

Mirjana Stanković Đorđević¹*Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Piot, Srbija*

UDK 159.944.4:376

Pregledni rad

STRES I IZGARANJE PROSVETNIH RADNIKA U PROCESU INKLUZIJE

Apstrakt

Cilj rada je analiza pojave stresa i profesionalnog izgaranja prosvetnih radnika u uslovima obrazovne inkluzije. Savremene reformske promene u sistemu obrazovanja od prosvetnih radnika zahtevaju složene i višestruke kompetencije i uloge. Značajan profesionalni izazov je rad sa decom sa razvojnim smetnjama koji podrazumeva dodatno angažovanje, nova znanja i veštine nastavnika, te individualizaciju obrazovno-vaspitnog procesa. Naponi koje ulažu prosvetni radnici kako bi odgovorili zahtevima koji se pred njih postavljaju dovode do narušavanja njihovog fizičkog i mentalnog zdravlja, do pojave profesionalnog stresa i izgaranja. Istraživanja pokazuju da su stavovi prosvetnih radnika, doživljaj kompetentnosti, ocena pripremljenosti školske sredine za inkluziju, samoefikasnost, strategije prevladavanja stresa, kao i neke sociodemografske karakteristike – dužina radnog staža, pol, povezani sa pojavom profesionalnog stresa i izgaranja kod prosvetnih radnika u uslovima inkluzije. Prosvetni radnici ocenjuju da su problemi u radu u uslovima inkluzije vezani za nepovoljan status profesije, nedostatak podrške i podsticaja, nedovoljnu obučenost za rad, kao i odsustvo saradnje i timskog rada. Da bi očuvali i unapredili svoje fizičko i mentalno zdravlje, prosvetni radnici bi trebalo da budu sistemski podržani i osnaženi. Dodatne edukacije, umrežavanje stručnih službi, timski rad, materijalna stimulacija, kvalitetnije inicijalno obrazovanje su značajni činioci koji bi unapredili položaj prosvetnih radnika u uslovima obrazovne inkluzije i doprineli izgradnji resursa za konstruktivno prevladavanje profesionalnog stresa.

Ključne reči: prosvetni radnici, stres, izgaranje, obrazovna inkluzija

Uvod

Savremeni obrazovni sistem sve manje sagledava prosvetnog radnika kao „majstora svog zanata” koji treba da sledi zadate koncepte i gotova rešenja, a sve više se govori o prosvetnom radniku kao reflektivnom praktičaru i kreativnom istraživaču sopstvene prakse, profesionalcu koji treba da obrazuje za „društvo znanja” i „društvo koje uči”. „Nastavnička profesija jeste društveno značajna, ali i vidljiva. Njega i njegov rad procenjuju učenici, njihovi roditelji, drugi nastavnici, direktor, pedagoški savetnici” (Grujić, 2016, 288). Nastavnik dobija nove odgovornosti i obaveze – unapređivanje sopstvene profesionalne prakse, razvoj kurikuluma, mentorski rad sa pripravnicima, članstvo i rukovođenje različitim timovima, akciona istraživanja... Pritom se od njega

¹ Adresa autora: mirjanasdj63@gmail.com

očekuje efikasan rad, demokratičnost i tolerancija po pitanjima specifičnosti kultura, pola, individualnih karakteristika učenika, korišćenje novih tehnologija, ovladavanje novim znanjima i načinima ocenjivanja i vrednovanja učenika.

Prosvetnom radniku se postavlja niz zahteva i očekivanja od strane roditelja, učenika, prosvetnih vlasti, medija, što može da dovede do preispitivanja i sumnji u profesionalne kompetencije, doživljaja niskog samopoštovanja, te sindroma izgaranja na poslu koji karakterišu emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i smanjena profesionalna efikasnost (Stojiljković, Petrović i Đigić, 2017).

Poseban izazov pred profesiju prosvetnog radnika postavlja uvođenje inkluzije u naš obrazovni sistem. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik Republike Srbije, 72/09) sva deca dobijaju pravo na jednako i kvalitetno obrazovanje. Nosioci obrazovno-vaspitnog procesa su prosvetni radnici koji dobijaju novu i značajnu ulogu – rad sa decom sa razvojnim smetnjama u inkluzivnim grupama i odeljenjima, što sa sobom nosi usložnjavanje profesionalnog angažmana nastavnika. Suzić (2008) navodi sledeće uloge nastavnika u inkluzivnom razredu: didaktičar, vaspitač, nastavnik, dijagnostičar, instruktor aktivne nastave, koordinator, kreator novih interpersonalnih odnosa, graditelj emocionalne klime u odeljenju, nastavnik u aktivnom ciljnom učenju. Neophodni uslovi za (uspešan) obrazovno-vaspitni rad sa decom sa razvojnim smetnjama su individualizacija obrazovno-vaspitnog procesa, izrada individualnih obrazovnih planova za svako dete sa razvojnom smetnjom i koordinisanje timom za podršku detetu. Nastavnici u inkluzivnim razredima ne poseduju inicijalna znanja i veštine za rad sa decom sa razvojnim smetnjama, njihova profesionalna i lična iskustva sa decom sa razvojnim smetnjama su tek sporadična, čest je doživljaj izolacije i prepuštenosti sebi. U isto vreme njihov rad nije u dovoljnoj meri prepoznat kao značajan; naprotiv, marginalizacija prosvetne struke je naglašena i sveprisutna, posebno u oblasti inkluzije. Prosvetni radnici koji rade sa decom sa razvojnim smetnjama su izloženi dodatnim stresnim situacijama. Prosvetne vlasti, bar za sada, ne čine ozbiljnije korake da ih osnaže, te kod nastavnika postoji dodatni rizik za doživljaj stresa i izgaranje (Kiš Glavaš, 2000; Košir, Likardo, Gement, & Habe, 2014; Stanković Đorđević, 2015).

Stres i sindrom izgaranja prosvetnih radnika

Sedamdesetih godina prošlog veka stres prosvetnih radnika postaje tema naučnog interesa zahvaljujući istraživanjima Kirijakua i Satlifa (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Njihovo shvatanje je da je stres nastavnika „odgovor na sindrom negativnih afekata kao što su ljutnja, anksioznost, tenzija, frustracija ili depresija, koji su često praćeni potencijalno patogenim fiziološkim ili biohemijskim promenama nastalim kao posledica nekih aspekata nastavnikovog rada” (Krnjajić, 2003, 224). Doživljaj stresa je posledica nastavnikove percepcije radne situacije kao moguće pretnje njegovom samopoštovanju ili ličnoj dobrobiti, pri čemu je važna interakcija intrapersonalnih karakteristika i lične percepcije stresne situacije (Živčić Bećirević i Smojver Adžić, 2005).

Izvori stresa nastavnika čine kompleks interakcija njegovih vrednosnih orijentacija, sociokognitivnih veština i neposrednog i šireg društvenog okruženja. Krnjajić

(2003) navodi da analiza glavnih komponenti izvora stresa pokazuje četiri ortogonalna faktora: „loše ponašanje učenika”, „loši radni uslovi”, „nedostatak vremena” i „loš školski etos”. Krneta, Čejvanović i Šević (2015) faktore stresa prosvetnih radnika dele na opšte, posebne i specifične. Opšti faktori su određeni opštim položajem obrazovanja, koji je uglavnom marginalizovan od strane vladajuće elite. Posebni faktori se tiču užestručnog i profesionalnog statusa nastavnika – onoga šta nastavnik treba da zna i ume i zahteva da njegova znanja, veštine i vrednosni stavovi budu izraženi merljivim karakteristikama i ponašanjima kroz kompetencije nastavnika; dok su specifični faktori karakteristike same ličnosti nastavnika.

Efekti profesionalnog stresa su: osećanje iscrpljenosti i zamora, osećanje frustriranosti, preopterećenosti, prenošenje stresa kući, osećanje krivice, osećanje iritiranosti. Tu su još nizak nivo koncentracije, impulsivno ponašanje, teškoće pri donošenju odluka, stalna zabrinutost, telesne promene, pogoršanje zdravstvenog stanja (Buljan Flander i Hrpka, 2007).

U naporu da ostvare sveukupnost kompetencija prosvetni radnici sve češće doživljavaju visok nivo stresa i fenomen izgaranja na poslu, profesionalni stres često prerasta u profesionalno izgaranje; radi se o cirkularnoj povezanosti ovih procesa i stanja.

Izgaranje ili sagorevanje (eng. burnout) se definiše kao „skup negativnih osećanja i/ili ponašanja koja proističu iz neuspelog pokušaja pojedinca da se bori sa uslovima stresa – karakteriše ga fizička i emocionalna iscrpljenost, hronično negativni stavovi, veoma niska produktivnost” (Grujić, 2011, 215). Maslač i Lejter (Maslach & Leiter, 1997) pod sagorevanjem podrazumevaju indeks dislokacije između ljudi i onoga što treba da urade i predstavlja eroziju vrednosti, dostojanstva i duha, eroziju ljudske duše. U literaturi se navodi da su stresu i sagorevanju na poslu izloženi osobe čiji posao, uz svakodnevne interpersonalne interakcije, podrazumeva i visok nivo odgovornosti (Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009). Karter (Carter, 1994) kao izvore stresa i izgaranja na poslu kod nastavnika izdvaja nedostatak odgovarajućih pravila o disciplini u školi, stavove i ponašanje školske uprave, evaluaciju koju vrše nadzornici, stavove i ponašanje drugih nastavnika, radno preopterećenje, male šanse za napredovanje u karijeri, nizak status nastavničke profesije, teškoće da se prepozna šta je to dobra nastava, bučne učenike, rad sa roditeljima. Bogunović i Stanković navode „*skriveno siromaštvo* nastavnika u tranziciji kao značajan izvor stresa i sagorevanja na poslu: ‘osrednji, loš ili vrlo loš’ materijalni status, finansijsku i *logističku* podršku šire porodice, dodatni posao, neispunjena materijalna očekivanja u odnosu na obrazovni status i neostvarene više potrebe” (Bogunović i Stanković, 2008, 418).

Kiparski autori (Ioannou & Kyriakides, 2006) ukazuju na to da su brojne studije potvrdile da se nastavnički poziv pretvorio u veoma stresno zanimanje. Pokazalo se da oko 10% do 40% nastavnika u istočnoevropskim zemljama pati od intenzivnog stresa ili izgaranja, dok taj procenat iznosi od 50% do 70% u zemljama poput Japana i Tajvana (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Pojedina istraživanja u evropskim zemljama ukazuju da je 60% do 70% nastavnika pod stresom, znake sagorevanja pokazuje oko 30% nastavnika (Brenninkmeijer, Van Yperen, & Buunk, 2001).

Prema analizi empirijske evidencije, koju su sproveli Koludrović i saradnici (2009), istraživanja autora u SAD, Velikoj Britaniji, Australiji i Novom Zelandu po-

kazuju da trećina nastavnika smatra svoj posao stresnim, dok se kao faktori stresa navode smanjena disciplina i loše ponašanje učenika, vremenski pritisak, prihvatanje i prilagođavanje promenama, vrednovanje rada nastavnika, njihov društveni status, rukovodstvo škole i nepripremljenost za čas. Isti autori u svojoj analizi navode i da je krajem 1994. godine u Osaki utvrđena ocena sagorevanja japanskih nastavnika koja iznosi 3.37 na skali od 1 do 5. Jedan od nalaza ovog istraživanja je i da su nastavnici koji sebe nisu smatrali stručnjacima od poštovanja bili veoma profesionalno sagoreli u poređenju sa drugim neutralnim grupama.

Istraživanja koja su sprovedli Farber (Farber, 1991), Dorman (Dorman, 2003) i Čan (Chan, 2003) pokazuju da mlađi nastavnici iskazuju veći stepen emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije nego njihove starije kolege, dok nastavnici sa više radnog iskustva visoko procenjuju lično postignuće što se može uzeti kao pokazatelj nižeg nivoa sagorevanja.

Proces inkluzije i prosvetni radnici

Proces inkluzije je zvanično započeo u našoj zemlji usvajanjem Zakona o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (Sl. glasnik Republike Srbije, 72/09), kao deo reformskog procesa obrazovno-vaspitanog sistema i približavanja evropskom obrazovnom prostoru. Tradicionalna škola nije pružala jednake šanse svim učenicima – „učenici sa razvojnim smetnjama, po pravilu, postižu znatno slabiji školski uspeh... posledice na ukupan intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj ove dece u takvim, izrazito nepovoljnim uslovima su znatno teže od samog školskog neuspeha” (Hrnjica, 1997, 7).

Proces inkluzije se zasniva na „ljudskim saznanjima, stvaralačkim mogućnostima učenika, kao i na kompetencijama nastavnika, radi doprinosa zadovoljenju individualnih potreba i razvoju potencijala dečje prirode u zoni narednog razvoja” (Vilotić, 2014, 2). Inkluzija pre svega znači prilagođavanje individualnim karakteristikama i suprotstavljanje podeli i segregaciji dece po bilo kom osnovu.

Da bi bio realizovan na pravi način, proces obrazovne inkluzije mora da bude zasnovan na odgovarajućim principima: 1) socijalnoj prihvaćenosti i podršci; 2) ranoj prevenciji i rehabilitaciji; 3) individualizaciji; 4) funkcionalnom razvijanju sposobnosti i 5) stimulaciji i kompenzaciji sposobnosti i potencijala dece (Suzić, 2008, 45). Ovi principi se baziraju na pozitivnim stavovima prema deci sa razvojnim smetnjama, odgovarajućim kompetencijama prosvetnih radnika i znanjima za rad sa ovom kategorijom dece.

Milačić Vidojević, Glumbić i Kaljača (2010) ispitivali su stavove studenata Univeziteta u Beogradu prema osobama sa intelektualnom ometenošću. Uzorak je činilo oko sedam stotina studenata koji su bili podeljeni s obzirom na to da li se obrazuju za pomagačke profesije ili neke druge. Ispitivana je povezanost sa individualnim karakteristikama kao što su pol, iskustvo u radu sa osobama sa intelektualnom ometenošću i poznavanje osobe koja ima intelektualnu ometenost, dok su instrumenti bili Skala socijalne poželjnosti (Gerbas, 1960, prema Milačić Vidojević, Glumbić

i Kaljača, 2010) i Skala stavova prema mentalnoj retardaciji i eugenici (Antonak, Fielder, & Mulick, 1993). Autori zaključuju da su stavovi studenata prema osobama sa intelektualnom ometenošću umereno pozitivni i da studenti koji se školuju za pomagačke profesije imaju pozitivnije stavove prema osobama sa intelektualnom ometenošću. Stavovi prema inkluziji su negativno povezani sa stavovima prema primeni mera eugenike.

Istraživanje Macura Milovanović i Vujisić Živković (2011) imalo je za cilj da ispita stavove budućih prosvetnih radnika prema inkluziji. Uzorak su činili studenti učiteljskih fakulteta u Beogradu i Jagodini. Rezultati su pokazali da studenti generalno podržavaju inkluzivnu praksu u školama, deklarativno imaju pozitivne stavove prema različitim strategijama individualizacije u nastavi, kao i shvatanje da učitelji imaju najveću odgovornost za školski uspeh učenika sa razvojnim smetnjama. Zaključak autorki je da studenti implicitno slede (uobičajeni) medicinski model posebnih potreba, podržavaju i neke neinkluzivne strategije koje su rasprostranjene u našim školama. Njihovo ranije školovanje se zasnivalo na istom pristupu svim učenicima i segregaciji različitih, što je uticalo na njihovu implicitnu pedagogiju i dalo pečat stavovima prema inkluziji. Ovi nalazi mogu poslužiti kao dobre smernice u artikulaciji programa inicijalnog obrazovanja budućih prosvetnih radnika.

Stanisavljević Petrović i Lukić (2011) su ispitivale pripremljenost školske sredine za proces inkluzije na uzorku od 100 nastavnika osnovnih škola grada Niša. Rezultati pokazuju da od ispitivanih nastavnika 38.45% procenjuje pozitivno socijalnu uključenost učenika sa razvojnim smetnjama u odeljenja redovnih škola, dok 50.07% smatra da socijalna uključenost nije zadovoljavajuća. Stručnu pomoć u radu sa učenicima sa razvojnim smetnjama ispitivani nastavnici u 93% dobijaju od svojih kolega, mnogo manje od stručnih saradnika u školi. Svi ispitivani nastavnici smatraju da je neophodno stručno usavršavanje za rad sa učenicima, a njih 60.98% inkluziju u školama procenjuje kao korisnu.

Rajić i Mihić (2017) su ispitivale doživljaj kompetentnosti i motivaciju za rad sa decom sa razvojnim smetnjama na uzorku od 115 vaspitača predškolskih ustanova Vojvodine, uz korišćenje vinjete sa opisom deteta sa razvojnom smetnjom kao instrumenta. Rezultati istraživanja ukazuju na nizak doživljaj kompetentnosti i motivacije, relativno nisku procenu doprinosa inicijalnog obrazovanja i seminara stručnog usavršavanja, ali i na negativnu stereotipnu sliku deteta sa razvojnom smetnjom. Vaspitači su relativno nisko ocenjivali svoje inicijalno obrazovanje za rad sa decom sa razvojnim smetnjama. Njihova percepcija je da im nedostaje funkcionalno pedagoško, psihološko i metodičko znanje. Ocena stručnih seminara je nešto bolja, ali vaspitači procenjuju da je malo seminara koji se bave perspektivom prava deteta i njegovog celovitog razvoja, pristupom usmerenim na snage i interesovanja deteta. Primena hijerarijske regresione analize pokazala je da negativna stereotipna slika deteta sa razvojnom smetnjom uveliko utiče na doživljaj kompetentnosti i motivaciju za rad vaspitača.

Navedena istraživanja ukazuju na potrebu kontinuiranog i obuhvatnijeg pristupa praćenju činilaca koji doprinose kvalitetu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja u kome značajno mesto imaju stavovi prosvetnih radnika i ličnost prosvetnog radnika

koji, uz svoje tradicionalne uloge i obaveze, uvođenjem inkluzije, dobijaju nove i zahtevnije uloge i zadatke.

Karakteristike ličnosti nastavnika i profesionalni stres u uslovima inkluzije

Način na koji se ljudi suočavaju sa stresom ima veću važnost za njihovo unutrašnje moralno, socijalno funkcionisanje i zdravlje, nego broj i jačina samih stresnih epizoda (Lazarus & Lanuier, 1978), te je važno tragati za karakteristikama ličnosti koje su zaštitni faktori u prevladavanju stresa i evidentirati one koje su rizične. „Kako bi otkrili mehanizme koji su odgovorni za pozitivne ishode borbe sa stresom, istraživači pokušavaju da analiziraju personalne kvalitete ... osoba” (Genc, Pekić i Matanović, 2012, 158).

Nastavnici su po prirodi svog pomagačkog poziva u opasnosti da budu žrtve prolongiranog profesionalnog stresa: anksioznost, depresija, frustriranost, neprijateljsko ponašanje prema učenicima i kolegama, emocionalna iscrpljenost, samo su neke od manifestacija prolongiranog stresa (Krnjajić, 2003). Istraživanje Rajović i Jovanović (2010) govori o osećanju nekompetentnosti, strahu od profesionalnog neuspeha i mogućnosti pojave anksioznosti kod prosvetnih radnika koji rade sa decom sa razvojnim smetnjama, kao reakcije na školsko okruženje koje nije naklonjeno ni detetu sa razvojnom smetnjom, ni profesionalcima koji rade sa njim. Različiti autori navode da su nastavnici koji rade sa decom sa razvojnim smetnjama u većem riziku od pojave profesionalnog stresa i izgaranja u odnosu na nastavnike koji rade samo sa decom redovne populacije (Avramidis & Norwich, 2002, El Zein, 2009, Hrnjica i sar., 2007).

Ispitivanje Milačić Vidojević, Glumbića i Brojčina (2010) sprovedeno je na prosvetnim radnicima iz pet gradova u Srbiji. Uzorak je činilo 420 prosvetnih radnika osnovnih škola i vrtića i odnosilo se na percepciju stavova, zabrinutosti i samoefikasnosti nastavnika u pogledu inkluzivnog obrazovanja. Primenjena je baterija testova – Skala stavova prema inkluziji (ATIES; Wilczenski, 1992), Skala interakcije sa osobama sa ometenošću (IPD; Forling, Jobbling, & Carroll, 2001), Skala zabrinutosti u pogledu mogućnosti sprovođenja inkluzije (CIES; Sharman & Desai, 2002) i Skala samoefikasnosti u primeni inkluzivne prakse (S-e IIPS; Sharma, Loterman, & Forlin, 2012). Istraživanje je pokazalo da kod ispitivanih nastavnika postoji umerena negativna korelacija između zabrinutosti u pogledu sprovođenja inkluzivnog obrazovanja i samoefikasnosti u primeni inkluzivne prakse. Nastavnici sa visokom procenom samoefikasnosti imaju veći stepen samopouzdanja za rad u inkluzivnom razredu. Najviši osećaj efikasnosti je prisutan u pružanju podrške roditeljima, jasnog predočavanja očekivanja u pogledu ponašanja i okupljanja učenika za rad u parovima i malim grupama. Ispitivani prosvetni radnici se osećaju manje efikasnim u pogledu procene učenika sa različitim oblicima ometenosti, informisanja drugih u pogledu zakona i propisa o inkluziji i kreiranja individualnih zadataka učenicima.

Košir i saradnice (Košir et al., 2014) ispitivale su doživljaj stresa i sagorevanja učitelja osnovnih škola koji rade u inkluzivnim odeljenjima. Uzorak su činili

prosvetni radnici 12 slovenačkih regija. Kao instrumenti su korišćeni Upitnik doživljaja stresa (PSS; Cohen, Kamark, & Mermelstein, 1983), Upitnik zahteva na poslu (Tement, Korunka, & Pfifer, 2010), kao i Upitnik o karakteristikama radnog mesta koji su konstruisale autorke. Multifaktorska analiza je pokazala da su karakteristike radnog mesta (mereno kroz doživljaj komepetntnosti i procenu podrške u radu) nezavisni prediktori značajnog nivoa varijanse stresa, emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije (mereno kroz procenu radnog opterećenja, zadovoljstvo stručnom podrškom i podrškom u radu sa decom sa razvojnim smetnjama). Opšti i specifični zahtevi posla vezani za rad sa decom sa razvojnim smetnjama su najviši i najstabilniji prediktori sva tri ispitivana kriterijuma – doživljaja stresa, iscrpljenosti i depersonalizacije. Autorke predlažu dalja ispitivanja koja bi doprinela ublažavanju stresa i podsticanju efikasnih strategija prevladavanja stresa kod nastavnika koji rade sa decom sa razvojnim smetnjama, kao najrizičnijim za pojavu stresa.

Delić (2016) je u istraživanju na uzorku od 220 prosvetnih radnika iz Republike Srpske i Republike Srbije primenom baterije od 11 mernih instrumenata ispitivao sindrom profesionalnog sagorevanja stručnjaka u uslovima inkluzije osoba sa intelektualnom ometenošću. Značajan nalaz ovog istraživanja govori o intenzivnijim reakcijama na stres, nižem nivou opšteg raspoloženja na radnom mestu i izraženijoj orijentaciji prema radu kod nastavnika razredne nastave u odnosu na vaspitače i nastavnike predmetne nastave. Statistički značajno niži nivo stresa su pokazali ispitanici koji imaju niži nivo sindroma sagorevanja, niži nivo procene nepovoljnih objektivnih okolnosti za rad i procene vlastitog rada i njegove smislenosti. Kada su u pitanju strategije prevladavanja stresa – strategije usmerene na emocije statistički značajno češće koriste prosvetni radnici koji imaju više nivoa sindroma sagorevanja, nepovoljnije procenjuju okolnosti za rad, vlastiti rad i njegovu smislenost. Autor je utvrdio na ispitivanom uzorku statistički značajnu pozitivnu korelaciju između pojave sindroma sagorevanja i procene objektivnih okolnosti za rad kao teških i između pojave sindroma sagorevanja i negativne procene vlastitog rada i njegove smislenosti. Istraživanje potvrđuje potrebu podrške i sistemskog rada sa prosvetnim radnicima koji su uključeni u proces obrazovne inkluzije.

Stanković Đorđević i Nedeljković (2018) su ispitivale karakteristike ličnosti prosvetnih radnica koje rade u inkluzivnim odeljenjima i stilove prevladavanja stresa polazeći od Bolgerovog shvatanja da je prevladavanje ličnost u akciji u uslovima stresa (Bolger, 1990). Pretpostavke u istraživanju su bile da prosvetne radnice koje rade sa decom sa razvojnim smetnjama imaju niži nivo samoefikasnosti, viši nivo samostišavanja i da kao stilove prevladavanja stresa preferiraju prevladavanje usmereno na emocije i izbegavanje. Istraživanje nije pokazalo da postoji statistički značajna povezanost između nivoa samoefikasnosti, samostišavanja i stila prevladavanja stresa usmerenog na izbegavanje prosvetnih radnica s obzirom na činjenicu da rade sa decom sa razvojnim smetnjama. Statistički značajna pozitivna povezanost postoji između stila prevladavanja stresa. Usmerenost na emocije i činjenice da prosvetne radnice rade sa decom sa razvojnim smetnjama. Testom višestrukog poređenja autorke su utvrdile da prosvetne radnice u inkluzivnim odeljenjima čiji je staž manji od deset godina imaju niži nivo prevladavanja stresa usmeren na emocije,

kao i niže prosečne vrednosti samostišavanja u celini i po aspektima Eksternalizacija i Podeljeno Ja. Rezultati istraživanja idu u prilog zaključku da su prosvetne radnice koje rade u inkluzivnim odeljenjima rizična grupa za pojavu stresa, a da su među njima najotpornije one prosvetne radnice koje imaju kraći radni staž.

Gutvajn (2015) je ispitivala opažanje nastavnika vezano za aktuelne probleme u realizaciji inkluzivnog obrazovanja, procenu kompetencija i predloge za unapređivanje politike i prakse inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 74 nastavnika beogradskih osnovnih škola, uz korišćenje upitnika konstruisanog za potrebe istraživanja. Rezultati pokazuju da 80% ispitivanih nastavnika smatra da su najvažniji problemi u realizaciji inkluzivnog obrazovanja nepovoljan status nastavničke profesije, otpor nastavnika prema uvođenju inkluzije u škole, nepostojanje dodatnih podsticaja, neadekvatna obuka za rad u inkluzivnim uslovima, nedostatak adekvatnih učila, nerazumevanje i nerealna očekivanja roditelja, odstupstvo saradnje, timskog rada i stručne podrške. Takođe, 75% nastavnika izražava sumnju u svoja znanja i veštine i sposobnosti da odgovore na zadatke i izazove inkluzivnog obrazovanja. Više od 50% nastavnika vidi kao preduslove za unapređenje implementacije inkluzivnog obrazovanja praktične obuke za nastavnike, finansijsku podršku, kvalitetnije uslove rada, umrežavanje škola, stručnjaka, roditelja i lokalne zajednice. Nastavnici su i samokritični – nešto više od 30% potvrđuje da se ne bavi aktivno unapređivanjem sopstvenih kompetencija za inkluziju.

Dedaj (2015) je na uzorku od 172 vaspitača i učitelja Sremskog okruga i opštine Loznica ispitivala upitnikom konstruisanim za potrebe istraživanja mišljenje ispitanika o realizaciji inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje je pokazalo da manje od trećine ispitanika primenjuje mere individualizacije u radu sa decom sa razvojnim smetnjama, a još manji broj je učestvovao u izradi individualnog obrazovnog plana, dok podršku u radu uglavnom dobijaju od stručnog tima, stručnih saradnika, a najmanji stepen podrške daju menadžmenti ustanova, interresorne komisije i saveti roditelja i školski odbori.

Navedena istraživanja potvrđuju značaj ličnih karakteristika nastavnika – samoefikasnosti, samopouzdanja, stilova prevladavanja stresa za uspešno sprovođenje procesa obrazovne inkluzije. Takođe, istraživanja govore, o potrebi prosvetnih radnika (vaspitača, učitelja, nastavnika) za odgovarajućim inicijalnim znanjima, dodatnim obukama i ozbiljnjom podrškom od strane šire zajednice.

Zaključak

Period od desetak godina koliko se primenjuje inkluzija u našem obrazovno-vaspitnom sistemu pokazao je niz teškoća u praktičnoj realizaciji u našim školama i predškolskim ustanovama. Ove teškoće se tiču uslova rada prosvetnih radnika, materijalne (ne)stimulacije, problema sa umrežavanjem službi koje rade sa decom sa razvojnim smetnjama i njihovim porodicama. Rad sa decom sa razvojnim smetnjama prosvetnim radnicima sve manje je izazov, a sve više dodatno radno opterećenje, koje utiče na njihov mentalni status.

„Nastavnik je ključna osoba u školi koja može pomoći detetu sa posebnim potrebama tako što će predvideti barijere i razviti strategije podrške za dete... zadatak nastavnika je da otkrije prednosti koje ima dete sa posebnim potrebama, te da nastavnu situaciju podesi tako da do izražaja dođu prednosti, što će ublažiti hendikep i pojačati pozitivni identitet deteta” (Suzić, 2008, 30).

Radi podsticanja procesa inkluzije u školama nastavnici bi trebalo da: 1) budu zainteresovani za dete kao ličnost, uz vrednovanje njegovih očuvanih potencijala; 2) uvažavaju slobodu svakog deteta i poštuju principe nenasilne komunikacije; 3) osnažuju legitimitet i značaj dečjih iskustava i 4) podstiču participaciju i aktivnu komunikaciju učenika, porodice, lokalne zajednice.

Prosvetni radnici u inkluzivnoj školi, moraju da, uz primenu standardnih pedagoških principa, primenjuju savremene modele nastave, didaktički materijal i nastavna sredstva, poznaju metode rehabilitacije i reedukacije usmerene na ciljeve i ishode učenja, uz poštovanje individualnih mogućnosti i tempa razvoja svakog deteta. Nastavnici koji rade u uslovima inkluzije nemaju dovoljno stručnih znanja, nisu podržani ni stručno, ni materijalno na adekvatan način, osećaju se izolovano, imaju osećaj da su prepušteni sebi, što dovodi do opadanja motivacije za rad, negativizma, emocionalne iscrpljenosti i sagorevanja.

Istraživanja pokazuju da je neophodna sistemski i kontinuirana akcija prosvetnih vlasti, uz podršku rukovodećih struktura u školama, kako bi nastavnici dostigli viši nivo kompetencija za kvalitetno realizovanje obrazovne inkluzije i da bi se sačuvali od profesionalnog stresa i sagorevanja. Pravci sistemski akcije bi bili – kvalitetnije inicijalno obrazovanje prosvetnih radnika za inkluziju, primereni programi stručnog usavršavanja, veći broj pedagoških asistenata u školama, umrežavanje stručnih službi, materijalna podrška, te osnaživanje prosvetnih radnika na mentalno-higijenskom planu, kroz prepoznavanje i uvažavanje njihovog rada i struke i edukacije vezane za ovladavanje tehnikama relaksacije i nenasilne komunikacije.

Reference

- Antonak, R. F., Fielder, C. R., & Mulick, J. A. (1993). A scale of attitudes toward the application of eugenics to the treatment of people with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(1), 75–83.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bogunović, B. i Stanković, I. (2008). „Skriveno siromaštvo” nastavnika: status, posledice i strategije prevazilaženja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 403–422.
- Bolger, N. (1990). Coping and Personality Process: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 525–537.
- Brenninkmeijer, V., Van Yperen, W. N., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873–880.

- Buljan Flander, G. i Hrpka, H., (2007). Stres nastavnika. U H. Vrgoč (Ur.), *Nasilje i nasilno ponašanje u školi /vrtiću /učeničkom domu* (str. 66–75). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Carter, S. (1994). *Teacher Stress and Burnout. Organizing Systems to Support Competent Social Behavior in Children and Youth*. Eugene, OR: Western Regional Resource Center.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24, 385–396.
- Chan, D. W. (2003). Stress, Coping Strategies and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 239–253.
- Dedaj, M. (2015, jun). *Podrška u realizaciji inkluzivnog obrazovanja iz perspektive vaspitača i učitelja*. Rad prezentovan na 6. Međunarodnoj naučnoj konferenciji Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Sremska Mitrovica, Srbija.
- Delić, S. (2016). *Sindrom profesionalnog sagorevanja kod stručnjaka u uslovima inkluzije osoba sa intelektualnom ometenošću u BiH i Republici Srbiji* (Neobjavljena doktorska disertacija). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, Beograd.
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35–47.
- El Zein, L. H. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4(4), 164–172.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32–38.
- 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.
- Grujić, Lj. (2011). Profesionalno sagorevanje nastavnika. *Pedagogija*, 66(2), 215–223.
- Gutvajn, N. (2015, jun). *Problemi u realizaciji inkluzivnog obrazovanja iz perspektive nastavnika osnovne škole*. Rad prezentovan na 6. Međunarodnoj naučnoj konferenciji Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Sremska Mitrovica, Srbija.
- Hrnjica, S. (1997). Deca razvojnim smetnjama u osnovnoj školi. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S., Rajović, V., Čolin, T., Krstić, K., Kopunović, D., Zukanović, Lj.,...Pejović, M. (2007). *Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole, istraživačka studija*. Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.
- 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_Burnout

- Kiš Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj intergaciji djece sa posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 2(1). 23–35.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave, te srednješkolskih nastavnika. *Život i škola*, 55(22), 235–249.
- Košir, K., Licardo, M., Gement, S., & Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovi šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124.
- Krneta, D., Čejvanović, M. i Šević, A. (2015). Izvori stresa kod nastavnika. *Učenje i nastava*, 1(4), 629–650.
- Krnjajić, S. (2003). Nastavnik pod stresom. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 53, 222–244.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teachers stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167.
- Lazarus R. S., & Lanuier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin and M. Lewis (Eds.), *Perspectives in International Psychology* (pp. 287–327). New York: Plenum.
- Macura Milovanović, S. i Vujisić Živković, N. (2011). Stavovi budućih vaspitača prema inkluziji: implikacije na inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 4(11), 633–647.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause stress and what to do about it. New York: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Milačić Vidojević, I., Glumbić, N. i Brojčin, B. (2010). Percepcija stavova, zabrinutosti i samoefikasnosti nastavnika u pogledu inkluzivnog obrazovanja. U D. Radojičić, G. Nedović i D. Ranković (Ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija – nauka i/ili praksa* (str. 494–512). Sombor: Pedagoški fakultet.
- Milačić Vidojević, I., Glumbić, N. i Kaljača, S. (2010). Stavovi studenata Univerziteta u Beogradu prema osobama sa intelektualnom ometenošću. *Pedagogija*, 65(4), 601–612.
- 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.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Sharma, U., Loterman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Smederevac, S. i Mitrović, D. (2009). *Ličnost – metode i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- 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.
- 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.
- Stanković Đorđević, M. (2015). *Inkluzija dece sa razvojnim smetnjama – sistemski pristup*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Stojiljković, S., Petrović, V. i Đigić, G. (2017). Osobine ličnosti i sindrom izgaranja kod vaspitača. U G. Đigić (Ur.), *Savremeni izazovi u psihologiji* (str. 445–458). Niš: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
- Tement, S., Korunka, C., & Pfifer, A. (2010). Toward the assessment of the work–family interface: Validation of the Slovenian versions of work–family conflict and work–family enrichment scales. *Psihološka obzorja*, 19(3), 53–74.
- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola*, 9(1), 34–55.
- Vlada Republike Srbije. (2009). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Sl. Glasnik RS 72/09.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306–312.
- Živčić Bećirević, I. i Smovjer Adžić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgajatelja u dječjim vrtićima. *Psiholojske teme*, 14(5), 3–13.

Mirjana Stanković Đorđević²

*College of Professional Studies for Pre-school Teachers
Pirot, Serbia*

TEACHER STRESS AND BURNOUT IN THE PROCESS OF INCLUSION

Abstract

The aim of this article is to analyse the occurrence of stress and burnout effects of teachers in circumstances of educational inclusion. Modern reforms of the system of education require of teachers to develop complex and multifaceted competences and roles. Working with children with developmental disabilities represents a significant professional challenge which implies additional engagements, new skills and competences, as well as an individualised approach to education and upbringing. In order to respond to the set requirements, teachers devote great efforts which often result in

² Corresponding author email: mirjanasdj63@gmail.com

deteriorated physical and mental health, as well as in professional stress and burnout. Various research studies indicate that the following issues may be related to professional stress and burnout in teachers in the process of inclusion: teachers' attitudes, the experience of competence, the school environment assessment regarding the preparedness for educational inclusion, self-efficacy, strategies of coping with stress, as well as some socio-demographic characteristics such as teachers' gender and years of service. Teachers believe that working issues in the process of inclusion arise due to the unfavourable status of the teaching profession, the lack of support and encouragement, insufficient training, as well as the lack of co-operation and team work. In order to maintain and improve their physical and mental health teachers need to obtain the systemic support and empowerment through additional training, networking of professional services, team work, financial support, and quality initial education. These are all significant factors which could improve the status of teachers in the process of educational inclusion and build capacities to effectively cope with professional stress.

Keywords: teachers, stress, burnout, educational inclusion

Primljeno: 29. 05. 2018.

Primljena korekcija: 14. 07. 2018.

Prihvaćeno za objavljivanje: 21. 07. 2018.