

УДК: 159.9

ISSN: 1857-9825

ПСИХОЛОГИЈА

НАУКА И ПРАКТИКА

ИНСТИТУТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА
Филозофски факултет
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Декември, 2024
Година VIII, Број 15

ПСИХОЛОГИЈА: НАУКА И ПРАКТИКА

Година VIII, Број 15, 2024 година

Издавач:

Институт за психологија

Филозофски факултет

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

РЕДАКЦИЈА

Проф. д-р Калина Сотироска Иваноска, *главен и одговорен уредник*

Проф. д-р Николина Кениг

Проф. д-р Орхидеја Шурбановска

Проф. д-р Ана Фрицханд

МЕЃУНАРОДЕН УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Проф. д-р Миклош Биро, Србија

Проф. д-р Вивиана Лангер, Италија

Проф. д-р Стивен Тома, САД

Проф. д-р Станислава Стојанова, Бугарија

Проф. д-р Мери Тадинац, Хрватска

Проф. д-р Еуген Аврам, Романија

Проф. д-р Панајотис Цакирпалоглу, Република Чешка

Технички секретар: доц. д-р Маја Корубин Корлука

Лектура на македонски јазик: Кристина Закоска - Друштво за интелектуални услуги СТАР-ДТ ДООЕЛ

Техничка обработка: ДПТУ “Студентски Сервис“ ДОО - Скопје

Адреса: Институт за психологија, Филозофски факултет,
бул. „Гоце Делчев“, 9А, 1000 Скопје, Република Северна Македонија

E-mail: pssp@fzf.ukim.edu.mk

PSYCHOLOGY: SCIENCE AND PRACTICE

Volume VIII, Number 15, 2024

Publisher:

Institute of Psychology
Faculty of Philosophy
Ss. Cyril & Methodius University in Skopje

EDITORIAL BOARD

Prof. Kalina Sotiroska Ivanoska, PhD, *Editor In Chief*
Prof. Nikolina Kenig, PhD
Prof. Orhideja Shurbanovska, PhD
Prof. Ana Frichand, PhD

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Prof. Mikloš Biro, PhD, Serbia
Prof. Viviana Langher, PhD, Italy
Prof. Stephen Thoma, PhD, USA
Prof. Stanislava Stoyanova, PhD, Bulgaria
Prof. Meri Tadinac, PhD, Croatia
Prof. Eugen Avram, PhD, Romania
Prof. Panajotis Cakirpaloglu, PhD, Czech Republic

Technical Secretary: Doc. Maja Korubin Kjorluka, PhD

Language Editing: Kristina Zakoska – Company for Intellectual Services STAR-DT LLC

Technical preparation: DPTO “Student Service” LLC – Skopje

Address: Institute of Psychology, Faculty of Philosophy,
blvd. „Goce Delcev“, 9A, 1000 Skopje, Republic of North Macedonia

E-mail: pssp@fzf.ukim.edu.mk

Содржина

ОД УРЕДНИКОТ.....	7
ОТКЛУЧУВАЊЕ НА СРЕКАТА: КАКО ПОДДРШКАТА ОД НАСТАВНИЦИТЕ И СОУЧЕНИЦИТЕ, УЧЕСТВОТО НА УЧЕНИЦИТЕ И ПРИТИСОКОТ ОД УЧИЛИШНИТЕ ОБВРСКИ ЈА ОБЛИКУВААТ УЧИЛИШНАТА САТИСФАКЦИЈА Калина Сотироска Иваноска, Шерузе Османи Балажи, Лулјета Беџети, Ибрахим Незири	21
СЕНЗИТИВНОСТА НА ПРОЦЕСИРАЊЕ НА СЕНЗОРНИ ДРАЗБИ И МОДЕЛОТ НА ГОЛЕМИТЕ ПЕТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ Маја Корубин Ќорлука, Ангелина Танева Вешоска	23
ДЕЛУЗИИТЕ И ХАЛУЦИНАЦИИТЕ КАКО АБЕРАНТНИ ЗАКЛУЧОЦИ Васка Лешоска.....	37
ТРАНЗИЦИЈА НА ЖЕНАТА КОН МАЈЧИНСТВО – МАТРЕСЦЕНЦИЈА Даниела Неделкова	49
ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКО ДИЗАЈНИРАЊЕ НА НАСТАВНИ МАТЕРИЈАЛИ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК Елизабета Томевска-Иливеска, Мартина Трајковска, Марија Крстаноска.....	87
ДАЛИ САМОПРОЦЕНКИТЕ И ПРОЦЕНКИТЕ НА ДРУГИТЕ ЗА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ФИЗИЧКА АТРАКТИВНОСТ СЕ ПОВРЗАНИ СО САМОПОЧИТУВАЊЕТО? Зоран Михајловски.....	113
ПРИФАЌАЊЕ НА ДИЈАГНОЗАТА ОД СТРАНА НА РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦА СО НАРУШУВАЊЕ ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР Силвана Филипова, Василка Галевска Јовчевски, Билјана Аризанкоска Ефтимова, Дита Торге-Чиче, Билјана Крстевска Кокорманова.....	115
НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ – ОСНОВА ЗА ИЗРАБОТКА НА МОДИФИЦИРАНА НАСТАВНА ПРОГРАМА ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОПРЕЧЕНОСТ Снежана Трпевска, Жанета Чонтева	137
ВРЕДНОСТИ, ЦРТИ НА ЛИЧНОСТА, СМИСЛА ВО ЖИВОТОТ И ЗАДОВОЛСТВО ОД ЖИВОТОТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ Ана Ѓорѓевиќ.....	174
НАСИЛСТВО И НЕМОЌ – ПОГЛЕД КОН РАНЛИВОСТА И НАДМИНУВАЊЕТО Маја Цветаноска, Иван Христов, Лина Костарова-Унковска, Шерузе Османи- Балажи	196
ДИНАМИКАТА НА ДЕЗИНФОРМАЦИИТЕ ВО СОВРЕМЕНОТО ОПШТЕСТВО: ПСИХОЛОШКИ И СОЦИОПОЛИТИЧКИ ПЕРСПЕКТИВИ Матеј Тројачанец	197
СРАМ – ГЕШТАЛТ ПРИСТАП: ТЕОРИЈА, МЕТОДОЛОГИЈА И ПРАКТИЧНИ ИМПЛИКАЦИИ Ели Гроздановска	221

Contents

EDITORIAL NOTE.....	8
UNLOCKING HAPPINESS: HOW TEACHER AND CLASSMATE SUPPORT, STUDENT PARTICIPATION, AND SCHOOLWORK PRESSURE SHAPE SCHOOL SATISFACTION Kalina Sotiroska Ivanoska, Sherzue Osmani Ballazhi, Luljeta Bexheti, Ibrahim Neziri	9
SENSORY PROCESSING SENSITIVITY AND THE BIG FIVE MODEL AMONG STUDENTS Maja Korubin Kjorluka, Angelina Taneva Veshoska	35
DELUSIONS AND HALLUCINATIONS AS ABERRANT CONCLUSIONS Vaska Leshoska	48
WOMAN'S TRANSITION TO MOTHERHOOD – MATRESCENCE Daniela Nedelkova	66
DESIGNING DIDACTIC-METHODICAL TEACHING MATERIALS FOR TEACHING THE MACEDONIAN LANGUAGE Elizabeta Tomevska-Iliveska, Martina Trajkovska, Marija Krstanoska	67
DO SELF-ESTIMATES & ESTIMATES BY OTHERS OF INTELLIGENCE AND PHYSICAL ATTRACTIVENESS RELATE TO SELF-ESTEEM? Zoran Mihajlovski	89
ACCEPTANCE OF THE DIAGNOSIS BY PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER Silvana Filipova, Vasilka Galevska Jovchevski, Biljana Arizankoska Eftimova, Dita Torte-Chiche, Biljana Krstevska Kokormanova	135
THE CURRICULA-BASIS FOR CREATING MODIFIED CURRICULUM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES Snezana Trpevska, Zhaneta Chonteva	155
VALUES, PERSONALITY TRAITS, MEANING IN LIFE AND LIFE SATISFACTION AMONG STUDENTS Ana Dorđević	157
VIOLENCE AND POWERLESSNESS - A LOOK AT VULNERABILITY AND OVERCOMING Maja Cvetanoska, Ivan Hristov, Lina Kostarova-Unkovska, Sheruze Osmani-Balazhi	177
THE DYNAMICS OF MISINFORMATION IN CONTEMPORARY SOCIETY: PSYCHOLOGICAL AND SOCIOPOLITICAL PERSPECTIVES Matej Trojancanec	220
SHAME – A GESTALT APPROACH: THEORY, METHODOLOGY, AND IMPLICATIONS FOR PRACTICE Eli Grozdanovska	235

Од уредникот

Со големо задоволство ви го претставуваме најновиот број на научното списание „Психологија: наука и практика“, кој е посветен на значајниот јубилеј – 50 години од основањето на Институтот за психологија, Филозофски факултет-Скопје при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје.

Овој специјален број ги содржи избраните трудови презентирани на Меѓународната научна конференција, која се одржа од 3 до 5 јуни 2024 година во Скопје, под мотото „50 години Институт за психологија“. Конференцијата собра истакнати научници, истражувачи и професионалци од областа на психологијата, како и од сродни дисциплини, кои преку своите излагања и трудови дадоа значаен придонес во продлабочувањето на разбирањето на психологијата како наука и практика.

Покрај трудовите произлезени од конференцијата, во овој број се вклучени и дополнително пристигнати ракописи кои, со својата научна релевантност и актуелност, тематски се вклопуваат во концептот на изданието и го збогатуваат неговиот содржински опсег.

Во бројот се застапени трудови што обработуваат широк спектар теми од современата психологија, при што особено се истакнува интердисциплинарниот пристап и начинот на кој психолошките аспекти се применуваат и интегрираат во други науки и истражувачки области. Трудовите ја рефлектираат важноста на психологијата како клучна дисциплина што нуди уникатни перспективи за разбирање и адресирање на комплексните предизвици во општеството и науката.

Веруваме дека содржините во овој број ќе претставуваат вреден извор на знаење и инспирација за научната заедница, како и поттик за нови идеи и истражувања.

Срдечно се благодаруваме на сите автори, рецензенти и учесници на конференцијата кои со својата посветеност придонесоа за креирање на ова издание. Особено сме горди што имаме можност да го споделиме овој јубилеен број со вас, нашите читатели.

Ве покануваме да уживате во читањето и да продолжите да ја поддржувате и унапредувате психологијата како наука и практика.

Со почит,

Калина Сотирска Иваноска

Главен уредник

„Психологија: наука и практика“

Editorial Note

It is with great pleasure that we present to you the latest issue of the scientific journal “Psychology: Science and Practice”, dedicated to a significant milestone – 50 years since the founding of the Institute of Psychology, Faculty of Philosophy-Skopje at Ss. Cyril and Methodius University in Skopje.

This special issue includes selected papers presented at the International Scientific Conference, held from June 3 to 5, 2024, in Skopje, under the motto “50 Years of the Institute of Psychology.” The conference brought together distinguished scholars, researchers, and professionals from the field of psychology, as well as from related disciplines, who through their presentations and papers made a significant contribution to deepening the understanding of psychology as both a science and a practice.

In addition to the papers originating from the conference, this issue also includes manuscripts submitted subsequently which, due to their scientific relevance and topicality, align with the thematic concept of the issue and further enrich its scope.

The issue features papers addressing a wide range of topics in contemporary psychology, with particular emphasis on the interdisciplinary approach and the ways in which psychological perspectives are applied and integrated into other scientific and research domains. These contributions reflect the importance of psychology as a key discipline offering unique perspectives for understanding and addressing complex challenges in society and science.

We believe this issue’s content will serve as a valuable resource for the scientific community and inspire new ideas and research endeavors.

We extend our heartfelt gratitude to all the authors, reviewers, and conference participants whose dedication made this publication possible. We are especially proud to share this jubilee issue with our readers.

We invite you to enjoy reading and to continue supporting and advancing psychology as a science and practice.

Sincerely,

Kalina Sotiroska Ivanoska

Editor-in-Chief

“Psychology: Science and Practice”

UNLOCKING HAPPINESS: HOW TEACHER AND CLASSMATE SUPPORT, STUDENT PARTICIPATION, AND SCHOOLWORK PRESSURE SHAPE SCHOOL SATISFACTION

Kalina Sotiroska Ivanoska¹,

Institute of Psychology,

Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje

Sherzue Osmani Ballazhi,

Luljeta Bexheti,

Ibrahim Neziri

Faculty of Philosophy-University of Tetova

Abstract

The school context facilitates the development of a trajectory that is crucial for the healthy development of adolescents. Young people's experiences at school have effects on satisfaction and connectedness with school. Determining factors that increase school satisfaction contribute to adolescent health and academic achievement. Therefore, the purpose of this research is to predict school satisfaction based on teacher support, classmate support, participation in school and schoolwork pressure. Predictors of satisfaction from school are teacher and classmate support, and participation in the school activities. The sample consists of 5144 adolescents aged 11, 13, and 15 from North Macedonia. By gender, 48.4% are boys and 51.6% are girls. According to the language of instruction, 66.6% of the adolescents involved in the study learn in the Macedonian language, and 33.4% learn in the Albanian language. Binary logistic regression was used to predict school satisfaction. Teacher and classmate support and schoolwork pressure explain 31% of the variance in school satisfaction among adolescents. The findings of this study highlight the importance of support from teachers, classmates, school participation and schoolwork pressure as factors that significantly increase school satisfaction, suggesting the need for educators and policymakers to delve deeper into specific mechanisms through which these factors promote higher academic achievement and general well-being.

Keywords: *school satisfaction, teacher support, classmate support*

¹ kalina.sotiroska@fzf.ukim.edu.mk

Introduction

School satisfaction, a vital indicator of adolescent well-being and life satisfaction, is influenced by various psychosocial factors within the educational environment, including support from teachers and peers, involvement in school activities, and academic pressures. Studies indicate that positive relationships with teachers and peers cultivate a psychologically supportive climate, which is essential for students' emotional and social development and contributes to both happiness and school engagement (Chu, 2010; De Laet et al., 2016). Teacher and peer support not only enhances adolescents' sense of belonging and motivation but also acts as a protective factor against academic stress and related psychological strains (Stadlmayr et al., 2019; Ozer et al., 2020).

Active participation in school activities further strengthens students' identification with their school environment, which has been shown to promote resilience and alleviate the negative impacts of school-related stress (Eccles & Roeser, 2013; Wang & Eccles, 2013). However, when academic demands become excessive, they can increase students' anxiety, lower motivation, and ultimately diminish overall school satisfaction, illustrating the need for a balanced academic structure (Suldo & Shaunessy-Dedrick, 2013; Hoferichter & Raufelder, 2021). Understanding these dynamics offers valuable insights for developing interventions to optimise school satisfaction, enhance academic success, and promote holistic adolescent well-being within supportive and resilient educational settings.

This integrated perspective is vital for educators and policymakers as they work to create environments that foster academic achievement and prioritise mental health and overall satisfaction in school-aged populations.

Schoolwork pressure is a prevalent issue among adolescents and has been identified as a critical factor influencing mental health and overall well-being. Recent findings from the 2021/22 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey revealed that over half of students in many countries feel overwhelmed by academic demands, with notable increases among older adolescents, particularly 15-year-old girls (HBSC, 2023). Moreover, disparities in schoolwork stress are influenced by gender, socio-economic status, and reduced support systems at school and home, exacerbating the challenge (HBSC, 2023). These findings emphasise the need for interventions that address school stressors, such as introducing adaptive teaching strategies, fostering supportive learning environments, and enhancing access to mental health resources. By doing so, schools can mitigate the negative impacts of academic pressure and promote healthier adolescent development.

The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study is an international research initiative that examines the health, well-being, and social environ-

ments of adolescents across more than 50 countries. Conducted every four years, the study provides valuable insights into trends such as schoolwork pressure, mental health, social relationships, and risk behaviours. This research is pivotal for developing policies and interventions aimed at improving adolescent health and education outcomes (HBSC, 2023; WHO, 2024). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study was established in 1982 as a collaborative research initiative among researchers from three countries: England, Finland, and Norway. By 1983, it became a World Health Organisation (WHO) collaborative project, expanding its scope to study adolescent health and well-being across diverse cultural and socio-economic contexts. Over the decades, HBSC has grown to include over 50 countries and regions, making it one of the most comprehensive international studies on youth health and behaviour. The HBSC study has been implemented in the Republic of North Macedonia for more than 20 years.

Methods

The sample comprised 5144 adolescents aged 11, 13 and 15 from North Macedonia. According to gender, 48.4% are boys and 51.6% are girls. Regarding the language of instruction, 66.6% of adolescents included in the study learn in the Macedonian language, and 33.4% learn in the Albanian language. The data presented are part of the cross-sectional study Health behaviour among school-aged children in the Republic of North Macedonia, collected during 2022.

Measures

School satisfaction was measured using the item „How do you feel about school at present?”. Adolescents have chosen one of four options on a scale from 1 (I like it a lot) to 4 (I don't like it at all) (Inchley et al. 2022). The variable was dichotomised into two categories: 0 „like a bit or don't like” and 1 „like school a lot”.

Teacher support was measured by three items (Torsheim et al., 2000), e.g. „I feel that my teachers accept me as I am.” Adolescents, for each item, have answered how much they agree on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). By calculating the average of the answers in the three items, was obtained scale of teacher support ranging from 1 „low support” to 5 „high support” was obtained. (Inchley et al. 2022). Reliability coefficient of the scale was good, Cronbach's alpha = .85.

Classmate support was measured using three items, e.g. „Most of the students in my class(es) are kind and helpful” (Torsheim et al., 2000). Adolescents chose one of five response options ranging from strongly agree to strongly disagree. By

calculating the average of the responses to the three items, was obtained scale of classmates' support ranging from 1 „low support” to 5 „high support” (Inchley et al. 2022) was obtained. Reliability coefficient of the scale in this study was adequate, Cronbach's alpha = .78.

The schoolwork pressure was measured using the item „How pressured do you feel by the schoolwork you have to do? Response options ranged from 1 „Not at all” to 4 „A lot” (Inchley et al., 2022). The variable was dichotomised into two categories: 0 „not a lot or a little pressure” and 1 „some or a lot of pressure”.

Participation in the school level was measured using three items, e.g. „At our school, students have a lot of chances to help decide and plan school projects”. (Inchley et al., 2022). The scale of participation in school was created by calculating the average of the responses to the three items, ranging from 1 „low participation” to 5 „high participation”. Reliability coefficient of the scale in this sample was adequate, with a Cronbach's alpha = .79.

Family SES was measured by the Family Affluence Scale III (FAS-III), which consists of six questions as car ownership, own bedroom, holidays abroad, number of computers, dishwasher and number of bathrooms, e.g. “Does your family own a car, van or truck?” (No/Yes, one/Yes, two or more). Students were categorised into three categories based on their ranked scores: low FAS (bottom 20%), medium FAS (middle 60%) and high FAS (upper 20%).

Results

Descriptive statistics

Table 1 presents the descriptive statistics of the variables and the study sample. About 60% of adolescents report that they like school a bit or don't like school, and about 50% declare that they feel some or a lot of pressure from the schoolwork. Adolescents agree that they have support from classmates ($M = 4.18$) and teachers accept them as they are and show care for them as persons ($M = 3.99$). Generally, adolescents agree that they participate in decision-making at the school level ($M = 3.74$).

Table 1.
Descriptive Statistics of the Study Variables

Variable	Category	n (%) / M (SD)
Gender	Boys	2488 (48.4)
	Girls	2656 (51.6)
Language of instruction	Macedonian	3427 (66.6)
	Albanian	1720 (33.4)
Family affluence scale	Low	2064 (40.2)
	Medium	2041 (39.8)
	High	1023 (20.0)
Age (years)	11	1744 (33.9)
	13	1741 (33.2)
	15	1687 (32.8)
School satisfaction	Like a bit or don't like	3084 (60.0)
	Like school a lot	2058 (40.0)
School pressure	Not a lot or a little pressure	2485 (48.3)
	Some or a lot of pressure	2655 (51.7)
Teacher support	–	3.99 (0.94)
Student support	–	4.18 (0.79)
Participation in school level	–	3.74 (0.91)

Note. Percentages may not total 100 due to rounding. M = mean; SD = standard deviation.

A logistic regression was performed to ascertain the effects of age, sex, language of instruction, family SES, school pressure, teacher and classmate support and participation in school on the likelihood of school satisfaction. The logistic regression model was statistically significant ($\chi^2(10) = 1394.32, p < .01$). The model explained 32% (Nagelkerke R2square) of the variance in school satisfaction and correctly predicted 73.3% of cases.

As shown in the table 2, family support ($p < 0.01$), classmates support ($p < 0.05$), participation in school ($p < 0.01$), school pressure ($p < 0.01$), sex ($p < 0.01$), language of instruction ($p < 0.01$), age ($p < 0.01$) and family SES ($p < 0.01$) were significant predictors of school satisfaction. Albanian adolescents were 2.18 times more likely to report school satisfaction (95% CI from 1.90 to 2.51). Adolescents who reported low or little school pressure were 2.09 times more likely to report school satisfaction (95% CI from 1.83 to 2.38). Females were 1.435 times more likely to report school satisfaction (95% CI from 1.26 to 1.64). 11-year-olds were 1.781 times more likely to report school satisfaction than 15-year-olds (95% CI from 1.51 to 1.10). There was no significant difference in school satisfaction between 13- and 15-year-olds. Adolescents with low family SES were 1.40 times more likely to report school satisfaction than adolescents with high family SES (95% CI from 1.17 to 1.68). No significant difference was observed between adolescents with medium family SES and high family SES. Increasing teacher support, classmate sup-

port and participation in school was associated with an increased likelihood of school satisfaction.

Table 2.

Binary Logistic Regression Predicting School Satisfaction From School-Related and Demographic Variables

Predictor	<i>B</i>	<i>SE</i>	Wald χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>	95% CI for <i>OR</i>
Teacher support	0.65	0.05	170.95	1	< .001	1.91	[1.73, 2.10]
Classmate support	0.52	0.05	62.35	1	< .001	1.52	[1.37, 1.69]
Participation in school	0.30	0.05	43.44	1	< .001	1.34	[1.23, 1.47]
School pressure	0.74	0.07	118.51	1	< .001	2.09	[1.83, 2.38]
Sex	0.36	0.07	29.05	1	< .001	1.44	[1.26, 1.64]
Language of instruction	0.78	0.07	123.29	1	< .001	2.18	[1.90, 2.51]
Age (15 years)	–	–	60.67	2	< .001	–	–
Age (13 years)	0.07	0.08	0.66	1	.417	1.07	[0.91, 1.26]
Age (11 years)	0.58	0.08	47.63	1	< .001	1.78	[1.51, 2.10]
SES (Low)	0.34	0.09	13.17	1	< .001	1.40	[1.17, 1.68]
SES (Medium)	0.02	0.09	0.03	1	.864	1.02	[0.85, 1.22]
SES (High)	–	–	23.06	2	< .001	–	–
Constant	-7.19	0.28	666.83	1	< .001	0.001	–

Note. *B* = unstandardized logistic regression coefficient; *SE* = standard error; *OR* = odds ratio; *CI* = confidence interval; *SES* = socioeconomic status. Reference categories were age 15 years and high SES.

Discussion

Based on the primary purpose of this research to examine the relationship between school pressure, teacher and peer support, participation in school, family economic status, and school satisfaction among female and male adolescents, both Albanian and Macedonian, aged 11, 13, and 15 in the Republic of North Macedonia, all these factors were further examined as predictors of school satisfaction through binary logistic regression analysis. While the results confirm our expectations regarding the prediction that teacher support, peer support, school participation, school pressure, gender, language of instruction, age, and family SES significantly contribute to school satisfaction, these findings are also supported by other similar studies, highlighting the critical connection between these factors and school satisfaction among adolescents (Fino et al., 2023).

The data from this study indicated that school pressure is a significant predictor of school satisfaction among adolescents, meaning that adolescents who experience higher school pressure report lower levels of satisfaction with school. Similar findings were demonstrated in the longitudinal study conducted with

Swedish adolescents during 2011-2013, which highlighted that young people who experienced pressure due to educational reforms reported lower levels of school satisfaction, with a gender difference where Swedish girls were more affected than boys (Cashman, Strandh & Högberg, 2023; Cosma et al., 2021). The opposite is true for the girls in our sample, specifically adolescents who learn the Albanian language and showed higher school satisfaction despite school pressure. This may be explained by the collective supportive approach among adolescents in North Macedonia, particularly those who study in Albanian, which allows them to experience less stress and express higher satisfaction with school, as opposed to the more individualistic approach of their Western peers. The different perceptions of school pressure may also result from cultural influences and expectations regarding how girls should view school. Cultural norms in Albanian society shape the perception of girls, leading them to view education not as a burden but as an investment in improving their status. As a result, they perceive the pressure from school more lightly because they associate this experience with achieving a higher goal.

The results of our study also highlight that younger adolescents, such as 11-year-olds, reported higher school satisfaction compared to 13 and 15-year-olds. The findings of Klinger et al. (2015) similarly show that school pressure increases with age among adolescents as the environment changes from primary to secondary school, leading to a decline in school satisfaction. Another explanation for these findings could be that older adolescents, aged 13 and 15, experience hormonal changes that significantly affect their perception of things, and as they grow older, their interests shift, causing them to become more distanced from school and teachers, resulting in lower levels of school satisfaction.

Similar to previous research on teacher and peer support and school satisfaction (Danielsen, 2009; Siddall, 2023), our study also expanded the understanding that teacher support and peer support are significant predictors of school satisfaction among adolescents. In contrast to our findings, in a cross-sectional analysis, Lyons & Jiang (2021) found that peer support predicts school satisfaction among adolescents, but this effect was not statistically significant after six months. These results suggest the need to further explore the lasting impact of peer and teacher support on school satisfaction after a certain period, incorporating other important social factors, such as family.

The data from this research also identified school participation as another predictor of school satisfaction, with similar results found in Demirci (2020). These findings align with previous studies (Bălăţescu & Cernea-Radu, 2024). Although this study did not examine different types of schools (vocational or general) to observe the differences in participation and satisfaction, the overall age

and gender differences among adolescents were significant, where older age was associated with lower school satisfaction, with a more pronounced gender difference favouring males. These findings suggest that adolescents' participation in school decreases as adolescents age, highlighting the need for various professional strategies to increase adolescent engagement in school. Contrary to these findings, data from the study by Molinari and Grazia (2023) showed a positive model of school participation and satisfaction, with high levels of school involvement among adolescents regardless of age. Other researchers have found similar observations of participation and school satisfaction (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Salmela-Aro et al., 2016). Student involvement in academic and extra-curricular activities fulfils the need for belonging and school satisfaction. At the same time, a non-inclusive educational system in the Republic of North Macedonia has led students to have a formal relationship with the school as they age, without an emotional connection.

Based on previous studies that focused on the effects of socioeconomic inequalities on adolescent school satisfaction (Fan, 2014; OECD, 2016), one of the objectives of this research was to examine the effect of socioeconomic status (SES) on school satisfaction among adolescents. Although many research findings suggest that adolescents with higher SES not only perform better academically but also have higher school satisfaction compared to those with lower SES (García & Weiss, 2018), surprisingly, the data from our research show the opposite: adolescents with lower SES are 1.40 times more likely to report that they like school a lot and feel satisfied with it compared to adolescents with higher SES (95% CI from 1.17 to 1.68). However, this difference was not significant between adolescents with higher SES and those with medium SES. Based on Becker & Luthar (2007), these results may have several explanations that argue that adolescents from high SES backgrounds are often privileged children, where the expectations and pressure from family and teachers can be very high, influencing the distancing between adolescents and school. Another explanation related to the context of this research may be that families with high SES often provide additional out-of-school support to their children, which may cause these young people to have a more distant attitude toward school. Additionally, adolescents from medium SES backgrounds in the Republic of North Macedonia may feel pressure to compete with those from higher SES backgrounds. On the other hand, adolescents with lower SES often view school as their only source of essential experiences and social support for their development.

One of the strengths of this study is that it includes a large representative sample of adolescents in North Macedonia, with a rigorous international protocol for the longitudinal HBSC study. For all scientific researchers and theoretical

contributions, the findings of this study will serve as a guide to understanding that teacher support, peer support, school participation, school pressure, and socioeconomic factors are significant predictors of school satisfaction among adolescents. Additionally, it is essential to highlight that this study contains several limitations. First, a self-reported questionnaire was used, which may contain biased responses. Furthermore, psychological characteristics of the adolescents were not considered; for example, in the group of adolescents from the low SES stratum, there may be very talented children, among them who have reported feeling satisfaction with school, this category may have the opposite attitude. The questions to assess SES may not necessarily provide accurate information reflecting the socioeconomic status, so future researchers might consider including monthly family income.

The practical implications of these findings could be beneficial for institutions in the country and the region with similar educational systems, as well as for various centres focused on adolescent well-being, to stimulate a supportive approach between teachers and students, enhance peer cooperation, increase student participation in school, and reduce school pressure by changing assessment methods from traditional tests to presentations, team projects, and providing various counselling services to contribute to their emotional development, especially among 13- and 15-year-old boys of both teaching language groups, Albanian and Macedonian, as well as among adolescents with high and medium SES backgrounds.

Literature

- Bălăţescu, S., & Cernea-Radu, A. E. (2024). Age-related variations in school satisfaction: The mediating role of school engagement. *Hungarian Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1556/063.2024.00302>
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2007). Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 117–144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00514.x>
- Cashman, M., Strandh, M., & Högberg, B. (2023). Have performance-based educational reforms increased adolescent school pressure in Sweden? A synthetic control approach. *International Journal of Educational Development*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102922>
- Cosma, A., Stevens, G. W. J. M., Vollebergh, W. A. M., & De Looze, M. (2021). Time trends in schoolwork pressure among Dutch adolescents, 2001–2017: Gender and educational differences. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(5), 562–570. <https://doi.org/10.1177/14034948211018388>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Demirci, I. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573–1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2013). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 225–241. <https://doi.org/10.1111/jora.12025>
- Fan, J. (2014). The impact of economic capital, social capital and cultural capital: Chinese families' access to educational resources. *Sociology Mind*, 4, 272–280. <https://doi.org/10.4236/sm.2014.44028>
- Fino, E., Kapllanaj, M., Crocetti, E., & Rubini, M. (2023). Who matters the most? The role of parents, teachers, and peers' support in adolescents' well-being. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202306.1229.v1>
- García, E., & Weiss, E. (2018). *Student absenteeism: Who misses school and how missing school matters for performance*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/student-absenteeism-who-misses-school-and-how-missing-school-matters-for-performance/>
- Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). (2023). *Findings from the 2021/22 international HBSC survey: Schoolwork pressure*. <https://data-browser.hbsc.org>

- Hofrichter, F., & Raufelder, D. (2021). Examining the roles of achievement motivation and social relationships in school-related stress in adolescence: A mediation model. *Journal of Adolescence*, 90, 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.002>
- Inchley, J., Currie, D., Piper, A., Jåstad, A., Cosma, A., Nic Gabhainn, S., & Samdal, O. (Eds.). (2022). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study protocol: Background, methodology, mandatory questions and optional packages for the 2021/22 survey*. MRC/CSO Social and Public Health Sciences Unit, University of Glasgow.
- Klinger, D. A., Freeman, J. H., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(Suppl. 2), 51–56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Lyons, M. D., & Jiang, X. (2021). School-related social support as a buffer to stressors in the development of adolescent life satisfaction. *Journal of Applied School Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1895397>
- Molinari, L., & Grazia, V. (2023). Students' school climate perceptions: Do engagement and burnout matter? *Learning Environments Research*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 107–114. <https://doi.org/10.1111/ajop.12006>
- Suldo, S. M., & Shaunessy-Dedrick, E. (2011). The psychological functioning of high school students in academically rigorous programs. *Psychology in the Schools*, 48(9), 823–842. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a

multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

World Health Organization. (2024, November 13). *Rising school pressure and declining family support, especially among girls: Findings from the HBSC study*. WHO Regional Office for Europe. <https://www.who.int>

ОТКЛУЧУВАЊЕ НА СРЕЌАТА: КАКО ПОДДРШКАТА ОД НАСТАВНИЦИТЕ И СОУЧЕНИЦИТЕ, УЧЕСТВОТО НА УЧЕНИЦИТЕ И ПРИТИСОКОТ ОД УЧИЛИШНИТЕ ОБВРСКИ ЈА ОБЛИКУВААТ УЧИЛИШНАТА САТИСФАКЦИЈА

Калина Сотирска Иваноска,
Шерузе Османи Балажи,
Лулјета Беџети,
Ибрахим Незири

Кратка содржина

Училишниот контекст овозможува развој на траекторијата важна за здрав развој на адолесцентите. Искуствата на младите во училиштето се поврзани со задоволството и приврзаноста со училиштето. Одредувачките фактори кои го зголемуваат задоволството во училиштето придонесуваат за здравјето на адолесцентите и академските достигнувања. Затоа, целта на ова истражување е да се предвиди задоволство од училиштето врз основа на поддршката од наставниците, поддршката од соучениците, учеството во училиштето и притисокот од училишните задачи. Предвидувачи на задоволството од училиштето се поддршката од наставниците и соучениците и учеството во училишните активности. Примерокот се состои од 5144 адолесценти на возраст од 11, 13 и 15 години од Северна Македонија. Според полот, 48,4% се момчиња, а 51,6% се девојчиња. Според наставниот јазик, 66,6% од адолесцентите вклучени во студијата учат на македонски јазик, а 33,4% на албански јазик. Бинарна регресија беше искористена за да се предвиди задоволството од училиштето. Поддршката од наставниците и соучениците и притисокот од училишните задачи објаснуваат 31% од варијансата во задоволството од училиштето кај адолесцентите. Наодите од оваа студија ја истакнуваат важноста на поддршката од наставниците, соучениците, учеството во училиштето и притисокот од училишните задачи како фактори кои значително го зголемуваат задоволството во училиштето, што укажува на потребата едукаторите и креаторите на политиките да навлезат подлабоко со конкретни механизми, преку кои овие фактори промовираат повисоки академски достигнувања и општа добросотојба.

Клучни зборови: *задоволство од училиштето, поддршка на наставниците, соученик, поддршка*

СЕНЗИТИВНОСТА НА ПРОЦЕСИРАЊЕ НА СЕНЗОРНИ ДРАЗБИ И МОДЕЛОТ НА ГОЛЕМИТЕ ПЕТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ

Маја Корубин Ќорлука¹

*Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје*

Ангелина Танева Вешоска

Институт за истражување во живојната средина, градежништво и енергетика, Скопје

Кратка содржина

Сензитивност на процесирање на сензорните дразби (СПСД) претставува наследна црта на личноста која се манифестира преку начинот на кој централниот нервен систем ги процесира надворешните и внатрешните сензорни информации. Таа се однесува на осетливоста на индивидуата на различни дразби, нејзините емоционални, когнитивни и бихејвиорални реакции, длабокото когнитивно процесирање на дразбите и емпатичното однесување. Се смета дека индивидуите со висок степен на СПСД имаат висока сензитивност, односно дека се високо сензитивни личности (ВСЛ). Авторката Елејн Арон, која ја истражува оваа црта, термините сензитивност на процесирање на сензорните дразби и високо сензитивна личност ги користи синонимно. Истражувањето ја испитува поврзаноста помеѓу високо сензитивната личност (ВСЛ) и факторите на личност во рамки на Моделот на големите пет: екстраверзија, невротизам, отвореност кон искуство, сложување и совесност. Примерокот е составен од 204 испитаници, студенти од сите четири години на Филозофскиот факултет во Скопје, од кои 124 испитаници се од женски, а 80 од машки пол. За испитување на варијаблите беа користени инструментите: Скала за мерење на високо сензитивна личност и Инвентар за големата петорка. Резултатите покажуваат дека ВСЛ е позитивно поврзана со невротизмот и отвореноста кон искуство, а негативно поврзана со екстраверзијата. И покрај тоа што резултатите од некои претходни истражувања покажуваат статистички значајна поврзаност помеѓу високо сензитивната личност и факторот сложување, во ова истражување не се доби статистички значајна корелација меѓу овие варијабли, како ни помеѓу ВСЛ и факторот совесност. При анализа на разликите во однос на ВСЛ, се покажа дека женските испитаници се посензитивни во однос на машките. Ваквите наоди имаат релевантни импликации за разбирање на врската меѓу сензитивност на процесирање на сензорните дразби и личноста, од каде се предлага проширување на студијата на похетероген примерок.

Клучни зборови: *сензитивност на процесирање на сензорните дразби, високо сензитивна личност, Моделот на големите пет*

¹ maja.korubin@fzf.ukim.edu.mk

Вовед

Концептот сензитивност на процесирање на сензорни дразби (СПСД) го воведуваат психолозите Елејн Арон и Артур Арон (Aron & Aron, 1979), одредувајќи го како црта на темпераментот или на личноста за која е карактеристична зголемена осетливост на централниот нервен систем, подлабока когнитивна обработка на дразбите и повисока емоционална реактивност на суптилни сензорни сигнали. Индивидуите со висок степен на оваа црта се смета дека се „преосетливи“, односно дека поседуваат високо сензитивна личност (ВСЛ). Авторите ги користат синонимно овие два термина: сензитивност на процесирање на сензорни дразби и високо сензитивна личност.

Повеќе истражувања покажуваат дека СПСД е поврзана со високо ниво на стрес, исцрпеност, депресија, анксиозност, нарушувања во спиењето, како и осетливост на негативни влијанија од средината (Ershova et al., 2018), меѓутоа и со пројавување на талент во одредена област, добра интуиција, високо ниво на интегритет и креативност (Smolewska et al., 2006).

И покрај тоа што во рамките на оваа област се спроведени голем број истражувања, сè уште не постои универзално гледиште за природата на оваа црта. Студиите со функционална магнетна резонанца (fMRI студии) покажуваат дека постои врска меѓу СПСД и активација на регионите во мозокот одговорни за процесирање на дразбите од социјалната средина, емпатијата и способноста за рефлексивност (Acevedo et al., 2017). Не помалку значаен е податокот дека СПСД е поврзана со пластичност во однесувањето, како одговор на промените во средината. Оттука, како резултат на позитивното родителство и поволната клима во домот, ваквите индивидуи искусуваат повисоко ниво на социо-емоционална добросостојба. Исто така кај нив се забележал и поголем позитивен ефект од практикување на различни психолошки техники и интервенции (Nonentini et al., 2018).

Индивидуите кои се високо сензитивни манифестираат подлабоки перцепции, мисли и емоции (Aron, 1997). Со цел да ги опише високо сензитивните личности, Елејн Арон зборува за четири карактеристики: длабочина на процесирање, прекумерна стимулација, емоционална реактивност и чувствување на суптилни дразби (engl. depth of processing, overstimulation, emotional reactivity of empathy and sensing the subtle) (Aron, 2000). Арон ја објаснува длабочината на перципирање со тоа што индивидуите со висок СПСД, споредени со другите индивидуи, примаат поголема количина на информации во даден момент и градат покомлексни мрежи меѓу ваквите информации. Оваа способност се манифестира во зголемената креативност и темелност при ангажирање во различни активности. Високо чувствителната личност е повеќе склона кон прекумерна стимулација, односно повеќе склона кон доживување

на стрес предизвикан од бучна средини, хаотично опкружување, сооченост со кратки рокови или работа со поголема група луѓе. Емоционалната реактивност била забележана кај високо чувствителните индивидуи кога гледале слики на луѓе кон кои имале позитивни емоции. Одредени центри во мозокот на овие индивидуи, одговорни за емпатијата, покажале поголема активност во споредба со истите центри кај помалку чувствителните поединци. Најпосле, ваквите индивидуи се почувствителни на суптилни дразби, што значи дека имаат понизок праг на осетливост за дразбите.

Кога станува збор за Моделот на големите пет, тој опфаќа пет широки фактори на личноста: екстраверзија, невротизам, отвореност кон искуство, сложување и совесност. Секој од факторите на личноста претставува континуум помеѓу два екстрема на скалата. Отвореноста за искуство се изразува преку љубопитноста, имагинацијата, желбата и креативноста. Индивидуите со високо ниво на овој фактор обично се истражувачки, отворени за нови идеи и иновации. Совесноста е фактор кој е поврзан со висок степен на самоконтрола при планирање и при организирање на работите, како и ефикасност и промисленост во пристапот кон целите. Индивидуите со висок резултат на овој фактор се организирани, систематични и се насочени кон целта. Сложувањето е поврзано со интерперсоналите способности и подразбира соработка, алтруизам, топлина и основна доверба кон луѓето, но и попустливост, покорност, а често и ставање на себе си под другите. Ваквите индивидуи покажуваат симпатија према другите луѓе и се подготвени да помогнат, но имаат очекување дека и другите луѓе се како нив и ќе им излезат во пресрет кога ќе има потреба од тоа. Екстраверзија е степенот на дружељубивост, позитивна емоционалност и општа активност. Се карактеризира со зборливост и со желба да се биде во друштво со други луѓе. Невротизам се карактеризира со склоност кон доживување негативни емоции и вознемиреност како одговор на стресни фактори. Овој фактор е поврзан со поголем број негативни емоции, меѓу кои и лутина, тага, срам, вина, гадење.

И покрај зголемениот број истражувања поврзани со СПСД, меѓу кои и оние кои ја бараат врската меѓу СПСД и различни црти на личноста, има значајно несогласување меѓу резултатите од истражувањата. Истражувањата покажуваат конзистентни наоди кога станува збор за поврзаноста меѓу невротизмот и отвореноста кон искуство со сензитивноста на процесирање на сензорни дразби (Lionetti et al., 2019; Grimen & Diseth, 2016; Thorarinsdottir, 2018; Tra et al., 2022) односно со растење на овие два фактора на личност расте и сензитивноста кај студентите. Меѓутоа, додека наодите за врската меѓу невротизмот и отвореноста со сензитивноста на процесирање на сензорни дразби се усогласени, состојбата е многу покомплексна кога станува збор за

другите фактори на личноста. Истражувањата покажуваат различни резултати за поврзаноста на сензитивноста со екстраверзијата, сложувањето и со совесноста. Така, одреден број истражувања покажуваат позитивна врска на екстраверзијата со СПСД (Grimen & Diseth, 2016; Thorarinsdottir, 2018; H. Traat al., 2022; E. Aron, 1997), додека помал е бројот на оние истражувања кај кои е најдена поврзаност меѓу сложувањето и совесноста со СПСД (H. Traat al., 2022).

Оваа комплексност на наодите наведува на тоа дека за подобро да се разберат овие врски потребни се дополнителни и посложени истражувања. Личноста е во основата на голем број различни феномени во психологијата, така што нејзиното разбирање има големо значење. Затоа ова истражување е насочено кон две основни цели: 1) да ја испита поврзаноста на СПСД и петте фактори на личност (невротизизам, екстраверзија, отвореност кон искуство, сложување и совесност); и 2) да испита дали постои разлика во СПСД меѓу студентите и студентките. Се претпоставување дека: 1) со зголемување на невротизизмот, отвореноста кон искуство, совесноста и сложувањето и со намалување на екстраверзијата ќе се зголеми степенот на СПСД; и дека 2) студентките имаат повисоко ниво на СПСД споредени со студентите.

Метод

Примерок и постојанка

Во истражувањето учествуваа 204 испитаници (61% од женски пол), на возраст од 18 до 27 години ($M = 19.92$; $SD = 1.43$). Испитаниците се студенти на сите студиски години во рамките на осум институти на Филозофскиот факултет во Скопје (51% се од Институтот за психологија). Примерокот е пригоден, но хетерогеноста е обезбедена преку избор на испитаници од сите четири години, кои доаѓаат од повеќе градови во Македонија. Сите испитаници, во периодот на истражувањето, имаа статус на студенти.

Собирањето на податоците се спроведе групно, во просториите на Филозофскиот факултет, како и преку електронската платформа Google Forms, во периодот од ноември 2023 до март 2024 година. Сите вклучени студенти во истражувањето се согласија да ги пополнат прашалниците, но не сите ги пополнија целосно (некои од прашалниците имаа neodговорени прашања). Во обработката на податоците беа вклучени резултатите на 204 испитаници, од причина што тестовниот материјал кај 7 испитаници беше нецелосен. Двата инструмента на испитаниците им беа зададени во еден наврат, а целото тестирање траеше најмногу петнаесет минути.

Инструментии

Сензитивноста за процесирање на сензорни дразби беше мерена со Скалата за мерење на високо сензитивна личност (The Highly Sensitive Person Scale) од Елејн Арон и Артур Арон (Aron & Aron, 1979). Скалата се користи за мерење на реактивноста на сетилни дразби (пр. „Дали лесно те преплавуваат силни сетилни дразби?“), како и на високата сензитивност („Дали промените во животот многу те вознемируваат?“). Содржи 27 ставки, а одговорите се даваат со користење на седумстепенa скала на проценка, каде што најнизок резултат што може да се добие е 27, додека највисок е 189. Релијабилноста на скалата за овој примерок изнесува $\alpha = .82$, што е компатибилно со резултатите од други студии (Bhrambhatt & Makhani, 2023; Ershova et al., 2018).

Петте фактори на личноста, во рамките на Моделот на големите пет, беа мерени со Инвентарот на големите пет (The Big Five Inventory – BFI) чии автори се Џон и Сривастава (John & Srivastava, 1999). Овој инвентар се состои од 44 тврдења кои се одговараат на петстепенa скала која ги мери: екстраверзијата, невротичизмот, отвореноста кон искуство, сложувањето и совесноста. Најнискиот резултат на секоја од петте скали е 1, додека највисокиот е 5. Примери за ставки за секоја скала се: „Се гледам себеси како некој кој е полн со енергија.“ (екстраверзија), „Се гледам себеси како некој кој е нерасположен, тажен.“ (невротичизам), „Се гледам себеси како некој кој има богата фантазија.“ (отвореност кон искуство), „Се гледам како некој кој им помага и кој е несебичен кон другите“ (сложување) и „Се гледам себеси како некој кој секогаш ги завршува своите обврски.“ (совесност). Коефициентите на внатрешна конзистентност на скалите во ова истражување се: невротичизам $\alpha = .79$, екстраверзија $\alpha = .82$, отвореност на искуство $\alpha = .80$, сложување $\alpha = .81$ и совесност $\alpha = .90$. Ваквата внатрешна конзистентност е во согласност со резултатите од други истражувања (Alansari, 2016).

Прашалникот, кој беше зададен на испитаниците, вклучува податоци за возраста, полот и институтот во рамки на Филозофскиот факултет на кој студира.

Резултати

Од причина што тестот за испитување на сензитивноста на процесирање на сензорни дразби за првпат се употребува во рамките на емпириско истражување во Република Северна Македонија, најпрвин се испитаа дескриптивните податоци и распределбата на добиените резултати за варијаблите (сензитивност на процесирање на сензорни дразби, екстраверзија, невротичизам, отвореност кон искуство, сложување и совесност) (табела 1). Резулта-

тите од тестот Шапиро-Вилк, прикажани во табелата, укажуваат на тоа дека не постои нормално дистрибуирање на резултатите на мерките на сите шест варијабли. Податоците за сите варијабли покажуваат тенденција да се групираат кон повисоките резултати. Ова е посебно изразено кај сензитивноста на процесирање на сензорни дразби ($Sk = -.73$), што може да биде резултат на тоа што голем број од испитаниците во истражувањето се студенти по психологија, кај кои оваа варијабла се претпоставува дека е на повисоко ниво.

Табела 1.

Дескриптивни податоци и распределба на добиени резултати за СПСД и за његовите фактори на личност

	СПСД	Е	Н	О	Сл.	Со.
<i>N</i>	204	204	204	204	204	204
<i>M</i>	140.37	3.33	3.13	3.64	3.59	3.57
<i>SD</i>	20.20	.77	.96	.69	.59	.82
<i>Sk.</i>	-.73	-.11	-.35	-.49	-.26	-.21
<i>Ku.</i>	1.69	-.60	-.92	-.11	-.52	-.81
<i>W</i>	.95	.98	.95	.97	.97	.96
<i>p</i>	< .001	0.003	< .001	< .001	< .001	< .001
Мин.	72	1.6	1.2	2	2	1.9
Макс.	181	4.9	4.9	5	4.7	4.9

Со цел да се испита поврзаноста меѓу СПСД со секоја од петте фактори на личност во рамки на Моделот на големите пет, беше спроведен Спирманов тест на корелација (табела 2).

Табела 2.

Поврзаност меѓу СПСД и његовите фактори на личност

Варијабла	СПСД	Е	Н	О	Сл	Со
1. СПСД	—					
2. Е	-.32***	—				
3. Н	.47***	-.42***	—			
4. О	.21**	.03	.09	—		
5. Сл	.03	.12	.26***	.07	—	
6. Со	.05	.11	.06	-.15*	-.16*	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Добиените наоди укажуваат на постоење на висока позитивна корелација меѓу сензитивноста на процесирање на сензорни дразби со невротизмот ($r = .47$; $p < .001$) и со отвореноста кон искуство ($r = .21$; $p < .01$), како и висока но негативна корелација на СПСД со екстраверзијата ($r = -.32$; $p < .001$). Резултатите наведуваат на заклучокот дека со зголемување на невротизмот и отвореноста кон искуство, како и со намалување на екстраверзијата се зголемува сензитивноста на процесирање на сензорни дразби. Не беше добиена статистички значајна корелација меѓу СПСД со факторите совесност ($r = .03$; $p > .05$) и сложување ($r = .03$; $p > .05$). Ваквите наоди делумно ја потврдуваат претпоставката 1) со зголемување на невротизмот, отвореноста кон искуство, совесноста и сложувањето и со намалување на екстраверзијата ќе се зголеми степенот на СПСД.

Беше спроведена регресивна анализа во која како предиктори беа вклучени само варијаблите кај кои беше добиена корелација со повисоко ниво на значајност ($p < .01$).

Се доби модел (табела 3) кој е статистички значаен ($F = 24.55$, $p < .001$), $r = .27$. Трите предиктор варијабли се влезени во моделот и имаат значаен придонес кон варијансата. Најголем придонес има факторот невротизам ($\beta = .38$, $t = 5.63$, $p < .001$), а потоа отвореноста кон искуство ($\beta = .18$, $t = 2.99$, $p < .01$), па факторот екстраверзија ($\beta = -.17$, $t = -2.53$, $p < .05$). Варијаблите заедно објаснуваат 27% од варијансата на сензитивноста на процесирање на сензорни дразби.

Ваквите наоди, според Фергусон, укажуваат на висока големина на ефектот (Fergusson, 2009), што значи дека предикторските варијабли имаат значително влијание врз критериумската варијабла, објаснувајќи значаен дел од варијансата.

Табела 3.

Регресивна анализа на невротизмот, екстраверзијата и отвореноста кон искуство како предиктори на СПСД

Модел	b	SE	β	t	p
N	7.92	1.40	.38	5.63	< .001
E	-4.46	1.76	-.17	-2.53	.012
O	5.30	1.77	.18	2.99	.003

Согласно добиените резултати, најдени се статистички значајни разлики на варијаблата СПСД во однос на полот ($t(202) = 4.92$; $p < .001$), од каде што произлегува дека студентките имаат повисоко ниво на сензитивност на процесирање на сензорни дразби, споредени со студентите, со што целосно се потврдува втората хипотеза.

Дискусија

Сензитивност на процесирање на сензорни дразби, односно високо сензитивна личност, се термини кои за прв пат ги користи Елен Арон. Според нејзината теорија, ваквата личност се карактеризира со подлабока обработка на информации, интензивна емоционална реактивност и висока сензитивност на сензорни дразби од околината. Овие лица полесно се возбудуваат кога се изложени на стресни ситуации и потребни им се подолги периоди на одмор со цел да се справат со преоптоварувањето од околината. Сензитивност ги прави емпатични и длабоко рефлексивни, но и подложни на анксиозност кога се изложени на ситуации со интензивни стимулации (Aron, 1997).

Целта на истражувањето беше да се провери дали постои поврзаност меѓу високо сензитивната личност и Моделот на големите пет, како и дали студентките имаат повисок степен на СПСД од студентите. Првата хипотеза делумно се потврди, во делот кој предвиде позитивна поврзаност меѓу СПСД со невротизмот и отвореноста кон искуство, како и негативна поврзаност на оваа варијабла со факторот екстраверзија.

Кога станува збор за поврзаноста меѓу СПСД и невротизмот, добиените наоди кореспондираат со оние од претходните истражувања (Lionetti at al., 2019; Grimen & Diseth, 2016; Thorarinsdottir, 2018; Tra at al., 2022). Сензитивноста на процесирање на сензорни дразби и невротизмот делат некои заеднички карактеристики. Високо сензитивните индивидуи, како и оние кои се карактеризираат со висок степен на невротизам, реагираат претпазливо и промислено во присуство на нови дразби (Smolewska at al., 2006). Бидејќи ВСЛ се повеќе свесни за опкружувањето и нивниот нервен систем полесно се возбудува, би се очекувало ВСЛ да реагираат на ваков начин. Меѓутоа, претпазливото и воздржано однесување не подразбира дека сензитивните луѓе се плашливи по правило или се со висок степен на невротизам (Aron & Aron, 1997). Елен Арон нагласува дека возбудата кај сензитивните индивидуи не треба да се поистоветува со стравот. Според неа, стравот предизвикува возбуда, но тоа го прават и други емоции како радоста, љубопитноста, лутината (Арон, 2021). Исто, невротизмот кај индивидуите предвидува почесто доживување на негативни емоции, како тага, лутина, вознемиреност. Истражувањата покажуваат дека ваквите емоции често се присутни и кај високо сензитивните индивидуи (Yano, Kase, & Oishi, 2019). Едно објаснување за зачестеноста на овие емоции кај ВСИ е тоа дека тие лесно се преплавени од она што се случува во средината, како и од сопствените емоции и мисли. Надворешните фактори и средината повеќе влијаат кај овие индивидуи. Опкружени со негативна средина, која не е стимулативна и поддржувачка, би се очекувало ваквите индивидуи полесно да доживуваат негативни емоции.

Слично на невротизмот, добиените наоди за поврзаноста на отвореноста кон искуство и СПСД исто така се во согласност со оние од литературата (Lionetti at al., 2019; Grimen & Diseth, 2016; Thorarinsdottir, 2018; H.Tra at al., 2022). Да се биде отворен кон искуство начелно значи да се биде отворен за нови предизвици, да се истражуваат нови концепти и да се согледуваат нови перспективи. Со оглед на тоа што ВСИ го искусуваат светот на интензивен и на динамичен начин и манифестираат високо почитување на убавината што ги опкружува (Арон, 2021), би се очекувало овие индивидуи да се поотворени и кон искуствата во средината што ги опкружува.

Додека резултатите за поврзаноста, сензитивноста на процесирање на сензорни дразби со невротизмот и отвореноста кон искуство кореспондираат во повеќето истражувања, резултатите за поврзаноста на сензитивноста со факторот екстраверзија се повеќе контрадикторни. Така, резултатите на одреден број истражувања се во согласност со оние добиени во ова истражување, односно покажуваат статистички значајна и негативна врска на екстраверзијата со СПСД (Grimen & Diseth, 2016; Thorarinsdottir, 2018; Tra at al., 2022; Aron, 1997). Меѓутоа, постојат истражувања каде што не е најдена ваква поврзаност (Bhrambhatt & Makhani, 2023; Lionetti at al., 2019).

И покрај претпоставките, не беа добиени статистички значајни корелации на СПСД со сложувањето и со совесноста, што покажува дека сензитивноста не е поврзана со тоа дали индивидуите се соработливи, алтруисти, дали градат топли релации кон другите базирани на доверба, но, исто така, дали манифестираат покорност и дали се ставаат себеси на пониско скалило во однос на другите луѓе. Сензитивноста не зависи ни од тоа дали личноста се карактеризира со висок степен на самоконтрола, со ефикасност и со промисленост во пристапот кон целите.

Според наодите од регресивната анализа факторите невротизам, отвореност на искуство и екстраверзија се значајни предиктори за тоа колку е некој чувствителен на сензорни дразби и кои влијаат врз манифестирање на сензитивноста на различни начини. Меѓутоа, самата сензитивност може да биде комплексен феномен кој вклучува различни биолошки, когнитивни и емоционални процеси, кои е потребно дополнително да се истражат.

Согласно со резултатите од истражувањето, женските испитаници покажуваат повисоки вредности на скалата за СПСД од машките испитаници, што е повторно во согласност со наодите и на други автори (Bhrambhatt & Makhani, 2023). Сепак, потребна е дополнителна подлабока анализа на ваквите наоди, земајќи ги предвид биолошките диспозиции, влијанието на социјално-културните фактори, како и оние кои потекнуваат од примарното опкружување.

Имајќи предвид дека ова е прво истражување за поврзаноста на сензитивноста на процесирање на сензорни дразби со факторите на личност во Северна Македонија, потребно е подетално да се испитаат ваквите односи, како и врската на СПСД со срединските влијанија.

Од голема важност е развивање на свесност за разликите во восприемањето на дразбите и во функционирањето на ВСЛ. Со оглед на тоа што однесувањето на индивидуата е под влијание на различни фактори од средината: изложеност на силна светлина, бучна средина, голем број луѓе, поголема количина кофеин, ВСЛ можат да го организираат своето секојдневие на начин кој ќе им предизвикува најмала количина стрес или преоптоварување на сетилата од надворешните дразби. Понекогаш ваквите индивидуи го менаџираат овој процес на несвесен начин, меѓутоа, во одредени ситуации е потребно свесно да се направат промени во средината и во начинот на кој се извршуваат секојдневните активности, со цел да се приспособи на индивидуалните потреби. ВСЛ се сензитивни на детали од средината кои често другите не ги забележуваат. Ваквата сензитивност во некои ситуации предизвикува потешкотии, меѓутоа, имајќи ја предвид нивната поголема способност за рефлексивност и за интуитивност, сензитивноста во одредени ситуации може да претставува предност. Свесноста за начинот на кој функционираат, ќе им помогне подобро да се запознаат и да се прифатат себеси, но и да ги запознаат позитивните аспекти на високата сензитивност и да ги користат во секојдневието.

Со оглед на тоа дека високо сензитивните личности сочинуваат 20% од општата популација (Aron, 1997), пожелно е и другите луѓе да го разберат начинот на кој функционираат ваквите индивидуи. Потребно е ширење на свесноста за индивидуалните разлики во однос на цртата сензитивност на процесирање на сензорни дразби меѓу пошироката популација, како и разобличување на погрешните сфаќања и предрасуди поврзани со ваквите личности.

Најпосле, психолозите и психотерапевтите кои работат со високо сензитивни индивидуи е потребно да бидат свесни за специфичните потреби на овие индивидуи. Сознанијата за ВСЛ, базирани на емпириски истражувања, може да водат до развој на поефективни стратегии за справување со стрес, анксиозност и други предизвици, притоа почитувајќи го нивниот единствен и различен начин на процесирање информации. На тој начин, се овозможува поинклузивен пристап во психотерапијата, кој би ја зголемил добросостојбата и адаптираноста на високо сензитивните личности во различни контексти.

Литература

- Aron, E. N. (2010). *Psychotherapy and the highly sensitive person*. Routledge.
- Aron, E.N., Aron, A., Davies, K.M. (2005). Adult shyness: the interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 181–97.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). *Highly sensitive person*. Harmony.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368.
- Benham, G. (2006). The highly sensitive person: stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40, 1433–40.
- Canli, T., Amin, Z., Haas, B., Omura, K., Constable, R.T. (2004). A double dissociation between mood states and personality traits in the anterior cingulate. *Behavioral Neuroscience*, 118, 897–904.
- Carver, C.S., White, T.L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: the BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–33.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Doucet, C., Stelmack, R.M. (1997). Movement time differentiates extraverts from introverts. *Personality and Individual Differences*, 23, 775–86.
- Ershova, R. V., Yarmotz, E. V., Koryagina, T. M., Semeniak, I. V., Shlyakhta, D. A., & Tarnow, E. (2018). A psychometric evaluation of the highly sensitive person scale: the components of sensory-processing sensitivity. *Electronic Journal of General Management*, 15 (6), 1-7.
- Grimen, H. L., & Diseth, A. (2016). Sensory processing sensitivity: Factors of the highly sensitive person scale and their relationships personality and subjective health complaints. *Comprehensive Psychology*, 5, 1-10.
- Hofmann, S.G., Bitran, S. (2007). Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 944–54.
- Jagiellowicz, J., Xiaomeng X., Arthur Aron, Aron, E., Cao, G., Feng, T., & Weng, X. (2011). The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6, 38-47.

- Lioneti, F., Pastore, M., Moscardino, U., Nocentin, A., Pluess, K., & Pluess, M. (2019). Sensory processing sensitivity and its association with personality traits and affect: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 18, 138-152.
- Liss, M., Timmel, L., Baxley, K., Killingsworth, P. (2005). Sensory processing sensitivity and its relation to parental bonding, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 39, 1429-39.
- Matthews, J., Deary, I.J., & Whiteman, M.C. (2003). *Personality Traits*. University Press.
- Popkins, N.C. (1998). The five-factor model: Emergence of a taxonomic model for personality psycholog.
- Tra, H. V., Volden, F., & Watten, R. G. (2022). High sensitivity: Factor structure of the highly sensitive person scale and personality traits in a high and low sensitivity group. *Nordic Psychology*.
- Wolf, M., van Doorn, G.S., Weissing, F.J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 105, 15825-30.

SENSORY PROCESSING SENSITIVITY AND THE BIG FIVE MODEL AMONG STUDENTS

Maja Korubin Kjorluka
Angelina Taneva Veshoska

Abstract

Sensory processing sensitivity (SPS) is a hereditary personality trait which manifests itself in the way in which the central nervous system is processing external and internal sensory information. This character trait refers to the level of sensitivity that an individual manifests because of different stimuli, his/her emotional, cognitive and behavioral reactions, as well as the deep cognitive processing of stimuli and empathic behavior. The individuals with a high level of SPS trait are considered to have high sensitivity or are highly sensitive person (HSP). The author Elaine Aron who has been researching this character trait, is using both terms interchangeably - Sensory processing sensitivity and highly sensitive person.

The research is examining the connection between highly sensitive person (HSP) and personality traits within The Big Five Model: extraversion, neuroticism, openness to experiences, agreeableness, and conscientiousness. The sample consists of 204 participants, students from all four years at the Faculty of Philosophy in Skopje, of which 124 females and 80 males. For researching the variables, the following instruments have been used: Highly sensitive person scale and Big Five Inventory. The research results show that HSP is positively correlated with neuroticism, extroversion, and openness to experiences. Even though some previous studies have shown statistically significant correlation between HSP and the agreeableness trait, this research has not produced statistically significant correlation between these two variables, neither a correlation between HSP and conscientiousness trait. When analyzing the differences in relation to HSP, it was shown that women are more sensitive than men.

These findings have relevant implications for the understanding of relationship between sensory processing sensitivity and personality among students. Hence, it is suggested to extend the study to a more heterogeneous sample.

Keywords: *sensory processing sensitivity, highly sensitive person, The Big Five Model*

ДЕЛУЗИИТЕ И ХАЛУЦИНАЦИИТЕ КАКО АБЕРАНТНИ ЗАКЛУЧОЦИ

Васка Лешоска¹

*Институцијата за психологија, Филозофски факултет во Скопје
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје*

Кратка содржина

Дел од современите теории во когнитивната и во компутациската невронаука ја доведуваат во прашање интуицијата дека реалноста се „регистра“ непосредно врз основа на сензациите од сензорниот систем. Според овие стојалишта, мозокот е својвидна „статистичка машина“ што првенствено ја предвидува или ја „халуцинира“ реалноста, а потоа ја коригира врз основа на сензорната евиденција. Во оваа рамка, перцепцијата се разбира како форма на заклучување насочено кон минимизирање на грешката на предвидување. Без да навлегува во суптилните термилошки и концептуални шизми, овој прегледен труд има за цел накратко да ги претстави перспективите на предиктивно кодирање, Баесовиот мозок и активната инференција и да ги разгледа постојните обиди за објаснување на делузиите и на халуцинациите како аберантни форми на заклучување. Имено, во трудот се заклучува дека делузиите и халуцинациите може да се разберат како варијации на оптималното заклучување, кои произлегуваат од несоодветна проценка на прецизноста на сензорната евиденција и приоритетите. Ваквиот пристап може да придонесе за подлабоко теориско разбирање на психозите, како и за дестигматизација и за развој на поинформирани стратегии на третман.

Клучни зборови: *иредиктивно кодирање, Баесов мозок, делузии, халуцинации*

¹ vaska@fzf.ukim.edu.mk

Вовед

Прегледниот труд се обидува да ја разбере шизофренијата преку перспективата на теориските рамки за предиктивно кодирање, Баесов мозок и за активна инференција. Приказот на последните во првиот дел на трудот е повеќе интегративен и не навлегува во суптилните терминолошки и концептуални шизми. Дополнително, разбирањето е повеќе на концептуално ниво, а приказот на компутациските модели, пред сè преку методите на динамичко каузално моделирање, е надвор од амбициите на трудот.

Во вториот дел од трудот се објаснуваат, пред сè, делузиите и халуцинациите како обележја на шизофреното растројство од аспект на предиктивното кодирање и Баесовиот мозок. Повторно, приказот е повеќе концептуален и не навлегува во претпоставената синаптопатија и нејзината евиденција како биолошка имплементација на аберантното заклучување.

Теории на предиктивно кодирање и Баесов мозок – основни концепти

Интуицијата дека непосредно ја восприемаме реалноста преку сензориумот се чини погрешна од аспект на современите сфаќања на когнитивната и на компутациската невронаука, кои заговараат дека мозокот најпрво ја предвидува или ја „халуцинира“ реалноста, а потоа ја коригира преку евиденцијата на сензориумот (Clark, 2013; Friston, 2009, 2010; Pezzulo et al., 2022; Seth & Friston, 2016; Tschantz et al., 2023). Во оваа смисла, мозокот е орган кој предвидува и заклучува, обидувајќи се да ја минимизира грешката во предвидувањето, како разлика на она што го очекува и на она што го имплицираат сензациите. Идејата дека перцепцијата е некој вид заклучок ја разработува уште Хелмхолц, кој пишува за перцепцијата како „несвесната инференција“ за дисталните причини на сензациите (von Helmholtz, 2013). Всушност мозокот е во „црна кутија“ и треба да ги претпостави причините што ги предизвикале сензациите. Преку увидување на статистичките регуларности за каузалитет, мозокот учи да ги заклучува перцепциите како „симулација“ за можните причини на внесот во сетилата.

За разбирање на современите поимања за мозокот како статистичка машина, важни се, пред сè, три концептуални перспективи кои се испреплетуваат концептуално и хронолошки: предиктивно кодирање (Bastos et al., 2012; Clark, 2013; Rao, 2005; Rao & Ballard, 1999), хипотезата за Баесов мозок (Friston, 2008, 2012; Knill & Pouget, 2004) и активна инференција (Parr & Friston, 2018; Seth & Friston, 2016).

Концептот за предиктивно кодирање оригинално се однесува на стратегија за компресирање податоци. Примерот кој го наведува Енди Кларк (Clark,

2013), еден од највлијателните когнитивни научници за предиктивно кодирање е следен: кога се пренесува слика дигитално, вредноста на еден пиксел нужно ја предвидува вредноста на соседните пиксели. Значителни разлики меѓу предвидената вредност и реалната вредност има само кога на сликата има маркантни промени, на пример кога завршува еден објект и почнува друг. Во оваа смисла може да се заштеди при трансмисијата ако се кодираат само значајните отстапувања или грешките во предвидувањето.

Еден од најпознатите обиди за примена на оваа „стратегија“ на биолошката реалност на мозокот е моделот за визуелно процесирање на Рао и Балард (Rao & Ballard, 1999). Овие автори тргнуваат од консензусното сфаќање за хиерархиската организација на визуелниот кортекс и претпоставуваат дека повисоките визуелни области, како на пример секундарниот визуелен кортекс (V2), преку повратните врски испраќаат сигнали како предвидувања за очекуваната неврална активност во примарниот визуелен кортекс (V1), додека примарниот визуелен кортекс како сигнал ја пренесува резидуалната неврална активност која не била предвидена, или грешката во предвидувањето. Поврзаноста секако е двонасочна и грешките во предвидувањето служат за калибрирање на предикциите. Авторите ја тестираат хипотезата преку компутациски модел на предиктивно кодирање, односно хиерархиска неврална мрежа со три слоја на предиктивни проценувачи, тренирана на делови од слики од природа. Мрежата успешно ги симулира обележјата на рецептивно поле налик на рецептивните полиња на невроните од визуелниот кортекс. Ова е една од попопуларните потврди кои навестуваат дека рамката за предиктивно кодирање можеби е применлива за разбирање на процесирањето на различните модалитети и за процесирањето на мозокот воопшто.

Идејата за предиктивно кодирање во суштина го сумира образецот на пренесување на информациите во невралната економија. Хиерархиското процесирање значи дека повисокиот слој во хиерархијата генерира предвидувања за внесовите во понискиот слој на хиерархијата. Ваквите предвидувања се споредуваат со внесовите, на пример сензорните информации и разликата во предвиденото и евидентираното, односно грешката во предикцијата или во „изненадувањето“ е информацијата што се кодира, односно се испраќа до повисокиот слој за да се обнови генеративниот модел. Целта е да се оптимизира генеративниот модел и да се анулираат грешките на предвидување. Преку редуцирањето на „изненадувањето“ се засилува евиденцијата за постоењето на генеративниот модел, односно за „точната“ симулација на реалноста. Во хиерархиската поставеност, секој слој во хиерархијата испраќа грешки на предикција само до непосредно повисокиот слој, односно прима грешки на предвидување само од непосредно понискиот слој.

Според некои автори, ламинарната структура на кортексот е биолошката реалност на ваквата хиерархиска организираност (Friston, 2008, 2009)², а т.н. канонски микрокола (Carone et al., 2016) се „механизмот“ на циркуларната итерација на грешки на предвидување и на предикции (Bastos et al., 2012). Пирамидалните клетки во површинските слоеви од ламинарната структура на кортексот (слоеве II и III) ги сигнализираат грешките на кодирање до длабинските пирамидални клетки (слој V), кои пак враќаат предикции што треба да ги минимизираат грешките на кодирање на пониските слоеви од хиерархијата (Bastos et al., 2012), таргетирајќи ги инхибиторните интерневрони што ги придружуваат површинските пирамидални клетки (Shaw et al., 2017).

Притоа, според Фристон (Friston, 2023), сигнализирањето одозгора надолу во хиерархијата има повеќе модулаторна улога, како ограничување на она што може да се очекува и оперира низ релативно пошироки – просторни и подолги–временски скали. Од друга страна, сигнализирањето одоздола нагоре низ хиерахијата е побрзо и ексцитаторно.

Невралната динамика на ваквото процесирање математички може да се формализира преку Баесовата теорија за заклучување. Според Фристон (Friston, 2009) „генеративниот модел е пробабилистичко мапирање, од причините до евидентираниите последици“ (стр. 1). Притоа, пробабилистичката дистрибуција, која го претставува предвидувањето за она што се очекува, во смисла на Бајсовата теорема би била *приор*, додека перцепцијата, како Баесов заклучок, е постериорната дистрибуција која се добива кога приорот се ажурира со сензорната евиденција³. На пример (Knill & Pouget, 2004), примената на Баесовото правило на заклучување за позицијата на некој објект (X), врз основа на визуелни (V) и аудиторни (A) сензации би била следна:

$$p(X|V, A) = \frac{p(V, A|X) * p(X)}{p(V, A)}$$

Каде што: $p(X)$ е функција за приорната веројатносна дистрибуција на можни вредности за X, која се ажурира преку пробабилистичката функција за условната веројатност, сензациите за различни вредности на X $p(V, A|X)$, маргинализирана преку веројатносните дистрибуции за сензациите $\frac{1}{p(V, A)}$.

Грешката на предвидување е разлика меѓу предвидувањето и сензорната евиденција. Сепак, дали и колку постериорната дистрибуција ќе рефлекти-

² Фристон (Friston, 2012) спекулира и дека хиерархиската архитектура на мозокот е начин за моделирање на каузалитетот.

³ Приорот е веројатносна дистрибуција за параметрите на моделот кој би ги генерирал податоците и се моделира пред да се евидентираат податоците, односно сензациите. Врз основа на податоците се проценува веројатноста за нивно опсервирање ако се имаат предвид причините, односно параметрите. Генеративниот модел конечно би бил веројатност за опсервирање на дадените причини (параметри) имајќи ги предвид опсервираните податоци и веројатноста на приорите.

ра „поместување“ на приорот кон евиденцијата ќе зависи од прецизноста на приорот и на сензорните информации. Математички, прецизноста на проценката е инверзна вредност од варијансата на нејзината пробабилистичка дистрибуција (Friston, 2023)⁴. Оттаму, аритметичката средина на постериорната дистрибуција е еднаква на збирот на аритметичката средина на приорната дистрибуција и грешката на предвидување, пондерирана за соодносот на проценките за прецизноста на приорот и сензорната евиденција (Sterzer et al., 2018).

Иако повеќе се зборува за перцепцијата како Баесов заклучок, Фристон (Friston, 2008, 2010; Parr & Friston, 2018; Seth & Friston, 2016), развивајќи ја идејата за активна инференција, ја подведува и акцијата, односно генерирањето на моторните движења како Баесово заклучување. Имено, според ова сфаќање, моторните движења не се генерираат преку „наредби“ како што е конвенционалното сфаќање, туку како предвидувања за сензациите, а акцијата е всушност обид за редукција на грешката на предвидување. Во таа смисла, генеративниот модел не само што се труди да е поточна симулација на реалноста, односно евиденцијата на сетилата, туку и активно го „мостри“ примерокот на сензации за да обезбеди евиденцијата за своето постоење. Во оваа смисла, механизмите за генерирање на перцепцијата и на акцијата функционираат врз основа на истата статистика на заклучување.

Шизофренијата како растројство на предиктивното кодирање

Ако хиерархиското предиктивно кодирање е стратегијата што ја користи мозокот за процесирање на реалноста, а Баесовата статистика е моделот на заклучување, тогаш психопатологијата би можела да се објасни преку аберации во заклучувањето (Friston, 2023).

Обидите за разбирање на шизофренијата преку рамката на хиерархиско предиктивно кодирање во голема мера се сведуваат на објаснувањата за позитивните симптоми на шизофренијата, пред сè делузиите и халуцинациите, како последица на нарушено пондерирање на прецизноста на приорот или грешката на предвидување (Feyaerts et al., 2024; Friston, 2023; Sterzer et al., 2018). Првично се развива сфаќањето дека и делузиите и халуцинациите се јавуваат како последица на оддавање на помала прецизност на приорот, наспроти грешката на кодирање, што би значело дека поголема „тежина“ се дава

⁴ Од аспект на фреквенционистичката статистика или теоријата на Њуман/Пирсон, проценката за прецизност во статистиката на заклучување може да се поистовети со стандардната грешка - помала стандардна грешка на дистрибуцијата на мострење на одредена статистика вредностт имплицира поголема доверба во проценката за статистичката вредност. На пример помала SE за дистрибуцијата на статистичката вредност t е поверојатно да резултира со отфрлање на нултата хипотеза.

на сензорната евиденција, која е фрагментирана и хаотична, без ограничување на очекувањата базирани на перцептивно учење, односно оптимизацијата на генеративниот модел. Оттаму, грешките на кодирање, кои би се игнорирале како тривијални кај лицата со шизофренија, се основа за делузивни асоцијации, апофенија и сл. Според некои автори, ова е особено релевантно и за продромалната фаза кога започнува „делузивното расположение“, и заблудите во суштина стануваат обид за „осмислување“ на аберантните салиентности и за „новите значења“ кои се отчитуваат во секојдневието, а кои, според рамката на предиктивно кодирање, се јавуваат поради силните грешки на кодирање.

Една од почестите делузии која се јавува кај лицата со шизофренија е заблудата дека нивните движења не се предизвикани од нив самите (C. Frith, 2005; C. D. Frith & Friston, 2013). Според перспективата на предиктивно кодирање, ваквата делузија настанува затоа што предикцијата за сензорните последици од движењето не успева да ги супресира сензациите кои настануваат со движењето, што резултира со грешка на предикција. Оттаму, движењето што не е предвидено се перципира како предизвикано „однадвор“ односно наместо субјект, лицето е објект на акцијата. Во насока на ова е и евиденцијата што покажува дека лицата со шизофренија кои доживуваат делузии на контрола се послаби во препознавањето на дисторзиран визуелен фидбек за движење на раката споредено со контролната група. Истовремено, евидентирано е дека не покажуваат атенуирана неврална активација во релевантните области на процесирање, како резултат на себегенериран говор или себегенерирани движења⁵, како што е тоа случај со невротипичната популација (за преглед види Frith, 2005).

Стојалиштето за слаби приори се потврдува и со истражувања кои покажуваат, на пример, дека лицата со шизофренија се „отпорни“ на некои визуелни илузии (за преглед види Costa et al., 2023) за кои се смета дека се јавуваат поради јачината на приорите (C. D. Frith & Friston, 2013; Sterzer et al., 2018). Слабите приори се потврдуваат и преку студиите кои покажуваат абнормален ЕЕГ-одговор во задачите кои ја применуваат парадигмата *mismatch negativity*, кога во серија на идентични стимулуси (на пример тонови) се јавува „изненадување“ или стимулус кој отстапува од повторувањето. Кај невротипичната популација „изненадувањето“ е придружено со ЕЕГ-маркер кој имплицира зголемен предсвесен неврален одговор што наводно упатува на грешка на кодирање, која произлегува од силни приори базирани на претход-

⁵ Еден од примерите кои Фрит ги наведува е всушност секојдневното искуство дека не чувствуваме ефект на скокоткање ако сами си го правиме, токму затоа што сензацијата е атенуирана од предикцијата за сензорните последици од движењата. Според некои наводи, кај некои лица со шизофренија овој ефект е намален.

ната монотона низа на стимулуси. Кај лицата со шизофренија не се јавува ваков одговор, упатувајќи дека сите стимулуси на некој начин се изненадувања, односно дека не постои силен приор (Fogelson et al., 2014; Ranlund et al., 2015; Wacongne, 2016).

Меѓутоа, стојалиштето што заговара слаби приори се коси со резонирањето кое упатува на тоа дека халуцинациите се последица токму на силни приори на генеративниот модел, кој заклучува перцепција во отсуство на сензорна евиденција (Corlett et al., 2019). Ако халуцинациите се последица на силни приори, а делузиите на слаби, тогаш постои контрадикторност во фактот дека се јавуваат често заедно како обележја на шизофренијата. Еден начин да се разреши контрадикторноста произлегува од хиерархиската организираност на предиктивното кодирање и во „флексибилноста“ на моделот да има различен пондер за прецизноста на различни слоеви од хиерархијата. Имено, кај лицата со шизофренија можно е грешката на кодирање да се вреднува како попрецизна во пониските слоеви на хиерархијата, што би значело дека „шумот“ во сензациите се пропагира нагоре низ хиерархијата како грешка на кодирање, односно значајна информација што придонесува за несоодветно ажурирање на генеративниот модел, кој потоа произведува лажни уверувања. Од друга страна, на повисоките слоеви од хиерархијата несоодветно силни приори ја баесираат постериорната дистрибуција да отстапува од сензорната евиденција или во целост да ја „халуцинира“. Ваквата поставеност на силни грешки на кодирање на почетните нивоа на кодирање и силни приори на високите, интегративни нивоа на хиерархијата истовремено придонесуваат за делузии, односно за лажни уверувања за реалноста, и за халуцинации, односно погрешни перцепции на реалноста.

Неодамна е развиена варијација на моделот за хиерархиско предиктивно кодирање, односно модел на т.н. хибридно предиктивно кодирање (Tscshantz et al., 2023) кој може да понуди објаснување за наглите промени во феноменолошката реалност кај лицата со шизофренија (Harding & Fletcher, 2024). На некој начин, овој модел ја зема логиката на двопроектните модели од психологијата, претпоставувајќи два модуса на предиктивно кодирање: итеративен и релативно бавен модус на инференција, преку кој постепено се ажурира генеративниот модел, и т.н. амортизирана инференција, односно брзо заклучување кое се базира на сигнализирање оддолу нагоре и ги прескокнува неколкуте циклуси на повратно ажурирање. Амортизираната инференција е на некој начин хевристика која ги мапира можните причини со сензорните последици и во релативно стабилни и предвидливи контексти може брзо и ефикасно да обезбеди (перцептивен) заклучок. Проблемот со делузивното заклучување произлегува кога „хевристиките“ на амортизираната инференција

не се оптимизираат согласно со итеративната или „стандардна“ инференција на предиктивно кодирање. Оттаму, заклучувањето станува ригидно и отстапува од конвенционалната реалност.

Заклучно, шизофренијата, особено делузиите и халуцинациите како маркантни обележја на растројството, може да се разберат како последица на аберантно заклучување, кое несоодветно ја проценува предвидливоста, односно прецизноста на сензорната евиденција и ограничувањата во форма на приори. Врамнувањето на феноменологијата на растројството во рамките на „варијација“ на оптималното заклучување можеби може да понуди разбирање што ќе помогне за дестигматизација и за ултимативно изнаоѓање решение за третман.

Литература

- Bastos, A. M., Usrey, W. M., Adams, R. A., Mangun, G. R., Fries, P., & Friston, K. J. (2012). Canonical Microcircuits for Predictive Coding. *Neuron*, 76(4), 695–711. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.038>
- Capone, F., Paolucci, M., Assenza, F., Brunelli, N., Ricci, L., Florio, L., & Lazzaro, V. D. (2016). Canonical cortical circuits: Current evidence and theoretical implications. *Neuroscience and Neuroeconomics*, 5, 1–8. <https://doi.org/10.2147/NAN.S70816>
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 181–204. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000477>
- Corlett, P. R., Horga, G., Fletcher, P. C., Alderson-Day, B., Schmack, K., & Powers, A. R. (2019). Hallucinations and Strong Priors. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(2), 114–127. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.12.001>
- Costa, A. L. L., Costa, D. L., Pessoa, V. F., Caixeta, F. V., & Maior, R. S. (2023). Systematic review of visual illusions in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 252, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2022.12.030>
- Feyaerts, J., Ritunnano, R., Jensen, G., & Sass, L. (2024). Predictive coding and phenomenological approaches of delusions: Convergence and differences. *The Lancet Psychiatry*, 11(7), 497–498. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00058-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00058-0)
- Fogelson, N., Litvak, V., Peled, A., Fernandez-del-Olmo, M., & Friston, K. (2014). The functional anatomy of schizophrenia: A dynamic causal modeling study of predictive coding. *Schizophrenia Research*, 158(1–3), 204–212. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2014.06.011>
- Friston, K. (2008). Hierarchical Models in the Brain. *PLOS Computational Biology*, 4(11), e1000211. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1000211>
- Friston, K. (2009). The free-energy principle: A rough guide to the brain? *Trends in Cognitive Sciences*, 13(7), 293–301. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.04.005>
- Friston, K. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127–138. <https://doi.org/10.1038/nrn2787>
- Friston, K. (2012). The history of the future of the Bayesian brain. *NeuroImage*, 62(2), 1230–1233. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.10.004>
- Friston, K. (2023). Computational psychiatry: From synapses to sentience. *Molecular Psychiatry*, 28(1), 256–268. <https://doi.org/10.1038/s41380-022-01743-z>
- Frith, C. (2005). The neural basis of hallucinations and delusions. *Comptes Rendus Biologies*, 328(2), 169–175. <https://doi.org/10.1016/j.crvi.2004.10.012>

- Frith, C. D., & Friston, K. J. (2013). *False perceptions & false beliefs: Understanding schizophrenia*.
- Harding, J. N., & Fletcher, P. C. (2024). Cognitive and Computational Accounts of Delusions: Problems and Progress. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 182(9), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2024.09.017>
- Knill, D. C., & Pouget, A. (2004). The Bayesian brain: The role of uncertainty in neural coding and computation. *Trends in Neurosciences*, 27(12), 712–719. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2004.10.007>
- Parr, T., & Friston, K. J. (2018). The Anatomy of Inference: Generative Models and Brain Structure. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fncom.2018.00090>
- Pezzulo, G., Parr, T., & Friston, K. (2022). The evolution of brain architectures for predictive coding and active inference. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 377(1844), 20200531. <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0531>
- Ranlund, S., Adams, R. A., Díez, Á., Constante, M., Dutt, A., Hall, M., Maestro Carbayo, A., McDonald, C., Petrella, S., Schulze, K., Shaikh, M., Walshe, M., Friston, K., Pinotsis, D., & Bramon, E. (2015). Impaired prefrontal synaptic gain in people with psychosis and their relatives during the mismatch negativity. *Human Brain Mapping*, 37(1), 351–365. <https://doi.org/10.1002/hbm.23035>
- Rao, R. P. N. (2005). Bayesian inference and attentional modulation in the visual cortex. *NeuroReport*, 16(16), 1843–1848. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000183900.92901.fc>
- Rao, R. P. N., & Ballard, D. H. (1999). Predictive coding in the visual cortex: A functional interpretation of some extra-classical receptive-field effects. *Nature Neuroscience*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/4580>
- Seth, A. K., & Friston, K. J. (2016). Active interoceptive inference and the emotional brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1708), 20160007. <https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0007>
- Shaw, A. D., Moran, R. J., Muthukumaraswamy, S. D., Brealy, J., Linden, D. E., Friston, K. J., & Singh, K. D. (2017). Neurophysiologically-informed markers of individual variability and pharmacological manipulation of human cortical gamma. *Neuroimage*, 161, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.08.034>
- Sterzer, P., Adams, R. A., Fletcher, P., Frith, C., Lawrie, S. M., Muckli, L., Petrovic, P., Uhlhaas, P., Voss, M., & Corlett, P. R. (2018). The Predictive Coding

Account of Psychosis. *Biological Psychiatry*, 84(9), 634–643. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2018.05.015>

Tscshantz, A., Millidge, B., Seth, A. K., & Buckley, C. L. (2023). Hybrid predictive coding: Inferring, fast and slow. *PLOS Computational Biology*, 19(8), e1011280. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1011280>

Von Helmholtz, H. (2013). *Treatise on Physiological Optics*, volume III (Vol. 3). Courier Corporation. <https://web.archive.org/web/20160811122133/http://poseidon.sunyopt.edu/helmholtz/OCRVolume3.pdf>

Wacongne, C. (2016). A predictive coding account of MMN reduction in schizophrenia. *Biological Psychology*, 116, 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.10.011>

DELUSIONS AND HALLUCINATIONS AS ABERRANT CONCLUSIONS

Vaska Leshoska

Abstract

Some contemporary theories in cognitive and computational neuroscience challenge the intuition that reality is directly “registered” on the basis of sensory input. According to these perspectives, the brain functions as a kind of “statistical machine” that primarily predicts or “hallucinates” reality and subsequently corrects it on the basis of sensory evidence. Within this framework, perception is understood as a form of inference aimed at minimizing prediction error. Without engaging in subtle terminological and conceptual disputes, this review paper aims to briefly present the perspectives of predictive coding, the Bayesian brain, and active inference, and to examine existing attempts to explain delusions and hallucinations as aberrant forms of inference. Specifically, the paper concludes that delusions and hallucinations may be understood as variations of optimal inference arising from an inappropriate estimation of the precision of sensory evidence and priors. This approach may contribute to a deeper theoretical understanding of psychoses, as well as to destigmatization and the development of more informed treatment strategies.

Keywords: *predictive coding, Bayesian brain, delusions, hallucinations*

ТРАНЗИЦИЈА НА ЖЕНАТА КОН МАЈЧИНСТВО – МАТРЕСЦЕНЦИЈА

Даниела Неделкова¹

Филозофски факултет во Скопје

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Кратка содржина

Овој труд има за цел да го воведо и темелно да го опише периодот на транзиција на жената кон мајчинство (анг.: *matrescence*, односно *мајресценција*). Со цел да се добие посеопфатен увид за транзицијата кон мајчинство, се започнува со историски преглед и развој на терминот, а потоа се разгледуваат низа промени во различни домени за време на оваа транзиција. Се нотира дека промените ги отсликуваат сложеноста и интензитетот на процесот, по аналогија на периодот на адолесценција. Се дискутира неговата релевантност во современите истражувања и се понудени насоки и препораки за идни истражувања.

Клучни зборови: *транзиција на жената кон мајчинство, развојна фаза, промени во различни домени, амбивалентност кон дејствието и мајчинството*

¹ daniela.nedelkova@fzf.ukim.edu.mk

Историски преглед и развој на терминот *matrescence*

Во 1975 година, Дана Рафаел (Dana Raphael, 1975), медицински антрополог, го проучува доењето и породувањето во различни култури и го креира терминот *мајресценција* (*matrescence*, *процес на сѝанување мајка*), при што породувањето на мајката го издвојува како значаен, развоен животен период во кој се случуваат низа промени. Промените не се однесуваат на биолошкиот аспект, туку се однесуваат на промени во статусот во групата, емоционални промени, менување на фокусот на активностите во текот на денот, како и промени во нејзиниот идентитет и во релациите со другите луѓе. Во трудот со наслов: „*Matrescence, Becoming a Mother, A “New/Old” Ride de Passage*“, Рафаел ја споредува западната култура со онаа на оддалечениот вулкански остров Тикопија, југозападно од Соломонските Острови. Таа забележува дека кога на Запад ќе се породат жената, се соопштува дека *геѝеѝо се рогу* („a child is born“). Наместо тоа, во Тикопија би рекле дека *женаѝа се ѝорогу* („woman has given birth“). Начинот на кој што се известува нуди различна перспектива. Во Тикопија детето не е примарен, ексклузивен актер во драмата на раѓање (Raphael, 1975). Неговата улога само што започнала, но за другите членови од семејството раѓањето на детето иницира голема промена, односно секој член мора да преземе нова или дополнителна улога како резултат на неговото присуство. Со доаѓањето на свет на ново дете (нова личност) не преминува само тоа во нова средина со нова улога, туку и мајката, таткото, братот, сестрата, бабите и дедовците и други, преминуваат во нова улога (Wojtkowiak, 2020).

Пред воведувањето на терминот *мајресценција*, бременоста, породувањето и мајчинството претежно се третираат како медицински настан, а не како животен настан во поширока психосоцијална смисла (Anderson & Rutherford 2012; Glaser, 2022).

Друг аспект на нејзината работа е воведување и на терминот *гула* (*doula*) во шеесеттите години на минатиот век. Рафаел (Raphael, 1975) ја дефинира дулата како придружник за емоционална, физичка и информативна поддршка, жена, која ѝ помага на друга жена за време на породувањето и по породувањето. Дулата има значајна улога во олеснување на транзицијата кон мајчинство, што е круцијално за добросостојбата на мајката и на детето. Оваа поддршка е вкоренета во традиционалните практики забележани во различни култури, каде што искусните жени им помагаат на новите мајки, со што се промовира чувството на заедница и континуитет.

Акушерките и дулите имаат слични должности во поддршката на жените за време на породувањето, но нивните улоги се различни. Акушерките се сертифицирани, односно дипломирани медицински сестри-акушерки кои обезбедуваат медицинска нега за одржување на физичкото здравје на мајката и

на бебето за време на породувањето. Тие имаат завршено медицинска обука, која се разликува во зависност од законите на конкретна држава, за да ги извршуваат неопходните медицински задачи. Од друга страна, дулите не вршат медицински процедури. Нивната главна улога е да им помогнат на родилките да останат смирени и да се чувствуваат удобно, преку предлагање мерки како оптимални позиции за породување, масажа, пешачење, ароматерапија итн.

Иако работата на Raphael е пионерска, сепак извесно време таа не добива признание од научната јавност. Неколку децении подоцна многу автори (Stern, 1995 според Hussmann 2020; Athan & Reel, 2015; Sacks & Birndorf, 2019) предлагаат да се оживее горенаведениот антрополошки термин со кој најсоодветно би се опишало шареноликото и сложено искуство на жените во процесот на транзиција кон мајчинство.

Stern (1995) го воведува концептот *мајчинска констелација* (анг.: *motherhood constellation*) при што дијадата мајка-дете ја разгледува од аспект на менување на идентитетот на мајката. Тој нагласува дека мајчинството претставува уникатна психичка реорганизација, а промените на идентитетот на мајката се една од најзначајните физички и психолошки промени што една жена некогаш ќе ги доживее (според Hussmann, 2020). Она што ги поврзува Stern и Raphael е фокусот кон мајката, а не кон детето. Понатаму, и двата автори се осврнуваат на трансформацијата на идентитетот на мајката како централен аспект во нивните истражувања, истакнувајќи го процесот на промени што мајката ги доживува во својата нова улога.

Athan и Reel (Athan и Reel, 2015) го користат терминот *мајресценција* од аспект на менталното здравје кај мајките, при што приоритет даваат на субјективното искуство на мајките, нивните чувства, промени во личниот идентитет, промени во нивниот светоглед и развој на егото. Слично како адолесценцијата, но вгнездено некаде околу средината на животот, тоа е искуство на дезориентација и реорганизација обележано со забрзани промени во повеќе домени: биолошкиот, психолошкиот, социолошкиот и духовниот домен (Athan & Reel, 2015). Од горенаведеното може да се заклучи дека тие ја нагласуваат повеќеслојната природа на промените што ги претрпува жената за време на транзицијата кон мајчинство.

Земајќи ја предвид работата на Raphael (1975), Athan во 2016 година нуди нова и проширена дефиниција за процесот на станување мајка. Според неа, овој процес е *развоен, во кој жената преминува низ фазите пред зачнување, бременост и породување, сурогат мајчинство или освојување дете, до постнајалниот период и наонаму. Точната должина на процесот е индивидуална, се повторува со секое дете и може да трае цел живот! Обемот на промени офаќа повеќе домени (биолошки, психолошки, социолошки, полиички и ду-*

ховен домен) и може да се спореди со развојните промени кај адолесценцијата. Зголеменото внимание кон мајките поттикнува нови откритија, од невронаука до економија, и поддржува истражување на нова области, познати како транзиција кон мајчинство, со што би се продлабочило разбирањето за оваа животно-транзиција.

Оваа дефиниција обезбедува инклузивна рамка која на мајките им овозможува да ги идентификуваат, анализираат и да ги управуваат сопствените искуства, како дел од едно долго развојно патување што се повторува и се разликува со секое дете.

Дефинициите на Рафаел (Raphael, 1975) и Атан (Athan, 2016) главно се разликуваат во опсегот и фокусот на периодот на станување мајка. Дефиницијата на Рафаел (Raphael, 1975) го нагласува постнаталниот период и улогата на системите за поддршка за новите мајки, особено со промовирање на терминот „дула“. Спротивно на тоа, проширената дефиниција на Атан (Athan, 2016) го зголемува опсегот на периодот за да го опфати целокупниот процес на станување мајка, од пред зачнувањето до постнаталниот период и понатаму, вклучувајќи сценарија како сурогат мајчинство и посвојување. Атан (Athan, 2016), исто така, ја нагласува повеќедимензионалната природа на процесот на станување мајка, интегрирајќи ги биолошките, психолошките, социјалните, политичките и духовните промени. Дополнително, Атан се залага за транзицијата кон мајчинство како посебна област на проучување, сугерирајќи дека зголеменото внимание на мајките доведува до нови наоди низ различни дисциплини, поддржувајќи ја потребата за посеопфатно разбирање на овој животен период.

Репродуктивните психијатри Сак и Бирндорф (Sack и Birndorf, 2019) имаат значаен придонес во изучување на процесот на станување мајка, особено преку популаризацијата на терминот и неговото вклучување во јавниот и клинички дискурс. Тие го препознаваат овој процес како посебен и критичен период на психолошки развој и ја нагласуваат потребата од препознавање на емоционалните и психолошките предизвици кои се јавуваат во процесот на транзицијата кон мајчинство, а кои често може да се занемарат во дискусиите за постнаталните искуства. Тие заеднички ја објавуваат и книгата „Работи кои никој не ти кажува: водич низ вашите емоции од бременост до мајчинство“ (анг.: *What No One Tells You: A Guide to Your Emotions from Pregnancy to Motherhood*) која е сеопфатен и практичен водич на жените низ психолошките приспособувања на трансформацијата кон мајчинство. Оваа книга ги разложува фазите на мајчинство во четири тримесечја, нудејќи увид и практични совети за управување со промените со кои се соочуваат новите мајки. Понатаму авторките го запознаваат читателот со нов концепт, концептот на „go-

волно добра мајка“ (анг.: *good enough mother*) праќајќи порака дека стремежот кон совршена или најдобра мајка може да предизвика несакани проблеми кај мајката и кај детето. Едноставно, мајката треба да биде „*доволно добра*“ и да се грижи за основните физички и емоционални потреби на бебето. Исто така, во книгата го нагласуваат значењето на амбиваленцијата како спонтан и природен бран на мајчинството.

Работата на Сак и Бирндорф (2019) сугерира дека треба да се посвети поголемо внимание на овој процес, не само од страна на психолозите и медицинските лица, туку и во пошироките општествени структури, вклучувајќи ги политиките на работното место и системите за социјална поддршка.

Транзиција на жената кон мајчинство претставена низ различни домени

Во овој дел од трудот ќе бидат опфатени промени во различни домени во периодот на транзиција на жената кон мајчинство. Поголемо внимание ќе биде посветено на промените во биолошкиот, психолошкиот домен и сложеніот социолошки контекст во кој се случуваат тие промени.

Биолошки домен

Бременоста и породувањето носат значителни промени, од хормонални до телесни, кои можат да влијаат на нивото на енергија, расположението и целокупното здравје. За време на бременоста, значајни хормонални промени го поддржуваат развојот на фетусот и го подготвуваат телото на мајката за породување. Истражувањата кај глодарите често служат како биолошки модел за разбирање на невроендокрините и физиолошките процеси поврзани со бременоста и со мајчинството кај луѓето. Половите стероидни хормони, естрогените и прогестеронот се зголемуваат за да се одржи бременоста, да се обезбеди безбедно породување кај глодарите и кај луѓето (Brunton & Russell, 2010; Glynn et al., 2016; Kinsley et al., 2015 според Duarte-Guterman, Leuner, & Galea, 2019). Релаксинот ги олабавува лигаментите и зглобовите, додека пролактинот ги подготвува градите за лактација (Kohl, Autry, & Dulac, 2017). Породувањето се карактеризира со брз пад на естрогенот и прогестеронот и пораст на нивото на окситоцин што иницира контракции на матката (Kohl, Autry, & Dulac, 2017). По раѓањето, нивоата на пролактин остануваат покачени за да се одржи производството на млеко, додека окситоцинот продолжува да го поддржува доењето и поврзувањето помеѓу детето и мајката.

Прифаќањето на овие промени како природен дел од транзицијата кон мајчинство може да помогне жените да бидат понежни и потолерантни кон

себеси за време на овој период. За полесна адаптација на овие промени, потребна е редовна физичка активност, урамнотежена исхрана, правилен одмор и квалитетен сон.

Психолошки домен

Психолошките промени во периодот на транзиција на жената кон мајчинство се значајни и вклучуваат различни аспекти на емоционалното и на когнитивното функционирање.

Амбивалентноста во периодот на транзиција кон мајчинство

Мајчинството, како и сите сложени искуства во животот, е мешавина од позитивно и негативно (Sacks & Birndorf, 2019). Во психоанализата терминот *амбиваленција* се користи за постоење на спротивставени чувства кон иста работа (човек, предмети, односи ...). Таа е белег на човечкото искуство (Jones, 2023). Melani Klein смета дека амбивалентноста е индикатор за здрав детски развој. За разлика од нејзе, Паркер (Parker, 1995) ја разгледува амбивалентноста од гледна точка на мајките и го воведува поимот *мајчинска амбивалентност* (*maternal ambivalence*) како искуство што ја изразува двојната желба на мајката да биде со своето дете, но истовремено изразувајќи го копнежот за свој личен простор (физички и емоционален простор) (според Pascoe Leahy, 2020). Сакс (Sacks, 2018) зборува за период на транзиција кон мајчинството со помош на концептот на двојно привлекување и одбивање и нагласува дека амбиваленцијата е белег на овој период. Наместо да се гледа амбивалентноста како исклучиво позитивна или негативна за детето, Паркер (Parker, 1995) на неа гледа како конструктивна и креативна сила во личниот раст на мајката (според Leahy, 2023). Воедно се констатира дека мајчинската амбивалентност е природен и неопходен аспект во процесот на станување мајка (Pascoe Leahy, 2020).

Амбивалентноста има тенденција да се појави во областите на животот каде што поединците најмногу се вложуваат (како што се релации со значајни други личности) бидејќи тие вклучуваат постојан чин на балансирање помеѓу давањето и примањето.

Со валидирање на искуството на различни и спротивставени чувства, мајките веројатно ќе се чувствуваат помалку стигматизирани и изолирани и со тоа веројатно ќе се минимизираат чувствата на вина и срам, промовирајќи емоционална добросостојба и поздрава и пофункционална семејна динамика.

Промени во идентитетот

Транзицијата на жената кон мајчинството често носи длабока промена во идентитетот. Жените може да се соочат со чувство на губење на своето јас и да се чувствуваат несигурно во однос на своите способности како родители. Оваа трансформација вклучува реevalуација на приоритетите и редефинирање на личниот идентитет, што оди паралелно со концептот на *психолошки мораториум* за адолесценцијата на Erikson, каде што личноста активно го истражува и го редефинира своето чувство за себе (според Côté & Levine, 1987).

Градењето на овој нов идентитет вклучува препознавање кои елементи се основни за чувството за себе и изнаоѓање начини за нивно инкорпорирање во новата улога на мајка. Овој процес на трансформација на идентитетот е во тек, се развива како што расте детето и потенцијално се менува со следните бремености. Научниците пристапуваат кон идентитетот на различни начини, но тој генерално се сфаќа како *опис кој се однесува на себе* (анг.: *self-referential description*) и кој одговара на прашањето „*Кoj сум јас?*“. на контекстуално соодветен начин (Ashforth et al., 2008 според Spitzmueller & Matthews, 2016). Оваа дефиниција ја нагласува еволутивната и контекстуална природа на идентитетот, која често вклучува повеќекратни, вкрстени идентитети кои еволуираат со текот на времето. Промените во идентитетот бараат време, а пишувањето дневник може да биде корисна алатка, со цел полесно да се разберат и да се прифатат промените во идентитетот во периодот на транзиција кон мајчинство.

Когнитивни промени

Во текот на бременоста или по породувањето жените соопштуваат промени во когнитивниот домен. Терминот *бебешки мозок* (*baby brain*) е медицински термин кој се однесува на субјективно доживеаните промени во когнитивниот домен во период на транзиција кон мајчинство. Овој термин во литературата може да се сретне и како *плацента-мозок* („*placenta brain*“) (Christensen et al., 2010) или како *мајчински мозок* („*mommy brain*“) (Ellison, 2005 според Miller, 2016), што може да сугерира дека мајчинството е придружено со дефицит во меморијата, односно когницијата. Во изминатите неколку децении, оваа идеја се здоби со популарност во поп-културата и на социјалните медиуми, со многу приказни кои тврдат дека бременоста и мајчинството се проследени со когнитивен дефицит кој може да трае со месеци или со години (Miller, 2016). Но, се поставува прашањето дали научните аргументи потврдуваат дека е навистина така?

Дури до 80 % од жените во транзиција кон мајчинство ја наведуваат забора-веноста како доминантна промена (Poser et al., 1986 според Brett & Baxendale, 2001), но во литературата се нотирани и следниве варирања: потешкотии во читањето, расеаност, намалена концентрација, отсутност (absentmindedness) намалена моторна координација и слично (Parson & Redman, 1991; Brett & Baxendale, 2001). Овие субјективни проценки не секогаш се потврдуваат при обидот да се констатираат промените со објективните тестови за мерење. По-крај тоа, наодите од различни истражување се неконзистентни. Дел од студиите покажуваат дефицит во когнитивното функционирање за време на бре-меноста (Davies et al., 2018; Henry & Rendell, 2007), додека други известуваат за подобро перформанси (Christensen et al., 1999 според Barda et al., 2021) или не констатираат ефект за време на и по бременоста (Christensen et al., 2010; Swain et al., 1997).

Од клучно значење е да се утврди кога и во кои домени се случуваат овие промени во когницијата, како и кои фактори придонесуваат за нив, како што се квалитет на спиење, промени во расположението и слично (Miller, 2016).

Покрај можните методолошки недостатоци во истражувањата, постојат две главни причини зошто многу жени соопштуваат когнитивни потешкотии за време на бременоста и по породувањето, иако тоа е тешко објективно да се докаже (Crawley, Grant, & Hinshaw, 2008, Cuttler et al., 2011, според Miller, 2016):

- Субјективните проценки на жените за евентуален когнитивен дефицит во периодот на транзиција кон мајчинство може да бидат под влијание на културните стереотипи и
- Бремените жени и жените во постнаталниот период може вистински да ги увидат суптилните когнитивни промени во секојдневното функционирање, но ова често не се појавува при тестирање во лабораториски услови бидејќи тестовите не ги оценуваат релевантните когнитивни процеси и тестирањето се спроведува во премногу едноставни услови, без вообичаените дистракции и обврски присутни во секојдневниот живот.

Социјалниот контекст и транзицијата кон мајчинство

Транзицијата на жената кон мајчинство не се одвива во вакуум; таа е длабоко вкоренета во социјалниот контекст. Во насока на подобро разбирање на периодот на транзиција на жената кон мајчинство потребно е да се земе предвид поширокиот социјален контекст и промените кои настануваат со текот на времето. Во земјата се преземени чекори за еманципација на жената

и за родова еднаквост. Република Северна Македонија има усвоено закони и политики насочени кон унапредување на правата (вклучително и сексуални и репродуктивни права) и учеството на жените во сите сфери на општеството. Сепак, остануваат низа предизвици, како на пример родови стереотипи, нееднаква распределба на обврските околу домот и семејството, одржување рамнотежа помеѓу работата и семејниот живот и др. Може да се забележи дека жените сè подоцна го одложуваат раѓањето на првото дете, а одреден број жени одлучуваат и да немаат деца. Во 1994 година просечната возраст на мајката при раѓање на првото дете била 23,5 години, во 2004 година 24,8 години, во 2014 година 26,8 години, додека денес (последниот податок објавен на страната на Државен завод за статистика се однесува на 2022 година) раѓањето на првото дете се одложува до 27,7 година. 29,4 е просечната возраст кога жените во Европската Унија го добиле своето прво дете во 2019 година (Авировиќ-Бундалевска, Радуловиќ и Кескинова, 2023). Во однос на вкупниот број раѓања во земјата, просечната возраст на мајката се зголемува од 25,8 во 1994 на 29,4 во 2022 година (Државен завод за статистика [ДЗС], 2023). Авировиќ-Бундалевска и соработниците (2023) заклучуваат дека жените во Северна Македонија раѓаат скоро пет години подоцна од почетокот на деведесеттите години и возраста на раѓање е слична со земјите во Европската Унија. Лихи (Leahy, 2023) наведува дека возраста на која жената станува мајка длабоко влијае на различни аспекти од нејзиниот живот, вклучувајќи ја нејзината психолошка добросостојба, физичко закрепнување, финансиска автономија и достапните животни избори.

Во контекст на горенаведените податоци, а гледано низ призмата на исполнување на социјалните очекувања за соодветната возраст да се стане мајка, по Втората светска војна се сметало дека е адекватно да се основа семејство на возраст од дваесет години, но во поново време, таквиот избор се смета за предвремен или за полн со предизвици (Leahy, 2023). Слично на тоа, во повоената ера се сметало дека е доцна да се има дете на триесет години.

Со зголемување на возраста на жената кога за првпат станува мајка се намалува можноста да има повеќе деца и со тоа се бележи тренд на намалување на големината на семејството. Во таа насока, вредностите на вкупната стапка на фертилитет (ТФР) која се смета за хипотетички или за можен фертилитет и го претставува бројот на живородени деца кои се очекува една жена да ги има во текот на нејзиниот репродуктивен период (15–49 години), покажуваат континуиран тренд на намалување. Ретроспективно гледано, по Втората светска војна (1948 година), ТФР изнесувала 6,64 деца по жена додека во 1971 година, ТФР изнесувала 3,0 деца по жена, а во 1981, изнесува 2,5 деца по жена (Драговиќ, 2004). Може да се заклучи дека трендот на континуирано намалување на

фертилитетот е видлив во последната декада од дваесеттиот век, кога стапката на фертилитет во 1999 година изнесува 1,76, со благо намалување на 1,6 во 2002 година и 1,4 деца по жена во 2006 година (Драговиќ, 2006). Стапката на фертилитет во 2020 година достигнува најниско ниво од 1,31 (Авиновиќ – Бундалевска и сор., 2023), додека во 2022 година изнесува 1,59 (ДЗС, 2024). Може да се заклучи дека жените во Република Северна Македонија сè почесто одлучуваат да имаат едно до две деца.

Постои научна дебата во однос на должината на периодот на транзиција кон мајчинство. Воглавно научниците се согласуваат дека траењето на горенаведениот период е индивидуално и дека се повторува со секое дете. Оттука, може да се заклучи дека жената поминува помал дел од репродуктивниот период во раѓање и во воспитување деца и помалку фреквентно го поминува овој процес на транзиција, земајќи ги предвид стапките на фертилитет од 1948 до 2022 година во Македонија.

Покрај социјалните очекувања и промената на културните норми, на одлуката за планирање на семејството влијаат и личните избори, обликувани од искуства како траума од раѓање, постпородилно нарушување, финансиски ограничувања, неповолни социјални политики и др.

Социјалниот контекст, професионалниот идентитет и транзицијата кон мајчинство

Периодот на транзиција на жената кон мајчинство вклучува континуирана реevaluација на ставовите, верувањата, личните карактеристики (Barlow & Cairns, 1997), што води и до промена на професионалниот идентитет на мајката (Sacks & Birndorf, 2019). Истражувањата во областа на психологијата сугерираат дека повеќето индивидуи имаат помеѓу четири и седум идентитети како централни за нивниот себепонимание во секое време и дека овие идентитети се потпираат на различни членства во групата (Roccas & Brewer, 2002 според Spitzmueller & Matthews, 2016). Понатаму, мајчинството е активен процес. Во период кога се случува клучен настан (како на пример, бременост или породување) се случува трансформација на веќе постојните идентитети, при што се инкорпорираат новите улоги без целосно да се отфрлат старите.

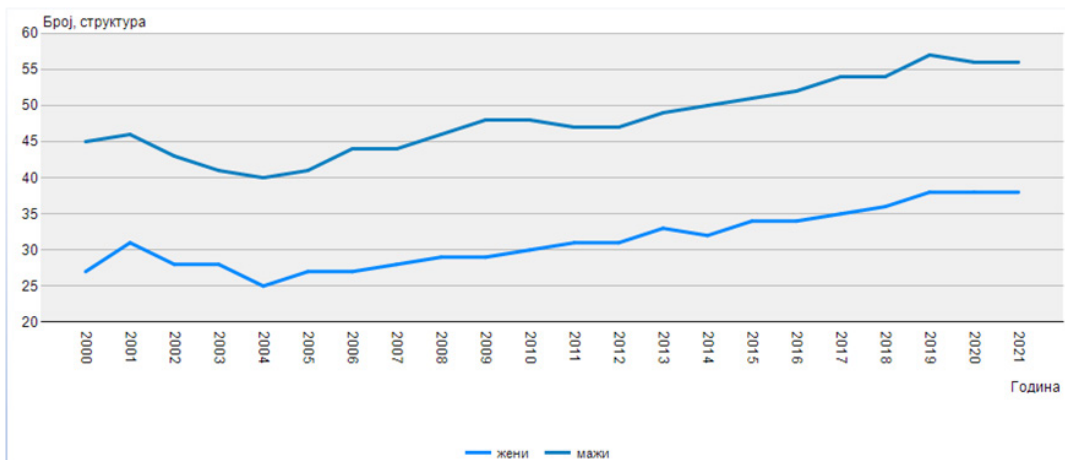
Одлуката за тоа дали мајката ќе се врати на работа или доминантно ќе се грижи за домот и за семејството зависи од многу фактори: очекувањата на средината, промената на културните норми, финансиските околности и др. Во поствоена Австралија, мајката која се грижи за домот и врши неплатена работа е моќна културна фигура која често е портретирана во списанијата (Leahy, 2023). За разлика од повоената ера, во постиндустриските општества,

од повеќето жени се очекува да имаат барем едно дете во текот на нивниот живот (OECD, 2012 според Spitzmueller & Matthews, 2016). Поради тоа што мнозинството од овие жени работат, тие ќе треба да одлучат колку долго ќе останат дома по породувањето и дали ќе го променат распоредот за работа (полно работно време или скратено работно време, работа во една смена, и сл.) по повторното враќање на работа (OECD, 2012 според Spitzmueller & Matthews, 2016).

Во нашата земја стапката за вработеност на жените од 2000 година (27,1 %) до 2021 година (38,3 %) и стапката за вработеност на мажите од 2000 година (44,7 %) до 2021 година (56,2 %) се во пораст. Евидентно е дека стапката на вработеност на жените е значително пониска во споредба со онаа кај мажите и дека родовиот јаз се одржува (види графикон 1).

Графикон 1.

Слика на вработеност за период од 2000 година до 2021 година кај мажи и жени. Податоците се преземени од базиата на податоци Мак Сити (24.7.2024)



Иако бројот на жени кои се вработени е зголемен, поверојатно е дека тие сè уште се примарни негувателки на нивните деца, преземаат поголем број од домашните обврски и го носат поголемиот емоционален товар на семејството (Craig, 2007 според Leahy, 2023). Во контекст на горенаведеното говорат и податоците од родовата анализа објавена од Реактор: истражување во акција во 2022 година. Имено, стапката на вработеност на жените кои немаат деца изнесува 50 %, додека оваа стапка кај жените кои имаат деца помали од 6 години изнесува 46 %. Кај жените, стапката на вработеност благо опаѓа кога имаат деца додека кај мажите стапката на вработеност расте. Стапката на вработеност кај мажите кои немаат деца изнесува 66 %, додека оваа стапка кај мажите кои имаат деца помали од 6 години изнесува 77 % (Реактор - истражување во акција, 2022). Податоците се однесуваат за 2019 година.

Терминот „вработена мајка“ го одразува конфликтот помеѓу општествениот статус, очекувањата, нормите за тоа што е „добра мајка“ и очекувањата за „идеален работник“ кој е трудољубив, компетентен и авторитетен (Spitzmueller & Matthews, 2016). Горенаведеното ги отсликува вкоренетите општествени противречности и може да имплицира дека двете улоги меѓусебно се исклучуваат. При обидот да се воспостави рамнотежа помеѓу семејството и работата, периодот на транзицијата на професионалниот идентитет кај жената, односно мајката, може да биде испреплетен со тешкотии, анксиозност и амбивалентност.

Во прилог на факторите што веќе ги споменавме, а се однесуваат на платената работа и на работниот статус, треба да се земе предвид колку работата е важна за личниот идентитет. Sacks и Birndorf (2019) предлагаат да се разгледаат следниве прашања:

- Колку личноста е мотивирана, поттикната и исполнета од тековната работа?
- Кога најдобро се чувствува личноста? Кога е дома или кога има одредена рутина и интеракција со возрасни, а рутината да не се однесува само на одење и враќање од работа.
- Кои се потенцијалните промени кај личноста при напуштање на работата (како на пример: *чувствието на целесходност* и смисла, продуктивност, независност, чувство на заедништво итн.)

Во таа насока, горенаведените авторки истакнуваат дека одлуките кои се однесуваат на професионалниот идентитет треба да се базираат на она што го сакаме, а не на тоа од што се плашине.

Современи текови на истражување на транзицијата кон мајчинство

Современите истражувања на транзицијата кон мајчинство опфаќаат различни искуства на мајките, препознавајќи ги значајните влијанија на расата, социјалниот статус и сексуалната ориентација. Оваа инклузивност потврдува дека транзицијата кон мајчинството не е монолитно искуство, туку е длабоко обликувана од социјалните и од културните контексти. На пример, социоекономскиот статус може да влијае на пристапот до ресурси и на мајчината грижа. Слично на тоа, сексуалната ориентација може да влијае на динамиката на мајчинството и на општественото прифаќање на различните семејни структури. Понатаму, екопсихолозите сметаат дека еколошкиот домен треба да биде вклучен и изучуван при горенаведената транзиција (Davis & Athan, 2023). Постои сè поголемо прифаќање на идејата дека транзицијата кон мајчинство може да поттикне грижа за еколошки прашања и реevaluација на односот на мајката

кон природата. Па така, екопсихолозите се залагаат за формирање нова рамка позната како „мајчинска екопсихологија“. Дополнително, интегрирањето на еколошкиот домен преку мајчината екопсихологија промовира поголема екосвест кај мајките.

До неодамна, научната јавност имаше многу ограничени знаења за мајчиниот мозок, но значителен напредок се јавува по 2010 година (Jones, 2023). Orchard и соработниците (2023) први објавуваат прегледна научна студија каде што транзицијата кон мајчинство ја изучуваат како *неврокогнитивна развојна фаза*, со цел да го истражат доживотното влијание на мајчинството врз когницијата и мозокот, при што сугерираат дека настануваат значителни структурни и функционални промени во мозокот за време на оваа транзиција (види слика 1). На пример, вкупниот волумен на мозокот кај жените се намалува за време на бременоста, достигнувајќи ја најниската точка при породувањето, а потоа волуменот се обновува во рок од шест месеци по породувањето (Oatridge et al., 2002). Дополнително, студиите известуваат за разлики во волуменот на сивата материја во различни делови на мозокот за време на бременоста и по породувањето (Hoekzema et al., 2020; Hoekzema et al., 2017 според Pawluski et al., 2022).

Слика 1.

Преформулирање на *мајресценција* како *неврокогнитивна развојна фаза кај луѓето*. Адаптирано од *Matrescence: lifetime impact of motherhood on cognition and the brain* од авторите E. R. Orchard, H. J. Rutherford, A. J. Holmes, & S. D. Jamadar, 2023. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(3), страна 304.



Горенаведените намалувања на пластичноста на мозокот не се поврзани со дефицит во однесувањето, како што често може да се забележи при стареењето. Наместо тоа, тие може да претставуваат „добро ѝрисѝособување“ на мајчиниот мозок, каде што помалата промена всушност може да значи *ѝовеќе* – во смисла на тоа да го подобри нејзиното однесување. Hoekzema et al. (2017) откриле дека сивата материја се намалува во неколку мозочни региони одговорни за социјалната когниција, вклучувајќи го супериорниот темпорален сулкус, медијалниот и инфериорниот фронтален кортекс, фузиформните области и хипокампусот. Овие промени биле поврзани со позитивна мајчинска приврзаност. Кога мајките одговарале на своите бебиња, највисока мозочна активност била забележана во регионите со намалена сива материја за време на бременоста, што сугерира дека мајчиниот мозок се реструктурира за време на бременост и постпородилен период, а намалениот волумен на сива материја е поврзан со посилна мајчинска приврзаност (според Duarte-Guterman et al., 2019).

Воедно, Orchard et al. (2023) истакнуваат дека когнитивните предизвици со кои се соочуваме за да се одговори на потребите на детето создаваат стимулативна средина што ја зголемува резилиентноста на мозокот.

Препораки и насоки за идни истражувања

Со повторно афирмирање на антрополошкиот термин *маѝресценција* се нуди можност да се развие поинаков дискурс за мајчинството сфатено како поттикнувачко, трансформативно и развојно искуство. Со креирање на пофлексибилен наратив за мајчинството се очекува тоа да има влијание врз позитивната себеперцепција кај жените, тие да се чувствуваат разбрано и помалку стигматизирано.

Воедно се предлага лонгитудинално испитување во кое ќе се истражуваат ставовите кон плодноста и кон раѓањето деца кај жени пред да станат мајки, со цел да се анализира дали жените кои имаа позитивен став кон плодноста и кон раѓањето полесно ќе се адаптираат на новата улога како мајки. Можеби е релевантно да се постави и да се разгледа прашањето дали когнитивните промени се почести и поистакнати во случај кога жената ќе роди повеќе деца, за разлика од оние кои имаат едно дете.

Во иднина може да се воведат и да се изучуваат терминот *patrescence*, *ѝроцес на сѝанување татко* (Raphael, 1975), да се проучи општествениот стандард за татковство во различни временски точки и да се мапираат промените во различни домени. Орхард и соработниците (Orchard et al., 2023) предлага процесот на станување татко, исто така, да се изучува како неврокогнитивна развојна фаза.

Литература

- Авиоровиќ Бундалевска, И., Радуловиќ, М., и Кескинова, А. (2023). *Перцепиции за браќои и разводи на младите во Република Северна Македонија*. Филозофски факултет.
- Anderson, M. V., & Rutherford, M. D. (2012). Cognitive reorganization during pregnancy and the postpartum period: an evolutionary perspective. *Evolutionary psychology: an international journal of evolutionary approaches to psychology and behavior*, 10(4), 659–687
- Athan, A. (2016) *Working Definition*. <https://www.matrescence.com/>
- Athan, A., & Reel, H. L. (2015). Maternal psychology: Reflections on the 20th anniversary of Deconstructing Developmental Psychology. *Feminism & Psychology*, 25(3), 311–325.
- Barda, G., Mizrachi, Y., Borokchovich, I., Yair, L., Kertesz, D. P., & Dabby, R. (2021). The effect of pregnancy on maternal cognition. *Scientific Reports*, 11(1), 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-91504-9>
- Barlow, C. A., & Cairns, K. V. (1997). Mothering as a Psychological Experience: A Grounded Theory Exploration. *Canadian Journal of Counselling*, 31(3), 232–47.
- Brett, M., & Baxendale, S. (2001). Motherhood and memory: a review. *Psychoneuroendocrinology*, 26(4), 339–362.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental review*, 7(4), 273–325.
- Christensen, H., Leach, L. S., & Mackinnon, A. (2010). Cognition in pregnancy and motherhood: prospective cohort study. *The British Journal of Psychiatry*, 196(2), 126–132.
- Davies, S. J., Lum, J. A., Skouteris, H., Byrne, L. K., & Hayden, M. J. (2018). Cognitive impairment during pregnancy: a meta-analysis. *Medical Journal of Australia*, 208(1), 3540.
- Davis, A., & Athan, A. (2023). Ecopsychological development and maternal ecodistress during matrescence. *Ecopsychology*, 15(3), 281–293.
- Duarte-Guterman, P., Leuner, B., & Galea, L. A. (2019). The long and short term effects of motherhood on the brain. *Frontiers in neuroendocrinology*, 53, 100740.
- Драговиќ, А. (2004). *Социјалната средина и родноста* (Докторска дисертација, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје).
- Драговиќ, А. (2008). Нискиот фертилитет, политиките и квалитетот на живот во Република Македонија. *Ревииа за социјална психологија*, (2), 133–146.

- Државен Завод за Статистика (2023). *Најважните показатели во Република Северна Македонија во 2022 година*. <https://www.stat.gov.mk/PrikaziSoopstienie.aspx?rbtxt=8>
- Државен Завод за Статистика (2024). *Клучни индикатори*. <https://www.stat.gov.mk/KlucniIndikator.aspx>
- Glaser, E. (2022). *Motherhood: feminism's unfinished business*. 4th Estate
- Henry, J. D., & Rendell, P. G. (2007). A review of the impact of pregnancy on memory function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 29(8), 793–803.
- Hussmann, M. D. (2020). *Demystifying First-Time Mothers' Postpartum Mental Health: A Phenomenological Study of the Transition to Becoming a Mother* (Doctoral dissertation, University of Missouri-Saint Louis).
- Jones, L. (2023). *Matrescence: On the Metamorphosis of Pregnancy, Childbirth and Motherhood*. Penguin Books Limited
- Kohl, J., Autry, A. E., & Dulac, C. (2017). The neurobiology of parenting: A neural circuit perspective. *BioEssays : news and reviews in molecular, cellular and developmental biology*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/bies.201600159>
- Leahy, C. P. (2023). Approaching matrescence: Theory, context, methodology. In *Becoming a mother* (pp. 1–39). Manchester University Press.
- МакСтат (24.7.2024). Показатели од половите статистики во Република Македонија. Подигнато на: https://makstat.stat.gov.mk/PXWeb/px-web/mk/MakStat/MakStat__PoloviStat/125_PoloviStatistiki_ml.px/?rx-id=46ee0f64-2992-4b45-a2d9-cb4e5f7ec5ef
- Miller, L. J. (2016). Psychological, behavioral, and cognitive changes during pregnancy and the postpartum period. In A. Wenzel (Ed.), *The Oxford handbook of perinatal psychology* (pp. 7–25). Oxford University Press.
- Oatridge, A., Holdcroft, A., Saeed, N., Hajnal, J. V., Puri, B. K., Fusi, L., & Bydder, G. M. (2002). Change in brain size during and after pregnancy: study in healthy women and women with preeclampsia. *AJNR. American journal of neuroradiology*, 23(1), 19–26.
- Orchard, E. R., Rutherford, H. J., Holmes, A. J., & Jamadar, S. D. (2023). Matrescence: lifetime impact of motherhood on cognition and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(3), 302–316.
- Parsons, C., & Redman, S. (1991). Self-reported cognitive change during pregnancy. *The Australian journal of advanced nursing: a quarterly publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 9(1), 20–29.

WOMAN'S TRANSITION TO MOTHERHOOD – MATRESCENCE

Daniela Nedelkova

Abstract

This paper aims to introduce and thoroughly describe the period of women's transition to motherhood (*matrescence*). To gain a more comprehensive insight into the transition to motherhood, we begin with a historical overview and development of the term, and then consider a series of changes in different domains during this transition. It is noted that the changes reflect the complexity and intensity of changes as in the period of adolescence. Its relevance in contemporary research is discussed and directions and recommendations for future research are offered.

Keywords: *woman's transition to motherhood, developmental stage, changes in different domains, ambivalence*

DESIGNING DIDACTIC-METHODICAL TEACHING MATERIALS FOR TEACHING THE MACEDONIAN LANGUAGE

Elizabetha Tomevska-Iliveska¹

*Institute of Psychology, Faculty of Philosophy,
Ss. Cyril and Methodius University in Skopje*

Martina Trajkovska

OOU „Lazo Trpovski“, Skopje

Marija Krstanoska

SUGS „Georgi Dimitrov“, Skopje

Abstract

The teaching materials are resources that the teacher specially designs to support the teaching process and represent a resource that has the role of a guide for the achieved goals and realized teaching contents, and they are in function of improving the learning process. The purpose of this paper is to examine the methodical, methodological and docimological structure of the teaching materials, which are applied and create modern didactic-methodical teaching materials in teaching the Macedonian language. The research makes a content and structural analysis of the teaching materials, which are used from first-third grade in teaching the Macedonian language subject. Based on the obtained results designed are modern teaching materials. A total of 150 teaching materials are included in the analysis of the teaching material for the Macedonian language syllabus components. From the analysis of the teaching materials for the syllabus components such as Basic reading and writing and Language, it is concluded that all principles are not fully respected during the design of the teaching materials, and the final conclusions point to the need to modernize the Macedonian language teaching process. The conclusions indicate that the appropriate teaching materials and their frequent use improve the learning process, individual development and the quality of the teaching lessons. The role of teaching materials is to enhance the teaching process, and provide better objectivity during formative and summative observation, evaluation and grading students. The research results in a design of modern didactic-methodical teaching materials according to didactic-methodical, docimological and methodological principles, with graphic-technical, illustrative-aesthetic elements, according to the age of the students.

Keywords: *didactic-methodical teaching materials, school subject Macedonian language*

¹ beti@fzf.ukim.edu.mk

Introduction

Teaching materials facilitate the learning process, they make a connection between the teacher and the students and enable a structure with organized content through which both the teachers and the students receive a feedback on the learned contents. They are adjustable and can be used with or without teacher's help and according to the teaching goals the teacher can use them individually for each student or within a work group.

Designing teaching materials is varied and they can be designed in different contexts. Their use motivates students and encourage interest and curiosity about the problem, a feedback is obtained, the learned material is practiced etc.

Didactic-methodological designing of teaching materials arises from the need for modernization of teaching the subject Macedonian language and teachers will acquire special didactic competencies, who will make a contribution in the modernization of the teaching in primary education.

1. Importance and role of teaching materials in teaching Macedonian language

Having in regard that the teaching materials are the most comprehensive main term upon which has been built the whole concept of this work, it requires a special interpretation. Thus, according to Лексикон образовних термина (2014), a teaching material is a type of worksheet i.e. teaching aid registered in the 1930's. The essence of the use of teaching materials is to adapt the teaching to the individual characteristics and previous knowledge of the students. The worksheet is a piece of paper or a card with a short content on the one side, i.e. information that students need to learn, a task or instructions for them on how to solve it, and on the other side there is the key to this task or the correct answer. The key can be also given on the next sheet of the series or a separate card. The idea of the Swiss pedagogue P. Dotran, who pioneered in theoretical analysis of the types and practical use of teaching materials, is that each student to receives an appropriate "fishe (fish)" (French Fiche- card, paper..) with tasks, depending on their previous knowledge, abilities and interests. Students do the tasks individually, at their own pace and manner that suits them the most. The teacher monitors the students' work, helps where necessary, gives additional explanations, instructions, advice and after completion of the entire unit they organize a test of knowledge according to which they assess the achieved results. The worksheet can contain additional information that refer to the use of additional resources, various literature, doing experiments etc., but the most im-

portant thing is to come up with a solution/ to find the solution independently. Then, they can continue doing the next worksheet of the series.

2. Selection of teaching materials

In order that students can learn the norms and rules of the school subject Macedonian language and successfully implement them in their everyday communication, the teaching materials that will be used for learning grammar and spelling rules, as well as exercises for them, need to be carefully selected. For this purpose, in the process of realization of the teaching for Macedonian language teachers may use different support teaching materials: Various speaking activities, appropriate texts, written tasks with different level of difficulty for the students, spelling error correction and all of these teaching materials to be adjusted to the intellectual abilities of the students.

Delcheva- Dizdarevikj (2020) indicates that “As a selection for realization of a grammar or spelling rule may be used the errors that students make when they speak or write. That is the best way for students to see the value of grammar and spelling rules and a call for them to insist on correcting their own mistakes”.

Very useful for teaching the Macedonian language are the texts in the textbooks and other kinds of texts. They may be used in different ways in teaching: As a preparation for learning grammar or spelling rules, for introducing students with the new teaching material as well as a mean for revision and practicing of the contents, with the main purpose which is students to acquire habits for right usage of the learned grammar and spelling rules.

As adequate means for learning certain grammar and spelling contents are also the texts composed by the teachers themselves. These are so-called purpose texts.

3. Didactic- methodological designing of teaching materials

Teaching materials are specially designed resources that teachers use in their educational work. They are material means which facilitate the teaching activities and a kind of resource which has the role of a guide through the content of a school subject. It is important to emphasize that the learning method is a collection of steps to be followed in order that a change within students themselves is generated, so that they can enhance their own skills and knowledge.

Teaching materials are prepared by teachers themselves in accordance with the individual abilities of the students and according to the contents that need to be realized in teaching Macedonian language, as well as to reach the goals provided for within the class. Moreover, there are a lot of specialized publishers

that design teaching materials in order to modernize and upgrade the educational work. Depending on the manner in which teaching materials are made, their classification can be flexible. In addition, the purpose of their use, the space they take, the activities included in the teaching materials or who are they aimed at play a major role.

According to Лексикон образовних термина (2014) “depending on students’ individual competencies to whom they are aimed at and the expected results, the worksheet may have various purposes. Thus, there are four types of worksheets:

1. to extend their knowledge- intended for students who have not acquired the content, have a certain gap in knowledge; the questions in the tasks in these worksheets require knowledge of important facts and terms in those parts of the material that students have not learned timely and sufficiently.
2. worksheets on fast development of students that contain tasks or materials that deepen the requirements of the syllabus; they are intended for the finest students who have shown a great interest in certain contents or parts of the material, and the tasks are often tailored to be problematic, to encourage students’ intellectual curiosity, engage their thinking and they require independent finding ways to solve the problem.
3. worksheets for independent learning that contain gradual elaboration of the most important contents in relation to the different tasks of the material that is about to be learned.
4. practical worksheet- it is used for practicing the learned contents in order that they are their retained and used practically. Contrary to the previous types, these worksheets do not contain information, but tasks/questions, instructions and explanations for independent practical work,

The didactic- methodological designing of teaching materials has been encouraged by the need for modernization of the teaching of Macedonian language through which the teachers will acquire special didactic competences and throughout their work, they will make a contribution to the modernization of teaching in primary education.

When designing each teaching material, it is required that it should start from the goals provided for learning the teaching content. It is expected that when designing each work and each didactic model separately, it is started with setting goals, so that they can be defined as general or more specifically general- didactic, concrete or teaching goals of the school subject Macedonian languages and separate goals of certain program areas of the teaching of Macedonian language (Language). These goals are primary (but not unique) conditions for the profile of each didactic teaching material. The function of teaching materials is that goals

defined in this manner are developed on a long-term, mid-term and short-term level. This time classification of goals can be interpreted in a way that general goals will develop on a long-term level, while the other two goals will be realized on a mid-term and short-term level. When these teaching materials are being created it is only fully like that, since the general goals and even the special goals in regard of their meaning in their participation of the development of teachers' competencies, in relation to acquiring knowledge and developing teaching skills, can be long-term, mid-term or long-term. Still, the concept suggests that short-term goals match with the specific goals on a large scale, characteristic for the final focus of certain features, which have been well formulated supporters for achieving the most general goal of each teaching material separately. However, the achievement of the goals is directed towards the students, to develop a habit for continuous working on their own individual development, to achieve positive collaboration at all levels and directions, in the teaching and out of it. The goals are formulated so that they can be easily measured via formative evaluation. (Tomevska- Ilievska, 2017)

Basic structural elements that need to be contained in the teaching materials and that will contribute to better learning or revising of the intended teaching contents in teaching the school subject Macedonian language, are the following: date, name and surname, grade, title of the teaching material, title of the syllabus component (elective) etc.

The teaching materials that are used for achieving the goals with the intended teaching content in teaching the school subject Macedonian language, are necessary to be appropriately designed and to contain all required elements for appropriate use in classes.

Apart from the basic structural elements inserted in all teaching materials, an additional graphic and technical editing of them should also be considered. First, an easily understandable language should be used in the teaching materials, as well as precise and clear instructions for the students. The instructions given for a certain task should be in bold and different from the remaining text, so that they will be easily seen by the students.

When designing the teaching materials, it is necessary that an appropriate size of the fonts is used, depending on the appropriate characteristics of the students, as well as unified fonts, but in no way cursive fonts to be used since they are difficult to be understood by the students.

Depending to the level of difficulty, the teaching material can also contain legends and symbols for each structural part, as well as is information on whether the teaching materials is going to be done individually or in a group. Depending on the design of the teaching material by the students, if the teacher has

planned a group work, it should contain a separate, sufficient space for all students' names and surnames that have participated in the work.

In relation to the graphic design of the teaching materials an appropriate space for writing, adding or drawing depending on what should be realized or written by the students, should be provided. When it comes to a drawing, an appropriate place and space should be designated for additional drawing, as well as enough space for the student's creativity. If the teaching material contains essay or fill-in-the-blank questions, depending on the required response, there should also be designated an appropriate space where students can write their responses.

If illustrations and pictures are intended to be used in the teaching material it is recommended that they are preferably printed in color so that their goal for appropriate use can be better highlighted.

At the end of the teaching material, depending on the degree and standards for assessment, there should be an appropriate place for them. In a group work, the teaching material should be used in a different way according to appropriate standards for student's assessment, since more members participate in the work.

Research Methodology

Research Subject

A Research subject is the didactic-methodological structure of teaching materials used within realization of the teaching of the school subject Macedonian language within the syllabus component Basic reading and writing and Language.

The research has been conducted within first, second and third grade of the first educational cycle in the primary education.

The subject has been examined from aspect of content and structure position of teaching materials applied in realization of the teaching of the school subject Macedonian language and from didactic-methodological aspect of designing modern teaching materials for the teaching of the school subject Macedonian language.

Research character

The studying of the problem is carried out with theoretical and empiric research with mainly descriptive character.

Research tasks

To conduct content analysis of teaching materials for the syllabus components Basic reading and writing and Language for the school subject Macedonian language (first, second and third grade);

Modern didactic-methodological teaching materials to be designed for realization of Basic reading and writing and Language syllabus component (first, second and third grade).

Research Hypothesis

1. It is assumed that when teaching materials are designed, didactic- methodological, docimological and methodological principles for the syllabus components Basic reading and writing and Language (first, second and third grade) are not completely followed.
2. It is assumed that the available, already designed modern didactic- methodological teaching materials will be educational support for the teachers for realization of Basic reading and writing and Language syllabus component (first, second and third grade).

Survey Techniques

The Analysis of pedagogical documentation in analysis of teaching materials technique was used in the survey, more specifically the teaching materials of the school subject Macedonian language for first, second, third grade of the syllabus components Basic reading and writing were analyzed. The teaching materials are used by the teachers involved in the survey and they are made to meet the needs for teaching Macedonian language.

The analysis of the teaching materials was focused on: The contents and structure position of the teaching materials for first, second and third grade, as well as the compatibility of the entire position in the teaching materials.

According to the data obtained from the analysis of the teaching materials, which have been designed by primary school teachers to meet the need of the syllabus components Basic reading and writing and Language in teaching Macedonian language, modern didactic- methodological teaching materials were designed for realization of the syllabus components Basic reading and writing and Language for first, second and third grade.

Sample of teaching materials

The survey includes an analysis of the teaching materials designed and used by the teachers (primary school teachers) which are included in the survey in first, second and third grade in all municipal primary and middle schools.

The analysis of the teaching materials involves 15- materials in total for Basic reading and writing and Language syllabus components, i.e. 20 teaching materials of Listening and Speaking syllabus components for first grade and 60 teaching materials of Basic reading and writing syllabus components, 29 teaching materials of Basic reading and Writing syllabus components for second grade and 5 teaching materials of Listening and Speaking syllabus components. On the other hand, 9 teaching materials for third grade were analyzed of the Basic reading and writing syllabus components and 17 of Language syllabus component.

Results

The analysis of the didactic- methodological elements of teaching materials for first grade from the syllabus component Basic reading and writing and Listening and Speaking are shown in Table No. 8.

Table 1.

Analysis of didactic- methodological elements of teaching materials for first grade of Starting reading syllabus components and Writing and Listening and Speaking syllabus components

Didactic-Methodological Elements	Basic Reading and Writing (f)	Basic Reading and Writing (%)	Listening and Speaking (f)	Listening and Speaking (%)
Name and Surname	18	30.0	5	25.0
Date	5	8.3	1	5.0
Grade	3	5.0	—	—
Title	17	28.3	8	40.0
Syllabus Component Title	—	—	—	—
Symbol for Structural Parts	—	—	—	—
Legend of Symbols	1	1.6	—	—
Understandable Language and Style	26	43.3	10	50.0
Clear Instructions	28	46.6	13	65.0
Unified Font	28	46.6	9	45.0
Symbol for Individual or Group Work	—	—	—	—
Illustrations and Pictures	46	76.6	19	95.0
Symbol for Assessment	—	—	—	—
Standard for Assessment	11	18.3	2	10.0

Note. Dashes (—) indicate that the element was not present in the analyzed materials.

According to these data it may be concluded that in the didactic- methodological structure of the teaching materials in both syllabus components, the largest percentage (86%) include illustrations and pictures, which is understandable having in regard the students' age.

According to the analyzed teaching materials made by the teachers surveyed, more than a half have clear instructions, understandable language and style, as well as unified font, which is a highly important element in the teaching materials, since the manner and form in which the teaching materials are made have a significant influence on the feedback that teachers receive from the students' responses by filling in the worksheet.

A very interesting data is obtained with the analysis, through which it is concluded that when making the teaching materials a small number of students use the data for name and surname of the student for which the teaching material is intended to, as well as a title for the planned content.

The data obtained from the analysis of the teaching materials show that only 14,15 % of the created teaching materials contain standards for assessment as structural elements, and only 6,1% contain the data for date and grade. On the other hand, with the analysis of the teaching materials it has been concluded that the following elements have not been included at all: Title of the syllabus component the teaching materials is used for, a symbol for each structural part of the teaching material, a symbol which shows whether the worksheet is planned for individual or group work, as well as a symbol for assessing the students in regard of the feedback obtained from the students through the teaching material.

From the analyzed data shown in Table no.9 it can be concluded that the teaching materials for second grade have been synchronized in accordance with the students' age, and a great part of the teaching materials contain the basis didactic- methodological elements.

Table 2.

Analysis of Didactic-Methodological Elements of Teaching Materials for Second Grade (Basic Reading and Writing; Listening and Speaking)

Didactic-Methodological Elements	Basic Reading and Writing (f)	Basic Reading and Writing (%)	Listening and Speaking (f)	Listening and Speaking (%)
Name and Surname	18	62.0	5	100.0
Date	9	31.0	2	40.0
Grade	–	–	1	20.0
Title	22	75.0	5	100.0
Syllabus Component Title	–	–	–	–
Symbol for Structural Parts	–	–	–	–
Legend of Symbols	–	–	–	–
Understandable Language and Style	18	62.0	5	100.0
Clear Instructions	24	82.7	5	100.0
Unified Font	28	96.5	5	100.0
Symbol for Individual or Group Work	–	–	–	–
Illustrations and Pictures	11	37.9	5	100.0
Symbol for Assessment	1	3.44	1	20.0
Standard for Assessment	8	27.5	4	80.0

Note. Dashes (–) indicate that the element was not present in the analyzed

The analysis indicates that the teaching materials predominantly include the following elements: title, name and surname, illustrations and pictures, understandable language and style, clear instructions, unified font, and standard for assessment. These elements appear with the highest frequency across both syllabus components, particularly within the Listening and Speaking materials, where several elements are present in 100% of the analyzed units.

A low percentage of the following didactic-methodological elements is contained: grade, date of use of the worksheet and a symbol for assessment, while the following elements are not included at all: title of the syllabus component the teaching materials is used for, a symbol for each structural part of the teaching material, a symbol which shows whether the worksheet is planned for individual or group work, as well as a symbol for assessing the students in regard of the feedback obtained from the students via the teaching material.

Table 3.

Analysis of Didactic-Methodological Elements of Teaching Materials for Third Grade (Basic Reading and Writing; Language)

Didactic-Methodological Elements	Basic Reading and Writing (f)	Basic Reading and Writing (%)	Language (f)	Language (%)
Name and Surname	5	55.5	12	70.5
Date	3	33.3	9	52.9
Grade	2	22.2	2	11.7
Title	8	88.8	11	64.7
Syllabus Component Title	–	–	–	–
Symbol for Structural Parts	–	–	–	–
Legend of Symbols	–	–	–	–
Understandable Language and Style	6	66.6	12	70.5
Clear Instructions	7	77.7	9	52.9
Unified Font	7	77.7	14	82.3
Symbol for Individual or Group Work	1	11.1	–	–
Illustrations and Pictures	4	44.4	3	17.6
Symbol for Assessment	–	–	–	–
Standard for Assessment	2	22.2	9	52.9

Note. Dashes (–) indicate that the element was not present in the analyzed materials.

The data of the analysis of the didactic- methodological elements of the teaching materials for third grade for Basic reading and Writing and Language syllabus components shown in table no.8, show that a significant percentage of unified font (80%) in the didactic- methodological structure is included which helps students to easily understand the task, as well as a title (76,75 %) of the teaching material. With a small percentage differences the following didactic-methodological elements in the teaching materials are used: the name and the surname of the student, since in third grade the students are completely literate and they can write their name and surname independently, they can use understandable language and style and clear instructions for successful application of their acquired knowledge by using the teaching materials. Moreover, important didactic-methodological elements which are often neglected when the teaching materials are created are the illustrations and pictures which attract student's attention and in that way their attention is directed to the questions and the tasks in the worksheet. The analysis refers to the small percentage of presence of the rest of the didactic- methodological elements in the teaching materials, although they are an important segment for successful realization of the teaching of Macedonian language.

From the analysis of the didactic- methodological elements of the teaching materials for Basic reading and Writing and Language syllabus components and according to the obtained data, it is concluded that when designing the didactic-methodological teaching materials , the didactic-methodological, docimological and methodological principles are not completely followed and the key insight shows that it is necessary to modernize the teaching of the school subject Macedonian language, as well as to upgrade the teacher's skills for designing the didactic- methodological teaching materials.

Conclusions

One of the conclusions in this work is in favor of the conclusion that there is a necessity for making ready-to- go teaching materials that teachers will use in their teaching of Macedonian language.

For didactic- methodological designing of the teaching materials, which is a centrally positioned research issue, the analysis of the teaching materials is in favor of the structural elements. As main structural elements that should be included in the teaching materials required for realization of the contents of Basic reading and Writing and Language syllabus components are listed the following : use of understandable style and language when creating the content of the teaching materials; presence of questions and tasks with different level of difficulty; interactive teaching materials contents; they should contain self-evaluation elements and they should be illustratively, graphically and technically edited.

In the analysis of the didactic-methodological elements, the teaching materials for Basic reading and writing and Language syllabus components are covered and according to the obtained data, it is obvious that when designing the teaching materials the didactic-methodological, docimological and methodological principles are not completely followed and the final conclusions show that it is necessary to modernize the teaching of the school subject Macedonian language which is a verification of the first special hypothesis.

It is concluded that there is a necessity for making additional professional literature for the teachers in form of teacher's books and practicums, editions of teaching materials with the possibility for their structuring according to the syllabus components, with a tendency for development of educational platforms for greater availability for the teachers. In the context of these conclusions a production of educational software for students is recommended, algorithmically programmed for individual use and structured at different levels of difficulty.

It is also concluded that there is a need of professional pedagogical modernization when designing the teaching materials which are used in teaching Macedonian language in respect of all didactic-methodological, docimological and methodological aspects with a certain level of illustrative and technical- graphical designing, appropriate for the developmental abilities for the students.

From the integrated analyzed data, that is derived from the item that refers to the survey of the educational needs of the surveyed, the second special hypothesis is verified, according to which it is assumed that the designed, modern didactic-methodological teaching materials will present an educational support of the teaching for realization of Basic reading and Writing and Language syllabus components (first, second and third grade).

In favor of this conclusion, the importance of the frequent use of the teaching materials in teaching Macedonian language is emphasized, which will significantly be in favor of improving the learning process of the students, their individual development, and simultaneously the learning process and the quality of teaching; The double role of the teaching materials that will strengthen the teaching process and will provide greater objectivity in the process of formative and total monitoring, evaluation and assessment of the students is especially highlighted.

Literature

- Delcheva- Dizdarevikj, J. (2020) Didactics in the field of language Skopje: Ars Lamina
- Delcheva- Dizdarevikj, J. (2003) Didactic of the language component in the primary and middle school education Skopje: Prosvetno delo AD.
- Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Tomevska- Ilievska, E. (2017) Interactive approaches to teaching Skopje: Ss. Cyril and Methodius University Faculty of Philosophy
- Tomevska- Ilievska, E. (2021) Interactive speaking games for kindergarten children A guidebook for interactive communication educator- child 37-45, Skopje: Prosvetno delo.
- Tomevska- Ilievska, E. (2021) Interactive models for developing pedagogical competences Skopje: Ss. Cyril and Methodius University Faculty of Philosophy
- Tofovikj-Kjamilova, M. and Tomevska- Iliveska, E. (2008) We are getting ready for reading- exercises for global reading for children aged 5 to 7. Skopje: Prosvetno delo AD.

Enclosures



Name and surname: _____



Date: _____



Count and color as many squares as there are words in the sentence.

1. Бабо, кој е најбогат на светот?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Влатко на носот има слатко.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. А, можам ли и јас да бидам пилот?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Имаш полна торба со златници.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5. На која торба мислиш мамо?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6. Па, на училишната!

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7. Зоран цел ден играше на снегот.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8. Маја доби интересен роденденски подарок.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Standards for assessment	completely	partially	with some difficulties
Can read words, sentences, texts written with the learned letters.			



Macedonian language teaching sheet for 1st grade Voices in different word positions



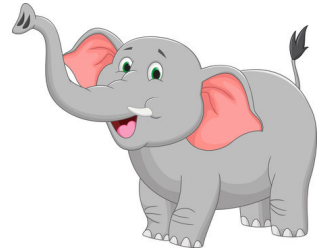
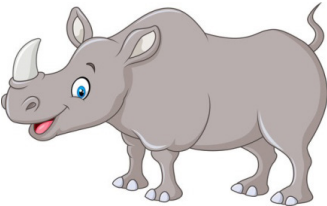
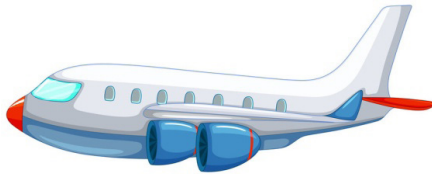
Name and surname: _____



Date: _____



Where can you hear the sound N, in the beginning, middle or the end?
Color the circle according to the place where you hear the sound N.



Standards for assessment	completely	partially	with some difficulties
Correct pronunciations of different sounds in different positions of the words			



**Worksheet for Macedonian language for II grade
Phoneme, syllable and word**



Name and surname: _____



Date: _____



Write the letters in alphabetical order in capital print

A										
	J					Њ				
										Ш



Complete the sentence with the missing words.

Letters are _____ of vowels.



Fill in the blanks with the name of the object in the illustrations, and then write the number of syllables they consist of.

_____ name



_____ name



_____ write the number of phonemes

_____ write the number of phonemes



Fill in the blanks with these words divided in syllables.

куче

желка

стол

телефон

училиште



Standards for assessment	completely	partially	with some difficulties
He/She the letters in alphabetical order			
He/She writes a simple language content (connects syllables with letters in a full word, words (in a sentence) after listening			
In writing he/she divides the words he/she heard into syllables.			



Worksheet for Macedonian language for II grade
Number of voices in the word



Name and surname: _____



Date: _____



Look at the pictures and write the words. Then, color as many stars as there are syllables in the words.



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



☆☆☆☆☆



Standards for assessment	completely	partially	with some difficulties
He/She can identify a letter, a syllable or a word in a written text after listening, written in a book or in a visual teaching material.			
He/She can repeat words divided into syllables and independently divides them into simple words (three-syllable, four syllable the most) syllables			



Worksheet for Macedonian language for III grade

How many Latin letters did I learn?



Name and surname: _____



Date: _____



Write the following words with Latin letters.

Ии _____

Сс _____

Аа _____

Шш _____

Мм _____

Бб _____

Тт _____

Дд _____

Нн _____

Уу _____

Лл _____

Зз _____



Write the following words with Latin letters.

рака _____

Симона _____

коса _____

дете _____



Read the words and then draw them in the box given under the word.

kruša

masa

riba

bure

--	--	--	--



Write the sentences in cursive, Latin letters in the blanks.

_____ Душко има шешир.

_____ На масата стои шише.

_____ Симе и Урош играат со топка.

_____ Јас имам нова топка.



Goals	completely	partially	with some difficulties
To be able to read and write words and texts with capital print Latin letters.			
To be able to write words and short sentences with cursive Latin letters.			



Worksheet for Macedonian language for III grade

Revision of nouns



Name and surname: _____



Date: _____



In the text „Нашата училница“, find and underline with red the common nouns, and with blue the proper nouns.

Нашата училница

Нашата училница е нашиот втор дом. Во неа има: клупи, столчиња, моливи, табла, сунѓер и многу други работи. За хигиената во училницата се грижат Златко и Ивана.

Крај прозорецот има разнобојни саксии, а нив ги одгледуваат Ана, Весна и Марија. Сидовите се украсени со најубави цртежи. Има и слики од нашите миленичиња: куче, маче, зајче, папагал и златна рипка. Училницата ја украсуваат Олга, Снеже и Зоран заедно со наставничката Маре. Ние секој ден со радост одиме на училиште.



Put the common nouns that you have found in the text „Нашата училница“ in the correct place in the table, according to their gender and number.

MALE		FEMALE		NEUTER	
singular	plural	singular	plural	singular	plural
дом					миленичиња
	цртежи			маче	
		табла			
			слики		



Goals	completely	partially	with some difficulties
To recognize common and proper nouns in the sentence.			
To distinguish gender and number of nouns.			

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКО ДИЗАЈНИРАЊЕ НА НАСТАВНИ МАТЕРИЈАЛИ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

Елизабета Томевска-Иливеска

*Институти за педагогија, Филозофски факултет, Скопје
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје*

Мартина Трајковска

ООУ „Лазо Трјевски“, Скопје

Марија Крстаноска

СУГС „Георги Димитров“, Скопје

Кратка содржина

Наставните материјали се ресурси што наставникот специјално ги дизајнира за поддршка на наставниот процес и претставуваат ресурс кој има улога на водич за остварените цели и реализирани наставни содржини, а се во функција на подобрување на процесот на учење. Целта на овој труд е насочена кон испитување на методичката, методолошката и докимолошката структура на наставните материјали кои се применуваат и креирање на современи дидактичко-методички наставни материјали во наставата по Македонски јазик. Со истражувањето се прави содржинска и структурална анализа на наставните материјали коишто се користат од прво до трето одделение во наставата по Македонски јазик. Врз основа на добиените резултати се пристапува кон дидактичко-методичкото дизајнирање на современи наставни материјали. Во анализата на наставните материјали се опфатени вкупно 150 наставни материјали за програмските подрачја по Македонски јазик. Од анализата на наставните материјали за програмските подрачја Почетно читање и пишување и Јазик, се заклучува дека при дизајнирањето на наставните материјали не се почитуваат целосно дидактичко-методичките, докимолошките и методолошките принципи и крајните заклучоци укажуваат на потребата од осовременување на истите по наставниот предмет Македонски јазик.

Заклучоците упатуваат дека соодветните наставни материјали и нивната честа употреба го подобруваат процесот на учење, индивидуалниот развој и квалитетот на наставата. Се нагласува и улогата на наставните материјали кои го зајакнуваат наставниот процес и обезбедуваат поголема објективност при формативното и сумативното следење, вреднување и оценување на учениците. Истражувањето резултира со дизајнирање на современи дидактичко-методички наставни материјали според дидактичко-методички, докимолошки, методолошки принципи и со графичко-технички и илустративно-естетски елементи, согласно возраста на учениците.

Клучни зборови: *дидактичко-методички наставни материјали, наставен предмет Македонски јазик.*

DO SELF-ESTIMATES & ESTIMATES BY OTHERS OF INTELLIGENCE AND PHYSICAL ATTRACTIVENESS RELATE TO SELF-ESTEEM?

Zoran Mihajlovski¹

*Faculty of Teacher Education "St. Kliment Ohridski"-Skopje
Ss. Cyril and Methodius University in Skopje*

Abstract

An empirical study examining possible link between self-estimates & estimates by others of both intelligence and physical beauty (attractiveness), and self-esteem, was conducted on Macedonian sample of university students. The sample itself consisted of 203 respondents in total, all students of II or III year of either preschool or primary teacher education. Individual differences were measured employing two measuring tools: (1) SEI i.e. Self-Esteem Inventory (Coopersmith), and (2) anonymous survey sheet with names of all respondents in attendance listed, seeking a three-point estimation (above-average, average, below-average) of (a) intelligence of each individual from the list, including oneself, as well as (b) physical beauty of each individual from the list, also including oneself. Results (correlation-based data processing, separately for females & males) only partially support previous findings in the field. The general self-esteem, regardless of gender, strongly relies on both intelligence and physical beauty as seen by others, as well as on self-assessed beauty, but not on self-assessed intelligence. Both intelligence and beauty as self-assessed significantly influenced the social self-esteem in female students. From the other hand, only self-assessed intelligence (but no beauty) showed very strong positive relation to the academic self-esteem in males. Overall, a fairly strong social component of self-esteem as related to intelligence was indicated in females, while a significant achievement component was indicated in males.

Keywords: *self-esteem, intelligence, physical attractiveness, gender*

¹ zoranklaus@yahoo.com

Introduction

It is often said that there is no more important measure of individuals' own worth but the one of how high they assess it. An inherent human need, as determined by Canadian psychotherapist Branden (2001), to experience and to estimate oneself as competent enough to cope with basic life challenges and sufficiently worthy to reach and experience happiness, underlies the concept of self-esteem. The literature (Baumeister et al., 2003; Cameron & Granger, 2019; Ellis, 2005; Erol & Orth, 2011; Erol & Orth, 2016; Harris et al., 2015; Harris et al., 2017; Harris & Orth, 2019; Hepper, 2016; Judge & Bono, 2001; Miller & Moran, 2006; Mone, 1995; Orth, 2018; Orth & Luciano, 2015; Shrauger & Rosenberg, 1970) abounds with many other provisions of self-esteem the meanings of which are focused on several basic attributes, such as personal opinion and experience of their own, value, competence, and relevance, as a person in their entirety. Emphasizing that the failure to satisfy this need can lead to anxiety, chronic general insecurity and hypersensitivity to any comment or criticism, bordering depression or aggression, Branden (2001) emphasizes six pillars of self-esteem: mindfulness, self-acceptance, self-responsibility, self-assertiveness, purposefulness, and personal integrity. Yet, even amidst evident scant selection of literature in this area, the apparent absence of an attempt by authors to make a comprehensive list of agents of self-esteem may be relatively surprising. Here, relying on the usual experiential framework, a number of factors could be referred to, ranging from personal ones such as perception and assessment of one's own exterior i.e. physical attractiveness (with a full spectrum of subcomponents), through general mental (intellectual) competence, social skills, efficiency and similar psychological parameters in the roots of self-perceived success, concluding the list with perception and assessment of socio-economic, class, national, racial and other wider attributes originating from family, environment and society.

Needless to say, such taxonomy of the agents of self-esteem is not the goal of this study. The researchers' attention is focused on two of them which, according to the wider logic and experiential platform, could have a substantial position in the anatomy of self-esteem. The first one is *intelligence*, i.e. general intellectual ability, as one of the confirmed attributes of value of the inner self. The second one is *physical attractiveness (beauty)*, as a possible conceptual substrate of value of the external and apparent as attributes of the self-concept.

A possible explanation of the link between intellectual ability and self-esteem may be traced following the higher general "functional competence" (Gottfredson, 1997; Hepper, 2016) in people with higher IQ, which usually supports achievement of commonly valued social ends – an obvious self-esteem booster, indeed. On the other hand, according to Naillon (2004), a sort of self-fulfilling

prophecy related to poor performance (caused by lower IQ), usually socially disfavored, may eventually result in poor self-esteem in people with lower IQ. In one of the pioneering studies in the field, Simon & Simon (1975, as cited in Naillon, 2004, p. 1) reported a significant correlation between self-esteem and intelligence in a sample of fifth-graders, specifying verbal intelligence as more strongly associated to self-esteem. Findings from a more recent study suggest a low positive correlation, as $r=.18$, between general mental ability and core self-evaluations (Judge, Hurst & Simon, 2009), or even lower, as $r=.12$, between non-verbal intelligence and self-esteem (Kaya & Oğurlu, 2015). There are studies, however, that failed to establish a direct relationship between IQ and self-esteem, possibly due to usage of different measuring tools (Leonardson, 1986; Naillon, 2004).

Beside plenty of articles with a traditional literary or philosophical discourse, in the last two or three decades, the psychological dimensions of physical attractiveness (attractiveness, beauty - terms used interchangeably in this text) also have gradually become a prolific field of empirical research, leaving the outskirts of the science of psychology. This field contains several inspirational thematic nuclei, dealing with the distinctive personality profile of physically attractive people, with special emphasis on extremely intriguing stereotypes about their (higher?) intelligence, (privileged?) social treatment and (higher?) social success and status, to the (distinctive?) strategies in their social relations (Bates, 2007; Brierley et al., 2016; Denny, 2008; Deryugina & Shurchkov, 2015; Feingold, 1992; Gottfredson & Deary, 2004; Hamermesh & Biddle, 1994; Mobius & Rosenblat, 2006; Swami et al., 2007). Attractiveness may affect self-esteem in several ways, with warmth of reception and approval by others possibly being among the most explicit ones (Anýžová & Matějů, 2018; Dipboye & Dhahani, 2017; Harter, 2006; Judge et al., 2009; Sadr & Krowicki, 2019). Such feedback is usually given to attractive individuals quite early, sometimes literally during early childhood (Deryugina & Shurchkov, 2015; Dipboye & Dhahani, 2017; Langlois et al., 1995). In terms of position of school as a core agent of socialization, it should be noted that academic and intellectual competences of attractive pupils have been consistently proven to be evaluated more positively by others (Deryugina & Shurchkov, 2015; Jackson, Hunter, & Hodge, 1995; Langlois et al., 2000). Moreover, even familiar individuals (parents, siblings, partners, co-workers etc.) who know them very well, show proneness to judge them via positive bias (Bates, 2007; Brierley et al., 2016; Crocker & Luhtanen, 2003; Langlois et al., 2000). Attractive individuals, generally, receive more attention being subject of more positive interactions from other people and fewer negative ones as well. This is obviously a convenient social platform to boost the self-esteem (Bauldry et al., 2016; Baumeister et al., 2003; Deryugina & Shurchkov, 2015, Swami et al., 2007). In spite of plenty of

models of self-esteem and its position into the self-concept (all of them assuming some link to the appearance/attractiveness), a considerably minor quantity of published studies addresses the accurately measured correlations between the two entities (Mruk, 2006). A comprehensive meta-analysis of 38 samples, a bit shy of 5000 respondents overall (Feingold, 1992), suggests a significant positive correlation of $r = .32$ in females and $r = .27$ in males between self-rated attractiveness and self-esteem, but only a minor one ($r = .09$ in females and $r = .02$ in males) in case of other-rated attractiveness. Subsequent research findings suggest a rather mixed picture (Diener et al.; Harter, 1993; Judge et al., 2009; Langlois et al., 2000).

Finally, the (possible) relation between intelligence and physical beauty emerges as an undoubtedly attractive stereotype, extensively discussed not among psychologists only, but also catching the attention of philosophers, anthropologists, evolutionary biologists, historians, theorists of culture etc. There is a traditional thesis in literature and media, existing for many years (without doubt attractive per se, and with many supporters), that more intelligent people may be physically more attractive, while individuals with a lower scale of intellectual capacities may be less gifted in terms of physical attractiveness. A possible biological support to this thesis comes from the concept of inherently positively inter-correlated sexually desirable traits, as intelligence and attractive appearance certainly are, that gradually increase their own presence into the human gene pool, simply due to production of a statistical associations between alleles affecting the two traits (Buss & Barnes, 1986; Kenrick et al., 1990). Social psychologists, from the other hand, argue the possibility that visible characteristics may affect the individual's social status.

Method

Research question, hypotheses and variables

The primary research question of this paper is to identify the assumed connections of several aspects of self-esteem with general intellectual ability (self-estimated and estimated by others) and physical attractiveness (self-estimated and estimated by others, too). As previously stated, psychology considers one's self-esteem as one of the core criteria of one's own perceived worth, in terms of affective basis on which individuals judge their own competency to cope with basic life challenges and reach a realization of their own potentials. In this context, both practical and academic contribution of this research may lay in further clarification of the position of the two notable human attributes, such as intel-

lectual ability and physical attractiveness, as relevant agents of self-evaluation i.e. self-esteem.

Given the results of previous findings, two research hypotheses will be tested: *(X1) measures of self-esteem and intelligence (both estimated subjectively) are positively correlated; (X2) measures of self-esteem and physical attractiveness (both estimated subjectively) are positively correlated, too.*

Respecting the supposed relevance in context of self-esteem, the respondent's gender will be treated as a moderator variable, hence, the projected statistical calculations will be computed for each of the two sexes separately.

Measuring tools

In this study, the measurement of individual differences was performed using two measuring tools.

As measures of self-esteem, scores on the S. Coopersmith's SEI i.e. Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1981; 1989) were used, aiming to the subscale scores only. This inventory consists of four subscales, 46 items in total (revision form from 1984), which represent four domains of self-esteem: general self (22 items), social self (peers, 8 items), family self (parents, 8 items) and academic self (school, 8 items).

An anonymous survey sheet with listed names of all respondents in attendance was given to respondents, seeking a three-point estimation (above-average, average, below-average) of the level of (a) physical attractiveness of each individual from the list, including oneself, and (b) intelligence of each individual from the list, including oneself, too.

The SEI inventory underwent routine check of reliability, which signaled a satisfactory level of internal consistency: SEI (Cronbach Alpha, 203 respondents) in the range from .73 to .82, depending on the subscale.

Sample

The sample consisted of a total of 203 subjects, all students of the "St. Kliment Ohridski" Faculty of Teacher Education in Skopje. Respondents were taken from both Primary education (n=155) and Preschool education (n=48) departments. Given the strongly biased gender structure of the recruited students enrolling this sort of studies in Macedonia, with a traditional abundance of female students and a considerable minor proportion of males, the sample itself largely mirrors this bias, consisting of 171 females and 32 males. In terms of age, the whole sample emerges relatively homogenous (19-22).

All respondents were students of II or III year, so researcher assumes they know each other well enough for qualified estimation of both intelligence and physical attractiveness in each individual in attendance. In order to preserve the necessary level of familiarity among the respondents, the estimations of others' intelligence and attractiveness were organized to be performed into four separate subsamples: (a) primary education, II year; (b) preschool education, II year; (c) primary education, III year; (d) preschool education, III year.

Data analysis

The data matrix is dominated by variables of scale type, represented by scorings on the self-esteem inventory, as well as by the *received* estimations from others (of both intelligence and physical beauty) that are in fact arithmetic means. The ordinal level of measurement is represented in form of three-point self-estimates of both intelligence and physical beauty.

Taking into account the nature of the variables and the levels of measurement mentioned above, both linear (Pearson) and range (Spearman) correlation, as well as regular parametric differential tests (ANOVA and t-test for independent samples) were employed. The usual set of descriptive parameters (frequencies, arithmetic means, standard deviations etc.) was used occasionally, as supporting indicators throughout the data analysis.

Data processing was carried out in the statistical package IBM SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Results

A brief review of the descriptive data may be insightful, so prior to testing the hypotheses we would offer a glimpse into this matter (Table 1). Scoring on the SEI inventory fits the general range of norms for the European and American population (Blascovich & Tomaka, 1991; Coopersmith, 1981; 2002; Guillon, Crocq, & Bailey, 2003; Hills, Francis, & Thomas, 2007). Subtle differences in scoring between female and male respondents were not confirmed as statistically significant (t-test for independent samples), which is in accordance with previous findings (Coopersmith, 1981; 2002; Mann et al., 2004, Myhill & Lorr, 1978). Slightly higher general and family-based self-esteem is noticeable in females, while male respondents score somewhat higher on the social and the academic self-esteem. There is no statistically confirmed difference between females and males in estimations of both intelligence and physical attractiveness (Table 1), although it is noticeable that male respondents are prone to somewhat higher self-evaluations on both variables, which is also consistent with previous research data (Furn-

ham, 1999; 2001; Furnham & Fong, 2000; Kanazawa, 2004; Oppenheimer, 2003). Males also received slightly higher estimates by their colleagues, again with respect to both variables.

Table 1.

Descriptive data and gender

	Females (N=171)		Males (N=32)							
	M	SD	Skew.	Kurt.	range	M	SD	Skew.	Kurt.	range
<i>SEI general</i>	15.82	2.38	-0.06	-0.27	12	15.72	2.74	-0.28	-0.63	11
<i>SEI peers</i>	5.96	1.00	0.04	-0.48	4	6.28	0.96	0.32	-0.71	3
<i>SEI family</i>	5.58	1.11	0.29	-0.65	4	5.19	1.18	0.25	-1.06	4
<i>SEI academic</i>	5.54	1.15	0.20	-0.79	4	5.78	1.04	0.10	0.05	4
<i>IQ by others</i>	2.00	0.28	0.38	0.88	1.61	2.10	0.37	0.41	-0.13	1.44
<i>IQ by oneself</i>	2.45	0.56	-0.32	-0.93	2	2.53	0.57	-0.70	-0.51	2
<i>PA by others</i>	1.98	0.27	0.36	1.88	1.65	2.05	0.31	0.20	0.23	1.27
<i>PA by oneself</i>	2.25	0.71	-0.41	-0.96	2	2.38	0.61	-0.40	-0.58	2

Data presented in Table 1 indicate some other noteworthy relations. It is evident that self-ratings of both intelligence and physical beauty are noticeably higher than the other-ratings, a tendency statistically significant in both genders. The statistical check confirmed that self-rated intelligence in both genders is significantly higher than other-rated (females: $t(340) = 9.38$, $p < .01$; males: $t(62) = 3.57$, $p < .01$). Obviously, both female and male respondents show clear tendency to overestimate their own intelligence in comparison to estimations given by their peers in the group. In addition, the low (in the female group virtually non-existent) rank-correlation between self-rated and other-rated intelligence (females: $r = -.001$, $p > .05$; males $r = .16$, $p > .05$) further suggests absence of a real, tangible connection. In other words, the estimation of one's own intelligence in this sample barely corresponds to the estimation given by others.

Very similar are the relationships among estimates of physical attractiveness. Self-rated beauty is consistently higher than other-rated, in both females ($t(340) = 4.60$, $p < .01$) and males ($t(62) = 2.65$, $p < .01$), which again reveals a visible tendency to overestimate one's own attribute over estimations given by peers in the

group. Again, very low correlations are calculated between self-rated and other-rated beauty (females: $r = -.044, p > .05$; males: $r = .099, p > .05$), suggesting that the one's own rating of physical attractiveness does not correspond to estimations made by others.

Testing the hypothesis 1 is graphically summarized in Table 2, showing the correlations between (a) measures of self-esteem, as scores on the four subscales of inventory SEI, and (b) two measures of perceived general intellectual ability, as other-rated and self-rated intelligence. Given the position of gender as a moderator variable, the calculations were computed separately for the females and the males.

Table 2.

*Spearman*** & Pearson correlations: self-esteem and intelligence*

	Females (N=171)	Males (N=32)		
		Intelligence by others	Intelligence by oneself***	Intelligence by others
SEI general	.343**	.053	.536**	.159
SEI peers	.129	.286**	.131	.183
SEI family	.108	-.067	.048	-.299
SEI academic	-.003	-.009	.455**	.319

* sig. < .05; ** sig. < .01

As can be seen, in both genders the general self-esteem is significantly positively associated with the other-rated intelligence (females: $r = .34, p < .01$; males: $r = .54, p < .01$), but not with self-rated intelligence (females: $r = .05, p > .05$; males: $r = .16, p > .05$). However, remarkable divergence along the gender line can be seen in two other aspects of self-esteem. Social self-esteem (me and peers) is positively associated with self-estimated intelligence ($r = .29, p < .01$) in girls only, while quite the opposite situation occurs in the academic self-esteem (based on grades and success in school), which proved positively correlated with the other-rated intelligence ($r = .46, p < .01$) only in males. It might be noteworthy to point towards the considerably high correlation between academic self-esteem and self-rated intelligence in males, despite failed significance test ($r = .32, p > .05$), presumably due to the small number of male respondents. In similar fashion, fairly prominent negative correlation between the family self-esteem and the self-estimated intelligence ($r = -.30, p > .05$) stand out, too.

Overall, based on this section of the analysis (Table 2), it may be concluded that *perceived intelligence in females proved associated primarily with the social*

(*me and peers*) component of self-esteem, while in males this connection is established with the academic (*me and school*) self-esteem. These results fairly support the research hypothesis X1, which postulates a positive correlation between self-esteem and intelligence.

Moving a bit sideways from the hypothesis itself, we consider it as possibly insightful to see whether the self-esteem may be related to the degree of accordance between self-rated and other-rated intelligence, a parameter on which respondents were statistically divided into three categories: overestimated ($X > M + 0.5SD$), optimal ($M - 0.5SD \leq X \leq M + 0.5SD$), and underestimated ($X < M - 0.5SD$) self-rated intelligence. Statistical check (one-way ANOVA) revealed a tangible difference ($F(2) = 4.10, p < .05$) only in females, on the subscale of social self-esteem (*me and peers*). The subsequent post-hoc test (Scheffe) locates the difference between the groups prone to overestimate ($M = 6.13$) and underestimate ($M = 5.36$) the self-rated intelligence. In other words, *the tendency among female respondents to overestimate their own intelligence (in comparison to the other-rated one) may be associated to higher social self-esteem (me and peers)*. Such a tendency was not confirmed in males.

Turning now to the next section, i.e. self-esteem as a function of physical attractiveness (Table 3), it is obvious that the general self-esteem is positively associated to the other-rated attractiveness, regardless of gender (*females*: $r = .22, p < .01$; *males*: $r = .49, p < .01$). There is connection with the self-rated attractiveness too (*females*: $r = .26, p < .01$, while in *males* the correlation emerges noticeably high, but not statistically significant (presumably due to aforementioned limited number of respondents: $r = .33, p > .05$).

Table 3.

*Spearman*** & Pearson correlations: self-esteem and physical beauty*

	Females (N=171)	Males (N=32)		
	<i>Physical beauty by others</i>	<i>Physical beauty by oneself***</i>	<i>Physical beauty by others</i>	<i>Physical beauty by oneself***</i>
<i>SEI general</i>	.215**	.257**	.485**	.331
<i>SEI peers</i>	-.010	.305**	-.008	.016
<i>SEI family</i>	.159*	.086	-.050	.029
<i>SEI academic</i>	.081	-.012	.010	.220

* *sig.* < .05; ** *sig.* < .01

It can be further observed (Table 3) that among girls, similarly to the already discussed self-rated intelligence, the self-rated attractiveness may be connected

to the social self-esteem ($r = .31, p < .01$), while such a relation is non-existing in males. In girls, a significant positive correlation ($r = .22, p < .01$) between family self-esteem and other-rated physical beauty is noticeable as well, again a relation non-existing in male students. As for the males, a respectable high positive correlation between academic self-esteem and self-rated attractiveness appears, but again with no statistical verification of significance ($r = .22, p > .05$), likely due to the same reason (limited sample of males).

The primary impression from this segment of statistical analysis (Table 3) is that *the relationships between self-esteem and estimated attractiveness may be considerably similar to the ones between the self-esteem and estimations of intelligence, previously discussed. It may suggest a deeper conceptual congruence between subjective estimations of intelligence and of physical attractiveness. Nevertheless, results presented in this section give a good deal of support to the hypothesis X2, confirming postulated relations between measures of self-esteem and physical attractiveness.*

We performed another sideways check here, investigating now whether self-esteem is somehow linked to the degree of accordance between the self-rated and other-rated attractiveness. Respondents were again statistically divided in three categories: overestimated ($X > M + 0.5SD$), optimal ($M - 0.5SD \leq X \leq M + 0.5SD$), and underestimated ($X < M - 0.5SD$) self-rated attractiveness. The results (one-way ANOVA) proved virtually identical to those of the previous calculation (performed around discrepancies between the estimates of intelligence). Again, a significant association was ascertained at the social self-esteem ($F(2) = 9.59, p < .01$) only in girls, with a difference located (Scheffe post-hoc test) again between the groups with overestimated ($M = 6.19$) and underestimated ($M = 5.33$) self-rated physical beauty. No significant relationships were recorded in males, again. *Taking account the similarity to the previous finding (relating self-rated and other-rated intelligence), this one may suggest existence of some form of possible conceptual congruence between the subjective estimations of intelligence and of physical attractiveness.*

Discussion

In the context of a wider body of previous findings (Coopersmith, 1981; 2002; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Myhill & Lorr, 1978; Orth, Maes, & Schmitt, 2015; Tetzner, Becker, & Baumert, 2016), results on the SEI inventory in our sample lay in low synergy to the previous data, primarily because of the negligibly higher level of the general self-esteem in girls. Females also scored somewhat higher on the family self-esteem, while their male colleagues showed a bit higher

self-esteem based on the social and on the academic self. In general, this part of our data is moderately consistent with previous findings (Coopersmith, 1981; Erol & Orth, 2011; Potard et al., 2015; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003; Wagner et al., 2018).

Notably more prominent accordance with previous findings is indicated in the case of relationship between self-esteem and estimated intelligence. Our results suggest a pretty clear link between estimated level of other-rated intelligence and general self-esteem, which might be relatively consistent to the previous findings in the field we are aware of, bearing in mind that other studies (Judge et al., 2009; Kaya & Oğurlu, 2015; Leonardson, 1986, Orth, Erol, & Luciano, 2018; Naillon, 2004) may have a different, quite heterogeneous choice of measuring tools, research drafts or data processing approach. Given the high saturation with non-cognitive factors in the implicit perceptions of intelligence (Hong et al., 1999; Nicholls, Patashnick, & Mettetal, 1986; Orth et al., 2018; Robins & Pals, 2002), it seems that certain non-cognitive behavioral elements of the higher self-esteem, present in everyday behavior, could be a factor of the higher evaluation of intelligence made by others (peers, in this case). In somewhat wider perspective, this relation may be just the tip of the iceberg of some presumably deeper relationship, given the findings of higher correlations between the scored (IQ test) and other-rated intelligence, available in literature (Denny, 2008; Ganey, 1981; Freund & Kasten, 2012; Furnham & Fong, 2000; Furnham, 2001, Furnham, Moutafi, & Chammoro-Premuzic, 2005; Furnham, 2017; Furnham & Grover, 2020; Gignac, 2018; Herreen & Zajac, 2018, Ivcevic & Kaufman, 2013; Kaufman, 2012; Kleisner, Chvátalová, & Flegr, 2014; 2014, Kornilova & Novikova, 2012; Neto et al., 2017; Neto, 2019; Paulhus, Lysy, & Yik, 1998; Syzmanowicz & Furnham, 2011; von Stumm, 2014).

Unlike general self-esteem, its partial aspects measured with the SEI inventory may be gender-sensitive in terms of its relation with intelligence. Positive correlation between social self-esteem (me and peers) and self-rated intelligence may suggests a prominent position of the social self-esteem behind the intelligence self-estimates in girls, but it is not clearly confirmed in males. In the male sample, on the other hand, intelligence appears highly positively correlated with academic self-esteem (me and school), something completely non-existing (practically, there is no correlation whatsoever) in females. Obviously, *higher self-estimates of intelligence in females may be in synergy with experiencing the peer group as a reference social framework, while in males it seems to be pointed elsewhere i.e. towards the academic performance as a basic platform for assessment of one's own worth*. Altogether, this could be interpreted as further confirmation of strength of the non-cognitive component into the self-estimation of intelligence. Another

reason in favor of this interpretation may be the confirmed association of the girls' proneness to overestimate their own intelligence compared to the other-ratings, on one hand, with the higher evaluation of the social self-esteem, on the other hand. Conversely, girls who underestimate their own intelligence (compared to estimation given by the peers) emerged prone to significantly lower levels of social self-esteem. In this segment, another noteworthy detail may be the fairly higher negative correlation, though not confirmed as statistically significant, between family self-esteem and self-estimation of intelligence in males. We have no explanation of this relationship (the same is absent in females), except that it is probably a possible artifact of the relatively small sample (32 male respondents).

The next section of the results indicates a strong relation between attractiveness and self-esteem, which is largely consistent to the previous findings. Our correlations in the female sample emerge slightly less prominent than the average reported by Feingold (1992), but still statistically significant. Relatively surprising could be the higher correlations in our male sample, result in contradiction to the previous findings, which mainly suggest a stronger connection in females (Feingold, 1992). A possible rationale for this gender-sensitive bias might be traced taking a look towards the dominant traditional socio-cultural matrix and the resulting values, which assign higher significance to the beauty of the woman as an asset of her worth, compared to the one assigned to men (Bale & Archer, 2013; Leary, Haupt, Strausser, & Chokel, 1998). In our case, a promising direction in interpretation might be the gradual shift of once prominently women-targeting impact of the proliferated media-originated influences of everyday life, which tends to impose the paradigm that only (external) beauty is real, worthy and as such deserves to be valued. This social phenomenon has been showing additional signs of evolution towards some broader pattern of experiencing, of evaluating, and even of conceptualizing the other and the otherness in general manner according to which not only human relationships/affairs and transactions, but also the attitude towards matters in general. Furthermore, a noticeable tendency to the paradigma relying entirely on the external appearance, embodied through the categories of form, style, color, "artistic impression", "image" and so on, have been established throughout latest decades. In our opinion, the described cultural model may possess potential to mitigate the traditional gender boundaries, taking an unexpected role in gradually stronger position of physical beauty as a factor of self-esteem in males.

In terms of relations between attractiveness and partial aspects of self-esteem, a noteworthy moment may be the positive (moderate) correlation between social self-esteem (me and peers) and self-rated attractiveness in females. This is

a virtually identical link to the previously discussed one between social self-esteem and intelligence. Moreover, such one is again not confirmed in males. Obviously, experiencing and rating one's own appearance may have to some extent a strong position in the background of social self-esteem, a constant known from the literature (Bale, 2010; Crocker & Luhtanen, 2003; Eagly et al., 1991; Harris et al., 2017; Leary et al., 1998; Patrick, Neighbours, & Knee, 2004). Another interesting point might be the relatively low but statistically significant correlation of family self-esteem with other-rated attractiveness, possibly indicating a role of personal appearance as a factor of some aspects of family dynamics (Eagly et al., 1991; Franzoi, 2001; Harris et al., 2015). We also want to point to the relationship between females' overestimation of their own attractiveness compared to other-rated one and the higher evaluation of social self-esteem. Conversely, females prone to underestimate their own attractiveness showed significantly lower levels of social self-esteem. Being virtually identical to the previously-discussed link between estimations of intelligence and self-esteem, this is surely another trace towards assumed conceptual congruence between subjective estimations of intelligence and of physical attractiveness.

A significant body of studies quite firmly suggest that non-physical factors may take a significant position as important determinants of the reception and the evaluation of physical attractiveness. Researchers (Bauldry et al., 2016; Ehlebracht et al., 2018; Thornhill, 1998; Volland & Grammer, 2003; Zebrowitz & Lee, 1999, as cited in Kniffin & Wilson, 2004, Voges et al., 2019, Williams & Currie, 2000) highlight the wide range of factors which, in situations of assessment of individuals who know each other, may have even a dominant position over the physical ones (height, build, proportions of the limbs, torso and body parts, facial proportions ratios, etc). In domains of personality, the available literature mostly emphasize the extraversion, honesty, altruism (Bates, 2007; Feingold, 1992; Gangestad & Simpson, 2000; Hamermesh & Biddle, 1994), dominance and sociability (Bauldry et al., 2016; Jensen-Campbell, Graziano, & West, 1995; Williams & Currie, 2000), narcissism (Ehlebracht et al., 2018; Holtzman & Strube, 2010), self-realization (Itai & Hee, 2008), and other mainly character traits. It is all a reason plus for, at least according to our results, evident mismatch among the estimations, both in terms of the grade itself (self-ratings went significantly higher than other-ratings) and accuracy (mutual "synchronicity"). In other words, the self-ratings of attractiveness are higher (as expected) than the other-ratings, which indicate proneness to evaluate one's own physical attractiveness significantly higher than colleagues do. This is not unknown in the literature (Anderson et al., 2000; Eagly, et al., 1991; Eastwick & Hunt, 2014), being commonly interpreted as expected reflection of the natural bias towards personal psychological

benefits (Eagly et al., 1991; Shinnars, 2009). What is relatively surprising in our results may be the rather poor accuracy, in terms of low synchronization (very low correlation between) of the estimates originating from the two “sources”: other-ratings and self-rating of the same individual emerged quite divergent from each other, which means that if the opinion of the “majority” (classmates, others etc.) is being accepted as authoritative, the respondents from this sample clearly misjudged (overestimated) their own physical attractiveness, by a significant margin. We are aware of somewhat different findings in the available literature (Lemay, Clark, & Greenberg, 2010; Marcus & Miller, 2003), in which the relative consistency between the self-estimation and estimations given by others is interpreted as a result of awareness of the existing conventional attributes of beauty (Lemay et al., 2010).

Finally, what remains to be commented is the apparent mutual compatibility of the other-ratings of the two attributes i.e. physical beauty and intelligence, as well as the considerably high congruence between the self-estimations of these two attributes. Our results suggest that a higher estimate of attractiveness on average means a higher estimate of intelligence as well, and vice versa. Also, a higher self-estimation of one’s own physical beauty, on average, means a higher self-estimation of one’s own intelligence as well, and vice versa. These indicators should be expected, being consistent with previous data (Cunningham et al., 1995; Denny, 2008; Herrnstein & Murray, 1994; Jensen, 1998; Kanazawa & Kovar, 2004), with an abundance of similar ideas about beauty, success, status, wealth, and even intelligence that are systematically nurtured in modern pop culture, through popular literature, media and internet. Authors from this field often emphasize the strong “social” component (Jensen, 1998) into the implicit perceptions of the nature of intelligence, in which the intelligence itself is being spontaneously blended with plenty of other characteristics or achievements of the individual (Todoric & Zarevski, 2000), stressing the physical attraction itself as an apparent “barometer” of one’s level of intelligence (Bates, 2007; Laland & Brown, 2002; Mobius & Rosenblat, 2006).

Conclusion

The findings presented in this paper, dealing with relationships among self-esteem and subjectively estimated intelligence & physical beauty, showed a complex matrix of relations of mutual conditionality and determination. The relevance of the position of intelligence and of physical attractiveness as agents and determinants of self-esteem is generally confirmed. Estimates of intelligence provided by peers are associated to the general self-esteem, while self-estimations are not.

On the other hand, the general self-esteem is associated with the estimations of physical attractiveness, wherein among female respondents self-estimations are again related to the social aspect of self-esteem. Close relationships are established between the estimates of physical beauty and intelligence, in both estimates provided by others and self-estimates.

We would like to anticipate a possible practical contribution of these findings, mainly in terms of some new knowledge about the background of the self-esteem, particularly in future teachers. As previously stated, self-esteem itself reflects the outline of the personal opinion and experience of one's own value, competence, and relevance altogether. We emphasized the position of the self-esteem's personal agents, as the perceived mental ability and the perceived appearance, pointing to their immediacy and straight-forwardness as personal attributes, usually assessed by others "at first sight". In terms of academic contribution, we believe these results may shed some additional light on the anatomy of self-esteem, undoubtedly a complex psychological construct itself which takes a core position into the basis of the wider self-concept. Confirming the hypothesized connections between self-esteem and estimated intelligence & physical attractiveness, we hope we strengthen the scientific knowledge about one of the possibly most influential well-being constructs in the modern psychology.

We are certainly aware of several potential weaknesses of the study. At first, the selection of measuring tools may be relevant, imposing the question to what extent identical research procedure conducted with different ones would offer comparable results. A potential problem, in this context, could be the form designed by author himself, supposed to collect the subjective estimations of both intelligence and physical attractiveness: estimation in three categories is still only one in range of possible options. Furthermore, the estimation of the physical attractiveness employed here assigns a single mark for a much wider entity, omitting possibility to evaluate partial aspects of the appearance on different levels. Certainly, a limitation of this paper is the uniform age, plus the homogenous educational background, as well as the socio-cultural environment in which the results were derived, which altogether may significantly compromise the findings' potential of a broader generalization. In view of the above mentioned, the outcomes of this study can objectively have a potential for detection of possible tendencies, with no pretences to provide solid, definitive conclusions.

Literature

- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & Kring, A. M. (2000). Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 116-132.
- Anžžová, P., & Matějž, P. (2018). Beauty Still Matters: The Role of Attractiveness in Labour Market Outcomes. *International Sociology*, 33(3), 269-291. <https://doi.org/10.1177/0268580918760431>
- Bale, C. (2010). *Attractiveness and self-esteem: A test of sociometer theory* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Lancashire, Preston.
- Bale, C., & Archer, J. (2013). Self-perceived attractiveness, romantic desirability and self-esteem: A mating sociometer perspective. *Evolutionary Psychology*, 11(1), 68-84.
- Bauldry, S., Shanahan M. J., Russo R., Roberts B. W., & Damian R. (2016). Attractiveness Compensates for Low Status Background in the Prediction of Educational Attainment. *PLoS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155313>
- Bates, T. C. (2007). Fluctuating asymmetry and intelligence. *Intelligence*, 35, 41-46.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-160). San Diego, CA: Academic Press.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioural approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1137-1176.
- Branden, N. (2001). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (Wiley).
- Brierley, M. E., Brooks, K. R., Mond, J., Stevenson, R. J., & Stephen, I. D. (2016). The Body and the Beautiful: Health, Attractiveness and Body Composition in Men's and Women's Bodies. *PLoS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156722>
- Buss, D. M., & Barnes, M. (1986). Preferences in human mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 559-570. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.559>

- Cameron, J. J., & Granger, S. (2019). Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports? A meta-analysis of self-esteem and objective interpersonal indicators. *Personality and Social Psychology Review*, 23, 73–102.
- Cattell, R. B. (1981). *Personality and learning theory*. New York, NY: Springer.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-Esteem Inventories: Manual*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- Coopersmith, S. (1989). *SEI: Self-Esteem Inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems among college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 701-712.
- Cunningham M. R., Roberts A. R., Barbee A. P., Druen P. B., & Wu C. H. (1995). Their ideas of beauty are, on the whole, the same as ours: Consistency and variability in the cross-cultural perception of female physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 261-279.
- Denny, K. (2008). Beauty and intelligence may or may not be related. *Intelligence*, 36, 616–618.
- Deryugina, T., & Shurchkov, O. (2015). Does Beauty Matter in Undergraduate Education? *Economic Inquiry* 53(2), 940–961.
- Dipboye, R. L., & Dhahani, L. (2017). Exploring the Effects of Physical Attractiveness in Job Applicant Evaluations: Taking into Account Stimulus Variability. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2928874> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2928874>
- Eagly, E. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but... A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, 110, 109-128.
- Eastwick, P. W., & Hunt, L. L. (2014). Relational mate value: Consensus and uniqueness in romantic evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 728-751.
- Ehlebracht, D., Stavrova, O., Fetchenhauer, D., & Farrelly D. (2018). The synergistic effect of prosociality and physical attractiveness on mate desirability. *British Journal of Psychology*, 109(3), 517-537. <https://doi.org/10.1111/bjop.12285>
- Ellis, A. (2005). *The myth of self-esteem: How rational emotive behavior therapy can change your life forever*. New York, NY: Prometheus Books.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 102, 9730-9733.

- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*, 607-619.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2016). Self-esteem and the quality of romantic relationships. *European Psychologist, 21*, 274 -283. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000259>
- Feingold, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin, 111*, 304-341.
- Franzoi, S. L. (2001). Is female body esteem shaped by benevolent sexism? *Sex Roles, 44*, 177-188.
- Freund, P. A., & Kasten, N. (2012). How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. *Psychological Bulletin, 138*, 296-321. doi: 10.1037/a0026556
- Furnham, A. (1999). Sex differences in self-estimates of lay dimensions of intelligence. *Psychological Reports, 85*, 349-350.
- Furnham, A., & Fong, G. (2000). Self-estimated and psychometrically measured intelligence. A cross-cultural and sex difference study. *North America Journal of Psychology, 2*, 191-200.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: Culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and Individual Differences, 31*, 1381-1405.
- Furnham, A., Moutafi, J., & Chamorro-Premuzic, T. (2005). Personality and intelligence: Gender, the Big five, self-estimated and psychometric intelligence. *International Journal of Selection and Assessment, 13*, 11-24.
- Furnham, A. (2017). Whether you think you can, or you think you can't—you're right. Differences and consequences of beliefs about your ability. In: R. Sternberg, S. Fiske, & D. Foss, (Eds). *Scientists Making a Difference: The Greatest Living Behavioral and Brain Scientists Talk about Their Most Important Contributions* (pp. 297-300). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Furnham, A., & Grover, S. (2020). Correlates of Self-Estimated Intelligence. *Journal of Intelligence, 8(1)*, Article 6. doi: 10.3390/jintelligence8010006.
- Ganey, J. A. (1981). *Self-esteem and self-estimates of intelligence in men and women* (Unpublished MA thesis). California State University, Northridge.
- Gangestad, S. W., & Simpson, J. A. (2000). The evolution of human mating: Trade-offs and strategic pluralism. *Behavioral and Brain Sciences, 23*, 573-644.
- Gignac, G.E.(2018). Socially desirable responding suppresses the association between self-assessed intelligence and task-based intelligence. *Intelligence, 69*, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.05.003>

- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24, 79-132.
- Gottfredson, L. S., & Deary, I. J. (2004). Intelligence predicts health and longevity, but why? *Current Directions in Psychological Science*, 13, 1-4.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3, 53-68.
- Guillon, M. S., Crocq, M. A., & Bailey, P. E. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. *European Psychiatry*, 18, 59-62.
- Hamermesh, D., & Biddle, J. (1994). Beauty and the labor market. *American Economic Review*, 84(5), 1174-1194.
- Harris, M. A., Donnellan, M. B., Guo, J., McAdams, D. P., Garnier-Villarreal, M., & Trzesniewski, K. H. (2017). Parental Co-Construction of 5- To 13-Year-Olds' Global Self-Esteem Through Reminiscing about Past Events. *Child Development*, 88, 1810-1822. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12944>
- Harris, M. A., Gruenenfelder-Steiger, A. E., Ferrer, E., Donnellan, M. B., Allemand, M., Fend, H., & Trzesniewski, K. H. (2015). Do parents foster self-esteem? Testing the prospective impact of parent closeness on adolescent self-esteem. *Child Development*, 86, 995-1013. <https://doi.org/10.1111/cdev.12356>
- Harris, M. A., & Orth, U. (2019). The Link Between Self-Esteem and Social Relationships: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Harter, S. (1993). The causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York, NY: Plenum Press.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 144-150). New York, NY: Psychology Press.
- Hepper, E. G. (2016). Self-esteem. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (2nd ed., pp. 80-91). Cambridge, MA: Academic Press.
- Herreen, D., & Zajac I. E. (2018). The reliability and validity of a self-report measure of cognitive abilities in older adults. *Journal of Intelligence* 6, 1-15. [doi:10.3390/jintelligence6010001](https://doi.org/10.3390/jintelligence6010001)
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*. New York, NY: Free Press.

- Hills, P. R., Francis, L. J., & Thomas, E. (2007). The psychometric properties and factor structure of a welsh translation of the school short form of the Coopersmith self-esteem inventory. *Research in Education*, 78, 103-109.
- Holtzman, N., & Strube, M. (2010). Narcissism and attractiveness. *Journal of Research in Personality*, 44, 133-136.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- Itai, I., & Hee, S. M. (2008). The beauty of self-actualization: Linking physical attractiveness and self-fulfillment. *Europe's Journal of Psychology*, 4(4). <https://doi.org/10.5964/ejop.v4i4.439>
- Ivcevic, Z., & Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences*, 27, 144-49. doi:10.1016/j.lindif.2013.07.011
- Jackson, L. A., Hunter, J. E., & Hodge, C. N. (1995). Physical attractiveness and intellectual competence: A meta-analytic review. *Social Psychology Quarterly*, 58, 108-122.
- Jensen, A. R. (1998). *The G factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Jensen-Campbell, L. A., Graziano, W. G., & West, S. G. (1995). Dominance, prosocial orientation, and female preferences: Do nice guys really finish last? *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 427-440.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge, T. A., Hurst, C., & Simon, L. S. (2009). Does it pay to be smart, attractive, or confident (or all three)? Relationships among general mental ability, physical attractiveness, core self-evaluations, and income. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 742-755.
- Kanazawa, S. (2004). General intelligence as a domain-specific adaptation. *Psychological Review*, 111, 512-523.
- Kanazawa, S., & Kovar, J. L. (2004). Why beautiful people are more intelligent. *Intelligence*, 32, 227-243.
- Kaufman, J. C. (2012). Self-estimates of general, crystallized, and fluid intelligences in an ethnically diverse population. *Learning and Individual Differences* 22, 118-122. doi:10.1016/j.lindif.2011.10.001

- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence and academic achievement. *International Journal of Social Sciences*, 12(1), 951-965. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3089>
- Kenrick, D. T., Sadalla, E. K., Groth, G., & Trost, M. R. (1990). Evolution, traits, and the stages of human courtship: Qualifying the parental investment model. *Journal of Personality*, 58, 97-116. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00909.x>
- Kleisner, K., Chvátalová, V., & Flegr, J. (2014). Perceived Intelligence Is Associated with Measured Intelligence in Men but Not Women. *PLoS ONE*, 9(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081237>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kornilova, T. V., & Novikova, M. A. (2012). Self-assessed intelligence, personality and psychometric intelligence. *Psychology in Russia*, 5, 33-49.
- Laland K. N., & Brown G. R. (2002). *Sense and nonsense: Evolutionary perspectives on human behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126(3), 390-423.
- Langlois, J. H., Ritter, J. M., Casey, R. J., & Sawin, D. B. (1995). Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes. *Developmental Psychology*, 31, 464-472.
- Leary, M. R., Haupt, A. L., Strausser, K. S., & Chokel, J. T. (1998). Calibrating the sociometer: The relationship between interpersonal appraisals and the state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1290-1299.
- Lemay, E. P. J., Clark, M. S., & Greenberg, A. (2010). What is beautiful is good because what is beautiful is desired: Physical attractiveness stereotyping as projection of interpersonal goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 339-353.
- Leonardson, G. R. (1986). The relationship between self-concept and selected academic and personal factors. *Adolescence*, 21(82), 467-474.
- Mann, M. M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357-372.
- Marcus, D. K., & Miller, R. S. (2003). Sex differences in judgments of physical attractiveness: A social relations analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 325-335.

- Miller, D. L., & Moran, T. (2006). Positive self-worth is not enough: Some implications of two-dimensional model of self-esteem for primary teaching. *Improving School*, 9(1), 7-16.
- Mitchem, D. G., Zietsch, B. P., Wright, M. J., Martin, N. G., Hewitt, J. K., & Keller, M. C. (2015). No relationship between intelligence and facial attractiveness in a large, genetically informative sample. *Evolution and Human Behavior*, 36, 240-247.
- Mobius, M. M., & Rosenblat, T. S. (2006). Why beauty matters. *American Economic Review*, 96(1), 222-235.
- Mone, M. A. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 716-727.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). New York, NY: Springer.
- Myhill, J., & Lorr, M. (1978). The Coopersmith self-esteem inventory: Analysis and partial validation of modified adult form. *Journal of Clinical Psychology*, 34, 72-76.
- Naillon, A. J. (2004). *The relationship between self-esteem and cognitive deficits in school age children* (Unpublished master's thesis). Washington State University, Pullman, WA.
- Neto, F., Pinto, M. C., Mullet, E., & Furnham, A. (2017). Estimates of reversal multiple intelligences for self and others: Sex and cross-cultural comparisons. *International Journal of Psychology*, 52, 436-444. doi:10.1002/ijop.12241
- Neto, F. (2019). Sex differences in estimates of lay views about reversal motivational intelligences for self and others: A replication in Brazil. *Annals of Psychology*, 35(1), 68-74. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.302131>
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Mettetal, G. (1986). Conceptions of ability and intelligence. *Child Development*, 57, 636-645.
- Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114, 637- 655. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000143>
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144, 1045-1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>
- Orth, U., & Luciano, E. C. (2015). Self-esteem, narcissism, and stressful life events: Testing for selection and socialization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4) 707-721. <https://doi.org/10.1037/pspp0000049>

- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental Psychology, 51*, 248–259. <https://doi.org/10.1037/a0038481>
- Oppenheimer, S. (2003). *Out of Eden: The peopling of the world*. London: Robinson.
- Patrick, H., Neighbours, C., & Knee, C. R. (2004). Appearance-related social comparisons: The role of contingent self-esteem and self-perception of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 501-514.
- Paulhus, D. L., Lysy, D. C., & Yik, M. S. M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? *Journal of Personality, 66*, 525–554.
- Potard, C., Amoura, C., Kubiszewski, Le Samedy, M., Moltrecht, B., & Courtois, R. (2015). Psychometric properties of the French version of the short-form Coopersmith Self-Esteem Inventory among adolescents and young adults. *Evaluation & the Health Professions, 38*, 265-279.
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity, 1*, 313-336.
- Sadr J., & Krowicki, L. (2019). Face perception loves a challenge: Less information sparks more attraction. *Vision Research, 157*, 61-83. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.01.009>
- Shinners, E. (2009). Effects of the “what is beautiful is good” stereotype on perceived trustworthiness. *Journal of Undergraduate Research, 12*, 1-5.
- Shrauger, S. J., & Rosenberg, S. E. (1970). Self-esteem and the effects of success and failure feedback on performance. *Journal of Personality, 38*, 404-417.
- Syzmanowicz, A., & Furnham, A. (2011). Gender differences in self-estimates of general, mathematical, spatial, and verbal intelligence: Four meta-analyses. *Learning and Individual Differences 21*, 493–504. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.001
- Swami, V., Furnham, A., Georgiades, C., & Pang, L. (2007). Evaluating self and partner physical attractiveness. *Body Image, 4*, 97-101.
- Tetzner, J., Becker, M., & Baumert, J. (2016). Still doing fine? The interplay of negative life events and self-esteem during young adulthood. *European Journal of Personality, 30*, 358–373. <http://dx.doi.org/10.1002/per.2066>
- Todorić, A., & Zarevski, P. (2000). Implicitne teorije inteligencije ljudi različite dobi, spola i obrazovanja. *Suvremena Psihologija, 3*(1-2), 7-26.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 205-220.

- Umberson, D., & Hughes, M. (1987). The impact of physical attractiveness on achievement and psychological well-being. *Social Psychology Quarterly*, *50*, 227-236.
- Voges, M. M., Giabbiconi, C. M., Schöne, B., Waldorf, M., Hartmann, A. S., & Vocks, S. (2019). Gender Differences in Body Evaluation: Do Men Show More Self-Serving Double Standards Than Women? *Frontiers in Psychology*, *10*, 544. doi:10.3389/fpsyg.2019.00544
- von Stumm, S. (2014). Intelligence, gender, and assessment method affect the accuracy of self-estimated intelligence. *British Journal of Psychology*, *105*, 243-253. doi:10.1111/bjop.12031
- Wagner, J., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Self-esteem development in the school context: The roles of intrapersonal and interpersonal social predictors. *Journal of Personality*, *86*, 481- 497. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12330>
- Williams, J. M., & Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *The Journal of Early Adolescence*, *20*, 129-149.

ДАЛИ САМОПРОЦЕНКИТЕ И ПРОЦЕНКИТЕ НА ДРУГИТЕ ЗА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ФИЗИЧКА АТРАКТИВНОСТ СЕ ПОВРЗАНИ СО САМОПОЧИТУВАЊЕТО?

Зоран Михајловски

Кратка содржина

Во емпириско истражување врз примерок на студенти од Македонија испитани се можните релации на себепочитувањето и оценките (од други и самопроценка) на интелигенцијата и на физичката привлечност. Примерокот опфаќа 203 испитаници, студенти од 2. и 3. година на студии на насоките одделенска настава и предучилишно воспитание. Индивидуалните разлики се мерени со употреба на два мерни инструменти: (1) инвентарот СЕИ (Куперсмит) за мерење на себепочитувањето, и (2) анонимен анкетен лист со список на имињата на сите присутни испитаници, со задача на испитаникот да даде тростепенa проценка (натпросечна, просечна, потпросечна) на (а) интелигенцијата и на (б) физичката привлечност (убавина) за секогo од списокoт, вклучително и за себе. Резултатите (главно корелации, изведени сепаратно за двата пола) делумно ги потврдуваат претходните сознанија. Генералното себепочитување, кај двата пола, е стабилно асоцирано (позитивна корелација) со оценките дадени од другите, како на интелигенцијата така и на физичката привлечност. Ваквата релација е потврдена кај себепроценките на физичката привлечност, но не и кај себепроценките на интелигенцијата. Себепроценките, пак, на двата параметри, се позитивно поврзани со социјалното себепочитување кај женскиот дел од примерокот, додека кај машките таква релација е потврдена меѓу академското себепочитување и себепроценката интелигенција (не и себепроценката физичка убавина). Наодите, во целина, сугерираат потенцирана релација на проценката интелигенција со социјалната компонента на себепочитувањето кај женскиот и со академската компонента кај машкиот пол.

Клучни зборови: *себепочитување, интелигенција, физичка привлечност (убавина), пол*

ПРИФАЌАЊЕ НА ДИЈАГНОЗАТА ОД СТРАНА НА РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦА СО НАРУШУВАЊЕ ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР

Силвана Филипова¹

Центар за рехабилитација на психологија на вербална комуникација - Скопје, Педагошки факултет - Тетово

Василка Галевска Јовчевски,
Билјана Аризанкоска Ефтимова,
Дита Торте-Чиче,
Билјана Крстевска Кокорманова,

Центар за рехабилитација на психологија на вербална комуникација - Скопје

Кратка содржина

Еден од најголемите предизвици на родителите со дете на кое му е дијагностицирано нарушување од аутистичен спектар (НАС) е прифаќањето на дијагнозата. Прифаќањето на дијагнозата служи за решавање на проблемите и за емоционална регулација. Предмет на истражувањето е дали и како родителите на децата со НАС ја прифатиле дијагнозата. Целта е да се согледа односот на родителите кон состојбата на детето, односно нивното емоционално и когнитивно прифаќање или неприфаќање на таа состојба. Примерокот е составен од 34 мајки и 13 татковци. Во истражувањето е користено Интервјуто за реагирање на дијагнозата (Pianta & Marvin, 1992a). Резултатите покажаа дека дијагнозата ја имаат прифатено 50 % од испитаните мајки. Најголем дел од нив се ориентирани кон мислењето, односно користат когнитивни стратегии што им помагаат да ја прифатат дијагнозата. Кај мајките кои не ја прифатиле дијагнозата во најголем број доминира чувството на лутина. Што се однесува до татковците, дијагнозата ја имаат прифатено 38,5 %. Најголем дел од нив се ориентирани кон чувствата. Татковците кои не ја прифатиле дијагнозата во најголем дел се емоционално преплавени. Родителите различно реагираат и различно ја прифаќаат дијагнозата на своето дете, притоа користејќи различни стратегии. Постои разлика во прифаќањето на дијагнозата и во користењето на стратегиите помеѓу мајките и татковците. Од голема важност е стручните лица да го препознаат начинот на кој родителите се соочуваат со предвидените поврзани со дијагнозата на детето и навреме да им пружат соодветна поддршка. Неприфаќањето на дијагнозата од страна на родителите претставува фактор на ризик за семејната адаптација и за спроведувањето на раната интервенција.

Клучни зборови: *прифаќање, дијагноза, нарушување од аутистичен спектар, рана интервенција*

¹ silvana.filipova@yahoo.com

Вовед

Нарушувањето од аутистичен спектар (НАС) претставува невроразвојно нарушување кое го карактеризираат нарушување на реципрочните социјални интеракции, нарушување во комуникацијата и ограничен стереотипен и репетитивен образец на однесувања и активности (American Psychiatric Association, 2013). Тоа е сложено нарушување што ги зафаќа сите аспекти на личноста на детето: комуникацијата, моториката, однесувањето и учењето. Аутизмот не е болест, туку состојба во која и со која се живее во текот на целиот живот (Филипова и сор., 2021).

Сознанието дека на детето му е дијагностицирано НАС претставува огромен шок и пресвртница во животот на секое семејство (Archer, 1999). За повеќето родители, раѓањето на детето претставува единствен и радосен настан (Leerkes & Burney, 2007). Пред да се роди детето, секој родител има оптимистички соништа за идно, совршено и психофизички здраво дете, кое ќе ги оправда и ќе ги исполни родителските надежи и соништа за иднината. За повеќето родители, раѓањето на детето претставува единствен и радосен настан (Leerkes & Burney, 2007). Меѓутоа, дознавањето дека детето има нарушување од аутистичен спектар драстично ја менува родителската перспектива и гледиштето кон родителството, кон детето и кон сопствената улога како родител. Оваа ситуација условува потреба од промена на родителските очекувања (Graungaard & Skov, 2007). Кога ќе дознаат дека детето има здравствени проблеми од траен карактер, родителите најчесто доживуваат шок и неверување. Се чувствуваат тажно и исплашено, лути се и се обвинуваат затоа што нивното дете не е здраво. Дознавањето на здравствената состојба и дијагнозата на детето внесува специфична ситуација во семејството и влијае на животот на сите негови членови (Krstić, 2013).

Голем дел од родителите се сеќават на сите детали кога им е соопштена дијагнозата на детето. Од моментот кога се соочиле со сознанието за здравствената состојба, тие почнуваат да развиваат поинакви претстави за своето дете и да се соочуваат со голем број предизвици (Davis, 1995). Дијагнозата на детето влијае на родителската ориентација, претставува траума за родителите и ја менува родителската перспектива (Boström et al., 2010; Pianta et al., 1996). Родителската реакција на дијагнозата на детето треба да се разгледува како еден процес, а родителите меѓу себе се разликуваат по степенот на прифаќање на таа дијагноза (Boström et al., 2010).

Голем напредок во разбирањето на родителите чие дете има сериозна болест или развојно нарушување направиле Пјанга и Марвин (Pianta & Marvin, 1993; Marvin & Pianta, 1996). Тие го вовеле концептот на разрешување на дијагнозата (resolution of the diagnosis или resolved state of mind), кој го опи-

шале како процес во кој родителите успеваат да ги совладаат своите тешки чувства поврзани со сознанието на состојбата на детето и неговата дијагноза. Родителите кои ја надминале почетната тага („се разрешиле“) предизвикана во моментот на дознавањето на детската дијагноза се способни да се насочат кон сегашноста и да ја прифатат реалната состојба на детето, земајќи ги предвид сите негови можности и ограничувања. Тие ги препознаваат сите промени што им се случувале по дознавањето на детската дијагноза и тие промени би требало да укажуваат на одредено емоционално олеснување. Тоа не значи дека тие и понатаму нема да тагуваат, но таквите чувства нема да ги преплавуваат и на тој начин полесно ќе се преориентираат кон реалноста (Krstić, 2013). Според Марвин и Пјанга (1996), разрешувањето претставува престанок на активно тагување и рефокусирање на сегашноста и на идната реалност. Спротивно од разрешувањето, неразрешувањето или отсуството на разрешување на дијагнозата (nonresolution или unresolved state of mind), го дефинираат како присуство на когнитивна дисторзија и неприфаќање на можностите и на ограничувањата на детето (Pianta et al., 1996). Родителите кои имаат неразрешен однос кон дијагнозата на своето дете имаат потешкотии во реалното согледување на состојбата на детето и на неговите потреби. Чувствата на овие родители се конфузни, со изразено порекнување, одбивање или со чувство на вина.

Родителите со разрешен однос се поуспешни во надминувањето на стресот настанат од сознанието дека детето има развојни потешкотии, подобри се во пронаоѓањето на социјална поддршка и имаат подобар брачен живот (Sheeran, Marvin, Pianta, 1997). Поголем број истражувања покажуваат дека постои врска помеѓу родителското разрешување и развојот на обрасци на сигурна афективна поврзаност кон детето (Barnett et al., 2006; Marvin & Pianta, 1996; Pianta et al., 1996). Според истражувањата на Марвин и Пјанга (1996), 82 % од мајките кои имале разрешен однос кон дијагнозата на детето и 19 % од оние кои имале неразрешен однос, покажале обрасци на сигурна афективна поврзаност со детето. Отсуството на разрешување може да претставува една од причините зошто овие родители не можат адекватно да ги препознаат потребите на детето и да се однесуваат кон него на сензитивен начин.

Предизвиците што ги наметнува родителството во семејствата на децата со НАС се побројни и посложени отколку во семејствата на деца со типичен развој. Предизвиците поврзани со родителството генерално започнуваат уште со самото раѓање на детето, кога родителите треба да ги рedefинираат своите очекувања формирани во согласност со идеалистичките претстави за детето за време на бременоста, според потребите и карактеристиките на реалното дете (Hanak 2012; Leerkes & Burney, 2007; Zeanah et al, 1985; Zeanah, Zeanah &

Stewart, 1990). Тоа подразбира подготвеност на родителите да ја дефинираат својата нова улога и да ја интегрираат со другите улоги (Bradley, Whiteside-Mansell, Brisby & Caldwell, 1997). Овој процес е дополнително поврзан и со прифаќање на дијагнозата НАС, како и со развојот на претставата за детето, која, помеѓу другото, подразбира и когнитивно и емотивно прифаќање на импликациите што ги има дијагнозата на развојот на детето и на грижата за него (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin & Fialka, 2003; Krstić, Bugarski, Brkić i Obradović, 2013; Marvin & Pianta, 1996).

Предмет и цел на истражувањето

Предмет на истражувањето е да се види дали и како родителите на децата со НАС ја прифатиле дијагнозата.

Целта е да се согледа односот на родителите кон состојбата на детето, односно нивното емоционално и когнитивно прифаќање или неприфаќање на таа состојба.

Метод

Примерок

Примерокот е составен од 47 родители, од кои 34 мајки и 13 татковци, кои доброволно се согласија да учествуваат во истражувањето. Тринаесетте татковци се брачни партнери на дел од триесет и четирите мајки, додека другите татковци одбија да учествуваат во истражувањето.

Децата чии родители се вклучија во истражувањето во моментот на спроведувањето на интервјуто беа на возраст од 2 до 13 години ($M = 5,73$).

Табела 1.
Приказ на примерокоѝ

Карактеристики	Фреквенција	Процент
<i>Месѝо на живеење</i>		
Град	30	88,2
Село	4	11,8
<i>Брачна состојба</i>		
Не се во брак	0	0
Во брак	100	100
Разведени	0	0
<i>Образование</i>		
Основно	15	44,1
ССС	19	55,9
ВСС	1	3
ВСС	28	82,3
<i>Работен сѝаѝус</i>		
Вработен/а на определено време	5	14,7
Вработен/а на неопределено време	13	38
Невработен/а	18	53
	3	9
<i>Ширина на семејсѝовоѝо</i>		
Примарно		
Живеат со родителите на сопругот		
Живеат со родителите на сопругата		

Во однос на примерокот, треба да се истакне дека најголемиот број од родителите живеат во град, дека сите се во брак, поголемиот број од нив се со високо образование и се вработени на неопределено работно време. Она што е впечатливо е дека најголем дел од нив живеат во заедница со родителите на сопругот.

Инсѝруменѝи

Од инструменти во истражувањето е користено Интервјуто за реагирање на дијагнозата (Pianta & Marvin, 1992a). Тоа е интервју кое е засновано на теоријата за афективна приврзаност на детето со родителот односно негувателот, во склоп на разбирање на процесите вклучени во реагирањето на родителите на добиената дијагноза на нивното дете. Интервјуто е дизајнирано да ги процени реакциите на родителите и начините на надминувањето на истите.

Станува збор за стандардизирано интервју за чие спроведување се потребни околу 15 минути. Прашањата се од отворен тип и се насочени кон:

- иницијалното забележување на проблемите на детето;
- мислите и чувствата поврзани со проблемите на детето и процесот на примање на дијагнозата;
- промените во мислите и на чувствата од времето на дознавањето на дијагнозата;
- барањето/истражувањето на причините и личните објаснувања на детската состојба;

Одговорите на испитаниците во Интервјето за реагирање на дијагнозата се кодирани користејќи го Класификациониот систем за Интервјето за реагирање на дијагнозата (Pianta & Marvin, 1992b; Pianta & Marvin, 1993). Класификациониот систем ги опишува елементите на разрешување и отсуство на разрешување, како и правилата за препознавање на тие елементи. Класификациониот систем се состои од список на елементи кои укажуваат на разрешеност, односно на отсуство на разрешеност, како и два сета подкатегории поврзани со секоја од главните категории (Krstić, 2013).

Табела 2.

Показатели за разрешеност и отсуство на разрешеност

Елементи на разрешеност

- Потврда за емоционални потешкотии по дознавањето на дијагнозата;
- Препознавање на промените во емоциите од времето на дознавање на дијагнозата;
- Прекинување со потрагата за причините за состојбата на детето („Зошто јас?“, „Зошто моето дете?“);
- Потврда за промени во животот;
- Точни (недисторзирани) претстави за способностите на детето;
- Балансирани и интегрирани изјави во однос на добивката и недостатоците во врска со себе, поврзано за дијагнозата на детето.

Елементи на отсуство на разрешеност:

- Негирање на емоционалното влијание на дијагнозата;
 - Когнитивни дисторзии во врска со дијагнозата на детето или способностите во облик на нереалистични уверувања и негирање на тежината на здравствената состојба на детето;
 - Конфузија и ментална дезорганизација (контрадикција со самиот себе, губење на сеќавањето);
 - Активна потрага за пронаоѓање на егзистенцијална причина за состојбата на детето;
 - Тага, лутина или други емоции, доволно силни и первазивни да сугерираат дека лицето е „заглавено во минатото“, како да е дијагнозата штотуку дадена;
 - Повреди на границите (обид лицето кое го спроведува интервјето да се вклучи против медицинскиот кадар).
-

Релијабилноста и валидноста на Интервјуто за реагирање на дијагнозата е потврдена преку проценувачко согласување во опсег од 88 % до 96 % (Barnett et al., 2006; Pianta et al., 1996). Како показател за валидноста е и тоа што децата на родители кои биле класифицирани како такви што ја имаат прифатено дијагнозата на детето значајно почесто биле сигурно афективно поврзани (Barnett et al., 2006; Pianta et al., 1996).

Истражувањето го спроведуваа три кодери (проценувачи). Проценувачите имаа поминато едукација за проценка на реагирањето на родителите на дијагнозата и за начинот на кој се врши проценката со помош на Интервјуто за реагирање на дијагнозата. Секој посебно го слушаше снимениот материјал и ги разгледуваше забелешките за бихејвиоралните карактеристики на родителите во текот на интервјуто и донесуваше своја класификациона одлука. Во 91 % од случаите кодерите (проценувачите) се согласија во поглед на главните категории. На ниво на подкатегории беше присутно мало несогласување помеѓу проценувачите. Сите несогласувања меѓу кодерите (проценувачите) дополнително беа усогласени во поглед на главните категории и подкатегории и, како такви, податоците се прифатени како конечна класификациона одлука.

Во продолжение се прикажани четири кратки изводи од Интервјуто за реагирање на дијагнозата. Врз основа на првото интервју (извод 1) мајката е класифицирана како мајка која ја прифаќа дијагнозата на детето, а второто интервју (извод 2) укажува дека мајката не ја прифаќа дијагнозата. Во третото интервју (извод 3) таткото е класифициран како родител кој ја прифаќа дијагнозата, а во четвртото интервју (извод 4) таткото е класифициран како родител кој не ја прифаќа дијагнозата на детето.

Извод 1

Проценувач: „Како се чувствувавте кога Ви ја соопштира дијагнозата на Вашето дете?“

Мајка: „Сирашно...Како да го изгубив тило то под нозете. Едвај се задржав да не паднам. Буквално се чувствував како сити бродови да ми се појатонаат. Низ главата ми поминаа многу мисли, вклучувајќи и самообвинување: каде е грешката, каде згрешив. Морав да стагувам. Се прапував што згрешив. Зошто мене ова ми се случи?“

Проценувач: „Дали чувствувате се променија од тогаш?“

Мајка: „Појака сум, многу сум постабилна и поборбена. Ми требаше време да ја прифатам неизвесноста околу тоа што ќе се случи со моето дете и што се ќе му треба од мене. Ова незнаење и недостигот од информации ми

беше многу тешко. Меѓутоа, научив да бидам јака, да се борам за моејте деца. Се стоекнав со знаења кои се потребни да го поддржам моејте деца и да му помогнам да го достигне својот најголем потенцијал. Посетувајќи голем број едукации. Сфаќив дека со работата може да се постигне многу. Едноставно се помирих со тоа и работам на тоа дејство да ми наредува, да станат што е можно пофункционално“.

Извод 2

Проценувач: „Како се чувствувавте кога Ви ја соопштира дијагнозата на Вашето дете?“

Мајка: „Се сеќавам кога докторот ми кажа НАС и јас во моментот се вкочанив. Не знаев како да реагирам. Целиот свет околу мене ми се сруши. Се чувствував како да сум добила доживотна казна. Кога се вратив дома почнав да плачам. Чувствата ми беа измешани: страв, лутина, болка и туга. Неизвесноста, незнаењето што точно ќе се случи со моејте деца... Не знаев што треба да правам. Од каде да почнам? Што точно се очекува од мене? Ме обзедо страв. Се прашував зошто мене ми се случи ова. Зошто моејте деца? Скршена признав дека нема да можам да го „победам“ аутизмот.“

Проценувач: „Дали чувствата се променија од тогаш?“

Мајка: „Па, што знам. Можеби малку. Живојот со деца со НАС е полн со голем број предизвици и одрекувања. Често се соочувам со ситуации во кои тешко се снаоѓам. Понекогаш си велам дека мора да се помирам, но не можам. Како можеш да бидеш мирна кога имаш проблем дома. Не очекував дека живојот ќе ми заведе ваков удар. Се повлекох, многу малку се дружам со моите пријатели. Не можам да го поднесам нивниот сожалувачки однос кон мене. Понекогаш губам енергија. Имам поддршка од сојузот. Заедно се организираме, го носиме на различни видови рехабилитација. Некако се носиме со предизвиците.“

Извод 3

Проценувач: „Како се чувствувавте кога Ви ја соопштира дијагнозата на Вашето дете?“

Татко: „Страно, како да ме удри гром од ведро небо. Аутизам?! Како, од каде? Што е тоа аутизам? Што значи тоа? Има ли лек? Што треба да правиме? Каде да одиме? Во главата со светлосна брзина ми се вршеа многу прашања. Не знаев ништо за аутизмот. Кога излегов од амбулантата не можев ни да одам. Чувствата ми беа измешани. Најмногу ме измачуваше незнаењето, ни каде да одам, ни од каде да почнам. Нема ништо кога да прашам.“

Проценувач: Дали чувствивајќа се променија од тогаш?

Татко: „Па некако ми е полесно... Гледам дека почна да најредува. Почна да осетарува контакти со другите деца. Но и ние многу научивме. По цели ноќи чивав на интернет, барав информации. Сега знаеме како да се однесуваме со него. Многу работи ни се јасни во неговото однесување. На почетокот беше тешко, имав само слушнато за ова дијагноза, но искрено, немав поим што навистина значи. Кога ми кажа докторот, ми звучеше многу страшно. Не се надевав дека баш мене тоа ќе ме снајде. Немав поим што сè треба да правиме. Нема инструкции кои би ве воделе. На сите нас ни требаат јасни насоки... Знаење. Благодарение на интернетот и другите родители кои го имаат истиот проблем многу научив. Сега сум јак и се тругам да ѝ помогнам на сестрава да го извадиме максимумот од него. Верувам дека ќе успееме.“

Извод 4

Проценувач: „Како се чувствувавте кога Ви ја соопштија дијагнозата на Вашето дете?“

Татко: „Бев шокиран. Што зборува, сигурно е грешка! Не, сигурно е грешка! Мора да побарам друго мислење. „Овој ништо не разбира“. Едвај се воздржував да не го удрам. Поа одеднаш ми дојде друга мисла: а што ако е така?. Не, не може да биде. На моето дете не му е ништо, само што не зборува. Аутизам, кај го виде? Сега е модерно сите деца што не зборуваат да се дијагностицираат со аутизам. Бев луѓе, многу луѓе. Кога излегов од амбуланцијата не знаев каде одам. Бев во конфузија.“

Проценувач: Дали чувствивајќа се променија од тогаш?

Татко: Па можам да кажам дека сум јак и дека имам голема доверба во себе и во своето дете. Сега дури можам да кажам дека сум пооптимистичен. Бевме во грч и јас и тој. Секој ден сум сè оптимистичен дека тој ќе се извлече, дека до седмата година ќе се зајакне во редовно училиште. Знаам дека многу знае и разбира, само треба да пробори. Дома многу налози извршува, тука кај вас сè му е непознато, стегнат е, и затоа не може да покаже сè што може и знае. Само тренинг и поддршка.“

Резултати

Во продолжение се прикажани резултатите што се однесуваат на односот на мајките односно татковците кон дијагнозата на детето, подкатегиите на мајки кои ја имаат и мајки кои ја немаат прифатено дијагнозата на детето, како и подкатегиите на татковци кои ја имаат и татковци кои ја немаат прифатено дијагнозата на детето.

Табела 3.
Односој на мајката кон дијагнозата на дејетио

Однос на мајката кон дијагнозата	Фреквенција	Процент
Разрешен однос	17	50
Неразрешен однос	17	50

Од Табелата 3 може да се види дека интервјуираните мајки, во поглед на прифаќањето на дијагнозата, се поделени: 50 % имаат разрешен однос, исто толку имаат неразрешен однос. Мајките кои имаат разрешен однос покажуваат стратегии кои го олеснуваат надминувањето на потешкотиите поврзани со дијагнозата. Меѓу овие стратегии се истакнуваат оние кои се ориентирани кон сегашноста и кон иднината, кон реалистичен поглед на состојбата на детето, не ги истражуваат причините кои довеле до таквата состојбата на детето. Мајките кои ја прифатиле дијагнозата на своето дете ја препознаваат промената во чувствата од времето кога ја дознале дијагнозата на детето. Нивните емоции се избалансирани и се афективно соодветни.

Мајките кои имаат неразрешен однос покажуваат стратегии насочени кон промена на реалноста во однос на состојбата на детето, активно бараат одговор за причините кои довеле до појава на нарушувањето. Имаат селективно сеќавање на минатото искуство и ја занемаруваат сегашната реалност. Конфузни се, некохерентни и ментално дезорганизирани во поглед на нивната дискусија поврзана со искуството околу дознавањето на дијагнозата. Овие мајки не успеале да ја надминат почетната криза поврзана со сознанието на дијагнозата на нивното дете.

Табела 4.
Односој на таткото кон дијагнозата на дејетио

Однос на таткото кон дијагнозата	Фреквенција	Процент
Разрешен однос	5	38,5
Неразрешен однос	8	61,5

Од Табелата 4 може да се види дека поголемиот процент од интервјуираните татковци, односно 61,5 % се со неразрешен однос во однос на прифаќањето на дијагнозата. Тие манифестираат елементи на негирање на емоционалното влијание на дијагнозата. Не ги согледуваат реалните способности на детето. Присутни се нереалистични уверувања и негирања на тежината на здравствената состојба на детето. Конtradикторни се во исказите и заглавени во минатото. Останатите 38,5 % манифестирале елементи на разрешен однос кон дијагнозата на детето. Татковците кои ја имаат прифатено дијагнозата на де-

тето даваат потврда за постоењето на емоционални потешкотии во моментот на дознавањето на дијагнозата, но, исто така, ги препознаваат промените во емоциите што настанале од моментот на дознавањето на дијагнозата. Имаат точни претстави за способностите на детето и имаат реални очекувања.

Табела 5.

Подкатегории на односот кон дијагнозата на дејствието кај мајките кои ја прифаќаат дијагнозата на дејствието

Подкатегорија	Фреквенција	Процент
Ја прифаќаат дијагнозата на детето – ориентирани кон мислење	7	41,2
Ја прифаќаат дијагнозата на детето – ориентирани кон акција	6	35,3
Ја прифаќаат дијагнозата на детето – ориентирани кон чувствата	4	23,5

Иако мајките кои ја прифаќаат дијагнозата на детето, во поголем или помал степен, покажуваат елементи на разрешување, тие меѓусебно се разликуваат во опсегот во кој е присутен еден од три препознаени видови разрешување.

Резултатите од истражувањето покажуваат дека најголем дел од испитаните мајки, односно 41,2 % се ориентирани кон мислењето, односно ги користат когнитивните стратегии што им помагаат да ја прифатат дијагнозата. На овие мајки од примарно значење им се информациите за детето и неговото нарушување. Тие на прашањата за чувствата покажуваат тенденција да одговараат користејќи искази поврзани со нивните уверувања и размислувања. Потоа, 35,3 % од мајките покажуваат ориентација кон акција, односно се насочени кон потешкотиите поврзани со дијагнозата и кои се сконцентрирани на акцијата и на обезбедување на соодветна нега приспособена на нарушувањето. Третата група од 23,5 % мајки покажуваат користење стратегии што се ориентирани кон чувствата. Овие мајки се насочени кон нивните чувства поврзани со трауматскиот настан на дознавање на дијагнозата и соочувањето со неа, што претставувало клучен момент за надминување на траумата поврзана со соопштувањето на дијагнозата.

Табела 6.

Подкатегории на односот кон дијагнозата на дејствието кај мајковците кои ја прифаќаат дијагнозата на дејствието

Подкатегорија	Фреквенција	Процент
Ја прифаќаат дијагнозата на детето – ориентирани кон чувствата	3	60
Ја прифаќаат дијагнозата на детето – ориентирани кон акција	1	20
Ја прифаќаат дијагнозата на детето – ориентирани кон мислење	1	20

Во поглед на подкатегиите на татковците кои ја прифаќаат дијагнозата, исто така, постојат разлики во однос на видот на разрешувањето. Најголемиот процент, односно 60 % се ориентирани кон чувствата. Потешкотиите се признаваат, исто така, се нагласува дека чувствата се променети. Одреден степен на тагување може да биде присутно, но почетната линија на тешката емотивна состојба се променила. Сфаќаат дека мора да го прават тоа што треба, животот мора да продолжи. Родителот прави разлика помеѓу минатото и сегашноста. Потоа, 20 % од татковците кои ја прифаќаат дијагнозата на детето се ориентирани кон мислењето и 20 % кон акцијата.

Табела 7.

Подкатегиории на односот кон дијагнозата на децето кај мајките кои не ја прифаќаат дијагнозата на децето

Подкатегиорија	Фреквенција	Процент
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – преокупирани со лутина	5	29,4
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – емоционално преплавени	4	23,6
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – депресивни/ пасивно резигнирани	3	17,6
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – конфузни	3	17,6
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – со дисторзии	2	11,8
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – неутрализирани	0	0

Во групата на мајки кои не ја прифаќаат дијагнозата доминираат оние мајки кои преокупирани со чувството на лутина. За време на спроведувањето на интервјутото кај 29,4 % од испитуваните мајки доминира лутината која била насочена кон повеќе цели. Тие покажуваат лутина кон докторите, интервјутото, дијагнозата, терапевтите, воспитувачките, наставничките, кон домашните и другите луѓе кои се вклучени во работа со детето. Исто така, се трудат да ја добијат поддршката и од лицето кое го спроведува интервјутото дека нивната лутина е оправдана. Втората група од 23,6 % мајки својот неразрешен однос кон состојбата на детето го покажуваат со манифестирање на вознемиреност, тага и болка за време на интервјутото, односно се забележува дека сè уште е активна емоционалната криза. Кај нив се чувствува потребата за сочувство за нивната состојба. Третата група од 17,6 % мајки покажале депресивно/пасивно резигнирано однесување и конфузија. Кај депресивно/пасивно резигнираните мајки доминира тагата, рамнодушност и пасивноста. За време на интервјутото даваат минимални изјави за своите чувства и настаните поврзани со сознанието на дијагнозата на детето. Делуваат беспомошно во однос на

тагата што ја чувствуваат и неспособно да се борат со потешкотиите поврзани за грижата за своето дете. Изгледаат како да се безнадежни за иднината на своето дете. Одговорите на мајките за време на интервјуто се некохерентни, конфузни, односно во содржината на нивните изјави постои контрадикторност. Ја губат првичната идеја, често осцилираат помеѓу поларизираните перцепции поврзани со состојбата на детето. Четвртата група од 11,8 % мајки манифестираше дисторзија, односно тоа се мајки кои манифестираше јасно искривени очекувања кои се однесуваат на состојбата на детето и на неговата иднина. Покажуваат небалансирани перцепции, како што се нереални очекувања, идеализирање на состојбата на детето. Во групата мајки кои не ја прифаќаат дијагнозата постои и петта категорија што Pianta & Marvin (1992a) ја опишале како емоционално неутрализирана, а тоа е групата мајки кои се сеќаваат на сите настани, но не можат да се сетат на емоциите. Изгледаат како да немаат лични емоционални реакции поврзани со дијагнозата и избегнуваат какви било објаснувања поврзани со присуството на негативни емоции. Такви мајки не се забележани во истражувањето.

Табела 8.

Подкатегории на односој кон дијагнозата на дејетио кај татковциите кои не ја прифаќаат дијагнозата

Подкатегорија	Фреквенција	Процент
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – емоционално преплавени	3	37,5
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – конфузни	2	25
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – преокупирани со лутина	1	12,5
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – со дисторзии	1	12,5
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – неутрализирани	1	12,5
Не ја прифаќаат дијагнозата на детето – депресивни/ пасивно резигнирани	0	0

Во групата татковци кои не ја прифаќаат дијагнозата со 37,5 % доминираат оние татковци кои се емоционално преплавени, кои покажуваат тага и други болни емоции. Потоа, 25 % од нив се конфузни, кај кои се присутни осцилации помеѓу потполно спротивставените набљудувања на состојбата на детето и своите емоционални доживувања. Други 12,5 % се преокупирани со лутина, која најчесто е насочена кон професионалците кои работат со детето. Исто толкав процент се дисторзирани и неутрализирани, односно татковци кои

имаат евидентно искривени очекувања за актуелната состојба и за иднината на детето, како и татковци кои делуваат како да немаат лични емоционални реакции во врска со состојбата на детето и избегнуваат да зборуваат за какви било негативни емоции. Депресивни татковци кои изгледаат беспомошно и пасивно не се забележани во истражувањето.

Дискусија

Резултатите од истражувањето покажаа дека 50 % од вкупниот број испитани мајки во однос на прифаќањето на дијагнозата користеле стратегии кои укажуваат на разрешен однос, додека другите 50 % на неразрешен однос. Кај татковците имаме обратна ситуација 61,45% покажале неразрешен однос, додека 38,55% манифестирале разрешен однос кон детската дијагноза. Родителите кои ја прифаќаат дијагнозата успеале да го вградат сознанието за здравствената состојба на детето во својата претстава за детето, без да се обвинуваат, без да ја искривуваат реалноста и без да бидат преокупирани со минатото. Тие ја препознаваат траумата којашто ја доживеале, како и сите болни емоции, но чувствуваат одредено олеснување во однос на моментот кога им била соопштена дијагнозата и не се толку многу преокупирани и преплавени со болните емоции.

Во однос на специфичните стратегии што родителите кои имаат разрешен однос кон дијагнозата на детето ги користеле при соочувањето со состојбата на детето и што им помагале во прифаќањето на детето, како и импликациите од таквата состојба, мајките во најголем процент ги користеле когнитивните стратегии, додека татковците ги користеле стратегиите ориентирани кон чувствата.

Неразрешениот родителски однос кон дијагнозата на детето се манифестира низ континуирано доживување на тага заради состојбата на детето. Оваа тага не само што може да се доживува континуирано со ист интензитет, таа може да делува како да е сè поинтензивна. Кај овие родители често имаме искривување на реалноста поврзана со состојбата на детето, што резултира со несензитивно препознавање на потребите, сигналите и на чувствата на детето.

Прегледот на студиите кои, исто така, го користеле интервјуто за реагирање на дијагнозата покажал различни резултати во однос на застапеноста на разрешениот однос. Процентот на разрешеност се движи од 33,3 % до 81,6 % (Barnett et al., 2006; Kearney et al., 2011; Lord et al., 2008; Milshtein et al., 2010; Oppenheim et al., 2009; Pianta et al., 1996; Rentinck et al., 2009; Schuengel et al., 2009), и укажува на изразени разлики во процентите на разрешеност.

Овие разлики се должеле на разликите во карактеристиките на примерокот. Некои од студиите во истражувањата вклучувале родители на деца со различни медицински дијагнози (церебрална парализа, епилепсија, фенилкетонурија, НАС), додека пак други студии ги испитувале родителите на деца со униформни дијагнози (Barnett et al., 1999, според Milshtein et al., 2010).

Исто така, отежнувачка околност за споредување на резултатите од различни студии претставува и различната возраст на децата во времето кога се спроведувало интервјуто на родителите. Поголемиот дел од студиите ги испитувале родителите чии деца биле на возраст до 5 години (Barnett et al., 2006; Pianta et al., 1996), додека помал број од нив ги испитувале родителите на деца на поголема возраст (Schuengel et al., 2009). Добиените разлики би можеле да се објаснат и со културолошките норми, каде што последиците од дијагнозата различно се интерпретираат, како и со нееднаквата достапност на медицинските и на професионалните услуги (Rentinck et al., 2009). Голем број родители немаат можност за вклучување во некој вид на организирана институционална поддршка.

Во досегашните студии, најнизок процент на разрешеност е забележан кај мајките на децата со НАС (Milshtein et al., 2010; Oppenheim et al., 2009). Како причина за ова се наведува слабата саморегулација на емоционалните манифестации која е присутна кај овие деца и неможноста на родителите да воспостават контрола над нивното однесување (Silva, Schalock, & Gabrielsen, 2011), што е значаен фактор кој треба да се земе предвид при разгледувањето на разрешувањето (Krstić, 2013).

Резултатите од нашето истражување што укажуваат на тоа дека најголем број од мајките со разрешен однос се ориентирани кон мислењето се совпаѓаат со истражувањата на Pianta et al., (1996), кои, исто така, укажуваат на преференцијата на користењето на мислењето во процесот на разрешување, односно нивните уверувања им овозможуваат насоченост кон детето и надминување на тагата од минатото. Тоа значи дека менталните стратегии кои упатуваат на активна работа на когнитивните процеси сè почесто се присутни кај мајките кои имаат разрешен однос кон дијагнозата на детето. Орме, (2005) забележува дека когнитивните стратегии (иако не се доминантни) често се присутни и кај другите мајки кои имаат разрешен однос кон дијагнозата на детето и кои се ориентирани кон акцијата и нкон чувствата. Ова е значаен наод затоа што укажува на потребата за развивање на когнитивни интервенции кои би им помогнале на мајките во процесот на разрешување. Истражувањата во кои биле вклучени родителите на децата со НАС покажале најголема застапеност на мајки кои имаат неразрешен однос кон дијагнозата на детето од подкатегијата „емоционално преплавени“ (Milshtein et al.,

2010). За разлика од нашето истражување каде што мајките со неразрешен однос доминираат во групата на мајки преокупирани со лутината.

Лонгитудиналните студии кои биле насочени кон испитувањето на краткотрајните промени во родителскиот статус на разрешеност покажале дека статусот на разрешеност во поглед на прифаќањето на дијагнозата на детето останува претежно стабилен, но кај 63 % од родителите класифицирани во оваа категорија се јавиле промени на ниво на подкатегории (Rentinck et al., 2010). Ваквиот наод укажува на потребата за насочување на вниманието и на подкатегиите првенствено заради соодветно изготвување на планот на тераписките интервенции во одреден временски период.

Голем број истражувања укажуваат дека мајките и татковците може да имаат различни доживувања за влијанието што го има здравствената состојба на детето на нив и на семејството во целина и да имаат различни потреби поврзани со можноста за надминување на тие исходи. Некои истражувања покажуваат дека мајките, во споредба со татковците, полошо се приспособуваат во одгледувањето на детето со развојни нарушувања (Florian & Findler, 2001; Olsson & Hwang, 2001). Други истражувања, пак, не ги потврдуваат тие разлики и покажуваат дека двата родитела се под ист ризик во приспособувањето на здравствената состојба на детето (Martinac Dorčić, 2008; McCarthy, Cuskelly, van Kraayenoord, & Cohen, 2006). Нашето истражување покажа дека татковците потешко се приспособуваат на состојбата на детето. Исто така, постојат и истражувања кои покажуваат дека општото семејно функционирање е поважен предиктор за родителскиот стрес и депресија отколку што е самото одгледување на детето со развојни нарушувања (Kersh, Hedvat, Hauser-Cram, & Warfield, 2006; Smith, Oliver, & Innocenti, 2001).

Клинички импликации на добиените резултати

Спроведеното истражување настана како резултат на потребата за препознавање и за согледување на родителскиот однос кон здравствената состојба на детето и подобро разбирање на процесот на семејната адаптација. Родителите на децата со НАС се важна алка во спроведувањето на рехабилитациониот третман. Од тие причини, многу е важно родителите да ја прифатат состојбата на своето дете што е можно побрзо и да ги активираат сите семејни потенцијали со цел подобрување на функционалноста на детето.

Резултатите од истражувањето имаат значајни импликации за практичната клиничка дејност, но отвораат пат и за понатамошни истражувања во оваа област. Интервјуто за реагирање на дијагнозата може да биде од голема корист во клиничката практика за собирање податоци кои можат да дадат

богати информации за размислувањата, чувствата и за интеракциите на родителите (Ödman, Richt, & Öberg, 2009). Во работата со деца со НАС многу е важно навремено да се препознае отсуството на разрешеност кај родителите и да им се даде соодветна поддршка. Неразрешениот однос може негативно да влијае и на односот со здравствените работници, односно со терапевтите, затоа што, ако тие ги доживуваат родителите како нереалистични, премногу емотивни, претерано оптимистични или конфузни, тогаш и нивната соработка може да биде отежната (Larson, 1998).

Заклучок

Сознанието дека детето има хронични здравствени проблеми и одгледувањето такво дете претставува посебен предизвик за родителите и за семејството во целина. Познато е дека семејствата на децата со НАС претставуваат ранлива популација (Britner et al., 2003; Raina et al., 2005), но за самиот однос на родителите кон дијагнозата на детето многу малку се знае. Односот на родителите кон здравствената состојба на детето и семејната адаптација можат многу да помогнат за подобро разбирање на овие семејства и за задоволување на нивните комплексни потреби.

Родителот кој ја прифаќа дијагнозата има развиен модел на сензитивен однос кон детето и може когнитивно и емоционално да се занимава со трагање на можностите за поддршка во процесите на разрешување. Родителот кој не ја прифаќа дијагнозата нема развиен адекватен старателски модел за своето дете. Неговата „заглавеност“ во различните аспекти на прифаќање на детето и импликациите што произлегуваат од дијагнозата го прават помалку подготвен да ги гледа работите од друг агол и да го разбере искуството на другите.

Литература

- Archer, C. (1999). *Next steps in parenting the child who hurts*.
- Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., McCaskill, J. W., Hunt, K. H., Butler, C. M., Schram, J. L., & Janisse, H. C. (2006). Maternal resolution of child diagnosis: stability and relations with child attachment across the toddler to preschooler transition. *Journal of Family Psychology, 20* (1), 100–107.
- Boström, P. K., Broberg, M., & Hwang, P. (2010). Parents' descriptions and experiences of young children recently diagnosed with intellectual disability. *Child: Care, Health and Development, 36*(1), 93–100. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01036.x>
- Bradley, R. H., Whiteside-Mansell, L., Brisby, J. A., & Caldwell, B. M. (1997). Parent's socioemotional investment in child. *Journal of Marriage and Family, 59*(1), 77–90.
- Britner, P. A., Morog, M. C., Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (2003). Stress and coping: a comparison on self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis. *Journal of Child and Family Studies, 12*(3), 335–348
- Carey, C. (2016). DSM-5® guidebook: The essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th edn. Edited by Donald W. Black and Jon E. Grant (567 pp., ISBN 9781585624652). American psychiatric association publishing: Arlington, Virginia, 2014. *Irish Journal of Psychological Medicine, 33*(2), 133–134. <https://doi.org/10.1017/ipm.2015.42>
- Florian, V., & Findler, L. (2001). Mental health and marital adaptation among mothers of children with cerebral palsy. *The American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 358–367. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.358>
- Graungaard, A. H., & Skov, L. (2007). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health and Development, 33*(3), 296–307. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00666.x>
- Hanak, N., Stefanović-Stanojević, T., Mihić, I., & Hanak, N. (2012). Prenatalna afektivna vezanost i psihološki procesi tokom trudnoće: priprema za roditeljstvo. In *Afektivna vezanost i porodični odnosi: razvoj i značaj*. (pp. 57–81).
- Kearney, P. M., & Griffin, T. (2001). Between joy and sorrow: being a parent of a child with developmental disability. *Journal of Advanced Nursing, 34*(5), 582–592. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01787.x>
- Kersh, J., Hedvat, T. T., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with develop-

- mental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 50(Pt 12), 883–893. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00906.x>
- Krstić, T. (2013). Majke hronično ometene dece: Prihvatanje dijagnoze i prevladavanje stresa. *Doktorska disertacija*, Univerzitet u Novom Sadu Filozofski fakultet odsek za Psihologiju, Novi Sad.
- Krstić, T., Bugarski, V., Brkić, N. i Obradović. B. (2013). Odnos majke prema detetovoj dijagnozi cerebralne paralize. *Medicinski pregled*, 66(3-4), 181–184.
- Larson, E. (1998). Reframing the meaning of disability to families: the embrace of paradox. *Social Science & Medicine*, 47(7), 865–875.
- Leerkes, E. M., & Burney, R. V. (2007). The development of parenting efficacy among new mothers and fathers. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 12(1), 45–67. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00233.x>
- Lord, B., Ungerer, J., & Wastell, C. (2008). Implications of resolving the diagnosis of PKU for parents and children. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(8), 855–866.
- Martinac Dorčić, T. (2008). Razlike između majki i očeva djece s cerebralnom paralizom u rizičnim i zaštitnim faktorima te prilagodbi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 63–78.
- Marvin, R.S. & Pianta, R.C. (1996). Mothers' reaction to their child's diagnosis: Relations with security of Attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 436–443.
- McCarthy, A., Cuskelly, M, van Kraayenoord, C. E., & Cohen, J. (2006). Predictors of stress in mothers and fathers of children with fragile X syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 688–704.
- Milshtein, S., Yirmiya, N., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Levi, S. (2010). Resolution of the diagnosis among parents of children with autism spectrum disorder: association with child and parent characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40, 89–99.
- Ödman, P., Richt, B., & Öberg, B. (2009). Parents' conceptions of intensive group training. The case of cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 31(4), 293–301.
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 535–543
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Yirmiya, N. (2009). Maternal insightfulness and resolution of the diagnosis are associated with secure attachment in preschoolers with autism spectrum disorders. *Child Development*, 80(2), 519–527.

- Orme, D. M. (2005). A Qualitative Examination of Mothers' Resolution or Non-Resolution of Their Childrens' Disability of Down Syndrome or Autism Using a Cognitive Intervention. *The Qualitative Report*, 10(3), 561–592. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1842>
- Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (1992a). *The reaction to diagnosis interview*. Unpublished materials. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (1993). *Manual for classification of the reaction to diagnosis interview*. University of Virginia.
- Pianta, R. C., Marvin, R. S., Britner, P. A., & Borowitz, K. C. (1996). Mothers' resolution of their children's diagnosis: organized patterns of caregiving representations. *Infant Mental Health Journal*, 17, 239–256.
- Raina, P., O'Donell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S. D., Rusell, D., Swinton M., Zhu, B., & Wood, E. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 115, 626–636.
- Rentinck, I., Ketelaar, M., Jongmans, M., Lindeman, E., & Gorter, J.W. (2009). Parental reactions following the diagnosis of cerebral palsy in their young child. *Journal of Pediatric Psychology*, 34 (6), 671–676.
- Schuengel, C., Rentinck, I. C., Stolk, J., Voorman, J. M., Loots, G. M., Ketelaar, M., Gorter, J. W., & Becher, J. G. (2009). Parents' reactions to the diagnosis of cerebral palsy: associations between resolution, age and severity of disability. *Child: care, health and development*, 35(5), 673–680. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00951.x>
- Silva, L. M. T., Schalock, M., & Gabrielsen, K. (2011). Early intervention for autism with a parent-delivered qigoing massage program: a randomized controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 550–559.
- Smith, T. B., Oliver, M. N., & Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 257–261.
- Zeanah, C. H., Keener, M. A., Stewart, L., & Anders, T. F. (1985). Prenatal perception of infant personality: A preliminary investigation. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(2), 204–210.
- Zeanah CH, Zeanah PD, Stewart LK. Parents' constructions of their infants' personalities before and after birth: a descriptive study. *Child Psychiatry Hum Dev*. 1990 Spring;20(3):191–206. doi: 10.1007/BF00710188. PMID: 2347251.
- Филипова, С., Бајрактаров, С., Крстевска Кокорманова, Б., Дурмиши, Н. (2021). *Живој со аутизам - ѓрегизвици и сѓрајтеѓии за ѓогдрика*. „Софија“. Богданци.

ACCEPTANCE OF THE DIAGNOSIS BY PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Silvana Filipova

Vasilka Galevska Jovchevski

Biljana Arizankoska Eftimova

Dita Torte-Chiche

Biljana Krstevska Kokormanova

Abstract

One of the biggest challenges for parents of a child with a diagnosed autism spectrum disorder (ASD) is the acceptance of the diagnosis. Parents reactions are essential because they allow them time to process their own emotions, and the timely initiation of early intervention and its outcomes will depend on this.

The aim is to perceive the way parents deal with the child's condition, that is, their emotional and cognitive acceptance or non-acceptance of it, as well as whether there are differences in the acceptance of the diagnosis between mothers and fathers.

The sample is composed of parents of 34 children diagnosed with ASD. Reaction to Diagnosis Interview (Pianta & Marvin, 1992) was used in the research.

The results show that the diagnosis of ASD in the child was accepted by half of the examined mothers. Most of them are thinking-oriented, that is, they used cognitive strategies that helped them accept the diagnosis. As for the fathers, 38.5% accepted the diagnosis. Most of them are oriented towards feelings. Those fathers who do not accept the diagnosis, are mostly emotionally overwhelmed.

There is a difference in acceptance of the diagnosis and in the use of strategies between mothers and fathers. It is of great importance that professionals recognize the way parents cope with all challenges related to the child's diagnosis and provide them with appropriate support in time. Non-acceptance of the diagnosis by the parents is a risk factor for family adaptation and for the implementation of early intervention.

Keywords: *acceptance, diagnosis, autism spectrum disorder, early intervention*

НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ – ОСНОВА ЗА ИЗРАБОТКА НА МОДИФИЦИРАНА НАСТАВНА ПРОГРАМА ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОПРЕЧЕНОСТ

Снежана Трпевска¹,
Жанета Чонтева,

Биро за развој на образованието,
Министерство за образование и наука, Скопје, Република Северна
Македонија

Кратка содржина

Наставните програми во основното образование се развиваат врз основа на Националните стандарди базирани на компетенции. Централно место во нив имаат резултатите од учењето со чие постигнување се обезбедува стекнување на потребните компетенции (знаењата, вештините и ставовите) опфатени со Националните стандарди. Секоја наставна програма претставува и основа за изработка на модифицирана наставна програма за учениците со комплексни потреби. Согласно со мислењето за функционална проценка на ученикот, членовите на инклузивниот тим за ученик ја изготвуваат модифицираната програма. Во неа се определуваат: приспособени резултати од учењето и стандарди за оценување, приспособени наставни содржини, стратегии, наставни средства, асистивна технологија и дополнителни мерки за поддршка.

Целта на истражувањето е да се направи анализа на наставните програми во првиот воспитно-образовен период од основното образование за да се детектираат компетенциите кои се добра основа и главен ориентир кон кој треба да се насочи планирањето и реализацијата на модифицираната наставна програма. Резултатите од анализата покажуваат дека во сите наставни програми од прво до трето одделение (24 вкупно) во голем процент се застапени компетенции од подрачјето Личен и социјален развој, кој изнесува 51,13 % или 113 од вкупно 224 компетенции во прво одделение (определени во осумте подрачја на националните стандарди во основното образование во нашата земја), 48,76 % или 118 компетенции од вкупно 224 во второ одделение и 47,42 % или 129 од вкупно 242 компетенции се за Личен и социјален развој во трето одделение. Во трудот се дадени насоки за изработка на модифицирана наставна програма за учениците со комплексни потреби со можност од избор на компетенциите кои соодветствуваат на нивните способности и можности и преку кои би можеле на крајот од основното образование да развијат самостојност, личен развој и социјални односи.

Клучни зборови: модифицирана наставна програма, ученици со комплексни потреби, компетенции

¹ snezanatrpevska@bro.gov.mk

Вовед

Врз основа на член 30, став 3 од Законот за основно образование, во основното училиште воспитно-образовната работа се организира и се остварува според наставен план и програми кои, на предлог на Бирото за развој на образованието, ги утврдува министерот за образование и наука. Наставните програми се развиваат врз основа на националните стандарди за постигања на учениците на крајот од основното образование базирани на компетенции (Министерство за образование и наука [МОН], 2020). Поимот компетенција во полето на *мотивацијата на ѝосѝиѓнување* се идентификува како нејзино концептуално јадро и се дефинира како манифестирање квалитет на ефективност, способност или успех (Kanfer et al., 2013; Yeager, 2017). Според препораките на Европската комисија за клучните компетенции за доживотно учење, како и препораките за усогласување и за мобилност меѓу образовните системи во Европа дадени преку Европската рамка на квалификации, клучните компетенции се дефинираат како комбинација на знаења, вештини и ставови, каде што: знаењето се состои од факти и процедури, концепти, идеи и теории кои се веќе воспоставени и што го поддржуваат разбирањето на одредена област или предмет; вештините се дефинирани како способност и капацитет за спроведување на процесите и користење на постојното знаење за да се постигнат резултати; ставовите ги опишуваат мислењата, верувањата и подготвеноста да се делува или да се реагира на идеи, личности или ситуации (European Commission, 2015; Collective Council, E. U., 2018). Сите клучни компетенции се сметаат за подеднакво важни, секоја од нив придонесува за успешен живот во општеството. Компетенциите можат да се применат во многу различни контексти и во различни комбинации поради што се преклопуваат и се поврзуваат, па некои аспекти од суштинско значење од една компетенција се надоврзуваат и поддржуваат аспекти во друга компетенција. Врз основа на клучните компетенции за доживотно учење од Европската референтна рамка, како и врз основа на рамките на одделните компетенции развиени од Европската комисија (за странски јазици, за дигитални компетенции, за претприемништво), а особено имајќи го предвид нашиот образовен систем и знаењата, вештините и ставовите што треба да ги стекнат учениците во основното образование во нашиот општествен контекст, определени се осум подрачја на националните стандарди во основното образование во нашата земја (МОН, 2021). Во нив се вклучени трансверзални компетенции и/или компетенции поврзани со определени предметни подрачја. Тие се:

- I. Јазична писменост
- II. Користење други јазици
- III. Математика и природни науки

IV. Дигитална писменост

V. Личен и социјален развој

VI. Општество и демократска култура

VII. Техника, технологија и претприемништво

VIII. Уметничко изразување и култура

Централно место во наставните програми имаат резултатите од учењето со чие постигнување се обезбедува стекнување на потребните компетенции (знаењата, вештините и ставовите) опфатени со Националните стандарди. Во наставните програми се нудат насоки и примери на активности кои наставникот може да ги применува за постигнување на резултатите од учењето, но најважно од сè е што на наставникот му се дава слобода да користи и да креира разновидни активности и наставни материјали и да реализира теми/содржини соодветни на интересите и на возраста на учениците, односно да ја приспособи наставата за групи и за одделни ученици, за да се постигне нивото на знаење/вештини поставено со резултатите од учењето. Преку планирањето за реализација на наставната програма, наставниците ги осмислуваат активностите што ќе ги применуваат за да обезбедат постигнување на предвидените резултати од учењето, ги избираат и/или ги креираат наставните средства што ќе се користат и го определуваат начинот на следење и проверување на постигањата на учениците.

Секоја наставна програма претставува и основа за изработка на индивидуален образовен план и модифицирана наставна програма за секој ученик со попреченост вклучен во образовниот процес.

Модифицирана наставна програма

Учениците со попреченост се образуваат според индивидуален образовен план и модифицирана наставна програма. Притоа, индивидуалниот образовен план се препорачува за интензивирана поддршка, а модифицираната наставна програма за посебна поддршка на учениците со комплексни потреби. Под ученици со комплексни потреби се подразбираат учениците кои имаат повеќестепени тешкотии, повеќестепени нарушувања, повеќе дијагнози, комплексни здравствени потреби и потреба од голема и интензивна помош и поддршка (Биро за развој на образованието, 2020). Поддршката и за двете програми е препорачана согласно оценката за попреченост од системот за проценка на лица со попреченост. Со модифицираната наставна програма се определуваат резултатите од учењето базирани на компетенциите со кои учениците треба да стекнат и да развијат самостојност, личен развој и социјални односи и се изработува за секој воспитно-образовен период на основното об-

разование. Инклузивниот тим за ученик изработува модифицирана наставна програма за ученикот/ученичката со попреченост, во согласност со неговите/нејзините индивидуални потенцијали и потреби, во рок од 30 дена од денот на започнувањето на наставата или, пак, од денот на утврдувањето на потребата за стекнување одредени знаења и вештини, кој, според модифицирана програма и заедно со училишниот инклузивен тим, ги спроведуваат мерките за поддршка во учењето, во согласност со препораките од службите за функционална проценка (МОН, 2020).

Појдовна основа за изработка на модифицирана наставна програма се: националните стандарди за постигања на учениците на крајот од основното образование, наставните програми, податоците за ученикот и податоците за инклузивниот тим за ученикот. Модифицираната наставна програма се изготвува по образовни периоди I-III одделение, IV-VI и VII-IX при што, во зависност од потребите, се ревидираат само стандардите за оценување. Модифицираната наставна програма, покрај во основното училиште во кое е запишан ученикот, еден нејзин дел може да се реализира и во основното училиште со ресурсен центар, со замен договор помеѓу училиштата и родителот, а во интерес на образованието на ученикот. Настава по модифицирана програма треба да се организира и во двете училишта каде што се образува ученикот, врз основа на годишниот план за поддршка на учењето и акцискиот план за работа, при што се конкретизира кој дел од наставата каде што ќе се реализира во однос на задолжителни и изборни наставни предмети, дополнителна настава, воннаставни активности и слично.

Целта на истражувањето е да се направи анализа на наставните програми, да се детектираат компетенциите што претставуваат добра основа и главен ориентир кон кој треба да се насочи изработката и спроведувањето на модифицираната наставна програма. Притоа, акцентот е ставен на компетенциите од петтото подрачје – Личен и социјален развој и нивната застапеност во наставните програми по предметите што се изучуваат во првиот воспитно-образовен период од основното образование. Всушност, анализата е насочена кон добивање на објективна слика за можноста за избор на компетенциите кои учениците со комплексни потреби би можеле да ги стекнат на крајот од нивното основно образование, односно да стекнат и развијат самостојност, личен развој и социјални односи. Аналогно на тоа, целта е да се направи соодветна распределба на делот од наставата што ќе се реализира според модифицирана програма во основните училишта, со ресурсен центар/центри за поддршка на учењето.

Резултатите од оваа анализа можат да помогнат при изготвувањето на модифицираната наставна програма и определувањето на резултатите од

учењето, за да се направи правилна селекција, избор и распределба на компетенциите кои ќе соодветствуваат на психофизичките можности и способности на учениците со комплексни потреби, вклучително и условите за нивна реализација кои придонесуваат за нивен личен развој и социјална инклузија.

Метод

Предмет на анализа се наставните програми по предметите што се изучуваат во првиот воспитно-образовен период од основното образование од аспект на бројот и видот на компетенциите што учениците со комплексни потреби треба да ги стекнат до крајот од основното образование.

Обработка на податоциите

Во истражувањето е користен методот на анализа на документи, односно анализа на наставни програми. Податоците од анализата се обработени со техниката анализа на содржина. Извршен е увид во, односно анализирана е застапеноста на компетенциите од подрачјето Личен и социјален развој, дефинирани во наставните програми за прво до трето одделение во наставата на македонски наставен јазик по предметите: Македонски јазик, Математика, Англиски јазик, Општество, Природни науки, Музичко образование, Физичко и здравствено образование и Ликовно образование.

Резултати

Во табелите 1, 2 и 3 се прикажани резултатите од анализата на наставните програми за прво, второ и трето одделение. Забележуваме дека компетенциите во групата на знаења и вештини се застапени во поголем број во однос на ставовите и вредностите. Притоа, знаењата и вештините означени со редните броеви: 6, 7, 14, 15, 17 и 19 (*Да си постави цели за учење и сојствен развој и да работи на надминување на предизвиците што се јавуваат на иакој кон нивно остварување; Да ги користи сојствениите искуства за да си олесни учењето и да го приспособи сојственото однесување во иднина; Да слуша активно и соодветно да реагира, покажувајќи емпирија и разбирање за другите и да ги искажува сојствениите брзи и потреби на конструктивен начин; Да соработува со други во остварување на заеднички цели, соделувајќи ги сојствениите гледишта и потреби со другите и земајќи ги предвид гледиштата и потребите на другите; Да бара поврајна информација и поддршка за себе, но и да дава конструктивна поврајна информација и поддршка во корист на другите; Да дава предлози, да разгледува различни можности и да ги пред-*

видува последициите со цел да изведува заклучоци и да донесува рационални одлуки) се застапени во сите анализирани програми, а во групата ставови и вредности, застапени во сите програми се оние означени со редните броеви: 3, 4, 7, 8 и 9 (Соисствениите постигања и добросостојба во најголема мера зависат од природата што самиот/самата го вложува и од резултатите што самиот/самата ги постигнува; Секоја постапка што ја презема има последици по него/неа и/или по неговата/нејзината околина; Иницијативността, упорността, истрајността и одговорността се важни за спроведување на задачите, за остварување на целите и за надминување на предизвиците во секојдневните ситуации; Интеракцијата со другите е двонасочна – како што има право од другите да бара да му биде овозможено задоволување на соисствениите интереси и потреби, така има и одговорност да им даде простор на другите да ги задоволат своите интереси и потреби; Барањето повраќа информација и прифаќањето конструктивна критика води кон личен напредок на индивидуален и на социјален план).

Заклучуваме дека од вкупно 31 компетенција од подрачјето V – Личен и социјален развој, 11 компетенции, или 35,48 % од компетенциите, се застапени во сите наставни програми по сите наставни предмети што се изучуваат во прво, второ и трето одделение односно во првиот развоен период.

Компетенциите од областа „Личен и социјален развој“ се најзастапени во наставните програми за предметите „Општество“ и „Физичко и здравствено образование“ во сите три одделенија.

Табела 1.

Компетенции од подрачјејето V – Личен и социјален развој засијани во наставниите програми во I одделение

Наставен предмет	Вид компетенции:	Вкупно	Вид компетенции:	Вкупно	Вкупно А+Б	%
	А - знаења и вештини		Б - ставови и вредности			
Македонски јазик	<u>6,7,10,13,14,15,17,19*</u>	8	<u>3,4,7,8,9</u>	5	13	11,5
Математика	<u>6,7,14,15,17,19</u>	6	<u>3,4,7,8,9</u>	5	11	9,7
Англиски јазик	<u>6,7,13,14,15,17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	10,6
Општество	<u>3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,17,19</u>	14	<u>2,3,4,7,8,9</u>	6	20	<u>17,7</u>
Природни науки	<u>1,6,7,14,15,17,18,19</u>	8	<u>3,4,7,8,9</u>	5	13	11,5
Музичко образование	<u>4,6,7,14,15,17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	10,6
Физичко и здравствено образование	<u>1,2,4,6,7,9,10,11,13,14,15,16,17,19</u>	14	<u>1,3,4,7,8,9</u>	6	20	<u>17,7</u>
Ликовно образование	<u>4,6,7,14,15,17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	10,6

*Забелешка: вдовлечени се компетенциите што се воведуваат

Табела 2.

Компетенции од подрачјејето V – Личен и социјален развој засијани во наставниите програми во II одделение

Наставен предмет	Вид компетенции:	Вкупно	Вид компетенции:	Вкупно	Вкупно А+Б	%
	А - знаења и вештини		Б - ставови и вредности			
Македонски јазик	<u>6,7,10,13,14,15,17,19*</u>	8	<u>3,4,7,8,9</u>	5	13	11
Математика	<u>6,7,14,15,17,19</u>	6	<u>3,4,7,8,9</u>	5	11	9,3
Англиски јазик	<u>6,7,13,14,15,17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	10,2
Општество	<u>3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,17,19</u>	13	<u>1, 2,3,4,7,8,9</u>	7	20	<u>16,9</u>
Природни науки	<u>1,6,7,14,15,17,18,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	10,2
Музичко образование	<u>4,6,7,14,15,17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	10,2
Физичко и здравствено образование	<u>1,2,4,6,7,9,10,11,13,14,15,16,17,19</u>	14	<u>1,3,4,7,8,9</u>	6	20	<u>16,9</u>
Ликовно образование	<u>1, 2, 4, 5, 6,7,13,14,15,17,19</u>	11	<u>1, 2, 3,4,7,8,9</u>	7	18	15,3

*Забелешка: повлечени се компетенциите што се повторуваат

Табела 3.

Компетенции од подрачјето V – Личен и социјален развој засијани во наставните програми во III одделение

Наставен предмет	Вид компетенции:	Вкупно	Вид компетенции:	Вкупно	Вкупно А+Б	%
	А - знаења и вештини		Б - ставови и вредности			
Македонски јазик	<u>6,7,10,13,14, 15,17,19*</u>	8	<u>3,4,7,8,9</u>	5	13	39,4
Математика	<u>6,7,14,15,17,19</u>	6	<u>3,4,7,8,9</u>	5	11	39,3
Англиски јазик	<u>6,7,13,14,15, 17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	44,4
Општество	<u>3,4,5,6,7,8,9, 10,12,13,14,15,16, 17,19, 21</u>	16	<u>1, 2,3,4,7,8,9,10</u>	8	24	<u>49</u>
Природни науки	<u>1,6,7, 8, 14,15,17,18, 19, 21</u>	9	<u>3,4,7,8,9</u>	5	14	38,9
Музичко образование	<u>4,6,7,14,15, 17,19</u>	7	<u>3,4,7,8,9</u>	5	12	52,2
Физичко и здравствено образование	<u>1,2,4,6,7,9,10,11,13,14,15, 16,17,19</u>	14	<u>1,3,4,7,8,9</u>	6	20	<u>90,9</u>
Ликовно образование	<u>1, 2, 3, 4, 5, 6,7,12,13, 14,15, 16,17,18,19</u>	15	<u>1, 2, 3,4,7,8,9,10</u>	8	23	42,6

*Забелешка: повлечени се компетенциите што се поврзуваат

Од резултатите прикажани во Табела 4 забележуваме дека во сите наставни програми по предметите кои се изучуваат во првиот воспитно-образовен период (во наставата на македонски наставен јазик) од основното образование, од аспект на бројот и видот на компетенции што треба да ги стекнат учениците до крајот од основното образование, во голем процент се застапени компетенции од подрачјето V – Личен и социјален развој и тоа: од вкупно 221

компетенции, 113 или 51,13 % во прво одделение, се компетенции од подрачјето V – Личен и социјален развој; од вкупно 242 компетенции, 118 или 48,76 % во второ одделение, се компетенции од подрачјето V–Личен и социјален развој и од вкупно 272 компетенции 129 или 47,42 % во трето одделение, се компетенции од подрачјето V – Личен и социјален развој.

Табела 4.

Податоци за вкупниот број на компетенции од подрачјето V – Личен и социјален развој

Одд.	Подрачје на компетенции	Вид компетенции: А - знаења и вештини	Вкупно	Вид компетенции: Б - ставови и вредности	Вкупно	Вкупно А+Б	%
I	V– Личен и социјален развој	A	71	Б	42	113	51,1
I	Вкупно компетенции	A	152	Б	69	221	
II	V – Личен и социјален развој	A	73	Б	45	118	48,8
II	Вкупно компетенции	A	167	Б	75	242	
III	V – Личен и социјален развој	A	82	Б	47	129	47,4
III	Вкупно компетенции	A	189	Б	83	272	

Ваквата застапеност и распределба на компетенциите од подрачјето V – Личен и социјален развој овозможува во наставата по сите предмети за учениците со комплексни потреби да се изготви модифицирана наставна програма, со можност за избор на компетенциите што соодветствуваат на другите нивни способности и можности и преку кои би можеле, на крајот од

основното образование да стекнат и да развијат самостојност, личен развој и социјални односи.

Приказ на модифицирана наставна програма

При изработката на модифицираната наставна програма се определуваат:

- Резултати од учењето
- Содржини и поими
- Стандарди за оценување
- Приспособување на пристапот/наставните стратегии и ресурси/разумно приспособување
- Дополнителни мерки за поддршка
- Начин на вреднување на постигањата

Следува приказ на дел од модифицираната наставна програма за македонски јазик за првиот развоен период (од прво до трето одделение) за ученик со комплексни потреби, за подрачјето од наставната програма: Слушање и зборување.

Во воведниот дел од програмата (Основни податоци за наставната програма), инклузивниот тим за ученик определува колку часа од предвидениот број часови за реализација на националната наставна програма ќе се реализираат во училиштето во кое е запишан ученикот, а колку часа во училиштето со ресурсен центар. Во овој дел од програмата се дефинираат и потребниот простор и услови, како и наставните средства и асистивна технологија. Можни се дополнувања на опрема и средства кои разумно се избираат и се приспособуваат според потребите, можностите и способностите на ученикот со попреченост.

Основни податоци за наставната програма

Наставен предмет	Македонски јазик
Вид/категиорија на наставен предмет	Задолжителен
Име и презиме на ученикот/ученичката	X X
Одделение	I (прво)
Основно училиште	X X
Број часови	1 час неделно/36 часа годишно
Основно училиште со ресурсен центар	4 часа неделно/144 часа годишно
Број часови	5 часа неделно/180 часа годишно
Теми/подрачја во наставната програма	<ol style="list-style-type: none">1. Слушање и зборување;2. Почетно читање и пишување;3. Литература, изразување и творење;4. Медиумска писменост и медиумска култура.
Простор и услови	<ul style="list-style-type: none">- Училиште, училница;- Се избегнуваат стимулации што го одвлекуваат вниманието или што го вознемируваат
Наставни средства и асистивна технологија	<ul style="list-style-type: none">- Картички за потсетување или за самоконтрола;- Создавање услови за мултисензорен пристап: визуелно, тактилно, аудитивно, кинестетички;- Повлекување во мирно катче при вознемиреност на ученикот;- Визуелна поддршка (флеш-карти, слики, илустрации, шеми, графикони, филмови и сл.);- Создавање услови за безбедно движење во средината;- Образовни софтвери, звучна читанка, дигитални сликовници, ЦД со песнички;- Табла/постер за комуникација со помош на симболи, ситни манипулативи за сензорна стимулација и релаксација, визуелен распоред.

Во следниот дел од модифицирана наставна програма (Поврзаност со националните стандарди) се избираат само оние стандарди од националната програма кои подразбираат објективно остварливи компетенции, односно кои соодветствуваат на преостанатите способности и можности на ученикот со комплексни потреби. Спроведената анализа на наставните програми идентификуваше вкупно 11 компетенции, кои се дефинирани во сите наставни програми од прво до трето одделение, во рамките на подрачјето: Личен и социјален развој. За овој конкретен ученик, направен е избор на следниве компетенции од подрачјето V – Личен и социјален развој, како и од подрачјето VI – Општество и демократска култура, соодветно во делот на компетенциите што се однесуваат на *знаења и вештини*, односно *сџавови и вредности*:

Поврзаност со националните стандарди

Ученикот/ученицката знае и умее:

V-A.7	Да ги користи сопствените искуства за да си го олесни учењето и да го приспособи сопственото однесување во иднина
V-A.10	Да применува етички начела при вреднување на правилното и погрешното во сопствените и туѓите постапки и да манифестира доблесни карактерни особини (како што се: чесност, правичност, почитување, трпеливост, грижа, пристојност, благодарност, решителност, одважност и самодисциплина)
V-A.13	Да комуницира со другите и да се презентира себеси соодветно на ситуацијата
V-A.14	Да слуша активно и соодветно да реагира, покажувајќи емпатија и разбирање за другите и да ги искажува сопствените грижи и потреби на конструктивен начин
VI-A.5	Да ги разбира разликите меѓу луѓето по која било основа (родова и етничка припадност, возраст, способности, социјален статус итн.)
VI-A.7	Да препознава манифестација на вербално и физичко насилство во сопственото опкружување, да ги согледува последиците од насилството и да се спротивставува на него

Ученикот/ученицката разбира и прифаќа дека:

V-B.4	Секоја постапка која ја презема има последици по него/неа и/или по неговата/нејзината околина
V-B.8	Интеракцијата со другите е двонасочна – како што има право од другите да бара да му/и биде овозможено задоволување на сопствените интереси и потреби, така има и одговорност да им даде простор на другите да ги задоволат сопствените интереси и потреби

Во следниот дел од модифицираната наставна програма (Резултати од учење), инклузивниот тим за ученик може да избере од понудените резултати во националната наставна програма, но исто така, може да модификува и да креира нови резултати од учењето кои ќе соодветствуваат на способностите и со можностите на ученикот со комплексни потреби. Соодветно на дефинираните резултати од учењето, тимот ги определува и конкретните содржини и поими, како и стандардите за оценување.

Резултати од учењето

Подрачје: СЛУШАЊЕ И ЗБОРУВАЊЕ; вкупно 70 часови

Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна да:

1. Користи невербална комуникација
2. Емитира одредени зборови

<i>Содржини (и поими)</i>	<i>Стандарди за оценување</i>
<i>Поздравување, претставување и обраќање (визуелна поддршка)</i>	<i>Се препознава себеси преку слика (на понудени фотографии)</i>
<i>Изговор на зборови (злас)</i>	<i>Се обидува да изговори одредени зборови (преку имитација со употреба на аудио-визуелни средства)</i>
<i>Невербална комуникација (жестикулации, мимики, движења)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Препознава значења на различни жестикулации, мимики и движења- Користи жестикулации и мимика како дополнување и/или замена за вербална комуникација

Следува делот од програмата насловен како Примери на активности. При изработката на овој дел од модифицираната наставна програма, инклузивниот тим за ученик, исто така, може да избере од понудените активности и методи во националната програма, но и да планира специфични примери на активности соодветни на потребите на ученикот.

Активности и методи

- Учениците играат улоги во различни ситуации (во училница, во автобус, во училишната кујна, во библиотека, во продавница), при што вежбаат поздравување, замолување, извинување и заблагодарување.
- Од комплет картички со илустрации на одделни овошки, животни, играчки, прибор за лична хигиена и/или училиштен прибор, секој ученик влече една картичка. По увидот во извлечените картички, учениците се групираат според заедничка карактеристика.
- Учениците во мали групи си делат меѓу себе однапред подготвени картички со емотикони (лутина, радост, тага, страв, љубов), ги идентификуваат емоциите, ги имитираат изразите на лицето и зборуваат за ситуации кога се чувствувале така).
- устен метод (монолошки);
- метод на илустрација;
- метод на демонстрација;
- метод на практична работа;
- образовна асистенција при усвојување на наставни содржини;
- наставникот дава дополнителни насоки за работа на образовниот асистент со ученикот;
- користење на конкретни примери и слики при обработка на нова содржина;
- извршување активности/задачи според сопственото темпо;
- кратки, јасни, концизни налози;
- покрај усните налози, се даваат и сликовито претставени;
- додатно време при изведување активност/задача;
- јавно се пофалува/наградува одредено однесување;
- индивидуална работа на образовниот асистент со ученикот.

Во модифицираната наставна програма се планираат и дополнителните мерки за поддршка на ученикот со комплексни потреби, како и начинот за вреднување на постигањата на ученикот (описно оценување за сите три развојни периоди).

Дополнителни мерки за поддршка	Начин на вреднување на постигањата
Основно училиште со ресурсен центар „Иднина“: образовна асистенција, логопедски третмани, стручни третмани двапати неделно (сензорна интеграција, окупациона терапија, психомоторна редукација).	- Невербално изразување на наученото: користи гест, мимика или фаџијална експресија;
	- изработки (цртежи, модели);
	- практична изведба на наученото;
	- образовна поддршка при реализација на задачи и активности;
ООУ „Дане Крпчев“: пријателско место за деца со аутизам (Autism Friendly Spaces), сензорна соба, индивидуална работа со специјален едукатор и рехабилитатор.	- диференцирани задачи за ученик;
	- евидентни листи;
	- чек-листи;
	- анегдотски белешки;
	- портфолио.

Дискусија

Врз основа на спроведеното истражување, односно анализата на наставните програми од прво до трето одделение за наставата на македонски наставен јазик, утврдено е дека во сите програми во висок процент се застапени компетенции од подрачјето V ☒ Личен и социјален развој. Овој податок укажува на тоа дека компетенциите дефинирани во наставните програми од прво до трето одделение се солиден почетен ресурс за изработка на една модифицирана наставна програма за конкретен ученик/ученичка со комплексни потреби. Инклузивниот тим за ученик може да направи избор на објективно остварливи компетенции за конкретниот ученик/ученичка што ќе соодветствуваат на неговите/нејзините други способности и можности, и врз таа основа, соодветна распределба на часовите, односно делот од наставата што треба да се реализира во основното училиште со ресурсен центар. Во трудот е даден и приказ за тоа како се изработува модифицирана наставна програма по Македонски јазик, врз основа на донесената национална наставна програма само за едно подрачје: Слушање и зборување. Според овој пример, може да се развиваат и другите подрачја од програмата, но, исто така, може да се изработат модифицирани наставни програми за другите наставни предмети.

Изработката на модифицираната наставна програма е само еден од неопходните чекори во процесот на обезбедување соодветна поддршка на ученикот/ученичката со комплексни потреби, вклучен во редовниот воспитно-образовен процес. Реализацијата на модифицирана наставна програма бара

континуирано следење и поддршка на ученикот/ученичката со комплексни потреби од страна на воспитно-образовниот кадар. Од нив се очекува да ги редуцираат образовните содржини на разумно ниво, да користат соодветни наставни приоди и стратегии и да ја приспособуваат севкупната организација на воспитно-образовниот процес, со цел да овозможат квалитетно образование за учениците со посебни образовни потреби.

Литература

- Биро за развој на образованието. (2020). *Концепција за инклузивно образование*. Биро за развој на образованието.
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/09/Koncepcija-za-inkluzivno-obrazovanie-FINAL-za-pecat.pdf>
- Collective Council, E. U. (2018). Recommendation On Key Competences For Lifelong Learning. *European Commission, Brussels, Belgium, 18*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. The European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2797/65355> (PDF).
- Kanfer, R., Beier, M. E., & Ackerman, P. L. (2013). Goals and motivation related to work in later adulthood: An organizing framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22*(3), 253 – 264. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.734298>
- Министерство за образование и наука. (2020). *Закон за основното образование*. Министерство за образование и наука.
https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovното%20obrazovanie%20-%20nov_1.pdf
- Министерство за образование и наука. (2021). *Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование*. Министерство за образование и наука.
<https://mon.gov.mk/stored/document/standardi-USVOENI.pdf>
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children, 73* – 94.
<https://doi:10.1353/foc.2017.0004>

THE CURRICULA-BASIS FOR CREATING MODIFIED CURRICULUM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Snezana Trpevska
Zhaneta Chonteva

Abstract

Curricula in primary education are developed on the basis of competency-based National Standards. The central place in them is the learning results, the achievement of which ensures the acquisition of the necessary competencies (knowledge, skills and attitudes) covered by the National Standards. Each curriculum is also a basis for creating a modified curriculum for students with complex needs. According to the assessment opinion of the student from the system for assessing persons with disabilities, the members of the inclusion team for the student develop the modified program. It defines: adapted learning results and assessment standards, adapted teaching content, strategies, teaching aids, assistive technology and additional support.

The purpose of the research is to analyze the curricula in the first educational period of primary education in order to detect the competencies that are a good basis and the main orientation towards which the planning and implementation of the modified curriculum should be directed. The results of the analysis show that in all curricula from the first to the third grade (in 24 total), competencies from the area of Personal and social development are represented in a large percentage, which is 51.13% or 113 of the total of 224 in the first grade (defined in the eight areas of the national standards in primary education in our country), 48.76% or 118 competencies of the total 224 in the second grade and 47.42% or 129 of the total of 242 competencies are for Personal and social development in the third grade. The paper provides guidelines for the development of a modified curriculum for students with complex needs with the possibility of choosing the competencies that correspond to their abilities and opportunities and through which they could develop independence, personal development and social relationships at the end of primary education.

Keywords: *modified curriculum, students with complex needs, competencies*

VALUES, PERSONALITY TRAITS, MEANING IN LIFE AND LIFE SATISFACTION AMONG STUDENTS

Ana Đorđević¹,
MIT University

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between values, personality traits, meaning in life and life satisfaction among students. In this research, a predictive model was applied with the aim of determining which of the researched variables best predict life satisfaction. The research was conducted on a sample of 243 students at the Faculty of Medicine, Faculty of Pedagogy, Faculty of Economics, Faculty of Law, Faculty of Information Sciences and Computer Engineering (FINKI) and from the Orthodox Theological Faculty in Skopje. The respondents were given the following instruments: Portrait Values Questionnaire, Hexaco Personality Inventory, Meaning in Life Scale and Life Satisfaction Scale. The regression model singles out the meaning in life, security and conscientiousness as significant predictors for life satisfaction, while conscientiousness in the predictor model has a negative direction. In the discussion, the meaning of the obtained findings is considered, as well as the shortcomings of this research are also pointed out. Additionally, recommendations are given for applying the findings in psychological practice, as well as recommendations for further research.

Keywords: *values, personality traits, meaning in life, life satisfaction*

¹ dordevic_ana@hotmail.com

Introduction

Life satisfaction is a psychological construct that involves a cognitive evaluation of how content we are with the way we live our lives and our lives as a whole (Спасовски, 2012). It does not necessarily include an affective assessment of one's life, nor is it always linked to the positive emotions a person experiences. Life satisfaction is not the same as having a happy and carefree life. Shin and Johnson (1978) define life satisfaction as a global evaluation that an individual makes about his or her own life, based on personal criteria.

Recent years have seen intensive research into the mental health of adolescents. Life satisfaction is closely linked to mental health. Hence, there is interest in exploring the correlates and antecedents of life satisfaction among adolescents. Life satisfaction among adolescents is a psychological resource that facilitates adaptation throughout development, achievement of important life goals, coping with problems, self-confidence, peer acceptance, popularity, affection, romantic and other relationships (Diener & Seligman, 2002). Research indicates that life satisfaction during adolescence serves as a significant predictor of individual differences in loneliness, peer violence, self-confidence, and social relationships (Šimunović & Olčar, 2022).

One of the approaches to studying factors related to life satisfaction is the “top-down” approach (Lachmann et al., 2017), which implies examining stable personality characteristics that influence how an individuals perceive and evaluate their own quality of life, and consequently, how satisfied they are with their lives. Following this approach, this study aims to determine the predictive power of stable personality structures such as personal values, personality traits, and meaning in life in predicting life satisfaction among Macedonian adolescents

Macedonian society is largely collectivistic (Kenig, 2006), emphasizing commitment to the values, norms, and expectations of the group and local community. North Macedonia has an independent parliamentary democracy since 1991 and one of the lowest GDPs in Europe, with an unemployment rate of approximately 30% (Romanyuk, Dimitrova & Spasovski, 2014).

The study of values in this work is based on the leading theory of values today, namely the *Shalom Schwartz's Theory of Universal Values* (Schwartz, 1992, 2012), according to which values are defined as desired goals that vary in importance and act as guiding principles in a person's life. According to this theory, there are ten universal values present in different cultures:

1. Self-Direction: characterized by independence in thinking and action, freedom in choosing activities, creativity, autonomy, curiosity, and exploration.
2. Stimulation: preference for novelty, seeking excitement, pursuing challenges and variety in life.
3. Hedonism: characterized by pleasure, sensory enjoyment, and self-indulgence.
4. Achievement: relates to personal success manifested through competence according to societal standards, ambition, ability, and accomplishment.
5. Power: relates to social status, prestige, dominance, or control over others or specific resources, valuation of material goods.
6. Security: relates to safety, harmony, and stability in society, in relationships with others and oneself; preference for order and discipline.
7. Conformity: relates to refraining from activities that may disturb others or oppose social expectations and norms.
8. Tradition: relates to respect for and acceptance of cultural and religious customs; confidence that tradition in culture or religion forms the basis of personality.
9. Benevolence: relates to care and promotion of the well-being of others with whom the individual has direct contact.
10. Universalism: relates to understanding, appreciating, protecting, and enhancing the well-being of all people, no matter how different they are, as well as protecting and preserving nature.

Values are structured in relation to several higher bipolar dimensions. The first dimension is *openness to change* versus *conservation*. Values gravitating around the openness to change dimension are *self-direction and stimulation*, while values gravitating around the conservation dimension are *security, conformity, and tradition*.

The second dimension is *self-enhancement* versus *self-transcendence*. Values gravitating around the self-transcendence dimension are those values that involve helping and caring for the well-being of others, both those within the family circle and close ones (*benevolence*), as well as those who are not close to us and are different from us (*universalism*). Values that gravitate around the self-enhancement dimension include *power* and *achievement*. The value of *hedonism*

also includes elements from both the openness to change dimension and the self-enhancement dimension.

Values also differ in terms of the bipolar dimension: *focus on oneself* versus *focus on others*. Focus on oneself implies primarily a motive to regulate one's own behavior, starting from personal interests and needs. Values included here are *self-direction, stimulation, hedonism, achievement* and *power*. Focus on others implies putting others (family, friends, society, culture, religion) to the forefront and putting oneself in the background. Values that have this focus include *security, conformity, tradition, benevolence* and *universalism*.

Based on Maslow's theory of motivation, Schwartz and Bilsky (1987) distinguish between values in relation to another overarching bipolar dimension. It relates to opposing goals towards which the individual can strive: goals aimed at avoiding anxiety, preventing failure, and protecting oneself from threat, the so-called *protection motivation*, arising from deficiency needs, versus goals based on the motivation for *personal growth and development*. Within deficiency needs, values such as *security, conformity, tradition and power* are included, while within the need for personal growth and development enter needs such as *universalism, benevolence* and *self-direction*. Values such as *achievement* and *stimulation* are also located close to this group without firm and unambiguous findings.

The idea that not every value leads to a positive effect, that is, not every value can lead to increased life satisfaction, is the basis for the theoretical perspective on so-called *healthy* versus *unhealthy* values (Bilsky & Schwartz, 1994; Sagiv & Schwartz, 2000). Healthy values represent cognitive transformations of the needs for personal growth and development, while unhealthy values are cognitive transformations of deficiency needs. Therefore, the following values are considered "healthy": *universalism, benevolence, self-direction, stimulation* and *achievement*.

High valuation of deficiency values indicates that people feel insecure, without a sense of control over their lives or feel threatened in relation to others. Preferring values from this group is negatively associated with mental health and subjective well-being, and therefore they are called "unhealthy" values. Values such as *security, conformity, power* and *tradition* are included in "unhealthy" values.

Personality traits are defined as relatively stable patterns of behavior, thinking, and feeling (Kaprara & Cervone, 2003; McCrae & Costa, 2003, according to Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015). In this work, personality traits are studied through the six-factor model of personality HEXACO (Achton & Lee, 2009). All factors in this model are bipolar, meaning they are considered as two extremes of one continuum.

The *honesty-humility* dimension encompasses sincerity, fairness, humility, absence of belief that one is entitled to special privileges, and high social status. A high score on this dimension indicates avoidance of manipulation with others for personal gain, no need to break rules, disinterest in fame and wealth, or high social status. The opposite dimension, a person with a low score on this factor, indicates that the person is prepared to be kind and polite to others, with the aim of personal benefit, prepared to break rules to gain personal profit, motivated by material wealth, and has a strong sense of personal importance.

The *emotionality* dimension relates to fearfulness, anxiety, dependence, and sentimentality. A high score on the emotionality dimension refers to a person who is afraid of physical dangers, reacts anxiously when facing stressful situations, has a high level of need for emotional support from others, experiences empathy and sentimental attachment with others. In contrast, a person with a low score on this dimension is not disturbed when facing physical danger or stress, has no need to share their concerns with others, and feels emotionally disconnected from others.

The *extraversion* dimension includes a positive self-image, self-confidence in interactions with others, sociability, and enthusiasm. A person with a high level of extraversion has positive feelings about him or herself, has high self-confidence when leading or representing a group of people, enjoys social gatherings and interactions with others, is full of enthusiasm and energy. In contrast, a person with a low level of extraversion perceives him or herself as unpopular, feels uncomfortable when in the spotlight, is uninterested in social interactions, and feels less optimistic and less enthusiastic than others.

The *agreeableness* dimension relates to forgiveness, gentleness, flexibility, and patience. A person with a high level of agreeableness tends to forgive injustices experienced, is gentle in assessing others, is willing to compromise and cooperate with others, and has a high level of self-control, including control over the emotion of anger. In contrast, a low level of this dimension has a person who remembers for a long time when someone makes a mistake, easily criticizes others, stubbornly advocates their views, and easily gets angry when they do not receive the desired treatment.

The *conscientiousness* dimension relates to effectively structuring time, industriousness, carefulness in decision-making, and a tendency towards perfectionism. A person with a high score on the conscientiousness scale organizes his time and physical surroundings well, works disciplined towards achieving his goals, strives for perfection in performing tasks, and makes careful decisions. In contrast, a person with low scores on this scale is uninterested in order in his surroundings or scheduling activities, avoids difficult tasks or challenging goals;

is satisfied with his work even when it contains mistakes; makes impulsive decisions with little thought.

The *openness to experience* dimension relates to enjoying the beauty of art and nature, curiosity about different areas of knowledge, freedom in using imagination in everyday life, and interest in unusual ideas and people. A person with a high level of openness to experience enjoys perceiving the beauty of art and nature, is open to gaining knowledge from various fields; freely uses his imagination in everyday life and is interested in unconventional ideas or people. In contrast, a person with a low score on this dimension is not impressed by works of art, has little intellectual curiosity, avoids original thinking, and is not attracted to ideas that appear unconventional.

The *meaning in life* can be defined as the awareness of order, harmony, and purpose in personal existence, striving for goals worth investing effort in, their achievement, and all this accompanied by a sense of fulfillment (Zika & Chamberlain, 1992, according to Vulić-Prtorić & Bubalo, 2006). The subjective experience of meaning in life is associated with mental and physical gains and health, while the experience of meaninglessness in life is associated with various mental problems and illnesses (Vulić-Prtorić & Bubalo, 2006). People experience meaning on an affective, cognitive, and motivational level of functioning (O'Connor & Chamberlain, 1996). At a cognitive level, research shows that meaning plays a significant role, helping a person to process the data he receives from the environment, coordinating it with his actions (Heintzelman & King, 2014).

The thesis statement in this research is: *Life satisfaction among students can be predicted on the basis of values, personality traits and meaning in life, i.e. higher scores on the values of the self-direction, stimulation, hedonism, achievement, benevolence, universalism, as well as a higher level of traits extraversion, conscientiousness, agreeableness, honesty-humility and openness to experience, and a higher level of meaning in life, predict a higher score of life satisfaction, while a higher score of values security, conformity, tradition and power or trait emotionality, as well as lower score of meaning in life, predict lower score of life satisfaction.*

Method

Sample

The research was conducted on a convenient sample of 243 students (177 female and 66 male) from the first to fourth year of study at the the University Ss. Cyril and Methodius University in Skopje. Participants were recruited from the following faculties: Faculty of Medicine, Faculty of Education, Faculty of Law,

Faculty of Economics, Faculty of Computer Science and Computer Engineering, and the Faculty of Orthodox Theology.

Instruments

Portrait Values Questionnaire

To measure values, the *Portrait Values Questionnaire* (Schwartz, 1994) was used. The instrument consists of 40 brief descriptions of personalities, which the author calls portraits. The participants are required to assess the degree to which the described person resembles them, rather than evaluating their own similarity to the described person. They respond using a six-point Likert scale, where “1” means not at all similar to me, and “6” means completely similar to me. The questionnaire is administered in two versions, for male and female students, where the difference is solely in the words determining gender. The Cronbach alpha-coefficients calculated based on this research for individual values are: *self-direction* 0.93; *universalism* 0.92; *benevolence* and *achievement* 0.86; *security* 0.84; *hedonism* 0.82; *stimulation* 0.79; *conformity* 0.78; *power* 0.67; and *tradition* 0.64.

HEXACO Personality Inventory

Personality traits were measured with the *HEXACO Personality Inventory* (HEXACO-PI-R, Ashton & Lee, 2009). The inventory consists of 60 items related to the six dimensions of personality: honesty-humility, emotionality, extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness to experience, to which responses are given on a five-point Likert scale (from “1” meaning completely inaccurate to “5” meaning completely accurate). The obtained Cronbach alpha coefficients, calculated based on this research, are: *emotionality* 0.70; *openness* 0.69; *extraversion*, *agreeableness*, and *conscientiousness* 0.66; and *honesty-humility* 0.65.

Meaning in Life Scale

Meaning in life was measured with the *Meaning in Life Scale*, which is actually an adapted form of the *Purpose in Life Test* (Crumbaugh & Maholick, 1996, according to Vulić-Prtorić & Bubalo, 2006). The scale contains 23 items to which responses are given on a five-point Likert scale (from “1” meaning “not at all” to “5” meaning “completely”). The Cronbach alpha coefficient, calculated based on this research, is 0.90.

Satisfaction with Life Scale

To measure life satisfaction, the *Satisfaction with Life Scale* (Penezić, 2006) was used. The scale has a one-factor structure and consists of 20 items (17 items refer to the assessment of global satisfaction, and 3 items refer to situational satisfaction) to which responses are given on a five-point Likert scale (from “1” meaning “strongly disagree” to “5” meaning “strongly agree”). In this research, the Cronbach alpha coefficient is 0.94.

Results

The relationship between variables in this study was examined through multiple linear regression to determine the contribution of each predictor variable to predicting the criterion variable. The criterion variable in this study is *life satisfaction*, and the predictor variables are the ten dimensions of basic personal values, the six dimensions of *personality traits* variable, and the meaning in life variable. A standard multiple regression was used to build the regression model, i.e. the Enter option has been used. The statistics from the conducted regression analysis are presented in Table 1 (correlation coefficient R , adjusted R^2 as a corrected measure of the coefficient of determination, change statistics, and values from the Durbin-Watson test).

Table 1.
Statistics from the multiple regression equation

R	R^2	Adj. R^2	SD	Change statistics					
				R^2 Chan.	F Change	$df1$	$df2$	Sig. F	Durbin- Watson
0,85	0,72	0,69	8,13	0,72	31,07	18	233	0,01	1,84

predictors: constant: meaning in life, emotionality, tradition, agreeableness, stimulation, openness to experience, honesty-humility, power, conscientiousness, extraversion, achievement, hedonism, security, benevolence, conformity, self-direction, universalism
criterion variable: life satisfaction

Table 2.
Testing the significance of the model

	ANOVA				
	SS	Df	MS	F	Sig
Regression	36962,51	18	2053,47	31,07	0,01
Residuals	14737,55	223	66,09		
Total	51700,05	241			

criterion variable: life satisfaction predictors (constant): meaning in life, emotionality, tradition, agreeableness, stimulation, openness to experience, honesty-humility, power, conscientiousness, extraversion, achievement, hedonism, security, benevolence, conformity, self-direction, universalism

Based on the R^2 value shown in Table 1, it can be seen that all predictor variables together explain 69% of the variance in the criterion variable. The Durbin-Watson coefficient value allows us to conclude that the assumption of no autocorrelation of residuals is met. The values shown in Table 2 indicate that the model is statistically significant.

In Table 3, the statistics of the predictor variables are presented that enter the regression equation and define it, along with the values for the Beta ponders. Additionally, partial and semi-partial correlations are provided to determine the contribution of each predictor variable when the others are removed.

Table 3.
Statistics for predictor variables

Модел	Non-Standardized Coefficient			Standardized coefficient		Correlation		
	B	SD	Beta	T	p	Part. Corr.	Semi-part. corr.	
1	Constants	7,70	7,55		1,02	0,31		
	Conformity	0,24	0,22	0,09	1,10	0,27	0,07	0,04
	Tradition	-0,13	0,16	-0,04	-0,84	0,40	-0,06	-0,03
	Benevolence	-0,20	0,24	-0,08	-0,83	0,41	-0,06	-0,03
	Universalism	-0,26	0,18	-0,16	-1,43	0,15	-0,10	-0,05
	Self-direction	-0,04	0,24	-0,02	-0,18	0,86	-0,01	-0,01
	Stimulation	0,02	0,20	0,01	0,10	0,92	0,01	0,00
	Hedonism	0,15	0,20	0,04	0,72	0,48	0,05	0,03
	Achievement	0,29	0,18	0,11	1,67	0,10	0,11	0,06
	Powe	-0,13	0,19	-0,03	-0,68	0,50	-0,05	-0,02
	Security	0,38	0,18	0,16	208	0,04	0,14	0,07
	Honesty-humility	0,15	0,09	0,06	1,59	0,11	0,11	0,06
	Emotionality	-0,05	0,08	-0,02	-0,64	0,53	-0,04	-0,02
	Extraversion	0,06	0,12	0,02	0,52	0,60	0,04	0,02
	Agreeableness	-0,08	0,10	-0,04	-0,84	0,41	-0,06	-0,03
	Conscientiousness	-0,31	0,11	-0,13	-2,95	0,01	-0,19	-0,11
	Openness to experience	0,04	0,09	0,02	0,42	0,68	0,03	0,02
	Meainig in life	0,85	0,05	0,82	17,72	0,01	0,76	0,63

Criterion variable: life satisfaction

Based on the data from Table 3, using the unstandardized coefficients, a regression equation was derived. According to the general formula for the regression equation from the statistics obtained for the predictor variables in the tested model, $Y = B_0 + B_1(X)$, the value of life satisfaction can be predicted as:

$$\text{Life satisfaction} = 7.70 + 0.85 \times \text{Meaning in life} + 0.37 \times \text{Security} - 0.31 \times \text{Conscientiousness}$$

The results indicated that a higher score in meaning in life predicts higher score in life satisfaction. Contrary to expectations, the results showed that a higher score in security predicts higher life satisfaction, and a higher score in conscientiousness predicts lower score in life satisfaction. Meaning in life emerged as the best predictor of life satisfaction, while the values of security and conscientiousness have nearly identical predictive power in predicting the life satisfaction.

Discussion

In this study, meaning in life emerged as a variable that is the best predictor of life satisfaction. This finding is congruent with findings from other studies (Steger & Frazier, 2005; Wolfram, 2022), which suggest that meaning in life is positively associated with psychological well-being and that a lack of meaning in life is associated with psychological distress (Steger et al., 2006).

Humans have a natural need to make sense of things around them and within themselves: from spontaneously and unconsciously making sense of the stimuli they perceive, to consciously and rationally making sense of their entire lives. Giving meaning to life, importance to events, and experiences enables a person to have a higher level of self-acceptance, positive self-evaluation, and self-esteem. Reflecting on the meaning of life enables the developing of a positive attitude toward oneself and one's own life. These things enable a person to more frequently experience oneself and the events that happen to him positively, which, according to the broaden-and-build theory (Fredrickson, 2003), broaden people's thought-action repertoires, building a psychological repertoire of traits and resources for the future, stimulating an upward developmental spiral, and removing the harmful effects of negative emotions, which ultimately increases life satisfaction. Under conditions where the level of meaning in life is high, the perception and experience of hardships, suffering, and frustrations are reduced, as evidenced by Frankl (Frankl, 1987) from his concentration camp experience. However, the reverse situation also applies. In conditions where a person cannot see or attribute meaning to the hardships he experiences them more unpleas-

antly. People with lower levels of meaning in life more often seek psychotherapeutic help compared to those with higher levels of meaning in their lives.

These findings can be applied in educational and counseling practice. In the process of education, it is important for students to see meaning in what they are learning, consequently, in what they read within the framework of the educational process. This is particularly important because it allows students to see different perspectives on the world, examine situations from different perspectives, better understand the meanings of different actions or events outside themselves, and thus be able to draw parallels for themselves.

Furthermore, it is important for a person to see the meaning in the activities he does. Even everyday small routine activities, if seen through an appropriate reference frame, challenge the person to a different perception of them. This frame implies linking those small activities to larger and more significant domains of the person's life. Activities organized in this way can stimulate a process in which the motive for performing a particular activity from an external source begins to change to an internal, intrinsic motive, a process of functional autonomy of motives discussed by Allport (Allport, 1958, according to Hol & Lindzi, 1978).

The obtained results regarding the predictive power of the security value indicate that for Macedonian participants, security is a particularly significant factor when it comes to their life satisfaction. This finding replicates the finding obtained from a sample of Macedonian students in 2014 (Спасовски, 2014), indicating the stability of the positive relationship between the security value and life satisfaction among Macedonian students over the years. It is a value oriented towards the group, i.e., one that relates to the socio-cultural sphere, as well as to the personal sphere. Within the socio-cultural sphere, this value refers to a preference for order and harmony, security, stability, and harmony within society. According to the higher-order dimensions within Schwartz's model of values, this value is categorized under those primarily driven by the motive for protection from threats and avoidance of anxiety.

The significance of security for individuals in their life satisfaction can be seen as an indicator that their need for security is not sufficiently or adequately met. In conditions where the need for security, which is placed low in the hierarchy of needs according to Maslow (Maslow, 1954), is not satisfied, individuals cannot focus on achieving higher needs that would enable self-actualization or the development and realization of their own potentials and capacities.

The obtained results can also be related to the perceptions of the attachment style between parents and children and its subsequent effects on interpersonal relationships that children develop. An insecure attachment style makes the

child more sensitive to signs of threat from the social environment and more oriented towards avoiding threats to protect themselves. The safer and less threatening the environment, the more secure and satisfied the child feels. Although values begin to be adopted early in childhood, preferences for different values change during psychosocial development, stabilize during adolescence, and remain relatively stable later in life. The initial experience of feeling security or insecurity is primarily experienced within the family framework, and later in school and societal contexts. Hence, interpretations relevant to the Macedonian context can arise at two levels.

The first level is the school, where for students to experience security, it is necessary that they perceive the subjects and materials they are learning as relevant and stable; they need to experience control over what happens to them in school; they should perceive assessment and reward processes as fair and consistent; they should have trust in the abilities and qualities of their teachers, support services, and school leaders; they should be aware that their parents have confidence in educational processes and the qualities of the teaching staff, as well as evaluate educational policy in society as adequate and stable. If students continuously do not experience stability in these components, their need for security is not adequately satisfied, which negatively affects their life satisfaction. This leads to conscious or unconscious tendencies for individuals to strive for greater security in order to experience a higher level of well-being and satisfaction.

The second level is societal and the degree of security it enables for individuals. A good society provides conditions for citizens to meet their needs while enabling general development (Spasovski, 2012). It is a society in which individuals experience dignity, respect, significance, feel in control of their actions as citizens, where there is justice and consistency, and where societal institutions function adequately and equally.

In the context of different attachment styles, an analogy can be drawn between the parent-child relationship and the school-student and society-citizen contexts. Viewed through this prism, the school and society serve a symbolic parental function for the individual. If schools and society provide stable and secure relationships, they enable students or citizens to adequately satisfy their need for security. Under conditions where this need is adequately met, it ceases to be a significant factor in personal life satisfaction. Thus, in such conditions, individuals can focus on higher-order needs from Maslow's hierarchy, aiming not only to protect and avoid anxiety but also to strive for values that foster personal growth and development.

The third predictor variable for life satisfaction is conscientiousness. Conscientiousness denotes a temporally stable disposition for effectively structuring time, making decisions carefully, striving for perfectionism, industriousness, and ambition. These are characteristics expected to lead to success and consequently to higher level of life satisfaction. Results obtained from the Macedonian sample show a higher presence of conscientiousness characteristics predicting lower life satisfaction. There are several possible interpretations for this finding.

Regarding ambition, it is important to consider that important prerequisites for ambition to lead an individual to success and hence life satisfaction include alignment with his abilities, their level of aspirations, realistic conditions for achieving the desired goal, as well as an appropriate balance between desired success and the sacrifices and renunciations required by the individual to achieve that success.

The first precondition stems from the degree to which individuals have a realistic self-image regarding their abilities and potential. In circumstances where there is a discrepancy between what a person wants to achieve and what he realistically can achieve, there is a high likelihood of failure. Inappropriately high ambition levels and aspirations lead to failures, which are frustrating and unpleasant experiences for individuals.

Children develop their self-image based on information they receive from significant others with whom they interact. When a parent directs his own perceptions of the child's abilities in the form of verbal messages towards the child, he essentially provides the 'material' for the child to build its self-image. Receiving positive messages enables the construction of a positive self-image. The same applies in the opposite situation. A child may remain completely unaware of certain ability unless it receives verbal feedback that it possess this ability, that it is recognized, and that it is significant. It is extremely important for the messages received to be realistic, as both underestimating and overestimating children's abilities lead to the formation of an unrealistic self-image. A realistic self-image enables the child to develop its potential in the long run. One of the key reasons for inadequate ambition, as well as for inadequate setting of levels of aspiration, is precisely the idealized image that the parent helps the child to build for itself.

Another source for forming an unrealistically high self-image can be the school. The practice that exists in Macedonian schools, until a certain age, of evaluating students descriptively with exclusively positive formulations about what the student knows and can do, can easily contribute to increasing awareness of what he has successfully mastered, without any insight into what he has failed to master at all. The school can be a source of dissatisfaction for students with high levels of conscientiousness due to inappropriate and unfair evaluation

and rewarding of students. If a student who has struggled, studied, made efforts, and exerted effort to achieve success and recognition, faces another student who has achieved the same success and the same recognition effortlessly and undeservedly, then the student experiences betrayal and consequently dissatisfaction.

An additional factor in forming realistic assessments of what and how much is needed for success is the characteristics of the time in which we live, especially in the Macedonian context. This refers to the tendency towards easily achieving of the set goals. Social media and advertisements also contribute to this, as they abound with visual material 'testifying' to the success that is easily and quickly achieved. Not only social media or advertisements, but the entire *Zeitgeist* is aimed at facilitating personal life in every possible way, which further plays a significant role in reducing the level of tolerance for frustrations experienced by individuals. Confronting reality, realizing that their ideas are not (so) easily accessible, is a cause of frustration and a decrease in life satisfaction.

Another possible reason is the lack of an identification model for how to achieve set or desired goals. This stems from generational differences in contemporary living that are clearly visible. One of the key goals of education is to adequately prepare students for later professional life. In today's conditions, this often means that teachers (and parents) are standed up the challenge of preparing generations for professions that may still not exist and for life in circumstances they themselves have not experienced, for reasons that rapid technological changes open up new opportunities, professions, and change society faster than ever in human history.

The topic of realistic goal-setting and levels of aspiration is further related to the topic of perfectionism as another characteristic of conscientiousness. Perfectionism as a tendency towards thoroughness and towards the complete execution of tasks, for the individual can be functional, i.e. desirable characteristic, or dysfunctional, i.e. undesirable characteristic. Namely, the individual can experience it as a positive aspect of their personality that enables them to achieve excellent results, or as a negative aspect that prevents them from being satisfied with the outcome of their actions and consequently contributes to their higher life satisfaction. Functional perfectionism, also referred to as 'healthy' perfectionism, leads to successful achievement of high expectations, to top achievements, and is accompanied by low negative self-evaluation (Burnam et al., 2013). Unlike it, dysfunctional perfectionism is characterized by setting unrealistically high standards for achievement and is accompanied by critically tuned self-evaluation (Richardson & Gradisar, 2020), which is accompanied by anxiety, depression, negative affects, and lower levels of subjective well-being (Wigert et al., 2012).

Based on the structure of the sample and the gender imbalance, the possibility of generalizing the findings is limited. In future research, it is necessary to include a larger number of students, students from more study groups from different faculties, as well as to gender balance in the sample. In future research, it is desirable to verify the correlation of life satisfaction with character qualities, emotional intelligence, and psychological resilience, as well as to verify the predictive power of these variables in predicting life satisfaction among adolescents.

Literature

- Ashton, M. C., & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91, 340-345. <https://doi.org/10.1080/00223890902935878>
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Frankl, V. (1987). *Nečujan vapaj za smislom*. Naprijed.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359, 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life is pretty meaningful. *American Psychologist*, 69(6), 561-574. <https://doi.org/10.1037/a0035049>
- Hol, K., & Lindzi, G. (1978). *Teorije ličnosti*. Nolit.
- Lachmann, B., Sariyska, R., Kannen, C., Błaszkiwicz K., Trendafilov B., Eibes, M., Markowetz, A., Li, M., Kendrick K. M. & Montag, K. (2017). Contributing to Overall Life Satisfaction: Personality Traits Versus Life Satisfaction Variables Revisited – Is Replication Impossible? *Behavioral Sciences*, 8, 1, 1-23. <https://doi.org/10.3390/bs8010001>
- Kaprara, Đ. V., & Červone, D. (2003). *Ličnost: determinante, dinamika i potencijali*. Dereta.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harpers.
- O'Connor, K., & Chamberlain, K. (1996). Dimensions of life meaning: A qualitative investigation at mid-life. *British Journal of Psychology*, 87(3), 461-477. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02602.x>
- Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personal Traits and Personal Values: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 19 (1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
- Penezić, (2006). Skala zadovoljstvo života. Bo Adorić, V. C., Propoković, Penezić, Z. & Tucak, I. (Yp) (2006). *Zbirka psihologijskih skala I upitnika, Svezak 3*, 20-22, Sveučilište u Zadru.

- Richardson, C. & Gradisar, M. (2020) Perfectionism and insomnia in adolescents: The role of vulnerability to stress and gender. *Journal of Adolescence*, 85,1, 70-79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.003>
- Romanyuk, L., Dimitrova, R., Spasovski O. (2014). Interplay between Subjective Wellbeing and Personality Values' Becoming, *Caucasus Journal of Social Sciences*, 169 – 188, The University of Georgia Press, Tbilisi. <https://doi.org/10.62343/cjss.2014.139>
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruence effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:23.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:23.0.CO;2-Z)
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. Bo M. Zanna (Ур), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, 1-65. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 53, No.3, 550-562. <https://doi.org/10.1177/08902070221085877>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., & Frazier, P. (2005). Meaning in Life: One Link in the Chain from Religiousness to Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 574-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.574>
- Šimunović, Z., & Olčar, D. (2022). Life Satisfaction among Adolescents: Comparison of Adolescents Attending Music and Sports Programs and Those

Who Do Not. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 21, No. 5, 428-445. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.21>

Vulić-Prtorić, A., & Bubalo, J. (2006). Skala smisla života. Bo Adorić, V.C., Propoković, Penezić, Z. & Tucak, I. (Ур). *Zbirka psihologijskih skala I upitnika, Svezak 3*, 49-54. Sveučilište u Zadru.

Wigert, B., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C. & Silvia, P. J. (2012). Perfectionism: The good, the bad, and the creative. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 775-779. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.08.007>

Wolfram, H. J. (2022). Meaning in life, life role importance, life strain, and life satisfaction. *Current Psychology*, 42, 29905-29917. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04031-9>

Кениг, Н. (2006). *Ховсџедов модел на димензии на кулџура: можностџи за мерење во џруџен и индивидуален контекстџи*. Докторска дисертација, Филозофски факултет, Институт за психологија.

Спасовски, О. (2014). Вредности, базични психолошки потреби и субјективна добросостојба. Во *Меѓународна конференција за теорија и џрактџика во психологијата*, 365-384. Филозофски факултет.

Спасовски, О. (2012). *Позитџивна психологија*. Скопје, Филозофски факултет.

ВРЕДНОСТИ, ЦРТИ НА ЛИЧНОСТА, СМИСЛА ВО ЖИВОТОТ И ЗАДОВОЛСТВО ОД ЖИВОТОТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ

Ана Ѓорѓевиќ

Кратка содржина

Целта на ова истражување беше да се испита поврзаноста помеѓу вредностите, цртите на личноста, смислата во животот и задоволството од животот кај студентите. Во ова истражување беше применет предикторски модел со цел да се утврди кои од истражуваните варијабли најдобро го предвидуваат задоволството од животот. Истражувањето беше спроведено на примерок од 243 студенти од Медицинскиот факултет, Педагошкиот факултет, Економскиот факултет, Правниот факултет, Факултетот за информатички науки и компјутерско инженерство (ФИНКИ) и од Православниот богословски факултет во Скопје. На испитаниците им беа зададени следниве инструменти: Прашалник за портретирање на вредностите, Инвентарот на личност ХЕКСаКО, Скала за смисла во животот и Скала за задоволство од животот. Регресивниот модел како значајни предиктори за задоволство од животот ги издвои смислата во животот, сигурноста и совесноста, при што совесноста во предикторскиот модел има негативен предзнак. Во дискусијата се согледува значењето на добиените наоди, но, се укажува и на недостатоците од ова истражување. Дополнително, дадени се препораки за примена на наодите во психолошката пракса, како и препораки за понатамошни истражувања.

Клучни зборови: *вредности, црти на личноста, смисла во животот, задоволство од животот*

VIOLENCE AND POWERLESSNESS - A LOOK AT VULNERABILITY AND OVERCOMING

Maja Cvetanoska¹,

Ivan Hristov,

Center for Research, Education and Development - RED Center

Lina Kostarova-Unkovska,

Center for Psycho-Social and Crisis Action

Sheruze Osmani-Balazhi,

University of Tetovo

Abstract

This paper explores the problem of peer bullying, both in-person and online, focusing on the children and young people who perpetrate the bullying, and aims to encourage trauma informed approaches to prevention of this phenomenon. Data from the longitudinal international HBSC study on health behaviours in school-aged children, in which Macedonia has participated for 20 years, unequivocally show that these children and youth are at risk for their mental health, often with traumatic experiences in the background and low support from the family, teachers and peers. More than half of them (54%) report two or more symptoms more than once a week, such as headache, stomach pain, back pain, irritability, nervousness, difficulty sleeping or dizziness. Multiple indicators of mental health, traumatic experiences, perceiving stress, and support from significant adults and peers in adolescents who perpetrate bullying are discussed further. The sample consists of 5144 adolescents aged 11, 13 and 15 from North Macedonia. Of them, 48.4% are boys, and 51.6% are girls; 66.6% study in Macedonian, and 33.4% in Albanian. The data presented are from the last research cycle conducted during 2022. Statistical operations at the descriptive level, such as percentages and cross tabulations, were performed. The recommendations for strengthening relational competences based on empathy, respect for individuality and interest in the child's potentials derive from the knowledge about the protective role of family support and empathy, school achievements and attachment to school in terms of peer bullying.

Keywords: *bullying, adolescents at risk, relational competences*

¹ maja.cvetanoska14@gmail.com

Introduction

“Bullying masks the deep pain and insecurities of those who harass.”

Rosalind Wiseman

In our largely traditional and patriarchal society, violence is still often addressed through a moralizing lens rather than through informed understanding, with conflicting messages for children and with setting double standards. Children are told not to fight, yet are encouraged to retaliate if hit; they're advised against violence but they witness it at home and in public; boys are pushed to be overly strong, even violent, while girls are taught to be gentle, even submissive; they're instructed to listen to and respect their elders, yet they themselves seldom experience being heard or respected. This traditional society, which places men and the stronger ones at the top of the power hierarchy, renders children, particularly girls, as the most vulnerable category (UNICEF, 2020). In recent decades, research on vulnerable groups has increased, and various programs have been implemented to support them and to sensitize the population, so as to reduce discrimination and promote child rights. However, there are still “hidden” vulnerable groups of children that society overlooks, who face greater risks to their health, well-being, and lives compared to their peers living in more favorable environments. These children often go unrecognized as children at risk due to an additional stigma. Some of these are children who engage in violence against peers and are labeled as “bullies” and “perpetrators,” who are the primary focus of this paper. Boys in particular are at risk, targeted by an arsenal of traditional values that emphasize strength, power, and the suppression of emotional expression.

Violence is one of the most unpleasant topics in civilized society, prompting a desire to eradicate, eliminate or solve it without truly understanding or addressing it in an informed manner. Often, violence is met with more violence, even when done in an untypically violent manner, with the best intentions to help and relying on the law regulations. To move away from this position of “panic coping”, it is essential to shift the perspective from which we assess this phenomenon. This paper suggests that violent behavior may be the child's last resort, a desperate ‘scream’ to be noticed in their suffering and helplessness by the community. Children who engage in bullying often have backgrounds of trauma, stemming from adverse childhood experiences (ACEs), which can have long-term negative impact on personality development, communication, and behavior in school. Research indicates that children who report more negative childhood experiences may be more likely to bully others (Sacks et al., 2014). Without as-

sistance in processing these experiences, children are left to cope on their own, relying on their individual capacities, which vary greatly among children. Unprocessed fears, shame, feelings of powerlessness, and other accompanying experiences and messages from their environment become part of the child's internal dynamics and manifest in various ways in the child's pursuit to make sense of their experiences. In this context, violent behavior can be seen as a common defense mechanism, where children project their own unacceptable feelings and thoughts onto others (Perls, 1947).

We must recognize children's needs well before violence occurs. As adults, professionals, and members of society, we have a responsibility to listen to and support children and young people facing significant challenges that surpass their coping and self-regulatory abilities. Investing in early intervention is an investment in the entire life of an individual and in the broader community.

Grounded in the trauma-informed approach, this paper aims to encourage professionals and policymakers in education and healthcare to develop and implement informed approaches to preventing violence, particularly bullying and cyberbullying, which are both forms of peer violence.

School bullying involves negative, hostile physical or verbal behaviors that are repeated over time, causing anxiety in the victim and highlighting a power imbalance between the bully and the victim (Craig & Pepler, 1998; Olweus, 1997). Cyberbullying, on the other hand, refers to intentional actions aimed at harming others through computers, cell phones, and other electronic devices, causing distress to the victim (Schoffstall & Robert, 2011). Unlike face-to-face bullying, cyberbullying does not necessarily involve repeated actions due to the nature of the internet and modern technology.

This paper presents and discusses results from the international longitudinal Study on health behaviour in school-age children at 11, 13 and 15 years (HBSC), a WHO collaborative study conducted in over 50 countries across Europe, Canada, and Asia over the past 40 years. Macedonia has regularly participated in these research cycles for the past 20 years. The findings in this paper are from the latest cycle in 2022, involving 44 countries and a sample of 279,000 young people, including 5,144 from our country. This study provides insights into the state of peer bullying and cyberbullying both locally and globally.

Regarding school bullying, the study found that on average, 11% of adolescents (aged 11 to 15) in participating countries were bullied at school, at least two to three times a month in the past several months, with no significant gender differences. In our country, similar percentage of children reported being bullied at school (10%), with minor gender differences and more pronounced differences between students from the two largest ethnic communities in Macedonia. Stu-

dents taught in the Albanian language reported higher rates of bullying (15%) compared to those taught in Macedonian (8%). Notably, most vulnerable are the 11 year old children from the Albanian ethnic community, among who 17% of the girls and 21% of the boys reported being bullied at school at least two to three times a month during the past several months. In terms of students who bully others, the rate in our country (9%) is higher than the HBSC average (6%), with boys more likely to bully others (10% in our country, 8% HBSC) compared to girls (7% in our country, 5% HBSC). Again, the rate is higher among students who receive instruction in Albanian (11%) compared to those who receive instruction in Macedonian (8%).

As for cyberbullying, the trend in our country is similar with the HBSC countries. In HBSC countries, 15% of the young people had been cyberbullied at least one to two times in the last few months, with 12% of boys and 9% of girls reporting having cyberbullied others. In North Macedonia, 14% of boys and 15% of girls reported being cyberbullied, at least one to two times in the last few months, with Albanian boys aged 11 being the most affected (21%). Additionally, 15% of boys and 10% of girls in North Macedonia reported participating in cyberbullying, with insignificant inter-ethnic differences.

Age-wise, younger children are more likely to be victims of physical abuse, while the prevalence of cyberbullying victimization increases with age, especially among girls.

According to international and national findings in the period between 2018 and 2022, traditional bullying has remained relatively “stable” and within “familiar” patterns in most countries. However, the prevalence of both facets of cyberbullying, those who engage in cyberbullying and those who are cyberbullied alike, has significantly increased, highlighting the growing challenges of online violence among adolescents in the post-Covid era.

In recent years, peer violence has become a focal point for educational institutions, prompting students, parents, and school employees to recognize and report such incidents. Four years ago, the Ministry of Education and Science published Guidelines for the procedure for reporting and protecting a student victim from any form of violence, abuse, and neglect, detailing the legal provisions and principles underpinning the guidelines, describing the various types of violence, and outlining the characteristics of child victims and perpetrators. They also include procedures for prevention, intervention, and record-keeping, as well as emphasize the need for inter-sectoral cooperation to address this issue. A form for reporting violence is also provided. Additionally, several projects have been implemented to educate school staff, research has been conducted with the sup-

port from international organizations, and campaigns have been launched that were backed by private businesses to combat violence.

Despite these efforts, peer violence is often addressed superficially and situationally, without a clear vision or strategy for creating safe environments for children and young people to grow and develop. Children who seek help from psychologists for issues related to peer violence, regardless of their role, often report that adults are rarely present to witness the incidents, as they are not in the classroom or playground during recess. When incidents are reported, they often result in a quasi-judicial process involving the entire class with the purpose of finding the culprit. Children frequently report having no one to confide in, no one to hear and understand them. In the absence of adult intervention and interest in their experiences, emotions, and thoughts, children are left to cope on their own. Many children are deprived of the experience of resolving conflicts, arguments, and hurts in a fair and safe manner for everyone involved. For many, there is no adult who can create a space where everyone would be able to express themselves, be heard, and understand each other, a space that would be safe enough for them to be able to see the perspective of the other, to understand each other, and to jointly find solutions for the conflicts, so as to emerge from these experiences more integrated and connected to themselves and others. Children are confused and often copy undesirable views and behaviours of their significant adults.

Children live within several key contexts, such as family, school, peers, and their interrelatedness significantly impacts their well-being. The socio-ecological model (Bronfenbrenner, 1979) provides a lens through which we examine the health-related behaviors of children and adolescents. In a society that values strength, relationship skills grounded in empathy often go unnoticed by adults as they are seen as unrealistic and lacking power. Relational competencies, including empathy, acknowledgement of individuality, perspective-shifting, and genuine interest in the child's potential (Jensen, Skibsted & Christensen, 2015) are essential. These skills are developed through personal experiences in the family and throughout the education. Empathy, the ability to understand and share another person's feelings, involves putting oneself in someone else's shoes, seeing the world from their perspective without losing one's own identity (Juul, 1995).

It is precisely these competencies that are crucial protective factors against bullying and cyberbullying, alongside family support, empathy, school attachment, and academic achievement. Children who receive more support, exhibit greater empathy, are more attached to school, and perform better academically are significantly less likely to engage in bullying or cyberbullying (Zych et al., 2019).

Research indicates that both bullies and victims share various risk and protective factors. Thus, it is important to further investigate these risk and protective factors in both groups of children within our country.

Method

Sample

This paper uses data from the Study on health behaviour in school-age children at 11, 13 and 15 years (HBSC), conducted in the Republic of North Macedonia, in the 2022 research cycle. A total of 5,144 adolescents aged 11, 13 and 15 were included. The representative sample was selected in a systematically random manner, where primary and secondary schools in the country were used as unit of analysis. When selecting the sample, stratification was made according to the language of instruction – Macedonian and Albanian. According to the language of instruction, 66.6% were young people who study in Macedonian language and 33.4% who study in Albanian language. According to gender, 48.4% of the adolescents were boys and 51.6% are girls.

Instruments

Adolescents' experience with bullying and cyberbullying perpetration is measured by two items from Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996). Students answered the question how often they had "participated in bullying at school in the last few months" and how often they had "bullied someone online in the last few months. For each question, the response options were 1 "I have not bullied/cyberbullied anyone in the past few months"; 2 "It has happened once or twice"; up to 5 "Several times a week". Of the two issues, bullying and cyberbullying, a dichotomous scale was created with option 1 equal to 0 "not bullied" and option 2 to 5 equal to 1 "bullied".

Mental health and well-being of young people was measured by the scale of multiple health complaints (Brill et al. 2001) which includes eight complaints: four physical (abdominal pain, headache, back pain and dizziness) and four psychological (malaise, irritability, nervousness and difficulty sleeping). Subjects should consider how often they have experienced the above conditions in the last six months, and for each one in particular, respond from 1 "almost every day" 2 "more than once a week" 3 "almost every week" 4 "almost every month" and 5 "rarely or never". The dichotomous scale was created with 1 equal to options 1 and 2 of two or more symptoms, while 0 for options 3, 4 and 5 for one or no symptom. The internal consistency of the whole scale in this sample is good (Cronbach's alpha = .84).

Feeling lonely was measured by the question: 'In the last 12 months, how often have you felt lonely?' Subjects had the opportunity to choose one of the offered answers from 1 "Never" to 5 "Always".

The Child Abuse Questionnaire (Sethi et al. 2016) focuses on child abuse and measures only the act of violence towards a child by those in a position of power or trust and encompasses physical, emotional and sexual violence. Each form of maltreatment was measured by one question. For example, "Did a parent or other adult in the household hit, beat, kick, or physically try to hurt you in any way". The answers range from 1 "never", to 3 "several times" (Meinck, et al. 2017).

The Family Support Perception Scale (Zimet et al., 1988), consisting of four questions, was used to measure family support, for example, "how much they can talk about their problems with the family". The answers range from 1 "I do not agree at all" to 7 "I completely agree". Greater value also means more family support. The internal consistency of the scale in this sample is very good (Cronbach's alpha = .90).

To measure support from teachers and classmates, the support scale from teachers and classmates was used (Torsheim et al., 2000), which in total consists of six items, three for support from teachers (eg. "I feel that teachers accept me as I am") and three for support from classmates ("Most of my classmates in my class are pleasant and love to help"). Participants responded on a scale from 1 "Low Support" to 5 "High Support". The internal consistency of the scale for teachers is good (Cronbach's alpha = .85) and adequate for classmates (Cronbach's alpha = .78) (Inchley et al., 2016)

Life satisfaction was measured as one question that is oriented towards a global assessment of adolescents' lives that assesses what their life is currently like on a scale from 1 "worst possible life" to 10 "best possible life". Values up to 6 indicate low life satisfaction, 7-8 average life satisfaction, and 9-10 high life satisfaction (Inchley et al., 2016).

The Emotional intelligence scale was based on the Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10; Davies et al, 2010), which is a shortened self-report measure of emotional intelligence based on Salovey and Mayer's (1990) conceptualization. It is a brief 10-item version of the 33-item Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte et al., 1998). The internal consistency of the scale is good (Cronbach's alpha = .81)

The WHO Wellbeing Index measures mental wellbeing in the last two weeks and can also be used as a depression screening for a non-clinical population. It contains five items on a scale from 0 "Never" to 5 "Always". Example of a question: "I wake up fresh and rested". To get a standardized percentage score ranging from 0 to 100, the raw score is multiplied by 4. In accordance with the inter-

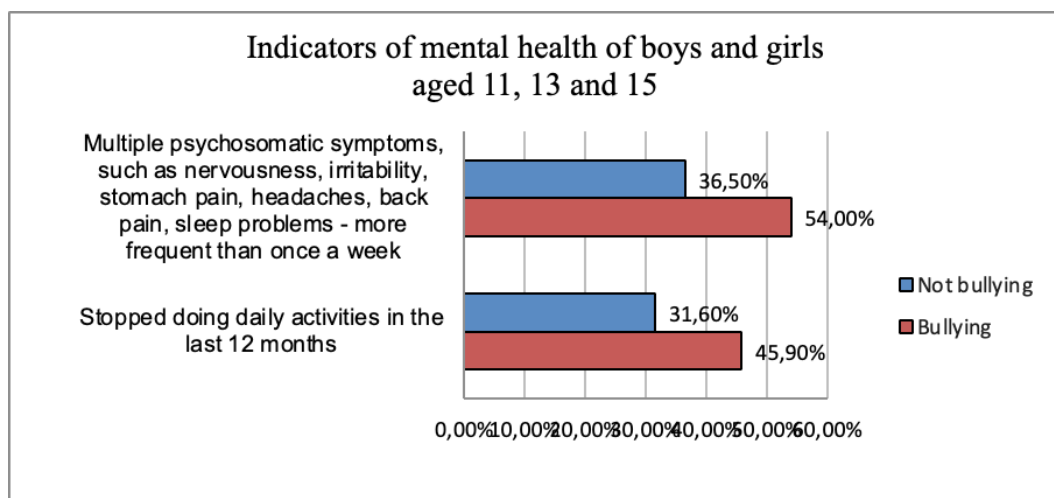
national recommendation of the WHO, a percentage score of 50 or less indicates a poor emotional state or malaise. The internal consistency of the scale in this sample is very good (Cronbach's alpha = .90).

Perceived stress was measured by a self-report scale that generates a global stress score that is based on four general questions that measure how unpredictable, uncontrolled, and overloaded respondents feel in their lives (Cohen et al., 1983, adapted from HBSC, 2017/18). Respondents expressed themselves for each question on a scale from 1 "Never" to 5 "Very often". The higher the score as a set of answers, the more young people feel that the demands from them exceed their abilities to deal with them.

Results

The first set of results refers to the situation of bullying children aged 11, 13 and 15, in terms of their mental health and wellbeing, compared to their peers. Over half of them reported psychosomatic complaints, such as feelings of nervousness, irritability, abdominal pain, headaches, back pain and sleep problems more often than once a week ($\chi^2(1, N=5,076) = 69.28, p < .01$). The highest mental health risk is shown by 80% of 15-year-old girls who have bullied who report having more psychosomatic distress, more often than once a week.

Almost half of the children who reported bullying reported that they stopped doing daily activities in the last 12 months, which is an indicator of depression ($\chi^2(1, N = 5,123) = 49.48, p < .01$). One in 10 children (11.1%) who reported bullying always felt lonely, compared to 4.6% of peers who did not report bullying ($\chi^2(4, N = 1,659) = 17.05, p < .01$).



Graph 1.

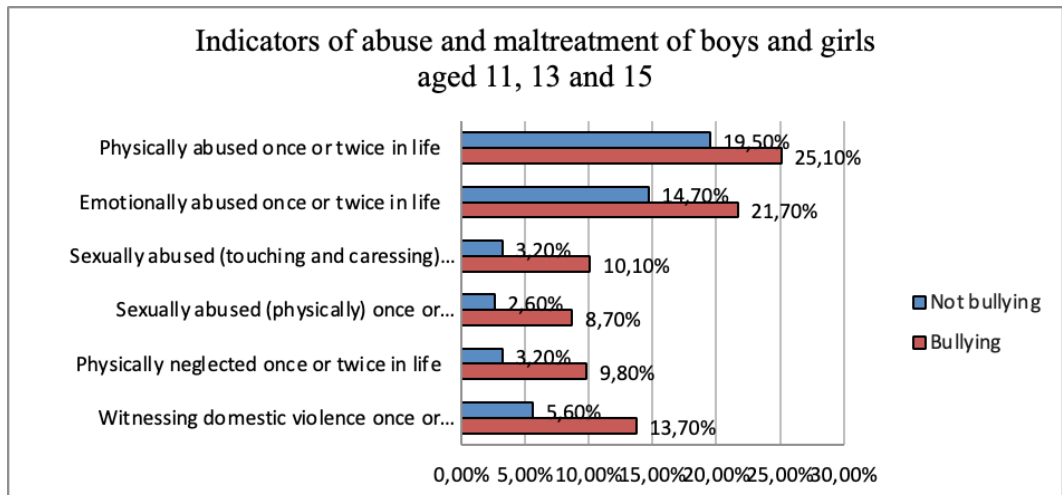
Indicators of mental health of boys and girls aged 11, 13 and 15

Overall, adolescents report average satisfaction with life ($M = 7.89$; $SD = 2.30$), high emotional intelligence ($M = 39.27$; $SD = 6.14$), high well-being ($M = 70.04$; $SD = 22.56$) and low stress levels ($M = 2.50$; $SD = .73$). But in terms of all indicators, differences were found between young people who bullied and did not bully other children, such as life satisfaction ($z = -4.50$; $p < .01$), emotional intelligence, well-being and perceived stress.

Adolescents who have not participated in bullying of others are more satisfied with life than youth who have participated in bullying ($z = -4.50$; $p < .01$). Additionally, these adolescents perceive lower level of stress compared to their peers who have participated in bullying ($z = -7.35$; $p < .01$).

Also, adolescents who have not participated in bullying of others report higher well-being than adolescents who have participated in bullying of others ($z = -5.47$; $p < .01$). Additionally, those who have not engaged in bullying show better emotional intelligence than adolescents who have participated in bullying of others ($z = -3.78$; $p < .01$).

The second set of indicators describes negative experiences that can be traumatic for children, and have happened to them once or twice in life. One quarter of adolescents (25.10%) who bullied reported to have been physically abused ($\chi^2(2, N = 5,121) = 89.72, p < .01$), and one in five children (21.70%) were emotionally abused once or twice in their lives ($\chi^2(2, N = 5,122) = 86.67, p < .01$). One in 10 children (10.10%) reported being sexually abused by touching and stroking ($\chi^2(2, N = 5,124) = 110.53, p < .01$), 8.70% by sexual intercourse ($\chi^2(2, N = 5,122) = 106.36, p < .01$), 9.80% were physically neglected ($\chi^2(2, N = 5,116) = 100.92, p < .01$), and 13.70% witnessed violence in the home ($\chi^2(2, N = 5,121) = 117.36, p < .01$). Of the adolescents who bullied, more boys than girls were physically abused, at all three ages; 15-year-old girls who bullied reported being sexually abused by touching and stroking (14%), and 11-year-old boys who bullied reported witnessing violence in the home (19%).

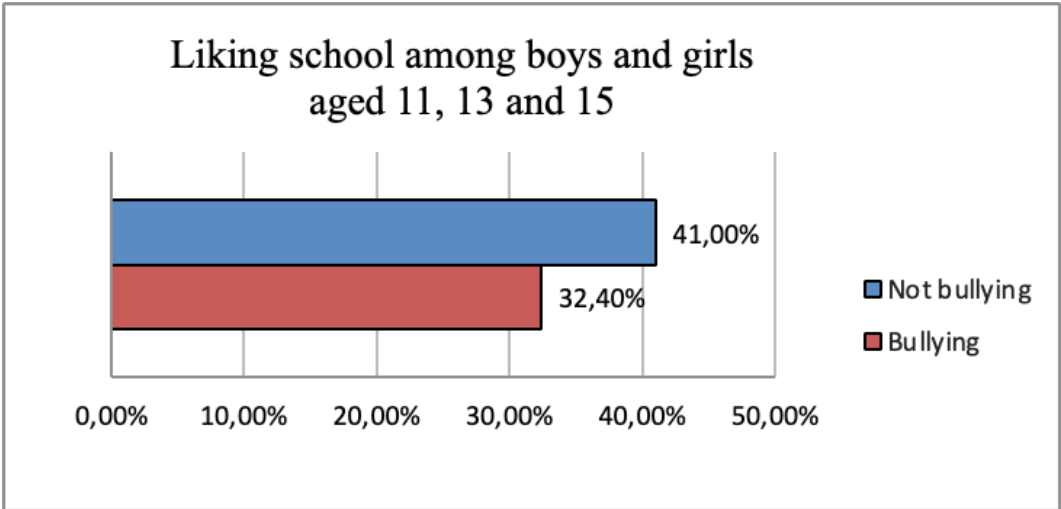


Graph 2.

Indicators of abuse and maltreatment of boys and girls aged 11, 13 and 15

The third set of indicators refers to child support systems. On average, adolescents perceive a strong support system, both from family ($M = 6.02$; $SD = 1.52$), classmates ($M = 4.12$; $SD = .79$) and teachers ($M = 3.99$; $SD = .95$). Significant differences in family support, classmates, and teachers were identified between adolescents who engage in bullying and those who did not participate in bullying of other adolescents. Non-bullying students perceive greater family support than adolescents who have participated in bullying of other adolescents ($z = -10.96$; $p < .01$). Regarding support from classmates, the students who do not bully shows that they receive more support from classmates than adolescents who bully others ($z = -6.31$; $p < .01$). In the same direction is the experience of support from teachers. Unlike adolescents who bullied other peers, those who did not participate in bullying stated that they received more support from teachers ($z = -6.72$; $p < .01$)

In terms of school attachment, as a protective factor, only one third (32.40%) of adolescents who reported bullying stated that they love school very much ($\chi^2(3, N = 5,128) = 42.59$, $p < .01$). Twice as many 13-year-old boys and girls (25%) who bully are school-attached compared to 11-year-olds.



Graph 3.

Liking school among boys and girls aged 11, 13 and 15

Discussion

The results in this paper unequivocally confirm that children and adolescents in North Macedonia who bully others are at risk for their well-being and mental health, have been victims of violence themselves and strive through live with less support from the significant others compared to their peers who do not bully others. They experience loneliness during their daily lives, have lower life satisfaction, are prone to depression, have lower capacities for managing their emotions and they perceive higher level of stress.

Compared to their peers at 11, 13 and 15 years from the other HBSC countries, our adolescents engage in bullying others at school more than twice, with similar gender trend of more boys than girls engaging in bullying others. However, the trend for cyber bullying is reversed – HBSC countries' average is higher than the one for our country, but in both cases more boys than girls engage in cyber bullying others. Inter-ethnic differences are visible only regarding the bullying in school, with more students in Albanian language of instruction engaging in bullying peers than Macedonian. Thus, in regard to bullying others, more boys, especially from the Albanian community, than girls, are at risk of their well-being and mental health. The more traditional communities, such as North Macedonia compared to the other HBSC countries and Albanian community compared to the Macedonian, are putting their boys at greater risk of engaging in bullying others, by expecting from them to repress their emotions and to act strong. It is found that boys more than girls who bully others have been victims of physical

violence and/or have witnessed domestic violence, while more 15 year old girls than boys who bully others have been victims of sexual violence and have multiple psycho-somatic symptoms. Post-Covid data shows that there is increase in cyber-bullying.

These findings bring to our attention what the society tends to ignore so desperately, thus hugely failing to recognize, acknowledge and adequately address the “scream” of the young person for help. Calling them “perpetrators” and treating them as harm to the community is another violent action in the chain of violence and rejection they have already experienced in their life.

Research shows that Adverse Childhood Experiences (ACE) are a significant predictor of violent behavior, both in terms of bullying and victimization (Sacks, 201). Adverse childhood experiences encompass a range of traumatic experiences, including physical abuse, emotional neglect, and family dysfunction, that can have profound and lasting effects on children’s development. These experiences can impair emotional regulation and social skills, leading to increased aggression and difficulties in peer relationships. Adolescents who have experienced Adverse Childhood Experiences are more likely to become bullies as a way to establish self-control or to express unresolved anger and trauma.

Also, these adolescents are exposed to an increased risk of becoming victims of bullying. Emotional and behavioral challenges resulting from adverse childhood experiences, such as anxiety, depression and low self-esteem, can make them easy targets for bullies. Sacks et al. described this bidirectional relationship where adverse childhood experiences contribute to a cycle of victimization and perpetration of violence, which exacerbates negative impacts on mental health and well-being.

Bullying, in turn, can deepen the psychological scars left by adverse childhood experiences, leading to a range of negative outcomes, including poor school performance, substance abuse, and even suicidal tendencies.

Sacks emphasizes the need to implement approaches that focus on adverse childhood experiences in educational settings to address the root causes of bullying. By recognizing the role of adverse childhood experiences in bullying behavior, schools can develop more effective prevention and intervention strategies. This includes training teachers and paraprofessionals to identify and support adolescents affected by trauma, fostering a safe and supportive school environment, and integrating social-emotional learning programs that teach skills for empathy, resilience, and conflict resolution. Comprehensive policies that provide mental health resources and support services for adolescents and families affected by ACEs are needed. Early intervention and continued support can mitigate the long-term effects of ACEs and break the cycle of maltreatment.

Furthermore, the findings presented in this paper show that, according to the Bronfenbrenner's Socio-ecological model, the important networks of people and institutions that should support the children and adolescents and safeguard their well-being and sense of control are failing those that are already at risk. The significant adults are not sensitive enough to recognize child's suffering much before their violent behaviour occurs. Even when it happens, these important networks do not see it as a call for help and support, so they perpetrate the chain of violence further. In other words, the adolescents who have been victims of domestic, sexual, physical and emotional violence and/or have been physically neglected in their life are not adequately supported by their family, teachers and peers so that they could overcome the traumatic experience and prevent future violent behaviour. Adolescents who have adverse childhood events in their life need empathetic, educated and informed adults who can contain their experience, be able to help them understand it and build their resilience. The practice confirms these findings and informs that not only each support system fails these adolescents individually, but they also fail to collaborate in the best interest of the child. Even though there is evidence of the benefits of the whole school approach where the school, the parents and the community are working together for the benefit of the child, in our country those examples are very rare or are on the level of tokenism. HBSC data shows that even the students' participation in school decreases as the students grow.

In addition to already existing practices for prevention of bullying, such as recognizing, reporting and taking measures, or having educational campaigns, it is crucial to introduce programs for sensitising the teachers and the school staff for trauma-informed approaches in working with adolescents. It will support them in recognizing and taking care of students that are in need of an adult that can contain their adverse experience.

Nowadays we have many child and adolescent, as well as family therapists and authors to learn from. Here, we will present the approaches developed by two of them, Violet Oaklander and Jesper Juul, who set new paradigms in child and adolescent therapy, education and upbringing of children.

Jesper Juul explains the importance of empathy and how it can be nurtured. In his work "Your Competent Child: A new paradigm towards parenting and education" he says that empathy is "the ability to understand and share the feelings of another person" (Juul, 1999). When adults practice empathy, they not only acknowledge children's emotions, but also validate their experiences, which is essential for fostering trust and emotional security.

Relating to the child with empathy helps to deepen the connection between the child and the adult, which is essential for the child's sense of belonging and

self-esteem, and makes the relationship safe, in which the participants feel understood and valued. Juul also emphasizes the importance of empathy between the children themselves. He argues that children are inherently capable of empathy and that nurturing this trait is critical to their social development. He explains that “children who experience empathy from their parents are more likely to develop empathy for others, including their peers”. Juul believes that children learn empathy primarily through observation and interaction within the family. When parents model empathic behavior, children internalize these values and apply them in their interactions with siblings and friends. This process helps children understand and respect the feelings of others, which is fundamental to building healthy relationships. Moreover, Juul talks about how empathy between children can create a supportive and collaborative environment. He suggests that when children practice empathy with each other, they are more likely to resolve conflicts peacefully and support each other’s emotional needs. This mutual understanding and respect leads to stronger, more positive social bonds. He also emphasizes the role of parents in fostering empathy among children. He advises parents to encourage empathic behavior by acknowledging and praising when children show understanding and kindness to others. This positive reinforcement helps reinforce the value of empathy and encourages children to continue to practice it in their daily lives.

Violet Oaklander, founder of the Gestalt play therapy model, generously shares her work in the book *Windows to our children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents* (Oaklander, 1988). She speaks about various difficulties children face and the way she works with them, not trying to fix them, but rather to hear them and offer different, constructive options for their expression in the world.

One of them is the loneliness, which is a very common condition in children, although they do not articulate it easily. Children who are considered maladjusted feel especially lonely. Deep inside, they feel their difference from others and have a hard time accepting it. They often cover up their loneliness with problematic or antisocial behavior, due to which they are further pushed away from others and loneliness becomes a vicious circle.

Holding back emotions leads to feelings of loneliness. For children, Oaklander explains, feelings are their core, their essence, and when they are not seen by others, when they are not shared, they themselves feel rejected and isolated. For example, the child says “I’m lonely when I’m angry” because everyone cuts off contact with him when he expresses his anger.

During the therapy, the child is heard, accepted, because of which he feels less alone and perceives the world as a more pleasant place. Oaklander sees chil-

dren's friendships as a chance to overcome loneliness, because children are censoring their statements in front of adults. That is why group therapy has specific benefits.

Children may experience situations that are particularly difficult for them, such as divorce of parents, serious illness, death, abuse, earthquake, etc. which can trigger emotional trauma in the child. Oaklander explains that sometimes the events seem not so significant, but they cause emotional difficulties for the child, such as moving, going to a new school, the birth of a brother or sister or the loss of a pet. Sometimes a child is brought to therapy for concerns unrelated to a specific event, but later the underlying experience is revealed. It can be about some experience that happened a long time ago, and the adults, wanting to "protect" the child, did not talk about it. Sometimes even the child does not want to deal with the trauma, because it overwhelms him, so it is easier to push it aside.

Sometimes the child does not feel space to express her feelings, because her parents are worried and upset about the event, so she wants to protect them. If the parents can be open about their feelings, the child will be able to express them more freely. With children, it is often a matter of guilt due to egocentrism, she explains.

The empty chair technique developed by Frits Perls, Oaklander (Oaklander, 1988) used in therapy with children, in order to build greater awareness and clarity in therapeutic work. With it, unfinished business can be brought here and now. The empty chair can be a person or a part of oneself or a symbol. It is effective in working with opposing parts and is important for the centering process. It is particularly effective in working with 'topdog' and 'underdog', especially with adolescents, who are in a state of constant frustration from the conflict between these two parts. Also, this technique is good for investigating introjects.

In her work with children at school, Oaklander always had two chairs ready, and some children and young people often sought them out themselves when they had a conflict with someone or within themselves. Once, a child placed her on the chair to tell her what he needed and resolved the conflict himself, without any involvement from her. She also uses this technique with younger children, for example from 7 years old.

There is not much evidence about the effectiveness of the Gestalt therapy approach, but there are few recent studies which confirm the positive effects in prevention of bullying. A study by Firman, Ersya, and Karneli (2001) from Padang State University in Indonesia shows the effectiveness of a Gestalt approach to improving self-control in preventing bullying among students. The sample consisted of students from the University of Padang. Divided into control and ex-

perimental groups, significant differences were observed in the pre-intervention and the post-intervention test with a Gestalt approach (Firman, Ersya, & Karneli, 2001).

Conclusion

In order to overcome and prevent the acts of bullying, we, the professionals and the institutions, need to see beyond the obvious acts and relate with the child with empathy, be grounded and able to see and hear what they go through. We need to support them during their difficult times so that they can overcome the adverse experience and can start building their resilience based on the positive relational experience with at least one adult.

In order to be able to create and hold this safe space for the child, we need to develop our capacities for regulation of our emotions, empathy, how to be present with a child who suffers, how to facilitate conflict resolution in a non-violent manner and how to nurture safe and healthy family and school environment.

Institutions have to use the existing professional capacities in our society, such as already existing programs for trauma informed interventions (SOS Children's village, 2002; UNICEF, 2022), as well as the services from the psychotherapy community in the country to work on custom-made programs for schools and families for developing their relational competencies.

Literature

- Brill, G., Yardeni-Inbar, M., & Solomon, S. (2001). Effect of response format on young children's evaluations of positive, negative, and neutral peers. *Developmental Psychology*, 37(4), 480-488. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.480>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia, and Canada (Health Behaviour in School-aged Children International Report from the 2021/2022 survey, Vol. 2). WHO Regional Office for Europe. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Retrieved July 1, 2024, from <https://hbsc.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-peer-violence-and-bullying-in-europe-central-asia-and-canada/>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 14(1), 41-60.
- Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J., & Scott, J. A. (2010). Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06713-000>
- Firman, Z. L. E., & Karneli, Y. (2022). Bullying prevention through Gestalt approach using group setting in increasing self-control. *Bisma The Journal of Counseling*, 6(3), 431-437.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health behaviour in school-aged children

- (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. WHO Regional Office for Europe.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., & Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competencies. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 201–212.
- Juul, J. (2001). *Your competent child: Toward new basic values for the family*. Farrar, Straus and Giroux.
- Meinck, F., Cluver, L. D., Boyes, M. E., & Loening-Voysey, H. (2017). Physical, emotional and sexual adolescent abuse victimisation in South Africa: Prevalence, incidence, perpetrators and locations. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 71(9), 910–916.
- Nasution, F. H., & Netrawati. (2021). Overcoming the aggressive behavior of bullying through Gestalt counseling approach. *Literasi Nusantara*, 2(1), 1–10. FIP Guidance and Counseling, Padang State University, Padang, Indonesia. ISSN 2746-8208 (Online), ISSN 2746-3575 (Print).
- Oaklander, V. (1988). *Windows to our children: A Gestalt therapy approach to children and adolescents*. Highland, NY: Gestalt Journal Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, HEMIL Center, University of Bergen.
- Perls, F. S. (1947). *Ego, hunger, and aggression: A revision of Freud's theory and method*. Chicago, IL: Institute for Psychoanalysis.
- Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, CA: Real People Press.

- Sacks, V., Murphey, D., & Moore, K. (2014). Adverse childhood experiences: National and state-level prevalence. *Child Trends*.
- Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2000). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: Indirect or direct relationships? *Social Science & Medicine*, 51(1), 115-130.
- Treyvaud Nemtsov, F., & Stansfield, F. (2022). Safe places, Thriving Children: Embedding trauma-informed practices into Alternative Care Settings. Retrieved July 1, 2024, from <https://www.sos-childrensvillages.org/trauma-informed-practices>
- UNICEF. (2020). Executive summary: An analysis of the situation of women and children. Retrieved July 1, 2024, from <https://www.unicef.org/northmacedonia/reports/%D0%B5xecutive-summary-analysis-situation-women-and-children>
- Valgiusti, F. (2022). Trauma-informed approach: An introductory handbook. Retrieved July 1, 2024, from <https://www.unicef.org/northmacedonia/reports/trauma-informed-approach>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2019). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going? *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1-10.

НАСИЛСТВО И НЕМОЌ – ПОГЛЕД КОН РАНЛИВОСТА И НАДМИНУВАЊЕТО

Маја Цветаноска

Иван Христов

Лина Костарова-Унковска

Шерузе Османи-Балажи

Кратка содржина

Трудот има за цел да го истражи проблемот на врсничко малтретирање, во живо и онлајн, со фокус на децата и младите кои го вршат малтретирањето, како и да поттикне пристапи базирани на знаења за траума за превенција на оваа појава. Податоците од лонгитудиналната меѓународна ХБСЦ студија за однесувањата поврзани со здравјето кај децата на училишна возраст, во која Македонија учествува 20 години, недвосмислено покажуваат дека овие деца и млади се во ризик по своето ментално здравје, често со трауматски искуства во позадина и ниска поддршка од семејството, наставниците и врсниците. Повеќе од половина од нив (54%) известуваат за два или повеќе симптоми повеќе од еднаш неделно, како главоболка, болка во стомакот, болка во грбот, раздразливост, нервоза, отежнат сон или вртоглавица. Се дискутираат повеќе индикатори на ментално здравје, трауматски искуства, доживеан стрес и поддршка од значајните возрасни и врсници кај децата кои малтретираат. Примерокот се состои од 5144 адолесценти на возраст од 11, 13 и 15 години од Северна Македонија. Од нив, 48,4% се момчиња, а 51,6% девојчиња; 66,6% учат на македонски, а 33,4% на албански јазик. Презентираните податоци се од последниот истражувачки циклус спроведен во текот на 2022 година. Спроведени се статистички операции на дескриптивно ниво, како проценти и вкрстувања. Препораките за јакнење на релациските компетенции засновани на емпатија, уважувањенаиндивидуалностаи заинтересираностзапотенцијалите надетето, произлегуваат од сознанијата за протективната улога на семејната поддршка и емпатијата, училишните постигања и приврзаноста кон училиштето во поглед на врсничкото малтретирање.

Клучни зборови: *малтретирање, адолесценции во ризик, релациски компетенции*

ДИНАМИКАТА НА ДЕЗИНФОРМАЦИИТЕ ВО СОВРЕМЕНОТО ОПШТЕСТВО: ПСИХОЛОШКИ И СОЦИОПОЛИТИЧКИ ПЕРСПЕКТИВИ

Матеј Тројачанец¹

Фондација Метаморфозис, Скопје

Кратка содржина

Во изминатите години често се вели дека сме влезени во ера на „поствистина“, каде што линијата меѓу вистината и лагата е заматена, а дезинформациите владеат. Ефектот на дезинформациите беше најочигледен за време на пандемијата КОВИД-19, кога антиваксерски теории на заговор кои беа на маргините на информацискиот екосистем влегоа во доминантниот дискурс. Во таа насока, целта на овој труд е да ги разгледа современиот феномен на верување во, споделување на, и ефектите од дезинформациите од психолошки, социополитички и од медиумски аспект, особено во контекст на С. Македонија. Првенствено, текстот ги истражува психолошките двигатели зад верувањето и ширењето на дезинформации, и ги дели на неколку нивоа: когнитивно (интуитивно размислување, имагинација, репетиција, ревизија на верувања), социо-фактивно (припадност на и пристрасност кон групата, идеологија, колективен нарцисизам) и персонолошко ниво (големите пет фактори на личноста). Понатаму, текстот разгледува некои од социополитичките фактори (како партиска припадност, медиумска писменост, јавни политики) и медиумските фактори (ехо-комори, информациски каскади, информациски екосистем) што корелираат и/или го модерираат ефектот на верувањето и ширењето дезинформации. Овој труд цели да го анализира современиот феномен на верување и ширење дезинформации, нагласувајќи ја сложената интеракција меѓу психолошките, социополитичките и другите фактори. Врз база на најнови истражувања и прегледаната литература, дискутирани се некои од начините за справување со ширењето дезинформации и области за идни истражувања. Заклучно, иако спектарот на дезинформации е широк и е обликуван од националниот/регионалниот информациски екосистем, улогата на психолошките теории во борбата против дезинформациите е непобитна заради тоа што нуди практични сознанија коишто се применливи во вистинскиот свет.

Клучни зборови: *дезинформации, психолошки фактори, социо-политички двигатели*

¹ thematthewtroy@gmail.com

Вовед

Во последните години честопати се напоменува дека живееме во ера на поствистина (Cosentino, 2020; Farkas & Schou, 2023; Harari, 2018) каде што дезинформациите се дотолку влијателни што разнишуваат цели општества. Пример за тоа се зголемениот скептицизам кон вакцини, особено по пандемијата SARS-CoV-2 (Leonardelli et al., 2023), зголемената политичка поларизација, како во нашата држава (Bliznakovski et al., 2023) така и во странство (Geiger, 2014) и намалената доверба во државните институции и лидери. Иако денес превалентноста на дезинформациите е повоочлива од кога било во историјата, далеку од тоа дека претставува нов феномен. Без разлика дали станува збор за Гутенберговата преса, радиото и телевизијата или интернетот, секогаш биле користени достапните алатки за масовна комуникација во едно општество за ширење дезинформации. Како што гласи латинската фраза „*nil sub sole novum*“ - ништо ново под сонцето. Скептицизмот околу вакцините постои уште при нивното создавање, кога пионерот Едвард Џенер во 1796 година ја пронаоѓа вакцината против големи сипаници (Nuwarda et al., 2022); политичката поларизација бележи стабилни циклуси уште од седумнаесеттиот век (Balkin, 2020); намалената доверба во владата и нејзините институции бележат (децениски) пад (Bell, 2024; Jovevska Gorgevik & Janeska, 2020). Она што е ново кај современите дезинформации е колку ефикасно се создаваат, колку брзо се шират и колку лесно може да влијаат за одредена цел. Брзината е особено клучна затоа што не секогаш е потребно една дезинформацииска кампања да опстои долго во информацискиот екосистем. Некогаш е доволно во еден момент да се создаде бунило, сомнеж или хаос (на пр. пред избори) за да се постигне целта. Имајќи го ова предвид, целта ни е да ги исцртаме различните фактори коишто се поврзани и/или кои влијаат на верувањето во, споделувањето на, и на ефектите од дезинформациите.

За почеток, битно е да се спомене основната терминологија кога станува збор за дезинформациите. Во документот за јавни политики подготвен за Советот на Европа, Вардл и Деракшан (Wardle и Derakhshan, 2017), аргументирајќи дека терминот „лажни вести“ е неадекватен за да ги опфати намерата, нијансите и начините на кои се споделуваат неточните вести, тие диференцираат три типа на т.н. „информациско растројство“ (information disorder): мисинформации, или информации кои се лажни, но не се создадени со намера да предизвикаат штета; малинформации, или информации што се засноваат во реалноста, но се користат за нанесување штета на личност, организација или на земја; дезинформации, или информации кои се лажни и се намерно создадени за да наштетат на личност, социјална група, организација или земја. Од друга страна, нужно поврзани се термините како пропаганда

или тип порака или комуникација што цели активно да шири и да влијае врз јавното мислење, став или на идеологија. Феноменот на астротурф (astroturf), антоним на грасрутс (grassroots) движења – всушност потекнува од брендиран тип на синтетска прекривка што треба да наликува на трева – претставува затскривање на нарачателот или на спонзорот на одредена политичка порака или движење, сè со цел да се прикаже како автентична. Ехо-комори или најчесто онлајн средини или средини на социјални медиуми каде што луѓето не само што се изложени на содржини и мислења што ги поткрепуваат и што ги потврдуваат нивните верувања, туку и активно ги минимизираат содржините или создаваат одбивност кон содржини спротивни на нивниот став, при што се создава привид дека некои ставови од маргините се мејнстрим.

Дополнително, за да може целосно да се сфати како луѓе веруваат дека слегувањето на месечината е инсценирано од режисерот Кјубрик, дека светот го водат рептили и слично, мора да се земат предвид когнитивната архитектура на индивидуите, социјалниот контекст во кој тие живеат и современата технологија којашто секојдневно ја употребуваат. Заради тоа, овој труд ќе го поделиме на три дела: психолошки корелати и влијанија, социополитички аспекти и медиумски фактори. Треба да се напомене дека сите овие аспекти не се заемно исклучиви и класификацијата на некои од нив во една категорија не значи дека не можат да бидат согледани и толкувани од друга. Пример за ова е *конспириативно размислување* коешто може да се истражува во рамките на психологијата преку големите пет фактори на личноста и како некои од нив предиспонираат конспиративно размислување или, на пример, преку социополитички рамка каде што се истражува дали изложеноста на теории на заговор ги влошува веќе постојните предрасуди што ги имаат луѓето. Наједноставно кажано, интрапсихичките процеси се поврзани и влијаат врз интерперсоналното однесување и обратно. Од причина што многу од факторите и процесите се испреплетени едни со други, тука лежи и важноста на истражувањата, кои неретко се спроведуваат од меѓусекторски тимови со интердисциплинарни методи.

Следно, бидејќи оваа тема е доста опширна во сите категории, невозможно е да бидат опфатени сите истражувања во овој труд. Во таа насока, некои теми што се надвор од опсегот на ова истражување се правењето разлика дали една индивидуа е дезинформирана или неинформирана за некоја тема, донесување одлуки во отсуство на најдобрите информации во даден момент, погрешно запомнети настани или информации и слично.

За крај, целта на овој труд не е длабоко да навлезе во сите полиња или нишки преку кои се истражува темата на дезинформациите, туку да се направи еден поширок преглед преку кој ќе ги илустрираме различните начини

на кои научниците и практичарите ја испитувале оваа тема. Ова е особено важно заради тоа што сознанијата имаат висока применетост во современото општество, но и заради тоа што оваа тема ќе станува сè порелевантна, како што се развиваат технологиите, особено технологиите базирани на вештачка интелигенција.

Дезинформациите низ призма на психологијата

Во минатото, при комуникацијата на науката, особено делови од науката кои се порелевантни за секојдневниот живот на луѓето (на пр.: медицината и вакцините, климатските промени и животната средина), најчесто се користел моделот на дефицит за да се објасни зошто луѓето формираат мислења и ставови што се неконгруентни со најрелевантните, точни и проверени научни информации. Претпоставката била дека пошироката публика има празнини во знаењето на дадената тематика кои едноставно треба да се пополнат со еднонасочна комуникација од експертската фела (Reincke et al., 2020). Тоа вклучува пренесување на сознанијата од науката во лесно достапна форма, како што се научни списанија, телевизиски емисии или преку други содржини, со цел техничките концепти и жаргонскиот јазик да бидат „преведени“ за нестручната јавност. Но, како што беа гореспоменатите примери, поради тоа што сознанијата од науката се коселе со целите на државите или на индустријата, овој модел не се покажал како несоодветен. Како што пишуваат Екер и сор. (2022), иако соочувањето со неточни информации е критичен фактор, отсуството на квалитетни и точни информации сами по себе не водат автоматски до формирање на лажни верувања. Се покажало дека има многу когнитивни процеси во игра што корелираат или што влијаат врз формирањето ставови врз база на погрешни информации и/или дезинформации.

Когнитивни процеси

На оваа тема Фиске и Тејлор пишуваат уште пред 65 години (Fiske & Taylor, 2017) при што го предложија моделот на когнитивен скржавец (cognitive miser) за да ја опишат идејата дека луѓето имаат ограничен капацитет за обработка на информации, па затоа користат ментални кратенки, за да ги поедностават комплексните проблеми и да ги процесираат комплексните информации, на начин што бара најмалку напор (пат на најмал отпор). Овој модел главно се заснова на работата на Даниел Канеман и Амос Тверски кои преку своите експерименти ги опишуваат различните когнитивни хевристики и пристрасности/биаси (biases) – детално, но достапно опишано во книгата на Канеман (2011). Во контекст на дезинформациите, пример за ова е стапка од 64 отсто

граѓани во државата кои веруваат дека вирусот COVID-19 бил создаден во лабораторија и бил намерно пуштен (Blizankovski et al., 2021), без разлика на тоа што отсутнуваат какви било веродостојни докази за потеклото на вирусот од лабораторија („COVID-19 Origins” 2024; Enserink, 2024; Maxmen, 2021). Ова е едно од повеќето „скептични“ објаснувања за природата на вирусот, кои заедно, директно или индиректно, придонесоа стапката на вакцинирани да е само 41 отсто.

Има повеќе објаснувања за тоа како може да се формира ваква илузорна вистина. Повеќе истражувања (Dechêne et al., 2010; Hasher et al., 1977; Henkel & Mattson, 2011) пишуваат за ефектот на повторување, односно дека луѓето повеќе веруваат во повторените информации отколку во нови информации, или го перципираат изворот којшто се повторува како повалиден и како поверодостоен од оние информации со коишто се среќаваат првпат. Овој механизам функционира двострано, односно се зацврстува верувањето дека информациите (односно исказите) се точни, без разлика дали информациите се или не се уверливи (Fazio et al., 2019). Дополнително, значителниот ефект на илузорна вистина опстојува, без разлика на потребата за завршница (closure) и на различните когнитивни стилови (De keersmaecker et al., 2020), па дури и кога се повторуваат навидум точни информации (Unkelbach & Speckmann, 2021).

Покрај илузорната вистина, има други две теоретски објаснувања зошто луѓето се подложни на верување во дезинформации: *невниманиеи мојивирани коѓниција* (Scheufele & Krause, 2019). Според Шефеле и Краус, луѓето се посветени на споделување точна содржина, но „природата“ на социјалните медиуми често ги одврка од одлуката да споделат вести што даваат приоритет на точноста. Треба да се напомене дека токму заради тоа што луѓето немаат секогаш доволно внимание, време и/или знаење, тие не можат точно да распознаат дали одредена информација е точна и да ја проверат. На ова нужно се надоврзуваат сознанијата на Становиќ и Вест (2000), кои потоа ги популаризира Канеман (2011), како Систем 1 (брз, автоматски, несвесен и емоционален одговор на ситуации и на стимули) и Систем 2 (бавен и логичен начин на размислување при решавање на посложени проблеми). Истражувања покажуваат дека кај лица кои постојано и длабоко ги промислуваат информациите се олеснува формирањето на точни верувања, наспроти приврзаничка пристрасност (Bago et al., 2020). Всушност, лица со завршено повисоко ниво на образование и со поголема здравствена писменост се помалку подложни на информации (Scherer et al., 2021). Слично, во експериментална средина, самиот чин на подготвување (priming) на луѓето да размислуваат поаналитички или да ја земат предвид точноста на содржината на вестите доведува до

подобрување на изборот на тоа што да се сподели на социјалните медиуми (Pennycook et al., 2020).

Грујен идентитет, верувања и ставови

Наспроти теоријата на невнимание, теоријата на *мојивираниа когниција* вели дека недостатокот на внимание не е примарната причина зошто луѓето споделуваат дезинформации, туку дека тие доаѓаат до однапред определени заклучоци што се совпаѓаат со нивниот светоглед, идеологија и со нивните политичко-социјални ставови. Следствено, ова најчесто доведува до тоа да ги прифатат оние информации што ги поддржуваат нивните ставови и да ги отфрлат информациите што се косат со тие ставови (Kunda, 1990; Tappin & Gadsby, 2019). Во контекст на политичките (дез)информации, лажните вести делуваат поверодостојни кога прикажуваат позитивни информации за политичката група на која припаѓаат, како и негативните информации за политички противник (Çoksan & Yilmaz, 2024; Pereira et al., 2023; Wagner, 2022). Дополнително, оваа теорија директно се коси со теоријата на невнимание, велејќи дека токму лицата со високото образование и научна писменост имаат најполаризирачки ставови на (непотребно) политизирани теми (Drummond & Fischhoff, 2017; Kahan et al., 2012). Кахан и сор. (2017) го потврдуваат ова со т.н. теза на „идентитетски-заштитничка когниција“ што покажува дека поединци со високо ниво на писменост може селективно да ги користат своите вештини за квантитативно расудување, со цел да ги толкуваат информациите за контроверзни теми, на начин што ќе се усогласува со нивните политички убедувања – тоа не беше случајот кога информациите беа на неутрална тема. На ова се надоврзуваат и Боцијан и сор. (2021) кои велат дека интересите на групата на која припаѓаат (ingroup) ги обликуваат моралните судови, но оваа пристрасност е најраспространета кај оние кои се одбранбено ангажирани за нивниот групен идентитет.

Емоции и емојивни реакции

Познато е дека, уште пред дигиталната ера, некои медиуми ги преувеличуваат вестите, со цел да предизвикаат емоции како гадење, шок, лутина или страв. Но, она што ги одвојува социјалните медиуми и дигиталните платформи од традиционалните медиуми е што овозможуваат речиси инстантно да се актуализираат емоциите во некаква реакција или однесување, преку оставање коментар или некаква реакција на објавената содржина. Ова особено често се случува затоа што кога идентитетот, вредностите или верувањата се под некаква закана, луѓето имаат различни афективни реакции и заштитни

механизми што им овозможуваат повторно да се воспостави хомеостаза^[2] (Brygoła, 2011; George et al., 2023; Matheson & Cole, 2004). А, заради катадневното користење на социјални медиуми и онлајн платформи, шансата да дојдеме до (дез)информации што содржат ваков тип закани е зголемена. Дополнително, затоа што социјалните медиуми вреднуваат секаква посетеност и интеракција на нивните платформи, креаторите на овие содржини и медиумите имаат економски поттик да ги кројат содржините на начин што ќе предизвика емотивни реакции кај читателите (Horner et al., 2023). Како катализатор на овој процес во литературата најчесто се споменуваат американските претседателски избори во 2016 година и референдумот во Обединетото Кралство за напуштање на Европската Унија. Како и да е, Хорнер и сор. (2023) укажуваат на врската меѓу високата стапка на негативни емоции при читање наслови кои содржат лажни вести и намерата да преземат некакво дејствие за да ги потиснат или да ги шират лажните вести (во зависност од тоа дали насловот е усогласен со нивните постојни верувања). Од друга страна, повејатно било за лицата кои пријавиле ниска емоционална ангажираност да ги игнорираат насловите откако ќе ги прочитаат или целосно да се откажат од ширење на лажните вести.

Треба да се напомене дека, во зависност од емоцијата, од ставовите и/или од ангажираноста за одредена тема може да се предизвикаат различни емоции. Пример за ова се антиваксерските ставови, коишто станаа уште поревалентни за време на и по COVID-19 пандемијата (Durmaz & Hengirmen, 2022). Во зависност од нивниот став кон вакцините, луѓето кои се против ги мотивира стравот да веруваат и да шират дезинформации на темата. За разлика од нив, кај луѓето кои имаат неутрален став кон вакцините, гневот ги мотивира да споделуваат дезинформации (Ali et al., 2022). Други истражувања (Corbu et al., 2021) покажуваат дека лажни вести со негативна пристрасност ја зголемуваат подготвеноста на луѓето да ја споделат приказната, додека позитивно пристрасните вести не влијаат значително на нивниот потенцијал да станат вирални. Дополнително, потенцијалната вирализација на објавата ја модулираат негативните емоции, но не позитивните. Особено добар преглед на оваа тема има Серано-Пуче (2021) кој ја истражува улогата на емоциите во т.н. „информативно растројство“ каде што дезинформациите, лажните вести и пропагандата цветаат на социјалните мрежи и на дигиталните платформи. Тој тврди дека лажните вести ја искористуваат човековата природа, знаејќи дека поларизирачки објави предизвикуваат силни емоции и емоционални реакции, сè со цел да ја поттикнат виралноста на објавите и содржините.

Други истражувања кои пошироко ја разгледуваат и ја разработуваат оваа тематика се, на пример, оние на Екер и сор. (2022) кои прават детален преглед

на тоа *зошто* луѓето веруваат во дезинформации; Хелгасон и Ефром (2022) во серија на студии покажуваат дека луѓе оправдуваат невинности во кои не веруваат ако тие се усогласат со нивните политички ставови, но и кога се поттикнуваат да замислат како невинните би можеле да станат вистинити во иднина – особено интересно истражување што нагласува како имагинацијата може да влијае на моралните ставови и судови за дезинформациите; уште едно впечатливо истражување што вреди да се издвои е она на Абрамс и сор. (2013) кои, во серија на студии, покажуваат дека лидерите кои припаѓаат на групата уживаат одредена привилегија при трансгресивни однесувања, бидејќи членовите на таа група поповолно го оценуваат нивното однесување од истото однесување на лица надвор од тимот и дури и членови од групата, при што овој двоен стандард е присутен само кога се членовите сметаат дека лидерот служи на интересите на целата група.

Заклучно, имајќи го предвид спектарот на подрачјата во психологијата преку кој се истражува темата, може да наликува како темата да е покриена. Но, како што ќе видиме во наредните делови, иако во повеќе истражувања индивидуата се истражува преку социјалните идентитети и групи, мора да се направи чекор наназад и да се истражат поголемите социјални системи и политичките околинати во кои се наоѓа индивидуата. Оттаму може да се заклучи дека иако интра- и интерпсихичките процеси се важни, тие не се единствени фактори што влијаат на тоа како луѓето ги доживуваат или ги восприемаат лажните вести.

Социополитички перспективи на дезинформациите

Надоврзувајќи се на психолошките фактори што поттикнуваат верување во дезинформации, од клучно значење е да се разгледаат и социополитичките феномени затоа што нужно се поврзани и се неизбежен и составен дел од нив. Без разлика, поврзаноста меѓу социјалните и политичките фактори и нивното влијание врз дезинформациите е комплицирано. Врските се понекогаш двострани, односно влијанието е заемно, и зависат од повеќе контексти (на пример десно ориентираните партии во една или друга земја може да имаат сосема различни ставови на одредено прашање), нивоата на образование, социјална ангажираност, историја на политички активизам, па дури и дали една земја е во војна – сите овие фактори придонесуваат за тоа колку луѓе веруваат или се подложни на дезинформации.

Поларизација

Поларизацијата е еден од феномените што најчесто се поврзува со дезинформациите, особено во изминатите години. Поларизацијата се дефинира како истакната поделба помеѓу големи групи во едно општество или политички систем и којашто е обележана со групирање и со радикализација на ставовите (“Political Polarization,” n.d.). Во таа насока, Такер и сор. (2018) се фокусираат на пресекот меѓу поларизацијата, социјалните медиуми и дезинформациите, односно на тоа како социјалните медиуми придонесуваат за политичка поларизација и за ширење дезинформации. Тие покажуваат како платформите и социјалните медиуми ги засилуваат политичките поделби со создавање т.н. „ехо-комори“ и со изложување на корисниците на пристрасни или на лажни информации. А, зголемената политичка поларизација неретко доведува до посилни емоции кон своите ривали, како омраза. Како што покажуваат наодите од истражувањето на Осмундсен и сор. (2021), поверојатно е поединците кои имаат силна омраза кон своите противници да споделуваат политички дезинформации, и на тоа дека психолошката мотивација за споделувањето дезинформации е слична на оние кои предизвикуваат други форми на партиско однесување, вклучително и на споделување на пристрасни вести од веродостојни извори. Надоврзувајќи се на Такер и соработниците, Теруел-Родригез (2023) се фокусира на другите аспекти на поларизацијата, преку онлајн дезинформациите, бележејќи дека „социјалните медиуми се одговорни за ширење дезинформации поради нивната дерегулација, а политичките актери кои се обидуваат да дестабилизираат ги користат овие алатки“ (Teruel-Rodriguez, 2023, p. 11), односно дека социјалните медиуми не создаваат дезинформации, туку ги репродуцираат, и на тој начин ја потхрануваат поларизацијата.

Теории на заговор

Уште еден фактор кој нужно се поврзува и се испреплетува со дезинформациите се теориите на заговор. Различни теории на заговор станаа проминентни затоа што полесно стана наоѓањето на соодветната публика која ги конзумира тие содржини и често интернетот и социјалните медиуми се поврзуваат со нив. Но, некои истражувања (Enders et al., 2023) покажуваат дека врската е покомплексна. Иако поголема веројатност е луѓето кои често се информираат преку социјалните мрежи да веруваат во одредени теории на заговор и дезинформации, Ендерс и соработниците потенцираат дека оваа врска е значителна за оние кои веќе имаат тенденција да ги интерпретираат настаните како некаков заговор. А, употребата на социјалните мрежи ги зајакнува овие

верувања, со што се зголемува нивното конспиративно размислување. Дополнително, ваквите тенденции на конспиративно размислување неретко дека се прелеваат во однесувања и одлуки во надворешниот живот и пример ни беше пандемијата COVID-19. Во една метаанализа (Bierwiazzonek et al., 2022) што вклучи 53 истражувања и над 78 илјади учесници, се покажа дека конспиративното размислување беше (слабо) поврзано со помала подготвеност за преземање на превентивни мерки и, многу побитно, со пониска стапка на вакцинација и социјално дистанцирање. Други истражувања најдоа родови разлики (Cassese et al., 2020) укажувајќи на тоа дека мажите почесто ги поддржуваат теориите на заговор за КОВИД-19, а овој јаз делумно се објаснува со повисоките нивоа на научена беспомошност и конспиративно размислување, а не само со партизираноста или несигурноста поврзана со пандемијата.

Политичка ориентација и партиска припадност

Поврзувајќи ги верувањето во теории на заговор и конспиративно размислување со класичната лево-десна политичка ориентација, во две големи истражувања (Enders et al., 2022; van der Linden et al., 2021), наоѓаат интересни разлики ширум идеолошкиот спектар. Од лонгитудиналното истражување спроведено во повеќе од 20 земји, Ендерс и соработниците покажуваат дека силата и насоката на односот помеѓу политичките ориентации и конспиративното размислување зависат од карактеристиките на специфичните теории на заговор, но и од општествено-политичкиот контекст на земјите во кои се спровело истражувањето. Надоврзувајќи се на претходно споменатите истражувања, конзервативно ориентираните испитаници – т.е., во контекст на САД, републиканците – претежно веруваат во тоа дека заканата од COVID-19 е преувеличена, дека глобалното затоплување/климатските промени се имама и лага. Од другата страна на спектарот, либералните испитаници – односно демократите од САД – веруваат дека тогашниот претседател Доналд Трамп ги прикривал симптомите на COVID-19, како и во тоа дека Републиканската партија ги краде изборите. Ендерс и сор. (2022) не се согласуваат со оваа теза, велејќи дека дека има значителна асиметрија на двете страни од спектарот. Поточно, односот меѓу идеологијата и конспиративното размислување е модериран со силна недоверба кон официјалните лица и кон институциите и со параноична идеација – два фактора кои, според авторите, се повисоки меѓу лицата со конзервативна идеологија.

Во друго истражување (Traberg & van der Linden, 2022) се покажа дека кредибилитетот на изворот влијае на тоа како се проценети дезинформациите кај лица од одредена идеологија, при што информациите што се усогласени

со политичкото убедување ја зголемуваат подложноста на дезинформации и политичката неусогласеност, што го зголемува отпорот кон фактите. Лицата кои се изјасниле како либерали биле повеќе под влијание на наклонетоста на изворот отколку конзервативците, но и двете страни ги сметале изворите со политички слична наклонетост како помалку пристрасни.

Како и да е, она што е малку обесхрабрувачко и што има потенцијал да ја влоши веќе постојната поларизација во општествата е тоа што Фритер и сор. (2017) покажаа дека и либералите и конзервативците не биле заинтересирани да ги слушнат идеолошки спротивставените ставови, но не поради тоа што биле добро информирани на темата, туку затоа што соочувањето со спротивно мислење има шанса да предизвика когнитивна дисонанца. Оваа незаинтересираност опстојувала дури и кога биле мотивирани со парична награда, покажувајќи дека ќе биде тешко да се надмине постојната идеолошката шизма. Последно, во истражување на ниво на Северна Македонија (Disha et al., 2023) се покажува дека негативните дезинформации поврзани со политичка партија на која припаѓаат испитаниците во поголема мера се перципираат како неточни и обратно, негативните дезинформации за опозициската партија во поголема мера се сметаат за точни. Дополнително, истражувањето на Диша и соработниците покажа дека политички ангажираните лица се посклони кон дезинформации од оние кои се не се партиски определени.

Последно, од истражувањата што го разгледуваат феноменот конкретно преку индивидуални предиспозиции на поединецот, го издвојваме она на Ласон и Какар (2022), чишто наоди покажуваат дека споделувањето лажни вести во голема мера е поттикнато од конзервативците со ниска совесност (од големите пет фактори на личноста). Тие покажуваат дека при високо ниво на совесност, нема значајна разлика меѓу либералите и конзервативците. Од друга страна, наодите од Сампат и Раж (2022) посочуваат на тоа дека поединци кај кои има истакната екстраверзија, невротичност и отвореност многу брзо споделуваат вести на социјалните медиуми. А, спротивно, оние со висока стапка на согласност и совесност ги проверуваат вестите пред да ги споделат на социјалните медиуми.

Она што треба да се потенцира е фактот дека скоро сите истражувања што ги разгледаваме досега се фокусираат на индивидуата во групата, или на групниот (политичкиот и социјалниот) идентитет во пошироката заедница. Но, затоа што пристапот до интернетот и кибер-екосистемите е речиси сеприсутен фактор и станува сè поголем дел од нашето секојдневие, се зголемува и потребата да се согледа голем дел од овие фактори низ рамката на социјалните медиуми и дигиталната сфера. Како што пишува во истражувањето на Шарма и сор. (2024) социјалните медиуми сè повеќе придонесуваат кон градење,

изразување и преговарање со личниот идентитет, како и во обликувањето на културните норми, вредности и општествени очекувања, кои за возврат влијаат на начинот на кој поединците се перцепираат себеси и ги перцепираат другите.

(Социјални) медиуми, онлајн платформи и технологија

Откако разгледавме скроман дел, односно психолошките и социополитичките коишто се поврзани и коишто влијаат на или се под влијание на дезинформациите, сега се фокусираме на технолошките системи врз кои се темели оваа динамика. Треба да се потенцира дека сите социјалните медиуми и другите платформи за комуникација имаат еден императив заради кој опстојуваат – ангажирање на корисниците. Тоа значи дека самиот дизајн на овие медиуми и платформи се темели на начинот како да се задржи вниманието на корисниците. Како што беше споменато, вниманието е суровина и што поголемо време е задржано на една платформа тоа е поголема шансата корисниците да видат некоја (многу прецизно одбрана) реклама преку кои, всушност, платформите остваруваат профит. Со текот на времето и со развивањето на платформите, се воведуваат индивидуални (преку интерен начин на уредување) и колективни (закони и регулативи) политики и се случуваат промени со кои посторого се уредуваат објавите на платформите и начинот на кој се финансираат. Заради тоа, битно е да се разгледаат некои од медиумите, за факторите што влијаат во верувањето во дезинформации, како и некои од начините на кои различни засегнати страни се справуваат со овој проблем во дигиталните екосистеми.

Исто така, од самиот почеток некои држави имаат различни барања до компаниите за тоа како да ја уредуваат содржината на своите платформи – истакнувајќи ги државните уредувања и начинот на кој тие ја интерпретираат слободата на говор. На пример, политичкиот систем во Обединетото Кралство се класифицира како уставна монархија, но предводена е како унитарна парламентарна демократија; Соединетите Американски Држави е уставна федерална република. Разликата е битна затоа што, како што вели Шапино (1988, р. 1): „Во Британија, Парламентот е врховен; секој закон донесен со него се толкува и се спроведува од страна на судовите. Во Соединетите Американски Држави, секој статут донесен од Конгресот или од кој било државен законодавен дом мора да биде во согласност со Уставот“. Ова е особено битно кога станува збор за првиот амандман од Уставот на САД што ја спречува владата да донесува закони со кои, меѓу другите работи, се намалува слободата на говорот. Како резултат на тоа, компаниите кои управуваат со социјалните

медиуми мора да се движат низ сложениот и разновиден екосистем на закони за умереност на содржината низ различни земји. Во секој случај, следно ќе погледнеме некои од клучните делови од информацискиот и медиумскиот екосистем.

Во зачетокот, скоро сите платформи ја прикажуваат објавената содржина по хронолошки редослед. По одредено време, сакајќи да имаат поголема контрола кога и што кому се прикажува, начинот на објавената содржина почна да се прикажува по редослед определен во алгоритам и содржина базирана врз можни интереси на корисниците. Според некои автори (Pathak et al., 2023), со оглед на познатите проблеми со информативните меури и ехо-комори, тие споменаа дека ваквиот алгоритамски начин на прикажување на содржината го влоши проблемот со дезинформациите.

Со ваквиот тип прикажување содржина, исто така, се поставија темелите на потерата меѓу корисниците и кој најдобро знае да го „употребува“ алгоритмот во своја полза, со цел објавите да станат вирални. Така, во литературата се опишуваат т.н. „супер ширачи“ на дезинформации (disinformation super spreaders). Поточно, Гринберг и сор. (2019), следејќи ги изборите во 2016 година на мрежата X (поранешен Твитер), ја наоѓаат следнава статистика: „лажните вести сочинуваа скоро 6 отсто од целокупната читаност на вестите. Само 1 отсто од корисниците беа изложени на 80 отсто од лажните вести, а 0,1 отсто од корисниците беа одговорни за споделување 80 отсто од лажните вести.“ Тие акцентираат дека лажните вести беа најконцентрирани меѓу конзервативните гласачи. Слично, наодите од истражувањето на Де Верна и сор. (2024) го потврдуваат ова и даваат детален профил како тие изгледаат. Меѓу „супер ширачите“ има експерти со голем број следбеници, медиуми со низок кредитилитет, лични профили поврзани со тие медиуми и низа влијателни лица. Најчесто содржината е од политичка природа и користат потоксичен јазик од типичните корисници кои споделуваат дезинформации.

Слично, Чои и сор. (2020) во нивната ализата на 125 гласини (проверени од редакцији за проверка на факти) и скоро 290 илјади објави на X (Твитер) открија дека гласините што се шират во ехо-коморите стануваат повирални и се шират побрзо. Исто така, 10 отсто од високо поврзаните ехо-комори предизвикуваат ширење на 24 отсто од гласините, генерирајќи над 36 отсто од ретвитовите. Како резултат на тоа, ехо-коморите можат да направат одредени мислења, ставови или „факти“ да изгледаат дека се пошироко распространети или прифатени отколку што всушност се, без корисниците воопшто да знаат дека веќе се дел од една таква ехо-комора. Овој феномен Лерман и сор. (2016) го нарекуваат „илузија на мнозинството“. Овој феномен се јавува кога поединците – во отсуство на добро познавање на екосистемите и заедници-

те на социјалните мрежи во кои се наоѓаат – погрешно веруваат дека некој глобално редок став или мислење се вообичаени и, следствено, ја преценуваат распространетоста и потенцијално придонесуваат за дополнително нивно ширење. Поврзано со ова, во серија истражувања Торсон (2016) го илустрира ефектот на „ехо на верувања“ каде што негативни политички информации продолжуваат да ги обликуваат ставовите на луѓето, дури и откако информациите биле ефективно проверени и дискредитирани. Од друга страна, пак, во ново истражување (Stein & Meyersohn, 2024) се покажа дека дека генерално им се верува на новинари само кога потврдуваат некои тврдења или вести како вистинити. Во истражување испитаниците помалку им веруваа и имаа доверба во новинарите кога ги коригираат лажните тврдења, мислејќи дека е поверојатно дека лажат и/или поседуваат некои задни намери.

Последно, во истражување (Friggeri et al., 2014) на гласини со различна „вистинита вредност“ (дали се вистинити или не) спроведено од вработени од Фејсбук и други истражувачи илустрираат т.н. „каскади од гласини“. Истражувачите откриваат дека гласините на Фејсбук, без разлика дали се вистинити или не, имаат тенденција да се шират пошироко и побрзо преку социјалната мрежа, во споредба со „редовни“ содржини. Ова покажува колку лесно и брзо може да се шират дезинформации на интернет, дури и ако не се точни.

За крај, треба да се напоменат и напорите за да се намали влијанието на дезинформациите. Прво, особено по 2016 година, самите платформи се вклучија во борбата против дезинформациите. Различни платформи имплементираат алатки како што е придушување (throttling) односно вештачко намалување на брзината со која се шири одредена гласина или линк. Друг пример е анотација под самите објави доколку се работи за некоја проверена тема или рецензија од независни проверувачи на факти. Се разбира, не треба да се препушти борбата исклучиво на самите платформи и медиуми. Другата најмоќна алатка е образованието и воведувањето на медиумска писменост во образовниот систем, затоа што, како што покажуваат наодите од повеќе истражувања (Dame Adjin-Tettey, 2022; Geraee et al., 2015; Rasi et al., 2019), програмите за медиумска писменост ефективно го подобруваат знаењето и намерите на младите и на адолесцентите во консумирање содржини преку медиумите, но и им овозможува да донесуваат информирани одлуки базирани врз квалитетни информации. Последно, во истражувањата во овие три труда (Kozyreva et al., 2022, 2024; van der Linden, 2022) може да се најдат поголем број на индивидуални и групни интервенции за инокулација од дезинформациите.

Заклучок

Првата цел на овој труд беше да се разгледа влијанието на дезинформациите преку психолошката, социополитичката и медиумската рамка, откривајќи како овие три области се спојуваат и се испреплетуваат. Случувањата од изминатите години, кои сè уште одекнуваат во нашето општество преку активни антиваксерски групи, покажаа дека дезинформациите можат значително да влијаат на секојдневниот живот на луѓето. Заради лимитираното време и знаење, групите на кои припаѓаме, медиумите што ги користиме и ред други фактори, се остава впечаток како луѓето да се марионети која се растргнати на сите страни, кои механички си ги повторуваат истите информации и ги зајакнуваат социополитичките убедувања и идентитети. Но, само затоа што во моментот немаме едно решение што може многу лесно да се аплицира низ целиот свет, не значи дека овој Гордиев јазол нема никогаш да се реши. Следствено, втората цел е да се потенцира битноста на холистичкиот пристап кон справување на овој проблем. Тоа значи дека е битна соработката меѓу медиумите и платформите, меѓу практичарите и академските истражувачи, сè со цел да може да се адаптираат стратегиите и најефективно да се пристапи кон проблематиката.

За крај, иако овој труд дава широк преглед на темата, тоа е на сметка на недоволното навлегување во секоја област колку што заслужува. Иако сериозноста на оваа тема нужно налага подлабоко истражување, сегашниот преглед дава доволна основа за разбирање на клучните релевантни аспекти и насоки на тема на дезинформациите во современото општество.

Литература

- Abrams, D., Randsley de Moura, G., & Travaglino, G. A. (2013). A double standard when group members behave badly: Transgression credit to ingroup leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(5), 799–815. <https://doi.org/10.1037/a0033600>
- Ali, K., Li, C., & Muqtadir, S. A. (2022). The effects of emotions, individual attitudes towards vaccination, and social endorsements on perceived fake news credibility and sharing motivations. *Computers in human behavior*, 134, 107307.
- Bago, B., Rand, D. G., & Pennycook, G. (2020). Fake news, fast and slow: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(8), 1608–1613. <https://doi.org/10.1037/xge0000729>
- Balkin, J. M. (2020). *The Cycles of Constitutional Time*. Oxford University Press.
- Bell, P. (2024, June 24). Public Trust in Government: 1958–2024. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/politics/2024/06/24/public-trust-in-government-1958-2024/>
- Bierwiazzonek, K., Gundersen, A. B., & Kunst, J. R. (2022). The role of conspiracy beliefs for COVID-19 health responses: A meta-analysis. *Current Opinion in Psychology*, 46, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101346>
- Blizankovski, J., Recica, V., Popovikj, M., & Zafirov, T. (2021). *Man of the people: Public Opinion Analysis of Citizen's Political Demands* [Public opinion analysis]. Institute for Democracy “Societas Civilis” – Skopje. <https://idscs.org.mk/mk/2021/11/29/man-of-the-people-man-public-opinion-analysis-of-citizens-political-demands/>
- Bliznakovski, J., Popovikj, M., & Recica, V. (2023). *External Political Efficacy and Populist Attitudes: Understanding the Demand for Populism in North Macedonia*. <https://doi.org/10.2298/SOC2304517B>
- Bocian, K., Cichočka, A., & Wojciszke, B. (2021). Moral tribalism: Moral judgments of actions supporting ingroup interests depend on collective narcissism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 93, 104098. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104098>
- Brown, A. S., & Nix, L. A. (1996). Turning lies into truths: Referential validation of falsehoods. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22(5), 1088–1100. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.22.5.1088>
- Brygoła, E. (2011). The Threatened Identity: An Empirical Study. *Psychology of Language and Communication*, 15, 63–88. <https://doi.org/10.2478/v10057-011-0004-2>

- Cassese, E. C., Farhart, C. E., & Miller, J. M. (2020). Gender Differences in COVID-19 Conspiracy Theory Beliefs. *Politics & Gender, 16*(4), 1009–1018. <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000409>
- Choi, D., Chun, S., Oh, H., Han, J., & Kwon, T. “Taekyoung.” (2020). Rumor Propagation is Amplified by Echo Chambers in Social Media. *Scientific Reports, 10*(1), 310. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-57272-3>
- Çoksan, S., & Yilmaz, A. D. (2024). Focusing on fake news’ contents: The association between ingroup identification, perceived outgroup threat, analytical-intuitive thinking and detecting fake news. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 24*(1), 102–132. <https://doi.org/10.1111/asap.12371>
- Corbu, N., Bargaoanu, A., Durach, F., & Udrea, G. (2021). Fake News Going Viral: The Mediating Effect of Negative Emotions. *Media Literacy and Academic Research, 4*(2), 58–87.
- Cosentino, G. (2020). *Social Media and the Post-Truth World Order: The Global Dynamics of Disinformation*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43005-4>
- COVID-19 origins: Plain speaking is overdue. (2024). *The Lancet Microbe, 5*(8). <https://doi.org/10.1016/j.lanmic.2024.07.016>
- Dame Adjin-Tettey, T. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities, 9*(1), 2037229. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>
- De keersmaecker, J., Dunning, D., Pennycook, G., Rand, D. G., Sanchez, C., Unkelbach, C., & Roets, A. (2020). Investigating the Robustness of the Illusory Truth Effect Across Individual Differences in Cognitive Ability, Need for Cognitive Closure, and Cognitive Style. *Personality and Social Psychology Bulletin, 46*(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0146167219853844>
- Dechêne, A., Stahl, C., Hansen, J., & Wänke, M. (2010). The Truth About the Truth: A Meta-Analytic Review of the Truth Effect. *Personality and Social Psychology Review, 14*(2), 238–257. <https://doi.org/10.1177/1088868309352251>
- DeVerna, M. R., Aiyappa, R., Pacheco, D., Bryden, J., & Menczer, F. (2024). Identifying and characterizing superspreaders of low-credibility content on Twitter. *PLOS ONE, 19*(5), e0302201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302201>
- Disha, E. P., Halili, A., & Rustemi, A. (2023). Vulnerability to Disinformation in Relation to Political Affiliation in North Macedonia. *Media and Communication, 11*(2), 42–52. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i2.6381>
- Drummond, C., & Fischhoff, B. (2017). Individuals with greater science literacy and education have more polarized beliefs on controversial science topics.

- Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(36), 9587–9592. <https://doi.org/10.1073/pnas.1704882114>
- Durmaz, N., & Hengirmen, E. (2022). The dramatic increase in anti-vaccine discourses during the COVID-19 pandemic: A social network analysis of Twitter. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 18(1), 14. <https://doi.org/10.1080/21645515.2021.2025008>
- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K., & Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1(1), 13–29. <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y>
- Enders, A., Farhart, C., Miller, J., Uscinski, J., Saunders, K., & Drochon, H. (2022). Are Republicans and Conservatives More Likely to Believe Conspiracy Theories? *Political Behavior*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11109-022-09812-3>
- Enders, A. M., Uscinski, J. E., Seelig, M. I., Klofstad, C. A., Wuchty, S., Funchion, J. R., Murthi, M. N., Premaratne, K., & Stoler, J. (2023). The Relationship Between Social Media Use and Beliefs in Conspiracy Theories and Misinformation. *Political Behavior*, 45(2), 781–804. <https://doi.org/10.1007/s11109-021-09734-6>
- Enserink, M. (2024, February 6). Virologists and epidemiologists back natural origin for COVID-19, survey suggests. *Science*. <https://www.science.org/content/article/virologists-and-epidemiologists-back-natural-origin-covid-19-survey-suggests>
- Farkas, J., & Schou, J. (2023). *Post-Truth, Fake News and Democracy: Mapping the Politics of Falsehood*. <https://www.routledge.com/Post-Truth-Fake-News-and-Democracy-Mapping-the-Politics-of-Falsehood/Farkas-Schou/p/book/9781032563039>
- Fazio, L. K., Rand, D. G., & Pennycook, G. (2019). Repetition increases perceived truth equally for plausible and implausible statements. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(5), 1705–1710. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01651-4>
- Festinger, L. (1962). Cognitive Dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93–106.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2017). *Social Cognition: From brains to culture* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Friggeri, A., Adamic, L., Eckles, D., & Cheng, J. (2014). Rumor Cascades. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v8i1.14559>
- Frimer, J. A., Skitka, L. J., & Motyl, M. (2017). Liberals and conservatives are similarly motivated to avoid exposure to one another's opinions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.04.003>

- Geiger, A. (2014, June 12). Political Polarization in the American Public. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/politics/2014/06/12/political-polarization-in-the-american-public/>
- George, M. M., Strauss, K., Mell, J. N., & Vough, H. C. (2023). When “who I am” is under threat: Measures of threat to identity value, meanings, and enactment. *Journal of Applied Psychology*, 108(12), 1952–1978. <https://doi.org/10.1037/apl0001114>
- Geraee, N., Kaveh, M. H., Shojaeizadeh, D., & Tabatabaee, H. R. (2015). Impact of media literacy education on knowledge and behavioral intention of adolescents in dealing with media messages according to Stages of Change. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(1), 9–14.
- Grinberg, N., Joseph, K., Friedland, L., Swire-Thompson, B., & Lazer, D. (2019). Fake news on Twitter during the 2016 U.S. presidential election. *Science*, 363(6425), 374–378. <https://doi.org/10.1126/science.aau2706>
- Harari, Y. N. (2018, September 7). Are we living in a post-truth era? Yes, but that’s because we’re a post-truth species. *Ideas.Ted.Com*. <https://ideas.ted.com/are-we-living-in-a-post-truth-era-yes-but-thats-because-were-a-post-truth-species/>
- Hasher, L., Goldstein, D., & Toppino, T. (1977). Frequency and the conference of referential validity. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16(1), 107–112. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(77\)80012-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(77)80012-1)
- Helgason, B. A., & Effron, D. A. (2022). It might become true: How prefactual thinking licenses dishonesty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(5), 909–940. <https://doi.org/10.1037/pspa0000308>
- Henkel, L. A., & Mattson, M. E. (2011). Reading is believing: The truth effect and source credibility. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1705–1721. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.018>
- Horner, C. G., Galletta, D., Crawford, J., & Shirsat, A. (2023). Emotions: The Unexplored Fuel of Fake News on Social Media. In A. Dennis R., D. Galletta, & J. Webster (Eds.), *Fake News on the Internet* (1st ed.). Routledge.
- Jovevska Gorgevik, A., & Janeska, S. (2020). *The citizens and the Assembly of North Macedonia: Trust on shaky ground* (Policy Brief 45/2020). Institute for Democracy “Societas Civilis” - Skopje. <https://idscs.org.mk/mk/2020/11/04/граѓаните-и-собранието-на-северна-мак/>
- Kahan, D. M., Peters, E., Dawson, E. C., & Slovic, P. (2017). Motivated numeracy and enlightened self-government. *Behavioural Public Policy*, 1(1), 54–86. <https://doi.org/10.1017/bpp.2016.2>

- Kahan, D. M., Peters, E., Wittlin, M., Slovic, P., Ouellette, L. L., Braman, D., & Mandel, G. (2012). The polarizing impact of science literacy and numeracy on perceived climate change risks. *Nature Climate Change*, 2(10), 732–735. <https://doi.org/10.1038/nclimate1547>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kozyreva, A., Lorenz-Spreen, P., Herzog, S., Ecker, U., Lewandowsky, S., Hertwig, R., Ali, A., Bak-Coleman, J., Barzilai, S., Basol, M., Berinsky, A. J., Betsch, C., Cook, J., Fazio, L., Geers, M., Guess, A., Huang, H., Larreguy, H., Maertens, R., ... Wineburg, S. (2022). *Toolbox of Interventions Against Online Misinformation*. OSF. <https://doi.org/10.31234/osf.io/x8ejt>
- Kozyreva, A., Lorenz-Spreen, P., Herzog, S. M., Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Hertwig, R., Ali, A., Bak-Coleman, J., Barzilai, S., Basol, M., Berinsky, A. J., Betsch, C., Cook, J., Fazio, L. K., Geers, M., Guess, A. M., Huang, H., Larreguy, H., Maertens, R., ... Wineburg, S. (2024). Toolbox of individual-level interventions against online misinformation. *Nature Human Behaviour*, 8(6), 1044–1052. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01881-0>
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108(3), 480–498. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.480>
- Lawson, M. A., & Kakkar, H. (2022). Of pandemics, politics, and personality: The role of conscientiousness and political ideology in the sharing of fake news. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(5), 1154–1177. <https://doi.org/10.1037/xge0001120>
- Leonardelli, M., Mele, F., Marrone, M., Germinario, C. A., Tafuri, S., Moscara, L., Bianchi, F. P., & Stefanizzi, P. (2023). The Effects of the COVID-19 Pandemic on Vaccination Hesitancy: A Viewpoint. *Vaccines*, 11(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/vaccines11071191>
- Lerman, K., Yan, X., & Wu, X.-Z. (2016). The “Majority Illusion” in Social Networks. *PLOS ONE*, 11(2), e0147617. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147617>
- Matheson, K., & Cole, B. M. (2004). Coping with a threatened group identity: Psychosocial and neuroendocrine responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 777–786. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.04.002>
- Maxmen, A. (2021). WHO report into COVID pandemic origins zeroes in on animal markets, not labs. *Nature*, 592(7853), 173–174. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00865-8>
- Nuwarda, R. F., Ramzan, I., Weekes, L., & Kayser, V. (2022). Vaccine Hesitancy: Contemporary Issues and Historical Background. *Vaccines*, 10(10), 1595. <https://doi.org/10.3390/vaccines10101595>

- Osmundsen, M., Bor, A., Vahlstrup, P. B., Bechmann, A., & Petersen, M. B. (2021). Partisan Polarization Is the Primary Psychological Motivation behind Political Fake News Sharing on Twitter. *American Political Science Review*, *115*(3), 999–1015. <https://doi.org/10.1017/S0003055421000290>
- Pathak, R., Spezzano, F., & Pera, M. S. (2023). Understanding the Contribution of Recommendation Algorithms on Misinformation Recommendation and Misinformation Dissemination on Social Networks. *ACM Trans. Web*, *17*(4), 35:1-35:26. <https://doi.org/10.1145/3616088>
- Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., Lu, J. G., & Rand, D. G. (2020). Fighting COVID-19 Misinformation on Social Media: Experimental Evidence for a Scalable Accuracy-Nudge Intervention. *Psychological Science*, *31*(7), 770–780. <https://doi.org/10.1177/0956797620939054>
- Pereira, A., Harris, E., & Van Bavel, J. J. (2023). Identity concerns drive belief: The impact of partisan identity on the belief and dissemination of true and false news. *Group Processes & Intergroup Relations*, *26*(1), 24–47. <https://doi.org/10.1177/13684302211030004>
- Political Polarization. (n.d.). *European Center for Populism Studies*. Retrieved August 12, 2024, from <https://www.populismstudies.org/Vocabulary/political-polarization/>
- Rasi, P., Vuojärvi, H., & Ruokamo, H. (2019). Media Literacy Education for All Ages. *Journal of Media Literacy Education*, *11*(2), 1–19. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1>
- Reincke, C. M., Bredenoord, A. L., & van Mil, M. H. (2020). From deficit to dialogue in science communication. *EMBO Reports*, *21*(9), e51278. <https://doi.org/10.15252/embr.202051278>
- Sampat, B., & Raj, S. (2022). Fake or real news? Understanding the gratifications and personality traits of individuals sharing fake news on social media platforms. *Aslib Journal of Information Management*, *74*(5), 840–876. <https://doi.org/10.1108/AJIM-08-2021-0232>
- Scherer, L. D., McPhetres, J., Pennycook, G., Kempe, A., Allen, L. A., Knoepke, C. E., Tate, C. E., & Matlock, D. D. (2021). Who is susceptible to online health misinformation? A test of four psychosocial hypotheses. *Health Psychology*, *40*(4), 274–284. <https://doi.org/10.1037/hea0000978>
- Scheufele, D. A., & Krause, N. M. (2019). Science audiences, misinformation, and fake news. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *116*(16), 7662–7669. <https://doi.org/10.1073/pnas.1805871115>

- Serrano-Puche, J. (2021). Digital disinformation and emotions: Exploring the social risks of affective polarization. *International Review of Sociology*, 31(2), 231–245. <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.1947953>
- Shapiro, S. J. (1988). Comparing Free Speech: United States v. United Kingdom. *Law Forum*, 19, 17.
- Sharma, D. A., Wairagade, N., Reddy, D. D. V. L., Mamoria, D. P., & Kishore, D. P. N. (2024). Social media and identity formation: Examining the impact on contemporary society. *Journal of Research Administration*, 6(1), Article 1. <https://journlra.org/index.php/jra/article/view/1030>
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645–665. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435>
- Stein, R., & Meyersohn, C. E. (2024). Whose Pants Are on Fire? Journalists Correcting False Claims are Distrusted More Than Journalists Confirming Claims. *Communication Research*, 00936502241262377. <https://doi.org/10.1177/00936502241262377>
- Tappin, B. M., & Gadsby, S. (2019). Biased belief in the Bayesian brain: A deeper look at the evidence. *Consciousness and Cognition*, 68, 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2019.01.006>
- Teruel-Rodriguez, L. (2023). Increasing political polarization with disinformation: A comparative analysis of the European quality press. *Profesional de La Información*, 32(6), Article 6. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.12>
- Thorson, E. (2016). Belief Echoes: The Persistent Effects of Corrected Misinformation. *Political Communication*, 33(3), 460–480. <https://doi.org/10.1080/10584609.2015.1102187>
- Traberg, C. S., & van der Linden, S. (2022). Birds of a feather are persuaded together: Perceived source credibility mediates the effect of political bias on misinformation susceptibility. *Personality and Individual Differences*, 185, 111269. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111269>
- Tucker, J. A., Guess, A., Barbera, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D., & Nyhan, B. (2018). *Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature* (SSRN Scholarly Paper 3144139). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3144139>
- Unkelbach, C., & Speckmann, F. (2021). Mere Repetition Increases Belief in Factually True COVID-19-Related Information. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 10(2), 241–247. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.02.001>

- van der Linden, S. (2022). Misinformation: Susceptibility, spread, and interventions to immunize the public. *Nature Medicine*, 28(3), 460–467. <https://doi.org/10.1038/s41591-022-01713-6>
- van der Linden, S. Panagopoulos, C. Azevedo, F. & Jost, J. T. (2021). The Paranoid Style in American Politics Revisited: An Ideological Asymmetry in Conspiratorial Thinking. *Political Psychology*, 42(1), 23–51. <https://doi.org/10.1111/pops.12681>
- Wagner, K. (2022). *The Role of Outgroup Threat and Deprivation in People's Susceptibility to Disinformation* [Info:eu-repo/semantics/masterThesis, University of Twente]. <http://essay.utwente.nl/93028/>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* (162317GBR; p. 109). Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>
- Wu, T. (2017). *The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads*. Knopf Doubleday Publishing Group.

- [1] Во последно време се користи терминот „економија на вниманието“ (attention economy) за да се опише човековото внимание (на социјалните медиуми и онлајн платформи) како дефицитарна стока или суровина на која треба да примени стандардно економско размислување (Wu, 2017). За ова повеќе во другите делови.
- [2] Фестингер (1962) го опишува овој феномен на nelaгодност или непријатност при среќавање информации кои го предизвикуваат нашиот светоглед и, следствено, желбата да се минимизира тоа чувство, когнитивна дисонанца.

THE DYNAMICS OF MISINFORMATION IN CONTEMPORARY SOCIETY: PSYCHOLOGICAL AND SOCIOPOLITICAL PERSPECTIVES

Matej Trojancanec

Abstract

In recent years it has often been said that we have entered a “post-truth” era, where the line between truth and lies is blurred. The effect of misinformation was most evident during the COVID-19 pandemic when anti-vaxxer conspiracy theories on the fringes of the information ecosystem entered the dominant discourse. Building upon these points, this paper examines the contemporary phenomenon of belief in, dissemination, and the impacts of misinformation, considering psychological, socio-political, and media perspectives, and particularly focusing on N. Macedonia. We explore some of the psychological drivers behind the belief and spread of misinformation, which we divide into several levels: *cognitive* (intuitive thinking, imagination, rehearsal, revision of beliefs), *socio-affective* (group affiliation and bias, ideology, collective narcissism), and *personological* (Big Five personality factors). Furthermore, we consider socio-political factors (such as party affiliation, media literacy, and public policies) and media factors (echo chambers, information cascades, information ecosystem) that correlate and/or moderate the effect of belief and the spread of misinformation. The paper aims to review the contemporary phenomenon of misinformation, emphasizing the complex interaction between psychological, socio-political, and other factors. Furthermore, some of the ways to deal with the spread of misinformation and areas for future research are discussed. In conclusion, although the variety of misinformation is diverse and shaped by the national/regional information ecosystem, the role of psychological theory in the fight against misinformation is undeniable, specifically because it offers practical insights that are applicable in the real world.

Keywords: *misinformation, psychological factors, socio-political drivers*

СРАМ – ГЕШТАЛТ ПРИСТАП: ТЕОРИЈА, МЕТОДОЛОГИЈА И ПРАКТИЧНИ ИМПЛИКАЦИИ

Ели Гроздановска¹

Кратка содржина:

Срамот, како важно клиничко и психолошко прашање, ќе биде разгледан низ призмата на гешталт-теоријата и методологијата, истовремено давајќи импликации за психотерапевтската работа и за интервенции. Врз основа на она што е познато, теоријата на гешталт терапија долго време се занимавала со феноменот срам, иако честопати не го именува срамот со неговото име.

Во срцето на гешталт-моделот е претставување на доживувањето преку теоријата на поле кое го вклучува доживувањето на себе и на околината како релациска целина, интеракциските процеси помеѓу себе и *другиите*. Како таков, срамот се гледа како прекин на поддршката во полето и неорганизираност на процесот на селфот. За да се разбере како функционира феноменот срам, неопходно е да се искористи концептот на „ид“, „его“ и функцијата на личност на селфот, како и концептот на прекините во контактот, особено интроекција, ретрофлексција и конфлуенција. Сето ова е интегрирано во теоријата на контактот, како и во формирање и во фиксирање на гешталтите.

Ова разбирање на динамиката на срамот е од суштинско значење за деконструкција на срамот во психотерапијата, додека се работи со индивидуални и за релациски процеси. Исто така, од големо значење е да не се напуштат основните столбови на гешталт терапијата, како што се организмичката саморегулација, феноменолошкото доживување на клиентот, постојаната интеракција помеѓу полето и селфот, сето тоа вклопено во форма на дијалогот Јас-Ти.

Клучни зборови: *гешталт терапија, срам, психотерапија*

¹ eli.grozdанovska@gmail.com

Вовед

Потребата за разгледување на срамот од перспектива на гешталт терапија и практика е од големо значење, особено во денешното феноменолошко поле, каде глобализацијата, културните норми, класните разлики и системските нееднаквости го засилуваат чувството на неизвесност, несигурност и отуѓеност, правејќи го срамот чест феномен. Основните принципи и методологијата на терапијата гешталт остануваат релевантни и применливи. Нивната надградба со релацискиот пристап овозможува терапијата гешталт да располага со интервенции доволно сензитивни за да одговорат на потребите на современиот клиент, преку зголемување на свесноста, сокреирајќи во полето, од поддршка на здрав раст и развој, до градење и одржување автентични релации.

Почетоците се во 1990-тите години, кога голем број на автори во рамките на клиничката практика на терапијата гешталт значително го зголемуваат интересот и фокусот кон срамот како феномен (Robine, 1991; Evans, 1994; Erskine, 1995; Lee & Wheeler, 1996; Resnick, 1997; Jacobs, 1996; Yontef, 1996). Професионалната гешталт-литература за срамот е продолжение на работата на Tomkins (1963) и Kaufman (1980, 1989) за феноменот срам (според Lee & Wheeler, 1996). Според Robine (2013) ова придонесува за напредок во теоријата и во практиката на гешталт терапијата, истовремено доведувајќи до логично радикално преминување од индивидуална парадигма кон интерсубјективна перспектива, а со тоа кон одново разгледување на целата традиција на привилегирање на интрапсихичките феномени.

Гешталт-терапијата, во нејзината релациска основа, е фокусирана на истите прашања за воспоставување или за прекинување на релациите во полето (што во пристапот на гешталт се нарекува *конџаки*) кои биле од интерес на теоретичарите на *афекџиџи*. Интересот во гешталтот за овој феномен произлегува од фактот дека пристапот на гешталт е модел на поле и самоорганизација, кој се фокусира околу формирањето и модулацијата на процесите на контакт-циклусот. Модулацијата на контакт-циклусот во пристапот на гешталт и во модулацијата на афектот срам во моделите на Tomkins (1963) и Kaufman (1980, 1989) се многу слични (според Lee & Wheeler, 1996). Разликите лежат најмногу во фактот дека гешталтистичкиот пристап се фокусира на динамиката на срамот без да ја именува, додека моделите на афекти ја опишуваат истата динамика, без целосната слика на саморегулација и на организација на полето што ја обезбедува гешталтистичкиот пристап.

Теоријата на афектите, според Lee и Wheeler (1996), го разбира срамот како афект-регулатор, кој го обликува активирањето и доживувањето на другите афекти, емоционални состојби, желби и избегнувања. Но, во теоријата на терапијата гешталт (која можеме да ја дефинираме како проучување на

соконструкцијата на доживувањето и искуството), нашите афекти и емоции, се разбрани како клучни динамички компоненти во процесите на контакт, поврзување и создавање на значење во искуственото поле. Така, разбирањето на динамиката на афектите и инкорпорирањето на динамиката на срамот во гешталт-теоријата, при објаснување на процесите на контакт, нудат подлабоко разбирање на природата на срамот.

Феноменот срам

Во литературата постои кластер на опсервации, шпекулации и предвидувања за природата на срамот, кои повеќето автори активно ги застапуваат или изгледа дека имплицитно се согласуваат со нив. Истовремено има и други поконтроверзни гледишта за тоа што е срамот и како да се работи клинички со него. Тука накратко ќе бидат разгледани неколку клучни гледишта за срамот како феномен.

Најзастапено гледиште е дека срамот се темели на прекин на поддршката во полето; интерпесонален неуспех, кој е поврзан со многу сложени состојби и нарушувања меѓу кои: депресија, посттравматско стресно растројство (ПТСР), параноидно и шизоидно растројство на личноста, бордерлајн, нарцисистичко нарушување на личноста, опсесивно-компулсивно растројство, зависности, хронични болести, ниска самоверба, анксиозност, отуѓеност, осаменост, перфекционизам, длабоко чувство на инфериорност, неадекватност или неуспех (Lee, 1996; Wheeler, 1996, 1997).

Со цел да се избегне паѓањето во замката на влегување во поларитетот на едниот екстрем (користејќи гешталт-терминологија) каде што срамот станува примарна и основна причина за речиси сите психолошки тешкотии, Resnick (1997) развива алтернативен поглед на срамот како „Здрав срам“ и „Малагај-џивен/невројски срам“.

Според Perls, „здравиот“ срам е модулатор на асимилирани вредности; ненамерно прекршување на асимилирана вредност, на пример, приватност, ненанесување болка на другите и така натаму (F. Perls, лична комуникација, 1975, според Resnick, 1997). Според него, срамот, како и гадењето, се „квистинзи (предавници) на организмот,“ што значи дека овие доживувања делуваат како корективен баланс кога човекот го прекршил својот сопствен интегритет. Тој вели дека фразата „Тој/џаа нема срам... или е бесрамна“ има големо значење. Таквата личност не знае како да изврши самокорекција, ниту пак некогаш има чувство дека во ситуацијата е возможна самокорекција, кај неа постои отсуство на здраво чувство за „должност“.

„Здравиот“ срам ја чува нашата приватност во области како што се пријателството, љубовта, духовноста, сексот, раѓањето и смртта и е штит за постојаниот процес на самоинтеграција (Schneider, 1987).

Додека пак, маладаптивниот/невротски срам е социјален артефакт, метод на социјална контрола, а не непроменливо примарно чувство (Resnick, 1997). Секој невротски механизам е прекин на некаква возбуда – превенција на понатамошен развој (Perls et al., 1951). Кога срамот станува фиксиран, претставува интрапсихички конфликт помеѓу интроекција на друга личност и одбранбена, конфлуентна архаична фиксација: дете кое копнеело за релација. Фиксацијата се однесува на релативно трајна организациска шема на афект, однесување или когниција од некоја претходна развојна фаза, која се задржува и може да доминира подоцна во животот. Станува збор за фиксиран гешталт кој бил научен во одредено поле, а потоа станува автоматизирано однесување или интерпретација на доживувањето, воедно ограничувајќи ја флексибилноста на индивидуата.

Она што е несомнено е дека ефектите од срамот го вклучуваат целиот селф. Одржувањето на долг контакт со очи станува неподносливо, па поради тоа погледот се насочува надолу, говорот се стишува (Wheeler, 1997). Главата се наведнува и се повлекува во рамениците, дишењето и срцебиенето се забрзуваат, телото се собира, дланките се потат, лицето и вратот се зацрвенуваат, или лицето бледее, додека бледилото е проследено со телесна слабост. За да се објасни срамот често се даваат метафори од типот, да пропаднам во земја или земјата да ме голтне. Очигледна е желбата да се исчезне, да се стане невидлив за другите. Овие телесни манифестации ја покажуваат двосмислената, парадоксална природа на срамот. Како поинаку да го разбереме фактот дека индивидуата има желба да исчезне, додека во исто време телесните знаци што ги дава неизбежно привлекуваат внимание (Robine, 2013). Што нè тера да размислиме дали можеби срамот е израз на несвесна надеж дека другиот ќе преземе одговорност да го спречи прекилот во релацијата?

Срамот како прекин во релациите

Срамот е релациски феномен. Тргувајќи од теоријата на поле, која е од особено значење во гешталт-терапијата, прво постои полето во кое сме родени (Perls et al., 1951). Ова поле е сè што постои, сè што можеме да користиме и од што можеме да бидеме дел, во постојаниот креативен процес на самоорганизација. Свесноста е способност да се одговори на полето; самосвесноста е свесност дека го правам тоа, додека го правам. Најосновната карактеристика на доживувањето, за самосвесниот субјект, е чувството на разлика или гра-

ница во полето, т.е. почувствувана, квалитативна разлика во доживувањето помеѓу “внатре” и “надвор” или, помеѓу “јас” и “ти.” Животот, всушност, се состои од тоа да се поврзат и да се интегрираат овие два света за да се случи здрав раст и развој.

Срамот е доживување дека она што сум јас не е прифатливо, дека ова не е мојот свет (Lee, 1995, 1996). Како таков, срамот значи прекин (или закана од прекин) помеѓу потребите и целите на индивидуата, од една страна, и (не)прифаќање на тие потреби и цели од околината, од друга страна. Постои прекин (или закана од прекин) во процесот на селфот, процесот на организирање на полето во селфот и другиот. Под овие услови, *разрешување* на полето може да се постигне само преку дисторзија на границата помеѓу селфот и другиот: потребата која не е прифатена од другиот се отфрла и станува „не јас.“ Така, преку срамот, преку отфрлање на неприфатливата потреба полето се враќа во рамнотежа (воспоставувајќи врска помеѓу срамот и потребата која не е поддржана од другиот или од околината).

Според Wheeler (1997), срамот е еден вид регулатор за безбедност, на границата помеѓу селфот и социјалното поле, кога социјалното поле не изгледа доволно цврсто за да ја поддржи акцијата на селфот. Кога ни треба нешто, зависиме од полето околу нас, а доживувањето на зависење од нешто предизвикува можно изложување на ризик, моќ и контрола. Срамот е процес на самозаштита, црвено светло што нè предупредува да се повлечеме од ризично изложување (понижување, ранливост), кое нема да биде добро прифатено од социјалното поле. Афектот срам се манифестира како одвојување од полето, чувство дека полето се оддалечува, не нè прифаќа, со сите негови осуди и поврзани чувства кои се јавуваат како резултат на неговата одредена структура. За индивидуата срамот изгледа како одвојување од нејзиното витално социјално поле. Полето во оваа смисла е есенцијален и интегрален дел од селфот. Прекиноот во полето секогаш е потенцијален прекин во процесите на селфот и прекин во кохезивната интеграција на селфот, што всушност претставува расцеп на селфот (Lee, 1996; Wheeler, 1997).

Гешталтистичкиот пристап ни помага да ја разбереме оваа функција на срамот во малку поинакво светло. Преку контекстуалниот модел на селфот опишан претходно, не постои такво нешто како „одвојување од социјалното поле“ (Wheeler, 1997). На индивидуата се гледа како активен дел од полето, каде што се соконструира и се истражува границата помеѓу внатрешниот и надворешниот свет (Lee, 1995). Од овој аспект, срамот може да служи како сигнал дека границата помеѓу мене и мојот свет е загромена или бара одредено внимание. Кога поларитетот *срам-погрешка* функционира оптимално, постои потенцијал за *контакт* кој овозможува да се случи раст. Поддршката

и овозможува на индивидуата да ризикува, додека срамот (можеби во облик на засрамување, срамежливост или блага разочараност) и овозможува да се повлече кога нема поддршка.

Срамот и селфот

Во теоријата на терапијата гешталт, на селфот се гледа како на процес, односно активност на интеграција (Perls et al., 1951). Така, селфот не е „лоциран“ некаде длабоко внатре, во тајните агли на индивидуалната психа, туку тој се наоѓа „на границата“ меѓу јас и полето. Селфот има улога да дејствува и да интегрира во целото поле преку искусување на „внатрешното“ и „надворешното“ во кохерентни, употребливи целини на разбирање, давање значење и акција во полето. Или можеби треба да кажеме „на полето,“ бидејќи селфот не е „посебен ентитет, одвоен од полето,“ туку повеќе е вид позиција или метапозиција, во или на него; селфот, можеме да кажеме, е „точка на гледиште“ и „организатор“ во и на тоа поле.

Срамот за првпат се појавува во моментот кога настанува прекин во конфлуенцата помеѓу бебето и мајката, така што од позадината се диференцира нова фигура, којашто се јавува во форма на потреба. Во овој контекст, конфлуенцата треба да биде сфатена во нејзиното оригинално значење, како отсуство на диференцијација на фигура и позадина, бесконтактна и несвесна состојба, односно кога бебето е едно со мајката (Perls et al., 1951). Срамот може да се разбере, односно да се прикаже како придружник на „одгушувањето“, како прекин во атачментот, така што бебето станува свесно за тишината, одбивањето и отсуството на знаци на признание. Како резултат на оваа промена се јавува срамот во функција на заштита од изолација. Зборувајќи феноменолошки, не постои некој друг, освен мајката, во однос на кого бебето би можело да се диференцира (Evans, 1994).

Кога зборуваме за настанувањето на срамот, треба да напоменеме дека тој примарно е метод на социјална контрола и воспитување на детето, така што во детското фундаментално, организмичко/животно поле поддршката (љубовта) е прекината и повлечена кога детето не ги прифаќа (интроектира) ставовите, вредностите, верувањата и однесувањата на родителот (примарниот негувач). Ова се случува во развоен период во кој за емоционалниот опстанок на детето му се потребни поткрепување и поддршка изразени со љубов и нежност. Детето, во полето, се обидува да им даде значење на овие настани, а може само да заклучи дека нешто е фундаментално погрешно со тоа: *што е што, кое е и какво е*. Најчесто возрасните се многу јасни во изразувањето на нивното неодобрување, критикување, потценување, па дури и гадење од дете-

то. Ваквите искуства на срам, проследени со чувство за немање вредност, повлекување и желба да се исчезне, го оставаат детето очајно да сака да го задоволи родителот, со цел да ги избегне идните прекини во релацијата и да го избегне непријатното искуство на самиот срам, колку што е можно подолго. Во овие случаи на потенцијална загуба на релацијата, детето може да биде принудено да направи одбранбена, конфлуентна одлука и да ја прифати како свој идентитет дефиницијата на оние од кои зависи (нарушување на его-функцијата на селфот), на сметка на загубата на природната виталност, возбуда и спонтаност (нарушување на ид-функцијата на селфот) (Erskine, 1995).

Всушност, присуството на другиот го трансформира доживувањето (Robine, 2013). Присуството може да биде придружено со зборови и/или забелешка, но, исто така, може да биде немо и да остави простор за најразлични проекции од страна на индивидуата која го доживува срамот. Но, за да се доживее срамот, не секогаш е потребно присуството на другиот во конкретна, физичка форма. Во маладаптивниот срам, не само што се интроектираат вредностите и нормите на другите, туку се интроектира и неодобрувањето од другите, а можеби дури и потценувањето и гадењето кон него самиот (Resnick, 1997). Доволно е тоа што другиот ќе биде интернализиран (интроектиран) и активиран. Па така, ако тоа што индивидуата, некоја нејзина карактерна црта, експресија или аспирација, е неприфатена од другите, станува неприфатлива и за неа самата. При изложеност или при потенцијална изложеност на присуството на другиот, срамот кај индивидуата предизвикува чувство на недостиг од хармонија помеѓу нејзиното доживување на самата себе и нејзиното доживување од надворешниот свет (Robine, 2013). На овој начин, според Erskine (1995) интроектите продолжуваат да бидат активни во тоа како индивидуата се гледа и се опишува себеси (нарушување на функцијата на личноста на селфот), интрапсихички влијаејќи на потребите што ќе се појават (нарушување на ид-функцијата на селфот), или во феноменолошкото доживување (нарушување на его-функцијата на селфот).

Еванс (Evans 1994) смета дека системот на срам се завршува кога ретрофлексијата и проекцијата почнуваат да функционираат истовремено, односно кога индивидуата го мисли и чувствува за себе она што мисли дека другите го мислат и чувствуваат кон неа (презир, потценување, гадење). Како да се има огледало пред очите, единката мисли дека гледа надвор, односно дека гледа кон светот надвор од себе, но всушност сопствените слики ги одразува назад (проекција) и затоа се казнува (ретрофлексија).

Кога срамот не е признаен или не е почувствуван, тој не исчезнува, туку е истиснат од свесноста и е заменет со некоја помалку интензивна емоција. Тагата, луѓината, депресијата, презирот и негирањето се најчестите супсти-

тути за срамот поради нивната поврзаност со срамот. Која емоција ќе биде избрана зависи од тоа колку е прифатлива, а прифатливоста е резултат на социјализацијата и на релевантноста на ситуацијата (Mills, 2005).

Според Еванс (Evans 1994), не е ни чудно што срамот се наоѓа меѓу најмногу негираните афекти, доминира над голем број на избегнувачки процедури и лежи во основата на многу стратегии кои овозможуваат да се избегне доживувањето на срам на свесно ниво. На пример, кога индивидуата ќе направи дури и најмала грешка во јавност, таа брзо и немилостиво ќе почне да се критикува самата себе, пред да може некој друг да го стори тоа. Во случаите кога мисли дека прави или зборува нешто глупаво, самата себе ќе се направи предмет на шега, само за никој друг да не го направи тоа. Самокритичноста и шегите на своја сметка се само една од стратегиите за избегнување на чувствувањето на срамот и честопати тие се понижувачки и се погуби отколку што би биле кога некој друг би ги направил. Сепак, самопонижувањето на индивидуата може да ѝ даде чувство на контрола над ситуацијата, во која во спротивно би се чувствувала засрамено.

Покрај самокритичноста, шегите на своја сметка и самопонижувањето, постојат многу други модалитети за избегнување на чувството на срам, а тие се: лутина, бес, насилство насочено кон другите и кон себе, длабока анксиозност (Wheeler, 1997). Како и проекција, префрлување на срамот на некој друг, потсмевање, критикување и сарказам, понижување насочено кон другите, стремј кон совршенство, ароганција и вообразеност, имање контрола над секоја ситуација, чувствување на претерана потреба за грижа кон другите, потреба да се биде фин и да се задоволат другите (Robine, 2013).

Во литературата постои и нешто што се нарекува *есенцијален срам*, срам кој не е почувствуван, ниту пак е идентификуван како срам од страна на индивидуата. Таа себеси се опишува како срамежлива, самотна, интровертна, антисоцијална, невротична и така натаму. Овие дескрипции се наречени „реторички ставови“ (Perls et al., 1951). Тие се дел од функцијата на личноста на селфот и овозможуваат да се избегне конфронтирањето со срамот и срамот од чувството на засраменост (Robine, 2013).

Импликации за терапија

Терапијата често е последната опција, особено откако многу други обиди за решавање на животните предизвици не успеале. Jacobs (1996) го илустрира ова преку кратки терапевтски виџети од својата практика, преку кои ја нагласува сложеноста на срамот во терапевтскиот однос. Тој заклучува дека елементите на терапевтската ситуација сами по себе често предизвикуваат

срам кај клиентот. Особено во долгорочна терапија, клиентот вложува огромни надежи во терапевтот и во терапевтскиот однос. Потенцијално засрамувачки елемент е нееднаквото изложување на клиентот и терапевтот. Друг елемент кој не е инхерентен на терапевтската ситуација, но е честа појава, е дека клиентот понекогаш се срами бидејќи терапевтот гледа премногу. Или пак, самиот однос на терапевтот кон срамот, дали тој го избегнува срамот или може да ја толерира можноста дека и самиот може да почувствува некаков срам ако биде вклучен како „партнер“ во интерсубјективното поле на клиентот.

Во суштина, ако се тргне од почетоците на гешталт-терапијата, самиот Perls (1947) користел конфронтирачки стил бидејќи кај клиентите често „гледал“ скриена, непризнаена агресија. Според него, целта на терапијата е да го поврати нивото на интеграција кое води до сопствен развој. Од перспектива на гешталт-терапијата, изворот за психолошка „болест“ се наоѓа во расцепот или во недостатокот на интеграција која го попречува човечкиот организам да се саморегулира во даденото животно поле (Perls et al., 1951).

Оттука Wheeler (1997) вели дека целта на терапијата со срамот е во трансформирањето на доживувањето на срам во доживување на поврзување со полето и развој на вештини и на процеси кои ќе ја поддржат промената во актуелниот живот на клиентот. Ова негово гледиште е поддржано во личниот наратив на Stein и Lee (1996), каде посочува дека клиентите (меѓу кои и таа самата) изложени на емпатична поддршка во терапија пријавуваат зголемено чувство на прифаќање и намалена самокритика. Потребата да се зборува за срамот се гледа како обид да се поправи срамот, со барање на емпатично поврзување кое ја обновува целовитоста на селфот. Wheeler (1996, 1997) имплицира дека среќавањето со срамот на клиентот во топла, незасрамувачка и поддржувачка средина, и споделувањето на сопствени искуства на срам, можеби е најмногу што терапијата може да понуди.

Како одговор на овие ставови, Resnick (1997) во својата критика кон литературата за срам истакнува дека емпатичната поддршка во средина која не нè срами, на клиентот кој доживува срам често може да му помогне да се почувствува подобро; сепак, тоа не е „крајната цел“ на терапијата. Деконструкцијата на невротскиот срам бара нешто повеќе од приспособеност и емпатија насочена кон индивидуата која доживува срам. Според него, понатамошната терапевтска работа бара помагање на клиентот да се фокусира и да го следи своето феноменолошко доживување, додека тие двајцата, терапевтот и клиентот, ги исклучат сите тековни теории и верувања за срамот. Феноменолошкото истражување и фокусирање, придружено со целосна контактна поддршка на терапевтот, му дозволува на клиентот да „влезе“ во научените и

фиксираани, феноменолошки организираани гешталти кои резултираат во за-срамувачко доживување. Во овој процес може да се појави која било комбинација од четирите примарни емоции, лутина, тага, среќа и страв, и потребно е некоја од нив или сите да се доживеат и да се изразат за да може да се започне со одмотувањето на процесот и секвенците на овој феномен. Најважно е клиентот да ја открие матрицата на родителските и на културолошките интроекти, пред ретрофлексииите и проекциите и пред лутината, стравот и тагата што ги „информираат“ неговите/нејзините когниции, афекти и сензации. Ова го потврдува Mathys (1996), каде што низ студија на случај сликовито ги прикажува релациските и системските аспекти на срамот во различни култури. Разбирањето што е срамот, како бил конструиран, развиен и како бил користен, може да биде прилично корисно за справувањето на клиентот со кластерот на интроекти со кои неговото/нејзиното однесување било нарушено. Секако, овој пристап се темели на познатата теорија за срамот, според која тој е конструиран интерперсонално. На овој начин, клиентот ќе има повеќе функционални избори отколку што имал претходно во однос на срамот, избегнувањето на срамот и други проблеми поврзани со срамот. Овој модел на работа со срамот повеќе е насочен кон процесот отколку кон содржината, и поради тоа не остава простор за правење претпоставки кои специфични емоции, когниции и сензации би се појавиле за време на работата со него, ниту претпоставки за тоа како ќе се одвива работата со срамот. Кога се работи добро со срамот, терапевтот не прави претпоставки дека срамот не може да се намали, или дека е крај на работата, или дека мора да се оди понатаму. Тука фокусот е на феноменолошкиот дијалог помеѓу клиентот и терапевтот, ако некој се обидува да го контролира резултатот и не се остави работата сама да се „случи“, принципите на феноменолошкото истражување и дијалогскиот метод се нарушуваат (Yontef, 2005). Така, теоријата базирана на организмичка саморегулација би рекла дека кога индивидуата е во допир со и целосно се идентификува со сè што е негово/нејзино, промената сама ќе се случи организмички, во моментот кога, и доколку, е од најдобар интерес за двајцата, клиентот и полето.

„Скриениот срам“, претпоставката за секогаш присутниот срам, според Resnick (1997) го нарушува нашиот феноменолошки начин на слушање, како и нашата почит кон феноменологијата на клиентот. Исто така, јасно го нарушува нашиот мета-светоглед на пристапот на гешталт, што сугерира дека нашето создавање на значење за тоа каде, колку и што претставува срамот, не ја рефлектира „реалноста“ повеќе од која било друга индивидуа, особено конкретниот клиент кога неговото/нејзиното лично искуство е референт. Таквата позиција го враќа терапевтот во улога на „експерт“, што, исто така, е

затворен систем во кој „*тиој љо знае тшоа штио љо знае*“, и секој податок што не го одобрува тоа што го „*знае*“, може да се објасни само со нешто друго што го „*знае*“. ИИли доживуваш срам или негираш дека доживуваш срам и тогаш се добива доказ за скриен срам. Ова тврдење е поддржано во студијата на Simon & Geib (1996), каде што преку извадоци од случаи разгледуваат како терапевтите ненамерно може да предизвикаат чувство на срам кај своите клиенти користејќи техники кои обично се сметаат за добра практика.

Според Jacobs (1996) една работа за која клиентите во терапевтскиот процес имаат потреба е да добијат дозвола да го искушат својот срам и своите одбрани против него. Оваа негова теза може да се поддржи со Парадоксалната теорија на промената од Beisser (1970), кој сметал дека иако терапевтот не може директно многу да му понуди на клиентот, тој може да му понуди дозвола. Таа дозвола е дозвола клиентот да биде она што е во моментот. Според него, клиентите постојано ги оценуваат интервенциите на терапевтот за тоа дали тој нуди дозвола за чувствата, целите и потребите кои се јавуваат. Тие го забележуваат ставот на терапевтот, тонот на гласот и изборот на зборови. И кога не наоѓаат дозвола, често претпоставуваат дека нивните чувства, цели и потреби се „надвор од границите“, проследено со доживување на неприпаѓање. Всушност, ова е фундаменталната изјава на срамот: *Јас не сум дошитоен за да се вклопам меѓу луѓето*.

Оттука, Yontef (1996), доаѓа до заклучок дека јазикот кој го користи терапевтот особено влијае на создавањето на значење кај клиентот и затоа, терапијата гешталт препорачува останување првенствено со јазикот/феноменологијата на клиентот при референцирање на доживувањето на клиентот.

Уште еден, но не помалку важен, елемент што ја олеснува работата со срамот е самооткривањето на терапевтот во терапевтскиот дијалог (Jacobs, 1996). Самооткривањето на терапевтот е релевантно на многу начини. Понекогаш, терапевтот може да му открие на клиентот како тие се слични во нивната ранливост. Она што е важно, е да се нагласи дека оваа акција најчесто го намалува срамот кај клиентот, но потребно е да се прави разумно и само кога е во функција на терапевтскиот процес.

За крај, можеме да заклучиме дека целите на третманот во гешталт-терапијата, како што вели Yontef (1996), се исти, без разлика дали ја вклучуваат значителната компонента срам, а тоа се:

1. Да се освести и да се идентификува сопственото доживување во контекстот во полето организам/околина, особено во социјалното поле,
2. Да се преземе акција врз основа на таа идентификација, и
3. Да се верува дека растот се појавува од самата интеракција.

Специфичната цел при работата со срамот е зголемување на свесноста за изборот во процесот на срам; ослободување од автоматско и прекумерно самонапаѓање; како и прифаќање на потребата за криење и за трансформирање на одбранбеното криење/избегнување во здраво повлекување.

Тоталното елиминирање на срамот не е добар терапевтски исход. Здравото е да се чувствуваат автентични чувства на срам во одредени услови и ситуации. Тоа би значело дека кога ќе се појави срамот, не се негира, проследен е со блага реакција, целата индивидуа не е осудена, самопочитта не е целосно изгубена за сметка на одредена специфична слабост, напротив, постои познавање и прифаќање на своите ограничувања.

Заклучок

Без двоумење можеме да заклучиме дека срамот е интензивно доживување кое го вклучува целиот селф. Провирајќи невидливост на слабостите, но истовремено и на силните страни, срамот не ретко успева да нè заведе и да го задуши автентичното однесување; да ги инхибира интересите, возбудата, радоста и задоволството, на истиот начин на кој гадењето може да го инхибира и да го регулира апетитот. Иако во литературата срамот често се поврзува со голем број психолошки попречувања, тој понекогаш може да биде и креативен начин на приспособување (преживување) во заканувачка средина.

Гледањето на срамот како релациски феномен, длабоко поврзан со процесите на селфот и поширокото социјално поле во кое постои индивидуата, наместо да биде изолирано искуство на неуспех или слабост, тој се смета за значаен „регулатор на границата“ што сигнализира можни нарушувања во контактот меѓу индивидуата и околината.

Гешталт-терапијата, со нејзиниот акцент на важноста на полето и нејзиниот феноменолошки/дијалогски метод на истражување, е извонредно погодна за фината и деликатна работа на деконструкција на срамот кога не е во служба на индивидуата/околината, и за поддржување на срамот кога станува збор за „здрав“ срам. Ова вклучува не само емпатична поддршка, туку и подлабоко истражување на внатрешните верувања и на емоционалните обрасци коишто се интернализирани (интрокреирани) со текот на времето. Целта е да се врати способноста на индивидуата да се вклучи во своите доживувања и релации на поздрав начин, поттикнувајќи повисок степен на себеинтеграција.

Литература

- Beisser, A. (1970). The paradoxical theory of change. In J. Fagan & I. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now* (pp. 77–80). Harper.
- Erskine, R. G. (1995). A Gestalt therapy approach to shame and self-righteousness: Theory and methods. *The British Gestalt Journal*, 4(2), 107–118.
- Evans, K. R. (1994). Healing shame: A Gestalt perspective. *Transactional Analysis Journal*, 24(2), 103–108.
- Jacobs, L. (1996). Shame in the therapeutic dialogue. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *Voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 297–314). Jossey-Bass.
- Lee, R. G. (1995). Gestalt and shame: The foundation for a clear understanding of field dynamics. *The British Gestalt Journal*, 4(1), 14–22.
- Lee, R. G. (1996). Shame and the Gestalt model. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *Voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 3–21). Jossey-Bass.
- Mathys, M. (1996). Absence and shame: A cross-cultural encounter. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *Voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 337–350). Jossey-Bass.
- Mills, R. S. L. (2005). Taking stock of the developmental literature on shame. *Developmental Review*, 25(1), 26–63. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.001>
- Perls, F. (1947). *Ego, hunger, and aggression*. Random House.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. Julian Press.
- Resnick, R. W. (1997). The “recursive loop” of shame: An alternative Gestalt therapy viewpoint. *Gestalt Review*, 1(3), 256–269.
- Robine, J. M. (2013). Shame. In G. Francesetti, M. Gecele, & J. Roubal (Eds.), *Gestalt therapy in clinical practice: From psychopathology to the aesthetics of contact* (pp. 251–260). Franco Angeli.
- Schneider, C. D. (1987). A mature sense of shame. In D. L. Nathanson (Ed.), *The many faces of shame* (pp. 194–213). The Guilford Press.
- Simon, S. N., & Geib, P. (1996). When therapists cause shame: Rupture and repair at the contact boundary. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 315–335). Jossey-Bass.
- Stein, K., & Lee, R. G. (1996). Chronic illness and shame: One person’s story. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *Voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 101–122). Jossey-Bass.

- Wheeler, G. (1996). Self and shame: A new paradigm for psychotherapy. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *Voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 23–58). Jossey-Bass.
- Wheeler, G. (1997). Self and shame: A Gestalt approach. *Gestalt Review*, 1(3), 221–244.
- Yontef, G. (1996). Shame and guilt in Gestalt therapy: Theory and practice. In G. Wheeler & R. Lee (Eds.), *Voice of shame: Silence and connection in psychotherapy* (pp. 351–380). Jossey-Bass.
- Yontef, G. (2005). Gestalt therapy of change. In A. J. Woldt & S. M. Toman (Eds.), *Gestalt therapy: History, theory, and practice* (pp. 81–100). Sage Publications.

SHAME – A GESTALT APPROACH: THEORY, METHODOLOGY, AND IMPLICATIONS FOR PRACTICE

Eli Grozdanovska

Abstract

Shame as an important clinical and psychological issue, will be reviewed throughout the lens of the Gestalt theory and methodology, at the same time giving implications for psychotherapy work and interventions. Based on what is known Gestalt therapy theory has long addressed the phenomenon of shame, although often without mentioning *shame* by its name.

In the heart of the Gestalt model is the field representation of experience that includes the experience of both oneself and one's environment as a relational whole, the interactional processes between *self* and *others*. As such, shame is seen as a rupture of support in the field and a disorganization of the self-process. To arrive at an understanding of how the phenomenon of shame operates, it is necessary to utilize the concept of id, ego and personality functions of the self and the concepts of interruptions to contact, specifically introjection, retroflection and confluence. All of this integrated within the theory of contact and Gestalt formation and fixation.

This understanding of shame dynamics is essential for the deconstruction of shame in the therapy room, while working with individual and relational processes. It is also of great importance not to abandon the core pillars of Gestalt such as organismic self-regulation, the client's phenomenological experience, the constant interaction between the field and the self, all of this fitted in the form of I- Thou dialog.

Keywords: *gestalt therapy, shame, psychotherapy*

