МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
„ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН“
СВЕТИ НИКОЛЕ – БИТОЛА
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА



ФАКУЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА
СТУДИСКА ПРОГРАМА: ПСИХОЛОГИЈА ВО СОЦИЈАЛНА ЗАШТИТА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

АНКСИОЗНОСТ И СТРЕС НА НАСТАВНИЦИ ВО ОДНОС НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕДОВНИТЕ ОСНОВНИ УЧИЛИШТА ВО ДРЖАВАТА

СТУДЕНТ: **БИЛЈАНА МАНОИЛОВА ФИЛИПОВА**
БРОЈ НА ИНДЕКС: **M214013**
МЕНТОР: **ПРОФ.Д-Р ЃОРЃИНА ЌИМОВА**

Свети Николе, 2022

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ.....4

ВОВЕД 6

I.ДЕЛ

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1.ПОИМ ЗА АНКСИОЗНОСТ

1.1.Суштински поими за анксиозноста.....8

1.2.Сфери на манифестација на анксиозност.....9

1.3.Видливи симптоми на анксиозност.....13

1.4.Неконтролирана анксиозност и психолошки нарушувања.....14

2. ПОИМ ЗА СТРЕС

2.1.Дефинирање на стрес.....18

2.2.Фактори, причини за стрес.....19

2.3.Стрес во работниот процес кај наставникот.....23

3. ИНКЛУЗИВНА НАСТАВА КАКО ПРИЧИНА ЗА АНКСИОЗНОСТ И СТРЕС КАЈ НАСТАВНИОТ КАДАР

3.1 Наставник – рефлексивен практичар и креативен истражувач на сопствената практика.....25

3.2 Стрес и синдром на исцрпеност кај просветните наставници.....26

3.3 Процесот на инклузија и наставникот.....28

3.4 Карактеристики на личноста на наставникот и професионален стрес во услови на инклузија (вклучување).....30

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....34

1. Проблем на истражување.....34

2. Цели и задачи на истражувањето.....34

2.1. Научна цел на истражувањето.....34

2.2. Практична цел на истражувањето 35

3.Резултати од досегашните истражувања.....35

4. Предмет на истражувањето.....37

4.1. Теоретско определување на предмет на истражување.....37

4.1.1. Дефинирање на клучните поими.....37

4.1.2. Операционално определување на предметот на истражување.....39

4. 2. Хипотези.....39
4.2.1. Формулација на општа хипотеза.....39
4.2.2. Формулација на посебни хипотези.....39
4.3. Варијабли на истражувањето.....40
5. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....40
5.1. Методи на истражување.....43
5.2. Техники за обработка на податоци.....43
6. Популација и примерок на истражување.....43
7. Организација и спроведување на истражувањето.....44
III ДЕЛ
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....45
1. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од првиот инструмент.....45
2. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од вториот инструмент.....61
IV ДЕЛ
ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....102
ПРЕПОРАКИ 106
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....109
ПРИЛОЗИ.....112

АПСТРАКТ

Инклузивното образование, со оглед на фактот дека зазема сè поголема улога и значење во нашето општество, е предизвик за научното истражување. Проблемот на истражување е во доменот на психологија во социјална заштита и е специфициран на утврдување на нивото на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата. Главен научен метод е дескриптивен метод и корелациски метод.

Од техниките, за собирање на податоци се применија техниките на скалирање ДАСС и анкетирање на наставници во редовните основни училишта во државата на тип на едноставен случаен примерок на 104 единици на анализа по електронски пат, односно он лајн преку апликацијата Гугл Формс. Притоа, добиените податоци упатија на тоа дека постои умерено ниво на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата.

Во смисла на превенција и унапредување на компетенциите и менталното здравје на наставниот кадар, се сугерира уште во процесот на едукација да се вградуваат предмети и пракса која ќе им овозможи подобро снаоѓање со сите предизвици на инклузивното образование, како и континуирани семинари и обуки за споделување искуства и амортиазција на сите потенцијални негативни ситуации.

Клучни зборови: анксиозност, стрес, наставници, основно образование

ABSTRACT

Inclusive education, considering the fact that it takes on an increasing role and importance in our society, is a challenge for scientific research. The research problem is in the field of psychology in social protection and is specified to determine the level of anxiety and stress of teachers in relation to inclusive education in regular elementary schools in the country. Main scientific method is descriptive method and correlation method.

From the techniques, DASS scaling techniques and surveying of teachers in regular elementary schools in the country were used for data collection on the type of simple random sample of 104 units of analysis electronically, that is, online through the Google Forms application. The obtained data indicated that there is a moderate level of anxiety and stress of teachers in relation to inclusive education in regular elementary schools in the country.

In terms of prevention and improvement of the competencies and mental health of the teaching staff, it is suggested to incorporate subjects and practice in the education process that will enable them to better cope with all the challenges of inclusive education, as well as continuous seminars and trainings to share experiences and amortization of all potential negative situations.

Keywords: anxiety, stress, teachers, primary education

ВОВЕД

Инклузивното образование денес зазема сè поголема улога и значање во нашето општество, како од аспект на тенденциите кон Европската Унија, така и од аспект на созревање на менталитетот на луѓето и прифаќање на различностите во секоја смисла.

Наставниците, посебно во основните училишта, се главен столб на примената на инклузијата во пракса. Нивната улога не е изолирана, затоа што за целосно импелментирање на инклузијата, неопходна е мрежа на заедничко функционирање на сите ентитети вклучени во образовниот процес, како самите ученици, така и родителите и сите вработени во училиштето на микро и макониво.

Постепените оспособувања на наставниците се водеа етапно преку обуки, семинари, предавања и работилници за да се дојде до ниво кое ќе овозможи компетенции за добро планирање, организирање, реализирање и евалуација на инклузивната настава.

Но, овде се поставува прашањето дали дополнителните обврски, кои покрај низата административни и едукативни активности во пракса, не носат со себе и одредени последици кои се однесуваат на анксиозност и стрес кај наставниците во редовните основни училишта во државата.

Истражувања поврзани со оваа проблематика сè уште се малку, иако многу почесто истражувањата се насочени кон родителите на децата со атипичен развој и нивните проблеми и гледишта кон инклузијата.

Факт е дека родителите се значаен фактор за соочување и работа со овој проблем, но наставниците се главен носител на инклузијата во училиштата и треба да се посвети внимание на нивната состојба. Сето тоа е со интенција превентивно да се влијае на настанување на одредени психолошки состојби, како анксиозност и стрес, а потоа доколку се појавиле, да се работи на санација на нивните негативни последици кои може да бидат и доста сериозни и дури да доведат до психосоматски проблеми.

Како што е наведено, научни истражувањата кои се занимаваат исклучиво со состојбата на наставниците во врска со инклузијата во редовните училишта сè уште се на ниско ниво, најчесто како пилот-истражувања. Застапени се поголем број истражувања каде се споредуваат ставовите на родителите кои имаат деца со атипичен развој и родители кои имаат деца со типичен развој.

Инклузивното образование и генерално инклузијата има големо значање како за децата со атипичен развој, така и за децата со типичен развој и нивното пошироко окружување. Учениците со типичен развој во инклузивна средина спонтано учат за различностите, развиваат емпатија, развиваат свесност за постоење на поинакви можности и потешкотии кај други, додека учениците со потешкотии имаат отворена можност да учат од окружувањето, од другите деца, учат да бидат прифатени, еднакви и да имаат поголема вербална и социјална интеракција. Сепак, реалниот процес на инклузија и целосно прифаќање е сложен процес, исполнет со доста предизвици, но и можности за проблеми и негативни импликации, посебно за наставниот кадар.

Во нашата држава, со оглед на настојувањата за држење чекор со европските држави, бројот на деца со атипичен развој кои се инклузираат во редовното образование се зголемува, а паралелно со тоа се зголемуваат и проблемите кои со себе ги носи овој процес на инклузија, посебно по наставниот кадар. Тоа создава претстава дека треба сериозно да се работи на санација на теренот и работа со сите субјекти кои се вклучени во овој процес, посебно со наставниците во основно образование.

Земајќи ги предвид тенденциите за вклучување на сите деца со атипичен развој во редовните училишта, се отвара можноста за зголемување на проблемите. Стресот и анксиозноста кај наставниците во основнните училишта е особено голем предизвик за инклузијата како комплексна целина која во нашето поднебје е сѐ уште уште млада. Оттука произлегува истражувачкиот интерес за наведената тема.

I.ДЕЛ
ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ
1.ПОИМ ЗА АНКСИОЗНОСТ

1.1.Суштински поими за анксиозноста

,,Родителот и учителот не се занимања, туку титули; тие преземаат голема одговорност за образованието и воспитување на децата, затоа бараат посебна почит и внимание“

(Шефер, 2003)

Анксиозноста се дефинира како „состојба на чувство што има досаден карактер и непријатно очекување и претчувство, загриженост и неизвесност“ (Ериќ, 2002). Доминантно чувство е чувството на вознемиреност, страв, исчекување на нешто што е страшно и неубаво. Суштинска компонента на анксиозноста е предвидувањето на идните неодредени настани, ситуации или односи кои едно лице ги смета за заканувачки. Анксиозноста произлегува од чувството на загрозеност во системот на вредности на една личност која смета дека е важно за нејзината личност. За разлика од вистинскиот страв, кога опасноста која не е објективно воочена, потекнува од надворешната средина или внатрешни конфликти на личноста, а за една личност има посебно внатрешно значење.

Анксиозноста може да се гледа како јаз помеѓу сегашноста и иднината. Секогаш кога некој ќе го напушти безбедното засолниште што го обезбедува сегашноста и се преокупира со иднината, може да се појави вознемиреност. Покрај афективното, анксиозноста има и физиолошка компонента - во состојба на анксиозност, здивот се задржува, дишењето е плитко, а енергијата потребна за извршување на активноста е блокирана. Многу автори веруваат дека анксиозноста е нормален придружник на психолошкиот развој. Емоционално здравата личност користи конструктивни заштитни реакции; наоѓа начин да се одржи нивото на здраво размислување, да се елиминира анксиозноста или да се најде начин да се заштити од тоа чувство.

Кај патолошката анксиозност, адаптивните сили се послаби и помалку ефикасни, а одбраната е неконструктивна и неорганизирана. Во текот на животот, секој

доживува различни стравови. Повеќето стравови се развојни или ситуациски соодветни реакции кои најчесто успешно се надминуваат, сепак, интензивните, долготрајни и несоодветни стравови може да доведат до одредени нарушувања. Кај хроничната анксиозност мозокот претрпува хемиски пореметувања, се јавуваат нарушувања во метаболизмот, болки во мускулите, кои пак се условени од појавата на стрес, а ова пак води кон појава на воспалителни процеси, главоболка, зголемена желба и потреба за слатка храна, замор. Тоа се навидум безначајни симптоми кои се натрупуваат со текот на времето, но сериозно го нарушуваат нашето функционирање како приватно, така и на професионално поле. Кога станува збор за темперамент, склоност кон грижа, немир и паника, сето тоа може да биде последица на интеракцијата на неколку гени. Генетските врски најчесто се поврзуваат со дијагностицирано нарушување на социјалната личност, како анксиозност. Фројд смета дека анксиозноста не може да произведе трауматска неуроза бидејќи има нешто во анксиозноста која нè штити од ужасот. Анксиозноста често се ублажува со механизмите за одбрана. Фројдовите описи за анксиозни неурози се користат во современата психологија за опишување на емоционалната реакција предизвикана од непознати или непрепознатливи причини и за емоционалните состојби предизвикани од некоја реална или предвидлива опасност или страв.

1.2.Сфери на манифестација на анксиозност

Показателите за анксиозност се многубројни и освен субјективни, т.е когнитивни манифестации, разликуваме манифестации во физичката сфера и сферата на однесување. Една состојба може да се нарече анксиозно пореметување кога анксиозноста е силна, долготрајна и го ограничува психолошкото и социјалното функционирање.

Ако анксиозноста стане интензивна или хронична, потполна евалуација на состојбата и околностите се оправдани. Под поимот евалуација се подразбира внимателна проценка на состојбата во која се наоѓа пациентот, обид за реконструкција на причината и последиците од нарушувањето.[1] Анксиозноста предизвикува

[1] LeDoux, J. E. (2015). Anxious. The modern mind in the age of anxiety.. London.

когнитивни процеси за да се фокусира вниманието на информации за можната опасност и овие информации да подлежат на анализа, со цел реакцијата да биде соодветна и навремена. Во исто време, процесите се инхибирани со реакции кои не се соодветни за таква ситуација. Честопати на когнитивно ниво се среќава погрешно толкување на соматските симптоми на страв, преценување на опасност и потценување на сопствените способности за успешно справување со опасноста.

Патолошки стравот може да го попречи нормалното функционирање на другите когнитивни функции, како на пример, меморија, перцепција, концентрација и учење. Анксиозноста може да биде придружена и со одредени промени во однесувањето, како на пример, изолација, избегнување, агресивно, раздразливо или прекумерно зависно однесување. Алармот на когнитивно и соматско ниво, влијае на емоционалното искуство и предизвикува промени во однесувањето кои можат да бидат повеќе или помалку адаптивни или неприлагодливи. На детска возраст, причините за анксиозноста, според Николиќ (1989), се различни:

1. Примарна анксиозност на напуштање (на пример, кај новороденче кое не наидува на задоволување на неговите потреби или, многу подоцна, кога мајка му не одговара на неговиот повик);

2. „Его“ анксиозност или страв од казна (кај дете на почетокот на втората година кога се соочува со своето его што се раѓа) истовремено со желба да направи нешто тоа го прави и од страв дека родителите нема да го одобрат, односно дека ќе ја загуби нивната љубов;

3. „Анксиозност од контраагресија или чувство на вина“ се јавува особено кај постарите деца, но може да постои и во оралната или анална фаза, во форма на фантазматичен страв од агресивен одговор на сопствената фантазматиска желба.

Кога зборуваме за влијанието на училиштето врз менталното здравје на учениците, во последните години се јавува проблемот со сè почести искуства на стрес, анксиозност, па дури и депресија како реакција на децата. Лазар и Фолкманова (според Крњајиќ, 2006), претставници од трансакцискиот модел на стрес, го дефинираат стресот како негативна афективна реакција врз основа на когнитивната проценка на ситуацијата како опасна или заканувачка. Психолошки стресот се јавува во

трансакцијата помеѓу поединецот и ситуацијата, односно негативниот животен настан. Во ова, важни се два процеса:

- ✓ когнитивно оценување и
- ✓ метод надминување на стресен настан.

Кога се рангираат изворите на стрес кај децата на училишна возраст, го покажуваат следниот редослед:

а) ужас на дете (смрт на член на семејството, развод родители);

б) академски проблеми (страв од испити, фрустрација поради слаби оценки, повторување на часовите, конфликт со наставниците);

в) психосоцијални проблеми (општо анксиозност, чувство на вина, притисок од врсниците да консумираат штетни материи, неуспехот да се оправдаат очекувањата на родителите);

г) сексуални проблеми (притисок за вклучување во сексуални односи, страв од бременост).[2]

Кога се зборува за анксиозноста, се разликува: *анксиозност како состојба и анксиозност како особина*.

Анксиозност како состојба е индивидуално доживување во специфично време во специфична ситуација. Тука може да се земе за пример испитната анксиозност – состојба на возбуденост, напнатост, чувство на загриженост, кое се јавува во тек на испитите. Појавата на анксиозност зависи од личноста, ситуацијата и видот.

Анксиозноста како особина или црта на личност е релативно трајна особина на личноста, односно диспозиција да се биде анксиозен во многу различни ситуации. Она што ја карактеризира анксиозноста, како особина на личноста, е поврзаноста со емоционалниот живот на таа личност. Најбитното нешто е детето уште од мало да добие и да почувствува топла, блиска и трајна врска со својата мајка, каде и двајцата ќе најдат задоволство. Фактори кои можат да придонесат за развој на анксиозност и депресија се заканувачко однесување и непријателско однесување. Под ова однесување

[2] Крњајић, С. (2006). Ученик под стресом. Београд: Зброник Института за педагошка истраживања. Бр.1. 151 – 173.

се подразбираат и однесувања кои покажуваат дека родителот не е емоционално и физички достапен кога на детето му е потребно.

И кај возрасните личности – наставниците заради неколку неразрешени конфликти и претерано користење на одбранбени механизми, се создава стресна, анксиозна состојба. Некои автори, сепак, сметаат дека анксиозноста кај наставниците кои работат со деца со посебни потреби е нормална природна реакција на случувањата околу нив или во нив[3].

Кога се објаснува анксиозноста во денешно време, треба да се земат предвид факторите, како што се: темпо на современо живеење, општ релативизам, животни вредности и принципи, кои треба да го водат човечкото делување, нивото на социјална отуѓеност. Денеска се живее во брз социјален живот со технологиски промени, како и еколошки и околински промени. Сето ова резултира со недостаток на сигурност кај денешниот модерен човек и сето тоа треба да се земе предвид.

Истражувањето на Анѓелковиќ, Стојадиновиќ и Стојиљковиќ (2009) имаше за цел испитување на емпатијата и анксиозноста на наставниците кои работат со млади со посебни потреби во однесувањето и наставници кои работат со деца од редовното население. Тестот беше спроведен со Дејвис интерперсонален индекс на реактивност (IRI) и Инвентар за анксиозност на Спилбергер (STAI – Форма Y).

Резултатите покажаа донекаде покачено ниво на ситуациона анксиозност во споредба со нормите, додека според општите одредби, анксиозноста беше во границите на просечните вредности. Тестирањето насочено кон поврзување емпатија (вкупно и по димензии) и анксиозност (ситуациона и општа), потврдија статистички значајна позитивна корелација на Empathic Care и општи анксиозности во целиот примерок. На потпримерок на наставници кои работат со деца со посебни потреби во однесувањето, емпатската грижа беше позитивна во корелација со ситуационата анксиозност. Постоеше негативна корелација помеѓу димензиите лична непријатност и ситуациона анксиозност и лична непријатност и општа анксиозност во целиот примерок.

[3] Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 166-173

На ниво на целиот примерок, ситуационата анксиозност беше значително поизразена кај субјекти помлади од 50 години. Ова истражување го потврди постоењето на позитивна корелација на афективниот аспект на емпатијата и анксиозноста, како аспекти на зголемената афективност на испитаниците, како и присуство на зголемена анксиозност кај помладите луѓе, со што е потврдено и тврдењето на Spilberger.

Наставниците се изложени на ризик да бидат жртви на самата природа на нивната професија за помош, што е причина за продолжен професионален стрес:

- ✓ анксиозност, депресија;
- ✓ фрустрација, непријателско однесување кон учениците и колегите;
- ✓ емоционална исцрпеност,

Тоа се само дел од манифестациите на продолжен стрес (Крњајиќ, 2003). Истражувањата велат дека наставниците кои работат со ученици со посебни потреби во развојот се изложени на поголем ризик од појава на професионален стрес и професионално исцрпување на работа (Фредериксон и соработниците, 2007 година; Хрњица и др., 2007). Истражувањето на Рајовиќ и Јовановиќ (2010) зборува за чувството на неспособност, страв од професионален неуспех и можност за појавување на анксиозност, како реакција на училишната средина, која не е поволна ниту за ученикот со развојни посебни потреби, ниту за професионалците кои работат со него.

1.3.Видливи симптоми на анксиозност

Претераната загриженост, физиолошките, психолошките и емоционалните реакции доведуваат до неудобност која го опфаќа целиот организам. Анксиозноста го доведува телото во состојба на стрес, а симптомите можат да се групираат во:

1. Когнитивни симптоми
2. Емоционални симптоми
3. Бихевиорални симптоми и
4. Телесни симптоми.

Когнитивни симптоми на анксиозност се: загриженост, тешкотии во концентрацијата, тешкотии во паметење, негативни очекувања за себе и моменталната

ситуација, проблеми со потсетување, когнитивни конфузии, застрашувачки фантазии, и нетолеранција на нејасни работи.

Емоционални симптоми на анксиозност се: неудобност и немир, неизвесност и исчекување, уплашеност, нервоза и напнатост, присуство на разни стравови, страв од губење на контрола, деперсонализација, чувство на раздразеност.

Бихевиорални сипмтопи на анскиозност се: избегнување на ситуации и личности кои ја предизвикуваат анксиозноста, срамежливост, повлеченост, несигурност во социјалните контакти, слаба координација на движење, изразена активност или пасивност.

Телесни симптоми на анксиозност се: респираторни симптоми, чувство на губење и недостаток на воздух, забрзано дишење, кардиоваксуларни проблеми, забрзан пулс, чувство на силно биење на срцето, зголемен крвен притисок, црвенило, промена на кожата, мускулна тензија, мускулни грчеви, тресење, болки во стомак, дијареа, мачнина.

Од останатите симптоми можат да се јави и главоболка, вртоглавица и чувство на несвест, болки во прстите, исцрпеност и често мокрење. Колку често ќе се појавуваат, колкав ќе биде нивниот интензитет, нивниот број и нивно траење, сѐ зависи од личноста. Некој може да има само неколку благи симптоми, додека некој друг може да ги има сите симптоми со доста силен интензитет. Голем број на симптоми слично се манифестираат и кај мажите и кај жените[4].

1.4.Неконтролирана анксиозност и психолошки нарушувања

Неконтролираната анксиозност, понекогаш создава и таканаречени анксиозни нарушувања (пореметувања).

- *Фобија* или специфична фобија претставува напад на страв кој е предизвикан од одредени предмети или ситуации. Се карактеризира со изразен упорен и нереален страв кој е претерано изразен, а е предизвикан од некоја ситуација или предмет. Највообичаени извори на таквите фобии се: фобии од животни, затворени простори, висини, летање со авион, крв и инјекции. Интензивниот

[4] LeDoux, J. E. (2015). Anxious. The modern mind in the age of anxiety. London.

страв е неадекватен во однос на ситуацијата и таквата ситуација личноста ја препознава како ирационална и неоправдана и најчесто ги избегнува таквите ситуации или предмети, или пак, ги поднесува со голема и силна анксиозност.

- *Социјална фобија* е силен или траен страв од една или повеќе ситуации каде што личноста е изложена на луѓе и нивно посматрање. Стравот е препознаен како доста силен и ирационален. Поради тоа чувство личноста ги избегнува социјалните ситуациии или ги поднесува со голема анксиозност и вознемиреност. Оваа фобија може да доведе и до напад на паника. Тука станува збор за пореметување кое има значајно негативно одразување во друштвениот живот, академска активност и квалитетот на животот на личноста. Овие личности се борат со своите мисли и се загрижени дека околината ќе ги смета за анксиозни, слаби и глупави. Тие се плашат од јавен говор со грижа останатите да не им ги приметат рацете како им се тресат, или како им трепери гласот. Личностите кои имаат социјална фобија избегнуваат да јадат, пијат, да зборуваат на телефон во јавност. Социјално анксиозно пореметување е најчесто анксиозно пореметување.
- *Паничното пореметување* се карактеризира со изненадувачки и необјасниви напади на паника. Овие напади се состојат од интензивно чувство на страв, кое доаѓа ненадејно и трае релативно кратко време. Личноста може силно да ја обземе страв од губење на контрола или губење на разум, а паниката ја пратат чувства дека нешто лошо ќе се случи. Нападите на паника често се јавуваат со агорафобија – страв дека нападот на паника ќе се случи на места каде што ќе биде тешко да се побегне.
- *Генерализираното анксиозно пореметување* се карактеризира со слободно лебдечки неодреден страв, вознемиреност, треперење, исплашено исчекување, психомоторна напнатост и хиперактивност на автономниот нервен систем. Ваквите личности когнитивно ги преплавуваат грижите врзани за семејството, работата, здравјето и финансиите.
- *Опсесивно-компулсивното пореметување* се карактеризира со неконтролирани мисли или опсесии кои предизвикуваат силно чувство на вознемиреност и импулси за одредени ситуации и однесувања. Мозокот на овие личности е опседнат со мисли кои не можат да ги контролираат или личноста е принудена да ги повторува постапките. Мислите најчесто се непријатни, а личноста е

свесна дека работите коишто ги прави се непотребни. Тие се немоќни да им пружат отпор на таквите мисли.

- *Посттрауматско стресно пореметување* се јавува како последица на силна и јака траума, а се препознава со зголемена анксиозност и симптомите на зголемена возбуденост, избегнување на ситуации поврзани со траума, вкочанети емоционални реакции и повторно доживување на трауматскиот настан.

Значи, потребно е да се реагира кога анксиозните состојби видливо влијаат на квалитетно и ефикасно реализирање на секојдневните активности. Негативните социјални ставови, предрасуди, стереотипи, агресивност, се развиваат, пред сè, кај припадниците на различните малцински групи, особено ако се социјално маргинализирани, слаби и незаштитени. Во овој научен труд се обработува конкретно темата за ученици со посебни потреби во инклузивна настава. Традиционалните разбирања обично се негативни и премногу генерализирани за непожелните карактеристики на лицата - деца со хендикеп, оправдуваат сегрегација, изолација, виктимизација од страна на општата популација и влијаат врз работата на образовните, здравствените и социјални институции и стручни лица кои треба да ги промовираат правата на населението и да даваат поддршка на лицата со попреченост. Капацитетите за вклучување на учениците со посебни потреби во развојот и квалитетот на образовните, медицинските, правните услуги, во голема мера зависат од ставовите на професионалците, како и од поширокаата заедница која ја дефинира општата клима во општеството.

Во современото општество и во секојдневниот живот често сме изложени на ситуации кои бараат од нас испрашување, тестирања за проверка на знаењето и нашите способности, а од кои во одредена мерка зависи нашата иднина. Скоро и да нема личност која во својот живот барем еднаш не се сретнала со некој облик на испрашување или тестирање во училиште, факултет, во ситуации на професионална ориентација и селекција на работното место. Кај некои личности во такви ситуации може да се јави испитна анксиозност.

Социјалната дистанца значи „самооценување на (не)подготвеноста на една личност да влезе во интеракции и активности со лице од групата што испитува“. Тоа е мерка што укажува на квалитетот на односите со другите социјални групи. Ако е ниска, социјалната дистанца зборува за прифаќање на некого, додека високата социјална дистанца укажува на неприфаќање и дискриминација на одредени групи или

популации. Резултатите од тестот за социјална дистанца укажуваат на тоа колку членовите на одредени групи се присутни во општеството, колку се тие прифатени, до кој степен една социјална група е пожелна или непожелна за другите членови на општеството.

Во едно истражување за ставовите и искуствата на просветните работници во Југоисточна Србија со ученици со посебни потреби во развојот, 201 наставници по случаен примерок одговориле на прашалникот „Ставови и искуства на воспитувачите кон ученици со посебни потреби во развојот“, кој бил конструиран за целите на истражувањето.

Резултатите од истражувањето[5] упатуваат на фактот дека малку се знае за учениците со посебни потреби, во учебниците се присутни и застапени знаења за нив околу 49,46 %, место за нивна едукација и воспитување се институциите како што се: градинки, основни училишта и понатамошни образовни степени.

Значи, може да се констатира дека:

1. Наставниците не се професионално подготвени да работат со деца кои имаат посебни потреби во развојот;

2. Оваа област на образование е, во голема мера, оптоварена со недоволни информации, негативни ставови и предрасуди;

3. Најголем број деца со посебни потреби во развојот се во редовните основни училишта (околу 85 % врз основа на проверки извршени на примерок од училишта) кои не се подготвени во однос на персонал или материјал за прием на овие деца, па затоа нема успешна воспитно-образовна работа, без никакви алтернативи за школување на овие деца во училиштата;

---

[5] Како го оценувате количеството на знаење за децата со пречки во развојот?
- доволно – 37,31 %;
- малку – 56,22 %;
- многу малку - 6,47 %.
Од каде потекнуваат вашите знаења за децата со посебни потреби?
- од учебници – 49,46 %,
- од семинарот – 4,84 %;
- од стручни соработници од градинките – 19,89 %;
Според вас, местата каде треба да се воспитуваат и образуваат децата со посебни потреби потребите се:
- редовни градинки - училишта - 8,46 %;
- развојни групи во градинките, развојни одделенија во училиштата – 50,25 %,
- посебни градинки - училишта - 41,29 %.
- од родители на деца со посебни потреби - 25,81 %.

4. Во неподготвени училишта децата постигнуваат слаб академски успех;

5. Неповолни искуства и неподготвен систем кај децата создава потешкотии во развојот, незадоволство кај нивните родители, врсници. Наставниците имаат многу негативно влијание бидејќи подолг период прават активности насочени кон лансирање инклузивни програми и давање силни аргументи и заедничко образование на деца со и без попреченост;

6. Кај повеќе од 59 % од наставниците преовладуваше крајно негативен став кон вклучувањето на децата со посебни потреби во развојот во редовните основни училишта.

2.ПОИМ ЗА СТРЕС

2.1.Дефинирање на стресот

Во 20 век, во медицината стресот се наведува како причина за лошо здравје, додека во областа на психологијата, терминот е воведен во средината на 20 век. Тоа е клучно за посистематско научно истражување за стресот и развој на теоретски модели кои придонесоа за разбирање на важноста на стресот и факторите кои влијаат на него[6].

Па, меѓу првите модели на стрес на стимулација, создадени под влијание на физиката, развиени на почетокот на 20 век, се моделите на реакција на стрес, чија основа ја постави Бернард, а понатаму ги разви Кенон, имајќи предвид дека стресот е *состојба на нарушена хомеостаза на организмот*.

Ханс Сели, кој денес се смета за главен претставник на моделите за одговор на стресот, користејќи го терминот општ *адаптивен синдром*, го дефинира стресот како *неспецифична реакција на организмот на надворешна побарувачка*, при што се создаваат физиолошки и биохемиски процеси насочени кон балансирање и метаболичко прилагодување на организмот кон ситуацијата. Со анализа на теории и модели на стресот пред и по воведувањето на моделот на Сели, Мејсон во 1975 година заклучува дека во објаснувањето на стресот не е доволно разгледањето на причините и физичките реакции, туку неопходно е да се вклучат и психолошките реакции, со што се

[6] Vizek-Vidović, V. (1990). Stres u radu. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije SSOH

придонесува за развој на стратегии за истражување на стресот, па се развиваат посеопфатни теории и модели на стрес, како што е моделот Лазар.

Значајни истражувања, теории и модели на работниот стрес се развиваат од 1970-тите, а се засноваат на интеракциски и трансакциски модели на стрес.

Во седумдесеттите години на 20 век се развија модели на (не)хармонија помеѓу поединецот и работната средина (моделот на Мекграт, моделот на Французите и колегите, моделот на Харисон). Во нив стресот на работа се објаснува како последица на неконзистентноста на личните карактеристики на поединецот (ставови, вештини, способности, ресурси) и барањата на работната средина, што резултира со потешкотии на поединецот на организациско ниво[7].

2.2.Фактори и причини за стрес

Факторите поврзани со карактеристиките на работата придонесуваат за појава на стрес на работната околината и карактеристиките на вработените и усогласувањето на карактеристиките на вработените со барањата на организацијата. Постојат различни фактори на ризик по здравјето, т.е. безбедност на работниците (Табела 1), од кои во најголема мера беа идентификувани факторите на работната средина, а за кои се утврдени дозволени граници.

Се земаат предвид психосоцијалните фактори на ризик, кои се многубројни и нецелосно идентификувани и тешко докажливи, па затоа повеќето од нив се чести теми на научно-истражувачки студии насочени кон истражување токму на овие фактори[8]

[7] Mark, G. M. i Smith, A. P. (2008). Stress models: A review and suggested hew direction. U: Houdmont, J. i Leka, S. (ur.). Occupational Halth Psychology. European Perspectives on research (str. 111-144). Nottingham: Nottingham University Press

[8] Radeka, I. (2016). Kontinuirani profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U: Vican, D., Sorić, I. i Radeka, I. Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja (str. 79-96). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Табела 1: Фактори на ризик за здравјето и безбедноста на работното место[9]

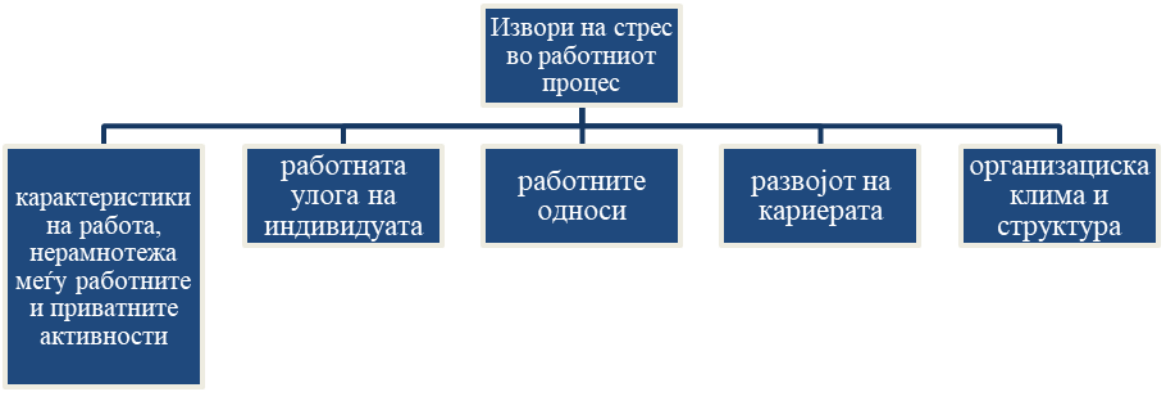
Table 1: Risk factors for health and safety in the workplace

ФАКТОРИ НА РИЗИК
ФИЗИЧКИ ФАКТОРИ - неповолни климатски фактори, бучава, вибрации, врева, осветлување, просторна теснотија, несоодветна хигиена на просторот итн.
ХЕМИСКИ ФАКТОРИ - изложеност на опасни и штетни хемиски материи
БИОЛОШКИ ФАКТОРИ - изложеност на патогени микроорганизми
МЕХАНИЧКИ ФАКТОРИ - ризици од несреќи и повреди при работа
ПСИХОСОЦИЈАЛНИ ФАКТОРИ - култура и клима во организацијата, меѓучовечки односи, обем на работа и работна улога, перцепција на работната задача, несигурност во работата, карактеристики на личноста итн.

Во претходните студии за стресот на работа, најчесто се истражувале фактори поврзани со содржината на работа, работна организација, работна средина, лични и организациски цели и особини на личноста, користење на соодветни/научни методи и постапки на самооценување и мерење медицински и бихевиорални параметри кои укажуваат на стрес,[10] што е подетално објаснето подолу (Слика 1).

[9] Slišković, A., Burić, I. i Macuka, I. (2017). The voice of Croatian elementary school teachers: Qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23(5), 518-531.

[10] Burman, R. i Goswami, T. G. (2018). A Systematic Literature Review of Work Stress. International Journal of Management Studies, 3(9), 112- 132



Слика 1: Често истражувани извори на стрес на работа (според Слишковиќ, 2016)

Figure 1: Frequently researched sources of stress at work (according to Slishkovic, 2016)

Во стресни ситуации, а во зависност од интензитетот и времетраењето на настанот, проценката на важноста и на потенцијалната штетност на настанот и личните карактеристики, поединецот може да реагира на различни начини.

На самиот почеток на стресниот настан, реактивноста на организмот се зголемува во насока на одбрана и повторно воспоставување на природна рамнотежа. Ако рамнотежата не успее да се воспостави, можат да следат негативни бихевиорални, физиолошки и психолошки реакции (Табела 2) кои го нарушуваат функционирањето на организмот на индивидуата (вработениот).[11]

[11] Hudek- Knežević, J. i Kardum, I. (2005). Stres i tjelesno zdravlje. Rijeka: Naklada slap.

Табела 2: Можни реакции на стрес

Table 2: Possible reactions to stress

РЕАКЦИИ НА СТРЕС
ПСИХОЛОШКИ РЕАКЦИИ **- тешкотии во концентрацијата и меморијата и збунето размислување;** **- лошо расудување и тешко одлучување;** **- намалена креативност и интерес за извршување на задачите;** **- лошо расположение, нервоза, немир, лутина, безволност, депресија, раздразливост, грубост, нетолеранција, строгост, импотенција, анксиозност, страв, чувство на инфериорност, тага, вознемиреност, осаменост, губење на самодоверба, депресија итн.**
ФИЗИОЛОШКИ РЕАКЦИИ **- главоболка, замор, исцрпеност, мускулна напнатост, болка во градите** **- проблеми со спиењето, варењето, кардиоваскуларниот и имунолошкиот систем итн.**
РЕАКЦИИ НА ОДНЕСУВАЊЕ **- преосетливост на мали и неважни проблеми;** **- изливи на гнев, бес и агресивност;** **- избегнување соработници и изолираност;** **- избегнување на работни обврски;** **- промена на животните навики;** **- консумација на психоактивни супстанции и сл.**

Без разлика на видот на организациската активност, која е неопходна во модерното време, факт е дека и поединецот и организацијата мора проактивно, и во заеднички интерес, да се посветат и да реагираат на превенција и намалување на појавата на стресни ситуации, како и на следење и минимизирање на потенцијалните негативни исходи.

2.3. Стрес во работниот процес кај наставниците

Kyriacou и Sutcliffe (1978) го дефинираат стресот на наставникот како негативен емоционален одговор на наставниците (на пример, гнев, депресија), придружени со физиолошки и биохемиски промени кои се резултат од специфичноста на нивната работа, перцепцијата на работните барања и механизмите за справување. Стресот се користи за намалување на согледаната закана. Kyriacou (2001) ја комплетира дефиницијата за стрес на наставникот, давајќи објаснување како искуство на непријатни и негативни емоции, како што се: лутина, анксиозност, напнатост, фрустрација или депресија, кои произлегуваат од аспекти на нивната работа.

Истражувањето за стресот меѓу образовните работници резултираше со низа теории, концепти и модели во кои секое психолошко и/или физиолошко отстапување од нормалното го сметаат за стрес функционирање, што е последица на несоодветни услови и околности во работната средина.

При објаснувањето на стресот на наставникот како процес, Kyriacou и Sutcliffe (1978) ги зедоа предвид, не само карактеристиките на работната средина кои поединецот ги доживува како заканувачки, т.е. работни стресови, туку и личните карактеристики на наставниците, како елементи кои значително влијаат на искуството и исходот на стресот.



Слика 2: Модел на стрес на наставникот според Кириjако и Сатклиф[12]

Figure 2: Kiriakou and Sutcliffe model of teacher stress

Постојат и инклузивни училишта во кои се реализира инклузивна настава. Се работи со ученици кои имаат посебни потреби во сопствениот развој. Светската организација УНЕСКО става акцент на уредување на неопходните услови за успешно изведување на оваа настава. Според нивната дефиниција, инклузивното образование се однесува на способноста на училиштето да обезбеди квалитетно образование на сите деца, без разлика на нивните разлики. Ова е, исто така, дополнителна реална состојба која предизвикува стрес на наставникот.

Тоа е процес на препознавање и одговарање на различните потреби на децата преку зголемување на учеството во учењето, културниот живот и животот во заедницата. Во оваа група спаѓаат: ученици со попреченост, ученици од маргинализирани групи, надарени ученици.

Правата на секој ученик мора да се спроведуваат и почитуваат, а должност на државите е да обезбедат еднакви услови за сите деца да се образуваат. Важно е да се нагласи дека подучувањето на инклузивното образование не е за учење на учениците како да се справат со образовен систем кој не ги задоволува нивните потреби, туку за фокусирање на диференцирана област. Диференцирањето на наставата е средство со кое наставните методи, наставните програми, наставниот кадар и педагошката

[12] Kyriacou, C. i Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. British Journal of Educational Psychology, 48(2), 159-167

поддршка се приспособуваат на учењето на сите ученици, вклучувајќи ги типичните учениците во развој, учениците со посебни потреби во развојот и учениците кои се надарени.

3.ИНКЛУЗИВНА НАСТАВА КАКО ПРИЧИНА ЗА АНКСИОЗНОСТ И СТРЕС КАЈ НАСТАВНИОТ КАДАР

3.1.Наставник – рефлексивен практичар и креативен истражувач на сопствената практика

Во современиот образовен систем наставникот сè помалку и помалку се гледа како „мајстор на својот занает“ кој треба да следи дадени концепти и готови решенија, а сè повеќе се зборува за наставник како рефлексивен практичар и креативен истражувач на сопствената практика, професионалец кој треба да едуцира за „општество на знаење“. Професијата наставник е општествено значајна, но и видлива. Наставникот и неговата работа ја оценуваат учениците, нивните родители, други наставници, директорот, педагошките советници“[13]

Наставникот добива нови обврски и должности:

- ✓ унапредување и сопствени професионални практики;
- ✓ развој на наставна програма, менторска работа со практиканти;
- ✓ членство и менаџирање на различни тимови, акционо истражување...[14]

Истовремено, од него се очекува ефикасна работа, демократија и толеранција за прашања од културна специфичност, пол, индивидуални карактеристики на ученикот, употреба на нови технологии, мајсторство на нови знаења и начини на оценување и вреднување на учениците.

Посебен предизвик за професијата просветен работник е воведувањето на инклузија во нашиот образовен систем – сите деца имаат право на еднакво и висококвалитетно образование.

Носители на воспитно-образовниот процес се наставниците кои добиваат нова и значајна улога - работа со деца со посебни потреби во развојот во инклузивни групи и паралелки, што со себе ја носи компликацијата на професионалниот ангажман на

[13] Grujić, Lj. (2011). Profesionalno sagorevanje nastavnika. Pedagogija, 66(2), 215–223.
[14] Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: HBS

наставникот. Неопходни услови за (успешна) воспитно-образовна работа со деца со посебни потреби во развојот се: индивидуализирање на образовниот процес, креирање на индивидуални образовни планови за секое дете во индивидуалниот развој и координација од страна на тимот за поддршка на децата. Наставниците во инклузивни паралелки немаат почетни знаења и вештини за работа со деца со посебни потреби во развојот. Нивните професионални и лични искуства со деца со посебни потреби во развојот и нарушувањата се само спорадични, често се доживува чувство на изолација и препуштање на себе. Во исто време, нивната работа не е доволно препознаена како значајна; напротив, маргинализацијата на професионалноста во просветната професија е нагласена и сеприсутна, особено во областа на инклузијата. Наставниците – едукатори кои работат со деца со посебни потреби во развојот се изложени на дополнителни стресни ситуации.

3.2.Стрес и синдром на исцрпеност кај просветните наставници

Во 1970-тите, стресот на просветните работници стана тема на академски интерес благодарение на истражувањето на Киријаку и Сатклиф[15]. Нивното разбирање е дека стресот на наставникот е „одговор на негативниот синдром преку афекти како што се: лутина, анксиозност, напнатост, фрустрација или депресија, кои често се проследени со потенцијално патогени физиолошки или биохемиски промени создадени како последица на некои аспекти од работата на наставникот[16].

Доживувањето на стрес е последица на перцепцијата на наставникот за работната ситуација како можна закана за неговата самодоверба или лична благосостојба, каде што е важна интеракцијата на интраперсоналните карактеристики и личната перцепција на стресната ситуација. Крњајиќ наведува дека за стресот и исцрпеноста на наставникот во процесот на инклузија потребна е анализа на главните компоненти (или фактори) на изворите на стрес:

- ✓ лошо однесување на ученикот,
- ✓ лоши работни услови,

[15] Ioannou, I., & Kyriakides, L. (2006). Structuring a Model for the Determinants of Vocational Teacher Burnout.
Preuzeto.sa.https://www.researchgate.net/publication/228666106_Structuring_a_Model_for_the_Determinants_of_Vocational_Teacher_Burnou

[16] Krnjajić, S. (2003). Nastavnik pod stresom. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 53, 222–244

- ✓ недостиг на време и
- ✓ лош училишен етос

Крнета, Ќејвановиќ и Шевиќ[17] стрес-факторите на наставниците ги делат на:

- ✓ општи,
- ✓ посебни и
- ✓ специфични.

Општите фактори се одредуваат според општата положба на образованието, кое е претежно маргинализирано од владеачката елита.

Посебните фактори се однесуваат на стручните компетенции и професионалниот статус на наставникот - наставникот треба да знае и да може, да поседува знаења, вештини и вредносни ставови изразени со мерливи карактеристики и однесувања;

Специфичните фактори се карактеристики на личноста на наставникот.

Табела 3. Ефекти од професионален стрес
Table 3. Effects of occupational stress

чувство на исцрпеност и замор
чувство на фрустрираност
преоптоварување
пренесување на стресот дома
чувство на вина
рано чувство на иритација

Можни се и ниски нивоа на концентрација, импулсивно однесување, потешкотии во донесувањето одлуки, постојана грижа, физички промени, влошување на здравјето.

Во обид да се постигне севкупноста на компетенциите, наставниците сè почесто доживуваат високо ниво на стрес и *феномен на исцрпеност на работа*, професионалниот стрес често прераснува во професионално исцрпување – се работи за кружното и циклично поврзување на овие процеси и состојби.

Исцрпеноста се дефинира како „*збир на негативни чувства и/или однесувања кои произлегуваат од неуспешен обид на поединецот да се бори против стресните*

[17] Krneta, D., Ćejvanović, M. i Šević, A. (2015). Izvori stresa kod nastavnika. Učenje i na stava, 1(4), 629–650.

состојби - се карактеризира со физичка и емоционална исцрпеност, хронично негативни ставови, многу ниска продуктивност“[18].

Маслач и Лејтер[19] под исцрпеност го подразбираат индексот на дислокација помеѓу луѓето и на она што треба да го направат. Тоа претставува ерозија на вредностите, достоинството и духот, ерозија на човечките души.

3.3.Процесот на инклузија и наставникот

Процесот на инклузија е започнат како дел од реформскиот процес на образовниот систем за приближување кон европскиот образовен систем. Традиционалното училиште не нудело еднакви можности за сите ученици. Учениците со посебни потреби во развојот, по правило, би постигнувале подобар успех доколку се вклучени во наставниот процес.

Процесот на инклузија се заснова на човечко знаење, креативните можности на учениците, како и компетенциите на наставниците, со цел да се придонесе за задоволство на индивидуалните потреби и развојот на потенцијалот на детската природа во зоната на понатамошен развој.[20] Инклузијата, пред сè, значи прилагодување на индивидуалните карактеристики и спротивставување на поделбата и сегрегацијата на децата по која било основа.

За да се реализира на вистински начин, процесот на образовна инклузија мора да биде заснован врз основа на соодветни принципи:

- ✓ општествено прифаќање и поддршка;
- ✓ рана превенција и рехабилитација;
- ✓ индивидуализација;
- ✓ функционален развој и способности и
- ✓ стимулација и компензација на детските способности и потенцијал.[21]

Овие принципи се засноваат на позитивни ставови кон децата со посебни потреби во развојот, соодветни компетенции на наставниците и знаење за работа со оваа категорија на деца.

[18] Grujić, Lj. (2011). Profesionalno sagorevanje nastavnika. Pedagogija, 66(2), 215–223
[19] Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause stress and what to do about it. New York: Jossey-Bass.
[20] Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. Nova škola, 9(1), 34–55.
[21] Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: HBS.

Авторите Macura Milovanović i Vujisić Živković спровеле истражување на студенти кои студирале образовни науки, како идни просветни работници. Резултатите покажале дека студентите генерално ја поддржуваат инклузивната практика во училиштата, имаат позитивни декларативни ставови кон различните стратегии за индивидуализација во наставата, како и разбирањето дека наставниците имаат најголема одговорност за училишниот успех на учениците со посебни потреби во развојот. Заклучокот на авторот е дека студентите имплицитно го следат (вообичаениот) медицинскиот модел на посебни потреби, исто така поддржуваат некои неинклузивни стратегии кои се широко распространети во нашите училишта. Нивното претходно образование се засноваше на истиот пристап кон сите ученици и сегрегација на различностите, што влијаеше на нивната имплицитна педагогија и стави печат на ставовите за инклузија. Овие наоди можат да послужат како добри упатства во артикулацијата на програмата за почетна едукација за идните наставници.

Други автори (Станисављевиќ Петровиќ и Лукиќ, 2011[22]) ја испитувале подготвеноста на училишната средина за процес на инклузија на примерок од 100 наставници од основните училишта во градот Ниш.

Резултатите покажале дека 38,45 % од анкетираните наставници ја оценуваат позитивната социјална вклученост на учениците со посебни потреби во развојот во редовната училишна настава, додека 50,07 % сметаат дека социјалната вклученост не е задоволителна. Стручна помош во работата кај ученици со посебни потреби во развојот, анкетираните наставници во 93 % добиваат од своите колеги, многу помалку од стручните соработници во училиштето.

Сите анкетирани наставници сметаат дека професионалната обука е неопходна за работа со ученици, а 60,98 % од нив сметаат дека е корисна вклученоста на учениците со посебни потреби во училиштата.

Рајиќ и Михиќ[23] ја испитувале перцепцијата за компетентност и мотивација за работа со деца со посебни потреби во развојот врз основа на примерок од 115 наставници од предучилишна возраст во Нова Војводина, користејќи анализи на литература со опис на дете со посебни потреби во развојот, како инструмент.

Резултатите од истражувањето укажуваат на ниска перцепција за компетентност и мотивација, релативно ниска оценка за придонесот на иницијалното образование и

[22] Stanisavljević Petrović, Z. i Lukić, G. (2011). Inkluzivno obrazovanje u očima nastavnika. U B. Jeftić (Ur). Vaspitanje za humane odnose, problemi i perspective (str. 162–176). Niš: Filozofski fakultet

[23] Rajić, M. i Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 42(2), 339–359.

семинари за професионален развој, но и до негативната стереотипна слика за дете со посебни потреби во развојот. Наставниците го оцениле нивното (сопствено) почетно образование за работа со релативно ниско ниво за работа со ученици со посебни потреби во развојот.

Нивната перцепција е дека им недостига функционалност, педагошки, психолошки и методички знаења. Евалуацијата на стручните семинари е малку подобра, но наставниците проценуваат дека има малку семинари кои се занимаваат со перспективата на правата на децата и неговиот севкупен развој, со пристап фокусиран на силните страни и интересите на детето.

Примената на хиерархиска регресивна анализа покажа дека негативната стереотипна слика за ученик со посебни потреби во развојот во голема мера влијае на перцепцијата на компетентноста и мотивацијата за работата на наставниците.

3.4. Карактеристики на личноста на наставникот и професионален стрес во услови на инклузија (вклучување)

Начинот на кој луѓето се справуваат со стресот е поважен за нивното внатрешно морално, социјално функционирање и здравје, отколку бројот и силата на самите стресни настани.

Потребно е да се бараат индивидуалните карактеристики на личноста, потоа кои се заштитни фактори за надминување на стресот и да се евидентираат оние кои се ризични.

„Со цел да се откријат механизмите кои се одговорни за позитивните исходи од борбата со стресот, истражувачите се обидуваат да ги анализираат личните квалитети на луѓето.[24]

По природата на нивната професија во која има меѓусебна помош, наставниците се изложени на ризик да бидат „жртви“ на продолжен професионален стрес:

- ✓ анксиозност
- ✓ депресија
- ✓ фрустрација
- ✓ непријателство
- ✓ однесување кон учениците и колегите

[24] Genc, A., Pekić, J. i Matanović, J. (2013). Mehanizmi suočavanja sa stresom, optimizam i generalna samoefikasnost kao prediktori psihofizičkog zdravlja. Primenjena psihologija, 6(2), 155–174.

- ✓ емоционална исцрпеност.

Ова се само некои од манифестираните карактеристики на продолжениот стрес.[25] Истражувањето на Рајовиќ и Јовановиќ (2010) ги анализира чувствата на неспособност, страв од професионален неуспех и можноста за анксиозност кај наставниците кои работат со ученици со посебни пореби во развојот, индивидуални нарушувања, како и реакција на училишната средина, која не е поволна ниту за ученикот со посебни потреби во развојот, ниту за стручните образовни лица кои работат со него.

Кошир[26] и неговите соработници го истражуваа искуството на стрес и исцрпеност кај наставниците од основните училишта кои работат во инклузивни паралелки. Истражувањето било реализирано на примерок на наставници од 12 словенечки региони. Користени биле инструменти како Прашалникот за искуство со стрес (PSS; Коен, Камарк и Мермелштајн, 1983), Прашалникот за барања за работа (Tement, Korunka, & Pfifer, 2010), како и Прашалникот за карактеристиките на работното место кои биле конструирани од самите истражувачи. Мултифакторската анализа покажа дека карактеристиките на работното место (мерени преку искуството на компетентност и проценка на работната поддршка) се независни причини и се на значително ниво на варијанса на стрес, емоционална исцрпеност и на обезличување (мерено преку проценка на обемот на работа, професионално задоволство поддршка и поддршка во работата со деца со посебни потреби во развојот).

Општите и специфичниите потреби за работа, поврзани со наставниот процес со ученици со посебни потреби во развојот, се највисоките и најстабилните зависни причини на сите три испитани критериуми - искуството на стрес, исцрпеност и обезличување.

Овие автори сметаат дека се потребни понатамошни истражувања во оваа област, преку кои би се откриле ефективни стратегии за надминување на стресот кај наставниците кои работат со ученици со посебни потреби во развојот, како и причините кои предизвикуваат образовна анксиозност и образовен стрес.

Факт е дека реакциите на стрес, без разлика дали е тој на пониско и повисоко ниво имаат влијание на расположение на работното место.

[25] Krnjajić, S. (2003). Nastavnik pod stresom. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 53, 222–244.
[26] Košir, K., Licardo, M., Gement, S., & Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osonovi šoli. Psihološka obzorja, 23, 110–124.

Станковиќ Ѓорѓевиќ и Недељковиќ[27] ги испитувале карактеристиките на личноста на женските наставници кои работат на инклузивни часови и стилови на справување со стресот, поаѓајќи од разбирањето на Болгер дека справувањето со стрес од инклузија е ,,личност во акција во услови на стрес“. Претпоставките во истражувањето беа дека женските наставници кои работат со деца со посебни потреби во развојот имаат пониско ниво на самоефикасност, повисоко ниво на самосмирување и дека претпочитаат *надминување како стил* на справување со стресот, фокусиран на емоции и избегнување. Истражувањата не покажале дека постои статистички значајна врска помеѓу нивото на самоефикасност, самосмирување и стилот на надминување на стресот насочен кон избегнување на женските наставници, земајќи го предвид фактот дека работат со деца со посебни потреби во развојот. Постои статистички значајна позитивна корелација помеѓу стилот на справување со стресот.

Фокусот е ставен на емоциите и фактите на наставникот, којшто образовната и воспитна работа ја насочува кон децата со посебни потреби во развојот. Женските наставници во инклузивни паралелки, чие искуство е помалку од десет години, имаат пониско ниво на надминување на стресот фокусиран на емоции, како и пониски просечни вредности на самоограничување како целина и според аспекти на екстернализација и поделеното Јас.

Се смета дека најважните проблеми во спроведувањето на инклузивното образование се неповолниот статус на наставничката професија, отпор на наставниците за воведување инклузија во училиштата, немање дополнителни стимулации, несоодветна обука за работа во инклузивни услови, немање соодветна настава, недоразбирање и нереални очекувања на родителите, отсуство од работа, соработка, тимска работа и професионална поддршка. Исто така, 75 % од наставниците изразуваат сомнеж во нивните знаења и вештини и способности да одговорат на задачите и предизвиците на инклузивноста на образованието. На повеќе од 50 % од наставниците им се потребни: практична обука, финансиска поддршка, подобри услови за работа, вмрежување на училиштата, експертите, родителите и локалната заедница.

Самокритични се и наставниците - нешто повеќе од 30 % потврдуваат дека не се активно вклучени преку подобрување на сопствените компетенции за инклузија.

[27] Stanković Đorđević, M. i Nedeljković, J. (2018). Karakteristike ličnosti i prevladavanje stresa prosvetnih radnica u inkluziji. U M. Nikolić i M. Vantić Tanjić (Ur.), Zbornik radova IX Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređivanje kvalitete života djece i mladih I (str. 235–247). Tuzla: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Наставникот е клучна личност во училиштето која може да му помогне на детето со посебни потреби, потребите со предвидување на бариери и развивање стратегии за поддршка на ученикот... задача на наставникот е да ги открие предностите на детето со посебни потреби и да ја приспособи ситуацијата на наставата, така што ќе дојдат до израз силните страни и да го зајакне позитивниот идентитет на ученикот.

Образовните работници во инклузивно училиште мора, покрај примената на стандардните педагошки принципи, да применуваат современи наставни модели, дидактички материјал и наставни средства, да знаат методи за рехабилитација и превоспитување насочени кон цели и исходи од учењето, притоа почитувајќи ги индивидуалните можности и темпото на развој на секое дете. Наставниците кои работат во услови на инклузија немаат доволно стручно знаење, немаат поддршка ниту професионално, ниту материјално на адекватен начин, се чувствуваат изолирани, имаат чувството дека се препуштени сами на себе, што доведува до намалување на мотивацијата за работа, негативизам, емоционална исцрпеност и физичка исцрпеност.

II ДЕЛ
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.Проблем на истражување

Проблемот на научното емпирско истражување е специфициран на нивото на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата.

2. Цели и задачи на истражувањето

2.1 Научна цел на истражувањето

Целта на научното истражување е дескрипција со компоненти на предикција, во смисла на опис на моменталната состојба и утврдување на некои аспекти на поврзаност која постои.

- да се добијат научни сознанија за нивото на анксиозност на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- да се стекнат научни сознанија на кое ниво е присутен стресот на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- да се добие увид во негативните последици на анксиозноста кај наставниците во однос на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;
- да се добие увид во негативните последици на стресот кај наставниците во однос на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;
- да се добијат сознанија за тоа дали постои поврзаност на искуството и нивото на анксиозност на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- да се добијат сознанија за тоа дали постои поврзаност на искуството и нивото на стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- да се добијат сознанија за тоа дали постои поврзаност на нивото на анксиозност кај наставниците и ефективноста на процесот на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;

- да се добијат сознанија за тоа дали постои поврзаност на нивото на стрес кај наставниците и ефективноста на процесот на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата.

2.2 Практична цел на истражувањето

Практичната цел за реализирање на ова емпириско истражување е преку добиените научни сознанија и индикатори кои се однесуваат на присутноста и нивото на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата, да се добијат нови научни созанија кои ќе се надградат на постоечкиот фонд на сознанија и ќе предложат сугестии, во смисла на превентивни советувања, предавања и работилници за надминување на оваа психолошка состојба.

Новите емпириски научни сознанија ќе иницираат и предлог-активности за надминување на потенцијалното негативно влијание низ психолошко-консултативни активности.

3.Резултати од претходни истражувања

Во однос на резултатите од претходни истражувања со слична проблематика, спроведени се бројни истражувања во светски рамки, а помал број истражувања во нашата држава, што е голем иникатор за потребата од истражувања од ваков вид.

Пример за истражувања на стресот кај наставниот кадар е истражувањето спроведено на примерок од 800 наставници во Англија и Франција, кое покажало дека 22 % од наставниците во Англија одат на боледување поради стрес на работа, а во Франција само 1 %. Дури 55 % од наставниците во Англија сакаат да ја сменат својата работа, а 20 % наставници во Франција. Како главна причина за боледување, тие ја наведувале неможноста за одржување дисциплина во училниците, нискиот социјален статус и недостатокот на родителска поддршка (Duquette, 1997, според Шимуновиќ и Турк, 2012).

Greenberg, Brown и Abenavoli (2017) наведуваат како постојаната изложеност на стрес влијае и на физичкото здравје на самите наставници. Во истражувањето во кое имало и наставници во средните училишта, дури 46 % од нив одговориле дека страдаат

од хроничен замор, а 51 % изјавиле дека имале лош сон, лошо здравје, квалитет на живот и постигнувања во наставата.

Kyriacou (2001) потврдува дека стресот на наставникот може значително да го намали квалитетот на наставата. Задоволството од работата може да се намали и наставникот ќе ја сака својата работа помалку од порано. Тоа води до фактот дека тие ќе вложат помалку труд во квалитетот на наставата.

Со тоа се согласуваат и Koludrović et al. (2009) кои наведуваат дека наставникот кој е незадоволен од својата работа не може целосно да се посвети на својата работа, што резултира со општо нарушена социо-емоционална клима во класот.

Оние наставници кои остануваат во професијата, а се незадоволни од својата работа, често немаат доволно разбирање за самите ученици, многу често поради тоа што стресот може да го намали квалитетот на комуникацијата на наставникот со учениците. Кога наставникот доживува стрес, неговата добронамерност спрема учениците може да исчезне. Може да почне да реагира на проблеми на непријателски начин (Kyriacou, 2001).

Наставниците кои долго време се изложени на стрес би можеле да доживеат исцрпеност на работа. Наставникот кој го доживеал ова веќе нема чувство за работа, како и луѓето со кои работи.

Фазите на исцрпеност на работа може да варираат од чувства полни со ентузијазам и енергија, до чувства на депресија. Bauer (2011, Foro, 2015) наведува три главни карактеристики на стресот на работа. Тоа се: исцрпеност, негативен или циничен однос кон претпоставените, колегите, клиентите и негативни оценки за значењето и квалитетот на сопствената работа. Иако е утврдено дека исцрпеноста на работа е под влијание на многу други фактори, како што се карактеристиките на личноста, голем придонес дава и секојдневниот стрес на работа (Paleksić, Ubović i Popović, 2015). Затоа, може да се заклучи дека во тој случај наставникот нема да може одредено време да ја извршува својата работа и добро да ѝ се посвети.

Пристапот на наставникот кон учениците и постојаната изложеност на стрес исто така може да има ефект врз сликата што имаат учениците за себе. Како што наведува Foro, (2015) учениците ја градат својата слика за себе врз основа на начинот на кој наставниците ги ценат и перципираат. Така знаат од што може да се состојат нивните позитивни потенцијали. Понекогаш учениците го преземаат лошото однесување на наставникот според моделот и тие почнуваат да се однесуваат така. Истражувањето е спроведено на Универзитетот во Гронинген во Холандија (Sparks,

2017) покажало дека наставниците кои на почетокот на годината имале високо ниво на стрес, подоцна имале проблеми на часовите, за разлика од оние кои покажале ниско ниво на стрес. Имале помалку ефективни наставни стратегии, не давале јасни упатства, тие не знаеле како ефективно да управуваат со часот и не знаеле како да создадат безбедна и стимулирачка клима за учениците.

Со други зборови, наставниците кои покажале симптоми на стрес и депресија создавале училишна атмосфера во која било потешко да се работи и тоа доведувало до послаби академски резултати кај учениците и тие имале повеќе проблеми со однесувањето во училницата.

Исто така, уште еден проблем што што се случува во САД е напуштање на професијата наставник токму поради ова незадоволство и стрес. Освен што остава трага кај учениците, кои не можат толку брзо да се прилагодат на новите наставници, и државата ја чини многу да образува наставници кои и онака многу брзо ќе си заминат од работа (Greenberg, Brown i Abenavoli 2017).

Овој тренд на напуштање на професијата наставник е присутен во развиените земји (25-40 % од наставниците ја напуштаат работата), а сè уште не е до таа мера присутен во нашата држава.

4.Предмет на истражувањето

Предметот на истражување е од доменот на психологија во социјална заштита и се однесува на идентификација на нивото на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Северна Македонија.

4.1. Теоретско определување на предметот на истражување

4.1.1 Дефинирање на клучните поими

Анксиозност е чувство кое се карактеризира со непријатна состојба на внатрешен немир и вклучува чувство на нереален страв од очекуваните настани. Тоа е

често придружено со нервозно однесување, како што се некои специфични движења и соматски проблеми[28].

Стресот е збир на неспецифични реакции на човечкото тело на штетни фактори од работната и животната средина. Штетните фактори од човековата околина го активираат механизмот на адаптација во организмот со цел организмот да се заштити преку воспоставување рамнотежа со околината. Стресот, без разлика дали е психолошки или биолошки, е одговор на телото на стресен фактор. Стресот е начинот на кој телото реагира на состојба како закана, предизвик или физичка и психолошка бариера. Повеќе системи во телото реагираат на дразби кои ја менуваат околината на организмот. Автономниот нервен систем и оската хипоталамо - хипофиза - надбубрежна жлезда (HPA) се два главни системи кои реагираат на стрес[29].

Инклузивно образование претставува процес преку кој се излегува во пресрет и се одговара на различните потреби на децата, младите и возрасните. Тоа подразбира зголемување на учеството во учењето, во училиштето и во заедницата преку разумно прилагодување на образовните содржини, примена на различни пристапи, организација и стратегии за да се овозможи квалитетно образование за сите. Инклузивното образование подразбира дека сите деца се вклучени и се прифатени, со особено внимание на децата што може да бидат маргинализирани, дискриминирани или исклучени од образовниот систем. Тие се вклучуваат во редовните одделенија и им се обезбедуваат соодветни услови за учење, напредување и учество во животот на училиштето. Инклузивното образование се темели на пристапот заснован на човековите права кој е дефиниран со Конвенцијата за правата на лицата со попреченост на Обединетите нации и со Конвенцијата за правата на детето на Обединетите нации[30].

[28] Buchberger B, Huppertz H, Krabbe L, Lux B, Mattivi JT, Siafarikas A (2016). Symptoms of depression and anxiety in youth with type 1 diabetes: A systematic review and meta analysis. *Psychoneuroendocrinology*. **70**: 70–84

[29] De Kloet, E. R., Joels, M., & Holsboer, F. (2015). Stress and the brain: from adaptation to disease. Nat Rev Neurosci, 6(6), 463-475.

[30] https://eduink.mk/shto-e-inkluzivno-obrazovanie/ пристапено 11.09.2022

Основно образование е задолжително, трае девет години и се организира во три воспитно-образовни периоди, и тоа од прво до трето одделение, од четврто до шесто одделение и од седмо до деветто одделение.[31]

4.1.2 Операционално определување на предметот на истражување

4. 2.Хипотези

4.2.1 Формулација на општа хипотеза

Научно поставениот проблем и цел водат кон поставување на генералната хипотеза на истражувањето. Како генералната хипотеза е поставен следниот исказ:

Постои умерено ниво на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата.

4.2.2 Формулација на посебни хипотези

Од генералната хипотеза се дисперзирани следните посебни хипотези:

1) Присутно е умерено ниво на анксиозност на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
2) Присутно е умерено ниво на стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
3) Постојат низа негативни последици на анксиозноста (автономна возбуда, ефекти на скелетните мускули, појава на ситуациона анксиозност, како и субјективно доживување на вознемирувачки ситуации) кај наставниците во однос на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;
4) Постојат низа негативните последици на стресот (потешкотии кои се однесуваат за релаксирање, односно опуштање, нервна возбуденост и брзо и лесно вознемирување, вознемирувачка раздразливост или над реактивност и лесна нетрпеливост) кај наставниците во однос на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;

[31] Закон за основно образование, Службен Весник, 2016

5) Постои поврзаност на искуството и нивото на анксиозност на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
6) Постои поврзаност на искуството и нивото на стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
7) Постои поврзаност на нивото на анксиозност кај наставниците и ефективноста на процесот на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;
8) Постои поврзаност на нивото на стрес кај наставниците и ефективноста на процесот на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата.

4.3 Варијабли на истражувањето

Варијаблите на истражување, како променливи вредности, извираат од природата на дефинираниот проблем на научното емпириско истражување.

Варијабли на истражувањето се нивоата на анксиозност и стрес на наставниците во редовните основни училишта во државата, како и процесот на инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Северна Македонија.

Релевантни варијабли на истражувањето кои не се предмет на истражување се: окружувањето, опременоста, местото на живеење, националност.

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во тек на планирање и релизирање на истражувањето ќе се аплицираат аналитичко-синтетички метод и метод на дедукција и индукција при заклучувањето. Главен научен метод кој ја води научната цел е дескриптивниот метод и корелацискиот метод.

Од техниките кои ќе се користат за собирање на податоци се скалирање и анкетирање на наставниците во редовните основни училишта во државата на тип на едноставен случаен примерок од видот на едноставен рандомизиран примерок на над 100 единици на анализа, кои се наставници во основните училишта во Република Северна Македонија.

Целта на тестовите е да се измери нивото на анксиозност и стрес на наставниците во редовните основни училишта во државата, како и да се испита нивното влијание на процесот на инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Северна Македонија.

Примерок на истражување се наставниците во редовните основни училишта во државата.

Конкретно, во истражувањето се работи за скала ДАСС, и тоа селективно адаптирана согласно проблемот на истражување.

Собирањето на податоци беше со примена на инструментот DASS[32]. Тоа е скала со вкупно 42 прашања, кои се наменети за мерење на неколку негативни емоционални состојби, поточно за депресија, анксиозност и стрес. Поединечно секоја од скалите содржи по 14 прашања, а тие се поделени во поткатегории од 2 до 5 прашања, кои се со слична содржина и тежина.

Скалата која проценува емоционална состојба на депресија вреднува состојби на дисфорија, безнадежност, автозабелешки, присутност на намален интерес за вклучување или девалвација на животот, неуживање и инерција.

Скалата која проценува емоционална состојба на анксиозност или немир вреднува присутност на автономна возбуда, ефекти на скелетните мускули, појава на ситуациона анксиозност, како и субјективно доживување на вознемирувачки ситуации.

Скалата која проценува емоционална состојба на стрес вреднува осетливост на нивоа на хронична неспецифична возбуда. Таа конкретно оценува потешкотии кои се однесуваат за релаксирање, односно опуштање, нервна возбуденост, и брзо и лесно вознемирување, вознемирувачка раздразливост или над реактивност и лесна нетрпеливост.

[32] www.psy.unsw.edu.au/groups

Од испитаниците се бара без предолго задржување да одговорат на прашањата за да се опише нивната психолошка состојба, односно да се добијат сознанија за тоа како се чувствувале во изминатиот период.

Проценките на состојбите на депресија, анксиозност и стрес поединечно, се добиени со собирање на соодветните бодови за релевантни прашања за секоја од поткатегориите.

Депресија се однесува на прашањата на скалата означени со броевите: 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21, 24, 26, 31, 34, 37, 38, 42.

Анксиозноста се однесува на прашањата на скалата означени со броевите: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20, 23, 25, 28, 30, 36, 40, 41.

Стресот се однесува на прашањата на скалата кои се означени со броевите: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18 , 22, 27, 29, 32, 33, 35, 39.

За пресметување на вкупните бодови се користи одредениот шаблон:

	Депресија	**Анксиозност**	**Стрес**
Нормална	0-9	0-7	0-14
Блага	10-13	8-9	15-18
Умерена	14-20	10-14	19-25
Тешка	21-27	15-19	26-33
Екстремно тешка	28+	20+	34+

Скалата на емоционалната состојба на депресија проценува состојби на: дисфорија, безнадежност, автозабелешки, присутност на намален интерес за вклучување или девалвација на животот , неуживање и инерција.

Скалата на емоционалната состојба на анксиозност или немир проценува: присутност на автономна возбуда, ефекти на скелетните мускули, појава на ситуациона анксиозност, како и субјективно доживување на вознемирувачки ситуации.

Скалата на емоционалната состојба на стрес вреднува осетливост на нивоа на хронична неспецифична возбуда. Таа конкретно оценува потешкотии кои се однесуваат на: релаксирање, односно опуштање, нервна возбуденост, и брзо и лесно

вознемирување, вознемирувачка раздразливост или надреактивност и лесна нетрпеливост.

За потребите на конкретниот проблем на истражување се користат само скалите на анксиозност и стрес.

5.1 Методи на истражување

Во текот на ова неекспериментално истражувањето основните методи кои беа користени се методот на дескрипција и корелацискиот метод, а со методот на индукција и дедукција и аналитичко-синтетичкиот метод собраните резултати се анализираа, се изведуваа или потврдуваа заклучоци. Со корелацискиот метод утврдивме совпаѓање и степен на совпаѓање на испитаната појава.

5.2 Техники за обработка на податоци

Добиените податоци од страна на наставниците во редовните основни училишта во државата ќе се обработат со програмата SPSS, верзија 22, која е наменета за статистички пресметувања.

Ќе се пресметаат статистички параметри кои се на ниво на дескриптивната статистика, како фреквенции, проценти, мерки на аритметичка средина, како и на стандардна девијација, како и соодветни мерки на корелација прикажани во табели, и илустративно-графички прикази.

Исто така, ќе се пресметаат и вредности на хи-квадрат тест за наведените варијабли.

6.Популација и примерок на истражување

Како популација на истражувањето се наставници вработени во редовните основни училишта во државата, Во однос на видот на примерокот, избран е едноставен случаен примерок.

Бројот на единици на анализа на едноставен рандомизиран примерок броеше над 100 единици на анализа кои се наставници во основните училишта во Република Северна Македонија, кои пополнуваа инструменти по електронски пат, односно он лајн преку апликацијата Гугл Формс.

Пред самиот процес на спроведување и за време целата истражувачката постапка се почитуваа етичките начела кои се соодветни за научно истражување.

Тие генерално се однесуваа на информирана согласност од страна на наставниците за доброволно учество во научно истражување, пласирање на основни информации поврзани со целта на научното истражување, како и приватност на сопствените лични податоците кои се однесуваат на идентитетот на испитаниците, и собирање на информации кои се однесуваат само на нивните мислења.

7.Организација и спроведување на истражувањето

Временскиот тек на истражувањето од фазата на планирање, до фазата на реализирање и обработка на податоците, опфати период од три месеци. Периодот на фазата на собирање на податоци беше септември и октомври 2022 година. Инструментите за собирање на податоци беа доставени по електорнски пат.

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Табела 1: Дескриптивни статистички параметри

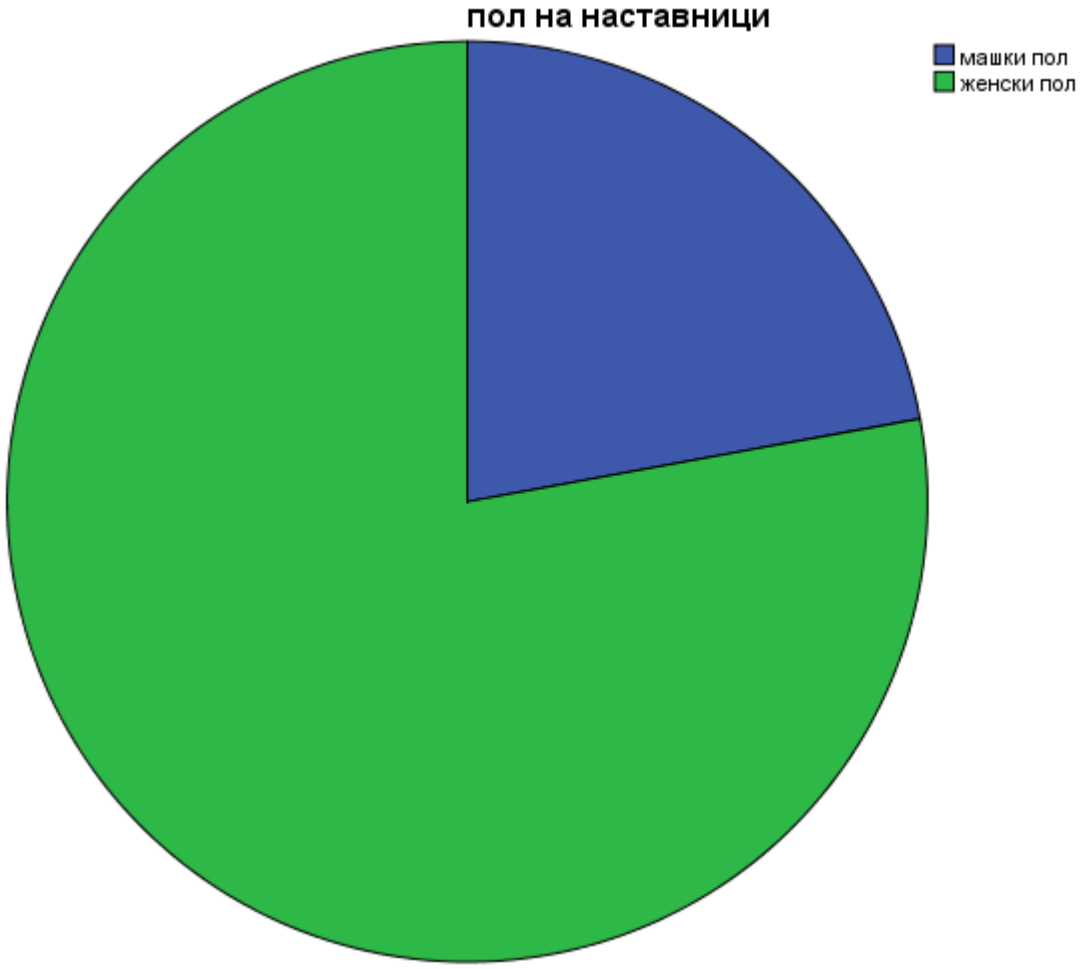
Statistics

	пол на наставници	возраст на наставници	работно искуство во настава	работно искуство во инклузивно образование	обуки во инклузивно образование	соработка со стручна актива	соработка со родители на деца со поинаков пристап	генерално исполнување цели на Индивидуален Образовен План(ИОП)	задоволство од постигната визија на инклузивно образование	во иднина, треба да сеинвестира во инклузивно образование
N Valid	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00
Std. Deviation	,41703	,74384	,82930	,46125	,57030	,68702	,63740	,86484	,93156	,37953
Variance	,174	,553	,688	,213	,325	,472	,406	,748	,868	,144
Range	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	4,00	2,00

Frequency Table

Табела 1: Пол на наставници

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	машки пол	23	22,1	22,1	22,1
	женски пол	81	77,9	77,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

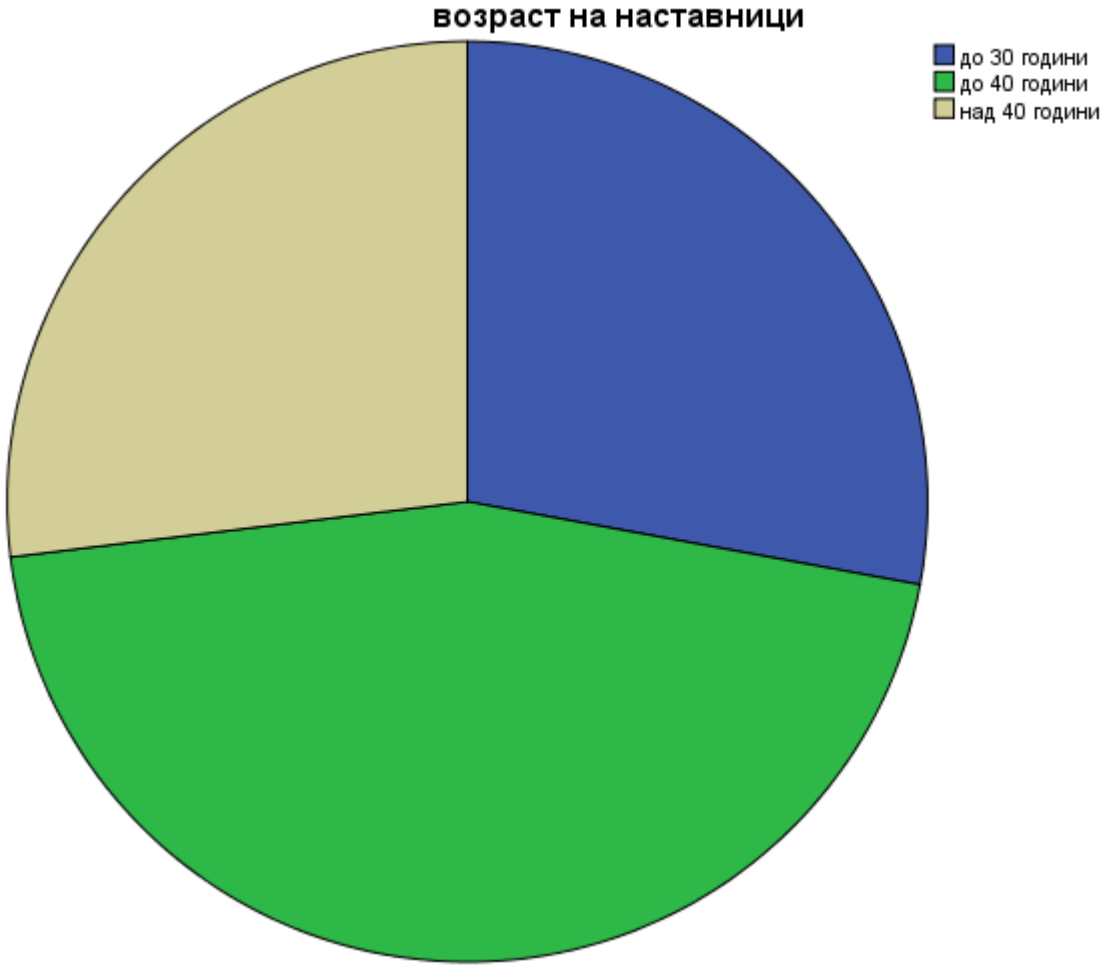


Графикон 1: Пол на наставници

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, коии се однесуваат на полот на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека поголем дел од испитаните единици на анализа, поточно 81 или 77.9 % се од женски пол.

Табела 2: Возраст на наставници

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 30 години	29	27,9	27,9	27,9
	до 40 години	47	45,2	45,2	73,1
	над 40 години	28	26,9	26,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



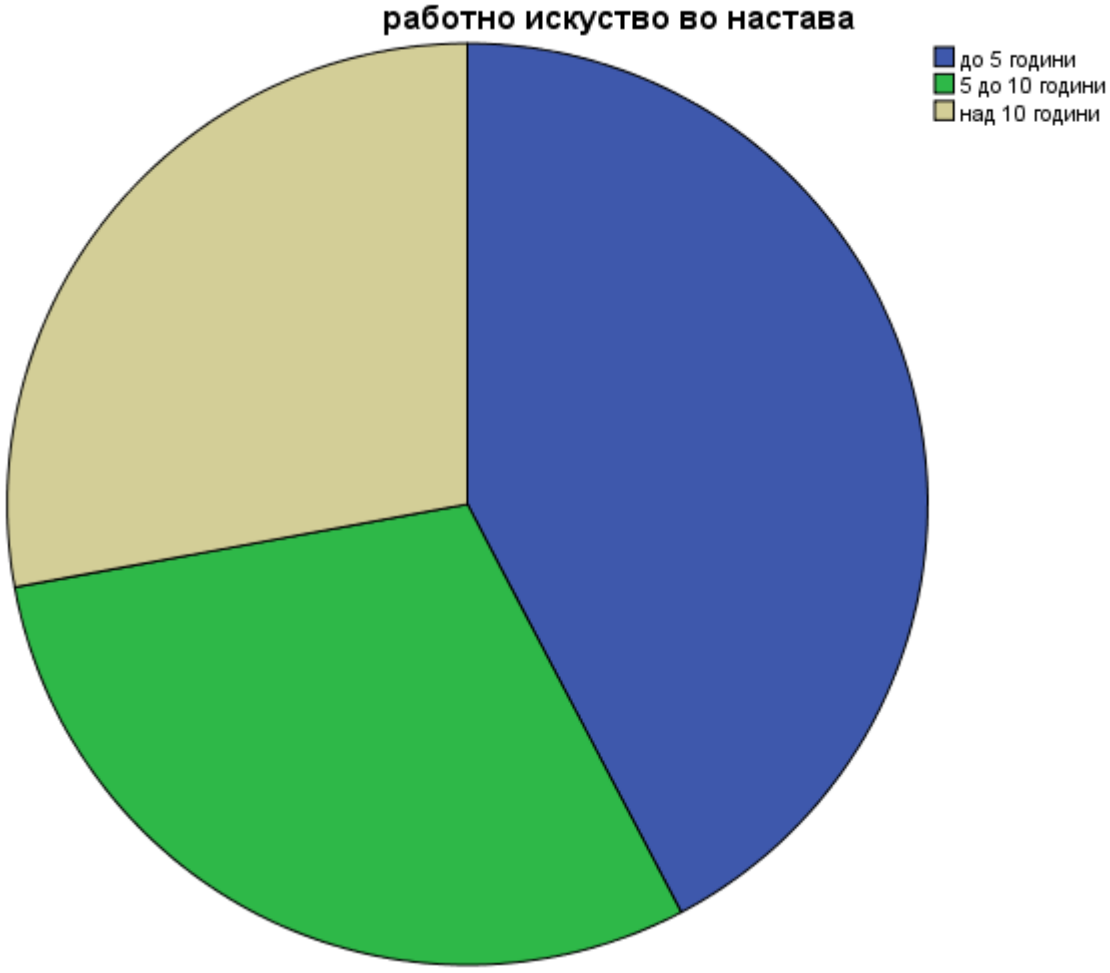
Графикон 2: Возраст на наставници

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на возраста на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 47 или 45.2 % се до 40-годишна

возраст, што значи кумулативно со категоријата до 30 години вкупно 73.1 % од испитаниците се на возраст до 40 години.

Табела 3: Работно искуство во настава

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 5 години	44	42,3	42,3	42,3
	5 до 10 години	31	29,8	29,8	72,1
	над 10 години	29	27,9	27,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

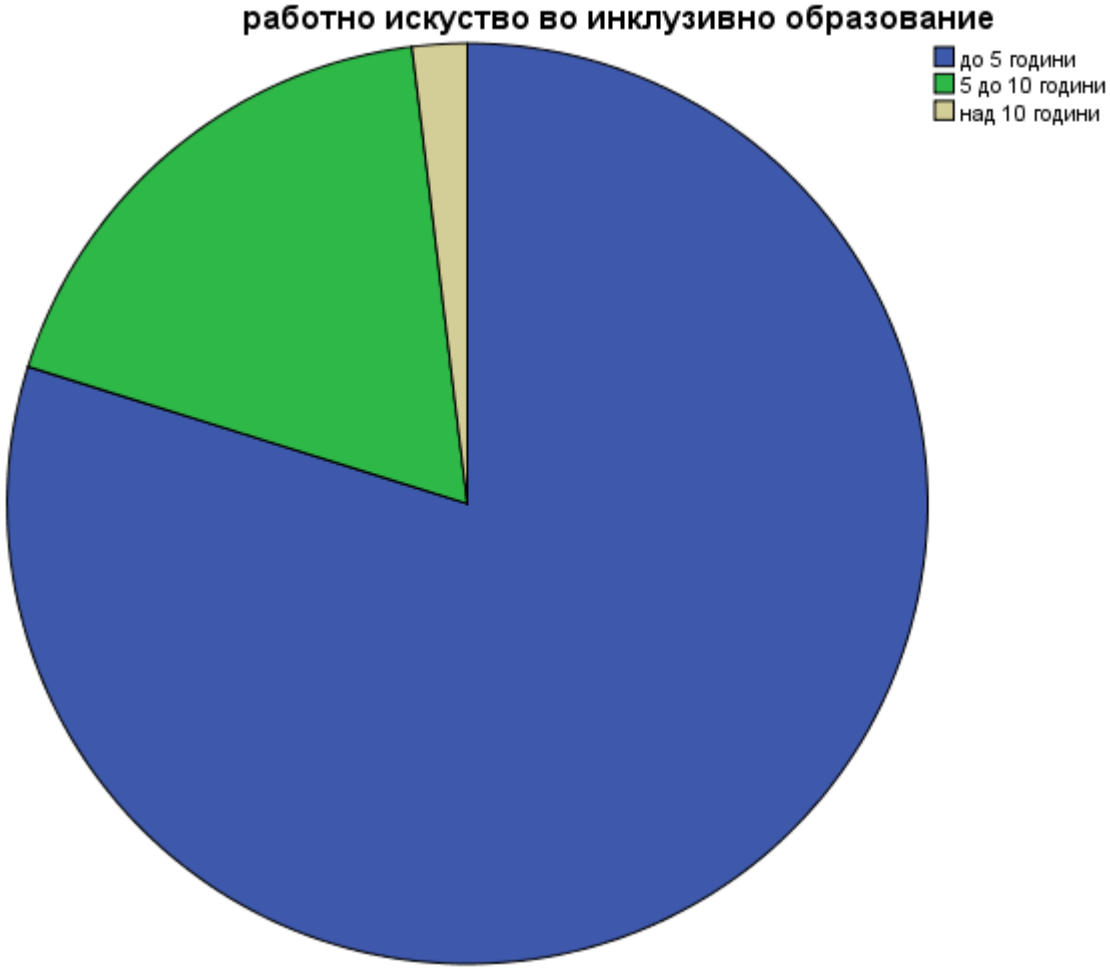


Графикон 3: Работно искуство во настава

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на работното искуство во настава на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 44 или 42.3 % се со работно искуство до 5 години.

Табела 4: Работно искуство во инклузивно образование

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 5 години	83	79,8	79,8	79,8
	5 до 10 години	19	18,3	18,3	98,1
	над 10 години	2	1,9	1,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 4: Работно искуство во инклузивно образование

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на работното искуство во инклузивно образование на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, поточно 83 или 79.8 % се со работно искуство во инклузивно образование до 5 години.

Табела 5: Обуки во инклузивно образование

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	задоволително ниво	7	6,7	6,7	6,7
	средно ниво	64	61,5	61,5	68,3
	ниско ниво	33	31,7	31,7	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

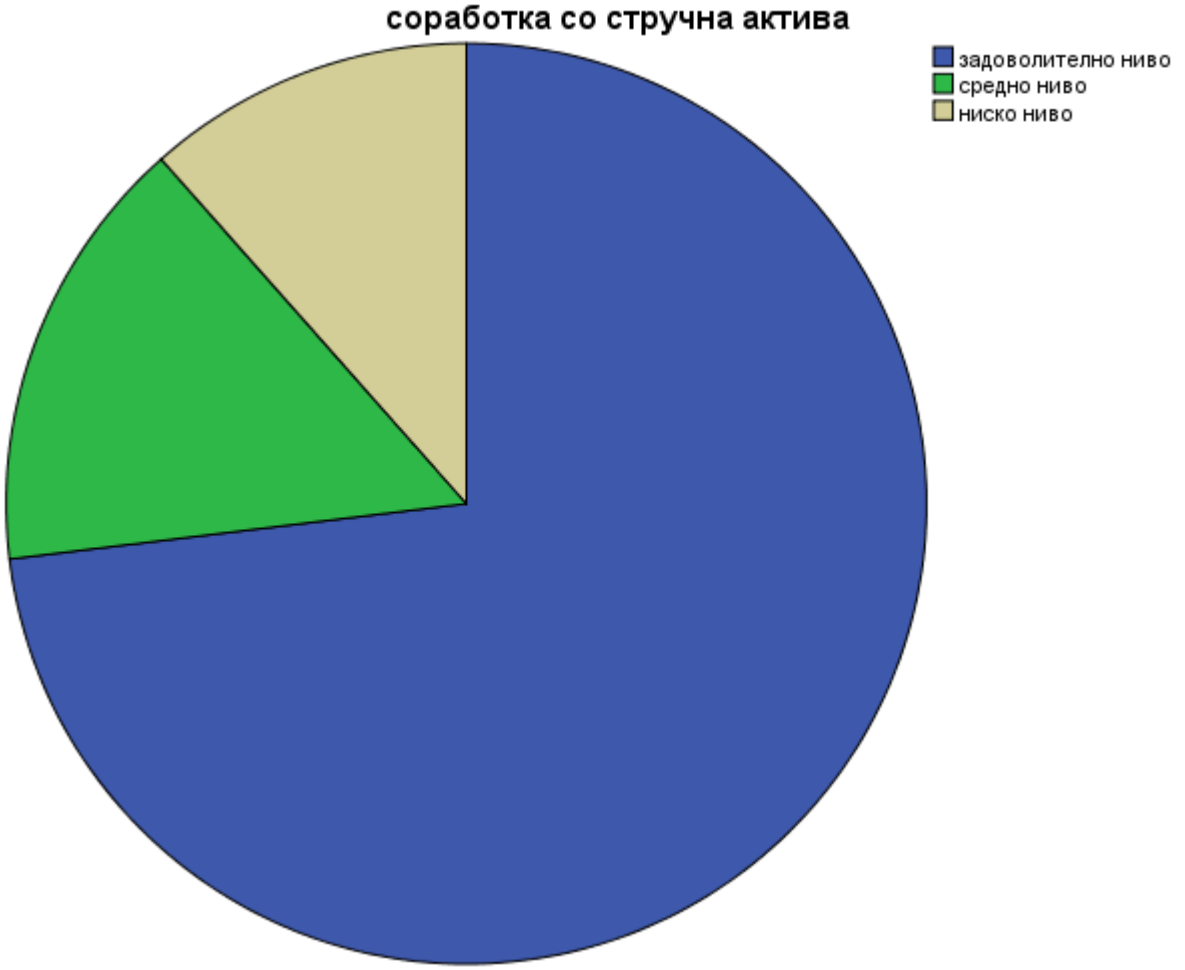


Графикон 5: Обуки во инклузивно образование

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на спроведените обуки за обезбедување на подобро инклузивно образование на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 64 или 61.5 % се задоволни на средно ниво.

Табела 6: Соработка со стручен актив

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	задоволително ниво	76	73,1	73,1	73,1
	средно ниво	16	15,4	15,4	88,5
	ниско ниво	12	11,5	11,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 6: Соработка со стручен актив

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на соработката со стручниот актив на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 76 или 73.1 % сметаат дека е на задоволително ниво.

Табела 7: Соработка со родители на деца со поинаков пристап

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	задоволително ниво	23	22,1	22,1	22,1
	средно ниво	62	59,6	59,6	81,7
	ниско ниво	19	18,3	18,3	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 7: Соработка со родители на деца со поинаков пристап

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на соработката со родители на деца со поинаков пристап на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 62 или 59.6 % сметаат дека е соработката е на средно ниво.

Табела 8: Генерално исполнување цели на Индивидуален образовен план (ИОП)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	исклучително многу	5	4,8	4,8	4,8
	многу	12	11,5	11,5	16,3
	средно	62	59,6	59,6	76,0
	ниско	18	17,3	17,3	93,3
	воопшто не	7	6,7	6,7	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

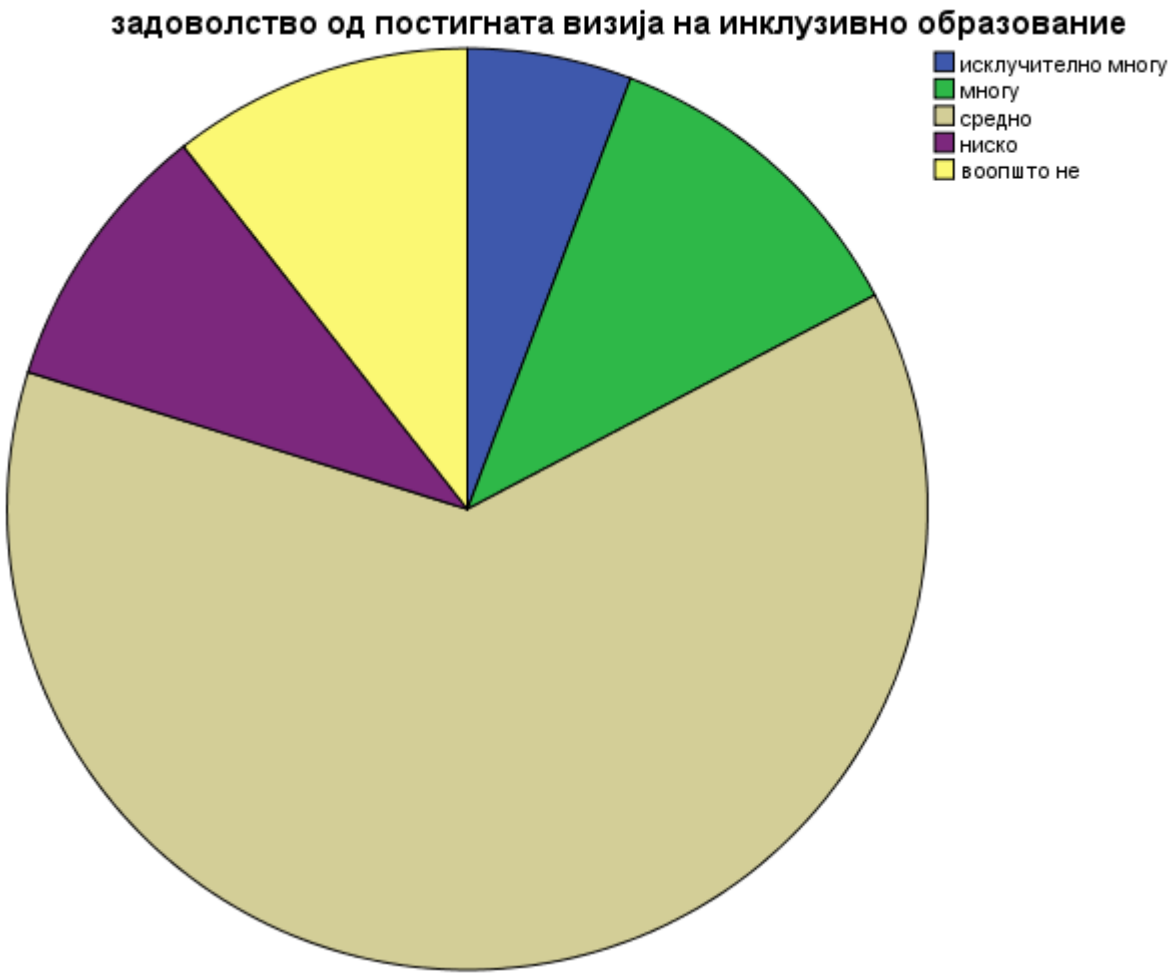


Графикон 8: Генерално исполнување цели на Индивидуален образовен план (ИОП)

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на тоа дали генерално се исполнуваат целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП) од страна на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 62 или 59.6 % сметаат дека се исполнуваат на средно ниво.

Табела 9: Задоволство од постигната визија на инклузивно образование

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	исклучително многу	6	5,8	5,8	5,8
	многу	12	11,5	11,5	17,3
	средно	65	62,5	62,5	79,8
	ниско	10	9,6	9,6	89,4
	воопшто не	11	10,6	10,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

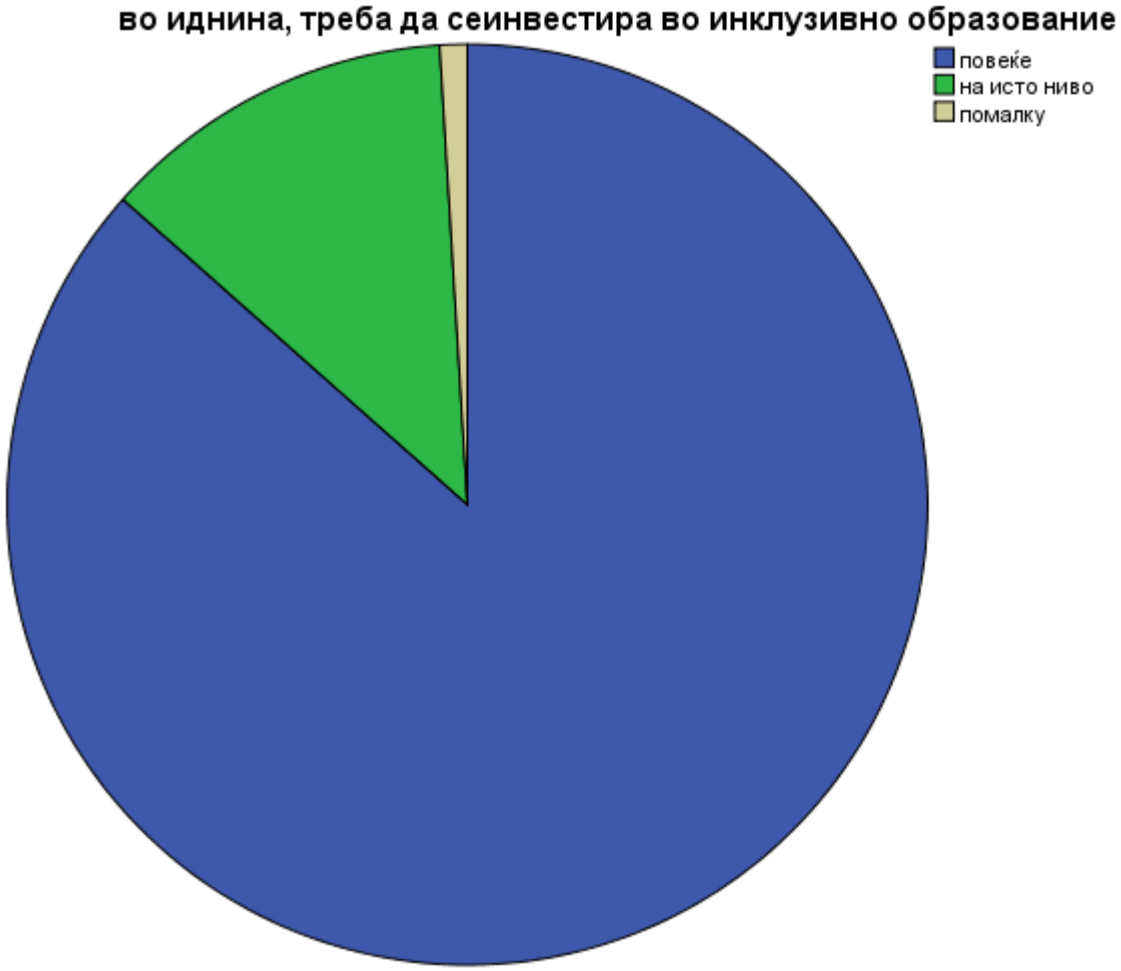


Графикон 9: Задоволство од постигната визија на инклузивно образование

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на мислењето во однос на задоволство од постигната визија на инклузивно образование од страна на наставниците вработени во редовните основни училишта, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 65 или 62.5 % сметаат дека на средно ниво се задоволни од постигнатата визија на инклузивното образование во нивните училишта.

Табела 10: Во иднина треба да се инвестира во инклузивно образование

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	повеќе	90	86,5	86,5	86,5
	на исто ниво	13	12,5	12,5	99,0
	помалку	1	1,0	1,0	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 10: Во иднина треба да се инвестира во инклузивно образование

Наведените податоци, прикажани табеларно и графички, кои се однесуваат на мислењето дали во иднина треба да се инвестира во инклузивно образование, покажуваат дека најголем дел од испитаните единици на анализа, т.е. 90 или 86.5 % сметаат дека треба повеќе да се инвестира во инклузивното образование во државата.

Од сите поединечно прикажани податоци на анкетниот лист следува дека:

Најголем дел од испитаните наставници вработени во редовните основни училишта се од женски пол на возраст до 40 години, претежно со работно искуство до 5 години, а паралелно со тоа и со работно искуство во инклузивно образование до 5 години.

Во однос на спроведените обуки за обезбедување на подобро инклузивно образование на наставниците вработени во редовните основни училишта, најголем дел од испитаните единици на анализа се задоволни на средно ниво.

Соработката со стручниот актив на наставниците е на задоволително ниво.

Соработката со родители на деца со поинаков пристап со наставниците вработени во редовните основни училишта е на средно ниво.

Се проценува дека на средно задоволително ниво генерално се исполнуваат целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП) од страна на наставниците во редовните основни училишта.

Се проценува средно ниво на задоволство од постигната визија на инклузивно образование од страна на наставниците во редовните основни училишта.

Најголем дел од наставниците кои се испитани единици на анализа сметаат дека во иднина треба повеќе да се инвестира во инклузивното образование во државата.

- Во интерес на предметот на истражување, пресметана е вредност на хи-квадрат тест (x2) помеѓу варијаблите искуство на наставниците во инклузивно образование и ефективноста на инклузивно образование, во однос на исполнување на целите на инклузивно образование.

Табела 1: Хи-квадрат тест на варијаблите искуство на наставниците во инклузивно образование и ефективноста на инклузивно образование

Crosstabs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	113,861[a]	8	,000
Likelihood Ratio	81,451	8	,000
Linear-by-Linear Association	48,559	1	,000
N of Valid Cases	104		

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

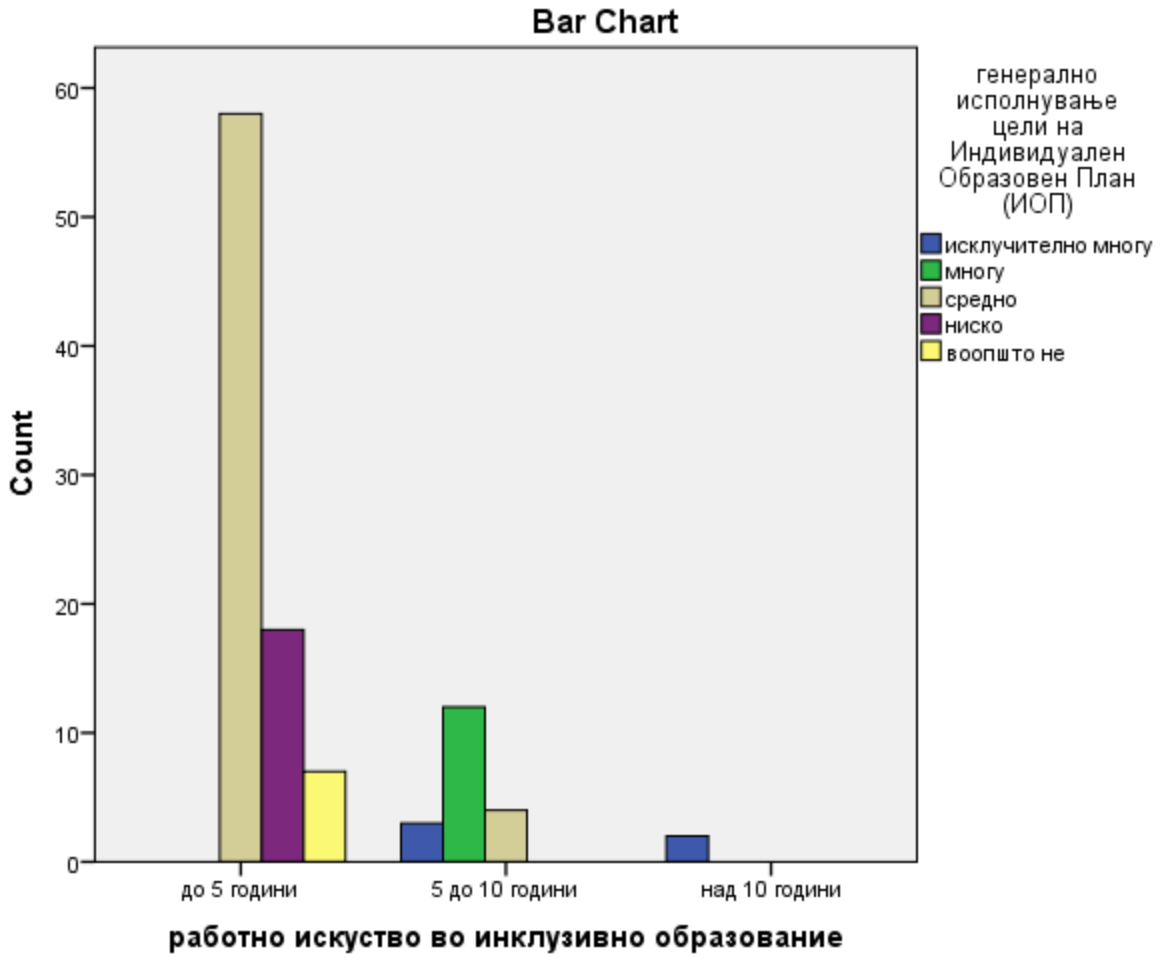
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,687)	,048	-9,538)	,000[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,685)	,058	-9,508)	,000[c]
N of Valid Cases		104			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 1: Хи-квадрат на варијаблите искуство на наставниците во инклузивно образование и ефективноста на на инклузивно образование

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблата искуство на наставниците во инклузивно образование и ефективноста на на инклузивно образование, покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 113.681 со диференцијален праг df од 3, укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на двете варијабли, односно како се зголемува работното искуство на наставниците во инклузивно образование, така расте ефективноста на инклизивното образование, во смисла на генерално исполнување на целите од Индивидуалниот образовен план (до 5 години - средна ефективност; од 5 до 10 години - многу висока ефективност; над 10 години - исклучително висока ефективност).

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИНСТРУМЕНТОТ ДАСС

Анализа и интепретација на поткатегоријата на анксиозност

Во однос на поставената хипотеза, како и потхипотезите на истражувањето, посебно се прикажаните добиените резултати во однос на состојбата на анксиозност, како и состојбата на стрес на наставниците кои работат во основните училишта во државата.

Во однос на анкиозноста, добиени се следните резултати, кои се поединечно прикажани:

Табела 1: Дескриптивни статистички параметри на категории на варијаблата анксиозност

Frequencies

Statistics

	сушење уста	потешкотии со дишење	чувство на тресење	[illegible] ситуации	чувство дека ќе се онесвести	потење иако не е топло	исплашеност без причина	потешкотии со голтање	срцебиење без заморување	чувство дека сум близу до паника	чувство на изгубеност и пред лесни задачи	чувство на преплашеност	плашење од „бламирање на себе„	чувство на тресење на раце
N Valid	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1,6538	1,7212	1,7019	1,6731	1,5192	1,5865	1,7692	1,5577	1,5769	1,6154	1,6250	1,6538	1,5962	1,6250
Mode	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00[a]	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Std. Deviation	,78542	,68912	,70889	,70287	,88109	,71883	,67163	,85703	,71993	,71472	,71309	,70737	,75709	,71309
Variance	,617	,475	,503	,494	,776	,517	,451	,735	,518	,511	,508	,500	,573	,508
Range	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

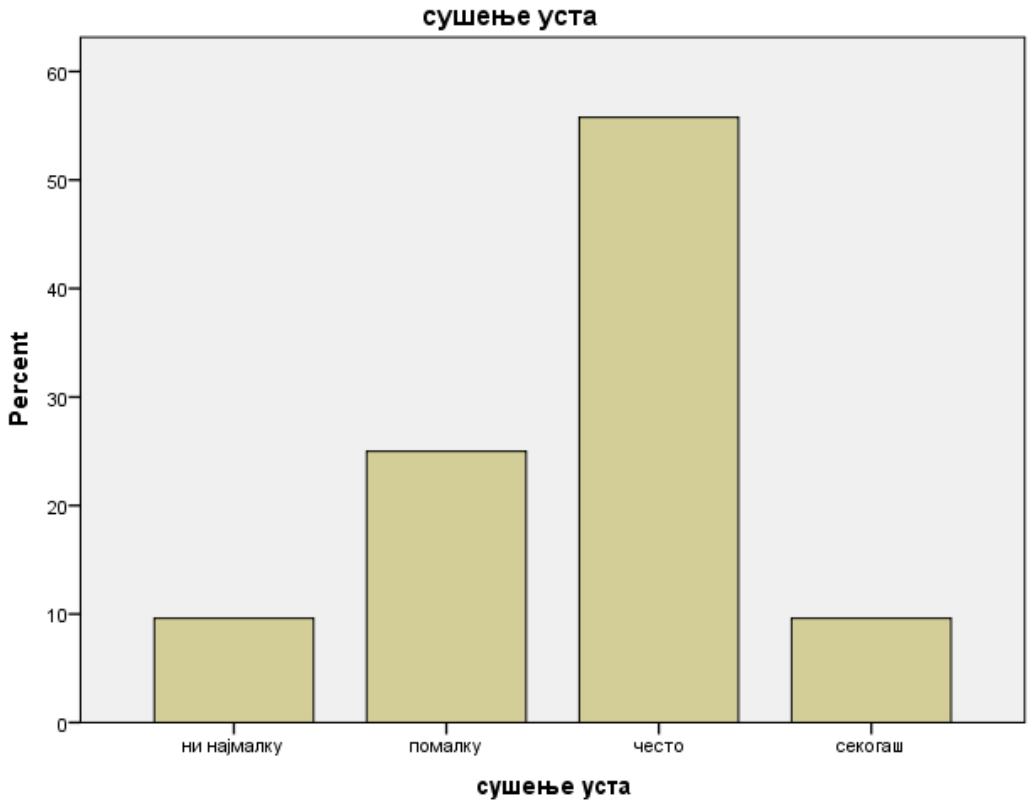
Табела 2: Сушење уста

Frequency Table

сушење уста

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	10	9,6	9,6	9,6
	помалку	26	25,0	25,0	34,6
	често	58	55,8	55,8	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

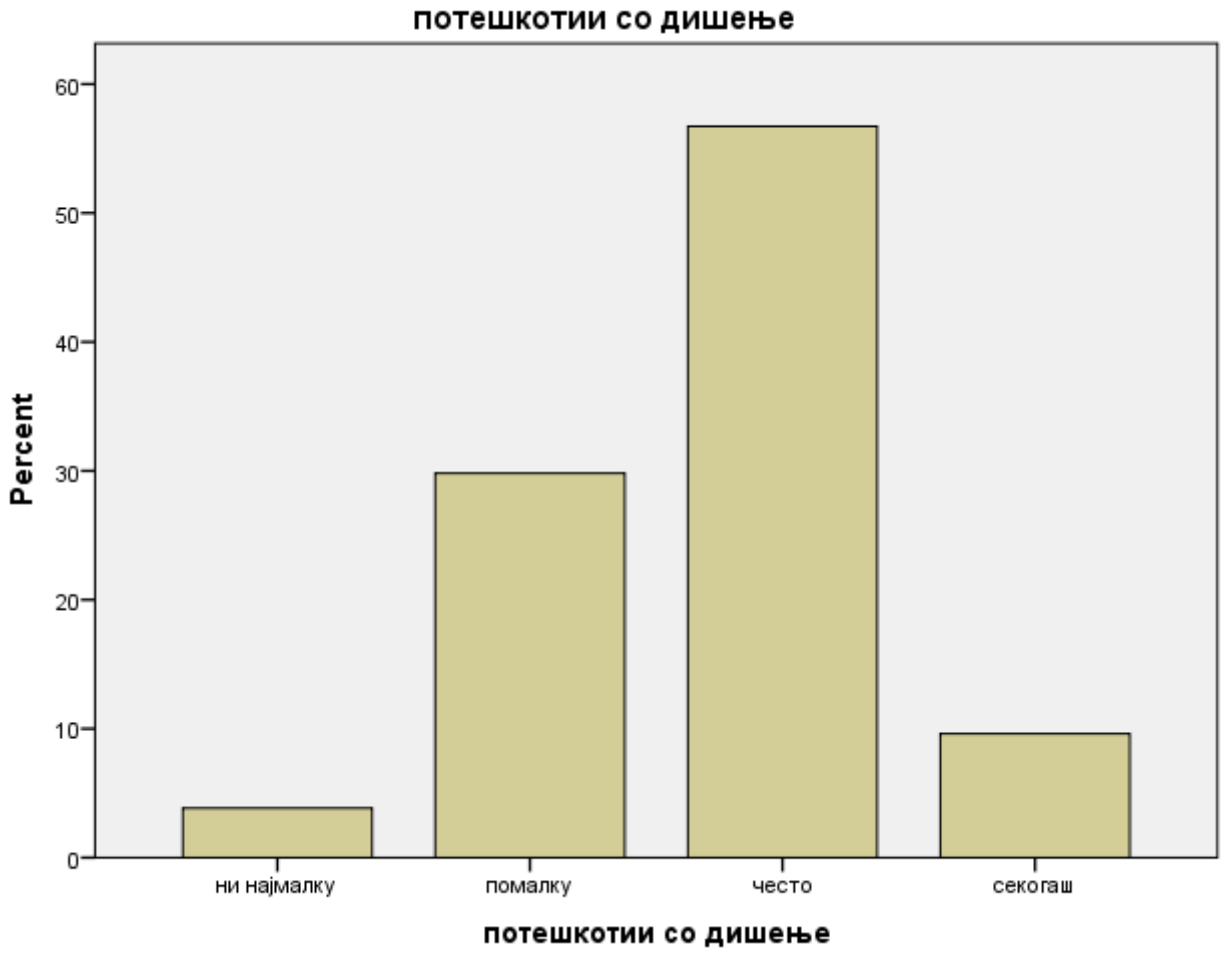
Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата - сушење уста, покажуваат дека кај најголем дел наставници, т.е. 58 или 55.8 % овој симптом се јавува често.



Гарфикон 1: Сушење уста

Табела 3: Потешкотии со дишење

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	31	29,8	29,8	33,7
	често	59	56,7	56,7	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



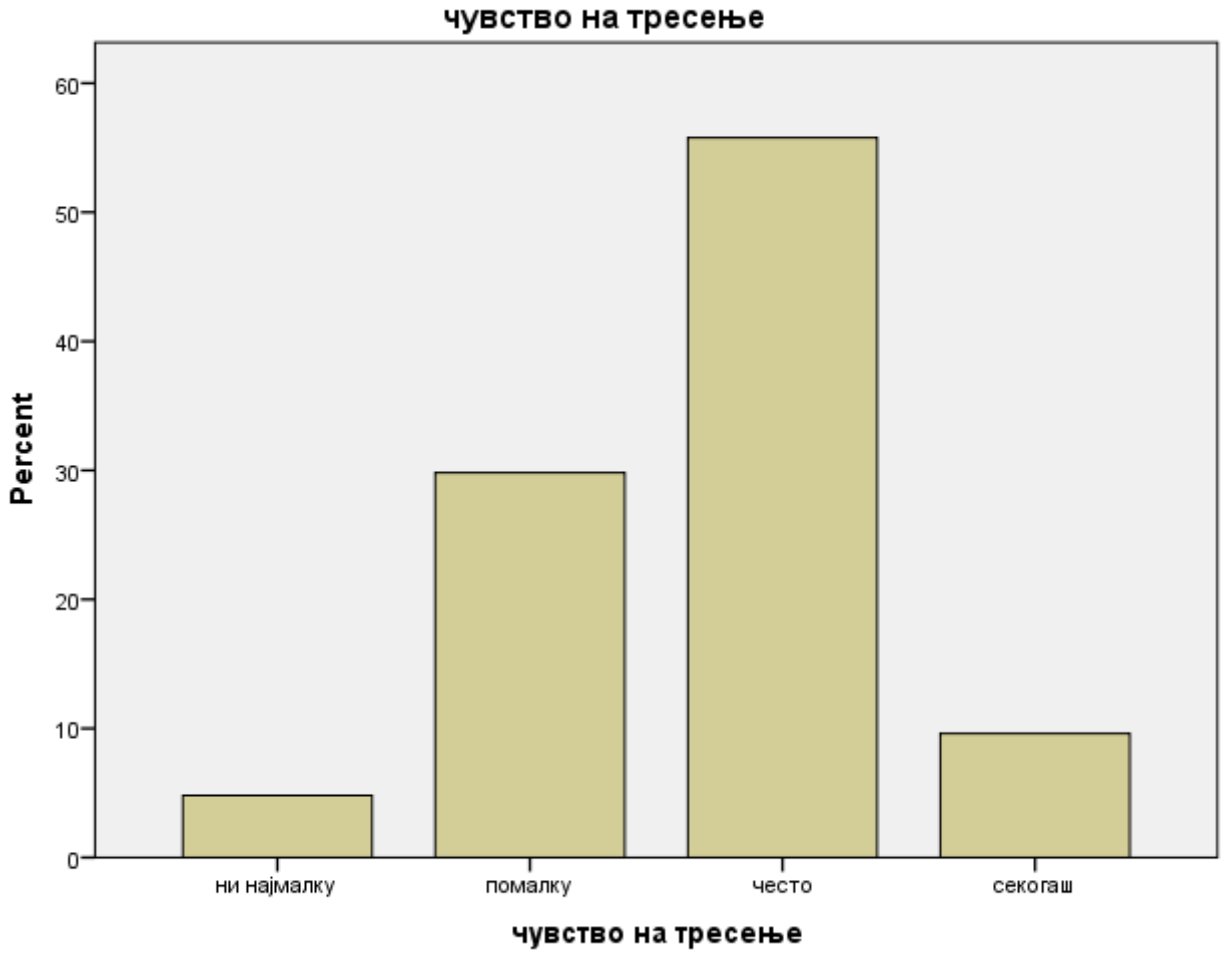
Графикон 2: Потешкотии со дишење

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на

инклузивното образование низ категоријата потешкотии со дишење, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, т.е. 59 или 56.7 % се јавува често.

Табела 4: Чувство на тресење

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	5	4,8	4,8	4,8
	помалку	31	29,8	29,8	34,6
	често	58	55,8	55,8	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

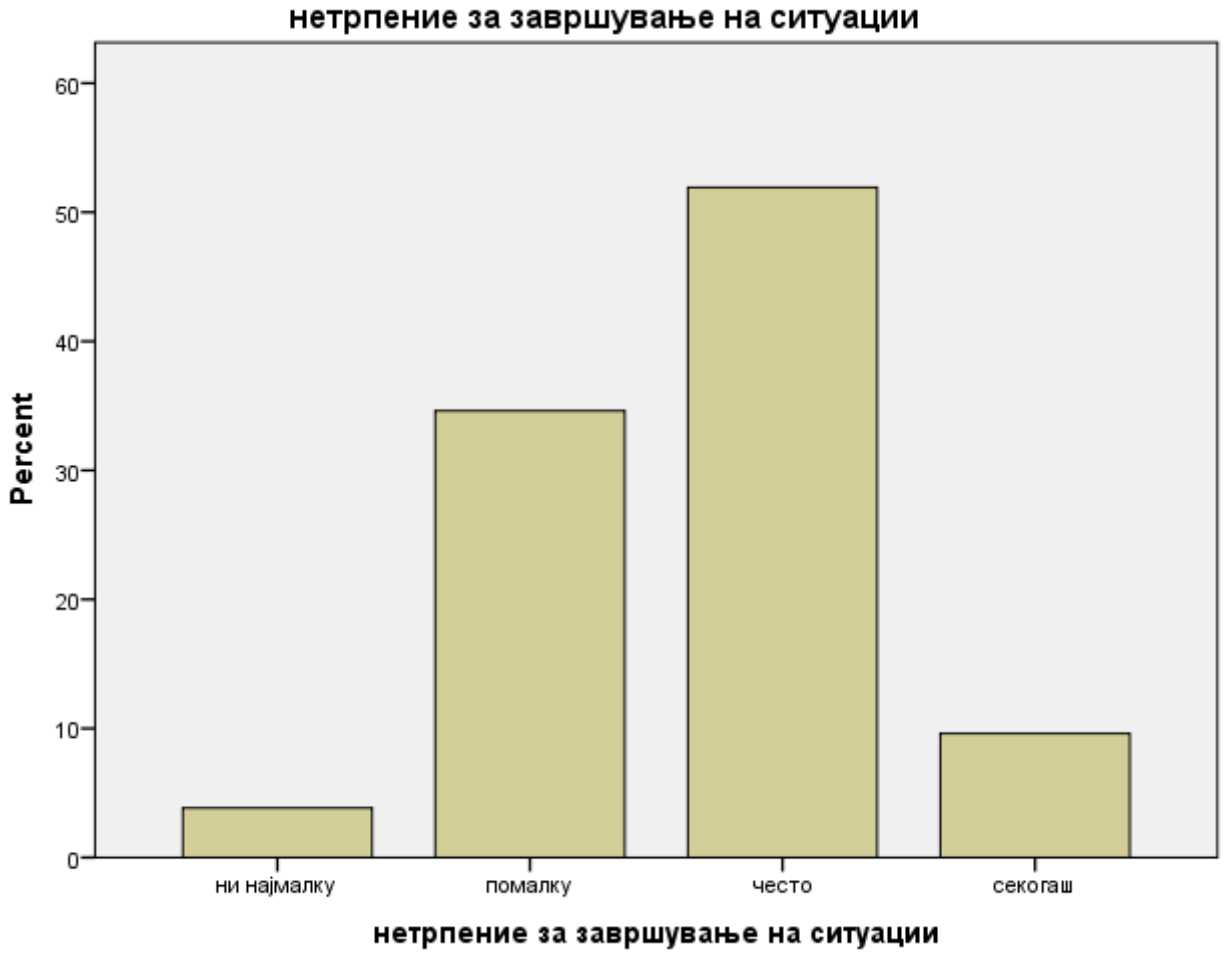


Графикон 3: Чувство на тресење

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата чувство на тресење, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, т.е. 58 или 55,8 се јавува често.

Табела 5: Нетрпение за завршување на ситуации

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	36	34,6	34,6	38,5
	често	54	51,9	51,9	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

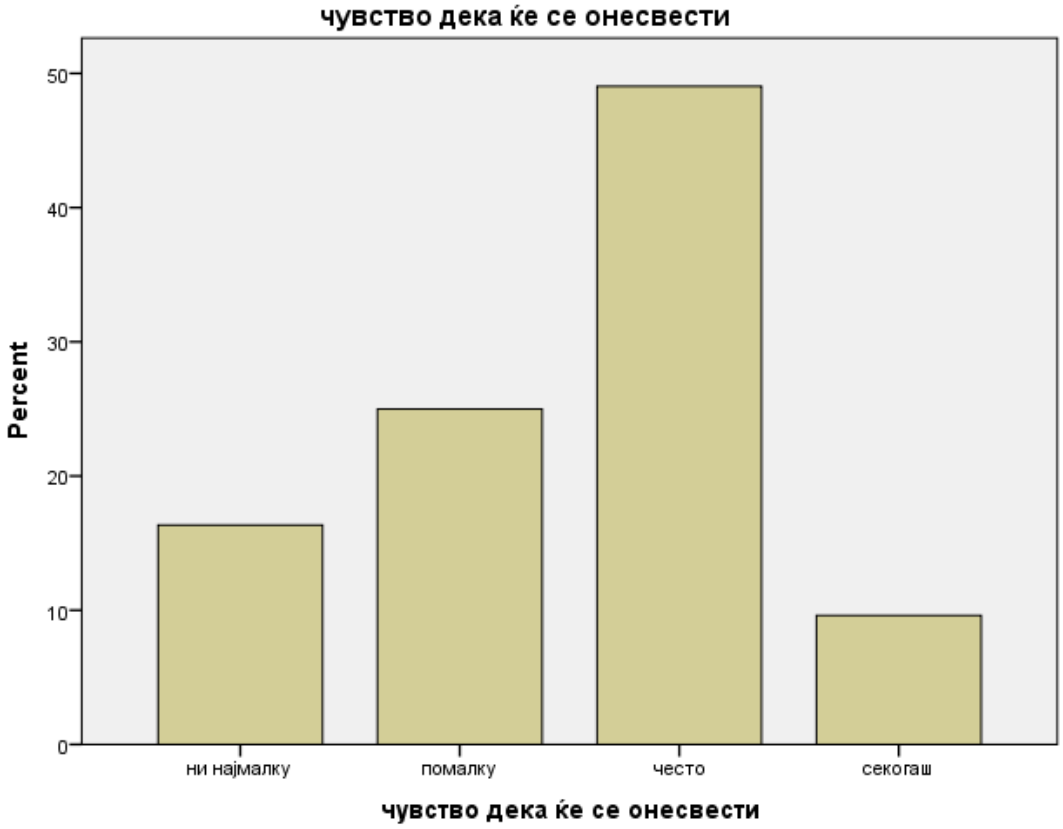


Графикон 4: Нетрпение за завршување на ситуации

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата нетрпение за завршување на ситуации, покажуваат дека кај најголем дел 54 или 51.9% се јавува често.

Табела 6: Чувство дека ќе се онесвести

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	17	16,3	16,3	16,3
	помалку	26	25,0	25,0	41,3
	често	51	49,0	49,0	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

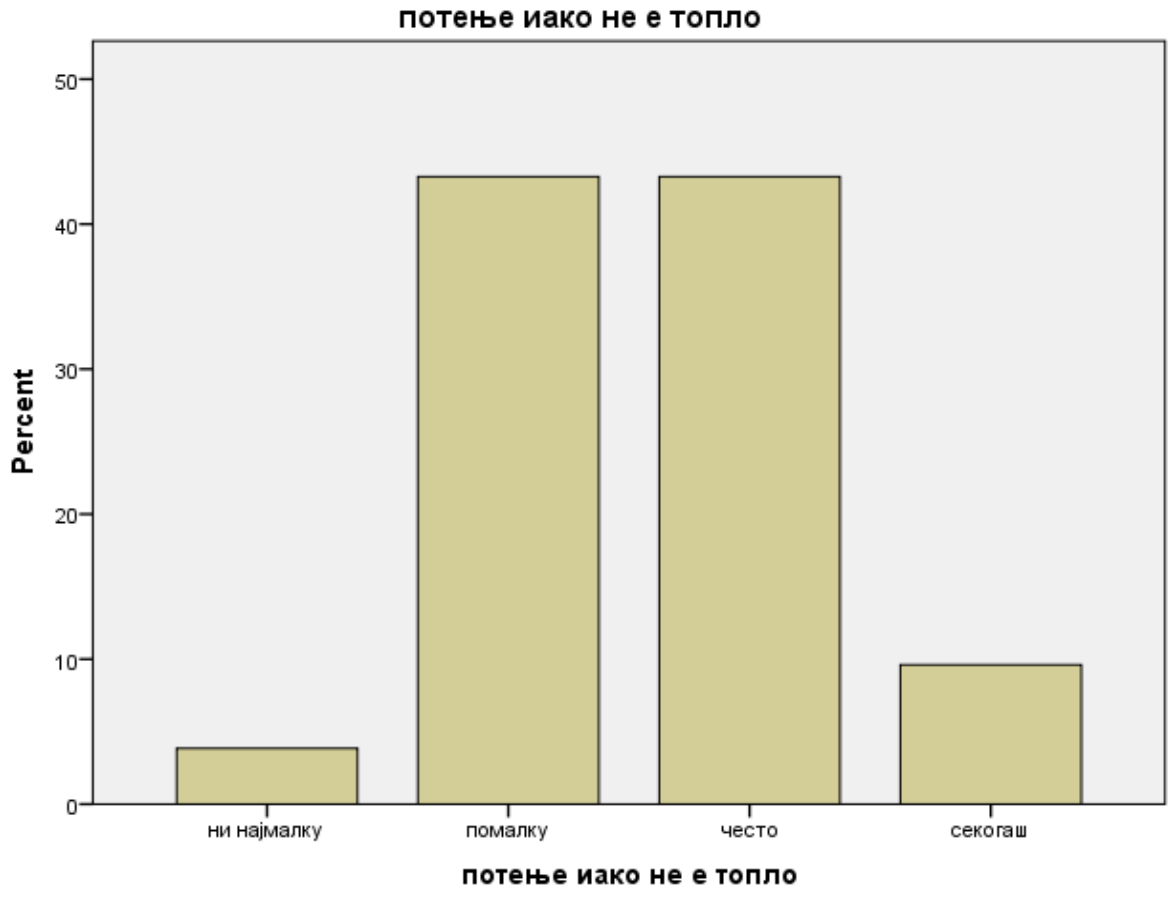


Графикон 5: Чувство дека ќе се онесвести

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата нетрпение за завршување на ситуации, укажуваат дека најголем дел испитаници, поточно 54 или 51.9 % често се наоѓаат во оваа ситуација.

Табела 7: Потење иако не е топло

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	45	43,3	43,3	47,1
	често	45	43,3	43,3	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

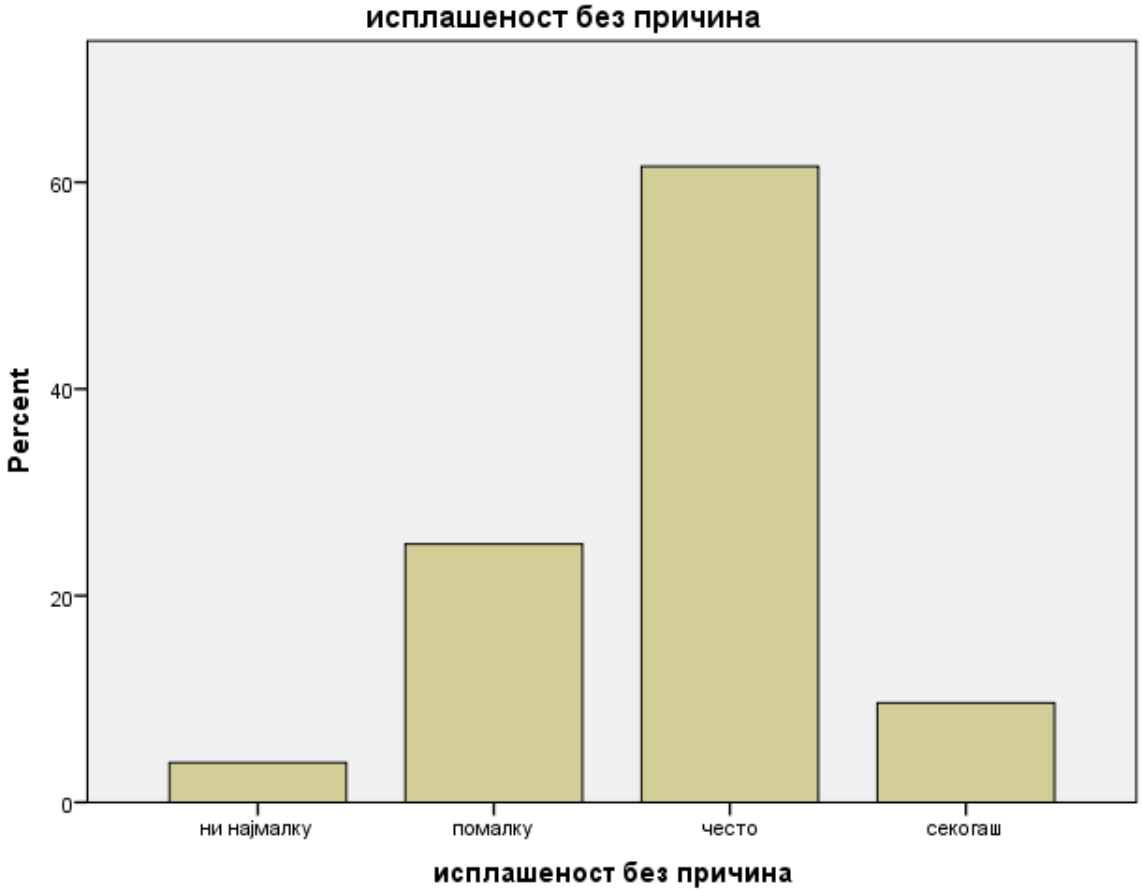


Графикон 6: Потење иако не е топло

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата потење иако не е топло, укажуваат на тоа дека поеднакво кај 45 или 43.3% се јавува помалку или често.

Табела 8: Исплашеност без причина

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	64	61,5	61,5	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

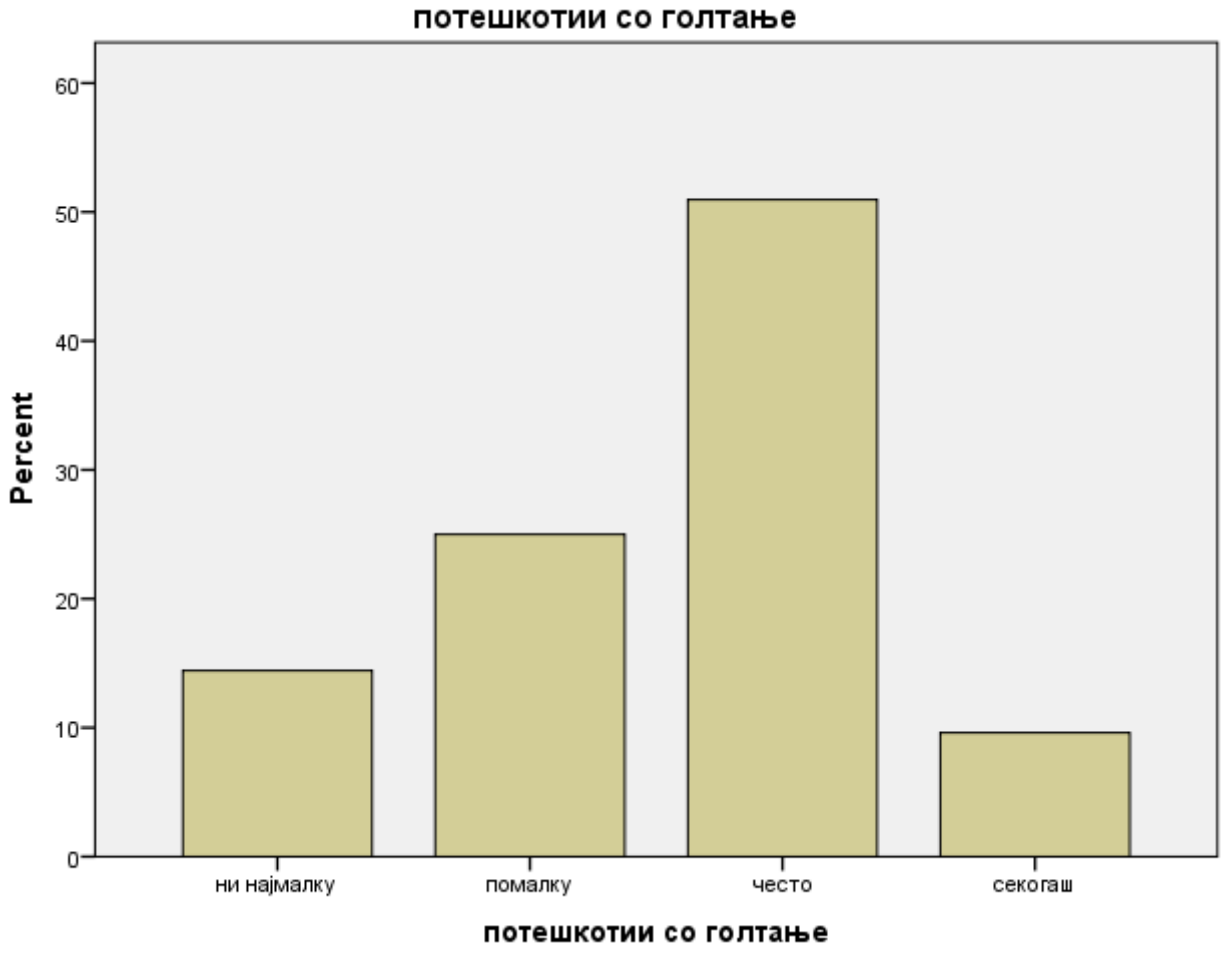


Графикон 7: Исплашеност без причина

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата исплашеност без причина, покажуваат дека кај најголем дел, поточно кај 64 или 61.5% се јавува често.

Табела 9: Потешкотии со голтање

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	15	14,4	14,4	14,4
	помалку	26	25,0	25,0	39,4
	често	53	51,0	51,0	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

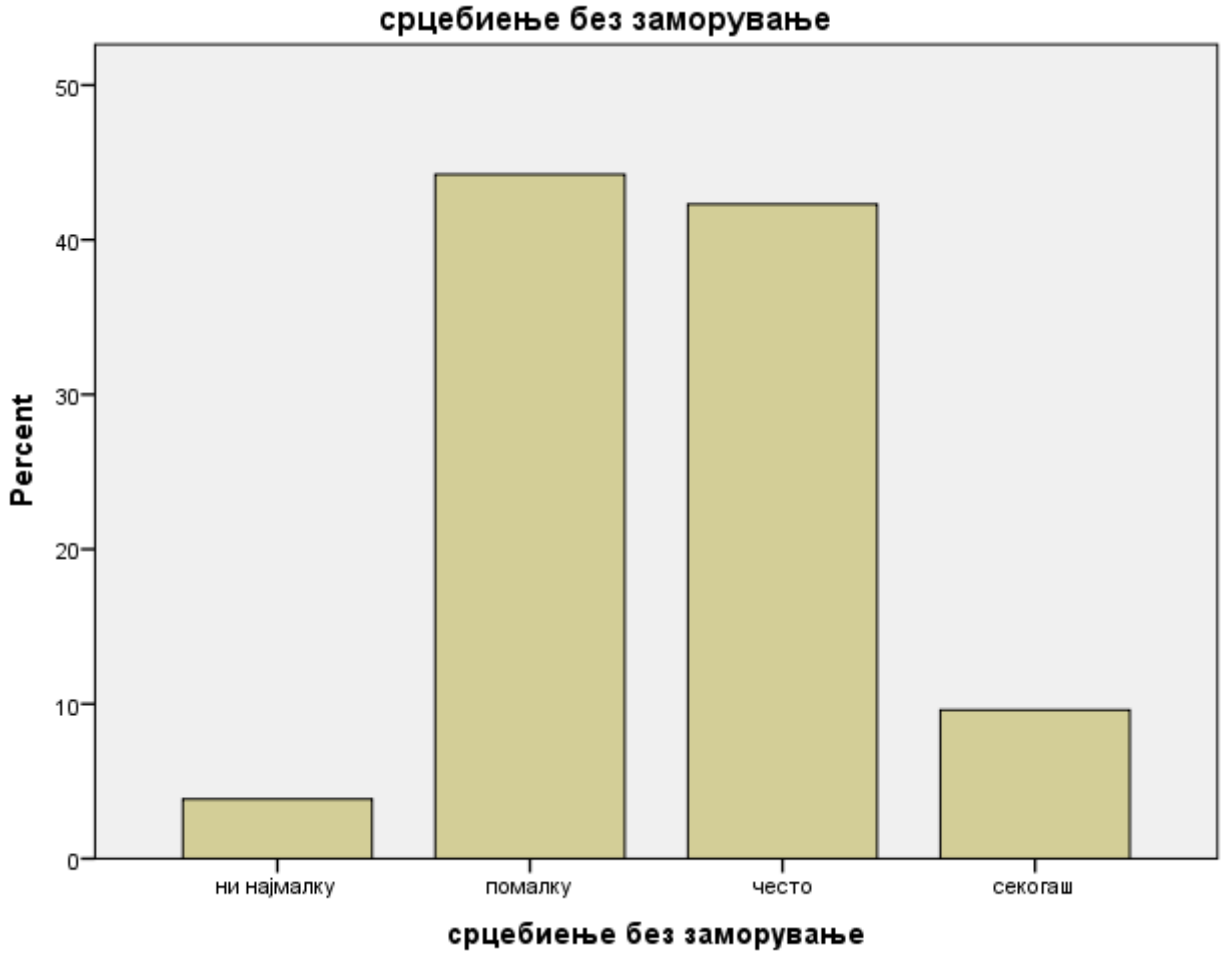


Графикон 8: Потешкотии со голтање

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата потешкотии со голтање, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 53 или 51.0 % често се јавува овој проблем.

Табела 10: Срцебиење без заморување

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	46	44,2	44,2	48,1
	често	44	42,3	42,3	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

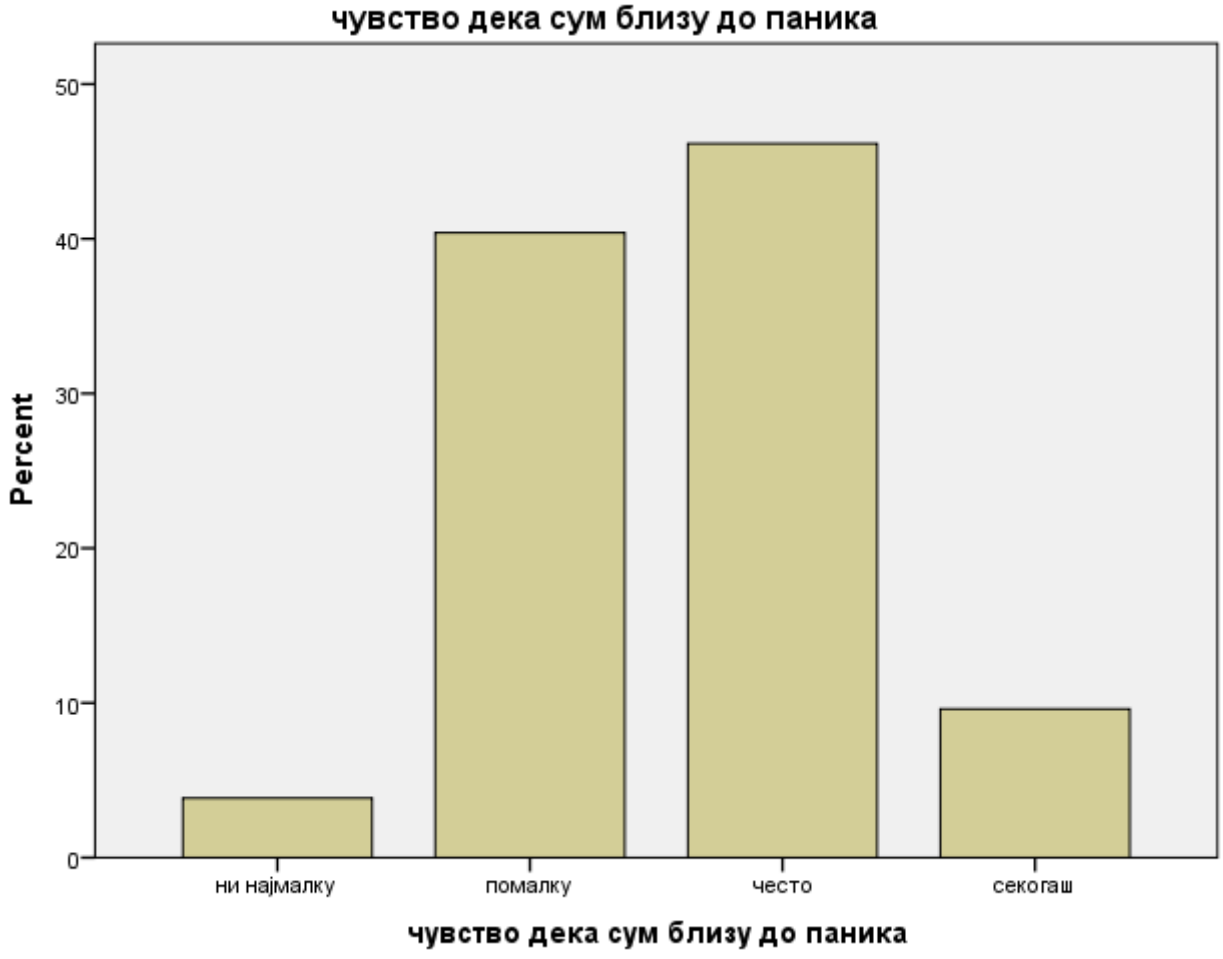


Графикон 9: Срцебиење без заморување

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата срцебиење без заморување, покажуваат дека кај најголем дел или 46 или 44.2 % се јавува понекогаш.

Табела 11: Чувство дека сум близу до паника

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	42	40,4	40,4	44,2
	често	48	46,2	46,2	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

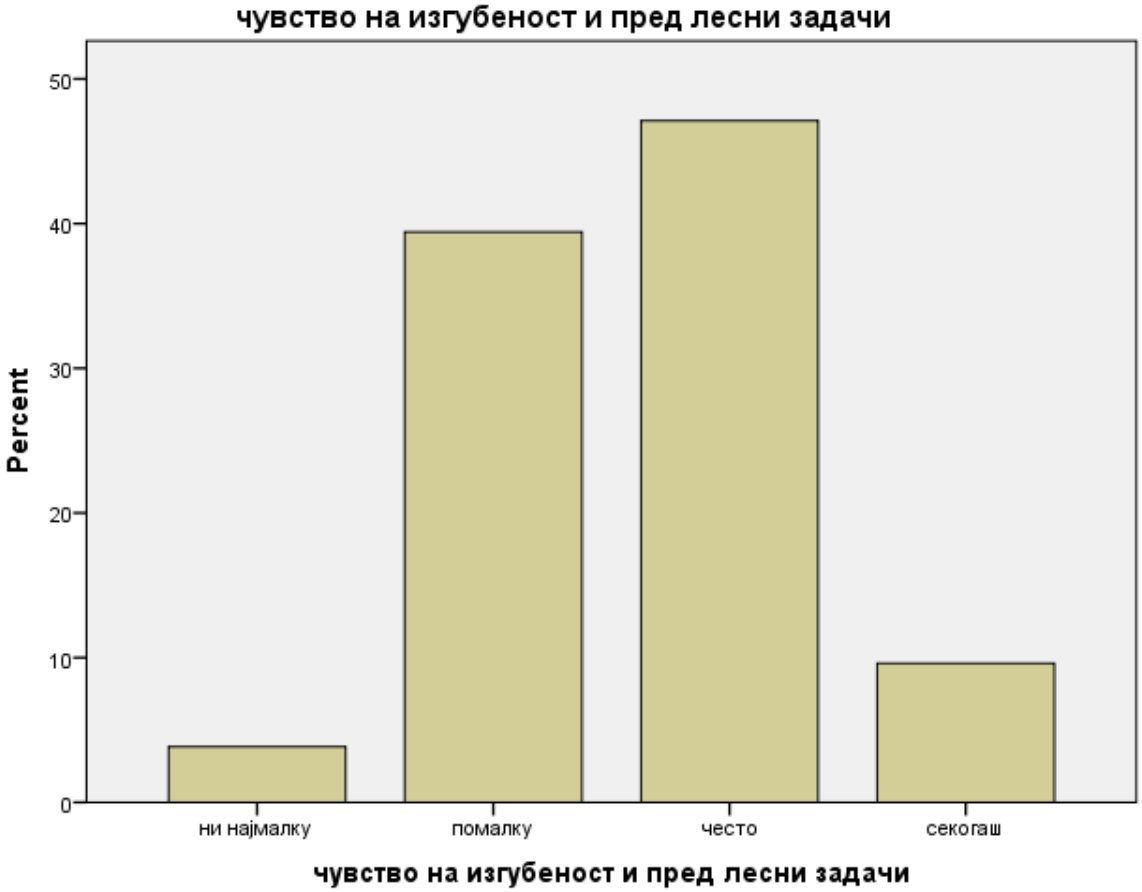


Графикон 10: Чувство дека сум близу до паника

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата чувство дека сум близу до паника, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 48 или 46.2 % се јавува често.

Табела 12: Чувство на изгубеност и пред лесни задачи

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	41	39,4	39,4	43,3
	често	49	47,1	47,1	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

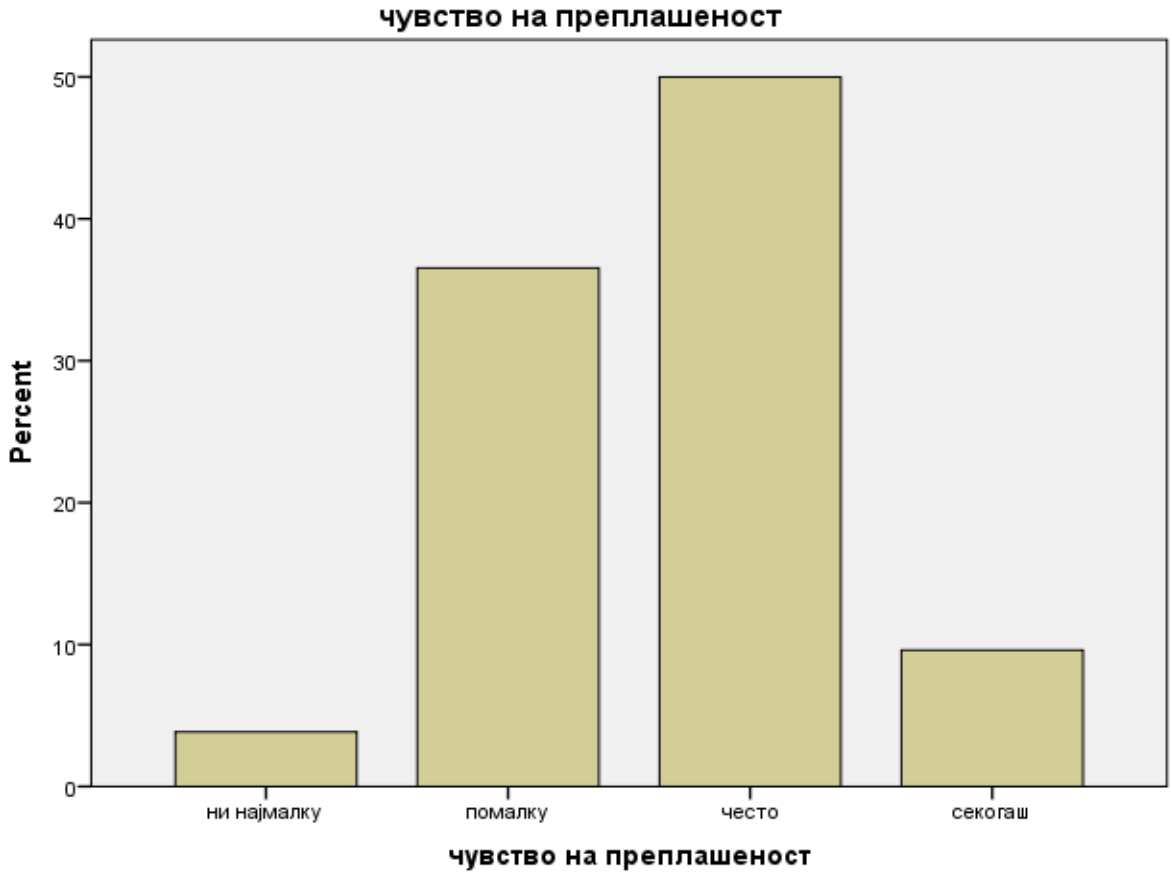


Графикон 11: Чувство на изгубеност и пред лесни задачи

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата чувство на изгубеност и пред лесни задачи, покажуваат дека најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1% често се наоѓаат во оваа состојба.

Табела 13: Чувство на преплашеност

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	38	36,5	36,5	40,4
	често	52	50,0	50,0	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 12: Чувство на преплашеност

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата чувство на преплашеност, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 52 или 50.0 % се јавува често.

Табала 14: Плашење од „бламирање на себе“

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	7	6,7	6,7	6,7
	помалку	38	36,5	36,5	43,3
	често	49	47,1	47,1	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

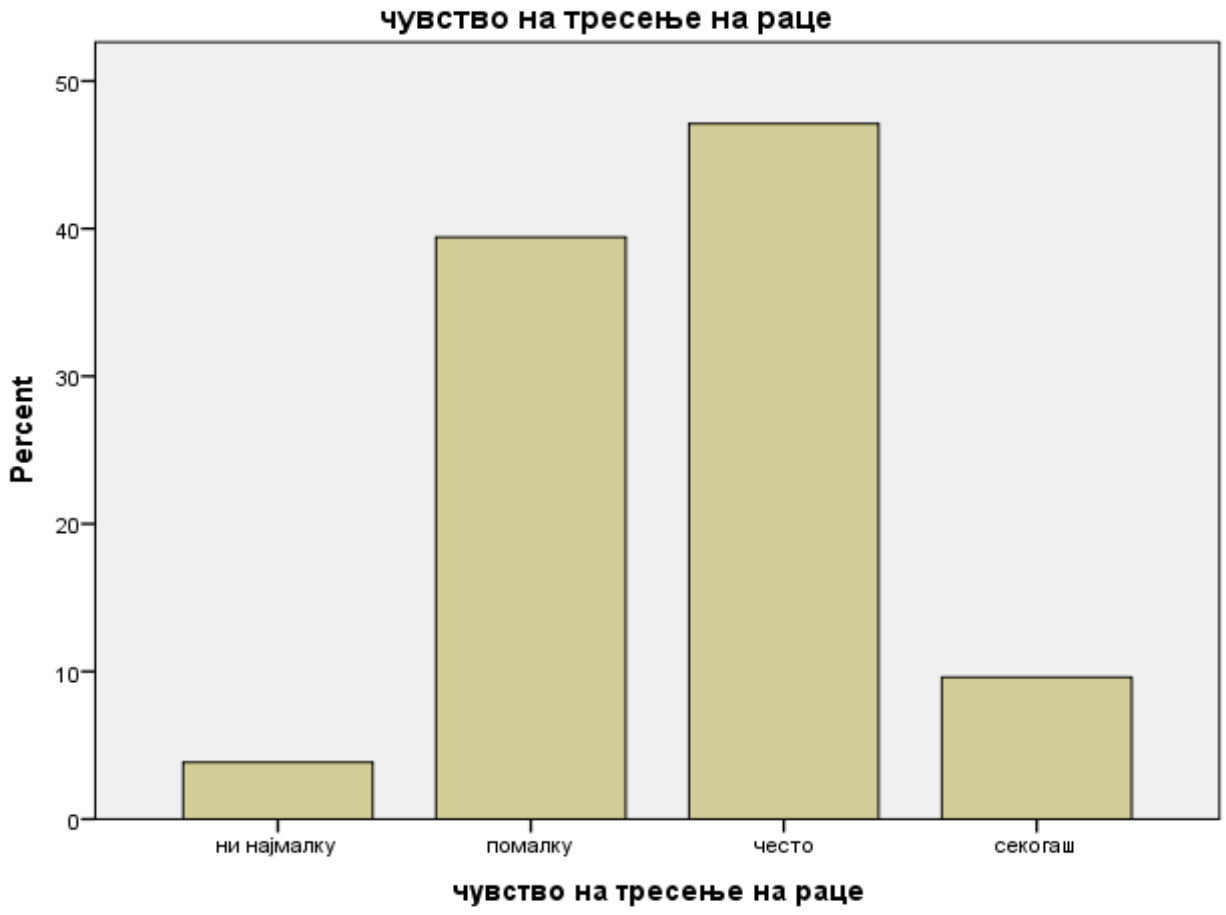


Графикон 13: Плашење од ,,бламирање на себе“

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата плашење од „бламирање на себе“, укажуваат на тоа дека кај најголем дел, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Табела 15: Чувство на тресење на раце

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	41	39,4	39,4	43,3
	често	49	47,1	47,1	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 14: Чувство на тресење на раце

Наведените податоци кои се однесуваат на варијаблата анксиозност кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата чувство на тресење на раце, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Од сите поединечно прикажани податоци, кои се однесуваат на варијаблата анксиозност, следува дека кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование често се јавува сушење уста, потешкотии со дишење, чувство на тресење, нетрпение за завршување на ситуации, потење иако не е топло, исплашеност без причина.

Исто така, се изјасниле дека често им се случуваат потешкотии со голтање, а понекогаш им се појавува и срцебиење без заморување.

Често им се појавува чувство дека се близу до паника, чувство на изгубеност и пред лесни задачи, чувство на преплашеност, како и плашење од „бламирање на себе“ и често чувство на тресење на раце.

Од сето наведено, следува дека скалата на емоционалната состојба на анксиозност или немир проценува присутност на автономна возбуда, ефекти на скелетните мускули, појава на ситуациона анксиозност, како и субјективно доживување на вознемирувачки ситуации на ниво на умерена анксиозност со 14 бодови.

Анализа и интерпретација на поткатегорија на стрес

Во однос на емоционалната состојба на стрес на наставниците кои работат во основните училишта во државата, добиени се следните резултати, кои се поединечно прикажани:

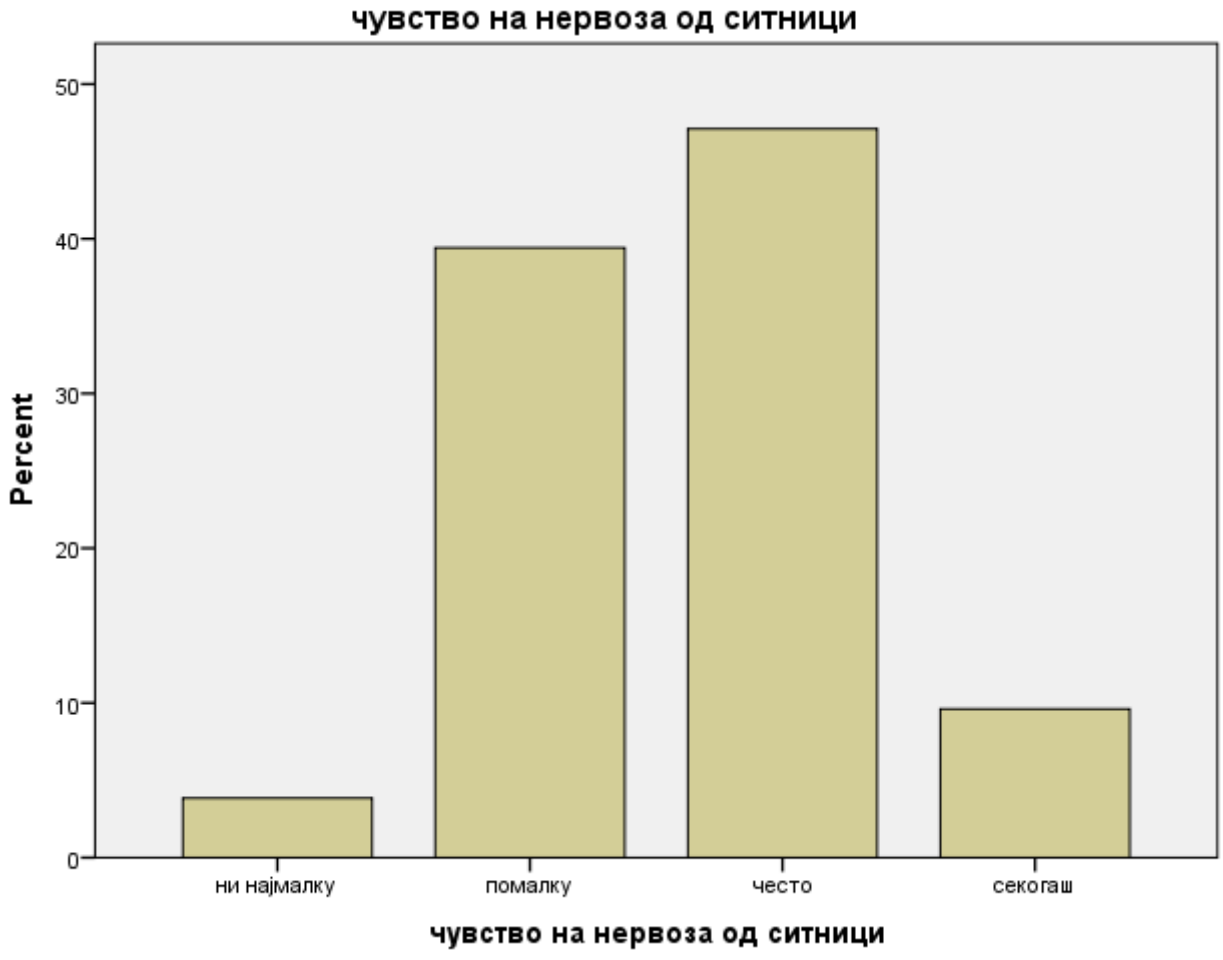
Табела 1. Дескриптивни статистички параметри на скалата на стрес

Statistics

	чувство на нервоза од ситници	претерано реагирање во некои ситуации	тешко опуштање	лесно можам да се изнервирам	користам „нервозна енергија“	лесно губам трпение	бев многу чувствителен	тешко ми е за смирување	можев да бидам лесно провоциран	кога ќе се изнервирам тешко се враќам во смиреност	тешко толерирам	чувство на напнатост	нервоза при прекинување на работење	сам забележувам дека се нервирам
N Valid	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1,6250	1,7115	1,8558	1,9135	1,7596	1,7404	1,9423	1,7981	1,7404	1,9423	1,7692	1,9135	1,8942	1,7500
Mode	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Std. Deviation	,71309	,69216	,79340	,80183	,67544	,71047	,82234	,70201	,68259	,82234	,67163	,80183	,79949	,67909
Variance	,508	,479	,629	,643	,456	,505	,676	,493	,466	,676	,451	,643	,639	,461
Range	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Minimum	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Maximum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Табела 2: Чувство на нервоза од ситници

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	41	39,4	39,4	43,3
	често	49	47,1	47,1	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



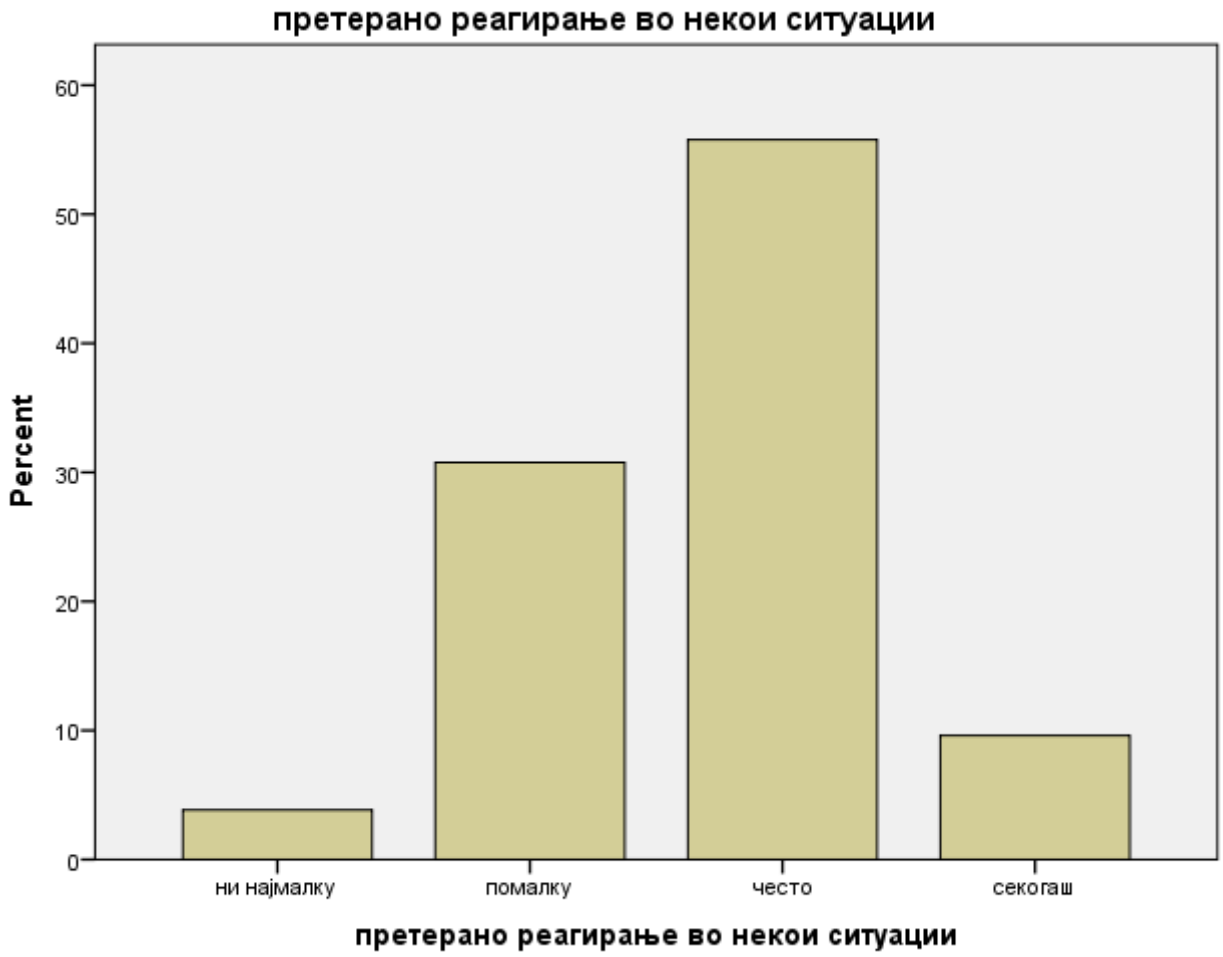
Графикон 1: Чувство на нервоза од ситници

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на

инклузивното образование низ категоријата чувство на нервоза од ситници, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Табела 3: Претерано реагирање во некои ситуации

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	32	30,8	30,8	34,6
	често	58	55,8	55,8	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

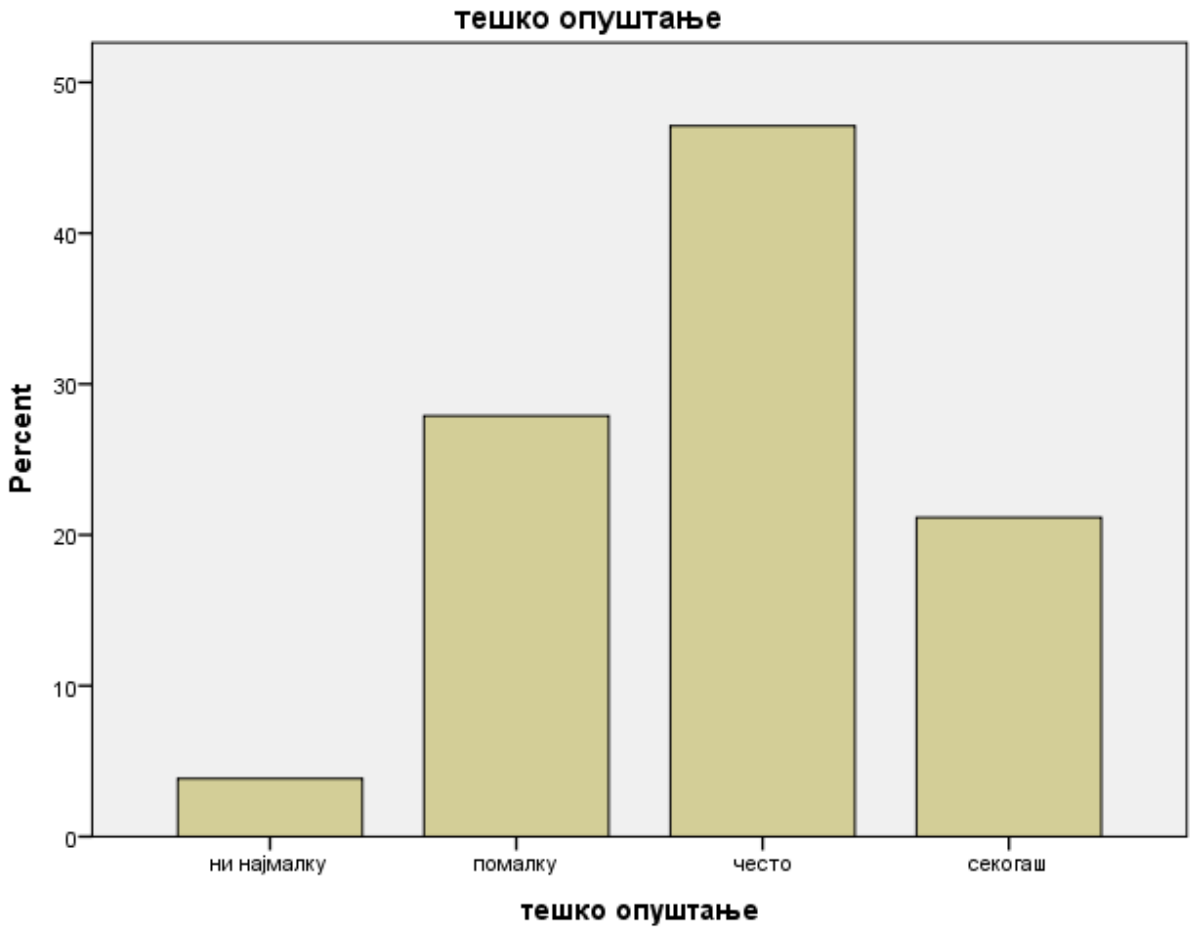


Графикон 2: Претерано реагирање во некои ситуации

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата претерано реагирање во некои ситуации, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 58 или 55.8% се јавува често.

Табела 4: Тешко опуштање

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	29	27,9	27,9	31,7
	често	49	47,1	47,1	78,8
	секогаш	22	21,2	21,2	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

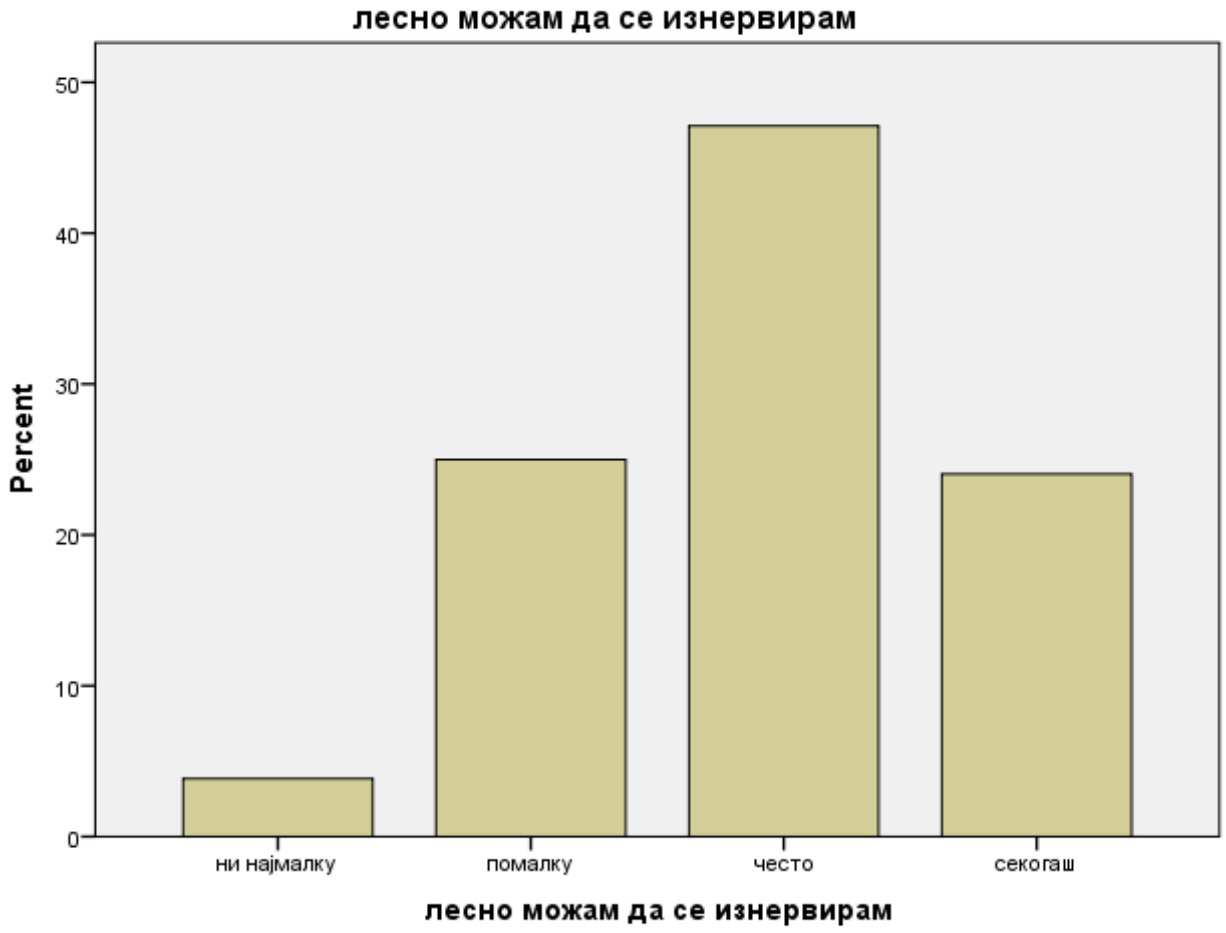


Графикон 3: Тешко опуштање

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата тешко опуштање, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Табела 5: Лесно можам да се изнервирам

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	49	47,1	47,1	76,0
	секогаш	25	24,0	24,0	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

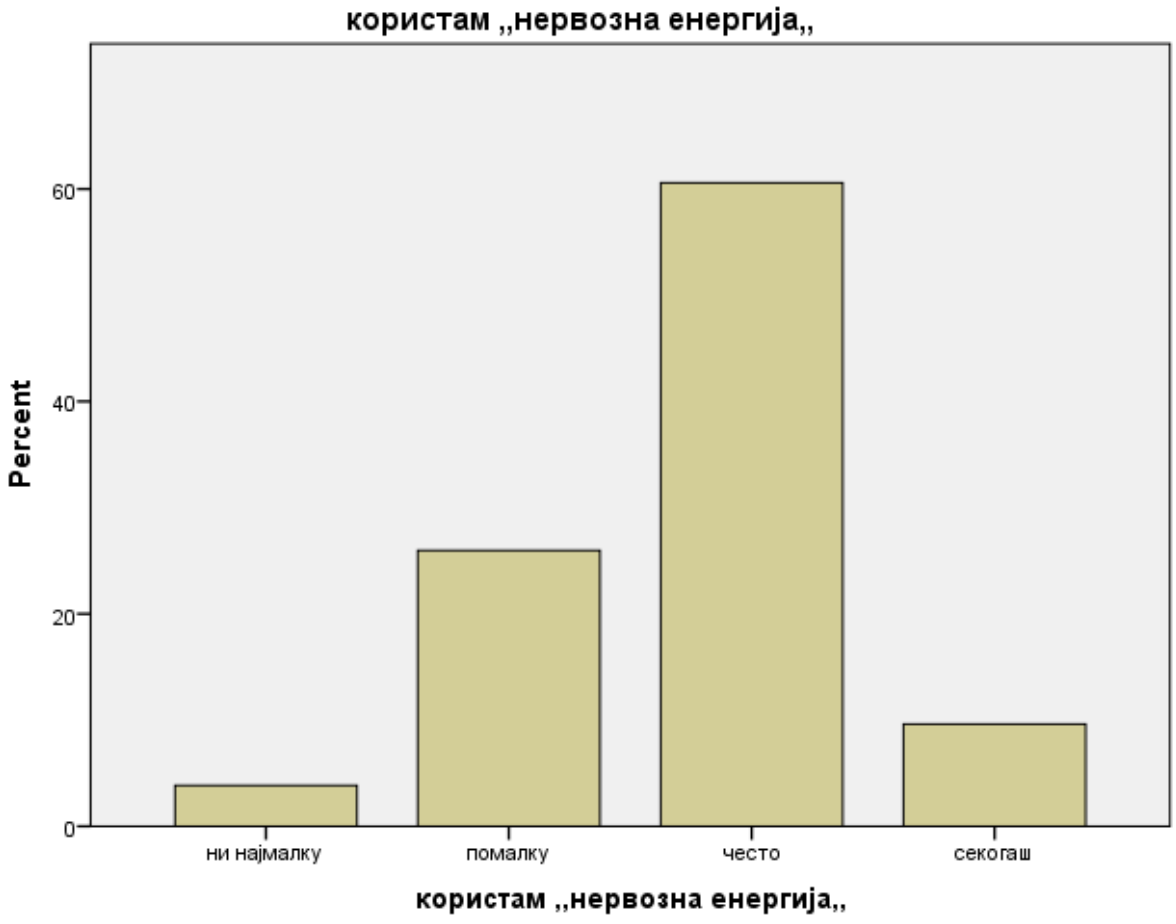


Графикон 4: Лесно можам да се изнервирам

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата лесно можам да се изнервирам, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Табела 6: Користам ,,нервозна енергија“

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	27	26,0	26,0	29,8
	често	63	60,6	60,6	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

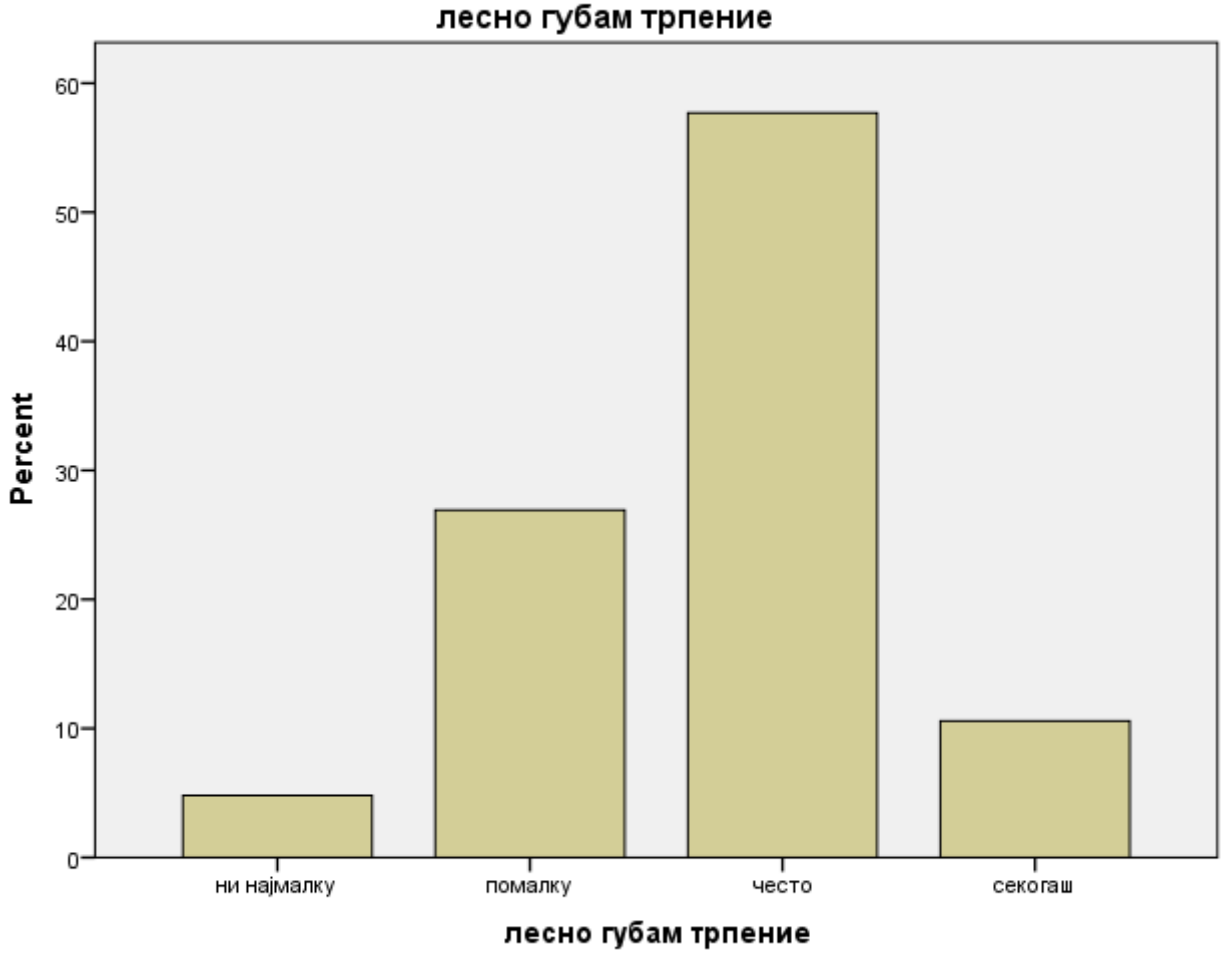


Графикон 5: Користам ,,нервозна енергија“

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата користам „нервозна енергија“, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 63 или 60.6% се јавува често.

Табела 7: Лесно губам трпение

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	5	4,8	4,8	4,8
	помалку	28	26,9	26,9	31,7
	често	60	57,7	57,7	89,4
	секогаш	11	10,6	10,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

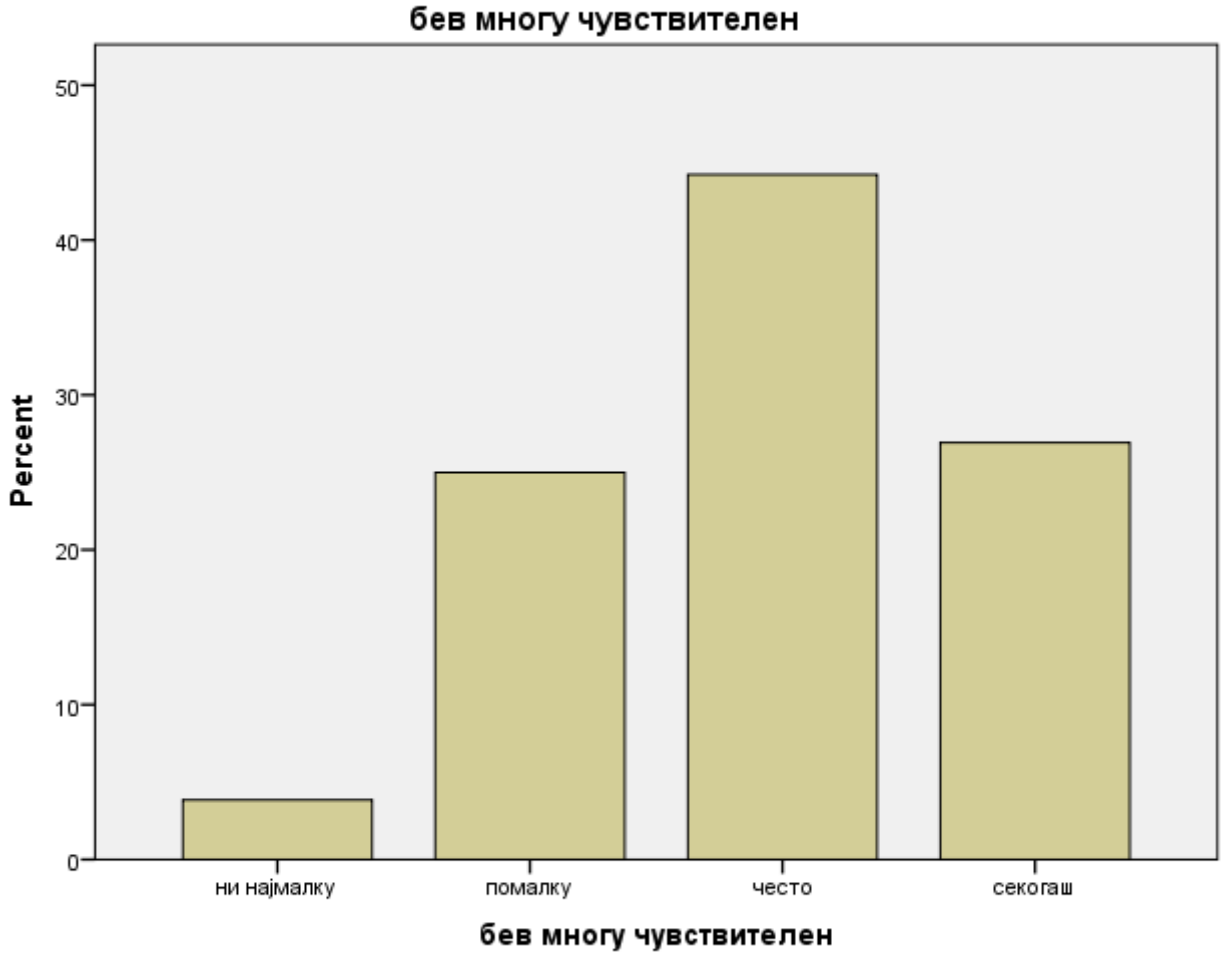


Графикон 6: Лесно губам трпение

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата лесно губам трпение, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 60 или 57.7 % се јавува често.

Табела 8: Бев многу чувствителен

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	46	44,2	44,2	73,1
	секогаш	28	26,9	26,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

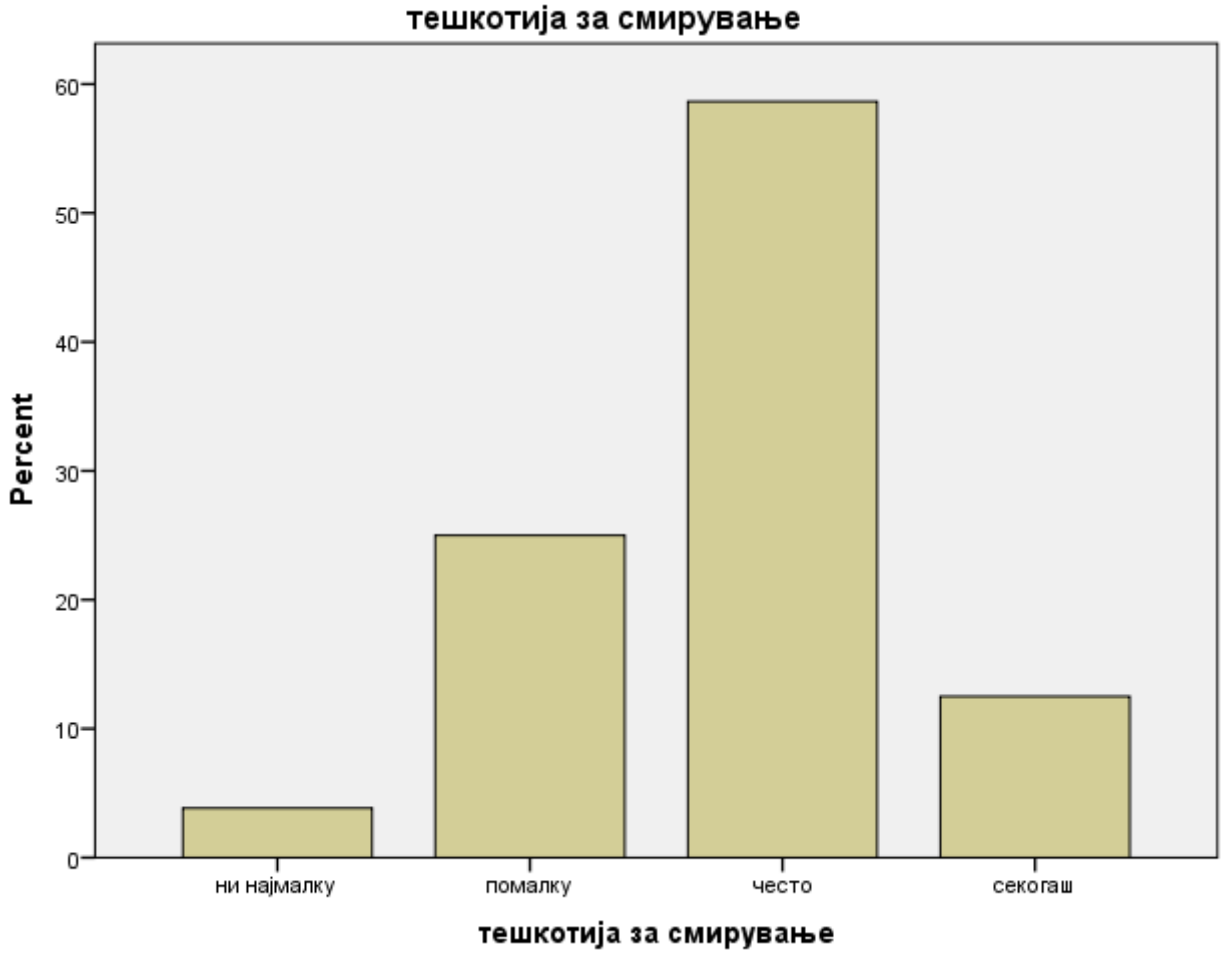


Графикон 7: Бев многу чувствителен

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата бев многу чувствителен, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 46 или 44.2 % се јавува често.

Табела 9: Тешкотија за смирување

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	61	58,7	58,7	87,5
	секогаш	13	12,5	12,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 8: Тешкотија за смирување

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата тешкотија за смирување, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 61 или 58.7 % се јавува често.

Табела 10: Тешкотија за смирување

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	29	27,9	27,9	31,7
	често	61	58,7	58,7	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

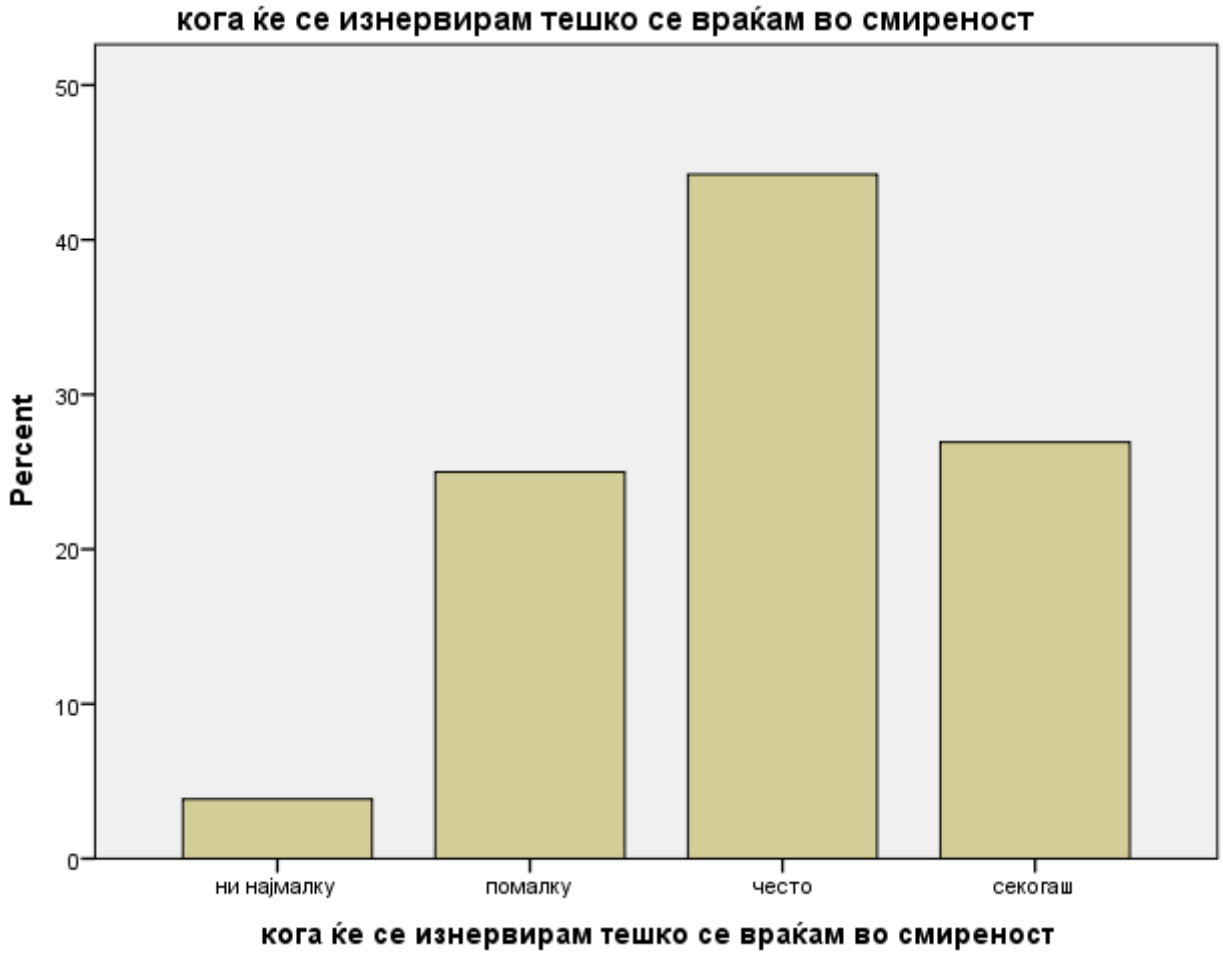


Графикон 9: Можев да бидам лесно провоциран

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата можев да бидам лесно провоциран, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 61 или 58.7% се јавува често.

Табела 11: Кога ќе се изнервирам, тешко се враќам во смиреност

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	46	44,2	44,2	73,1
	секогаш	28	26,9	26,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

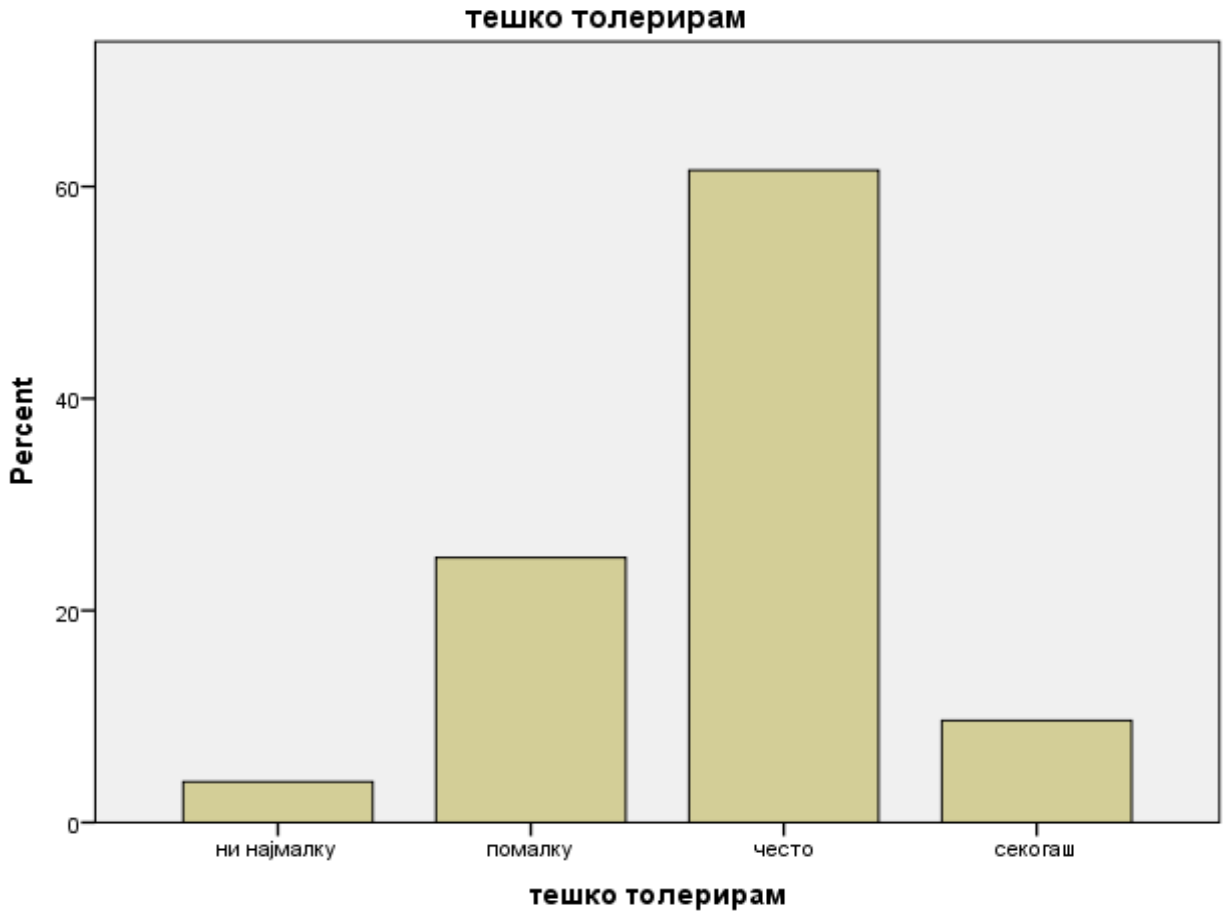


Графикон 10: Кога ќе се изнервирам, тешко се враќам во смиреност

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата кога ќе се изнервирам, тешко се враќам во смиреност, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 46 или 44.2 % се јавува често.

Табела 12: Тешко толерирам

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	64	61,5	61,5	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

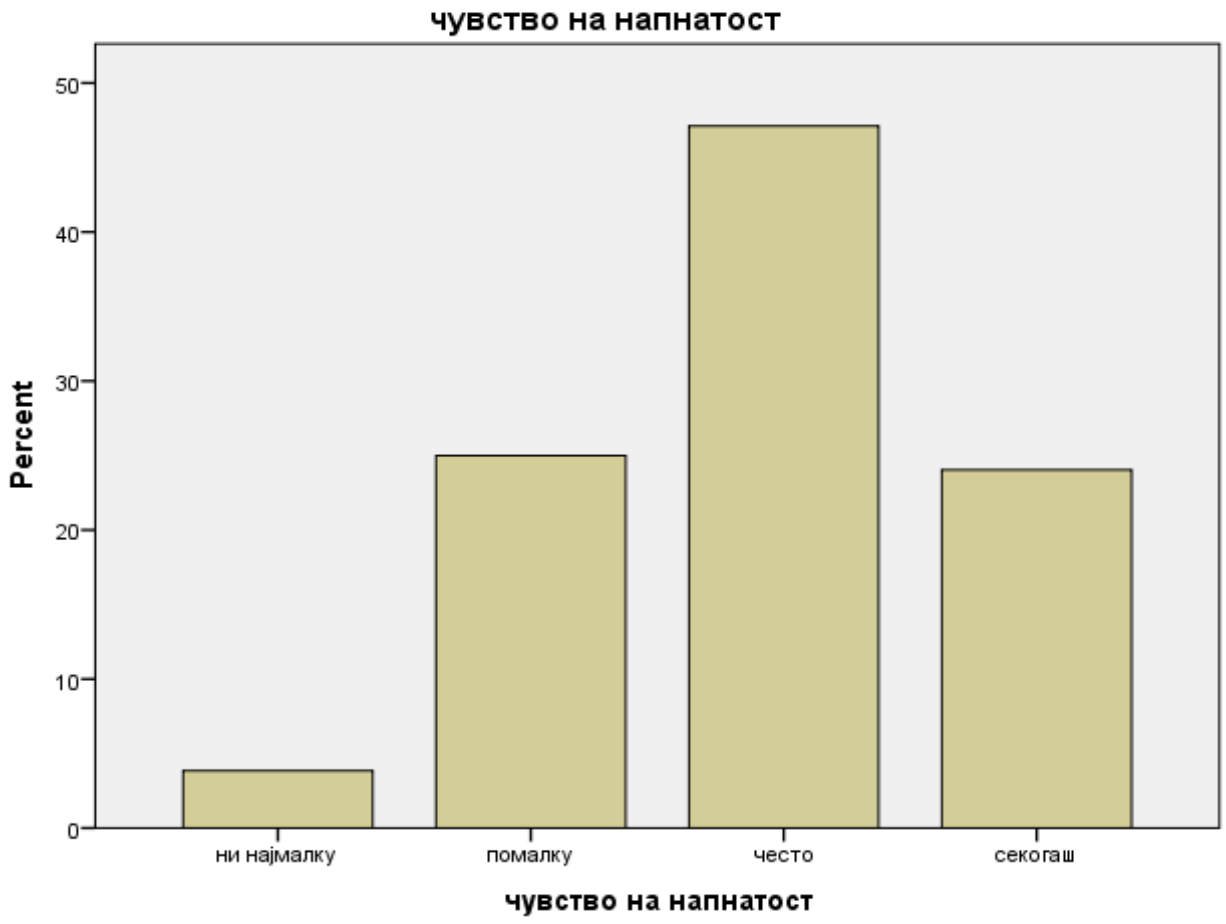


Графикон 11: Тешко толерирам

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата тешко толерирам, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 64 или 61.5 % се јавува често.

Табела 13: Чувство на напнатост

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	26	25,0	25,0	28,8
	често	49	47,1	47,1	76,0
	секогаш	25	24,0	24,0	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

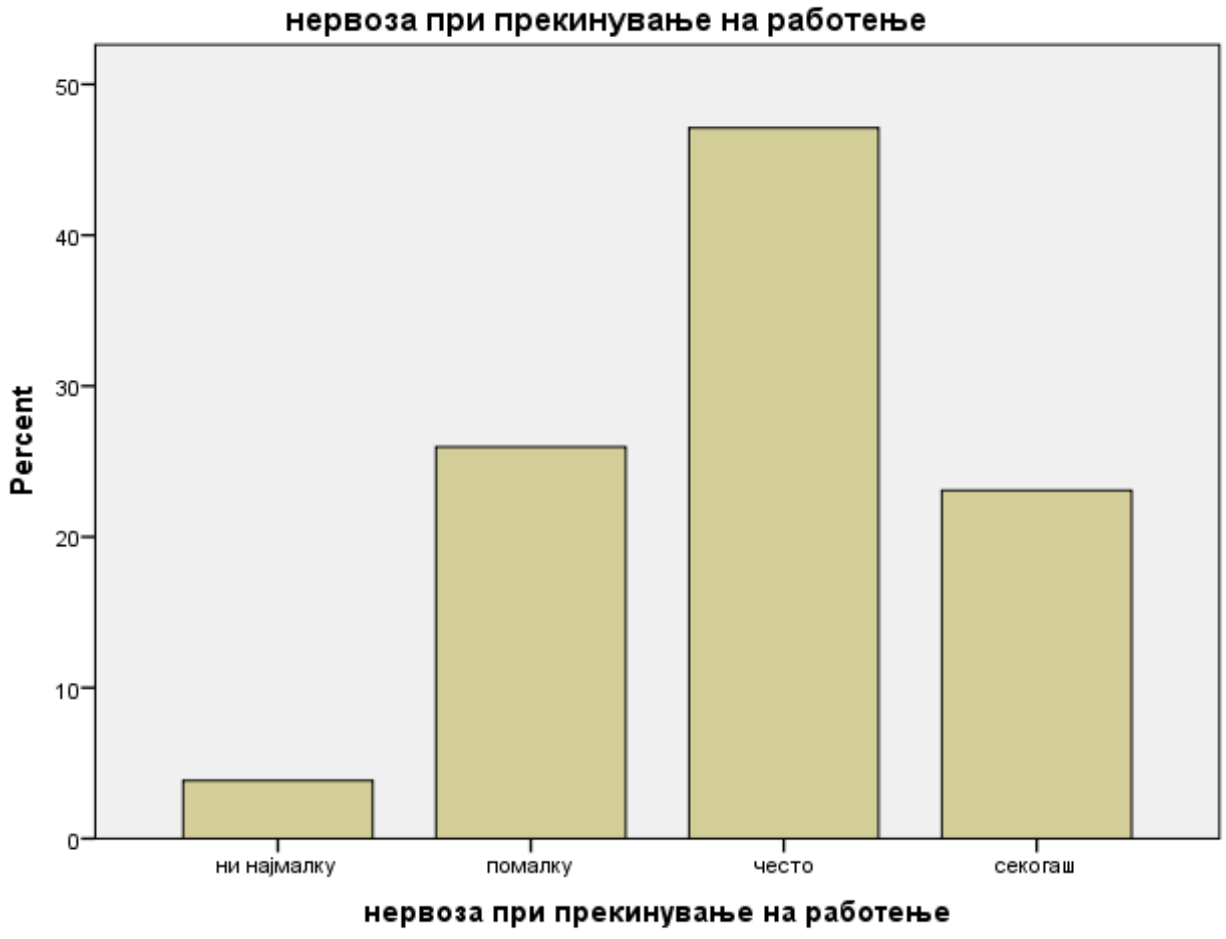


Графикон 12: Чувство на напнатост

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата чувство на напнатост, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Табела 14: Нервоза при прекинување на работење

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	27	26,0	26,0	29,8
	често	49	47,1	47,1	76,9
	секогаш	24	23,1	23,1	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

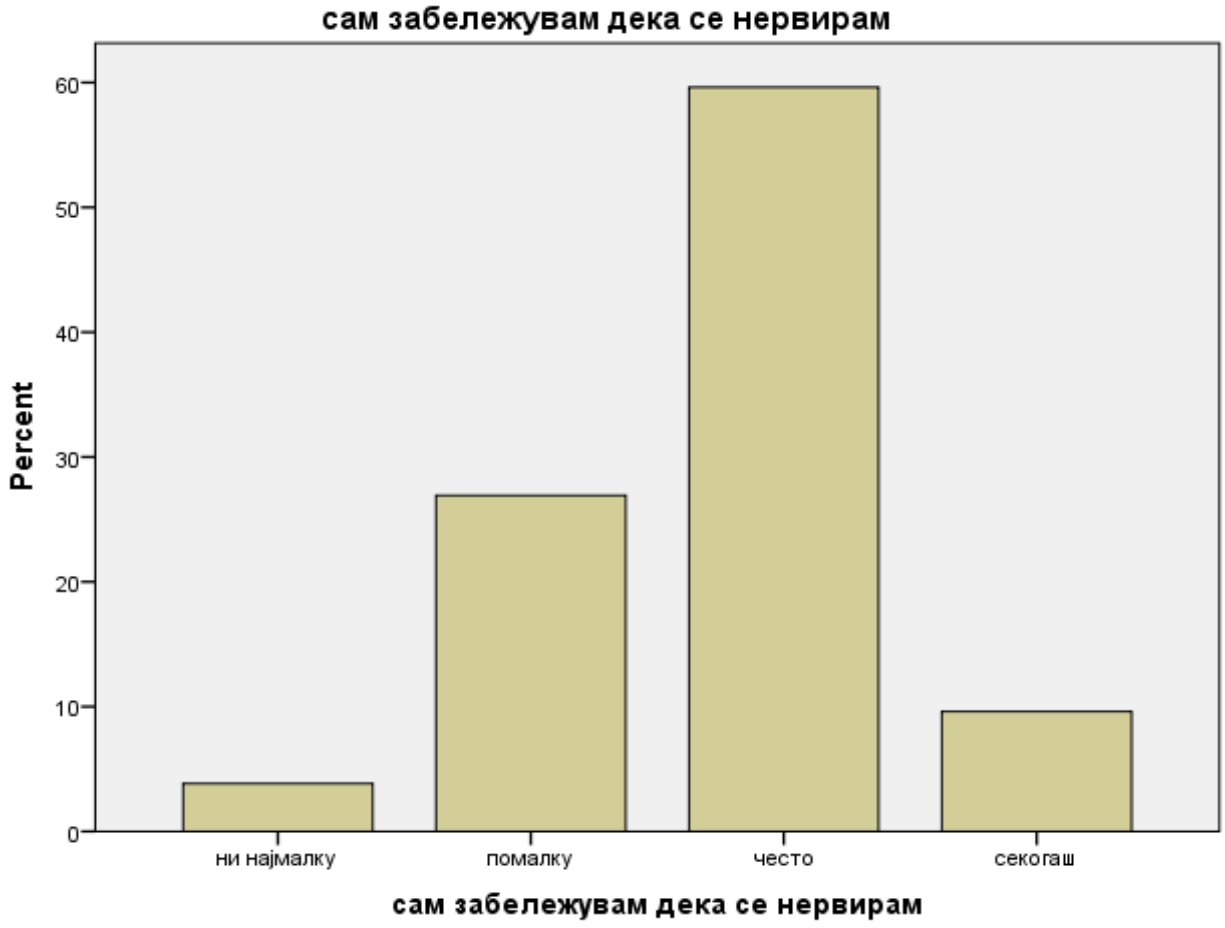


Графикон 13: Нервоза при прекинување на работење

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата нервоза при прекинување на работење, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 49 или 47.1 % се јавува често.

Табела 15: Сам забележувам дека се нервирам

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ни најмалку	4	3,8	3,8	3,8
	помалку	28	26,9	26,9	30,8
	често	62	59,6	59,6	90,4
	секогаш	10	9,6	9,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



Графикон 14: Сам забележувам дека се нервирам

Гореприкажаните податоци кои се однесуваат на варијаблата стрес кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование низ категоријата сам забележувам дека се нервирам, покажуваат дека кај најголем дел испитаници, поточно кај 62 или 59.6 % се јавува често.

Сите поединечно прикажани резултати кои се однесуваат на емоционалната состојба на стрес на наставниците вработени во редовните основни училишта во однос на инклузивното образование покажуваат дека кај најголем дел наставници често се јавува чувство на нервоза од ситници и претерано реагирање во некои ситуации.

Поголем дел од наставниците кои се предмет на истражување имаат потешкотии за опуштање, лесно може да се изнервираат, и често користат ,,нервозна енергија“.

Често им се случува лесно да изгубат трпение, и да бидат доста чувствителни.

Поголем дел од наставниците имаат тешкотија за смирување, лесно може да бидат провоцирани, а исто така и тешко се враќаат во смиреност.

Кај поголем дел од нив се често се јавуваат ситуации на тешко толерирање, чувство на напнатост, како и нервоза при прекинување на работење.

Поголем дел од наставниците се изјасниле дека често сами на себе забележувале дека се нервираат.

1. Во однос на утврдување на поврзаност на варијаблите работно искуство во инклузивно образование на наставниците во редовното основно образование и нивото на анксиозност преку исплашеност без причина, пресметана е вредност на хи-квадрат тест.

Табела 1: Вредност на хи-квадрат тест

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,577[a]	6	,000
Likelihood Ratio	37,542	6	,000
Linear-by-Linear Association	5,986	1	,014
N of Valid Cases	104		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Табела 2: Вредност на Пирсон коефициент на корелација

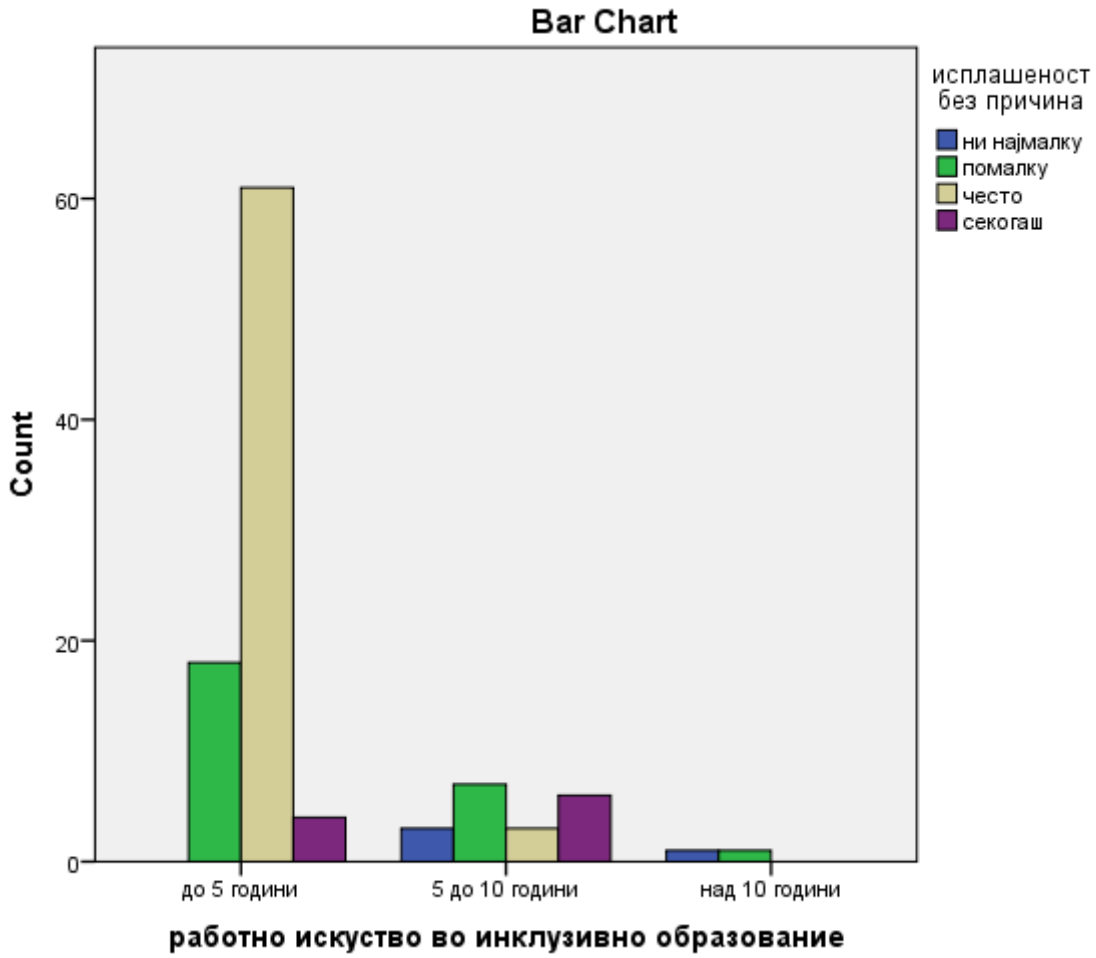
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,241)	,141	-2,509)	,014[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,167)	,143	-1,713)	,090[c]
N of Valid Cases		104			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 1: Хи-квадрат тест на прикажаните варијабли

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблата искуство на наставниците во инклузивно образование и нивото на анксиозност преку исплашеност без причина, покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 44.577 со диференцијален праг df од 6, укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на двете варијабли. Овде се додава и вредноста на Пирсоновиот коефицеинт R=-0.241, што укажува на негативна мала поврзаност на варијаблите, односно како се зголемува работното искуство на наставниците во инклузивно образование, така се намалува нивото на анксиозност на наставниците.

2. Во однос на утврдување на поврзаност на варијаблите работно искуство во инклузивно образование на наставниците во редовното основно образование и нивото

на стрес преку изразено преку чувство на напнатост, пресметана е вредност на хи-квадрат тест.

Табела 2: Вредност на хи-квадрат

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,148[a]	6	,000
Likelihood Ratio	28,861	6	,000
Linear-by-Linear Association	7,112	1	,008
N of Valid Cases	104		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Табела 2: Пирсон коефициент

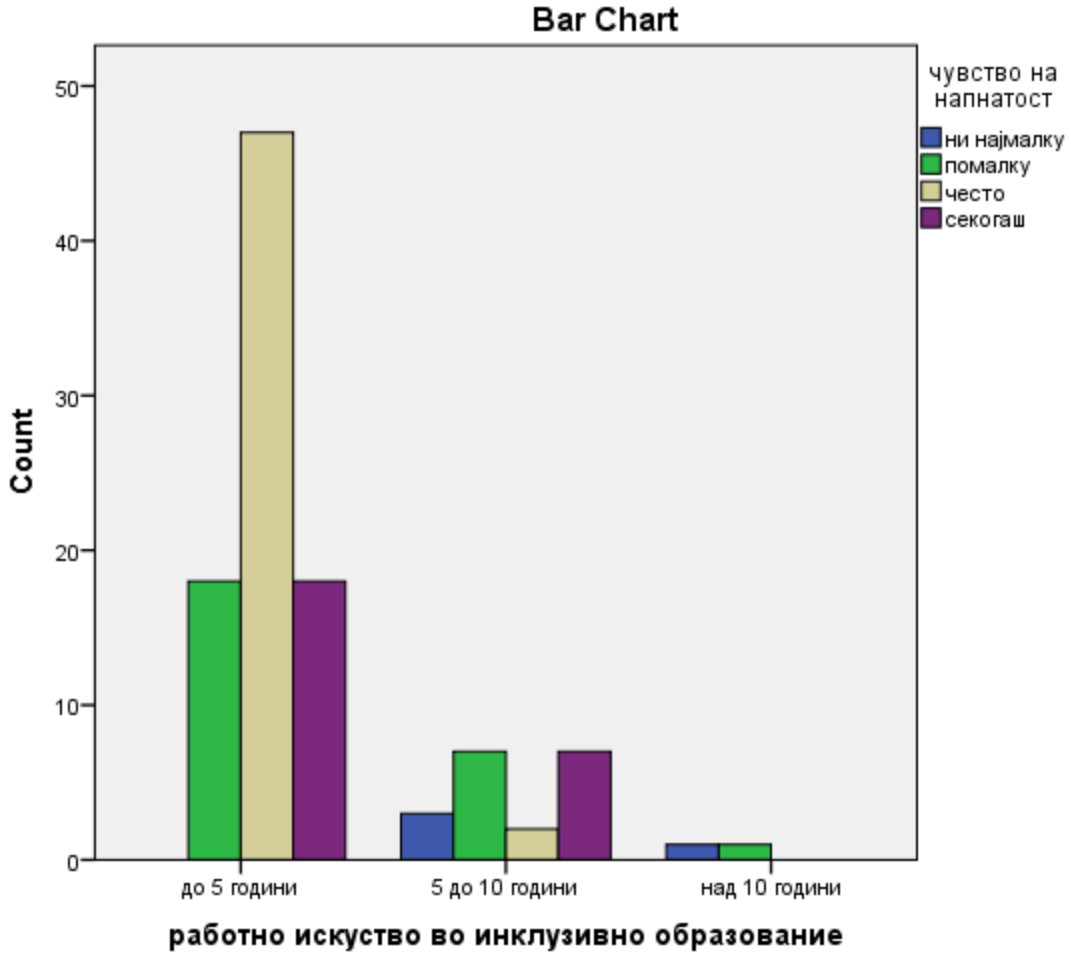
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,263)	,122	-2,750)	,007[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,181)	,126	-1,861)	,066[c]
N of Valid Cases		104			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 1: Хи квадрат тест на прикажаните варијабли

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблата искуство на наставниците во инклузивно образование и нивото на стрес преку изразено чувство на напнатост, покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 33.148 со диференцијален праг df од 6, укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на двете варијабли, односно искуството на наставниците во инклузивно образование влијае на нивото на стрес, поточно на чувството на напнатост. Овде се додава и вредноста на Пирсоновиот коефицеинт R=-0.263. Што укажува на негативна мала поврзаност на варијаблите, односно како се зголемува работното искуство на наставниците во инклузивно образование, така се намалува нивото на стрес, поточно чувството на напнатост на наставниците.

3. Во однос на утврдување на поврзаност на варијаблите ниво на анксиозност на наставниците во редовното основно образование и ефективноста на инклузивното образование, изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП), пресметана е вредност на хи-квадрат тест.

Табела 3. Вредности на хи-квадрат тест

Crosstabs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	110,080[a]	12	,000
Likelihood Ratio	63,422	12	,000
Linear-by-Linear Association	7,653	1	,006
N of Valid Cases	104		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Табела 3: Вредност на Пирсонов коефициент

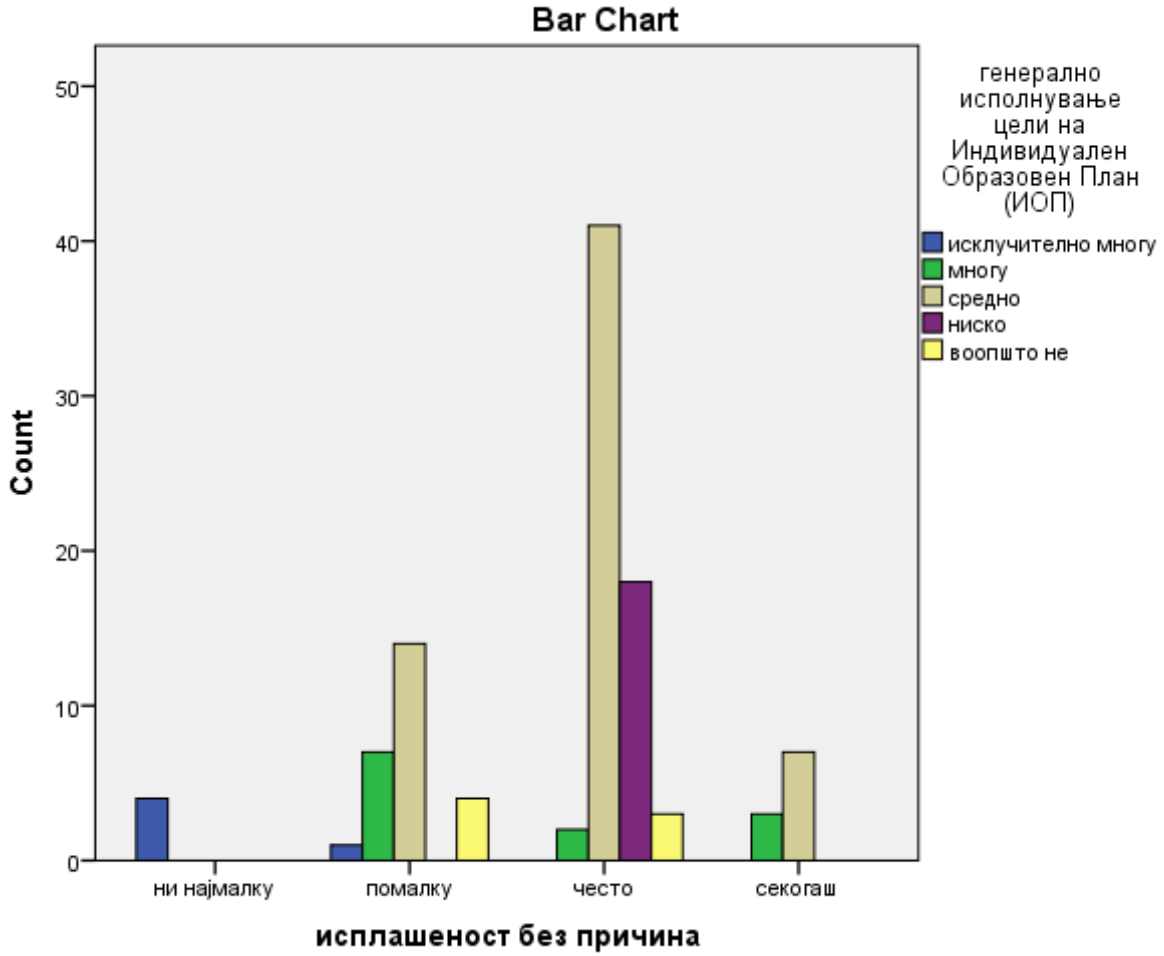
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,273	,128	2,861	,005[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,212	,117	2,193	,031[c]
N of Valid Cases		104			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 3: Вредности на хи-квадрат тест

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблата анксиозност на наставниците во редовното основно образование и ефективноста на инклузивното образование, изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП), покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 110.080 со диференцијален праг df од 12, укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на двете варијабли, односно анксиозноста на наставниците во редовното основно образование влијае на ефективноста на инклузивното образование. Овде се додава и вредноста на Пирсоновиот коефициент R=0.273, што укажува на позитивна мала поврзаност на варијаблите, односно како се зголемува нивото на анксиозност, така се зголемува и ефективноста на инклузивното образование изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот

образовен план (ИОП). Ова може да се толкува и во смисла на дополнително вложување енергија за подготовка и организирање на инклузивна настава.

4. Во однос на утврдување на поврзаност на варијаблите ниво на стрес на наставниците во редовното основно образование и ефективноста на инклузивното образование, изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП), пресметана е вредност на хи-квадрат тест.

Табела 4: Вредност на хи-квадрат тест

Crosstabs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	118,498[a]	12	,000
Likelihood Ratio	73,140	12	,000
Linear-by-Linear Association	4,462	1	,035
N of Valid Cases	104		

a. 15 cells (75,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Табела 4: Пирсонов коефициент

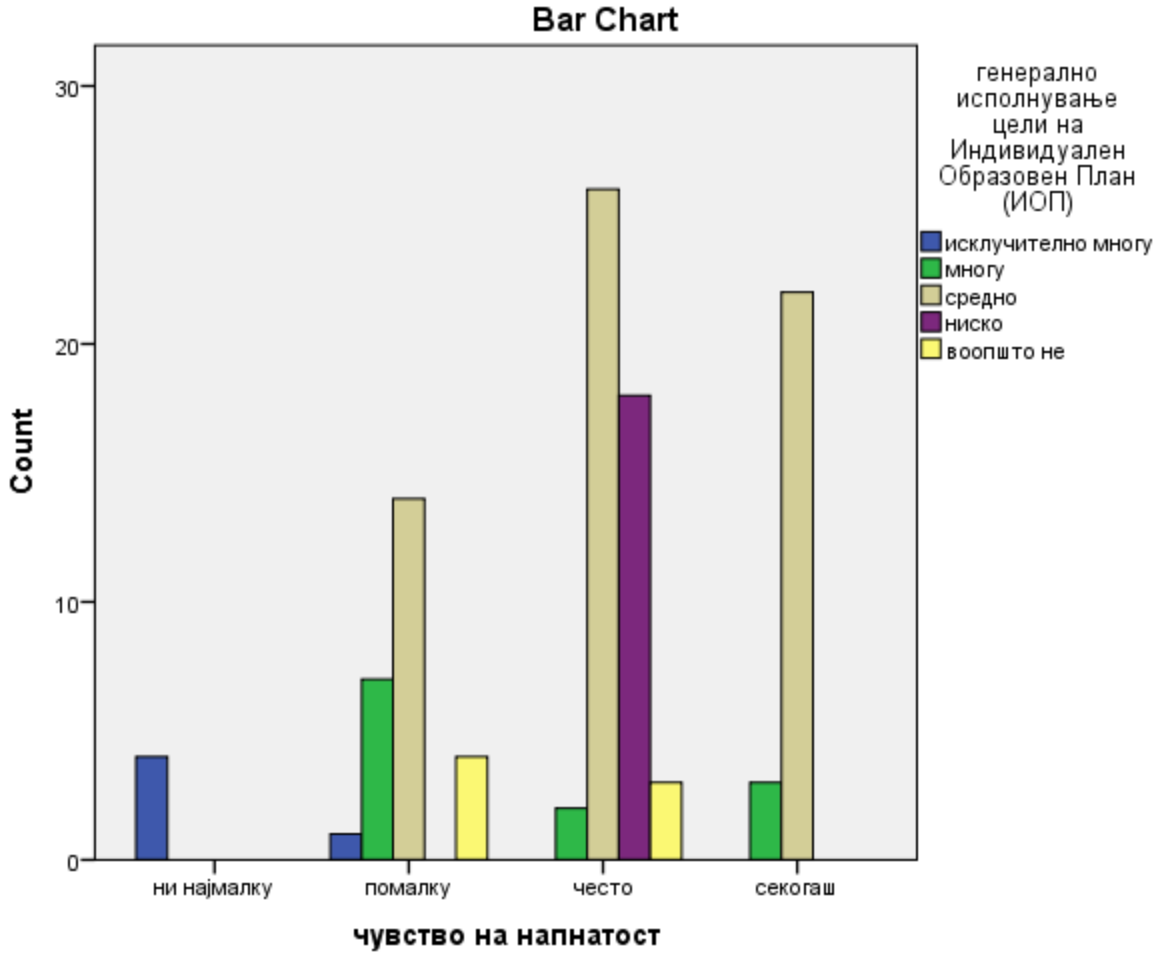
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,208	,120	2,149	,034[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,130	,111	1,326	,188[c]
N of Valid Cases		104			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 4: Вредност на хи-квадрат тест

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблата стрес на наставниците во редовното основно образование и ефективноста на инклузивното образование, изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП), покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 118.498 со диференцијален праг df од 12, укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на двете варијабли, односно стресот на наставниците во редовното основно образование влијае на ефективноста на инклузивното образование. Овде се додава и вредноста на Пирсоновиот коефициент R=0.208, што укажува на постоење на позитивна мала поврзаност на варијаблите, односно како се зголемува нивото на стрес, така се зголемува и ефективноста на инклузивното образование изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП). Ова може да се толкува и во смисла на еустрес кој влијае позитивно на исполнување на целите, како

дополнително вложување енергија за подготовка и организирање на инклузивна настава.

Тоа би можело да е вид на позитивнен когнитивен одговор на стресот што е здрав, или дава чувство на исполнетост или други позитивни чувства. Еустрес се однесува на позитивен одговор на некој стрес, што може да зависи од моменталните чувства на контрола, пожелност, локација и времето на стресот. Потенцијалните показатели за еустресот може да вклучуваат одговор на стресот со чувство на значење, надеж или енергија, а исто така е позитивна корелација со задоволството од животот и благосостојбата.

IV ДЕЛ
ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Инклузивното образование, со оглед на фактот дека зазема сè поголема улога и значање во нашето општество, е предизвик за планирање и организирање на научното истражување, чиј проблем е специфициран на утврдување на нивото на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата. Главен научен метод кој ја води научната цел дескрипција е дескриптивен метод и корелациски метод.

Од техниките, за собирање на податоци се применија техниките на скалирање ДАСС и анкетирање на наставници во редовните основни училишта во државата на тип на едноставен случаен примерок од видот на едноставен рандомизиран примерок на 104 единици на анализа кои се наставници во основните училишта во Република Северна Македонија од кои беа собрани податоците по електронски пат односно он лајн преку апликацијата Гугл Формс. Притоа, добиените податоци упатија на следните согледувања:

Најголем дел од испитаните наставници вработени во редовните основни училишта се од женски пол на возраст до 40 години, претежно со работно искуство до 5 години, а паралелно со тоа и со работно искуство во инклузивно образование до 5 години.

Во однос на спроведените обуки за обезбедување на подобро инклузивно образование на наставниците вработени во редовните основни училишта, најголем дел од испитаните единици на анализа се задоволни на средно ниво.

Соработката со стручниот актив на наставниците е на задоволително ниво.

Соработката со родители на деца со поинаков пристап со наставниците вработени во редовните основни училишта е на средно ниво.

Се проценува дека на средно задоволително ниво се исполнуваат целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП) од страна на наставниците во редовните основни училишта.

Се проценува средно ниво на задоволство од постигната визија на инклузивно образование од страна на наставниците во редовните основни училишта.

Најголем дел од наставниците кои се испитани единици на анализа сметаат дека во иднина треба повеќе да се инвестира во инклузивното образование во државата.

Исто така, утврдена е поврзаност на варијаблата искуство на наставниците во инклузивно образование и ефективноста на инклузивно образование, односно како се зголемува работното искуство на наставниците во инклузивно образование, така расте ефективноста на инклизивното образование, во смисла на исполнување на целите од Индивидуалниот образовен план (до 5 години - средна ефективност; од 5 до 10 години - многу висока ефективност; над 10 години - исклучително висока ефективност).

Од сите поединечно прикажани податоци, кои се однесуваат на варијаблата анксиозност, следува дека кај наставниците кои работат во редовните основни училишта во државата во однос на инклузивното образование често се јавува сушење уста, потешкотии со дишење, чувство на тресење, нетрпение за завршување на ситуации, потење иако не е топло, исплашеност без причина.

Исто така, испитаниците се изјасниле дека често им се случуваат потешкотии со голтање, а понекогаш им се појавува и срцебиење без заморување.

Често им се појавува чувство дека се близу до паника, чувство на изгубеност и пред лесни задачи, чувство на преплашеност, како и плашење од „бламирање на себе“ и често чувство на тресење на раце.

Од сето наведено следува дека скалата на емоционалната состојба на анксиозност или немир проценува присутност на автономна возбуда, ефекти на скелетните мускули, појава на ситуациона анксиозност, како и субјективно

доживување на вознемирувачки ситуации на ниво на умерена анксиозност со 14 бодови.

Сите поединечно прикажани резултати кои се однесуваат на емоционалната состојба на стрес на наставниците вработени во редовните основни училишта во однос на инклузивното образование, покажуваат дека кај најголем дел наставници често се јавува чувство на нервоза од ситници и претерано реагирање во некои ситуации.

Поголем дел од наставниците кои се предмет на истражување имаат потешкотии за опуштање, лесно може да се изнервираат, и често користат „нервозна енергија“.

Често им се случува лесно да изгубат трпение, и да бидат доста чувствителни.

Поголем дел од наставниците имаат тешкотија за смирување, лесно може да бидат провоцирани, а исто така и тешко се враќаат во смиреност.

Кај поголем дел од нив често се јавуваат ситуации на тешко толерирање, чувство на напнатост, како и нервоза при прекинување на работење.

Поголем дел од наставниците се изјасниле дека често сами на себе забележувале дека се нервираат.

Утврдена е поврзаност на варијаблата искуство на наставниците во инклузивно образование и нивото на анксиозност преку исплашеност без причина, односно како се зголемува работното искуство на наставниците во инклузивно образование, така се намалува нивото на анксиозност на наставниците.

Исто така, утврдена е поврзаност на варијаблата искуство на наставниците во инклузивно образование и нивото на стрес изразено преку чувство на напнатост, односно како се зголемува работното искуство на наставниците во инклузивно образование, така се намалува нивото на стрес, поточно чувството на напнатост на наставниците.

Добиените податоци укажуваат на постоење на статистички значајна поврзаност на анксиозноста на наставниците во редовното основно образование која влијае на ефективноста на инклузивното образование, односно како се зголемува нивото на анксиозност, така се зголемува и ефективноста на инклузивното образование изразена

низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП). Ова може да се толкува и во смисла на дополнително вложување енергија за подготовка и организирање на инклузивна настава.

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблата стрес на наставниците во редовното основно образование и ефективноста на инклузивното образование, изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуален Образовен План (ИОП), укажуваат на постоење на статистички значајна поврзаност на двете варијабли, односно стресот на наставниците во редовното основно образование влијае на ефективноста на инклузивното образование, во смисла на постоење на позитивна мала поврзаност на варијаблите, односно како се зголемува нивото на стрес, така се зголемува и ефективноста на инклузивното образование изразена низ генерално исполнување на целите на Индивидуалниот образовен план (ИОП). Ова може да се толкува и во смисла на еустрес кој влиајае позитивно на исполнување на целите, како дополнително вложување енергија за подготовка и организирање на инклузивна настава.

Тоа би можело да е вид на позитивен когнитивен одговор на стресот што е здрав, или дава чувство на исполнетост или други позитивни чувства. Еустрес се однесува на позитивен одговор на некој стрес, што може да зависи од моменталните чувства на контрола, пожелност, локација и времето на стресот. Потенцијалните показатели за еустресот може да вклучуваат одговор на стресот со чувство на значење, надеж или енергија, а исто така е позитивна корелација со задоволството од животот и благосостојбата.

Од сите посебно прикажани сознанија , упатуваат на следното:

- Присутно е умерено ниво на анксиозност на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- Присутно е умерено ниво на стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- Постојат низа негативни последици на анксиозноста (автономна возбуда, ефекти на скелетните мускули, појава на ситуациона анксиозност, како и субјективно доживување на вознемирувачки ситуации) кај наставниците во однос на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;

- Постојат низа негативните последици на стресот (потешкотии кои се однесуваат за релаксирање, односно опуштање, нервна возбуденост, и брзо и лесно вознемирување, вознемирувачка раздразливост или над реактивност и лесна нетрпеливост) кај наставниците во однос на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;
- Постои поврзаност на искуството и нивото на анксиозност на наставници во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- Постои поврзаност на искуството и нивото на стрес на наставници во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата;
- Постои поврзаност на нивото на анксиозност кај наставниците и ефективноста на процесот на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата;
- Постои поврзаност на нивото на стрес кај наставниците и ефективноста на процесот на процесот на инклузија во редовните основни училишта во државата.

Сите наведени поединечни научни сознанија водат до потврдување на генералната хипотеза дека постои умерено ниво на анксиозност и стрес на наставниците во однос на инклузивното образование во редовните основни училишта во државата.

ПРЕПОРАКИ

Сите наставниците, посебно оние во основните училишта, се главен столб на примената на инклузијата во пракса. Нивната улога не е изолирана, затоа што за целосно имплементирање на инклузијата неопходна е мрежа на заедничко функционирање на сите ентитети вклучени во образовниот процес, како самите ученици, родителите и сите вработени во училиштето на микро и макрониво.

Постепените оспособувања на наставниците за инклузивно образование иако се водеа етапно низ обуки, семинари, предавања и работилници за да се дојде до ниво кое

ќе овозможи компетенции за добро планирање, организирање, реализирање и евалуација на инклузивната настава, наведените научни сознанија упатуваат дека е потребно дополнително да се работи на наставниот кадар, во смисла на неутрализирање на негативните ефекти на анксиозност и стресот при наставната работа. Корисни би биле семинари и работилници, како на пример: Соочување со стрес, Играње улоги, Инклузивна училница...

Kyriacou (2001) вели дека наставникот може да се справи со стресот на два начина: со техники на непосредни акции и палијативни техники. Кога се користи техниката на непосредна акција, мора да се утврди што предизвикува стрес и зошто, а потоа треба да одлучите како да се борите против овој извор на стрес. Тие користат палијативни техники кога изворите на стрес може само да се ублажат, а не целосно да се отстранат. Корисни се менталните техники во кои се става настанот во перспектива, се обидува да се најде нешто позитивно во него како настан и се препорачува да разговарате со некого за тој настан. Тие, исто така, може да се користат и техники за релаксација на телото.

Треба одмор и после работа (Kyriacou, 2001). Reić-Ercegovac et al. (2010) додаваат дека неефикасните стратегии за справување со стресот на крајот може да резултираат со согорување на работа.

Употребата на стратегии за директно справување со стрес имаат позитивно ублажувачко дејство на стресот.

Tummers (2015) спровел интервју со наставници за тоа како тие се справуваат со стресот. Тој издвоил дел од шесте совети кои наставниците им ги дале на другите наставници за тоа како да се дојде до намалување на стресот. Првата била дека треба да се намали прекумерното оптоварување со прекувремена работа на наставникот. Понекогаш едноставно треба да кажете не на некои задачи. Вториот совет бил дека наставниците треба да најдат и друга занимација во животот освен предавање.

Понатаму, наставниците треба да бидат свесни дека не можат да го спасат светот. Во некои ситуации едноставно не може да се стори ништо и да се бара помош од друго стручно лице. Исто така, тие треба да најдат поддршка на работното место. Понатаму, тие не треба постојано да зборуваат за училиште после училиште. Понекогаш треба да го тргнат умот од тоа. Исто така, на крајот додава дека мора да бидат свесни како го поминуваат времето и во што го вложуваат и слично.

Друг вид помош за наставниците во борбата против стресот, како што е спомнато, се обуките во мали групи.

Едукацијата и помошта на наставниците преку работа во мали групи станаа составен дел на советодавната работа на психолозите во повеќето образовни системи во светот. Тие можат да му помогнат на наставникот во работата со деца, со инклузивна настава и да му помогнат да се чувствува поудобно и способно на училиште (Vulić, Prtorić, 1996).

Има и посебни програми кои им помагаат на наставниците полесно да се справат со стресот. Тие програми се насочени кон поттикнување на способноста на наставникот да биде свесен за своите постапки и соодветно да реагира во даден момент на трпелив и внимателен начин. Некои процедури кои се користат се свесност за дишење, медијација, емоционална свест и охрабрување позитивни емоции кон себе и кон другите. Едно истражување (Greenberg et al., 2017) покажа дека ваквите постапки имаат позитивен ефект врз квалитетот на наставата.

Освен наведеното, во смисла на превенција и унапредување на компетенциите и менталното здравје на наставниот кадар, се сугерира уште во процесот на едукација да се вградуваат предмети и пракса која ќе им овозможи подобро снаоѓање со сите предизвици на инклузивното образование, стрес, како и континуирани семинари и обуки за споделување искуства и амортиазција на сите потенцијални негативни ситуации. Тука се подвлекува значењето на улогата на доживотното учење на наставниот кадар како низ неформално, така и низ разни обици на самоедукација низ кои треба интензивно на работат на себе. Само на тој начин може да се намали негативното влијание на емоционалните состојби на анксиозност и стрес и нивно насочување во позитивна насока.

ПРЕГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРА

1. Akkus, A. (2019). Developing a scale to measure student's attitude towards science. International Journal of Assessment Tools in Education, 6(4), 706-720.
2. Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms. PhD Theses. United Arab Emirates University.
3. Albuquerque, C. P., I. G. Pinto, L. Ferrari. (2019). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: The role of personality variables and positive descriptions. European Journal of Special Needs Education. 34 (3): 369–382.
4. American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council for Measurement in Education [NCME] (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Educational Research
5. Anastasi, A., & Ubrina, S. (2005). Psychological testing. New Delhi, India: Prentice Hall of India Private Limited.
6. Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. Educational and Psychological Measurement, 66, 522-539. doi:10.1177/0013164405282461
7. Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2009). Exploratory structural equation modeling. Structural Equation Modeling, 16, 397-438.
8. Bradshaw, K., Tennant, L., Lydiatt, S. (2004). Special education in United Arab Emirates: Anxieties and aspirations, International Jornal of Special Education,19 (1).
9. Buchberger, B., Huppertz H., Krabbe, L., Lux B., Mattivi, J. T., Siafarikas, A. (2016). Symptoms of depression and anxiety in youth with type 1 diabetes: A systematic review and meta analysis. *Psychoneuroendocrinology*. **70**: 70–84
10. Crnković, D. (2015). Modaliteti uključivanja djece s teškoćama u razvoju. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (Ur.) Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće. Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva.

11. De Kloet, E. R., Joels, M., & Holsboer, F. (2015). Stress and the brain: from adaptation to disease. Nat Rev Neurosci, 6(6), 463-475.
12. Foro, D. (2015). Profesionalne kompetencije nastavnika u suočavanju sa stresnim situacijama u školi. Doktorski rad. Zagreb.
13. Grgin, T., Cvek-Sorić, I., Ribić, K. (1993). Prediktori nastavničkog stresa mjerena Fimianovim NS-upitnikom. Radovi filozofskog fakulteta u Zadru, 32(9), 61-72.
14. Guglielmi, S., Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analaysis. Review of Educational Research, 68(1), 235-249.
15. Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. Journal of Education and Learning, 3(4), 49-59.
16. http://larstummers.com/wp-content/uploads/2014/09/Coping-with-stress-Tips-from-teachers-for-teachers.pdf (преземено на 22.09.2022)
17. http://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428.pdf (преземено на 20.09.2022)
18. https://eduink.mk/shto-e-inkluzivno-obrazovanie/ (преземено на 22.09.2022)
19. https://www.edweek.org/tm/articles/2017/06/07/how-teachers-stress-affects-students-a-research.html (преземено на 20.09.2022)
20. Kalyva, E., Georgiadi, M. i Tsakiris, V. (2014). Attitudes of Greek parents of primary school children without special education needs to inclusion, European Jouranl of Special Needs Education, 22(3), 295-305.
21. Kiš Glavaš, L. i Fulgosi–Masnjak, R. (2002). Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s teškoćama:priručnik za učitelje. Zagreb, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s teškoćama IDEM.
22. Koludrović, M., Jukić, T., Reić-Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. Život i škola, 55(22), 61-99.
23. Krampač-Grgljušić, A. (2007). Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim potrebama, Osijek, Grafika.
24. Kyriacou, C. (2001). Temeljna nastavna umijeća.Zagreb:Educa. Trankiem, B. (2009). Stres u razredu. Zagreb: Profil.

25. Maršić, I., (2007). Koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom. Školski vjesnik, 56(4), 543-554.
26. Mastopieri A. M., Scruggs, E. T. (2010). Inclusive Classroom, The: Strategies for Effective Instruction (with MyLab Education), 4 th Edition. Pearson.
27. Milić, R. (1963). Uslovi pod kojima se mogu javiti uzroci nervoze kod nastavnika. Život i škola, 12(7-8), 340-342.
28. Nasser Abu-Alhija, F. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. Procedia, 185(1), 374-380.
29. Radeka, I., Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. Napredak, 147(2), 161-177.
30. Reić-Ercegovac, I., Koludrović, M., Jukić, T. (2010). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu. 85-96.
31. Ryndak, D. L., Downing J. E., Jacqueline, L. R., Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20, 147.
32. Šimunović, D., Turk, V. (2012). Usporedba NIOSH- modela stresa s drugim istraživanjima u učiteljskom zanimanju. Život i Škola, 58(27), 204-210.
33. Slavić, A., Rijevec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. Napredak, 156(1-2), 93-113.
34. Slišković, A., Maslić-Seršić, D., Burić, I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. Psihologijske teme, 21(1), 83-103.
35. Vulić-Prtorić, A. (1996). Oblici psihoedukacije učitelja u malim grupama. Psychologia Croatica, 4(1), 197-215.
36. Биро за развој на образование, https://www.bro.gov.mk/ преземено 08.09.2022
37. Дамовски, А. (2021). Лицата со попреченост, Ламина, Скопје.
38. Закон за основно образование. (2016). Службен Весник, 2016

ПРИЛОГ ИНСТРУМЕНТИ

Прилог 1

АНКЕТЕН ЛИСТ

(за наставници во редовно основни училишта)

Факултет за психологија,

Меѓународен Славјански Универзитет ,,Г.Р.Державин“ Св.Николе, 2022

Почитувани,

Цел на организирање и спроведување на истражувањето е добивање научни сознанија за нивото на анксиозност и стрес во однос на инклузивното образование кај наставниците во редовните основни училишта во државата.

Новите добиени резултати ќе се користат за збогатување на сознанијата од оваа област, а истовремено ќе бидат подлога за преземање на превентивни и корективни мерки за подобрување на состојбата.

Во таа насока, Ве замолуваме да одговорите на прашањата соодветно на начин што ќе ја заокружите буквата директно пред одговорот или со одговарање..

1) Пол: машки женски
2) Возраст:____
3) Работно искуство во настава
   а) до 5 години
   б) од 5 до 10 години
   в) над 10 години

4) Работно искуство директно поврзано со инклузивно образование:
   а) до 5 години
   б) од 5 до 10 години
   в) над 10 години

5) Обуки поврзани со инклузивно образование?

   а) задоволително ниво

   б) средно ниво

   в) ниско ниво

6) Соработка со стручна актива (дефектолог, психолог, педагог)

   а) задоволително ниво

   б) средно ниво

   в) ниско ниво

7) Соработка со родители на деца со поинаков пристап?

   а) задоволително ниво

   б) средно ниво

   в) ниско ниво

8) Генерално ги исполнувате целите планирани во Индивидуалниот образовен план (ИОП)?

   а) Исклучително многу

   б) Многу

   в) Средни

   г) Ниско

   д) Воопшто не

9) Задоволни од постигнатата визија на инклузивно образование?

   а) Исклучително многу

   б) Многу

   в) Средни

   г) Ниско

   д) Воопшто не

10) Во иднина во однос на инклузивното образование треба да се инвестира:

   а) повеќе

   б) на исто ниво

в) помалку

Прилог 2

СКАЛА ДАСС

Ве молиме, прочитајте го секој од наведените искази и впишете го бројот од десната страна кој најдобро опишува како сте се чувствувале во текот на изминатата седмица. Треба да знаете дека не постои точен или неточен одговор. Пожелно е да не се задржувате предолго на поедини искази.

Броевите значат:

0 - ни најмалку

1 - помалку или понекогаш

2 - во прилична мера или често

3 - главно или скоро секогаш

	%				
исказ	0 ни најмалку	1 помалку или понекогаш	2 во прилична мера или често	3 воглавно или скоро секогаш	вкупно
1. Забележав дека ме нервираат ситници S.					
2. Забележав дека ми се суши устата (А).					
3. Немав никаво убаво чувство.					
4. Имав потешкотии со дишењето (А).					
5. Немав сила да се покренам.					
6. Претерано реагирам во некои ситуации S.					

7. Чувствувам дека се тресам (А)					
8. Тешко ми е да се опуштам S.					
9. Се наоѓав во ситуации во кои бев толку нервозен, што ми беше вистинско олеснување кога завршија часовите (А).					
10. Чувствував дека нема на што да се надевам.					
11. Забележав дека лесно можам да се изнервирам S.					
12. Забележав дека користам доста „нервозна енергија“ S.					
13. Се чувствував тажно и депресивно.					
14. Забалежав дека губам трпение кога нешто ме попречува S.					
15. Имав чувство дека ќе се онесвестам (А).					
16. Забележав дека сум изгубил интерес за повеќе работи.					
17. Се чувствував како да не вредам многу како личност.					
18. Бев многу					

чувствителен S.					
19. Видно се потев, иако не беше жешко (A).					
20. Се чувствував исплашено без причина (A).					
21. Мислев дека животот не вреди баш многу.					
22. Ми беше тешко да се смирам S.					
23. Имав потешкотии со голтањето (A).					
24. Што и да правев, не ми претствауваше задоволство.					
25. Ја почувствував работата на срцето иако не се заморив (A).					
26. Се чувствував тажно и жалосно.					
27. Можев да бидам лесно изнервиран S.					
28. Чувствував дека сум блиску до паника (A).					
29. Кога нешто ќе ме изнервираше, ми беше тешко да се смирам S.					
30. Чувствувам дека би се изгубил пред некоја лесна но непозната задача (A).					
31. Ништо не можеше да					

ме заинтересира.					
32. Забележав дека ми е тешко да толерирам S.					
33. Чувствував дека сум напнат S.					
34. Се чувствував прилично безвредно.					
35. Ме нервираше кога нешто ме прекинува во она што го работам S.					
36. Се чувствував преплашено (A).					
37. Не видов никаква надеж во иднината.					
38. Чувствував дека животот е бесмислен.					
39. Забележав дека се нервирам S.					
40. Се плашев од ситуации во кои би можел да се испаничам и да направам будала од себе (A).					
41. Почувствував дека се тресам, ми се тресеа рацете (A).					
42. Забележав дека ми е тешко да остварам иницијатива и да започнам што било.					