истраживања (Табела Д1), али планови и програми нису довођени у везу са конкретним школама због анонимности. Анализиране су активности и које се не односе директно на управљање интензитетом конфликта вршњака, већ које подразумевају шире схватање управљања конфликтима вршњака. Полази се од претпоставке недовољне заступљености активности које се односе конкретно на интензитет конфликта. Све активности које су у вези са конфликтима свакако утичу на социјалне односе, односно реаговање ученика у конфликтним ситуацијама, а тиме и на њихову интензивност. Међутим, потребно је да постоје и активности које су директно усмерене на интензитет конфликта вршњака.

Резултати анализе су показали да су одређени начини праћења и извештавања дефинисани у оквиру категорије/колоне о активностима, односно не налазе се у посебним колонама/категоријама. Уколико се у плановима јавила минимум једна активност, одговор о дефинисаности је био да. Одговор делимично се односио на недовољно прецизну дефинисаност.

Табела 38.

Заступљеност планирања управљања вршњачким конфликтима у анализираним програмима и плановима основних и средњих школа

	Заступљеност	Активности	Начини реализације	Време реализације	Носиоци и учесници	Начини праћења и извештавања	Начини евалуације	Дефинисани исходи
Број програма/планова у основним школама	да	23 100%	5 21.74%	20 86.96%	13 56.52%	5 21.74%	2 8.70%	/
	делимично	/	12 52.17%	1 4.35%	7 30.43%	14 60.87%	17 73.91%	1 4.35%
	не	/	6 26.09%	2 8.70%	3 13.04%	4 17.39%	4 17.39%	22 95.65%
Број програма/планова у средњим школама	да	34 94.44%	15 41.67%	30 83.33%	23 63.89%	12 33.33%	5 13.89%	4 11.11%
	делимично	2 5.56%	16 44.44%	2 5.56%	5 13.89%	18 50%	22 61.11%	3 8.33%
	не	/	5 13.89%	4 11.11%	8 22.22%	6 16.67%	9 25%	29 80.56%
Број програма/планова у основним и средњим школама	да	57 96.61%	20 33.90%	50 84.75%	36 61.02%	17 28.81%	7 11.86%	4 6.78%
	делимично	2 3.39%	28 47.46%	3 5.08%	12 20.34%	32 54.24%	39 66.10%	4 6.78%
	не	/	11 18.64%	6 10.17%	11 18.64%	10 16.95%	13 22.03%	51 86.44%

Правило писања програма/планова рада у оквиру годишњег плана рада школе јесте у виду табеларног прегледа, са колонама као што су активности, време реализације, носиоци реализације, праћење реализације и остале. На тај начин се јасније може сагледати програм. Све школе уважавају ово правило, али табеларни

прегледи нису код свих школа исти и потпуни, односно код неких школа је више категорија/колона у оквиру табеле где је реализација конкретнија, док у другим школама наведено није случај. Такође, у оквиру једне колоне се у неким случајевима наводи више категорија, што је потребно одвојити. Потреба за оваквим програмирањем, где је потребно дефинисати све наведене категорије се заснива на стандардима квалитета рада школа дефинисаним у Правилнику о стандардима квалитета рада установе (Narodna skupština, 2024c).

Може се констатовати да се у основним и средњим школама планира управљање вршњачким конфликтима (Табела 38), у оквиру наведених програма, а којима се делује и на интензивност конфликта, што је у складу са X8 дефинисаном хипотезом истраживања. Од 59 анализираних програма, у 57 програма су јасно дефинисане активности које се доводе у везу са управљањем конфликтима вршњака. Штавише, пожељно је уврстити и нове активности у оквиру ових програма које се директно односе на вршњачке конфликте, конкретније на интензитет вршњачких конфликта и прецизно дефинисати њихову реализацију, пратити их, извештавати о њима, евалуирати успешност и унапређивати програме.

Активности које су заступљене могу се сврстати у интервентне, али и превентивне, а неке од њих јесу саветодавни васпитни рад, вршњачка медијација, обележавање значајних датума, едукације за ученике, радионице, кутија поверења, израда паноа, повезане теме у оквиру одељењске заједнице и часова одељењског старешине, игре улога, форум театар, промовисање позитивних примера одговорног понашања ученика, примери добре праксе-похвале и награде, акције у школи и у граду, представе, драмске секције, писање за школски блог, замена улога-ученици постају одељењске старешине млађим ученицима, истицање правила понашања и одговорности, избор за најбољег друга и другарицу у оквиру одељења-истицање позитивних примера поступака вршњака, посете и предавања, учествовање у обукама и пројектима; објављивање тематских радова у школском листу, обрада тема на часовима психологије, социологије, грађанског васпитања, верске наставе, али и на осталим часовима; доступност стручне литературе у школској библиотеци, сарадња са парламентима из других школа, литерарни конкурс, вршњачке едукације, изложба радова и многе друге. Све наведене активности су саставни део годишњих планова рада школа које су пристале на учешће у овом истраживању (Табела Д1), али активности нису довођене у везу са конкретним школама због анонимности.

Начини реализације активности се ретко јављају у оквиру посебне категорије/колоне, што је потребно унапредити. Наведено омогућава боље сагледавање како ће се одвијати активности, у ком облику, које методе ће се користити. Сам назив активности нам не даје довољно информација. Може се констатовати да начини реализације активности нису у довољној мери дефинисани (Табела 38).

Време реализације активности је код већине анализираних програма дефинисано. С друге стране носиоци и учесници активности су у мањој мери дефинисани (Табела 38). У оквиру ове категорије се налази више особа које су учесници. Носилац активности треба да буде особа која ће бити и руководиоца или организатор, или особа која надгледа и прати реализацију, што је све потребно дефинисати у зависности од потреба и организације школе. У оквиру неких програма су дефинисани носиоци послова, а као посебна категорија је дефинисано праћење реализације/сарадници где су одређене особе које ће пратити реализацију, али не и начини којима ће се то чинити. Тако се међу носиоцима активности у оквиру анализираних програма јављају координатори тимова, стручни сарадници, чланови тимова, одељењске старешине, одељењске заједнице, директор, помоћник директора, родитељи, наставници, председници одељењских већа. Заступљена је сарадња међу тимовима, односно међу ученичким заједницама, а сарађује се по потреби и са другим институцијама.

Начини праћења реализације активности и извештавања о реализованом, као и начини евалуације реализованих активности се дефинишу код одређених програма. У већини случајева окарактерисани су као делимично дефинисани (Табела 38). Наиме, у неким плановима јављају се у оквиру категорије/колоне активности. Зато их сматрамо углавном делимично заступљеним јер се не односе на конкретну активност. Потребно је дефинисати како ће се свака конкретна активност пратити и о њој извештавати, као и како ће се евалуирати њена реализација. Резултати указују да је потребно унапредити и овај сегмент у свим школама, односно прецизно дефинисати начине праћења и извештавања о реализованим активностима, као и начине евалуације активности. Исходи активности углавном нису дефинисани. Код пар програма су делимично дефинисани (Табела 38). Код неких се јављају циљеви програма, али не и исходи конкретних активности које су планиране.

Планови рада треба да буду конкретни, где ће све категорије које смо анализирали бити дефинисане. Наведено је одлика добре организације. Међутим,

прецизна дефинисаност није на задовољавајућем нивоу у школама, на чему је потребно додатно радити. Увек постоји могућност да се из одређених разлога одступи од планираног, што ипак не искључује потребу за прецизним дефинисањем.

Резултати анализе и синтезе указују да школе раде на превенцији и интервенцији интензитета вршњачких конфликта кроз различите активности. Треба напоменути да недостатак конкретизације ових активности не значи и одсуство реализације, и зато је потребно упоредити планирано са записницима и извештајима о раду школе, односно раду тимова, ученичких заједница, одељењских старешина и стручних сарадника. Потребно је стимулисати активности које се директно доводе у везу са управљањем интензитетом вршњачких конфликта. Пожељно је програме креирати по моделу евиденционе листе коришћене у овом истраживању или сличних, јер форме постојећих програма, односно табеларни прегледи не дају прецизне информације, или се категорије преклапају.

IV ДИСКУСИЈА

1.1. ИНТЕНЗИТЕТ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ

Вршњачки конфликти су у овом истраживању су сагледавани као понашање са јаким, негативним емоцијама, и бурним нападачким реакцијама. Интензитет овако дефинисаног конфликта ће бити јачи уколико је наведено понашање било заступљеније. Утврђен интензитет конфликта вршњака просечног узраста од 15 година, према проценама ученика, одељењских старешина и стручних сарадника у овом истраживању, указује да конфликти нису веома интензивни. Већу интензивност конфликтима вршњака додељују одељењске старешине и стручни сарадници, док постоји могућност недовољне искрености ученика у процени интензивности сопствених конфликта. Иако се вршњачки конфликти не перципирају као интензивни, увек је потребно превентивно и интервентно деловати на ову појаву добро осмишљеним активностима, саветодавним васпитним радом и вршњачком медијацијом.

Резултати истраживања интензитета вршњачких конфликта на узорку ученика просечног узраста од 12 година су показали да су конфликти вршњака умереног интензитета (Petrović, 2010). Петровић (2009b) на основу свог истраживања истиче да су у мерењу интензитета важности друге стране у конфликту пријатељи испред вршњака. У овом истраживању се показало да су конфликти ученика са другим вршњацима процењени интензивнијим од конфликта са пријатељима, као и да се конфликти других вршњака процењују интензивнијим од сопствених. Ученици процењују вршњачке конфликте мање интензивним него што то чине одељењске старешине и стручни сарадници. Наведено може указивати да ученици занемарују интензивност сукоба који може да ескалира, као и да постоји могућност да нису упознати са свим конфликтима који се дешавају у школи. О управљању конфликтима је потребно разговарати у школи, али су најважније смислене активности чија реализација ће се евалуирати.

Лончарић (2006) у свом истраживању долази до резултата да ученици просечног узраста од 13 година у интерперсоналним сукобима са вршњацима контролишу своје емоције и понашање, што је у складу са овим истраживањем с обзиром да се показало да конфликти нису интензивни, као ни веома интензивни.

Истраживање Бореке-Биернет (Borecka-Biernat, 2018) на узорку ученика узраста од 13 до 15 година је показало да ће се у конфликту ученик агресивно понашати уколико сматра да је понашање друге стране претеће. Наведено указује да је потребно упознати се са природом конфликта и стратегијама решавања, као и да су конструктивни приступи конфликту најбољи за стране које се у конфликту нађу, на супрот агресији.

1.2. АСПЕКТИ УПРАВЉАЊА ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У ШКОЛИ

У овом одељку рада извршена је дискусија природе односа аспеката управљања и интензитета вршњачких конфликта, васпитно-образовних програма, као и детерминисаности саветодавног васпитног рада и вршњачке медијације. Указано је на смер унапређивања васпитно-образовне праксе у савременим школама.

1.2.1. Саветодавни васпитни рад и интензитет вршњачких конфликта

Саветодавни васпитни рад је сагледан као један од аспеката управљања интензитетом вршњачких конфликта ученика у школи. Сматра се да педагози основних и средњих школа реализују саветодавни рад са ученицима поводом решавања конфликта са вршњацима. Ученици су инцијатори саветодавног рада када се конфликти десе. Најзаступљенији је индивидуални саветодавни рад (Slijerčević i Zuković, 2018). Ово истраживање је показало да поступци планирања, реализације, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду и вођење саветодавних разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта јесу заступљени у раду одељењских старешина и стручних сарадника. Њихова присутност у школској пракси може и треба да буде већа.

Истраживање је указало да педагози у Војводини сматрају да се у мањој мери планирају превентивне активности (Slijerčević i Zuković, 2018). Ово истраживање указује да одељењске старешине и стручни сарадници приступају планирању саветодавног васпитног рада. Наведено подразумева: израду програма који садржи и активности у вези са вршњачким конфликтима пре него што се они десе, активности које су повезане и са школским развојним планом, односно резултатима истраживања у школи; пријатност према ученицима у свакодневним ситуацијама и развој међусобног

поверења, сагледавање ученика и њихове конфликтне ситуације објективно. Једно истраживање је показало су ставови наставника основних и средњих школа да школски саветник треба да буде особа која је приступачна, топла и видљива, која сарађује са наставницима и ученицима (Clark & Amatea, 2004), што је сагледано и овим истраживањем. Стручни сарадници и одељењске старешине заједно планирају активности поводом конфликта вршњака. Информације о учесницима конфликта стручни сарадници добијају и од одељењских старешина, а одељењске старешине и од родитеља. Истраживање Врачар и Максимовић (2017) је показало да педагози на планирање и програмирање рада у школи одвајају веома мало времена, а највише се времена одваја на саветодавни рад са ученицима.

Ово истраживање је показало да се саветодавни васпитни рад реализује с циљем деловања на појаву интензитета вршњачких конфликта. С тим у вези, обавља саветодавни разговор, активности након саветодавног разговора, сарадња у реализацији активности је заступљена између стручних сарадника, ученика, вршњачких медијатора, директора. Адекватни просторно-временски услови рада постоје у школи. Међутим, показало се да одређене активности које се реализују након саветодавног разговора могу бити заступљеније. Разговоре са ученицима треба обављати у заказано време, како би се избегле ометајуће околности.

Сагледавањем природе односа саветодавног васпитног рада и интензитета вршњачких конфликта према перцепцијама одељењских старешина и стручних сарадника, констатује се да не постоји повезаност међу њима. Такође, нису утврђене разлике у поступцима у саветодавном васпитном раду у односу на перципирану интензивност вршњачких конфликта. Овај налаз указује да су поступци у саветодавном васпитном раду заступљени у одређеној мери без обзира на перципирану интензивност. Овим се указује да се у школској пракси ради на вршњачким конфликтима и уколико они нису интензивни. Сагледавањем фактора који се издавајају у саветодавном васпитном раду, утврђена је негативна повезаност фактора активности након саветодавног разговора и фактора рада на негативним емоцијама и понашању ученика са перцепцијом интензитета вршњачких конфликта. Наведено указује да је раст заступљености наведених активности у вези са смањењем перцепције интензитета. Овим се може имплицирати да наведене активности јесу значајне у процесу управљања интензитетом вршњачких конфликта и да захтевају посебну пажњу у наредним истраживањима.

Воде се групни саветодавни разговори и по потреби индивидуални разговори када се вршњачки конфликти десе. Друго истраживање је показало да се индивидуално саветовање и помоћ при решавању интерперсоналних конфликта са вршњацима највише практикује, а групно саветовање у мањој мери (Falzon et al., 2020). Показало се да школски саветници у области индивидуалног рада помажу ученицима да реше интерперсоналне конфликти са вршњацима. Групни рад са ученицима заступљенији је на млађем узрасту (Fan et al., 2019a). Ово истраживање је показало да се ученицима учесницима конфликта указује на одговорност у понашању, али се разговара и са целим одељењима у којима су учесници конфликта на тему социјалних односа ученика, комуникације и понашања у конфликтима. О саветодавним разговорима и активностима се води адекватна документација.

Утврђено је да су наставници у средњем образовању, који су оспособљени за спровођење акционих истраживања спретнији у њиховој реализацији (Tran et al., 2022). Акционо истраживање је погодан начин мењања школске праксе, односно унапређивања социјалних односа ученика. Ово истраживање је показало да је потребно да мини истраживања која се тичу социјалних односа ученика буду заступљенија.

Такође, активности које могу бити заступљеније јесу: изграђивање социјалних одељења, игре улога, позивање стручњака из области управљања конфликтима на сарадњу, одбир активности за ученике у складу са конфликтом у којима се ученик учи одговорности; учесталији разговори о количини беса који се јавља у интензивним конфликтима вршњака, потписивање споразума у коме се ученици могу изјаснити да ли желе да оно о чему се говорило буде тајно, и да ли ће се придржавати онога што су се договорили; читање проблемских ситуација или сценарија о конфликту, приказ видео садржаја и њихова анализа, укључивање вршњачких медијатора.

Шаљић и Врцељ (2020) истичу да су ставови студената педагогије да је оспособљеност за педагошко саветовање недовољно развијена у току студирања. Друго истраживање је показало да педагози у свом раду највише користе комуникацијске компетенције, асертивне вештине, тимски рад, вештине извештавања (Vračar i Maksimović, 2017). Педагози у основним и средњим школама поседују: емпатију, повољност, стрпљивост, креативност, флексибилност, аналитичност, објективност, вештине активног слушања и решавања конфликта, компетенције за тимски рад, радионичарски рад, вредновање и самовредновање. Сматрају да треба да унапреде компетенције као што су вештине активног слушања и решавања конфликта, као и

нове методе и технике саветодавног рада (Slijepčević i Zuković, 2018). У овом истраживању се показало да се саветодавни разговори воде уз примену разних поступака који захтевају компетентност. Показало се да је каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења заступљено у раду одељењских старешина и стручних сарадника. Међутим, могуће је усавршити наведене компетенције. Са ученицима се води педагошка комуникација, и увек се тежи сагледавању и позитивних страна особа са којима је настао конфликт. Проблем се са ученицима анализира уз постављање питања, а решења се предлажу и доносе. У току вођења саветодавног разговора одељењске старешине, педагози и психолози контролишу своје емоционалне реакције, и раде на негативним емоцијама и понашању ученика. Негативна осећања и понашања је потребно отклонити, на чему се ради у школској пракси. Ученици увиђају сопствене грешке и сагледавају како да реше проблем који имају, односно промене понашање. У току саветодавног разговора ученици се подстичу ка бољем и одговорном понашању. Медијаторска подршка одељењских старешина, односно вођење ученика од стране педагога и психолога огледа се у тежњи ка осамостаљивању ученика у решавању конфликта. Све наведено и утврђено у овом истраживању указује да одељењске старешине и стручни сарадници поседују компетенције за саветодавни васпитни рад, али и да могућност за њиховим унапређивањем постоји. Адекватни и пожељни поступци у саветодавном васпитном раду с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта могу бити у већој мери део школске праксе.

Утврђено је да одељењске старешине и стручни сарадници прате даља понашања сукобљених, самокритични су и евалуирају свој рад. На основу евалуације планирају даљи рад. Анализира се и ефикасност саветодавног васпитног рада. Друго истраживање је показало да већина школских саветника спроводи евалуацију и извештава о резултатима рада (Fan et al., 2019a).

Елементи у саветодавном васпитном раду су међусобно позитивно повезани, што указује да су важни за управљање интензитетом конфликта вршњака и да следе један другог. Већа заступљеност једне групе поступака праћена је већом заступљеношћу друге групе поступака у саветодавном васпитном процесу. Умерена позитивна повезаност остварена је код већине фактора саветодавног васпитног рада. Код одређених фактора саветодавног васпитног рада је утврђено да не постоји значајна повезаност. Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и

психолога није повезано са информисањем о учесницима конфликта, што указује да већа заступљеност информисања неће бити праћена и јачом контролом емоција. Већа сарадња у реализацији активности и решавању конфликта није праћена и већим контролисањем емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога. Обављање саветодавног разговора није повезано са активностима након саветодавног разговора, као ни са активностима са ученицима и праћењем понашања. С тим у вези, оне неће бити учесталије са заступљенијим поступцима у обављању саветодавног разговора. Потребно је додатно истражити разлоге изостанка повезаности међу овим факторима, односно испитати разлоге због којих већа примена једне групе поступака није праћена и већом применом друге групе поступака.

У овом истраживању је утврђено да је саветодавни васпитни рад заступљен подједнако у основној и средњој школи, али да су једино контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога и педагошка комуникација са ученицима заступљенији у средњој школи. Наведено указује да одељењске старешине и стручни сарадници мање контролишу своје реакције и воде педагошку комуникацију у основној школи, што може бити показатељ немогућности деловања услед неадекватног понашања ученика које се теже контролише. Истраживање реализовано у основној школи је показало да је саветовање заступљено и да се саветници процењују као особе које ефикасно обављају свој посао (Sherwood, 2010). Показало се и да саветовање помаже да се отклоне све недоумице које се тичу развоја средњошколских ученика и да се проблеми решавају (Окороји et al., 2015), што је у сагласности са нашим показатељима да се води педагошка комуникација са ученицима и да стручни сарадници и одељењске старешине контролисано воде саветодавни разговор.

Поповић и Анђелковић (2017) долазе до података да су педагози највише посвећени раду са ученицима, да су најкомпетентнији за обављање те делатности, али да желе да се додатно усавршавају. Наводе да педагози на трећем месту позиционирају планирање и програмирање као област у којој желе да се усавршавају. Континуирано стручно усавршавање је значајно за школског саветника (Nkechi et al., 2016). Обуке и едукације које се односе на саветовање, код будућих наставника показују успешност након реализације. Знања и вештине учесника након обука достижу виши ниво (Katsatasri, 2022). Ово истраживање је показало да поступци планирања, реализације, праћења и евалуације у саветодавном васпитном раду и вођење саветодавног разговора с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта нису заступљенији код

одељењских старешина и стручних сарадника који су се додатно стручно усавршавали за управљање вршњачким конфликтима или сродне теме. Међутим, едукације за које су се усавршавали можда нису довољно ефикасне за садашњи школски контекст, и потребно је омогућити едукацију којом ће се усавршити у наведеној вештини. Посебно је значајно да овладају управљањем интензитетом вршњачких конфликта.

Зуковић и Слијепчевић (2019) долазе до резултата да педагози основних школа процењују себе као компетентне за обављање саветодавног рада. Педагози сматрају да је искуство у раду важно како би се усавршила вештина вођења саветодавног рада и да је потребно додатно се стручно усавршавати. Ово истраживање је показало да поступци у саветодавном васпитном раду нису у већој мери заступљени код одељењских старешина и стручних сарадника са већим искуством у обављању саветодавних разговора. Наведено указује да се поступци подједнако примењују и код стручних сарадника и одељењских старешина који нису обавили знатно више саветодавних разговора. С тим у вези се може указати да оспособљеност кроз едукације за наведено може надоместити практично искуство, као и да искуство у раду неће подстаћи стручне сараднике и одељењске старешине да се више залажу у саветодавном васпитном раду.

Педагози наводе да им саветодавни рад са ученицима увек представља изазов, без обзира на године радног стажа и искуство у раду. Педагог мора по својој природи бити личност која може да се бави овим послом. Радни стаж не мора да буде предуслов успешнијег саветодавног васпитног рада, али може бити повезан са адекватнијим реаговањем у датој ситуацији (Nikšić, 2017). У овом истраживању се утврдило да се стручни сарадници и одељењске старешине са више година радног стажа више информишу о учесницима конфликта приликом планирања саветодавног васпитног рада, док код осталих фактора није утврђена повезаност са радним стажом.

1.2.2. Вршњачка медијација и интензитет вршњачких конфликта

Ефикасна и ефективна реализација вршњачке медијације и деловање на кретање интензитета конфликта вршњака, захтева и компетентност ученика. Истраживање је показало да је мали проценат адолесцената асертиван (Darjan et al., 2020). Ово истраживање је показало да су ученици асертивни, емпатични, децентрирају се, постављају питања како би се проблем разјаснио, активно слушају, самокритични су,

препознају туђа осећања, чине компромисе, желе да помажу другима да реше проблем, спремни су да преговарају, особе су од поверења. Међутим, наведено може бити заступљено у већој мери. Ученици поседују компетенције за управљање конфликтима медијацијом, али је потребно да њихов ниво развоја буде виши. Задатак школе је да код ученика развија потребне компетенције, а посебну пажњу треба посветити управљању интензивним конфликтима вршњака.

Ученици су одговорне, самопоуздане, флексибилне и прихваћене особе. Разумеју сопствене емоције, не беже од решавања проблема, али и не удовољавају другима на сопствену штету. Умеју да контролишу емоције и понашање, стрпљиви су, не вичу на друге, на миран начин износе своје мишљење, контролишу свој бес, прихватају да нису увек они у праву. Указују другима шта им смета у њиховом понашању без вређања. Потребно је усавршавати наведене карактеристике, на шта указује ово истраживање. Ученици треба да у већој мери овладају вештинама као што су: да не прекидају саговорника, буду непристрасни и објективни, да не осуђују друге за њихове лоше поступке, говоре другима када се осећају лоше због њиховог понашања, говоре другима шта би желели да други ураде како се они не би осећали лоше. Једно истраживање је показало да средњошколци нису склони саморефлексији, анализи сопственог понашања и емоција, али добро процењују мишљење вршњака. У понашању се воде моментом и не размишљају о суштини проблема. Ученици не анализирају комуникацију коју остварују и не регулишу сукобе конструктивно (Biktagirova & Karimova, 2019). У истраживању на узорку адолесцената утврђено је да нижи ниво емоционалне стабилности доводи до већег испољавања конфликтног понашања. Нижи ниво аутономије доводи до заузимања одбрамбеног става у међуљудским односима. Мањак љубазности повезује се са вишим асоцијалним понашањем, а мања савесност са испољавањем антисоцијалног понашања. Код веће савесности заузима се одбрамбени став (Sandu et al., 2020).

У овом истраживању се показало да ученици могу бити иницијатори који умеју да смире своје вршњаке када су љути, што јесте од значаја за деловање на интензитет конфликта. Међутим, наведено треба бити заступљено у већој мери. Једно истраживање је показало да ученици и наставници сматрају да ученици највише иницијативе предузимају у односима са вршњацима (Polovina i Jakšić, 2016).

Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом су позитивно повезане са спремношћу ученика за вођење вршњачке медијације, што

указује да су ученици са развијенијим наведеним карактеристикама и спремнији за вршњачку медијацију. Потребним карактеристикама ученици могу утицати на кретање интензитета у вршњачким конфликтима. Ученицима код којих карактеристике које су сагледане овим истраживањем нису у довољној мери развијене, треба пружити подршку, помоћи им да овладају адекватним начинима регулисања конфликта и мотивисати их за вршњачку медијацију. Потребно је оспособити их за вођење овог процеса и уколико не изражавају жељу да га сами реализују, и указати им на значај његове примене. Сви издвојени фактори личних карактеристика ученика су међусобно позитивно повезани, што указује да су карактеристике у садејству и да је потребно и важно поседовати их и развијати. Такође, све компетенције позитивно корелирају са свим фазама вођења вршњачке медијације, што оправдава њихову потребу у вођењу овог процеса.

Спремност ученика за вођење вршњачке медијације се састоји од фактора који су међусобно позитивно повезани, од вођења самог процеса медијације коме предстоји и припрема медијације, покретање медијације и спремност за могућу улогу арбитра, до завршне фазе медијације и евалуације медијације. Наведено указује да ученици који су спремнији за вођење медијације јесу мотивисанији да је реализују у свим фазама, а које је потребно уважити да би она била ефикасна. Већа мотивисаност ученика може изостати уколико нису у довољној мери упознати за активностима у медијацији или нису имали довољно искуства у овом процесу. Студија је показала да се применом активности у вези са медијацијом, након обуке, у школи више пажње придаје анализи конфликта вршњака. Ученици се више опредељују за сарадњу у конфликтима (Čiuladienė, 2018), чиме се указује на важност овог процеса, што је у сагласности са полазним основама овог истраживања.

Резултати овог истраживања су показали да одређени елементи спремности ученика за вршњачку медијацију нису заступљени у довољној мери код ученика. Потребно је да код ученика буде заступљеније следеће: спремност за окупљањем страна које су се сукобиле у мирном окружењу и помогне им да разговарају, прилажење ученицима у конфликту и смиривање ситуације, одвајање по страни вршњака који се свађају и започињање разговара о томе што се десило, уважавање, давање првенства у разговору узнемиреност ученику како би се смирио; спремност за подстицањем сукобљених страна да јасно дефинишу ко, шта, када и како ће се понашати у наредном периоду; истрајност у жељи за вођењем медијације чак иако се

она не заврши увек успешно, разговор са сукобљеним странама у посебној просторији у школи и пружање помоћи у преговорима, праћење понашања ученика који су се сукобили, подстицање сукобљених страна на потписивање писаног споразума.

Програми вршњачке медијације омогућавају ученицима да овладају компетенцијама које подразумевају емпатију, одговорност, самопоуздање, алтруизам, ненасилну комуникацију, што утиче и на побољшање школског успеха (Karusuzoglu, 2010). Аутори указују да овладавање компетенцијама у оквиру оваквих програма позитивно утиче на ученике јер они више времена посвећују постизању школског успеха него решавању конфликтних ситуација (Turnuklu et al., 2010). Овим истраживањем је утврђено да постоји позитивна повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом са школским успехом, односно социо-емоционалних карактеристика са школским успехом. Код осталих издвојених карактеристика није утврђена значајна повезаност са школским успехом. Наведено указује да виши школски успех остварују ученици који су и социо-емоционално компетентнији, али не и ученици који поседују у већој мери карактеристике као што су одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа, и који у већој мери контролишу емоције и понашање, указују другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе, иницијативнији су и желе да смире вршњаке у конфликту. Овај налаз може да се надовеже на налаз наведеног истраживања да школски успех може бити бољи, уколико се ученик посвети учењу а не решавању конфликта са вршњацима када томе није у довољној мери вичан.

Није утврђена статистички значајна повезаност личних карактеристика ученика са узрастом, што указује да оне нису развијеније код старијих ученика. Иако се може сматрати да старији ученици јесу зрелији у свим сферама развоја, у овом случају се то не може констатовати. У овом истраживању је утврђено да иницијативност и смиривање вршњака у конфликту опадају са узрастом ученика, што указује на потребу додатног испитивања мање иницијативности код старијих ученика.

У овом истраживању се показало да су личне карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом развијеније код ученица, односно социо-емоционалне компетенције као издвојен фактор. Код осталих издвојених фактора нису утврђене разлике између дечака и девојчица. Резултати на узорку адолесцената просечног узраста од 15 година у другом истраживању су показали да девојчице показују више емпатије од дечака у решавању конфликта (De Wied et al., 2007).

Учешће ученика у ученичким заједницама омогућава ученицима да кроз искуство развијају социјалне компетенције. Социо-емоционалне компетенције развијеније су код ученика који учествују у ученичком парламенту, више ученичких заједница или су били у улози председника одељења, у односу на ученике који не учествују у ученичким заједницама. Најразвијеније су код ученика који учествују у тиму за медијацију, а најмање развијене код ученика који учествују у тиму за заштиту од насиља. Утврђено је и да ученици који учествују у тиму за медијацију показују највишу иницијативност и жељу за смирењем вршњака у конфликту. Потребно је додатно испитати недовољну заступљеност наведених карактеристика код ученика који учествују у тиму за заштиту од насиља. Код карактеристика као што су одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа; контрола емоција и понашања; указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе нису утврђене значајне разлике у односу на учешће у одређеним заједницама ученика. Могу постојати друге детерминанте које утичу на развијање наведених карактеристика, што је потребно утврдити.

На узорку адолесцената се показало да постоје разлике у ефикасности у преговарању у конфликтима у школи између дечака и девојчица, односно да девојчице ефикасније преговарају, као и да на преговарање негативно утиче школски неуспех ученика (Cunha et al., 2021). У овом истраживању је утврђено да је школски успех позитивно повезан са спремношћу ученика за вођењем медијације, односно са вођењем конкретног процеса медијације као једне од фаза медијације, али да је утврђена негативна повезаност са узрастом у свим фазама. Потребно је испитати опадање мотивације ученика на старијем узрасту, јер се тиме онемогућава вршњачко учење и преношење знања са старијих ученика на млађе ученике.

Пол јесте детерминанта спремности ученика за вршњачку медијацију, односно девојчице су спремније за овај процес, што је утврђено у овом истраживању. Једно истраживање указује да се девојчице више бирају за медијаторе (Turnuklu et al., 2009b). У истраживању у коме су учествовали ученици средњошколског узраста се утврдило да по питању медијације не постоје разлике између дечака и девојчица. Ученици су медијацијом развили вештине које им помажу да разумеју друге људе, научили да боље слушају и поштују друге, да комуницирају боље и изражавају осећања. Улога медијатора им причињава задовољство и верују да имају одговарајуће карактеристике потребне за ову улогу (García-Raga et al., 2021).

Истраживање је показало да код пријатеља који показују већу међузависност, односно повезаност, конфликт не утиче на пријатељство за разлику од пријатеља који нису толико повезани, када је реч о узрасту између 16 и 18 година (Shulman & Laursen, 2002). На узрасту од 14 година се показало да се најчешће користи преговарање код истополних пријатеља које је заступљеније код девојчица (Tamm et al., 2018). У оквиру преговора, односно његове димензије конструктивна решења, ученици сматрају да је важно радити на проналажењу решења са којим су обе стране сагласне (Cunha et al., 2021). Петровић (2010, 230) долази до резултата да ученици просечног узраста од 12 година најчешће користе асертивне стратегије, потом редом решавање проблема, дистракцију, избегавање, социјалну подршку, индиректну агресију, вербалну агресију, а најмање физичку агресију у конфликтима. Други налаз указује да се у конфликтима са вршњацима највише користи надметање, а потом решавање проблема и компромис. Најмање је заступљено попуштање. У сукобима са пријатељима најзаступљеније је решавање проблема, а затим следи надметање и компромис (Petrović, 2009b, 231). У конфликтима са вршњаком се користи најчешће надметање, док се са вршњакињом користи решавање проблема код старијих адолесцената. Девојчице више користе решавање проблема. У сукобу са дечама девојчице се више надмећу, а у сукобу са девојчицама се повлаче и попуштају. Дечаци се надмећу у сукобу са дечаком, а у сукобу са девојчицама бирају попуштање (Petrović i Vučetić, 2012a). У овом истраживању се показало да су за фазу вођења процеса медијације, као једну од фаза медијације, спремнији ученици који у конфликтима са вршњацима користе стил сарадње насупрот ученика који користе надметање или избегавање. Спремнији јесу и ученици који користе више стилова, за разлику од ученика који користе избегавање у конфликтима.

Закључује се да су просоцијалнији ученици мотивисанији за вођење вршњачке медијације, и помогли би свим вршњацима у конфликту. Ученици који се обраћају одељењском старешини или већем броју особа за помоћ у сопственим конфликтима су спремнији да воде вршњачку медијацију у односу на ученике који самостално решавају конфликте са вршњацима. Наведено је у сагласности са другим схватањима која се износе у овом раду, да су одељењске старешине и стручни сарадници особе уз чију помоћ ученици могу развити потребне компетенције за вршњачку медијацију и управљање конфликтима и њиховим интензитетом.

Налази овог истраживања указују да социо-емоционално компетентнији ученици и ученици који су спремнији за вођење вршњачке медијације као једне од фаза медијације, перципирају већи интензитет конфликта вршњака. Показало се и да ученици код којих је у већој мери заступљена контрола емоција и понашања перципирају мањи интензитет сопствених конфликта са вршњацима и са пријатељима. Виши интензитет конфликта са пријатељима перципирају ученици који указују другим ученицима на њихово понашање које доводи до конфликта, на сопствена осећања и потребе, и исказују шта очекују од других. Наведено може указивати да ученици у пријатељским односима имају већу слободу да изнесу сопствено мишљење које ће довести до веће интензивности у конфликту, али и да друга страна којој се указује на понашање бурније реагује, у пријатељским релацијама. Могуће је и да се не користе адекватни начини за изношење мишљења, о чему је потребно разговарати са ученицима и утврдити могуће разлоге који доводе до наведеног налаза у овом истраживању.

1.2.3. Васпитно-образовни програми и управљање вршњачким конфликтима

Програми који доприносе развоју социо-емоционалних компетенција и вештина за решавање вршњачких конфликта, а који су реализовани у свету, били су ефективни (Bickmore, 2002; Gaspar et al., 2018; Kapusuzoglu, 2010; Turk, 2018; Verdiani, 2002). Потребно је инкорпорирати програме базиране на концепту развоја наведених компетенција у нашим школама, а које доприносе утицају на интензивност конфликта. У овом истраживању истакли смо важност планирања активности у оквиру васпитних програма у школи, с циљем деловања на интензивност вршњачких конфликта у току целе школске године. Резултати овог истраживања указују да активности и време њихове реализације у току школске године, у оквиру васпитно-образовних програма јесу планирани, али начин, носиоци и учесници реализације, праћење, извештавање и евалуација, као и исходи захтевају прецизнију дефинисаност.

Ковачевић Лепојевић и сарадници (2022) истичу да програми развоја компетенција треба да се заснивају на саморегулацији, развоју емпатије, вештинама решавања проблема, сарадњи. Са наведеним су сагласни и Враћешевић и сарадници (2020) који истичу и да ученици кроз наставне и ваннаставне активности развијају и: вештине комуникације, креативно размишљање, вештине изградње и одржавања

односа, доношења одлука, суочавања са стресом и емоцијама, критичко размишљање. Наставници кроз психодраме, кроз активности у којима се дискутује о начинима решавања конфликта, могу подстицати ученике на самоанализу и позитивну перцепцију других, и допринети формирању самопоуздања (Biktagirova & Karimova, 2019). Каримова (Karimova, 2015) истиче да код тинејџера долази до промена понашања у конфликтним ситуацијама са вршњацима након реализованог програма који укључују учење комуникацији без конфликта, који се огледа у примени конструктивних начина решавања сукоба. У складу са наведеним указује се да школе своје активности треба да обликују у складу са вештинама које желе да развијају код ученика, а навођене вештине су значајне за управљање интензитетом вршњачких конфликта.

Петровић и сарадници (2013) истичу часове одељењског старешине као место и време где се може дискутовати о односима у одељењу, а истичу их и Михаиловић и Вдовић (2015), поред одељењске заједнице. Потребно је обезбедити адекватне приручнике са активностима као ресурсе, конкретизовати активности, и подносити извештаје о њиховој реализацији. Тешкоће које се могу јавити јесу прилагођавање активности узрасту, недостатак потребног материјала за рад, нередовно планирање активности, изостајање ученика (Atici, 2014). Наставници истичу да се школски саветници ангажују у малим и великим групама са ученицима у различитим активностима с циљем оспособљавања у вршњачкој медијацији, развоја социјалних компетенција, учења решавању проблема, и више истичу групни рад насупрот индивидуалном (Clark & Amatea, 2004). У широком спектру активности и ресурса, увек се могу одабрати они који ће одговарати конкретној школи, а који ће се реализовати кроз различите облике рада.

Чеслер и Фокс (Chesler & Fox, 1966) су давно истицали игре улога као метод рада који омогућава ученицима да упознају социјалне односе, а које данас истиче Зуковић (2017) поред дискусија, дебата и радионица. Други аутори наводе и вежбе ситуација, моделовање, визуелне материјале, домаће задатке као начине којима се овладава социо-емоционалним компетенцијама код ученика (Caldarella et al., 2019). Фрасиснеани (Neacșu, 1990, 2006; Bernat, 2003 како је наведено у Frăsineanu, 2015, 1600–1601) сумира методе и технике рада које су корисне за развој вештина и истиче: конверзацију, графичку репрезентацију, есеје, приказе, учење кроз рефлексивно испитивање, решавање проблемских ситуација, истраживачки пројекат, посматрање,

експеримент, брейнсторминг, фокус групе. Јовановић (2018) наводи васпитна средства, односно методе којима се може деловати на ученике, и то су: примери за углед, педагошки захтеви, такмичење, кажњавање, игра и забава, културне активности, бодрење, похвале, признања и награде, савети, школски ред, упозорење, опомене. Одабраће се оне методе које су најприкладније датој ситуацији (262–278). Одабир облика и метода рада треба да буде разноврстан, чиме се постиже већа вероватноћа да ученици за њих буду мотивисани у складу са својим интересовањима.

Реализација програма вршњачке медијације и ученичког парламента доприноси развијању социјалне компетентности ученика. Активности које се у оквиру ових програма могу реализовати су презентација у одељењу, едукација вршњака, заједничке акције са другим школама и организацијама, реализација радионица у одељењу, припрема прилога о активностима на интернет страници и остале (Hrnčić, 2010). Ученици просечног узраста од 15 година имају позитивне ставове о медијацији (García-Raga et al., 2017), што указује да је потребно ангажовати их у овом процесу, односно детаљно испланирати активности у оквиру тима за медијацију. Обука ученика узраста од 15 година за вршњачку медијацију утиче на њихово разумевање конфликта (Leonov & Glavatskikh, 2017). У обукама за медијацију ученици се упознају са разлозима сукоба и врстама сукоба, техникама и стратегијама решавања конфликта, уче се преговарању и медијацији као начинима решавања конфликта. Наведено се постиже индивидуалним радом, групним радом, радом у пару, играма улога (Turnuklu et al., 2009b). Након едукације потребно је знања и вештине применити у оквиру рада тима, са адекватним програмом и планом.

Програми развијања социјалних вештина се недовољно реализују у школама (Шаљић и Хебиб, 2021). Шаљић и Хебиб (2015) истичу значај евалуације која се односи на реализацију превентивних активности по питању антисоцијалног понашања, али и дефинисање учесника, начина организације и реализације, планирање поступака праћења и анализе резултата. Ауторке констатују да је евалуација мало заступљена у основним школама. Наведено је у сагласности са овим истраживањем, где је констатовано да је потребно унапредити евалуацију активности.

У Правилнику о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада (Narodna skupština, 2024b) наводи се да ученици могу: учествовати и у организацији хуманитарне акције, помоћи тиму за заштиту од насиља у припреми и остваривању активности, израђивати флајере, писати радове и излагати у одељењу, учествовати у

организовању и промоцији културних и других активности у школи у сарадњи са наставником, израђивати видео клипове. Овим активностима може се ширити култура разумевања, сарадње, тражења помоћи када проблем постоји, и превентивно деловати на појаву интензивних конфликта.

Наведене активности проналазимо и у анализираним плановима основних и средњих школа учесника овог истраживања, што указује да школе планирају управљање вршњачким конфликтима. Школе се труде да одговоре изазовима васпитног рада, али им је потребно пружити подршку и помоћ у унапређивању рада. Посебно се треба усмерити на активности које су и директној вези са интензитетом вршњачких конфликта и унапредити их.

1.3. Смернице за унапређивање васпитно-образовног рада

Одреднице унапређивања процеса управљања интензитетом вршњачких конфликта у школској пракси могу се формирати из резултата овог истраживања. Интензивни вршњачки конфликти нису појава коју треба чекати да се деси. Када се конфликт деси, потребно је поступати на организован и испланиран начин. Превентивне активности је потребно спроводити у току целе школске године, иако резултати истраживања у школама показују да нису заступљени веома интензивни конфликти вршњака.

Поступци у саветодавном васпитном раду, који су обухваћени овим истраживањем, проналазе своју примену у школској пракси, али је могуће подстаћи њихову реализацију. Одељењским старешинама и стручним сарадницима треба дати могућност да искажу разлоге због којих потребне поступке у саветодавном васпитном раду не примењују у већој мери. Недовољно придавање важности и неопходности за њиховом применом, могу бити могући разлог. Потребно је испитати да ли постоји синдром изгарања или сукоб улога код одељењских старешина и стручних сарадника.

Едукације, уз акценат на конкретне активности, методе и технике рада којима се може управљати интензитетом вршњачких конфликта, као и акционо истраживање је потребно уврстити у акционе планове унапређивања рада школа. Иако се едукација није показала као значајна детерминанта поступака у саветодавном васпитном раду с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта, потребно је утврдити да ли су едукације, у којима су се одељењске старешине и стручни сарадници усавршавали,

обухватиле све елементе којих се дотичемо у овом истраживању. Постоји могућност да уз упознавање свих елемената саветодавног васпитног рада с циљем деловања на појаву интензитета конфликта вршњака, они буду у већој мери примењивани у школској пракси.

Искуство које се стиче обављањем саветодавних разговора који се односе на вршњачке конфликте, није у вези са поступцима у саветодавном васпитном раду, као ни дужина радног стажа. Изузетак је информисање о учесницима конфликта чија примена расте са дужим радним стажом. Потребно је указати млађим наставницима смисао информисања о учесницима конфликта у фази планирања саветодавног васпитног рада. Тип школе може бити детерминанта примене поступака у саветодавном васпитном раду, јер се показало да је у средњој школи заступљеније контролисање емоционалних реакција одељењских старешина и стручних сарадника, као и педагошка комуникација са ученицима. Потребно је истражити разлоге мање примене ових поступака у основној школи.

Потврђено је да су поступци саветодавног васпитног рада позитивно повезани, и тиме се указује да је важна њихова подједнака примена у управљању интензитетом вршњачких конфликта. Потребно је испитати да ли одељењске старешине и стручни сарадници сматрају важним подједнаку примену поступака, односно примену поступака у истој мери, а међу којима су контролисање емоционалних реакција са информисањем о учесницима конфликта, и сарадњом у реализацији активности и решавању конфликта. Активности након саветодавног разговора, као и активности са ученицима и праћење њиховог понашања, не примењују се у истој мери као обављање саветодавног разговора. Наведено је значајно и треба да буде заступљено у школској пракси. Потребно је испитати шта детерминише наведене поступке, односно да ли одељењске старешине и стручни сарадници перципирају значај њихове подједнаке примене за деловање на интензивност конфликта вршњака.

У складу са резултатима који показују да постоји позитивна повезаност личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом и спремности ученика за вођење вршњачке медијације, потребно је ученике са развијенијим личним карактеристикама за управљање конфликтима ангажовати у вршњачкој медијацији, уз претходну едукацију у вођењу овог процеса. С друге стране, не треба занемарити ученике који не показују спремност за вођење овог процеса. Насупрот, потребно је адекватним активностима подстаћи развој потребних карактеристика за управљање

конфликтима. Постоји могућност да услед мишљења ученика да не поседују адекватне карактеристике у довољној мери, изостаје и мотивација за вођењем вршњачке медијације.

Утврђено је да је са развијенијим социо-емоционалним компетенцијама развијенија и контрола емоција и понашања, али и спремност за припремну фазу медијације и конкретан ток медијације. С обзиром на констатовано, потребно је ученике који показују више резултате у наведеном ангажовати у процесу вршњачке медијације.

Утврђено је да су све фазе медијације међусобно повезане, што оправдава њихову нужност како би медијација била ефикасна и ефективна. Констатовано не треба занемаривати у реализацији вршњачке медијације, већ је потребно испоштовати фазу припреме и покретања медијације, потом фазу вођења самог тока медијације, као и завршну фазу медијације и евалуацију.

Иако је утврђена слаба позитивна повезаност међу њима, потребно је узети у обзир да су са вишим школским успехом развијеније и социо-емоционалне компетенције ученика. Ученици са бољим школским успехом могу бити приоритет у ангажовању у процесу управљања интензитетом конфликта вршњака, али је потребно код ученика са слабијим школским успехом подстицати развој наведених компетенција. Социо-емоционалне компетенције су заступљеније код девојчица и оне су и спремније за вођење вршњачке медијације у свим фазама, а наведено је потребно развијати и код дечака. Узимајући у обзир да је утврђено да како расте узраст опада иницијативност за смиривање вршњака у конфликту, потребно је додатно истражити који су могући разлози изостанка иницијативности на старијем узрасту. Социо-емоционалне компетенције су заступљеније и код ученика који учествују у ученичком парламенту, који су били у улози председника одељењске заједнице, код ученика који учествују у више ученичких заједница, у односу на ученике који не учествују у ученичким заједницама. У ученичким заједницама треба ангажовати већи број ученика, јер се управо у њима могу развијати компетенције за адекватно социјално функционисање. С друге стране, може се поставити питање да ли ученици који не перципирају себе као компетентне у интерперсоналном функционисању, из истих разлога не учествују у ученичким заједницама, што не треба да буде случај. Потребно је подстицати ученике да се ангажују у ученичким заједницама.

Ученици који сарађују у конфликтним ситуацијама или користе више стилова, спремнији су за вођење процеса медијације у односу на ученике који користе избегавање као стил поступања у конфликтима. Ученици који сарађују су такође спремнији за вођење процеса медијације за разлику од ученика који користе стил нападања у конфликтима. Наведено потврђује мишљење да се нападањем као стилем понашања не може смањити интензитет конфликта, већ да такво понашање и доводи до интензивнијих конфликата. Потребно је указати ученицима на објективне разлоге због којих није адекватно користити стил избегавања и нападања у конфликтним ситуацијама, и реализовати едукацију где ће се кроз искуствено учење ученици упознати са конструктивним стиливима и негативним странама неадекватног поступања.

Не треба игнорисати податак да постоји слаба позитивна повезаност школског успеха са вођењем процеса медијације и реализацијом завршне фазе медијације, и негативна повезаност свих фаза медијације са узрастом. Потребно је и ученике слабијег школског успеха мотивисати да се укључе у процес вршњачке медијације, али и додатно истражити разлоге опадања мотивисаности за овај процес са узрастом.

За вођење процеса медијације су спремнији ученици који се обраћају одељењском старешини и већем броју особа за помоћ када имају конфликт са вршњаком, у односу на ученике који се обраћају најбољем другу. Такође, ученици који се обраћају већем броју особа у односу на оне који се обраћају другу који може помоћи или који самостално решавају конфликт, јесу спремнији за овај процес. Овим се указује да су ученици са стручним сарадницима изградили однос поверења и уз помоћ њих научили како треба поступати у конфликтима, као и да траже помоћ када имају проблем јер желе да га реше. За спровођење медијације до самог краја, у крајњој фази, спремнији су ученици који имају изграђен однос поверења са одељењским старешином, стручним сарадницима и родитељима у односу на ученике који сами решавају проблем. Потребно је указати ученицима да ће увек добити подршку када наиђу на проблем, као и да могу овладати адекватним вештина или решити проблем уз помоћ стручних сарадника, одељењских старешина, родитеља и вичнијих пријатеља. Утврђено је да су за вршњачку медијацију спремнији ученици који би помогли било ком вршњаку, који су просоцијалнији. С друге стране, издвајају се и ученици који би помогли само најбољем пријатељу, или само пријатељима из одељења, и њихова спремност за вршњачку медијацију је мања, што је потребно променити.

У васпитно-образовним програмима су дефинисане активности које се директно и индиректно доводе у везу са управљањем конфликтима вршњака. Више пажње треба усмерити на активности које су директно у вези са интензивним конфликтима вршњака. Активности се планирају, али је потребно да њихов целокупан процес реализације, праћења и евалуације са жељеним ефектима буде конкретније дефинисан и планиран, што може олакшати реализацију и превентивни рад. Школе могу креирати и засебан програм управљања вршњачким конфликтима, а који ће бити повезан и са осталим васпитним програмима.

V ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Овим истраживањем су сагледане могућности утицаја на интензитет вршњачких конфликта у школи. С обзиром да овај проблем није у довољној мери истражен са педагошког аспекта, јавља се потреба за испитивањем природне односа интензитета и аспеката управљања њиме. Потврђено је да школе могу управљати интензитетом вршњачких конфликта, и да то чине. Сумирањем резултата истраживања могу се издвојити кључне педагошке импликације:

- Интензитет вршњачких конфликта адолесцената просечног узраста од 15.5 година у школама на територији града Ниша, и у периоду када је истраживање реализовано, није висок нити веома висок. У конфликтним ситуацијама вршњаци се не нападају, не реагују бурно, нису претерано заступљене негативне и јаке емоције. Ученици сопствене конфликте са пријатељима и другим вршњацима процењују као мање интензивне од конфликта других вршњака. Одељењске старешине и стручни сарадници опажају виши интензитет вршњачких конфликта у односу на ученике.
- Интензитетом вршњачких конфликта у школи се управља са аспекта саветодавног васпитног рада. Примењујући потребне поступке у саветодавном васпитном раду, одељењске старешине и стручни сарадници делују на ову појаву интервентно, али и превентивно. Потребно је освестити важност поступака саветодавног васпитног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта, и подстицати одељењске старешине и стручне сараднике да их примењују у већој мери.

- Елементи саветодавно васпитног рада, односно планирање, реализација, вођење саветодавног разговора, праћење и евалуација су позитивно повезани, чиме се потврђује да су и неопходни елементи у овом процесу.
- Саветодавни васпитни рад с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта подразумева адекватно планирање које обухвата и информисање о учесницима конфликта, али се показало да постоји слаба позитивна повезаност планирања и информисања о учесницима конфликта. Потребно је додатно испитати изостанак веће повезаности.
- Реализација саветодавног васпитног рада с циљем управљања интензитетом вршњачких конфликта треба да обухвати обављање саветодавног разговора, активности након саветодавног разговора, просторно-временске услове, као и сарадњу са осталим актерима у школи. Показало се да су ови фактори значајно позитивно повезани. Значајна повезаност изостала је између обављања саветодавног разговора и активности након саветодавног разговора. С обзиром да наведени фактори треба да прате један другог, потребно је додатно испитати детерминисаност ових поступака.
- Вођење саветодавног разговора када се вршњачки конфликт деси састоји се од поступака каналисања емоционалних реакција ученика, анализе проблема и тражења решења; контролисања емоционалних реакција одељењских старешина и стручних сарадника; рада на негативним емоцијама и понашању ученика; активности са ученицима и праћења понашања; педагошке комуникације са ученицима; медијаторске подршке ученицима. Наведени фактори су умерено позитивно повезани а најјача повезаност, у односу на све факторе саветодавног васпитног рада, остварена је између поступака каналисања емоционалних реакција ученика, анализе проблема и тражења решења, и рада на негативним емоцијама и понашању ученика. Тиме се указује да је заступљенији рад на негативним емоцијама и понашању праћен и већом контролом емоција ученика, анализом проблема и трагањем за решењем. Наведеним се употпуњује полазна основа овог истраживања да је потребно контролисати нападачко понашање са заступљеним негативним и бурним емоцијама, и да постоје поступци којима се може утицати на кретање интензитета конфликта.
- Управљање интензитетом вршњачких конфликта у школи подразумева и праћење и евалуацију саветодавног васпитног рада. Овај елемент је остварио

позитивну повезаност са осталим факторима, а најјачу повезаност са радом на негативним емоцијама и понашању ученика. Наведено указује да како расте рад на емоцијама и понашању ученика, расту и поступци праћења и евалуације.

- Тип школе, број обављених саветодавних разговора, едукација о управљању конфликтима, као и дужина радног стажа одељењских старешина и стручних сарадника не детерминишу саветодавни васпитни рад.
- Педагошка комуникација са ученицима и контролисање емоционалних реакција одељењских старешина и стручних сарадника су, као фактори саветодавног васпитног рада, заступљенији у средњој школи, што указује на потребу додатног испитивања детерминисаности наведених фактора у основној школи.
- Одељењске старешине и стручни сарадници са дужим радним стажом се више информишу о учесницима конфликта, у процесу планирања саветодавног васпитног рада. Тиме се имплицира на додатно испитивање разлога примене овог поступка у мањој мери код испитаника са краћим радним стажом.
- Утврђено је да перцепција интензитета вршњачких конфликта није повезана са поступцима у саветодавном васпитном раду одељењских старешина и стручних сарадника. У школи се управља вршњачким конфликтима, независно од јачине интензитета конфликта.
- Изостанак значајне повезаности обављања саветодавног разговора као једног фактора реализације саветодавног васпитног рада, са активностима са ученицима и праћењем понашања је потребно додатно сагледати, и испитати деловање других детерминанти на ове елементе. Такође, потребно је испитати разлоге због којих већа заступљеност контроле емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога приликом вођења саветодавног разговора није праћена и већом сарадњом у реализацији активности и решавању конфликта.
- Рад одељењских старешина и стручних сарадника на негативним емоцијама и понашању ученика, и активности након саветодавног разговора су као фактори саветодавног васпитног рада негативно повезани са перцепцијом интензитета вршњачких конфликта. Са заступљеношћу ових активности опада перцепција јачине интензитета вршњачких конфликта, односно са мањом применом ових активности расте перцепција о јачини интензитета конфликта вршњака. С тим у вези се може закључити да одељењске старешине и стручни сарадници

увиђају значај примене наведених активности с циљем деловања на појаву интензитета конфликта.

- Контрола емоција и понашања ученика је негативно повезана са интензитетом конфликта ученика са пријатељима и вршњацима, односно са њеном већом заступљеношћу перцепција интензитета се смањује. Наведеним се потврђује значај наведених карактеристика за деловање на интензитет конфликта. Указивање другима на њихово понашање, и на сопствене емоције и потребе је праћено растом перцепције интензитета конфликта ученика са пријатељима, јер је утврђена негативна повезаност. С тим у вези се намеће потреба додатног оспособљавања ученика у наведеним поступцима и указивања на њихово потенцијално деловање на интензитет конфликта када се јави.
- Ученици су компетентни за вођење вршњачке медијације, односно поседују личне карактеристике за управљање конфликтима медијацијом. Спремни су за вођење овог процеса у свим фазама. Наведено је потребно подстаћи како би се достигао виши ниво компетентности ученика и један је од задатака школе.
- Школски успех, узраст, учешће ученика у ученичким заједницама и пол су детерминанте издвојених личних карактеристика ученика за управљање конфликтима вршњака медијацијом, али је потребно трагати и за другим детерминантама како би се утицало на развој ових карактеристика.
- Развој социо-емоционалних компетенција треба подстицати код ученика са слабијим школским успехом, као и код дечака.
- Иницијативност у смиривању вршњака у конфликту треба подстицати код ученика старијег узраста.
- Социо-емоционалне компетенције најразвијеније су код ученика који учествују у тиму за медијацију, а најмање развијене код ученика који учествују у тиму за заштиту од насиља, као и код ученика који не учествују у ученичким заједницама. Потребно је додатно испитати начин ангажовања ученика у оквиру тима за заштиту од насиља, и подстицати ученике на учешће у свим заједницама ученика у школи.
- Ученици који показују већу иницијативност у медијацији и смиривању вршњака у конфликту су и ученици који у већој мери учествују у тиму за медијацију, а најмање иницијативни јесу ученици који учествују у тиму за заштиту од насиља. Наведено додатно потврђује значај тима за вршњачку медијацију за

социјални развој ученика, као и потребу преиспитивања ангажованости ученика у тиму за заштиту од насиља.

- Спремност ученика за вођење вршњачке медијације расте са школским успехом, али опада са узрастом. Потребно је испитати недостатак мотивације старијих ученика за учешће у овом процесу.
- Школски успех, узраст, стил поступања у конфликтним ситуацијама, особе којима се ученик обраћа за помоћ у решавању сопствених конфликта, став о пружању помоћи другима у конфликту и пол су детерминанте развијености издвојених фактора спремности ученика за вршњачку медијацију. Потребно је трагати и за другим детерминантама како би се утицало на већу мотивисаност ученика за овај процес.
- Спремност ученика да реализују вршњачку медијацију заступљенија је код девојчица, у свим њеним фазама. Потребно је додатно мотивисати дечаке за учешће у овом процесу.
- Ученици који би у вршњачкој медијацији помогли било ком вршњаку су и ученици који су спремнији за вршњачку медијацију у свим њеним фазама. Ученици који би помогли само пријатељу или блиском вршњаку нису у довољној мери мотивисани да обављају вршњачку медијацију, или за то нису спремни услед самоперцепције недовољне компетентности, што је потребно променити.
- Спремнији за вођење тока медијације, као њене централне фазе, јесу ученици који примењују стил сарадње у вршњачким конфликтима, а најмање спремни јесу ученици који користе нападање. Тиме се имплицира да нападање као стил понашања у конфликтима води ка интензивнијим конфликтима, а не њиховом решавању.
- Обраћање педагогу и психологу у сопственим вршњачким конфликтима за помоћ може резултирати и већом спремношћу ученика за вођењем вршњачке медијације у свим њеним фазама. Мотивисаност је најслабија код ученика који се обраћају другу који може помоћи или најбољем другу за помоћ, што може указивати на недостатак вере у сопствене способности и недостатак жеље за укључивањем одраслих у њихове конфликте са вршњацима. Ученици који се обраћају за помоћ су спремнији за медијацију, у односу на ученике који

самостално решавају проблем. Уз помоћ одраслих може се овладати потребним компетенцијама за вођење овог процеса.

- Ученици који контролишу сопствено понашање и емоције јесу и ученици који имају са вршњацима и пријатељима конфликте слабијег интензитета. Указивање пријатељима на сопствена осећања и потребе, и жељу за одређеним понашањем може довести до веће интензивности конфликта са пријатељима, уколико се не практикује на конструктиван начин.
- Ученици са развијенијим социо-емоционалним компетенцијама перципирају виши интензитет конфликта вршњака, што може указивати на њихову освешћеност да конфликт има одређени интензитет и да је потребно деловати како он не би ескалирао. Спремност ученика за фазу вођења процеса медијације позитивно је повезана са перцепцијом ученика о интензивности вршњачких конфликта, што указује да ученици који перципирају већу интензивност конфликта вршњака јесу и спремнији за вођење процеса медијације, односно свеснији да је потребно деловати.
- Активности којима се може управљати интензитетом вршњачких конфликта јесу планиране у оквиру васпитно-образовних програма, али је потребно унапредити њихово планирање увођењем додатних активности, и прецизирати њихову целокупну реализацију кроз потребне елементе и мерити успешност.
- Може се констатовати да се интензитетом вршњачких конфликта управља са аспекта саветодавног васпитног рада, да је могуће управљати интензитетом вршњачких конфликта вршњачком медијацијом, као и да школе планирају управљање вршњачким конфликтима дефинисањем адекватних активности. Могуће је и потребно унапредити процес управљања интензитетом вршњачких конфликта и креирати интегративни модел који ће бити основа деловања у школској пракси.

Допринос овог истраживања карактерише се на следећи начин:

1. Проблем интензитета вршњачких конфликта сагледава се и са педагошког аспекта;
2. Формулише се један приступ истраживању интензитета вршњачког конфликта;
3. Конципира се приступ управљању интензитетом вршњачких конфликта са три аспекта и аспекти се детаљно анализирају;

4. Наглашава се значај деловања на појаву интензитета вршњачких конфликта како не би ескалирали у насилно понашање;
5. Конкретизује се улога одељењских старешина и стручних сарадника у управљању интензитетом вршњачких конфликта у школи и истичу поступци планирања, реализације, праћења и евалуације саветодавног васпитног рада и вођења саветодавног разговора;
6. Сагледава се и истиче значај улоге ученика у управљању интензитетом вршњачких конфликта у школи, односно значај вршњачке медијације у школама и улоге ученика у том процесу;
7. Дефинише се компетентност ученика за вршњачку медијацију кроз личне карактеристике потребне за управљање конфликтима вршњака медијацијом и кроз спремност за вођење вршњачке медијације по фазама;
8. Утврђују се детерминанте управљања интензитетом вршњачких конфликта у школи и његових аспеката;
9. Истиче се потреба и значај унапређивања програма саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника, као и осталих васпитно-образовних програма и могућност креирања засебног програма управљања вршњачким конфликтима у школи, а који ће бити у међузависности са осталим програмима васпитног рада;
10. С обзиром да одељењске старешине представљају велики део узорка овог истраживања, сагледане су управо њихове компетенције за саветодавни васпитни рад, односно управљање интензитетом вршњачких конфликта у овом процесу;
11. Указује се на могућност реформисања васпитно-образовног рада у школама, односно педагошке норме часова одељењских старешина, као и увођења нове професије школски саветник.

Закључује се да је управљање вршњачким конфликтима у школи, као и њиховим интензитетом, процес који захтева процедуре које треба примењивати. Важно је деловати на појаву интензитета вршњачких конфликта, не занемарујући ниједан конфликт међу вршњацима, чак иако он није интензиван и веома интензиван. Потребно је разумети механизме деловања у ситуацијама конфликта, посебно тешких конфликта, са нападачким реакцијама и негативним и бурним емоцијама, и решавати проблеме који постоје у социјалним односима вршњака.

1.1. Смернице за истраживаче и недостаци истраживања

Недостаци овог истраживања огледају се у мањем броју испитаника из популације одељењских старешина и стручних сарадника, и зато је пожељно на већем узорку поново тестирати наведене хипотезе. Укључивање родитеља у проблем овог истраживања је важно. Могуће је испитати и деловање других фактора на интензитет вршњачких конфликта и аспекте управљања њиме, сагледати и међузависност испитиваних аспеката, те употпунити и формулисати интегративни модел управљања интензитетом конфликта. Пожељно је испитати важност аспеката управљања интензитетом вршњачких конфликта за одељењске старешине и стручне сараднике. Потребно је унапредити приступ мерењу интензитета конфликта вршњака. Ефективност поступака саветодавног васпитног рада с циљем деловања на интензитет у конкретним случајевима конфликта је потребно додатно истражити. Поред годишњег плана рада школа треба анализирати и осталу школску документацију, посебно извештаје о раду, и донети објективније закључке о активностима које се реализују. Закључке је могуће употпунити и информацијама које се могу добити кроз интервјуе са стручним сарадницима и одељењским старешинама, али и са ученицима. Анализа и осталих васпитно-образовних програма који нису обухваћени овим истраживањем може употпунити закључке овог проблема. Како су испитаници у овом истраживању углавном процењивали сами себе, потребно је да у наредном истраживању процене изврше други испитаници. Испитивањем у којој мери се вршњачка медијација тренутно реализује у школској пракси се може употпунити ово истраживање. Наредна истраживања треба да утврде да ли се она ефикасно реализује код интензивних конфликта, као и које се потешкоће јављају. Сагледано је у којој мери ученици поседују наведене личне карактеристике које су потребне да би били адекватни актери процеса вршњачке медијације, али испитиване личне карактеристике нису коначне и могу се употпунити другим карактеристикама. Овим истраживањем представља се један приступ разумевању аспеката којима се може деловати на интензитет вршњачких конфликта у школи данас, али поглед у будућност представља њихово унапређивање у педагошкој науци и школској пракси.

Литература

- Adiguzel, I. B. (2015). Peer mediation in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 826–829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674>
- Agi, W. C. (2014). Evaluation of students' perception of school counselling and their attitudes toward its programmes. *Arabian Journal of Business and Management Review (Nigerian Chapter)*, 2(5), 103–110. DOI: 10.12816/0011596
- Ahmed, S., Foulkes, L., Leung, J. T., Griffin, C., Sakhardande, A., Bennett, M., Dunning, D. L., Griffiths, K., Parker, J., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Dalgleish, T., & Blakemore, S. J. (2020). Susceptibility to prosocial and antisocial influence in adolescence. *Journal of Adolescence*, 84, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.012>
- Ajufo, B. I. (2008). Group counselling. In E. M., Hassan, S. E., Oladipo & J. W. Owoyele (Eds.), *Readings in counselling psychology* (pp. 132–142). Ijagun, Ijebu-Ode: Department of Counselling Psychology, College of Applied Education and Vocational Technology, Tai Solarin University of Education.
- Ahmad, N. S., Aman, R.C., & Khairani, A. Z. (2021). Gender differences in anger expressions among secondary students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(3), 1100–1106. <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21384>
- Alarcón, P. H. A, Castillo, L., & Marín, D. T. (2018). Mediation techniques in secondary education should take into account gender differences for enhanced effectiveness: evidence from secondary schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247–260. <https://doi.org/10.30958/aje.5-3-2>
- Alemdar, M., & Anılan, H. (2020). The development and validation of the emotional literacy skills scale. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 258–270. <https://doi.org/10.33200/ijcer.757853>
- AlKhamaiseh, O. (2021). The role of educational counselors in developing students' acceptance of online learning during COVID 19 pandemic in Jordan: educational counselors and students' acceptance of online learning. *Journal of Educational and Social Research*, 11(3), 20–38. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0048>
- Allen, K. P. (2015). “We don’t have bullying, but we have drama”: understandings of bullying and related constructs within the social milieu of a U.S. high school. *Journal*

- of *Human Behavior in the Social Environment*, 25(3), 159–181.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2014.893857>
- Appelbaum, S. H., Abdallah, C., & Shapiro, B. T. (1999). The self-directed team: a conflict resolution analysis. *Team Performance Management: An International Journal*, 5(2), 60–77. <https://doi.org/10.1108/13527599910268940>
- Arnett, J. J. (2007). *International encyclopedia of adolescence: A-J, index*. Taylor & Francis.
- Angeles, M. P. H. (2012). Teaching efficacy, interpersonal, intrapersonal skills and teaching performance in the tertiary school. *International Journal of Social Sciences*, 2(1), 17–25. <https://doi.org/10.7718/IJSS.V2I1.8>
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA school counselor professional standards & competencies*. Alexandria, VA: Author
- American School Counselor Association. (2023a). The school counselor and school counseling programs. In American School Counselor Association, *ASCA position statement* (pp. 83–85). Retrieved March 26, 2023 from <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/d597c40b-7684-445f-b5ed-713388478486/Position-Statements.pdf>
- American School Counselor Association. (2023b). The school counselor and virtual school counseling. In American School Counselor Association, *ASCA position statement* (pp. 119–120). Retrieved March 26, 2023 from <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/d597c40b-7684-445f-b5ed-713388478486/Position-Statements.pdf>
- American School Counselor Association. (n.d.) *Guidance counselor vs. school counselor*. Retrieved March 11, 2023 from <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/c8d97962-905f-4a33-958b-744a770d71c6/Guidance-Counselor-vs-School-Counselor.pdf>
- Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., Gutierrez, A. P., & Bartlett, K. A. (2014). Identifying role diffusion in school counseling. *The Professional Counselor*, 3(3). Retrieved March 27, 2023 from <https://tpcjournal.nbcc.org/identifying-role-diffusion-in-school-counseling/>
- Atici, M. (2014). Examination of school counselors' activities: from the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2107–2120. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2554>

- Atkinson, J., & McMahan, D. T. (2019). A pedagogical guide to teaching an interpersonal communication course. *Journal of Communication Pedagogy*, 2, 27–32. <https://doi.org/10.31446/JCP.2019.07>
- Ay Çeviker, Ş., Keskin, H. K., & Akıllı, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students' conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, 12(3), 717–730. DOI: 10.29333/iji.2019.12343a
- Bachorowski, J., & Braaten, E. B. (1994). Emotional intensity: measurement and theoretical implications. *Personality and Individual Differences*, 17(2), 191–199. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90025-6)
- Baden, E. (2016). *Communicating in the 21st century. Fourth edition*. Milton, Qld.: John Wiley and Sons, Australia, Ltd.
- Barki, H., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*, 15(3), 216–244. <https://doi.org/10.1108/eb022913>
- Bell, B. T. (2016). Understanding adolescents. In L., Little, D., Fitton, B. T., Bell & N. Toth (Eds.), *Perspectives on HCI research with teenagers* (pp. 11–27). Springer.
- Bell, C. M., & Song, F. (2005). Emotions in the conflict process: an application of the cognitive appraisal model of emotions to conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 16(1), 30–54. <https://doi.org/10.1108/eb022922>
- Bickmore, K. (2002). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. *Journal of Social Alternatives, Peace Education for a New Century-theme issue*, 21(1), 33–38.
- Bienvenu, M. Jr. (1974). *Intrerpersional communication inventory*. In Pfeiffer, J. W. & J. E. Jones (Eds.) *The 1974 anual handbook for group facilitalors*. San Diego, CA: University Associates. Retrieved April 04, 2023 from <https://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/coms5-ipcskillinventory1.pdf>
- Biktagirova, G. F., & Karimova, L. Sh. (2019). Psychological and pedagogical support for high school students' self-reflection. In R. Valeeva (Ed.), *V International forum on teacher education, ARPHA proceedings 1, part II: educational environment and management* (pp. 1093–1108). Kazan Federal University, Russia. <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0803>

- Bilgin, A. (2008). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *Elementary Education Online*, 7(3), 541–556. Retrieved May 5, 2023 from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90918>
- Bodenhorn, N. (2011). Facilitating personal and social development. In H. L. K., Coleman & Y. Christine (Eds.), *Handbook of school counseling* (pp. 209–218). New York: Taylor & Francis Group; Routledge.
- Borecka-Biernat, D. (2018). Aggressive coping strategy in situations of social conflict. An attempt to determine personality predictors. *Journal of Educational Sciences*, XIX , 2(38), 55–70. DOI:10.35923/JES.2018.2.05
- Budeva, S. (2018). Mediation and social work. In C. I., Goga, A., Porumbescu, I. V., Șerban, A. M., Nita, R. C., Petcu & G. Cifaldi (Eds.), *Forum on studies on society, second edition, conference proceedings* (pp. 39–48). Chieti-Pescara, Italy: Editura Pro Universitaria.
- Caldarella, P., Millet, A. J., Heath, M. A., Warren, J. S., & Williams, L. (2019). School counselors use of social emotional learning in high school: a study of the strong teens curriculum. *Journal of School Counseling*, 17(19) (EJ1219658). ERIC. Retrieved April 05, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219658.pdf>
- Cambridge Dictionary. (n.d.-a). *Intensity*. In Cambridge Dictionary Retrived May 21, 2023 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intensity>
- Cambridge Dictionary. (n.d.-b). *Manage*. In Cambridge Dictionary Retrived August 25, 2022 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/manage>
- Can, F. (2020). Perceptions of turkish teachers about listening types. *African Educational Research Journal*, 8(3), 76–88. <https://doi.org/10.30918/AERJ.8S3.20.075>
- CeSID (2004). *Rešavanje konflikata-priručnik za obuku*. Beograd: Centar za slobodne izbore i demokratiju. Preuzeto 21 maja, 2023. sa <http://www.cesid.rs/pdfovi/RE%C5%A0AVANJE%20KONFLIKTA.pdf>
- Chesler, M., & Fox, R. (1966). *Role-playing methods in the classroom*. Chicago: Science Research Associates, Inc.
- Chibbaro, S. J. (2006). Advocacy and the professional school counselor: practical suggestions for advocacy efforts. *Georgia School Counserlors Association Journal*, 13, 24–30.
- Cunha, P., Lourenço, A. A., Paiva, M. O., & Monteiro, A. P. (2016). Validation of the school conflict negotiation effectiveness questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 1–8. Retrieved April 16, 2023 from the

<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5713/1/Artigo%20-%20International%20Journal%20of%20Educational%20and%20Psychological%20Assessment.pdf>

- Cunha, P., Paiva, M. O., & Monteiro, A. P. (2021). Negotiation efficacy in conflicts between students: results from a Portuguese study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(4), 1076–1089. DOI: 10.46328/ijres.2389
- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132–140. Retrieved June 28, 2023 from https://www.researchgate.net/publication/234675046_Teacher_Perceptions_and_Expectations_of_School_Counselor_Contributions_Implications_for_Program_Planning_and_Training
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Good Year Books.
- Cohen, R. (2010). Conflict resolution. In I. B., Weiner & W. E., Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology, 4th edition, volume 1* (pp. 390–391). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9780470479216.corpsy0219
- Coskun, H. & Uzunyol-Köprü, M. (2021). An overview of listening skills of secondary school students: barriers and suggestions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(4), 49–72. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.383.3>
- Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education-a guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Program report. Washington: U.S. Department of Justice.
- Cubel, M., & Sanchez-Pages, S. (2025). Personality. In S. Chuah, R. Hoffmann & A. Neelim (Eds.), *Encyclopedia of behavioral and experimental economics*. Edward Elgar. Retrieved April 12, 2023 from the https://www.researchgate.net/publication/368759308_Personality
- Čiuladienė, G. (2018). Bendraamžių mediacija Lietuvos mokykloje (atvejo analizė)/Mediation at school in Lithuania (case study). *Pedagogika/Pedagogy*, 129(1), 220–233. <https://doi.org/10.15823/p.2018.15>
- Dahrendorf, R. (1958). Toward a theory of social conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/002200275800200204>

- Daisy, A. (2020). Conflict management models. In S. Bhattacharyya (Ed.), *Strategic approaches for conflict resolution in organizations: emerging research and opportunities* (pp. 106–114). IGI Global.
- Darjan, I., Negru, M., & Ilie, D. (2020). Self-esteem-the decisive difference between bullying and assertiveness in adolescence? *Journal of Educational Sciences*, *XXI*, 1(41), 19–34. <https://doi.org/10.35923/jes.2020.1.02>
- David, C. E. (2017): Partnership and collaboration: understanding the counsellor-principal relationship in the Philippine context. *British Journal of Guidance & Counselling*, *47*(6), 698–711. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1413167>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2021). *Social competence and social skill: a theoretical and practical guide*. Cham: Springer Nature.
- De Wied, M., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, *33*, 48–55. DOI: 10.1002/ab.20166
- Doğan, S. (2016). Conflicts management model in school: a mixed design study. *Journal of Education and Learning*, *5*(2), 200–219. DOI: 10.5539/jel.v5n2p200
- Džamonja-Ignjatović, T., i Lobodok-Štulić, I. (2014). Veština komunikacije i rešavanja konflikata u medijaciji. U T. Džamonja-Ignjatović (ur.), *Medijacija: principi, proces, primena* (str. 189–222). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Ertürk, R. (2022). Conflict in schools: a qualitative study. *Participatory Educational Research (PER)*, *9*(1), 251–270. <https://doi.org/10.17275/per.22.14.9.1>
- Falzon, R., Galea, S., & Muscat, M. (2020). Comparing Maltese school-based counselling with nine other countries. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, *2*(1), 29–55. <https://doi.org/10.25774/k2kd-2v84>
- Fan, K. U., Carey, J. C., He, L., & Martin, I. (2019a). Activities and role of school counselors in the United States: a national survey of ACA members who are school counselors. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, *1*, 34–50. <https://doi.org/10.25774/8nz2-4y62>
- Fan, K. U., Carey, J. C., Thomas, E., Griffith, C., Wells, C., He, L., & Niu, J. (2019b). Development and exploratory factor analysis of the United States version of the international survey of school counselors' activities. *International Journal for the Advancement of Counseling*, *41*, 339–360. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9354-y>

- Fertman, C. I. (2000, April 24-28). *Contributions of adolescent development research to service learning research* [meeting papers]. Annual meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA (ED443771). ERIC. Retrieved May 25, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443771.pdf>
- Fisher, S., Abdi, D. I, Ludin, J., Smith, R., Williams, S., & Williams, S. (2000). *Working with conflict: skills and strategies for action*. London: Zed Books.
- Frășineanu, S. E. (2015). Counseling learning. From knowledge to learning methodology choice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1599–1604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.313>
- Galonja, A., i Vidović, S. (2005). *Izazovi konflikt-Medijacija u školama-Vodič za učenike i nastavnike (nekoliko informacija o onome što te je interesovalo, a nije imao ko da ti kaže)*. Beograd: Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.
- García-Raga, L., Grau, R., & Martín, R. L. (2017). Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 465–470. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.091>
- García-Raga, L., Grau-Vidal, R., & Martín, R. L. (2021). An approximation to mediation from within. The case of secondary education in Spain. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 324–337. DOI: 10.13187/ejced.2021.2.324
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2018). The effect of a social-emotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 57–66. DOI: 10.5539/jel.v7n6p57
- Georgiana, D. (2015). Teacher's role as a counsellor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1080–1085. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.211>
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(3), 212–227.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Beopoetika.
- Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija-nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Beopoetika.

- Golić, M. (2010). *Izazovi u primeni vršnjačke/školske medijacije-modeli dobre prakse 1*. Beograd: Organizacija za tehničku saradnju SR Nemačke (GTZ) GmbH, Oliver Kainrad.
- Građanske inicijative. (2020). *Participacija učenika u srednjoj školi-prepreke i mogućnosti*. Preuzeto 23. aprila 2020. sa <https://www.gradjanske.org/participacija-ucenika-u-srednjoj-skoli-prepreke-i-mogucnosti/>
- Gunduz, B. (2012). Self-Efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1761–1767.
- Gysbers, N. C. (1997). *Evaluating school guidance programs*. ERIC Digest. Retrieved March 25, 2023 from <https://www.counseling.org/resources/library/eric%20digests/95-07.pdf>
- Harrison, T. R., & Muhamad, J. W. (2018). Engagement in conflict: research and practice. In K. A. Johnston & M. Taylor (Eds.), *The handbook of communication engagement* (pp. 187–204). Malden, MA: Wiley-Blackwell. Retrieved May 14, 2023 from https://www.researchgate.net/publication/324822765_Engagement_in_Conflict
- Havelka, N. (2006). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Hebib, E., i Ovesni, K. (2019). Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga-procene praktičara. *Andragoške studije*, 11, 47–67. DOI: 10.5937/AndStud1902047H
- Hiebert, B. (1997). Integrating evaluation into counselling practice: accountability and evaluation intertwined. *Canadian Journal of Counselling*, 31(2), 112–126.
- Hojbotăa, A., Butnaru, S., Rotaru, C., & Tița, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools - a proposal for a new occupation: the mediation counsellor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 396–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.698>
- Hrnčić, J. (2010). Razvoj vršnjačke medijacije i učeničkog parlamenta u osnovnim i srednjim školama u Srbiji u okviru projekta „Transformacija sukoba i osnaživanje mladih,„. U M. Radovanović i S. Vidović (ur.), *Izazovi u primeni vršnjačke/školske medijacije-modeli dobre prakse 2* (str. 33–148). Beograd: Organizacija za tehničku saradnju SR Nemačke (GTZ) GmbH, Oliver Kainrad.
- Ibarrola-Garcia, S., & Iriarte Redin, C. (2013). Evaluation of a school mediation experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 182–189. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>

- IREX (2013). *Conflict resolution and peer mediation toolkit*. Retrieved May 10, 2023 from <https://www.irex.org/resource/conflict-resolution-and-peer-mediation-toolkit>
- Isabu, M. O. (2017). Causes and management of school related conflict. *African Educational Research Journal*, 5(2), 148–151.
- Isić, U. (2010). *Vršnjačka medijacija-vodič za pedagoge i psihologe*. Misija OESS-a u Bosni i Hercegovini; Organization for Security and Co-operation in Europe-OSCE.
- Ismet, Aisyah, N., Nawawi, E., Yusuf, M., & Meilinda (2021). Problem solving skill: what is the difference between practitioners and experts? In W. Strielkowski, J. M. Black, S. A. Butterfield, C.Chang, J. Cheng, F. P. Dumanig, R.Al-Mabuk, R. Al-Mabuk, M. Urban & S. Webb (Eds.), *Proceedings of the 4th Sriwijaya University learning and education international conference (SULE-IC 2020), advances in social science, education and humanities research* (pp. 775–780). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201230.196>
- Јелић, М. (2011). Успех у школи и решавање међусобних конфликта ученика. *Настава и васпитање, LX(1)*, 100–115.
- Јевтић, Б. (2012). *Педагогија моралности*. Ниш: Филозофски факултет.
- Јевтић, В. (2015). *Retro(per)spektiva (a)socijalizacije*. Ниш: Филозофски факултет.
- Јевтић, В. (2017а). Nagrada i kazna-modifikatori ponašanja i orijentacije mladih. *Balkanske sinteze, časopis za društvena pitanja, kulturu i regionalni razvoj*, 4(3), 97–109.
- Јевтић, Б. (2017б). Индикативни показатељи изложености вршњачком насиљу. *Годишњак Педагошког факултета у Брању*, 8(1), 153–167. <https://doi.org/10.5937/gufv1701153J>
- Јевтић, В., i Knežević-Florić, О. (2011). *Izazovi socijalnopedagoške delatosti-sa hrestomatijom*. Ниш: Филозофски факултет.
- Јевтић, В., i Petrović, J. (2016). Emotional education as the basis for peer violence prevention. *Didactica Slovenica, pedagoška obzorja. Letnik 31(1)*, 113–127.
- Johnson, T. R., & Johnson, W. D. (2002). Teaching students to be peacemakers: A meta analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25–39.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Јовановић, А. (2022). Разлози настанка вршњачких конфликта у савременој школи. *Годишњак за педагогију*, 7(2), 103–119. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.7>

- Јовановић, Б. (2018). *Васпитни рад у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
- 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
- Jovanović, D., & Jovanović, J. (2022). Understanding teacher leadership in the light of some sociological paradigms. *Facta Universitatis Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 21(3), 135–148. <https://doi.org/10.22190/FUPSPH2203135J>
- Јовановић, М. (2009). О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама. *Настава и васпитање*, LVIII(2), 201–215.
- Jovanović, V. (2014). Medijacijski sporazum. U T. Džamonja Ignjatović (ur.), *Medijacija: principi, proces, primena* (str. 107-114). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju,
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga-3. izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kafadar, T. (2022). The correlation between the empathy levels and interpersonal communication skills of social studies teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2218–2228.
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills, OECD education working papers, no. 207*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Kapusuzoglu, S. (2010). An investigation of conflict resolution in educational organizations. *Global Journal of Business Management*, 4(11), 001–007. Retrieved May 25, 2023 from <https://www.globalscienceresearchjournals.org/articles/the-study-of-knowledge-transfer-and-greenmanagement-performance-in-green-supplychain-management.pdf>
- Karakiozis, K., & Papakitsos, C. E. (2018). Attitudes of teachers who implement school mediation programmes: a case study. *International Educational Research*, 1(2), 16–25. <https://doi.org/10.30560/ier.v1n2p16>
- Karimova, L. S. (2015). Prevention of interpersonal conflicts in teenagers' environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1843–1847. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.693>
- Katsatsari, P. (2022). The development of a training package for student-teacher counseling skills. *Journal of Education and Learning*, 11(5), 107–112. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n5p107>

- Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *The Professional Counselor*, 8(3), 277–294. <https://doi.org/10.15241/nk.8.3.277>
- Kopas-Vukašinović, E. (2021). *Kontrola ponašanja dece i mladih: prevencija i/ili mogućnost vaspitnog delovanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: an integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137–158. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.58>
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure?. *Educational Research*, 47(1), 127–144. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337604>
- Kovačević Lepojević, M., Merdović, B., & Živaljević, D. (2022). The systematic review of school-based programs focused on externalising problems in students. *Теме*, XLVI(2), 361–375. <https://doi.org/10.22190/TEME210329023K>
- Kozlowski, K. A., & Huss, S. (2013). Training of school counselors. *Ideas and research you can use: VISTAS*. Retrived March 14, 2023 from <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/training-of-school-counselors.pdf>
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: Издавачка радна организација „Вук Караџић“.
- Lane, S. (2016). *Interpersonal communication: competence and contexts*. Taylor & Francis.
- Larasati, R., & Raharja S. (2020). Conflict management in improving schools effectiveness. *Proceedings of the 3rd international conference on learning innovation and quality education (ICLIQE 2019), advances in social science, education and humanities research* (pp. 191–197). Atlantis Press. Retrieved May 18, 2023 from <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icliqe-19/125933565>
- Larsen, R. J. (2009). Affect intensity. In: M. R. Leary & R. H. Hoyle. (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 241–254). Guilford Publications.
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 76–102.
- Laursen, B., & Pursell, G. (2011). Conflict in peer relationships. In K. Rubin, W. Bukovski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 267–286). Guilford Press.

- Ledić, J., Staničić, S., i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Leonov, N. I., & Glavatskikh, M. M. (2017). Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(2), 165–178. DOI: 10.11621/pir.2017.0211
- Lewicki, R. J., Weiss, S. E., & Levine, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention: a review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 209–252. <https://doi.org/10.1002/job.4030130303>
- Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske teme*, 15(1), 25–58.
- Maksimović, J. (2017). *Akciona istraživanja i refleksivna praksa*. Niš: Univerzitet.
- Maksimović, J., Petrović, J. & Osmanović, J. (2015): Professional competencies of future pedagogues. *Research in Pedagogy*, 5(1), 52-66. DOI: 10.17810/2015.05
- Mandić, P. (1986). *Savjetodavni vaspitni rad*. Sarajevo: ZUNS.
- Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781–799. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.781>
- Marić-Jurišin, S., i Kostović, S. (2016). Vaspitljivost emocija: prema emocionalno pismenoj školi. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLI(2), 185–201. <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.185-201>
- Mbilinyi, N. C., Mauki M.C., & Afrael, S. (2020). Secondary school teachers' perceived self-efficacy in the execution of school counsellors' roles in Tanzania. *Papers in Education and Development*, 38(2), 55–78. Retrieved 9 October, 2025 from <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/4335>
- McCorkle, S., & Reese, M. J. (2014). *Mediation theory and practice, second edition*. SAGE Publications.
- McCorkle, S., & Reese, M. J. (2019a). Essential skills for mediators. In *Mediation theory and practice, third edition* (pp. 36–55). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071800720> Retrieved 18 April, 2023 from https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/93562_book_item_93562.pdf
- McCorkle, S., & Reese, M. J. (2019b). Appendix B: mediator skills checklist. In *Mediation theory and practice, third edition*. SAGE Publications, Inc.

- <https://doi.org/10.4135/9781071800720> Retrieved 17 April, 2023. from <https://sk.sagepub.com/books/mediation-theory-and-practice-3e>
- McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling, 5th Edt.* New York: Open University Press. McGraw-Hill Education (UK).
- Mesurado, B., Vidal, M. E., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: the role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 64, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>
- Михаиловић, Б., и Вдовић, Љ. (2015). *Одељењски старешина-приручник*. Београд: Едука.
- Mihailović, D. (2004). *Psihologija u organizaciji, 7. izdanje*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- Mikanović, B. (2017). *Osnove pedagogije*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Mikanović, B., i Jevtić, B. (2015). *Pedagogija-osnovna znanja o vaspitanju*. Laktaši: Grafomark.
- Milivojević, Z. (2004). *Emocije-psihoterapija i razumevanje emocija, peto izdanje*. Novi Sad: Prometej.
- Миловановић, Р. (2016). *Интеракција и комуникација у васпитном раду 2*. Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Министарство просвете. (2023). *Упутство за педагошки рад одељењског старешине*. Преузето 09. маја 2023. године са: <https://zelenaucionica.com/strucno-uputstvo-za-pedagoski-rad-odeljenjskog-staresine/>
- Moorthi, S. (2018). Problem solving skills among college students. *International Journal of Innovative Research Explorer*, 5(4), 207-214.
- Mura, G., Bonsignore, V., & Diamantini, D. (2010). Conflict management among secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2402–2408. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.345>
- Na, G., & Wilde, M. O. (2015). The role of school counselors in promoting and implementing internationalized comprehensive programs in K–12 schools. *Ideas and research you can use: VISTAS 2015*, Retrieved March 20, 2023 from <https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-school-counseling/docs/default-source/vistas/the-role-of-school-counselors-in-promoting-and-implementing-internationalized-comprehensive-programs-in-k12-schools>

- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2000). *Pravilnik o normi časova neposrednog rada sa učenicima nastavnika, stručnih saradnika i vaspitača u osnovnoj školi*. (Službeni Glasnik-Prosvetni glasnik br. 2/92 i 2/2000). Paragraf. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2003_10/t10_0127.htm
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2012). *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*. (Službeni Glasnik br. 5/2012-1). Paragraf. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2021_08/PG_006_2021_104.htm
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2019). *Pravilnik o pedagoškoj normi svih oblika obrazovno-vaspitnog rada nastavnika i stručnih saradnika u srednjoj školi* (Službeni Glasnik-Prosvetni glasnik br. 1/92, 23/97, 2/2000 i 15/2019). Paragraf. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2019_10/t10_0178.htm
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2024a). *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*. (Službeni Glasnik br. 11/2024). Paragraf. https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik_o_protokolu_postupanja_u_ustanovi.html
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2024b). *Pravilnik o obavljanju društveno-korisnog odnosno humanitarnog rada*. (Službeni Glasnik br. 10/2024). Paragraf. <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-obavljanju-drustveno-korisnog-odnosno-humanitarnog-rada.html>
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2024c). *Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*. (Službeni Glasnik-Prosvetni glasnik br. 14/2018 i 1/2024). Paragraf. <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-standardima-kvaliteta-rada-ustanove.html>
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2025a). *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. (Službeni Glasnik br. 129/2021; 92/2023 i 19/2025). Paragraf. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2025b). *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*. (Službeni Glasnik br. 129/2021 (dr. zakon); 92/2023 i 19/2025). Paragraf. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.html
- Narodna skupština Republike Srbije [Narodna skupština]. (2025c). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (Službeni Glasnik br. 88/2017, 27/2018 (dr. zakon),

- 27/2018 (dr. zakon), 10/2019, 6/2020, 129/2021; 92/2023 i 19/2025.). Paragraf. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Nelson, M. D., Dunbar, E.T., Jr., & Tarabochia, D. S. (2021). Individual counseling in schools: a process model for school counselors. *Journal of School Counseling*, 19(20) (EJ1310687). ERIC. Retrived April 02, 2023 from the <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310687.pdf>
- Nikšić, E. (2017). Savjetodavni rad školskog pedagoga. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 252–268). Filozofski fakultet: Rijeka.
- Nkechi, E. E., Ewomaoghene, E. E., & Egenti, N. (2016). The role of guidance and counselling in effective teaching and learning in schools. *RAY: International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36–48.
- North Carolina Department of Public Instruction [NCDPI]. (1995). *School counselor resource manual and evaluative criteria-revised* (ED415470). ERIC. Retrieved April 02, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415470.pdf>
- Odanga, S. J. O. (2018). Strategies for increasing students' self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 6(4), 1–16. DOI: 10.9734/ARJASS/2018/41354
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *Social and emotional skills well-being, connectedness and success*. Retrieved March 29, 2023 from [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *OECD survey on social and emotional skills-technical report*. Paris: OECD Publishing. Retrieved March 29, 2023 from <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- Okoroji, L. I., Ugwu, K. E., & Anyanwu, J. O. (2015). Evaluation of school counseling services and students performance in secondary education. *International Journal of Research in Management, Science & Technology*, 3(3), 64–71.
- Onder, R., Aytan, N., & Unlu, S. (2015). Validity and reliability study of listening skill attitude scale. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(2), 43–49.

- Öztürk, N., & Atli, A. (2021). Reasons for resentment of high school teenagers with friends. *Personal Relationship*, 28(1). <https://doi.org/10.1111/pere.12371>
- Öztürk, N., & Sumbas, E. (2023). How do adolescent friendships end and how do adolescents experience and interpret this development?. *Kastamonu Education Journal*, 31(1), 12–21. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1243309>
- Patel, V., Aronson, L., & Dival, G. (2013). *School counsellor casebook*. Byword Books Private Limited.
- Petrovici, A., & Dobrescu, T. (2014). The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405–1410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.406>
- Petrović, D. (2009a). Vršnjački odnosi u adolescenciji: učestalost i postojanost konfliktnog ponašanja. U D. Branković (ur.), *Naučna i duhovna utemeljenost društvenih reformi, Knjiga 10* (str. 345–361). Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Petrović, D. (2009b). Specifičnosti vršnjačkih konflikata u adolescenciji. *Psihologija*, 42(2), 221–238. <https://doi.org/10.2298/PSI0902221P>
- Petrović, D., i Vučetić, M. (2012a). Uzasne i polne razlike u strategijama rešavanja sukoba u hipotetičkim konfliktnim situacijama sa prijateljima i vršnjacima. *Psihološka istraživanja*, 15(1), 51–68. DOI: 10.5937/PsIstra1201051P
- Петровић, Д., и Вучетић, М. (2012б). Врста конфликта, тип односа и префериране стратегије решавања сукоба: импликације за програме конструктивног решавања сукоба. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(1), 163–178. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1201163P>
- Петровић, Г., Фуруновић, Б., и Беадер, С. (2013). Ставови ученика основне школе према часу одељењског старешине. *Настава и васпитање*, 62(3), стр. 450–464.
- Petrović, J. (2010). Karakteristike vršnjačkih konflikata u adolescenciji. *Primenjena psihologija*, 3, 223–237.
- Pincus, R., Ebersol, D., Justice, J. Hannor-Walker, T., & Wright, L. (2021). School counselor roles for student success during a pandemic. *Journal of School Counseling*, 19(29) (EJ1325665). ERIC. Retrieved April 01, 2023 from the <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325665.pdf>
- Pinquart, M., & Srugies, D. (1998, July 1-4). *Influences on conflict intensity between adolescents and their mothers and fathers* [meeting papers]. 15th biennial meetings of the International Society for the study of behavioural development. Berne,

- Switzerland (ED421246). ERIC. Retrieved May 21, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421246.pdf>
- Pituc, S. T., & Juliao, T. R. (2011). Interpersonal relationships. In H. L. K. Coleman & Y. Christine (Eds.), *Handbook of school counseling* (pp. 587-612). New York: Taylor & Francis Group; Routledge.
- Polovina, N., i Jakšić, I. (2016). Conceptions and perceptions of student initiative. *Настава и васпитање, LXV*(1), 61-75. DOI: 10.5937/nasvas1601061P
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly, 12*(2), 296–320. Retrieved May 20, 2023 from <http://www-personal.umich.edu/~lroot/ConflictMgtConceptMap/Pondy-Organizational-Conflict-1967.pdf>
- Popadić, D. (2014). Psihološke osnove konflikta. U T. Džamonja Ignjatović (ur.), *Medijacija: principi, proces, primena* (str. 11-26). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Popadić, D., Mrše, S., Kovač-Cerović, T., Pečujlić-Mastilović, S., Kijevčanin, S., Petrović, D., i Bogdanović, M. (1998). *Pametniji ne popušta-vodič kroz sukobe do sporazuma*. Beograd: Grupa MOST; Centar za antiratnu akciju.
- Popov, B. N., & Spasenović, V. (2018). *Stručni saradnik u školi-komparativni pregled za 12 zemalja*. Sofija: Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju. Retrieved March 16, 2023 from https://www.researchgate.net/publication/328198639_Strucni_saradnik_u_skoli_komparativni_pregled_za_12_zemalja
- Popović, D., i Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga-praksa, teorija i zakonska regulativa. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 292–309). Filozofski fakultet: Rijeka.
- Поткоњак, Н., Трнавац, Н., Матовић, Н., и Хебиб, Е. (2008). *Инструменти за рад школског педагога*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Powers, P., & Boes, S. R. (2013). Steps toward understanding: teacher perceptions of the school counselor role. *Georgia School Counselors Association Journal, 20*(1) (EJ1072615). ERIC. Retrieved March 18, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072615.pdf>
- Purwati, P., Japar, M., & Putro, H.E. (2020). The lack of interest to do counseling among junior high school students: evaluation of principals, counselors, teachers, and peers

- factors. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 3(2), 54–60. DOI: 10.25217/igcj.v3i2.737
- Quitoriano, E. (2022). *Peer mediation program-guide for peer mediators*. Bonn and Berlin: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Радјевић, Т., и Компировић, Т. (2018). Психосоцијална клима и њен утицај на развој комуникационих компетенција ученика. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 48(1), 279–298. <https://doi.org/10.5937/zrffp48-16700>
- Радосављевић, Б., Ђелић, Ј., Чукурановић, Г., Врачар, М., Мучибабић, И., Стојановић, Н., Станојевић, Ј., Михаиловић, Б., и Јовановић, О., UNICEF (2016). *Корак напред у сарадњи родитеља и школе-водич за одељењске старешине*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations, Third edition*. Transaction Publishers.
- Rahim, M. A., Civelek, I., & Liang, F. H. (2018). A process model of social intelligence and problem-solving style for conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 29(4), 487–499. <https://doi.org/10.1108/IJCM-06-2017-0055>
- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 122–132. Retrieved April 16, 2023 from http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/confirmatory_factor_analysis_of_the_styles_of_handling_interpersonal_conflict-first-order_factor_model_and_its_invariance_across_groups_pbl.pdf
- Rahman, K. A. (2012, February 1). Mediation and mediator skills: a critical appraisal. Retrieved April 16, 2023 from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3231684
- Ridley, S. (2015). A question of identity: mirrors as a tool for self-reflection. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(2), 130–148. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.980926>

- Roloff, M. E., Putnam, L. L., & Anastasiou, L. (2003). Negotiation skills. In J.O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 801-834). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix*, 10(52), 36–39.
- Runde, E. C., & Flanagan, A. T. (2010). *Developing your conflict competence: a hands-on guide for leaders, managers, facilitators, and teams*. San Francisco: Jossey-Bass, John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (1999, April 15–18). *A skill-based model of emotional competence: a developmental perspective* [meeting papers]. Biennial meeting of the society for research in child development. Albuquerque (ED430678). ERIC. Retrieved April 05, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: a model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299–354. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.009>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: a study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Sandu, M. L., Rus, M., & Rus, C. V. (2020). Relationship between personality traits and individual response to conflict situations in adolescents. *Technium Social Sciences Journal*, 6, 131–141. <https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1.281>
- Sanford, K. (2007). Hard and soft emotion during conflict: investigating married couples and other relationships. *Personal Relationships*, 14(1), 65–90. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00142.x>
- Sarpkaya, P. Y. (2012). Types and causes of conflict experienced instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4349–4355. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.253>
- Schatz, M. S., & Sinden, A. R. (1991). *A child development perspective of adolescence (12-19 Years). Fostering families-a specialized training program designed for foster care workers & foster care parents*. Colorado: Colorado State University Fort Collins, Department of Social Work (ED339501). ERIC. Retrieved May 25, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339501.pdf>

- Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1997). *Peer mediation-conflict resolution in schools-program guide*. Research Press.
- Serin, N. B. (2019). The impact of anger management training on anger, aggression and problem-solving skills of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 525–543. Retrieved June 28, 2023 from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/597>
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer Science & Business Media.
- Sezen, B., & Bedel, A. (2015). The investigation of the effect of negotiation and mediation training on interpersonal problem solving approaches and anger of adolescents. *Education and Science*, 40(182), 63–75. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4816>
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438>
- Sherwood, H. (2010). A school counseling program evaluation: utilizing staff perceptions to guide and shape future program planning. *Georgia School Counselors Association Journal*, 17(1), 15–25 (EJ909074). ERIC. Retrieved March 25, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909074.pdf>
- Shillingford-Butler, A. M., Patel, H. S., & Ngazimbi, E. E. (2012). The role of the professional school counselor in reducing teacher anxiety. *Ideas and research you can use: VISTAS*. Retrieved March 24, 2023 from https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-school-counseling/docs/default-source/vistas/vistas_2012_article_58
- Shulman, S., & Laursen, B. (2002). Adolescent perceptions of conflict in interdependent and disengaged friendships. *Journal of Research in Adolescence*, 12(3), 353–372. DOI: 10.1111/1532-7795.00037
- Sima, G. R. (2010). The challenges in the provision of counselling services in secondary schools in Tanzania. *Papers in Education and Development*, 29. Retrived March 10, 2023 from <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/1451>
- Слијепчевић, С., и Зуковић, С. (2015). Компетенције педагога у контексту „друштва које учи“. *Зборник Филозофског факултета у Приштини*, 45(4), 137–152. <https://doi.org/10.5937/zrffp45-8196>

- Slijepčević, S., i Zuković, S. (2018, novembar 23-24). Izazovi savetodavnog rada u školskom kontekstu iz perspektive pedagoga. U V. Džinović, i S. Grbić (ur.), *Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi: zbornik saopštenja, XXIII naučna konferencija "Pedagoška istraživanja i školska praksa"* (str. 63–66). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Institut za psihologiju; Kuća štampe plus.
- Станковић-Јанковић, Т., Сузић, Н., и Тубица, А. (2015). Проблеми при доношењу одлука у малим групама и конфликтне оријентације ученика. *Педагошка стварност, LXI*(4), 720–739.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT centar.
- Šaljić, Z. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. Preuzeto 09. maj 2023. sa <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4963>
- Шаљић, З., и Хебиб, Е. (2015). Евалуација превентивне делатности школе: стање и могућности унапређивања. У С. Маринковић (ур.), *Настава и учење - евалуација васпитно-образовног рада* (стр. 131–140). Ужице: Учитељски факултет.
- Шаљић, З., и Хебиб, Е. (2021). Превенција антисоцијалног понашања ученика из перспективе наставника. *Иновације у настави, XXXIV*(2), 57–71. DOI: 10.5937/inovacije2102057S
- Шаљић, З., и Врцељ, С. (2020). Ставови студената педагогије у Хрватској и Србији према доприносу студија развијању компетенција за будуће професионално деловање. *Настава и васпитање, 69*(1), 23–38. DOI: 10.5937/nasvas2001023S
- Tamm, A., Tulviste, T., & Urm, A. (2018). Resolving conflicts with friends: adolescents' strategies and reasons behind these strategies. *Journal of Adolescence, 64*, 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.002>
- Tan-Şisman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11*(1), 355–400. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.010>
- Tayli, A. (2014). What is the importance of the school size for school counselors? *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(20), 1800–1806. DOI:10.5901/mjss.2014.v5n20p1800

- Tayşi, E. K. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: a regression model. *Universal Journal of Educational Research* 7(2), 356–364. DOI: 10.13189/ujer.2019.070207
- Thomas, K. W. (2008). *Making conflict management a strategic advantage*. Mountain View, CA: CPP. Retrieved August 27, 2022 from <https://kilmanndiagnostics.com/wp-content/uploads/2018/04/4350-FD-TKI-Conflict-REF-Strat-Advantage.pdf>
- Tran, V., Huynh-Lam, A., & Vu-Thi, N. (2022). Administrators and teachers' perceptions of their quality and skills in educational action research. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(4), 200–203. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.20>
- Trikić, Z., Koruga, D., Vranješević, J., Dejanović, V., & Vidović, S. (2006). *Vršnjačka medijacija-od svađe slade-priručnik za vodioelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije, drugo izdanje*. Beograd: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ) GmbH.
- Трнавац, Н. (1993). *Педагог у школи-прилог методици рада школског педагога*. Београд: Учитељски факултет.
- Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: a meta-analysis study. *International Education Studies*, 11(1), 25–43. DOI: 10.5539/ies.v11n1p25
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009a). Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 630–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.112>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B., & Zengin, F. (2009b). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 639–647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.113>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Sevkin, B., Turk, F., Kalender, A., & Zengin, F. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/03004270902760668>
- UNICEF (2021). *School counsellors-UNICEF quality inclusive education model's perspective on school counsellors-position paper*. UNICEF Office in Romania.

- Retrieved March 11, 2023 from <https://www.unicef.org/romania/media/8556/file/School%20Counsellors.pdf>
- Vaish, M., Laing, C., & Sankaranarayan, P. (2018). *A focused glimpse into mediation skills and competencies*. MBB Consulting conflict management & stakeholder engagement. Retrieved April 17, 2023 from <https://mediatorsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2020/05/MBBI-Consultancy-Geneva-Workshop-June-2018.pdf>
- Valente, S., Lourenco, A. A., & Nemeth, Z. (2020). School conflicts: causes and management strategies in classroom relationships. In M. P. Levine, (Ed.), *Interpersonal relationships*. IntechOpen. Retrieved April 17, 2023 from <https://www.intechopen.com/chapters/74550>
- Василев, С., и Ракић, Б. (1998). *Школска педагогија*. Београд: Култура.
- Verdiani, A. (2002). *Best practices of non-violent conflict resolution in and out-of-school-some examples*. UNESCO. Retrieved November 19, 2021 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126679>
- Vidović, S. Golić, M. Ćuk-Milankov, D., Trikić, Z., Vranješević, J., i Koruga, D. (2005). *Nauči, poentiraj*. Београд: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ) GmbH.
- Врањешевећ, Ј., Максимовић, Б., Лајовић, Б., Николић, Ј., Бунчић, М., Чукурановић, Г., Тркуља, М., Грујић, С., Крагуљак, Н., Радуловић, В., Јовић, З., тим УНИЦЕФ-а и ЦИП (2020). *Ка сигурном и подстицајном школском окружењу-водич за школе*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Врачар, М., Јовић, Ј., и Стојановић, Н. (2021). Професионално деловање педагога у васпитно-образовној пракси-пут ка остваривању циљева одрживог развоја. *Настава и васпитање*, 70(2), 217–237. <https://doi.org/10.5937/nasvas2102217V>
- Vračar, M., i Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U Turk, M. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 214-235). Filozofski fakultet: Rijeka.
- Vrcelj, S. (2020). *Pedagoško savjetovanje*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Wang, G. (1997, May 29–30). The homeroom teachers role in psychological counseling at school. In W. Evraiff & L. Evraiff (Eds.), *Caring in an age of technology. proceedings of the international conference on counseling in the 21st century, 6th*,

- (pp. 87–92). Beijing, China (ED439325). ERIC Retrieved March 26, 2023 from the <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439325.pdf>
- Warren, J. M., Jones, S. J., & Unger, D. L. (2020). Strengthening professional school counseling: a call to action. *Professional Issues in Counseling*, 6(1), 61–76.
- Wehrman, D. J., Williams, R., & Field, J. (2010). Accountability through documentation: what are best practices for school counselors? *Journal of School Counseling*, 8(38) (EJ914267). ERIC. Retrieved March 19, 2023 from the <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914267.pdf>
- Wheeler, T., Stephens, J., Kaufman, S., & Carlson, C. (1994). *Conflict management in schools: sowing seeds for a safer society. Final report of the school conflict management demonstration project 1990-1993*. National Institute of Justice. Retrieved August 23, 2022 from <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/conflict-management-schools-sowing-seeds-safer-society>
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2011). *Developing management skills-8th ed*. New Jersey: Prentice Hall, Pearson Education, Inc.
- Wingfield, J. R., Reese, F. R., & West-Olatunji, A. C. (2010). Counselors as leaders in schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 114–130.
- Yin, M., Szabo, J., & Baumgartner, E. (2023). *Social and emotional skills and exclusionary discipline*. Houston, TX: Houston Education Research Consortium, Kinder Institute for Urban Research, Rice University. <https://doi.org/10.25611/3VT3-YF48>
- Зукорлић, М. (2016). Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика. *Иновације у настави*, 29(1), 92–104. DOI: 10.5937/inovacije1601092Z
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja-teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Зуковић, С., и Слијепчевић, С. (2019). Компетенције за саветодавни рад из перспективе школских педагога. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 51(1), 198–237. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1901198Z>
- Žunić-Cicvarić, J., i Stefanović, J. (2007). *Vodič kroz učenički parlament*. Užice: Užički centar za prava deteta.

ПРИЛОЗИ
Прилог А
Факторска анализа

Табела А1

Укупна варијанса на скалама за одељењске старешине и стручне сараднике

Фактори скале ПСВР	Иницијалне и екстраховане вредности			Ротирани фактори		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	3.58	44.71	44.71	2.95	36.84	36.84
2	1.02	12.75	57.45	1.65	20.61	57.45

Фактори скале РСВР	Иницијалне и екстраховане вредности			Ротирани фактори		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	6.95	27.80	27.80	4.36	17.45	17.45
2	3.42	13.68	41.47	3.83	15.31	32.76
3	1.93	7.72	49.19	2.88	11.52	44.27
4	1.62	6.46	55.65	2.85	11.38	55.65

Фактори скале ВСРСУ	Иницијалне и екстраховане вредности			Ротирани фактори		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	25.58	41.94	41.94	18.02	29.54	29.54
2	5.84	9.566	51.50	6.41	10.50	40.04
3	3.22	5.29	56.79	5.39	8.83	48.87
4	2.05	3.37	60.16	4.40	7.21	56.08
5	1.93	3.16	63.38	3.80	6.22	62.30
6	1.78	2.92	66.23	2.40	3.93	66.23

Фактори скале ПИЕСВР	Иницијалне и екстраховане вредности		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	5.95	59.54	59.54

Напомена. ПСВР - Планирање саветодавног васпитног рада; РСВР - Реализација саветодавног васпитног рада; ВСРСУ - Вођење саветодавног разговора са ученицима; ПИЕСВР - Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада.

Табела А2

Ротација компоненти матрице на скалама за одељењске старешине и стручне сараднике

Фактори на скали ПСВР			Фактори на скали РСВР				Фактори на скали ВСПСУ							
Р. бр	1	2	Р. бр.	1	2	3	4	Р. бр.	1	2	3	4	5	6
8.	.81		5.	.76				35.	.85					
6.	.80		9.	.70				39.	.84					
4.	.71		8.	.69				33.	.82					
7.	.70		4.	.67				34.	.82					
3.	.57		1.	.67				46.	.82					
5.	.50		2.	.64				40.	.82					
2.		.79	18.	.58				42.	.81					
1.		.68	11.	.56				32.	.80					
			3.	.51				37.	.80					
			7.	.47				38.	.80					
			20.		.83			41.	.80					
			22.		.81			47.	.78					
			19.		.80			48.	.78					
			21.		.80			53.	.78					
			17.		.64			52.	.78					
			16.		.56			51.	.76					
			24.			.86		45.	.76					
			23.			.85		49.	.76					
			25.			.84		36.	.76					
			14.				.74	44.	.73					
			12.				.63	31.	.73					
			10.				.60	43.	.72					
			13.				.49	50.	.72					
			15.				.48	54.	.72					
			6.				.43	55.	.70					
								27.	.55					
								57.	.54					
								56.	.49					
								8.		.81				
								9.		.74				
								6.		.71				
								7.		.68				
								4.		.65				
								2.		.65				
								13.		.62				
								5.		.59				
								12.		.52				
								1.		.51				
								3.		.40				
								25.			.72			

Фактори на скали РСВР			Фактори на скали РСВР				Фактори на скали ВСРСУ							
Р. бр	1	2	Р. бр.	1	2	3	4	Р. бр.	1	2	3	4	5	6
								22.			.68			
								16.			.67			
								23.			.64			
								24.			.63			
								20.			.60			
								26.			.56			
								19.			.45			
								59.				.77		
								61.				.73		
								28.				.71		
								30.				.70		
								29.				.64		
								58.				.35		
								15.					.74	
								18.					.74	
								10.					.58	
								17.					.57	
								11.					.48	
								14.					.48	
								21.						.50
								60.						.48

Напомена. Редни бројеви у колонама одговарају редним бројевима тврдњи на скалама пре ротације компоненти матрице;

ПСВР – Планирање саветодавног васпитног рада; Фактор 1 – Планирање; Фактор 2 – Информисање о учесницима конфликта;

РСВР – Реализација саветодавног васпитног рада; Фактор 1 – Обављање саветодавног разговора; Фактор 2 – Активности након саветодавног разговора; Фактор 3 – Просторно-временски услови; Фактор 4 – Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта;

ВСРСУ – Вођење саветодавног разговора са ученицима; Фактор 1 – Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења; Фактор 2 – Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога; Фактор 3 – Рад на негативним емоцијама и понашању ученика; Фактор 4 – Активности са ученицима и праћење понашања; Фактор 5 – Педагошка комуникација са ученицима; Фактор 6 – Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима.

Табела А3

Укупна варијанса на скалама за ученике

Фактори скале ЛКУЗУКМ	Иницијалне и екстраховане вредности			Ротирани фактори		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	12.16	37.99	37.99	5.91	18.46	18.46
2	1.72	5.36	43.36	3.66	11.45	29.90
3	1.48	4.63	47.98	3.57	11.16	41.06
4	1.22	3.83	51.81	2.73	8.54	49.60
5	1.05	3.27	55.07	1.75	5.47	55.07

Фактори скале СУЗВВМ	Иницијалне и екстраховане вредности			Ротирани фактори		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	12.53	56.97	56.97	6.59	29.95	29.95
2	1.39	6.32	63.29	4.55	20.68	50.64
3	1.06	4.80	68.09	3.84	17.45	68.09

Напомена. ЛКУЗУКМ – Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом; СУЗВВМ – Спремност ученика за вођење вршњачке медијације.

Табела А4

Ротација компоненти матрице на скалама за ученике

Фактори на скали ЛКУЗУКМ						Фактори на скали СУЗВМ			
Р. бр.	1	2	3	4	5	Р. бр.	1	2	3
1.	.76					10.	.78		
9.	.64					11.	.75		
13.	.62					9.	.74		
8.	.62					8.	.72		
21.	.67					19.	.70		
12.	.59					6.	.66		
16.	.56					18.	.66		
18.	.55					13.	.65		
28.	.52					5.	.63		
2.	.50					12.	.63		
26.	.45					7.	.47		
4.	.47					14.		.81	
14.	.47					15.		.78	
17.		.74				17.		.67	
3.		.59				20.		.66	
6.		.59				16.		.61	
30.		.52				21.		.61	
10.		.51				22.		.57	
27.		.48				2.			.81
32.		.43				1.			.77
19.			.65			3.			.71
5.			.62			4.			.61
20.			.62						
15.			.58						
7.			.49						
31.			.48						
29.			.46						
24.				.81					
25.				.78					
23.				.61					
11.					.73				
22.					.50				

Напомена. Редни бројеви у колонама одговарају редним бројевима тврдњи на скалама пре ротације компоненти матрице;

ЛКУЗУКМ – Личне карактеристике ученика за управљање конфликтима медијацијом; Фактор 1 – Социо-емоционалне компетенције; Фактор 2 – Одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа; Фактор 3 – Контрола емоција и понашања; Фактор 4 – Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе; Фактор 5 – Иницијативност и смиривање вршњака.

СУЗВМ – Спремност ученика за вођење вршњачке медијације; Фактор 1 – Вођење процеса медијације; Фактор 2 – Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације; Фактор 3 – Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра.

Прилог Б

Инструменти истраживања за одељењске старешине и стручне сараднике

Поштоване одељењске старешине и стручни сарадници,

У току је истраживање које има за циљ да испита заступљеност саветодавног васпитног рада као једног од аспеката управљања интензитетом вршњачких конфликта. Реч је о заступљености поступака планирања, реализације, праћења и евалуације саветодавног васпитног рада, односно заступљености саветодавног разговора, који се спровode када се деси вршњачки конфликт односно када се жели решити конфликтна ситуација која је настала међу ученицима, али и превентивно како до интензивних конфликта не би долазило. Резултати ће се користити искључиво у научне сврхе, а Ваш идентитет ће остати анониман, зато Вас молимо да будете искрени у давању одговора. Истраживање се спроводи за потребе израде докторске дисертације „Управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи“. Резултати се обрађују групно, и прикупљају из више основних и средњих школа. Потребно је да прво одговорите на општа питања (I), а потом и да заокружите степен слагања са одређеним тврдњама на скалама (II).

Наглашавамо да одговоре које ћете давати на скалама (II) ограничите на период од почетка ове школске године, односно на Ваше поступање у вези са вршњачким конфликтима који су се дешавали од почетка ове школске године. Хвала Вам на сарадњи и искрености у давању одговора.

I

Б1 Упитник о општим питањима и вршњачким конфликтима – УООПИВК

На питања у наставку одговорите заокруживањем или дописивањем одговора.

1. Радни стаж _____

2. Радим у (заокружи):

А. Основној школи Б. Средњој школи

3. Да ли сте похађали едукацију о управљању вршњачким конфликтима?

А. ДА

Б. НЕ

В. Не, али јесам семинар о: (можете заокружити више одговора)

1. Саветодавном васпитном раду
2. Медијацији
3. Комуникацији

4. Наведите број саветодавних разговора које обавите у једној школској години, који се тичу разрешења, односно управљања вршњачким конфликтима.

5. Оцените интензивност конфликтних ситуација вршњака (конфликт је био тежак и бар један ученик је нападао другог, бурно се емоционално реаговало). Интензитет ће бити већи уколико су конфликти били бурнији, односно уколико су биле заступљене негативне емоције. Заокружите одговарајући број.

1-ни мало нису интензивни, 2- нису интензивни, 3- нисам сигуран/на, 4- интензивни су, 5-веома су интензивни

Интензитет	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

6. Пол (заокружи)

М Ж

7. Сматрам да ученици могу самостално решавати своје конфликте са вршњацима, да није потребно да се због тога саветују са мном, односно да ја не треба да учествујем у разрешењу њихових конфликта?

1. Да
2. Не
3. Зависи од конфликтне ситуације.

Молимо Вас да проверите да ли сте одговорили на сва питања.

II

Б2 Скала процене планирања саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника – ПСВР

Наведене тврдње односе се на поступке у планирању саветодавног васпитног рада поводом конфликтне ситуације међу вршњацима која се десила у школи, као и превентивне поступке. Одговорите искрено колико су наведени поступци били заступљени у Вашем раду од почетка ове школске године, заокруживањем одговарајућег броја у складу са степеном заступљености. Значење бројева је следеће:

- 1-Уопште није заступљено
- 2-Није заступљено
- 3-Нити није заступљено, нити је заступљено
- 4-Заступљено је
- 5-У потпуности је заступљено.

Хвала Вам на сарадњи.

Напомена. Уколико нисте учествовали у решавању конфликта вршњака од почетка ове школске године, своја искуства усмерите на ранији период када се то дешавало, а овде заокружите одговори важе за ранији период.

1. Одговори важе за ранији период/претходна искуства

Планирање

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Активности саветодавног васпитног рада произилазиле су из школског развојног плана насталог као резултат реализованих истраживања у школи о потребама ученика. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Пријатан/на сам у свакодневним сусретима са ученицима јер је то предуслов изграђивања добре основе за евентуални саветодавни васпитни рад уколико се код ученика јави потреба за њим. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Разговор са ученицима нисам планирао/ла на основу искуства које већ поседујем из сличних ситуација, већ сам увек проблем о коме треба разговарати и деловати сагледавао/ла као да се десио први пут. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Стручни сарадници (педагог и психолог) и одељењске старешине заједно су разговарали и планирали активности са ученицима поводом конфликта који се десио. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. На основу сазнања која сам добијао/ла о конфликту који је настао
планирао/ла сам разговор са сукобљеним ученицима. 1 2 3 4 5

5. Имам израђен програм саветодавног васпитног рада са ученицима
(планирам активности и технике вођења разговора и пре него се
конфликти десе). 1 2 3 4 5

Информисање о учесницима конфликта

2. Информације о конфликтној ситуацији која се десила добијао/ла сам
тако што сам захтевао/ла писање извештаја од учесника сукоба и
посматрача. 1 2 3 4 5

1. Информисао/ла сам се о карактеристикама ученика који су у
конфликту (о њиховим јаким и slabим странама, досадашњим
конфликтима) од одељењских старешина (ако одговара стручни
сарадник) – од родитеља (ако одговара одељењски старешина). 1 2 3 4 5

Молимо Вас да проверите да ли сте одговорили на сва питања.

**Б3 Скала процене реализације саветодавног васпитног рада одељењских
старешина и стручних сарадника када се вршњачки конфликт деси – РСВР**

Наведене тврдње односе се на поступке у реализацији саветодавног васпитног
рада поводом конфликтне ситуације међу вршњацима која се десила у школи.
Одговорите искрено колико су наведени поступци били заступљени у Вашем раду од
почетка ове школске године, заокруживањем одговарајућег броја у складу са степеном
заступљености. Значење бројева је следеће:

1-Уопште није заступљено

2-Није заступљено

3-Нити није заступљено, нити је заступљено

4-Заступљено је

5-У потпуности је заступљено.

Хвала Вам на сарадњи.

Напомена. Уколико нисте учествовали у решавању конфликта вршњака од
почетка ове школске године, своја искуства усмерите на ранији период када се то
дешавало, а овде заокружите одговори важе за ранији период.

1. Одговори важе за ранији период/претходна искуства

Обављање саветодавног разговора

5. Уколико сам увидео/ла да одређене слабе стране ученика утичу на његово конфликтно понашање, с њим сам разговарао/ла и индивидуално. 1 2 3 4 5
9. Указивао/ла сам ученицима да су сами одговорни за сопствене поступке које ће на даље, након саветодавног разговора и договора који постигнемо чинити. 1 2 3 4 5
8. Трудило/ла сам се да решим проблем уколико ученици нису заинтересовани да га реше међу собом. 1 2 3 4 5
4. Када се конфликт десио водио/ла сам групни саветодавни разговор, окупљајући све учеснике конфликта. 1 2 3 4 5
1. Разговор сам обављао/ла и са сведоцима конфликта а не само са учесницима конфликта. 1 2 3 4 5
2. Обављао/ла сам више од једног саветодавног разговора са учесницима конфликта. 1 2 3 4 5
18. Након саветодавног разговора са учесницима конфликта из истог одељења, разговарао/ла сам и са целим одељењем о њиховим социјалним односима, комуникацији и понашању у конфликтним ситуацијама. 1 2 3 4 5
11. Родитељи су увек обавештавани о вршњачком конфликту који се десио. 1 2 3 4 5
3. И педагог и психолог су индивидуално обављали саветодавни разговор са сукобљеним ученицима. 1 2 3 4 5
7. Редовно сам водио/ла записнике и досијее ученика са којима сам реализовао/ла саветодавни рад који ми служе као извор информација о понашању ученика. 1 2 3 4 5

Активности након саветодавног разговора

20. Радио/ла сам и са одељењем тако што сукобљене стране одраде одређену активност у одељењу (игру улога са реаговањем у конфликту које је исправно, предавање, приказ приручника, радионицу). 1 2 3 4 5
22. Радио/ла сам и са одељењем тако што се водила дебата или дискусија о конфликтима који могу бити припремљени у виду сценарија или видеа. 1 2 3 4 5

19. Након вршњачког конфликта који се десио у школи спроводила су се мини истраживања о социјалним односима ученика у школи. 1 2 3 4 5
21. Радио/ла сам и са одељењем тако што су се и са осталим ученицима играле игре улога ради сагледавања како би ко реаговао у конфликтној ситуацији. 1 2 3 4 5
17. Одељење је израдило социограм где се јасно види ко се прихвата у групи (одељењу), ко се не прихвата никако и ко се делимично прихвата, али и ко се највише прихвата и може бити вођа групе задужен за социјалне односе у наредном периоду. 1 2 3 4 5
16. Примењивали смо и екстерно саветовање, односно позивани су стручњаци из области комуникације, медијације, управљања сукобима да са ученицима разговарају или раде на тему „вршњачки конфликти“. 1 2 3 4 5

Просторно-временски услови

24. У школи имам просторне услове где ученици могу да обаве одређену активност која се тиче разрешења конфликта. 1 2 3 4 5
23. У школи имам просторне услове где се може на миру разговарати са ученицима. 1 2 3 4 5
25. Имао/ла сам довољно времена за вођење саветодавних разговора о вршњачким конфликтима. 1 2 3 4 5

Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта

14. Када су се конфликти дешавали реаговали су и вршњачки медијатори који постоје у школи (едуковали смо их и доделили им те улоге), пре него што се обављао саветодавни разговор са одељењским старешином и стручним сарадницима. 1 2 3 4 5
12. У саветодавни васпитни рад поводом конфликта укључивао се и директор школе. 1 2 3 4 5
10. Саветодавном разговору било да је индивидуални или групни присуствовали су сви стручни сарадници (педагог и психолог) и одељењски старешина. 1 2 3 4 5
13. Саветовао/ла сам се са колегама (*другим стручним сарадником уколико одговара стручни сарадник/другим одељењским старешинама ако одговара одељењски старешина*) како да поступим у конфликтним ситуацијама међу вршњацима. 1 2 3 4 5

15. У саветодавни васпитни рад укључивао/ла сам и особе блиске ученицима који су у конфликту (њихове пријатеље). 1 2 3 4 5

6. Саветодавни разговор обављао/ла сам у заказано време а не истог тренутка када се конфликт деси. 1 2 3 4 5

Молимо Вас да проверите да ли сте одговорили на сва питања.

Б4 Скала процене вођења саветодавног разговора одељењских старешина и стручних сарадника са ученицима када се вршњачки конфликт деси – ВСРСУ

Наведене тврдње односе се на поступке у току саветодавног разговора поводом конфликтне ситуације међу вршњацима која се десила у школи. Одговорите искрено колико су наведени поступци заступљени у Вашем раду од почетка ове школске године, заокруживањем одговарајућег броја у складу са степеном заступљености. Значење бројева је следеће:

1-Уопште није заступљено

2-Није заступљено

3-Нити није заступљено, нити је заступљено

4-Заступљено је

5-У потпуности је заступљено.

Хвала Вам на сарадњи.

Напомена. Уколико нисте учествовали у решавању конфликта вршњака од почетка ове школске године, своја искуства усмерите на ранији период када се то дешавало, а овде заокружите одговори важе за ранији период.

1. Одговори важе за ранији период/претходна искуства

Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења

35. Указивао/ла сам ученицима да не треба да удовољавају другима када се са њима сукобе због чега се могу осећати лоше, већ да постигну консензус, договор, а ако то не могу да потраже помоћ. 1 2 3 4 5

39. Подстицао/ла сам ученика да сам закључи које су последице уколико се конфликт настави. 1 2 3 4 5

33. Саветодавни разговор завршавао/ла сам када се постигне договор којим су задовољне обе стране, а уколико се то не деси заказивао/ла 1 2 3 4 5

нови групни разговор.

34. Указивао/ла сам ученицима да не треба да се повлаче/избегавају конфликте већ да их разреше кроз договор, а ако то не могу да потраже помоћ. 1 2 3 4 5
46. Инсистирао/ла сам да ученици изграђују позитиван став према себи, буду самопоуздани и поштују себе, проналазе добре стране своје личности. 1 2 3 4 5
40. Ученик је на крају разговора говорио како ће се понашати уколико се понови иста ситуација. 1 2 3 4 5
42. Утврђивали смо узрочно-последичне везе, шта је проблем и он се заједнички анализирао како би се боље разумео и сагледао из правог угла. 1 2 3 4 5
32. Трудио/ла сам се да убедим ученике да је њихово помирење најбоље за њихов даљи живот и рад у школи. 1 2 3 4 5
37. Указивао/ла сам ученицима да буду емпатични, разумеју поступке супротне стране, ставе се у позицију друге стране. 1 2 3 4 5
38. Указивао/ла сам ученицима да буду асертивни, да кажу шта мисле и желе али да не вређају друга мишљења, не нападају друге. 1 2 3 4 5
41. Ученику сам указивао/ла да није размишљао о свом понашању када се конфликт десио, да је можда био брзоплет и да у будућности прво застане и размисли како ће реаговати. 1 2 3 4 5
47. Ученици су образлагали своје емоције, како би се увидело да ли разумеју зашто се осећају тако како се осећају. 1 2 3 4 5
48. Ученицима сам давао/ла шансу да опишу туђе емоције, како би се учили препознавању туђих емоција. 1 2 3 4 5
53. Ученицима сам постављао/ла отворена питања како бих им дао/ла ширину да сами образложе своје ставове и понашање. 1 2 3 4 5
52. Ученици су прихватили да промене своје ставове уколико су погрешни, уколико угрожавају друге, односно због којих се они сами и други осећају лоше. 1 2 3 4 5
51. Обраћао/ла сам пажњу на невербално понашање ученика. 1 2 3 4 5
45. Ученик је доносио добру одлуку (решење проблема), а то је била одлука којом су сви задовољни. 1 2 3 4 5

49. Ученици су показивали да су спремни да се промене.	1	2	3	4	5
36. Показивао/ла сам емпатију према ученицима, говорио/ла да разумем како се осећају.	1	2	3	4	5
44. Ученици су били искрени један према другоме и нису се вређали.	1	2	3	4	5
31. На крају разговора подстицао/ла бих обе стране да резимирају шта другој особи смета, и шта воле код друге особе.	1	2	3	4	5
43. Ученик је схватао да је одговоран за оно што се десило.	1	2	3	4	5
50. У обзир се узимало да ће ученик радити на решењу проблема уколико му је привлачна активност коју треба у вези са њим да одради, зато сам пружао/ла шансу да је сам изабере.	1	2	3	4	5
54. Ученицима нисам постављао/ла сугестивна питања (нисам их наводио/ла на одговор).	1	2	3	4	5
55. Ученик је образлагао да ли увек реагује на исти начин, и уколико је одговор не образлагао је зашто је то тако.	1	2	3	4	5
27. Ученику је додељена активност коју ће урадити у складу са учињеним, јер тиме учи да је одговоран за своје поступке.	1	2	3	4	5
57. На крају разговора смо сви констатовали циљеве које треба обе стране да остваре.	1	2	3	4	5
56. Ученици су тражили компромисно решење, односно преговарали како би дошли до консензуса или компромиса.	1	2	3	4	5

Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога

8. Нисам прекидао/ла ученике у излагању.	1	2	3	4	5
9. Нисам настављао/ла реченице ученицима.	1	2	3	4	5
6. Исказима слушах те, разумем, слободно реци... подстицао/ла сам ученике на излагање о конфликту.	1	2	3	4	5
7. Нисам викао/ла на ученике.	1	2	3	4	5
4. Нисам пожуривао/ла разговор и ученике у излагању.	1	2	3	4	5
2. Нисам захтевао/ла да се ученици придржавају искључиво мог савета у вези конфликта који је настао.	1	2	3	4	5
13. Нисам осуђивао/ла ученика који се неадекватно понашао.	1	2	3	4	5
5. Невербалним знаковима подстицао/ла сам ученике да говоре отворено.	1	2	3	4	5
12. Нисам се постављао/ла као ауторитет.	1	2	3	4	5

1. Нисам говорио/ла и радио/ла оно што ученици желе како бих их придобио/ла. 1 2 3 4 5

3. Нисам показивао/ла љутњу због конфликта који је настао. 1 2 3 4 5

Рад на негативним емоцијама и понашању ученика

25. Ученици су уз моју помоћ износили добре и лоше стране решења проблема које су навели. 1 2 3 4 5

22. Ученике сам стимулисао/ла да међусобно постављају једно другом питања о конфликту који се десио. 1 2 3 4 5

16. О негативним осећањима која су довела до конфликта нисам моралисао/ла нити их одобравао/ла, већ сам у разговору само констатовао/ла да она постоје и да их треба отклонити. 1 2 3 4 5

23. Подстицао/ла сам и једну и другу страну које су се сукобиле да закључују шта је било погрешно у њиховом поступању, како би учили да буду самокритични. 1 2 3 4 5

24. Подстицао/ла сам и једну и другу страну које су се сукобиле да понуде неколико решења конфликта. 1 2 3 4 5

20. Уколико ученик није сматрао да греша, тада сам износио/ла негативне стране његовог понашања и позитивне стране супротног понашања (онако како треба да се понаша). 1 2 3 4 5

26. Када ученици нису имали решење, односно нису желели да сарађују и помире се, преузимао/ла сам ствар у своје руке и нудио/ла сам неколико решења, а на њима је било да изаберу оно које им одговара. 1 2 3 4 5

19. Ученици су на лествици од један до десет изражавали колико су бесни због ситуације која се десила, чиме су боље упознавали своје емоције, и туђе емоционално стање. 1 2 3 4 5

Активности са ученицима и праћење понашања

59. Потписивао се писани споразум у коме су се ученици могли изјаснити да ли желе да оно о чему се говорило буде тајно, и да ли ће се придржавати онога што су се договорили. 1 2 3 4 5

61. У саветодавни разговор укључивао/ла сам и вршњачког медијатора, и њему препуштао/ла да покуша да води медијацијски разговор. 1 2 3 4 5

28. Са ученицима који су у конфликту играо/ла сам игре улога, где сам им додељивао/ла улоге у којима мењају стране, свако одглуми оног другог и потом коментаришемо како су се осећали док су глумили супротне стране.

1 2 3 4 5

30. Ученицима сам читао/ла сценарио о конфликту, или им пуштао/ла видео садржај о конфликту, а затим су они изводили закључке зашто се конфликт десио, да ли су особе добро реаговале, шта је било лоше а шта добро и зашто.

1 2 3 4 5

29. Ученицима сам читао/ла неку проблемску ситуацију (неки разлог конфликта) и додељивао/ла им улоге, потом су они глумили како реагују и решавају конфликт, а потом смо коментарисали како су се осећали.

1 2 3 4 5

58. Резимирани смо на наредном састанку да ли је и шта је ученик учинио да се проблем не понавља и похваљивали напредак, а ако није било напретка смишљали активности друштвено-корисног рада јер ученик треба да научи да буде одговоран.

1 2 3 4 5

Педагошка комуникација са ученицима

15. Ученици су исказивали на миран начин своје негативне емоције о другој страни са којом се сукобљавају, и тако се ослобађали напетости и остављали простора за изношење позитивних емоција о свом вршњаку са којим су се сукобили.

1 2 3 4 5

18. Приликом првог сусрета са сукобљеним ученицима покушавао/ла сам да их опустим, насмејем их, потом смо прелазили на разговор о конфликту.

1 2 3 4 5

10. Мање сам говорио/ла, више слушао/ла ученике и допуштао/ла им да се ослободе и међусобно разговарају како би се конфликт решио.

1 2 3 4 5

17. Ученике сам подстицао/ла да говоре нешто добро и лепо о ученику са којим су се сукобили.

1 2 3 4 5

11. Водио/ла сам белешке током разговора неупадљиво.

1 2 3 4 5

14. Ученици су износили шта је проузроковало конфликт који се десио.

1 2 3 4 5

Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима

21. Парафразирали смо излагања ученика, препричавали их да

1 2 3 4 5

увидимо да ли смо се добро разумели.

60. У разговору са сукобљеним ученицима сам се трудио/ла да будем медијатор, посредник између њих, да ученицима препустим да се 1 2 3 4 5 договоре мимо мог уплитања.

Молимо Вас да проверите да ли сте одговорили на сва питања.

Б5 Скала процене праћења и евалуације ефеката саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника – ПИЕСВР

Наведене тврдње односе се на поступке праћења и евалуације ефеката саветодавног васпитног рада одељењских старешина и стручних сарадника у вези са вршњачким конфликтима. Одговорите искрено колико су наведени поступци заступљени у Вашем раду од почетка ове школске године, заокруживањем одговарајућег броја у складу са степеном заступљености. Значење бројева је следеће:

- 1-Уопште није заступљено
- 2-Није заступљено
- 3-Нити није заступљено, нити је заступљено
- 4-Заступљено је
- 5-У потпуности је заступљено.

Хвала Вам на сарадњи.

Напомена. Уколико нисте учествовали у решавању конфликта вршњака од почетка ове школске године, своја искуства усмерите на ранији период када се то дешавало, а овде заокружите одговори важе за ранији период.

1. Одговори важе за ранији период/претходна искуства

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Одељењски старешина је био задужен да у наредном периоду прати понашање ученика који су се сукобили. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Оба стручна сарадника (педагог и психолог) пратили су ученике, односно информисали су се од ученика и одељењских старешина о понашању сукобљених ученика и придржавању договора (понашање или извршавање одређене активности). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ученици од поверења (објективни посматрачи) су се задуживали да у наредном периоду прате понашање ученика који су се сукобили. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

4. Након одређеног временског периода од саветодавног разговора проверавао/ла сам какви су социјални односи особа које су се сукобиле тако што сам разговарао/ла са другим ученицима из одељења који су објективни посматрачи.	1	2	3	4	5
5. Након одређеног временског периода од саветодавног разговора проверавао/ла сам какви су социјални односи особа које су се сукобиле тако што сам поново разговарао/ла са њима.	1	2	3	4	5
6. Отворено сам тражио/ла помоћ уколико саветодавни васпитни рад поводом конфликта није ишао у позитивном смеру.	1	2	3	4	5
7. Анализирам да ли су одређене активности довеле до помирења међу сукобљеним странама.	1	2	3	4	5
8. Самокритичан/на сам и преиспитујем сопствене поступке након обављеног саветодавног разговора.	1	2	3	4	5
9. Евалуирам сопствене активности и на основу конфликтних ситуација које су се десиле планирам активности са ученицима за наредну школску годину.	1	2	3	4	5
10. У договору на крају школске године ученике награђујемо за њихове напретке у понашању (похвалница, или неки други начин у зависности од могућности).	1	2	3	4	5

Молимо Вас да проверите да ли сте одговорили на сва питања.

Прилог В

Инструменти истраживања за ученике

Драги учениче,

У току је истраживање чији је циљ да испита твоје мишљење о управљању вршњачким конфликтима у школи и вршњачкој медијацији, односно заступљеност твојих личних карактеристика и спремности за вођење вршњачке медијације.

Под вршњачким конфликтима подразумевамо свађу, сукоб, неслагање мишљења, ставова, вредности, погледа на људи и ствари између другова, вршњака. У конфликтима се може реаговати на више начина али је потребно да се они реше сарадњом, толеранцијом, разумевањем, прихватањем различитости. Под вршњачком медијацијом подразумевамо посредовање, помагање у разрешењу вршњачких конфликта, односно улогу трећег лица/особе која помаже ученицима који су у конфликту да конфликт разреше, али га не решава уместо њих. Та трећа особа се зове медијатор. Желимо да процениш себе као медијатора, посредника у решавању сукоба својих вршњака. Како би био/ла медијатор, потребно је да поседујеш личне карактеристике које можда особе које долазе у ситуације свађа и сукоба са вршњацима не поседују у довољној мери, што значи да мораш да знаш да сарађујеш, да преговараш, не нападаш, не удовољаваш и не избегаваш конфликте, већ разговараш о њима и тежиш да их решиш и не понављаш. Такође је потребно да имаш воље да помогнеш друговима и другарицама медијацијом, али и да они на то пристану.

Молимо те да будеш искрен/на. Твој идентитет ће остати анониман, односно нигде неће стајати твоје име и презиме нити ће ико знати да си баш ти дао одређене одговоре, а ти ћеш бити само један од испитаника из више школа. Резултате ћемо користити у научне сврхе, односно за унапређивање управљања вршњачким конфликтима у школама. Хвала ти на сарадњи и искренности!

Пре него што кренеш са попуњавањем упитника, а имаш мање од 18 година, молимо те да упитник покажеш својим родитељима/законским заступницима како би они дали сагласност да у њему можеш да изнесеш одговоре на постављена питања. Уколико су они сагласни да попуниш овај упитник, нека то потврде својим потписом. Молимо те да испуниш овај задатак, јер уколико бар један родитељ/законски заступник

не потпише, не можемо уважити твоје одговоре. Довољно је да један родитељ/законски заступник потпише.

Поштовани родитељи/законски заступници,

Подаци које прикупљамо овим истраживањем користиће се за потребу израде докторске дисертације „Управљање интензитетом вршњачких конфликта у савременој школи“. Сагласношћу да дете учествује у овом истраживању дајете допринос иновирању школске праксе. Идентитет детета ће остати анониман, као и Ваш идентитет. Подаци се прикупљају из више основних и средњих школа и статистички обрађују на нивоу града Ниша. Уколико сте сагласни да дете одговори на наведена питања, потврдите то својим потписом.

Хвала Вам на сарадњи.

Потпис родитеља/законског заступника:

I

B1 Упитник за ученике о општим питањима, вршњачким конфликтима и вршњачкој медијацији – ВКИВМ

Драги учениче,

Одговараћеш на следећа питања заокруживањем или дописивањем одговора. Молимо те да одговориш на сва питања и будеш искрен. Заокруживаћеш само један одговор, уколико није јасно назначено да заокружиш више одговора.

1. Пол (заокружи)

М Ж

2. Напиши који разред и одељење похађаш као и колико имаш година:

Разред/одељење: _____

Године живота _____

3. Школски успех на полугодишту (заокружи и наведи просечну оцену):

Одличан _____

Врло добар _____

Добар _____

Довољан _____

Недовољан _____

4. Да ли си учествовао у раду ученичких заједница? Заокружи оне у којима јеси или сада учествујеш.

1. Не учествујем
2. Ученички парламент
3. Председник одељењске заједнице (био/ла у улози или се кандидовао/ла)
4. Тим за медијацију
5. Тим за превенцију и заштиту од насиља
6. Други тимови (наведи који): _____
7. Учествовао/ла сам/Учествујем у више ученичких заједница

5. Оцени колико су били интензивни конфликти **твојих вршњака** који су се дешавали у току ове школске године (конфликт је био тежак и бар један ученик је нападао другог, и бурно се емоционално реаговало, биле су заступљене негативне емоције). Интензитет ће бити већи уколико су конфликти били бурнији. Заокружи одговарајући број.

1-ни мало нису интензивни, 2- нису интензивни, 3- нисам сигуран/на, 4- интензивни су,

5-веома су интензивни

Интензитет	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

6. Оцени колико су били интензивни твоји конфликти **са пријатељима** који су се дешавали у току ове школске године (конфликт је био тежак, нападао/ла си пријатеље, и бурно емоционално реаговао/ла, биле су заступљене негативне емоције). Интензитет ће бити већи уколико су конфликти били бурнији. Заокружи одговарајући број.

1-ни мало нису интензивни, 2- нису интензивни, 3- нисам сигуран/на, 4- интензивни су,
5-веома су интензивни

Интензитет	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

7. Оцени колико су били интензивни твоји конфликти али **са вршњацима са којима ниси у блиским односима**, који су се дешавали у току ове школске године (конфликт је био тежак, нападао/ла си вршњака, и бурно емоционално реаговао/ла, биле су заступљене негативне емоције). Интензитет ће бити већи уколико су конфликти били бурнији. Заокружи одговарајући број.

1-ни мало нису интензивни, 2- нису интензивни, 3- нисам сигуран/на, 4- интензивни су,
5-веома су интензивни

Интензитет	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

8. На који начин ти најчешће решаваш конфликтне ситуације са вршњацима?

1. Избегавам сукобе, не улазим у сукобе.
2. Нападам друге како бих одбранио себе и ако сам крив/ја добијам-други губе.
3. Удовољавам другима чак иако нисам крив и не слажем се са понашањем других/ја губим-други добијају.
4. Понекад добијем ја, понекад неко други, чиним компромисе.
5. Покушавам да смирим ситуацију и нађем решење, сарађујем, преговарам/ја добијам и други добијају.
6. Реагујем на неке од овде наведених начина у зависности од ситуације.

9. Кома би се обратио/ла када имаш конфликт са својим вршњаком који не можеш да решиш?

1. Најбољем другу.
2. Другу који ми може помоћи.
3. Одељењском старешини.
4. Педагогу или психологу.
5. Никома, сам/а решавам проблем.
6. Родитељима.
7. Потражио/ла бих помоћ од више овде наведених особа. Напиши које су то особе

10. Ко ме би био/ла медијатор у вршњачким конфликтним ситуацијама, односно ко ме би помогао/ла да реши сукоб?

1. Само најбољем пријатељу 2. Пријатељима из одељења 3. Било ком вршњаку

11. Имао/ла сам прилику да будем медијатор/посредник/треће лице које покушава да помогне својим вршњацима у конфликтима?

1. Да 2. Не 3. Био/ла сам само посматрач у медијацији

12. Да ли би желео/ла да похађаш одређену едукацију која би ти помогла, односно где би научио и оспособио се да будеш вршњачки медијатор?

1. Да 2. Не 3. Нисам сигуран/а

Молимо те да провериш да ли си одговорио/ла на сва питања.

II

B2 Скала процене личних карактеристика ученика за управљање конфликтима медијацијом – ЛКУЗУКМ

Наведене личне карактеристике у скали која је у наставку текста су значајне како би се конфликти међу вршњацима позитивно решавали. Потребне су за ефикасно управљање вршњачким конфликтима, а тиме и за вођење вршњачке медијације. Процени у којој мери описују тебе. Проценићеш наведене тврдње од 1 до 5 заокруживањем броја који описује твоје слагање са тврдњом. Тако ћеш заокружити **1 за** – *Уопште се не слажем*, **2 за** – *Не слажем се*, **3 за** – *Нити се не слажем, нити се слажем*, **4 за** – *Слажем се*, **5 за** – *У потпуности се слажем*. Заокружићеш само један број, већи број уколико се више слажеш са датом тврдњом која је написана са леве стране, односно мањи број уколико се мање слажеш да датом тврдњом. Буди искрен/на. Твој идентитет остаје анониман.

Хвала на сарадњи.

Социо-емоционалне компетенције

1. Желим да саслушам друге када имају проблем.	1	2	3	4	5
9. Саосећам се са другима, емпатичан/на сам.	1	2	3	4	5
13. Стављам се у позицију друге стране (замислим себе у туђим ципелама и замислим како би се ја осећао/ла у ситуацији у којој је та друга особа).	1	2	3	4	5
8. Умем да препознам туђа осећања.	1	2	3	4	5
21. Желим да помогнем другима да реше проблем.	1	2	3	4	5
12. Спреман/на сам да некад направим компромис уколико је то најбоље за све.	1	2	3	4	5
16. Код других проналазим и добре особине, не само лоше.	1	2	3	4	5
18. Сматрам да свако има право на своје мишљење.	1	2	3	4	5
28. Умем да чувам тајну.	1	2	3	4	5
2. Увиђам своје мане и радим на томе да их поправим (самокритичан сам).	1	2	3	4	5
26. Спреман/на сам да преговарам, договарам се.	1	2	3	4	5
4. Не прекидам саговорника у излагању.	1	2	3	4	5
14. Када са неким имам проблем постављам му питања да га боље разумем, разговарам да бих боље разумео разлог сукоба и шта он/она жели.	1	2	3	4	5

Одговорна, самопоуздана, флексибилна и прихваћена особа

17. Имам самопоуздања и свестан/на сам својих добрих особина.	1	2	3	4	5
3. Не бежим од проблема.	1	2	3	4	5
6. Не удовољавам другима на сопствену штету.	1	2	3	4	5
30. Одговарам за своје поступке, стојим иза онога што урадим.	1	2	3	4	5
10. Разумем сопствене емоције, зашто се некад осећам како се осећам.	1	2	3	4	5
27. Вршњаци ме прихватају, допадам им се.	1	2	3	4	5
32. Умем да будем флексибилан/на, односно да се прилагодим променама.	1	2	3	4	5

Контрола емоција и понашања

19. Не стајем ни на чију страну када се конфликт деси, непристрасан/на сам и објективан/на.	1	2	3	4	5
5. Не вичем и не нападам вршњаке ако се не слажем са њима или они	1	2	3	4	5

са мном.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 20. Умем да контролишем свој бес. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Не осуђујем друге за њихове лоше поступке. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Не намећем своје мишљење по сваку цену, али га имам и износим га на миран начин. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Прихватам да нисам ја увек у праву. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Стрпљив/ва сам и упоран/на. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Указивање другима на њихово понашање и сопствена осећања и потребе

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24. Говорим другима како се осећам, када се осећам лоше због њиховог понашања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Говорим другима шта бих желео/ла да ураде како се ја не бих осећао/ла лоше. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Другима говорим шта ми смета у њиховом понашању, али их не вређам. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Иницијативност и смиривање вршњака

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 11. Волим да иницирам неке догађаје, иницијатор сам. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Умем да смирим своје вршњаке када су бесни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Молимо те да провериш да ли си одговорио/ла на сва питања.

В3 Скала процене спремности ученика за вршњачку медијацију – СУЗВВМ

Поступања наведена у скали која је у наставку текста су значајна како би се позитивно деловало на интензитет и ток конфликта међу вршњацима. Подразумевају умеће усмеравања процеса преговарања, умеће вођења вршњачке медијације. Прцени у којој мери си спреман/на да тако приступиш вршњацима у конфликту како би се помирили. Прценићеш наведене тврдње од 1 до 5 заокруживањем броја који описује твоје слагање са тврдњом. Тако ћеш заокружити **1 за** – *Уопште се не слажем*, **2 за** – *Не слажем се*, **3 за** – *Нити се не слажем, нити се слажем*, **4 за** – *Слажем се*, **5 за** – *У потпуности се слажем*.

Заокружићеш само један број, већи број уколико се више слажеш са датом тврдњом која је написана са леве стране, односно мањи број уколико се мање слажеш да датом тврдњом. Буди искрен/на. Твој идентитет остаје анониман. Хвала на сарадњи.

Вођење процеса медијације

10. Спреман/на сам да подстакнем обе стране да изнесу своје мишљење како да се реши проблем због којег су се сукобили. 1 2 3 4 5
11. Подстакао/ла бих и једну и другу страну да размисле шта је добро а шта лоше у решењу проблема које би предложили, размотрили би да ли је могуће реализовати наведена решења (да ли су она могућа), како би се изабрало решење којим ће сви бити задовољни. 1 2 3 4 5
9. Спреман/на сам да подстакнем обе стране да изнесу како се осећају због сукоба који је настао, због понашања супротне стране. 1 2 3 4 5
8. Подстакао/ла бих обе стране да резимирају шта је било лоше у њиховом понашању када је конфликт настао, и рекао/ла им како су требале да реагују. 1 2 3 4 5
19. Спреман/на да предложим неко решење проблема једино уколико га сукобљене стране не нађу, са којим обе стране треба да се сложе. 1 2 3 4 5
6. Спреман/на да подстакнем обе стране да изнесу шта очекују у понашању друге стране. 1 2 3 4 5
18. У разговору са сукобљеним странама спреман/на сам да будем непристрасан/на, не бих стао/ла ни на једну страну. 1 2 3 4 5
13. Подстакао/ла бих ученике који су се сукобили да питају један другог све што желе како би се боље разумели. 1 2 3 4 5
5. Спреман/на да смирим сукобљене стране уколико током разговора вичу једна на другу, и замолим их да смирено разговарају. 1 2 3 4 5
12. Подстакао/ла бих сукобљене стране да увиде шта се може десити уколико се не помире и не договоре (конфликт се може поновити или прерасти у нешто озбиљније). 1 2 3 4 5
7. Предност да изнесе оно што се догодило, што је проузроковало конфликт дао/ла бих ученику који је више узнемирен како би се смирио. 1 2 3 4 5

Завршна фаза медијације, евалуација и жеља за вођењем медијације

14. Подстакао/ла бих сукобљене стране да потпишу неку врсту писаног споразума као доказ о придржавању договора, а тај документ би се чувао код педагога или психолога или код одељењског старешине. 1 2 3 4 5

-
15. Спреман/на сам да испратим понашање ученика који су се сукобили, односно да пратим да ли се придржавају договора и подсећам их на договор. 1 2 3 4 5
17. Спреман сам да водим медијацију, односно разговор са сукобљеним странама, где ће они преговарати у посебној просторији у школи, а где ћу им ја помагати у преговорима. 1 2 3 4 5
20. Трудио/ла бих се да ми вршњаци дозволе да им помогнем да се помире (изузев оних који не желе ни по коју цену да се помире), да усмеравам њихово преговарање о проблему који је настао, а ако то не могу да постигнем потражио бих помоћ одељењског старешине или педагога и психолога. 1 2 3 4 5
16. Уколико се проблем не реши и сукоби се настављају, спреман/на сам да потражим помоћ одељењског старешине или педагога и психолога. 1 2 3 4 5
21. Уколико се нађе договор, решење проблема спреман/на сам да подстакнем сукобљене стране да јасно дефинишу ко, шта, када и како ће се понашати у наредном периоду (шта ће конкретно радити). 1 2 3 4 5
22. Уколико се изнело решење проблема којим је једна страна задовољна али друга страна није, и преговори нису успели, и даље бих се бавио медијацијом и не бих сматрао да сам се лоше показао/ла у улози медијатора. 1 2 3 4 5

Припрема медијације, покретање медијације и могућа улога арбитра

2. Вршњаке који се свађају бих одвојио/ла по страни, прво једног па другог и разговарао/ла са њима о томе што се десило (зашто су се сукобили/ле). 1 2 3 4 5
1. Када бих видео/ла вршњаке који се свађају, пришао/ла бих и смирио/ла ситуацију. 1 2 3 4 5
3. Спреман/на сам да суочим/спојим обе стране које су се сукобиле у мирном окружењу и помогнем им да разговарају. 1 2 3 4 5
4. Спреман/на да водим ток разговора сукобљених ученика, тако да обе стране које су се сукобиле изнесу шта се и зашто догодило без уплитања/без упадања једно другом у реч. 1 2 3 4 5
-

Молимо те да провериш да ли си одговорио/ла на сва питања.

Прилог Г

Инструмент за анализу васпитно-образовних програма у оквиру годишњег плана рада школе

Прилог се састоји од чек листе у којој се прикупљају подаци о планираној реализацији активности школе у оквиру васпитно-образовних програма, с циљем управљања вршњачким конфликтима, добијених анализом и синтезом садржаја.

Г1 Чек листа за анализу управљања вршњачким конфликтима у школи кроз планирање активности у васпитно-образовним програмима – АУВКУШ

Програми/планови:

Назив школе: _____

- А. План тима вршњачких медијатора, или вршњачког тима;
- Б. План тима за заштиту од насиља, дискриминације, злостављања и занемаривања;
- В. План рада стручних сарадника;
- Г. План рада одељењских старешина;
- Д. План рада одељењске заједнице;
- Ђ. План рада ученичког парламента.

Програми/планови:	Активности			Начини реализације			Време реализације			Носиоци и учесници			Начини праћења и извештавања			Начини евалуације			Дефинисани исходи		
	да	делимично	не	да	делимично	не	да	делимично	не	да	делимично	не	да	делимично	не	да	делимично	не	да	делимично	не
А																					
Б																					
В																					
Г																					
Д																					
Ђ																					

Напомена: Присутност чинилаца обележити знаком ✓ а образложење писати на посебном папиру.

Прилог Д
Број испитаника и називи школа

Табела Д1

Број испитаника и називи школа које учествују у истраживању

Назив школе	Број ученика		Број одељењских старешина и стручних сарадника	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Основна школа „Вожд Карађорђе“	11	2.47	5 ос	4.13
Гимназија „9. мај“	31	6.97	3 ос	2.48
Основна школа „Душан Радовић“	34	7.64	12 ос	9.92
Економска школа	31	6.97	11 (9 ос + 2 сс)	9.09 (7.44ос + 1.65сс)
Електротехничка школа „Никола Тесла“	33	7.42	5 (4 ос + 1 сс)	4.13 (3.31ос + 0.83сс)
Основна школа „Мирослав Антић-Мика“	40	8.99	13 (10 ос + 3 сс)	10.74 (8.26ос + 2.48сс)
Основна школа „Његош“	13	2.92	3 сс	2.48
Правно-пословна школа	35	7.87	13 (12 ос + 1 сс)	10.74 (9.92ос + 0.83сс)
Прехрамбено-хемијска школа	49	11.01	5 (4 ос + 1 сс)	4.13 (3.31ос + 0.83сс)
Основна школа „Ратко Вукићевић“	23	5.17	7 (5 ос + 2 сс)	5.79 (4.13ос + 1.65сс)
Саобраћајно-техничка школа „12. фебруар“	45	10.11	14 (13 ос + 1 сс)	11.57 (10.74ос + 0.83сс)
Основна школа „Стефан Немања“	23	5.17	6 ос	4.96
Угоститељско-туристичка школа	26	5.84	11 (10 ос + 1 сс)	9.09 (8.26ос + 0.83сс)
Основна школа „Учитель Таса“	21	4.72	9 ос	7.44
Школа моде и лепоте	30	6.74	4 (3 ос + 1 сс)	3.31 (2.48ос + 0.83сс)
<i>N</i>	445	100	121 (105 ос + 16 сс)	100 (86.78ос + 13.22сс)

Напомена. ос-одељењски старешина; сс-стручни сарадник.

Прилог Б

Разлике у саветодавном васпитном раду одељењских старешина и стручних сарадника у односу на перципирани интензитет вршњачких конфликта

Табела Б1.

Разлике у саветодавном васпитном раду одељењских старешина и стручних сарадника у односу на перципирани интензитет вршњачких конфликта

	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>H</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Планирање саветодавног васпитног рада					
Ни мало нису интензивни	6	64.92	1.59	4	.811
Нису интензивни	39	63.90			
Нисам сигуран/на	41	56.63			
Интензивни су	27	56.65			
Веома су интензивни	6	67.83			
<i>N</i>	119				
Планирање					
Ни мало нису интензивни	6	60.75	2.06	4	.725
Нису интензивни	39	65.91			
Нисам сигуран/на	41	58.41			
Интензивни су	27	55.57			
Веома су интензивни	6	51.58			
<i>N</i>	119				
Информисање о учесницима конфликта					
Ни мало нису интензивни	6	61.50	4.35	4	.361
Нису интензивни	39	57.27			
Нисам сигуран/на	41	58.59			
Интензивни су	27	59.63			
Веома су интензивни	6	87.58			
<i>N</i>	119				
Обављање саветодавног разговора					
Ни мало нису интензивни	6	64.50	4.26	4	.372
Нису интензивни	39	57.53			
Нисам сигуран/на	41	61.07			
Интензивни су	27	55.20			
Веома су интензивни	6	85.83			
<i>N</i>	119				
Просторно-временски услови					
Ни мало нису интензивни	6	80.17	4.39	4	.355
Нису интензивни	38	58.37			
Нисам сигуран/на	41	63.17			
Интензивни су	27	51.28			
Веома су интензивни	6	57.92			
<i>N</i>	118				

	<i>n</i>	Средњи ранг	<i>H</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>	
Вођење саветодавног разговора						
Ни мало нису интензивни	6	51.83	3.84	4	.429	
Нису интензивни	38	68.22				
Нисам сигуран/на	41	54.50				
Интензивни су	27	56.69				
Веома су интензивни	6	58.75				
<i>N</i> 118						
Каналисање емоционалних реакција ученика, анализа проблема и тражење решења						
Ни мало нису интензивни	6	57.92	2.52	4	.642	
Нису интензивни	38	65.97				
Нисам сигуран/на	41	54.62				
Интензивни су	26	57.17				
Веома су интензивни	6	53.75				
<i>N</i> 117						
Контролисање емоционалних реакција одељењских старешина, педагога и психолога						
Ни мало нису интензивни	6	55.33	6.31	4	.177	
Нису интензивни	38	70.45				
Нисам сигуран/на	41	52.15				
Интензивни су	27	58.06				
Веома су интензивни	6	51.08				
<i>N</i> 118						
Медијаторска подршка одељењских старешина, педагога и психолога ученицима						
Ни мало нису интензивни	6	47.33	1.98	4	.740	
Нису интензивни	38	59.72				
Нисам сигуран/на	41	60.02				
Интензивни су	27	57.93				
Веома су интензивни	6	73.75				
<i>N</i> 118						
Праћење и евалуација саветодавног васпитног рада						
Ни мало нису интензивни	6	71.67	1.54	4	.819	
Нису интензивни	38	55.34				
Нисам сигуран/на	41	59.11				
Интензивни су	26	59.67				
Веома су интензивни	6	65.83				
<i>N</i> 117						
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Реализација саветодавног васпитног рада						
Ни мало нису интензивни	6	107.33	8.14	1.23	118	.300
Нису интензивни	39	96.67	14.62			
Нисам сигуран/на	41	98.07	11.12			
Интензивни су	27	94.93	14.58			
Веома су интензивни	6	100.33	11.41			
<i>N</i> 119						

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> тест	<i>df</i>	<i>p</i>
Активности након саветодавног разговора						
Ни мало нису интензивни	6	24.33	2.88	1.76	117	.142
Нису интензивни	38	19.68	5.36			
Нисам сигуран/на	41	19.49	5.67			
Интензивни су	27	18.56	5.67			
Веома су интензивни	6	16.67	6.28			
<i>N</i>	118					
Сарадња у реализацији активности и решавању конфликта						
Ни мало нису интензивни	6	24.33	1.97	0.63		.640
Нису интензивни	39	22.46	4.72			
Нисам сигуран/на	41	22.68	4.06		118	
Интензивни су	27	22.44	3.95			
Веома су интензивни	6	24.67	1.37			
<i>N</i>	119					
Рад на негативним емоцијама и понашању ученика						
Ни мало нису интензивни	6	33.17	2.48	1.60	117	.180
Нису интензивни	38	32.92	4.80			
Нисам сигуран/на	41	31.85	5.04			
Интензивни су	27	30.81	4.53			
Веома су интензивни	6	28.17	9.75			
<i>N</i>	118					
Активности са ученицима и праћење понашања						
Ни мало нису интензивни	6	19.17	4.79	0.39	116	.814
Нису интензивни	38	20.24	6.17			
Нисам сигуран/на	41	19.68	6.20			
Интензивни су	26	21.00	5.55			
Веома су интензивни	6	22.17	6.85			
<i>N</i>	117					
Педагошка комуникација са ученицима						
Ни мало нису интензивни	6	22.83	7.20	1.30	117	.274
Нису интензивни	38	24.95	3.79			
Нисам сигуран/на	41	24.05	3.41			
Интензивни су	27	22.93	4.12			
Веома су интензивни	6	25.17	3.49			
<i>N</i>	118					

БИОГРАФИЈА

Александра (Синиша) Јовановић рођена је 6. октобра 1988. године у Нишу. Основну и средњу школу завршила је у Нишу.

Прву годину основних академских студија на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу уписала је 2007. године. Основне академске студије завршила је 2011. године.

Мастер академске студије на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу уписала је 2011. године, и завршила их 2013. године одбраном мастер рада на тему „Индивидуализација у процесу описног оцењивања ученика“.

У току студија била је корисник стипендије Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. По завршетку прве године основних академских студија проглашена је за студента који је на Департману за педагогију постигао најбољи успех.

Докторске академске студије педагогије на Филозофском факултету у Нишу уписала је 2017. године.

Ауторка је и коауторка више научних радова. Учесница је националних и међународних научних конференција.

Радила је као стручни сарадник-педагог у више школа, и као наставник грађанског васпитања у средњој школи.

Континуирано се стручно усавршавала похађањем више акредитованих семинара, обука, неакредитованих трибина и семинара, што и данас чини.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

УПРАВЉАЊЕ ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 12.12.2025.

Потпис аутора дисертације:

Александра С. Јовановић
(Александра С. Јовановић)

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: **УПРАВЉАЊЕ ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ
КОНФЛИКАТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао/ла за уношење у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, истоветан штампаном облику.

У Нишу, 12.12.2025.

Потпис аутора дисертације:

Александра С. Јовановић
(Александра С. Јовановић)

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

УПРАВЉАЊЕ ИНТЕНЗИТЕТОМ ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 12.12.2025.

Потпис аутора дисертације:

Александра С. Јовановић
(Александра С. Јовановић)