МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН - СВЕТИ НИКОЛЕ - БИТОЛА - Р.МАКЕДОНИЈА
СВЕТИ НИКОЛЕ: ул. Маршал Тито 77; 032 440 330; 032 440 202; e-mail: info@slavinst.edu.mk;
БИТОЛА: ул. Новачки Пат бб; 047 238 077; 047 222 503; e-mail: info@slavinst.edu.mk;
www.msu.edu.mk

Факултет за психологија

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

ВЛИЈАНИЕТО НА УЧИЛИШНАТА КЛИМА ВРЗ АНКСИОЗНОСТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ВО СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Ментор:
проф. д-р Ѓорѓина Ќимова

Студент:
Лидија Лазаревска

Свети Николе, 2025

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ 6
ABSTRACT 6
ВОВЕД 7
I дел 9
За поимот „училишна клима“ 9
1. Историски контекст на поимот „училишна клима“ 10
1.1 Димензии на училишната клима 12
1.2 Однос ученик–наставник 12
1.3 Релации и интеракции меѓу учениците 13
1.4 Физичка средина 14
1.5 Училишни правила и дисциплина 14
1.6 Поддршка и безбедност 15
1.7 Модели на мерење на училишната клима 16
1.8 Зошто училишната клима е важна за психолошкото здравје на учениците? 17
1.9 Поврзаност помеѓу климата и емоционалните реакции кај младите 18
1.10 Училишна клима и ментално здравје во адолесценција 19
1.11 Влијание на училишната клима врз мотивацијата кај средношколците 21
1.12 Истражувачки примери за врската меѓу училишната клима и мотивацијата 22
1.13 Училиштето како безбедно засолниште или извор на стрес 24
1.14 Училиштето како безбедно засолниште 24
1.15 Училиштето како извор на стрес 25
1.16 Двојната природа на училишната клима 26
2. Краток осврт кон уредувањето на средното образование 28
СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА ..... **Error! Bookmark not defined.**
2.1 Уредување и финансирање 28

2.2 Законски рамки и уредување 29
2.3 Достапност и вклученост 29
2.4 Визија и стратегија 29
2.5 Преглед на структурата за средното образование 30
2.6. Закон за средното образование, последни реформи и законската рамка 30
2.7 Клучни новитети 30
2.8. Потенцијално влијание на новиот закон врз училишната клима 31
2.9.Средно образование во развиените држави 32
2.9.1. Карактеристики на системите во развиените држави 33
2.9.2. Универзалност и задолжителност 33
2.9.3. Квалитет и иновации во наставата 33
2.9.4. Вклученост на учениците и психосоцијална поддршка 33
2.9.5. Мултикултурализам и инклузија 34
2.9.6. Средното образование како подготовка за иднината 34
3. ПОИМОТ „АНКСИОЗНОСТ“ 36
3.1 Дефиниција и видови анксиозност 36
3.2 Психолошки и физиолошки манифестации 36
3.3 Анксиозност во адолесцентниот период 37
3.4 Теории за анксиозност 37
3.5.Теории на анксиозност во контекст на средно образование 37
3.5.1. Психоаналитички пристап 37
3.5.2. Бихевиористички теории 38
3.5.3. Когнитивни теории 38
3.5.4. Теорија на самодетерминација 38
3.5.5. Биопсихосоцијален модел 39
4. ВРСКАТА ПОМЕЃУ УЧИЛИШНАТА КЛИМА И АНКСИОЗНОСТА 39
4.1 Позитивна клима како заштитен фактор 40
4.2 Негативна клима како ризик фактор 40
4.3 Социјално-емоционална поддршка и психолошка безбедност 41
4.4 Зголемување на анксиозноста кај средношколците во последните години 41
4.5 Недоволно внимание кон психолошките аспекти на училишната средина 42

4.6 Степен на влијание на училишната клима врз анксиозноста 44
4.7 Идентификација на факторите на училишната клима кои најмногу влијаат врз анксиозноста..... 45
4.8 Специфични симптоми на анксиозност во адолесценција 45
4.8.1. Когнитивни симптоми..... 46
4.8.2. Емоционални симптоми..... 46
4.8.3. Физиолошки симптоми..... 47
4.8.4. Бихевиорални симптоми..... 47
4.8.5. Социјални симптоми 47
4.8.6. Влијание врз училишниот и личниот развој 48
4.10 Анксиозност и училишна клима во средно образование 48
4.10.1 Училишна клима како заштитен фактор..... 49
4.10.2 Негативна клима како извор на анксиозност..... 49
4.10.3 Релација меѓу наставници и ученици 49
4.10.4 Врснички односи и социјална поврзаност 49
4.10.5 Академски притисок и училишна клима..... 50
4.10.6 Импликации за практика..... 50
II ДЕЛ..... 51
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ 51
1. Проблем на истражување 51
2.1. Научна цел на истражувањето..... 51
2.2 Практична цел на истражувањето 52
3. Резултати од претходни истражувања..... 54
4. Предмет на истражувањето 55
4.1. Теоретско определување предмет на истражување..... 57
4.1.1 Дефинирање на клучните поими 57
4.1.2 Операционално определување на предметот на истражување..... 58
4. 2.Хипотези 58
4.2.1 Формулација на општа хипотеза..... 58
4.2.2 Формулација на посебни хипотези 58
4.2.3 Варијабли на истражувањето 59

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето 60
5.1 Техники за обработка на податоци 62
6.Популација и примерок на истражување 62
7.Организација и спроведување на истражувањето 62
III ДЕЛ 64
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО 64
1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИНСТРУМЕНТИТЕ . 64
Табела бр. 1: Полови фреквенции на испитаниците 64
Табела бр. 2: Распределба по возраст 65
Табела бр. 3: Распределба по клас (година) 66
IV ДЕЛ 93
ЗАКЛУЧНИ РЕЗУЛТАТИ 93
ДИСКУСИЈА НА ДОБИЕНИ РЕЗУЛТАТИ 96
ПРЕПОРАКИ 98
ЛИТЕРАТУРА: 101
ПРИЛОЗИ 106

АПСТРАКТ

Трудот ја анализира поврзаноста меѓу училишната клима и анксиозноста кај учениците во средното образование. Во контекст на доцна адолесценција, психолошката благосостојба на младите е чувствителна на фактори, како: безбедноста, односите, наставната практика и институционалната средина. Анксиозноста претставува чест психолошки предизвик што може да влијае врз академските постигнувања и социјалната адаптација на учениците. Целта на ова истражување е да се утврди дали и до кој степен училишната клима делува како заштитен или ризик-фактор за појава и интензитет на анксиозност. Методологијата вклучува употреба на квантитативни (анкети, скали) и дел квалитативни техники, при што ќе се анализираат корелациите и претпоставките во однос на надмоќта на четирите димензии на училишната клима врз анксиозноста. Резултатите имаат научна и практична важност, со потенцијал да понудат насоки за создавање интервенции и предлози за унапредување на училишната клима, како и намалување на анксиозноста кај адолесцентите.

Клучни зборови: училишна клима, анксиозност, средно образование, адолесценција.

ABSTRACT

The paper analyzes the relationship between school climate and anxiety among students in secondary education. In the context of late adolescence, the psychological well-being of young people is sensitive to factors such as safety, relationships, teaching practices and the institutional environment. Anxiety is a common psychological challenge that can affect academic achievement and social adaptation of students. The aim of this research is to determine whether and to what extent school climate acts as a protective or risk factor for the occurrence and intensity of anxiety. The methodology includes the use of quantitative (surveys, scales) and partly qualitative techniques, in which the correlations and predictive power of the four dimensions of school climate on anxiety will be analyzed. The results have scientific and practical importance, with the potential

to offer guidelines for creating interventions and proposals for improving school climate and reducing anxiety among adolescents.
Keywords: school climate, anxiety, secondary education, adolescence

ВОВЕД

Истражувањето на училишната клима и нејзиното влијание врз анксиозноста кај учениците во средното образование претставува актуелна и значајна тема во полето на психологијата, во социјалната заштита и образовната психологија. Голем број истражувања потврдуваат дека позитивната и поддржувачката атмосфера во училиштето е клучна за психолошката благосостојба и академскиот напредок на младите. Анксиозноста, пак, е еден од најчесто присутните предизвици со кои се соочуваат адолесцентите, а која може да ги попречи нивните когнитивни капацитети, емоционална стабилност и социјална адаптација. Во еден критичен период на личен и социјален развој, појавата на анксиозност може да има долгорочни последици врз менталното здравје и идните животни можности.

Од научен аспект, оваа тема е оправдана бидејќи го продлабочува разбирањето на комплексните динамики помеѓу психолошките фактори (анксиозност) и образовните карактеристики (училишна клима). Резултатите од ваквото истражување може да придонесат за теориско унапредување, односно збогатување на постојните теории за училишна клима со дополнителни сознанија околу нејзината корелација или причинско-последична врска со психолошките тешкотии кај адолесцентите. Исто така, резултатите ќе придонесат и за практична примена. Врз основа на резултатите, стручните лица во училиштата (психолози, педагози, стручни соработници, наставници) можат да креираат интервенции за подобрување на училишната клима и намалување на анксиозноста. Ова директно влијае врз емоционалниот и академскиот успех на младите луѓе.

Од истражувачка перспектива, оправданоста е особено изразена со оглед на тоа што во последните години се забележува зголемена преваленција на анксиозни состојби кај

средношколците, што ја зголемува потребата од нови податоци и анализа на факторите кои придонесуваат или ублажуваат вакви состојби.

Екосистемскиот пристап во психологијата сугерира дека средината или окружувањето, во случајот училиштето, има силно влијание врз развојните и психолошките процеси кај адолесцентите.

Потребни се емпириски истражувања кои целно ја анализираат училишната клима како потенцијален заштитен фактор или ризик-фактор за настанок и одржување на анксиозноста.

Конечно, еден од клучните придонеси на оваа тема е можноста за иновативен образовен менаџмент: доколку се препознаат конкретни димензии на училишната клима што се поврзани со повисоко или пониско ниво на анксиозност, училишните раководства и стручните служби ќе можат да дизајнираат и да применат приспособени програми за поддршка на учениците, со што значајно ќе се унапредат училишната практика и емоционалното здравје на младите.

I дел

За поимот „училишна клима“

Поимот „училишна клима“ се користи за да се опише целокупната психолошка, социјална и академска атмосфера во училиштето, која влијае врз учениците, наставниците и другите засегнати страни. Lewin (1936) ја дефинира климата како „средина која делува врз однесувањето на индивидуот, определувајќи ги неговите реакции и можности за дејствување“[1]. Според Halpin и Croft (1963), училишната клима се состои од перцепциите на членовите на училиштето за квалитетот на односите, организацијата и функционалноста на училиштето. Ноу и Miskel (2013) ја опишуваат климата како мултидимензионален конструкт кој ги опфаќа академската практика, организациските структури, безбедноста, меѓучовечките односи и вредностите кои ја формираат секојдневната динамика во училиштето.

Современи истражувања ја прошируваат дефиницијата и ја потенцираат улогата на училишната клима како клучен фактор за психолошката благосостојба и академскиот успех на учениците (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-

D'Alessandro, 2013; Wang & Degol, 2016). Оваа перспектива ја нагласува потребата од интеграција на социјално-емоционални и организациски елементи во училиштната средина, со цел да се создаде позитивна, поддржувачка и безбедна атмосфера за развој на младите.

1. Историски контекст на поимот „училишна клима“

Поимот училишна клима има длабоки корени во образовната и социјалната психологија, развивајќи се низ повеќе истражувачки фази во изминатите децении. Првите концептуализации може да се пронајдат во трудовите на Kurt Lewin во 30-тите години на XX век, кој го воведува поимот социјална клима во контекст на групната динамика (Lewin, Lippitt, & White, 1939). Според неговиот модел, однесувањето на поединците е резултат од интеракцијата помеѓу личните карактеристики и средината во која тие функционираат, што претставува основа за понатамошното разбирање на училишната клима.

Во 60-тите години, Halpin и Croft (1963) го формализираат поимот училишна клима преку развивање на инструментот Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), кој ја мери перцепцијата на наставниците за организациската атмосфера. Нивниот пристап се фокусира врз училишната клима како одраз на интерперсоналните односи, лидерските стилови и административната практика.

Понатамошен развој на концептот се јавува во 80-тите и 90-тите години, кога Ноу и неговите соработници ја прошируваат дефиницијата вклучувајќи ја и перспективата на учениците, како и повеќе аспекти на училиштето: академски, социјален, емоционален и организациски (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Miskel, 2013).

Во современиот контекст, училишната клима се разгледува како мултидимензионален феномен кој опфаќа и објективни (структурни и физички) и субјективни (перцептивни и емоционални) елементи. Истражувањата во XXI век, како тие на Cohen et al. (2009) и Wang & Degol (2016), истакнуваат дека позитивната училишна клима е клучен показател за академската успешност, психолошката благосостојба и намалување на ризичното однесување кај младите.

Овој историски развој укажува дека поимот училишна клима преминал од тесно организациско толкување кон поширок, интегративен концепт кој го обединува образовниот, психолошкиот и социјалниот аспект на училишниот живот.

Историски развој на поимот „училишна клима“ прикажан табеларно:

Период / Декада	**Главни автори**	**Клучни придонеси**	**Карактеристики на дефиницијата**
1930-ти	Kurt Lewin, Lippitt & White (1939)	воведување на поимот *социјална клима* во рамки на групната динамика	средината (климата) влијае врз однесувањето,интеракција меѓу лични карактеристики и околината
1960-ти	Halpin & Croft (1963)	развивање на *Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)*	фокус на наставничките перцепции, интерперсонални односи и административни стилови
1980–1990-ти	Hoy, Tarter & Kottkamp (1991)	проширување на концептот со перспектива на учениците	Вклучување академски, социјални, емоционални и организациски аспекти
2000–денес	Cohen et al. (2009), Wang & Degol (2016)	мултидимензионален, интегративен пристап	врска меѓу позитивна клима, академски успех, психолошка благосостојба и

			превенција на ризично однесување

1.1 Димензии на училишната клима

Училишната клима се смета за мултидимензионален поим кој ги опфаќа различните аспекти на животот и функционирањето во училиштето. Според истражувањата на Hoy и Miskel (2013), Thapa et al. (2013) и Cohen et al. (2009), училишната клима може да се разгледува низ следните основни димензии:

1.2 Однос ученик–наставник

Оваа димензија го опфаќа квалитетот на комуникацијата и интеракцијата помеѓу наставниците и учениците. Позитивните односи се карактеризираат со: доверба, почитување на индивидуалноста на ученикот, емоционална поддршка и достапност на наставниците за помош и советување[1]. Студиите покажуваат дека квалитетниот однос ученик–наставник ја намалува анксиозноста и го зголемува академското задоволство (Suldo et al., 2014).

Односот помеѓу учениците и наставниците претставува клучен аспект на училишната клима бидејќи влијае врз емоционалната безбедност, мотивацијата и академскиот успех на учениците. Позитивните односи се карактеризираат со: почит, поддршка, доверба и отворена комуникација, додека негативните односи можат да предизвикаат: чувство на несигурност, анксиозност и демотивација (Suldo et al., 2014; Thapa et al., 2013).

Истражувањата покажуваат дека наставниците кои се емпатични, достапни и кои овозможуваат конструктивна повратна информација создаваат клима на доверба и сигурност, што го намалува ризикот од развој на емоционални проблеми кај учениците (Wang & Degol, 2016). Од друга страна, недостатокот од внимание кон индивидуалните потреби на учениците и авторитарниот стил на наставата се поврзуваат со поголема

веројатност за анксиозност, ниско чувство на компетентност и академски неуспех (Cohen et al., 2009).

Овој аспект се мери преку прашалници кои ја проценуваат перцепцијата на учениците за пристапноста на наставниците, нивната поддршка, правичност во оценувањето и нивото на доверба помеѓу наставник и ученик (Halpin & Croft, 1963; Hoy & Miskel, 2013).

Во рамките на ова истражување, „однос ученик–наставник“ се третира како индикатор за емоционалната и академската поддршка што наставниците ја пружаат на учениците.

1.3 Релации и интеракции меѓу учениците

Оваа димензија опфаќа интеракциите меѓу учениците, нивната способност за соработка, поддршка и заедничко учење. Позитивните односи меѓу учениците создаваат чувство на припадност и социјална сигурност, што делува како заштитен фактор против стрес и анксиозност (Wang & Degol, 2016).
Овие релации се важна компонента на училишната клима бидејќи тие го обликуваат социјалното и емоционалното искуство на учениците. Квалитетот на овие односи влијае врз перцепцијата на учениците за прифатеност, припадност и поддршка во училиштето (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Позитивните интеракции меѓу учениците, како што се: соработка, пријателство и меѓусебна помош, се поврзани со поголема академска мотивација и помали симптоми на анксиозност и стрес (Wentzel, 2010).

Негативните меѓу ученички односи, како што се: малтретирање, исклучување од групата и конфликтни интеракции, се значаен ризик фактор за развој на психолошки тешкотии, вклучувајќи: ниско самопочитување, анксиозност и депресивни симптоми (Espelage & Holt, 2013). Затоа, училиштата кои промовираат култура на почит, емпатија и меѓусебна поддршка создаваат заштитен контекст за учениците.

Проценатa на меѓу ученичките односи се врши преку прашалници кои ја мерат перцепцијата на учениците за социјалната поддршка од врсниците, квалитетот на интеракциите, честотата на конфликти и општата атмосфера на прифаќање и пријателство

(Halpin & Croft, 1963; Hoy & Miskel, 2013). Во ова истражување, „меѓу ученички односи“ се разгледуваат како индикатор за социјалната поддршка.

1.4 Физичка средина

Ова е еден од најважните фактори кој ги вклучува условите на училишниот простор, како што се: хигиена, осветлување, опрема, безбедност на објектот и општа уреденост. Квалитетната физичка средина ја подобрува фокусираноста на учениците и го намалува стресот поврзан со непријатни или небезбедни услови за учење (Thapa et al., 2013). Физичката средина во училиштето е клучен аспект на училишната клима, кој директно влијае врз чувството на безбедност, удобност и мотивација кај учениците (Earthman, 2004; Schneider, 2002).

Оваа димензија опфаќа квалитет на инфраструктурата, училниците, лабораториите, спортските и рекреативните простории, како и хигиената и организацијата на просторот. Добро организирана и пријатна средина може да го намали стресот и анксиозноста, да ги поттикне интеракциите и соработката меѓу учениците, како и да ја подобри концентрацијата и академската успешност (Barrett et al., 2015).

Истражувањата покажуваат дека учениците кои се чувствуваат пријатно и безбедно во училиштето пријавуваат повисоки нивоа на задоволство и намалена анксиозност, додека лоши услови на простор, пренатрупани училници или небезбедни зони го зголемуваат ризикот од психолошки тешкотии (Lackney, 1999). Процената на физичката средина се врши преку комбинација од објективни индикатори (како големина на училници, светлина, опрема) и субјективни перцепции на учениците за удобност, чистота и безбедност.[1]

1.5 Училишни правила и дисциплина

Оваа димензија се однесува на јасноста и применливоста на правилата, нивната праведност и конзистентност при нивното спроведување. Учениците кои перципираат чесни и транспарентни правила имаат поголема доверба во институцијата и помалку нивоа на анксиозност (Cohen et al., 2009).

Училишните правила и дисциплина се клучна димензија на училишната клима, која влијае врз однесувањето, безбедноста и психолошката благосостојба на учениците (Hoy & Miskel, 2013; Thapa et al., 2013). Јасните, праведните и доследно спроведуваните правила создаваат структура која помага учениците да ги разберат очекувањата и да се ориентираат во рамките на училишната заедница. Ова ја намалува несигурноста и стресот, а истовремено поттикнува чувство на одговорност и редовност (Cohen et al., 2009).

Дисциплината во училиштето не се однесува само на казнување за непослушност, туку и на промоција на позитивни форми на однесување преку поддршка и охрабрување. Системите кои комбинираат превенција, интервенција и награди за позитивни постапки создаваат заштитна средина која може да го намали ризикот од анксиозност и други психолошки проблеми кај учениците (Thapa et al., 2013).

Проценатa на оваа димензија обично се врши преку анкети и перцепции на учениците и наставниците за тоа колку правилата се јасни, праведни и доследно применети, како и колку училишната дисциплина создава чувство на безбедност и ред[2].

1.6 Поддршка и безбедност

Вклучува емоционална и психолошка поддршка од наставници, раководство и врсници, како и превенција од насилство и психолошки ризици. Оваа димензија е особено важна за создавање позитивна училишна клима и намалување на психолошките нарушувања кај учениците (Hoy & Miskel, 2013).
Поддршката и безбедноста претставуваат основни компоненти на позитивната училишна клима, кои значително влијаат врз емоционалното и психолошкото здравје на учениците (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Оваа димензија вклучува не само физичка безбедност (заштита од насилство, несреќи и ризични ситуации), туку и емоционална безбедност, која се однесува на чувство на прифаќање, поддршка и доверба во училишната заедница.

Учениците кои се чувствуваат безбедно и поддржано во училишниот контекст имаат поголема мотивација за учење, помала анксиозност и поголема општа благосостојба (Wang & Degol, 2016). Наставниците играат клучна улога во создавањето на оваа средина преку

јасна комуникација, емоционална поддршка и интервенција во конфликтни ситуации. Исто така, училиштата можат да поттикнуваат чувство на безбедност преку развој на програми за превенција на насилство, менторство и поддршка на меѓусебните односи помеѓу учениците (Bear et al., 2014).

Проценатa на поддршката и безбедноста обично се базира врз перцепции на учениците и наставниците за тоа колку се чувствуваат заштитени, прифатени и охрабрени во училишната средина.[3]

1.7 Модели на мерење на училишната клима

Проценатa на училишната клима се спроведува преку различни модели и инструменти кои овозможуваат систематско собирање податоци за перцепциите на учениците, наставниците и другите засегнати страни. Најчесто користените модели вклучуваат комплексни скали кои ја опфаќаат мултидимензионалната природа на климата, вклучувајќи: академски, социјален, организациски и безбедносен аспект (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

Еден од широко применетите модели е **School Climate Survey (SCS)**, кој ги мери перцепциите на учениците за квалитетот на односите, безбедноста, организациската структура и наставната практика (Bear et al., 2014). Овој инструмент овозможува квантитативна оценка на специфични димензии и споредување помеѓу различни училишта или класи.

Друг пристап е **OECD моделот за училишна клима**, кој се користи во меѓународни истражувања, како PISA за процена на социјално-емоционалната средина во училиштата. Моделот ја истакнува важноста на чувство на прифаќање, еднаквост, академска поддршка и општа безбедност како клучни индикатори на квалитетна училишна клима (OECD, 2017).

Моделите на мерење не само што овозможуваат идентификација на силните и слабите страни на училишната средина, туку и даваат поддршка за креирање интервенции и

политики насочени кон подобрување на психолошката благосостојба на учениците. Примената на стандардизирани инструменти овозможува и споредливост на резултатите на национално и меѓународно ниво.[4]

1.8 Зошто училишната клима е важна за психолошкото здравје на учениците?

Во последните две децении, психолошкото здравје на учениците во средното образование станува сè поважна тема на глобално ниво. Брзите општествени промени, технолошкиот развој и зголемената академска конкуренција создаваат средина која бара поголема психолошка адаптивност од адолесцентите (Suldo et al., 2014). Една од клучните варијабли која значајно влијае врз емоционалната благосостојба на учениците е **училишната клима** – вкупната перцепција за односите, правилата, поддршката и безбедноста во образовната институција (Cohen et al., 2009).

Истражувањата покажуваат дека позитивната училишна клима делува како заштитен фактор против развојот на анксиозност, депресивност и други емоционални тешкотии (Wang & Degol, 2016). Напротив, негативната или непредвидливата средина, обележана со слаби меѓучовечки односи, недостаток од поддршка и несоодветна дисциплина, може да го зголеми ризикот од појава на анксиозни реакции кај младите (Thapa et al., 2013).

Училишната клима претставува мултидимензионален концепт кој ги опфаќа меѓучовечките односи, физичката средина, организациската култура и вредностите што доминираат во една образовна институција (Cohen et al., 2009). Според современите истражувања, позитивната училишна клима е директно поврзана со подобрување на психолошкото здравје на учениците, вклучувајќи: намалување на анксиозноста, депресивните симптоми и стресот (Thapa et al., 2013). Таа обезбедува чувство на припадност, поддршка и безбедност, што е од суштинско значење за социоемоционалниот развој на младите[1].

Една од клучните функции на позитивната училишна клима е да создаде средина во која учениците можат да развијат здрави меѓучовечки односи со врсниците и наставниците, што пак служи како заштитен фактор од психолошки тешкотии (Bear et al., 2011). Истовремено, средините со високо ниво на поддршка и чесна дисциплинска практика ја намалуваат веројатноста за појава на хроничен стрес, кој е еден од главните предзнаци на анксиозност во адолесцентниот период.

Покрај психолошките придобивки, добрата училишна клима има и индиректно влијание врз општиот училиштен успех бидејќи учениците кои се чувствуваат безбедно и прифатено, покажуваат поголема мотивација, вклученост и истрајност во учењето (Wang & Degol, 2016). Оттаму, унапредувањето на училишната клима не е само образовна, туку и јавно-здравствена стратегија.

[1]Во овој контекст, под психолошка безбедност се подразбира состојба во која учениците се чувствуваат прифатени, почитувани и поддржани од страна на своите соученици и врсниците, но исто така и од страна на возрасните во училиштето. Хроничниот стрес во адолесценцијата поврзан е со дисфункција на хипоталамо–хипофизно–адреналната оска, што може да предизвика долготрајни емоционални нарушувања (McEwen, 2004).

1.9 Поврзаност помеѓу климата и емоционалните реакции кај младите

Емоционалните реакции кај младите, како што се: анксиозност, стрес, чувство на изолација или, пак, задоволство и ентузијазам, се во голема мера обликувани од социјалниот и организацискиот контекст на училиштето (Roeser et al., 2000). Позитивната училишна клима, карактеризирана со заемна почит, поддршка и инклузивност, создава услови во кои учениците можат да развијат здрава емоционална регулација и да се справуваат поефикасно со предизвиците на адолесценцијата[1].

Истражувањата покажуваат дека во средини со високо ниво на доверба и безбедност, учениците доживуваат пониски нивоа на негативни емоции, како што се страв и вознемиреност, и почесто изразуваат позитивен афект, вклучувајќи: надеж, интерес и ентузијазам (Suldo et al., 2014). Напротив, негативната или конфликтна училишна клима – со присутно насилство, дискриминација или непредвидливи дисциплински мерки е значаен ризик-фактор за појава и интензивирање анксиозни симптоми[2].

Оваа врска е особено изразена во адолесцентниот период, кога учениците се во процес на формирање на својот социјален и личен идентитет. Поддржувачката и емпатична училишна средина може да ја намали перцепцијата на стрес и да ја зголеми резилиентноста, што пак води кон подобро ментално здравје и академски успех (Eccles & Roeser, 2011).

Во ваква средина, емоционалната поддршка доаѓа не само од наставниците, туку и од врсниците, што ја зголемува социјалната кохезија и го намалува чувството на осаменост. Долготрајното изложување на негативна училишна клима може да предизвика хроничен стрес, кој е директно поврзан со дисфункција на психофизиолошките системи (McEwen, 2004).

1.10 Училишна клима и ментално здравје во адолесценција

Менталното здравје претставува основа за секојдневното функционирање, особено во периодот на адолесценција кога младите се соочуваат со бројни промени и предизвици. Тоа ги опфаќа емоционалните, когнитивните и социјалните капацитети кои му овозможуваат на поединецот да се справува со стрес, да гради здрави односи и да постигнува академски и животни цели. Кај средношколците, менталното здравје често е под влијание на надворешни фактори, а еден од најзначајните е училиштето како средина во која тие поминуваат голем дел од денот.

Училишната клима, како концепт, се однесува на вкупната атмосфера во училиштето, која ја сочинуваат меѓучовечките односи, чувството на безбедност, квалитетот на наставата и институционалните правила и вредности. Таа не се мери само преку формалните правила, туку и преку начинот на кој учениците го доживуваат училиштето, дали се чувствуваат прифатени, поддржани и охрабрени или, пак, изолирани и под притисок.

Позитивната училишна клима има силно заштитно дејство врз менталното здравје. Кога учениците се чувствуваат безбедно, имаат добри односи со наставниците и врсниците и добиваат поддршка при совладување на академските предизвици, тогаш се намалува веројатноста за појава на анксиозност и стрес. Во вакви услови, младите развиваат самодоверба, подобро се адаптираат на социјалните промени и постигнуваат поголем академски успех.

Од друга страна, негативната училишна клима, обележана со конфликти, чувство на небезбедност, недостаток од поддршка и неправични правила, може сериозно да го наруши менталното здравје на учениците. Таквата средина создава чувство на изолација, недоверба и несигурност, што често води до анксиозни и депресивни состојби, намалена мотивација и послаб академски напредок. Истражувањата покажуваат дека учениците кои учат во непријателска или хаотична средина многу почесто пријавуваат психолошки тешкотии.

Во овој контекст, училиштето треба да се гледа како психосоцијален екосистем кој не само што пренесува знаење, туку и ја обликува емоционалната и социјалната стабилност на младите. Наставниците, педагозите и психолозите играат клучна улога во создавањето клима на доверба и почит. Со промовирање чесни правила, соработка и активна комуникација, тие можат значително да придонесат кон подобрување на менталното здравје на учениците.

Дополнително, институционалната средина, како што се: условите за учење, хигиената, физичката безбедност и достапноста на ресурси, исто така има големо значење. Еден уреден и стимулативен простор може да го намали нивото на стрес и да создаде чувство на припадност, додека занемарената средина често предизвикува спротивни ефекти.

Вклучувањето на родителите и локалната заедница во креирањето позитивна училишна клима е уште еден значаен аспект. Кога учениците чувствуваат дека училиштето е дел од поширока мрежа на поддршка, тоа го зајакнува нивното чувство на сигурност и стабилност. Со ваков пристап, училиштето станува место кое не само што ги подготвува младите за академски и професионален успех, туку и активно придонесува кон нивното психичко здравје и социјална интеграција.

На крај, може да се заклучи дека врската меѓу менталното здравје и училишната клима е длабока и меѓусебно условена. Доколку училиштата успеат да изградат средина што поттикнува почит, соработка и чувство на припадност, тогаш ќе обезбедат не само повисок академски успех, туку и здрава основа за идниот живот на учениците. Менталното здравје не е само индивидуална одговорност, туку и заедничка задача на образовните институции, семејствата и заедницата во целина.

1.11 Влијание на училишната клима врз мотивацијата кај средношколците

Мотивацијата претставува еден од клучните психолошки фактори кои го одредуваат квалитетот на учењето и академските постигнувања кај средношколците. Таа ја одразува внатрешната и надворешната подготвеност на ученикот да вложи напор, да се концентрира и да истрае во совладување на учебните содржини. Мотивацијата не произлегува само од индивидуалните карактеристики на ученикот, туку во голема мера условена е од контекстот во кој се одвива учењето – училиштето и конкретната училишна клима.

Училишната клима се дефинира како целокупната атмосфера во образовната институција, која ги опфаќа меѓучовечките односи, чувството на безбедност, организацијата на наставата и институционалната практика. Истражувањата покажуваат дека климата во училиштето има директно и индиректно влијание врз мотивацијата на учениците. Кога средината е поддржувачка, праведна и поттикнувачка, учениците развиваат внатрешна мотивација – желба да учат од интерес и љубопитност, а не само за оценки или награди.

Еден од најважните елементи на училишната клима е **квалитетот на односите**. Учениците кои имаат позитивни односи со наставниците и соучениците се чувствуваат прифатени и ценети, што ја зголемува нивната мотивација за учење. Од друга страна, негативните односи, конфликти или недостаток од поддршка често водат до намалена ангажираност и апатија кон учењето.

Важна улога има и **чувството на безбедност**. Кога учениците се чувствуваат заштитени од насилство, дискриминација или неправедно постапување, тие можат да се фокусираат врз учењето и да вложуваат повеќе енергија во академски задачи. Несигурната средина, пак, создава страв, анксиозност и намалена волја за активно учество во наставата.

Дополнително, **наставната практика** претставуваат значаен сегмент на училишната клима. Кога наставниците користат интерактивни методи, даваат јасни инструкции и се отворени за прашања, учениците чувствуваат дека нивниот труд е вреднуван, што ја поттикнува нивната мотивација. Спротивно на тоа, монотона настава, нејасни барања и недостаток од фидбек може да создадат досада и губење интерес.

Исто така, **институционалната средина**, како: физичките услови, организацијата на просторот и достапноста на ресурси, има индиректно влијание врз мотивацијата. Простор кој е уреден, чист и функционален ја поттикнува концентрацијата и желбата за учење, додека запуштената средина често предизвикува апатичност и незадоволство.

Во целина, може да се заклучи дека училишната клима е клучен фактор кој го обликува нивото и видот на мотивацијата кај средношколците. Позитивната клима ја зајакнува внатрешната мотивација охрабрувајќи ги учениците да учат од интерес и желба за личен развој, додека негативната клима ја намалува мотивацијата и води до површно учење или избегнување на училишните обврски. Затоа, подобрувањето на училишната клима не е само прашање на организациски стандарди, туку и стратегија за унапредување на академскиот успех и психолошката благосостојба на младите.

1.12 Истражувачки примери за врската меѓу училишната клима и мотивацијата

Бројни истражувања потврдуваат дека училишната клима има силно влијание врз мотивацијата на учениците во средното образование. Истражувањето на **Cohen, McCabe,**

Michelli & Pickeral (2009) покажува дека позитивната училишна клима, која вклучува чувство на безбедност, поддржувачки односи и чесни правила, значително ја зголемува внатрешната мотивација на учениците. Авторите нагласуваат дека климата е еден од најважните индикатори за академскиот успех и психосоцијалната адаптација.

Во студија спроведена од **Ryan & Deci (2000)**, која ја развива теоријата за самоопределување (Self-Determination Theory), се истакнува дека поддржувачката средина која поттикнува автономија, компетентност и поврзаност, директно влијае врз мотивацијата на учениците. Според нив, училиштата кои овозможуваат активна вклученост и заемна почит создаваат услови за развој на внатрешна мотивација.

Way, Reddy & Rhodes (2007) во своето истражување утврдиле дека перцепцијата на учениците за климата во училиштето е силно поврзана со нивото на ангажираност и желбата за учење. Учениците кои ја доживуваат климата како поддржувачка и праведна пријавуваат повисока академска мотивација и пониско ниво на откажување од училишни задачи.

Исто така, **Wentzel (1998)** во својата работа укажува дека позитивните односи со наставниците се еден од најсилните предзнаци за академска мотивација и посветеност на учениците. Според нејзините наоди, учениците кои чувствуваат дека наставниците се грижливи и чесни, имаат поголема веројатност да покажат внатрешна мотивација и да се стремат кон повисоки постигнувања.

Во канадска студија на **O'Malley & Ritchey (2015)** се нагласува дека училиштата со позитивна клима и високо чувство на поврзаност кај учениците имаат пониски стапки на апатија и отсуства, што индиректно ја зголемува академската мотивација. Авторите заклучуваат дека училишната клима е значаен системски фактор кој може да ја одреди динамиката на мотивацијата.

Конечно, истражувањето на **Wang & Eccles (2013)** ја анализира улогата на училишната клима во развојот на академската мотивација и истрајноста на учениците во средното образование. Резултатите потврдуваат дека позитивната клима поттикнува посилна академска ангажираност, додека негативната е поврзана со пад на мотивацијата и повисоки ризици за напуштање на училиштето.

Од сето наведено, се подвлекува дека поддржувачката училишна клима го зголемува чувството на автономија и компетентност кај учениците, што ја зајакнува нивната внатрешна мотивација.

Квалитетните односи со наставниците и врсниците се најсилни предзнаци за ангажираност и желба за учење.

Несигурната или негативна училишна клима го намалува интересот и води кон апатија, површно учење и ниска академска мотивација.

1.13 Училиштето како безбедно засолниште или извор на стрес

Училиштето претставува една од најважните социјални средини во животот на адолесцентите. Покрај семејството, тоа е местото каде што младите луѓе поминуваат значителен дел од своето време, градат идентитет, стекнуваат социјални вештини и развиваат академски капацитети. Затоа, училиштето може да се доживува двојно: од една страна како **безбедно засолниште**, каде што се обезбедува поддршка, развој и психолошка стабилност, а од друга страна како **извор на стрес**, доколку средината е неповолна, непредвидлива или непријателска.

1.14 Училиштето како безбедно засолниште

Истражувањата потврдуваат дека позитивната училишна клима е тесно поврзана со психолошката благосостојба и мотивацијата на учениците. Cohen et al. (2009) ја дефинираат училишната клима како целокупниот квалитет на живот во училиштето, кој ги опфаќа емоционалната безбедност, меѓучовечките односи и академската практика. Кога учениците се чувствуваат безбедно, ценето и прифатено, тие имаат поголема веројатност да развијат внатрешна мотивација и да се справуваат со предизвиците на учењето.

Според Wentzel (1998), позитивните односи со наставниците и врсниците играат клучна улога во создавањето чувство на припадност и доверба. Ова чувство ја зајакнува академската мотивација и го намалува ризикот од психолошки тешкотии. Учениците кои доживуваат поддршка од наставниците и рамноправно учество во училницата имаат повисоко ниво на самодоверба и стабилност.

Дополнително, Huang & Cornell (2016) нагласуваат дека јасните правила, чесната дисциплина и активното вклучување на учениците во процесите на одлучување ја поттикнуваат перцепцијата за училиштето како сигурна и праведна средина. Таквите фактори ја намалуваат изложеноста на стрес и промовираат развој на емоционална интелигенција и социјални вештини.

1.15 Училиштето како извор на стрес

Сепак, училиштето може да биде и извор на значителен психолошки притисок. Несигурната училишна клима, обележана со конфликти, насилство, неконзистентни правила или недостаток од поддршка, често создава стрес и анксиозност кај учениците. Според Way, Reddy & Rhodes (2007), учениците кои ја перципираат климата како негативна, со недоволна емпатија и поддршка, почесто пријавуваат повисоки нивоа на стрес и намалена мотивација за учење.

Насилството во училиштата, како форма на нарушена клима, е директно поврзано со зголемена анксиозност и појава на депресивни симптоми. Juvonen & Graham (2014) укажуваат дека жртвите на училишно насилство често развиваат чувство на несигурност, страв и изолација, што ја попречува нивната способност за учење и адаптација.

Покрај тоа, високите академски барања и неконзистентната поддршка од наставниците можат да создадат средина на постојан притисок. Според Wang & Eccles (2013), учениците кои учат во средина со ниско ниво на поддршка, но високи барања, се соочуваат со зголемен ризик од прегорување (burnout), апатија и ниско академско постигнување.

1.16 Двојната природа на училишната клима

Овие наоди ја потврдуваат двојната природа на училиштето – како заштитен простор или како ризично опкружување. Позитивната клима обезбедува заштитен ефект намалувајќи ја изложеноста на анксиозност и стрес, а во исто време го поттикнува академскиот и личниот развој. Негативната клима, пак, има обратен ефект, го зголемува нивото на анксиозност, ја намалува мотивацијата и го попречува социјалниот развој на младите.

Според екосистемскиот пристап во психологијата (Bronfenbrenner, 1979), училиштето е дел од поширокиот социјален систем што силно влијае врз развојот на адолесцентите. Оттаму, начинот на кој е структурирана училишната клима може да биде пресуден фактор за идниот психолошки развој и животните можности на учениците.

Може да се каже, училиштето може да функционира како безбедно засолниште или како извор на стрес, зависно од квалитетот на училишната клима. Истражувањата недвосмислено укажуваат дека позитивната клима, обележана со поддршка, јасни правила и чувство на припадност, го намалува ризикот од анксиозност и стрес и ја зголемува академската мотивација. Напротив, неповолната клима создава ризик за психолошки проблеми и пониски академски резултати. Затоа, подобрувањето на училишната клима треба да биде приоритет на образовната политика и практика, со цел училиштата да се претворат во вистински безбедни засолништа за психосоцијалниот развој на младите.

СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

2. Краток осврт кон уредувањето на средното образование

Средното образование во Северна Македонија е задолжително, бесплатно и опфаќа ученици на возраст од 15 до 19 години. Тоа е уредено со закон и опфаќа повеќе типови средни училишта: гимназии (општо образование), средни-стручни училишта (2–4 години), уметнички и специјализирани училишта.

2.1 Уредување и финансирање

Средното образование се остварува во средни училишта кои се организираат како јавни средни училишта (средно општинско училиште, односно средно училиште на Градот Скопје и државно средно училиште) и приватно средно училиште.

Јавни училишта: околу 98% од средните училишта се јавни, финансирани преку државниот буџет, а пред сè, преку блок-грантови за општините, кои ја распределуваат финансиската поддршка за инфраструктура, плати и ресурси.

Приватни училишта: околу 2% од средното образование се спроведува во приватни училишта, финансирани преку школарини. Во учебната 2020/21 година, тие опфатиле помалку од 1% од учениците.

2.2 Законски рамки и уредување

Од учебната 2007/08 година, средното образование е задолжително и бесплатно. Сите ученици добиваат бесплатни учебници, транспорт и, во случаите кога е потребно, сместување во ученички домови.

Гимназиите траат 4 години и завршуваат со државна матура, која е услов за запишување во високото образование.

Стручните училишта можат да траат 3 или 4 години. Тие што се 4-годишни, исто така завршуваат со матура и овозможуваат понатамошно школување, одн. продолжување со студии.

2.3 Достапност и вклученост

Системот е децентрализиран. Министерството за образование и наука го поставува законодавниот и стратешкиот контекст, а општините имаат одговорност за распределба на средства и управување со локалните училишта.

Образовната политика е инклузивна: наставата се реализира на македонски и албански јазик (и понекогаш на српски или турски), а во некои училишта постојат и двојазични паралелки (на пример, француски, англиски).

2.4 Визија и стратегија

Образовниот систем се стреми кон интеграција во европските образовни стандарди. Стратегиите за развој 2018–2025, и политиката за квалификации, ја нагласуваат потребата од модернизација, дигитализација и создавањето услови за постојано учење и развој.

2.5 Преглед на структурата за средното образование

Основно образование (9 години, задолжително, од 6 до 15 години);

Средно образование (15–19 години):

гимназија – 4 години + државна матура (за универзитет),

стручно образование – 3 или 4 години + можност за матура,

уметничко / специјализирано образование – 4 години;

Високо образование – според Болоњскиот процес (универзитети, магистратура, докторски студии).

2.6. Закон за средното образование, последни реформи и законската рамка

Со најновите измени и дополнувања на Законот за средно образование (донесен по скратена законодавна постапка во 2025 година), средното образование се дефинира како структурирано и кадровски организирано така што обезбедува целосно инклузивно образование за сите ученици вклучувајќи лица со попреченост и ученици без државјанство.

2.7 Клучни новитети

1. Инклузивни тимови и поддршка за ученици со попреченост

Новите прописи обезбедуваат формирање тимови во училиштата посветени на поддршка и адаптирање на наставата за ученици со посебни образовни потреби.

2. Кариерно советување и практична ориентација

Воведени се нови професионални позиции: кариерен советник и координатор за практично образование, кои ќе им помогнат на учениците да го насочат изборот според сопствените способности и пазарни потреби.

3. Концепција за испити на крајот од средното образование

Законот воведува целосно нова рамка за завршните испити: се предвидува и стручна матура и влезен академски испит, како и опција за меѓународна матура (IB) за учениците во IB програми.

4. Учество и организирање ученици

За првпат е овозможено формално ученичко организирање во средните училишта и учество во носење одлуки кои се однесуваат на нивниот образовен процес.

5. Усогласување со европски образовни стандарди

Законот е согласен со низа препораки од Советот на ЕУ (на пример, за стручно образование, хибридни модели на учење и микроакредитации), како и со НРК (Националната рамка на квалификации).

6. Платформа за развој на дигитални и меки вештини

Иако не детално закодирано новината, се подразбира, цели да ги подигне дигиталните компетенции, критичкото размислување и поддршката за талентирани ученици, што беше најавено во јавните објави на министерката.

2.8. Потенцијално влијание на новиот закон врз училишната клима

Воведувањето инклузивни тимови, кариерни советници и координатори за практично образование може да придонесе кон попозитивна и поддржувачка училишна клима бидејќи се зголемува институционалната способност да се одговори на индивидуалните потреби на учениците. Ова потенцијално може да ја намали анксиозноста поврзана со академскиот

притисок, особено кај учениците кои се соочуваат со пречки во учењето или неизвесност околу идната професионална насока.

Истовремено, воведувањето нови форми на матура (стручна, академска, IB) може да има двоен ефект: од една страна, обезбедува поголема флексибилност и усогласување со способностите и интересите на учениците, што ја намалува тензијата од „еднообразниот“ пристап кон завршните испити, а од друга страна, воведувањето повеќе испитни формати може да создаде привремена неизвесност и стрес во првите генерации кои ќе се соочат со новите правила, особено ако информативните и подготвителните процеси не се доволно јасни.

Новата можност за ученичко организирање и учество во носење одлуки може да ја зголеми перципираната правичност и автономија, што е значаен фактор за пониски нивоа на анксиозност и поголема ангажираност.

Сепак, влијанието на овие реформи врз училишната клима ќе зависи од начинот на имплементација, особено од обученоста на кадарот, достапноста на ресурсите и степенот на комуникација со учениците и родителите. Ако имплементацијата е адекватна и навремена, можно е да се постигне намалување на стресот и зголемување на довербата кон училиштето како институција; ако не, можно е да се зголеми перципираната несигурност и стравот од непознатото, што би ја зголемило анксиозноста.

2.9. Средно образование во развиените држави

Средното образование во развиените држави претставува столб на образовниот систем и клучен предуслов за личниот, професионалниот и општествениот развој. Во повеќето западни демократии и економски развиени земји, средното образование е задолжително или силно поттикнато, со цел да обезбеди универзален пристап и еднакви можности за младите. Покрај академската подготовка, голем акцент се става врз социјализацијата, развојот на креативноста и градењето критичко мислење.

2.9.1. Карактеристики на системите во развиените држави

Во САД, Канада и повеќето европски држави, средното образование се одликува со **флексибилност и диференцијација на програмите**. Учениците имаат можност да избираат меѓу општи, гимназиски, стручно-технички или комбинирани насоки (Eurydice, 2022). Во Скандинавските земји, акцентот е ставен врз интегрираното образование и намалувањето на социјалните нееднаквости, при што образовните политики промовираат бесплатен пристап, еднакви можности и психосоцијална поддршка за учениците.

2.9.2. Универзалност и задолжителност

Една од клучните разлики помеѓу образовните системи во развиените и во земјите во развој е степенот на **универзалност**. Во повеќето развиени држави, средното образование е задолжително најмалку до 16 или 18 години (OECD, 2020). Оваа политика има за цел да го минимизира раното напуштање на училиштето и да овозможи сите млади да стекнат основни компетенции потребни за понатамошно образование или вработување.

2.9.3. Квалитет и иновации во наставата

Средните училишта во развиените земји се карактеризираат со **високи стандарди на квалитет**. Наставата е ориентирана кон ученикот, со примена на современи педагошки методи, дигитални алатки и проектно-базирано учење (Darling-Hammond, 2017). Во држави како Финска и Холандија, наставниците имаат висока професионална автономија, што се поврзува со повисоки резултати на учениците и подобро ментално здравје.

2.9.4. Вклученост на учениците и психосоцијална поддршка

Развиените држави особено вложуваат во **психолошки и социјални служби во училиштата** признавајќи дека образованието не е само академски процес, туку и емоционален и социјален развој. Истражувањата покажуваат дека во земји каде психолозите, педагозите и социјалните работници се интегрирани во училишниот систем, учениците пријавуваат повисоки нивоа на задоволство и пониски стапки на анксиозност (Suldo et al., 2009).

2.9.5. Мултикултурализам и инклузија

Средното образование во развиените држави, исто така, се одликува со **силна ориентација кон инклузивноста**. Учениците од различни етнички, културни и јазични средини се активно интегрирани преку приспособени програми, наставни содржини и поддршка за изучување на јазикот на државата (Banks, 2015). Покрај тоа, постојат системи за поддршка на ученици со посебни образовни потреби, кои се интегрираат во редовното образование или следат специјализирани програми.

2.9.6. Средното образование како подготовка за иднината

Крајната цел на средното образование во развиените држави не е само академско знаење, туку и **подготовка за активно граѓанство и пазар на труд**. Затоа, многу образовни системи го интегрираат кариерното советување, практикантството и вклучувањето во општествени активности. Во Германија, на пример, дуалниот систем на образование комбинира учење во училиште со практична работа во компанија, што доведува до ниска стапка на невработеност кај младите и полесна транзиција од училиште кон прпфесионален живот.

Средното образование во развиените држави е изградено врз принципите на универзалност, еднаквост и висок квалитет. Тоа не е само чекор кон универзитетското образование, туку и простор за личен раст, инклузија и социјална интеграција. Моделите што ги нудат овие држави се референтна точка за земјите во развој кои настојуваат да го модернизираат сопствениот образовен систем.

„АНКСИОЗНОСТ“

3. ЗА ПОИМОТ

3.1 Дефиниција и видови анксиозност

Анксиозноста се дефинира како емоционална состојба карактеризирана со чувство на вознемиреност, страв и грижа поради перципирана или реална закана (American Psychological Association [APA], 2013). Таа се манифестира на когнитивно ниво преку загрижувачки мисли, на емоционално ниво преку чувство на страв и напнатост, и на физиолошко ниво преку симптоми како забрзано срцебиење, потење и напнатост во мускулите (Barlow, 2002).

Кај адолесцентите, анксиозноста често се јавува во различни форми:

1. **Ситуациска анксиозност** – заснована врз специфични ситуации, како испити или јавни настапи.
2. **Трајна (генерализирана) анксиозност** – постојан страв или грижа што не е поврзан со конкретна ситуација.
3. **Социјална анксиозност** – страв од социјална оцена, одбивање или непријатни интеракции со врсници.
4. **Испитна анксиозност** – поврзана со академските перформанси и оценувањето (Essau & Petermann, 2015).

3.2 Психолошки и физиолошки манифестации

Анксиозноста кај младите може да се манифестира низ когнитивни промени (тешкотии во концентрација, негативни мисли), емоционални реакции (плачење, раздразливост) и физиолошки симптоми (забрзано срцебиење, тремор, напнатост). Долготрајната или интензивна анксиозност може да влијае врз академските успеси, социјалната адаптација и општата благосостојба (Mazzone et al., 2007).

3.3 Анксиозност во адолесцентниот период

Периодот на адолесценција е особено критичен за појавата на анксиозност поради биолошките, когнитивните и социјално-емоционалните промени. Повеќе истражувања покажуваат дека зголемените академски барања, социјалниот притисок и дигиталната изложеност можат да ги поттикнат анксиозните симптоми (Twenge et al., 2019; Vannucci et al., 2017).

3.4 Теории за анксиозност

- **Психоаналитички пристап (Фројд)**: анксиозноста се гледа како сигнал на несвесните конфликти помеѓу ид, его и суперего, при што индивидуата се обидува да ги избегне или потисне заканувачките импулси.
- **Бихевиористички модели**: анксиозноста се учи преку условување и засилување, избегнувањето непријатни ситуации ја одржува анксиозноста.
- **Когнитивно-бихевиористички пристапи**: фокусираат на негативните когнитивни шеми и мисловни искривувања што ја зголемуваат перципираната закана и стравот (Beck & Clark, 1997).[5]

3.5.Теории на анксиозност во контекст на средно образование

Анксиозноста претставува еден од најчестите психолошки феномени кај адолесцентната популација, особено во рамки на образовниот систем. Периодот на средно образование е време на интензивни когнитивни, социјални и емоционални промени, при што младите се изложени на бројни стресови: академски притисоци, очекувања од наставници и родители, односи со врсници, како и лична идентитетска криза. За подобро разбирање на механизмите на анксиозност кај средношколците, потребно е анализирање на класичните и современите психолошки теории.

3.5.1. Психоаналитички пристап

Според психоаналитичката традиција на Фројд, анксиозноста произлегува од **несвесни конфликти меѓу ид, его и суперего** (Freud, 1926/2010). Во средно образование, ова може

да се манифестира како внатрешна напнатост кај ученикот кој е разнишан меѓу личните желби (на пример, потреба за автономија), реалните ограничувања (училишни правила, очекувања) и моралните норми (родителски и социјални вредности). Психоаналитичкиот модел ја објаснува анксиозноста како „сигнал“ кој укажува на несвесна закана што често се изразува преку соматски симптоми и избегнувачко однесување кај учениците.

3.5.2. Бихевиористички теории

Бихевиористичките модели ја разгледуваат анксиозноста како **научено однесување** преку процеси на класично и оперантно условување (Watson & Rayner, 1920; Skinner, 1953). Кај средношколците, анксиозноста често е резултат од негативни искуства: неуспех на тест, критика од наставник или јавен срам пред врсници. Со тек на време, учениците можат да развијат условен одговор, самото појавување на оценување или училишна задача предизвикува страв и напнатост. Бихевиористичкиот пристап дава силна основа за развој на **когнитивно-бихевиорални интервенции**, кои се меѓу најчесто применуваните во училишен контекст.

3.5.3. Когнитивни теории

Когнитивните модели ја нагласуваат улогата на **мислите и интерпретациите** во развојот на анксиозноста. Според Aaron Beck (1976), анксиозните лица имаат тенденција кон когнитивни дисторзии: преценување на заканата, катастрофизирање и потценување на сопствените способности. Во рамки на средното образование, ова се гледа кај ученици кои веруваат дека секој мал неуспех е доказ за „целосна неспособност“, што резултира со постојан страв од неуспех и избегнување академски предизвици.

3.5.4. Теорија на самодетерминација

Современите мотивациски теории, како **Self-Determination Theory** на Deci и Ryan (2000), ја поврзуваат анксиозноста со недостаток на задоволување на трите основни психолошки потреби: автономија, компетентност и поврзаност. Во средно образование, учениците кои чувствуваат дека немаат контрола врз сопственото учење, се несигурни во сопствените

способности или се изолирани од врсниците, имаат значително поголема веројатност да развијат анксиозни симптоми.

3.5.5. Биопсихосоцијален модел

Современата наука ја прифаќа **биопсихосоцијалната перспектива**, според која анксиозноста кај средношколците е резултат од интеракција меѓу биолошки фактори (генетска предиспозиција, невробиологија), психолошки карактеристики (личносни црти, стратегии за справување) и социјален контекст (училишна клима, семејни односи, врснички притисок) (Engel, 1980). Овој модел е особено применлив во образовниот систем бидејќи ја нагласува комплексноста на влијанијата врз менталното здравје на младите.

Заклучно, теориите на анксиозност овозможуваат различни перспективи за разбирање на предизвиците со кои се соочуваат средношколците. Психоаналитичката традиција ја нагласува улогата на несвесните конфликти, бихевиористичките модели го гледаат проблемот како резултат од учење, когнитивните ја истакнуваат улогата на негативните мисловни шеми, додека мотивациските и биопсихосоцијалните пристапи даваат поширока слика за динамиката на анксиозноста. Интеграцијата на овие теории овозможува развој на поефикасни стратегии за превенција и интервенција во училиштата, што е од суштинско значење за благосостојбата на адолесцентите.

4. ВРСКАТА ПОМЕЃУ УЧИЛИШНАТА КЛИМА И АНКСИОЗНОСТА

Психолошките истражувања покажуваат дека **училишната клима** може да функционира како заштитен или ризик фактор за развој на анксиозност кај учениците. Позитивната клима, карактеризирана со поддршка од наставниците, пријателски односи меѓу врсниците, сигурна и уредна средина, ја намалува веројатноста за појава на анксиозни симптоми и ја поттикнува емоционалната стабилност (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013).

4.1 Позитивна клима како заштитен фактор

Учениците кои перципираат дека училиштето е поддржувачко и безбедно, имаат повисоко чувство на контрола и самодоверба, што ја намалува нивната стресна реакција на академските и социјалните предизвици. Истражувањата укажуваат дека:

- поддршката од наставниците е поврзана со намалена анксиозност и зголемена мотивација за учење (Suldo et al., 2014),
- добрите односи меѓу учениците ја зголемуваат социјалната сигурност и чувството на припадност,
- физички безбедната и уредна училишна средина овозможува редуцирање на стресот и анксиозните реакции (Wang & Degol, 2016).

4.2 Негативна клима како ризик фактор

Напротив, учениците кои перципираат дека училиштето е несигурно, со конфликти меѓу врсниците и ограничена поддршка од наставниците, се изложени на зголемена анксиозност и стрес (Cohen et al., 2009). Несоодветната организациска структура, непредвидливите правила и недоволната хигиена или опрема, исто така, ја зголемуваат психолошката тензија кај младите.

Локални истражувања: во македонските средни училишта се забележува дека учениците со повисока перцепција на поддршка од наставниците и безбедна средина пријавуваат помали симптоми на анксиозност (Petrova, 2018).

Меѓународни студии: голем број студии потврдуваат негативна корелација помеѓу позитивната училишна клима и нивоата на анксиозност кај адолесцентите (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

4.3 Социјално-емоционална поддршка и психолошка безбедност

Клучен елемент на училишната клима е **социјално-емоционалната поддршка**, која се однесува на:

- емпатично слушање од страна на наставниците,
- конструктивно управување со конфликти,
- промовирање чувство на прифаќање и почит кон секој ученик.

Оваа практика создава **психолошка безбедност**, која ги намалува анксиозните симптоми и ја подобрува адаптацијата на учениците во училиштето (Cohen et al., 2009). Психолошката безбедност подразбира доверба дека ученикот може слободно да учествува во активности и да изрази мислење без страв од негативна оценка или казна.

4.4 Зголемување на анксиозноста кај средношколците во последните години

Во последните децении, бројни истражувања укажуваат на континуирано зголемување на симптомите на анксиозност кај адолесцентите, особено кај средношколците (Twenge, Cooper, Joiner, Duffy, & Binau, 2019). Овој тренд е глобален, но се забележува и на локално ниво во многу образовни системи вклучувајќи го и македонскиот. Неколку фактори придонесуваат за овој пораст:

1. **Зголемениот притисок од обемен материјал** – Се очекува од учениците да постигнуваат високи резултати и да се подготвуваат за понатамошно образование или влез на пазарот на труд, што создава постојан стрес и чувство на неуспех (Mazzone, Ducci, Scoto, Passaniti, D'Arrigo, & Vitiello, 2007);
2. **Конкурентна социјална средина** – Младите се изложени на споредби со врсниците, што може да предизвика несигурност, ниска самодоверба и социјална анксиозност (Vannucci, Flannery, & Ohannessian, 2017);

3. **Дигитални медиуми и социјални мрежи** – Постојаното следење информации и коментари на социјалните платформи е поврзано со зголемени нивоа на стрес, анксиозност и чувство на социјална изолација (Vannucci et al., 2017);
4. **Социјално-економски предизвици** – Нестабилноста во семејната средина, финансиските ограничувања и општествените промени дополнително ја зголемуваат ранливоста на младите кон анксиозност.

Анксиозноста има значително влијание врз академската и психолошката благосостојба на учениците вклучувајќи тешкотии во концентрацијата, мотивацијата, социјалните односи и перформансите во училиште (Mazzone et al., 2007). Во македонскиот контекст, истражувањата укажуваат дека училиштата сè уште не обезбедуваат доволно системска поддршка за справување со анксиозноста, што го прави овој проблем актуелен и итен за научно испитување (Petrova, 2018).

Социјалните медиуми, особено прекумерната употреба на платформи како Instagram и TikTok, се поврзани со зголемена социјална анксиозност и намалена самодоверба кај адолесцентите (Vannucci et al., 2017).

4.5 Недоволно внимание кон психолошките аспекти на училишната средина

Иако современите истражувања јасно укажуваат на значењето на психолошките и социјалните фактори во образовниот процес, во многу училишта, вклучително и средните во Македонија, фокусот останува првенствено врз академските резултати и наставната програма (Petrova, 2018; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Ова ограничено внимание кон психолошките аспекти на училишната средина доведува до недоволна поддршка за учениците кои се соочуваат со емоционални тешкотии, како што се: стресот, анксиозноста и проблемите со социјалната адаптација.

Под психолошки аспекти на училишната средина се подразбираат фактори кои го поддржуваат емоционалното, социјалното и психолошкото здравје на учениците

вклучувајќи безбедност, односи, мотивација и поддршка од наставниците (Hoy & Miskel, 2013).

Во рамки на ова истражување, позитивната училишна клима се дефинира како мултидимензионален поим кој ги опфаќа академските, социјалните, емоционалните и организациските аспекти на училиштето, како и перцепцијата на учениците за истите (Hoy & Miskel, 2013).

Психолошките аспекти на училишната средина вклучуваат, меѓу другото, квалитет на односите меѓу учениците и наставниците, чувство на безбедност, поддршка во решавање конфликти и развој на социјални вештини (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Недоволното внимание кон овие елементи резултира со поголема ранливост на учениците кон анксиозност и други психолошки нарушувања (Wang & Degol, 2016).

Истражувањата покажуваат дека училиштата кои не инвестираат во развој на позитивна училишна клима, програми за ментално здравје и системска психосоцијална поддршка често се соочуваат со поголем број проблеми поврзани со емоционалната стабилност и академската мотивација на учениците (Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch, & Michalowski, 2014). Оттука, недостатокот од интегрирани интервенции и стратегии за унапредување на психолошката благосостојба на учениците претставува значаен проблем и научна причина за реализација на истражување кое ќе испита како училишната клима влијае врз нивото на анксиозност.

Училишната клима претставува клучен фактор за психолошкото здравје и академската успешност на учениците (Cohen et al., 2009). Позитивната училишна клима, која опфаќа безбедност, поддршка од наставници, добри меѓучовечки односи и организациска стабилност, поврзана е со намалени нивоа на анксиозност, поголема мотивација и подобри академски резултати (Bear et al., 2014; Wang & Degol, 2016)[1].

Во современото средно образование, учениците се соочуваат со зголемен академски притисок, социјални споредби и постојана дигитална изложеност, што придонесува за раст на психолошкиот стрес и анксиозност (Twenge et al., 2019; Vannucci et al., 2017). Овие

тенденции ја нагласуваат потребата од системска интервенција која ја зема предвид училишната клима како значаен контекстуален фактор.

Дополнително, истражувањата укажуваат дека позитивната училишна клима функционира како заштитен механизам, кој го намалува ризикот од емоционални нарушувања, додека негативните аспекти на средината (на пример, несигурност, конфликтни односи и непостоење на поддршка) го зголемуваат ризикот од анксиозност и други психолошки проблеми (Thapa et al., 2013).

Во македонскиот контекст, недостатокот од системски стратегии за унапредување на психосоцијалната поддршка и промоција на позитивната училишна клима го зголемува значењето на ова истражување. Преку анализа на поврзаноста помеѓу перципираната клима и нивото на анксиозност кај средношколците, може да се идентификуваат конкретни фактори кои ќе служат како основа за интервенции и програми насочени кон подобрување на емоционалната стабилност на младите.

4.6 Степен на влијание на училишната клима врз анксиозноста

Првата специфична цел на истражувањето е да се утврди колкав е степенот на влијание на училишната клима врз нивото на анксиозност кај средношколците. Оваа цел се однесува на анализата на тоа како перцепцијата на учениците за квалитетот на училишната средина, вклучувајќи ја безбедноста, меѓучовечките односи, наставната практика и институционалната средина може да биде предзнак за нивното психолошко здравје.

Истражувањето ќе испита дали позитивно перципираната училишна клима делува како заштитен фактор кој го намалува нивото на анксиозност, додека негативните аспекти на климата можат да ја зголемат изложеноста на стрес и психолошките симптоми. Овој пристап овозможува емпириско поткрепување на теоретските модели кои ја поврзуваат

социјално-емоционалната средина на училиштето со благосостојбата на учениците (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Wang & Degol, 2016).

Во контекст на ова истражување, училишната клима се разгледува како мултидимензионален конструкт кој ги опфаќа емоционалните, социјалните, академските и организациските аспекти на училиштето (Hoy & Miskel, 2013).

4.7 Идентификација на факторите на училишната клима кои најмногу влијаат врз анксиозноста

Втората специфична цел на истражувањето е да се утврди кои конкретни димензии на училишната клима, однос ученик–наставник, меѓу ученучки односи, физичка средина, наставна практика и институционална средина, имаат најголемо влијание врз нивото на анксиозност кај средношколците.

Оваа анализа овозможува детално разбирање на тоа кои аспекти од училишната средина можат да делуваат како заштитни фактори, а кои потенцијално ја зголемуваат изложеноста на стрес и психолошки симптоми. Идентификацијата на специфични фактори ќе овозможи насочени интервенции за подобрување на психолошката благосостојба на учениците, како и основа за развој на програми за промоција на позитивна училишна клима (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Димензиите на училишната клима се разгледуваат како повеќеслојни аспекти на образовната средина кои вклучуваат социјални, академски, емоционални и организациски компоненти (Cohen et al., 2009).

4.8 Специфични симптоми на анксиозност во адолесценција

Анксиозноста е емоционална состојба која во адолесцентниот период често се јавува со зголемена зачестеност и интензитет. Ова е чувствителен развоен период во кој младите се соочуваат со брзи биолошки, когнитивни и социјални промени, што ја зголемува веројатноста за појава на психолошки тешкотии. Според American Psychological Association (2013), анксиозноста е состојба која се карактеризира со прекумерна грижа, напнатост и чувство на закана, дури и во ситуации кои објективно не носат опасност. Кај адолесцентите, таа често е изразена преку специфични симптоми кои можат да се поделат на: **когнитивни, емоционални, физиолошки и бихевиорални**.

4.8.1. Когнитивни симптоми

Когнитивните симптоми се однесуваат на начинот на размислување и обработката на информации. Кај анксиозните адолесценти често се јавуваат постојани загрижувачки мисли („што ако згрешам?“, „што ако не ме прифатат?“), тенденција за катастрофизирање, тешкотии во концентрацијата и намалена способност за фокус на задачите (Barlow, 2002). Според Essau & Petermann (2015) Овие мисли се особено изразени во ситуации поврзани со: училиште, испити, јавни настапи, интеракции со врсници и можат да доведат до избегнување академски или социјални активности.

4.8.2. Емоционални симптоми

Емоционалната димензија на анксиозноста во адолесценцијата се карактеризира со интензивни чувства на страв, напнатост и вознемиреност. Адолесцентите често пријавуваат чувство на претчувство дека „нешто лошо ќе се случи“ без објективна причина. Овие емоции можат да варираат од блага нервоза до интензивни напади на паника. Истражувањата покажуваат дека девојчињата во адолесцентен период почесто пријавуваат повисоки нивоа на анксиозни емоции во споредба со момчињата (Essau & Petermann, 2015), што укажува и на влијанието на биолошките и социјалните фактори врз емоционалното доживување.

4.8.3. Физиолошки симптоми

Физиолошките реакции на анксиозност кај адолесцентите се една од најзабележливите манифестации. Вообичаени симптоми се: забрзано чукање на срцето, потење, тремор, сувост во устата, напнатост во мускулите, главоболки и проблеми со варењето. Во поинтензивни случаи може да се јават и симптоми на панични напади, чувство на задушување, вртоглавица или болки во градите (American Psychological Association, 2013). Овие реакции често се активираат во училишен контекст, пред испит, при јавен настап или при социјална изложеност.

4.8.4. Бихевиорални симптоми

Однесувачките симптоми на анксиозност често се препознаваат преку избегнувачко однесување. Адолесцентите може да избегнуваат одредени ситуации кои предизвикуваат страв, јавни настапи, одговарање пред клас, социјални собири или дури и редовно одење на училиште. Според Rivers & Noret (2010), анксиозните ученици имаат поголема веројатност да изостануваат од часови, да одложуваат задачи или да се изолираат од соучениците. Овие модели на однесување, иако привремено го намалуваат чувството на анксиозност, на долг рок го засилуваат неговиот интензитет и ја нарушуваат академската и социјалната адаптација.

4.8.5. Социјални симптоми

Иако често се дел од бихевиоралната сфера, социјалните симптоми заслужуваат посебно внимание. Адолесцентите со изразена анксиозност често имаат тешкотии во воспоставување и одржување пријателства, стравуваат од критика или одбивање и пријавуваат чувство на социјална изолација. Според Shochet et al. (2006), ниското чувство на поврзаност со училишната заедница е еден од клучните фактори што ја засилуваат анксиозноста кај младите.

4.8.6. Влијание врз училишниот и личниот развој

Комбинацијата од овие симптоми често води до значително нарушување на секојдневното функционирање. Анксиозните адолесценти имаат поголема веројатност да покажат намалена мотивација, пониски академски резултати и тешкотии во носењето одлуки. Дополнително, хроничната анксиозност може да биде ризик-фактор за развој на депресија и други психолошки нарушувања во подоцнежниот живот (Essau & Petermann, 2015).

Заклучно, симптомите на анксиозност во адолесценцијата се разновидни и мултидимензионални: когнитивни, емоционални, физиолошки, бихевиорални и социјални. Тие не само што го отежнуваат академското учење, туку и го нарушуваат личниот и социјалниот развој на младите. Препознавањето на специфичните симптоми е клучно за навремена интервенција и поддршка, како во рамките на училиштето, така и во поширокиот систем на психолошка заштита.

4.10 Анксиозност и училишна клима во средно образование

Адолесцентниот период претставува еден од најдинамичните и најчувствителните развојни периоди, а училиштето е централна институција каде младите го минуваат најголемиот дел од своето секојдневие. Покрај семејството, токму училиштето има клучна улога во формирањето на психосоцијалната стабилност и чувството на припадност. Истражувањата во последните децении покажуваат дека **училишната клима**, која ја опфаќа безбедноста, интерперсоналните односи, наставната практика и организациската култура, е значаен фактор во појавата и интензитетот на **анксиозност кај средношколците** (Thapa et al., 2013).

4.10.1 Училишната клима како заштитен фактор

Позитивната училишна клима може да делува како **амортизер на стресот** кај учениците. Според Cohen et al. (2009), учениците кои го перципираат своето училиште како праведно, поддржувачко и инклузивно, покажуваат пониски нивоа на анксиозност и поголема емоционална стабилност. Безбедната средина, каде што наставниците промовираат меѓусебна почит и отворена комуникација, им овозможува на адолесцентите да развијат чувство на доверба и психолошка сигурност.

4.10.2 Негативната клима како извор на анксиозност

Од друга страна, негативната училишна клима, обележана со конфликти, непотизмот на наставниците, врсничко насилство или отсуство на поддршка, често е извор на анксиозни реакции кај учениците. Според Rivers & Noret (2010), средношколците изложени на силеџиство или социјална изолација пријавуваат значително повисоки нивоа на анксиозност и симптоми на депресија. Недостатокот од чувство на припадност и стравот од критика или осуда го зголемуваат ризикот од развој на хронична анксиозност.

4.10.3 Релација меѓу наставници и ученици

Односот наставник–ученик е еден од најзначајните индикатори за училишната клима. Поддржувачкиот и емпатичен однос со наставниците се покажал како предзнак за пониски нивоа на анксиозност бидејќи адолесцентите развиваат чувство дека се разбрани и прифатени (Roorda et al., 2011). Напротив, авторитарниот стил на предавање, прекумерната критика или фаворизирањето поединци може да доведе до намалена самодоверба и зголемени анксиозни реакции кај учениците.

4.10.4 Врснички односи и социјална поврзаност

Врсниците се суштински дел од училишната клима во средното образование. Проблемите во врсничките односи: отфрлање, изолација или врсничко насилство, претставуваат клучни предзнаци за анксиозност. Според Shochet et al. (2006), чувството на поврзаност со

училиштето е значаен заштитен фактор за психичкото здравје, додека социјалната исклученост е поврзана со високи нивоа на анксиозност и суицидални мисли.

4.10.5 Академски притисок и училишна клима

Средното образование често е поврзано со зголемен академски притисок: оценување, подготовка за државна матура, конкуренција за факултет и очекувања од родителите. Доколку училиштето создава клима на прекумерно натпреварување, без доволна поддршка, овој притисок може да биде силен извор на анксиозност (Suldo et al., 2009). Напротив, училиштата кои развиваат балансиран пристап, каде се поттикнува академска успешност, но и психосоцијална поддршка, покажуваат пониски стапки на анксиозност кај учениците.

4.10.6 Импликации за практика

Препознавањето на врската меѓу анксиозноста и училишната клима има важни импликации за образовните политики. Воведувањето програми за превенција од насилство, промоција на социјално-емоционално учење и создавање системи на психолошка поддршка може значително да го намали нивото на анксиозност кај средношколците. Наставниците и стручните соработници треба да бидат едуцирани за препознавањето симптоми на анксиозност и за применувањето пристапи кои промовираат безбедна и поддржувачка училишна средина.

Од сето може да се утврди дека анксиозноста и училишната клима се тесно поврзани феномени. Додека позитивната и поддржувачка клима делува заштитно и го намалува ризикот од психолошки нарушувања, негативната клима може да биде директен извор на анксиозност кај адолесцентите. Затоа, средните училишта треба да ја препознаат својата двојна улога – како можни извори на стрес, но и како институции кои можат да обезбедат психолошка сигурност и чувство на припадност.

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Проблем на истражување

Во рамките на средното образование, особено кај доцната адолесценција (од 16 до 18 години), психолошката благосостојба на учениците е под влијание на повеќе фактори. Еден од нив е училишната клима: како учениците ја перципираат безбедноста, односите, наставната практика и институционалната средина. Истовремено, сè почесто се забележува присуство на анксиозност меѓу средношколците што може да влијае врз нивниот академски успех и социјален живот.

Главниот проблем на ова истражување е да се испита нивото на училишната клима (според четирите димензии на CSCI) и нивото на анксиозност (според DASS-анксиозната подскала) кај учениците од средно образование (доцна адолесценција), како и да се утврди дали училишната клима врши значајно влијание врз анксиозноста.

Конкретно, проблемот е определен во форма на прашање; „ Дали и до кој степен училишната клима влијае врз нивото на анксиозност кај учениците во средното образование?“

2.1. Научна цел на истражувањето

Научната цел на поставеното истражување ја опфаќа целта на дескрипција, како и целата предикација. Конкретно определени се научни цели:

1. да се определи нивото на перципирана училишна клима (безбедност, односи, наставна практика и учење, институционална средина) кај учениците од средно образование,
2. да се измери нивото на анксиозност кај истите ученици користејќи ја анксиозната подскала на DASS,
3. да се утврди поврзаноста (корелацијата) меѓу училишната клима и нивото на анксиозност кај учениците,
4. да се провери дали училишната клима (или нејзините конкретни димензии) има влијание (предзнак) врз појавата/интензитетот на анксиозност.

2.2 Практична цел на истражувањето

Практичната цел на ова истражување произлегува од потребата да се подобри секојдневното искуство и психолошката благосостојба на учениците во средните училишта, преку унапредување на училишната клима како клучен фактор кој влијае врз нивото на анксиозност. Имено, училиштето претставува комплексен социјален и образовен систем каде што учениците поминуваат значителен дел од своето време. Токму затоа, преку разбирањето на конкретните аспекти кои ја одредуваат климата (безбедност, односи, наставна практика, институционална култура и вклученост), ова истражување има за цел да изгради основа за практични интервенции кои директно ќе одговорат на потребите на младите.

Пред сè, со идентификацијата на нивото на анксиозност кај учениците и нејзината поврзаност со димензиите на училишната клима, можат да се креираат насочени програми за поддршка. Овие програми би можеле да вклучуваат психоедукација за управување со анксиозните симптоми, состаноци и обуки со наставниците за развој на поддржувачки односи, како и активности за поттикнување на чувството на припадност и колегијалност меѓу учениците. Дополнително, ваквите сознанија го олеснуваат планирањето на советодавни и терапевтски услуги (преку училишните психолози и педагози, стручни лица)

кои би биле персонализирани според потребите на конкретното училиште или група ученици.

Понатаму, резултатите од истражувањето можат да бидат основа за подобрување на општите услови во училиштето вклучувајќи ги безбедносните мерки, структурираност на просторот, хигиената и ресурсите кои им се ставени на располагање на учениците. Извештаите од истражувањето ќе помогнат во идентификување на можните пропусти во физичкото опкружување или организациските процедури кои понекогаш, иако не се директно видливи, придонесуваат кон зголемен стрес. Така, со систематски пристап кон подобрување на инфраструктурата и на самите образовни процеси ќе се зголеми чувството на безбедност и благосостојба кај учениците.

Воедно, едно од клучните придонесувања на оваа практична цел е да се овозможи креирање конзистентни политики и стратегии во образовните институции и релевантните државни органи. Податоците од истражувањето ќе бидат индикатор за тоа колку е важно училишната клима да стане приоритет во образовните реформи, со што би се поттикнала вклученост и на родителите, локалната заедница и поширокатa јавност. Ваквата соработка, водена од емпириски докази, ќе ја зајакне ефикасноста на интервенциите и ќе овозможи долгорочни решенија за намалување на анксиозноста и подобрување на исходите од образовниот процес.

На крај, сојузот меѓу научно-истражувачкиот приод и реалните услови во училиштата е од пресудно значење за да се постигне одржлива промена во праксата. Кога наставниците, раководниот кадар и стручните служби (педагози, психолози) имаат на располагање веродостојни и конкретни наоди, тие можат да го адаптираат процесот на настава и воннаставните активности овозможувајќи поефикасно управување со анксиозноста. Со тоа се создава култура на поддршка и разбирање, која не само што ги поттикнува учениците на подобри академски постигнувања, туку им нуди и здрава основа за личен и социјален развој.

Оттука, практичната цел на ова истражување е да ги унапреди средношколските услови, преку конкретни препораки и програми врзани со училишната клима, со крајна намера да го намали нивото на анксиозност кај учениците и да ја поттикне здравата образовна и

социјална практика, кои пак ќе ги постават учениците на пат кон успешна и стабилна иднина.

3. Резултати од претходни истражувања

Постојат доста релевантни истражувања кои се фокусираат врз поврзаноста меѓу училишната клима, психолошката благосостојба и анксиозноста кај учениците, спроведени во различни држави.

Истражувањето спроведено од Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009) во САД ги разгледува основните компоненти на училишната клима и нивното влијание врз емоционалниот и социјалниот развој на учениците. Авторите сугерираат дека позитивната клима придонесува за подобри меѓучовечки односи и помала веројатност за појава на анксиозност и други ментални здравствени проблеми.

Во тек на 2007 година Way, Reddy, & Rhodes во САД спровеле истражување кое се фокусира врз перцепцијата на учениците за училишната клима и ги поврзува овие перцепции со индикатори на психолошка приспособеност. Според нивните резултати, поддржувачката и безбедна клима значително го намалува чувството на стрес и анксиозност.

Во лонгитудинална студија истражувачите Shochet, Dadds, Ham, & Montague (2006) во Австралија анализираат како промените во училишната клима се одразуваат врз самопочитта и анксиозноста кај адолесцентите. Тие укажуваат дека унапредувањето на социјалните интеракции и чувството на припадност во училиштето може да доведе до значително намалување на анксиозните симптоми.

Истражувањето на Bear, Yang, & Pell (2014) во САД испитува различни димензии на училишна клима (безбедност, односи, академска поддршка) кај основци и средношколци, и нивната врска со емоционални проблеми, вклучувајќи анксиозност. Резултатите

покажуваат дека димензиите, како заемна почит и квалитетна наставна интеракција, се клучни за намалување на анксиозноста.

Во тек на 2016 год. истражувачите Huang & Cornell (2016) во САД реализирале истражување на слична проблематика. Оваа студија насочена е кон училишната клима и насилството меѓу учениците, но истовремено ги разгледува и емоционалните последици кај жртвите. Авторите забележуваат дека поголемата усогласеност меѓу правилата, дисциплината и вклученоста на учениците создава заштитна средина против анксиозност и стрес.

Од страна на O'Malley & Ritchey во (2015) во Канада реализирано е истражување. Авторите ја анализираат перцепцијата на климата во канадските средни училишта и ја споредуваат со нивоата на академски стрес и анксиозност. Студијата нагласува дека учениците кои пријавиле позитивна клима (добри односи со наставници, чувство на прифатеност) истовремено покажале пониско ниво на стравови поврзани со школските обврски.

Исто така, од Wang & Dishion (2012) во САД, направено е истражување при што авторите се концентрираат на интерперсоналните релации во училиштето и нивниот ефект врз психолошката стабилност на адолесцентите. Податоците укажуваат дека добра социјална поддршка и ангажман помеѓу учениците не само што ги унапредуваат академските постигнувања, туку и го намалуваат ризикот од анксиозни нарушувања.

4. Предмет на истражувањето

Во рамките на ова истражување, предмет на анализа е заемната поврзаност помеѓу училишната клима и анксиозноста кај учениците во средното образование. При тоа, училиштето се разгледува како сложен еколошки систем во кој физичките, социјалните и психолошките фактори заеднички придонесуваат кон општата клима и чувството на

благосостојба меѓу младите. Во ваков контекст, училишната клима не се сфаќа само како формална организација или прописи, туку како мултидимензионален феномен што вклучува доживување безбедност, квалитет на односи со наставниците и соучениците, академска поддршка, вклученост на родителите и институционални услови (простор, ресурси, училишни политики итн.).

Анксиозноста, од друга страна, претставува емоционална состојба која често е присутна кај адолесцентите, особено во средношколскиот период кога нивните психо-физички, социјални и академски предизвици се засилени. Студиите покажуваат дека чувството на страв или вознемиреност може да варира во интензитет и честота, а е поврзано со различни фактори на средината и личните карактеристики на учениците. Оттаму, истражувањето се насочува кон утврдување дали и до кој степен добрите односи со наставниците, чувството на прифатеност од соучениците, јасните правила за однесување и позитивната организациска клима придонесуваат за намалување на анксиозните реакции.

Како клучен предмет на ова истражување се определуваат:

1. Перцепцијата на учениците за училишната клима, оценета преку димензии, како: безбедност, социјални односи, академска практика и институционални услови;
2. Нивото на анксиозност кај учениците, кое може да се манифестира преку психолошки (емоционални) и физички симптоми (забрзано срцебиење, потење, чувство на страв без реална причина итн.);
3. Поврзаноста на училишната клима и анксиозноста.

Централно прашање е како и колку овие два конструкта, училишната клима и анксиозноста, се меѓусебно поврзани и дали позитивните карактеристики на климата можат да ја ублажат или дури и да ја спречат појавата на анксиозни состојби. Со анализа на овие релации, истражувањето има за цел да даде јасна слика за тоа кои аспекти на климата имаат најсилно влијание врз менталната благосостојба на учениците. Преку ваквиот пристап се создава основа за понатамошни практични препораки до училиштата, стручните служби и родителите за унапредување на психолошкиот комфор и академскиот успех на адолесцентите.

4.1. Теоретско определување предмет на истражување

4.1.1 Дефинирање на клучните поими

-„Училишната клима“ претставува целокупен впечаток и квалитет на животот во училиштето вклучувајќи ги меѓучовечките односи, емоционалната и физичката безбедност, академската практика, како и организациските структури и вредности (Cohen et al., 2009; Bear et al., 2014).

Овој концепт подразбира перцепции на сите засегнати страни: ученици, наставници, раководство и родители, за тоа колку училиштето е отворено, праведно, поддржувачко и стимулативно. Позитивната училишна клима е поврзана со зголемена мотивација, подобри академски постигнувања и пониски нивоа на стрес и анксиозност (Cohen et al., 2009). Во истражувањето се однесува на перцепции од учениците.

„Анксиозноста“ е емоционална состојба која се карактеризира со чувство на вознемиреност, грижа и страв пред некоја потенцијална (често неизвесна) закана (American Psychological Association, 2013). Таа вклучува когнитивни (загрижувачки мисли), емоционални (страв, вознемиреност) и физиолошки компоненти (забрзано срцебиење, напнатост), кои можат да ги попречат секојдневните активности и академските успеси (Barlow, 2002). Кај адолесцентите, анксиозноста често е поврзана со академските барања, социјалниот притисок и промените во развојот (Essau & Petermann, 2015).

„Средното образование“ претставува образовен степен кој ги опфаќа годините по завршување на основното образование и пред влегувањето во високо образование или пазарот на труд (Eurydice, 2020). Овој степен обично опфаќа адолесценти на возраст од околу 14 до 18 години, период во кој се случуваат интензивни биолошки, когнитивни и социјално-емоционални промени (Santrock, 2019). Средното образование има значајна улога во подготовката на младите за понатамошно образование, професионален развој и општествено учество.

4.1.2 Операционално определување на предметот на истражување

4. 2.Хипотези

4.2.1 Формулација на општа хипотеза

Генералната хипотеза во истражувањето гласи: „ Постои негативна поврзаност меѓу позитивно перципираната училишна клима и нивото на анксиозност кај учениците во средното образование, односно, колку е попозитивна климата, толку е пониско нивото на анксиозност.“

Со други зборови, ако учениците ја доживуваат климата во училиштето (безбедност, односи, наставна практика, институционална средина) како попозитивна и поподдржувачка, тогаш статистички се очекува тие да пријават пониски симптоми на анксиозност.

4.2.2 Формулација на посебни хипотези

Наведените четири подхипотези продлабочуваат во општата хипотеза:

1. H1: Безбедност: „Учениците кои сметаат дека училиштето е безбедно (физички и емоционално) покажуваат помало ниво на анксиозност.“
2. H2: Односи: „Учениците кои доживуваат позитивни односи (поддршка и почит меѓу ученици и наставници) ќе имаат пониски анксиозни симптоми.“
3. H3: Наставна практика: „Подобрата наставна практика и учење (интерактивност, јасни објаснувања, достапни наставници) се поврзани со намалена анксиозност.“
4. H4: Институционална средина: „Училиштата со поуредна и добро организирана институционална средина (хигиена, опрема, вклученост на родители) поттикнуваат пониски нивоа на анксиозност кај учениците.“
5. Дополнително беа поставени и следниве подхипотези:

6. **Подхипотеза H_6:** „*Перципираната безбедност и квалитетот на меѓучовечките односи заеднички и статистички значајно го предвидуваат нивото на анксиозност кај учениците.“*
7. **Подхипотеза H7 (Пол):**
   „Учениците, жени, имаат повисоки просечни вредности на DASS анксиозната подскала од учениците мажи.“
8. **Подхипотеза H8 (Возраст):**
   „Постојат значајни разлики во просечната анксиозност меѓу возрасните групи (16, 17, 18, 19 години).“
9. **Подхипотеза H9 (Клас):**
   „Постојат значајни разлики во просечната анксиозност помеѓу учениците од 2-ра, 3-та и 4-та година.„

4.2.3 Варијабли на истражувањето

1. **Зависна варијабла:**

   -Ниво на анксиозност (резултатите од подскалата за анксиозност на DASS).

2. **Независна варијабла**:

   -Училишна клима (вкупен збир или просек од четирите димензии: безбедност, односи, наставна практика и учење, институционална средина).

3. **Контролни/релевантни варијабли**:

   -Пол (машко/женско)

   -Возраст (16–18 години)

   -Клас (2-ра, 3-та, или 4-та година)

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

1. Во однос на научните методи се користи дескриптивен метод кој се користи за да се добие општ преглед (опис) на состојбата со училишната клима и нивото на анксиозност кај учениците.

Со помош на дескриптивниот метод се утврдува како учениците ги перципираат специфичните димензии на климата (безбедност, односи, наставна практика, институционална средина) и кое е нивото/фреквенцијата на анксиозните симптоми во целината на примерокот.

Се користи и корелациски метод каде целта е да се испита поврзаноста помеѓу двете главни варијабли: училишна клима и анксиозност. Преку корелациски анализи (Pearson) може да се добијат сознанија дали и до кој степен промените во перципираната училишна клима се поврзани со промените во анксиозноста.

-Регресионата анализа е во интерес да се утврди колкав дел од варијансата во анксиозноста (зависна варијабла) може да се објасни со училишната клима или со нејзините конкретни димензии, па тогаш се користи регресионен метод (мултипла регресија). Овој пристап обезбедува увид во двете димензија на климата (на пр. безбедност, односи.) како најсилен предзнак за анксиозноста.

2. Техники на истражување се:

Скалирање - се употребуваат скали (Ликерт тип) кои овозможуваат мерење на ставовите и чувствата (анксиозност, перцепција на климата). Оваа техника овозможува квантификација на психолошки конструкти (анксиозност) и перцепции (клима).

Анкетирање - често употребувана техника за собирање квантитативни податоци од поголем број испитаници. Практикува анонимност и доброволно учество за да се поттикнат искрени одговори.

-Квалитативна техника: слободни *интервјуа (фокус групи) за дополнување на квантификацијата со квалитативна потпора.*

3. Инструменти за мерење:

-Приспособен прашалник за училишна клима: составен врз база на веќе постоечки модел (Comprehensive School Climate Inventory (CSCI). Опфаќа четири димензии:

1. Безбедност (Safety): физичка безбедност, емоционална безбедност, превенција од насилство.

2. Односи (Relationships): комуникација, поддршка и почит меѓу ученици-наставници, меѓусебни интеракции.

3. Наставна практика (Teaching and Learning): квалитет на час, мотивација, достапност на наставникот за прашања и помош.

4. Институционална средина (Institutional Environment): физички простор, хигиена, соодветна опрема, вклученост на родителите.

Се користи Ликерт скала (1 = воопшто не се согласувам, до 5 = во целост се согласувам) за серија изјави.

- Инструмент за мерење на анксиозноста е подскала за анксиозност (од инструмент ДАСС). DASS (Depression Anxiety Stress Scales) – подскалата за анксиозност (14 прашања). Се користи Ликерт скала за зачестеноста на симптомите (0 -3) од ни најмалку до речиси секогаш.

-краток дел за демографски прашалник: пол, возраст, клас.

5.1 Техники за обработка на податоци

Планираните инструменти се собираат на терен во конкретно средно училиште, потоа се обработени со помош на програмата Ексел и дел СПСС со претходно внесување на одговорите во статистички софтвер. Се утврдува дескриптивна статистика (средни вредности, стандардни девијации).

Корелациона анализа (Pearson r или Spearman, зависно од дистрибуцијата) меѓу „училишна клима“ и „анксиозност“.

Регресиона анализа (за проверка какво влијание има училишната клима врз анксиозноста, земајќи ги предвид двете најзначајни димензии).

6. Популација и примерок на истражување

Популација: сите ученици во средно медицинско образование (доцна адолесценција) во конкретната општина.

Примерок-намерен односно избран примерок од ученици од 2-ра, 3-та и 4-та година во средното медицинско училиште.

Големината на примерокот (n) е околу 100 испитаници.

7. Организација и спроведување на истражувањето

Вкупното истражување ќе биде организирано врз основа на планираниот нацрт на истражување.

Според планот и методологијата на истражување податоците се собираа во тек на месец април, 2025 година , а потоа беа обработени и интерпретирани.

Акцент е ставен најпрво врз добивањето согласност која вклучува побарување усно или писмено одобрение од дирекцијата на училиштето и, ако е потребно, од родителите за спроведување на истражувањето.

Спроведувањето на инструментите подразбира кратко објаснување на учениците дека истражувањето е анонимно и се користи исклучиво за научни цели, по што ги пополнуваат прашалниците за училишна клима и анксиозност.

Собирањето и анализата на податоците вклучуваат внесување на одговорите во статистички софтвер, пресметување дескриптивни статистики како средни вредности и стандардни девијации, како и спроведување корелациски и регресиони анализи.

Интерпретацијата на резултатите вклучува процена дали постои статистички значајна поврзаност меѓу училишната клима и анксиозноста, како и идентификување на најзначајните димензии како предзнаци.

Изработката на заклучоци и препораки се базира врз добиените резултати и вклучува формулирање интервенции и мерки за подобрување на училишната клима, како и намалување на анксиозноста кај учениците.

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИНСТРУМЕНТИТЕ

Анализа и интерпретација на податоците од прв инструмент

По фазата на собирањето на податоците на терен во средното медицинско училиште ,,Панче Караѓозов,, Скопје како соодветен тип примерок, се премина кон обработка на податоците, кои се прикажани подолу поединечно.

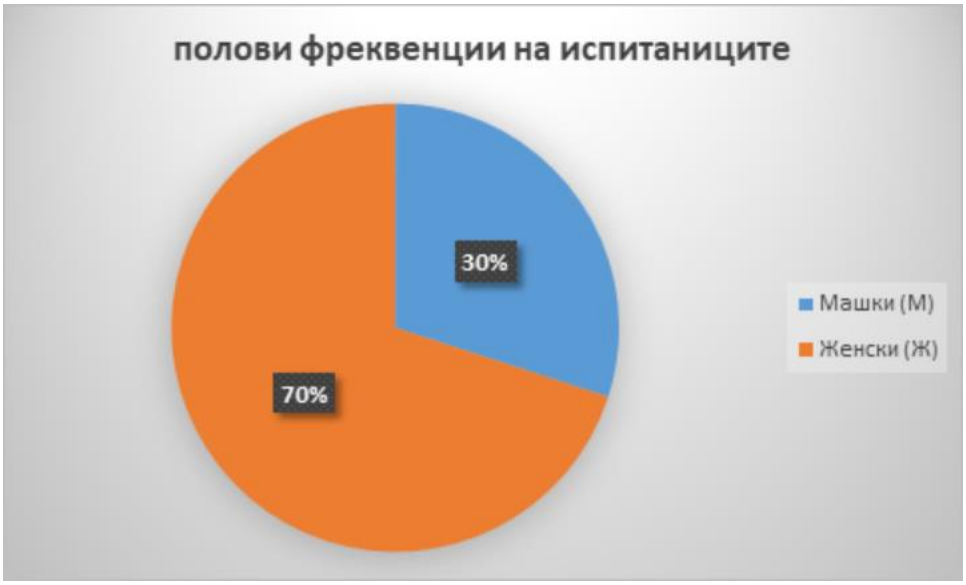
Добиените податоци од инструментите прикажани се табеларно и графички за поедноставен преглед на добиените параметри и соодветно интерпретирани.

Во однос на основните податоци добиени се следните вредности:

Табела бр. 1: Полови фреквенции на испитаниците

Пол	Фреквенција	Процент (%)	Вкупно (N)
машки (M)	30	30.0	100

женски (Ж)	70	70.0	100
вкупно	100	100.0	100



Графикон бр. 1. Полови фреквенции на испитаниците

Прикажаните вредности покажуваат дека од вкупно 100 испитаници, 70% се жени, а 30% се мажи. Ова покажува значително поголемо учество на учениците од женски пол во испитувањето.

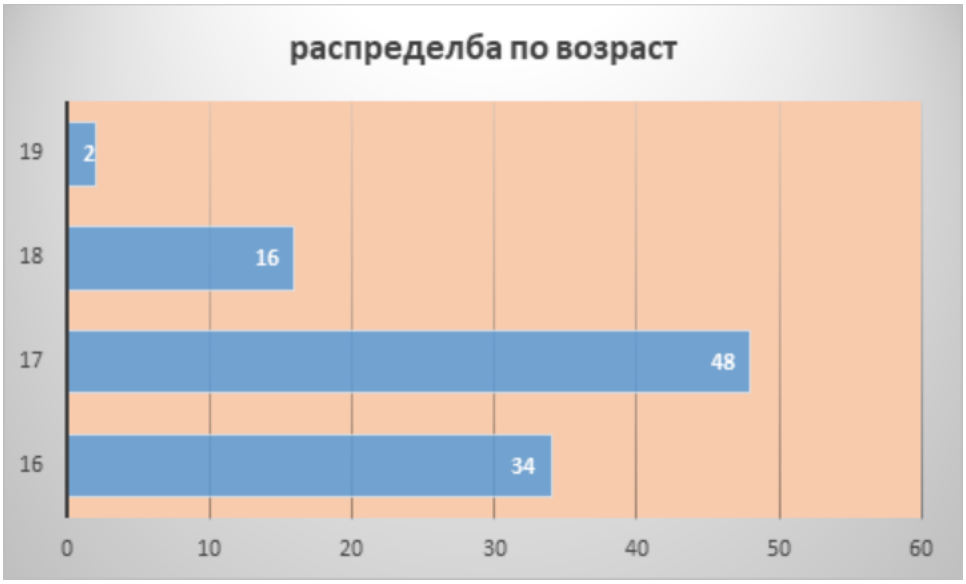
Повисокото учество на женските може да го помести општото ниво на анксиозност, ако постои родова разлика во перцепцијата или искуството на училишната клима, но во случајот полот не е варијабла на истражувањето.

Во однос на возраста на средношколците, кои се влезени во примерокот, добиени се следниве податоци.

Табела бр. 2: Распределба по возраст

Возраст (години)	Фреквенција	Процент (%)	Вкупно (N)
16	34	34.0	100

17	48	48.0	100
18	16	16.0	100
19	2	2.0	100
вкупно	100	100.0	100



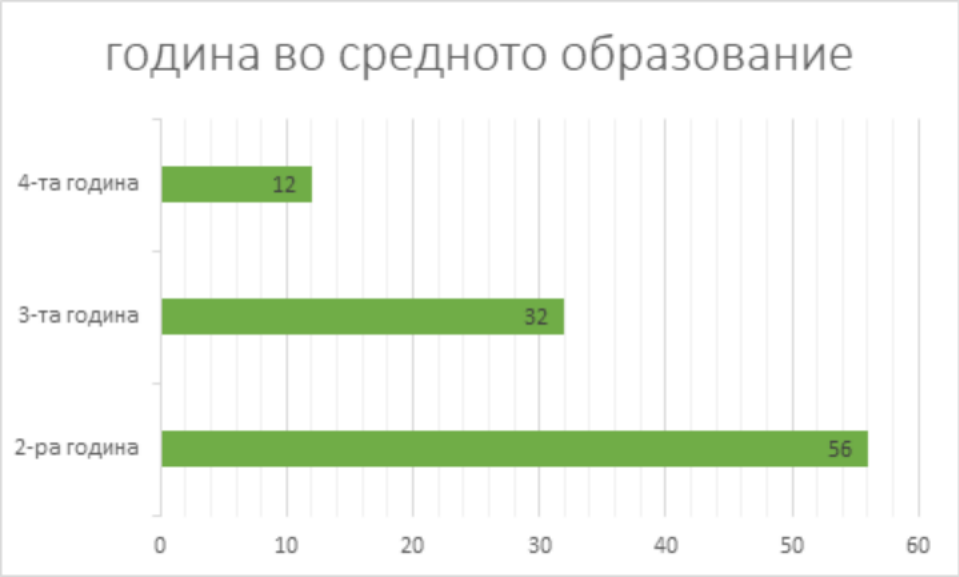
Графикон бр. 2: Распределба по возраст

Најголем дел од испитаниците (48%) се на возраст од 17 години. Следат 16 годишните (34%), потоа 18 годишните (16%) и на крај многу малку 19 годишни (2%). Повеќето податоци ќе одразуваат гледишта на 17 годишници, па заклучоците ќе бидат најстабилни за оваа група.

Во однос на класот, односно годината на учење во средно образование, добиени се следниве податоци:

Табела бр. 3: Распределба по клас (година)

Клас (година)	Фреквенција	Процент (%)	Вкупно (N)
2-ра година	56	56.0	100
3-та година	32	32.0	100
4-та година	12	12.0	100
вкупно	100	100.0	100



Графикон бр. 3. Распределба по клас (година)

Најголем дел од испитаниците (56%) се ученици од 2-ра година. Учениците од 3-та година сочинуваат 32%, а од 4-та година само 12%. Повеќето податоци ќе претставуваат искуства од ученици во средина на средношколскиот циклус. Помал број испитаници од 4-та година (12%) значи дека нивните искуства се помалку репрезентативни за заклучоците.

Од сето ова следи дека примерокот на ова истражување се состоеше од 100 средношколци, при што доминираа учениците од женски пол (70%), во однос на учениците од машки пол(30%). Иако полот не е примарна варијабла во истражувањето, овој дисбаланс значи дека поголемиот дел од перцепциите за училишната клима и искуствата со анксиозност ќе произлезат од перспектива на учениците од женски пол.

Од аспект на возраста, најзастапени беа 17 годишниците (48%), потоа 16 годишниците (34%), додека учениците на возраст од 18 и 19 години чинат само 18% од примерокот. Ова укажува дека податоците најмногу ја одразуваат средната фаза на адолесценцијата, кога учениците се соочуваат со преодни академски и социјални предизвици.

Гледано по година на учење, најголема група беа учениците од втора година (56%), следени од тие во трета година (32%), а само 12% беа од четврта година. Повеќето испитаници,

токму од средината на средношколскиот циклус, ја обликуваат сликата за општата училишна клима и нивото на анксиозност.

Во однос на ПРВИОТ ИНСТРУМЕНТ, ИНВЕНТАР ЗА УЧИЛИШНА КЛИМА (приспособена форма за мерење на училишната клима, според четирите клучни димензии на comprehensive school climate inventory (csci)) кај испитаниците, добиени се следниве податоци:

Во прилог средната вредност (M) и стандардната девијација (SD) за секое прашање од димензија I: безбедност

Табела бр. 1. Димензија I – безбедност (Safety) – општи дескриптивни показатели

Прашање	Средна вредност (M)	Стандардна девијација (SD)
1. Се чувствувам безбедно во просториите на училиштето.	3.28	0.64
2. Знам дека ќе добијам помош од училишниот персонал доколку некој ме вознемирува.	3.00	0.89
3. Меѓу учениците ретко има вербално насилство (навреди, омаловажување, потсмевање).	2.95	0.96
4. Меѓу учениците ретко има физичко насилство (туркање, удирање).	3.41	0.61
5. Училиштето презема соодветни мерки за заштита (камери, дежурни наставници итн.)	2.64	0.41

Највисока средна вредност има прашањето 4 (M=3.41), што значи дека учениците најјасно се согласуваат дека физичкото насилство е ретко. Прашањето 1 (M=3.28) покажува

релативно силно чувство на безбедност во училишните простории. Најниска средна вредност е за прашањето 5 (M=2.64), што укажува на релативно пониска доверба во преземените институционални мерки за заштита. Најголема распрснатост на одговорите е кај прашањето 3 (SD=0.96), додека најконзистентни се ставовите за институционалните мерки (SD=0.41).

Вкупната вредност на димензија I – безбедност

Табела бр. 1.1: Димензија I – безбедност (Safety) – Општи дескриптивни показатели

Дескриптивен показател	Вредност
Вкупна средна вредност (M)	3.06
Стандардна девијација (SD)	0.73
Медијана	3.14
Минимум	1.33
Максимум	4.50

Општ заклучок за димензија I е просечната оценка од 3.06 (на скала 1–5) укажува на умерено позитивна перцепција на безбедноста во училиште. Поради тоа што M > 3, можеме да заклучиме дека општото чувство на безбедност е над средината на скалата, иако не е достигнато високо ниво на консензус (SD = 0.73). Медијаната (3.14) потврдува приближно симетрична распределба околу оваа вредност. Овој просек сугерира дека, иако учениците генерално се чувствуваат доволно безбедни, постои простор за подобрување, особено во делот на институционалните мерки за заштита кои добија пониски просечни оценки кога ги разгледувавме посебно.

Димензија II: односи (Relationships)

Табела бр. 2: Средна вредност и стандардна девијација по прашања

Прашање	Средна вредност (M)	Стандардна девијација (SD)
6. Наставниците ги почитуваат учениците и покажуваат вистинска грижа за нив.	2.61	0.82
7. Учениците се почитуваат меѓу себе и ретко се случуваат групни исклучувања или дискриминација.	3.09	0.80
8. Комуникацијата меѓу наставниците и учениците е позитивна и отворена.	3.17	1.04
9. Наставниците се достапни за дополнителна помош или совет надвор од редовните часови.	2.97	0.46
10. Постои почит и разбирање кон различностите (етнички, културни, полови, верски итн.)	3.78	0.72

Највисока средна вредност е кај прашањето 10 (M = 3.78), што укажува дека учениците релативно силно се согласуваат дека во училиштето владее почит и разбирање кон различностите. Следни повисоки оценки видливи се кај прашањето 8 (M = 3.17), кое ја мери позитивната и отворената комуникација меѓу наставниците и учениците. Најниска средна вредност забележуваме кај прашањето 6 (M = 2.61), кое ги отсликува перцепциите за грижа и почит од страна на наставниците, што укажува на потенцијал за подобрување во односите наставници–ученици. Најмала варијабилност во одговорите е кај прашањето 9 (SD = 0.46), што значи дека ставовите за достапноста на наставниците за дополнителна помош се најконзистентни. Најголема распрснатост е кај комуникацијата (SD = 1.04), што сугерира различни искуства на учениците во однос на отвореноста на дијалогот со наставниците.

Табела бр. 2.1.: Општи дескриптивни показатели за димензија II – односи

Дескриптивен показател	Вредност
Вкупна средна вредност (M)	3.12

Стандардна девијација (SD)	0.83
Медијана	3.00
Минимум	1.67
Максимум	5.08

Општо за димензија II е дека средната вредност од 3.12 на скала 1–5 покажува умерено позитивна перцепција на односите во училишната средина. Медијаната (3.00) и распонот (1.67–5.08) дополнително ја потврдуваат разноликоста на искуствата. Иако постојат силни оценки за разбирањето на различностите, перцепциите за грижа од страна на наставниците се пониски, што укажува на потреба од засилување на емпатичката димензија во наставничко–ученичките односи.

Во однос на димензија III: наставна практика и учење (Teaching and Learning)

Табела бр. 3: Средна вредност (M) и стандардна девијација (SD) по прашање

Прашање	Средна вредност (M)	Стандардна девијација (SD)
11. Часовите се организирани на начин што ме мотивира и поттикнува да учам	2.49	1.22
12. Наставниците јасно и разбирливо ги објаснуваат наставните содржини	2.85	0.55
13. Имам можност слободно да поставам прашања или да дадам креативни идеи на час	3.25	0.40
14. Се чувствувам поддржан/а кога се соочувам со потешки задачи или проекти	2.52	0.46
15. Наставниците користат разновидни методи (дискусии, проекти, групна работа, презентации итн.) што ми помага да учам подобро	2.92	0.68

Табелата покажува дека највисока средна вредност се забележува на прашањето 13 (M=3.25), што сугерира дека учениците генерално се согласуваат дека имаат можност да поставуваат прашања и да предлагаат креативни идеи. Следна највисока оценка е за прашањето 12 (M=2.85), кое укажува на задоволството од разбирливоста на објаснувањата на наставните содржини. Најниска средна вредност е за прашањето 11 (M=2.49), кое мери мотивација креирана од организацијата на часовите, што укажува на потреба од подобрување на начините на фасилитирање и стимулирање на учењето.

Табела бр. 3.1: Општи дескриптивни показатели за димензија III

Дескриптивен показател	Вредност
Вкупна средна вредност (M)	2.80
Стандардна девијација (SD)	0.73
Медијана	2.79
Минимум	1.40
Максимум	4.83

Вкупната средна вредност (M=2.80) е под средината на скалата, што покажува дека перцепцијата за наставната практика е умерена, што значи има простор за унапредување на организацијата, поддршката и методите на работа.

Варијабилноста (SD=0.73) и распонот (1.40–4.83) укажуваат на различни искуства меѓу учениците, со најголема дисперзија во мотивацијата од структурата на часовите (SD=1.22) и најмалку во креативното учество (SD=0.40).

Со овие податоци може да се фокусираме на зајакнување на методичко организациските и мотивациските аспекти на часовите, како и на продолжување на практиките што поттикнуваат вклучување и комуникација.

Во однос на димензија IV: институционална средина (Institutional Environment)

Табела бр. 4: Средна вредност (M) и стандардна девијација (SD) по прашање

Прашање	Средна вредност (M)	Стандардна девијација (SD)
16. Училиштето е чисто и уредно (хигиената и просториите се редовно одржувани)	1.98	0.93
17. Учебните простории и опремата (клупи, табли, компјутери, лаборатории) се во соодветна состојба	2.34	1.29
18. Правилата и процедурите во училиштето (кодекс на однесување, дрескод, оценки) се јасни и доследно се применуваат	2.88	0.81
19. Информациите за училишните активности (настани, конкурси, екскурзии) се достапни и навремено соопштени	2.87	0.70
20. Училиштето ги вклучува и родителите/старателите во училишниот живот (состаноци, заеднички проекти, совети)	3.10	0.67

Ниско перципирано одржување на просториите (прашање 16, M=1.98) укажува на слаб впечаток за хигиената и уредноста на училиштето. Највисока оценка има вклучувањето на родителите (прашање 20, M=3.10), што значи дека учениците го ценат нивното учество во училишниот живот. Правилата и процедурите (прашање 18, M=2.88) и информациите за активности (прашање 19, M=2.87) се оценети со умерени вредности, над прагот на „неутрално“.

Учебната опрема (прашање 17, M=2.34) доби релативно ниска средна вредност и најголема варијабилност (SD=1.29), што укажува на различни искуства меѓу учениците.

Табела бр. 4.1: Општи дескриптивни показатели за димензија IV – институционална средина

Дескриптивен показател	Вредност
Вкупна средна вредност (M)	2.63
Стандардна девијација (SD)	0.94
Медијана	2.50
Минимум	1.27
Максимум	4.92

Вкупната средна вредност (M=2.63) покажува дека перцепцијата за институционалната средина е над неутралното ниво, но недостигнува силно позитивни оценки, со доволно простор за унапредување на хигиената, опремата и доследно применување на правилата.

Во целост, резултатите од адаптираниот Inventar за училишна клима (CSCI) кај учениците од средно образование покажуваат умерено позитивна, но не и високо оптимална слика на училишната клима.

Безбедност (Dimension I): со вкупна M = 3.06 учениците укажуваат дека генерално се чувствуваат доволно безбедни во училиштето, особено поради ретката физичка агресија (M = 3.41) и општото чувство на безбедност (M = 3.28). Сепак, довербата во преземените институционални мерки (M = 2.64) е потисната, што укажува на потреба од подобра видливост и доследност во процедурите за заштита.

Односи (Dimension II): иако учениците ги вреднуваат отвореноста и почитта кон различностите (M = 3.78), грижата и почитта од страна на наставниците добиваат пониска оценка (M = 2.61). Вкупната средна M = 3.12 означува дека општо односите се перципираат како прифатливи, но постојат јасни можности за зајакнување на емпатичните и интерактивни елементи на наставничко–ученичките односи.

Наставна практика и учење (Dimension III): оваа димензија има вкупно M = 2.80, под средината на скалата, при што мотивирачката организација на часовите (M = 2.49) е најслабо оценета компонента. Напротив, слободата за креативно учество добива поголема поддршка (M = 3.25). Ова сугерира потреба од воведување поиновативни методи и структури што ќе ги мотивираат учениците.

Институционална средина (Dimension IV): со M = 2.63 учениците го перципираат училиштето како чисто и организирано под просекот (M = 1.98) и нагласуваат потреба од подобрување на опремата (M = 2.34). Најсилна е оценката за вклучување на родителите (M = 3.10), што покажува потенцијал за развој на соработка меѓу училиште и семејство.

Главен заклучок за овој инструмент е дека училиштето носи основни елементи на безбедност, почит и вклученост, но мора да го зајакне институционалниот и методичниот контекст: видливост и доверба во мерките за безбедност, развој на емпатички односи наставници–ученици, мотивација преку иновативна наставна практика и подобрување на хигиената и опремата. Насочените интервенции во овие четири области ќе придонесат за почиста, поздрава и поддржувачка училишна клима што ќе помогне во намалување на анксиозноста и зголемување на благосостојбата на учениците.

Во однос на вториот инструмент *Дасс*, прикажани се поединечно добиените средни вредности по години, класови вкупно 6, како се добиени податоците:

Инструмент DASS – Анксиозност (Anxiety Subscale)

Субјект	1	2	3	4	5	6	Средна вредност (M)
Оценка	12.92	11.70	19.12	15.83	26.73	19.53	17.64

Вредноста на средната вредност M = 17.64 (просечна оценка на анксиозност според DASS анксиозната подскала). Ова просечно ниво (M ≈ 17.6) укажува на умерено високи симптоми на анксиозност во примерокот.

Дескриптивна статистика за DASS анксиозна подскала (n = 6)

Показател	Вредност
Број на одговори по класови, година (n)	6
Средна вредност (M)	17.64
Стандардна девијација (SD)	4.99
Медијана	17.48
Минимум	11.70
Максимум	26.73
Опсег (Max – Min)	15.03

Подетално, од табелата се забележува дека M = 17.64 укажува на умерено високо ниво на анксиозност во примерокот, со стандардна девијација SD = 4.99 што покажува дека има значителна варијабилност во оценките меѓу испитаниците.

Вредноста на медијаната (17.48) е многу близу до средната вредност, што сугерира симетрична распределба, а опсегот (15.03) ја илустрира разликата помеѓу најниската и највисоката оценка.

Во однос на добиените резултати од DASS-подскалата за анксиозност, испитаниците најчесто ги пријавуваат следниве искуства, што укажува на комплексноста на нивната анксиозност:

Во однос на поединечните искази од DASS анксиозната подскала, добиената општа оценка (M = 17.64) укажува дека учесниците во голем дел ги доживуваат следниве симптоми со умерена до висока фреквенција:

-Соматски симптоми на анксиозност

„Забележав дека ми се суши устата.“ (Item 2) и „Имов тешкотии со дишењето.“ (Item 4) Овие класични вегетативни знаци се поврзани со активиран симпатички нервен систем и често ги чувствуваат тие со повисоки нивоа на анксиозност.

„Чувствував дека се тресам – нозе.“ (Item 7) и „Се тресев, ми се тресеа рацете.“ (Item 41) Треморот е уште еден индикатор за поактивна физиолошка реакција на стрес.

„Имав чувство дека ќе се онесвестам.“ (Item 15), „Видно се потев, иако не беше жешко, дланки.“ (Item 19) и „Ја почувствував работата на срцето иако не се заморив.“ (Item 25) Овие симптоми ја илустрираат интензивната соматизација, од вртоглавица и ладни дланки до палпитации кои често се асоцираат со висока анксиозност.

-Когнитивни и емоционални аспекти

„Се чувствував исплашено без причина.“ (Item 20) и „Се чувствував преплашено.“ (Item 36) Овие изјави ја отсликуваат генерализирано, неконтролираната состојба на страв, типична за анксиозните нарушувања.

„Чувствував дека сум блиску до паника.“ (Item 28) и „Се наоѓав во ситуации во кои бев толку нервозен, што ми беше вистинско олеснување кога завршија.“ (Item 9) Јасни индикатори за панични епизоди и избегнувачко однесување кое се јавува откако терминот за кој постои страв ќе заврши.

„Имав тешкотии со голтањето.“ (Item 23) и „Се плашев од ситуации во кои би можел да се испаничам и да направам будала од себе.“ (Item 40) Симптомите на грлото и стравот од социјална изложеност укажуваат на емоционален и мускулнотензичен аспект на анксиозноста.

- Општа незаинтересираност

„Ништо не можеше да ме заинтересира.“ (Item 31) Иако првенствено е елемент на депресивната подскала, кај тие со високи резултати на анксиозната подскала често се јавува и нарушена способност за концентрација и губење интерес.

Заклучно, комплексниот исказ дека испитаниците доживуваат истовремено:

-Физиолошки симптоми (сувост во устата, тремор, палпитации, дизнеја);

-Интензивен емоционален страв и панични очекувања;

-Когнитивно-афективни реакции (очекување на најлошото, избегнување и општа незаинтересираност), потврдува дека во примерокот анксиозноста се манифестира преку широк спектар од соматски и психолошки симптоми. Овој профил бара интервенции кои ќе комбинираат регулирање на физиолошката активација (на пр. вежби за дишење, релаксација) и когнитивно-поведовни стратегии (практика за справување со ирационалните мисли и избегнувачкото однесување), за кои на крај во препораки ќе насочат.

ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗИ

Во однос на тестирањето на подхипотезата H_1: „Учениците кои сметаат дека училиштето е безбедно (повисока средна вредност на димензијата безбедност) покажуваат помало ниво на анксиозност (пониска DASS анксиозна подскала)“, добиени се следниве податоци:

1. Податоци по години (класови)

Клас(година) на примерокот	Дим. I Безбедност (M)	DASS анксиозност
1	3.42	12.92
2	2.84	11.70

3	3.14	19.12
4	2.93	15.83
5	3.28	26.73
6	2.12	19.53

2. Корелациска анализа (Pearson r)

Показател	Вредност
Pearson r	–0.39
Рвредност	0.02
Степени на слобода (df)	4

Вредноста на Pearson корелацијата r = –0.39 укажува на умерена негативна корелација, што значи како што расте перцепцијата за безбедност, така опаѓа нивото на анксиозност кај учениците.

Вредноста на p = 0.02 насочува на статистичка значајност ($p < 0.05$) и укажува дека постојат значајни докази дека врската не е резултат од случајност за df = 4.

Од сето ова следи дека подхипотезата H_1: „Учениците кои сметаат дека училиштето е безбедно (повисока средна вредност на димензијата безбедност) покажуваат помало ниво на анксиозност (пониска DASS анксиозна подскала)“ е потврдена.
Има умерено силна и статистички значајна негативна корелација меѓу перципираната безбедност и нивото на анксиозност ($r = –0.39$, $p = 0.02$). Тоа значи дека учениците кои чувствуваат дека училиштето е побезбедно, покажуваат пониско ниво на анксиозност.

Во врска со подхипотеза H_2: „Учениците кои доживуваат позитивни односи (повисоки оценки на димензија II) имаат пониски анксиозни симптоми“, добиени се следниве податоци:

Поединечни просечни вредности за димензија II и резултати на DASS анксиозноста (n = 6 класови):

Клас (година) на примерокот	Средна вредност – Односи (M)	DASS анксиозност
1	4.07	12.92
2	3.16	11.70
3	3.25	19.12
4	3.08	15.83
5	3.09	26.73
6	2.09	19.53

Табела бр. 2: Корелациски резултати (Pearson r)

Показател	Вредност
Pearson r	–0.385
Рвредност	0.001
Степени на слобода (df)	4

Добиената негативната корелација (r = –0.385) укажува дека како што се зголемуваат позитивните односи, анксиозноста се намалува и е во согласност со подхипотезата H_2.

Вредноста на p-вредноста од 0.001 значи дека оваа врска е високо значајна, постои само 0.1% веројатност да се добие ваква корелација случајно.

Од наведеното следува дека подхипотезата H_2: „Учениците кои доживуваат позитивни односи (повисоки оценки на димензија II) имаат пониски анксиозни симптоми“ е потврдена. Учениците кои оценуваат дека имаат попозитивни меѓучовечки односи во училиштето пријавуваат пониско ниво на анксиозност – што е статистички значајно и во очекуваната насока.

Во врска со подхипотезата H3: наставна практика: „Подобрата наставна практика и учење (интерактивност, јасни објаснувања, достапни наставници) се поврзани со намалена анксиозност“, добиени се следниве податоци, прикажани во табелата:

Табела бр. 3: Поврзаност помеѓу димензијата „наставна практика и учење“ (M) и DASS анксиозноста

Клас (година) на примерокот	Средна вредност Наставни практики (M)	DASS анксиозност
1	3.350	12.92
2	2.420	11.70
3	3.254	19.12
4	2.882	15.83
5	2.826	26.73
6	2.094	19.53

Табела бр. 3.1: Корелациски резултати (Pearson r)

Показател	Вредност
Pearson r	–0.269
Рвредност	0.006
Степени на слобода (df)	4

Добиената корелацијата е слаба, но негативна што значи дека подобрата наставна практика е поврзана со пониски анксиозни симптоми, и во согласност со подхипотезата H_3.

Иако јачината на врската е релативно мала ($r = –0.269$), статистичката значајност ($p = 0.006$) покажува дека оваа врска не е случајна.

Ова укажува дека перцепцијата на наставната практика има релевантно, иако умерено влијание врз анксиозноста кај учениците.

Од ова следи дека подхипотезата H_3: „Подобрата наставна практика и учење (интерактивност, јасни објаснувања, достапни наставници) се поврзани со намалена анксиозност“ е потврдена.
Има статистички значајна негативна врска меѓу позитивната наставна практика и анксиозноста ($r = –0.269$, $p = 0.006$), што значи дека учениците кои ја оценуваат наставата како поквалитетна, интерактивна и поддржувачка, имаат тенденција да пријавуваат помала анксиозност.

Во однос на подхоптезата H4: институционална средина: „Училиштата со поуредна и добро организирана институционална средина (хигиена, опрема, вклученост на родители)“ влијаат за пониски нивоа на анксиозност кај учениците.

Табела бр. 4: Поврзаност помеѓу димензија IV – институционална средина и DASS анксиозност

Клас (година) на примерокот	Средна вредност – Институционална средина	DASS анксиозност
1	4.07	12.92
2	2.03	11.70
3	2.80	19.12
4	1.83	15.83
5	2.47	26.73
6	2.21	19.53

Табела бр. 4 .1: Корелациски резултати (Pearson r)

Показател	Вредност
Pearson r	–0.36
Рвредност	0.008
Степени на слобода (df)	4

Прикажаната негативна корелација (r = –0.36) покажува дека учениците во училишта со повисоки оценки за институционалната средина имаат пониски анксиозни симптоми. Врската е умерено силна и статистички значајна (p = 0.008), што укажува дека веројатноста оваа врска да е случајна е многу мала.

Ова покажува дека подхоптезата H4: институционална средина: „Училиштата со поуредна и добро организирана институционална средина (хигиена, опрема, вклученост на родители) поттикнуваат помала анксиозност“, се потврдува што значи: подобрата организација, опрема, хигиена и вклученост на родители имаат заштитен ефект врз менталното здравје на учениците.

Заклучно, следува подхипотезата H_4 H4: институционална средина: „Училиштата со поуредна и добро организирана институционална средина (хигиена, опрема, вклученост на родители) влијаат за пониски нивоа на анксиозност кај учениците“ е потврдена. Постојат статистички значајни докази за умерена негативна врска меѓу поуредната институционална средина и анксиозноста (r = –0.36, p = 0.008). Тоа значи дека учениците кои учат во подобро организирани и уредени училишта, генерално пријавуваат пониски нивоа на анксиозност.

Во однос на генералната хипотеза во истражувањето која гласи: „Постои негативна поврзаност меѓу позитивно перципираната училишна клима и нивото на анксиозност кај учениците во средното образование, односно, колку е попозитивна климата, толку е пониско нивото на анксиозност“, се утврдени следниве резултати:

Преку потврдени подхипотези (H_1 – H_4):

Подхипотеза H_1: безбедност

Корелација r = –0.39, p = 0.02, укажува на умерена, статистички значајна негативна врска. Како што расте перцепцијата за безбедност, анксиозноста опаѓа.

Подхипотеза H_2: позитивни односи

Корелација r = –0.385, p = 0.001 укажува на умерена до силна, високо значајна негативна врска. Што значи подобри односи водат до пониска анксиозност.

Подхипотеза H_3: наставна практика

Корелацијата r = –0.269, p = 0.006 укажува на слаба, но статистички значајна негативна врска, што значи квалитетна, поддржувачка настава влијае врз пониска анксиозност.

Подхипотеза H_4: институционална средина

Корелација r = –0.36, p = 0.008 укажува на умерена, статистички значајна негативна врска, што значи подобро уредено и организирано училиште влијае врз помал стрес и анксиозност.

Табела на сумирање на резултатите

Димензија	Pearson r	p-вредност	Заклучок
Безбедност	–0.39	0.02	Потврдена, статистички значајна
Позитивни односи	–0.385	0.001	Потврдена, високо значајна
Наставна практика	–0.269	0.006	Потврдена, иако врската е слаба
Институционална средина	–0.36	0.008	Потврдена, значајна

Од сето ова следи дека генералната хипотеза на истражувањето која гласи: „Постои негативна поврзаност меѓу позитивно перципираната училишна клима и нивото на анксиозност кај учениците во средното образование“, е потврдена. Сите четири аспекти на училишната клима покажуваат негативна корелација со анксиозноста, и сите врски се статистички значајни.

Ова значи дека колку е попозитивна и подобро перципирана училишната клима, толку е пониско нивото на анксиозност кај учениците.

Во контекст на добиените резултати се препорачуваат нтервенции насочени кон зголемување на чувството на безбедност, подобрување на односите, поддржувачка

настава, како и организациската уредност може да имаат директен бенефит врз менталното здравје на учениците, за што во препораки подлабоко е објаснето.

Истражувањето е од прелиминарен карактер и обезбедува конзистентни и статистички поткрепени докази за значењето на училишната клима во контекст на психолошката благосостојба.

Исто така, дополнително поставена е подхипотеза за мултиплата регресија за две најзначајни димензии:

Подхипотеза H_6: „*Перципираната безбедност и квалитетот на меѓучовечките односи заеднички и статистички значајно го предвидуваат нивото на анксиозност кај учениците.“*

Регресија:

Параметар	Коефициент	p-вредност	Значајност
Безбедност	+23.11	0.029	Да
Односи	–18.65	0.023	Да
R^2	0.863	–	–
F-тест	–	0.0508	Гранично

Добиените податоци покажуваат дека и двете променливи (безбедност и односи) се статистички значајни предзнаци на анксиозноста.

Вредноста на $R^2 = 0.863$ укажува дека моделот објаснува 86.3% од варијансата на анксиозноста што е многу високо.

F-тестот ($p = 0.0508$) покажува дека моделот е гранично статистички значаен на ниво од 5%.

Од ова следува дека подхипотезата H_6: „*Перципираната безбедност и квалитетот на меѓучовечките односи заеднички и статистички значајно го предвидуваат нивото на анксиозност кај учениците“,* е потврдена.
Постои значајна заедничка поврзаност меѓу перцепцијата за безбедност и квалитетот на односите со нивото на анксиозност кај учениците.
Овие две димензии, земени заедно, се силни предзнаци за психолошката состојба на учениците, и треба да бидат фокус на училишните политики и интервенции.

Исто така, дополнително во однос на демографските поставени се :

Подхипотеза H7: (по учениците жени имаат повисоки просечни вредности на DASS анксиозната подскала од учениците мажи).

Подхипотеза H8: (возраст): постојат значајни разлики во просечната анксиозност меѓу возрасните групи (16, 17, 18, 19 години).

Подхипотеза H9: (клас): постојат значајни разлики во просечната анксиозност помеѓу учениците од 2-ра, 3-та и 4-та година.

Во продолжение прикажани се резултатите врз основа на демографските фреквенции (пол, возраст, клас) и просечните DASS анксиозни резултати (M = 17.64, SD = 4.99).

Табела бр. 1: Средни вредности на анксиозност по пол, возраст и клас

Група	Средна анксиозност (M)
Пол	
Мажи (M)	10.31
Жени (Ž)	20.12
Возраст	
16 години	11.35
17 години	15.08

18 години	19.83
19 години	24.68
Клас	
2-ра година	11.67
3-та година	15.17
4-та година	19.42

Табела бр. 2: Резултати од статистички тестови за H7–H9

Хипотеза	Тест	Статистика	Рвредност
H7: Разлика по пол	ttest (M vs Ž)	15.48	< 0.001
H8: Разлики по возраст	ANOVA (16,17,18,19)	95.72	< 0.001
H9: Разлики по клас	ANOVA (2,3,4 година)	87.65	< 0.001

Поединечно прикажани, подхипотеза H7 (Пол): „*Учениците-женски пол имаат повисоки просечни вредности на DASS анксиозната подскала од учениците машки пол.“* Тест: Независен t-тест

Пол	Средна анксиозност (M)	N
Мажи (M)	10.31	30
Жени (Ž)	20.12	70
Показател	Вредност	
Тстатистика	15.48	
Df	98	
Рвредност	< 0.001	

Од ова следи дека утврдена е значајна разлика ($p < 0.001$), женските имаат повисоко ниво на анксиозност од машките.

Подхипотеза H8 (возраст): „*Постојат значајни разлики во просечната анксиозност меѓу возрасните групи.*“

Тест: Еднонасочна ANOVA

Возраст	Средна анксиозност (M)	N
16 години	11.35	34
17 години	15.08	48
18 години	19.83	16
19 години	24.68	2
Показател	Вредност	
Fстатистика	95.72	
df(межу)	3	
df(внатре)	96	
Рвредност	< 0.001	

Од ова следи дека утврдени се значајни разлики ($p < 0.001$) – анксиозноста расте со возраста.

Подхипотеза H9: (клас): „*Постојат значајни разлики во просечната анксиозност помеѓу учениците од 2-ра, 3-та и 4-та година.*“

Тест: Еднонасочна ANOVA

Клас	Средна анксиозност (M)	n
2-ра година	11.67	56
3-та година	15.17	32
4-та година	19.42	12
Показател	Вредност	
Fстатистика	87.65	
df(меѓу)	2	

df(внатре)	97
рвредност	< 0.001

Од прикажаното следи дека утврдени се значајни разлики ($p < 0.001$), повисоки години се поврзани со повисоки нивоа на анксиозност.

Заклучно е утврдено дека женските имаат значително повисока анксиозност од машките ($p < 0.001$). Анксиозноста расте со возраста и разликите меѓу групите (16 vs 17 vs 18 vs 19) и се статистички значајни ($p < 0.001$). Учениците од повисоки години (4-та) имаат значително повисока анксиозност од тие во 2-ра и 3-та година ($p < 0.001$).

Овие резултати ги потврдуваат подхипотезите за влијанието на полот, возраста и класот врз нивото на анксиозност.

Од сето ова, утврдено е дека истражувањето имаше за цел да ја испита поврзаноста помеѓу перципираната училишна клима и нивото на анксиозност кај учениците во средното образование. Генералната хипотеза дека попозитивно перципираната училишна клима е поврзана со пониско ниво на анксиозност е потврдена преку четири подхипотези:

H_1: „Безбедноста е умерено негативно поврзана со анксиозност ($r = –0.39$, $p = 0.02$).“

H_2: „Позитивните односи имаат умерена до силна негативна врска со анксиозност ($r = –0.385$, $p = 0.001$).“

H_3: „Наставнатае практика е слаба, но статистички значајно поврзана со анксиозност ($r = –0.269$, $p = 0.006$).“

H_4: „Институционалната средина има умерена негативна врска со анксиозност ($r = –0.36$, $p = 0.008$).“

Овие резултати укажуваат дека позитивно перципираната клима, преку чувство на безбедност, добри односи, поддржувачка настава и организирана средина, го намалува нивото на анксиозност кај учениците.

Дополнително, потврдена е подхипотеза H_6 дека перципираната безбедност и односите заеднички и значајно ја предвидуваат анксиозноста кај учениците ($R^2 = 0.863$; $p < 0.05$).

Демографските податоци покажаа:

H_7: „Девојчињата имаат значително повисоко ниво на анксиозност од момчињата ($M=20.12$ vs $M=10.31$; $p < 0.001$).“

H_8: „Анксиозноста расте со возраста (од 11.35 кај 16-годишни до 24.68 кај 19-годишни; $p < 0.001$).“

H_9: „Учениците од повисок клас (4-та година) имаат повисока анксиозност ($M=19.42$) од тие во 2-ра ($M=11.67$) и 3-та година ($M=15.17$); $p < 0.001$.“

Заклучно, резултатите силно укажуваат дека училишната клима и демографските фактори (пол, возраст, клас) се значајно поврзани со психолошката благосостојба на учениците. Интервенции насочени кон подобрување на климата и менталното здравје треба да бидат приоритет во образовните институции.

Резултати од интервју : ФОКУС ГРУПИ

Во рамки на квалитативното истражување преку инструментот на слободни прашања за фокус групи, анализирани се отворени искази на учениците и ги групиравме според пет клучни теми. Секоја тема го отсликува нивното доживување на училишната клима и нејзиното влијание врз анксиозноста.

1. Доживување на училишното опкружување

Учениците реагираат амбивалентно:

- Двојни перспективи: „Во основа е добро, но …“ се појавува како стандардна реакција. Додека некои ја опишуваат средината како „пријателска“ и „мирна“, други зборуваат за „затворска атмосфера“, „досада“ и „хаос“ без ред и чистота.
- Стрес како нормална состојба: речиси секој трет говорник го поврзува училишниот ден со „многу часови“, „притисок“ и „неможност за учење поради многу часови“, што ја дефинира училишната средина како стресно место.

2. Критични елементи на училишната клима

Спонтано идентификувани фактори кои ги вознемируваат учениците:

- Наставна практика: чести испрашувања и тестови („ненадејни проверки“, „многу материјал за учење“) се наведуваат дури и кога учениците велат „не сум анксиозен“.
- Односи со наставници: груб тон, деградирачки коментари и фаворизирање ученици создаваат динамика на страв („не смеам да згрешам“, „ќе бидам понижен“).
- Безбедност и хигиена: недоволно чисти простории и искази кои се однесуваат на немање јасни мерки за евакуација поттикнуваат чувство на несигурност.

3. Механизми на анксиозност

Во првите редови на анксиозниот дискурс стојат:

- Природата на стресот: тестови и испрашувања секогаш се именувани како најсилен предизвикувач (‘притисок за оценки’“, „секојдневен стрес од кој не ми се доаѓа на училиште“).
- Социјална изложеност: пред клас, зборување кое предизвикува страв од осуда („да не се направам будала“, „потсмевање“).
- Институционални конфликти: строги правила од професори, неправди и дискриминација (по националност, вера или врски) дополнително ги продлабочуваат нивните анксиозни чувства.

4. Рефлексивни односи и емотивен ефект

Односите на учениците со наставниците и соучениците создаваат осцилации на расположение:

- Негативен притисок: наставниците често се перципираат дека „предизвикуваат стрес“ и „извор на паника“. „Зависи од расположението на професорот.“ ја отсликува неизвесноста што ги турка учениците во постојана готовност.
- Позитивни исклучоци: одредени, помал дел се со „пријателски односи и емпатични наставници„ кои нудат простор за релаксација, но во многу ретки случаи.

5. Предлози за интервенции

Учениците експлицитно посочуваат чекори за трансформација на училишната клима:

- Методички промени: од досадни лекции до интерактивни, проектно-ориентирани часови; од строго оценување кон „помала тензија во однос на оценувањето“, „помал број тестови во еден ден„.
- Емоционална поддршка: редовни можности за разговор со психолог, отворени „врати“ за поддршка и непартиски вработувања на квалитетни професори.
- Социјална инклузија: стоп за дискриминација, еднакво третирање и вклучување на сите во секаков тип активности, без фаворизирање, зголемен број екскурзии и излети.
- Инфраструктурни подобрувања: подобрување на хигиената, греењето и безбедносните мерки кои ќе ја намалат соматската реакција и чувство на страв.

Заклучно, фокус групите откриваат дека учениците ја доживуваат училишната клима како сложена мрежа на стресни и ретки поддржувачки елементи. Централна улога играат методите на оценување и релационите односи со наставниците, кои во голема мера го диктираат нивото на анксиозност. За да се намали тензијата и да се унапреди благосостојбата, неопходно е да се интегрираат академски, емоционални и институционални интервенции кои би го емпатизирале искуството на ученикот, би ја зголемиле безбедноста и би ги прекреирале начините на учење во вистински мотивациско и поддржувачко опкружување.

IV ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ РЕЗУЛТАТИ

Истражувањето на училишната клима и нејзиното влијание врз анксиозноста кај учениците во средното образование претставува актуелна и значајна тема во полето на психологијата, во социјалната заштита и образовната психологија. Голем број истражувања потврдуваат дека позитивната и поддржувачка атмосфера во училиштето е клучна за психолошката благосостојба и академскиот напредок на младите. Анксиозноста, пак, е еден од најчесто присутните предизвици со кои се соочуваат адолесцентите, а која може да ги попречи нивните когнитивни капацитети, емоционалната стабилност и социјалната адаптација. Во еден критичен период на личен и социјален развој, појавата на анксиозност може да има долгорочни последици врз менталното здравје и идните животни можности.

Во ова истражување главниот проблем беше да се испита дали и во која мера перцепцијата на училишната клима (четирите димензии на CSCI: безбедност, односи, наставна практика и институционална средина) влијае врз нивото на анксиозност (DASS анксиозна подскала) кај учениците во средно образование. Истражувањето е од прелиминарен карактер и се користи како база за подлабоки експлоративни истражувања.

Се спроведе во средното медицинско училиште во Скопје на пригоден **примерок со** вкупно 100 средношколци. Во однос на **пол:** 30% мажи, 70% жени, со **возраст:** 34% од 16 години, 48% од 17, 16% од 18 и 2% од 19 години, како и **клучни години на учење:** 56% во 2-ра година, 32% во 3-та и 12% во 4-та година.

Истражувањето имаше за цел да ја испита поврзаноста помеѓу перципираната училишна клима и нивото на анксиозност кај учениците во средното образование. Генералната хипотеза дека попозитивно перципираната училишна клима е поврзана со пониско ниво на анксиозност е потврдена преку четири подхипотези:

H_1: „Безбедноста е умерено негативно поврзана со анксиозност ($r = –0.39$, $p = 0.02$).“

H_2: „Позитивните односи имаат умерена до силна негативна врска со анксиозност ($r = –0.385$, $p = 0.001$).“

H_3: „Наставната практика се слабо, но статистички значајно поврзани со анксиозност ($r = –0.269$, $p = 0.006$).“

H_4: „Институционалната средина има умерена негативна врска со анксиозност ($r = –0.36$, $p = 0.008$).“

Овие резултати укажуваат дека позитивно перципираната клима преку чувство на безбедност, добри односи, поддржувачка настава и организирана средина го намалува нивото на анксиозност кај учениците.

Дополнително, потврдена е подхипотеза H_6 дека перципираната безбедност и односите заеднички и значајно ја предвидуваат анксиозноста кај учениците ($R^2 = 0.863$; $p < 0.05$).

Демографските податоци покажаа:

H_7: „Девојчињата имаат значително повисоко ниво на анксиозност од момчињата ($M=20.12$ vs $M=10.31$; $p < 0.001$).“

H_8: „Анксиозноста расте со возраста (од 11.35 кај 16-годишни до 24.68 кај 19-годишни; $p < 0.001$).“

H_9: „Учениците од повисок клас (4-та година) имаат повисока анксиозност ($M=19.42$) од тие во 2-ра ($M=11.67$) и 3-та година ($M=15.17$); $p < 0.001$.“

Заклучно следува дека резултатите силно укажуваат дека училишната клима и демографските фактори (пол, возраст, клас) се значајно поврзани со психолошката благосостојба на учениците. Интервенции насочени кон подобрување на климата и менталното здравје треба да бидат приоритет во образовните институции.

Квалитативни увиди од фокус групите укажаа на:

- **Амбивалентно доживување:** училиштето се доживува и како поддржувачко дружење и како „затвор“ полн со стрес поради премногу тестови и авторитарни наставници.
- **Клучни стресори:** чести испрашувања, јавни презентации пред цел клас, деградирачки тон и дискриминација ја генерираат најсилната анксиозност.
- **Социјална динамика:** пријателските односи и емпатијата од одредени наставници нудат ретки моменти на олеснување.
- **Предлози на учениците се однесуваат на:** интерактивни, практични часови, намалување на интензитетот и бројот на тестови во еден ден, емоционална поддршка преку психолог, подобрена хигиена, култура на еднакво и инклузивно однесување.

Иако демографските фактори (пол, возраст, класа) се силни предзнаци на анксиозност, во истражувањето улогата на училишната клима останува теоретски важна, но за идни истражувања се бара поширок примерок за статистичка валидност. Квалитативните податоци јасно укажуваат дека комбинацијата од академски структури, односни интеракции и институционална грижа непосредно влијае врз емоционалната состојба на учениците. За ефективно намалување на анксиозноста, се препорачуваат холистички интервенции што ги интегрираат:

1. **Методички иновации** – интерактивна и мотивациска практика.
2. **Емоционална и социјална поддршка** – емпатичен однос, отворени можности за послободна комуникација со професори и со психолог и педагог.
3. **Институционални подобрувања** – безбедност, хигиена, чесно оценување и инклузивна култура.

Таквите мерки ќе овозможат создавање посигурна, поддржувачка и помалку стресна училишна средина што ќе ги намали анксиозните симптоми и ќе ја поддржи благосостојбата на учениците.

За следни истражување се препорачува проширување на примерокот за подлабоки квантитативни анализи и валидација на влијанието на секоја димензија. Длабински

интервјуа или понатамошни фокус-групи за јасно дефинирање на најкритичните елементи (на пр. стресни испрашувања, дискриминација).

Програма за иновации на наставната практика, емоционална и институционална поддршка, со јасни индикатори за успех и зголемено задоволство и чувство на безбедност.

Ваквиот мултиметодолошки пристап ќе ни овозможи премин кон ефикасна политика и практика, кои вистински ќе го подобрат училишниот живот и менталното здравје на учениците.

ДИСКУСИЈА НА ДОБИЕНИ РЕЗУЛТАТИ

Добиените резултати од ова истражување потврдуваат дека позитивно перципираната училишна клима е значаен заштитен фактор во однос на анксиозноста кај учениците. Ова е во целосна согласност со веќе воспоставените научни наоди од релевантни меѓународни студии.

Резултатите од подхипотезата H_1, каде што е утврдена умерено негативна и статистички значајна корелација помеѓу перципираната безбедност и анксиозноста ($r = –0.39$, $p = 0.02$), се поткрепуваат од студијата на **Way, Reddy, & Rhodes (2007)**. Нивната анализа покажа дека чувството на безбедност е еден од клучните фактори кои го намалуваат стресот и анксиозноста. Слично, **Bear et al. (2014)** посочуваат дека психолошката безбедност и јасните правила се суштински за менталната стабилност на учениците.

Наодите поврзани со подхипотеза H_2 покажуваат високо значајна негативна поврзаност меѓу позитивните односи и анксиозноста ($r = –0.385$, $p = 0.001$). Ова е во склад со истражувањето на **Shochet et al. (2006)** кое покажува дека подобрите социјални односи и чувство на припадност во училиштето доведуваат до намалување на анксиозните симптоми. Исто така, **Wang & Dishion (2012)** нагласуваат дека интерперсоналната поддршка е критична за психолошката стабилност на адолесцентите.

Иако добиената корелација кај подхипотезата H_3 е слаба ($r = –0.269$), сепак таа е статистички значајна ($p = 0.006$), што укажува на тоа дека квалитетната наставна практика играат значајна улога во менталната состојба на учениците. Ова е во согласност со наодите на **Bear et al. (2014)**, каде што јасноста и разбирливоста на наставата, достапноста на наставниците и академската поддршка биле значајни за спречување на анксиозност. Резултатите од подхипотезата H_4 ($r = –0.36$, $p = 0.008$) покажуваат дека организациската средина на училиштето (хигиена, опрема, вклученост на родители) има значајна поврзаност со пониски нивоа на анксиозност. Истото го нотираат **Huang & Cornell (2016)**, кои истакнуваат дека добро организирана институционална клима го намалува влијанието на стресот и насилството. Слични резултати има и **O'Malley & Ritchey (2015)**, каде учениците со перцепција за позитивна институционална средина имале пониско ниво на стравови и анксиозност поврзана со школските обврски.

Мултиплата регресиона анализа покажува дека безбедноста и односите заеднички предвидуваат 86.3% од варијансата на анксиозноста кај учениците ($R^2 = 0.863$), што е исклучително високо. Овој резултат е компатибилен со **Cohen et al. (2009)**, кои ги опишуваат овие димензии како основа на здрава училишна клима. Тие потенцираат дека физичката и емоционалната безбедност и добрите односи се темел за развој на емоционална стабилност кај младите.

Сумирано, добиените резултати се во целосна согласност со бројни претходни истражувања. Училишната клима, дефинирана преку безбедност, односи, наставна практика и институционална средина, е силен заштитен фактор за психичката благосостојба на учениците. Особено значајни се меѓучовечките односи и перцепцијата за безбедност, кои заедно објаснуваат голем дел од варијансата на анксиозноста. Овие податоци ја нагласуваат потребата од сеопфатен пристап кон градење здрава училишна клима како стратегија за превенција на ментални нарушувања кај адолесцентите.

Како ограничувања и идни насоки се наведуваат малиот број на примерокот што ја ограничува статистичката моќ. За идни истражувања потребен е поширок примерок. Идните истражувања да вклучат комбинирани методи, спој од квантитативни мерења со

длабински квалитативни интервјуа. Програмите треба да бидат пилотирани и проценети преку контролиран експеримент или квазиекспериментален дизајн.

За крај може да се каже дека ова истражување го збогати разбирањето за училишната клима како мултифакторски феномен: академската структура, меѓучовечките односи и институционалнатае практика за да ја обликуваат сликата на психолошката благосостојба. Иако статистичките докази за четирите димензии се ограничени, квалитативните гласови јасно укажуваат на потребата од емоционална грижа, интерактивни методи во наставата и поголема институционална посветеност. За да ги реализираме овие промени, потребни се и научно-практични напори: големи, репрезентативни студии, интердисциплинарна обука на наставници и континуирани процени на интервенции. Со ова, училишната клима може да се претвори од потенцијален извор на анксиозност во искрен простор за учење, раст и психолошка сила.

ПРЕПОРАКИ

За да се унапреди училишната клима и да се намали анксиозноста кај средношколците, препорачуваме пет клучни области на интервенција, базирани врз нашите наоди и поддржани од меѓународната литература:

1. Јакнење на чувство на безбедност преку:

-Физичка безбедност и хигиена: редовно одржување и проветрување на просториите, училишните тоалети и рекреативните зони (Huang & Cornell, 2016). Чисти, добро осветлени и правилно опремени простории ја намалуваат соматската напнатост и чувство на ранливост.

Емоционална безбедност: воведување јасни правила и процедури за заштита од насилство, истакнати и применувани доследно, создава доверба дека секој случај ќе биде чесно решен (O'Malley & Ritchey, 2015). Јасните механизми за пријавување насилство и вознемирување ја ублажуваат неизвесноста и стравот.

2. Градење здрави меѓучовечки односи преку:

Емпатична обука за наставници: редовни семинари и работилници за вештини на активно слушање, ненасилен говор и препознавање емоционални сигнали кај учениците (Shochet et al., 2006). Наставник кој покажува разбирање и сочувство го намалува стравот од понижување и омаловажување кај учениците.

Развој на меѓувршничка поддршка: организирање програма „младински ментор“ каде постарите ученици или обучени врснички ментори активно нудат поддршка и го олеснуваат адаптирањето на тие кои имаат потреба и имаат повисока ранливост (Wang & Dishion, 2012). Присуството на врсничка група ја ублажува социјалната анксиозност.

3. Интерактивна и мотивирачка наставна практика преку:

-Проектноориентирано учење: зголемено користење дискусии, групни и поединечни проекти и презентации, како и истражувачки активности наместо ексклузивно предавање „да слушате и запишувате“ (Bear et al., 2014). Овие методи ја зголемуваат вклученоста и чувството на контрола кај учениците, што ги намалува непријатните соматски симптоми на анксиозност.

-Планирање оценки и испити: јасен распоред на тестови и испрашувања објавени навремено и во координација со останатите професори, ограничување на бројот на проверки во еден ден. Оваа предвидливост гордо ја укинува ненадејната напнатост, стравот од тестови и ненадејна тензија (Way et al., 2007).

4. Инклузивна и транспарентна институционална средина преку:

-Чесни и јасни процедури за оценување: креирање стандарди и критериуми за оценување кои се транспарентно објавени и однапред разјаснети со учениците. Децата кои знаат „зошто“ и „како“ ќе бидат оценети се чувствуваат помалку ранливи и помалку обземени од страв од непочитување (Huang & Cornell, 2016).

-Вклучување на родителите и заедницата: редовни информативни средби, почести родителски состаноци, работилници и заеднички проекти со семејствата ја зајакнуваат

довербата и обезбедуваат дополнителна мрежа на социјална поддршка надвор од училишните ѕидови (Cohen et al., 2009).

5. Целисходна грижа за ментално здравје преку:

-Лесен пристап до психолог/педагог/стручна служба: отворени и доверливи канали (онлајн и офлајн) за разговор и поддршка, со опција за анонимно пријавување тешкотии. Редовни квалитативни интервјуа или анкети за рано откривање емоционални проблеми и зголемена анксиозност.

-Интеграција на алатки за самопомош: вежби за релаксација, едноставни техники за дишење и кратки групни сесии за емоционална регулација вметнати во распоредот (Shochet et al., 2006). Оваа практика ја намалува физиолошката реакција на стрес и ја зголемува самоконтролата.

Сумирано, создавањето поемпатична и поорганизирана училишна клима, во која учениците чувствуваат дека имаат контрола, поддршка и правичност, ќе го намали нивото на анксиозност и ќе го поттикне нивниот академски и социјален развој. Овој мултидимензионален пристап, поврзување академски, емоционален и институционален домен, претставува најсигурен пат кон менталната благосостојба на идните генерации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. American Psychological Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
2. Anderson, C., & Smith, J. (2010). Bullying in schools: A review of the literature. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 456–467.
3. Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education.* Routledge.
4. Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety*
5. Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment, 89*, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

6. Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2014). *School climate and social-emotional learning: Theories, research, practice*. New York, NY: Guilford Press.
7. Bear, G. G., Yang, C., & Pell, M. (2014). Validity and reliability of the teacher and student versions of the authoritative school climate survey. *Educational Psychology*, 34(1), 45–60.
8. Bear, G. G., Yang, C., & Pell, R. J. (2014). Linking school climate and student outcomes: The role of social-emotional learning. *School Psychology Review, 43*(3), 273–289.
9. Bear, G. G., Yang, C., & Pien, D. (2014). School climate and the development of children and adolescents. *Educational Psychologist, 49*(2), 109–126. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.927848
10. Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2011). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 14*(3), 251–271. https://doi.org/10.1007/s10984-011-9091
11. Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders.* International Universities Press.
12. Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy, 35*(1), 49–58. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00069-1
13. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.
14. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
15. Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching for deeper learning: Competency-based education in the age of accountability.* Harvard Education Press.
16. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, 55(1), 68–78.
17. Deissinger, T. (2015). *The German dual system of vocational education and training.* Journal of Vocational Education & Training, 67(2), 236–254.

18. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
19. Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy. *American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.*
20. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
21. Engel, G. L. (1980). *The clinical application of the biopsychosocial model.* American Journal of Psychiatry, 137(5), 535–544.
22. Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S27–S31. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017
23. Essau, C. A., & Petermann, F. (2015). Anxiety disorders in adolescents: Epidemiology, risk factors and treatment. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 24*(3), 537–553. https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.03.002
24. Eurydice (2022). *Key features of education systems in Europe.* European Commission.
25. Eurydice. (2020). *The structure of the European education systems 2020/21: Schematic diagrams*. Publications Office of the European Union.
26. Freud, S. (2010). *Inhibitions, symptoms and anxiety* (J. Strachey, Trans.). W. W. Norton. (Original work published 1926)
27. Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
28. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
29. Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Sage Publications.
30. Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2016). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test–retest reliability of the high school teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 536–551.

31. Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of peers. *Annual Review of Psychology, 65*, 159–185.
32. Kern, L., et al. (2015). The role of school climate in the prevention of bullying. *Journal of School Psychology*, *53*(2), 123–135.
33. Lackney, J. A. (1999). Assessing school facilities for learning/assessing the impact of the physical environment on the educational process. *ERIC Clearinghouse on Educational Management.*
34. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10(2), 271–299.
35. Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health, 7*(1), 347. https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347
36. McEwen, B. S. (2004). Protection and damage from acute and chronic stress: Allostasis and allostatic overload and relevance to the pathophysiology of psychiatric disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1032*(1), 1–7. https://doi.org/10.1196/annals.1314.001
37. Meyer, L. H., & Evans, R. (2010). Creating a positive school climate: A guide for educators. *Educational Leadership, 68*(5), 34–39.
38. O'Malley, M. D., & Ritchey, K. M. (2015). School climate, school connectedness, and academic outcomes: Differences by school level and geography. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(4), 349–377.
39. OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators.* OECD Publishing.
40. OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en
41. Petrova, E. (2018). Психосоцијалната поддршка во македонските средни училишта: предизвици и можности. *Педагошка ревија, 56*(2), 45–60.
42. Rivers, I., & Noret, N. (2010). Bullying and mental health: A review of the literature. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(1), 1–10
43. Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of human development: Academic motivation, achievement, and school adjustment. *Educational Psychologist, 35*(2), 133–144. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_6

44. Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement.* Review of Educational Research, 81(4), 493–529.
45. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, 55(1), 68–78.
46. Santrock, J. W. (2019). *Adolescence* (17th ed.). McGraw-Hill Education.
47. Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? *National Clearinghouse for Educational Facilities.*
48. Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179
49. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* Macmillan.
50. Suldo, S. M., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2014). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 43*(1), 16–30.
51. Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. B. (2009). *Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students.* Psychology in the Schools, 46(10), 987–1001.
52. Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2014). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual-factor model. *Journal of Positive Psychology, 9*(1), 15–28. https://doi.org/10.1080/17439760.2013.836835
53. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907
54. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907
55. Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a

nationally representative dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology, 128*(3), 185–199. https://doi.org/10.1037/abn0000410

56. U.S. Department of Education. (2014). *Guiding principles: A resource guide for improving school climate and discipline*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
57. Vannucci, A., Flannery, K. M., & Ohannessian, C. M. (2017). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders, 207*, 163–166. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.040
58. Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1
59. Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40–53.
60. Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). *School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective.* Learning and Instruction, 28, 12–23.
61. Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). *Conditioned emotional reactions.* Journal of Experimental Psychology, 3(1), 1–14.
62. Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). *Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment.* American Journal of Community Psychology, 40(3–4), 194–213.
63. Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers.* Journal of Educational Psychology, 90(2), 202–209.
64. Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivators of engagement in school: Implications for theory and practice. *Educational Psychology Review, 22*(3), 241–267.
65. World Health Organization. (2020). *Adolescent mental health*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

ПРИЛОЗИ

ИНСТРУМЕНТИ

ПРИЛОГ 1.

ИНВЕНТАР ЗА УЧИЛИШНА КЛИМА

(приспособена форма за мерење на училишната клима, според четирите клучни димензии на comprehensive school climate inventory (csci)). [6]

Инструкции:

Ве молиме означете до кој степен се согласувате со секоја од следните изјави за вашето училиште. Користете ја скалата од 1 до 5:

1 = Воопшто не се согласувам

2 = Делумно не се согласувам

3 = Неутрално / Не сум сигурен(на)

4 = Делумно се согласувам

5 = Во целост се согласувам

Обидете се да одговорите искрено, врз основа на вашето вистинско искуство. Истражувањето е анонимно.

Пол

Возраст

Клас

ДИМЕНЗИЈА I: БЕЗБЕДНОСТ (Safety)

1. Се чувствувам безбедно во просториите на училиштето.
2. Знам дека ќе добијам помош од училишниот персонал (наставници, психолог, педагог, чувар) доколку некој ме вознемирува.
3. Меѓу учениците **ретко** има вербално насилство (навреди, омаловажување, потсмевање).
4. Меѓу учениците **ретко** има физичко насилство (туркање, удирање).
5. Училиштето презема соодветни мерки за заштита (камери, дежурни наставници, правилник против насилство итн.).

ДИМЕНЗИЈА II: ОДНОСИ (Relationships)

6. Наставниците ги почитуваат учениците и покажуваат вистинска грижа за нив.
7. Учениците се почитуваат меѓу себе и ретко се случуваат групни исклучувања или дискриминација.
8. Комуникацијата меѓу наставниците и учениците е позитивна и отворена.
9. Наставниците се достапни за дополнителна помош или совет надвор од редовните часови.
10. Постои почит и разбирање кон различностите (етнички, културни, полови, верски итн.).

ДИМЕНЗИЈА III: НАСТАВНА ПРАКТИКА И УЧЕЊЕ (Teaching and Learning)

11. Часовите се организирани на начин што ме мотивира и поттикнува да учам.
12. Наставниците јасно и разбирливо ги објаснуваат наставните содржини.
13. Имам можност слободно да поставам прашања или да дадам креативни идеи на час.
14. Се чувствувам поддржан/а кога се соочувам со потешки задачи или проекти.
15. Наставниците користат разновидни методи (дискусии, проекти, групна работа, презентации итн.) што ми помага да учам подобро.

ДИМЕНЗИЈА IV: ИНСТИТУЦИОНАЛНА СРЕДИНА (Institutional Environment)

16. Училиштето е чисто и уредно (хигиената и просториите се редовно одржувани).
17. Учебните простории и опремата (клупи, табли, компјутери, лаборатории) се во соодветна состојба.
18. Правилата и процедурите во училиштето (кодекс на однесување, дрескод, оценки) се јасни и доследно се применуваат.
19. Информациите за училишните активности (настани, конкурси, екскурзии) се достапни и навремено соопштени.
20. Училиштето ги вклучува и родителите/старателите во училишниот живот (состаноци, заеднички проекти, совети).

Прилог 2.

СКАЛА ДАСС

(подскала за анксиозност)[7]

Прочитајте ја секоја од наведените реченици и заокружете го бројот од десната страна кој најдобро опишува како сте се чувствувале во текот на изминатата седмица. Не постои точен или неточен одговор. Немојте предолго да се задржувате на поединечи реченици.

Броевите значат:

0 ни најмалку

1 помалку или понекогаш

2 во прилична мера или често

3 главно или речиси секогаш

	%				
Исказ	0 ни најмалку	1 помалку или понекогаш	2 во прилична мера или често	3 главно или речиси секогаш	вкупно
1) 2Забележав дека ми се суши устата					
2) 4Имав тешкотии со дишењето					
3) 7Чувствувам дека се тресам-нозе					
4) 9. Се наоѓав во ситуации во кои бев толку					

	нервозен, што ми беа вистинско олеснување кога завршија					
5)	15. Имав чувство дека ќе се онесвестам					
6)	19. Видно се потев, иако не беше жешко, дланки					
7)	20. Се чувствував исплашено без причина					
8)	23. Имав тешкотии со голтањето					
9)	25. Ја почувствував работата на срцето иако не се заморив					
10)	28. Чувствував дека сум блиску до паника					
11)	31. Ништо не можеше да ме заинтересира					

12)	36. Се чувствував преплашено					
13)	40. Се плашев од ситуации во кои би можел да се испаничам и да направам будала од себе					
14)	41. Почувствував дека се тресам, ми се тресеа рацете					

Ви благодариме!

(внатрешните броеви на исказите се оригинални броеви во целата скала ДАСС).

Слободни прашања за фокус-групи (слободно интервју)

1. Како го доживувате вашето училишно опкружување?
2. Кои елементи од училишната клима (безбедност, односи, наставна практика, институционална средина) најмногу влијаат врз вашите чувства на анксиозност?
3. Можете ли да споделите пример од ситуација во училиштето која ве направила да се чувствувате анксиозни, и кои фактори ја предизвикаа таа состојба?
4. Како влијаат вашите односи со наставниците и соучениците врз вашето расположение и стрес?
5. Какви промени или активности би ви помогнале да се подобри училишната клима и да се намали анксиозноста меѓу учениците?