

Александра М. Милошевић*Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Крушевац,
Одсек Алексинац

СОЦИЈАЛНА ДИСТАНЦА ОДЕЉЕНСКИХ СТАРЕШИНА ОД УЧЕНИКА И РОДИТЕЉА

Апстракт: Квалитет међуљудских односа између учесника васпитно-образовног процеса (одељенских старешина, ученика, родитеља) утиче на стварање повољне социо-емоционалне климе у одељењу и ван њега, а уједно је и значајан фактор интеграције или дезинтеграције колектива, добрих или лоших међуљудских односа, задовољства или незадовољства, успеха или неуспеха који постижу ученици. Генерално, увек позитивно утиче на развој понашања код ученика, а зависи од услова под којим је једно одељење формирано, начина руковођења одељењем, од положаја који ученици имају у одељењу, њихових међусобних односа, спремности ученика за одговарајућу сарадњу. Овим радом смо истраживали социјалну дистанцу коју одељенски старешина поставља у односу на ученике и њихове родитеље као важан предуслов квалитетне, отворене, продуктивне сарадње међу актерима васпитно-образовног процеса. Узорак су чинили наставници у улози одељенског старешине, ученици и њихови родитељи из 36 основних и средњих школа Златиборског округа. Резултати истраживања указују да одељенске старешине у основној и средњој школи генерално остварују близак однос са ученицима и родитељима, мада непосреднију сарадњу остварују одељенске старешине у основној школи него у средњој школи. Овим се потврђује интензивнија васпитна функција основне школе, за разлику од доминантније образовне функције средње школе, а самим тим и динамичнији, комплекснији, отворенији и непосреднији рад одељенских старешина у основној школи са ученицима и родитељима.

Кључне речи: одељенски старешина, социјална дистанца, ученик, родитељ, блискост, удаљеност.

* milosevicaleksandra67@gmail.com

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Улога одељенског старешине примарно је васпитне природе. Сам термин „старешина” као и термин „педагогија” наслеђени су из педагошке традиције, међутим треба их схватити у савременом значењу. Данас се не ради о старешини као ауторитативној и хијерархијски надређеној личности, већ о руководиоцу, координатору и стручњаку који каналише и усмерава целокупни васпитни рад у одељењу у коме је васпитна концепција наставних и ваннаставних активности оријентисана на хуман систем вредности и сазнајни свет ученика.

Значајан агенс социјалне климе у одељењу и односа социјалног привлачења/одбијања је сам одељенски старешина који у себи носи комуникативне способности, стил руковођења одељењем, педагошки такт, демократска уверења, отвореност и искреност према ученицима и родитељима ученика. Успостављањем социјално одговорног понашања и понашања усмереног ка добробити другог, развија се однос узајамног поверења и уважавања између наставника и ученика, као и наставника и родитеља (Јоксимовић и Гашић-Павишић, 2007). Да би се остварио однос блискости између одељенских старешина и ученика, тј. родитеља, потребно је да одељенски старешина буде свестан важности остваривања позитивних интеракција у разреду и постојања добрих интерперсоналних односа, као и сопствене улоге у креирању подстицајне атмосфере. Развоју социјалног понашања, обостраној комуникацији и отвореним, искреним односима између одељенских старешина, ученика и родитеља, највише погодује демократски начин руковођења разредом (Милошевић, 2016).

Значајан део васпитних задатака одељенског старешине усмерен је на помоћ ученицима у савладавању потешкоћа у социјализацији, учењу, самоактуелизацији као и у суочавању са различитим врстама анксиозности и страхова од школе; јачању личности ученика (реална слика о себи, самоорганизација, самореализација, самообразовање, самоваспитање) и спречавању неприхватљивих одлика понашања, односа и схватања, као што су: завист, мржња, љубомора, пакост, лагање, варање, нетолеранција, себичност, егоцентризам, неодговорност, ксенофобије, шовинизам, расизам и антисемитизам.

Одељенски старешина реализује васпитни рад којим се остварују задаци развијања културе дијалога, толеранције, мира, интеркултуралности, мултиконфесионалности, националног и културног идентитета; оспособљавања за тимски рад, преузимање одговорности, доношење одлука, конструктивно решавање проблема; развијања колективних форми живота и рада, критичности и самокритичности, способности за уобличавање својих идеја и захтева, умења остваривања својих права, дужности и обавеза; развијања солидарности, отворености за нове вредности, погледе и схватања и разумевање своје позиције и обавеза у школи, породици и друштву. Своје функције одељенски старешина остварује у васпитном раду са целим одељењем, појединим групама и посебно са сваким учеником. Педагошке задатке решава у складу са општим

циљевима васпитања, специфичним условима у којим обавља своју делатност (узраст ученика, њихова искуства, вредности и ниво социјализованости, специфичне карактеристике одељења, родитеља, школе и средине у којој се школа налази). Основна функција у делатности одељенског старешине јесте његово садејство у развоју и саморазвоју личности, подстицање креативностваралачких потенцијала, обезбеђивање активне друштвене заштите ученика, стварање потребних услова за активизацију снага ученика за решавање сопствених проблема, самоодређење, саморехабилитацију, самоорганизацију и самоактуелизацију (Сластенин, 2003: 144).

Одељенски старешина успоставља контакте између школе и родитеља/старатеља, наставника и родитеља, али остварује и непосредну сарадњу са родитељима у циљу јединственог деловања школе и породице и разрешавања актуелних проблема ученика и њиховог оптималног развијања. У непосредној сарадњи са родитељима одељенски старешина се упознаје са социјално-породичним приликама, здравственим стањем и статусом ученика у породици. Са родитељима размеђује информације о ученику, његовим проблемима, потребама, склоностима, интересовањима и напредовању. Одељенски старешина иницира и организује различите форме сарадње са родитељима (индивидуалне консултације и родитељски састанци), а осим тога, одељенски старешина подстиче и непосредно ангажује родитеље у остваривању одговарајућих програма васпитног, наставног или школског рада (органи управљања, савети родитеља, организација радних, културно-забавних, хуманитарних и других активности). Сем тога, одељенски старешина треба да брине и о педагошко-психолошком образовању родитеља (Трнавац и Ђорђевић, 2013: 182–183).

Највећи број аутора дужности одељенског старешине групишу на следеће функције: педагошку, организационо-координирајућу, сарадњу са родитељима и административну (Трнавац и Ђорђевић, 2013: 181–183). Крившенко (2005: 174) функционалне обавезе одељенског старешине одређује као: свестрано проучавање и васпитање ученика; пружање помоћи ученицима у учењу и развоју; решавање њиховог наставног и професионалног самоопредељења; развој интерперсоналних односа ученика; сарадња са родитељима на плану пружања помоћи у васпитавању деце; сарадња са наставницима који реализују наставу у дотичном одељењу; решавање педагошких задатака и праћење и контрола напредовања и понашања ученика. За Коджаспирову (2010: 231–233) основна усмерења одељенског старешине су одређена као: стварање повољних психосоцијалних и педагошких услова за индивидуални развој ученика; васпитни рад на формирању чврстог и јединственог одељенског колектива ученика; пружање помоћи ученицима у наставној делатности; организовање рада са родитељима ученика; организовање исхране, дежурства и колективног сређивања школског простора; вођење прописане документације и евиденције о посећеним занимањима и информисање родитеља о њима; предузимање мера за безбедност, сигурност и здравље деце у школи и благовремено информиса-

ње школске управе и родитеља о свим догађајима који могу представљати опасност за ученике.

Према схватању Н. А. Селиванова, одељенски старешина и одељенски колектив ученика могу испунити следеће функције: образовну (усмерену на усвајање знања, вештина и навика и формирање целовите и научно засноване слике света); васпитну (развој целовите, свестране личности и усмереност на морално-друштвени развој); заштиту (повезану, пре свега, са социопсихолошком сигурношћу ученика и заштитом од негативних утицаја); компензирајућу (која подразумева стварање додатних услова за развој креативних и других способности ученика и њихове самореализације у различитим областима сазнавања, игре, рада и комуницирања); интегративну и корективну (стварање услова и активирање потенцијала који могу интегрисати и кориговати различите утицаје ученика како у одељењу/разреду тако и ван њега) (Селиванов, 2000: 138).

У свом делу *Педагогија за XXI вијек* Ненад Сузић (2005) указује на нове улоге наставника за чије испуњавање нису довољна знања која наставник стекне школовањем, већ је неопходно и континуирано стручно усавршавање и пракса која сама по себи захтева професионално напредовање. Улоге о којима је он говорио су: наставник као дидактичар; наставник као васпитач; научно-наставна улога наставника; наставник као дијагностичар; наставник као инструктор активне наставе; наставник као координатор; наставник као креатор нових интерперсоналних односа; наставник као градитељ емоционалне климе у одељењу; наставник у активном циљном учењу.

Поједини аутори указују на универзалне и есенцијалне људске потребе као што су: аутономија, компетентност и блискост (Baard, Deci, Ryan, 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). У контексту разреда, на аутономију се гледа као на потребу да особа (наставник, ученик) делује у складу са својом вољом, хтењем, избором и интегритетом, да њена понашања и крајњи резултати тих понашања (уместо под утицајем или контролом спољашњег притиска) буду самоодређена и слободно одабрана (Deci & Ryan, 2000; Johnston & Finney, 2010). Потреба за компетентношћу дефинише се као снажна унутрашња потреба особе да буде делотворна, успешна, способна у обављању задатака различитих нивоа сложености, што доприноси јачању њеног самопоуздања, док се потреба за блискошћу са другима односи на природну склоност особа да ступају у интеракцију, да осећају подршку, брижност и прихваћеност од стране других и повезаност са другим особама (Johnston & Finney, 2010; Lalić-Vučetić, Đerić, Đević, 2009). Као основну за наш рад издвајамо претпоставку да је за успешан васпитно-педагошки рад одељенског старешине неопходна добра сарадња, близак, искрен и срдчан однос који одељенски старешина иницира, а ученици и родитељи прихватају, изграђујући међусобне односе поверења и подршке, уз целовитије сагледавање начина на који соци-

јални контекст може да утиче на потребе наставника али и њихово однос према ученицима и родитељима (Gagné, 2003; Taylor, Ntoumanis, Standage, 2008).

Социјалну дистанцу унутар разредног колектива можемо одредити као меру разумевања и интимности која карактерише предсоцијалне и социјалне односе уопште или као различите нивое осећања интимности које припадници једне друштвене групе доживљавају у односу на припаднике других друштвених група (Хавелка и сар., 2004). Да бисмо је могли мерити, мора се операционално дефинисати, најчешће преко узорака конкретних односа у које припадници група могу да ступају. На пример, према Богардусу, социјална дистанца укључује категорије односа од највеће блискости ка најмањој: блиско сродство путем брака, чланство у истом клубу као израз блиског пријатељства, становање у истој улици, запослење у истој професији, држављанство у истој држави, посета земљи, искључење из земље (Bogardus, 1925; Хавелка и сар., 2004). Поједини аутори укључују друге врста односа: прихватио/ла бих за интимног пријатеља, затим плесао/ла бих са њим/њом, путовао/ла бих истим колима са њим/њом, не бих желео/ла да живи у мом комшилуку, па све до учествовао/ла бих у његовом/њеном линчу, као одраз највеће социјалне дистанце (Triandis & Triandis, 1962; према: Смуђа и сар., 2019).

Ипак, процене постигнућа и резултата емпиријских истраживања указују да је стање у области васпитања сложеније од укупног стања у образовању и да се у њему постижу далеко скромнији резултати у односу на резултате у образовању и настави. С тога, процена социјалне дистанце између ученика, наставника и родитеља је један од начина да се осветли унутрашња кохезија, атмосфера и клима у самом колективу, а успешност и квалитет рада одељенских старешина је у директној вези са квалитетом интерперсоналних односа које успоставља са ученицима и њиховим родитељима.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Предмет истраживања је био утврдити социјалну дистанцу одељенских старешина од ученика и родитеља у односу на школу у којој раде (основна и средња), групу предмета који предају, године радног искуства, у односу на пол и узраст ученика, као и у односу на родитеље ученика различитог узраста и различитог образовног нивоа. Значај оваквог истраживања произилази из потребе да се квалитет васпитно-образовног рада, као и компетентност наставника подигне на виши ниво, али и да помогне наставницима да формирају што објективнију слику о себи и укаже им на могући начин побољшања односа са ученицима и њиховим родитељима. Уколико своје тежње да буду бољи у сваком сегменту свог професионалног деловања буду и остварили, добар резултат васпитно-образовног рада не може ни изостати. Ученичка и родитељска про-

цена и оцена наставника, који је у овом случају у улози одељенског старешине, од посебне је важности јер је аутентичан извор за практичан рад.

Циљ истраживања је утврђивање процене нивоа блискости одељенског старешине, ученика и родитеља међусобно, а задаци проистекли из циља су: утврдити процену нивоа блискости од стране одељенског старешине са ученицима и родитељима у основној и средњој школи; утврдити процену нивоа блискости од стране ученика са одељенским старешином у основној и средњој школи и утврдити процену нивоа блискости од стране родитеља са одељенским старешином у основној и средњој школи.

Имајући у виду специфичност нашег истраживања утврдили смо већи број варијабли у односу на проблем истраживања и у односу на карактеристике наставника, ученика и родитеља. Независне варијабле у истраживању у односу на ученике су пол (мушки и женски) и школа (основна и средња), а зависне варијабле су: процена блискости са одељенским старешином. У односу на наставнике независне варијабле су: школа у којој су одељенске старешине (основна и средња), године искуства у обављању послова одељенског старешине (до 5 година, од 6 до 15 година, од 16 до 25 година и преко 25 година) и предметна област којој наставник припада (природно-математичка, друштвено-језичка, област предмета који развијају вештине и уметничке способности и област стручних предмета у средњим школама), а зависне варијабле су процена блискости са ученицима и родитељима. У односу на родитеље независне варијабле су узраст њихове деце (родитељи ученика основне и средње школе), а зависне варијабле су процена блискости са одељенским старешином.

Основна хипотеза од које се пошло у истраживању је очекивање да у већој мери постоји блискост и везе узајамног привлачења него одбијање и негативна осећања која укупној школској атмосфери могу максимално нашкодити, а васпитне ефекте учинити невидљивим. Посебне хипотезе су да нема значајних разлика у ставу одељенских старешина у односу на узраст ученика са којима раде (основна/средња школа), у односу на радно искуство и предмет који предају; да нема значајних разлика у ставу ученика у односу на узраст и пол и да нема значајних разлика у односу на родитеље различитог узраста њихове деце.

У односу на циљ и задатке истраживања изабрани су узорци наставника (који су у улози одељенског старешине), ученика и родитеља. Узорак је случајан и стратификован, одабран из 18 основних и 18 средњих школа из 9 општина Златиборског округа. Структура узорка је:

а) 401 наставник/одељенски старешина: 196 наставника (48,9%) запослених у основним школама и 205 наставника (51,1%) у средњим школама.

Табела 1. Структура наставника према годинама обављања дужности одељенског старешине

Године обављања дужности одељенског старешине		
До 5	f	128
	%	31,9
Од 6 до 15	f	159
	%	39,7
Од 16 до 25	f	93
	%	23,2
Преко 25	f	21
	%	5,2
Укупно	f	401
	%	100

Према варијабли која се односи на групе предмета, наставнике, а уједно и одељенске старешине смо поделили на оне који предају: друштвено-језичку групу предмета 153 наставника (38,15%), природно-математичку групу предаје 123 наставника (30,67%), групу предмета који развијају вештине и уметничке способности 47 наставника (11,72%) и групу стручних предмета предаје 78 наставника (19,45%).

б) 450 ученика: 214 ученика из основних (47,6%), а 236 ученика из средњих школа (52,4%), а према полу: 201 девојчица (44,7%) и 249 дечака (55,3%).

в) 417 родитеља: 193 родитеља ученика основних школа (46,3%) и 224 родитеља средњошколаца (53,7%).

За добијања квантитативних података коришћена је петостепена скала социјалне дистанце коју је применио у свом истраживању Новак Лакета при одређивању степена удаљености ученика од наставника (Лакета, 1998). Реч је о монотону детерминистичкој кумулативној скали у којој испитаници заокружују степен дистанце која је у складу са његовим ставом. Понуђене тврдње су: „волео бих га имати као једног од најбољих пријатеља”, „волео бих да са њим остварујем сарадњу, али не много често”, „свеједно ми је да ли ћемо бити сарадници или не”, „не желим да са њим сарађујем” и „не желим да га видим”. Сем тога, одељенске старешине, ученици и родитељи су процењивали и узајамне степене блискости од „веома близак”, „делимично близак”, „осредње близак”, „слабо близак” до „веома слабо близак”.

Скалом социјалне дистанце анализирали смо однос одељенских старешина према ученицима и родитељима и обратно у виду континуума који је ишао од интимних, топлих, дружељубивих односа преко равнодушних до крајње одбијајућих, готово непријатељских. Њеном применом утврђивали смо степен разумевања и осећања које испољавају одељенске старешине са једне

стране и ученици и родитељи са друге стране, а који директно утиче на атмосферу и климу у одељењу, успешност и квалитет узајамне сарадње, поверење и карактер друштвених односа и квалитет васпитно-образовног рада у школи.

Од метода анализе података коришћена је дескриптивна статистика (фреквенце, проценти) и корелативне технике ради утврђивања повезаности међу варијаблама (χ^2 тест).

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА

Одељенски старешина је мост који повезује три најважнија чиниоца образовно-васпитног процеса (наставнике-ученике-родитеље), с тим што је акценат у обавезама стављен на његову васпитну функцију као доминантну и пресудну у овој комуникацији. С обзиром на то да је посао одељенског старешине препуштен личном сензибилитету, афинитету, мотивацији и перцепцији, указала се потреба за детаљнијим преиспитивањем мишљења и ставова ученика и родитеља о улогама одељенског старешине. Ради објективнијег сагледавања ових односа, од одељенских старешина је тражено да на иста питања дају одговоре ради поређења.

Анализирајући процене нивоа блискости одељенских старешина према ученицима и родитељима утврдили смо да преко 80% одељенских старешина процењује да је њихов однос према ученицима веома близак (38,2%) или делимично близак (43,4%). Када је у питању њихов однос према родитељима, више од половине одељенских старешина (56,1%) наводи да је њихов однос присутан (веома близак (14,2%) или делимично близак (41,9%)). Дакле, одељенске старешине свој однос према ученицима процењују као знатно квалитетнији и динамичнији него према родитељима.

Табела бр. 2. Однос одељенских старешина према ученицима и родитељима

		Однос према	
		Ученицима	Родитељима
Веома близак	f	153	57
	%	38,2	14,2
Делимично близак	f	174	168
	%	43,4	41,9
Осредње близак	f	71	155
	%	17,7	38,7
Слабо близак	f	3	19
	%	0,7	4,7
Веома слабо близак	f	–	2
	%	–	0,5

Процењујући блискост са одељенским старешинама, ученици и родитељи веома слично изражавају међусобну дистанцу тако да 68,2% ученика и 63,8% родитеља сматрају да је њихов однос са одељенским старешином веома близак или делимично близак. Ипак, око трећине родитеља (31,8%) и ученика (36,2%) процењује да је њихов однос дистанциран, односно средње, слабо и веома слабо близак, што указује да се они ипак не осећају тако блиским са својим одељенским старешином, као што то процењују одељенске старешине.

Табела бр. 3. Однос ученика и родитеља према одељенским старешинама

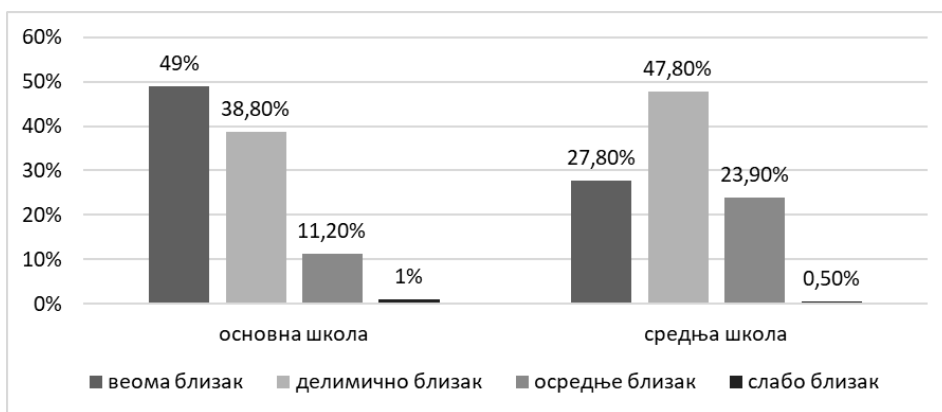
		Однос према	
		Ученицима	Родитељима
Веома близак	f	162	113
	%	36	27,1
Делимично близак	f	145	153
	%	32,2	36,7
Осредње близак	f	107	111
	%	23,8	26,6
Слабо близак	f	20	29
	%	4,4	7
Веома слабо близак	f	16	11
	%	3,6	2,6

Процењујући став ученика и родитеља према одељенским старешинама, већина њих би волели да оствари сарадњу са њим у мањем или већем обиму. Тако мисли 75,6% ученика и 85,6% родитеља, док је свега 4,4% ученика и 3,1% родитеља који не желе сарадњу или не желе да виде одељенског старешину.

Табела бр. 4. Став ученика и родитеља према одељенском старешини

		Однос према	
		Ученицима	Родитељима
Волео бих га имати као једног од најбољих сарадника	f	162	113
	%	36	27,1
Волео бих да са њим остварујем сарадњу, али не много често	f	145	153
	%	32,2	36,7
Свеједно ми је да ли ћемо бити сарадници или не	f	107	111
	%	23,8	26,6
Не желим да са њим сарађујем	f	20	29
	%	4,4	7
Не желим да га видим	f	16	11
	%	3,6	2,6

Детаљнија анализа нам указује на различите процене односа одељенских старешина основне и средње школе према ученицима и родитељима. Овакве резултате можемо тумачити различитим нивоима зрелости ученика, различитим потребама и интересовањима ученика што условљава и различите односе на релацији одељенски старешина–ученик–родитељ. С тога, одељенске старешине у основној школи исказују већу блискост са својим ученицима (49% је веома блиско) него одељенске старешине у средњој школи (27,8% је веома блиско).



Графикон бр. 1. Социјална дистанца одељенских старешина основне и средње школе према ученицима

Одељенске старешине основне школе су, такође, исказале знатно већу блискост и према родитељима него одељенске старешине средњих школа на шта нам указује и значајна статистичка разлика ($\chi^2 = 17,72$, $df = 4$, $p = 0,00$). Веома блиских са родитељима је само 8,3% одељенских старешина средње школе, док је и више него дупло (20,4%) одељенских старешина основне школе исказало свој близак однос. Овакав резултат указује на већу отвореност и спремност одељенских старешина основне школе да сарађују, пружају подршку, развијају осећај сигурности и прихваћености, подстичу успешну међусобну комуникацију, међусобно поверење, разумевање перспективе другог, развијају кооперативност, социјалну одговорност, толерантност, уважавање различитости и сл. Аутори (Аврамовић, 2010; Аврамовић и Вујачић, 2010; Богнар и Матијевић, 2005; Ђерманов и сар., 2016; Јелавић, 2008; Лалић, 2005) овакву, позитивну социо-емоционалну климу сматрају кључном за квалитет сарадње између наставника, ученика и родитеља. Насупрот позитивној, негативна клима и доводи до дистанцирања, пре свега ученика, а потом и родитеља од одељенских старешина, указујући на потешкоће у међусобној комуникацији.



Графикон бр. 2. Социјална дистанца одељенских старешина основне и средње школе према родитељима ученика

Кад су у питању одељенске старешине које предају различите групе предмета, није уочена статистички значајна разлика. Ипак, највећу блискост са својим ученицима исказују одељенске старешине чији предмети развијају вештине и уметничке способности (44,7%), а за њима су и остале три групе предмета: одељенске старешине које предају природно-математичку групу предмета (37,4%), одељенске старешине које предају друштвено-језичку групу предмета (37,3%) и одељенске старешине које предају групу стручних предмета у средњим стручним школама (37,2%).

Слично одељенске старешине процењују свој однос и према родитељима. Највећу блискост према родитељима (веома близак и делимично близак) исказале су одељенске старешине које предају друштвено-језичку групу предмета (57,5%), потом одељенске старешине чији предмети развијају вештине и уметничке способности (57,4%), одељенске старешине које предају природно-математичку групу предмета (55,3%) и на крају одељенске старешине које предају групу стручних предмета у средњим стручним школама (53,8%).

Ако поредимо одељенске старешине које иза себе имају различито вишегодишње искуство у обављању послова одељенског старешина можемо закључити да искуство не утиче на релацију блискости. Највећу блискост исказују одељенске старешине које ове дужности обављају од 6–15 година (86,1%), потом одељенске старешине са највише стажа (преко 25 година, 80,6%), па категорија од 16–25 година (77,5%), а најмање најмлађе одељенске старешине (76,5%). Сличан редослед је и у односу блискости одељенских старешина различитог искуства у обављању ових послова према родитељима где су се за „веома блиски” највише изјашњавале одељенске старешине које ове дужности обављају преко 25 година (20,8%), потом одељенске старешине са стажом од 6–15 година (15,7%), па категорија од 16–25 година (10,1%) и нај-

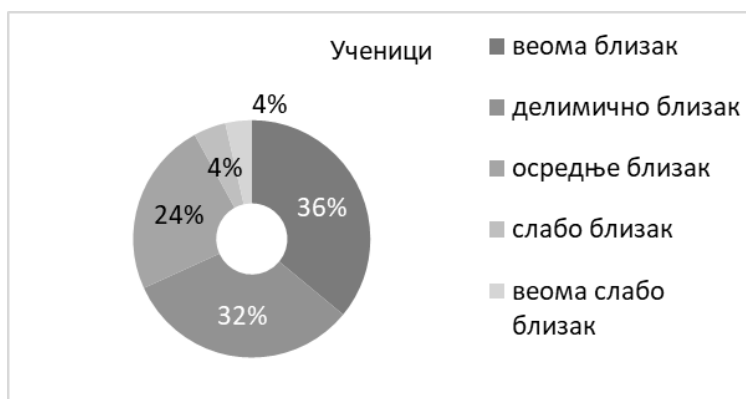
мање најмлађе одељенске старешине (8,8%), с тим што су одговори већински померени на скалу „делимично близак” и „осредње близак”.

НИВО БЛИСКОСТИ УЧЕНИКА СА ОДЕЉЕНСКИМ СТАРЕШИНОМ

Потреба за блискошћу ученика са одељенским старешинама који су примарно њихови предметни наставници, па тек онда одељенске старешине произилази из позитивних емоција које прате рад на часу, неоптерећујуће динамике рада, опуштености и ослобођености од страха везаном за оцењивање јер је одељенски старешина увек толерантнији према ученицима „свог” одељења него према другим ђацима. Са растом и развојем, самосталност ученика расте и бива све видљивија, али и потреба ученика за разумевањем, подршком, пријатељским и искреним саветима.

Неки од аутора указују да у одељењима са позитивном социо-емоционалном климом, ученици проводе више времена у интеракцији са наставником и добијају више индивидуалне подршке од стране наставника. Учеников доживљај брижног интерперсоналног односа са наставником и вршњацима из одељења базира се на уважавајућим и кооперативним односима који имају позитиван утицај на академско и интерперсонално понашање, као и на ставове према школи и мотивацију ученика (Крњајић, 2007).

Добијени резултати овим истраживањем указују да млађи ученици имају већу потребу да остваре блискост са одељенским старешинама јер нису достигли зрелости ниво самосталности и независности које већ поседују и осећају старији ученици.



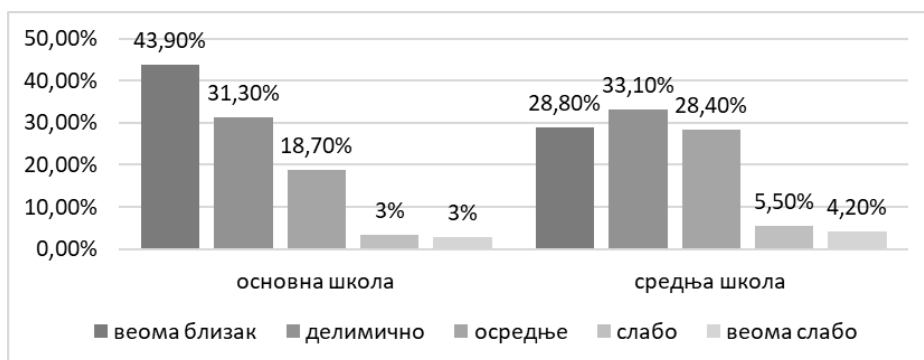
Графикон бр. 3. Социјална дистанца између ученика и одељенских старешина

Ученици су своју потребу за блискошћу са одељенским старешинама исказали тако да се готово три четвртине испитаних ученика (68,2%) осећају веома или делимично блиско са њима. Слична ситуација је и приликом процене квалитета сарадње коју би желели да имају са одељенским старешинама, те је тако 38,7% ученика би желели одељенског старешину за најбољег пријатеља, 36,9% и не би баш често да се упушта у сарадњу и комуникацију са њим, а петина ученика (20%) је индиферентна у односу према свом одељенском старешини.



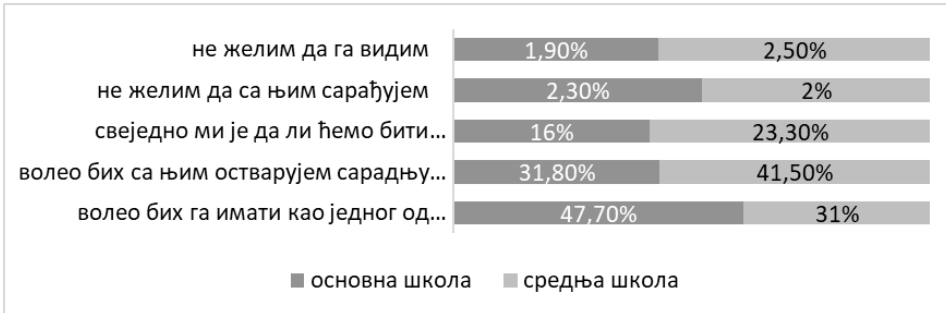
Графикон бр. 4. Графички приказ удаљености ученика и одељенских старешина

При процени блискости ученика према одељенском старешини у односу на различит узраст (основна, средња школа) уочена је статистички значајна разлика ($\chi^2 = 13,58$, $df = 4$, $p = 0,01$). Ученици основне школе (веома близак однос има 43,9% ученика) остварују непосреднији однос са својим одељенским старешинама него ученици средње школе (28,8%).



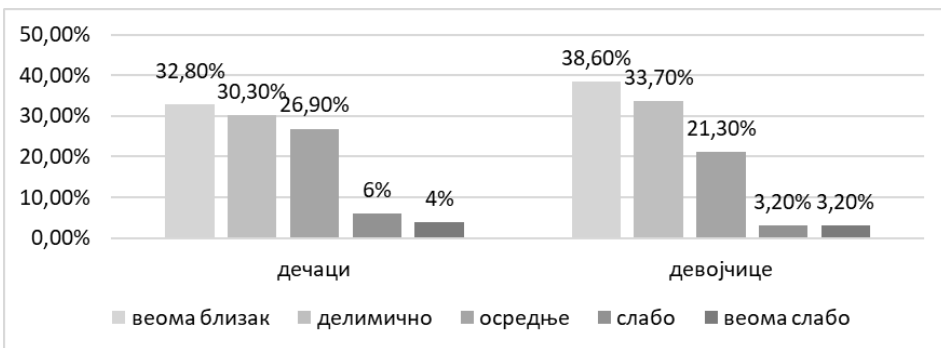
Графикон бр. 5. Графички приказ удаљености ученика различитог узраста и одељенских старешина

Процењујући квалитет односа ученика према одељенском старешини присутна је статистички значајна разлика и у ставовима ученика различитог узраста ($\chi^2 = 14,40$, $df = 4$, $p = 0,01$) где готово половина ученика основне школе (47,7%) би волела да има одељенског старешину за најбољег пријатеља, у односу на трећину ученика средње школе (31%), а негативан став („не желим да га видим”) је чешћи и у процени ученика средње школе (2,5% ученика средње школе) него ученика основне школе (1,9%).



Графикон бр. 6. Графички приказ удаљености ученика различитог пола и одељенских старешина

Анализирајући однос блискости и удаљености ученика и одељенских старешина у односу на пол ученика, учачавамо да не постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика. Девојчице изражавају већи ниво блискости („веома блиски” – 38,6%) него дечаци (32,8%) са одељенским старешином.



Графикон бр. 7. Графички приказ удаљености ученика различитог пола и одељенских старешина

Квалитет односа блискости дечаци чешће исказују неутралним и негативним ставом него девојчице („Свеједно ми је да ли ћемо бити сарадници” изјављује 21% дечака, „Не желим да са њим сарађујем” 2,5%, а „Не желим да га видим” 4% дечака). Ово објашњавамо карактеристикама везаним за узраст и развој, нарочито у когнитивној сфери личности, што се манифестује у мишљењу, понашању, заузимању ставова. Психолози су доказали да девојчице испољавају другачију перцепцију одређених појава, и боље су прилагођене школској организацији и захтевима наставе (Хавелка, 2000). Сходно томе, девојчице боље прихватају школско учење, школске обрасце понашања, школске норме и кључне актере школског живота – наставнике, односно, одељенске старешине. С тога је и њихов однос према одељенским старешинама процењен као блискији и интимнији.



Графикон бр. 8. Графички приказ удаљености ученика различитог пола и одељенских старешина

Страни аутори указују на развојне моменте који доводе до различитих испољавања понашања код мушког и женског пола. Камерон (Cameron, 1947) је указао да у свакој култури и субкултури постоје стандарди зрелости који су различити, како за поједине узрасте тако и за мушки и женски пол. Мек Корд (McCord, 1961) истиче да учитељи показују већу симпатију према женској деци због њихове послушности. Налази Шермана (Sherman, 1948) указују да одсуство еманципације доводи до значајних промена у личности младе особе, наставши у адолесцентном узрасту 72% еманципованих младића и 28% еманципованих девојака. С друге стране, еманципована особа је мање субмисивна и склонија одбацивању формалног ауторитета, што се неминовно одражава на динамику односа у школском колективу (види: Хрњица, 1985: 113).

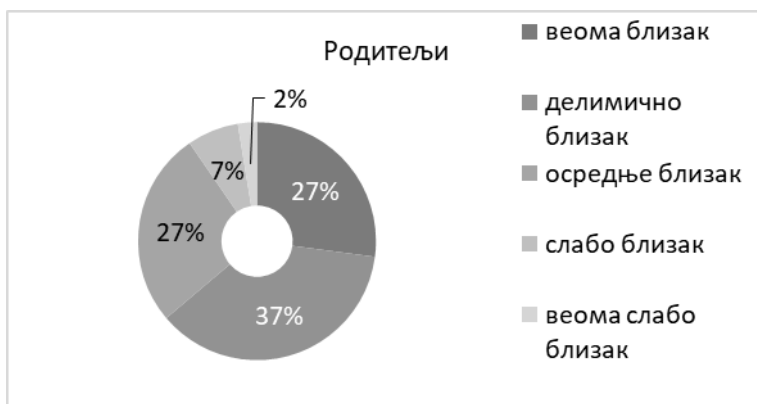
Поредећи резултате овог и сличних истраживања уочавају се неке сличности. Лакета (1985) је у оквиру обимног истраживања, испитујући ставове ученика о понашању наставника у наставним и ваннаставним активностима, установио да не постоји битна статистичка разлика између општих ставова ученика различитог пола. До истих резултата су дошла и друга домаћа истраживања која, као и наше, указују да се општи ставови дечака и девојчица статистички значајно не разликују, мада девојчице генерално имају позитивнији став према наставницима у односу на дечаке и више исказују потребу од дечака да са наставницима буду пријатељи (Милошевић, 2015).

НИВО БЛИСКОСТИ РОДИТЕЉА СА ОДЕЉЕНСКИМ СТАРЕШИНОМ

Родитељи представљају важан ресурс школе, али и кључни ослонац одељенским старешинама у спровођењу васпитног-образовног процеса и јачању компетенција деце (ученика) на пољу мотивације, социјализације и интеграције у ширу друштвену заједницу. Током школовања, ученици пролазе кроз различите развојне периоде и процесе сазревања који се одвијају истовремено са васпитно-образовним процесом. Због тога је сарадња школе са родитељима кључни фактор или услов да се ти процеси одвијају што је могуће усклађеније и са што бољим резултатима и у односу на развој и сазревање и у односу на образовање и касније осамостаљивање ученика.

Добра и отворена двосмерна комуникација, поштовање и уважавање личности саговорника, заједнички договор и постављена јасна правила комуникације, поверљива и дискретна размена информација предуслов су добре сарадње родитеља и одељенских старешина и основа блиског, сарадничког односа. Квалитет овог односа је основа доброг васпитног рада са ученицима, што је и циљ сваког одељенског старешине.

Процењујући блискост у комуникацији са одељенским старешинама као важан сегмент успешне двосмерне комуникације, родитељи генерално процењују да им је однос близак, јер више од половине родитеља (63,8%) сматра да је он веома близак или делимично близак. Нешто више од четвртине родитеља (26,6%) је проценило да им је однос ни довољно добар али ни исувише лош, док 9,6% родитеља процењује да је готово потпуно дистанциран у односу са одељенским старешиним. Ово указује да више од трећине родитеља (36%) спорадично сарађује са одељенским старешинама, што се неминовно одражава на свеукупан васпитно-образовни рад са ученицима али и квалитет сарадње са родитељима.



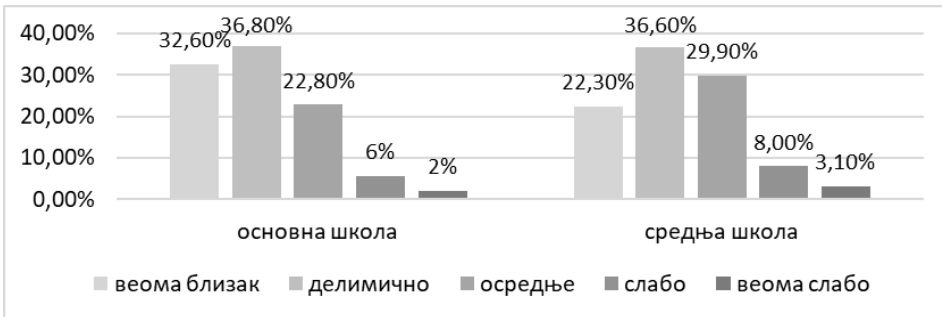
Графикон бр. 9. Социјална дистанца између родитеља и одељенских старешина

Даља анализа односа између родитеља и одељенских старешина нам указује да готово половина родитеља (43,2%) жели добру и блиску сарадњу са одељенским старешинама („Волео бих га имати као једног од најбољих сарадника”), а приближно толико родитеља (42,4%) жели умерену, али отворену и блиску сарадњу са одељенским старешинама („Волео бих да остварујемо сарадњу, али не много често”). Равнодушних родитеља је 11,3%, а оних који уопште не желе и одбијају сарадњу са одељенским старешинама је 3,1%. Овакви резултати указују да би требало преиспитати компетентност родитеља у области васпитног рада са децом од најранијих узраста (Миленовић и Јефтовић, 2012; Николић, 2012).



Графикон бр. 10. Графички приказ удаљености родитеља и одељенских старешина

Однос одељенских старешина и родитеља ученика различитог узраста је доста уједначен и није уочена статистички значајна разлика у проценама у односу на варијабле. Ипак, родитељи основаца у нешто већем броју процењују да је њихов однос са одељенским старешином близак (као веома близак однос процењује 32,6% родитеља основаца и 22,3% родитеља средњошколаца).



Графикон бр. 11. Графички приказ удаљености родитеља ученика различитог узраста и одељенских старешина

Процењујући која од наведених тврдњи најбоље одговара односу према одељенском старешином, готово половина родитеља основне школе (47,2%) би волела да су веома блиски („Волео бих га имати као једног од најбољих сарадника”), док су се родитељи ученика средње школе (46,4%) више одређивали за нешто умеренији став („Волео бих да са њим остварујем сарадњу, али не много често”). Дакле, родитељи ученика основне школе генерално исказују већу потребу за блиским односом са одељенским старешинама које ће им омогућити да своју родитељску улогу и обавезу при школовању и при праћењу развоја своје деце, што успешније остваре, него што то очекују родитељи ученика средње школе.

Однос какав би желели да буде са одељенским старешином родитељи су у највећем проценту проценили као најпозитивнији (43,2% родитеља би волело да га има као најбољег пријатеља) мада је највише родитеља са завршеном вишом школом и оваквим ставом (62,1%). Са нешто умеренијим ставом („Волео бих да са њим остварујем сарадњу, али не много често”) највише родитеља је са завршеном високом школом или факултетом (45,5%), а неутралних процена („Свеједно ми је да ли ћемо бити сарадници или не”) је највише са завршеном основном школом (28,6%). Улога одељенског старешине у успостављању и остваривању сарадње са родитељима кључна је, а добијени резултати нам сугеришу да имамо простора за развијање, усавршавање, добро планирање и реализацију равноправног, партнерског односа.

Одељенске старешине имају кључну улогу и одговорност за успостављање добре сарадње с родитељима ученика, а да ли ће те сарадње бити, каквог интензитета, са колико поверења толеранције, присности и са коликим крајњим ефектима ће бити остварена, првенствено зависи од способности, стручности и спремности одељенског старешине и родитеља да се ревносно и искрено посвете овој заједничкој сарадњи. „У вези с тим, једни и други, не би требало да постављају нереалне циљеве и очекивања, а њихово комплементарно васпитно дјеловање може да представља веома ефикасан, најчешће и неопходан корективни фактор, појединцима школског узраста. Професионална спремност наставника да успостави цјелисходну сарадњу с родитељима ученика, једноставно се подразумејева, мада она с родитељима ученика атипичног понашања мора бити знатно интензивнија и непосреднија” (Мијановић, 2013: 247–248).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наша претпоставка према којој одељенске старешине, ученици и родитељи остварују међусобно близак однос, је у потпуно потврђена, као и да одељенске старешине основне школе успостављају динамичнију, флексибилнију, отворенију, непосреднију сарадњу како са ученицима, тако и са родитељима, него одељенске старешине средње школе. Највећу блискост са ученицима исказују одељенске старешине чији предмети развијају вештине и уметничке способности. Сличан однос ставова је и приликом процене блискости одељенских старешина који и за себе имају различито вишегодишње искуство у улози одељенског старешина, мада највећу блискост показују одељенске старешине које су овој улози дужи низ година, а најмање најмлађе, најнеискусније одељенске старешине. Блискији однос је утврђен и на релацији ученик-одељенски старешина где је потврђено да не постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика у односу на пол, мада девојчице изражавају већи ниво блискости према одељенском старешини него дечаци, као и у односу на узраст (ученици основне школе изражавају већи ниво блискости са одељенским старешинама него ученици средње школе). Родитељи ученика су доста уједначени у проценама односа блискости/удаљености од одељенског старешина (није уочена статистички значајна разлика у проценама у односу на узраст деце и у односу на образовни ниво), мада већи ниво блискости према одељенским старешинама показују родитељи ученика основне школе као и родитељи ученика са вишим образовним нивоом.

Добијени резултати нам указују колико је улога одељенског старешина комплексна као и на потребу појачаног стручног усавршавања наставника за ефикаснију улогу одељенског старешинства у савременој школи кроз индивидуално стручно усавршавање и стручно усавршавање у оквиру школе. Сем тога, резултати указују на педагошки оптимизам и потребу да се континуирано развијају интерперсонални односи, док утврђена социјална дистанца између ученика, наставника и родитеља указује на степен разумевања и осећања, на пријатељски и сараднички однос. Сходно овоме, развија се потреба да се наставници развијају у својој професионалној улози, односно да повећавају осетљивост и компетентност за разумевање социјалних феномена, као што су, пре свега, социјална дистанца, а за њом и предрасуде, стереотипи, дискриминација, нетолеранција и сл. Наставници, стога, морају развијати вештине које ће им омогућити стварање атмосфере прихватања и разумевања као са родитељима, тако и са ученицима у одељењу, али и у школи.

Резултати овог истраживања могу бити добра смерница наставницима у будућем раду, а пре свега, да се са више пажње и педагошког такта посвете оним ученицима који од блискости и пријатељског става према наставницима одступају и узмичу. Посебно је алармантна дистанца између ученика и настав-

нике, а поготову она која прелази у непријатељство, јер може пореметити атмосферу у одељењу, нарушити мотивацију и аспирацију ученика и створити трајни отпор за даље учење. Проблеми у комуникацији са родитељима могу само погоршати лошу ситуацију. С тога, овај рад треба да буде подстрек за друге правце истраживања, за изналажење различитих инструмената и техника за испитивање климе и односа у тријади ученик-наставник-родитељ и за предузимање значајних напора у побољшању васпитне ефикасности одељенског старешине као и осталих наставника. Уједно указује и на чињеницу да се одељенским старешинама недовољно бавимо како на пољу иницијалног образовања, тако и приликом увођења у посао (приправништва), током професионалног развоја услед скромне понуде различитих стручних усавршавања, услед системског недостатка подршке за све оно што наставници у улози одељенског старешине свакодневно обављају, али и недостатком неопходног интересовања истраживача да се овим сегментом васпитног рада интензивније баве.

Литература

- Аврамовић, З. (2010). Проблем стварања социјалне климе у одељењу. *Педагогија*, 1(10), 104–117.
- Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Vaard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic needs atisfaction: A motivation albasis of performance and well-beingintwo work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring Social Distance. *Journal of Applied Sociology*, 299–308.
- Vogner, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Бранковић, Д. (2013). Савремени васпитни изазови и школа. У Н. Поткоњак (ур.): *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања, 29–50.
- Бранковић, Н. (2014). *Менаџмент у разреду*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Humanneeds and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 227–268.
- Gagné, M. (2003). Therole of autonomy support and autonomy orientation inpro social behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223.
- Ђерманов, Ј., Косановић, М. и Исак, Д. (2016). Разредна клима као ново подручје педагошког саветовања наставника. *Педагошка стварност*, 62(3), 419–436.
- Плић, И. (2012). Što je zaista važno u odnosu nastavnika i učenika. У *Upravljanje razredom* (2–20). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u saradnji sa British Councilom.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Јоксимовић, С. и Гашић-Павишић, С. (2007). *Подстицање просоцијалне оријентације младих у породици и школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, 280–296.
- Коджаспирова, Г. М. (2010). *Педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям*. Москва: КноРус.
- Крившенко, Л. П., Вайндорф-Сысоева, М. Е. и Юзефовичус, Т. А. (2005). *Педагогика*. (Л. П. Крившенко, ур.). Москва: Проспект.
- Лалић, Н. (2005). Наставник као креатор климе у одељењу. У С. Јоксимовић (ур.). *Васпитање младих за демократију (183–203)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 349–366.
- Лакета, Н. (1995). *Ученик у основној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (1998). *Учитель–наставник–ученик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (2010). *Васпитање и школа*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мијановић, Н. (2013). Васпитна функција наставника између теорије и праксе. У Н. Поткоњак (ур.): *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања, 233–260.
- Миленовић, Ж. и Јефтовић, М. (2012). Педагошке компетенције родитеља. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 14, 43–54.
- Милошевић, А. (2015). Социјална дистанца ученика од наставника у старијим разредима основне школе. *Учитель*, 1, 119–132.
- Милошевић, А. (2016). *Стилови рада савременог наставника*. Ужице: Регионални центар за стручно усавршавање наставника.
- Николић, Р. (2012). Васпитни поступци у породици према мишљењу родитеља. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 14, 21–31.
- Радосављевић, Б. и др. (2016). *Корак напред у сарадњи школе и родитеља. Водич за одељењске старешине*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Селиванов, В. С. (2000). *Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания*. Москва: Изд. центр «Академия».
- Сластенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*. Москва: Владос.
- Смуђа, М., Луковић, С. и Петровић, Д. (2019). Социјална дистанца и структура стереотипа ученика основне школе према ромима: квантитативна и квалитативна анализа радова. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 21, 89–108.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ–Центар.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 68–78.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2013). *Педагогија: уџбеник за наставнике*. Београд: Научна КМД.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка, Н., Поподић, Д. и Кузмановић, Б. (2004). *Методе и технике социјално-психолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Хрњица, С. (1985). Пол као варијабла у експерименталним истраживањима у области васпитања и образовања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 18, 111–118.

Aleksandra M. Milošević

Preschool Teachers Training College, Kruševac, Department of Aleksinac

SOCIAL DISTANCE OF CLASS LEADERS FROM PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR PARENTS

Summary

The quality of interpersonal relationships between participants in the educational process (class teachers, students, parents) affects the creation of a favourable socio-emotional climate in and out of the classroom, and is also a significant factor of integration or disintegration of the collective, good or bad interpersonal relationships, satisfaction or dissatisfaction, success or failure achieved by students. In general, it always has a positive effect on the development of students' behaviour, and it depends on the conditions under which a class was formed, the way the class is managed, the position that students have in the class, their mutual relations and students' readiness for appropriate cooperation. With this paper, we explored the social distance that the class teacher sets in relation to students and their parents as an important prerequisite for a qualitative, open and productive cooperation among the actors of the educational process. The sample consisted of teachers in the role of class teachers, students and their parents from 36 primary and secondary schools in the Zlatibor district. The results of this research indicate that class teachers in primary and secondary schools generally have a close relationship with students and parents, although a more direct cooperation is achieved by class teachers in primary schools than in secondary ones. This confirms a more intensive educational function of primary school, as opposed to a more dominant educational function of secondary school and thus a more dynamic, complex, open and direct work of class teachers in primary school with students and parents.

Keywords: *class teacher, social distance, student, parent, closeness, distance.*