

ქართული  
ფსიქოლოგიური  
ჟურნალი

GEORGIAN  
PSYCHOLOGICAL  
JOURNAL

2024 № 1

ქართული ფსიქოლოგიური  
ჟურნალი

2024, № 1

**Ivane Javakishvili Tbilisi State University**

**Faculty of Psychology & Educational Sciences**

**International Scientific Journal**

**Georgian Psychological  
Journal**

**2024, № 1**

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

საერთაშორისო სამეცნიერო ჟურნალი

# ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი

2024, № 1



უნივერსიტეტის  
გამომცემლობა



„ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი“ ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ოფიციალური, საერთაშორისო, რეფერირებადი, ბილინგვური ჟურნალია, რომელიც ეძღვნება აქტუალურ სამეცნიერო პრობლემებს ფსიქოლოგიაში და ფსიქოლოგიის მომიჯნავე ინტერდისციპლინურ სფეროებში. ჟურნალი აქვეყნებს როგორც თეორიულ და მეთოდოლოგიურ პრობლემებთან დაკავშირებულ, ისე რაოდენობრივ, თვისებრივ და შერეულ მეთოდოლოგიაზე დაფუძნებულ ემპირიულ-კვლევით ნაშრომებს, აგრეთვე, სამეცნიერო მიმოხილვებს.

**მთავარი რედაქტორი:** ლალი სურმანიძე

**პასუხისმგებელი მდივანი:** ანა მუკბანიანი

**წარმომადგენლობითი საბჭო:** დავით ჩარკვიანი (საქართველო), ირაკლი იმედაძე (საქართველო), ალიოშა ნოიბაუერი (ავსტრია), ლია ყვავილაშვილი (დიდი ბრიტანეთი), ქეთევან ჭანტურია (დიდი ბრიტანეთი)

**სარედაქციო კოლეგია:** †ნათელა იმედაძე (საქართველო), დალი ფარჯანაძე (საქართველო), თამარ გაგოშიძე (საქართველო), მარინე ჩიტაშვილი (საქართველო), ბოჟიდარ კაცზმარეკი (პოლონეთი), იამზე კუტალაძე (საქართველო), ტარა მერფი (დიდი ბრიტანეთი), მზია ნერეთელი (საქართველო), დანიელ სტარკი (დიდი ბრიტანეთი), მედეა დესპოტაშვილი (საქართველო), ლუიზა არუთინოვი (საქართველო), მაია რობაქიძე (საქართველო)

The **Georgian Psychological Journal** is the official international bilingual peer reviewed journal of the TSU Faculty of Psychology and Educational Sciences, and is dedicated to urgent problems within Psychological disciplines.

The journal publishes empirical, theoretical, methodological, and practice-oriented articles covering topics relevant to time sensitive problems of psychology and interdisciplinary studies. Particular consideration is given to empirical articles using quantitative, qualitative, and mixed methodology. The journal welcomes manuscripts from scholars throughout the world, including research from multi-site international projects and work that has the potential to be adapted and implemented worldwide to address the needs of diverse populations, cultures, and communities.

**Editor:** Lali Surmanidze

**Executive Secretary:** Ana Mukbaniani

**Representative Board:** Davit Charkviani (Georgia), Irakli Imedadze (Georgia), Aljoscha Neubauer (Austria), Lia Kvavilashvili (UK), Ketevan Tchanturia (UK)

**Editorial Board Members:** †Natela Imedadze (Georgia), Dali Parjanadze (Georgia), Tamar Gagoshidze (Georgia), Marine Chitashvili (Georgia), Božydar Kaczmarek (Poland), Iamze Kutaladze (Georgia), Tara Murphy (UK), Mzia Tsereteli (Georgia), Daniel Stark (UK), Medea Despotashvili (Georgia), Luiza Arutinovi (Georgia), Maia Robaqidze (Georgia)

© ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2024

ISSN 2667-9027

E-ISSN 2960-9844

ნომერი ეძღვნება გამოჩენილი ქართველი ფსიქოლოგის,  
პროფესორ ნათელა იმედაძის ხსოვნას



# შინაარსი

## თეორია და მეთოდოლოგია

### THEORY AND METHODOLOGY

<b>ვახტანგ ნადარეიშვილი</b> .....	11
კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგიის საკითხები .....	11
<b>Vakhtang G. Nadareishvili</b> .....	20
Issues of Criminological Psychology .....	20

## ემპირიული კვლევები

### EMPIRICAL STUDIES

<b>ლილი ხეჩუაშვილი, ქეთევან ქიმოსტელი, მაია მესტვირიშვილი, ხათუნა მარწყვიშვილი</b> .....	29
ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა .....	29
<b>Lili Khechuashvili, Ketevan Kimosteli, Maia Mestvirishvili, Khatuna Martskvishvili</b> .....	49
The Self and the World as Seen from the Wheelchair: Social Adaptation after Physical Trauma and the Sense of Psychological Well-being .....	49
<b>ია კუტალაძე, ბარბარე ბუნაშვილი</b> .....	66
ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმისა და ორგანიზაციული ვალდებულებების კავშირში .....	66
<b>Ia Kutaladze, Barbare Butsashvili</b> .....	81
The Role of Organizational Cynicism in the Relationship between Organizational Support, Perceived Meaningfulness of Work and Organizational Commitment .....	81
<b>მაია შაშვიაშვილი, მანანა მელიქიშვილი, ზაქარია ქიტიაშვილი</b> .....	95
კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე 6-11 წლის მოსწავლეებში .....	95
<b>Maia Shashviashvili, Manana Melikishvili, Zakaria Kitiashvili</b> .....	116
The Study of the Pedagogical Assessment Indicators of Reading Difficulty in 6-11-year-old Students with Dyslexia .....	116
<b>სოფიკო ანთაური, სოფიო თევდორაძე</b> .....	134
მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების კონტექსტში .....	134
<b>Sopiko Antauri, Sopio Tevdoradze</b> .....	152
The Teachers' Perception of Self-Efficacy and the Attitude towards Inclusive Education .....	152

ინტერდისციპლინური კვლევები  
INTERDISCIPLINARY STUDIES

<b>ვახტანგ ნადარეიშვილი</b> .....	169
იურიდიული ფსიქოლოგიის მეცნიერების სისტემის საკითხები .....	169
<b>Vakhtang G. Nadareishvili</b> .....	176
The Issues of the Scientific System of Psycho-legal Studies .....	176
<b>ვალერია ფურცელაძე</b> .....	182
სტიგმა-გაზღაიონინგის სემანტიკა: ენა, მანიპულაცია და კულტურული სტერეოტიპები საქართველოში.....	182
<b>Valeria Purtseladze</b> .....	192
Stigma – Gaslighting Semantics: Language, Manipulation and Cultural Stereotypes in Georgia .....	192
მომონება IN MEMORIAM	
<b>ირაკლი იმედაძე</b> .....	200
ნათელა იმედაძე – მეცნიერი და პედაგოგი .....	200
<b>Irakli Imedadze</b> .....	203
Natela Imedadze – Researcher and Pedagogist .....	203

თეორია და მეთოდოლოგია  
THEORY AND METHODOLOGY



# კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგიის საკითხები

## ვახტანგ ნადარეიშვილი<sup>1</sup>

### აბსტრაქტი

ტექსტში განხილულია დანაშაულის გამომწვევი და შემაკავებელი ფაქტორების კვლევასთან დაკავშირებული სოციოლოგიური, კრიმინოლოგიური და ფსიქოლოგიური მიდგომების ნაწილი. ნაცადია დანაშაულობის შესწავლაზე ორიენტირებულ ტრადიციულ თეორიებში ფსიქოლოგიის მეცნიერების კომპლექტენციაში შემავალი სფეროების იდენტიფიკაცია და კვლევის პერსპექტიული მიმართულებების მონიშვნა.

მოცემულია კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგიის, როგორც იურიდიული ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი განშტოების, სისტემაში შემავალი ზოგიერთი ქვემიმართულების დახასიათება და ანალიზი. შემოთავაზებულია სოციალური კონტროლისა და დაძაბულობის თეორიების სხვადასხვა, მათ შორის დ. უზნაძის ფსიქოლოგიის საქართველოს სკოლის, პოზიციებიდან ხედვის ვარიანტები, სახელდობრ: (ა) სოციალური სანქციის ეფექტურობის დაკავშირება ფსიქოლოგიაში არსებულ მოტივაციის კონცეფციებთან, მათ შორის, „მოსალოდნელი ღირებულების“ და „ქცევის პოტენციალის“ მოდელებთან; (ბ) სოციოლოგიურ და კრიმინოლოგიურ თეორიებში დანაშაულის გამომწვევ წამყვან ფაქტორად მიჩნეული დაძაბულობის ფენომენის ახსნა ფსიქოლოგიის, სახელდობრ განწყობის თეორიის, პოზიციებიდან და მისი დაკავშირება განწყობისეულ მზაობასთან, როგორც დაძაბულობის მატარებელ მდგომარეობასთან; (გ) სოციალური ინტეგრაციისა და სოციალური რეგულაციის განსხვავებები და თითოეულის უპირატესობები აქტივობის მართვის ეფექტურობის თვალსაზრისით. სოციალური კონტროლის აღნიშნული ორი სახეობის სპეციფიკის განსაზღვრულობა მათ საფუძვლად მდებარე ფსიქიკური წარმონაქმნების სახეობით („სიტუაციური“ და „ფიქსირებული დისპოზიციური განწყობა“), მათი დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიური მახასიათებლებით (სტაბილობა, სიმტკიცე, ალგზნებადობა, რეაქტუა-ლიზაციის უნარი) და ურთიერთქმედების დინამიკით.

ნავარაუდევია, რომ კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგიის და, ზოგადად, იურიდიული ფსიქოლოგიის საკითხების დამუშავება, ერთი მხრივ, ხელს შეუწყობს ფსიქოლოგიის სხვადასხვა ქვედარგის განვითარების სტიმულირებას და, მეორე მხრივ, სოციალური სტაბილობისა და უსაფრთხოების უზრუნველყოფის მულტიდისციპლინური ძალისხმევის პროდუქტიულობას.

**საკვანძო სიტყვები:** დევიაცია, სოციალური კონტროლი, დაძაბულობა, განწყობა, სტაბილობა

კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია წარმოადგენს ფსიქოლოგიის ქვედარგის – იურიდიული ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ განშტოებას. კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგიის საგნის, მისი მიზნებისა და ამოცანების განსაზღვრასთან დაკავშირებით მრავალი შეხედულება არსებობს, რომელთაგანაც მხოლოდ რამდენიმეს მოვიტანთ საილუსტრაციოდ.

„კრიმინალური ფსიქოლოგია, რომელიც კრიმინოლოგიურ ფსიქოლოგიადაც იწოდება, მოიცავს დამნაშავის და დანაშაულებრივი ქცევის ყველა მონაწილის შეხედულებების, მოსაზრებების, განზრახვების, ქმედებებისა და რეაქციების შესწავლას“ (Kocsis, 2009).

<sup>1</sup> ვახტანგ ნადარეიშვილი – ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.



David P. Farrington-ის მიხედვით, „კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია ესწრაფვის ახსნას ინდივიდების დანაშაულებრივი ქცევა და, ასევე, მიმართულია დანაშაულებრივი ქცევის შემცირებისა და პრევენციის საკითხებზე. ორი ძირითადი კითხვა, რომელიც კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგიის წარმომადგენლებს დაესმის, შემდეგია: (1) რატომ ხდებიან ადამიანები დამნაშავენი და (2) რატომ სჩადიან ადამიანები კანონდარღვევას? განსხვავება ამ ორ კითხვას {საკითხს} შორის მდგომარეობს იმაში, რომ პირველი ცდილობს ახსნას, თუ რატომ ყალიბდებიან ადამიანები დამნაშავეებად (ინტერინდივიდუალური სხვაობები) მაშინ, როდესაც მეორე ცდილობს ახსნას რატომ სჩადიან ადამიანები სამართალდარღვევებს (ინტრა-ინდივიდუალური განსხვავებები)“ (Farrington, 2004).

Vimala Veeraraghavan-ის თანახმად, კრიმინალური ფსიქოლოგია შეიძლება აღინეროს, როგორც „გამოყენებითი ფსიქოლოგიის განშტოება, რომელიც ფოკუსირებულია დამნაშავეთა მიერ დანაშაულის ჩადენის მიზეზების დადგენაზე. ის, ასევე, შეიძლება დახასიათდეს, როგორც დამნაშავეს შეხედულებების, განზრახვების, რეაქციების და ნებელობითი ძალისხმევის კვლევა დანაშაულის ჩადენის მიზეზების დადგენისთვის“ (Veeraraghavan, 2022).

კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია, რომელიც კონცენტრირებულია დანაშაულობის საფუძვლად მდებარე სახელდობრ ფსიქოლოგიურ ფაქტორებზე (მაგალითად, დევანტის/დამნაშავეს პიროვნული თავისებურებები, დევიაციური ქცევის ფსიქოლოგიური მექანიზმები, სოციალიზაციის პროცესის დეფორმაციები და მათი შედეგები), დანაშაულის გამომწვევ მიზეზებთან ერთად, შეისწავლის ამ მიზეზების აღმოფხვრის ან/და მათზე ზემოქმედების, ანუ დანაშაულის შემაკავებელ ფაქტორებს. ქვემოთ მოვიტანთ დანაშაულობის შემაკავებელი და გამომწვევი მიზეზების ამხსნელი რამდენიმე თეორიის მოკლე მიმოხილვას.

## დანაშაულის შემაკავებელი ფაქტორები

დანაშაულის შემაკავებელი ფაქტორების ცენტრალურ, სოციალური კონტროლის მიმართულების თეორიებში, „სოციალური კონტროლის მექანიზმად განიხილება სოციალიზაცია, თუმცაღა, უფრო ზუსტად, ეს სოციალური კონტროლის ინტერიორიზაციის, მისი თვითკონტროლად გადაქცევის პროცესია“. აღნიშნულ მართებულ მოსაზრებას (გარდა იმისა, რომ არაა გამიჯნული სოციალური კონტროლის ინტერნალური და ექსტერნალური ვარიანტები), უნდა დაემატოს, რომ სოციალური კონტროლის (მით უფრო, მისი თვითრეგულაციური ვარიანტის), ანუ სოციალური ნორმებისა და ღირებულებების ინტერნალიზაცია, მხოლოდ მაშინ ხდება ფსიქოლოგიური პროცესების თვალსაზრისით გასაგები და ხსნის ნორმატიული აქტივობის აღძვრისა და რეგულაციის რეალურ და ქმედით მექანიზმს, თუ ნორმების ინტერიორიზაციის საფუძველზე მათი შესაბამისი ფსიქიკური წარმონაქმნების, მათი ფსიქიკური ეკვივალენტების (განწყობების, მოლოდინებისა და რწმენების სისტემები) ფორმირებასა და დინამიკას ვითვალისწინებთ და ვაანალიზებთ. ხსენებული ფსიქიკური წარმონაქმნების სახეობაზე (სიტუაციური, ფიქსირებული, დისპოზიციური) დამოკიდებულია მათი ეფექტურობა,

ანუ დევიაციური ქცევის შეკავების უნარი. ასე მაგალითად, სოციალური რეგულაციის ერთ-ერთი სპეციფიკა მდგომარეობს დევიაციური ტენდენციებისა და მიმდინარე ქცევების ნეიტრალიზებაში, სახელდობრ სიტუაციური განწყობების მეშვეობით, რომლებიც ანმყოში არსებული გარემო ვითარებების საფუძველზეა ფორმირებული და მათი მოქმედება რეგულაციის წყაროს უშუალო ზემოქმედების დროით შემოიფარგლება, ანუ მხოლოდ ექსტერნალურ და ერთჯერად, შესაბამისად, არამდგრად სოციალურ კონტროლს უზრუნველყოფს.

განსხვავებით სოციალური რეგულაციისგან, სოციალური ინტეგრაცია გულისხმობს ისეთი საბაზისო განწყობების (დისპოზიციური განწყობა, როგორც პიროვნული ნიშანი) არსებობას და მათ საფუძველზე აქტივობას, რომლებიც „მუდმივად აქტუალურ მდგომარეობაში იმყოფებიან, პერმანენტულად ახდენენ ნორმატიული ქცევის პატერნების სტიმულირებას და მათი დინამიკა ასრულებს დევიაციური განწყობების ბლოკირებისა და/ან ფორმირების პრევენციის ფუნქციას“ (Nadareishvili V.G. & Buachidze-Gabashvili, M., 2017), ანუ ინტერნალურ და მდგრად სოციალურ კონტროლს უზრუნველყოფენ.

ზემოაღნიშნული ფსიქიკური წარმონაქმნების ეფექტურობა დამოკიდებულია თითოეული მათგანის დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიურ მახასიათებლებზე, როგორებიცაა სიმტკიცე, სტაბილურობა, რეაქტულიზაციის უნარი და განწყობის ტიპი (დ. უზნაძის ტერმინებში, სტატიკური და დინამიკური განწყობა). ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ სოციალური კონტროლის რეგულაციური და ინტეგრაციული სახეობების ქმედითობის/ეფექტურობის ანალიზისას, აუცილებელია ცნობიერი ნებელობითი და არაცნობიერი განწყობისეული რეგულაციის დაპირისპირების ან სინერგიის ფსიქოლოგიური კანონზომიერებების გათვალისწინება (Nadareishvili, V.G., & Chkheidze, T., 2013).

სოციალური კონტროლის ზოგადი და გავრცელებული განმარტებების თანახმად, ესაა „პროცესების ერთობლიობა სოციალურ სისტემაში, რომელთა მეშვეობით ხორციელდება გარკვეული ნიმუშების (ღირებულებათა სისტემები, მორალური და სამართლებრივი ნორმები) შესაბამისი ქცევის უზრუნველყოფა და შეზღუდვების დაცვა, რომელთა დარღვევა უარყოფითად მოქმედებს სისტემის ფუნქციონირებაზე. სოციალური კონტროლი ხორციელდება პოზიტიური (ნორმატიული ქცევისას) და ნეგატიური (დევიაციური ქცევისას) სანქციების მეშვეობით“ (Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов., 1983). მორიგი განმარტებით, „სოციალური კონტროლის მთავარი მექანიზმია სოციალური სანქციები – პოზიტიური, რომლებიც ახდენენ ნორმის შესაბამისი ან ნორმიდან გადახრილი, მაგრამ მოწონებული ქცევის ვარიანტების სტიმულირებას და ნეგატიური, რომლებიც ახდენენ არასასურველი გადახრების რეპრესირებას“ (Ольшанский., 1970.).

როგორც მოტანილი განმარტებებიდან ჩანს, სოციალურ სანქციებს წამყვანი როლი ენიჭება სოციალური კონტროლის განხორციელებაში. სანქციის ერთ-ერთი დანიშნულებაა ნორმის შესატყვისი ქცევის სტიმულირება და ნორმის შეუსატყვისი ქცევის ბლოკირების სტიმულირება. გასაგებია, რომ ორივე შემთხვევაში მხედველობაშია აქტივობის მამოტივირებელი დეტერმინანტები.

შეფერდებით სოციალური სანქციების ეფექტურობის/ქმედითობის სამართლებრივი და ფსიქოლოგიური განმსაზღვრელების ურთიერთდაკავშირებულობაზე. სანქციის ეფექტურობას, ანუ მის უნარს გამოიწვიოს ქცევის აღძვრა ან ბლოკირება, სამი მსაზღვრელი აპირობებს: სანქციის დროულობა; გარდაუვალობა; თანაზომადობა/შესაბამისობა ქმედებასთან. ფსიქოლოგიური კონტექსტის შესაქმნელად, მიემართავთ რამდენიმე თეორიას:

ა) ცნობილია, რომ ქცევის წინასწარმეტყველების/პროგნოზირების ფორმულა  $BP = f(E \& RV)$ , შემდეგნაირად განიმარტება – „ქცევის პოტენციული წარმოადგენს მოლოდინისა და განმტკიცების ფასეულობის ფუნქციას. ან, სხვანაირად, ადამიანის მიერ რაიმე გარკვეული ქცევის გამოვლენის ალბათობა/შესაძლებლობა წარმოადგენს ფუნქციას (ა) ალბათობის, რომ ეს ქცევა მოიტანს მოცემულ შედეგს და (ბ) ამ შედეგის სასურველობის. თუ მოლოდინი და განმტკიცების ღირებულება (ორივე) მაღალია, ქცევის პოტენციული მაღალი იქნება“ (Mearns, 2021);

ბ) „დღეისათვის აღარაა შესაძლებელი მოლოდინი-ღირებულება თეორიების გათვალისწინების გარეშე მოტივაციის სფეროში კვლევის შესახებ ფიქრი. გარდა ამისა, მიზეზი ისაა, რომ ღირებულება და მოლოდინი წარმოადგენს ორ ფუნდამენტურ ცვლადს, რომლებიც მოტივაციურ ტენდენციებს წარმოქმნიან, რომლებიც, თავის მხრივ, გვაძლევენ არჩევანის შესაძლებლობას გავაკეთოთ რამე თუ არა“ (Beckman, J. & Heckhausen, H., 2008).

გ) დ. უზნაძის ინტერაქციულ თეორიაში, ქცევის აღძვრას ობიექტური ფაქტორის (რომელიც, ფსიქიკური რეგულაციის მაღალ დონეებზე, შესაძლოა წარმოსახული, პროგნოზირებული და მოსალოდნელი ობიექტის სახით იყოს მოცემული) და სუბიექტური/მოთხოვნილებითი ფაქტორის (ამ ტერმინის ფართო, მათ შორის მნიშვნელოვნებასთან, ვალენტოვნობასთან დაკავშირებულობის გაგებით) კომბინაცია უზრუნველყოფს. ეს კომბინაცია სხვადასხვა სახეობის განწყობაში ორგანიზდება/ერთიანდება, რომელიც, გარკვეული დაშვებებით, აქტივობის აღძვრის (მოცემულ შემთხვევაში, ნორმატიული ქცევის აღძვრა, ან არანორმატიული ქცევის ბლოკირება), ანუ მამოტივირებელ და რეგულაციურ ფუნქციას ასრულებს.

როგორც გამოჩნდა, სამივე თეორიული მიდგომის შემთხვევაში, აქტივობის აღძვრას ის კომბინირებული/კომპოზიტიური წარმონაქმნი უზრუნველყოფს, რომელშიც გაერთიანებულია კოგნიტური (მოსალოდნელობა/ალბათობა) და აფექტური (ფასეულობა/მნიშვნელოვნება/ვალენტობა) ასპექტები. ჩვენ სანქციის ეფექტურობის ზემოხსენებულ პირობებს – (ა) გარდაუვალობასა და (ბ) დროულობას მოსალოდნელობასთან/ალბათობასთან ვაკავშირებთ, ხოლო (გ) თანაზომადობას/ადეკვატურობას, სანქციის მნიშვნელოვნებასთან/ვალენტოვნობასთან. სწორედ კოგნიტური და აფექტური ასპექტების კომბინაცია, მათი სათანადო ინტენსივობა და ურთიერთთავსებადობა, მოსალოდნელ მოვლენას (მოცემულ შემთხვევაში, სოციალურ სანქციას, რომელიც ქმედებაზე სამომავლო, მოსალოდნელი პასუხი/მოცემულობა) მამოტივირებელ/მოტივაციურ დეტერმინანტად აქცევს და მის შესაბამის აქტივობას განსაზღვრავს.

## დანაშაულის გამომწვევი მიზეზები

დანაშაულის გამომწვევი მიზეზების ამხსნელი, „ეტიკეტირების“ თეორიების თანახმად, ეტიკეტი (მაგალითად, „დამნაშავე“) ზემოქმედებს სოციალურ სუბიექტებზე და იწვევს მათში ეტიკეტის შინაარსის შესაბამისი ქცევის პროვოცირებას, მოცემულ შემთხვევაში, დანაშაულს. ფსიქოლოგიის პოზიციიდან განხილვისას, გასათვალისწინებელია, რომ ეტიკეტმა შეიძლება გამოიწვიოს როგორც მისი შესაბამისი<sup>1</sup>, ასევე სანინააღმდეგო ტენდენციები, რაც დამოკიდებული იქნება სუბიექტის ზოგად ფსიქოლოგიურ მახასიათებლებზე (მაგ., დისპოზიციები) და კონკრეტულ ვითარებაში არსებულ აქტუალურ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობებზე (მაგ., სიტუაციური განწყობა) (Nadareishvili, 2020).

„სოციალური დეზორგანიზაციის“ თეორიებში ძირითადი აქცენტი კეთდება ხშირი და უკონტროლო მიგრაციის შედეგად ჩამოყალიბებული სოციალური წარმონაქმნების (დიდი და მცირე სოციალური ერთობები) არაერთგვაროვნებაზე, დანაწევრებულობასა და დაპირისპირებულობაზე, რაც გამომწვეულია რელიგიური, ეთნიკური, პოლიტიკური, ქონებრივი და სოციალური სტატუსის განსხვავებულობით და არათავსებადობით. აღნიშნული არათავსებადობა, ცალკეული ჯგუფების კონფლიქტურობასთან ერთად, ძირითადი („მასპინძელი“) კულტურის ან სამართლებრივი სისტემის ნორმების მიუღებლობას, მათი შესრულების შეუძლებლობას ან სურვილის არარსებობას, მათთან დაპირისპირებას და, შესაბამისად, მათი დარღვევის გზით მიზნების მიღწევის ტენდენციებს და პრაქტიკას განსაზღვრავს. თავის მხრივ, არანორმატიული გზით ადაპტაცია დევიაციასა და დანაშაულს იწვევს. გასაგებია, რომ ამ სოციოლოგიურ მიდგომაში ფსიქოლოგიური ასპექტების შემდგომი დამუშავებისთვის აუცილებელია სოციალიზაციის ან რესოციალიზაციის პროცესში ადაპტაციის ფსიქოლოგიური კანონზომიერებების და ათითუდების/ფიქსირებული განწყობებისა და ნორმატიული სოციალური მოლოდინების სისტემების ფორმირების, ფუნქციონირების, ცვლისა და თავსებადობის კანონზომიერებების ზედმიწევნითი ანალიზი.

დანაშაულის გამომწვევი მიზეზების ამხსნელი სოციოლოგიური თეორიების ერთი ჯგუფი (ე. დიურკემის „ანომიის“ კონცეფცია, რ. მერტონის „დაძაბულობის თეორია“) აქცენტს აკეთებს მიზნებსა და მათი მიღწევის ხელმისაწვდომ საშუალებებს შორის განსვლაზე – „ჩემი ძირითადი ჰიპოთეზა იმაში მდგომარეობს, რომ აბერანტული {ნორმიდან გადახრილი. ვ.ნ.} ქცევა, სოციოლოგიის პოზიციიდან, შეიძლება განიხილებოდეს, როგორც კულტურით განერილ/განსაზღვრულ მისწრაფებებსა და ამ მისწრაფებების რეალიზაციის მიღწევის სოციალურად სტრუქტურირებულ გზებს/საშუალებებს შორის განსვლის სიმპტომი“ (Merton, 1968). აღნიშნული განსვლა იწვევს მიზნის რეალიზაციისა და დაძაბულობის ნორმატიული გზით განტვირთვის შეუძლებლობას და, შესაბამისად, მისი განტვირთვისთვის ადაპტაციის დევიაციური მოდელების ამოქ-

<sup>1</sup> მაგ., ეტიკეტი „ნასამართლელი“ ზღუდავს ან ბლოკავს დასაქმების გზით კანონიერი შემოსავლის მიღების შესაძლებლობას, რაც იწვევს ადაპტაციის ალტერნატიული მეთოდების გამოყენების, ანუ „ფრუსტრაციით“ გამომწვეული დაძაბულობის დევიაციური გზით განტვირთვის, პროვოცირებას.

მედებას. „ყველაზე შედეგიან ქცევის წესს, მიუხედავად იმისა, არის ის კულტურის პოზიციიდან ლეგიტიმირებული თუ არა, ჩვეულებრივ, უპირატესობა ენიჭება ინსტიტუციონალურად განერილ ქცევის წესთან შედარებით. თუ წნორმაში მოცემული ქცევის მოდელის ჩაქრობის, ან მისი განხორციელების ემოციური მხარდაჭერის განღვევის (ვ.ნ.) პროცესი განგრძობადია, საზოგადოება არასტაბილური ხდება და ყალიბდება ის, რასაც დიურკემმა „ანომია“ (ან უნორმოზა) უწოდა“ (Merton, 1968).

მსგავს თეორიებში, რომლებიც დაძაბულობის წარმოქმნის მექანიზმებს სოციოლოგიური პერსპექტივიდან ანალიზებენ, ნაკლები ყურადღება ეთმობა საკუთრივ დაძაბულობის რაობის და მისი წარმომავლობის საკითხებს. მიუხედავად სოციალური სტრუქტურის ზემოქმედების საკითხების დომინირებისა, სპეციალურ ყურადღებას იმსახურებს, რ. მერტონის მოსაზრება დაძაბულობის წარმოქმნის ერთ-ერთი წყაროს შესახებ – „ნაკლებ სავარაუდოა, რომ ერთხელ ინტერიორიზებული კულტურული ნორმები სრულად ქრებიან. რაოდენი ნაშთიც არ უნდა შენარჩუნდეს, ის ინვესს პიროვნულ დაძაბულობებს და კონფლიქტს, რომლებსაც განცდისეული გაორებულობის გარკვეული ხარისხი სდევს. ერთხელ გაშინაგნებული ინსტიტუციონალური ნორმების აშკარად გამოხატულ მიუღებლობას/უარყოფას თან დაერთვის მათი გარკვეული ემოციური კორელატების თანმდევი შენარჩუნებულობა. ბრალეულობის და გადაცდომის განცდა, სინდისის ქენჯნა, ეს განსხვავებული ტერმინებია, რომლებიც დაკავშირებულია ამ გაუნელებელ დაძაბულობასთან“ (Merton, 1968). ამ მართებულ და ღრმა მსჯელობას ჩვენ ვაკავშირებთ:

ა) ნებელობითი პროცესის ერთ-ერთ ეტაპთან – ქცევის შეფერხებისა და ნებისყოფისმიერი ძალისხმევის გამოყენების აუცილებლობის მიზეზთან, რომელიც მდგომარეობს განსვლაში და დაპირისპირებაში თუნდაც „მინავლებული“, აქტუალობის მინიმალური ხარისხის მქონე, ფიქსირებული წარმონაქმნებით გამოწვეულ ნორმატიული ქცევის „ნარჩენ“ ტენდენციებს/მზაობებსა და აქტუალური სიტუაციური წარმონაქმნებით სტიმულირებულ დევიაციური ქცევის ტენდენციებს შორის. სწორედ აღწერილ ვითარებას აქვს ადგილი დევიაციური ქცევის განწყობის ბლოკირებისა და ნორმატიული ქცევის განწყობის ცნობიერი ნებელობითი ძალისხმევის მეშვეობით კონსტრუირებისა ან „რეანიმაციის“ აუცილებლობის შემთხვევაში (Nadareishvili, 2020 );

ბ) ფიქსირებული წარმონაქმნის კომპონენტების არათავსებადობით გამოწვეულ პრობლემებთან აქტივობაში, როდესაც, დისონანსის წარმოქმნის საწყის ეტაპზე, კომპონენტები შესაძლოა სხვადასხვა განწყობების წიალიდან მომდინარეობდნენ და ამიტომ უპირისპირდებოდნენ ერთმანეთს.

ფსიქოლოგიის პოზიციიდან ერთ-ერთ მიდგომას წარმოადგენს დაძაბულობის წარმოქმნის და, შესაბამისად, დევიაციის პროვოცირების, შემდეგი მიზეზების გათვალისწინება:

ა) ადაპტაციისთვის საჭირო ქცევის განწყობის არარსებობა, როდესაც ვერ იქმნება მოთხოვნილების ნორმატიული გზით დაკმაყოფილების უზრუნველმყოფელი ფსიქიკური წარმონაქმნი, რაც ინვესს მოთხოვნილებაში იმთავითვე არსებული დაძა-

ბულობის აკუმულაციას და მისი განტვირთვის მიზნით იგივე მოთხოვნების სხვა, დევიაციური ქცევის, განწყობის შემადგენლობაში ინკორპორირებას და მისი მეშვეობით რეალიზაციის მცდელობას; ბ) განწყობების, ანუ მზაობის მდგომარეობაში მყოფი, აქტუალიზებული ფსიქო-ფიზიკური რესურსის, რეალიზაციის შეფერხება (როდესაც განწყობისეული მზაობა განიხილება დაძაბულობის მატარებელ ფსიქიკურ მოცემულობად), რაც იწვევს მზაობაში არსებული დაძაბულობის განსხვავებული (არანორმატიული ქცევის) განწყობად ტრანსფორმირების სტიმულირებას და მისი მეშვეობით დაძაბულობის განტვირთვის მცდელობას. სხვა სიტყვებით: (ა) მოთხოვნისა და განწყობის (სხვადასხვა ხარისხით) გულისხმობს ფსიქო-ფიზიკური რესურსის აქტუალიზაციას/მზაობაში ყოფნას, ამ რესურსის ამოქმედების/რეალიზაციის ტენდენციას და, შესაბამისად, „პირველად“ დაძაბულობას/მუხტს/აღმძრავს, რომელიც აუცილებელია ნებისმიერი აქტივობისთვის („პოზიტიური“ დაძაბულობა); (ბ) დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნებისა და არარეალიზებული განწყობის მეორეული, დამატებითი დაძაბულობა ესწრაფვის სხვა, მათ შორის დევიაციური ქცევის, განწყობად ტრანსფორმირებას და მისი მეშვეობით განტვირთვის/რეალიზაციას („ნეგატიური“ დაძაბულობა).

ამგვარად, დაძაბულობისა და დევიაციის დაკავშირებულობის საკითხებზე მსჯელობისას, ერთ-ერთი მიდგომა შესაძლოა შემდეგნაირად გამოიყურებოდეს – „დაძაბულობის მდგომარეობას ქმნის არა მიზნის მიუღწევლობა, როგორც ასეთი, არამედ მიღწევის ინსტრუმენტის, მიზნის მიღწევისათვის აუცილებელი აქტივობის უზრუნველყოფის საშუალების, ქცევის ფსიქოლოგიური საფუძვლის – განწყობის ფორმირების შეუძლებლობა ან განწყობის რეალიზაციის ბლოკირება და მისი არარეალიზებული სახით არსებობა. უფრო ზოგადად – დაძაბულობის წარმოქმნის მიზეზია ფსიქიკური წონასწორობის დარღვევა, როდესაც წონასწორობაში განწყობების (და შესაბამისი ქცევების) ფორმირების, ცვლისა და რეალიზაციის უწყვეტი დინამიკური პროცესი მოაზრება“ (Nadareishvili, 2008).

## დასკვნა

დევიაციური ქცევის კვლევის სფეროში კომპლექსური სოციოლოგიურ-კრიმინოლოგიური თეორიები დომინირებენ. ამ ტანდემის იმპოზანტურობის მიუხედავად, მაინც ძნელია საუბარი მის თვითკმარობაზე დევიაციური ქცევის გამომწვევი და შემაკავებელი ფაქტორების კვლევის სფეროში. დევიაციური და დანაშაულებრივი ქცევის შემცირებისა და, შესაბამისად, სოციალური სტაბილობისა და უსაფრთხოების ამოცანების გადასაჭრელად, აუცილებელია ფსიქოლოგიის მეცნიერების რელევანტური სფეროების სათანადო სიღრმით დამუშავება და ხსენებულ მიმართულებებთან კოორდინირებული მულტიდისციპლინური მიდგომის განვითარება.

ტექსტში მოტანილი მსჯელობების საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ პერსპექტიულად გამოიყურება: ა) სოციალური კონტროლის ეფექტურობის კვლევა მოტივაციის ფსიქოლოგიური კონცეფციების გამოყენებით/პოზიციიდან; ბ) დანაშაულობის გამომწვევ ძირითად ფაქტორად მიჩნეული დაძაბულობის მოვლენის/ფენომენის ახსნა

განწყობის, როგორც აქტივობისთვის მთლიანპიროვნული მზაობისა და არარეალიზებული განწყობის, როგორც მეორეული დაძაბულობის მატარებელი ფსიქიკური წარმონაქმნების ანალიზის მეშვეობით; გ) სოციალური ინტეგრაციისა და სოციალური რეგულაციის ეფექტურობის განსხვავებულობის კვლევა მათ საფუძვლად მდებარე სიტუაციური და ფიქსირებული წარმონაქმნების სახეობების სპეციფიკის, მათი ურთიერთქმედების დინამიკისა და დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიური მახასიათებლების პოზიციიდან.

მოცემულ სფეროში მომუშავე მეცნიერები (Pakes, F.& Pakes, S., 2012) თვლიან, რომ კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია, ძირითადად, ცდილობს უპასუხოს ორ კითხვაზე (ა) რით შეუძლია ფსიქოლოგიას ხელი შეუწყოს დანაშაულის, მისი გამომწვევი მიზეზების, შედეგებისა და პრევენციის გაგებას და (ბ) რით შეუძლია ფსიქოლოგიას დაეხმაროს სისხლის სამართლის მართლმსაჯულების სისტემას დანაშაულობასთან გამკლავებაში. მითითებული ავტორების აზრით, რამდენადაც კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია გამოყენებითი ფსიქოლოგიის განშტოებას წარმოადგენს, ძალისხმევა მიიმართება დანაშაულის და მართლმსაჯულების პრობლემების გადაჭრაში ზოგადი ფსიქოლოგიის გამოყენებაზე. გასაგებია, რომ ეს მართებული პოზიცია გულისხმობს კრიმინოლოგიურ ფსიქოლოგიაში წარმოებულ კვლევებში (მათ შორის საქართველოში მიმდინარე) ჩართვის მეშვეობით ფსიქოლოგიის არაერთი ქვედარგის განვითარების სტიმულირებას, არსებული მონაცემების კონსოლიდაციას და ასევე, კვლევის საერთაშორისო დღის წესრიგთან დაახლოებას.

### გამოყენებული ლიტერატურა

- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2008). Motivation as a Function of Expectancy and Incentive. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Eds.) *Motivation and action* (pp. 99-137). New York: Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (2004). Criminological Psychology in the 21st Century. *Criminal Behaviour and Mental Health Volume: 14 Issue: 3.*, 152-166.
- Kocsis, R. N. (2009). *Applied criminal psychology: a guide to forensic behavioral sciences* 20,07,2024. <https://encyclopedia.thefreedictionary.com/Criminal+psychology>>Criminal psychology</a>
- Mearns, J. (2021). *The Social Learning Theory of Julian B. Rotter.* 20,06, 2024, <https://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure.* New York: The Free Press.
- Nadareishvili V.G.& Buachidze-Gabashvili, M. (2017). Types of Social Control: Psychological Aspects. *European Scientific Journal*, 432-438. [https://gruni.edu.ge/uploads/files/News/2017/10/7th\\_EMF\\_2017.pdf#page=443](https://gruni.edu.ge/uploads/files/News/2017/10/7th_EMF_2017.pdf#page=443)
- Nadareishvili, V. (2008). Deviation, Strain Theories and Attitudinal Balance Model. *Journal of Georgian Psychology*, #1, 128-138.

- Nadareishvili, V. (2020). Interrelationship Between Fixed And Situational Mental Entities. *Georgian Psychological Journal* #1, 129-157.  
<https://georgianpsychologyjournal.tsu.ge/index.php/gpj/article/view/6334>
- Nadareishvili, V.G., & Chkheidze, T. (2013). Normative and Deviant Behavior in Terms of D. Uznadze Set Theory based Strain Model. *European Scientific Journal*. 552-557  
[https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:iRStrF5A99MJ:scholar.google.com/+european+scientific+journal+nadareishvili&hl=en&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:iRStrF5A99MJ:scholar.google.com/+european+scientific+journal+nadareishvili&hl=en&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Pakes, F.& Pakes, S. (2012). *Criminal Psychology*. NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Veeraraghavan, V. (2022). *Introduction to Criminal Psychology*. 30.06.2024  
<https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/89891/1/Unit-4.pdf>.
- Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. (1983). *Социальный контроль*. 20.05.2024. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99).
- Ольшанский, В. (1970). *Социальный контроль*. 20.05. 2024, [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99)



# ISSUES OF CRIMINOLOGICAL PSYCHOLOGY

Vakhtang G. Nadareishvili<sup>1</sup>

## Abstract

*The article reviews parts of sociological, criminological and psychological approaches concerning the research into the factors instigating and restraining criminality. An attempt is made to identify the spheres within the competence of the science of psychology that focus on the study of crime in traditional theories and mark prospective research directions.*

*The following is a description and analysis of some subfields of criminological psychology as one of the branches of psycho-legal studies. Social control and strain are regarded from different theoretical perspectives including D. Uznadze's theory representing the Georgian school of psychology. In particular, the article discusses the following: (a) establishing connection between the efficacy of social sanctions and motivational models in psychology, including the models of 'expected values' and 'behaviour potential'; (b) explanation of strain as a leading factor of criminality, as proposed by sociological and criminological theories, from the perspective of psychological Theory of Set and its connection with the concept of readiness in Set Theory, where readiness is understood as a state of tension; (c) differences in social integration and social regulation and the advantages of each in terms of their ability to exercise control; defining the specificity of the two forms of social control by types of underlying mental formations (i.e. situational set and dispositional set), their differential psychological characteristics (stability, steadiness, excitability, reactualization potential) and the dynamics of interaction.*

*It is assumed that the elaboration on the issues of criminological psychology and psycho-legal studies in general, will not only stimulate the development of different sub-disciplines of psychology, but will also ensure social stability and security as well as the productivity of multidisciplinary efforts.*

**Key words:** *deviation, social control, strain, set, stability*

Criminological psychology is one of the directions of a sub-discipline of psychology-psycho-legal studies. There are many views of the subject, goals and objectives of criminological psychology. Several of them are illustrated below.

"Criminal psychology, also referred to as criminological psychology, is the study of the views, thoughts, intentions, actions and reactions of criminals and all who participate in criminal behavior" (Koscis, 2009).

According to David P. Farrington, criminological psychology strives to explain the criminal behaviour of individuals and is also concerned with reducing and preventing criminal behaviour. Two of the main questions for criminological psychologists to address are: (1) Why do people become offenders, and (2) Why do people commit offenses? The distinction between these two questions is that the first tries to explain the development of offenders (between-individual differences), while the second tries to explain the commission of offenses (within-individual differences) (Farrington, 2004).

---

<sup>1</sup> Vakhtang G. Nadareishvili – Phd in Psychology, TSU.

Vimala Veeraraghavan describes criminological psychology as “a branch of applied psychology that focuses on determination of the criminal’s reasons for committing a crime. It can also be described as a study of thoughts, intentions, reactions and wills of a criminal so as to ascertain why the crime was committed” (Veeraraghavan, 2022).

Criminological psychology which focuses on the psychological factors underlying criminality (e.g. personality characteristics of the deviant/criminal, psychological mechanisms of deviant behavior, deformations of the socialization process and their outcomes), in addition to the causes of crime, studies the means of affecting/eradicating crime or the factors restricting crime. Find below a brief review of several theories explaining restraining and instigating factors of criminality.

### **Factors Restraining Criminality**

In the social control theories about the factors restraining criminality “sometimes socialization is considered to be a social control mechanism. To be more precise, it is the process of the internalization of social control, its transformation into self-control” (Ольшанский., 1970.). To this legitimate point of view (except for not distinguishing internal and external versions of social control) should be added the following: the internalization of social control (and even more so its self-regulatory version), that is the internalization of social norms and values, becomes psychologically understandable and explains the actual and effective mechanisms of instigation and regulation of normative activity only if we view them from the perspective of underlying processes, that is the formation and dynamics of corresponding mental entities or their equivalents (like sets, expectancies, value system). Their effectiveness, or the ability to restrain deviant behavior depends on the type of those mental formations/entities (situational, fixated, dispositional). For example, one of the specificities of social regulation is related to the neutralization of deviant tendencies and deviant behaviour via situational sets which are formed on the basis of current conditions. Their functioning is limited to the period during which the source of regulation exerts its direct impact. This means that such impact is external and one-off, and, therefore, only ensures unstable social control.

Differently from social regulation, social integration implies the existence of basic sets (dispositional set as a personality trait) and the performance of activity on the basis of such sets which are “always in the actual state, permanently stimulate the patterns of normative behavior and the function of their dynamics is to block deviant sets and/or prevent their formation.” (Nadareishvili V.G.& Buachidze-Gabashvili,M, 2017) This means that dispositional sets ensure internal and stable social control.

The effectiveness of the above-mentioned mental formations depends on differential psychological characteristics (steadiness, stability, reactualization potential and dynamic set). It is also important that to analyze the effectiveness of regulatory and integrative types of social control, it is necessary to consider the psychological regularities of opposition or synergy between conscious, voluntary and unconscious, set-based regulation (Nadareishvili, V.G., & Chkheidze, T. , 2013).

According to a general and widely accepted definition of social control, it is a “combination of processes within a social system (society, social group, organization, etc.) which ensures adherence to certain activity patterns as well as adherence to behavioral restrictions, violation of which has a negative impact on the functioning of the system.” (Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов., 1983) According to another definition, “the major mechanisms of social control are social sanctions: positive, stimulate those deviations from norms that are acceptable by the group and negative, repress undesirable deviations.” (Ольшанский., 1970.)

As we see from the above definitions, social sanctions play a leading role in exercising social control. One of the functions of sanctions is the stimulation of behaviors that are in correspondence with norms or the stimulation of blockage of those behaviors that do not correspond to norms. In both cases we deal with the determinants motivating behavior.

Here we discuss the relationship between the legal and psychological factors in determining the effectiveness of social sanctions. The effectiveness of any sanction or its ability to instigate or block behavior depends on (a) timeliness of sanction; (b) its inevitability; (c) correspondence with the action.

Find below several theories to present the psychological context:

1) The formula used to predict behavior ( $BP = f(E \& RV)$ ), has the following meaning: “Behavior potential is a function of expectancy and reinforcement value. Or, in other words, the likelihood of a person exhibiting a particular behavior is a function of the probability that behavior will lead to a given outcome and the desirability of that outcome. If expectancy and reinforcement value are both high, then behavior potential will be high” (Mearns, 2021).

2) “Today it is no longer possible to think about research in motivation without taking into account expectancy-value theories (cf. Feather, 1982). If for no other reason, this is because value and expectancy are the two fundamental variables producing motivation tendencies, which in turn provide us with the option to do or not do something.” (Beckmann, J. & Heckhausen, H., 2008)

3) In D. Uznadze’s interaction theory, behavior is evoked by combination of objective and subjective factors. At high levels of mental regulation, the objective factor can be represented by imaginary, predicted and expected object. The subjective factor (need) is used in a broad sense, which, among other things, implies its relatedness to valence. This combination is arranged in different types of set and ensures the instigation of certain types of behavior (in our case the instigation of normative behavior and blocking of non-normative behavior) or plays motivating and regulatory functions.

As we see, all the three theoretical approaches imply that the instigation of activity is ensured by a composite formation which combines cognitive (probability/expectancy) and affective (value/importance/valence) dimensions. From the above-mentioned preconditions that determine effectiveness of sanctions, we relate (a) inevitability and (b) timeliness to expectancy/probability and (c) correspondence to the importance/valence of sanction. It is just the combination of cognitive and affective aspects, their intensity and congruence

that transform an expected event (in our case the social sanction which is a future, expected response to an action) into the motivating/motivational determinant and instigate the corresponding activity.

## Causes of Crime

Labelling theory which explains the causes of criminality says that a label (for example, 'criminal') affects social subjects and provokes in them the behavior corresponding to the content of that particular label (in this case provokes criminal behavior). From the psychological perspective, a label can evoke the behavior corresponding to that label,<sup>1</sup> as well as the opposite tendencies, which depends on the individual's general psychological characteristics (e.g., dispositions) and a specific actual psychological condition (e.g., situational set) (Nadareishvili, 2020 ).

'Social disorganization' theories mainly emphasize the nature of social formations (large and small social unities) that have been formed as a result of frequent and uncontrollable migration. These formations are heterogeneous, fragmented, and are in opposition with each other, which is caused by religious, ethnic, and political differences as well as unequal economic and social status. Such an incongruence together with a conflicting nature of individual groups causes unacceptance of the norms of the main (host) culture or the legal system, prevents adherence to those norms, reduces motivation of their acceptance and triggers the tendency to go against them. As a result, the groups are inclined to violate the norms to reach their own objectives, which develops into an established practice. On the other hand, adaptation through non-normative means causes deviance and crime. It is clear that to further elaborate the psychological aspects of such sociological approach, it becomes necessary to consider their role in the process of socialization and re-socialization. This implies a rigorous analysis of the psychological regularities of adaptation, examination of the ways in which attitudes /fixated sets and normative social expectations are formed and changed as well as the understanding of the regularities that govern the congruence of those formations.

One of the groups of sociological theories that deals with the causes of crime (Durkheim's concept of anomie and R. Merton's strain theory) emphasizes dissociation between the goals and the available means of their achievement. "My central hypothesis is that aberrant behavior {behavior deviating from the norm (V.N.)} may be regarded sociologically as a symptom of dissociation between culturally prescribed aspirations and socially structured avenues for realizing these aspirations." (Merton, 1968). Such a dissociation makes it impossible to achieve the goal and reduce the strain through normative means, and, consequently, triggers deviant models of adaptation to eliminate the strain. "The technically most effective procedure, whether culturally legitimate or not, becomes typically preferred to institutionally prescribed conduct. As this process of attenuation {ex-

---

<sup>1</sup> For example, the label 'convict' limits or blocks the opportunity of receiving legal income through employment, which, as a result, provokes the use of alternative adaptation methods or the reduction of strain which has been caused by 'frustration' through a deviant behavior.

tion of the behavioral model implied in the norms or decrease of emotional support to performance of this behavior (V.N.) continues, the society becomes unstable and there develops what Durkheim called “anomie” (or normlessness)” (Merton, 1968).

In like theories explaining the mechanisms of the production of strain from the sociological perspective, little attention is paid to the essence of strain and its origin. Despite the dominance of the issues concerning the impact of social structures, R.Merton’s perspective on one of the sources of dominance deserves special attention: “It appears unlikely that cultural norms, once interiorized, are wholly eliminated. Whatever residuum persists will induce personality tensions and conflict, with some measure of ambivalence. A manifest rejection of the once-incorporated institutional norms will be coupled with some latent retention of their emotional correlates. Guilt feelings, a sense of sin, pangs of conscience are diverse terms referring to this un-relieved tension.” (Merton, 1968) We relate this legitimate and in-depth analysis to:

a) one of the stages of the volunatary process, namely the cause of necessity to pause a behavior and make a voluntary effort. It could be described as a conflict or dissociation between weak, residual tendency/readiness with a minimum actualization potential to perform normative behavior and a deviant behavior stimulated by actual situational formations. This is what happens when it becomes necessary to block a deviant behavior and construe or ‘reanimate’ the set of normative behavior through conscious, voluntary effort (Nadareishvili, 2020 ).

b) problems caused by incongruency between the components of a fixed formation in the context of activity when, at the initial stage of dissonance formation, these components might be originating from different sets and, therefore, be in conflict with each other.

From the psychological perspective, one of the approaches considers the following reasons for the creation of strain and, consequently, induction of deviant behavior:

a) Non-existence of the set necessary for adaptive behavior. In such case the mental formation ensuring the satisfaction of need through normative means cannot form. This results in the accumulation of tension which already exists in the need. To release this tension the given need is incorporated in the set of a different behavior (in this case deviant behavior) and tries to realize itself through this particular set; b) impediment of the realization of sets or actualized psycho-physical resources existing in the form of readiness (when this kind of readiness is considered a mental formation containing tension). This stimulates the transformation of tension (i.e. the tension accumulated in the set) into a different set underlying non-normative behavior and stimulates the reduction of tension through that different set. In other words (a) both set and need imply, to a different extent, actualization/readiness of psycho-physical resources, the tendency to realize/bring into action these resources and, consequently, evoke the ‘primary’ tension/impulse, which is necessary for any activity (‘positive’ tension); (b) secondary, additional tension of unsatisfied need and unrealized set tends to transform into another set (including the set underlying deviant behavior) to release tension and realize oneself through the given set (‘negative’ tension).

Therefore, when dealing with the relationship between deviation and tension, one of the approaches could be the following: "It is not the inability to achieve the goal that creates tension. Tension is created because of the inability to form set – a psychological basis of behavior ensuring the activity necessary for goal achievement. Another reason could be the blockage of the realization of set and its existence in unrealized form. In more general terms, the reason for the creation of tension is a mental imbalance where balance is understood as a continuous dynamic process of the formation of set (and, consequently, behavior), its change and realization." (Nadareishvili, 2008)

## Conclusion

Research into deviant behavior is dominated by complex sociological-criminological theories. Despite their importance, it is still difficult to conclude that those theories are comprehensive enough for conducting research into the factors inducing and restraining deviant behavior. To reduce deviant and criminal behavior, and, consequently, solve the stability and safety-related problems, it is necessary to elaborate on the relevant fields of psychology to a needed extent and develop a single multidisciplinary approach together with the above approaches.

Based on the analysis presented in the given text, we believe that the research should take the following directions: a) examine the effectiveness of social control from the perspective of psychological models; b) explain strain, as the main factor of criminality through the analysis of set as a general state of readiness for action as well as of unrealized set as mental formation implying secondary tension; c) examine the difference in the effectiveness of social integration and social regulation by specificity of underlying situational and fixated sets, dynamics of their interaction and differential – psychological characteristics.

Students of this field (Pakes, F. & Pakes, S., 2012) believe that psychology tries to find an answer to the following main questions: (a) how psychology can further our understanding of crime, its causes, consequences and prevention, and (b) how psychology can help the criminal justice system and other agencies deal with crime. According to the authors mentioned above, since criminological psychology is a branch of applied psychology attempts should be made to apply general psychology to the issues of crime and justice. It is clear that the above legitimate perspective implies the stimulation of the development of different fields of psychology through their inclusion into the research conducted in criminological psychology (including Georgia), consolidation of the existing data and their approximation to the international research agenda.

## Bibliography

- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2008). Motivation as a Function of Expectancy and Incentive. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Eds.) *Motivation and action* (pp. 99-137). New York: Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (2004). Criminological Psychology in the 21st Century. *Criminal Behaviour and Mental Health Volume: 14 Issue: 3.*, 152-166.

- Kocsis, R. N. (2009). *Applied criminal psychology: a guide to forensic behavioral sciences* 20,07,2024. <https://encyclopedia.thefreedictionary.com/Criminal+psychology>">Criminal psychology</a>
- Mearns, J. (2021). *The Social Learning Theory of Julian B. Rotter*. 20,06, 2024, <https://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Nadareishvili V.G.& Buachidze-Gabashvili,M. (2017). Types of Social Control: Psychological Aspects. *European Scientific Journal*, 432-438. [https://gruni.edu.ge/uploads/files/News/2017/10/7th\\_EMF\\_2017.pdf#page=443](https://gruni.edu.ge/uploads/files/News/2017/10/7th_EMF_2017.pdf#page=443)
- Nadareishvili, V. (2008). Deviation, Strain Theories and Attitudinal Balance Model. *Journal of Georgian Psychology*, #1, 128-138.
- Nadareishvili, V. (2020). Interrelationship Between Fixed And Situational Mental Entities. *Georgian Psychological Journal* #1, 129-157. <https://georgianpsychologyjournal.tsu.ge/index.php/gpj/article/view/6334>
- Nadareishvili, V.G., & Chkheidze, T. (2013). Normative and Deviant Behavior in Terms of D. Uznadze Set Theory based Strain Model. *European Scientific Journal*. 552-557 [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:iRStrF5A99MJ:scholar.google.com/+european+scientific+journal+nadareishvili&hl=en&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:iRStrF5A99MJ:scholar.google.com/+european+scientific+journal+nadareishvili&hl=en&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Pakes, F.& Pakes, S. (2012). *Criminal Psychology*. NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Veeraraghavan, V. (2022). *Introduction to Criminal Psychology* . 30.06.2024 <https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/89891/1/Unit-4.pdf>.
- Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. (1983). *Социальный контроль*. 20.05.2024. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99).
- Ольшанский, В. (1970). *Социальный контроль*. 20.05. 2024, [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4824/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%99)

ემპირიული კვლევები  
EMPIRICAL STUDIES





# ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა

ლილი ხეჩუაშვილი, ქეთევან ქიმოსტელი,  
მაია მესტვირიშვილი, ხათუნა მარწყვიშვილი<sup>1</sup>

## აბსტრაქტი

კვლევა მიზნად ისახავდა ეტლით მოსარგებლე, სოციალურად აქტიური 15 ადამიანის ცხოვრების ისტორიაში უკიდურესად სტრესული ცხოვრებისეული მოვლენის – ზურგის ტვინის დაზიანების – შემდეგ პოზიტიური ფსიქოლოგიური ცვლილებების პროცესებისა და საფუძვლად მდებარე ფაქტორების შესწავლას. მონაცემები შეგროვდა ცხოვრების ისტორიის ინტერვიუს გამოყენებით. კვლევის თვისებრივი ნაწილი მოიცავდა ნარატივების თემატურ და სტრუქტურულ ანალიზს, ხოლო რაოდენობრივი ანალიზისთვის თითოეული ინტერვიუს ტრანსკრიპტში გადაკოდირდა და დამუშავდა ისეთი სამიზნე ცვლადები, როგორცაა ავტობიოგრაფიული მსჯელობა, ნარატივის სტრუქტურა, თანმიმდევრულობა და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა. შედეგების ანალიზმა ცხადყო, რომ რაც უფრო თანმიმდევრულად და ავტობიოგრაფიული მსჯელობით/რეფლექსიით მდიდარ ცხოვრების ისტორიას ჰყვებიან ადამიანები, მით მეტად იკვეთება მათ მონათხრობებში ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის ინდიკატორები, ხოლო ტრავმის შემდგომ რეაბილიტაცია/რესოციალიზაციისა და ხელახალი ადაპტაციის პროცესში მათ საკუთარი იდენტობის რეკონსტრუირება, საკუთარი თავის, სხეულის ხატის, ღირებულებებისა და სხვა ადამიანებთან და, უფრო ფართოდ, გარემოსთან მიმართებების გადაფასება და ახლებურად დანახვა უწევდათ. მათი პერსონალური ნარატივები გაჯერებული იყო ისეთი თემებით, როგორცაა განწყვეტილი ცხოვრება, სხეულის ხატი და ეტლისადმი დამოკიდებულება, სელფის რეკონსტრუირება და ადაპტაცია, მოტივატორები და რესურსები, ცხოვრებაში ადგილის პოვნა და საზოგადოებაში სრულფასოვან წევრად დაბრუნება.

**საკვანძო სიტყვები:** ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა; იდენტობა; ფიზიკური ტრავმა; სოციალური ადაპტაცია; ეტლის მომხმარებელი

## 1. შესავალი

მოგატყუებთ თუ გეტყვით, რომ საინტერესო ცხოვრება მქონდა მანამდე. მხოლოდ ავტო საგზაო შემთხვევის შემდეგ დავინწყე ახალი ცხოვრება, რაც ბევრად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ის, რაც მანამდე იყო... არასოდეს ვაქცევ ყურადღებას ჩემს შეზღუდულ შესაძლებლობას და მხოლოდ მაშინ მახსენდება, როდესაც სხვა ეტლით მოსარგებლეს ვხვდავ. არ მახსოვს, რადგან ისევ შესაბამისობაში ვარ ცხოვრების რიტმთან.

ეს ციტატა 42 წლის ქალს ეკუთვნის, რომელიც ფიზიკური ტრავმის შემდეგ ეტლის მომხმარებელი გახდა. იგი ეტლში ჩაჯდომის შემდეგ ხელახალ სოციალურ ადაპტაციაზე საუბრობს და აღწერს, თუ როგორ მოახერხა საკუთარი იდენტობის ხელახლა

<sup>1</sup> ლილი ხეჩუაშვილი – ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.  
ქეთევან ქიმოსტელი – ფსიქოლოგიის მაგისტრი, თსუ.  
მაია მესტვირიშვილი – ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.  
ხათუნა მარწყვიშვილი – ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.

კონსტრუირება, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში დაბრუნება და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის შენარჩუნება. მსგავსი ისტორიები ხშირია ეტლით მოსარგებლე ადამიანების ცხოვრების ისტორიებში. ისინი საუბრობენ ფიზიკური ტრავმისა და მასთან გამკლავების სირთულეზე, საკვანძო მოგონებებზე, საკუთარ თავთან და საზოგადოებასთან კავშირების აღდგენაზე.

ზურგის ტვინის ტრავმა ერთ-ერთ ყველაზე დამანგრეველ დაზიანებად მიიჩნევა, რომელიც შეიძლება განიცადოს ადამიანმა. მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე საქართველოში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებთან დაკავშირებული თემები ძალზე აქტიურად განიხილება საზოგადოების სხვადასხვა წრესა თუ მასმედიაში, მათი იდენტობის ფორმირების თავისებურებები და კულტურასთან მიმართება, პიროვნული თუ მოტივაციური თავისებურებები სისტემატურად არავის უკვლევია. შესაბამისად, მწირია ისეთი კვლევებიც, რომელთა ფოკუსშიც საქართველოში მცხოვრები ის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები ხვდებიან, ვინც ფიზიკური ტრავმის შემდეგ ეტლის მომხმარებლები გახდნენ.

წინამდებარე კვლევა სწორედ ფიზიკური ტრავმის შედეგად ეტლის მომხმარებელი ადამიანების შესახებ ემპირიული ცოდნის გაღრმავებას ემსახურება. კერძოდ, მიზნად ისახავს პერსონალურ ნარატივებში უაღრესად სტრესული ცხოვრებისეული მოვლენის – ზურგის ტვინის დაზიანების – შემდეგ პოზიტიური ფსიქოლოგიური ცვლილებებისა და საფუძვლად მდებარე ფაქტორების შესწავლას საქართველოში მცხოვრებ ეტლით მოსარგებლე ადამიანების მაგალითზე.

ზურგის ტვინის დაზიანებისას ადამიანები სხვადასხვა სახის ფიზიკური (სენსორული, ვისცერალური), ფსიქოლოგიური და სოციალური პრობლემის წინაშე დგებიან, რაც მათ საკუთარ თავზე ზრუნვისა და ისეთი აქტივობების განხორციელების უნარს უკარგავს, რომლებიც ინდივიდუალური და პროფესიული პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღებას მოითხოვს. ზურგის ტვინის დაზიანების მქონე ადამიანებზე, ფიზიკური შეზღუდვების გარდა, ემოციური, ფსიქოლოგიური, ეკონომიკური და სოციალური სტრესორებიც მოქმედებენ. მათი კომპლექსური ურთიერთქმედება უარყოფით გავლენას ახდენს როგორც ტრავმის მქონე ინდივიდზე, ისე მისი ოჯახის წევრებზე. ფაქტობრივად, ტრავმის მიღების შემდეგ, რეაბილიტაციის პერიოდში, ადამიანები დამოუკიდებელი ცხოვრების სტილიდან სრულიად დამოკიდებული ცხოვრებით იწყებენ ცხოვრებას, ეს კი თავისთავად გულისხმობს ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტის (მაგალითად, ფიზიკური სივრცის, საკუთარი სხეულის ხატის, მანძილებისა და ა. შ.) ხელახლა გააზრებასა და გადაფასებას როგორც ინდივიდუალურ, ისე სოციალურ და პროფესიულ დონეზე, სწორედ ამიტომ არის ზურგის ტვინის დაზიანებით ცხოვრება რთული – ის ინდივიდისგან მოითხოვს როგორც ხელახალ ადაპტაციას ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ გარემოსთან და სოციუმთან, ისე ფიზიკური, ფსიქიკური და სოციალური ფუნქციონირების წესის საფუძვლიანად შეცვლას (Babamohamadi et al., 2011).

ზურგის ტვინის დაზიანების შემდგომ, ეტლით სარგებლობასთან ადაპტაცია ფიზიკურ თუ სოციალურ გარემოში და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის შენარჩუნება მთელ რიგ გამოწვევებთან არის დაკავშირებული. ტრავმის დაძლევა და საკუთარ თავთან და საზოგადოებასთან კავშირების აღდგენის პროცესი კარგად იკვეთება

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

ადამიანების ავტობიოგრაფიულ მონათხრობებში, სადაც ისინი ტრავმაზე, როგორც დანაკარგზე ან/და გარდამტეხ მოვლენაზე საუბრობენ. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ეს გარდატეხა ხშირად ცალსახად ნეგატიური არ არის. ტკივილსა და ცხოვრების ხელახლა დაწყებას პოზიტიური ტრანსფორმაციაც სდევს თან. ზოგიერთი მათგანი, სხვადასხვა გზითა და მექანიზმების გამოყენებით ახერხებს, რომ კვლავ გახდეს საზოგადოების აქტიური და მნიშვნელოვანი წევრი. ამ ადამიანების ცხოვრების ისტორიებში იკვეთება იმ ახალი „მე“-ს ფორმირების პროცესი და ბევრად პოზიტიური შეფასება, რომელსაც ეტლით მოსარგებლე ჰქვია, ვიდრე იმ „მე“-სი, რომელთაც რესპონდენტების უმეტესობამ უბრალოდ „ეტლით მომხმარებლობამდე“, „ტრავმამდე მე“ (Chun & Lee, 2008) უწოდა.

### 1.1. ნარატიული იდენტობა

ნარატიული იდენტობის ცნება მაკადამსს (1993) ეკუთვნის და უკვე სამი ათწლეულია პერსონალური ნარატივებისა და ცხოვრების ისტორიების კვლევების უმრავლესობის ცენტრალურ კონსტრუქტს წარმოადგენს (ხეჩუაშვილი, 2016c).

მაკადამსი თვლის (2001), რომ იდენტობის ერიკსონისეული (Erikson, 1963) კონფიგურაციის ფორმირება ცხოვრების ინტეგრაციული ისტორიის<sup>1</sup> სახით უნდა წარმოვიდგინოთ, რომლის კონსტრუირებასაც პიროვნება გვიან მოზარდობასა და ადრეულ მოზრდილობაში იწყებს. სინგერისა და სხვების (2004) მსგავსად, მაკადამსი ტერმინით ნარატიული იდენტობა აღნიშნავს ინტერნალიზებულ და განვითარებად ისტორიას მე-ს შესახებ, რომელსაც პიროვნება მე-ს მრავალი განსხვავებული ასპექტის გასაერთიანებლად ცნობიერად და არაცნობიერად აგებს. ნარატიული იდენტობა პიროვნების ცხოვრებას გარკვეული ხარისხის ერთიანობას, მიზანსა და შინაარსს სძენს. ეს არის ინდივიდის შესახებ მის მიერვე მოთხრობილი ინტერნალიზებული და განვითარებადი კოგნიტური სტრუქტურა ანუ სკრიპტი, რომელიც, ინდივიდუალური ცხოვრების ისტორიის გარდა, დომინანტურ და/ან ძირითად კულტურულ ნარატივებსაც მოიცავს (ხეჩუაშვილი, 2020; McAdams, 2006).

ადამიანები ცხოვრებისთვის აზრის მისაცემად ქმნიან ნარატივებს, რათა განსაზღვრონ, თუ ვინ იყვნენ წარსულში, ვინ არიან ახლა და ვინ შეიძლება იყვნენ მომავალში ოჯახის, თემის, სამსახურის, ეთნიკურობის, რელიგიის, გენდერის, სოციალური კლასისა და კულტურის სოციალურ კონტექსტში. მკვლევრების თქმით, „მე“ საზოგადოების პირობებთან შეგუებას ნარატიული იდენტობის მეშვეობით ახერხებს (McAdams & McLean, 2013; McLean & Syed, 2015). ნარატივები ადამიანებს რთულ სოციალურ ეკოლოგიაში მათი ადგილის პოვნაში ეხმარებათ. სწორედ ამიტომ ნარატიული იდენტობის რეალიებში ჩანს პიროვნების ყველაზე მნიშვნელოვანი და კომპლექსური ურთიერთობები კულტურასა და საზოგადოებასთან (McAdams, 2009).

ნარატიული იდენტობის შესწავლა განსაკუთრებით საინტერესო ხდება უაღრესად სტრესული ცხოვრებისეული მოვლენის შემდეგ ადამიანებში მიმდინარე პოზიტიური ფსიქოლოგიური პროცესებისა და საფუძვლად მდებარე ფაქტორების კვლევისას,

<sup>1</sup> Story.

რადგან სწორედ სტრესული მოვლენა აიძულებს ადამიანებს, დაფიქრდნენ საკუთარ თავზე, მომხდარ მოვლენებზე და ამის შემდეგ დაიწყონ საკუთარი თავის რეკონსტრუირება. საკუთარი თავის რეკონსტრუირების გარდა, ადამიანები მომხდარის აზრდებას და მასში პოზიტიური ასპექტების დანახვასა და გააზრებასაც ახერხებენ. სტრესული გამოცდილების პოზიტიური შეფასებები დროთა განმავლობაში მე-ს განახლებულ ხატში ინტეგრირდება, რაც განიცდება, როგორც პოსტტრავმული ზრდა. ამ უკანასკნელს კი, თავის მხრივ, ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის გაუმჯობესებამდე მივყავართ (ხეჩუაშვილი, 2020).

ნარატივის შესწავლისას კარგად ჩანს საკუთარი თავის ხელახალი გააზრებისა და რეკონსტრუირების პროცესი, თავად ნარატივის შექმნა კი მომხდარ მოვლენებში საზრისის პოვნის პროცესია, რომელიც ავტობიოგრაფიული მსჯელობის მეშვეობით მიმდინარეობს. სწორედ ამიტომ არის მიზანშეწონილი ამ დინამიკისთვის ადამიანების ცხოვრების ნარატივების მეშვეობით თვალის მიდევნება.

## **1.2. ნარატივის სტრუქტურა და შინაარსი**

### **1.2.1. ნარატივის სტრუქტურა**

#### **1.2.1.1. მაკომპენსირებელი და კონტამინაციის თანმიმდევრობა**

ნარატივის მკვლევრები (მიმოხილვისთვის იხ. ხეჩუაშვილი, 2020) ამბის თხრობის ორგვარ სტრუქტურას აღწერენ. ეს არის მაკომპენსირებელი და კონტამინაციის თანმიმდევრობა.

მაკომპენსირებელი თანმიმდევრობით არის წარმოდგენილი ნარატივი, როდესაც უარყოფით მოვლენას რაიმე სახის დადებითი შედეგი მოჰყვება, თუნდაც ეს დადებითი შედეგი გაცილებით ნაკლებად ინტენსიური იყოს, ვიდრე საწყისი ნეგატიური მოვლენა. ამ დროს მთხრობელი ექსპლიციტურად აღწერს მდგომარეობას, რომელიც მოიცავს დადებითი ემოციური ან კოგნიტიური გამოსავლისკენ მოძრაობას, ან თავად ეს მოვლენა იმდენად დადებითი, რომ ადამიანთა უმრავლესობაში ამგვარ რეაქციას აღძრავს. მოვლენის დადებითი ბუნების შესახებ მკითხველი/მსმენელი კი არ ასკვნის, არამედ თავად მთხრობელი აღწერს უარყოფითი მდგომარეობიდან თუ მოვლენიდან დადებით მდგომარეობასა თუ მოვლენაზე გადასვლას (McAdams, 2011).

კონტამინაციის თანამიმდევრობის შემთხვევაში, პირიქით, ემოციურად პოზიტიური სცენიდან უარყოფითი შედეგისკენ ხდება გადასვლა. ეს თანამიმდევრობა გულისხმობს, რომ პოზიტიური მოვლენები მოკლევადიანია და მათ აუცილებლად ცუდი შედეგი მოჰყვება (ხეჩუაშვილი, 2020).

#### **1.2.1.2. თანამიმდევრულობა: დრო, კონტექსტი, თემა**

ნარატივის ეს მახასიათებელი მონათხრობის ლოგიკურ თანამიმდევრულობაზე მიუთითებს (ხეჩუაშვილი, 2020). რამდენად ადეკვატურია პერსონაჟების ქცევები მოცემული ნარატივის კონტექსტში? რამდენად ეწინააღმდეგებიან ერთმანეთს ისტორიის ნაწილები? გასაგებია მათი ქცევის მოტივაცია ხელთ არსებული ცოდნის და, ზოგადად, ადამიანების მოქმედების შესახებ ცოდნის კონტექსტში? მონათხრობი არათანმიმდევ-

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

რულად მიიჩნევა, თუ მკითხველისთვის/მსმენელისთვის გაუგებარი რჩება ამბის ამ კონკრეტული მიმართულებით განვითარების ლოგიკა. თუმცა, ზოგიერთი ნარატივი ზედმეტად თანმიმდევრულიც კი შეიძლება იყოს და იმდენად კარგად ერგებოდეს მისი ნაწილები ერთმანეთს, რომ ძნელი დასაჯერებელი გახდეს მისი უტყუარობა. აქვე უნდა ითქვას, რომ ცხოვრებაში მთლიანობისა და მიზნობრიობის მისაღწევად ადამიანებს არ სჭირდებათ იდეალურად თანმიმდევრული ისტორიები. არ არის აუცილებელი, რომ ცხოვრების ისტორია ინდივიდის ცხოვრების ზუსტ რეპლიკაციას წარმოადგენდეს.

### 1.3. ავტობიოგრაფიული მსჯელობა

შერჩევითი ავტობიოგრაფიის შექმნით ადამიანები იდენტობის პრობლემას წყვეტენ (McAdams, 2013). თეორიული თვალსაზრისით, ცხოვრების ისტორია იდენტობის ფუნქციას მხოლოდ მაშინ იძენს, როდესაც ავტობიოგრაფიულ მსჯელობას წარმოადგენს (Habermas & Kober, 2016; Dunlop & Walker, 2013). ეს ის პროცესია, როდესაც ადამიანი იმის დანახვას იწყებს, თუ, ერთი მხრივ, როგორ ჩამოაყალიბა ცხოვრებაში მომხდარმა მოვლენებმა ისეთად, როგორც არის ამჟამად და, მეორე მხრივ, ის, თუ როგორც არის ამჟამად, რამდენად განაპირობებს ამ მოვლენების მისეულ უნიკალურ აღქმას (Habermas & Bluck, 2000). ავტობიოგრაფიული მსჯელობა შეიძლება სამყაროს ან ცხოვრების შესახებ ექსპლიციტურ დასკვნებსაც შეიცავდეს, რომლებიც ინდივიდის ცნობიერების ცალკეული ელემენტებია და მისი ცხოვრების შესახებ ნარატივში გაერთიანებით უწყვეტობის განცდას უქმნის საფუძველს. ასე რომ, ავტობიოგრაფიული მსჯელობა აქცევს ცხოვრების ისტორიას იდენტობად (Habermas & Bluck, 2000; McAdams, 1996) და არა ცალკეული მოვლენების უბრალოდ თანმიმდევრულად დალაგება.

ჰაბერმასისა და ბლაკის (2000) მიხედვით, ავტობიოგრაფიული მსჯელობა მოიცავს ორ ელემენტს – პიროვნების ცხოვრებასა და სელფს (Self) შორის კავშირს. ამ კავშირის კონტექსტში ავტობიოგრაფიულ მსჯელობას ორი ძირითადი მიმართულება აქვს. პირველი სელფის (Self) სტაბილურობას (ამის შედეგად მიიღება სტაბილურობის ამსახველი ამბები) აძლიერებს, მეორე კი მის ცვლილებას ემსახურება (ამ დროს ინდივიდი ცვლილების ამსახველ ამბავს ჰყვება) (Pasupathi, et al., 2007). პირველი ტიპის კავშირები ადამიანს სელფის (Self) უწყვეტობის განცდის შენარჩუნებასა და მოვლენების სელფის (Self) რომელიმე მახასიათებლის მიხედვით ახსნაში ეხმარება, ხოლო სელფ-ცვლილების კავშირები, პირიქით, მიგვითითებს იმაზე, თუ როგორ აღიქვამს მთხრობელი მის ცხოვრებაზე ამა თუ იმ მოვლენის გავლენას (Pasupathi, et al., 2007). მოზრდილ ცხოვრებაში სტაბილურობისა და ცვლილების კავშირები ფუნდამენტურია უწყვეტობისა და კოჰერენტულობის მისაღწევად.

ავტობიოგრაფიულ მსჯელობაში მოვლენათაშორისი კავშირებიც შეინიშნება. ეს არის მოვლენებს შორის არსებული ცხადი კავშირები, რომლებიც გვიჩვენებენ, თუ როგორ მივყავართ ერთ მოვლენას მეორემდე, ან როგორ ერთიანდებიან ისინი საერთო თემაში (McLean, 2008).

მკვლევრები თვლიან, რომ საკუთარი თავის შესახებ თხრობისას კონსტრუირებული ნარატივები გაჯერებული უნდა იყოს ექსპლიციტური ახსნით – რას ნიშნავს ეს მოვ-

ლენები მთხრობელისთვის, ანუ მან წარსულში მომხდარი მოვლენის დეტალების მიღმა უნდა გაიხედოს და ახსნას, რა შეიტყო ახალი საკუთარი თავის შესახებ (Lilgendahl & McAdams, 2011; McLean & Thorne, 2003; Pasupathi et al., 2007). ცხადია, ავტობიოგრაფიული მსჯელობის ეს რეფლექსიური პროცესი დროს მოითხოვს: სელფისა (Self) და წარსული მოვლენების ურთიერთკავშირის დანახვა და გაგება შეუძლებელია მომხდარისგან დისტანცირებისა და პერსპექტივაში დასახვის გარეშე (McLean, 2008).

კვლევა აჩვენებს, რომ ცხოვრების ისტორია და თხრობაში ავტობიოგრაფიული მსჯელობის გამოყენება ცხოვრებაში ცვლილებების ხანაში პიროვნული უწყვეტობის შენარჩუნების უმთავრესი საშუალებაა (Habermas & Kober, 2016). ემპირიულ ნარატიულ ლიტერატურაში იკვეთება დაშვება, რომ კარგად ყოფნის განცდა მჭიდროდ უკავშირდება ცხოვრების კარგად ინტეგრირებულ და თანამიმდევრულ ისტორიას და, შესაძლოა, მის შედეგსაც წარმოადგენდეს (მაგალითად, იხ. Bauer & Bonanno, 2001; Lilgendahl & McAdams, 2011).<sup>1</sup>

#### 1.4. ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა

წინამდებარე კვლევა რიფის (1989, 1995, 2014) ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის ექვსკომპონენტთან მოდელს ეყრდნობა, რომელიც კარგად ყოფნის განცდის ფართო დიაპაზონს მოიცავს და ისეთი მდგენელებისგან შედგება, როგორებიცაა: საკუთარი თავისა და წარსულის პოზიტიური შეფასებები (თვითაღქმა), პიროვნული ზრდისა და განვითარების განცდა (პიროვნული ზრდა), რწმენა იმისა, რომ ადამიანის ცხოვრება მიზანმიმართული და მნიშვნელოვანია (ცხოვრებისეული მიზნები), სხვებთან ხარისხიანი ურთიერთობები (პოზიტიური ურთიერთობები სხვებთან), საკუთარი ცხოვრებისა და გარესამყაროს ეფექტურად მართვის უნარი (გარემოს მართვის უნარი) და თვითგამორკვევის განცდა (ავტონომია).

## 2. კვლევის მიზნები

წინამდებარე კვლევა არის ადამიანებზე, რომლებიც ფიზიკური ტრავმის შემდეგ გახდნენ ეტლით მოსარგებლები, ისინი სისტემატურად ცდილობდნენ, კვლავ ეპოვათ საკუთარი როლი და ფუნქციები საზოგადოებაში, ოჯახსა თუ თემში და ცხოვრება მეტ-ნაკლებად ჩვეული რიტმით გაეგრძელებინათ იმ სოციალურ გარემოში, სადაც უბრალოდ არ იცნობდნენ მათ და სხვა ეტლით მოსარგებლე ადამიანებს.

შესაბამისად, კვლევა მიზნად ისახავდა იმის გარკვევას, თუ როგორ ახერხებენ ზურგის ტვინის დაზიანების მქონე ადამიანები ფიზიკური ტრავმით „განყვეტილი“ ცხოვრების ეტლთან, როგორც გადაადგილების ერთადერთ საშუალებასთან, ერთად გაგრძელებას. შეცვლილი უნარების პირობებში რამდენად ახერხებენ საკუთარი სხე-

<sup>1</sup> თუმცა, ბოლო პერიოდში, ეს დაშვება საეჭვო გახდა (McLean & Mansfield, 2011). მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში ავტორებმა (Sales, Merrill, & Fivush, 2013) მნიშვნელოვანი დადებითი კავშირი გამოავლინეს 16 და 21 წლის კვლევის მონაწილეების ყველაზე ცუდი გამოცდილების ნარატივებში, ერთი მხრივ, გაკვეთილსა და ინსაიტს და, მეორე მხრივ, დეპრესიულობას შორის. აქ დაისმის საკითხი: რომელი ცხოვრებისეული სიტუაციები რომელ ასაკობრივ პერიოდში და ავტობიოგრაფიული მსჯელობის რომელი ფორმები განაპირობებენ პიროვნული უწყვეტობისა და კარგად ყოფნის განცდას.

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

ულისა და „მე“-ს ხატის/იდენტობის განახლებული ვერსიის შექმნას და, აქედან გამომდინარე, ტრავმამდე და ტრავმის შემდგომი ცხოვრების გამოთვლიანებას; ასევე, კვლევის მიზანს წარმოადგენდა იმის გარკვევა, ამ მიზნის მისაღწევად რა გზას გადიან ეტლით მოსარგებლები – რა რესურსების გამოყენებით და როგორ ქმნიან ამ ახალ „მე“-ს, რომელმაც ახლებურად უნდა იფუნქციონიროს ჩვეულ ფიზიკურ და სოციალურ გარემოში. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, როგორ ახერხებენ იძულებით იდენტობა-შეცვლილი ადამიანები რესოციალიზაციას, საკუთარი თავის რეალიზაციას ახალ რეალობაში და საზოგადოების აქტიურ წევრად ყოფნას.

ამრიგად, ზურგის ტვინის დაზიანების შემდგომ ეტლით მოსარგებლე ადამიანების კვლევის მიზანს წარმოადგენს ინდივიდების ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის ფენომენოლოგიის წარმოჩენა მათ ნარატივებში.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე ვვარაუდობდით, რომ (1) იმ ადამიანების მიერ მოყოლილი ამბები უფრო მეტად იქნებოდა გაჯერებული ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის ინდიკატორებით, ვინც მეტად თანმიმდევრულ ან/და ავტობიოგრაფიული მსჯელობით მდიდარ ნარატივს აგებდა, ხოლო თხრობას მაკომპენსირებელი თანმიმდევრობის პრინციპზე აფუძნებდა. (2) შესაბამისად, მოველოდით, რომ ნარატივის ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა თანმიმდევრულობა ან/და ავტობიოგრაფიული მსჯელობა სანდოდ იწინასწარმეტყველებდა ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდას.

### 3. მეთოდი

#### 3.1. კვლევის მონაწილეები

კვლევაში მონაწილეობდა მიზნობრივი და ხელმისაწვდომი შერჩევის პროცედურით რეკრუტირებული 15 ეტლით მოსარგებლე (ცხრილი 1).

ცხრილი 1. კვლევის მონაწილეთა დემოგრაფიული მონაცემები

ცვლადი	მნიშვნელობა
<b>ასაკი</b>	22-42 (M=30(9))
<b>სქესი</b>	
კაცი	5, 39%
ქალი	10, 70%
<b>ოჯახური მდგომარეობა</b>	
დაუოჯახებელი	9, 60%
დაოჯახებული	4, 16%
განქორწინებული	2, 14%
<b>განათლება</b>	
საშუალო	8, 54%
ბაკალავრი	7, 46%
<b>დასაქმება</b>	3, 20%
მოსამსახურე სახელმწიფო დაწესებულებაში/საწარმოში	
მოსამსახურე კერძო საწარმოში	8, 54%
თვითდასაქმებული	1, 6,6%
დიასახლისი	1, 6,6%
უმუშევარი	2, 12,8%



### 3.2. ინსტრუმენტი

ცხოვრების ისტორიის ინტერვიუ (McAdams, 1993; ხეჩუაშვილი, 2020) ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუა, რომელიც ექვს ნაწილად წარმოდგენილი ღია კითხვებისგან შედგება. თავდაპირველად, კვლევის მონაწილემ უნდა წარმოიდგინოს, რომ მისი ცხოვრება წიგნია, გამოყოს თავები, დაასათაუროს და მოკლედ აღწეროს თითოეული მათგანი. მეორე ნაწილში გაერთიანებულია რვა კითხვა, რომელიც რესპონდენტის ცხოვრების ძირითად მომენტებს (დადებითი და უარყოფითი მოგონება, გარდამტეხი მომენტი, ბავშვობის მოგონებები და ა. შ.) შეეხება; ცხოვრების ისტორიის ინტერვიუ მოიცავს, ასევე, ცხოვრებისეული გამოწვევების, ჯანმრთელობის, დანაკარგის, პიროვნული იდენტობის და მომავლის შესახებ კითხვებს. ინტერვიუს ხანგრძლივობა დაახლოებით 2 საათია, კეთდება აუდიო ჩანაწერი და შემდეგ ინერება ტრანსკრიპტი (ხეჩუაშვილი, 2020).

დემოგრაფიული მონაცემების კითხვარი მოიცავდა კითხვებს კვლევის მონაწილეთა ასაკის, სქესის, განათლების, ოჯახური მდგომარეობის, სოციალური და დასაქმების სტატუსის შესახებ.

### 3.3. პროცედურა

კვლევის ეთიკური მხარე. ინტერვიუს ჩაწერამდე მონაწილეებს ზეპირი სახით მიენოებოდათ დეტალური ინფორმაცია კვლევის ანონიმურობისა და კონფიდენციალობის შესახებ, ასევე, კვლევის მიზნის, ინტერვიუს შინაარსის, სავარაუდო ხანგრძლივობის და აუდიოჩანაწერის გაკეთების შესახებ და მხოლოდ ამის შემდეგ ინერებოდა თავად ინტერვიუ.

ადგილი და ხანგრძლივობა. ინტერვიუთა ნაწილი ჩაიწერა რესპონდენტების საცხოვრებელ ადგილას, ნაწილი — სამუშაო სივრცეში. კვლევის მონაწილეთა ნაწილთან დაკავშირება თბილისის პარასპორტის განვითარების ცენტრის ერთ-ერთი წარმომადგენლის მეშვეობით მოხდა, რის შემდეგაც, თანხმობის შემთხვევაში, მისთვის სასურველ დროსა და ადგილზე შედგა შეხვედრა. თითოეული შეხვედრა საშუალოდ 1.5-2 საათი გაგრძელდა.

### 3.4. მონაცემთა ანალიზისადმი მიდგომა

მონაცემები დამუშავდა როგორც რაოდენობრივად, ისე თვისებრივად. რაოდენობრივი დამუშავება მოიცავდა სამიზნე ცვლადების გამოყოფას, კოდირებას<sup>1</sup> და სტატისტიკურ ანალიზს; თვისებრივი ანალიზი კი, კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, თემატური ანალიზით შემოიფარგლა. რაოდენობრივი ანალიზისთვის გამოყენებულ იქნა IBM. SPSS.23.

#### 3.4.1. კოდირება

ტრანსკრიპტები გადაკოდირდა შემდეგი ცვლადების მიხედვით: მაკომპენსირებელი და კონტამინაციური თანმიმდევრობა, ავტობიოგრაფიული მსჯელობა და ნარატი-

<sup>1</sup> კოდირებისთვის გამოყენებულ იქნა უკვე არსებული კოდირების სახელმძღვანელო (ხეჩუაშვილი, 2020).

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

ვის თანმიმდევრულობა, მოტივაციური ასპექტი, ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა (ხეჩუაშვილი, 2020). კოდირების სანდოობის შესამოწმებლად მესამე და მეოთხე ავტორებმა, რომლებსაც წინასწარ არ ჰქონდათ ინფორმაცია კვლევის ჰიპოთეზებისა და მონაწილეთა დემოგრაფიული მონაცემების შესახებ, ხუთივე ცვლადის მიხედვით გადააკოდირა ტრანსკრიპტები.

გადაკოდირებული მოგონებები. თითოეული ცვლადისთვის ანალიზის ერთეულს წარმოადგენდა კონკრეტული მოგონება, ანუ ეპიზოდი ცხოვრების ისტორიიდან. თითოეული ინტერვიუდან გადასაკოდირებლად შეირჩა 12 მოგონება: პიკური გამოცდილება, ყველაზე უარყოფითი გამოცდილება, გარდამტეხი მოვლენა, ბავშვობის დადებითი მოგონება, ბავშვობის უარყოფითი მოგონება, მოზრდილობის მკაფიო მოგონება, სიბრძნის შემცველი მოვლენა, რელიგიური/სპირიტუალური გამოცდილება, მნიშვნელოვანი ცხოვრებისეული გამონგევა, ჯანმრთელობის, დანაკარგის და სინანულის ეპიზოდები. სულ დამუშავდა (12x15)180 მოგონება.

ავტობიოგრაფიული მსჯელობა გადაკოდირდა რამდენიმე კომპონენტის მიხედვით (McLean, 2008; Pasupathi & Mansour, 2006): რეფლექსიული გადამუშავება (საზრისი) და სელფ-მოვლენა კავშირები.

ნარატივში ფიქსირდებოდა რეფლექსიური გადამუშავება, ანუ საზრისი, კერძოდ: (1) საზრისის არარსებობა – თუ ნარატივში საერთოდ არ იყო ნახსენები აღწერილი მოვლენის საზრისი, ანუ მთხრობელი არ გვიხსნიდა, რა მნიშვნელობა ჰქონდა ამ ამბავს მისთვის, ეპიზოდს ენიჭებოდა კოდი „0“ ( $k = .92$ ); (2) გაკვეთილი – თუ ნარატივში ნათქვამი იყო, რომ მთხრობელმა მომხდარი ამბიდან რაიმე ისწავლა და ეს გაკვეთილი იყო მისთვის, ეპიზოდს ენიჭებოდა კოდი „1“. (3) ბუნდოვანი საზრისი – თუ ნარატივში აღწერილი იყო გარკვეული ზრდა ან ცვლილება სელფში, მაგრამ არ იყო დაკონკრეტებული, რა ცვლილებაზე იყო საუბარი, ეპიზოდს ენიჭებოდა კოდი „2“. (4) ინსაიტი – თუ ნარატივში აღწერილ მოვლენას ექსპლიციტურად სცილდებოდა ინდივიდის მიერ საკუთარი თავის, სამყაროს ან ურთიერთობების გაგება, ეპიზოდს ენიჭებოდა კოდი „3“.

ნარატივში, ასევე, ფიქსირდებოდა სელფ-მოვლენა კავშირის არსებობა, როდესაც მთხრობელი ექსპლიციტურად აღნიშნავდა რაიმე სახის კავშირის არსებობას მოთხრობილ მოგონებასა და სელფს შორის. ამრიგად, ჯერ ფიქსირდებოდა, იყო თუ არა (ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან) რომელიმე სახის კავშირი ნარატივში და შემდეგ ენიჭებოდა შესაბამისი კოდი: „0“ – არ არის რაიმე სახის კავშირი, „1“ – არის რაიმე სახის კავშირი. თუ არ არის კავშირი, სრულდებოდა მოცემული სცენის/ეპიზოდის კოდირება. იმ შემთხვევაში, თუ იყო კავშირი, მაშინ ეპიზოდი ფასდებოდა ქვემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებლების მიხედვით: (1) ნარატივში ფიქსირდებოდა სტაბილობის მაჩვენებელი, ანუ ახსნითი კავშირი, თუ ის სელფის სტაბილური ასპექტის ახსნას გვთავაზობდა („რას ამბობს ეს ეპიზოდი ჩემს ცხოვრებაზე [...] ალბათ, უფრო იმას ამბობს, რომ რაღაც პასუხისმგებლობის აღება შემიძლია, ანუ ჩემს გადარწმუნებლობაზე პასუხი ვაგო.“) ( $k = .85$ ); (2) ნარატივში ფიქსირდებოდა ცვლილების შემცველი კავშირი, როდესაც მოთხრობილი მოვლენა რაიმე სახის ცვლილებას იწვევდა მთხრობელში („უფრო მეტი სიფრთხილისკენ მიბიძგა, რომ ან იქნებ მანამდე მომეფიქრებინა, რომ ის ადამიანი არ გადამიხდოდა, მანამდე შემეფასებინა და რაღაცნაირად, ასე ვთქვათ, თავი დამეცვა,

სანამ ის ფაქტი უკვე მოხდებოდა. აქედან გამომდინარე, ალბათ, უფრო მეტი ყურადღება, უფრო მეტი დაკვირვება, უფრო მეტი სიფრთხილე გამოიმჩნევა.”)( $k=.85$ ).

*ნარატივის თანამიმდევრულობა, ანუ კოჰერენტულობა* შეფასდა სამგანზომილებიან სკალაზე (Reese, et al., 2011; McLean, et al., 2016): კონტექსტი, ქრონოლოგია და თემა. თითოეული მათგანი 0-3-ქულიან სკალაზე გაიზომა, სადაც „0“ ნიშნავდა განზომილების სრულიად არარსებობას, ხოლო „3“ – სრულად წარმოდგენილ განზომილებას. მოვლენას კონკრეტულ დროსა და ადგილზე კონტექსტის განზომილება ათავსებდა ( $k=.92$ ); ნარატივის დროში ორგანიზებულობას (ტემპორალური გამართულობა) ქრონოლოგია გვიჩვენებდა ( $k=.83$ ), ხოლო თემა აფასებდა, რამდენად ნათლად იყო წარმოდგენილი ნარატივის თემა ( $k=.82$ ).

### **ნარატივის სტრუქტურა**

*მაკომპენსირებელი თანამიმდევრობა.* ნარატივი მაკომპენსირებელი თანამიმდევრობის მქონედ ითვლებოდა თუ მასში ექსპლიციტურად იყო გადმოცემული უარყოფითი ამბიდან/მოვლენიდან დადებითზე გადასვლა და ენიჭებოდა კოდი „1“ ( $k=.95$ ): კვლევის მონაწილის აზრით, (ა) უარყოფითი მოვლენა ან ეპიზოდი იწვევდა დადებით მოვლენას ან ეპიზოდს („ვფიქრობ, ესლა ვარ ბედნიერ პერიოდში, როდესაც ძალიან ბევრი სირთულე დავძლიე, დამეხმარა პიროვნულ განვითარებაში ძალიან“) ან (ბ) უარყოფითი მოვლენა უშუალოდ დროში უსწრებდა დადებით მოვლენას („ინტერნეტში ჩემ ფოტოს არ ვდებდი, კომპლექსები მქონდა ეტლის გამო, ერთმა მომწერა“ „რა არის შენს ფოტოს რომ არ დებ, ინვალიდი ხომ არ ხარო. ამის შემდეგ 3 დღე ეტლში არ ჩავჯექი, ცუდად ვიყავი, ვინეჩი და აი, ის „ინვალიდი ხომ არ ხარ“ თავში მიტრიალებდა და უცბად წამოვნიე თავი და „ვინ არის ინვალიდი“, ყველაფერზე გავბრაზდი, ჩავჯექი ეტლში და როგორც მომწონდა, ისე გადავალეხინე მამაჩემს კარგი, პოზიტიური, გალიმებული ფოტო. დავდე და ვუთხარი ჩემს თავს „მერე რა, რომ ეტლში ზიხარ...“). თუ ნარატივში ასეთი თანამიმდევრობა არ იყო, ნარატივს ენიჭებოდა კოდი „0“.

*კონტამინაციის თანამიმდევრობა.* კონკრეტული მოგონება კონტამინაციის თანამიმდევრობის მქონედ ითვლებოდა, როდესაც ნარატივში ექსპლიციტურად იყო გამოხატული დადებითი ან დამაკმაყოფილებელი მდგომარეობიდან უარყოფითზე გადასვლა და ენიჭებოდა კოდი „1“. კონტამინაციის თანამიმდევრობა კოდირდებოდა, თუ ნარატივში მოთხრობილი კარგიდან/დამაკმაყოფილებელიდან ცუდ მდგომარეობაზე გადასვლა ქრონოლოგიური დროის შესაბამისი იყო („ვიყავი ლალი და დამოუკიდებელი, ვემზადებოდი მისაღები გამოცდებისთვის, სტუდენტური ცხოვრებისთვის, ტრავმის მიღების შემდეგ კი დამოუკიდებლად კვებაც კი არ შემეძლო, თავის მობრუნებაზეც კი ჟანგბადის უკმარისობა მენწყებოდა და გონება მეთიშებოდა“). იმ შემთხვევაში თუ, მაგალითად, კვლევის მონაწილე საუბრობდა ჯერ მოზრდილობის დადებით ეპიზოდზე, ხოლო შემდეგ ბავშვობის უარყოფით მოგონებაზე, ეს ნარატივი არ კოდირდებოდა კონტამინაციის თანამიმდევრობის მქონედ.

*ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა* გაიზომა ექვსგანზომილებიანი მოდელის ფარგლებში (Ryff, 1995, 2014, 2018), თუმცა თვითანგარიშის კითხვარის<sup>1</sup> ნაცვლად,

<sup>1</sup> ქართული ვერსიისთვის იხ. ხეჩუაშვილი, 2017.

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის სხვადასხვა ასპექტი გადაკოდირდა ნარატივებში. ამისათვის გამოყენებულ იქნა კითხვარში გაერთიანებული ექვსი სკალის აღწერილობა. მიიჩნეოდა, რომ ნარატივში წარმოდგენილი იყო მოცემული ასპექტი (= კოდი 1), თუ ამბავი შეესაბამებოდა სკალის ოპერაციონალიზაციაში მოცემულ აღწერილობას. ნარატივს ენიჭებოდა კოდი „0“, თუ მოყოლილი ამბავი არ შეიცავდა მოცემული ასპექტის შესატყვის ვითარებას.

გადაკოდირებული განზომილებებია: (1) *ავტონომია*, რომელიც გულისხმობს თვითდეტერმინაციასა და დამოუკიდებლობას, სოციალური ზენოლებისადმი წინააღმდეგობის განცდას, ქცევის რეგულაციას და საკუთარი თავის პირადი სტანდარტებით შეფასებას; (2) *გარემოს ფლობაში* მოიაზრება გარემოს მართვის კომპეტენციების ქონა, გარეგანი აქტივობების ფართო სპექტრის კონტროლის უნარი, არსებული შესაძლებლობების ეფექტურად გამოყენება და ისეთი კონტექსტების შერჩევისა და შექმნის უნარ-ჩვევები, რომლებიც ინდივიდის პიროვნულ მოთხოვნილებებსა და ღირებულებებს შეესაბამება; (3) *პიროვნული ზრდა* მოიაზრებს უწყვეტ განვითარებას, როდესაც ინდივიდი საკუთარ თავს მზარდ და ახალი გამოცდილებისადმი ღია პიროვნებად აღიქვამს. დარწმუნებულია, რომ შეუძლია საკუთარი პოტენციალის რეალიზება, ხედავს საკუთარ თავსა და ქცევაში უკეთესობისკენ სვლას; (4) *დადებითი ურთიერთობები* სხვებთან მოიცავს სხვა ადამიანებთან დამაკმაყოფილებელი, მიმნდობი ურთიერთობების ქონას, სხვათა კეთილდღეობაზე ზრუნვას და ძლიერი ემპათიის, ემოციური მიჯაჭვულობისა და ინტიმურობის განცდის უნარს, კარგად ესმის ადამიანური ურთიერთობების ორმხრივი ბუნება; (5) *მიზანი ცხოვრებაში* არის განზომილება, რომელიც აერთიანებს მიმართულობისა და მიზნის არსებობის განცდას, წარსული და აწმყო ცხოვრების საზრისის ხედვას; რწმენას, რომ ცხოვრებას აქვს აზრი; (6) *საკუთარი თავის მიღება* გულისხმობს საკუთარი თავისადმი დადებით დამოკიდებულებას, საკუთარი მე-ს სხვადასხვა ასპექტის არსებობასა და მიღებას, კარგი და ცუდი თვისებების ჩათვლით; ზოგადად, საკუთარი წარსულისადმი დადებით დამოკიდებულებას.

### 3.4.2. თემატური ანალიზი

თემატური ანალიზის მეშვეობით ნარატივებში გამოვლინდა ის საკითხები, რომლებიც თხუთმეტივე ინტერვიუში ან მათ უმრავლესობაში იყო აღწერილი. შემდეგ მოხდა თითოეული თემის სახელდება. თითოეული მათგანი ილუსტრირებულია ინტერვიუებიდან ამონარიდებით. რესპონდენტთა სახელები შეცვლილია.

## 4. შედეგები

კვლევის შედეგები ორ ნაწილად არის წარმოდგენილი: ჯერ რაოდენობრივი ანალიზის შედეგებია მიმოხილული, ხოლო შემდეგ თემატური ანალიზი და ინტერპეტაცია წარმოდგენილი, რომელიც რესპონდენტების მიერ მოთხრობილი ისტორიებიდან ამონარიდებით არის ილუსტრირებული.

#### 4.1. რაოდენობრივი ანალიზი

კვლევის რაოდენობრივი ნაწილის შედეგები შემდეგნაირად არის წარმოდგენილი: ცალ-ცალკე ბლოკებად არის მოცემული აღწერითი სტატისტიკა სამიზნე ცვლადებისთვის (ავტობიოგრაფიული მსჯელობა, ნარატივის სტრუქტურა, ნარატივის თანმიმდევრულობა, ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნა). შემდეგ ნაჩვენებია და გაანალიზებულია ამ ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართება. ყველა მონაცემი სანდოა სტატისტიკურად სანდოობის 0.05 დონეზე.

##### 4.1.1. აღწერითი სტატისტიკა

გაანალიზებული ნარატივების ნახევარი არ შეიცავდა ავტობიოგრაფიულ მსჯელობას, თუმცა, დანარჩენი ამბები, რომლებიც ცხოვრებაში საზრისის ძიებასა და პოვნას შეეხებოდა, სტაბილურობისა (2/3) და ცვლილებების (1/3) შესახებ მოგვითხრობდნენ და ეს, უმეტესწილად, იყო ამბები დანაკარგის, გარდამტეხი მომენტებისა და ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული გამოწვევების შესახებ.

*ნარატივის სტრუქტურა:* ნარატივების 1/3-ს (28.3%) მაკომპენსირებელი თანმიმდევრობა ჰქონდა, ხოლო 1/5-ს – (19.4%) კონტრამინაციის. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ამბების თხრობის სტრუქტურა არ უკავშირდებოდა მოგონების ტიპს. სხვა სიტყვებით, განურჩევლად იმისა, ბავშვობის მოგონებას ყვებოდა რესპონდენტი, გარდამტეხ გამოცდილებას თუ დანაკარგის შესახებ ამბავს, ნარატივის სტრუქტურა და მასში წარმოდგენილი ავტობიოგრაფიული მსჯელობის თავისებურებები არ იცვლებოდა ერთი რესპონდენტის შემთხვევაში, რაც თხრობის სტილის მეტ-ნაკლებად სტაბილურობასა და ინდივიდუალურ თავისებურებაზე მიუთითებს.

მონათხრობების ნახევარი არათანმიმდევრული აღმოჩნდა დროის, კონტექსტისა და თემის თვალსაზრისით. დანარჩენი ნარატივების ორი-მესამედი მიჰყვება თემატურ თანმიმდევრობას. ამასთან, ყველაზე თანმიმდევრული ბავშვობის უარყოფითი მოგონება, დანაკარგისა და ჯანმრთელობის პრობლემებთან დაკავშირებული მოგონებები აღმოჩნდა ( $F = 3.048, p = .001$ ).

რაც შეეხება ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის ინდიკატორებს, ფაქტობრივად, ყველა გაანალიზებულ ნარატივში ერთი ასპექტი მაინც იყო წარმოდგენილი. ასე მაგალითად, ისტორიების მეზუთედში გამოიკვეთა პიროვნული ზრდისა და ცხოვრებაში მიზნის ასპექტები (18.4% და 20.1%, შესაბამისად), ისტორიების მეოთხედში – გარემოზე კონტროლის შემცირების ტენდენცია (25.9%), ხოლო სხვებთან დადებითი ურთიერთობებისა და ავტონომიის განზომილებები გაანალიზებული ამბების მესამედში (32.2% და 28.2%, შესაბამისად) შეინიშნებოდა.

კორელაციურმა და რეგრესიულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ ავტობიოგრაფიული მსჯელობა სანდოდ კორელირებს ( $r = .4, p = .000$ ) ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის ინდიკატორებთან და, ასევე, სანდოდ წინასწარმეტყველებს მას (ცხრილი 2), რაც კარგად ეთანადება ჩვენს მოლოდინს: ავტობიოგრაფიული მსჯელობით მეტად მდიდარ ნარატივებში ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის მეტად გამოკვეთილ ინდიკატორებს უნდა ველოდოთ

**ცხრილი 2. ავტობიოგრაფიული მსჯელობა, როგორც ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის პრედიქტორი**

	$\beta$	SD	Beta	T	Sig.
<b>(Constant)</b>	.745	.212		3.507	<b>.001</b>
<b>ავტობიოგრაფიული მსჯელობა</b>	.471	.097	.348	4.859	<b>.000</b>

**4.2. თვისებრივი ანალიზი**

გარდა იმისა, რომ ტრანსკრიპტები გადაკოდირდა და გაანალიზდა კონკრეტული სამიზნე ცვლადების მიხედვით, მასალა თემატურად დამუშავდა და გამოიყო ის ძირითადი თემატური ხაზები, რომლითაც რესპონდენტები აგებენ საკუთარი თავისა და ცხოვრების შესახებ თხრობას. მონათხრობებში კარგად იკვეთება ის პროცესები და ეტაპები, რომელთა გავლაც მოუწიათ კვლევის მონაწილეებს ტრავმის მიღებიდან დღემდე. ისინი საუბრობენ თავად ტრავმაზე, თუმცა მათ მონათხრობებში გაცილებით დიდი ადგილი უკავია ტრავმის შემდგომ გამოცდილებებს, რომლებიც რამდენიმე ძირითადი თემატური ხაზის გასწვრივ ლაგდება. ესენია: განყვეტილი ცხოვრება (ტრავმამდე და ტრავმის შემდეგ), სხეულის ხატი და ეტლისადმი დამოკიდებულება, სელფის რეკონსტრუირება და ადაპტაცია, მოტივატორები და რესურსები, ცხოვრებაში ადგილის პოვნა და საზოგადოებაში სრულფასოვან წევრად დაბრუნება.

**4.2.1. განყვეტილი ცხოვრება**

კვლევის ყველა მონაწილის ცხოვრების ისტორია ორ ნაწილად იყოფა: „-მდე და შემდეგ“: „ჩემი ცხოვრება ორ ნაწილად შეიძლება გაიყოს: ეტლით მოსარგებლებამდე და მას შემდეგ“ (ქალი, 34). ეს ნყვეტა უფროა, ვიდრე დაყოფა. თითოეულმა მათგანმა მოულოდნელი, ტრაგიკული შემთხვევის შემდეგ ახალ რეალობაში გაიღვიძა და ულმობელი ფაქტის წინაშე დადგა: „ცხოვრება ვეღარ იქნებოდა ისეთი, როგორც იყო და წარმომედგინა მომავალში“ (ქალი, 44).

**4.2.2. ახალი სხეული და ეტლი**

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ცვლილება, რაც ახალმა რეალობამ მოუტანა ამ ადამიანებს, ახალი სხეული იყო; სხეული, რომელსაც უნარებიც შეცვლოდა და სივრცეში მდებარეობა და გადაადგილების შესაძლებლობაც. კვლევის მონაწილეებს, პირდაპირი მნიშვნელობით, ხელახლა მოუწიათ საკუთარი სხეულის გაცნობა, შესწავლა და მასთან ერთად ახალი ცხოვრების აწყობა. როგორც ერთ-ერთი რესპონდენტი ამბობს, რომელსაც ტრავმის მიღების მომენტისთვის ქმარ-შვილიც ჰყავდა და პროფესიაც, „უნდა მომერგო ჩემი ახალი სხეული და ამასთან ერთად მეცხოვრა ამიერიდან“ (ქალი, 44).

ერთია იმის გაცნობიერება, რომ ტრავმამ სამუდამოდ შეცვალა არა მხოლოდ სხეულის (და არა მარტო სხეულის) შესაძლებლობები, არამედ მთლიანად ცხოვრება და მეორე, ამ შეცვლილი ცხოვრების მიღება და ახალ რეალობაში მაქსიმალურად ადაპტირებულად ყოფნა. ასე რომ, კვლევის მონაწილეებს მოუწიათ საარსებო ფიზიკური

სივრცის ხელახლა გააზრება და მორგება ყოველდღიურ ცხოვრებაში. ერთ-ერთი საშუალება, რაც მათ ფასდაუდებელ შესაძლებლობად მიეცათ, ეტლი იყო. ეტლისადმი დამოკიდებულება და ნაბიჯი ეტლისკენ კიდევ ერთი ნყალგამყოფია, რომელსაც კვლევის მონაწილეები „შემდეგ ეტაპს“, „დაბრუნებისკენ“ გადადგმულ ნაბიჯს უწოდებენ. ცხოვრებაში ეტლის შემოტანა ამ ადამიანებისთვის სხეულის ახალი ხატის ფორმირების მანიფესტაციაა; იმ ახალი სელფის აღიარება და მიღებაა, რომელსაც ისინი თავადვე უწოდებენ „ეტლით მოსარგებლებას“.

ერთ დღესაც მივხვდი, რომ თუ ეტლში არ ჩავჯდებოდი უბრალოდ ცხოვრების გაგრძელებას დამოუკიდებლად ვერ შევძლებდი, ვერ ვიმუშავებდი, ვერ ვივლიდი მეგობრებთან. ამიტომ ახლა ეტლი, როგორც ფეხსაცმელი ისე მაქვს (ქალი, 36).

მებრძოლი ვარ და ვერაფერი შემაჩერებს. მადლიერი ვარ, რომ ეტლით მოსარგებლე ვარ და არ მაქვს სხვა შეზღუდვა. ხელები და ფეხები არ მაქვს პარალიზებული, შემიძლია საუბარი, ამიტომაც დამოუკიდებელი ვარ (ქალი, 42).

თუმცა ეს პროცესი ყველასთვის ერთნაირად იოლი არ ყოფილა და ეტლი იმთავითვე რესურსად არ ესახებოდათ. ზოგიერთ მათგანს საკუთარ თავთან ჭიდილისა და წინააღმდეგობების დაძლევის ფასად მოუწია ახალი სხეულის ხატისა და, შესაბამისად, ახალი სელფის მიღება: „უკვე რამდენიმე დღე იდგა ეტლი ჩემს ოთახში და არ ვჯდებოდი, ვერ წარმომედგინა, რომ ეტლით უნდა მევლო იქ, სადაც მანამდე მივლია“ (კაცი, 35).

### 4.2.3. სელფის რეკონსტრუირება და ადაპტაცია

სხეულის ახალი ხატის მიღება, რაც, როგორც ვთქვით, ცხოვრებაში ეტლის არსებობის დაშვებითა და მასთან ადაპტაციით მანიფესტირდა, ფაქტობრივად, ახალი სელფის რეკონსტრუირების მიმდინარე პროცესისა და ახალ რეალობასთან ადაპტაციის კარგი ინდიკატორია. ეს მნიშვნელოვანი გარდამტეხი მოვლენა იყო კვლევის მონაწილეების ცხოვრებაში, ვინაიდან ეტლში ჩაჯდომით გაიზარდა მათი მობილურობა, გადაადგილებისა და ყოველდღიურ სოციალურ ცხოვრებაში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობა. ამან, თავის მხრივ, შესაბამისი ცვლილებები მოიტანა მათ პირად ცხოვრებასა და კარიერული განვითარების თვალსაზრისით. მათ „ყველაფერი თავიდან დაიწყეს“: „ეტლთან ერთად ყველაფერს თავიდან იწყებ. ყველაფერი ახალია, შენს საკუთარ სახლშიც კი. შენ გინევს მოერგო შენს (ფიზიკურ) გარემოს შენ თვითონ“ (ქალი, 28). ამ ციტატის ავტორი ცვლილებაზე საუბრისას ერთ ძალიან მნიშვნელოვან რამეს ამბობს. მის ფრაზაში ხაზგასმით არის ნათქვამი, რომ ადამიანს (მას) თავად უწევს ამ ცვლილებების განხორციელება. ის არის ერთადერთი, ვისაც შესწევს ძალა და მოტივაცია, რომ „ყველაფერი თავიდან დაიწყოს“ ეტლთან ერთად.

ცხადია, ეს გზა არცერთი რესპონდენტისთვის ყოფილა იოლი და ერთ-ერთი დამაბრკოლებელი საზოგადოებაში რეინტეგრაციის პროცესში თავად ამ საზოგადოების, ადამიანების დამოკიდებულებები იყო. როგორც ერთ-ერთი რესპონდენტი იხსენებს: „ყველაზე მტკივნეულად მახსენდება, როდესაც ტაქსის მძღოლმა მითხრა, რომ მცოდნოდა ეტლით მოსარგებლე იყავი არ მოვიდოდი შეკვეთაზეო. ეს თქვა, გადამსვა მანქანის სავარძელზე და კარი მაგრად მომიჯახუნა“ (ქალი, 42).

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

#### 4.2.4. რესოციალიზაცია: მოტივატორები და რესურსები

ნებისმიერ ადამიანს მოეპოვება ერთი რესურსი მაინც, რომელიც მძიმე სიტუაციაში საყრდენად და ჩასაჭიდებელ ხავსად შეუძლია გამოიყენოს. სწორედ ასეთ საყრდენზე საუბრობდნენ კვლევის მონაწილეები, როდესაც ტრავმის შემდგომ სიცოცხლის გაგრძელებისა და ახალი ცხოვრების დაწყების ამბავს მოგვითხრობდნენ. ასეთი საყრდენი ზოგიერთისთვის ოჯახი და შვილები აღმოჩნდა: „ჩემი შვილებისთვის უნდა ვყოფილიყავი კარგად. მათ ჯერ კიდევ სჭირდებოდათ დედა... მერე რა, რომ ეტლში ვიჯექი, მე მათთვის სრულფასოვანი დედა ვიყავი, სიყვარულის უნარი სიარულის უნართან არ არის კავშირში“ (ქალი 44). ზოგისთვის საყვარელი პროფესია იქცა საზოგადოებაში ჩართულობისა და სარგებლიანობის განცდის დაბრუნების წყაროდ: „ჟურნალისტი ვარ და ინტერნეტის გამოჩენასთან ერთად, მივხვდი, რომ ბევრი სარგებლის მოტანა შემძლო ჩემი ცოდნითა და გამოცდილებით. მერე რა, რომ რეპორტაჟებზე ველარ ვივლიდი აქტიურად. ამიტომ ბევრი წელი სახლიდან ვმუშაობ ნარმატებით“ (ქალი, 44). ზოგიერთი რესპონდენტისთვის კი ასეთი რესურსი ის ახალი შესაძლებლობები და საქმიანობებია, რომლებიც მხოლოდ ეტლით მოსარგებლედ გახდომის შემდეგ აღმოაჩინეს: „პარასპორტით დავკავდი. ტრავმამდე არასოდეს მიფიქრია სპორტში ყოფნა და სერიოზული მიზნების დასახვა. ახლა ნარმატებული ვარ და ეს მძლევს იმის განცდას, რომ რაღაცას სასარგებლოს ვაკეთებ“ (კაცი, 35). სწორედ ამ რესურსების მოძიებისა და მაქსიმალურად გამოყენების მეშვეობით შეძლეს კვლევაში მონაწილე ადამიანებმა ცხოვრებაში ადგილის პოვნა და საზოგადოებაში სრულფასოვან წევრად დაბრუნება.

თუმცა, როგორც რესპონდენტები ამბობენ, ყველაზე მნიშვნელოვანი რესურსი თავად ადამიანი და საკუთარი თავისადმი მისი დამოკიდებულებაა:

არასდროს ვაქცევ ყურადღებას ჩემს შეზღუდულ შესაძლებლობას, მახსენდება მხოლოდ მაშინ, როდესაც სხვა ეტლით მოსარგებლეს ვხედავ. მე ეს არ მახსოვს, რადგან ისევ შესაბამისობაში ვარ ცხოვრების რიტმთან (ქალი, 42).

ბავშვობიდანვე დამოუკიდებელი ვიყავი. მიყვარდა თავისუფლება, ბუნება და სკოლის ასაკშიც კი შემძლო თავის მოვლა, როცა სახლში მარტო ვრჩებოდი... ამიტომ ზუსტად ვიცოდი, რომ ეტლში ჩაჯდომას როგორც კი შევძლებდი, მაშინვე დავიბრუნებდი დამოუკიდებლობას და ეტლი ჩემთვის განაჩენი ვერ იქნებოდა (ქალი, 28).

#### 4.3. მთლიანობითი ინტერპრეტაცია

ამრიგად, წინამდებარე კვლევის ფარგლებში ზურგის ტვინის ტრავმის მქონე ეტლით მოსარგებლე 15 ადამიანის ცხოვრების ისტორიიდან 12 ძირითადი მოგონება ამოვკრიფეთ და ვნახეთ, ერთი მხრივ, როგორ არის მათში წარმოდგენილი ძირითადი სამიზნე ცვლადები (რაოდენობრივი ანალიზი) და, მეორე მხრივ, რომელი ძირითადი თემატური ხაზების გასწვრივ აგებენ ისინი თავიანთი ცხოვრების ახალ ისტორიას (თვისებრივი ანალიზი) და, შესაბამისად, საკუთარ განახლებულ ნარატიულ იდენტობას.

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი თემატური ხაზი, რომელიც, ფაქტობრივად, ყველა რესპონდენტთან გვხვდება, ტრავმის გამო განწყვეტილი ცხოვრებაა, როდესაც ადამიანები



ტრავმამდე და ტრავმის შემდგომ სელფსა და ცხოვრებაზე ისე საუბრობენ, როგორც ორი განსხვავებული პიროვნების ორ განსხვავებულ ცხოვრებაზე. მეტიც, ზოგიერთი მათგანი აღნიშნავს, რომ ცხოვრებამ აზრი მხოლოდ ტრავმის შემდგომ შეიძინა და რაც მანამდე მოხდა, უმნიშვნელო და უინტერესო იყო. კვლევის მონაწილეები ტრავმის შემდეგ, ფაქტობრივად, ახალ სელფს ქმნიან, რომელსაც ახალი სხეული, სივრცე და ურთიერთობები აქვს, რაც ბუნებრივად ბადებს ტრავმის შემდგომ ცხოვრების თავიდან, ნულიდან დაწყების განცდას. არსებული კვლევები აჩვენებს (Pasupathi, 2016; ხეჩუაშვილი, 2020), რომ მეტ-ნაკლებად სტაბილურ პერიოდებში, როდესაც ადამიანის ცხოვრებაში ბევრი არაფერი ხდება ფსიქოლოგიური ცვლილებების თვალსაზრისით, პიროვნული უწყვეტობის განცდის შენარჩუნებაც არ წარმოადგენს განსაკუთრებულად რთულად შესასრულებელ ამოცანას. მეტიც, მყარი სოციალური როლები და იდენტობები, მატერიალური გარემოს, ფინანსური საყრდენისა და სხეულის სტაბილურობის განცდის მეშვეობით, ხელს უწყობენ ამ უწყვეტობის განცდის შენარჩუნებას (Haslam et al., 2008). თუმცა, როგორც კი ცხოვრება ან/და პიროვნება მკვეთრად იცვლება და ეს, უპირატესად, უარყოფითი ცხოვრებისეული მოვლენების მიზეზით ხდება, მაგალითად, სხეულის იძულებითი მოდიფიკაციის – კიდურის დაკარგვის ან ფიზიკური ტრავმის შედეგად ეტლში ჩაჯდომით, ჩნდება პიროვნული წყვეტის განცდა, რაც ინდივიდის მიერ იდენტობისთვის შექმნილ საფრთხედ აღიქმება.

სწორედ ამ დროს ხდება მნიშვნელოვანი და საჭირო პერსონალური ისტორიის თხრობაში ავტობიოგრაფიული მსჯელობის შემოტანა (Habermas & Kober, 2016), რომელიც ადამიანს მომხდარის გააზრების, მასში მნიშვნელობის პოვნისა და საკუთარ ნარატივში ჩართვის საშუალებას აძლევს. შესაბამისად, იგი ახერხებს საკუთარი თავის უწყვეტობის განცდის აღდგენას ან/და შენარჩუნებასა და ახალ რეალობასთან ადაპტაციას. ამაზე მიუთითებს ჩვენს კვლევაში რაოდენობრივი ანალიზით მიღებული შედეგებიც. ავტობიოგრაფიული მსჯელობის ინდიკატორები მნიშვნელოვანი გარდამტეხი მოვლენების, განცდილი დანაკარგისა თუ ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული გამონეგების, ერთი სიტყვით, უარყოფითი ცხოვრებისეული გამოცდილებების შესახებ თხრობისას იკვეთება და ასეთი ამბები გაანალიზებული ნარატივების დაახლოებით ნახევარს შეადგენს. ეს შედეგიც კარგად ესადაგება არსებული კვლევების შედეგებს: ვინაიდან უარყოფითი გამოცდილებები უფრო მეტად უქმნის ინდივიდის იდენტობას საფრთხეს, ვიდრე დადებითი; მათი კოგნიტური გადამუშავება, ავტობიოგრაფიული რეფლექსია და მონათხრობის სახით წარმოდგენა მეტ ძალისხმევას საჭიროებს. აღსანიშნავია, რომ რესპონდენტთა მიერ მოთხრობილი დადებითი მოვლენები მოკლებულია ავტობიოგრაფიული მსჯელობის ელემენტებს, რაც, ასევე, ლოგიკურია. როგორც კვლევა აჩვენებს (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006), დადებითი ემოციური ელფერის მქონე მოვლენების შესახებ მსჯელობამ და რეფლექსიამ შეიძლება შეამციროს კიდევ ინდივიდის ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდა. აქედან გამომდინარე, ავტობიოგრაფიული მსჯელობა მხოლოდ მაშინ უკავშირდება დადებითად ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდას, თუ ის უარყოფითი მოვლენების კონტექსტში ხორციელდება და არა – დადებითის (Lilgendahl & McAdams, 2011). როგორც ჩვენი კვლევის შედეგები აჩვენებს, სწორედ უარყოფითი ემოციური ელფერის მქონე მოვლენების შე-

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

სახებ თხრობაში გამოვლენილი ავტობიოგრაფიული მსჯელობა წინასწარმეტყველებს სანდოდ ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდას.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი შედეგი, რომელიც რაოდენობრივმა ანალიზმა მოგვცა, რესპონდენტების მიერ თავიანთი ცხოვრების ისტორიის თხრობის სტრუქტურას შეეხება. გაანალიზებული ნარატივების მესამედი მაკომპენსირებელი თანმიმდევრობით იყო წარმოდგენილი და ეს, უპირატესად, ისევ და ისევ უარყოფითი ცხოვრებისეული მოვლენების შესახებ თხრობისას შეინიშნებოდა, რაც თანხვედრა სხვადასხვა შერჩევაზე საქართველოში ჩატარებულ ანალოგიურ კვლევებში მიღებულ შედეგებს (ხეჩუაშვილი, 2020; Khechuashvili, 2018; ჯანანაშვილი, ხეჩუაშვილი & გოგიჩაიშვილი, 2018; გოგიჩაიშვილი, ხეჩუაშვილი & მესტიერიშვილი, 2016). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მაკომპენსირებელი თანმიმდევრობა, ზოგადად, ტრავმის შემდგომ პიროვნულ ზრდაზე მიუთითებს, რაც, არსებული კვლევების მიხედვით, გაშუალებულია ავტობიოგრაფიული მსჯელობით და, თავის მხრივ, ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდის კარგ პრედიქტორს წარმოადგენს (McAdams & Pals, 2008ს, Khechuashvili 2019; ხეჩუაშვილი, 2016a; 2020).

არსებულ სურათს ავსებს ნარატივების თანმიმდევრულობის ცვლადის მიხედვით რაოდენობრივი ანალიზი: მონათხრობების დაახლოებით ნახევარი არათანმიმდევრულია დროის, კონტექსტისა და თემის თვალსაზრისით და ეს, ძირითადად, დადებითი მოგონებების თხრობისას შეინიშნება. დანარჩენი ნარატივების ორი მესამედი თემატურად თანმიმდევრულია. ეს განსაკუთრებით მართებულია ბავშვობის უარყოფითი გამოცდილების, დანაკარგისა და ჯანმრთელობის პრობლემებთან დაკავშირებული მოგონებების შემთხვევაში, რაც ლოგიკურად ეხმიანება ნეგატიური გამოცდილებების პერსონალურ ნარატივში ინტეგრაციისთვის ავტობიოგრაფიული გადამუშავების საჭიროებას. თემატური თანმიმდევრულობა რეფლექსიური გადამუშავების პროცესში მიიღწევა. სხვა სიტყვებით, შეუძლებელია მომხდარში საზრისის დანახვა, თუ თხრობა თემატურად თანმიმდევრული არ არის და უარყოფით მოვლენაში დადებითის დანახვას ვერ ახერხებს მთხრობელი. მძიმე გამოცდილებებში, კერძოდ, ზურგის ტვინის ტრავმის გამო ეტლში ჩაჯდომასა და ყველა თანმდევ იძულებით ცვლილებაში საზრისის დანახვა კი მთხრობელს ახალ რეალობასთან ადაპტაციისა და ახალი სეფის, ახალი იდენტობის ფორმირებისკენ მიმართავს, რასაც, თავის მხრივ, იგი ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის განცდისკენ მიჰყავს.

## 5. კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო მიმართულებები

წარმოდგენილ კვლევას რამდენიმე შეზღუდვა აქვს. (ა) პირველ რიგში, ეს არის შერჩევის მოცულობა. როგორც უკვე აღინიშნა, კვლევაში 15 ადამიანი მონაწილეობდა, რაც საკმარისია თვისებრივი კვლევისთვის, მაგრამ არა – რაოდენობრივი ანალიზისა და თეორიული მოდელის გადასამოწმებლად, თუმცა, მიღებული შედეგები შემდგომი, უფრო მასშტაბური კვლევის კარგ საფუძველს ქმნის. (ბ) მეორე შეზღუდვა თავად შერჩევის კომპოზიციას შეეხება. კვლევაში მხოლოდ ის ადამიანები მონაწილეობდნენ, რომლებმაც წარმატებით გაიარეს ტრავმის შემდგომი რეაბილიტაციისა და რესოცი-

ალიზაციის პროცესი და კვლევის მომენტისთვის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურად იყვნენ ჩართულნი. ამიტომ შეუძლებელია იმ ადამიანების გამოცდილებასა და მათთან მიმდინარე პროცესებზე, მათ ცხოვრებაში მოქმედ ფაქტორებზე მსჯელობა, რომელთაც ვერ შეძლეს წარმატებით „დაბრუნება“ საკუთარ თავთან და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში, თუმცა წინამდებარე კვლევა არც ისახავდა მიზნად აღნიშნული გამოცდილებების კვლევას. (გ) კიდევ ერთი შეზღუდვა კვლევის დიზაინს უკავშირდება: სტატიაში კროსსექციური კვლევის შედეგებია წარმოდგენილი, რომელიც დროის ერთ კონკრეტულ მომენტში ჩატარდა და არ იძლევა კვლევის მონაწილეთა ცხოვრების დინამიკისა და დროთა განმავლობაში განვითარებისთვის თვალის გადევნების საშუალებას, თუმცა აღწერს დროის კონკრეტულ მომენტში არსებულ სურათს. უნდა აღინიშნოს, რომ წინამდებარე კვლევა განმეორებითი კვლევის ნაწილია, რომლის მეორე სერია ხუთწლიანი შუალედით განხორციელდა (ქიმოსტელი & ხეჩუაშვილი, მომზადების პროცესში). (დ) კვლევა ფოკუსირდება მხოლოდ რამდენიმე კონკრეტული ცვლადისა და ცხოვრების ისტორიაში ამ ცვლადების ადგილის დანახვაზე და არ ითვალისწინებს კვლევის მონაწილეთა პიროვნული მახასიათებლებისა და დაძლევის სტრატეგიების თავისებურებებს, რაც შემდგომი კვლევის საგანს წარმოადგენს.

### გამოყენებული ლიტერატურა

- გოგიჩაიშვილი, მ., ხეჩუაშვილი, ლ. და მესტვირიშვილი, მ. (2016). *მაკომპენსირებელი თანმიმდევრობისა და სტიგმის დაძლევის სტრატეგიების ურთიერთმიმართება გვი ინდივიდების პერსონალურ ნარატივებში*. GESJ: Education Sciences and Psychology, No.4(41), 93-121.
- ხეჩუაშვილი, ლ. (2020). *ცხოვრების ისტორია და ტრანსფორმაციული გამოცდილებები დროში განფენილი ჩემი ამბავი: მე, შენ და სხვები*. თსუ, თბილისი.
- ხეჩუაშვილი, ლ. (2016a). *პერსონალური ნარატივების მაკომპენსირებელი სტრუქტურისა და პოსტტრავმული ზრდის ურთიერთმიმართება (2008 წლის ომის შემდეგ იძულებით ადგილნაცვალ პირთა მაგალითზე)*. GESJ: Education sciences and psychology. No 3(40), pp.69-97 (მოძიებულია 10.07.2016, <http://gesj.internetacademy.org.ge/download.php?i d=2768.pdf>).
- ხეჩუაშვილი, ლ. (2017). *რაოდენობრივი ნარატიული კვლევის მეთოდები: ძირითადი პრინციპები და ასპექტები*. GESJ: Education Science and Psychology, 1(43), 72-94.
- ჯანანაშვილი, თ., ხეჩუაშვილი, ლ. და გოგიჩაიშვილი, მ. (2018). *თავისუფლების აღკვეთის გამოცდილება, ავტობიოგრაფიული მსჯელობა, მნიშვნელობის შექმნა და გენერაციულობა*. GESJ: Education Science and Psychology, 1(47), 3-36.
- Babamohamadi, H., Negarandeh, R. & Nayeri, N.D. (2011). *Coping Strategies used by people with spinal cord injury: A qualitative study*. Research Gate, DOI:10.1038/sc.2011.10. pp. 1-6.
- Bauer, J., & Bonanno, G. A. (2001). *Doing and being well (for the most part): Adaptive patterns of narrative self-evaluation during bereavement*. *Journal of Personality*, 69(3), 451–482. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00152> Chun, S., & Lee Y., (2008). *The Experience of Posttraumatic Growth for People with Spinal Cord Injury*. *Qualitative Health Research*, 10.1177/1049732308318028. pp. 1-2.

ეტლიდან დანახული „მე“ და სამყარო: სოციალური ადაპტაცია ფიზიკური ტრავმის შემდეგ და...

- Dunlop, W. L., & Walker, L. J. (2013). *The life story: Its development and relation to narration and personal identity*. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 235-247.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). *Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence*. *Psychological Bulletin*, Vol. 126 (5), 748-769.
- Habermas, T., & Kober, C. (2016). *Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The rope of the life story for personal continuity*. In & M. K. C. McLean, *The Oxford handbook of identity development* (pp. 149-165). New York, NY: Oxford University Press.
- Haslam, C., Holme, A., Haslam, S. A., Iyer, A., Jetten, J., and Williams, W. H. (2008). *Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke*. *Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5/6), 671-691.
- Khechushvili, L. (2018). *Psychometric Properties of the Georgian Expanded Version of the Posttraumatic Growth Inventory*. *Journal of Loss and Trauma*, 23:8, 659-671, <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1498202>.
- Khechushvili, L. (2019). *From Rumination to Generativity: The Mediation Effect of Post-traumatic Growth*. *Journal of Loss and Trauma*, <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1560903>.
- Lilienthal, J.P. and McAdams, D. P. (2011). *Constructing Stories of Self-Growth: How Individual Differences in Patterns of Autobiographical Reasoning Relate to Well-Being in Midlife*. *Journal of Personality*, 79:2, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00688.x
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories we live by: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Morrow.
- McAdams, D. P. (1996). *Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons*. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D. P. (2001). *The psychology of life stories*. *Review of general psychology*, Vol.5. No.2. pp.100-122.
- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: generativity and the stories Americans live by*. *Research in human development*, 3(2&3). pp. 81-100.
- McAdams, D. P. (2009). *The Person: An Introduction to the Science of Personality Psychology, 5th ed. USA: John Wiley & Sons, Inc.*
- McAdams, D. P. (2011). *What is a "level" of personality?* . *Psychological Inquiry*, 22, 40-44.
- McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by*. Revised and expanded edition. Oxford University Press.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013) *Narrative identity*. *Association for psychological science*, Vol.22. No.3. pp. 233-238
- McLean, K. C., & Pals, J. L. (2008). *Reminiscence functions: Emotional valence, age and well-being*. *Memory*, 751-672.
- McLean, K. C. (2008). *Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity*. *Developmental Psychology*, 44, 254-264.
- McLean, K. C., & Mansfield, C. D. (2011). *To reason or not to reason: Is autobiographical reasoning always beneficial?* In T. H. (Ed.), *The development of AR in adolescence and beyond*. *New Direction for Child and Adolescent Development* (pp. 131, 85-97).

- McLean, K. C., & Syed, M. (2015). *The Oxford handbook of identity development*. New York: Oxford university press.
- McLean, K. C., & Thorne, A. (2003). *Late adolescents' self-defining memories about relationships*. *Developmental Psychology*, 39(4), 635–645. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.635>
- McLean, K. C., Pasupathi, M., Greenhoot, A. F., and Fivush, R. (2016). *Does intra-individual variability in narration matter and for what?* *Journal of Research in Personality*, 69, 55-66.
- Pals, J. L., (2000). *Self-narrative of difficult life experiences in adulthood*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Pals, J. L., & McAdams, D. P. (2004). *The transformed Self: A narrative understanding of Posttraumatic growth*. *Psychological Inquiry*, 65-69.
- Pasupathi, M. (2016). *Autobiographical reasoning and my discontent: Alternative paths from narrative to identity*. In K. C. McLean, *The Oxford handbook to identity development* (pp. 166-181). New York: Oxford University Press.
- Pasupathi, M., Mansour, E., & Brubaker, J. R. . (2007). *Developing as life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narrativs*. *Human Development*, 50, 85-110.
- Pasupathi, M., & Mansour, E. (2006). *Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives*. *Developmental Psychology*, 42(5), 798–808. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.798>
- Reese, E., Haden, C. A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., & Ornstein, P. A. (2011). *Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method*. *Journal of Cognitive Development*, 12(4), 424-462. Doi: 10.1080/1524.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 6, 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1995). *Psychological Well-Being in Adult Life*. APA Publications, Cambridge University Press, 99-103.
- Ryff, C. D. (2014). *Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia*. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.
- Ryff, C. D. (2018). "Eudaimonic Well-being," in *Diversity in Harmony – Insights from Psychology: Proceedings of the 31st International Congress of Psychology*, (New York, NY: John Wiley and Sons), 375. doi: 10.1002/9781119362081.ch20Sales, J. M., Merrill, N. A., & Fivush, R. (2013). Does making meaning make it better? Narrative meaning making and well-being in at-risk African-American adolescent females. *Memory*, 21, 97-110.

# THE SELF AND THE WORLD AS SEEN FROM THE WHEELCHAIR: SOCIAL ADAPTATION AFTER PHYSICAL TRAUMA AND THE SENSE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Lili Khechuashvili, Ketevan Kimosteli,  
Maia Mestvirishvili, Khatuna Martskvishvili<sup>1</sup>

## Abstract

The study aimed to explore the processes of positive psychological changes and the underlying factors following an extremely stressful life event – spinal cord trauma – in the life stories of 15 socially active individuals who use the wheelchair. The data were collected using life story interviews. The qualitative part of the study involved thematic and structural analysis of narratives, while for the quantitative analysis, each interview transcript was recoded and processed for target variables such as autobiographical reasoning, narrative structure and consistency, and psychological well-being. The analysis of the results revealed that the more consistently and rich in autobiographical reflection individuals narrate their life stories, the more psychological well-being indicators emerge in their accounts. Additionally, during the process of post-traumatic rehabilitation/resocialization and re-adaptation, they have to reconstruct their own identity, reassess their self-image, body – image, values, and relationships with others, as well as their broader environment and perceive it from a different perspective. The personal narratives of study participants were saturated with the themes of discontinued lives, disturbed body image and attitudes towards wheelchair use, self-reconstruction and adaptation, motivators and resources, finding a place in life, and returning as full members of society.

**Key words:** *Psychological well-being; Identity; Physical trauma; Social adaptation; Wheelchair-user*

## 1. Introduction

‘I would lie if I said that my life was interesting before. I started a new life only after a car accident, which is much more important than what was before... I never pay attention to my limited ability and it comes to my mind only when I see another wheelchair user. I don’t remember that because I still follow the rhythm of life.’

This quot belongs to a 42 year-old woman who began to use a wheelchair after a physical trauma. After becoming a wheelchair user, she tells us how she had to go again through social adjustment, how she managed to reconstrue her social identity, go back to social life and maintain the feeling of psychological well-being. We often encounter similar stories in the lives of wheelchair users. They speak about physical trauma and the difficulties they face when coping with the trauma, important memories and the restoration of bonds with society and oneself.

---

<sup>1</sup> Lili Khechuashvili- PhD in Psychology, TSU  
Ketevan Kimosteli- Master of Psychology, TSU  
Maia Mestvirishvili- PhD in Psychology, TSU  
Khatuna Martskvishvili- PhD in Psychology, TSU

Spinal cord injury belongs to the category of the most traumatic injuries. Even though currently the problems of people with disabilities are intensely discussed in Georgia, be it the mass media or different circles, there is no systematic study of how people with disabilities form their identities, how they relate to culture and what their personality and motivational characteristics are. Consequently, the studies focusing on the disabled people in Georgia who became wheelchair users after a physical trauma are quite scarce.

The present study aims to deepen the empirical knowledge on the individuals who use a wheelchair as a result of a physical trauma. In particular, it attempts to reveal in the personal narratives of Georgian wheelchair users those positive psychological changes that follow an extremely stressful event like spinal cord injury as well as the factors underlying those changes.

Individuals with spinal cord injury face different physical (sensory-motor, visceral), psychological and social problems. This prevents them from carrying out those activities which are necessary for the fulfilment of individual and professional responsibilities. In addition to physical limitations people with spinal cord trauma are susceptible to emotional, psychological, economic and social stressors. Their complex interaction has a negative impact on the individuals with spinal cord injury as well as their family members. After the trauma, during rehabilitation, these people can no longer lead an independent life. They become totally dependent, which implies that different aspects of life (such as physical space, body image, physical distance, etc.) are perceived in a different way on individual, social and professional levels. Hence, it is difficult to live with spinal cord injury. The main reason is that an individual has to readjust to physical, psychological and social environment, and dramatically change the way of physical, mental and social functioning (Babamohamadi et al., 2011).

Adjustment to the use of a wheelchair after the spinal cord injury in the physical and/or social environment and the maintenance of psychological well-being is related to a number of challenges. Coping with trauma and the restoration of connection with both, oneself and society is clearly manifested in the narratives which show that the trauma is perceived as a loss and/or a major change. However, it should be noted that this life-changing event is often perceived as more than just a negative experience. Pain and starting life from the very beginning is also accompanied by positive transformations. Some individuals find different means to regain the strength and again become an active and important member of society. Their life stories depict the formation of a new Self and much more positive view of what is called 'a wheelchair user' than the Self of those respondents who described themselves as 'me before starting to use a wheelchair' or 'me before trauma' (Chun & Lee, 2008).

### **1.1 Narrative identity**

The concept of narrative identity was coined by McAdams (1993), and it has been a central construct in most of the studies of personal narratives and life stories for more than three decades (Khechuashvili, 2016c).

McAdams states (2001) that the formation of the Eriksonian configuration of identity (Erikson, 1963) should be understood as an integrative life story that individuals start to construct in late adolescence or early adulthood. Similarly to Singer and others (2004), McAdams uses the term *narrative identity* to denote the internalized and evolving story of Self, which is construed by a person consciously or unconsciously to unite different aspects of Self. To a certain extent, the narrative identity endows a person's life with integrity, purpose and meaning. It is an internalized and evolving cognitive structure or a script narrated by a person, which, apart from the individual life story, contains dominant and/or cultural narratives (Khechuashvili, 2020; McAdams, 2006).

Human beings construct narratives to give meaning to life, to organize who they were in the past, who they are now and who they may become in the future in the social context of family, community, work, ethnicity, religion, gender, social class and culture. Researchers believe that the Self manages to adjust to social conditions through narrative identity (McAdams & McLean, 2013; McLean & Syed, 2015). Narratives help people to find their own place in the complex social ecology. Hence, narrative identities reveal a person's most important and complex relationships with culture and society (McAdams, 2009).

The study of narrative identity is especially interesting in the context of positive psychological processes taking place after the extremely stressful life events and the corresponding underlying factors. Given that that stressful events trigger individuals to reflect on themselves, the past experiences, and start reconstructing themselves. In addition to self-reconstruction, individuals manage to find the meaning in the event and see and elaborate on its positive aspects. A positive evaluation of stressful experience is gradually integrated into the renewed self-image experienced as post-traumatic growth, which, in turn, leads to the improved psychological well-being (Khechuashvili, 2020).

The study of narratives clearly reveal the process of rethinking and reconstruction of self-image. Construction of narratives, as such, is a process of searching for meaning in life events which is carried out through autobiographical reasoning. Thus, it is advisable to observe this dynamics through individuals' life narratives.

## **1.2. The structure and content of narratives**

### **1.2.1. The structure of narratives**

#### **1.2.1.1. *Redemption and contamination sequence***

Narrative researchers (see for a review Khechuashvili, 2020) describe two structures of storytelling: redemption and contamination sequences.

Narratives have redemption sequences when negative events are followed by a positive result even when the latter is less intense than the initial negative event. In such case, the storyteller explicitly describes the state which denotes movement towards a positive affective or cognitive outcome, or the event itself is so positive that it evokes a similar reaction in the majority of people. It should be noted that the conclusion is made by neither the reader or listener of the event but the storyteller himself/herself describes transition from a negative event to a positive one (McAdams, 2011).



In case of contamination sequence the opposite happens: an emotionally positive event leads to a negative outcome. Such a sequence implies that positive events are short-lasting and they are inevitably followed by a negative outcome (Khechuashvili, 2020).

### **1.2.1.2. Coherency: time, context, and theme**

These characteristics of narrative point to the logical coherency of narration (Khechuashvili, 2020). How logical are the characters' behaviors in the context of the given narrative? How incoherent are the parts of the story? How understandable is the motivation of the characters' behavior in the context of available knowledge, and, in general, the knowledge of human behavior? The narration is considered low in coherency if the reader/listener cannot comprehend the logic of the development of the story in this particular way. However, the story also becomes hard to believe when it is too consistent and its components fit each other ideally. It should be mentioned that there is no need for ideally coherent stories to reach integrity and find the purpose and meaning of life. It is unnecessary for a life story to accurately replicate the individual's life events.

### 1.3. Autobiographical reasoning

By construing selective autobiography individuals solve the identity problem (McAdams, 2013). Theoretically, a life story gains the identity function only in the form of *autobiographical reasoning* (Habermas & Kober, 2016; Dunlop & Walker, 2013). During this process the person starts to realize, on the one hand, how the life events turned him/her into the person she/he is, and, on the other hand, to what extent the current state (i.e. the way he/she is at present) determines one's personal, unique perception of the events (Habermas & Bluck, 2000). Autobiographical reasoning might contain explicit conclusions about the life or the world. These are separate elements of the individual's consciousness, which, by being united in the person's narrative about his/her life, create a basis for the sense of continuity. Therefore, it is autobiographical reasoning that turns life story into identity (Habermas & Bluck, 2000; McAdams, 1996) rather than organizing individual events into a sequence.

According to Habermas and Bluck (2000), autobiographical memory involves connection between the following two elements: the person's life and the Self, e.i., self-event connections, as authors state. In the context of this connection autobiographical reasoning takes two main directions. One strengthens the stability of self, which results in the stories of stability. The other serves changes, and the individual tells the stories of changes (Pasupathi, et al., 2007). The first type of connections help the person to maintain the sense of self-continuity and explain the events with some of the characteristic of Self, whereas the connections of self-changes show how the narrator perceives the impact of this or that event on his/her life (Pasupathi, et al., 2007). In adult life connections of stability and change are fundamental for the achievement of the sense of continuity and coherence.

Autobiographical reasoning also embodies in event-event connections. These are clear connections between the events which illustrate how one event leads to the other or how they integrate under the common theme (McLean, 2008).

Researchers suggest that the narratives about oneself should be saturated by explicit explanations of the meaning these events carry for the narrator. This means that the narrator has to look beyond the details of the event and explain what she or he has learned about oneself (Lilgendahl & McAdams, 2011; McLean & Thorne, 2003; Pasupathi et al., 2007). Obviously, this reflective process of autobiographical reasoning takes time. It is impossible to see and understand the connections between the Self and past events without distancing oneself from the past and viewing these events retrospectively (McLean, 2008).

Research shows that life story and using autobiographical reasoning in narration is the most important means for maintaining personal continuity in the time of changes (Habermas & Kober, 2016). Empirical research on narratives assumes that the well-being is closely connected with a well-integrated, and consistent life story and might even represent its result (see Bauer & Bonanno, 2001; Lilgendahl & McAdams, 2011).<sup>1</sup>

#### **1.4. Psychological well-being**

The present study is based on Ryff's six-dimensional model of psychological well-being (1989, 1995, 2014) which encompasses a broad range of well-being and consists of components such as a positive evaluation of oneself and the past (self-perception), sense of personal growth and development (personal growth), belief that the person's life is goal-directed and important (life goals), quality relations with others (positive relations), ability to master one's own life and external world (environmental mastery) and sense of self-determination (autonomy).

## **2. The Purpose of the Study**

The present study is about the individuals who became wheelchair users due to physical trauma, and systematically tried to find their own role and function in the society, family and community again, and to continue living in a more or less usual way in the social environment to which they and other wheelchair users were simply unaccustomed.

Consequently, our study aimed to find out how individuals with a spinal cord injury manage to continue living with the wheelchair, as the only means of movement in space after the discontinuation of their life line by physical trauma, how they manage to create a new version of their self-image and body-image (i.e. their identity) with changed abilities and, consequently, integrate their before and after-trauma lives. The study also aimed to address the following questions: What wheelchair users have to go through to reach this goal? What are the resources they use for that purpose? How do they construe a new Self which needs to function in a different way in the usual physical and social environment? Or, in other words, how these individuals with forced new identity manage to re-socialize, actualize oneself in the renewed environment and become active members of society.

---

<sup>1</sup> However, this assumption was questioned lately (McLean & Mansfield, 2011). For example, one of the studies (Sales, Merrill, & Fivush, 2013) showed that the narratives of the worst experience of 16-21 year-old research participants revealed a significant positive relationship between insight and depression. This raises the following question: which life situations, at which age and which forms of autobiographical reasoning are a precondition for personal continuity and the sense of well-being.

Therefore, the purpose of our study was to conduct the analysis of the narratives provided by wheelchair users after a spinal cord trauma to reveal the phenomenology of their psychological well-being.

Thus, given all the abovesaid, we assumed that (1) the more coherent life stories told in a redemption manner and the richer in autobiographical reasoning would be more saturated with psychological well-being indicators. (2) Consequently, we expected that the characteristics of the narratives, such as coherency or/and autobiographical reasoning reliably predict the psychological well-being.

### 3. Method

#### 3.1. Research participants

Fifteen wheelchair users were recruited through availability and snowball sampling purposive and convenience sampling (Table 1).

**Table 1. Demographic data**

Variables	Values
<b>Age</b>	22-42 (M=30(9))
<b>Sex</b>	
Male	5, 39%
Female	10, 70%
<b>Marital status</b>	
Single	9, 60%
Married	4, 16%
Divorced	2, 14%
<b>Education</b>	
Secondary	8, 54%
Undergraduate	7, 46%
<b>Employment</b>	3, 20%
Works in public organization/enterprise	
Works in private enterprise	8, 54%
Self-employed	1, 6,6%
Housewife	1, 6,6%
Unemployed	2, 12,8%

#### 3.2. Instrument

*The Life Story Interview* (McAdams, 1993; Khechuashvili, 2020) is a semi-structured interview, which consists of open questions clustered into 6 sections. First, a study participant has to imagine that his/her life is a book, break it up into chapters, give each chapter a title and briefly describe it. The second part contains 8 questions about the key points in

the respondent's life (positive and negative memories, the turning point, childhood memories, etc.) The Life Story interview also contains questions about life challenges, health, loss, personal ideology and future. The interview lasts about 2 hours, is audio recorded, and transcribed (Khechuashvili, 2020).

*The demographic questionnaire* contained questions about participants' age, sex, education, marital status, social and employment status.

### 3.3. Procedure

*Ethical consideration.* Before recording the interview the participants were given detailed oral information about anonymity and confidentiality conditions as well as the purpose of the study, the content of the interview, its possible duration and audio recording. The interview was recorded only after respondents were given full information about the study.

*Place and duration.* Part of the interviews was recorded at the respondents' place of residence and the other part in work place. Some participants were contacted via one of the representatives of Tbilisi Parasport Development Center. Further, after acquiring informed consent from them, they were met for the interview at the preferred time and place. Each session lasted 1.5-2 hours, on average.

### 3.4. Data analysis

The data were processed via both, quantitative and qualitative methods. The quantitative analysis implied identification of variables, coding<sup>1</sup> and statistical analysis through IBM. SPSS.23. As for the qualitative analysis, in accord with the study objectives, it was limited to thematic analysis.

#### 3.4.1. Coding

The transcripts were coded by the following variables: redemption and contamination sequences, autobiographical reasoning, narrative coherence, motivational aspect and the psychological well-being (Khechuashvili, 2020). To verify the reliability of coding, the third and fourth authors, who were unaware of the research hypotheses or the participants' demographic data, recoded the transcripts by the listed five variables.

*Coded memories.* A specific memory or episode from a life story served as an analysis unit for each variable. Twelve memories were selected from each interview for recoding: High, low and turning points, positive and negative childhood memories, vivid adulthood memory, wisdom event, religious/spiritual experience, as well as the main life challenge, challenges related to one's health, loss and regret/failure memories. In total, 180 (12x15) memories were coded.

*Autobiographical reasoning* was recoded by several components (McLean, 2008; Papsupathi & Mansour, 2006), such as reflexive elaboration (meaning) and self-event connections.

---

<sup>1</sup> The coding procedure was based on an existing coding manual (Khechuashvili, 2020).

Reflexive elaboration or meaning was identified in the narrative by the following criteria: (1) Absence of meaning: if the meaning of the described event was not mentioned in the narrative or the narrator did not explain what meaning this particular event held for the narrator, the episode was coded as '0' ( $k = .92$ ) (2) Lesson: if the narrative stated that the she/he learned something from the event, she/he got it as a lesson, the episode was assigned the code '1'; (3) Vague meaning: if the narrative described the growth or changes in Self and did not specify the nature of the change, the episode was coded as '2' (4) Insight: if the narrated event explicitly extended beyond the understanding of oneself, the universe or relations, the episode was assigned the code '3'.

The narratives were coded for self-event connections, when the narrator explicitly indicated the connection between the storied memory and the Self. First, it was recorded if the narrative contained any of the connections listed below. Code '0' was assigned to no connection and code '1' was used for some kind of connection. In the latter case, the episode was evaluated as follows: (1) The narrative was considered to contain the stability indicator or explanatory connection if it provided the explanation of the stability of Self ('What does the episode say about my life [...] It probably says that I can take some kind of responsibility, take responsibility for my own decision.') ( $k = .85$ ); (2) The narrative was considered to contain the connection reflecting change when the event told led to a change in the narrator ('It made me to be more cautious that it would be better to think beforehand that the person would not pay me, to evaluate somehow that possibility, protect myself before the fact happened. Consequently, it seems that it made me more attentive, watchful and cautious.') ( $k = .85$ ).

*Coherence of narrative* was assessed on the three-dimensional scale (Reese, et al., 2011; McLean, et al., 2016) measuring context, chronology and theme. Each of them was measured on a 0-3 point scale, where '0' was used for the absence of the corresponding dimension and '3' denoted the fully represented dimension. The context dimension indicates the time and location of the event ( $k = .92$ ), chronology indicates how the event is organized in time ( $k = .83$ ) and theme concerns the clarity with which the theme of the narrative is presented ( $k = .82$ ).

### ***The narrative structure***

*Redemption sequence.* A narrative was considered to have redemption structure if it explicitly demonstrated transition from a negative event/story to a positive event, hence the code '1' ( $k = .95$ ) was assigned. In particular, in if the research participant stated that (a) a negative episode or event caused a positive episode or event ('I think that I am in a happy period now, when I have overcome so many difficulties. It helped my personal development a lot.') or (b) a negative event preceded a positive event ('I did not post my photo in the internet. I had a complex because of the wheelchair. An internet friend wrote me: "Why is it that you never post your photos? You are not an invalid, are you" After that I did not sit in my wheelchair for three days. I felt bad. When I was lying in my bed, I could

not get rid of those words “You are not an invalid, are you?” and, suddenly, I got angry at everything... “Who is an invalid?!” I got into my wheelchair and asked my father to take my photo, the photo I liked, very positive, of the smiling me. I posted it on the internet and told myself: “And so what if you are sitting in the wheelchair?”) If the narrative had no such structure it was coded as ‘0’.

*Contamination sequence.* A narrative was considered to have a contamination structure if it explicitly demonstrated transition from a positive condition to a negative one, hence the code ‘1’ was assigned. It was thought that there is a contamination sequence in the story when the transition from a positive/satisfactory state to a negative condition followed the chronological time (‘I was an independent person, a free spirit; I was preparing for entrance exams, for university life. After the trauma I could not even eat independently. When I turned my head, I did not get enough oxygen and would lose consciousness.’). If, for example, a research participant spoke about the positive episodes from their adulthood first, and then negative childhood memories, such a narrative was not coded as having a contamination sequence.

*Psychological well-being* was measured in the frame of the six-dimensional model (Ryff, 1995, 2014, 2018). However, instead of the self-report questionnaire<sup>1</sup>, different aspects of psychological well-being were identified and coded in narratives. For this purpose, we used the scale descriptions. The dimension was identified in the narrative (Code 1) if the story corresponded to the description included in the operationalization of the scale. The narrative was given the code ‘0’ if the story did not contain any indicators corresponding to the given aspect.

Coded dimensions include the following: (1) *Autonomy* – self-determination and independence, resistance to social pressure, behavior regulation and self-evaluation by personal standards; (2) *Environmental Mastery* – possession of competencies to master the environment, ability to control a broad range of external activities, effective use of existing possibilities, ability to select and create the contexts which correspond to the individual’s personal needs and values; (3) *Personal Growth* – continuous development when the individual perceives oneself as a developing being open to new experiences, the person who is sure that she/he can actualize one’s own potential and sees positive changes in oneself and one’s behavior; (4) *Positive Relations* – satisfactory relations with others, trust in other people, care for others’ well-being and strong empathy; ability to experience emotional attachment and intimacy; good understanding of the reciprocity of human relations; (5) *Purpose in Life* – the extent to which individual feels her/his life has meaning, purpose and direction; (6) *Self-acceptance* – the knowledge and acceptance one has of oneself, existence of different aspects of self (including positive and negative qualities), including the awareness of personal limitations, and positive attitude to one’s past, in general (Ryff, 2014).

---

<sup>1</sup> For the Georgian version see Khechuashvili, 2017

### 3.4.2. Thematic analysis

Thematic analysis identified shared themes in all or the majority interviews. Further, each theme was named and illustrated with excerpts from the interviews. All names have been changed.

## 4. Results

Study results are presented in two parts. First, we present the results of quantitative analysis followed by thematic analysis and interpretation illustrated with the excerpts from the respondents' stories.

### 4.1. Quantitative analysis

Quantitative data are presented as follows: First, we report descriptive statistics for target variables (autobiographic reasoning, structure of narrative, consistency of narrative, psychological well-being) that are followed by the analysis of relationships between them. Only statistically significant results are reported ( $p < 0.05$ ).

#### 4.1.1. Descriptive statistics

Half of the narratives did not contain *autobiographical reasoning*, however the rest of the stories which concerned search for and finding meaning told about stability (2/3) and changes (1/3). These were mostly the stories of loss, turning points and health-related challenges.

*The structure of narrative:* one-third of the analyzed narratives (28.3%) were told with the redemption structure, while 1/5 of the stories were organized with the contamination sequence (19.4%). It should be noted that the story structure did not vary in relation to the memory type. In other words, in the stories told by one given participant, the narrative structure and characteristics of autobiographical reasoning in the story did not vary whether be it the stories of childhood memories, turning points or loss experience, which suggests stability of individual style of storytelling.

Half of the stories were *incoherent* in terms of theme, context and time. Two thirds of the rest were thematically coherent. Furthermore, negative childhood memories as well as the memories related to loss and health, had the highest score on coherency ( $F = -3.048$ ,  $p = .001$ ).

As for the *psychological well-being indicators* all the analyzed narratives contained, at least, one indicator. For instance, in 1/5 of the stories the themes of the Personal Growth and Purpose in Life were presented (18.4% and 20.1%, correspondingly), 1/4 of the narratives told the stories of decreasing the tendency of Environmental Control (25.9%), while 1/3 of the stories were about Positive Social Relationships and Autonomy (32.2% and 28.2%, correspondingly).

The correlation and regression analysis showed that autobiographical reasoning significantly correlates with and reliably predicts psychological well-being indicators ( $r = .4$ ,

$p = .000$ ) (Table 2). These proves our hypothesis that the narratives higher on autobiographical reasoning would contain clearer indicators of psychological well-being.

**Table 2. Autobiographical reasoning as a predictor of psychological well-being**

	B	SD	Beta	T	Sig.
<b>(Constant)</b>	.745	.212		3.507	<b>.001</b>
<b>Autobiographical reasoning</b>	.471	.097	.348	4.859	<b>.000</b>

## 4.2. Qualitative analysis

The transcripts were coded and analyzed by individual target variables. The material was thematically processed and the main thematic lines were identified that served as the basis for respondents' stories about life and themselves. The stories clearly illustrate the processes and stages the participants had to go through from the actual trauma to current days. Although they talked about trauma itself, the majority of their stories were about posttraumatic experiences, and followed several salient themes, such as discontinued life (before and after trauma), body image and attitude towards a wheelchair, reconstruction of the self and adaptation, motivators and resources, finding one's place in life and getting back to society as its fully-fledged member.

### 4.2.1. Discontinued life

The Life Stories of all reaserach participants consist of two parts; 'before and after'. 'My life could be broken into two parts: before being the wheelchair-user and after.' (Woman, 34). This is more discontinuation than division of life. After an unexpected tragic event each of the research participants woke up in a new reality and had to face a ruthless fact: 'Life will never be the same as it was before or as I thought it would be in the future.' (Woman, 44).

### 4.2.2. The new body and the wheelchair

One of the crucial changes the new reality brought to these individuals was a new body, a new body with transformed abilities, location in space and the capacity to move. The research particants had to, literally, get re-acquainted to their bodies, to re-examine it and build a new life with it. Here are the words of one of the respondents who already had a family and profession when she got traumatized: 'I had to adjust my new body to myself and go on living with it since then.' (Woman, 44).

The research participants had to become aware that the trauma forever changed not only the abilities of one's own body but a whole life. Moreover, they had to accept the transformed life-style and adjust oneself to it as much as possible. Therefore, the research participants had to reflect and rethink their physical space they had to live in, and adjust it to their needs in everyday life. One of the means which offered them enormous



opportunities was a wheelchair. Attitude to the wheelchair and a step taken towards it was another turning point, which research participants named as step taken to 'the next stage' or 'coming back'. Introducing and incorporating the wheelchair into one's life served as a manifestation of the formation of a new body-image. It was the recognition and acceptance of a new Self which they named 'the wheelchair-user'.

'One day I realized that if I would not get into the wheelchair, I just would not be able to continue an independent life, would not be able to work or visit my friends. So, the wheelchair is like my shoes now.' (Woman, 36).

'I am a fighter by nature and nothing can stop me. I am grateful for being a wheelchair user without any other limitations. My hands and legs have not been paralyzed and I can speak. That is why I am independent.' (Woman, 42).

However, this process has not always been easy for everyone and the wheelchair has not been perceived from the beginning as a useful resource. Some of them had to struggle with oneself and overcome obstacles before they accepted a new body image, and, consequently, a new Self: 'The wheelchair had been standing in my room for several days but I did not sit in it. I could not imagine that I had to move with its help to the places where I had walked before.' (Man, 35).

#### **4.2.3. The reconstruction of Self and adaptation**

As it was already mentioned, the acceptance of a new body image was manifested in bringing and incorporating the wheelchair into one's life serves as a viable indicator of the self-reconstruction process and the adjustment to the new reality. It was a turning point in the research participants' lives, since using the wheelchair increased their mobility, locomotion capacity as well as the participation in everyday social activities. This, in turn, brought the corresponding changes in their personal lives and career opportunities. They 'started everything from scratch': 'You start everything all over again with the wheelchair. Everything is new, even at home. You need to adjust yourself to your physical environment.' (Woman, 28). While reflecting on changes, the author of the quotation revealed something very important. Her words emphasized that the person is the one who makes changes happen. She or he is the only one who has the strength and motivation to 'start everything all over' with the wheelchair.

It is clear that this path was not easy for any of the respondents, and the attitude towards wheelchair-users served as one of the obstacles on the way to reintegration into the society. 'Once a taxi driver told me that if he had known I was a wheelchair user, he would not have accepted the order. Then he moved me from the car seat and banged the door. It is my most painful memory', one of the respondents shared (Woman, 42).

#### **4.2.4. Resocialization: Motivators and resources**

Every person possesses at least one resource one can rely on in a difficult situation. The research participants referred to this kind of resources when they reflected on living

further after the trauma and starting a new life. For some of them their families and children serve as the resource.

'I had to be well for the sake of my children. They still needed mother. So what if I sat in the wheelchair. I was a fully-fledged mother for them. The ability to love is unrelated to the ability to walk.' (Woman, 44).

For others the profession they loved became the source and the basis for reintegration into the society and regaining the feeling of being needed.

'I am a journalist and when the internet became available, I realized that I could do many useful things thanks to my knowledge and experience. So what if I can no longer be a reporter? As a result, I have been working successfully from home for many years.' (Woman, 44).

Yet for some others the new opportunities and activities they discovered after becoming a wheelchair user became the salvation and resources to lean on: 'I started to play parasports. Before the trauma I had never thought of being in sports and setting higher goals. I am successful now and it makes me feel that I am doing something useful.' (Man, 35). It was just the search for such resources and their maximal use that enabled the research participants to regain their place in the society and become its fully fledged members.

However, the most important resource was the person himself/herself and their attitude to oneself, as the research participants reported:

'I never pay attention to my limited abilities. This comes to my mind only when I see another wheelchair user. Since I am following the life rhythm, I don't remember that.' (Woman, 42).

'I have been independent since my childhood. I liked freedom, nature and could take care of myself from my school years when I was home alone... So I knew very well that as soon as I sit in the wheelchair I would immediately regain independence and the wheelchair would not be a verdict for me.' (Woman, 28).

#### **4.3. Overall interpretation**

In the present study we selected 12 key memories from the life stories of 15 individuals with spinal cord injury to explore which target variables were present in their life stories (quantitative analysis), as well as what the main thematic lines their renewed life stories are and, consequently, the narrative identity evolve around (qualitative analysis).

One of the important thematic lines which is actually observed in all interviews is the discontinued life, having before and after-trauma stories and Self as two different lives of two different individuals. Moreover, some of the respondents noted that life became meaningful only after the trauma, and the life before it was seen as insignificant and uninteresting. The respondents virtually created a new Self after the trauma, the Self with a new body, a new physical space and new relationships which, in turn, creates a natural

experience of starting a new life from scratch. The studies show (Pasupathi, 2016; Khechuashvili, 2020) that in more or less stable periods, when nothing important happens in peoples' lives in terms of psychological changes, the maintenance of personal continuity does not represent a difficult task. Furthermore, stable social roles and identities help to maintain the sense of continuity through physical environment, financial support and the sense of stability of one's own body (Haslam et al., 2008). However, as soon as either life or personality dramatically changes, which mainly happens after negative life events, such as becoming a wheelchair user due to a body modification (loss of a limb or a physical trauma), the individual experiences discontinuity of his/her personality which is perceived as a threat to one's own personal identity.

This is the moment when autobiographical reasoning is endorsed into the personal storytelling (Habermas & Kober, 2016) which enables the person to reflect on what has happened, find the meaning in the life experience and incorporate it into one's narrative. Therefore, the person manages to restore and/or maintain the sense of self-continuity and adjust one'self to the new reality. This is clearly illustrated by our data obtained through the quantitative analysis. The indicators of autobiographical reasoning were manifested when respondents narrated about turning points, loss or health-related challenges. To sum it up, mainly the stories of negative experiences contained autobiographical reasoning, and such stories constituted about half of the analyzed narratives. This appropriately corresponds to the already existing data: Given that the greater threat emerges from negative life experiences for one's identity than from the positive experiences, consequently cognitive processing, autobiographical reasoning and presentation in the narrative form require more effort. It should be noted that life stories with positive emotional tone did not contain the elements of autobiographical reasoning, which is also logical. The studies show (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006) that the reasoning and reflecting on emotionally positive events might even reduce one's psychological well-being. Therefore, autobiographical reasoning is positively linked to psychological well-being only when it emerges in the context of negative events rather than positive events (Lilgendahl & McAdams, 2011). As the presented study revealed, it is the autobiographical reasoning on emotionally negative events that significantly predicts the higher levels of psychological well-being.

Another important result yielded by the quantitative analysis was related to the narrative structure. One third of the analyzed stories followed the redemption sequence, which was mainly observed in the narratives about negative life events. This finding has been supported by similar studies conducted in Georgia targeting various samples (Khechuashvili, 2020; Khechuashvili, 2018; Jananashvili, Khechuashvili & Gogichaishvili, 2018; Gogichaishvili, Khechuashvili & Mestvirishvili, 2016). Moreover, the redemption structure of the stories is indicative to posttraumatic growth, which, according to the empirical data, is mediated by autobiographical reasoning, and reliably predicts psychological well-being (McAdams & Pals, 2008; Khechuashvili 2019; Khechuashvili, 2016a; 2020).

The quantitative analysis of the coherency of the narratives completes the picture. The data showed that almost half of the narratives were incoherent in terms of time, context

and theme. This was basically observed when the research participants told the stories of negative experiences. Two thirds of the remaining stories were thematically coherent. These were mainly negative childhood experiences, loss and health-related problems, which logically echoes with the necessity of autobiographical reasoning to integrate negative experience into personal narrative. Thematic coherency is achieved through reflexive processing. In other words, it is impossible to see meaning in an event if the narrative is not thematically coherent, and the narrator has no capacity to see the silver lining in the negative experiences. Finding the meaning in difficult experiences, like becoming a wheelchair user due to the spinal cord injury, leads a person to the adjustment to the new reality and formation of a new identity and Self, which consequently leads to the higher levels of psychological well-being.

## 5. Study limitations and future research

The study has several limitations: First, this is the sample size. As mentioned above, 15 people participated in the study that is sufficient for qualitative research, however, much larger sample is needed for both, the quantitative analysis and the verification of a theoretical model. Nevertheless, the presented data provided a solid basis for the future large-scale study. Second, the sample composition. The study participants were the individuals who successfully went through the post-traumatic rehabilitation and re-socialization process, and by the data collection time had been already actively involved in societal life. Therefore, the study tells us nothing about the people who could not manage to 'return' to themselves and restart their social life, and their experiences or the processes they went through, even though the present research did not aim to address these issues. Third, the research design. The present study is cross-sectional, thus it does not enable the researchers to trace the dynamics of the respondents' lives and their development longitudinally. It should be noted that the data presented in this paper are drawn from the longitudinal study, the second wave of which was conducted within a five-year interval (Kimosteli & Khechuashvili, in prep.). Fourth, the study targets a few specific variables and their place in the life story, however it does not take into consideration the participants' individual personality characteristics and coping strategies, which could be addressed in the future research.

## Bibliography

- Babamohamadi, H., Negarandeh, R. & Nayeri, N.D. (2011). Coping Strategies used by people with spinal cord injury: A qualitative study. Research Gate, DOI:10.1038/sc.2011.10. pp. 1-6.
- Bauer, J., & Bonanno, G. A. (2001). Doing and being well (for the most part): Adaptive patterns of narrative self-evaluation during bereavement. *Journal of Personality*, 69(3), 451–482. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00152>
- Chun, S., & Lee Y., (2008). The Experience of Posttraumatic Growth for People with Spinal Cord Injury. *Qualitative Health Research*, 10.1177/1049732308318028. pp. 1-2.

- Dunlop, W. L., & Walker, L. J. (2013). The life story: Its development and relation to narration and personal identity. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 235-247.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Gogichaishvili, M., Khechiashvili, L., and Mestvirishvili, M. (2016). Redemptive sequence and stigma coping strategies in life story narrative of same-sex desire individuals. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, No.4(41), 93-121. (In Georgian Language)
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, Vol. 126 (5), 748-769.
- Habermas, T., & Kober, C. (2016). Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The rope of the life story for personal continuity. In & M. K. C. McLean, *The Oxford handbook of identity development* (pp. 149-165). New York, NY: Oxford University Press.
- Haslam, C., Holme, A., Haslam, S. A., Iyer, A., Jetten, J., and Williams, W. H. (2008). Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke. *Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5/6), 671-691.
- Jananashvili, T., Khechuashvili, L. and Gogichaishvili, M., (2018). Imprisonment experience, autobiographical reasoning, meaning making and generativity, *GESJ: Education Science and Psychology*, 1(47), 3-36. (In Georgian Language)
- Khechuashvili, L (2020). Life story and transformative experiences. My story distributed in time: I, you and others. თსუ, თბილისი. (In Georgian Language)
- Khechuashvili, L. (2019). From Rumination to Generativity: The Mediation Effect of Posttraumatic Growth. *Journal of Loss and Trauma*, <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1560903>.
- Khechuashvili, L. (2018). Psychometric Properties of the Georgian Expanded Version of the Posttraumatic Growth Inventory. *Journal of Loss and Trauma*, 23:8, 659-671, <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1498202>.
- Khechuashvili, L (2017). Quantitative narrative research methods: Basic principles and aspects. *GESJ: Education Science and Psychology*, 1(43), 72-94. (In Georgian Language)
- Khechuashvili, L. (2016a). Redemptive structure of personal narratives and posttraumatic growth (on the example of 2008 IDPs). *GESJ: Education sciences and psychology*. No 3(40), pp.69-97 (მოძიებულთა 10.07.2016, <http://gesj.internetacademy.org.ge/download.php?i d=2768.pdf>). (In Georgian Language)
- Lilienthal, J.P. and McAdams, D. P. (2011). Constructing Stories of Self-Growth: How Individual Differences in Patterns of Autobiographical Reasoning Relate to Well-Being in Midlife. *Journal of Personality*, 79:2, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00688.x
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories we live by: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Morrow.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, Vol.5. No.2. pp.100-122.
- McAdams, D. P. (2006). The redemptive self: generativity and the stories Americans live by. *Research in human development*, 3(2&3). pp. 81-100.
- McAdams, D. P. (2009). *The Person: An Introduction to the Science of Personality Psychology*, 5th ed. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- McAdams, D. P. (2011). What is a "level" of personality? . *Psychological Inquiry*, 22, 40-44.

- McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by*. Revised and expanded edition. Oxford University Press.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013) Narrative identity. *Association for psychological science*, Vol.22. No.3. pp. 233-238
- McLean, K. C., & Pals, J. L. (2008). Reminiscence functions: Emotional valence, age and well-being. *Memory*, 751-672.
- McLean, K. C. (2008). Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity. *Developmental Psychology*, 44, 254-264.
- McLean, K. C., & Mansfield, C. D. (2011). To reason or not to reason: Is autobiographical reasoning always beneficial? In T. H. (Ed.), *The development of AR in adolescence and beyond*. *New Direction for Child and Adolescent Development* (pp. 131, 85-97).
- McLean, K. C., & Syed, M. (2015). *The Oxford handbook of identity development*. New York: Oxford university press.
- McLean, K. C., & Thorne, A. (2003). Late adolescents' self-defining memories about relationships. *Developmental Psychology*, 39(4), 635–645. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.635>
- McLean, K. C., Pasupathi, M., Greenhoot, A. F., and Fivush, R. (2016). Does intra-individual variability in narration matter and for what? *Journal of Research in Personality*, 69, 55-66.
- Pals, J. L., (2000). *Self-narrative of difficult life experiences in adulthood*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Pals, J. L., & McAdams, D. P. (2004). The transformed Self: A narrative understanding of Post-traumatic growth. *Psychological Inquiry*, 65-69.
- Pasupathi, M. (2016). Autobiographical reasoning and my discontent: Alternative paths from narrative to identity. In K. C. McLean, *The Oxford handbook to identity development* (pp. 166-181). New York: Oxford University Press.
- Pasupathi, M., Mansour, E., & Brubaker, J. R. . (2007). Developing as life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, 50, 85-110.
- Pasupathi, M., & Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, 42(5), 798–808. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.798>
- Reese, E., Haden, C. A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., & Ornstein, P. A. (2011). Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method. *Journal of Cognitive Development*, 12(4), 424-462. Doi: 10.1080/1524.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 6, 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1995). *Psychological Well-Being in Adult Life*. . APA Publications, Cambridge University Press, 99-103.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.
- Ryff, C. D. (2018). "Eudaimonic Well-being," in *Diversity in Harmony – Insights from Psychology: Proceedings of the 31st International Congress of Psychology*, (New York, NY: John Wiley and Sons), 375. doi: 10.1002/9781119362081.ch20
- Sales, J. M., Merrill, N. A., & Fivush, R. (2013). Does making meaning make it better? Narrative meaning making and well-being in at-risk African-American adolescent females. *Memory*, 21, 97-110.

# ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმისა და ორგანიზაციული ვალდებულების კავშირში

ია კუტალაძე, ბარბარე ბუნაშვილი<sup>1</sup>

## აბსტრაქტი

ნინამდებარე კვლევა მიზნად ისახავს კვლევის ინტეგრირებული, მრავალგანზომილებიანი მოდელით აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერის, ორგანიზაციული ცინიზმის, მნიშვნელობის მქონე სამუშაოსა და ორგანიზაციული ვალდებულების ურთიერთმიმართების შეფასებას. კვლევა ადასტურებს, რომ ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობა ზრდის ორგანიზაციული ცინიზმის ფორმირების ალბათობას; აღქმულ ორგანიზაციულ მხარდაჭერას მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს კოგნიტიური, ემოციური და ქცევითი ცინიზმის ქულათა ვარიაციის ახსნაში. ორგანიზაციულ ცინიზმსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირში მედიატორი მნიშვნელობის მქონე სამუშაოა. რაც უფრო მნიშვნელოვნად აღიქმება საქმე, რომელსაც ასრულებ, მით უფრო ნაკლებია ორგანიზაციული ცინიზმის ფორმირების შანსი, ასევე, ნაკლებია ორგანიზაციული ცინიზმის უარყოფითი ეფექტი ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე. ამასთან, მნიშვნელობის მქონე სამუშაო, ორგანიზაციული ცინიზმის არსებობის პირობებშიც, ორგანიზაციისადმი ვალდებულების განცდის შენარჩუნებას უწყობს ხელს. ორგანიზაციულ მხარდაჭერასა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირი თანმიმდევრულად, ორი (ორგანიზაციული ცინიზმი და მნიშვნელობის მქონე სამუშაო) მედიატორითაა გაშუალებული (სერიული მედიაცია). კვლევის შედეგები გაანალიზებულია რესურსების კონსერვაციის თეორიის პერსპექტივიდან. ორგანიზაციული ცინიზმი განხილულია, როგორც ორგანიზაციაში რესურსების აღქმულ ან რეალურ დანაკარგებზე საპასუხო რეაქცია.

კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 288 დასაქმებულმა.

**საკვანძო სიტყვები:** ორგანიზაციული ცინიზმი, აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა, მნიშვნელობის მქონე სამუშაო, ორგანიზაციული ვალდებულება, რესურსების კონსერვაციის თეორია

## შესავალი

თანამედროვე ორგანიზაციებს მუდმივად უწევთ ცვალებადი გარემოს მოთხოვნებზე მყისიერი რეაგირება და ინოვაციების დანერგვა. თანამშრომლები ასეთი ცვლილებების მიმართ ხშირად რეზისტენტულნი არიან და მასზე ცინიზმით რეაგირებენ. ცინიზმი ვირუსივით ვრცელდება ორგანიზაციაში და ხელს უშლის ორგანიზაციის ეფექტურ ფუნქციონირებას, ინოვაციების წარმატებით დანერგვასა და ორგანიზაციულ განვითარებას (Davis, Evans & Wilkerson, 2008). ორგანიზაციულ პროცესებსა და თანამშრომელთა ეფექტიანობაზე ძლიერი კონტრაპოდუქტული ეფექტის მიუხედავად, ორგანიზაციული ცინიზმი დღემდე სათანადოდ არ არის შესწავლილი.

თავისთავად, ცინიზმის კონცეფცია საკმაოდ ძველია და ჯერ კიდევ ძველ საბერძნეთში, ჩვენს წელთ აღრიცხვამდე მე-5 საუკუნეში წარმოიშვა (Dean et al., 1998); ამ

<sup>1</sup> ია კუტალაძე – ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.

ბარბარე ბუნაშვილი – შრომისა და ორგანიზაციის ფსიქოლოგიის მაგისტრი, თსუ.

ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის...

პერიოდში დიოგენე სინოპელმა ცინიზმის სკოლა დააარსა (Anderson, 1996), ცინიკოსები უცენზურო და დრამატული ფორმებით ეწინააღმდეგებოდნენ გავრცელებულ შეხედულებებსა და საზოგადოებრივ ინსტიტუტებს (Mack, 1993; ციტირებული Dean et al., 1998); თვლიდნენ რომ ადამიანები, ზოგადად, არ არიან გულწრფელები (Bedük, 2015). საუკუნეების განმავლობაში ტერმინმა – „ცინიკოსი“ და „ცინიზმი“ – ადგილი დაიმკვიდრა ყოველდღიურ სასაუბრო ენაში. დღეს ცინიკოსი ასახავს მოვლენებისადმი ყოველთვის კრიტიკულად განწყობილ და უკმაყოფილო, უარყოფითი აზრებით სავსე ინდივიდს (Torun & Çetin, 2015; ციტირებული Akar, 2019).

ცინიზმი გავრცელებული ფენომენია და ნებისმიერ ქვეყანაში, კულტურასა თუ ორგანიზაციაში შეიძლება შეგვხვდეს (Dean et al., 1998). გასული საუკუნის 90-იანი წლებიდან დაიწყო აქტიურად თანამშრომლებს შორის გავრცელებული ცინიზმის მიზეზების, მახასიათებლებისა და შედეგების შესწავლა; კვლევები ცხადყოფს, რომ ორგანიზაციული ცინიზმი გავლენას ახდენს თანამშრომლების სამუშაოს შესრულებაზე, სამსახურიდან ნასვლის განზრახვაზე, სამუშაოსგან გაუცხოებასა და, ზოგადად, ცხოვრებით კმაყოფილებაზე (Akar, 2019). წინამდებარე კვლევაც ორგანიზაციული ცინიზმის შესწავლაზეა ორიენტირებული. კვლევის ინტეგრირებული მოდელით ნაცადია იმის გარკვევა, რა ორგანიზაციული ფაქტორები უწყობს ხელს ორგანიზაციული ცინიზმის ფორმირებას, რა ზეგავლენას ახდენს ის თანამშრომლის დამოკიდებულებაზე და ქცევებზე.

## ორგანიზაციული ცინიზმის კონცეპტუალიზაცია

ორგანიზაციული ცინიზმის ყველაზე ადრეული და მნიშვნელოვანი კვლევების (Dean et al., 1998; Anderson, 1996; Brandes, 1997) მიხედვით, ცინიზმი არის დამოკიდებულება/ატიტუდი, რომლის მიხედვითაც ყველა პრობლემა ორგანიზაციაში მენეჯმენტის მიერ მხოლოდ საკუთარი ინტერესების გათვალისწინებას მიეწერება; ეს არის რწმენა იმისა, რომ არსებული პრობლემების შეცვლა შეუძლებელია (Bedük, 2015).

ორგანიზაციული ცინიზმი ხასიათდება, როგორც თანამშრომელთა ნეგატიური დამოკიდებულება დამსაქმებელი ორგანიზაციის მიმართ. მიიჩნევა, რომ დამსაქმებელ ორგანიზაციებს აკლიათ ეთიკური მთლიანობა (integrity), ორგანიზაციულ სარგებელს ეწირება ისეთი პრინციპები, როგორებიცაა სამართლიანობა, პატიოსნება და გულწრფელობა (Bedük, 2015). ლიტერატურაში ორგანიზაციული ცინიზმის განსხვავებული კონცეპტუალიზაციები გვხვდება. წინამდებარე კვლევაში მისი სამგანზომილებიანი მოდელია გამოყენებული, რომელიც განასხვავებს კოგნიტურ, აფექტურ და ქცევით ცინიზმს. *კოგნიტური ცინიზმი* აერთიანებს თანამშრომელთა ნეგატიურ რწმენებს, დამოკიდებულებებს დამსაქმებლისადმი (აღქმა, რომ ორგანიზაციას აკლია მთლიანობა, სამართლიანობა და გულწრფელობა). *აფექტური ცინიზმი* ასახავს ორგანიზაციის მიმართ უარყოფით გრძნობებს: შიშს, ბრაზს, სიძულვილს, ზიზლს, უხერხულობას... *ქცევითი ცინიზმის* შემთხვევაში, თანამშრომლების ნეგატიური რწმენა და გრძნობები უკვე ისეთ ქცევებში ვლინდება, როგორებიცაა სარკაზმი, არაგულწრფელი ქმედებები, ორგანიზაციის შიდა პოლიტიკის აბუჩად აგდება და სხვა (Dean et al., 1998; Akar, 2019). ორგანიზაციული ცინიზმის წარმოშობის წინაპირობა შეიძლება იყოს როგორც



სამსახურში მიღებული უარყოფითი გამოცდილება, ასევე ინდივიდუალური განსხვავებები (Chiaburu et al., 2013). წინამდებარე კვლევა ცინიზმის ორგანიზაციული პრედიქტორებისა და შედეგების ანალიზზეა ფოკუსირებული.

ორგანიზაციული ცინიზმის შესახებ დღემდე არსებული კვლევებიდან ვიცით, რომ ორგანიზაციული ცინიზმის მაღალი დონის მქონე პირებს აქვთ შრომითი კმაყოფილების, ორგანიზაციული ვალდებულებისა და სამუშაოს შესრულების დაბალი დონე, ნაკლებად ერთვებიან ორგანიზაციულ მოქალაქეობრივ ქცევაში (Dean et al., 1998; Chiaburu et al., 2013; Song et al., 2007); ორგანიზაციული ცინიზმი პოზიტიურ კავშირშია ფსიქოლოგიური კონტრაქტის დარღვევასა და სტრესთან; ის უკავშირდება აღქმულ ორგანიზაციულ პოლიტიკას, ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობასა და ორგანიზაციული უსამართლობის აღქმებს (Akar, 2019); ცინიზმი ვრცელდება მთელს ორგანიზაციაში და ხელს უშლის მის წარმატებასა და განვითარებას (Dulnik, 2018; Davis, Evans & Wilkerson, 2008).

რა სიახლე შეიძლება შეიტანოს წინამდებარე კვლევამ ორგანიზაციული ცინიზმის შესახებ უკვე აკუმულირებულ ცოდნაში? შევეცდებით ამ შეკითხვას კვლევის მოდელის აღწერისას ვუპასუხოთ.

## **კვლევის მოდელი: კვლევაში ჩართული კონსტრუქტები და მათი ურთიერთმიმართებები**

### **კვლევის მოდელი**

კვლევის მრავალგანზომილებიანი, ინტეგრირებული მოდელი გვეხმარება იმის გაგებაში, თუ როგორ ურთიერთქმედებს მასში ჩართული კონსტრუქტები (ორგანიზაციული მხარდაჭერა, მნიშვნელობის მქონე სამუშაო, ორგანიზაციული ვალდებულება) ორგანიზაციულ ცინიზმთან და ერთმანეთთან, რა ეფექტი აქვს მათ ურთიერთქმედებას ორგანიზაციული ცინიზმის ფორმირებასა და შედეგებზე. კერძოდ, წარმოდგენილი კვლევის მოდელი აქცენტს აკეთებს აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერისა და ორგანიზაციული ვალდებულების კავშირში ორგანიზაციული ცინიზმის როლის შესწავლაზე. ორგანიზაციული მხარდაჭერა მოდელში კონცეპტუალიზებულია, როგორც ორგანიზაციული ცინიზმის ამხსნელი ცვლადი (პრედიქტორი), ორგანიზაციული ვალდებულება კი, როგორც შედეგობრივი ცვლადი. ამასთან, მნიშვნელობის მქონე სამუშაო და ორგანიზაციული ცინიზმი, ორგანიზაციული მხარდაჭერისა და ორგანიზაციული ვალდებულების კავშირში გამაშუალებელ ცვლადებადაა ნაგულისხმევი. აღვნიშნავთ, რომ ორგანიზაციული ცინიზმისა და მისი განზომილებების შეფასება, კვლევაში გამოყენებული ცვლადთა კონფიგურაციით პრაქტიკულად არ გვხვდება. კვლევის თეორიულ ჩარჩოდ შერჩეულია რესურსების კონსერვაციის თეორია, რომელიც ხაზს უსვამს დასაქმებულის მიერ რესურსების მოპოვების, შენარჩუნებისა და დაცვის მნიშვნელობას (Hobfoll, Tirone & Holmgreen, 2016), უზრუნველყოფს ღირებულ ჩარჩოს ორგანიზაციული ცინიზმის განვითარებისა და გავლენის/ეფექტების გასაგებად. ძირითადი დაშვება ასეთია: ორგანიზაციული ცინიზმი ვითარდება ადეკვატური ორგანიზაციული მხარდაჭერის არარსებობის პირობებში და შეიძლება ჩაითვალოს პასუხად დასაქმებულის/დასაქმებულთა ფსიქოლოგიური და/ან სხვა ტიპის რესურსების ამონურვასა ან

ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის...

გამოფიტვაზე. შეჯამების ნაწილში, შედეგების ინტერპრეტირება სწორედ ამ თეორიულ ჩარჩოზე დაყრდნობითაა წარმოდგენილი.

### **კვლევაში ჩართული სხვა ცვლადები**

ამ ნაწილში, კვლევაში ჩართულ ცვლადებთან ერთად, მიმოხილილია კვლევის მოდელში მათი ჩართვის წინაპირობები.

აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა არის თანამშრომელთა განზოგადებული აღქმა იმის შესახებ, თუ რამდენად აფასებს ორგანიზაცია მათ წვლილს და ზრუნავს მათ კეთილდღეობაზე (Kurtessi et al., 2017). ეს არის აღქმა იმისა, რომ თანამშრომლებსა და კომპანიას შორის ურთიერთობას მნიშვნელოვანი სარგებელი მოაქვს როგორც დასაქმებულისთვის, ასევე დამსაქმებლებისთვის (Sun, 2019). კვლევებმა აჩვენა, რომ აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა იწვევს ორგანიზაციისადმი ემოციურ მიჯაჭვულობას და სამუშაო ძალისხმევის ზრდას (Eisenberger & Huntington, 1986), დადებითად უკავშირდება ორგანიზაციულ შესრულებას (Eisenberger, 2011), თანამშრომლების ბედნიერებას (Kurtessi et al., 2015) და ორგანიზაციული ვალდებულების აღქმას (Wu, 2014; Wayne et al., 2002); კვლევები, ასევე, ადასტურებს ორგანიზაციული მხარდაჭერის აღქმის ისეთ პოზიტიურ შედეგებს, როგორებიცაა ორგანიზაციული ნდობა (Chen et al., 2010) და ორგანიზაციული იდენტობა (Edwards, 2009; Fu et al., 2010; Wang & Sun, 2011; ციტირებული Sun, 2019); ამ მონაცემებზე დაყრდნობით, ვუშვებთ, რომ აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა ამცირებს ორგანიზაციული ცინიზმის წარმოშობის რისკს; აღქმულ ორგანიზაციულ მხარდაჭერასა და ორგანიზაციულ ცინიზმს შორის არსებულ რევერსიულ მიმართებაზე მტკიცებულებები ლიტერატურაშიც გვხვდება (Kasalak, 2014; Akar, 2019), თუმცა წარმოდგენილ კვლევის მოდელში ეს კავშირი გამაშუალებელი ცვლადების ჩართულობითაა შესწავლილი.

ორგანიზაციული ვალდებულება, რომელიც კვლევის მოდელში შედეგობრივ/დამოკიდებულ ცვლადად არის განხილული, სამი ძირითადი მახასიათებლით აღინერება: (1) ორგანიზაციის მიზნებისა და ღირებულებების ძლიერი რწმენა და მიღება; (2) მზადყოფნა, მაქსიმალური ძალისხმევა მიმართო ორგანიზაციული მიზნების განხორციელებაზე და (3) ორგანიზაციაში წევრობის შენარჩუნების ძლიერი სურვილი (Porter, 1979). ნდობის გარკვეული დონე, ან რწმენა იმისა, რომ ორგანიზაცია გაითვალისწინებს თანამშრომლების ინტერესს, მნიშვნელოვანია ორგანიზაციასთან ღრმა ემოციური კავშირის დასამყარებლად; საპირისპირო რწმენები, უნდობლობა, ორგანიზაციის მიმართ სხვადასხვა სახის ნეგატიური განწყობებისა და ცინიზმის ფორმირებას უწყობს ხელს. ორგანიზაციულ ცინიზმსა და ვალდებულებას შორის ნეგატიური კავშირი არაერთი კვლევითაა დადასტურებული (Aydin & Akdag 2016; Audenaert, 2020), წინამდებარე კვლევის სიახლე კი არის ის, რომ ამ ურთიერთმიმართების ახსნა ნაცადია მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს გამაშუალებელი როლის შეფასებით, ორგანიზაციული ცინიზმის სამი სხვადასხვა განზომილების კონტექსტში.

მნიშვნელობის მქონე სამუშაო განიმარტება, როგორც დასაქმებულის აღქმა იმის შესახებ, რომ სამუშაო ადგილზე მათი ქმედებები ღირებული და სასარგებლოა (Barwick, Mount & Li, 2012). ის დაკავშირებულია სელფთან, მიზანთან, საჭიროებებთან და მნიშვნელოვან ხდომილებებში წვლილის შეტანის მოთხოვნილებასთან (Savvides &

Stavrou, 2020). სამუშაოს მნიშვნელობა საკუთარი იდენტობის შენარჩუნების სურვილის საფუძველზე, სამ ძირითად საჭიროებაზე დაყრდნობით წარმოიქმნება, ესენია: თვითგანვითარება, თვითეფექტიანობა და მედეგობა. თვითგანვითარება დაკავშირებულია საკუთარ თავზე პოზიტიური ემოციური და კოგნიტური შეხედულებების ფორმირებასთან. თვითეფექტიანობა ასახავს ქმედუნარიანობისა და ეფექტურობის შეგრძნებას; მედეგობა კი გულისხმობს სიმტკიცესა და გამძლეობას (Savvides & Stavrou, 2020); შესაბამისად, სამუშაოს მნიშვნელობა გამომდინარეობს საკუთარი თავის კონკრეტულ სიტუაციაში/გარემოში (მათ შორის, ორგანიზაციულ გარემოში) აღქმით. აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერაც, როგორც ორგანიზაციული გარემოს ერთ-ერთი სახე, სავარაუდოდ, აისახება სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმაზე. ამასთან, მნიშვნელობის მქონე სამუშაო ქმნის ვალდებულების გრძნობას, რაც ეხმარება დასაქმებულს, აღიქვას ორგანიზაცია, როგორც მნიშვნელოვანი მექანიზმი იმ მიზნების მისაღწევად, რომლებიც შეესაბამება მის ღირებულებებსა (Kahn, 1990) და იდენტობას<sup>1</sup>. კონსტრუქტის შინაარსიდან გამომდინარე, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს როლი არსებითია როგორც ორგანიზაციული ცინიზმის ფორმირების, ასევე ორგანიზაციული ცინიზმისა და ორგანიზაციული ვალდებულების კავშირში.

### კვლევის შერჩევა და მეთოდები

შერჩევა: კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, შერჩევის მთავარ კრიტერიუმს აპლიკანტის დასაქმება წარმოადგენდა. მონაცემთა შეგროვება მოხდა ხელმისაწვდომი პრინციპით (რაც კვლევის შეზღუდვად შეიძლება მივიჩნიოთ). მონაცემთა დამუშავების საწყის ეტაპზე მონაცემები შეიწონა სქესის მიხედვით<sup>2</sup>. კვლევაში სულ 288 რესპოდენტმა მიიღო მონაწილეობა.

ძირითადი კონსტრუქტების შეფასებისთვის კვლევაში გამოყენებული იყო ოთხი მეთოდი<sup>3</sup>:

მეთოდები	სანდოობა
1. დინის ორგანიზაციული ცინიზმის სკალა (Dean et al, 1998)	კოგნიტური: $\alpha = 0.84$ . ქცევითი: $\alpha = 0.84$ , აფექტური: $\alpha = 0.93$ ; ერთიანი სკალა: $\alpha = 0.93$
2. აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერის შესაფასებელი აიზენბერგერის (1986) კითხვარი, ორფაქტორიანი კონფიგურაციით	მხარდაჭერა: $\alpha = 0.85$ , უგულვებელყოფა: $\alpha = 0.9$
3. ორგანიზაციული ვალდებულების აღქმის პორტერის (1974) კითხვარი	$\alpha = 0.8$
4. ქართულად ადაპტირებული სამუშაოს მნიშვნელობის კითხვარი (WAM; Steger, 2012; კუტალაძე, ფარჯიანი, 2021).	$\alpha = 0.91$

<sup>1</sup> თანამშრომლის მიერ განცდილმა ამ პოზიტიურმა ეფექტმა კი შეიძლება გააძლიეროს ემოციური მიჯაჭვულობა საკუთარი ორგანიზაციის ან კარიერის მიმართ (Hackman & Oldham, 1976; Meyer et al., 2002).

<sup>2</sup> შეიწონა სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის (საქსტატი, 2023 წლის პირველი ნახევარი) მიერ მონოდეტული მაჩვენებლების საფუძველზე.

<sup>3</sup> კვლევაში გამოყენებული მეთოდების ნაწილი ამ კვლევის ფარგლებში ადაპტირდა; გაკეთდა თითოეულის ფაქტორული ანალიზი, შეფასდა სანდოობა და სხვა ფსიქომეტრული პარამეტრები.

## კვლევის შედეგები

**კვლევაში ჩართული კონსტრუქტების ურთიერთმიმართება:** თავდაპირველად გადამოწმდა კვლევაში ჩართულ ცვლადებსა და ორგანიზაციულ ცინიზმს, ასევე, მის განზომილებებს შორის ნავარაუდები კავშირები. დადასტურდა, რომ ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობა ასოცირდება ორგანიზაციული ცინიზმის მაღალ მაჩვენებელთან ( $r = -0.717, p < 0.01$ ), ორგანიზაციული ცინიზმის ზრდა კი – ორგანიზაციული ვალდებულების შემცირებასთან ( $r = -0.51, p < 0.01$ )<sup>1</sup>; ამასთან, რაც უფრო მნიშვნელოვნად აღიქმება დასაქმებულის მიერ საკუთარი სამუშაო, მით უფრო დაბალია ორგანიზაციული ცინიზმის მაჩვენებელი ( $r = -.514^{**}, p < 0.01$ ); ასევე, მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს პოზიტიური კავშირი აქვს ორგანიზაციულ ვალდებულებასთან ( $r = 0.66, p < 0.01$ ), უარყოფითი – ორგანიზაციულ ცინიზმთან ( $r = -0.45, p < 0.01$ ).

აღნიშნული ტენდენციები ვლინდება ცინიზმის თითოეული (კოგნიტიური, ქცევითი, აფექტური) განზომილების შემთხვევაში.

შევასდა ორგანიზაციული მხარდაჭერის როლი ორგანიზაციული ცინიზმის ფორმირებაში. აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა და უგულებელყოფა მთლიანი ორგანიზაციული ცინიზმის ვარიაციის 61%-ს ხსნის ( $r^2 = 0.61, F(2,285) = 225.2, p < 0.001$ ). მხარდაჭერის ქულის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა იწვევს ორგანიზაციული ცინიზმის 0.44 სტანდარტული ერთეულით შემცირებას ( $\beta = -0.44, p < 0.001$ ), ხოლო უგულებელყოფის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდას თან ახლავს ორგანიზაციული ცინიზმის ზრდა 0.42 სტანდარტული ერთეულით ( $\beta = 0.42, p < 0.001$ ).

ძლიერი კავშირი აღმოჩნდა ორგანიზაციული ცინიზმსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის. ორგანიზაციული ცინიზმი ხსნის ორგანიზაციული ვალდებულების ქულათა ვარიაციის 53%-ს ( $r^2 = 0.53, F(1,286) = 318.45, p < 0.001$ ). ორგანიზაციული ცინიზმის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა კი იწვევს ორგანიზაციული ვალდებულების 0.73 სტანდარტული ერთეულით შემცირებას ( $\beta = -0.73, p < 0.001$ ). მიმართება ანალოგიურია ორგანიზაციული ცინიზმის სამივე კომპონენტის შემთხვევაში (იხ. თანდართული ცხრილი 1).

### ცხრილი 1. ორგანიზაციული ცინიზმის განზომილებები, როგორც ორგანიზაციული ვალდებულების პრედიქტორი: რეგრესიული ანალიზის შედეგები

კოგნიტიური ცინიზმი	$r^2 = 41\%$ -ს ( $r^2 = 0.41, F(1,286) = 201.64, \beta = -0.64, p < 0.001$ ).
ქცევითი ცინიზმი	$r^2 = 0.41, F(1,286) = 199.43, p < 0.001; \beta = -0.64, p < 0.001$ .
აფექტური ცინიზმი	$r^2 = 0.39, F(1,286) = 201.64, p < 0.001; (\beta = -0.62, p < 0.001$

**ძირითად კონსტრუქტებს შორის მიმართებები დემოგრაფიული ცვლადების ჩრილში:** მარტივი მოდერაციული მოდელით<sup>2</sup> დადასტურდა, რომ სტატუსი (რომე-

<sup>1</sup> აღვნიშნავთ, რომ ორგანიზაციული მხარდაჭერისა და ორგანიზაციული უგულებელყოფის ფაქტორები დაახლოებით ერთნაირი სიძლიერის კავშირს (მაგნიტუდას) ავლენს კვლევაში ჩართულ სხვა ცვლადებთან, განსხვავება მხოლოდ ეფექტის მიმართულებაშია (მაგ., ორგანიზაციულ მხარდაჭერას პოზიტიური ეფექტი აქვს ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე, უგულებელყოფას კი – ნეგატიური).

<sup>2</sup> PROCESS by Andrew F. Hayes (Procedure for SPSS Release 4.2).

ლიც იზომება დიქტომიური ცვლადით – ჰყავს ან არა დაქვემდებარული რესპონდენტს) მოდერატორია ქცევით ცინიზმსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის არსებულ კავშირში ( $b = -.30, 95\% \text{ C.I. (LLCI} = -.573, \text{ULCI} = -.020), t(284) = -2.11, p < .05$ ); ასევე, კოგნიტურ ცინიზმსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირში ( $b = -.29, 95\% \text{ C.I. (LLCI} = -.574, \text{ULCI} = -.006), t(284) = -2.01, p < .05$ ; ( $b = -.30, 95\% \text{ C.I. (LLCI} = -.573, \text{ULCI} = -.020), t(284) = -2.11, p < .05$ ). ეს შედეგი აჩვენებს, რომ ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობის ან ორგანიზაციული უგულებელყოფის პირობებში, ორგანიზაციულ ცინიზმს ყველაზე მეტად ის თანამშრომლები ავლენენ, რომელთაც არ ჰყავთ დაქვემდებარებული; მაღალი ორგანიზაციული მხარდაჭერის შემთხვევაში, პირიქით, სტატუსის მქონე მენეჯერები უფრო მეტად ცინიკურები არიან, ვიდრე დაქვემდებარებულნი. მენეჯერებს, როგორც წესი, აქვთ მეტი რესურსი (უფრო მაღალი ხელფასები, მეტი ავტონომია, მეტი გავლენა...), თუმცა, მათ, ასევე, აქვთ უფრო მაღალი მოლოდინები, რაც ორგანიზაციული ცინიზმის განვითარების მომატებული რისკის ერთი შესაძლო ახსნა შეიძლება იყოს.

რაც შეეხება ორგანიზაციული ცინიზმის ეფექტს ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე, ტენდენცია ასეთია: ცინიზმის უარყოფითი ეფექტი ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე (ორგანიზაციული ვალდებულების შემცირება) უფრო მეტად იმ თანამშრომლებთან ვლინდება, რომელთაც არ ჰყავთ დაქვემდებარებული; სტატუსი (მენეჯერული პოზიცია) ამ კავშირში ბუფერული მოდერატორის ფუნქციას ასრულებს – მენეჯერები, კოგნიტური ცინიზმის ზრდის პირობებშიც, მეტად გრძნობენ ორგანიზაციის მიმართ ვალდებულებას, ანუ მაღალი სტატუსი (მენეჯერული პოზიცია) ასუსტებს ცინიზმის უარყოფით გავლენას ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე. მარტივი მოდერაციული მოდელით, ასევე, დადასტურდა, რომ ქალები უფრო მონყვლადი არიან ორგანიზაციული უგულებელყოფის მიმართ – სქესი მოდერატორია უგულებელყოფასა და აფექტურ ცინიზმს შორის კავშირში ( $b = -.11, 95\% \text{ C.I. (LLCI} = -.199, \text{ULCI} = -.010), t(284) = -2.18, p < .05$ ).

**მედიაციური კავშირების ანალიზი:** როგორც უკვე აღინიშნა, კვლევის ძირითადი მიზანი ორგანიზაციული ცინიზმის როლის შესწავლაა აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმისა და ორგანიზაციული ვალდებულების ურთიერთკავშირში. შესაბამისად, წინამდებარე კვლევა მიმართულია ამ ცვლადებს შორის ურთიერთქმედებასა და ამ ურთიერთქმედების როლის შესწავლაზე; ძირითადი საკითხის განხილვამდე, ქვემოთ წარმოდგენილია ემპირიული მტკიცებულებები, რომელიც ასახავს ორგანიზაციული ცინიზმის, სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმისა და ორგანიზაციული ვალდებულების ურთიერთკავშირს.

მარტივი მედიაციური ანალიზით დასტურდება, რომ მნიშვნელობის მქონე სამუშაო მედიატორია ორგანიზაციული ცინიზმის განზომილებებსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირში. მედიატორი ცვლადის – მნიშვნელობის მქონე სამუშაო მედიაციით, პირდაპირი კავშირი ორგანიზაციულ ცინიზმსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის მცირდება, თუმცა სტატისტიკურად კვლავ არსებითი რჩება ( $b = -0.27, SE = 0.02, p < 0.001$ ); ორგანიზაციული ცინიზმის სამივე კომპონენტის შემთხვევაში სახეზეა ნაწილობრივი მედიაცია (იხ. ცხრილი 3). როგორც ჩანს, მაღალი

ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის...

ორგანიზაციული ცინიზმის პირობებში, სამუშაოსაგან გარკვეული გაუცხოება ხდება, ფორმირდება აღქმა, რომ საქმე, რომელსაც აკეთებ, ნაკლებად ღირებულია, რაც უარყოფითად აისახება ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე.

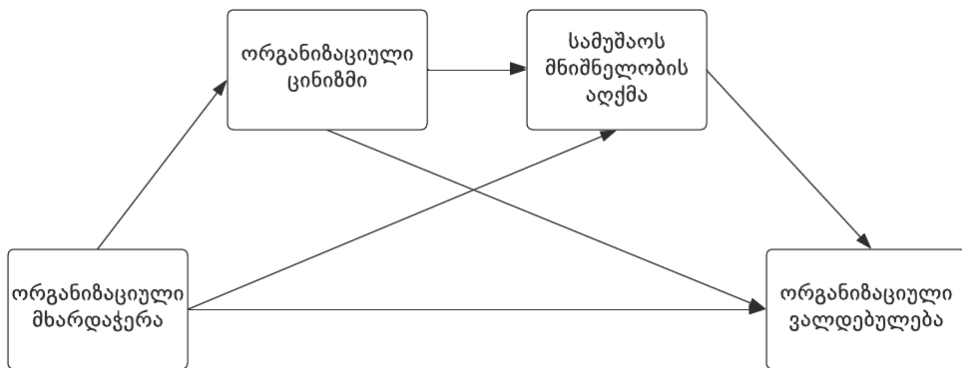
**ცხრილი 2. მარტივი მედიაციური მოდელი: სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა, როგორც მედიატორი ორგანიზაციული ცინიზმის კომპონენტებსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირში**

დამოკიდებული ცვლადი: ორგანიზაციული ვალდებულება					
$R^2 = .58, F(2,285) = 199.81, p < .001$					
ცვლადები	B	SE	T	p	95% CI
<b>პრედიქტორი (პირდაპირი ეფექტი):</b> კოგნიტური ცინიზმი	-.59	.05	-10.8	.00	[-.69, -.48]
<b>მედიატორი:</b> სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა	.29	.03	10.81	.00	[.24, .34]
ირიბი ეფექტი	Effect	BootSE			Boot 95%CI
<b>ირიბი ეფექტი:</b> კოგნიტური ცინიზმი – სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა – ორგანიზაციული ვალდებულება	-.24	.04			[-.34, -.17]
$R^2 = .60, F(2,285) = 213.77, p < .001$					
ცვლადები	B	SE	T	p	95% CI
<b>პრედიქტორი (პირდაპირი ეფექტი):</b> ქცევითი ცინიზმი	-.65	.06	-11.53	.00	[-.76, -.54]
<b>მედიატორი:</b> სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა	.29	.03	11.16	.00	[.24, .34]
ირიბი ეფექტი	Effect	BootSE			Boot 95%CI
<b>ირიბი ეფექტი:</b> ქცევითი ცინიზმი – სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა – ორგანიზაციული ვალდებულება	-.25	.05			[-.35, -.16]
$R^2 = .55, F(2,285) = 171.95, p < .001$					
ცვლადები	B	SE	T	p	95% CI
<b>პრედიქტორი (პირდაპირი ეფექტი):</b> აფექტური ცინიზმი	-.54	.06	-9.16	0	[-.66, -.431]
<b>მედიატორი:</b> სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა	.29	.03	10.26	0	[.23, .35]
ირიბი ეფექტი	Effect	BootSE			Boot 95%CI
<b>ირიბი ეფექტი:</b> აფექტური ცინიზმი – სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა – ორგანიზაციული ვალდებულება	-.28	.05			[-.39, -.19]
A. F. Hayes პროგრამა PROCESS, მოდელი №4; (N = 288)					

**კვლევის ძირითადი მოდელი – სერიული მედიაცია:** შეფასდა ვარაუდი, რომლის მიხედვითაც, აღქმულ ორგანიზაციულ მხარდაჭერას, სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმას, ორგანიზაციულ ცინიზმსა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის სერიული მედიაციური კავშირია (PROCESS by Andrew F. Hayes (Procedure for SPSS Release 4.2; მოდელი # 6).

მოდელში ჩართული ცვლადებია: დამოუკიდებელი ცვლადი (X) – ორგანიზაციული მხარდაჭერა; პირველი მედიატორი (M1) – ორგანიზაციული ცინიზმი; მეორე მედიატორი (M2) – მნიშვნელობის მქონე სამუშაო; დამოკიდებული ცვლადი (Y) – ორგანიზაციული ვალდებულება. ჩვენი დაშვებით, ორგანიზაციული მხარდაჭერის ეფექტი ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე გადაეცემა (transmitted) ორი შუამავლის (მედიატორის) – ორგანიზაციული ცინიზმი და მნიშვნელობის მქონე სამუშაო – მეშვეობით (მითითებული თანმიმდევრობით). მოდელის ფარგლებში ფასდება, თუ როგორ მოქმედებს (და რა თანმიმდევრობით) თითოეული შუამავალი შემდეგზე, როგორ აკავშირებს თითოეული საბოლოოდ დამოუკიდებელ ცვლადს დამოკიდებულ ცვლადთან.

სერიული მედიაციის სქემა



კვლევაში ჩართულ ცვლადებს შორის სერიული მედიაციის ჰიპოთეზა შემდეგი გზით შეფასდა:

- აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა → ორგანიზაციული ცინიზმი → ორგანიზაციული ვალდებულება; არაპირდაპირი ეფექტის შეფასება მხოლოდ ორგანიზაციული ცინიზმის მედიაციით.
- ორგანიზაციული მხარდაჭერა → მნიშვნელობის მქონე სამუშაო → ორგანიზაციული ვალდებულება. არაპირდაპირი ეფექტი მხოლოდ სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმის მედიაციით.
- ორგანიზაციული მხარდაჭერა → ორგანიზაციული ცინიზმი → მნიშვნელობის მქონე სამუშაო → ორგანიზაციული ვალდებულება; სრული სერიული მედიაციის ეფექტის შეფასება როგორც ორგანიზაციული ცინიზმის, ასევე სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმის მედიაციით.

ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის...

სერიული მედიაცია დადასტურდა არა მხოლოდ იმ შემთხვევისთვის, როდესაც პრედიქტორი აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერაა (ცხრილი 3), არამედ იმ შემთხვევაშიც, როდესაც დამოუკიდებელ/პრედიქტორ ცვლადად მოდელში ორგანიზაციული უგულებელყოფაა ჩასმული.

**ცხრილი 3. სერიული მედიაცია. აღქმულ ორგანიზაციულ მხარდაჭერასა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირი**

	Effect SE LLCI ULCI
მთლიანი ეფექტი	0.2142 0.0232 0.1697 0.2599
<i>Ind1</i> – აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა – ორგანიზაციული ცინიზმი – ორგანიზაციული ვალდებულება	0.1303 0.0205 0.0904 0.1704
<i>Ind2</i> – აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა – სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა – ორგანიზაციული ვალდებულება	0.0643 0.0140 0.0403 0.0954
<i>Ind3</i> – აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერა – ორგანიზაციული ცინიზმი – სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა – ორგანიზაციული ვალდებულება	0.0196 0.0092 0.0029 0.0393

აღქმულ ორგანიზაციულ უგულებელყოფასა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირს (ორი მედიატორის ტრანსმისიით), მხოლოდ მთლიანი ეფექტით აღვწერთ:

მთლიანი ეფექტი
Effect SE LLCI ULCI
-0.4592 0.0403 -0.5379 -0.3806

კვლევის ძირითადი შედეგი ასეთია: ორგანიზაციული ცინიზმი, რომლის ძირითადი მდგენელიც ორგანიზაციის მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულება, უნდობლობა და ღალატის განცდაა, სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმასთან ერთად, თანმიდევრულად/სერიულად აშუალებს აღქმულ ორგანიზაციულ მხარდაჭერასა და ორგანიზაციულ ვალდებულებას შორის კავშირს; ამასთან, ორგანიზაციული მხარდაჭერა მნიშვნელოვანი პრედიქტორია როგორც ორგანიზაციული ცინიზმის, ასევე სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმის (მნიშვნელობის მქონე სამუშაო) ფორმირების პროცესში.

**შედეგების შეჯამება და ინტერპრეტაციები**

ამ ნაწილში კვლევის შედეგები რესურსების კონსერვაციის თეორიის პერპექტივიდანაა გაანალიზებული – ორგანიზაციული ცინიზმი განხილულია, როგორც ორგანიზაციაში რესურსების აღქმულ ან რეალურ დანაკარგებზე საპასუხო რეაქცია.

კონსერვაციის თეორიის მიხედვით, ინდივიდები ცდილობენ მოიპოვონ, შეინარჩუნონ და დაიცვან თავიანთი ღირებული რესურსები (Holmgreen, Tirone & Gerhart, 2017);



ორგანიზაციული მხარდაჭერა სწორედ ასეთი ღირებული რესურსია, რადგან დასაქმებულებს ის გამოწვევებსა და სტრესულ ვითარებებთან გამკლავებაში ეხმარება. რესურსების დანაკარგების აღქმით (ამ შემთხვევაში, ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობით) გამოწვეული იმედგაცრუებისა და ნეგატიური ემოციებისაგან გასათავისუფლებლად, თანამშრომლებმა ცინიზმს, საბოტაჟს, ასევე, სხვა სახის კონტრპოდუქტიულ, დევიაციურ ქცევასაც შეიძლება მიმართოს.

ცინიზმი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც თავდაცვის სტრატეგია, მომავალი ფრუსტრაციისა და რესურსების შემდგომი დანაკარგის შესამცირებლად. რესურსების კონსერვაციის თეორიის მიხედვით, დასაქმებული ცდილობს დაიცვას საკუთარი თავი ორგანიზაციასთან დაკავშირებული მოლოდინების, ემოციური ინვესტიციების, ძალისხმევის შემცირებით. რესურსების კონსერვაციის ამგვარი მცდელობა ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე, ცხადია, უარყოფითად აისახება. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობით გამოწვეული ნეგატიური ემოციები ამცირებს, ფიტავს დასაქმებულის ფსიქოლოგიურ და ემოციურ რესურსებს, შესაბამისად, სამუშაოს შესასრულებლად საჭირო რესურსების დეფიციტს ქმნის (Naseer, 2021); რესურსების დეფიციტს დასაქმებული ორგანიზაციული ვალდებულების შემცირებამდე მიჰყავს. შესაბამისად, რესურსების კონსერვაციასთან ერთად, ორგანიზაციის მიმართ ვალდებულების შემცირების წინაპირობა, დანაკარგებით სავსე სტრესულ გარემოში წარმოქმნილი რესურსების დეფიციტიც შეიძლება იყოს.

რა როლი აქვს აღწერილ კავშირებში მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს? რესურსების კონსერვაციის თეორიის მიხედვით, პირები, რომლებიც კარგავენ რესურსებს, უფრო დაუცველები არიან შემდგომი დანაკარგების მიმართ (Holmgren, Tirone & Gerhart, 2017). ამ კუმულატიურმა დანაკარგმა შეიძლება გამოიწვიოს ორგანიზაციული ცინიზმის გაღრმავება და სამუშაოსგან გაუცხოება; წინამდებარე კვლევა ადასტურებს, რომ აღქმული ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობა და რესურსების დანაკარგით გამოწვეული ფრუსტრაცია სამუშაოს მნიშვნელობის გაუფასურებას, გაუცხოებას უწყობს ხელს. მიღებული შედეგი კიდევ ერთხელ ცხადყოფს, რომ ორგანიზაციები კრიტიკულად მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ იმაში, თუ რა მნიშვნელობას მიანიჭებენ დასაქმებულები თავიანთ სამუშაოს (Savvides & Stavrou, 2020).

მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს განსხვავებული პერსპექტივიდან, როგორც მნიშვნელოვან რესურსსაც შეიძლება შევხედოთ. მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს ამგვარ გაგებას, მხარს უჭერს არაერთი სხვა კვლევა, რომელთა მიხედვითაც, მნიშვნელობის მქონე სამუშაო დასაქმებულებისთვის პოზიტიური დატვირთვის მატარებელია (Savvides & Stavrou, 2020); დასაქმებულები, რომლებიც მნიშვნელოვნად აღიქვამენ თავიანთ საქმეს, უფრო მოტივირებულად გრძნობენ თავს (Steger, 2016). წინამდებარე კვლევის შედეგებიც იმის ილუსტრირებაა, რომ მნიშვნელობის მქონე სამუშაო ღირებული რესურსია, რადგან მისი მედიატორობით ცინიზმის უარყოფითი ეფექტი ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე მცირდება (ნაწილობრივი მედიაცია). რესურსების დაკარგვისგან დასაცავად, დანაკარგების აღდგენის მიზნით, დასაქმებულმა შეიძლება სხვა რესურსები ეძიოს და/ან რესურსების ინვესტირებას მიმართოს. ასეთ ვითარებაში ღირებული მაკომპენსირებელი რესურსი შეიძლება იყოს მნიშვნელობის მქონე სა-

ორგანიზაციული ცინიზმის როლი ორგანიზაციული მხარდაჭერის, სამუშაოს მნიშვნელობის...

მუშაო, ანუ დასაქმებულის აღქმა იმის შესახებ, რომ მისი ქმედებები ორგანიზაციაში ღირებული და სასარგებლოა.

კვლევაში, ასევე, აჩვენა, რომ სტატუსი (მენეჯერული პოზიცია) მოდერატორია ორგანიზაციულ (კოგნიტურ და ქცევით) ცინიზმსა და ვალდებულებას შორის კავშირში: თანამშრომლებს, რომლებსაც ჰყავთ დაქვემდებარებული, ორგანიზაციისადმი უფრო მაღალი ვალდებულების განცდა აქვთ ორგანიზაციული ცინიზმის პირობებშიც. რესურსების კონსერვაციის თეორიაზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ რესურსების დანაკარგი კომპენსირებულია სტატუსით – დასაქმებულმა რაღაც დაკარგა, მაგრამ ორგანიზაციისაგან რაღაც მიიღო კიდევ; შედეგად, ორგანიზაციული მხარდაჭერის ნაკლებობის (რესურსების დანაკარგი) უარყოფითი ეფექტი ორგანიზაციულ ვალდებულებაზე არსებითად შესუსტდა.

კვლევაში, ასევე, აჩვენა, რომ ორგანიზაციული უგულვებელყოფის პირობებში, დაბალი სტატუსის თანამშრომლები უფრო მიმართავენ ცინიზმს, ვიდრე მენეჯერები. რაც, ალბათ, იმით აიხსნება, რომ რესურსების დაკარგვის საფრთხის მიმართ, ისინი უფრო მონყვლადები არიან – მათ ისედაც ნაკლებ რესურსზე მიუწვდებოდათ ხელი და უფრო დაუცველებიც არიან; შესაბამისად, ცინიზმის ალბათობა (როგორც რესურსების შესაძლო დანაკარგზე რეაქცია) მათთან უფრო მაღალია. ზოგადად, ამ თეორიის მიხედვით, რესურსების დაკარგვა უფრო დიდ ზეგავლენას ახდენს დასაქმებულზე, ვიდრე რესურსის მოგება. თუმცა, წინამდებარე კვლევიდან ჩანს, რომ რესურსის დანაკარგთან ერთად რესურსის შექმნა რესურსების დანაკარგების უარყოფით ეფექტს ამცირებს.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ ორგანიზაციები, რომლებიც დასაქმებულთა ინტერესების, მოტივაციების, განწყობების უგულვებელყოფით ქმნიან სტრესულ გარემოს, ხელს უწყობენ თანამშრომლების რესურსების ამონურვასა და ცინიკური დამოკიდებულებების ფორმირებას; რესურსებისაგან დაცლა, გამოფიტვა დასაქმებულს უზიძგებს აირჩიოს თავდაცვითი სტრატეგია, რაც, ძირითადად, რესურსების კონსერვაციასა და ემოციური რესურსების ინვესტირებისგან თავის შეკავებასა და, საბოლოოდ, ორგანიზაციული ვალდებულების შემცირებაში გამოიხატება. კვლევა აჩვენებს, რომ ორგანიზაციული მხარდაჭერის კულტურის შექმნითა და დასაქმებულთათვის მნიშვნელობის მქონე სამუშაოს შეთავაზებით, ორგანიზაციას შეუძლია შეამციროს ორგანიზაციული ცინიზმის გავრცელების ალბათობა და/ან ორგანიზაციული ცინიზმის კონტრპროდუქტული გავლენა ორგანიზაციულ პროცესებსა და თანამშრომელთა ეფექტიანობაზე.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- AKAR, H. (2019a). A Meta-Analytic Review on the Causes and Consequences of Organizational Cynicism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2). <https://doi.org/10.15345/IOJES.2019.02.010>
- Allan Blake. A., Batz-Barbarich, C., Sterling, H. M., & Tay, L. (2019). Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. *Journal of Management Studies*, 56(3), 500–528. <https://doi.org/10.1111/joms.12406>

- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. In *Ltd. J. Organiz. Behav* (Vol. 18). John Wiley & Sons.
- Andersson M. Lynne. (1996). Employee Cynicism: An Examination Using a Contract Violation Framework. *Human Relations*, 49(11), 1395–1418.
- Atalay, M. O., Aydemir, P., & Acuner, T. (2022). The Influence of Emotional Exhaustion on Organizational Cynicism: The Sequential Mediating Effect of Organizational Identification and Trust in Organization. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221093343>
- Audenaert, M., Van der Heijden, B., Rombaut, T., & Van Thielen, T. (2021). The Role of Feedback Quality and Organizational Cynicism for Affective Commitment Through Leader–Member Exchange. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 593–615. <https://doi.org/10.1177/0734371X20923010>
- Aydin, M., & Akdag, G. (2016). The relationship between Organizational Commitment and Organizational Cynicism among hotel employees in southeastern Anatolia Region of Turkey. *Eurasian Journal of Business and Management*, 4(4), 81–89. <https://doi.org/10.15604/ejbm.2016.04.04.008>
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *The Academy of Management Review*, 38(1), 132–153. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0479>
- Beduk, A., Eryesil, K., Esmen O. (2015). The Effect of Organizational Commitment and Burnout on Organizational Cynicism: A Field Study in the Healthcare Industry. *View project Kemalettin Eryeşil Sırnak Üniversitesi*. <https://www.researchgate.net/publication/312191973>
- Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *The Academy of Management Review*, 12(2), 288–300. <https://doi.org/10.2307/258536>
- Brotheridge, C., & Lee, R. (2002). Testing a Conservation of Resources Model of the Dynamics of Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 57–67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Canboy, B., Tillou, C., Barzantny, C., Güçlü, B., & Benichoux, F. (2023). The impact of perceived organizational support on work meaningfulness, engagement, and perceived stress in France. *European Management Journal*, 41(1), 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.12.004>
- Cartwright, S., & Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16(2), 199–208. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.012>
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/1367886022000016785>
- Chernyak-Hai, L., & Rabenu, E. (2018). The New Era Workplace Relationships: Is Social Exchange Theory Still Relevant? In *Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 11, Issue 3, pp. 456–481). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/iop.2018.5>
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181–197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.007>

- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. In *Source: The Academy of Management Review* (Vol. 23, Issue 2).
- Doğru, C. (2022). A Meta-Analysis of the Relationships Between Emotional Intelligence and Employee Outcomes. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348>
- Dulnik, A. (2018). Coaching leaders through organizational cynicism. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/11/20/coaching-leaders-through-organizational-cynicism/#7b1e96c14df0>
- Durrah, O., Chaudhary, M., & Gharib, M. (2019). Organizational cynicism and its impact on organizational pride in industrial organizations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071203>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. In *Journal of Applied Psychology* (Vol. 71, Issue 3).
- Ferris, K. R. (1983). A COMPARISON OF TWO ORGANIZATIONAL COMMITMENT SCALES'. In *PERSONNEL PSYCHOLOGY* (Vol. 1983).
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *The American Psychologist*, 44, 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Holmgreen, L., Tirone, V., Gerhart, J., & Hobfoll, S. E. (2017). Conservation of Resources Theory In book: *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp.443-457), DOI:10.1002/9781118993811.ch27
- Kasalak, G. (2014). The Relationship between Perceived Organizational Support and Organizational Cynicism of Research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived Organizational Support: A Meta-Analytic Evaluation of Organizational Support Theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854–1884. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of Management*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.1177/014920639201800102>
- Lepisto, D. A., & Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification: Toward a dual conceptualization. *Organizational Psychology Review*, 7(2), 99–121. <https://doi.org/10.1177/2041386616630039>
- McCarthy, A., Cleveland, J. N., Hunter, S., Darcy, C., & Grady, G. (2013). Employee work–life balance outcomes in Ireland: A multilevel investigation of supervisory support and perceived organizational support. *International journal of human resource management*, 24(6), 1257-1276. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.709189>

- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Mishra, P. (2002). *Manual for Organisational Commitment Scale*. <https://www.researchgate.net/publication/286926248>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., Porter, L. W., Dubin, R., Morris, J., Smith, F., Stone, E., Van, J., Spencer, M. D., Mcdade, T., & Krackhart, D. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. In *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 14
- Naseer, S., Raja, U., Syed, F., & Baig, M. U. A. (2021). When and why organizational cynicism leads to CWBs. *Personnel Review*, 50(1), 90–107. <https://doi.org/10.1108/PR-09-2019-0480>
- Naus, A. J. A. M. (2007). *Organizational Cynicism: on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization* [maastricht university]. <https://doi.org/10.26481/dis.20071012an>
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, 62(10), 1027–1030. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.05.003>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30(C), 91–127. <https://doi.org/10.1016/J.RIOB.2010.09.001>
- Savvides, E., Stavrou, E. (2020). Purpose, Meaning, and Wellbeing at Work. In: Dhiman, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3\\_36-2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_36-2)
- Song, Y.H., Terao, T. and Nakamura, J. (2007). Type A behavior pattern is associated with cynicism and low self-acceptance in medical students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, Vol. 23 No. 5, pp. 323-329.
- Sun, L. (2019). Perceived Organizational Support: A Literature Review. *International Journal of Human Resource Studies*, 9(3), 155. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v9i3.15102>
- Thundiyil, T. G., Chiaburu, D. S., Oh, I. S., Banks, G. C., & Peng, A. (2014). Cynical about change? A meta-analysis of organizational cynicism correlates. *74th Annual Meeting of the Academy of Management, AOM 2014*, 783–786. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2014.177>
- von Devivere, B. (2018). Meaningful work: Viktor Frankl's legacy for the 21st century. In *Meaningful Work: Viktor Frankl's Legacy for the 21st Century*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89791-2>
- Weeks, K. P., & Schaffert, C. (2019). Generational Differences in Definitions of Meaningful Work: A Mixed Methods Study. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1045–1061. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3621-4>
- Wilkerson, J. M., Evans, W. R., & Davis, W. D. (2008). A test of coworkers' influence on organizational cynicism, badmouthing, and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2273-2292. doi:10.1111/j.1559-1816.2008.00391.x

# THE ROLE OF ORGANIZATIONAL CYNICISM IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL SUPPORT, PERCEIVED MEANINGFULNESS OF WORK AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Ia Kutaladze, Barbare Butsashvili<sup>1</sup>

## Abstract

*The present study aims to evaluate the relationships between perceived organizational support, organizational cynicism, meaningful work, and organizational commitment using an integrated, multidimensional model. The research confirms that a lack of organizational support increases the likelihood of forming organizational cynicism. Perceived organizational support plays a significant role in explaining the variance in cognitive, emotional, and behavioral cynicism scores. In the relationship between organizational cynicism and organizational commitment, meaningful work serves as a mediator. The more meaningful the work is, the lower the chance of developing organizational cynicism; also, the weaker is the negative impact of organizational cynicism on organizational commitment. Additionally, meaningful work helps maintain the sense of commitment to the organization, even in the presence of organizational cynicism. The relationship between organizational support and organizational commitment is consistently mediated by two factors (organizational cynicism and meaningful work) through serial mediation. The results of the study are analyzed from the perspective of conservation of resources theory, viewing organizational cynicism as a response to perceived or actual resource loss within the organization. 288 employees participated in the study.*

**Key words:** *organizational cynicism, perceived organizational support, meaningful work, organizational commitment, conservation of resources theory*

## Introduction

Prompt reaction to the requirements of changeable environment and the introduction of innovations is a permanent necessity for modern organizations. Employees are often resistant to such changes and cynically respond to them. Cynicism goes viral in the organization. It impedes its effective functioning, successful introduction of innovations and organizational development (Davis, Evans & Wilkerson, 2008). Despite its strong counter-productive effect on employee efficiency, organizational cynicism has been devoted very little attention.

The concept of cynicism is quite old. It originated in Ancient Greece in the 5<sup>th</sup> century BC. (Dean et al., 1998). In that period Diogenes of Sinope founded the school of cynicism (Anderson, 1996), they used obscene words and opposed the widely held opinions and public institutions in a dramatic way (Mack, 1993, cited in Dean et al., 1998). The cynics

---

<sup>1</sup> Ia Kutaladze- PhD in Psychology, TSU.  
Barbare Butsashvili- Master of Psychology.

believed that people, in general, are not sincere (Bedük, 2015). Throughout the centuries, the terms 'cynic' and 'cynicism' established their place in everyday spoken language. Today, 'cynic' denotes the person who is always critical and dissatisfied and full of negative thoughts (Torun and Çetin, 2015, cited in Akar, 2019).

Cynicism is a wide-spread phenomenon and might be found in any country, culture or organization (Dean et al., 1998). In the late 1990s researchers started to examine the factors, characteristics and outcomes of cynicism. The studies show that organizational cynicism affects employees' performance, intention to leave the job, work alienation, and, life satisfaction, in general (Akar, 2019). The present study concerns organizational cynicism. The integrative model of the study attempts to find out which organizational factors contribute to the development of organizational cynicism and what kind of impact it has on the employee relations and behavior.

### **Conceptualization of organizational cynicism**

According to the earliest and the most influential studies on organizational cynicism (Dean et al., 1998; Anderson, 1996; Brandes, 1997), cynicism is defined as an attitude which implies that all organizational problems are caused by management's personal interests. It is a belief that the existing conditions are impossible to change (Bedük, 2015).

Organizational cynicism is described as employees' negative attitude to the employer organization. It is believed that employer organizations lack ethical integrity and that the organization's benefits are more important than justice, honesty and sincerity (Bedük, 2015). Cynicism is differently conceptualized in the existing studies. The present study uses a three-dimensional model and includes cognitive, affective and behavioral cynicism which are defined as follows: *cognitive cynicism* – negative beliefs and attitudes towards the employer; belief that the organization lacks integrity, justice and sincerity; *affective cynicism* – negative feelings about the organization, such as fear, anger, hatred, embarrassment; *behavioral cynicism* – employees' negative beliefs and feelings are expressed in behavior such as sarcasm, insincere actions, disrespect for the organization's policy (Dean et al, 1998; Akar, 2019). The preconditions of organizational cynicism could be negative work experience as well as individual differences (Chiaburu et al., 2013). Our study focuses on the organizational predictors of cynicism and its outcomes.

Research conducted in this field demonstrates that the individuals high on organizational cynicism score low on job satisfaction, organizational commitment and job performance and are less involved in organizational citizenship behavior (Dean et al., 1998; Chiaburu et al, 2013; Song et al., 2007). Organizational cynicism positively correlates with the violation of the psychological contract and stress, is related to perceived organizational policy, lack of organizational sport and the perception of organizational injustice (Akar, 2019). Cynicism spreads to the whole organization and impedes its development and success (Dulnik, 2018; Davis, Evans & Wilkerson, 2008).

How can our study contribute to the knowledge accumulated in this field of research? The answer to this question can be drawn from the description of the model presented below.

## **The research model: the constructs involved and their relationship**

### **The research model**

The multidimensional integrative model of the study helps us understand how the involved constructs (organizational support, meaningful work, organizational commitment) interact with organizational cynicism and each other, and how their interaction affects the development and outcomes of organizational cynicism. In particular, the research model emphasizes the role of organizational cynicism in the relationship between perceived organizational support and organizational commitment. Organizational support is conceptualized as a variable explaining organizational cynicism (predictor) and organizational commitment as an outcome variable. In addition, meaningful work and organizational cynicism are mediators of the relationship between organizational support and organizational commitment. It should be noted that the studies evaluating organizational cynicism and its dimensions using the above variables are very scarce. We used the conservation of resources theory as a framework which emphasizes the importance of the acquisition, conservation and defense of resources by employees (Hobfoll, Tirone & Holmgreen, 2016). It is a valuable framework which helps understand the development of cynicism, its effects and influence. The major assumption is that organizational cynicism develops when the organization does not provide adequate support to the employees. Cynicism can be regarded as employees' response to the exhaustion of psychological and other resources and burnout. The interpretation of the results given below is carried out within the framework of the above theory.

### **Other variables**

*In this section, we discuss the involved variables as well as the preconditions for their inclusion in the research model.*

*Perceived organizational support* is employees' generalized perception of the extent to which the organization values their contributions and cares about their well-being (Kurtessi et al., 2017). The meaning of such a perception is that the relationship between employees and the company brings important benefits for both the employers and the employed (Sun, 2019). Studies show that perceived organizational support evokes affective attachment to the organization and increases employees' efforts (Eisenberger & Huntington, 1986), is positively related with organizational performance (Eisenberger, 2011), employees' well-being (Kurtessi et al., 2015) and the perception of organizational commitment (Wu, 2014; Wayne et al., 2002). The studies also demonstrate that the perception of organizational support results in organizational trust (Chen et al, 2010) and organizational



identity (Edwards, 2009; Fu et al., 2010; Wang & Sun, 2011, cited in Sun, 2019). These findings lead to the following assumptions: perceived organizational support decreases the risk of organizational cynicism. The studies support the existence of negative correlation between these two variables (Kasalak, 2014; Akar, 2019), however, in our study this kind of relationship has been examined with the involvement of mediating variables.

*Organizational commitment* which is included in the model as a dependent variable is described as (1) a strong belief in and acceptance of the organization's goals and values; (2) willingness to exert considerable effort on behalf of the organization; and (3) a strong desire to maintain membership in the organization (Porter, 1979). A certain level of trust and belief that the organization will take an employee's interests into consideration is important for establishing a deep affective attachment to the organization, whereas mistrust contributes to the formation of negative attitude to the organization and results in cynicism (Aydin & Akdag, 2016; Audenaert, 2020). The novelty of our research is in the attempt to explain the above relationship with the introduction of meaningful work as a mediating variable in the context of three dimensions of organizational cynicism.

*Meaningful work* is defined as *employees' perception* that their activity at the workplace is useful and valuable (Barrick, Mount & Li, 2012). It is related to the Self, goal, needs and the willingness to contribute to important events (Savvides & Stavrou, 2020). The meaning of work which reflects the willingness to maintain one's own identity is formed on the basis of three major needs: self-development, self-efficacy and resilience. Self-development is related with the formation of a positive effect and cognitions about oneself, self-efficacy reflects the belief in one's own abilities and resilience is the person's ability to endure difficulties (Savvides & Stavrou, 2020). Correspondingly, the meaning of work is derived from the perception of oneself in a *specific situation/environment (including organizational environment)*. The perceived organizational support as a variety of organizational environment should be reflected in the perception of the meaningful work. In addition, meaningful work evokes the sense of commitment which helps the employee perceive the organization as an important mechanism in the achievement of the goals that correspond to the employee's values (Kahn, 1990) and identity<sup>1</sup>. Stemming from the content of the construct, we can hypothesize that the role of meaningful work is crucial in the development of organizational cynicism as well as in the relationship between organizational cynicism and organizational commitment.

## The sample and methods

*The sample:* Stemming from the study objectives, the applicant's employment was identified as the main selection criterion. The data were collected through convenience sampling, which can be considered a study limitation. At the initial stage the data were weighted by gender<sup>2</sup>. Number of participants was 288.

<sup>1</sup> The positive effect experienced by employees might strengthen emotional attachment to one's organization and career (Hackman & Oldham, 1976; Meyer et al., 2002).

<sup>2</sup> The data were weighted using the indicators from the National Statistics Office (first half of 2023).

*Four methods were used to measure the main constructs.<sup>1</sup>*

<i>Methods</i>	<i>Significance level</i>
1. Dean Organizational Cynicism Scale (OCS) (Dean et al., 1998)	cognitive: $\alpha = 0.84$ . behavioral: $\alpha = 0.84$ , affective: $\alpha = 0.93$ ; OCS: $\alpha = 0.93$
2. Eisenberg perceived organizational support survey (1986); two-factor model	support: $\alpha = 0.85$ , neglect: $\alpha = 0.9$
3. Porter organizational commitment questionnaire (1974)	$\alpha = 0.8$
4. Georgian version of the Work as Meaning Inventory (WAMI; Steger, 2012; კუტალაძე, ფარჯიანი, 2021).	$\alpha = 0.91$

## Results

**Relationship between the constructs:** The hypothesized relationships between study variables and organizational cynicism were tested first, as well as the relationship between its dimensions. It was confirmed that the lack of organizational support is associated with a high score on organizational cynicism ( $r = -0.717, p < 0.01$ ), and the increase in organizational cynicism with the decrease in organizational commitment ( $r = -0.51, p < 0.01$ )<sup>2</sup>; in addition, the increase in perceived meaningfulness of work is related to the decrease in organizational cynicism ( $r = -.514^*$ ,  $p < 0.01$ ). At the same time, the perceived meaningfulness of work is positively associated with organizational commitment ( $r = 0.66, p < 0.01$ ) and negatively with organizational cynicism ( $r = -0.45, p < 0.01$ ).

The tendencies described above are revealed in each dimension (cognitive, affective behavioral) of OCS.

*The role of organizational support in the development of organizational cynicism.* The perceived organizational support and neglect explain 61% of the variance in organizational cynicism ( $r^2 = 0.61, F(2,285) = 225.2, p < 0.001$ ). 1 standard unit increase in support was associated with 0.44 standard unit decrease in organizational cynicism ( $\beta = -0.44, p < 0.001$ ), while 1 standard unit increase in neglect was associated with the 0.42 increase in organizational cynicism ( $\beta = 0.42, p < 0.001$ ).

A strong association was observed between the organizational cynicism and organizational commitment. Organizational cynicism explains 53% of the variance in the organizational commitment ( $r^2 = 0.53, F(1,286) = 318.45, p < 0.001$ ). 1 standard unit increase in organizational cynicism predicts 0.73 standard unit decrease in organizational commit-

<sup>1</sup> Part of the methods was adapted within the framework of the given study. The factor analysis was conducted, and reliability and other psychometric parameters were assessed.

<sup>2</sup> It should be noted that organizational support and organizational neglect exhibit approximately equal strength of relationship (magnitude) with other variables involved in the study; the only difference is in the direction of the effect (for example, organizational support has a positive effect on organizational commitment, while neglect has a negative effect).

ment ( $\beta = -0.73, p < 0.001$ ). This kind of relationship is identical for all three components of the organizational cynicism construct (see Table 1).

**Table 1. Dimensions of organizational cynicism as a predictor of organizational commitment (results of the regression analysis)**

Cognitive cynicism	$r^2 = 0.41$ (95% C.I. $r^2 = 0.41$ ), $F(1,286) = 201.64, \beta = -0.64, p < 0.001$ .
Behavioral cynicism	$r^2 = 0.41$ , $F(1,286) = 199.43, p < 0.001; \beta = -0.64, p < 0.001$ .
Affective cynicism	$r^2 = 0.39$ , $F(1,286) = 201.64, p < 0.001; (\beta = -0.62, p < 0.001$

**Relationship between the constructs by demographic variables:** Simple moderation model<sup>1</sup> confirms that the status, measured by a dichotomic variable (has or does not have a subordinate) moderates the relationship between the behavioral cynicism and the organizational commitment ( $b = -.30$ , 95% C.I. (LLCI =  $-.573$ , ULCI =  $-.020$ ),  $t(284) = -2.11$ ,  $p < .05$ ), as well as the relationship between the cognitive cynicism and the organizational commitment ( $b = -.29$ , 95% C.I. (LLCI =  $-.574$ , ULCI =  $-.006$ ),  $t(284) = -2.01$ ,  $p < .05$ ; ( $b = -.30$ , 95% C.I. (LLCI =  $-.573$ , ULCI =  $-.020$ ),  $t(284) = -2.11$ ,  $p < .05$ )). This result shows that in the case of insufficient organizational support or organizational neglect, the organizational cynicism is most manifested by those employees who do not have subordinates. In the case of a strong organizational support, the managers with status are more cynical than their subordinates. The managers, usually, have more resource (higher salaries, more autonomy, influence, etc.), but they also hold higher expectations which, potentially, explains a higher risk of the development of organizational cynicism.

As for the effect of the organizational cynicism on the organizational commitment, a *negative effect* of organizational cynicism on organizational commitment (reduced organizational commitment) is more evident in the employees without subordinates. In this case, the status (managerial position) serves the function of buffering moderator in this relationship; in particular, even when the cognitive cynicism increases, managers still feel responsible to the organization which means that a high status (i.e., managerial position) reduces a negative effect of cynicism on the organizational commitment. Simple moderation model also confirmed that women are more vulnerable to the organizational neglect, which means that **gender** is a moderator in the relationship between *organizational neglect and affective cynicism* ( $b = -.11$ , 95% C.I. (LLCI =  $-.199$ , ULCI =  $-.010$ ),  $t(284) = -2.18$ ,  $p < .05$ ).

**Mediation analysis:** As already said, the main purpose of the study is to examine the role of organizational cynicism in the relationship between perceived organizational support, perceived meaningfulness of work and organizational commitment. Consequently, our study focuses on the interaction of these variables, as well as on the role of these interactions. Before moving to the discussion of the key issue, we present below the empirical evidence for the relationship between organizational cynicism, perceived meaningfulness of work and organizational commitment.

<sup>1</sup> PROCESS by Andrew F. Hayes (Procedure for SPSS Release 4.2)

Simple mediation analysis proves that meaningful work mediates the relationship between the dimensions of organizational cynicism and organizational commitment. The mediating variable (that is meaningful work) weakens the direct relationship between organizational cynicism and organizational commitment; despite this, the relationship still remains statistically significant ( $b = -0.27$ ,  $SE = 0.02$ ,  $p < 0.001$ ); a partial mediation is observed in the case of all the three dimensions of organizational cynicism (see Table 2). It seems that when the level of organizational cynicism is high, some alienation from work takes place and employees develop perception that the job they are doing is less valuable, which has a negative impact on the organizational commitment.

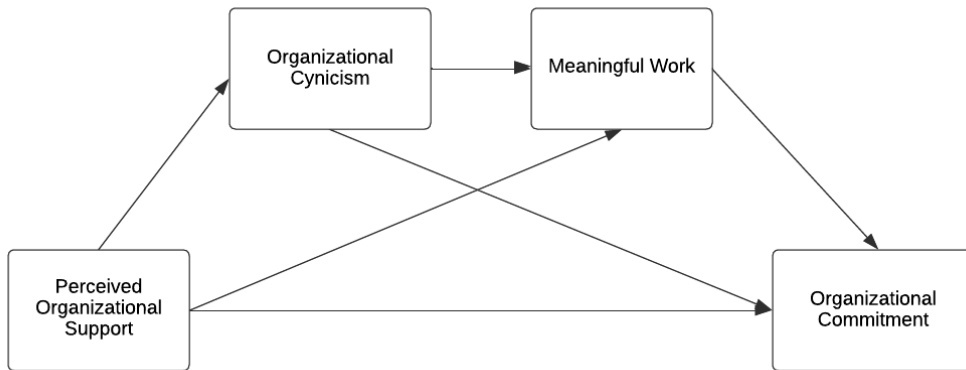
**Table 2. Simple mediation model: The perception of the meaningfulness of work as a mediator of the relationship between the dimensions of organizational cynicism and organizational commitment**

<i>Dependent variable: Organizational commitment</i>					
$R^2 = .58$ , $F(2,285) = 199.81$ , $p < .001$					
<b>Variables</b>	8	SE	T	p	95% CI
<b>Predictor (direct effect): Cognitive cynicism</b>	-.59	.05	-10.8	.00	[-.69, -.48]
<b>Mediator: Perceived meaningfulness of work</b>	.29	.03	10.81	.00	[.24, .34]
<i>Indirect effect</i>	Effect	BootSE			Boot 95%CI
<b>Indirect effect: Cognitive cynicism – Perceived meaningfulness of work – Organizational commitment</b>	-.24	.04			[-.34, -.17]
$R^2 = .60$ , $F(2,285) = 213.77$ , $p < .001$					
<b>Variables</b>	B	SE	T	p	95% CI
<b>Predictor (direct effect): Behavioral cynicism</b>	-.65	.06	-11.53	.00	[-.76, -.54]
<b>Mediator: Perceived meaningfulness of work</b>	.29	.03	11.16	.00	[.24, .34]
<i>Indirect effect</i>	Effect	BootSE			Boot 95%CI
<b>Indirect effect: Behavioral cynicism – Perceived meaningfulness of work – Organizational commitment</b>	-.25	.05			[-.35, -.16]
$R^2 = .55$ , $F(2,285) = 171.95$ , $p < .001$					
<b>Variables</b>	B	SE	T	p	95% CI
<b>Predictor (direct effect): Affective cynicism</b>	-.54	.06	-9.16	0	[-.66, -.431]
<b>Mediator: Perceived meaningfulness of work</b>	.29	.03	10.26	0	[.23, .35]
<i>Indirect effect</i>	Effect	BootSE			Boot 95%a
<b>Indirect effect: Affective cynicism – Perceived meaningfulness of work – Organizational commitment</b>	-.28	.05			[-.39, -.19]
A. F. Hayes 3finet5.58) PROCESS, ammo') N24; (N = 288)					

**The main model of the study: serial mediation:** At the next step we tested the hypothesis that the serial mediation analysis would reveal a chain between perceived organizational support, perceived meaningfulness of work, organizational cynicism and organizational commitment (**PROCESS** by Andrew F. Hayes (Procedure for SPSS Release 4.2; model 6)).

*Variables in the model:* independent variable (X) – organizational support; first mediator (M1) – organizational cynicism; second mediator (M2) – meaningful work; dependent variable (Y) – organizational commitment. We hypothesized that the effect of the organizational support would be transmitted to the organizational commitment through two mediators: organizational cynicism and meaningful work (in the sequence described above). The model assesses how and in what sequence each moderator affects the result and in what way each of them relates the independent variable to the dependent variable.

***The diagram of serial mediation***



In the given study the serial mediation hypothesis was tested as follows:

- Perceived organizational support → organizational cynicism → organizational commitment: assessment of the indirect effect only through the mediation of organizational cynicism;
- Organizational support → meaningful work → organizational commitment: indirect effect only through the mediation of perceived meaningful work;
- Organizational support → organizational cynicism → meaningful work → organizational commitment: calculation of full serial mediation effect mediated by organizational cynicism and perception of meaningful work;
- The role of serial mediation was confirmed not only when the perceived organizational support was introduced as a predictor (Table 3), but also when the organizational neglect was incorporated into the model as an independent variable/predictor.

**Table 3. Serial mediation. The relationship between organizational support and organizational commitment**

	Effect SE LLCI ULCI
Total effect	0.2142 0.0232 0.1697 0.2599
<i>Ind1 – perceived organizational support – organizational cynicism – organizational commitment</i>	0.1303 0.0205 0.0904 0.1704
<i>Ind2 – perceived organizational support – perceived meaningfulness of work – organizational commitment</i>	0.0643 0.0140 0.0403 0.0954
<i>Ind3 – perceived organizational support – organizational cynicism – perceived meaningfulness of work – organizational commitment</i>	0.0196 0.0092 0.0029 0.0393

The relationship between organizational neglect and organizational commitment (through the transmission of two mediators) is only described as a total effect:

Total effect
Effect SE LLCI ULCI
-0.4592 0.0403 -0.5379 -0.3806

The main finding of the study: The organizational cynicism, mainly described as a negative attitude to organization, mistrust and the sense of betrayal, together with the meaningfulness of work serially mediates the relationship between perceived organizational support and organizational commitment. In addition, organizational support is a strong predictor of the development of the organizational cynicism and the meaningfulness of work.

### Summary and discussion

In this section the study results are analyzed from the perspective of the conservation of resources model: the organizational cynicism is considered a response to the actual or perceived loss of organizational resources.

According to the above model, individuals try to obtain, preserve and protect their valuable resources (Holmgreen, Tirone & Gerhart, 2017). The organizational support is just one of such valuable resources because it helps employees to cope with challenges and stressful situations. To free themselves from disappointment and negative emotions, caused, in this case, by an insufficient organizational support, employees resort to cynicism, sabotage and other counterproductive behavior and even deviant behavior.

Cynicism can be regarded as a defense strategy aimed to reduce future frustration and loss of resources. According to the conservation of resources model, an employee tries to protect oneself and for this purpose she/he reduces expectations related to the organization, emotional investment and effort. Such an attempt to conserve resources has, clearly, a negative effect on the organizational commitment. It should also be taken into consideration that the negative emotions caused by lack of organizational support reduce

and exhaust psychological and emotional resources and, consequently, create a deficit of resources needed for job performance (Naseer, 2021). The deficit of resources weakens the organizational commitment. Therefore, together with the conservation of resources, a precondition for weakened organizational commitment could be a deficit of resources in the stressful environment marked with organizational losses.

*What is the role of meaningful work in the entire picture described above?* According to the conservation of resources model, people who lose resources are more susceptible to future losses (Holmgren, Tirone & Gerhart, 2017). Such a cumulative loss might increase organizational cynicism and alienation from work. The present study also confirms that a lack of perceived organizational support and the frustration caused by the loss of resources contribute to the devaluation of the meaning of work and alienation. The findings of the study demonstrate once again that organizations play a critical role in how important meaningful work will be for employees (Savvides & Stavrou, 2020).

The meaningful work can also be viewed from a different perspective, as an important resource. Such an approach is supported by a number of studies according to which the meaningful work has a high value for employees (Savvides & Stavrou, 2020). The employees who perceive their work as important are more motivated (Steger, 2016). The present study also illustrates that the meaningful work is an important resource because, as a mediator, it reduces a negative effect of cynicism on the organizational commitment (partial mediation). To protect oneself from the loss of resources and compensate for the loss, an employee might look for other resources and/or start to invest them. In the situation like this, the meaningful work or the employee's perception that his/her activity is valuable and beneficial for organization could be a significant compensatory resource.

The study also showed that the status (managerial position) moderates the relationship between the organizational cynicism (cognitive and behavioral) and commitment. Employees with subordinates score higher on organizational commitment even in the presence of the organizational cynicism. Stemming from the conservation of resources model, we could assume that the loss of resources is compensated by status, i.e., the employee knows that she/he has lost something, but, at the same time, has received something from the organization, which diminishes the negative effect of organizational support (loss of resources) on the organizational commitment.

Our study also showed that in the presence of organizational neglect, the low status employees manifest a higher level of organizational cynicism than managers, which could be explained by the fact that they are more susceptible to the loss of resources than managers. Anyway, low status employees are less protected because a smaller amount of resources is available for them. Consequently, the probability of organizational cynicism as a reaction to potential loss is higher. In general, according to the model, the resource loss has a stronger impact on employees than resource gain. However, the present study shows that the resource gain along with the resource loss diminishes a negative effect of the loss of resources.

To conclude, the organizations which create stressful environment due to neglect of

the employees' interests, motivation and attitudes, contribute to the exhaustion of employees' resources and the development of cynical attitude. The exhaustion of resources triggers employees to use self-defense strategies, which, mainly, precludes them from the resource conservation and the investment of emotional resources, and, finally, results in the reduction of the organizational commitment. The study shows that by creating the organizational support culture and offering meaningful work to employees, the organization can reduce the probability of the spread of organizational cynicism and/or a counterproductive effect of organizational cynicism on the organizational processes and employee efficacy.

## Bibliography

- AKAR, H. (2019a). A Meta-Analytic Review on the Causes and Consequences of Organizational Cynicism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2). <https://doi.org/10.15345/IOJES.2019.02.010>
- Allan Blake. A., Batz-Barbarich, C., Sterling, H. M., & Tay, L. (2019). Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. *Journal of Management Studies*, 56(3), 500–528. <https://doi.org/10.1111/joms.12406>
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. In *Ltd. J. Organiz. Behav* (Vol. 18). John Wiley & Sons.
- Andersson M. Lynne. (1996). Employee Cynicism: An Examination Using a Contract Violation Framework. *Human Relations*, 49(11), 1395–1418.
- Atalay, M. O., Aydemir, P., & Acuner, T. (2022). The Influence of Emotional Exhaustion on Organizational Cynicism: The Sequential Mediating Effect of Organizational Identification and Trust in Organization. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221093343>
- Audenaert, M., Van der Heijden, B., Rombaut, T., & Van Thielen, T. (2021). The Role of Feedback Quality and Organizational Cynicism for Affective Commitment Through Leader–Member Exchange. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 593–615. <https://doi.org/10.1177/0734371X20923010>
- Aydin, M., & Akdag, G. (2016). The relationship between Organizational Commitment and Organizational Cynicism among hotel employees in southeastern Anatolia Region of Turkey. *Eurasian Journal of Business and Management*, 4(4), 81–89. <https://doi.org/10.15604/ejbm.2016.04.04.008>
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *The Academy of Management Review*, 38(1), 132–153. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0479>
- Beduk, A., Eryesil, K., Esmen O. (2015). The Effect of Organizational Commitment and Burnout on Organizational Cynicism: A Field Study in the Healthcare Industry. *View project Kemalettin Eryesil Sırnak Üniversitesi*. <https://www.researchgate.net/publication/312191973>
- Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *The Academy of Management Review*, 12(2), 288–300. <https://doi.org/10.2307/258536>



- Brotheridge, C., & Lee, R. (2002). Testing a Conservation of Resources Model of the Dynamics of Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*, 57–67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Canboy, B., Tillou, C., Barzantny, C., Güçlü, B., & Benichoux, F. (2023). The impact of perceived organizational support on work meaningfulness, engagement, and perceived stress in France. *European Management Journal, 41*(1), 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.12.004>
- Cartwright, S., & Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review, 16*(2), 199–208. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.012>
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International, 6*(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/1367886022000016785>
- Chernyak-Hai, L., & Rabenu, E. (2018). The New Era Workplace Relationships: Is Social Exchange Theory Still Relevant? In *Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 11, Issue 3, pp. 456–481). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/iop.2018.5>
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 83*(2), 181–197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.007>
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. In *Source: The Academy of Management Review* (Vol. 23, Issue 2).
- Doğru, C. (2022). A Meta-Analysis of the Relationships Between Emotional Intelligence and Employee Outcomes. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348>
- Dulnik, A. (2018). Coaching leaders through organizational cynicism. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/11/20/coaching-leaders-through-organizational-cynicism/#7b1e96c14df0>
- Durrah, O., Chaudhary, M., & Gharib, M. (2019). Organizational cynicism and its impact on organizational pride in industrial organizations. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071203>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. In *Journal of Applied Psychology* (Vol. 71, Issue 3).
- Ferris, K. R. (1983). A COMPARISON OF TWO ORGANIZATIONAL COMMITMENT SCALES'. In *PERSONNEL PSYCHOLOGY* (Vol. 1983).
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance, 16*(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *The American Psychologist, 44*, 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Holmgreen, L., Tirone, V., Gerhart, J., & Hobfoll, S. E. (2017). Conservation of Resources Theory In book: *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp.443-457), DOI:10.1002/9781118993811.ch27

- Kasalak, G. (2014). The Relationship between Perceived Organizational Support and Organizational Cynicism of Research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived Organizational Support: A Meta-Analytic Evaluation of Organizational Support Theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854–1884. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of Management*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.1177/014920639201800102>
- Lepisto, D. A., & Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification: Toward a dual conceptualization. *Organizational Psychology Review*, 7(2), 99–121. <https://doi.org/10.1177/2041386616630039>
- McCarthy, A., Cleveland, J. N., Hunter, S., Darcy, C., & Grady, G. (2013). Employee work–life balance outcomes in Ireland: A multilevel investigation of supervisory support and perceived organizational support. *International journal of human resource management*, 24(6), 1257-1276. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.709189>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Mishra, P. (2002). *Manual for Organisational Commitment Scale*. <https://www.researchgate.net/publication/286926248>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., Porter, L. W., Dubin, R., Morris, J., Smith, F., Stone, E., Van, J., Spencer, M. D., Mcdade, T., & Krackhart, D. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. In *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 14
- Naseer, S., Raja, U., Syed, F., & Baig, M. U. A. (2021). When and why organizational cynicism leads to CWBs. *Personnel Review*, 50(1), 90–107. <https://doi.org/10.1108/PR-09-2019-0480>
- Naus, A. J. A. M. (2007). *Organizational Cynicism: on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization* [maastricht university]. <https://doi.org/10.26481/dis.20071012an>
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, 62(10), 1027–1030. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.05.003>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30(C), 91–127. <https://doi.org/10.1016/J.RIOB.2010.09.001>

- Savvides, E., Stavrou, E. (2020). Purpose, Meaning, and Wellbeing at Work. In: Dhiman, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3\\_36-2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_36-2)
- Song, Y.H., Terao, T. and Nakamura, J. (2007). Type A behavior pattern is associated with cynicism and low self-acceptance in medical students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, Vol. 23 No. 5, pp. 323-329.
- Sun, L. (2019). Perceived Organizational Support: A Literature Review. *International Journal of Human Resource Studies*, 9(3), 155. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v9i3.15102>
- Thundiyil, T. G., Chiaburu, D. S., Oh, I. S., Banks, G. C., & Peng, A. (2014). Cynical about change? A meta-analysis of organizational cynicism correlates. *74th Annual Meeting of the Academy of Management, AOM 2014*, 783–786. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2014.177>
- von Devivere, B. (2018). Meaningful work: Viktor Frankl's legacy for the 21st century. In *Meaningful Work: Viktor Frankl's Legacy for the 21st Century*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89791-2>
- Weeks, K. P., & Schaffert, C. (2019). Generational Differences in Definitions of Meaningful Work: A Mixed Methods Study. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1045–1061. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3621-4>
- Wilkerson, J. M., Evans, W. R., & Davis, W. D. (2008). A test of coworkers' influence on organizational cynicism, badmouthing, and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2273-2292. doi:10.1111/j.1559-1816.2008.00391.x

# კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე 6-11 წლის მოსწავლეებში

მაია შაშვიაშვილი, მანანა მელიქიშვილი, ზაქარია ქიტიაშვილი<sup>1</sup>

## აბსტრაქტი

ნაშრომში წარმოდგენილი კვლევა განპირობებული იყო იმდენად, რამდენადაც ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში არ არსებობდა კითხვის სირთულის (დისლექსიის) შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა, რომელიც ამ პრობლემის ადრეული იდენტიფიცირების საშუალებას მოგვცემდა. კვლევის ფარგლებში გავეცანით სხვადასხვა ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემაში გამოყენებულ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის 11 ფორმას (ჩეკლისტს). ისინი განკუთვნილია პედაგოგებისთვის, მშობლებისთვის, სკოლის ფსიქოლოგებისა და მოსწავლეებისთვის და კითხვის სირთულის აღმოჩენას ემსახურება. ვინაიდან ჩვენი მიზანი პედაგოგებისთვის კითხვის სირთულის (დისლექსიის) შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის შედგენა იყო, შევარჩიეთ შესაბამისი – მასწავლებლებისთვის განკუთვნილი კითხვები და მათი ანალიზის საფუძველზე შევიმუშავეთ შეფასების ინსტრუმენტი.

კვლევა ჩატარდა თბილისის 173-ე საჯარო სკოლაში, „საერთაშორისო აკადემია ლოგოსა“ და „თბილისის თავისუფალ სკოლაში“. ასევე, „სპეცმასწავლებლის ასოციაციის“ მხარდაჭერით კითხვის სირთულის (დისლექსიის) შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა შეავსეს თბილისისა და რეგიონების სკოლებში დასაქმებულმა სპეცმასწავლებლებმა. კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს სხვადასხვა სკოლის პედაგოგებმაც, სოციალური ქსელის საშუალებით. ასევე, კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 305 მოსწავლემ, რომელთაგან 98 არის დისლექსიის მქონე. მონაცემთა დამუშავება განხორციელდა SPSS 23 სტატისტიკური პროგრამის მეშვეობით. ამის საფუძველზე დადასტურდა, რომ ჩვენ მიერ 49 კითხვისაგან შემდგარი დისლექსიის (კითხვის სირთულის) შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გამოყენებით შესაძლებელია 6-11 წლის (პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით) დისლექსიის/კითხვის შეფერხების მქონე მოსწავლის იდენტიფიცირება.

**საკვანძო სიტყვები:** კითხვა, კითხვის კომპონენტები, დისლექსია, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი)

## შესავალი

კითხვის სირთულები უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე შეიძლება წარმოვიდგინოთ. (Nelson, 2016). კითხვის დარღვევის ადრეულ ეტაპზე ამოცნობა კი აუცილებელია, რომ ეს შეფერხება მინიმუმამდე იქნას დაყვანილი (IDA, 2012). მოსწავლეებს, რომლებიც არ სწავლობენ კითხვას ადეკვატურად, მათი საჭიროების შესაბამისად, უფრო მეტად აქვთ ზოგადი აკადემიური სირთულები და ისინი სკოლის მიტოვების მაღალი რისკის ქვეშ იმყოფებიან (Alliance for Excellent Education, 2002). ცუდი კითხვა

<sup>1</sup> მაია შაშვიაშვილი – განათლების მეცნიერებების დოქტორი, თსუ.  
მანანა მელიქიშვილი – ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.  
ზაქარია ქიტიაშვილი – განათლების მეცნიერებების დოქტორი, თსუ.

დადებით კორელაციაშია დანაშაულთან (Center on Crime. 1997) და თვითმკვლელობასთან (Daniel et al.2006). მოსწავლეების უმრავლესობაში, რომლებიც დაწყებით კლასებში სწავლობენ ტიპური ინსტრუქციით და არ სწავლობენ კითხვას ადეკვატურად, მათი საჭიროებისამებრ, კითხვის უნარის დაქვეითება რჩება პრობლემად (Shaywitz, & Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen & Burgess, 1998). დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის მონაცემების მიხედვით, დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა მოსწავლეთა 6-7%-შია დიაგნოსტირებული (IDA, 2012). აქედან 85%-ს სირთულე კონკრეტულად კითხვასა და წაკითხულის გააზრება-დამუშავებაში აღენიშნება, თუმცა, შესაძლოა, დისლექსიის მქონე მოსწავლე დიაგნოსტირების გარეშე გადადიოდეს კლასიდან კლასში, კონკრეტული შეფასების და ინტერვენციის გარეშე.

იქიდან გამომდინარე, რომ კითხვის უნარი საჭიროა ნებისმიერი სახის ინფორმაციის ასათვისებლად, ლექსიკური მარაგის გასამდიდრებლად და წარმოსახვის გასაუმჯობესებლად, ნათელია, თუ როგორ აფერხებს დისლექსია ბავშვების განათლებისა და განვითარების პროცესს.

## კითხვა

თავდაპირველად გავცნოთ კითხვას, როგორც პროცესს. კითხვა რთული ფსიქო-ფიზიოლოგიური პროცესია. კითხვის აქტში მონაწილეობს მხედველობითი, მეტყველებით-მამოძრავებელი და მეტყველებით-სმენითი ანალიზატორები. კითხვა წარმოადგენს შედარებით გვიანდელ და რთულ წარმონაქმნს, ვიდრე ზეპირი მეტყველება. კითხვა იწყება ასოების მხედველობითი აღქმით, გარჩევით და ცნობით, ამის საფუძველზე ხდება ასოების შეთანხმება შესაბამის ხმებთან (ბგერებთან) და ხორციელდება სიტყვის ბგერათწარმოქმნითი ხატის აღქმა, ანუ მისი წაკითხვა. ბოლოს კი წაკითხულის გაგება სიტყვის ბგერითი ფორმის მის შინაარსთან დაკავშირებით ხერხდება. კითხვის პროცესში პირობითად უნდა გამოვყოთ ორი მხარე: ტექნიკური – ეს არის დაწერილი სიტყვის მხედველობითი ხატის დაკავშირება მის წარმოთქმასთან და მეორე – არსობრივი, სიტყვის ბგერით ფორმასთან მისი მნიშვნელობის დაკავშირება. ამ ორ მხარეს შორის არის უწყვეტი და მჭიდრო კავშირი. ზრდასრული ადამიანის კითხვის პროცესში ცნობიერდება მხოლოდ წაკითხულის შინაარსი, ხოლო ის ფსიქოფიზიოლოგიური ოპერაცია, რომელიც ამას წინ უსწრებს, ხორციელდება გაუცნობიერებლად, თავისთავად, ავტომატურად (Learner, 1997).

კითხვის პროცესი 4 სტადიისგან შედგება:

*ასო-ბგერითი აღნიშვნის დაუფლების სტადია (წინამარცვლოვანი სტადია);*

ასო-ბგერითი აღნიშვნის დაუფლება ხდება წინა ანბანურ და ანბანურ პერიოდებში. მოცემულ სტადიაზე ბავშვები ანალიზებენ სიტყვების ნაკადს და სიტყვებს ჰყოფენ ბგერებად და მარცვლებად. გამოყოფენ რა ბგერას მეტყველებიდან, ბავშვები უსადაგებენ მას გარკვეულ გრაფიკულ გამოსახულებას – ასოს. შემდეგ კითხვის პროცესში ბავშვი ასოებს აერთიანებს მარცვლებში და მარცვლებს – სიტყვებში. წაკითხულ სიტყვას კი აერთიანებს ზეპირმეტყველების საშუალებით გამოთქმულ სიტყვასთან.

*მარცვლოვანი კითხვის სტადია;*

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

ამ სტადიაზე კითხვის ერთეულს წარმოადგენს მარცვალ. კითხვის პროცესში მარცვლები საკმაოდ სწრაფად უკავშირდება შესაბამის ხმოვან (ბგერით) კომპლექსს. თუმცა, კითხვის პროცესი ჯერ კიდევ ანალიტიკურ ხასიათს ატარებს. სინთეზური და ერთიანი კითხვა ჯერ კიდევ არ არის შესაძლებელი, ამიტომ კითხვის ტემპი ამ სტადიაზე საკმაოდ ნელია.

*აღქმის მთლიანობითი მეთოდის ჩამოყალიბების სტადია;*

ეს სტადია წარმოადგენს გარდამავალ ეტაპს კითხვის ანალიტიკურ და სინთეზურ მეთოდებს შორის. ამ სტადიაზე მარტივი და ნაცნობი სიტყვები იკითხება ერთიანად, ხოლო რთული და უცნობი სიტყვები – ჯერ ისევ მარცვალ-მარცვალ. ბავშვი ხშირად ცვლის სიტყვას ან სიტყვის დაბოლოებას. მოცემულ ეტაპზე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს აზრობრივი გამოცნობა.

*სინთეზური კითხვის სტადია;*

ეს სტადია ხასიათდება კითხვის მთლიანობითი აღქმით. კითხვის ტექნიკური მხარე სირთულეს არ წარმოადგენს, მთავარი ამოცანაა წაკითხულის გააზრება. ამ ეტაპზე მკითხველი ახდენს არა მხოლოდ სიტყვების სინთეზს წინადადებებში, არამედ წინადადებების – ფრაზებში და მთლიან კონტექსტში. წაკითხულის შინაარსის გაგებას აუმჯობესებს მეტყველების ლექსიკო-გრამატიკული მხარის დახვეწა. კითხვის ჩვევის წარმატებული დაუფლების ძირითად პირობას წარმოადგენს ზეპირი მეტყველების ფორმირება, ფონეტიკურ-ფონემატიკური (ფონემების წარმოთქმა დიფერენციაცია, ფონემატური ანალიზი და სინთეზი) და ლექსიკო-გრამატიკული სტრუქტურების ფორმირება, სივრცითი წარმოდგენების განვითარება, მხედველობითი ანალიზი და სინთეზი და მხედველობითი მწეზისი (Learner, 1997).

კითხვა ბუნებრივად არ ვითარდება და აუცილებელია სპეციალურად დასწავლა. ამ პროცესს საფუძვლად მრავალი უნარი უდევს, როგორებიცაა: მუშა მეხსიერება, სივრცითი და ვიზუალური უნარები, ფონემების ამოცნობის უნარი, ფონემური ანალიზი და სინთეზი. იმისათვის, რომ კითხვის უნარი სრულყოფილად იქნას განვითარებული, აუცილებელია შემდეგი ხუთი ძირითადი კომპონენტის განვითარების ხელშეწყობა:

1. ფონოლოგიური უნარ-ჩვევები;
2. ანბანის ცნობა;
3. ლექსიკური მარაგის არსებობა;
4. გამართული კითხვა;
5. წაკითხულის გაგების და გააზრების უნარი (ისაკაძე და ლომიძე, 2020).

## დისლექსია

კითხვის უნარის განვითარება ყოველთვის ერთნაირად არ მიმდინარეობს. ამ პროცესში ზოგჯერ წარმოიშობა სირთულე, შეფერხება, რაც დისლექსიად იწოდება. ტერმინი „დისლექსია“ ბერძნული წარმომავლობისაა. Dys ნიშნავს მცირეს, Lexis კი – სიტყვებს (გაგოშიძე, 2007). ის პირველად გერმანელმა ოფთალმოლოგმა რუდოლფ ბერლინმა გამოიყენა, რომელიც დააკვირდა, რომ მისი ზრდასრული პაციენტების ნა-

ნილს, მიუხედავად მხედველობის პრობლემების არქონისა, უჭირდა ნაბეჭდი ტექსტის სწორად წაკითხვა. მისი ვარაუდით, პრობლემა ტვინის ფიზიოლოგიურ ცვლილებაში მდგომარეობდა (Berlin, 1887). ფსიქიკური აშლილობების სადიაგნოსტიკო და სტატისტიკური სახელმძღვანელოს მე-5 ვერსიაში (American Psychiatric Association, 2013), დისლექსიის დიაგნოზი მოცემულია სახელით „დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა“, რომლის ქვეტიპი არის – კითხვის შეფერხება. კონკრეტულად დისლექსიის დიაგნოსტიკისთვის მოცემულია დამატებითი კოდი (315 (F81.0)), რომელიც მოინიშნება მაშინ, თუ გამოხატულია პრობლემები შემდგომ სფეროებში:

- სიტყვების სწორად კითხვა;
- კითხვის სიჩქარე ან მოქნილობა;
- წაკითხულის გააზრება.

ზაზვასმით აღსანიშნავია დისლექსიის საფუძვლად მდებარე მექანიზმები და წინარე უნარები, რომელთა განვითარება-არსებობა აუცილებელია კითხვის უნარის ათვისებისთვის და რომლებთან დაკავშირებული სირთულეებიც შეიძლება მასწავლებელმა პირველმა შენიშნოს. ასეთი სიმპტომები სკოლამდელ ასაკში შეიძლება გამოიხატებოდეს ენასთან დაკავშირებული თამაშებისადმი ინტერესის ან ლექსების დასწავლის უნარის ნაკლებობით. ბავშვები შეიძლება არასწორად წარმოთქვამდნენ სიტყვებს, უჭირდეთ რიცხვების, კვირის დღეების ან ასოების დამახსოვრება. ბაღში მისული ბავშვები შეიძლება ვერ ცნობდნენ ან წერდნენ ასოებს, საკუთარ სახელს ან იყენებდნენ გამოგონილ დამწერლობის სისტემას. მათ, ასევე, შეიძლება უჭირდეთ სიტყვების დამარცვლა ან გართმული სიტყვების ამოცნობა. მნიშვნელოვანი პრობლემაა ასოს და ბგერის კავშირის აღქმა და ფონემების ამოცნობა. პირველი-მესამე კლასის მოსწავლეებს უჭირთ კითხვა და ცდილობენ თავი აარიდონ პროცესს. შემდგომ კლასებში შეიძლება შევხვდეთ მრავალმარცვლიანი სიტყვების არასწორად წარმოთქმას, მარცვლების გამოტოვებას, მსგავსი სიტყვების ერთმანეთში არევას. ხშირად უჭირთ დავალების შესრულებისას კონკრეტულ დროში ჩატევა. მოზარდობაში აღარ გვხვდება სიტყვის დეკოდირების პრობლემა, მაგრამ კითხვა შენელებული და გართულებულია. მათ კვლავ ახასიათებთ წერილი შეცდომები და ტექსტის თითო-თითო სიტყვით ამოკითხვა. უჭირთ ტექსტიდან აზრის სწორად გამოტანა. ცხოვრების ყველა ეტაპზე ვხვდებით ისეთი აქტივობების თავიდან არიდების მცდელობებს, რომლებიც მოითხოვს კითხვის ან წერის პროცესს (DSM V).

დარღვევათა საერთაშორისო კლასიფიკაციის მე-11 გამოცემაში (World Health Organization, 2019) დასწავლის უნარის დარღვევა მოცემულია ნეიროგანვითარების დარღვევების ჯგუფში, როგორც დასწავლის დარღვევა. მისი ქვეტიპია კითხვის შეფერხება. დარღვევის აღწერაში მოცემულია ისეთი მახასიათებლები, როგორიცაა მნიშვნელოვანი და განგრძობითი სირთულეები კითხვის აკადემიურ უნარში, მაგალითად, სიტყვის სწორად წაკითხვა, კითხვის მოქნილობა და წაკითხულის გააზრება. კლასიფიკაციაში ნათქვამია, რომ ინდივიდის მიერ კითხვის უნარში ჩამორჩენა უნდა იყოს მკაფიო და განსხვავებულად მისი ქრონოლოგიური ასაკისთვის დამახასიათებელ კითხვის უნარსა და ინტელექტუალური ფუნქციონირების ზოგად დონესთან და ხელს უშლიდეს ინდივიდს აკადემიურ ან შრომით საქმიანობაში (ICD 11).

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

დისლექსიის შესაფასებლად გამოიყენება ნორმაზე ორიენტირებული ტესტები, როგორცაა მათ შორის ფართოდ გამოყენებული ვუდკოკ-ჯონსონის კითხვის ოსტატობის შესწორებული ტესტი (Woodcock, 1987), რომელიც მოიცავს კითხვის უნარების და სიტყვების წაკითხვის ეფექტურობის ტესტს TOWRE (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999). TOWRE აფასებს სიტყვების წაკითხვის სიჩქარეს და სიზუსტეს. ფსევდოსიტყვები (როგორც ფონოლოგიური დეკოდირების საზომები) წარმოდგენილია სიის ფორმატში თანმიმდევრობით, მზარდი სირთულით და მოსწავლეებს აქვთ 45 წამი მათ წასაკითხად.

საქართველოში დისლექსიის დიაგნოსტიკისთვის ფსიქიატრები იყენებენ WRAT-4 – Wide Range Achievement Test – მილნეის ფართო სფეროს ტესტს (Robertson & Wilkinson, 2006). ამავე ტესტს დისლექსიის შესაფასებლად იყენებენ ნეიროფსიქოლოგები, თუმცა ისინი დიაგნოზს არ სვამენ და შეფასების ბოლოს, დასკვნაში წერენ: „სავარაუდოა დისლექსია“. ტესტი ზომავს ზოგად აკადემიურ უნარებს სიტყვების კითხვაში, წინადადების აღქმაში, სწორად წერასა და მათემატიკურ კალკულაციებში. ნორმები მოცემულია სასკოლო ასაკის ბავშვებისა და უფროსებისთვისაც, რაც ნებისმიერი ასაკის ადამიანის შეფასების საშუალებას იძლევა.

WRAT-4 ოთხი ქვესკალისგან შედგება:

- სიტყვების კითხვის ქვესკალა ზომავს ასოების და სიტყვების დეკოდირების უნარს;
- წინადადებების აღქმის ქვესკალა ზომავს ინდივიდის უნარს, გამოიტანოს აზრი წაკითხული სიტყვებიდან, გაიგოს წინადადებაში მოცემული იდეა და ინფორმაცია;
- სწორად წერის ქვესკალა ზომავს ინდივიდის უნარს, დააკოდიროს ბგერები წერილობით და ჩაწეროს ნაკარნახები ასოები და სიტყვები;
- მათემატიკური კალკულაციების ქვესკალა ზომავს ინდივიდის უნარს, დაითვალოს, ამოიცნოს ციფრები, ამოხსნას მარტივი ზეპირი მათემატიკური ამოცანები, გამოთვალოს წერილობით მიცემული ამოცანები მათემატიკის სხვადასხვა განხრამში – არითმეტიკა, ალგებრა, გეომეტრია და მაღალი რანგის ოპერაციები.

ტესტის ჩატარების შემდეგ დგება კითხვის შედეგნილი ქულა, სადაც მოცემულია სიტყვების კითხვის და წინადადებების აღქმის სუბსკალების ქულები (Robertson & Wilkinson, 2006). WRAT-4-ის ჩატარებას 15 წუთი სჭირდება ბავშვებში და 30 წუთი თინეიჯერებსა და უფროსებში, რაც მას ეფექტურობას მატებს. იგი შეიძლება გამოყენებულ იქნას ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად, მათემატიკურ და წერის მოდულებში. WRAT-4 ტესტი სანდოობით გამოირჩევა. უახლესი კვლევებით დასტურდება მისი სანდოობა კონკრეტულ პოპულაციებშიც, კერძოდ, აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდებში (Jantz et al., 2015).

სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემაში დისლექსია მოსწავლეებში, ძირითადად, ზემოთ მოცემული სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენებით დიაგნოსტირდება. ასეთი ტესტები შეიძლება ჩატარდეს კითხვაში, წერაში, კოგნიტურ უნარებში (მაგ., ფონოლოგიური უნარისთვის) და სხვა. ამის მიუხედავად, მაინც არსებობს აზრთა სხვაობა, თუ რა არის დისლექსიის შეფასების საუკეთესო ვერსია (Tamboer & Vorst, 2015).

კვლევებმა აჩვენა, რომ დისლექსია წარმოადგენს მნიშვნელოვან გამოწვევას მთელ მსოფლიოში საზოგადოებრივი ჯანდაცვისთვის (გავრცელებით 7.10%, 95% CI:



6.27-7.97%) და ის ბიჭებში უფრო მეტად გვხვდება, ვიდრე გოგონებში (Yang, Liping & Li, Chunbo & Li, Xiumei & Zhai, Manman & An, Qingqing & Zhang, You & Zhao, Jing & Weng, Xuchu. (2022)). ამავე სტატიაში მოცემული მეტაანალიზის მიხედვით, საინტერესოა, რომ მნიშვნელოვანი განსხვავება არ არის დისლექსიის გავრცელებაში ლოგოგრაფიულ და ანბანურ დამწერლობის სისტემებს და არც სხვადასხვა ორთოგრაფიული სიღრმის ანბანურ დამწერლობას შორის.

უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენ ქვეყანაში ხშირად „ზარმაც“ ბავშვად მოიაზრებენ კითხვის სირთულის მქონე მოსწავლეს. როგორც პრაქტიკა აჩვენებს, საქართველოში ნაკლებად მიმართავენ დისლექსიის დიაგნოსტიკისთვის სპეციალისტს. ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ჩვენი კვლევის მიზანი იყო პედაგოგებისთვის შეგვექმნა შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც გამოავლენდა კითხვის სირთულეს სასკოლო გარემოში. ასეთი ინსტრუმენტი საქართველოში ამ დრომდე არ არსებობდა. ამით შეიქმნებოდა დისლექსიის ადრეული იდენტიფიკაციის და სწრაფი რეღევანტური რეაგირების შესაძლებლობა. ადრეული იდენტიფიკაციის უპირატესობაზე კი არაერთი კვლევა „საუბრობ“. აუცილებელია კითხვის სირთულის ზუსტად დადგენა რაც შეიძლება ადრეულ ასაკში, რათა ბავშვები უზრუნველყოფილნი იყვნენ მათთვის საჭირო დახმარებით (Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018)). ეს კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია იმ მტკიცებულებების გათვალისწინებით, რომლებიც ადასტურებს, რომ ეფექტურ ადრეულ მხარდაჭერას ისეთი სარგებელი აქვს, რომელიც აშკარაა ათ წელზე მეტი ხნის შემდეგაც კი (Tymms, Merrell, & Bailey, 2017). გარდა ამისა, მოგვიანებით ჩარევა შეიძლება იყოს უფრო ძვირი, ვიდრე – ადრეულ ეტაპზე (Wanzek & Vaughn, 2007).

საერთო ჯამში, ნათელია, რომ დისლექსია ფართოდ გავრცელებული პრობლემაა და მისი იდენტიფიცირება უმჯობესია ადრეულ ასაკში. იდენტიფიკაციის პროცესში კი უნდა მონაწილეობდნენ მასწავლებლები, მშობლები, სკოლის ფსიქოლოგები, სპეციალური მასწავლებლები და ბავშვის განათლებაში ჩართული სხვა პირები.

## კვლევის აღწერა

### კვლევის მიზანი:

კითხვის სირთულის გამოვლენის მაჩვენებლების დადგენა და დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნა, რაც საშუალებას მისცემს პედაგოგს ან სხვა დაინტერესებულ პირს, 6-11 წლის ბავშვებში გამოავლინოს კითხვის სირთულე.

### ამოცანები:

- კვლევის მეთოდოლოგიის განსაზღვრა;
- კითხვის სირთულის შესაფასებელი კრიტერიუმების განსაზღვრა და ანალიზი იმ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებზე (ჩეკლისტებზე) დაყრდნობით, რომლებიც ამ დროისთვის კითხვის უნარის დარღვევის სკრინინგის მიზნით გამოიყენება სხვადასხვა ქვეყანაში;
- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნა.

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

### **მეთოდოლოგია:**

რაოდენობრივი კვლევა და ექსპერტული ანალიზი.

### **კვლევის მონაცემების შეგროვების პროცედურა შედგებოდა რამდენიმე ეტაპისაგან:**

- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) გაცნობა და ანალიზი;
- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების თემატური ორგანიზება;
- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) სტრუქტურირება – კითხვების დაჯგუფება, ექსპერტული ანალიზი, გადამფარავი კითხვების აღმოჩენა და ქართული ენის თავისებურებების გათვალისწინებით საბოლოო სახის შექმნა.

### **კვლევაში მონაწილე პირთა შერჩევა:**

მიზნობრივი და შემთხვევითი;

**სამიზნე ჯგუფი** – საკონტროლო ჯგუფი – შემთხვევითი შერჩევით (305 მოსწავლე).

### **კვლევაში მონაწილე პირები:**

- მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით ან სპეცმასწავლებლები, რომლებსაც ჰყავთ კითხვის უნარის დარღვევის/დისლექსიის მქონე დიაგნოსტირებული მოსწავლე და იცნობენ მათ აკადემიურ შესაძლებლობებს;
- მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით. მათ მიერ შემთხვევითი შერჩევით შერჩეული მოსწავლეები, რომელთა აკადემიურ შესაძლებლობებსაც თავად იცნობენ.

## **კითხვის სირთულის შესაფასებელი კითხვარების ზოგადი ანალიზი**

ტვინის სწრაფი ზრდა და მისი რეაგირება ინსტრუქციებზე, დაბადებიდან რვა წლამდე ასაკს კრიტიკულ პერიოდად აქცევს წიგნიერების განვითარებისთვის (Nevills & Wolfe, 2009). კითხვის სირთულეებთან დაკავშირებული მახასიათებლები კავშირშია სალაპარაკო ენასთან. მცირენლოვანი ბავშვების სირთულეების შეფასება შესაძლებელია ფონემატური ცნობიერების და სხვა ფონოლოგიური უნარების სკრინინგით (Sousa, 2005). გარდა ამისა, როდესაც შესაბამისი ჩარევა ადრეულ ეტაპზეა გამოყენებული, ეს არა მხოლოდ უფრო ეფექტურია, არამედ იცავს ბავშვს კითხვის წარუმატებლობასთან დაკავშირებული უარყოფითი მეორადი შედეგების განვითარებისაგან, როგორცაა თავდაჯერებულობის დაქვეითება და დეპრესია. ზემოაღნიშნული ინფორმაციის გათვალისწინებით, აუცილებელია მოსწავლეების სკრინინგი დისლექსიისა და მასთან დაკავშირებული სირთულეებისა, მათი აკადემიური კარიერის დასაწყისში (Eden, 2015). წიგნი – Straight Talk Reading, ჰოლი და მოსტის აცხადებენ, რომ ადრეული იდენტიფიკაცია იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ, რაც უფრო ადრე მოხდება ჩარევა, მით უფრო ადვილია მისი გამოსწორება (Hall & Moasts, 1999). ადრეული სკრი-

ნინგი 85%-ით განსაზღვრავს რისკის ქვეშ მყოფ ბავშვებს საბავშვო ბაღშიც კი და თუ ჩარევა 8 წლამდე არ მოხდება, კითხვის სირთულეების საშუალო სკოლაში გაგრძელების ალბათობა 75%-ია.

კვლევის ფარგლებში, სხვადასხვა განვითარებული ქვეყნის მიერ გამოყენებული დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის თერთმეტი ფორმის (ჩეკლისტის) დეტალური ანალიზის შემდეგ, დავაჯგუფეთ ის ძირითადი საკვლევი საკითხები და მათში შემავალი კითხვები, რომლებიც ყველასთვის საერთო იყო. მათი გამთლიანების საფუძველზე თავდაპირველად 88 ინდიკატორი მივიღეთ, თუმცა თვალშისაცემი იყო, რომ ზოგიერთი კითხვის შინაარსი ერთმანეთს მოიცავდა, ფარავდა. შესაბამისად, მივმართეთ ექსპერტულ ანალიზს. ექსპერტთა მოსაზრებების გათვალისწინებით, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) საბოლოო ვარიანტი 49 კითხვას შეიცავს. აქვე უნდა ითქვას, რომ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) დამუშავებამ მაჩვენა, რომ მათში, ხშირ შემთხვევაში, გამოყენებული იყო კითხვები, რომლებიც მოსწავლის კოგნიტურ უნარებს აფასებს. რამდენადაც ცნობილია, ჩვენ ქვეყანაში, პედაგოგები არ სწავლობენ კოგნიტური უნარების შეფასებას. შესაბამისად, ამოვიღეთ ისინი (კითხვები კოგნიტურ ფუნქციებზე) და საკვლევი ინდიკატორების ჩამონათვალში არ ვიყენებ. ბუნებრივია, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის შექმნისას გათვალისწინებული იქნა ქართული ენის თავისებურებები, მათ შორის მისი გამჭვირვალობა – ის, რომ თითოეულ ასოს გამოსახულებას ერთი ფონემა შეესატყვისება (განსხვავებით, მაგალითად ინგლისური ენისაგან, რომელ ენაზეც არის ჩვენ მიერ გაანალიზებული დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ყველა ფორმა (ჩეკლისტი)) და იმ პრაქტიკის საფუძველზე შეგროვილი ინფორმაცია, რომელიც ამ სირთულის მქონე ბავშვებთან მუშაობის დროს დამიგროვდა. ინდიკატორებს მაგალითები შევუსაბამეთ ქართული ენის სწავლისას, დისლექსიის მქონე ბავშვების მიერ დაშვებული შეცდომების მიხედვით. ასეთი ინდიკატორებია: გართიმულ სიტყვებში განსხვავებული ბგერის ამოცნობა/ცნობა. მაგალითად: ქარი, კარი, ბარი; სიტყვებს კითხულობს მსგავსი ასოებით შედგენილი სიტყვების ჩანაცვლებით „შილი“- „შელი“ „ბალი“- „ბოლი“ „ბალი“- „ბალი“; ასოებს არასწორი მიმდევრობით კითხულობს „იხვი“ – „იხვი“ „წინგი“ „წინგი“; ურევს სიტყვებს, რომლებიც ერთნაირად ჟღერს, მაგალითად: „პირი“ – „პური“ „მოცურდა“ – „მოძულდა“, „გარხევს“- „გახევს“ „ცხრის“- „ცხვირის“; იყენებს არასწორ სიტყვებს (სიტყვა არ არის დაკავშირებული ბგერებთან) – მაგ: „ზვიგენი“ – „ვეშაპის“ ნაცვლად, ანდა კითხულობს „კურდღელს“ – „ბაჭის“ ნაცვლად; ერთმანეთში ერევა მსგავსი მოხაზულობის ასოები – შ, წ, ძ, ხ, ნ, მ..; გამოტოვებს სიტყვების დაბოლოებებს – „ები“, „-ენ“, „დან“, „გან“... და ა. შ.

მნიშვნელოვანია, რომ გამოთქმასა და მართლწერას შორის ურთიერთკავშირის თვალსაზრისით, შესაძლებელია განვასხვავოთ გამჭვირვალე ორთოგრაფიული ენები, რომლებიც ცალსახად, გამჭვირვალედ აკავშირებს ფონემებს და გრაფემებს ერთმანეთთან და ისეთი ორთოგრაფიული ენები, რომლებიც ხასიათდებიან ზეპირ და წერილობით ფორმას შორის კიდევ უფრო რთული ურთიერთმიმართებით. პირველ კატეგორიას მიეკუთვნება იტალიური, ესპანური, გერმანული და ბერძნული, ხოლო მეორე

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

ჯგუფს ეკუთვნის ფრანგული და ინგლისური. ქართული ანბანი შედგება 33 ასოსგან, რომლებიც შეესაბამება 33 ბგერას და არც ერთით – მეტს, როგორც ეს ინგლისურ ან გერმანულ ენებშია. ჩვენ ხმამაღლა ვკითხულობთ იმას, რასაც ვხედავთ ფურცელზე. ქართულ ენაში არ არსებობს ასოების ისეთი კომბინაცია, რომელიც ქმნის სხვა ფონემებს, შესაბამისად ქართული გამჭვირვალე ენაა. როგორც კვლევები ადასტურებს, ასეთ ენაზე კითხვის დასწავლა შედარებით ადვილია. იმ ენების შესწავლისას, სადაც სამეტყველო ბგერებსა და მათ გრაფიკულ გამოსახულებას შორის შესაბამისობა ბევრად უფრო მარტივია, მოსწავლეები უფრო ადვილად სწავლობენ კითხვას (IDA- International Dyslexia Association).

კვლევის მიზნით გავეცანით შემდეგი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებს (ჩეკლისტებს):

1. **Dyslexia Teacher Observation Checklist, Alabama Dyslexia Resource Guide (PP. 10 & 11)**
2. **Dyslexia Initial Checklist**
3. **DYSLEXIA CHILDREN'S CHECKLIST FOR PARENTS (Swindon Dyslexia Centre)**
4. **Foundation Stage Dyslexia Checklist**
5. **Primary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools) (The British Dyslexia Association)**
6. **Secondary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools) (The British Dyslexia Association)**
7. **Pupil Checklist for Dyslexia Dyslexia Scotland**
8. **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011**
9. **Checklist For ages 5-11 (Speech and Language UK)**
10. **Dyslexia Friendly Quality Mark for Individual Schools (For Guidance/Information Purposes) British dyslexia association 2015**
11. **Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia (Minnesota Department of Education)**

### დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნის პროცესი

ჩვენ დავეყრდენით დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის შემდეგ ფორმებს:

- მასწავლებლის კითხვარი – **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia – Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011** ტეხასის შტატში გამოიყენება. ის ცნობილია, როგორც მასწავლებლის დაკვირვების კითხვარი და არ განსაზღვრავს სკოლის საფეხურს, კლასებს, ასაკს. ის იწყება საბავშვო ბაღიდან და პირველი კლასიდან და გრძელდება **(Postsecondary)** კოლეჯში შესვლამდე;
- დისლექსიის შესაფასებელი კიდევ ერთი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი), რომელიც კვლევაში გამოვიყენეთ არის **Checklist For ages 5-11**

**(Speech and Language UK).** მოცემული კითხვარი გამოიყენება ბრიტანეთის სამეფოში. ამ კითხვარში შეფასებისას მასწავლებელი პასუხობს კითხვებს – არა, ხანდახან, ხშირად;

- ასევე, გამოვიყენეთ შეფასების ინსტრუმენტი პედაგოგებისთვის, რომელიც ბრიტანეთის სამეფოს დისლექსიის ასოციაციის რესურსს წარმოადგენს. უნდა ითქვას, რომ დაწყებითი და საბაზო საფეხურებისთვის მათ სხვადასხვა ტესტი აქვთ: დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) დაწყებითი სკოლისთვის (**Primary School Dyslexia Checklist**) და დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) საბაზო სკოლისთვის (**Foundation Stage Dyslexia Checklist**).

აღნიშნული დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის ანალიზი კარგად გვაჩვენებს ასაკობრივი განვითარების ქრილში შესაძლო სირთულეებისა და ძლიერი მხარეების მრავალფეროვნებას.

ჩვენ მიერ შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ნაწილი აღებულია მინესოტას შტატის განათლების დეპარტამენტის დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმიდან (ჩეკლისტიდან) – **Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia (Minnesota Department of Education)**. ავტორები გვაცნობენ, რომ ის შეიქმნა დისლექსიის ამოცნობის პროცესში განათლების სფეროს მუშაკების დასახმარებლად, თუმცა არ უნდა იქნას გამოყენებული დიაგნოზის დასასმელად. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) უნდა შეივსოს პირველი უნივერსალური სკრინინგიდან ექვსი კვირის განმავლობაში. შემაჯამებელი დებულებები დაეხმარება გუნდს გადამწყვიტოს მომდევნო ნაბიჯების მიმდევრობა და შეაჯეროს ინფორმაცია – „რამდენად უნდა ვიღებო ამ საკითხზე“.

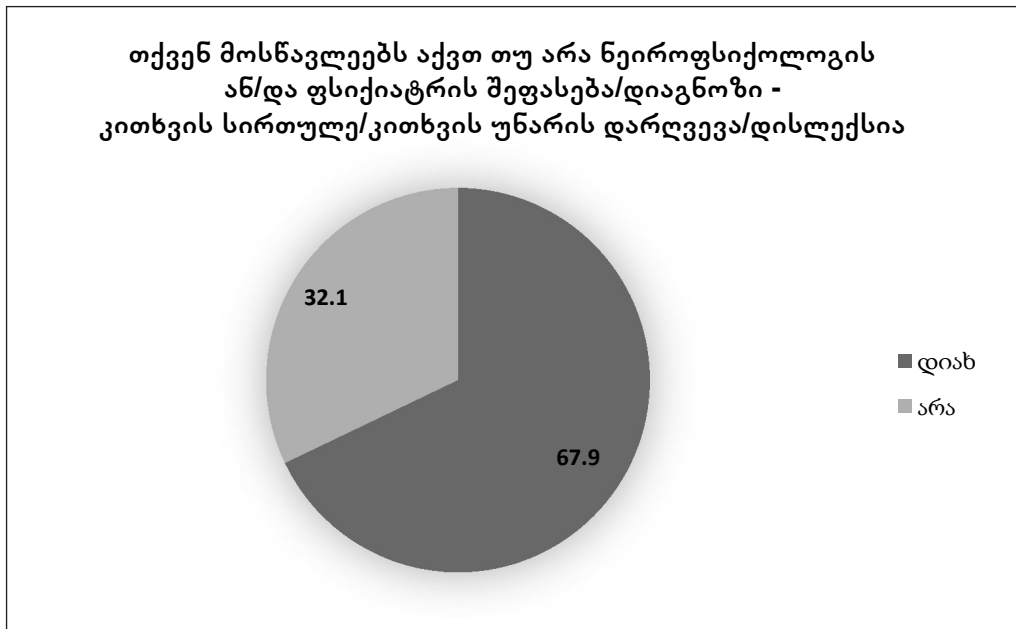
კვლევის ბოლოს, ამ ყველაფრის გათვალისწინებით, ექსპერტული ანალიზის გავლის შემდეგ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ჩვენ მიერ შექმნილ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმაში (ჩეკლისტში) სულ 49 კითხვა დარჩა.

ჩვენი კვლევა ეხება 6-11 წლის მოსწავლეებს (პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით). ის ჩატარდა სასწავლო პროცესის დასასრულს, მეორე სემესტრის ბოლოს. ეს პერიოდი გააზრებულად იქნა არჩეული, ვინაიდან მნიშვნელოვანი იყო, რომ პირველკლასელებს უკვე დამთავრებული ჰქონოდათ საანბანო პერიოდი, ასოების სრულად დასწავლა. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) პედაგოგებისა და სპეცპედაგოგების მხრიდან შეივსო 305 მოსწავლეზე. ამათგან 67,9 %-ს (207 მოსწავლე) არ აქვს სპეციალისტის შეფასება კითხვის სირთულესთან დაკავშირებით, ხოლო 32,1%-ს (98 მოსწავლე) აქვს. **იხ: დიაგრამა 1.**

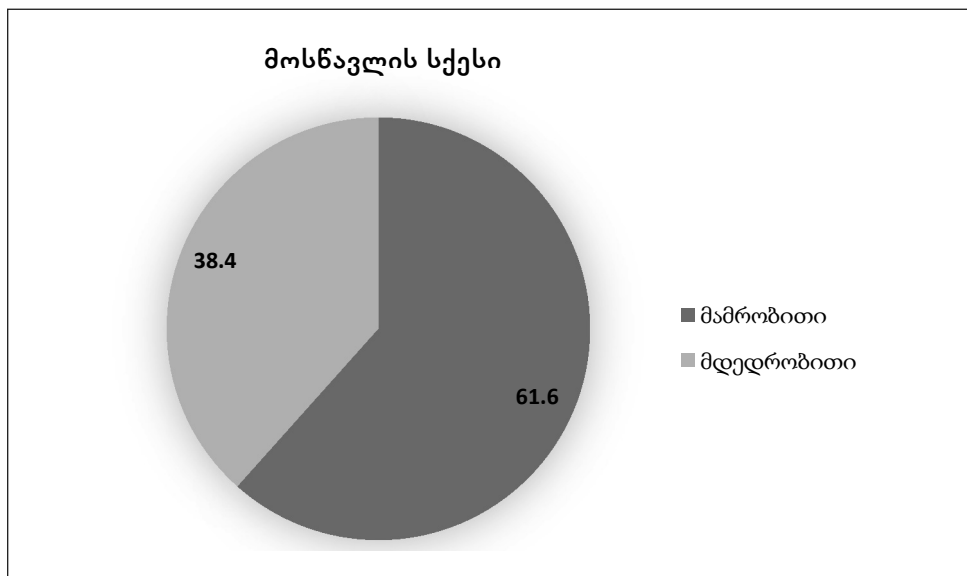
კვლევაში მონაწილე ტიპური განვითარებისა და დისლექსიის მქონე მოსწავლეთა პროცენტული გადანაწილების მაჩვენებლები: კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთაგან 61,6% (188 მოსწავლე) ბიჭია, 38,4% (117 მოსწავლე) – გოგონა. **იხ. დიაგრამა 2.**

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

დიაგრამა 1.

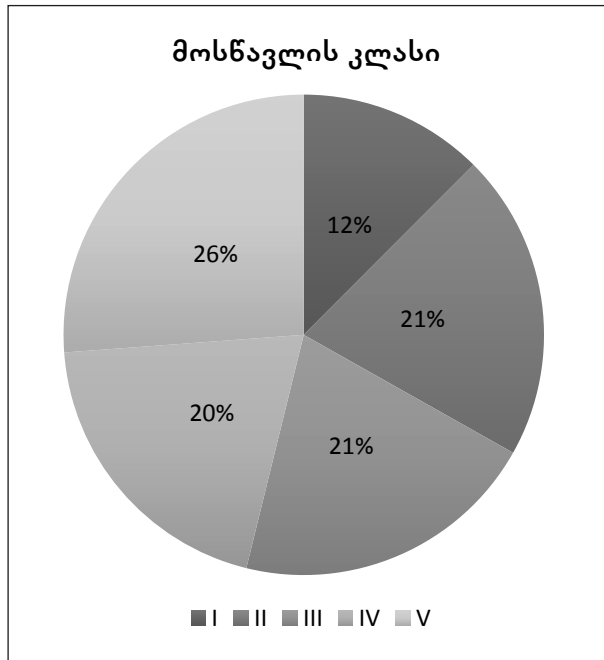


დიაგრამა 2.



კლასების მიხედვით კვლევაში მონაწილე მოსწავლეების მონაცემები ასე გადანაწილდა: მეხუთე კლასი – 26,2%, მეოთხე კლასი – 20%, მესამე კლასი – 20%, მეორე კლასი – 20,7% და პირველი კლასი – 12,5%. **იხ. დიაგრამა 3.**

**დიაგრამა 3.**



რაოდენობრივი კვლევა დავიწყეთ მთავარი თემით – დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ცალკეული ინდიკატორი განასხვავებს თუ არა დისლექსიის დიაგნოზის მქონე და ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებს ერთმანეთისაგან. შემდეგ ეს გავაკეთეთ ცალ-ცალკე კლასების მიხედვითაც და მივიღეთ სანდო მაჩვენებლები, რომლებიც, ჩვეულებრივ, სანდოდ ითვლება 0.05-ზე ნაკლებობის შემთხვევაში. კვლევის სანდოობის თვალსაზრისით ეს მნიშვნელოვანი ინფორმაციაა. ამის შემდეგ გავზომეთ ოთხივე სკალის სანდოობა დისლექსიის დიაგნოზთან მიმართებაში. დავაჯამეთ კითხვების პასუხები და ამ საერთო მაჩვენებლების სანდოობაც გავზომეთ.

იმის შესამოწმებლად, ერთსა და იმავე საკითხს იკვლევს თუ არა კითხვები და სკალები, გამოვიყენეთ კრონბახის ალფა, რომლის მნიშვნელობაც მივიღეთ 0.958, რომელიც, ასევე, სანდო მაჩვენებელია.

Reliability Statistics
Cronbach's Alpha
0.958

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

სტატისტიკურად სანდო (ძირითადად, 98%-იანი სანდოობის მაჩვენებელი, ანუ  $< 0.01$ -ზე) დადებითი კორელაცია იყო თითოეულ კითხვასა და დისლექსიის დიაგნოზს შორის, ასევე – ცალკეული სკალების, მათი – ოთხივეს ცვლადების საერთო მაჩვენებლისა და დისლექსიის დიაგნოზს შორის. ამის საკვლევად გამოვიყენეთ სპირმენის კორელაციის კოეფიციენტი. **იხ. ცხრილი 1.**

**ცხრილი 1.**

<b>Correlations<sup>b</sup></b> Correlation Coefficient	თქვენ მოსწავლეს აქვს თუ არა ნეიროფსიქოლოგის ან/და ფსიქიატრის შეფასება/დიაგნოზი – კითხვის სირთულე/კითხვის უნარის დარღვევა/დისლექსია	ფონოლოგიური ანალიზი	ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგება/გააზრება	მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება	ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი	საერთო
თქვენ მოსწავლეს აქვს თუ არა ნეიროფსიქოლოგის ან/და ფსიქიატრის შეფასება/დიაგნოზი – კითხვის სირთულე/კითხვის უნარის დარღვევა/დისლექსია	1.000	.571	.508	.518	.489	.598
ფონოლოგიური ანალიზი	.571	1.000	.681	.691	.774	.892
ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგება/გააზრება	.508	.681	1.000	.825	.759	.882
მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება	.518	.691	.825	1.000	.675	.897
ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი	.489	.774	.759	.675	1.000	.880
საერთო	.598	.892	.882	.897	.880	1.000

\*\* *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

ჩვენი შემდეგი ამოცანა გახლდათ, თითოეული კლასისთვის თითოეულ სკალაზე საერთო მაჩვენებლისათვის დონეების განსაზღვრა.



ამის შემდეგ, მეხუთე კლასისათვის დავთვალეთ ჯამური, თითოეული სკალისათვის კი – საშუალო და სტანდარტული გადახრა როგორც ტიპური განვითარების, ასევე დიაგნოზის მქონე ბავშვებისთვის. შესაბამისად, შევაფასეთ განსხვავებების სანდობა. ყველგან მივიღეთ 98% მაღალი სანდობა, ანუ მაჩვენებელი ნაკლები იყო 0.01-ზე.

**იხ. ცხრილი 2.**

**ცხრილი 2.**

	საშუალო		სტანდარტული გადახრა		სანდობა
	არა	დიახ	არა 2	დიახ 3	
ფონოლოგიური ანალიზი	5.65	11.24	4.39	2.03	0.000
ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, ნაკითხულის გაგება-გააზრება	2.96	5.79	2.31	1.45	0.000
მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება	4.20	8.14	3.27	2.05	0.000
ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი	4.39	7.97	3.32	1.94	0.000
საერთო	17.20	33.14	11.83	5.29	0.000

მიღებული მონაცემების საფუძველზე შევიმუშავეთ კითხვის სირთულის გამოსავლენი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის შეფასების დონეების ცხრილი და მივიღეთ შემდეგი განაწილება (რიცხოობრივი მაჩვენებლები): ნორმა, სავარაუდო და მაღალი ალბათობა.

როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი 3.) ჩანს, პირველ, მეორე, მესამე და მეოთხე კლასის მოსწავლეების შემთხვევაშიც, დავთვალეთ ჯამური, თითოეული სკალისათვის კი – საშუალო და სტანდარტული გადახრა. განსხვავებების სანდობის მაჩვენებელი თითოეული სკალისათვის 0.01-ზე ნაკლებია, რაც, ასევე, სანდო მაჩვენებელია.

**ცხრილი 3.**

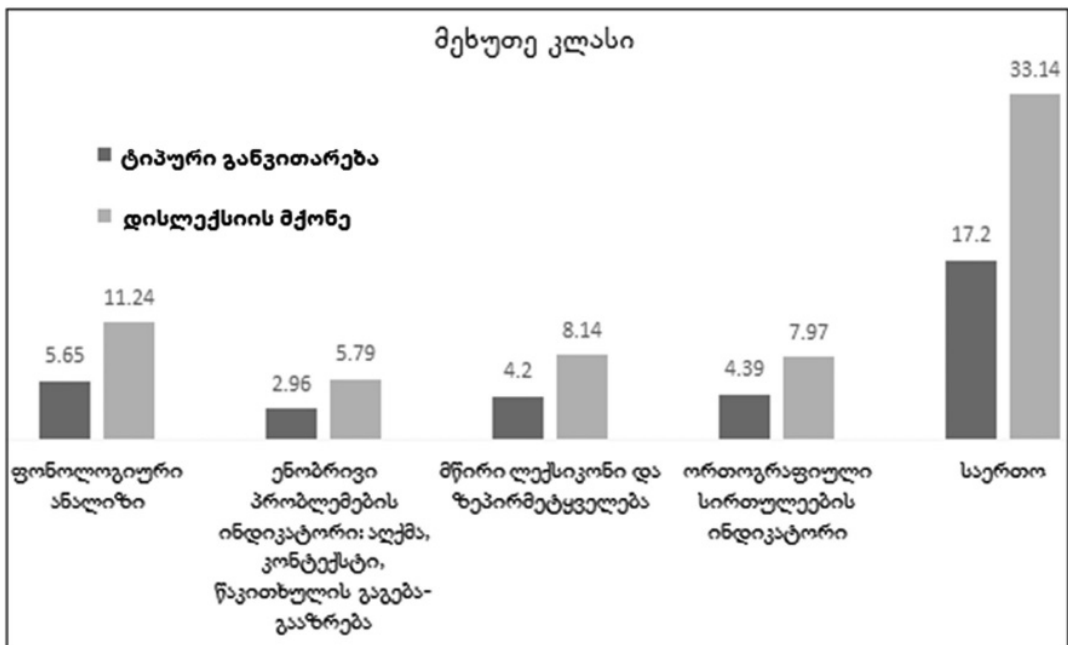
	საშუალო		სტანდარტული გადახრა		სანდობა
	არა	დიახ	არა2	დიახ 3	
ფონოლოგიური ანალიზი	6.26	9.31	4.36	2.60	0.00
ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, ნაკითხულის გაგება-გააზრება	4.24	6.27	2.85	1.73	0.00
მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება	5.35	8.23	4.13	2.80	0.00
ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი	5.21	7.31	3.37	2.51	0.00
საერთო	21.06	31.13	13.58	7.50	0.00

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

ქვემოთ მოცემული დიაგრამები კი გვაჩვენებს, როგორ ნაწილდება რიცხობრივი მაჩვენებელი თითოეული სკალისთვის.

მეოთხე დიაგრამიდან ჩანს, რომ დისლექსიის მქონე მეხუთე კლასის მოსწავლეებისთვის ძირითად პრობლემას წარმოადგენს ფონოლოგიური ანალიზი და მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება. ყველაზე ნაკლებად გამოხატული სირთულე კი ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი და წაკითხულის გაგება-გააზრებაა. იხ. დიაგრამა 4.

**დიაგრამა 4.**

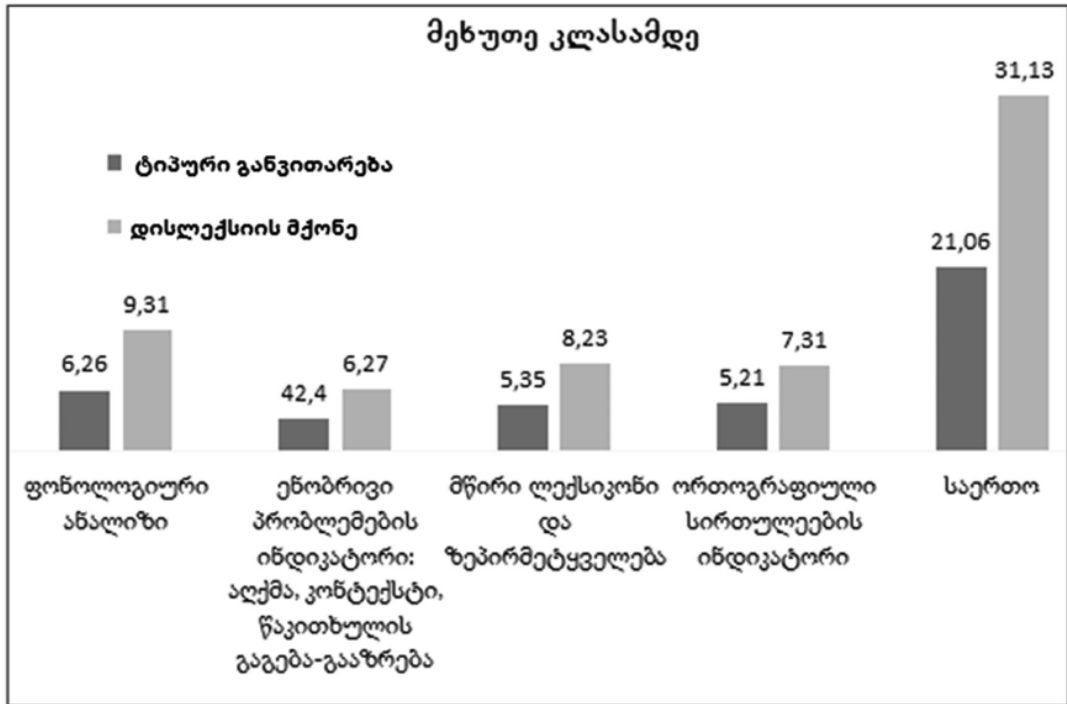


როგორც მეხუთე დიაგრამიდან ჩანს, დისლექსიის მქონე პირველი, მეორე, მესამე და მეოთხე კლასის მოსწავლეებისთვისაც ფონოლოგიური ანალიზია წამყვანი პრობლემა. მათთვის თითქმის თანაბარ სირთულეს წარმოადგენს მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება და ორთოგრაფიული სირთულეები. იხ. დიაგრამა 5.

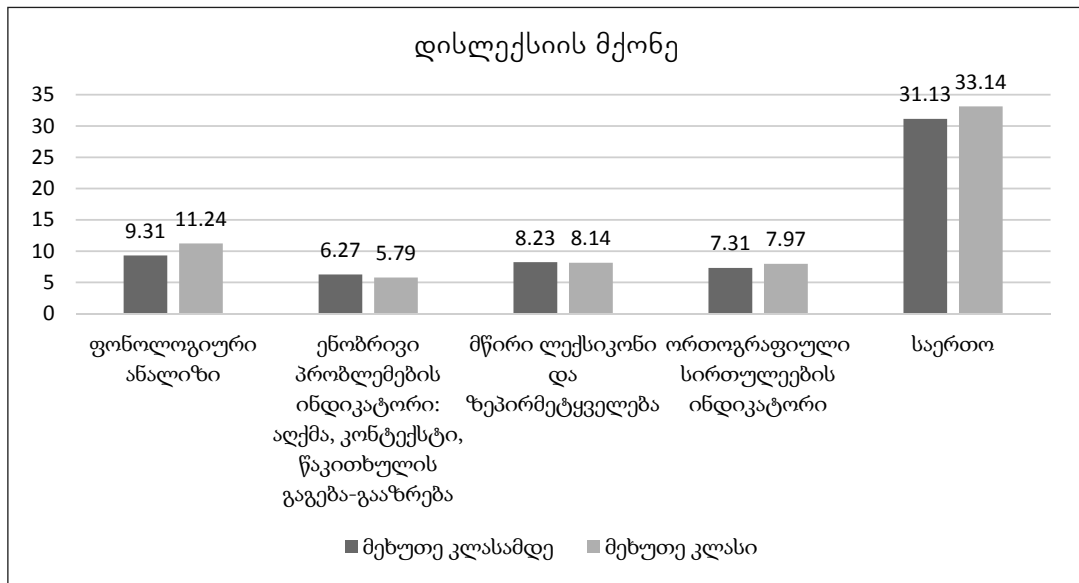
მეექვსე დიაგრამიდან ჩანს, რომ დისლექსიის მქონე მეხუთე კლასელ მოსწავლეებს, მოცემული ოთხი სკალის მიხედვით, პირველ, მეორე, მესამე და მეოთხე კლასელი დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისგან ორი სირთულე განასხვავებთ: ფონოლოგიური ანალიზი და ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი. მაშინ, როდესაც, მათთან შედარებით, პირველ-მეოთხეკლასელ მოსწავლეებს, ოდნავ მეტი პრობლემა აქვთ ენობრივი სირთულეების ინდიკატორებში: ალქმა, კონტექსტი და წაკითხულის გაგება-გააზრებასა და მწირ ლექსიკონსა და ზეპირმეტყველებაში. იხ. დიაგრამა 6.

კვლევის ფარგლებში ჩვენ შევადარეთ მონაცემები ტიპური განვითარების მქონე მეხუთე და პირველ-მეოთხე კლასის მოსწავლეებთან, ოთხივე სკალის მიხედვით. გამოიკვეთა, რომ მეხუთე კლასამდე მოსწავლეებს ოთხივე სკალის მიხედვით, უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ, შესაბამისად, მეტი სირთულეებიც, ვიდრე მეხუთე კლა-

დიაგრამა 5.

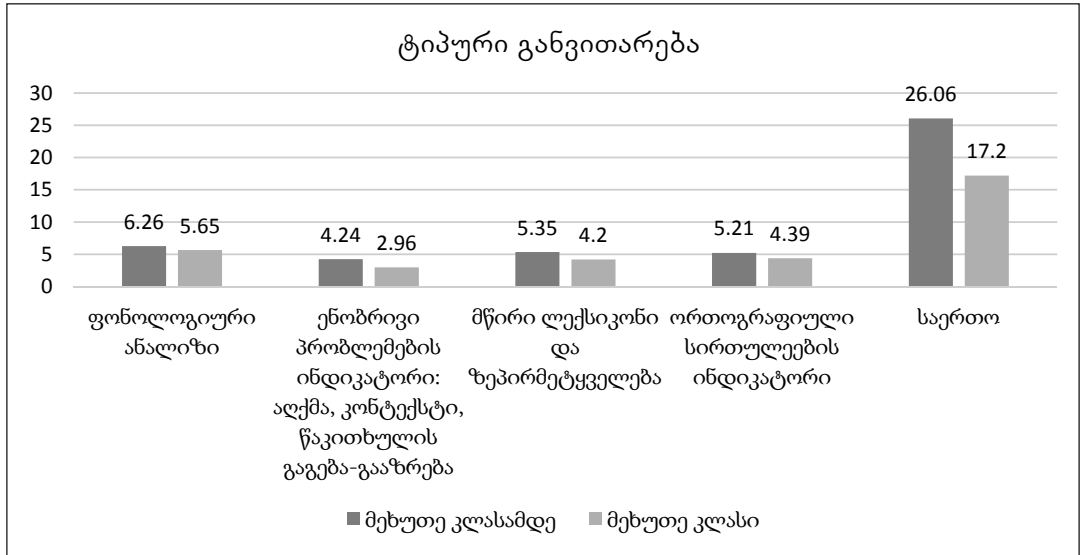


დიაგრამა 6.



სელებს. თუმცა, ენობრივი პრობლემების ინდიკატორის: ალქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგება-გააზრების გარდა, დანარჩენ სამ სკალაზე განსხვავებები უმნიშვნელოა. იხ. დიაგრამა 7.

დიაგრამა 7.



კვლევის შედეგად, ასევე, გამოიკვეთა, რომ როგორც ტიპური განვითარების შემთხვევაში, ასევე დიაგნოზის მქონე მოსწავლეების ჯგუფში მეხუთე და დაბალ კლასებს შორის სტატისტიკური სანდო განსხვავება ფიქსირდება მხოლოდ ტიპური განვითარების შემთხვევაში ფონოლოგიური ანალიზის სკალაზე. სანდოობის მაჩვენებელია 0.043, რაც ნაკლებია 0.05-ზე. ეს დისლექსიის დროს ფონოლოგიური ანალიზის მნიშვნელოვნებაზე მიუთითებს, რაც ჩვენ გარდა არაერთი სხვა კვლევითაც დასტურდება. ამასთანავე, ეს დაბეჭდვით მიუთითებს იმავეს, რომ ფონოლოგიური ანალიზი ასაკთანაც შეჭიდულია. იხ. ცხრილი 4.

ცხრილი 4.

	ტიპური განვითარება	დიაგნოზის მქონე
ფონოლოგიური ანალიზი	0.043	0.407
ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგება-გააზრება	0.126	0.957
მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება	0.204	0.579
ორთოგრაფიული სირთულების ინდიკატორი	0.080	0.493
საერთო	0.071	0.454

მონაცემთა ერთნაირობა მიუთითებს დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ვალიდობაზე.

ჩვენი ღრმა რწმენით, ჩვენ მიერ შექმნილი ეს რესურსი – დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) – ძალიან გამოადგებათ პედაგოგებს, ფსიქოლოგებსა და სპეცმასწავლებლებს, ასევე, ამ საკითხით დაინტერესებულ

სხვა პირებს და კიდევ უფრო გაამარტივებს კითხვის სირთულის აღმოჩენას ბავშვებში. ეს უკანასკნელი კი შეიძლება გახდეს ადრეული ინტერვენციის წინაპირობა, რაც ბავშვზე ორიენტირებულ, საუკეთესო გადარჩევითად შეგვიძლია მივიჩნიოთ.

## დასკვნა

დასკვნის სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დისლექსია დიდი გამოწვევაა მოსწავლეებისთვის და არა მხოლოდ მათთვის. მას შეუძლია მნიშვნელოვნად განსაზღვროს მოსწავლის აკადემიური განვითარება და შემდგომში მისი, როგორც ინდივიდისა და მოქალაქის, ცხოვრების ხარისხი. ეს კი, თავის მხრივ, უფრო გლობალურ, სახელმწიფოებრივ საკითხს წარმოადგენს. შესაბამისად, მივიჩნევ, რომ განათლების პოლიტიკამ უნდა განსაზღვროს და უზრუნველყოს როგორც დისლექსიის მქონე მოსწავლის, ასევე მასწავლებლის სათანადო მხარდაჭერა – მისთვის სათანადო ცოდნისა თუ რესურსების მიწოდება.

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შეგვიძლია დავასკვნათ:

- დისლექსიის დიაგნოსტიკა რთული პროცესია და ამისთვის არასაკმარისია მხოლოდ ფორმალური სადიაგნოსტიკო ტესტების გამოყენება. საჭიროა მოსწავლის ზოგადი ფონური მდგომარეობის შესწავლა, მშობლის, მასწავლებლისა და სხვა დამხმარე პირების/სპეციალისტების ინტერვიუება;
- დისლექსიის ადრეული იდენტიფიკაცია წარმოშობს მისი შეფასების ინსტრუმენტების არსებობისა და გამოყენების აუცილებლობას პედაგოგის, ფსიქოლოგის, სპეციალური მასწავლებლის თუ სხვა მხარდამჭერი სპეციალისტის მიერ;
- ჩვენი კვლევის ფარგლებში დადასტურდა, რომ ჩვენ მიერ 49 კითხვისაგან შემდგარი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩექლისტის) გამოყენებით შესაძლებელია 6-11 წლის (პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით) დისლექსიის/კითხვის შეფერხების მქონე მოსწავლის იდენტიფიცირება;
- ფონოლოგიური ანალიზის უნარი არის ის ძირითადი რესურსი, რომელსაც ეფუძნება კითხვის ეფექტურად სწავლა. ამ უნარის განვითარებაზე ზრუნვა უმჯობესია დაიწყო ადრეული, სკოლამდელი ასაკიდან;
- დისლექსიის მქონე მეხუთე კლასის მოსწავლეებისთვის ძირითად პრობლემას წარმოადგენს ფონოლოგიური ანალიზი და მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება. ყველაზე ნაკლებად გამოხატული სირთულე კი ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: აღქმა, კონტექსტი და ნაკითხულის გაგება-გააზრებაა;
- დისლექსიის მქონე პირველი, მეორე, მესამე და მეოთხე კლასის მოსწავლეებისთვისაც ფონოლოგიური ანალიზია წამყვანი პრობლემა. მათთვის თითქმის თანაბარ სირთულეს წარმოადგენს მწირი ლექსიკონი/ზეპირმეტყველება და ორთოგრაფიული სირთულეები.

## კვლევის შეზღუდვები

ნაშრომის კვლევის შეზღუდვად შეიძლება მივიჩნიოთ, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩექლისტის) მიხედვით მოსწავლეებში დისლექსიის გამოვლენის/შეფასების სიზუსტე.

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

ჩვენ ქვეყანაში დისლექსიის შეფასებას, ძირითადად, ახდენენ ნეიროფსიქოლოგები. მათ მიერ გაცემულ დასკვნებში ზოგჯერ შეიძლება შევხვდეთ ასეთ შეფასებას – „სავარაუდოა დისლექსია“. „სავარაუდოა“ არ არის სრული დადასტურება დისლექსიის არსებობის, თუმცა სავსებით საკმარისია ვარაუდისთვის და ეს უკვე ქმნის პრობლემას, რომ ამ ვარაუდის გათვალისწინებით მოსწავლემ მიიღოს სათანადო მხარდაჭერა.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- Alabama Dyslexia Resource Guide. (n.d.). *Dyslexia Teacher Observation Checklist*. beachesreadingclinic.ca.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Dyslexia Friendly Quality Mark for Education – British Dyslexia Association*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/services/dyslexia-friendly-awards/dyslexia-friendly-quality-mark-awards>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Primary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Secondary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>
- Alabama Dyslexia Resource Guide. (n.d.). *Dyslexia Teacher Observation Checklist*. beachesreadingclinic.ca.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Dyslexia Friendly Quality Mark for Education – British Dyslexia Association*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/services/dyslexia-friendly-awards/dyslexia-friendly-quality-mark-awards>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Primary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Secondary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>
- Carlson, C. L. (2014). Dropout factories and the vaccination approach: the impact of the dropout rate on the economy and the need for effective literacy instruction. *SRATE Journal*, 23(2), 1–7. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044755.pdf>
- Center on Crime, Community, and Culture. (1997). *Education as Crime Prevention: Providing Education to Prisoners*.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of Dyslexia: Understanding the issues. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817–828. [https://doi.org/10.1044/2018\\_lshss-dyslc-18-0007](https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0007)

- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 507–514. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060301>
- Dyslexia Scotland. (2019). *Pupil Checklist for Dyslexia*. live.com. <https://Parental-Dyslexia-Checklist-2019.docx>
- Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A. J., & Alkire, D. R. (2016). Developmental dyslexia. In *Elsevier eBooks* (pp. 815–826). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-407794-2.00065-1>
- Foundation Stage Dyslexia Checklist*. (n.d.). [bdadyslexia.org.uk](http://bdadyslexia.org.uk). <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>
- Franklin, E. (2022). Universal Screening: K–2 Reading – International Dyslexia Association. International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading-2/>
- Hall, S. L., & Louisa Cook Moats. (1999). *Straight talk about reading: how parents can make a difference during the early years*. Contemporary Books.
- Lerner, J. W. (1981). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching Strategies*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA10516105>
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 148–182. <https://doi.org/10.1598/rrq.40.2.2>
- Minnesota Department of Education. (n.d.). *Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia*. [https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&Rendition=primary&RevisionSelectionMethod=latestReleased&dDocName=MDE086824](https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&Rendition=primary&RevisionSelectionMethod=latestReleased&dDocName=MDE086824)
- Nelson, N. (2016). *10 things about dyslexia Every teacher needs to know*. We Are Teachers. <https://www.weareteachers.com/things-about-dyslexia-every-teacher-needs/>
- Sousa, D. A. (2004). *How the Brain Learns to Read*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16867176>
- Tamboer, P., & Vorst, H. C. M. (2015). A New Self-Report Inventory of Dyslexia for Students: Criterion and Construct Validity. *Dyslexia, 21*(1), 1–34. <https://doi.org/10.1002/dys.1492>
- Texas Scottish Rite Hospital for Children. (2011). *Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia*. [knoxschools.org](http://knoxschools.org).
- Torgesen J. K., Wagner R. K., Rashotte C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency–Second Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Tymms, P., Merrell, C., & Bailey, K. (2017). The long-term impact of effective teaching. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(2), 242–261. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1404478>
- Universally speaking 5-11*. (n.d.). [oxfordshire.gov.uk](http://oxfordshire.gov.uk).
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). *Research-Based implications from extensive early reading interventions*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Research-Based-Implications-From-Extensive-Early-Wanzek-Vaughn/b7ae70e6fbd50ac9227075f6a9222410adcdf9ba>

კითხვის სირთულის პედაგოგიური შეფასების მაჩვენებლების კვლევა დისლექსიის მქონე...

- Woodcock, L. V. (2008). Developments in the non-newtonian rheology of glass forming systems. In *Springer eBooks* (pp. 113–124). [https://doi.org/10.1007/3-540-17801-5\\_7](https://doi.org/10.1007/3-540-17801-5_7)
- Wilkinson, G. S., & Robertson, G. J. (2006). Wide Range Achievement Test 4 (WRAT4). In *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t27160-000>
- World Health Organization (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int/>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- გაგოშიძე, თ. (2007). ბავშვის ფსიქიკური განვითარების დარღვევები.
- ისაკაძე, თ., & ლომიძე, ნ. (2020). განმავითარებელი აქტივობების კრებული.
- შაშვიაშვილი, მ. (2024). კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები კითხვის სირთულის მქონე დანყებითი საფეხურის მოსწავლეებისთვის. დისერტაცია.



# THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL ASSESSMENT INDICATORS OF READING DIFFICULTY IN 6-11-YEAR-OLD STUDENTS WITH DYSLEXIA

Maia Shashviashvili, Manana Melikishvili, Zakaria Kitiashvili<sup>1</sup>

## Abstract

*The study presented in the paper was motivated by the fact that there was no checklist available in the Georgian educational space for assessing reading difficulties (dyslexia) that would allow for the early identification of this problem. As part of the study, we reviewed 11 forms (checklists) of dyslexia assessment indicators used in the educational systems of various countries. These checklists are intended for teachers, parents, school psychologists, and students, and serve the identification of reading difficulties. Since the purpose was to develop a checklist of indicators for assessing reading difficulties (dyslexia) specifically for teachers, we selected relevant questions designed for educators and based our analysis on them to create an assessment tool.*

*The study was conducted at Tbilisi Public School # 173, the “International Academy Logos,” and “Tbilisi Free School.” Additionally, with the support of the “Association of Special Educators”, the form for assessing reading difficulties (dyslexia) indicators was completed by special educators working in schools in Tbilisi and the regions. Various school teachers participated in the study via social media. Furthermore, 305 students participated in the study, of which 98 have dyslexia. Data processing was carried out using SPSS 23. It was confirmed that with the use of our checklist of 49 dyslexia assessment indicators, it is possible to identify the 6-11-year-old students (from the first to the fifth grade) who have dyslexia or reading difficulties.*

**Key words:** reading, reading components, dyslexia, dyslexia assessment indicator checklist

## Introduction

Reading difficulties are encountered more often than expected (Nelson, 2016). To eliminate or reduce reading disorder it is extremely important to detect it at an early stage (IDA, 2012). Those students who are lacking necessary reading skills face more general difficulties during academic performance and are at a high risk of dropout (Alliance for Excellent Education, 2002). Poor reading skills positively correlate with criminality (Center on Crime. 1997) and suicide (Daniel et al.2006). Most students who begin school studies under standard instruction and have poor reading skills inadequate for the corresponding level, reading disorder remains a problem (Shaywitz, & Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen & Burgess, 1998). According to the International Dyslexia Association, specific learning disorder is diagnosed in 6-7% of students (IDA, 2012). Out of them, 85% has difficulties in reading and understanding/processing of what has been read. It also happens that students with dyslexia are transferred to upper classes without any assessment or intervention.

---

<sup>1</sup> Maia Shashviashvili- PhD in Educational Sciences, TSU  
Manana Melikishvili – PhD in Psychology, TSU  
Zakaria Kitiashvili- PhD in Educational Sciences, TSU

Reading skills are necessary for the acquisition of any kind of information, enrichment of vocabulary and development of imagination, which shows how detrimental dyslexia could be for a child's education and development.

## Reading

Reading is a complex psycho-physiological process. The act of reading involves visual, verbal-motor, and verbal-auditory analyzers. Compared to oral speech, reading is a relatively recent and complex process. Reading begins with the visual perception of letters, their differentiation, and recognition. Based on this, the letters are related to the corresponding sounds (phonemes). In the process, the phonetic image is recognized, i.e., the word is read. Finally, the understanding of what has been read is achieved by relating the content of the word to its phonetic form. Two aspects can be singled out in the process of reading: the technical aspect, which implies the connection of the visual image of the written word with its pronunciation and the other, essential aspect, which implies the connection of the word's meaning with its phonetic form. These two aspects are closely interrelated. During reading, adults are only aware of the content of what has been read. The preceding psycho-physiological processes are unconscious and automatic (Learner, 1997).

The reading process comprises 4 stages.

The stage of mastering phonetic representation, or letter-sound correspondence (pre-syllabic stage):

The mastery of phonetic representation is acquired in the pre-alphabetic and alphabetic periods. At this stage, children analyze the flow of words and break them down into sounds and syllables. By isolating sounds from speech, children associate them with specific graphic representations – letters. Then, during reading, the child combines letters into syllables and syllables into words and, finally, relates the read word to the spoken word.

The stage of syllabic reading:

At this stage, the reading unit is the syllable. During reading, syllables quickly connect with the corresponding sound (phonetic) complex. However, the reading process is still analytical. Synthetic and integrated reading is not yet possible, so the reading speed at this stage is quite slow.

The stage at which the holistic perception method is formed:

This stage represents a transitional phase between the analytical and synthetic methods of reading. At this stage, simple and familiar words are read as a whole, while complex and unfamiliar words are still read syllable by syllable. The child often alters words or the endings of words. At this stage, the ability to infer meaning plays a significant role.

The synthetic reading stage:

This stage is characterized by a holistic perception of reading. The technical aspect of reading does not pose a difficulty; the main task is to comprehend what has been read. At this stage, the reader not only synthesizes words within sentences, but also synthe-

sizes sentences into phrases and the overall context. The understanding of the content improves with the refinement of the lexical and grammatical aspects of speech. A key condition for the successful acquisition of the reading habit is the formation of oral speech, the development of phonetic-phonemic (differentiation of phoneme pronunciation, phonemic analysis and synthesis) and lexical-grammatical structures, the development of spatial representations, visual analysis and synthesis, and visual memory (Learner, 1997).

Reading is not mastered naturally. It needs to be learned. Many skills and abilities underlie the reading process, such as working memory, spatial and visual skills, the ability to recognize phonemes, phonemic analysis, and synthesis. In order for reading skills to be fully developed, it is essential to promote the development of the following five fundamental components:

1. Phonological skills;
2. Letter recognition/recognition of the alphabet;
3. Existence of vocabulary;
4. Fluent reading;
5. Ability to comprehend and analyze the read text (ისაკაძე & ლომიძე, 2020).

## Dyslexia

The development of reading skills does not always proceed uniformly. Sometimes, difficulties and delays arise, which are referred to as dyslexia. The term “dyslexia” is of Greek origin, where “dys” means “difficult “ and “lexis” refers to “words” (გაგომიძე, 2007). The term was first used by the German ophthalmologist Rudolf Berlin, who noticed that some of his adult patients, despite not having vision problems, struggled to read printed text correctly. He assumed that the issue was related to physiological changes in the brain (Berlin, 1887). In the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2013), the diagnosis of dyslexia is given under the name “Specific Learning Disorder,” with a subtype being reading disorder. Specifically, to diagnose dyslexia, an additional code (315 (F81.0) is provided, which is marked if problems are observed in the following areas:

- Accurate word reading;
- Reading speed or fluency;
- Comprehension of what has been read.

It is particularly noteworthy that the mechanisms and precursor skills underlying dyslexia, the development and existence of which are essential for mastering reading skills, can often be the first difficulties that teachers notice. Such symptoms in preschool-aged children may manifest as a lack of interest in language-related games or a deficiency in the ability to learn rhymes. Children may mispronounce words, have difficulty remembering numbers, the days of the week, or letters. Children who go to kindergarten may be unable to recognize or write letters, their own name, or may use an invented writing system. They may also struggle with syllable segmentation or recognizing rhyming words. A significant

problem is the perception of the letter-sound connection and the identification of phonemes. Students in the first to third grades may find reading challenging and attempt to avoid the process. In subsequent grades, we may encounter mispronunciation of polysyllabic words, omission of syllables, and confusion between similar words. They often struggle to complete tasks within a specific time frame. In adolescence, decoding words is no longer an issue, but reading is still slow and complicated. They continue to exhibit writing errors and read the text word by word. They find it difficult to extract the correct meaning from the text. Throughout all stages of life, we see attempts to avoid activities that require the process of reading or writing (DSM V).

In the International Classification of Diseases, 11th edition (World Health Organization, 2019), learning disability is categorized under neurodevelopmental disorders as a learning disorder. Its subtype is reading impairment. The description of the disorder includes characteristics such as significant and persistent difficulties in academic reading skills, including accurate word reading, reading fluency, and comprehension of the text. The classification states that an individual's reading skill deficit should be clear and distinct from the reading skills characteristic of their chronological age and the overall level of intellectual functioning, and it should hinder the individual in academic or occupational activities (ICD 11).

Norm-referenced tests are used to assess dyslexia, such as the widely used Woodcock-Johnson Tests of Reading Mastery (Woodcock, 1987), which include the TOWRE (Test of Word Reading Efficiency) (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999), a test of reading skills and word reading efficiency. TOWRE assesses the speed and accuracy of word reading. Pseudo-words (as measures of phonological decoding) are presented in a sequential list format with increasing difficulty, and students have 45 seconds to read them.

In Georgia, psychiatrists use the WRAT-4 – Wide Range Achievement Test for diagnosing dyslexia (Robertson & Wilkinson, 2006). The same test is also used by neuropsychologists for assessing dyslexia, although they do not make a formal diagnosis; instead, they conclude with a note stating: "Dyslexia is likely." The test measures general academic skills in reading words, sentence comprehension, correct spelling, and mathematical calculations. Norms are provided for both school-aged children and adults, allowing assessment of individuals of any age.

The WRAT-4 consists of four subscales:

- The word reading subscale measures the ability to decode letters and words;
- The sentence comprehension subscale evaluates the individual's ability to derive meaning from the read words, comprehend the idea and information presented in a sentence;
- The spelling subscale assesses the individual's skill to encode sounds in writing and transcribe dictated letters and words;
- The mathematical calculations subscale measures the individual's ability to count, recognize numbers, solve simple oral math problems, and compute written problems

across various branches of mathematics – arithmetic, algebra, geometry, and higher-order operations.

After conducting the test, a compiled reading score is generated, which includes scores for word reading and sentence comprehension subscales (Robertson & Wilkinson, 2006). Administering the WRAT-4 takes 15 minutes for children and 30 minutes for teenagers and adults, which adds to its effectiveness. It can be used individually or in groups, in mathematics and writing modules. The WRAT-4 test is noted for its reliability. Recent studies confirm its reliability in specific populations, particularly in individuals with autism spectrum disorders (Jantz et al., 2015).

Dyslexia is predominantly diagnosed in students through the use of standardized tests mentioned above in various educational systems around the world. Such tests may assess reading, writing, cognitive skills (e.g., for phonological ability), etc. Nevertheless, there are still differing opinions on what the best approach is for assessing dyslexia (Tamboer & Vorst, 2015).

Studies have shown that dyslexia presents a significant challenge to public health worldwide, (with a prevalence of 7.10%, 95% CI: 6.27-7.97%), and it is more commonly found in boys than in girls (Yang, Liping & Li, Chunbo & Li, Xiumei & Zhai, Manman & An, Qingqing & Zhang, You & Zhao, Jing & Weng, Xuchu. (2022)). Interestingly, according to the meta-analysis presented in the article, there is no significant difference in the prevalence of dyslexia between logographic and alphabetic writing systems, nor between various orthographic depth alphabetic writing systems.

It should be noted that in our country, students who experience reading difficulties are often labeled as 'lazy.' As practice shows, there is a limited tendency in Georgia to consult a specialist for diagnosing dyslexia. Based on the above, the aim of our study was to create an assessment tool for teachers that would identify reading difficulties within the school environment. Such a tool has not existed in Georgia until now. This would allow for early identification of dyslexia and rapid relevant responses. Numerous studies highlight the advantages of early identification. It is crucial to accurately determine reading difficulties as early as possible so that children receive the necessary assistance (Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). This is even more important considering the evidence that effective early support has benefits that are evident after more than ten years (Tymms, Merrell, & Bailey, 2017). Moreover, late interventions may be more costly than those initiated at an early stage (Wanzek & Vaughn, 2007).

In general, it is clear that dyslexia is a widespread problem, and its identification is advisable at an early age. The identification process should involve teachers, parents, school psychologists, special educators, and other individuals engaged in the child's education.

### **The study**

The purpose of the study is to identify the indicators for assessing reading difficulties and create a checklist for dyslexia assessment, which will enable teachers or other interested parties to detect reading challenges in children aged 6-11.

**Study objectives:**

- Defining and analyzing the criteria for assessing reading difficulties based on the forms (checklists) of the indicators that are used in different countries for the screening of reading disorder;
- Creating a checklist of indicators to assess dyslexia.

**Methodology:**

Quantitative research and expert analysis.

**The data collection procedure involved several stages:**

- Familiarization with the checklists and their analysis;
- Thematic organization of dyslexia assessment indicators;
- Structuring the checklists of dyslexia assessment indicators – grouping questions, expert analysis, identifying overlapping questions, and creating a final version considering the peculiarities of the Georgian language.

**Selection of study participants:**

Targeted and random.

**Target group** – control group – random sampling (305 students).

**Study participants:**

- Teachers who teach from the first to the fifth grade or special education teachers who have diagnosed students with reading disorder/dyslexia and are familiar with their academic abilities;
- Teachers who teach from the first to the fifth grade. The students randomly selected by this category of teachers and whose academic abilities they are personally familiar with.

## **Evaluation of Reading Difficulty Assessment Questionnaires: A General Analysis**

The rapid growth of the brain and its response to instructions make the period from birth to the age eight critical for literacy development (Nevills & Wolfe, 2009). Characteristics associated with reading difficulties are linked to spoken language. The difficulties of young children can be assessed through screening for phonemic awareness and other phonological skills (Sousa, 2005). Furthermore, when appropriate early intervention is implemented, it is not only more effective but also protects the child from the negative secondary outcomes associated with reading failure, such as lowered self-esteem and depression. Given this information, it is essential to screen students for dyslexia and related difficulties at the beginning of their academic careers (Eden, 2015). In the book “Straight Talk Reading,” Hall and Moats state that early identification is so important that the earlier the intervention occurs, the easier it is to remedy (Hall & Moats, 1999). Early screening identifies 85% of at-risk children even in kindergarten, and if intervention does not take

place before the age of eight, the likelihood of continuing reading difficulties in middle school is 75%.

After a detailed analysis of eleven forms (checklists) of dyslexia indicator checklists used by various developed countries, we categorized the main research issues and the questions common to all the reviewed checklists. Based on this consolidation, we initially identified 88 indicators; however, it was evident that the content of some questions was overlapping or redundant. Consequently, we turned to expert analysis. After considering the experts' opinions, we arrived at the final version of the checklist containing 49 questions. It should be noted that the processing of the checklists showed that many of the questions were aimed at evaluating the student's cognitive abilities. As far as we know, in our country, teachers do not study the assessment of cognitive abilities. Therefore, we removed the questions related to cognitive functions from the list of indicators. Naturally, when developing dyslexia indicator checklists, we took into account the peculiarities of the Georgian language, including its transparency—meaning that each letter corresponds to one phoneme (unlike, for example, in English, the language we used to analyze all the checklists)—as well as the information gathered during the practical work with children facing such difficulties. We matched the examples with the indicators based on the mistakes made by the children with dyslexia while learning the Georgian language. Examples of such indicators include: identifying different sounds in rhyming words, for example: ქარი (wind), კარი (door), ბარი (shovel); reading words by substituting them for the words composed of similar letters such as “შვილი” (child) for “შველი” (fawn), “ბალი” (cherry) for “ბოლი” (smoke), “ბალი” (cherry) for “ბალი” (garden); reading letters in the wrong order “ივხი” (ivkhi) for “იხვი” (ikhvi), “წინგი” (ts'ingi) for “წიგნი” (ts'igni); interchanging words that sound the same, for example: “პირი” (mouth) for “პური” (bread), “მოცურდა” (it slipped) for “მოძულდა” (became fed up), “გარხევს” (will wave) for “გახევს” (will tear up), “ცხრის” (sieves) for “ცხვირის” (of the nose); using incorrect words (words that are not phonetically related) – for example: “ზვიგენი” (shark) instead of “ვეშაპი” (whale), or reading “კურდღელს” (to the rabbit) as “ბაჭიას” (to a bunny); mixing up similar-shaped letters – შ (sh), წ (ts), ძ (dz), ხ (kh), ნ (n), მ (m); omitting word endings – such as “ები” (-ebi), “-ენ” (-en), “-დან” (-dan), “-გან” (-gan)... and so on.

It is important to distinguish between transparent orthographic languages that clearly and transparently connect phonemes with graphemes, and those that feature a more complex relationship between spoken and written forms. The first category includes Italian, Spanish, German and Greek, while the second group includes French and English. The Georgian alphabet consists of 33 letters, which correspond to 33 sounds, and no more, unlike to English or German. We read aloud what we see on the page. In the Georgian language, there is no combination of letters that creates different phonemes, which makes it a transparent language. Research confirms that learning to read in such languages is relatively easier. Students tend to learn reading more quickly in languages where the correspondence between spoken sounds and their graphic representations is much simpler (IDA – International Dyslexia Association).

To conduct the study, we familiarized ourselves with the following dyslexia checklists:

1. **Dyslexia Teacher Observation Checklist, Alabama Dyslexia Resource Guide (PP. 10 & 11)**
2. **Dyslexia Initial Checklist**
3. **Dyslexia Children’s Checklist for Parents (Swindon Dyslexia Centre)**
4. **Foundation Stage Dyslexia Checklist**
5. **Primary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools) (The British Dyslexia Association)**
6. **Secondary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools) (The British Dyslexia Association)**
7. **Pupil Checklist for Dyslexia Scotland**
8. **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011**
9. **Checklist For ages 5-11 (Speech and Language UK)**
10. **Dyslexia Friendly Quality Mark for Individual Schools (For Guidance/Information Purposes) British dyslexia association 2015**
11. **Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia (Minnesota Department of Education)**

### **Development of a dyslexia checklist:**

We used the following dyslexia checklists:

- Teacher questionnaire – **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia – Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011** is used in Texas. It is known as teacher observation questionnaire and does not identify the level of secondary education, grades or age. It starts from the kindergarten and the first school year and continues until postsecondary studies;
- Another one is the **Checklist for ages 5-11 (Speech and Language UK) used in the United Kingdom**. During the assessment, the teacher gives answers according to the following categories: No, Sometimes, Often;
- We also used an assessment instrument for teachers which is a resource of the UK Dyslexia Association. The Association uses different tests for primary and foundation stages. These are the **Primary School Dyslexia Checklist** and the **Foundation Stage Dyslexia Checklist**.

The analysis of the above dyslexia checklist highlights the possible difficulties and strong points that might be observed in the context of age development.

A part of the dyslexia checklist was derived from the **Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia** (Minnesota Department of Education). According to the authors, it was developed to assist education professionals to identify dyslexia, but should not be

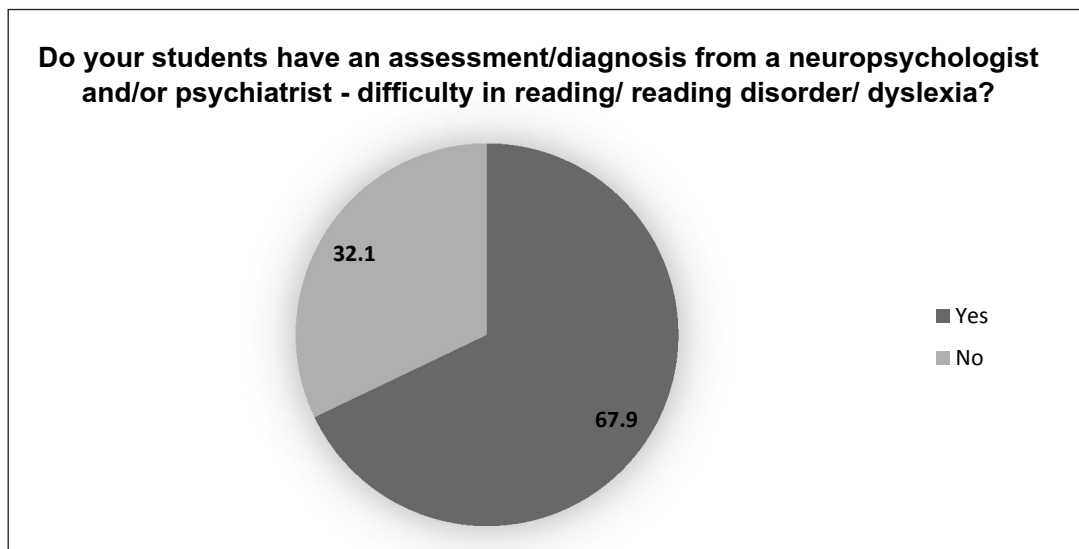


used for diagnostic purposes. The dyslexia checklist should be completed within the six weeks after the first universal screening. The summarizing statements will help the team determine the sequence of the next steps and agree upon the information – “to what extent should I be concerned about this issue”.

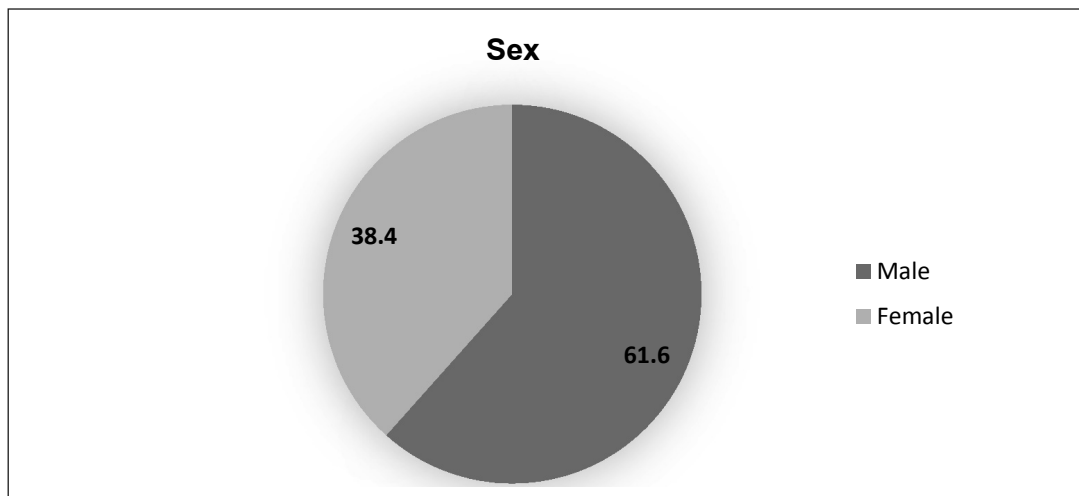
At the end of the study, with all the above taken into consideration, and after undergoing expert analysis, we ended up with a total of 49 questions in the dyslexia checklist.

Our study focused on 6-11-year-old students, from the first to the fifth grade (inclusive). The study was conducted at the end of the academic year, specifically, end of the second semester. This period was deliberately chosen because it was important for first graders

**Diagram 1**



**Diagram 2**



to have completed their initial learning phase and fully master the alphabet. The dyslexia checklist was filled out by teachers and special educators for 305 students. Among them, 67.9% (207 students) had not received a specialist's assessment of reading difficulties, while 32.1% (98 students) had been assessed by specialists (see Diagram 1).

Percentage distribution indicators for typically developing students and the students with dyslexia Out of the total percentage of participants 61,6% (188 students) were boys and 38,4% (117 students) – girls (see Diagram 2)

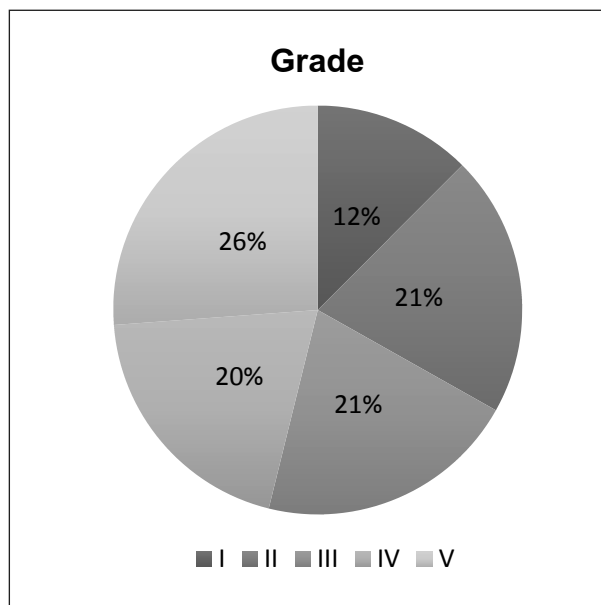
The diagram below shows the students' distribution by grades: fifth grade – 26,2%, fourth grade – 20%, third grade – 20%, second grade – 20.7%, first grade 12,5%. – (see Diagram 3).

The main task of the quantitative research was to determine whether the individual indicators of the checklist could distinguish the children with dyslexia from the children developing typically. We obtained statistically significant results ( $p < 0.05$ ) after addressing the question at the level of individual grades. Later we measured the reliability of all the four scales for their diagnostic potential, summed up responses to questions and measured the reliability of the overall indicators.

To verify whether the items and scales were measuring the same construct, we used Cronbach's alpha and obtained a value of 0.958, which is a reliable indicator.

Statistically significant (primarily with a 98% confidence level, i.e.,  $p < 0.01$ ) positive correlation was found between each question and the diagnosis of dyslexia, as well as between the overall scores of the individual scales and the diagnosis of dyslexia, as indicated by Spearman correlation coefficient (see Table 1).

**Diagram 3**



**Table 1**

<b>Correlations<sup>b</sup></b>	Does your student have an assessment/diagnosis from a neuropsychologist and/or psychiatrist – difficulty in reading /reading disorder/ dyslexia	Phonological analysis	Indicators of linguistic problems: perception, context, reading comprehension	Limited vocabulary and oral speech	Indicators of orthographic problems	Total
Does your student have an assessment/ diagnosis from a neuropsychologist and/or psychiatrist – difficulty in reading / reading disorder/ dyslexia	1.000	.571	.508	.518	.489	.598
Phonological analysis	.571	1.000	.681	.691	.774	.892
Indicators of linguistic problems: perception, context, reading comprehension	.508	.681	1.000	.825	.759	.882
Limited vocabulary and oral speech	.518	.691	.825	1.000	.675	.897
Indicators of orthographic problems	.489	.774	.759	.675	1.000	.880
Total	.598	.892	.882	.897	.880	1.000

\*\**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Our next task was to determine the levels for the overall indicator for each grade and each scale.

After that, we calculated the total for the fifth grade, as well as the mean and standard deviation for each scale for both typically developing and diagnosed children. Accordingly, we assessed the statistical significance which equaled 98%, meaning that the indicator was less than 0.01. (see Table 2).

**Table 2**

	Mean		Standard deviation		Significance level
	No	Yes	No 2	Yes 3	
Phonological analysis	5.65	11.24	4.39	2.03	0.000
Indicators of linguistic problems: perception, context, reading comprehension	2.96	5.79	2.31	1.45	0.000
Limited vocabulary and oral speech	4.20	8.14	3.27	2.05	0.000
Indicators of orthographic problems	4.39	7.97	3.32	1.94	0.000
Total	17.20	33.14	11.83	5.29	0.000

Based on the obtained data, we developed a table for the assessment levels of the checklist revealing the difficulties in reading and received the following distribution (numerical indicators): norm, expected and high probability. As shown in the table below (Table 3), we calculated the total for the students in the first, second, third, and fourth grades, as well as the mean and standard deviation for each scale. The difference turned out to be statistically significant with  $p < 0.01$  for each scale.

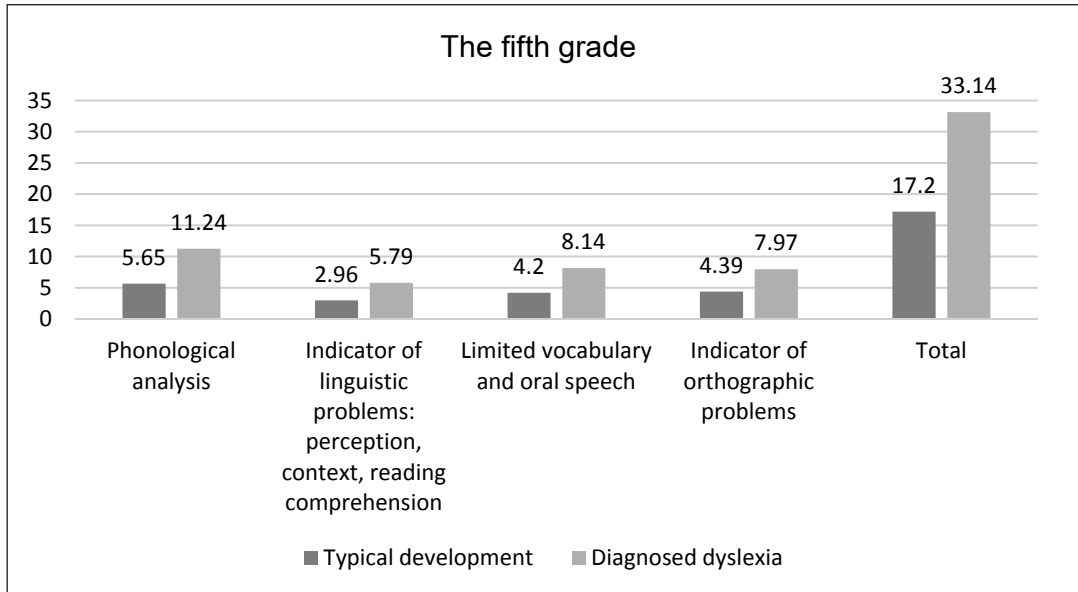
**Table 3**

	Mean		Standard deviation		Significance level
	No	Yes	No 2	Yes 3	
Phonological analysis	6.26	9.31	4.36	2.60	0.00
Indicators of linguistic problems: perception, context, reading comprehension	4.24	6.27	2.85	1.73	0.00
Limited vocabulary and oral speech	5.35	8.23	4.13	2.80	0.00
Indicators of orthographic problems	5.21	7.31	3.37	2.51	0.00
Total	21.06	31.13	13.58	7.50	0.00

The diagrams below show the distribution of numerical indicators for each scale.

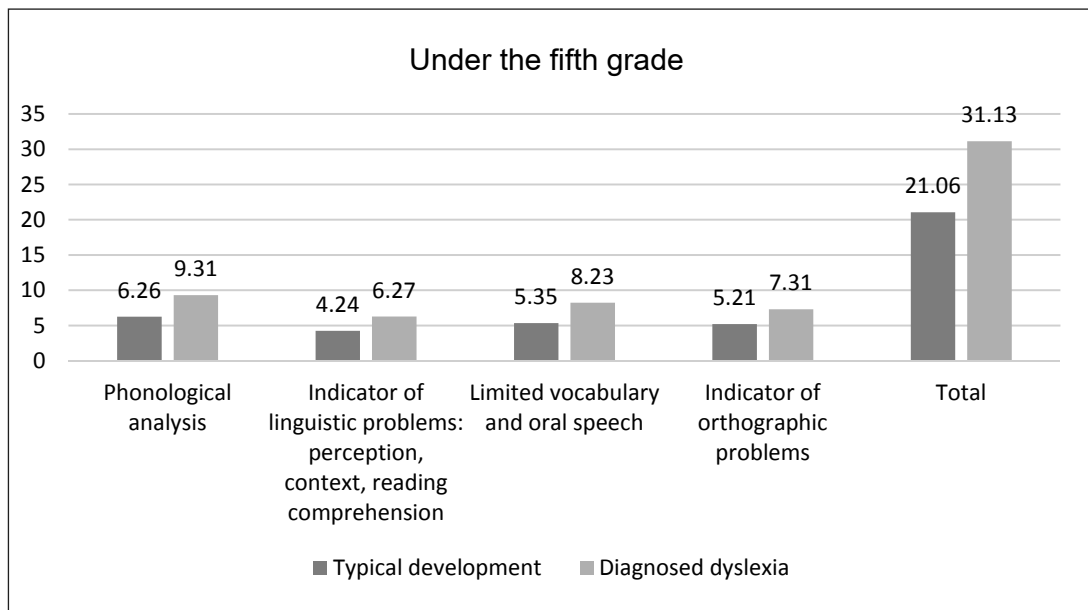
Diagram 4 shows that the primary challenges for fifth-grade students with dyslexia involved phonological analysis, as well as a limited vocabulary and oral speech. The least pronounced difficulty pertained to the indicators of language issues: perception, context, and comprehension (see Diagram 4).

**Diagram 4**



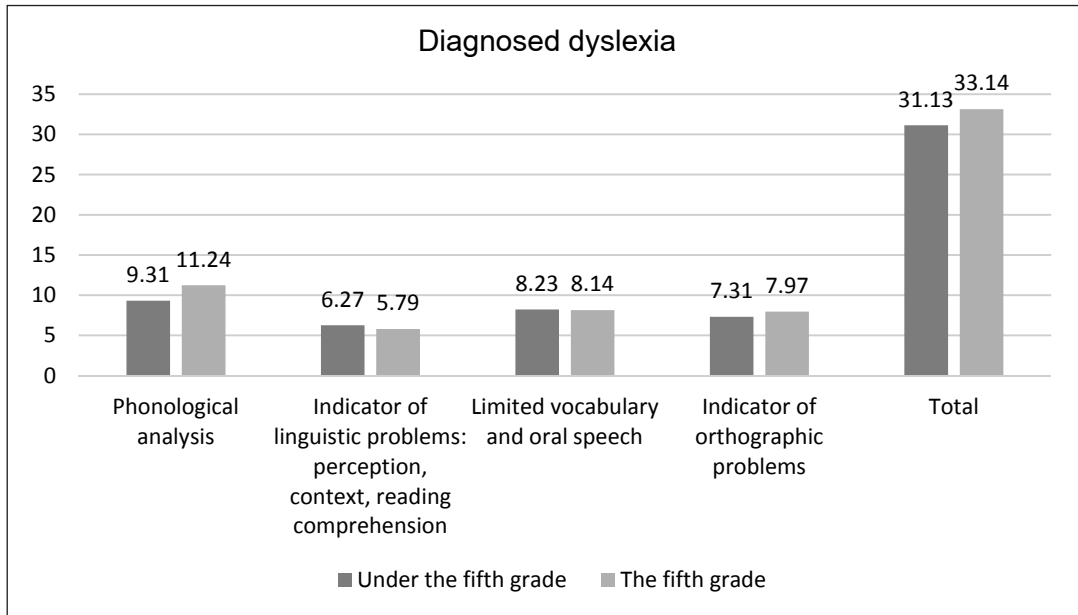
As seen from the fifth diagram, phonological analysis was a leading problem for students with dyslexia in the first, second, third, and fourth grades. They face almost equal difficulties with a limited vocabulary and oral speech as well as orthographic challenges (see Diagram 5).

**Diagram 5**

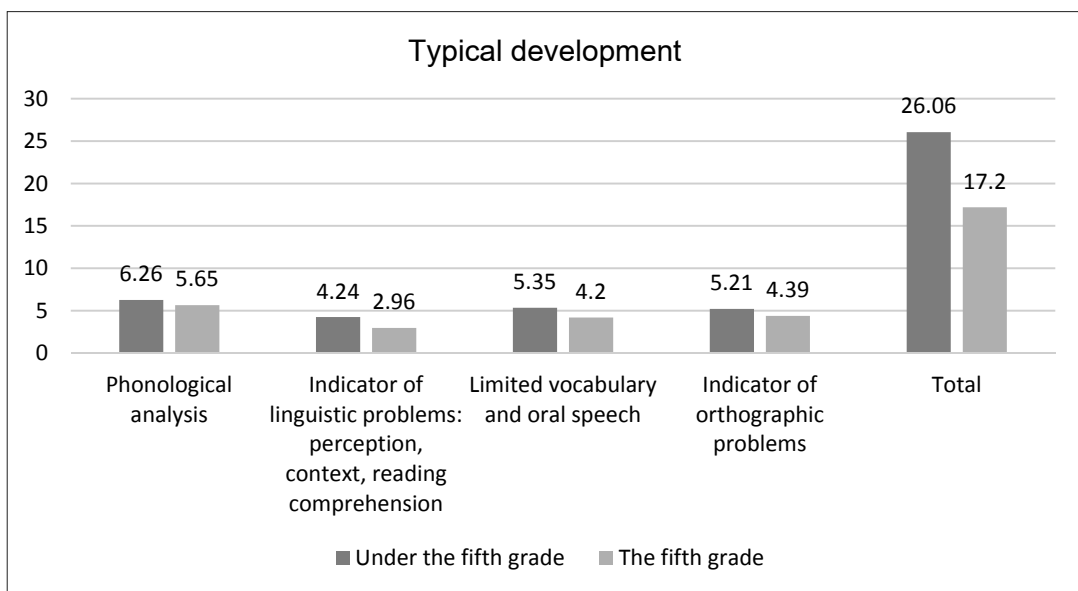


The sixth diagram shows that as indicated by four scales, the fifth-grade students with dyslexia exhibit two difficulties differentiating them from the first, second, third, and fourth-grade students with dyslexia: phonological analysis and orthographic difficulty. In contrast, first to fourth-grade students have slightly more issues with language difficulty indicators, including perception, context, reading comprehension, limited vocabulary and oral speech skills (see Diagram 6).

**Diagram 6**



**Diagram 7**



Within the framework of the study, we compared across the four scales the data from fifth-grade students with typical development with the data of the first to fourth-grade students with typical development. It turned out that the students up to the fifth-grade score higher on all four scales, which indicates greater challenges compared to the fifth graders. However, apart from the indicator of linguistic problems, which includes perception, context, and reading comprehension, the differences across the other three scales are negligible (see Diagram 7).

The study also showed that, both in the typical development group as well as in the group of diagnosed students, a statistically significant difference was observed only in the phonological analysis scale between the fifth grade and lower grades in the case of typical development (significance level – 0.043, which is lower than 0.05.) This indicates the importance of phonological analysis in the case of dyslexia, which is supported by several other studies. Furthermore, this strongly indicates that phonological analysis is associated with age (see Table 4).

**Table 4**

	Typical development	Diagnosed students
Phonological analysis	0.043	0.407
Indicators of linguistic problems: perception, context, reading comprehension	0.126	0.957
Limited vocabulary and oral speech	0.204	0.579
Indicators of orthographic problems	0.080	0.493
Total	0.071	0.454

The consistency of the data indicates the validity of the checklist assessing dyslexia.

We firmly believe that this resource (the checklist of indicators assessing dyslexia) developed by our team will be very useful for teachers, psychologists, special educators, and other interested parties, and will further simplify the identification of reading difficulties in children. This, in turn, could serve as a prerequisite for early intervention, which can be considered the best decision made for the benefit of children.

## Conclusion

To conclude, dyslexia is a significant challenge for students and not only for them. It can greatly influence students' academic development and, subsequently, their quality of life as of individuals and citizens. This, in turn, represents a broader, state-level issue. Therefore, we believe that education policy must define and ensure adequate support for both students with dyslexia and teachers – providing them with appropriate knowledge and resources.

Based on the results of our study, we can conclude the following:

- Diagnosing dyslexia is a complex process, and it is insufficient to rely solely on formal diagnostic tests. It is necessary to study the student's overall condition, including interviews with parents, teachers, and other individuals/specialists supporting the student;
- Early identification of dyslexia necessitates the existence and use of assessment instruments by educators, psychologists, special educators, and other supportive specialists;
- Within the framework of our study, it has been confirmed that using the instrument developed by our team – the checklist of dyslexia assessment indicators, consisting of 49 questions, it is possible to identify students aged 6-11 (from the first to fifth grade) with dyslexia/reading difficulties;
- Ability of phonological analysis is the primary resource upon which effective reading instruction is based. It is advisable to focus on the development of this skill from an early, pre-school age;
- The main difficulties for the fifth-grade students with dyslexia are phonological analysis and a limited vocabulary and oral speech. The least pronounced difficulties are related to linguistic problems such as perception, context, and reading comprehension;
- For the first, second, third and fourth-grade students with dyslexia, phonological analysis remains the leading problem. Limited vocabulary/oral speech and orthographic difficulties also pose nearly equal challenges.

### Study Limitations

One of the limitations of the study could be the accuracy of identifying/revealing dyslexia in students using the dyslexia indicator checklist. In our country, dyslexia assessment is primarily conducted by neuropsychologists. In their conclusions, one may occasionally encounter assessments such as “dyslexia is likely.” The term “likely” does not provide a complete confirmation of the existence of dyslexia; however, it is entirely sufficient for a hypothesis, and it creates the conditions for the student to receive an appropriate support based on this assumption.

### Bibliography

- Alabama Dyslexia Resource Guide. (n.d.). *Dyslexia Teacher Observation Checklist*. beachesreadingclinic.ca.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Dyslexia Friendly Quality Mark for Education – British Dyslexia Association*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/services/dyslexia-friendly-awards/dyslexia-friendly-quality-mark-awards>
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Primary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>



- British Dyslexia Association. (n.d.). *Secondary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists>
- Carlson, C. L. (2014). Dropout factories and the vaccination approach: the impact of the dropout rate on the economy and the need for effective literacy instruction. *SRATE Journal*, 23(2), 1–7. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044755.pdf>
- Center on Crime, Community, and Culture. (1997). *Education as Crime Prevention: Providing Education to Prisoners*.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of Dyslexia: Understanding the issues. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817–828. [https://doi.org/10.1044/2018\\_lshss-dyslc-18-0007](https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0007)
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 507–514. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060301>
- Dyslexia Scotland. (2019). *Pupil Checklist for Dyslexia*. live.com. <https://Parental-Dyslexia-Checklist-2019.docx>
- Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A. J., & Alkire, D. R. (2016). Developmental dyslexia. In *Elsevier eBooks* (pp. 815–826). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-407794-2.00065-1>
- Foundation Stage Dyslexia Checklist*. (n.d.). [bdadyslexia.org.uk. https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists](https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/how-is-dyslexia-diagnosed/dyslexia-checklists)
- Franklin, E. (2022). Universal Screening: K–2 Reading – International Dyslexia Association. International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading-2/>
- Hall, S. L., & Louisa Cook Moats. (1999). *Straight talk about reading: how parents can make a difference during the early years*. Contemporary Books.
- Lerner, J. W. (1981). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching Strategies*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA10516105>
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148–182. <https://doi.org/10.1598/rrq.40.2.2>
- Minnesota Department of Education. (n.d.). *Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia*. [https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&Rendition=primary&RevisionSelectionMethod=latestReleased&dDocName=MDE086824](https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&Rendition=primary&RevisionSelectionMethod=latestReleased&dDocName=MDE086824)
- Nelson, N. (2016). *10 things about dyslexia Every teacher needs to know*. We Are Teachers. <https://www.weareteachers.com/things-about-dyslexia-every-teacher-needs/>
- Sousa, D. A. (2004). *How the Brain Learns to Read*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16867176>
- Tamboer, P., & Vorst, H. C. M. (2015). A New Self-Report Inventory of Dyslexia for Students: Criterion and Construct Validity. *Dyslexia*, 21(1), 1–34. <https://doi.org/10.1002/dys.1492>

- Texas Scottish Rite Hospital for Children. (2011). *Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia*. knoxschools.org.
- Torgesen J. K., Wagner R. K., Rashotte C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency–Second Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Tymms, P., Merrell, C., & Bailey, K. (2017). The long-term impact of effective teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 242–261. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1404478>
- Universally speaking 5-11*. (n.d.). oxfordshire.gov.uk.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). *Research-Based implications from extensive early reading interventions*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Research-Based-Implications-From-Extensive-Early-Wanzek-Vaughn/b7ae70e6fbd50ac-9227075f6a9222410adcdf9ba>
- Woodcock, L. V. (2008). Developments in the non-newtonian rheology of glass forming systems. In *Springer eBooks* (pp. 113–124). [https://doi.org/10.1007/3-540-17801-5\\_7](https://doi.org/10.1007/3-540-17801-5_7)
- Wilkinson, G. S., & Robertson, G. J. (2006). Wide Range Achievement Test 4 (WRAT4). In *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t27160-000>
- World Health Organization (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int/>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- გაგომიძე, თ. (2007). ბავშვის ფსიქიკური განვითარების დარღვევები.
- ისაკაძე, თ., & ლომიძე, ნ. (2020). განმავითარებელი აქტივობების კრებული.
- შაშვიაშვილი, მ. (2024). კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები კითხვის სირთულის მქონე დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეებისთვის. დისერტაცია.

# მასწავლებლის თვითფაქტურობის განსაზღვრა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების კონტექსტში

სოფიკო ანთაური, სოფიო თევდორაძე<sup>1</sup>

## აბსტრაქტი

წინამდებარე ნაშრომი ეხება მასწავლებლის პიროვნული თვითფაქტურობის განცდასა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების საკითხს. კვლევის ინტერესის სფეროს წარმოადგენს ზოგადი და მასწავლებელთა პროფესიული თვითფაქტურობის შეფასება, ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების განსაზღვრა და მათ შორის არსებული კავშირის გამოვლენა. დაახლოებით 20 წელია, რაც საქართველოში ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელების პროცესი მიმდინარეობს და კვლევების, ანგარიშების მიხედვით დღესაც ერთ-ერთ ძირითად გამოწვევად რჩება განათლების სფეროში. ამასთანავე, უმნიშვნელოვანესი და გადამწყვეტია მასწავლებლის როლი ინკლუზიური განათლების წარმატებით განხორციელების პროცესში. თვითფაქტურობის პრობლემის კვლევა, ასევე, აქტუალური და დროული, იმდენად, რამდენადაც დღეს, როგორც არასდროს საზოგადოებას სჭირდება მაღალეფექტური პედაგოგები, რომლებსაც შეუძლიათ სწორად შეაფასონ საკუთარი მოქმედების შედეგები (მათ შორის პროფესიონალური) და შესაძლებლობები.

კვლევა ჩატარდა საქართველოს მასშტაბით და მოიცავს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების საგნის 102 მასწავლებელი, 45 დაწყებითი საფეხურის და 57 საბაზო საფეხურის. მონაცემები დამუშავდა მათემატიკური სტატისტიკის როგორც საბაზისო, ისე მრავალგანზომილებიანი მეთოდებით – მათემატიკური სტატისტიკის კომპიუტერულ პროგრამათა პაკეტის – SPSS-23 საშუალებით.

მონაცემთა ანალიზმა აჩვენა, რომ წინა წლებში ჩატარებულ კვლევებთან შედარებით, ამ ეტაპზე, მასწავლებლებს ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერების მაღალი დონე აქვთ, ასევე, გამოვლინდა, რომ მასწავლებლის პროფესიული ეფექტურობა – სწავლებასთან დაკავშირებული ამოცანები, მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართულობა, კლასის მართვის საკითხები, ზოგადი თვითფაქტურობის განცდასთან არის დაკავშირებული. მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის დამოკიდებულების ხუთივე ფაქტორს შორის (ბარიერები, გაურკვევლობა/არაკომპეტენტურობა, პიროვნული მნიშვნელობა, ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება, სიფრთხილე/სეპტიციზმი) კორელაცია სანდოა. ნაწილობრივ სრულდება ჩვენი ჰიპოთეზა მასწავლებლების თვითფაქტურობის დონის გავლენის შესახებ, მათი ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორებს შორის კავშირზე.

**საკვანძო სიტყვები:** ინკლუზიური განათლება, თვითფაქტურობა, პროფესიული თვითფაქტურობა, ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობა

## შესავალი

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ჩართვას თავის თანატოლებთან ერთად ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში (პაჭკორია თ., ლალიძე ა. 2011). 1994 წელს იუნესკომ გამოსცა სალამანკას დეკლარაცია, რომლის მიხედვითაც, ყველა ბავშვს, მათ შორის სპეციალური

<sup>1</sup> სოფიკო ანთაური- განათლების ფსიქოლოგიის მაგისტრი, თსუ.  
სოფიო თევდორაძე- ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს, უფლება აქვს მიიღოს ხარისხიანი განათლება. ეს დოკუმენტი გახდა საფუძველი მომავალში ინკლუზიური განათლების დანერგვისა მთელ მსოფლიოში, რაც მიზნად ისახავდა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებსაც ჰქონოდათ წვდომა ხარისხიან განათლებაზე (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013).

საქართველოში ინკლუზიური განათლების დანერგვა და განხორციელება, ფაქტობრივად, 2006 წელს დაიწყო და დღეისთვისაც ერთ-ერთ აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს მისი სწორი კუთხით განვითარება (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013). ინკლუზიური განათლების განვითარებაში ჩვენს ქვეყანას აქტიური მხარდაჭერა აღმოუჩინა ნორვეგიამ როგორც ფინანსური, ასევე მეთოდოლოგიური კუთხითაც. საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ 2009 წელს განახორციელა პროექტი „ინკლუზიური სწავლების დანერგვა თბილისის 10 სკოლაში“, რომელმაც, ფაქტობრივად, საფუძველი ჩაუყარა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების და ბავშვების საზოგადოებაში ინტეგრაციას. შედეგებმა აჩვენა, რომ აუცილებელი იყო მიზნის განსაზღვრა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების განათლების მიღების შესახებ, რომელიც ამსახველი იქნებოდა საკანონმდებლო ცვლილებებისა განათლების სფეროში (ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა 2009).

ჩვენს ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების განვითარების თანადროულად, სკოლებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების რაოდენობაც ყოველწლიურად იზრდება, 2019 წლის მონაცემებით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა სკოლებში, დაახლოებით, 8 685 იყო (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019).

რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია, როდესაც სკოლაში იზრდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა ჩართულობის პროცესი, მაგრამ შეიძლება ითქვას, რომ გაცილებით მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორია მოსწავლის ჩართულობის ხარისხი სასწავლო პროცესში და რამდენად ახერხებს კონკრეტული მოსწავლე მიიღოს ხარისხიანი განათლება.

ჩატარებული კვლევების მიხედვით ვიგებთ, რომ სკოლები ხშირად ვერ ახერხებენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის ხარისხიანი განათლების მიწოდებას (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019). მოსწავლეები ვერ იღებენ სამომავლო დასაქმებისთვის, დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის და კეთილდღეობისთვის მნიშვნელოვან ცოდნას (მახარაძე თ., ქიტიაშვილი ა. 2019).

ის თუ როგორ მიმდინარეობს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინკლუზიური განათლების პროცესი, ყოველწლიურად აისახება საქართველოს სახალხო დამცველის საპარლამენტო ანგარიშებში, რომლის მიხედვითაც, სკოლებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლების ხარისხი კვლავ ერთ-ერთ ძირითად პრობლემად არის დარჩენილი ჩვენს ქვეყანაში (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019). სასწავლო პროცესში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოს-

ნავლის ჩართულობაზე მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს ისეთი ფაქტორები, როგორც არის არა მხოლოდ სკოლის პერსონალის პროფესიული კომპეტენცია, არამედ მათი დამოკიდებულებებიც (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019).

საქართველოში მასწავლებლის პროფესია კანონით რეგულირდება, ხოლო შესაბამისი კომპეტენციები განისაზღვრება მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მიხედვით, რომელშიც მნიშვნელობა ენიჭება ინკლუზიური განათლების როლს და მასწავლებლების უნარს, როგორც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის ცოდნის მიმწოდებელს (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013). იმისათვის, რომ, ქვეყანაში ინკლუზიური განათლება სწორად და ეფექტურად დანერგილიყო 2013 წელს ჩატარდა კვლევა, რომელიც განიხილავდა ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტების მოსაზრებებსა და დამოკიდებულებებს სხვადასხვა საკითხებზე. მნიშვნელოვანი რგოლი ამ მიზნის განხორციელებაში ზოგასაგანმანათლებლო სივრცე და იქ მომუშავე მასწავლებლები არიან, მასწავლებლის როლი ინკლუზიურ განათლებაში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანია (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013). ამასვე მიუთითებს მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტიც (მუხლი 4), რომლის მიხედვითაც, მასწავლებელი იცავს ინკლუზიური განათლების ძირითად პრინციპებს, იზიარებს ღირებულებებს და ხელს უწყობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის ხელშემწყობი გარემოს შექმნას, ადაპტირებას და ა.შ. (მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი 2014).

პედაგოგიურ პრაქტიკაში უმეტესად იყენებენ მასწავლებელთა თვითშეფასების კითხვარებს, როგორც საშუალებას, რომლის მეშვეობითაც მასწავლებელი აკეთებს თვითრეფლექსიას და აფასებს საკუთარი მუშაობის პროცესს. იგი აიდენტიფიცირებს საკუთარი მუშაობის ძლიერ და სუსტ მხარეებს და შემდგომი ცვლილებები სამუშაო პროცესში, სწორედ ამ რეფლექსიაზე დაყრდნობით შეაქვს. თვითშეფასება აღიქმება, როგორც მასწავლებლის პიროვნების და პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორი (მთავრობის დადგენილება მასწავლებლის პროფესიული განვითარების და კარიერული წინსვლის სქემის დამტკიცების შესახებ, თავი მე-3, 2019). თავის მხრივ, იმისთვის, რომ მასწავლებელმა ეფექტურად შეასრულოს თავისი მოვალეობა, ჰქონდეს მოტივაცია და იყოს პროდუქტიული, სხვა მრავალ ფაქტორთან ერთად მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორი რწმენა აქვს მას კონკრეტულ სიტუაციაში საკუთარი თავის მიმართ, როგორია მისი თვითეფექტურობის განცდა. თვითეფექტურობა ბანდურას მიხედვით, არის ადამიანის რწმენა, რომ მას შეუძლია გაუმკლავდეს მის ცხოვრებაში მომხდარ სხვადასხვა შემთხვევას, ეს არის რწმენა საკუთარი კომპეტენტურობის შესახებ (Bandura, A., 1986). იმის განცდა, რომ გამოგვივა კონკრეტული საქმიანობა და მივალწევთ წარმატებას, ფაქტობრივად, ხშირად მოლოდინი იმისა, რომ გავუმკლავდებით გამოწვევას, გადამწყვეტია და განაპირობებს იმას, გადავდგამთ თუ არა მიზნისკენ ნაბიჯს.

თვითეფექტურობის პრობლემის კვლევა აქტუალური და დროულია იმდენად, რამდენადაც, დღეს, როგორც არასდროს, საზოგადოებას სჭირდება მაღალეფექტური პედაგოგები, რომლებსაც შეუძლიათ სწორად შეაფასონ საკუთარი მოქმედების შედეგები (მათ შორის პროფესიონალური) და საკუთარი შესაძლებლობები.

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

ინკლუზიურ განათლებასთან მიმართებით ჩატარებული კვლევები, რომლებიც ჩვენს ქვეყანაშია განხორციელებული, უმეტესად ეხება სპეციალური მასწავლებლის საქმიანობას, მის როლს ინკლუზიური განათლების განვითარებასა და დანერგვაში. ფაქტობრივად, ნაკლებად არის ისეთი კვლევები, რომლებიც კონკრეტულად ეხება ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების საგნის მასწავლებელთა ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებას, მათ მზაობას პიროვნული კუთხით და თვითეფექტურობას, როგორც ერთ-ერთ განმაპირობებელ ფაქტორს სხვა ფაქტორებთან ერთად, რომელიც შესაძლოა გავლენას ახდენდეს მასწავლებლის ინკლუზიისადმი დამოკიდებულებაზე.

წინამდებარე კვლევის მიზანი იმის დადგენაა, არის თუ არა კორელაცია მასწავლებლის თვითეფექტურობასა და მის დამოკიდებულებას შორის ინკლუზიური განათლების მიმართ.

**კვლევის მიზანი:** განისაზღვროს მასწავლებელთა თვითეფექტურობის დონე და მისი გავლენა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორებზე.

**კვლევის ობიექტი:** მოცემული კვლევის ფარგლებში გამოვიკითხეთ საქართველოს სხვადასხვა რეგიონის და თბილისის საჯარო სკოლის 102 მოქმედი საგნის მასწავლებელი, მათგან 57 საბაზო და 45 დაწყებითი საფეხურის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილების მქონე და არმქონე პედაგოგები.

#### **საკვლევი შეკითხვა:**

1. არის თუ არა ინკლუზიური განათლებისადმი მასწავლებლის მზაობა მის ზოგად თვითეფექტურობაზე დამოკიდებული?

2. არის თუ არა ინკლუზიური განათლებისადმი მასწავლებლის მზაობა მის პროფესიულ თვითეფექტურობაზე დამოკიდებული?

#### **კვლევის ამოცანები:**

- ✓ ინკლუზიური განათლების თანამედროვე მდგომარეობის ლიტერატურული მიმოხილვა საზღვარგარეთის ქვეყნებსა და საქართველოში;
- ✓ მასწავლებლების თვითეფექტურობის კვლევა;
- ✓ მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) კვლევა;
- ✓ მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონის გავლენა მათი ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორზე;
- ✓ მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონის გავლენა მათი ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორზე, ცალ-ცალკე დაწყებითი და საბაზო საფეხურის მასწავლებლების შეფასების გათვალისწინებით;
- ✓ მასწავლებლების პროფესიული თვითეფექტურობის აღქმის კვლევა, რომელიც მოიცავს სამ ქვეკომპონენტს. ესენია: კლასის მართვის ეფექტურობის თვითშეფასება, სწავლებაში ეფექტურობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის თვითშეფასება (TALIS 2015);

- ✓ მასწავლებლების პროფესიული თვითთვითგანვითარების ალქმის შეფასება დიფერენცირებულად – დანყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით;
- ✓ მასწავლებლების თვითთვითგანვითარებისა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების შეფასება დიფერენცირებულად სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილებისა და გამოცდილების არმქონე მასწავლებელთა გათვალისწინებით.

გამოყენებული მეთოდები:

1. თეორიული;
2. ემპირიული კვლევის რაოდენობრივი მეთოდები, თვითადმინისტრირებადი კითხვარი;
3. მათემატიკური სტატისტიკის როგორც საბაზისო, ისე მრავალგანზომილებიანი მეთოდები – მათემატიკური სტატისტიკის კომპიუტერულ პროგრამათა პაკეტის – SPSS-23 საშუალებით.

ინსტრუმენტები:

1. „ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფსიქოლოგიური მზაობის“ კითხვარი (Першина Н.А., Сычев О.А);
2. ზოგადი თვითთვითგანვითარების სკალა (Schwarzer, R., Jerusalem, M.);
3. მასწავლებლების თვითთვითგანვითარების შეფასება სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) მიხედვით (2015).

## 1. ინკლუზიური განათლება

### 1.1. ინკლუზიური განათლება – ზოგადი მიმოხილვა

ბავშვთა უფლებების საერთაშორისო კონვენციის თანახმად, ყველა ბავშვს განურჩევლად სქესისა, ასაკისა, ეროვნებისა თუ რელიგიური რწმენისა, დისკრიმინაციის გარეშე უფლება აქვს მიიღოს განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში თანატოლებთან ერთად (თ. პაჭკორია, თ. ჭინჭარაული 2011).

ბავშვები ხშირად განიცდიან სწავლასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა სირთულეს, რომლის გამომწვევი მიზეზიც განსხვავებული შეიძლება იყოს თითოეული მათგანის შემთხვევაში. ეს შეიძლება მომდინარეობდეს სხვადასხვა მდგომარეობებიდან: მაგალითად, ფიზიკური, ემოციური, სოციალური პირობებიდან, გარემოდან და ა.შ. (თ. პაჭკორია თ. ჭინჭარაული 2011). შესაძლოა სირთულეები სწავლის დროს გაჩნდეს ენობრივი ბარიერის გამოც, თავის მხრივ, სირთულეები შეიძლება იმ ბავშვებსაც გაუჩნდეთ სწავლის პროცესში, რომლებიც შეიძლება განსაკუთრებული ნიჭიერებითაც გამოირჩეოდნენ თანატოლებისგან.

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება სრულად ჩართული იყოს ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში თანატოლებთან ერთად, მათ შორის, რა თქმა უნდა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებსაც, რომელთაც მნიშვნელოვანია თანაბარი შესაძლებლობა ჰქონდეთ თანატოლებთან ერთად მიიღონ ხარისხიანი განათლება (თ. პაჭკორია, თ. ჭინჭარაული, ა. ლალიძე, მ. ბაგრატიონი 2011).

### **1.2. მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინკლუზიური განათლების მიმართ**

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებს აქვთ განსხვავებული ძლიერი და სუსტი მხარეები და, შესაბამისად, საჭიროებენ მრავალფეროვან აკადემიურ და ქცევით მხარდაჭერას. შესაბამისად, მოსწავლის შეზღუდული შესაძლებლობა და მასთან დაკავშირებული საგანმანათლებლო საჭიროებები ხშირად მოქმედებს მასწავლებლის დამოკიდებულებაზე ინკლუზიური განათლების მიმართ.

Monahan, Marino, and Miller-ის (1996) მიხედვით, მასწავლებელთა 62%-ს არ სჯეროდა, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები თავიანთ საკლასო ოთახებში ზიანის მომტანნი იქნებოდნენ თანაკლასელებისთვის, სხვა კვლევების, მაგალითად Horne და Timmons-ის (2009) მიხედვით, მასწავლებელთა 50% ამას გრძნობდა. Timmons-მა, ასევე, დაადგინა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობას სჯეროდა, რომ ვერ შეძლებდნენ დაეკმაყოფილებინათ ინკლუზიური კლასის ყველა მოსწავლის საჭიროება, ხოლო Lohrmann and Bambara-ს (2006) მიხედვით, მასწავლებლები არ იყვნენ დარწმუნებულნი თავიანთ შესაძლებლობაში დაებლანსებინათ საჭიროებები შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეებისა და მათ თანაკლასელებს შორის. კვლევები, რომლებიც სხვადასხვა პერიოდში ტარდებოდა, აჩვენებდა, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულებას სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს ინკლუზიური განათლების წარმატებაში (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Forlin-ის (2001) მიხედვით, მასწავლებლები ინკლუზიური განათლების განხორციელებას გამოწვევად მიიჩნევენ. Ryan-ის (2009) მიხედვით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების კატეგორიას შეუძლია დიდი გავლენა მოახდინოს მასწავლებლების დამოკიდებულებაზე ინკლუზიისადმი.

### **1.3. საზღვარგარეთ ჩატარებული კვლევების მოკლე მიმოხილვები**

- ✓ 2011 წელს რუმინეთში ჩატარდა კვლევა, რომელშიც მონაწილეობდა 112 პედაგოგი, კვლევის მიზანი იყო იმის დადგენა, არის თუ არა მნიშვნელოვანი განსხვავებები სხვადასხვა ასაკის მასწავლებლებს შორის ინკლუზიური განათლების პრაქტიკასთან მიმართებაში, თუ როგორ აღიქვამენ საკუთარ კომპეტენციებს განსხვავებული ასაკის მასწავლებლები. შედეგებმა გამოავლინა, რომ არსებობს მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლის გავლენის ნიშნები და კლასის მენეჯმენტთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანი განსხვავებები. ასევე გამოვლინდა, რომ დაწყებითი კლასის მასწავლებლები უფრო მეტად გამოცდილები, თავდაჯერებულები არიან და შეუძლიათ სასწავლო აქტივობა მოარგონ თითოეულ მოსწავლეს საჭიროებისამებრ. შედეგებმა აჩვენა, რომ ჯერ კიდევ არსებობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისადმი ცრურწმენები. ასევე, აჩვენა მნიშვნელოვანი განსხვავებები სხვადასხვა ასაკის მასწავლებლებს შორის ინკლუზიურობის ძირითადი ცნებების შესახებ (Unianua M., 2011).
- ✓ 2018 წელს თურქეთში ჩატარდა კვლევა, რომლის მიზანიც იყო თურქი მასწავლებლების ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებასა და საკუთარი ეფექტურობის განცდას შორის კავშირის დადგენა. სულ კვლევაში მონაწილეობდა



1163 სკოლამდელი, საგნისა და სპეციალური განათლების მასწავლებელი, თურქეთის ოთხი სხვადასხვა გეოგრაფიული რეგიონიდან. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ არსებობს მნიშვნელოვანი კავშირი მასწავლებლის მიერ აღქმულ თვითფექტურობასა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებას შორის (Özoku, O., 2018).

- ✓ 2017 წელს იაპონიაში ჩატარდა კვლევა, რომელშიც მონაწილეობდა 359 მასწავლებელი. ეს კვლევა განიხილავდა იაპონელი მასწავლებლების დამოკიდებულებას ინკლუზიურობის მიმართ და მათ თვითფექტურობას. შედეგები იმაზე მიუთითებს, რომ თუმცა, ზოგადად, პოზიტიური იყო პედაგოგების დამოკიდებულება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მიმართ, მაგრამ მასწავლებლებს გარკვეული შეშფოთება ჰქონდათ ინკლუზიური განათლების განხორციელების გამო თავიანთ კლასში. თვითფექტურობის საერთო დონე დაბალი იყო იაპონიაში სხვა ქვეყნებთან შედარებით, განსაკუთრებით, პრობლემების მოგვარებასთან დაკავშირებით, რომელიც მოსწავლის ქცევას უკავშირდებოდა (Yada A., 2017).
- ✓ 2015-16 წელს კვლევა ჩატარდა ფინეთში, რომელშიც მონაწილეობდა 1764 მასწავლებელი. კვლევამ აჩვენა, რომ განსხვავებები საგნობრივ და სპეციალური განათლების მასწავლებლებს შორის მნიშვნელოვანი და დიდი იყო. სპეციალური განათლების მასწავლებლებთან შედარებით, უფრო კრიტიკულად იყვნენ განწყობილნი საგნის მასწავლებლები. გამოვლინდა, ასევე, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინკლუზიისადმი ნეგატიური იყო. თუმცა, უმრავლესობის აზრით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის განათლებას ხელი შეუწყობდა ინტეგრირებულ კლასში. მათგან მინიმალურ რაოდენობას სჯეროდა, რომ სსსმ მოსწავლეებისთვის სპეციალური კლასები სიკეთის მომტანი იყო. კვლევამ ცხადყო – ინკლუზია არ ქმნის დამატებით სამუშაოს პედაგოგებისათვის. საზოგადოდ, იგი მჭიდრო კავშირშია ინკლუზიისადმი პოზიტიურ ხედვასთან. კვლევაში გამოიკვეთა გენდერული ბალანსის საკითხიც. ქალ პედაგოგებს უფრო მეტად დადებითი დამოკიდებულება ჰქონდათ ინკლუზიისადმი, ვიდრე მამაკაცებს, ასევე, ახალგაზრდა მასწავლებლები უფრო დადებითად მოქმედებდნენ, ვიდრე ასაკოვანი (Salovita, 2018).
- ✓ 2011 წელს ეგვიპტეში ჩატარებული კვლევის მიზანი იყო მასწავლებელთა თვითფექტურობისა და მასწავლებლის დამოკიდებულების შესწავლა ინკლუზიური კლასის მიმართ. ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ მასწავლებელთა თვითფექტურობის განცდა პირდაპირ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. შედეგებმა აჩვენა, რომ მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებს ჰქონდათ უფრო პოზიტიური დამოკიდებულება, ვიდრე მასწავლებლებს ნაკლები გამოცდილებით. ამავდროულად, მასწავლებლის გამოცდილებას არ ჰქონდა გავლენა მის თვითფექტურობის განცდაზე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების დროს.
- ✓ განსხვავება არ აღმოჩნდა სკოლამდელ და დაწყებითი კლასის მასწავლებელთა შორის დამოკიდებულებასთან მიმართებაში. თუმცა, ამავდროულად, დაწყებითი კლასის მასწავლებლებმა აჩვენეს უფრო მაღალი თვითფექტურობის დონე (Mohamed M., 2011).

#### **1.4. ინკლუზიური განათლება საქართველოში**

საქართველოს კონსტიტუციის თანახმად, ყველას აქვს განათლების მიღების უფლება (საქართველოს კონსტიტუცია, მუხლი 27, პუნქტი 1), რაც, თავისთავად, ნიშნავს, რომ თითოეული ადამიანი თანასწორუფლებიანია განათლების მიღების კუთხით. ჩვენი ქვეყანა, ასევე, იზიარებს გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის ასამბლეის მიერ გამოცემულ ბავშვთა უფლებების კონვენციას (1990), რომელიც უზრუნველყოფს თითოეული ბავშვის უფლების დაცვას, და რა თქმა უნდა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის უფლებასაც, ჩართული იყოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურად (რ. ჭანტურია, ს. გორგოძე, თ. ჩხაიძე, თ. მოსიაშვილი, ს. ჯანაშია, 2016). საქართველოში ინკლუზიური განათლება რეგულირდება სამი ძირითადი კანონით, ესენია: „საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“, „საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ“ და „საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ“ (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი, 2013). საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ – ინკლუზიური განათლება განმარტებულია, როგორც თანაბარი ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესი, რომლის ფარგლებში თითოეული მოსწავლე უზრუნველყოფილია განათლების ინდივიდუალური, საგანმანათლებლო საჭიროების და შესაძლებლობის გათვალისწინებით მიღების (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ).

ინკლუზიური განათლების განხორციელების პროცესში მასწავლებლის როლი, ფაქტობრივად, უმნიშვნელოვანესია როგორც ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის, მოსწავლის აკადემიური უნარების შეფასების და ცოდნის მიწოდების პროცესში, ასევე იმ გარემოს პოზიტიური ცვლილების კუთხითაც, რომელშიც ვითარდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე. წლების განმავლობაში ხორციელდებოდა სხვადასხვა ტრენინგები, რომლებიც ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტებისთვის იყო განკუთვნილი, პარალელურად ხორციელდებოდა სხვადასხვა კვლევები პედაგოგების მზაობასთან დაკავშირებით (ინკლუზიური განათლება საპილოტე სკოლებში, მონიტორინგის ანგარიში 2019).

2013 წლის სწავლების და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) ანგარიშის მიხედვით, სასკოლო გარემო თითოეული მოსწავლის მიმართ დადებითად არის განწყობილი. გამოკითხულ მასწავლებელთა უმრავლესობას შეუძლია ისაუბროს არსებულ გამოწვევებზე, მასწავლებლების 48.1%-მა განსხვავებულობა მიიჩნია არა როგორც პრობლემა, არამედ რესურსი განსხვავებული აქტივობების შესასრულებლად. რესპონდენტთა 15.9%-მა არ იცის, რა დამოკიდებულება არსებობს ინკლუზიურ განათლებასთან მიმართებაში (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი 2013). სკოლაში მასწავლებლები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან არსებულ სტერეოტიპებთან გასამკლავებლად. მასწავლებლების ნაწილი ცდილობს არ გამოიყენოს ტერმინი „უნარი“ ბავშვების ცოდნისა ან/და კომპეტენციის მისამართით (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი 2013).

TALIS-ის კვლევების ფარგლებში შესწავლილი თვითეფექტიანობის აღქმა მოიცავს სამ კომპონენტს, ესენია: კლასის მართვის ეფექტიანობის თვითშეფასება, სწავ-

ლებაში ეფექტიანობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის თვითშეფასება. აღნიშნული კვლევის შედეგად, მასწავლებლები ყველაზე მეტად თავდაჯერებულად გრძნობენ თავს კლასის მართვასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულების მიმართულებით, შედარებით ნაკლებად – სწავლებასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულებისა და ყველაზე ნაკლებად – მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვის თვალსაზრისით (TALIS 2015).

## 2. თვითეფექტურობა

ა. ბანდურას მიხედვით, თვითეფექტურობა არის პიროვნების რწმენა იმის შესახებ, რომ მას შეუძლია მართოს მის ცხოვრებაზე მოქმედი სხვადასხვა მოვლენა და რომ მას აქვს უნარი, შეასრულოს კონკრეტული ქმედება (მ. მელიქიშვილი 2012).

### 2.1. მასწავლებლის თვითეფექტურობის აღქმა

თვითეფექტურობის აღქმა მნიშვნელოვანია ყველა პროფესიის ადამიანისთვის, მათ შორის მასწავლებლებისთვისაც, რადგან სხვადასხვა კვლევებით დასტურდება, რომ თვითეფექტურობის აღქმა ხშირად განსაზღვრავს მასწავლებლის მიერ საკუთარი საქმის წარმატებით განხორციელებას და, შესაბამისად, მნიშვნელოვნად აისახება მოსწავლეთა მიღწევაზე (მ. მელიქიშვილი 2012).

კვლევის შედეგები ხშირად გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლის თვითეფექტურობის აღქმის დონე მნიშვნელოვან კავშირშია მოსწავლის მოტივაციასა და აკადემიურ მიღწევასთან, რომელიც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს პედაგოგის მოტივაციაზე და მუშაობის ხარისხზე (Skaalvik and Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran and Barr, 2004; Caprara et al., 2006). მასწავლებელს, უმეტესად, მაშინ აქვს საკუთარი თვითეფექტურობის დაბალი შეფასება, როდესაც თავს იჩენს მოსწავლის ქცევის მართვა, დაბალი მოლოდინები მოსწავლის აკადემიურ წარმატებასთან დაკავშირებით (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Shapka and Perry, 2012).

ის, თუ რამდენად კმაყოფილია მასწავლებელი თავისი პროფესიით, განპირობებულია ხშირად ისეთი ფაქტორებითაც, როგორცაა ხელფასი, რესურსი (e.g., Dinham and Scott, 1998, 2000; Vandenberghe and Huberman, 1999) და გარემომოწყობთა დამოკიდებულება (Hargreaves, 1994).

მასწავლებელთა თვითეფექტურობა თანდათან მნიშვნელოვან როლს იკავებს სასკოლო კვლევებში. აქ მისი როლი იკვეთება, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რათა სწავლების ეფექტური შედეგი დადგეს (Klassen et al., 2009; Klassen and Tze, 2014). მასწავლებლები, რომელთაც აქვთ მაღალი თვითეფექტურობა განიცდიან სამუშაოთი კმაყოფილების უფრო მაღალ დონეს, აქვთ სამსახურთან დაკავშირებული სტრესის უფრო დაბალი დონე და ნაკლები სირთულეები ექმნებათ მოსწავლეთა ქცევის თავისებურებასთან (Caprara et al., 2003). კვლევების მიხედვით, შეიძლება ითქვას, რომ თვითეფექტურობის ძირითადი არსის გააზრებას, მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს მასწავლებელთა სამსახურებრივ კეთილდღეობაზე, ასევე, სასკოლო საქმიანობის ეფექტურად წარმართვასა და გაუმჯობესებაზე (Barni. D).

### კვლევის ჰიპოთეზები

თეორიულ მასალებსა და კვლევებზე დაყრდნობით, თვითეფექტურობის განცდა გამოვყავით, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) საკითხში და ჩამოვყავალიბეთ შემდეგი ჰიპოთეზები:

1. ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფაქტორები დამოკიდებულია მასწავლებლის ზოგადი თვითეფექტურობის დონეზე;
2. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის ალქმა დამოკიდებულია მასწავლებელთა ზოგადი თვითეფექტურობის მაჩვენებელზე;
3. ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის დამოკიდებულების ფაქტორები განსხვავებულად იქნება წარმოდგენილი დანყებით და საბაზო საფეხურის მქონე მასწავლებლებთან.

### შედეგები

1. კვლევის პირველი ამოცანა იყო მასწავლებელთა თვითეფექტურობის შეფასება. როგორც პირველი ცხრილიდან ჩანს, კვლევაში მონაწილე რესპონდენტთა უმრავლესობას საშუალოზე მაღალი და მაღალი თვითეფექტურობის განცდა აქვს (განაწილება თანაბარი არ არის:  $\chi^2=60.980$ ;  $p=0.000$ ). განსხვავება თვითეფექტურობის დონეებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ გამოკითხულ მასწავლებლებს აქვთ საკუთარი შესაძლებლობის იმედი – მიაჩნიათ, რომ შეუძლიათ მნიშვნელოვან გამონყევებთან გამკლავება და მოულოდნელ სიტუაციაშიც იციან, თუ როგორ უნდა გადაჭრან პრობლემა.

ცხრილი 1. თვითეფექტურობის დონე

სიხშირე %			
თვითეფექტურობის დონე	დაბალი დონე	0	0,0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	5	4,9%
	საშუალო დონე	7	6,9%
	საშუალოზე მაღალი დონე	49	48,0%
	მაღალი დონე	41	40,2%

2. შემდეგი ამოცანა იყო თვითეფექტურობის კვლევა სწავლების საფეხურის მიხედვით. თვითეფექტურობის განცდა დანყებითი საფეხურის მასწავლებლებს აღმოაჩინდათ უფრო მაღალი – 44,4%, ვიდრე საბაზო საფეხურის მასწავლებლებს – 36,8%. შერჩევის სიმცირის გამო, აღნიშნული მონაცემები სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა და საშუალებას გვაძლევს ვისაუბროთ მხოლოდ ტენდენციაზე ( $p > 0.05$ ). დანყებითი კლასების მასწავლებელთა უფრო მეტ რაოდენობას აქვს პიროვნული განცდა იმისა, რომ შეუძლიათ დასახული მიზნის ადვილად მიღწევა, რთულ პრობლემებთან გამკლავება და ეყრდნობიან ყველანაირ სიტუაციაში საკუთარ შესაძლებლობებს.

**ცხრილი 2. თვითფექტურობის დონე სწავლების საფეხურის მიხედვით**

	სწავლების საფეხური	
	დანყებიითი საფეხური	საბაზო საფეხური
საშუალოზე დაბალი	6,7%	3,5%
საშუალო	6,7%	7,0%
საშუალოზე მაღალი	42,2%	52,6%
მაღალი დონე	44,4%	36,8%

3. მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორების კვლევისას ნ.ა. პერშინის და ო.ა. სიჩევის კითხვარის საფუძველზე, სამი დონის (დაბალი, საშუალო და მაღალი) და ხუთი სკალის შედეგების გათვალისწინებით აღმოჩნდა: F1-ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება, F2-სიფრთხილე და სკეპტიციზმი, F3-ბარიერები, F4-გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა, F5-შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა). კვლევისას აღმოჩნდა, რომ რესპონდენტთა პასუხების ლაიკერტის სკალაზე განაწილება თანაბარი არ იყო. უმეტესად ჭარბობდა ერთი პასუხი: „ინკლუზიური განათლება – მეტად მნიშვნელოვანი მიდგომაა“ (F1) და „ცივილიზებულ საზოგადოებში ყველა ბავშვს უნდა მიეცეს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლის შესაძლებლობა“ (F5). შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთანხმება იმ მოსაზრებას, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება ისწავლოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში და მიიღოს განათლება. ეს პროცესი ტიპური განვითარების მოსწავლეთათვისაც მნიშვნელოვანია თანაგრძნობის, ტოლერანტობის გამოვლენის კუთხით.

**ცხრილი 3. ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფაქტორების ზოგადი დონე**

სიხშირე %			
ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება	მაღალი დონე	100	98.0%
	საშუალო დონე	2	2.0%
	დაბალი დონე	0	0.0%
სიფრთხილე და სკეპტიციზმი	მაღალი დონე	0	0.0%
	საშუალო დონე	5	4.9%
	დაბალი დონე	97	95.1%
ბარიერები	მაღალი დონე	37	36.3%
	საშუალო დონე	54	52.9%
	დაბალი დონე	11	10.8%
გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა	მაღალი დონე	19	18.6%
	საშუალო დონე	52	51.0%
	დაბალი დონე	31	30.4%
შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა)	მაღალი დონე	100	98.0%
	საშუალო დონე	2	2.0%
	დაბალი დონე	0	0.0%

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

მონაცემთა დამუშავებამ გვიჩვენა, რომ ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორები ერთმანეთთან მაღალ კორელაციაშია ( $p < 0.05$ ), რაც მიუთითებს იმაზე, რომ სწორად განისაზღვრა ფაქტორები, რომლებიც ავლენს ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის არსს და, შესაბამისად, პედაგოგთა მოსამზადებელ პროგრამებში თითოეული მათგანის გათვალისწინება მნიშვნელოვანია.

4. რაც შეეხება კვლევის შემდგომ ეტაპს – ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) შეფასება საფეხურების მიხედვით – დაწყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით. მონაცემების დამუშავების შედეგად განსხვავება სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა ( $p > 0.05$ ), თუმცა, გამოვლინდა განსხვავება ინკლუზიური განათლების მიმართ მზაობის ტესტში საფეხურების მიხედვით – ბარიერების სკალაზე. ბარიერების მაღალი დონე დაწყებით საფეხურზე უფრო მეტად გამოვლინდა 40,0%-ში, ვიდრე, საბაზო საფეხურზე – 33,3%-ში. ბარიერებიდან გამომდინარე, დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების მიღება ტიპური განვითარების ბავშვებს მეტად გაუჭირდებათ, გართულდება კლასთან მუშაობა და მშობლებსაც წარმოექმნებათ გარკვეული ხასიათის პრობლემები.

**ცხრილი 4. ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულება სწავლების საფეხურის მიხედვით**

		სწავლების საფეხური	
		დაწყებითი საფეხური	საბაზო საფეხური
ინკლუზიის	დაბალი დონე	0,0%	0,0%
მნიშვნელობის	საშუალო დონე	2,2%	1,8%
გაცნობიერება	მაღალი დონე	97,8%	98,2%
სიფრთხილე და	მაღალი დონე	0,0%	0,0%
სკეპტიციზმი	საშუალო დონე	8,9%	1,8%
ბარიერები	დაბალი დონე	91,1%	98,2%
	მაღალი დონე	40,0%	33,3%
	საშუალო დონე	46,7%	57,9%
გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა	დაბალი დონე	13,3%	8,8%
	მაღალი დონე	17,8%	19,3%
	საშუალო დონე	48,9%	52,6%
შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა)	დაბალი დონე	33,3%	28,1%
	მაღალი დონე	0,0%	0,0%
	საშუალო დონე	4,4%	0,0%
	მაღალი დონე	95,6%	100,0%

5. კვლევისას – მასწავლებლების პროფესიული თვითეფექტურობის დონის შეფასება, მოიცავს სამ ქვეკომპონენტს. ესენია: კლასის მართვის ეფექტურობის თვითშეფასება, სწავლებაში ეფექტურობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობის დონის შეფასება. აღმოჩნდა, რომ სამივე სკალაზე განანიღება თანაბარი არ არის, მაგრამ განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა ( $p < 0.05$ ).

**ცხრილი 5. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის დონე**

მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალო დონე	35	34.3%
	მაღალი დონე	67	65.7%
სწავლების ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	1	1.0%
	საშუალო დონე	32	31.4%
	მაღალი დონე	69	67.6%
კლასის მართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალო დონე	35	34.3%
	მაღალი დონე	67	65.7%

6. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის დონის შეფასება საფეხურების მიხედვით – დანყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით – აღმოჩნდა, რომ განსხვავება სტატისტიკურად სანდო არ არის ( $p > 0.05$ ). საბაზო საფეხურზე სწავლების ეფექტურობის დონის მაჩვენებელი 71,9%, ხოლო დანყებითი საფეხურის მასწავლებელთა სწავლების ეფექტურობის დონის მაჩვენებელი – 62,2%. რადგან ეს განსხვავება სანდო არ არის საშუალებას გვაძლევს ვისაუბროთ მხოლოდ ტენდენციებზე. საბაზო საფეხურის მასწავლებლები უფრო მეტად იყენებენ სწავლების და შეფასების ალტერნატიულ სტრატეგიებს.

**ცხრილი 6. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის დონე საფეხურის მიხედვით**

		სწავლების საფეხური	
		დანყებითი საფეხური	საბაზო საფეხური
მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალო დონე	35.6	33.3%
	მაღალი დონე	64.4%	66.7%
სწავლების ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	2.2%	0.0%
	საშუალო დონე	35.6%	28.1%
	მაღალი დონე	62.2%	71.9%
კლასის მართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალო დონე	33.1%	36.8%
	მაღალი დონე	68.9	63.2%

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

### ჰიპოთეზათა შემოწმება

როგორც კვლევის შედეგებიდან ვიგებთ, ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ზოგიერთი ფაქტორი, კერძოდ, ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება და შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა) დადებით კორელაციაში, ხოლო გაურკვეველობა/არაკომპეტენტურობა უარყოფით კორელაციაშია მასწავლებელთა თვითეფექტურობის განცდასთან.

ასევე, ზოგადი თვითეფექტურობისა და პროფესიული თვითეფექტურობის სამივე კომპონენტს შორის (მოსწავლეების სწავლების პროცესში ჩართვის ეფექტურობა, სწავლების ეფექტურობა, კლასის მართვის ეფექტურობა) კორელაცია დადებითია.

**ცხრილი 7. კორელაცია კვლევაში ჩართულ ცვლადებს შორის**

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება	-.136	<b>-.329**</b>	<b>-.211*</b>	.140	<b>.229*</b>	.141	<b>.295**</b>	.178
	.173	.001	.033	.161	.021	.158	.003	.073
2. სიფრთხილე და სკეპტიციზმი		.045	<b>.256**</b>	<b>.356**</b>	-.054	-.188	-.066	-.006
		.654	.010	.000	.589	.058	.507	.955
3. ბარიერები			<b>.262**</b>	.083	-.056	.024	-.058	-.113
			.008	.408	.576	.810	.564	.257
4. გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა				-.026	<b>-.289**</b>	-.166	<b>-.265**</b>	-.155
				.799	.003	.095	.007	.121
5. შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა)					<b>.219*</b>	.096	<b>.257**</b>	.179
					.027	.338	.009	.072
6. თვითეფექტურობა						<b>.353**</b>	<b>.398**</b>	<b>.364**</b>
						.000	.000	.000
7. მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობა							<b>.554**</b>	<b>.474**</b>
							.000	.000
8. სწავლების ეფექტურობა								<b>.642**</b>
								.000
9. კლასის მართვის ეფექტურობა								

- ✓ ამრიგად, ჩვენი პირველი ჰიპოთეზა, ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფაქტორები დამოკიდებულია მასწავლებლის ზოგადი თვითეფექტურობის დონეზე, დადასტურდა, რადგან გამოვლინდა მნიშვნელოვანი კორელაცია თვითეფექტურობასა და ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფაქტორებს შორის.
- ✓ ასევე, დადასტურდა მეორე ჰიპოთეზა, მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობა დამოკიდებულია მასწავლებელთა ზოგადი თვითეფექტურობის მაჩვენებელზე.



ბელზე. ამდენად, რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის ზოგადი თვითეფექტურობა, მით უფრო მაღალი აქვს კლასის მართვის, მოსწავლეთა სასწავლო პროცესში ჩართვის, სწავლებასთან დაკავშირებული ეფექტურობის განცდა.

- ✓ ჩვენ, ასევე, გვქონდა ჰიპოთეზა, რომ ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორები, განსხვავებულად იქნებოდა წარმოდგენილი დაწყებით და საბაზო საფეხურის მასწავლებლებთან. როგორც მონაცემების დამუშავებიდან გავიგეთ, სტატისტიკურად სანდო განსხვავება ცვლადებს შორის არ დადასტურდა, თუმცა გამოიკვეთა განსხვავება ტენდენციის სახით (პროცენტუალად), ინკლუზიური განათლების მიმართ მზაობის ზოგიერთ ფაქტორს (ბარიერები) შორის, სწავლის საფეხურების მიხედვით.

## დასკვნა

1. სხვა კვლევების მსგავსად, ჩვენს კვლევაშიც გამოვლინდა, რომ თვითეფექტურობა, როგორც პიროვნების რწმენა საკუთარი შესაძლებლობის შესახებ (Bandura A.) და ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფაქტორები ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია. მართლაც, თვითეფექტურობა მნიშვნელოვანი პრედიქტორია იმისა, თუ როგორ აღიქვამს პიროვნება კონკრეტულ საკითხს, გამოწვევას, რა მოლოდინები ექნება და როგორი დამოკიდებულება ჩამოუყალიბდება კონკრეტული მოვლენის მიმართ, ექნება თუ არა მოტივაცია განახორციელოს ქმედება (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992).

2. კვლევამ დაადასტურა, რომ თვითეფექტურობის განცდა უშუალოდ დადებით კავშირშია პედაგოგის მიერ საკუთარი პროფესიული თვითეფექტურობის განცდასთან.

3. კვლევის მიხედვით, ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფაქტორებს შორის უპირატესობა პედაგოგებთან ენიჭება ინკლუზიური მნიშვნელობის გაცნობიერების და შინაარსის (პიროვნული მნიშვნელობა) მქონე ფაქტორებს. ინკლუზია არ ქმნის დამატებით სამუშაოს პედაგოგისთვის, არამედ მჭიდრო კავშირშია ინკლუზიისადმი პოზიტიურ ხედვასთან.

4. ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების შეფასებისას დიფერენცირებულად, დაწყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით, აღმოჩნდა, რომ დაწყებითი კლასების მასწავლებლები უფრო მეტ ბარიერს ხედავენ სსსმ მოსწავლეთა სკოლაში სწავლების, თანაკლასელებთან და მათ მშობლებთან ურთიერთობის პროცესში, ვიდრე საბაზო საფეხურის მასწავლებლები.

5. ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფორმირების პროცესში მთავარი ბარიერი მასწავლებლებისთვის ასოცირდება ემოციურ სირთულეებთან, სსსმ მოსწავლეების ჯანმრთელობის, მათი განვითარების შესახებ ცოდნის ნაკლებობასთან, კოგნიტიური კომპონენტის ფორმულირების შესაძლებლობის არასაკმარის უნართან. რაც მაღალია გაურკვეველობა და არაკომპეტენტურობა, მით მაღალია ბარიერი საქმიანობაში. ამიტომ, მნიშვნელოვანია, ამ მიმართულებით მასწავლებლის პროფესიული თანხლების პროცესი ხორციელდებოდეს ფსიქოლოგისა და სპეციალური განათლების მასწავლებლის მხარდაჭერით.

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

## კვლევის სუსტი მხარეები და სამომავლო განვითარება

- ✓ მოცემული კვლევის ფარგლებში გამოკითხულთა უმრავლესობას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლესთან მუშაობის გამოცდილება ჰქონდა. ამ ფაქტმა არ მოგვცა საშუალება გვეკვლია გამოცდილების, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ცვლადის გავლენა ინკლუზიური განათლებისადმი მასწავლებლის დამოკიდებულებაზე და, ასევე, მის თვითეფექტურობის აღქმაზე.
- ✓ რადგან კვლევაში მონაწილე პედაგოგთა გარკვეული რაოდენობა არ არის თბილისიდან და არის საქართველოს სხვადასხვა რეგიონიდან, მათი განაწილება არათანაბარია, ამიტომ ვერ შევძელით დიფერენცირებულად შეგვესწავლა რეგიონში მყოფი პედაგოგების და თბილისში მომუშავე მასწავლებელთა დამოკიდებულება.
- ✓ ამასთანავე, კვლევაში მონაწილე ყველა მასწავლებელს ჰქონდა მსგავსი შეხედულება ინკლუზიური განათლების გაცნობიერების მნიშვნელობის შესახებ, გამოიკვეთა ტენდენცია სოციალურად სასურველი პასუხების მიმართ გადახრის.
- ✓ გამოიკვეთა ტენდენციები, რომელიც საშუალებას გვაძლევს ვიფიქროთ სამომავლო კვლევაზე და საკითხის უფრო სიღრმისეულ შესწავლაზე, რადგან ინკლუზიური განათლება და მისი სწორად განხორციელება, ვფიქრობთ, ჩვენი საზოგადოებისათვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა.

## გამოყენებული ლიტერატურა

კონვენცია ბავშვთა უფლებების შესახებ (1989).

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). საქართველოს პარლამენტი. ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა (2009). საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №39/ნ მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ (2014). თბილისი.

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS) (2015). შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი.

საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლებისა და ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგი (2017). სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი. გოგიჩაძე ნ. (2018). სპეციალური მასწავლებელი, როგორც ინკლუზიური განათლების ერთ-ერთი მთავარი როლი და გამოწვევები.

ლაუბერ-პოლი, თ. (2019). ინკლუზიური განათლების მხარდამჭერი სერვისების გაუმჯობესება. თბილისი: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

მელიქიშვილი, მ. (2012). სწავლის სოციალურ-კოგნიტური თეორია. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.

პაჭკორია, თ. (2011). ინკლუზიური განათლება გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის. თბილისი: ეროვნული სასწავლო გეგმების და შეფასების ცენტრი.

ჩხაიძე, რ. (2016). ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოში (ალტერნატიული ანგარიში). თბილისი: სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი.

- ხეჩუაშვილი, ლ. (2013). პიროვნების ფსიქოლოგია. თბილისი.
- ჯავახიშვილი, თ. (2013). ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში. თბილისი: საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. Encyclopedia of human behavior, 71-81.
- Boer, A. d. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331-353.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Duffin, L. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education* 28(6), 827-834.
- Forlin, U. S. (2011). Measuring teacher efficacy to implement. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10.
- Gravett, S. (2000). Primary teachers' attitudes towards inclusive education. *south African Journal of Education*, 200-204.
- Greene, B. L. (n.d.). *Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms*. ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3445/>
- Hallum, R. S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Hennemann, K. U. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 151-168.
- Hoy, M. T.-M. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Karolina Urton, J. W. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(2), 151-168.
- Kern, E. (2006). Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District. [https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1069&context=psychology\\_dissertations](https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1069&context=psychology_dissertations)
- Mahony, C. (2016). Assessing Teachers' Attitudes towards Inclusive Education within an Urban School District in Ireland . <https://esource.dbs.ie/server/api/core/bitstreams/1959b386-a7b6-4ef2-bad7-ac42babcf1e/content>
- Malinen, O. (2012). Beijing In-Service Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/256492667\\_Beijing\\_In-Service\\_Teachers%27\\_Self-Efficacy\\_and\\_Attitudes\\_towards\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/256492667_Beijing_In-Service_Teachers%27_Self-Efficacy_and_Attitudes_towards_Inclusive_Education)
- Mohamed, M. M. ((2011)). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (29), 976 – 985.
- Montgomery, A., & Miranda, P. (2013). Teachers' Self-Efficacy, Sentiments, Attitudes, and Concerns about the Inclusion of Students with Developmental Disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7708>

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

- Niemeyer, J. M. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education* (26)1, 23-36.
- Norwich, E. A. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 129-147.
- pzokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6- 12.
- Patrick, L. D. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education* (28)6, 827–834.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 270-282.
- Savolainen, H. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 51-68.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994).
- Unianua, E. M. (2011). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 33, 900-904.

# THE TEACHERS' PERCEPTION OF SELF-EFFICACY AND THE ATTITUDE TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Sopiko Antauri, Sopio Tevdoradze<sup>1</sup>

## Abstract

*This article concerns teachers' sense of personal self-efficacy and the attitude to inclusive education. The purpose of the study is the assessment of teachers' general and professional self-efficacy, identification of the attitude to inclusive education, and the examination of the relationship between the above variables. The process of the introduction and implementation of inclusive education in Georgia has been in place for about 20 years and, as evidenced by reports and studies, it is still a major challenge for the educational sector. Teachers play a crucial role in the successful implementation of inclusive education. The study of the problem of self-efficacy is timely and relevant as long as the qualification of teachers, enabling them to accurately evaluate the outcomes of their actions in the context of professional activities and form a realistic picture of their opportunities has currently acquired especial importance.*

*The study was conducted throughout Georgia and covered 102 teachers in general education: 45 in elementary school and 57 in basic education. The data were processed using basic and multidimensional methods. SPSS-23 software package was employed for the statistical analysis. The data analysis showed that compared to the previous years, teachers now have a better understanding of the importance of inclusion. It also showed that the teachers' professional efficacy (teaching related tasks, engagement of students in the educational process and class management) is associated with the sense of general self-efficacy. Our hypothesis about the impact of teachers' self-efficacy level on the relationship between the factors of their attitude to the readiness for inclusive education has been partially confirmed.*

**Key words:** *inclusive education, self-efficacy, professional self-efficacy, readiness for inclusive education*

## Introduction

Inclusive education refers to the integration of students with special educational needs into the general educational space alongside their peers (პაჭკორია თ. ლალიძე ა. 2011). In 1994, UNESCO published the Salamanca Statement, which states that every child, including those with special educational needs, has the right to receive quality education. This document laid the foundation for the future implementation of inclusive education worldwide, aiming to ensure that students with special educational needs also have access to quality education (ჭინჭარაული თ. ჯავახიშვილი ნ. 2013).

The implementation and development of inclusive education in Georgia effectively began in 2006 and its proper advancement remains one of the current issues (ჭინჭარაული თ. ჯავახიშვილი ნ.2013). Norway has actively supported the development of inclusive

---

<sup>1</sup> Sopiko Antauri- Master of Educational Psychology, TSU  
Sopio Tevdoradze- PhD in Psychology, TSU

education in our country, both financially and methodologically. In 2009, the Ministry of Education and Science of Georgia implemented the project "Implementation of Inclusive Education in 10 Schools in Tbilisi", which effectively laid the foundation for the integration of individuals and children with disabilities into society. The results demonstrated the necessity of defining the goals regarding the education of students with special educational needs, which would reflect the legislative changes in the field of education (Inclusive Education Support Program, 2009).

In our country, alongside the development of inclusive education, the number of students with special educational needs is also increasing in schools every year. According to the 2019 data, the number of students with special educational needs in schools was approximately 8,685 (მახარაძე თ. აბაშიძე თ. ქიტიაშვილი ა. მარკოვსკა-მანისტა ა. ლაუბერ-პოლი ს. 2019).

It is certainly important that the involvement of the students with special educational needs in the school system is increasing, but it is even more significant to consider the quality of the students' engagement in the educational process and the opportunity of an individual student to receive quality education.

The research has shown that schools often fail to provide quality education to students with special educational needs (მახარაძე თ. აბაშიძე თ. ქიტიაშვილი ა. მარკოვსკა-მანისტა ა. ლაუბერ-პოლი ს. 2019). Students do not receive the knowledge that is important for their future employment, independent living, or overall well-being (მახარაძე თ. ქიტიაშვილი ა. 2019).

The process of inclusive education in general educational institutions is reflected annually in the parliamentary reports of the Public Defender of Georgia. According to these reports, the quality of education for students with special educational needs remains one of the main issues in our country (მახარაძე თ. აბაშიძე თ. ქიტიაშვილი ა. მარკოვსკა-მანისტა ა. ლაუბერ-პოლი ს. 2019). Several factors significantly influence the involvement of students with special educational needs in the learning process, including not only the professional competence of the school staff, but also their attitudes (მახარაძე თ. აბაშიძე თ. ქიტიაშვილი ა. მარკოვსკა-მანისტა ა. ლაუბერ-პოლი ს. 2019).

In Georgia, the teaching profession is regulated by law, and the corresponding competencies are defined by the professional standards for teachers, which emphasize the role of inclusive education and the ability of teachers to serve as providers of knowledge for students with special educational needs (ჭინჭარაული თ. ჯავახიშვილი ნ. 2013). In order for inclusive education to be implemented correctly and effectively in the country, a study was conducted in 2013 to examine the opinions and attitudes of specialists involved in inclusive education on various issues. A significant role in achieving this goal is played by the educational institutions and the teachers working in those institutions. Teachers play one of the most important roles in inclusive education (ჭინჭარაული თ. ჯავახიშვილი ნ. 2013). This is also indicated by the teachers' professional standard (Article 4), which states that the teacher adheres to the basic principles of inclusive education, shares its

values, and contributes to the creation of a supportive environment for students with special educational needs, its adaptation, etc. (Teacher professional standard, 2014).

In pedagogical practice, the teacher self-assessment questionnaires are predominantly used as self-reflection means that help them evaluate their own work. This enables teachers to identify their strengths and weaknesses, and introduce subsequent changes to their work. Self-assessment is viewed as a factor contributing to the teacher's personal and professional development (as stated in the government's resolution on approving the scheme for teachers' professional development and career advancement, Chapter 3, 2019). In order for teachers to effectively fulfill their duties, to be motivated and productive, it is crucial how much they trust themselves when facing specific situations and what their perception of personal self-efficacy is. According to Bandura, self-efficacy is the belief in one's ability to cope with various situations in life; it is the belief in one's own competence (Bandura, A., 1986). The feeling that we can successfully engage in a specific activity and achieve success is often a key determinant – essentially, the expectation that we can meet challenges – of whether we take steps towards our goals.

The research on self-efficacy is relevant and timely, as today more than ever, society needs highly effective educators who can accurately assess the outcomes of their actions (including professional ones) and their own abilities.

In our country, the research concerning inclusive education mainly focuses on the activities of special education teachers, their role in the development and implementation of inclusive education. In fact, there are fewer studies that specifically address the attitudes of general education subject teachers towards inclusive education, their personal readiness, and self-efficacy as one of the determining factors, alongside other factors, that may influence teachers' attitudes towards inclusion.

The purpose of the present study is to determine whether there is a correlation between the teacher's self-efficacy and their attitude to inclusive education.

**The purpose of the study:** *Defining teachers' self-efficacy level and its effect on the attitude (readiness).*

**Participants:** *102 active teachers from Tbilisi and different regions of Georgia (57 teachers in basic education and 45 – in elementary education). The sample included the teachers who had/did not have experience of work with the students with special educational needs.*

**Research question:**

1. *Does the teacher's readiness for inclusive education depend on his/her general self-efficacy?*
2. *Does the teacher's readiness for inclusive education depend on his/her professional self-efficacy?*

**Study objectives:**

- ✓ Review of the current status of inclusive education in Georgia and abroad;
- ✓ Teachers' self-efficacy study;

- ✓ Assessment of teachers' attitude to (readiness for) inclusive education;
- ✓ The effect of teachers' self-efficacy level on their attitude (readiness) to inclusive education;
- ✓ The effect of teachers' self-efficacy level on their attitude (readiness) to inclusive education at the elementary and basic stages of education;
- ✓ Research into teachers' perception of self-efficacy including the following three sub-components: self-evaluation of the effectiveness of class management, self-evaluation of efficacy in teaching and self-evaluation of students' engagement in the educational process (TALIS 2015);
- ✓ Assessment of teachers' perception of professional self-efficacy at the elementary and basic stages of education;
- ✓ Assessment of teachers' self-efficacy and attitude to inclusive education among the teachers who have/have not worked with students with special educational needs.

**Methods:**

1. Theoretical;
2. Quantitative methods of empirical research, self-administered questionnaire;
3. Basic and multi-dimensional methods of mathematical statistics (SPSS-23).

**Instruments:**

1. Teachers' readiness for inclusive education (Першина Н.А., Сычев О.А.);
2. The general self-efficacy scale (Schwarzer, R., Jerusalem, M.);
3. Assessment of teachers' self-efficacy according to Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2015).

## **1. Inclusive education**

### **1.1 General Overview**

According to the International Convention on the Rights of the Child, every child, regardless of gender, age, nationality, or religious belief, has the right to receive education in a general educational environment alongside their peers without discrimination (თ. პაჭკორია, თ. ჭინჭარაული 2011).

Children often experience various difficulties related to learning, and the causes of these difficulties can vary for each individual. These challenges may arise from different conditions, such as physical, emotional, or social circumstances, environmental factors, and so on (თ. პაჭკორია თ. ჭინჭარაული 2011). Language barriers can also contribute to learning difficulties, and it is important to note that children who may be exceptionally gifted compared to their peers can also face challenges in the learning process.

Inclusive education implies that every child has the right to be fully engaged in the general educational environment alongside their peers, including, of course, students with special educational needs, who must have equal opportunities to receive quality education along with their peers (თ. პაჭკორია, თ. ჭინჭარაული, ა. ლალიძე, მ. ბაგრატიონი, 2011).



## **1.2. Teachers' Attitudes to Inclusive Education**

Students with disabilities have varying strengths and weaknesses and, accordingly, require diverse academic and behavioral support. Thus, a student's disability and the associated educational needs often influence teachers' attitudes towards inclusive education.

According to Monahan, Marino, and Miller (1996), 62% of teachers did not believe that students with special educational needs would negatively impact their classmates in the classroom. In other studies (Horne & Timmons, 2009), 50% of teachers felt this way. Timmons also found that the majority of teachers believed they would be unable to meet the needs of all students in an inclusive classroom. Furthermore, according to Lohrmann and Bambara (2006), teachers were not confident that they would be able to balance the needs of students with disabilities and their classmates. The research conducted at various times has shown that teachers' attitudes are crucial to the success of inclusive education (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). According to Forlin (2001), teachers perceive the implementation of inclusive education as a challenge. Ryan (2009) noted that the category of people with special educational needs can significantly influence teachers' attitudes towards inclusion.

### **1.3. A brief overview of internationally conducted studies**

- ✓ In 2011, a study was conducted in Romania involving 112 teachers. The purpose of the research was to determine whether there are significant differences in the perceptions of their competencies between teachers of different ages regarding inclusive education practices. The results revealed that there are significant differences related to considering the individual characteristics of students and class management. It also showed that the primary school teachers are more experienced, confident, and capable of adapting educational activities to meet the needs of each student. The findings indicated that there still are misconceptions about children with special educational needs. Additionally, significant differences were revealed among teachers of different ages concerning fundamental concepts of inclusivity (Unianua M, 2011);
- ✓ In 2018, a study was conducted in Turkey aimed at determining the relationship between Turkish teachers' attitudes towards inclusive education and their sense of self-efficacy. A total of 1,163 preschool, subject and special education teachers from four different geographical regions of Turkey participated in the study. The results indicated that there is a significant relationship between teachers' perceived self-efficacy and their attitudes towards inclusive education (Özokcu, O. 2018);
- ✓ In 2017, a study was conducted in Japan involving 359 teachers. This study examined Japanese teachers' attitudes toward inclusivity and their self-efficacy. The results indicated that, although teachers generally had a positive attitude toward individuals with disabilities, they expressed concerns about the implementation of inclusive education in their classrooms. The overall level of self-efficacy was lower in Japan compared to other countries, particularly regarding problem-solving related to student behavior (Yada A., 2017);

- ✓ A study conducted in Finland in 2015-16 involved 1,764 teachers. The research showed that significant and substantial differences existed between subject teachers and special education teachers. Subject teachers were found to be more critical compared to special education teachers. It was also demonstrated that teachers had a negative attitude towards inclusion. However, the majority believed that educating students with special educational needs would be better facilitated in integrated classrooms. A minimal number believed that special classes for students with special educational needs were beneficial. The study demonstrated that inclusion does not create additional work for educators. Overall, it was closely related to a positive attitude towards inclusion. The study also highlighted the issues of gender balance. Female teachers had a more positive attitude towards inclusion than male teachers, and younger teachers exhibited more positive behavior compared to older ones (Salovita 2018);
- ✓ A study conducted in Egypt in 2011 aimed to explore teachers' self-efficacy and their attitudes toward inclusive classrooms. The research showed that teachers' sense of self-efficacy directly impacts students' academic achievement. The results indicated that more experienced teachers had a more positive attitude compared to those with less experience. At the same time, a teacher's experience did not affect their sense of self-efficacy when teaching students with special educational needs;
- ✓ No differences in attitudes were found between the preschool and elementary school teachers regarding their attitudes. However, the elementary school teachers exhibited a higher level of self-efficacy (Mohamed M. 2011).

#### **1.4. Inclusive Education in Georgia**

According to the Constitution of Georgia, everyone has the right to receive education (Constitution of Georgia, Article 27, Paragraph 1). This inherently means that every individual is equal in terms of access to education. Our country also adheres to the Convention on the Rights of the Child (1990) issued by the United Nations General Assembly, which ensures the protection of each child's rights, including the right of children with disabilities to be actively involved in public life (რ. ჭანტურია, ს. გორგოძე, თ. ჩხაიძე, თ. მოსიაშვილი, ს. ჯანაშია, 2016). Inclusive education in Georgia is regulated by three main laws: the "General Education Law of Georgia", the "Vocational Education Law of Georgia," and the "Higher Education Law of Georgia" (თ. ჭინჭარაული ნ. ჯავახიშვილი 2013). The General Education Law of Georgia defines inclusive education as an educational process that is equally accessible, whereby each student is ensured education tailored to their individual educational needs and capabilities (General Education Law of Georgia). The role of the teacher is, in fact, crucial in the implementation of inclusive education, both in terms of developing individualized learning plans, assessing students' academic abilities, and delivering knowledge, as well as in making positive changes to the environment where students with special educational needs develop. Over the years, various training sessions have been conducted for specialists involved in inclusive education, while, in parallel, various studies have been carried out regarding teachers' readiness (Inclusive Education in Pilot Schools, Monitoring Report 2019).

According to the 2013 Teaching and Learning International Survey (TALIS) report, the school environment is positively oriented towards each student. The majority of surveyed teachers are able to discuss existing challenges, with 48.1% of teachers considering diversity not as a problem but as a resource for carrying out different activities. 15.9% of respondents do not know what the attitude towards inclusive education is (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი, 2013). In schools, teachers employ various strategies to combat the existing stereotypes regarding students with special educational needs. Some teachers try to avoid using the term “ability” in relation to children’s knowledge and/or competence (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი, 2013 წ).

The perception of self-efficacy studied in the framework of TALIS research includes three components: self-evaluation of classroom management effectiveness, self-evaluation of teaching effectiveness, and self-evaluation of student engagement in the learning process. According to the findings of this research, teachers feel most confident in fulfilling tasks related to class management, somewhat less so in the tasks related to teaching, and least of all in terms of engaging students in the learning process (TALIS 2015).

## **2. Self-efficacy**

According to Bandura, self-efficacy is a person’s belief in their ability to manage various events that affect their lives and that they have the capability to perform specific actions (მ. მელიქიშვილი, 2012).

### **2.1. Teachers’ Perception of Self-Efficacy**

The perception of self-efficacy is important for individuals in all professions, including teachers, because various studies confirm that the perception of self-efficacy often determines the successful execution of their work, which significantly impacts students’ achievements (მ. მელიქიშვილი, 2012).

The research findings often show that the level of a teacher’s perception of self-efficacy is significantly related to a student motivation and academic achievement, which in turn affects the teacher’s motivation and the quality of their work (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Caprara et al., 2006). Teachers tend to have a low perception of their self-efficacy, particularly when it comes to managing a student behavior, and when they have low expectations regarding students’ academic success (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012).

The satisfaction that a teacher derives from their profession is often influenced by factors such as salary, resources (e.g., Dinham & Scott, 1998, 2000; Vandenberghe & Huberman, 1999), and the attitudes surrounding people (Hargreaves, 1994).

The self-efficacy of teachers is increasingly playing a significant role in school research, where its relevance is highlighted as one of the key factors leading to effective teaching outcomes (Klassen et al., 2009; Klassen & Tze, 2014). The teachers with high

self-efficacy tend to experience greater job satisfaction, lower levels of job-related stress, and encounter fewer difficulties regarding students' behavioral characteristics (Caprara et al., 2003). Based on research findings, it can be stated that a thorough understanding of the essence of self-efficacy has a significant impact on teachers' professional well-being as well as effective management and improvement of school activities (Barni, D).

**Hypotheses of the study**

Based on theoretical materials and empirical research, we identified the perception of self-efficacy as the most important factor of the teacher's attitude (readiness) to inclusive education. The hypotheses of the study were formulated as follows:

1. The factors of readiness for inclusive education depend on the general level of the teacher's self-efficacy;
2. Perception of professional self-efficacy depends on the teacher's general self-efficacy level;
3. The factors of attitude towards the readiness for inclusive education will be represented differently among the teachers in elementary and basic education.

**Results**

1. The primary objective of the study was to assess teachers' self-efficacy. Table 1 shows that most responds are characterized with the sense of high or above average self-efficacy (uneven distribution:  $\chi^2=60.980$ ;  $p=0.000$ ). The difference between self-efficacy levels is statistically significant. This means that the interviewed teachers trust their own ability to cope with challenges and know how they would solve a problem in unexpected circumstances.

**Table 1. Self-efficacy level**

Frequency %			
Self-efficacy level	Low level	0	0,0%
	Below average	5	4,9%
	Average	7	6,9%
	Above average	49	48,0%
	High level	41	40,2%

2. Examining self-efficacy by elementary and basic stages of education. The sense of self-efficacy turned out to be higher among the teachers in the elementary school (44,4%) compared to the teachers at the basic stage of education (36,8%). The results were not statistically significant ( $p > 0.05$ ), due to which we can only limit ourselves to the description of the observed tendencies. There are more teachers in elementary school who have a feeling that they can easily achieve the set objective and cope with difficult problems and who rely on themselves in any kind of situation.

**Table 2. Self-efficacy level by stages of education**

	Stages of education	
	Primary	Basic
Below average	6,7%	3,5%
Average	6,7%	7,0%
Above average	42,2%	52,6%
High	44,4%	36,8%

3. The questionnaire developed by Pershina and Sychev was used to examine teachers' attitude (readiness) to inclusive education. The questionnaire provides for three levels (low, average, high) and includes five scales: F1 – Understanding the importance of inclusion; F2 – Caution and skepticism; F3 – Barriers; F4 – Uncertainty, incompetence; F5 – Meaningfulness (personal meaning). Our results showed uneven distribution of responses on Likert scale. The dominant responses were the following: “Inclusive education is an extremely important approach” (F1) and “In a civilized society every child should be given the opportunity to study in a general education institution” (F5). Therefore, most teachers participating in the study agree with the opinion that all children have the right to study in a general education institution and receive the education they need. This process is also important for typically developing students in terms of the demonstration of tolerance and empathy.

**Table 3. General levels of the factors of attitude to inclusive education**

Frequency %			
Understanding the importance of inclusion	High level	100	98.0%
	Average level	2	2.0%
	Low level	0	0.0%
Caution, skepticism	High level	0	0.0%
	Average level	5	4.9%
	Low level	97	95.1%
Barriers	High level	37	36.3%
	Average level	54	52.9%
	Low level	11	10.8%
Uncertainty, incompetence	High level	19	18.6%
	Average level	52	51.0%
	Low level	31	30.4%
Meaningfulness (personal meaning)	High level	100	98.0%
	Average level	2	2.0%
	Low level	0	0.0%

The results showed that the factors of attitude (readiness) to inclusive education strongly correlate with each other ( $p < 0.05$ ), which means that the selected factors reveal the essence of readiness for inclusive education. This implies that each of them has to be considered in teacher training programs.

4. At the next stage of the study, the attitude (readiness) to inclusive education was assessed by additional factors – elementary and basic education. The difference obtained was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). However, the test for readiness for inclusive education showed difference by the above two stages on the barrier scale. A higher level of barriers was revealed for elementary education (40,0%) compared to basic education (33,3, %). Teachers in elementary education stated that it would be difficult for typically developing students to accept the students with special educational needs, that working with a class would be more difficult and parents would face some kind of problems.

**Table 4. Attitude to inclusive education by stages of education**

		Stage of education	
		Primary stage	Basic stage
Understanding the importance of inclusive education	Low level	0,0%	0,0%
	Average level	2,2%	1,8%
	High level	97,8%	98,2%
Caution, skepticism	High level	0,0%	0,0%
	Average level	8,9%	1,8%
	Low level	91,1%	98,2%
Barriers	High level	40,0%	33,3%
	Average level	46,7%	57,9%
	Low level	13,3%	8,8%
Uncertainty, incompetence	High level	17,8%	19,3%
	Average level	48,9%	52,6%
	Low level	33,3%	28,1%
Meaningfulness (personal meaning)	Low level	0,0%	0,0%
	Average level	4,4%	0,0%
	High level	95,6%	100,0%

5. Assessment of teachers' self-efficacy level which comprises three sub-components: self-efficacy in class management, efficacy in teaching and efficacy in the engagement of students in the educational process. It turned out that the distribution was uneven by scales, but the difference was statistically significant ( $p < 0.05$ ).

**Table 5. Teachers' professional self-efficacy levels**

Efficacy in the engagement of students in the educational process	Very low level	0	0.0%
	Lower than average	0	0.0%
	Average level	35	34.3%
	High level	67	65.7%
Efficacy in teaching	Very low level	0	0.0%
	Lower than average	1	1.0%
	Average level	32	31.4%
	High level	69	67.6%
Efficacy in class management	Very low level	0	0.0%
	Lower than average	0	0.0%
	Average level	35	34.3%
	High level	67	65.7%

6. Assessment of teachers' professional efficacy by elementary and basic education. The difference was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). At the basic stage the level of self-efficacy in teaching was 71,9%, while at the stage of elementary education it made 62,2%. Since the difference is not statistically significant, we could only look at a general tendency. Teachers in basic education use more alternative teaching and evaluation strategies.

**Table 6. Teachers' professional self-efficacy level by stages**

		Stages of education	
		Elementary stage	Basic stage
Efficacy level in the engagement of students in the educational process	Very low	0.0%	0.0%
	Lower than average	0.0%	0.0%
	Average	35.6%	33.3%
	High	64.4%	66.7%
Efficacy level in teaching	Very low	0.0%	0.0%
	Lower than average	2.2%	0.0%
	Average	35.6%	28.1%
	High	62.2%	71.9%
Efficacy level in class management	Very low	0.0%	0.0%
	Lower than average	0.0%	0.0%
	Average	31.1 %	36.8%
	High	68.9%	63.2%

**Hypothesis testing**

The results show that some factors of attitude (readiness) to inclusive education are differently associated with the sense of self-efficacy; in particular, understanding the importance of inclusive education positively correlates with the sense of self-efficacy, whereas uncertainty/incompetence shows a negative correlation.

In addition, correlation turned out positive among all the three components of general and professional self-efficacy (efficacy in the engagement of students in the educational process, efficacy in teaching and efficacy in class management).

**Table 7. Correlation between the study variables**

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Understanding the importance of inclusive education	-.136	<b>-.329**</b>	<b>-.211*</b>	.140	<b>.229*</b>	.141	<b>.295**</b>	.178
2. Caution, Skepticism	.173	.001	.033	.161	.021	.158	.003	.073
3. Barriers		.045	<b>.256**</b>	<b>.356**</b>	-.054	-.188	-.066	-.006
		.654	.010	.000	.589	.058	.507	.955
4. Uncertainty, incompetence			<b>.262**</b>	.083	-.056	.024	-.058	-.113
			.008	.408	.576	.810	.564	.257
5. Meaningfulness (personal meaning)				-.026	<b>-.289**</b>	-.166	<b>-.265**</b>	-.155
				.799	.003	.095	.007	.121
6. Self-efficacy					<b>.219*</b>	.096	<b>.257**</b>	.179
					.027	.338	.009	.072
7. Efficacy in the engagement of students in the educational process						<b>.353**</b>	<b>.398**</b>	<b>.364**</b>
						.000	.000	.000
8. Efficacy in teaching							<b>.554**</b>	<b>.474**</b>
							.000	.000
9. Efficacy in class management								<b>.642**</b>
								.000

- ✓ Therefore, our first hypothesis according to which readiness for inclusive education depends on the teachers' general self-efficacy level, was confirmed. A strong correlation was observed between self-efficacy and readiness for inclusive education;
- ✓ The second hypothesis according to which the teachers' professional self-efficacy depends on the teachers' general self-efficacy was also confirmed. Therefore, the



- higher the teachers' general self-efficacy, the stronger is the sense of self-efficacy in class management, engagement of students in the educational process and teaching;
- ✓ We also hypothesized that the attitude (readiness) to inclusive education would be different at different stages of education, namely elementary and basic education. No statistically significant difference was observed between the variables; however, at the level of tendencies (revealed in the percentage) some factors of readiness for inclusive education (specifically barriers) showed certain stage related differences.

## Conclusion

1. Similarly to other studies, the present study demonstrated that self-efficacy, as a person's belief in one's own abilities (Bandura A.) and the factors of the attitude to inclusive education are strongly associated. Self-efficacy is a truly significant predictor of how a person perceives this or that issue or challenge, what expectations she/he will have, what attitude they will form toward a specific event and whether they will be motivated to carry out a specific action (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992);

2. The study showed that the sense of self efficacy positively correlates with the teacher's perception of one's professional efficacy;

3. Among the factors of the attitude to inclusive education, the teachers give a priority to the understanding of the importance of inclusive education and meaningfulness (personal meaning). Inclusion is not perceived by teachers as an additional work load, but is rather related to a positive perception of inclusion;

4. When examining the attitude to inclusive education with the consideration of the elementary and basic stages, it turned out that the teachers in the elementary school perceive more barriers in relation to school studies of children with special educational needs, their relationship with classmates and their parents than at the stage of basic education;

5. In the formation of readiness for inclusive education, teachers perceive emotional difficulties, the health of special needs children, lack of knowledge about their development and an insufficient ability to formulate the cognitive component as the main barriers. The higher uncertainty and incompetence, the stronger are the barriers in teaching activity. For this reason, it is important that psychologists and special educators professionally support teachers in their activity.

## Study limitations and future research

- ✓ Most respondents in the study had experience of working with children with special educational needs, which made it impossible to examine the effect of experience, as an important variable, on the attitude of the teachers to inclusive education and their perception of self-efficacy;
- ✓ Since a number of teachers participating in the study was from different regions of Georgia rather than Tbilisi and their distribution was uneven, it prevented us from comparing the attitudes of the teachers in the regions with the attitudes of teachers working in Tbilisi;

- ✓ At the same time, all the teachers participating in the study had similar opinions regarding the importance of the understanding of inclusive education, which points to social desirability bias;
- ✓ The tendencies revealed in the study create a precondition for future research for an in-depth examination of the issue, since inclusive education and its proper implementation is an important challenge for our society.

## Bibliography

- კონვენცია ბავშვთა უფლებების შესახებ (1989).
- საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). საქართველოს პარლამენტი.
- ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა (2009). საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო.
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №39/ნ მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ (2014). თბილისი.
- სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS) (2015). შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი.
- საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლებისა და ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგი (2017). სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი.
- გოგიჩაძე ნ. (2018). სპეციალური მასწავლებელი, როგორც ინკლუზიური განათლების ერთ-ერთი მთავარი როლი და გამოწვევები.
- ლაუბერ-პოლი, თ. (2019). ინკლუზიური განათლების მხარდაჭერი სერვისების გაუმჯობესება. თბილისი: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- მელიქიშვილი, მ. (2012). სწავლის სოციალურ-კოგნიტური თეორია. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.
- პაჭკორია, თ. (2011). ინკლუზიური განათლება გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის. თბილისი: ეროვნული სასწავლო გეგმების და შეფასების ცენტრი.
- ჩხაიძე, რ. (2016). ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოში (ალტერნატიული ანგარიში). თბილისი: სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი.
- ხეჩუაშვილი, ლ. (2013). პიროვნების ფსიქოლოგია. თბილისი.
- ჯავახიშვილი, თ. (2013). ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში. თბილისი: საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. Encyclopedia of human behavior, 71-81.
- Boer, A. d. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331-353.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Duffin, L. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education* 28(6), 827-834.

- Forlin, U. S. (2011). Measuring teacher efficacy to implement. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10.
- Gravett, S. (2000). Primary teachers' attitudes towards inclusive education. *South African Journal of Education*, 200-204.
- Greene, B. L. (n.d.). *Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms*. ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3445/>
- Hallum, R. S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Hennemann, K. U. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 151-168

ინტერდისციპლინური კვლევები  
INTERDISCIPLINARY STUDIES



# იურიდიული ფსიქოლოგიის მეცნიერების სისტემის საკითხები

## ვახტანგ ნადარეიშვილი<sup>1</sup>

### აბსტრაქტი

მოცემული ტექსტის მიზანია ფსიქოლოგიის მეცნიერების ადგილისა და მნიშვნელობის მითითება სოციალური ურთიერთობების ნორმატიული რეგულირების ეფექტურობის გაზრდაზე მიმართულ თეორიულ და პრაქტიკულ საქმიანობაში, საკუთრივ იურიდიული ფსიქოლოგიის თანამედროვე მიმართულებების მიმოხილვა, ფსიქოლოგიისა და სამართლის მეცნიერებების ურთიერთთანამშრომლობის სფეროების მითითება, აქტუალური თემატიკის/პრობლემატური საკითხების იდენტიფიცირება და თანამშრომლობის პერსპექტიული მიმართულებების ხედვის ხელშეწყობა. ტექსტის მიზანს, აგრეთვე, წარმოადგენს ფსიქოლოგიისა და იურისპრუდენციის პოტენციალის სრული გამოყენებისა და მულტიდისციპლინური მიდგომის პროდუქტიულობის ნათელყოფა და აღნიშნული თანამშრომლობის სტიმულირება სოციალური უსაფრთხოების, სტაბილურობისა და პროგრესის უზრუნველყოფის, კანონიერებისა და მართლწესრიგის განმტკიცების, დამნაშავეების წინააღმდეგ ბრძოლისა და ადამიანის უფლებების დაცვის მიმართულებით.

**საკვანძო სიტყვები:** ქვედარგები, ნორმატიული, რეგულაცია, დევიაცია, ათითუდი

ტრადიციულად, ფსიქოლოგია და, შესაბამისად, მისი გამოყენებითი ქვედარგიც, იურიდიული ფსიქოლოგია (ფსიქოლოგია-სამართლის მეცნიერება<sup>2</sup>), საუკეთესო შემთხვევაში, სამართლის მეცნიერებების დამხმარე, მეორე პლანის რესურსად მიიჩნეოდა, რომელსაც მხოლოდ მცირერიცხოვან და სპეციალურ შემთხვევებში მიმართავდნენ, არადა „ძნელი წარმოსადგენია ინტელექტუალური სფეროები, რომლებიც, თუ შინაარსობრივად იქნებიან დაწყვილებული, იყვნენ უფრო ინტერდისციპლინური, ვიდრე ფსიქოლოგია და სამართალი. ფსიქოლოგიასაც და სამართალსაც, არსობრივად, საქმე აქვს ადამიანის ქცევის აღწერასთან, ანალიზთან, ახსნასთან, წინასწარმეტყველებასთან და ზოგჯერ, ფორმირებასთანაც. აღნიშნულ სფეროებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები, მეტწილად, მეთოდებშია“ (Carson, D. & Milne, R. & Pakes, F. & Shalev, K. & Shawyer, A., 2007).

ფსიქოლოგიის მიმართ სკეპტიკური დამოკიდებულების საფუძველს (აქ ჩვენ მხოლოდ საკუთრივ ფსიქოლოგიის პრობლემებზე მითითებით შემოვიფარგლებით), სხვასთან ერთად, იურიდიული ფსიქოლოგიის განვითარების არასაკმარისი დონე და, შესაბამისად, მისი გამოყენების სარგებლიანობაში დარწმუნებულობის დაბალი ხარისხი წარმოადგენდა. უკანასკნელ ათწლეულებში, საერთაშორისო პრაქტიკაში, ფსიქოლოგიისა და სამართლის მეცნიერებების ურთიერთთანამშრომლობაში სერიოზულ ძვრებს ჰქონდა ადგილი (მათ შორის, ნაწილობრივ, საქართველოშიც), რაც იურიდიული ფსიქოლოგიის გარკვეული წარმატებებით შეიძლება აიხსნას. გასაგებია, რომ ამ ორი სფეროს ურთიერთქმედების ინტენსივობა და, შესაბამისად, პროდუქტიულობა

<sup>1</sup> ვახტანგ ნადარეიშვილი- ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.

<sup>2</sup> Psycho-Legal Studies.

დამოკიდებულია მათი წარმომადგენლების კომპეტენციაზე და ძალისხმევაზე კონცენტრირდნენ და კოორდინირდნენ ორივე სფეროსთვის მნიშვნელოვან და აქტუალურ ურთიერთგადამკვეთ თემატიკაზე. სამართლიანია მკვლევარების მიდგომა, რომლის თანახმადაც „საკითხი არ დგას ფსიქოლოგიისა და სამართლის მჭიდრო ურთიერთკავშირის არსებობის თაობაზე, არამედ ეხება იმას, თუ რა ზღვრამდე არის მზად სამართალი და სამართლებრივი სისტემა და საჭიროდ თვლის რომ მიიღოს („შეინყნაროს“) ფსიქოლოგია და რა ზომით არიან ფსიქოლოგები მზად და აუცილებლად მიაჩნიათ თავიანთი საქმიანობა მოარგონ სამართლებრივი სისტემის საჭიროებებს და მოთხოვნებს“ (Carson, 1995).

ფსიქოლოგიისა და სამართლის თანამშრომლობის აუცილებლობასა და მიმართულებებს ასახავს ამერიკის ფსიქოლოგიის ასოციაციის განყოფილებისა და ფსიქოლოგია-სამართლის საზოგადოების მიერ დეკლარირებული, მოცემული დარგის პრიორიტეტული მიზნები (The American Psychology-Law Society):

ა) სამართლისა და სამართლებრივი ინსტიტუტების ცოდნასა და გაცნობიერებაში ფსიქოლოგიის წვლილის ამაღლება ფუნდამენტური და გამოყენებითი კვლევის მეშვეობით;

ბ) სამართლებრივ საკითხებში ფსიქოლოგთა განათლებისა და სამართლის სფეროს მუშაკების ფსიქოლოგიური განათლების სტიმულირება და ხელშეწყობა;

გ) ფსიქოლოგთა და სამართალმცოდნეთა პროფესიული გაერთიანებებისა და ფართო საზოგადოების ინფორმირება ფსიქოლოგიისა და სამართლის სფეროში მიმდინარე კვლევითი, საგანმანათლებლო და მომსახურებითი საქმიანობის შესახებ.

ეხება რა ფსიქოლოგია – სამართლის სამეცნიერო სფეროს განვითარებას, A. Kapardis მიუთითებს – „სამართალთან მიმართებით ფსიქოლოგიის გამოყენების შესახებ ვარიანტების სიმრავლე შეიძლება დიფერენცირდეს იმის მიხედვით, თუ როგორ იქნება განმარტებული: (ა) ფსიქოლოგია სამართალში (psychology in law); (ბ) ფსიქოლოგია და სამართალი (psychology and law); (გ) სამართლის ფსიქოლოგია (psychology of law)“ (Kapardis, 2014). Blackburn-ის განსაზღვრების თანახმად, ფსიქოლოგია სამართალში გულისხმობს „ფსიქოლოგიის სპეციფიკურ/კონკრეტულ გამოყენებას სამართლის სფეროში, მაგალითად, როგორცაა: მოწმის ჩვენების სანდოობა; ბრალდებულის/განსასჯელის ფსიქიკური მდგომარეობა; განქორწინების შემთხვევაში მშობლის შესაფერისობა/ვარგისიანობა ბავშვზე მეურვეობისთვის“ (Blackburn, 1996). A. Kapardis-ის მიხედვით, „ფსიქოლოგია სამართალში ყველაზე ხშირად გამოყენებადი {ტერმინი} იყო ზემოხსენებული სამიდან და წარმომადგენდა უხერხულობის {გაურკვეველობის} გამომწვევ ძირითად წყაროს სამართლებრივ ფსიქოლოგიაში (legal psychology)“ (Kapardis, 2014). სახელწოდება ფსიქოლოგია და სამართალი Blackburn-ის მიერ გამოიყენება იმისთვის, „რათა მოიცვას, მაგალითად, სამართალდამრღვევებთან, ადვოკატებთან, მოსამართლეებთან და მსაჯულებთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიურ-სამართლებრივი (psycholegal) კვლევები. დაბოლოს, სამართლის ფსიქოლოგია გამოიყენება ისეთი საკითხების ფსიქოლოგიურ კვლევებთან მიმართებაში, როგორებიცაა: რატომ ემორჩილებიან/არ ემორჩილებიან ადამიანები გარკვეულ კანონებს; ზნეობრივი განვითარება; საზოგადოებრივი წარმოდგენები და ათითუდები სხვადასხვაგვარი სა-

დამსჯელო სანქციების მიმართ“ (Blackburn, 1996). რაც შეეხება სახელწოდებას *სასამართლო ფსიქოლოგია (forensic psychology)*, ის უნდა გამოყენებულ იქნას მხოლოდ „სასამართლოებისთვის ფსიქოლოგიური ინფორმაციის უშუალო მიწოდების/წარდგენის შემთხვევების, ანუ სასამართლოებში წარმოებული {ფსიქოლოგიური} საქმიანობის აღსანიშნად“ (Blackburn, 1996).

რამდენადაც არ არსებობს *სამართლებრივი ფსიქოლოგიის (legal psychology)* საყოველთაოდ მიღებული განსაზღვრება, Kapardis-ის შეხედულებით, J. Ogloff-ის მიერ შემოთავაზებული, ქვემოთ მოტანილი დეფინიცია, საკმარისად ფართოა და ზომიერიც, იმისთვის, რათა შეამციროს მოცემულ სფეროსთან დაკავშირებული გარკვეული განუსაზღვრელობა – *სამართლებრივი ფსიქოლოგია* ესაა „ადამიანებზე სამართლის ზემოქმედებისა და ადამიანების სამართალზე გავლენის მეცნიერული შესწავლა. სამართლებრივი ფსიქოლოგია, ასევე, მოიცავს ფსიქოლოგიური კვლევის და პრაქტიკის გამოყენებას სამართლებრივ ინსტიტუტებთან და სამართალთან ურთიერთობაში მყოფ ადამიანებთან მიმართებით“ (Ogloff, 2000).

ზემოთ მოტანილი განმარტებების გათვალისწინებით, სახელწოდებაში „იურიდიული ფსიქოლოგია“ ვიგულისხმებთ ფსიქოლოგიის ქვედარგს, რომელიც აერთიანებს ფსიქოლოგია-სამართლის სფეროში წარმოებულ თეორიულ, გამოყენებით და პრაქტიკულ საქმიანობას. იურიდიული ფსიქოლოგია მოიცავს კვლევისა და პრაქტიკის მრავალ მიმართულებას, რომლებიც, სისტემატიზაციისას, თანაბარი წარმატებით შეიძლება ერთდროულად მიეკუთვნონ ერთ ან რამდენიმე სფეროს, რაც დამოკიდებული იქნება კონკრეტული ქვეყნის ან ფსიქოლოგიის სკოლის სამეცნიერო-კვლევით ტრადიციაზე, მოცემული დარგის მნიშვნელობაზე კონკრეტული საზოგადოებისთვის, ზოგად შეხედულებაზე სამეცნიერო დისციპლინების საგანზე და ობიექტზე და მათ მიმართებაზე, აგრეთვე, კონკრეტული ქვედარგის თუ მიმართულების განვითარების დონეზე მოცემული ეტაპისთვის.

იურიდიული ფსიქოლოგიის გამოყენების სფეროები მუდმივად ფართოვდება. ეს სფეროები (მეცნიერების სისტემა), როგორც აღინიშნა, მრავალგვარად შეიძლება დაჯგუფდეს. ქვემოთ მოვიტანთ რამდენიმე კლასიფიკაციის ოდნავ მოდიფიცირებულ ვერსიებს. G. Gulotta (Gulotta, G. & Curci, A., 2009) და A. Kapardis (Kapardis, 2014) კლასიფიკაციების გათვალისწინებით:

1. **Judicial Psychology** {სასამართლოს/იუსტიციური ფსიქოლოგია ვ.ნ.} ფოკუსირდება ინდივიდზე, როგორც ბრალდებულზე ან განსასჯელზე და, ასევე, სასამართლო პროცესის სხვა მონაწილეებზე – მოწმეზე, დაზარალებულზე, დამცველზე, მოსამართლეზე;
2. **Criminal Psychology** {კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია. ვ.ნ.} შეისწავლის ინდივიდს/პირს, როგორც სამართალდამრღვევს და როგორც დევინანტს;
3. **Legal Psychology** {სამართლის ფსიქოლოგია ვ.ნ.} აწარმოებს ფსიქოლოგიური ცოდნის კოორდინირებას და მიმართავს მოქმედი სისხლისა და სამოქალაქო კანონმდებლობის საჭიროებებისთვის გამოსაყენებლად;
4. **Forensic Psychology** {სასამართლო ფსიქოლოგია ვ.ნ.} დაკავშირებულია საკითხებთან, რომელთა ფსიქოლოგიური ასპექტები გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენენ სამართლებრივი შეფასებისა და ექსპერტიზის თვალსაზრისით;



5. **Re-educative Psychology** {საგანმანათლებლო-კორექციული. ვ.ნ.} შეისწავლის ინდივიდებს, რომლებიც ექვემდებარებიან გამასწორებელ და რეაბილიტაციურ ან სადამსჯელო ზემოქმედებას. სწავლობს შესაბამისი ღონისძიებების დანიშნულებას, ფასეულობას, მიზანშეწონილობას და ეფექტურობას;
6. **Legislative Psychology** (საკანონმდებლო ფსიქოლოგია. ვ.ნ.) მონაწილეობს მოქმედი კანონმდებლობის დახვეწაში და ახალი იურიდიული ნორმების შემუშავებაში.

Gulotta-ას მიერ შემოთავაზებული, ზემოთ გამოყენებულთაგან განსხვავებულ კრიტერიუმებზე დაფუძნებული კლასიფიკაციის მიხედვით, ფსიქოლოგია-სამართლის სფეროში ფსიქოლოგიის გამოყენება შეიძლება იყოს „პირდაპირი/უშუალო – როდესაც {საკითხის} მეცნიერული {ფსიქოლოგიური} არსის ზედმინევით გათვალისწინება ხდება (მაგალითად, სამართალდამრღვევის პიროვნული მახასიათებლების ან მოწმის მეხსიერების შეფასება) და ირიბი – როდესაც ფსიქოლოგიური მეთოდები გამოიყენება დიაგნოსტიკური საშუალებების/მეთოდების განსაზღვრისა და გაუმჯობესებისთვის (მაგალითად, ექსპერტიზა, ან ჯვარედინი დაკითხვა)“ (Gulotta, G. & Curci, A., 2009). იგივე ავტორის მიხედვით, „ფსიქოლოგიას შეუძლია დაეხმაროს სამართალს მის ძალისხმევაში მოახდინოს რეალობის უტყუარი რეკონსტრუქცია. მართლაც, სასამართლო პროცესი ფოკუსირებულია არა ისტორიულ რეალობაზე, არამედ, ყველა არსებული პროცედურული საშუალების გამოყენებით, ახალი რეალობის კონსტრუირებაზე, რომელიც მიისწრაფვის ისტორიული რეალობისკენ“ (Gulotta, G. & Curci, A., 2009).

იურიდიული ფსიქოლოგიის სისტემა, ძალზე შეკვეცილად და სქემატურად, შესაძლოა შემდეგი ელემენტების/მიმართულებების სახითაც წარმოვადგინოთ:

1. სამართლის ფსიქოლოგია:

სისტემა ადამიანი-საზოგადოება-სახელმწიფო-სამართალი;

სოციალური სისტემების სტაბილურობა;

სოციალური სისტემების ტრანსფორმაციის სოციალურ-ფსიქოლოგიური ასპექტები;

ადამიანის უფლებები და თავისუფლებები;

სამართლიანობა და სამართალი;

დემოკრატიზაციის პროცესი – სოციალურ რეგულაციაზე სოციალური ინტეგრაციის პრევალირების დინამიკა;

სოციალური ადაპტაციისა და დეზადაპტაციის თემატიკა;

სოციალური ნორმების ფორმირების, ცვლისა და მოქმედების კანონზომიერებები;

სამართლის ქმედითობის (ეფექტიურობის) სოციალ-ფსიქოლოგიური, იურიდიული და პოლიტიკური ნაწილობრივი;

მართლზომიერი ქცევა, სამართალდარღვევა და იურიდიული პასუხისმგებლობა;

დევიაცია და დანაშაული;

დანაშაულობა და მასობრივი კომუნიკაციის საშუალებები;

სამართლებრივი სახელმწიფო, სამოქალაქო საზოგადოება, სამართლის ზეობა („კანონის უზენაესობა“).

2. კრიმინოლოგიური ფსიქოლოგია:

დანაშაულობისა და დანაშაულის გამომწვევი, სახელდობრ ფსიქოლოგიური, მიზეზები/ფაქტორები;

დევიაციური და დანაშაულებრივი ქცევის, სამართალდარღვევის ფსიქოლოგიური მექანიზმები;

სამართალცნობიერების (მართლშეგნების) ჩამოყალიბებისა და დეფორმაციის კანონზომიერებები;

სოციალური კონტროლის ფსიქოლოგიური ასპექტები;

დანაშაულის/ქმედების სუბიექტი („დამნაშავის პიროვნება“);

დანაშაულის/ქმედების სუბიექტური მხარე (განზრახვა, მიზანი, ემოცია, მოტივი);

დანაშაულის პრევენციის საკითხები;

გამასწორებელ-კორექციული და აღმზრდელობითი ღონისძიებების ეფექტურობის პრობლემატიკა;

მართლსაწინააღმდეგო ქცევის განმსაზღვრელი პიროვნული და ჯგუფური (სუბკულტურა, კონტრკულტურა) ნიშნების დიაგნოსტიკა და ქცევითი მოდელებისა და სტერეოტიპების ჩამოყალიბების პრევენცია;

სოციალიზაციის და რესოციალიზაციის პროცესში მიმდინარე, სოციალური ღირებულებებისა და ნორმების ინტერიორიზაციისა და ფიქსაციის (მდგრადი ფსიქიკური წარმონაქმნების ფორმირების) ფსიქოლოგიური კანონზომიერებები;

აგრესიისა და კონფლიქტის თემატიკა;

დანაშაულობის გენდერული და დემოგრაფიული კორელატები;

ოჯახის და არასრულწლოვანთა პრობლემატიკა (ძალადობა ოჯახში, ბულინგი);

ვიქტიმოლოგია. დანაშაულის მსხვერპლი. რისკის წარმოქმნის და დანაშაულის პროვოცირების ფსიქოლოგიური ფაქტორები.

### 3. სასამართლო ფსიქოლოგია:

სამართალწარმოებისა და სამართალგამოყენების სფეროსთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ასპექტები;

სამართალდამცავთა ფსიქოლოგია და მათი საქმიანობის ფსიქოლოგიური დახასიათება;

სამართალდამცავთა ფსიქოლოგიური შეფასების, შერჩევისა და სწავლების მეთოდები;

ბრალდებულთა, განსასჯელთა, მსჯავრდებულთა, მონმეთა, დაზარალებულთა, ნაფიც მსაჯულთა კონსულტირება და შერჩევა;

დაკითხვისა და ჩვენების ფსიქოლოგია: ინფორმაციის მიღების, ფიქსირების, შეფასების ფსიქოლოგიური კანონზომიერებები. ჩვენებებში შეცდომებისა და ტყუილის ფაქტების დიაგნოსტიკა და პრევენცია. დაკითხვის სტრატეგიისა და ტაქტიკის ფსიქოლოგიური მდგენელები;

სამართალწარმოების მონაწილეთა ურთიერთშემოქმედების მეთოდები და მისი დასაშვები საზღვრები (სპეციალური ეთიკა). ფსიქიკური იძულების, ძალადობის, შთაგონების, დეზინფორმაციის საკითხები;

ბრალის გამომრიცხველი და შემამსუბუქებელი გარემოებანი;

ქმედუნარიანობის საკითხები (აფექტი, შერაცხადობა, ნაწილობრივი შერაცხადობა, შეურაცხადობა);

სასამართლო-ფსიქოლოგიური და კომპლექსური ფსიქიატრიულ-ფსიქოლოგიური ექსპერტიზის მეთოდოლოგია და მეთოდოლოგია.

4. პენიტენციარული და კორექციული ფსიქოლოგია:

სამართალდამრღვევთა რესოციალიზაცია და რეადაპტაცია;

სოციალური ადაპტაციის დარღვევები და დეზადაპტაციის პრობლემები (ალკოჰოლიზმი, ნარკომანია);

პიროვნული მახასიათებლების შეფასება (შენწყალების, ამნისტიის, პირობით ვადამდე გათავისუფლების კონტექსტი);

პრობაციის ინსტიტუტის პრობლემატიკა;

სასჯელსრულების დაწესებულებაში ყოფნასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური მდგომარეობები;

თავისუფლების აღკვეთის ადგილებში არაფორმალური ჯგუფების წარმოქმნისა და ფუნქციონირების ფსიქოლოგიური ასპექტები;

პენოლოგია. დასჯისა და სასჯელის ფსიქოლოგიური კონცეფციები.

5. საკანონმდებლო ფსიქოლოგია:

სამართლის ნორმატიული სისტემისა და კონკრეტული ნორმების შესწავლა საზოგადოების მოცემულ მდგომარეობასთან (საზოგადოებრივი აზრის შესწავლა), მოთხოვნებთან, მიზნებთან და გამოწვევებთან საკანონმდებლო დღის წესრიგის თავსებადობის უზრუნველყოფის თვალსაზრისით;

საკანონმდებლო ცვლილებების შეტანისა და ამოქმედების დაგეგმვა მათთან ადაპტაციისთვის საჭირო ვადების დადგენის და, შესაბამისად, მათი ეფექტიურობისა და საზოგადოებრივი სტაბილურობის უზრუნველყოფის მიზნით.

6. ფსიქოლოგიური სამართალი:

„სამართალმცოდნეობის პოზიციიდან შეინსავლის სამართლის ნორმებს, რომლებიც საჭიროებენ ფსიქოლოგიურ შეფასებას მათი განმარტების ან გამოყენებისთვის. ფსიქოლოგია ფოკუსირებულია საკუთრივ კოგნიტურ და ქცევით ასპექტებზე და იმ გავლენაზე, რომელიც მათ აქვთ მესამე მხარეზე. ამგვარად, ფსიქოლოგია სპეციფიკური დისციპლინაა, რომელსაც შეუძლია ადამიანის ქცევის სამართლებრივი თვალსაზრისით შეფასებაში დახმარების აღმოჩენა. არსობრივი თვალსაზრისით, ის მიმართებაშია „ფსიქოლოგიურ მდგომარეობებთან“, „ვითარებებთან“, „არემოებებთან“ და „პასუხისმგებლობასთან“ (Gulotta, G. & Curci, A., 2009).

ზემოთ მოტანილი ჩამონათვალის გარდა, მიზანშეწონილად უნდა ჩაითვალოს იურიდიულ ფსიქოლოგიაში სამართლებრივი კულტურის კვლევითი მიმართულების გამოყოფა, ვინაიდან, გარდა სრულყოფილი ნორმატიული სისტემის არსებობისა, ნორმატიული სისტემის გამართული ფუნქციონირებისათვის და არანორმატიული/დევიაციური/დანაშაულებრივი ტენდენციების აღკვეთისა და პრევენციისთვის აუცილებელია „ადამიანის ფაქტორის/განზომილების“ გათვალისწინება, სახელდობრ, საზოგადოებისა და ცალკეული ინდივიდის სამართლებრივი კულტურის მაღალი დონის არსებობა. სამართლებრივი კულტურის მდგენელი – სამართალცნობიერება/მართლშეგნება მოიცავს სამართალთან და სამართლებრივ სისტემასთან დაკავშირებული განწყობების, მოლოდინების, შესხედულებების, დამოკიდებულებებისა და რწმენების სისტემებს. სა-

მართლმწივი კულტურის მეორე მდგენელი – ნორმატიული/სამართლებრივი ქცევა ეხება და მოიცავს აქტივობის ცნობიერი და არაცნობიერი რეგულატორების სინერგიზმის საკითხებს, რომლებიც, მეტწილად, არაცნობიერი არსებობის მქონე ფსიქიკური წარმონაქმნებისა და ნებელობისა და მოტივაციის ცნობიერი პროცესების ურთიერთშემავსებელი თანამშრომლობის საკითხების ანალიზთან არის დაკავშირებული. ცხადია, რომ აღნიშნული თემატიკა ფსიქოლოგიის კომპეტენციის სფეროს წარმოადგენს და ამ მიმართულებაზე კვლევის ფოკუსირების გარეშე შეუძლებელია სამართლებრივი კულტურის და, ზოგადად, ნორმატიული რეგულაციის საკითხების სრულფასოვანი ანალიზი.

იურიდიული ფსიქოლოგიის ამოცანებისა და მიმართულებების ჩამონათვალადან ნათლად ჩანს, რომ ნორმატიული რეგულაციის საკითხების დამუშავებისას, პიროვნების კარდინალური ფსიქოლოგიური მახასიათებლების, კონკრეტული ფსიქოლოგიური მდგომარეობების, მისი განწყობებისა და მოლოდინების სისტემებისა და აქტივობის ფსიქიკური რეგულაციის დონეების სპეციფიკის გათვალისწინების აუცილებლობას ავტორთა უმეტესობა ადასტურებს. გასაგებია, რომ დ. უზნაძის განწყობის თეორიაზე დაფუძნებულ ფსიქოლოგიის საქართველოს სკოლას, სათანადო სამეცნიერო ძალისხმევის არსებობის შემთხვევაში, მნიშვნელოვანი წვლილის შეტანა შეუძლია ფსიქოლოგია-სამართლის მეცნიერების განვითარებაში. გასათვალისწინებელია, რომ ჩამოთვლილი და სხვა თემატური მიზნების რეალიზაცია დაკავშირებულია ფსიქოლოგიაში შესაბამისი მიმართულებებით წარმოებული კვლევების ინტენსიფიკაციასთან და, შესაბამისად, ზოგადად ფსიქოლოგიის თეორიული, მეთოდოლოგიური და პრაქტიკული მიმართულებების განვითარების სტიმულირებასთან.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- Blackburn, R. (1996). What is forensic psychology? *Legal and Criminological Psychology* Volume 1, Issue 1 p. 3-16.
- Carson, D. (Ed.). (1995). *Handbook of psychology in legal contexts* (2 ed.). Wiley.
- Carson, D. & Milne, R. & Pakes, F. & Shalev, K. & Shawyer, A. (2007). Psychology and Law: A Science to be Applied. In Carson D. (Ed.), *Applying Psychology to Criminal Justice* (1 ed., pp. 1-19). Wiley.
- Gulotta, G. & Curci, A. (2009). Juridical Psychology. (S. Carta, Ed.) *Encyclopedia of Life Support Systems*, 3, p. 412.
- Kapardis, A. (2014). *Psychology and Law A Critical Introduction* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Ogloff, J. (2000). Two steps forward and one step backward: The law and psychology movement(s) in the 20th century. *Law and Human Behavior*, Vol 24(4), pp. 457-483.
- The American Psychology-Law Society. (n.d.). <http://www.apadivisions.org/division-41/about/index.aspx>. Retrieved 2024, from <https://ap-ls.org/about/>.

# THE ISSUES OF THE SCIENTIFIC SYSTEM OF PSYCHO-LEGAL STUDIES

Vakhtang G. Nadareishvili<sup>1</sup>

## Abstract

The purpose of the given article is to define the place and importance of psychological science in increasing the effectiveness of theoretical and practical activity directed at normative regulation of social relationships. In particular, the article reviews modern directions of psycho-legal studies, defines the areas of cooperation between psychology and legal studies, identifies the important themes/problem issues, as well as the promising directions in this kind of cooperation. The article also aims to highlight the productivity of a full utilization of the potential of these two areas (psychology and law), as well as of the productivity of multidisciplinary approach, stimulate cooperation between these two areas for the purpose of social security, stability and progress, strengthening legality and law and order, as well as the fight against crime and protection of human rights.

**Key words:** *sub-disciplines, normative, regulation, deviance, attitude*

Traditionally, psychology, and, correspondingly, its applied sub-discipline psycho-legal studies was thought to be a second-rank resource, assisting legal studies and was only considered in very few, special cases. At the same time, "it is difficult to conceive of intellectual domains that should, once paired semantically, be more interdisciplinary than 'psychology and law'. Both psychology and law are, fundamentally, concerned with describing, analyzing, understanding, explaining, predicting and, sometimes, shaping human behavior. Most certainly there are major differences in methods." (Carson, D. & Milne, R. & Pakes, F. & Shalev, K. & Shawyer, A., 2007)

One of the reasons for scepticism around psychology (here we confine ourselves to psychology problems) was, among other things, insufficiently developed psycho-legal studies and, consequently, disbelief in their utility. In the last decades, a serious breakthrough was observed in cooperation between psychology and legal sciences at the international level (also, partially, in Georgia), which could be explained by some success achieved in psycho-legal studies. It is easy to understand that the intensity and productivity of cooperation between the two fields depends on the competence of its representatives and their efforts to focus on mutually interesting themes and coordinate their efforts around the problems that are important for both. It is entirely legitimate to state that "The issues are not the relevance of psychology and law to each other but the extent to which the law and legal system should and are prepared, to embrace psychology and the extent to which psychologists should, and are prepared, to adapt their work to the needs and requirements of the legal system." (Carson, 1995)

---

<sup>1</sup> Vakhtang G. Nadareishvili-Doctor of Psychology, TSU

The American Psychological Association emphasizes the necessity of cooperation between psychology and law, the directions of which are reflected in the corresponding division of APA and the priority purposes declared by the American Psychology-Law Society:

- a) Advance the contributions of psychology to the understanding of law and legal institutions through basic and applied research;
- b) Promote the education of psychologists in matters of law and the education of legal personnel in matters of psychology, including the appropriate use of psychologists in the legal system;
- c) Inform the psychological and legal communities and the general public of current research, educational, and service activities in the field of psychology and law.

When discussing development of psychology – law, as a scientific field, A. Kapardis notes the following: “ The plethora of applications of psychology to law can be differentiated in terms of what has been defined as: (a) *psychology in law* (b) *psychology and law* and (c) *psychology of law* (Kapardis, 2014). According to Blackburn’s definition, *psychology in law* refers to “specific applications of psychology within law: such as the reliability of eye-witness testimony, mental state of the defendant, and a parent’s suitability for child custody in a divorce case” (Blackburn, 1996). According to A. Kapardis, psychology in law was the most frequently used term among the three mentioned above and was the main source of confusion in legal psychology (Kapardis, 2014). Blackburn uses *psychology and law* to denote, for example, psychological research into offenders, lawyers, magistrates, judges and jurors (psycho-legal studies). Finally, *psychology of law* is used to refer to psychological research into such issues as to “why people obey/disobey certain laws, moral development, and public perceptions and attitudes towards various penal sanctions” (Blackburn, 1996). As far as the term forensic psychology is concerned, it should only be used to denote the “direct provision of psychological information to the courts, that is, to psychology in the courts” (Blackburn, 1996).

Kapardis thinks that as there is no generally acceptable definition of legal psychology, the definition suggested by J. Ogloff is sufficiently broad and parsimonious to reduce the confusion surrounding this sphere. “Legal psychology is the scientific study of the effects of law on people; and the effect people have on the law. Legal psychology also includes the application of the study and practice of psychology to legal institutions and people who come into contact with the law.” (Ogloff, 2000)

While considering the above definitions, for us *psycho-legal studies* is a sub-discipline of psychology which unites all theoretical, applied and practical activities in psychology – law sphere. Psycho-legal studies include many directions in research and practice, the systematization of which equally allows to allocate them to one or several spheres depending on scientific traditions, importance of the given field for an individual society, a general vision of the subject and object of a scientific discipline and their relationship, as well as the level of development of a specific direction or sub-discipline for the given moment.

The spheres of the application of psycho-legal studies broaden all the time. As already noted, these spheres (scientific system) can be grouped in many different ways. Find below slightly modified versions of several classifications, with G. Gulotta (Gulotta, G. & Curci, A., 2009) and A. Kapardis (Kapardis, 2014) classifications taken into consideration:

1. Judicial Psychology focuses on the individual as a defendant as well as other participants of the trial – eyewitness, victim, lawyer, judge;
2. Criminal Psychology [or criminological psychology] studies an individual/person as an offender and as a deviant;
3. Legal Psychology coordinates psychological knowledge and uses it to meet the needs of criminal and civil law;
4. Forensic Psychology is related to the issues the psychological aspects of which gain crucial importance in legal evaluation and expertise;
5. Re-educative Psychology studies the individuals who are under corrective and rehabilitation or punitive measures as well as the purpose, value, advisability and effectiveness of those measures;
6. Legislative Psychology participates in the refinement of enacted legislation and the elaboration of new juridical norms.

In the classification proposed by Gulotta, the criteria of which are different from those stated above, the use of psychology in psychology – law could be direct and indirect. “It is direct if scientific content is strictly considered, as, for instance, in the evaluation of defendants’ personalities or the memory of eyewitnesses. It is indirect if psychological methods are used, as, for instance, to establish and improve diagnostic techniques in expertise or cross-examination.” (Gulotta, G. & Curci, A., 2009) According to the same author, “psychology can aid the law to strive toward a truthful reconstruction of reality. Indeed, the focus of trials is not historical reality, but the construction of a new reality that tends towards historical reality through all available procedural means.” (Gulotta, G. & Curci, A., 2009)

The system of psycho-legal studies can be presented in a concise, schematic form emphasizing its major elements/directions:

*1. Legal psychology:*

The system: individual – society – state – law;

Stability of social systems;

Social and psychological aspects of the transformation of social systems;

The individual's rights and freedoms;

Justice and law;

Democratization process – the dynamics of the prevalence of social integration over social regulation;

Themes of social adaption and maladaptation;

Regularities of the formation, change and operation of social norms;

Social, psychological, juridical and political preconditions of the effectiveness of law;

Lawful behavior, offence and juridical responsibility;

Deviance and crime;

Criminality and the mass media;

Legal state, civic society, rule of law;

### *2. Criminological psychology:*

The factors of criminality and crime, in particular psychological factors/causes;

Psychological mechanisms of deviant and criminal behavior; psychological mechanisms of offense;

Regularities of the formation and deformation of legal awareness;

Psychological aspects of social control;

The subject of crime/action (criminal's personality);

The subjective aspect of crime/action (intention, purpose, emotion, motive);

Issues of crime prevention;

The problem of effectiveness of corrective and re-educative measures;

Diagnostics of personal and group (subculture, counterculture) characteristics determining illegal behavior and the prevention of behavioral patterns and stereotypes;

Psychological regularities of the internalization and fixation of norms and values (i.e. development of stable mental formations) during socialization and re-socialization;

The issues of aggression and conflict;

Gender and demographic correlates of criminality;

Family and adolescent issues (domestic violence, bullying);

Victimology. Crime victim. Psychological factors of risk generation and the provocation of crime.

### *3. Forensic psychology:*

Psychological aspects of legal proceedings and law enforcement;

Psychology of law enforcers and the psychological description of their activity; psychological evaluation, selection and training methods for law enforcers;

Consulting and selecting accused, convicts, sentenced, witnesses, jurors;

Psychology of interrogation and testimony: psychological regularities of obtaining, recording and evaluating information; diagnostics and prevention of errors and fakes in testimony; psychological composites of interrogation strategy and tactics;

The methods of influence used by the participants of legal proceedings and their acceptable limits (special ethics); problems related to psychological coercion, violence, suggestion, and disinformation;

Exculpatory or mitigating circumstances of fault;

Issues related to legal capacity (affect, imputability, partial imputability, diminished responsibility);



Methodology and methods/techniques of forensic/judicial – psychological and complex psychiatric – psychological expertise.

4. *Penitentiary and re-educative psychology:*

Resocialization and re-adaptation of offenders;

Social adaptation disorders and the problems of maladjustment (alcoholism, drug addiction);

Assessment of personality characteristics (in the context of amnesty and conditional early release);

Probation institute related issues;

Psychological conditions of inmates in penitentiary institutions;

Psychological aspects of the formation and functioning of informal groups in the places of detention;

Penology. Psychological concepts of punishment and penalty.

5. *Legislative psychology:*

Studying normative systems and specific norms to ensure the compatibility of the legal agenda with the current state of society (public opinion surveys), its needs, goals and challenges;

Planning legislative changes and their enactment to determine the time-frame necessary for adaptation to these changes, and consequently, to ensure their efficacy and social stability.

6. *Psychological law:*

“Studies legal norms from a juridical standpoint deserving psychological evaluation for their interpretation or application. Psychology specifically focuses on cognitive and behavioral aspects and how they affect third parties. Psychology is therefore the specific discipline that might help to judge human conduct in a legal sense. From a substantial perspective, it refers to “psychological states,” “situations,” “circumstances,” and “responsibility.” (Gulotta, G. & Curci, A., 2009)

In addition to the above, it is advisable to introduce into psycho-legal studies another direction, which is the examination of the legal culture. In addition to the existence of comprehensive normative system, to ensure full functioning of the normative system and eliminate and prevent non-normative/deviant/ criminal tendencies, it is necessary to consider “a human dimension”, that is the existence of a high level of legal culture at the individual and societal levels. A component of the legal culture – legal consciousness, encompasses the systems of sets, expectancies, beliefs, attitudes and opinions related to the legal system. Another component of the legal culture – normative/legal behavior, is related to the synergy between the conscious and unconscious regulators of activity. In this case the analysis concerns the mutually complementary cooperation between unconscious mental formations and conscious motivational and voluntary processes. These problems clearly

lie within the scope of psychology and it is impossible to carry out a comprehensive analysis of legal culture as well as of the issues of normative regulation without focusing on this direction.

The list of tasks and directions of psycho-legal studies clearly demonstrates that for most authors the examination of the issues of normative regulation necessarily requires the consideration of the individual's cardinal psychological characteristics, specific psychological states, sets and expectancies as well as the specificity of the levels of mental regulation. The Georgian school of psychology which is based on D. Uznadze's Set Theory can make an important contribution to the development of psychology-law science in case necessary efforts are made. Achievement of the above listed and other objectives requires the intensification of research in this direction and the stimulation of the development of theoretical, methodological and practical aspects of psychology.

## Bibliography

- Blackburn, R. (1996). What is forensic psychology? *Legal and Criminological Psychology* Volume 1, Issue 1 p. 3-16.
- Carson, D. (Ed.). (1995). *Handbook of psychology in legal contexts* (2 ed.). Wiley.
- Carson, D. & Milne, R. & Pakes, F. & Shalev, K. & Shawyer, A. (2007). Psychology and Law: A Science to be Applied. In Carson D. (Ed.), *Applying Psychology to Criminal Justice* (1 ed., pp. 1-19). Wiley.
- Gulotta, G. & Curci, A. (2009). Juridical Psychology. (S. Carta, Ed.) *Encyclopedia of Life Support Systems*, 3, p. 412.
- Kapardis, A. (2014). *Psychology and Law A Critical Introduction* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Ogloff, J. (2000). Two steps forward and one step backward: The law and psychology movement(s) in the 20th century. *Law and Human Behavior*, Vol 24(4), pp. 457-483.
- The American Psychology-Law Society. (n.d.). <http://www.apadivisions.org/division-41/about/index.aspx>. Retrieved 2024, from <https://ap-ls.org/about/>.

# სტიგმა-გაზღაიბინის სემანტიკა: ენა, მანიპულაცია და კულტურული სტერეოტიპები საქართველოში

ვალერია ფურცელაძე<sup>1</sup>

## აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატია განიხილავს საქართველოში გავრცელებული კულტურული სტერეოტიპებით გამოწვეული გაზღაიბინის ლინგვისტური სემანტიკის საკითხს. ემპირიული მასალა მოიცავს ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, ჰუმანიტარულ, ფსიქოლოგიისა და განათლების, ასევე, სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა ფაკულტეტების სტუდენტების გამოკითხვის შედეგებს. კვლევის თეორიულ საფუძველს ქმნის ლინგვისტური სემანტიკა, კერძოდ, მნიშვნელობის თეორია (Leech, 1981). კვლევის აქტუალურობა სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში გაუცნობიერებელი გაზღაიბინის ფართო გავრცელებით არის განპირობებული. მიუხედავად ზრდადი ინტერესისა მენტალური ჯანმრთელობისა და ფსიქოლოგიური მანიპულაციის ტაქტიკების მიმართ, ხშირად შეუმჩნეველი, გაუცნობიერებელი გაზღაიბინი გაცნობიერებულ, წინასწარ განზრახულ მანიპულაციაზე არანაკლებ საზიანოა.

ჩატარებულმა კვლევამ ცხადყო, რომ რესპონდენტთა უმეტესობას საკუთარ თავზე განუცდია გაზღაიბინის უარყოფითი გავლენა, განსაკუთრებით საქართველოს მოქალაქეთა უფროსი თაობების წარმომადგენელთა მხრიდან მიღებული კრიტიკის ან მათ მიერ შერცხვენის დროს. გაზღაიბინის აღნიშნული შემთხვევები, უმეტესად, გენდერსა და კულტურულ საკითხებს (პოლიტიკა, რელიგია) უკავშირდება და სტიგმატიზაციის პროცესს უწყობს ხელს. ემპირიული მასალის ანალიზის შედეგად გამოვლინდა, რომ აღნიშნული ტიპის დისკურსში გარკვეული სემანტიკური ცვლილებების ტენდენცია შეინიშნება: მოსაუბრის (მანიპულატორის) მიერ გამოყენებული ლექსიკური ერთეულების სოციალური მნიშვნელობა აფექტურ კონოტაციებს იძენს, რაც მსმენელის (მსხვერპლის) თავდაჯერებულობაზე უარყოფითად აისახება და საკუთარი აღქმის სისწორეში ეჭვის შეტანისკენ უბიძგებს.

კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ ქართველი ახალგაზრდები იცნობენ ფსიქოლოგიური მანიპულაციის აღნიშნულ ტაქტიკას, შეუძლიათ კომუნიკაციის პროცესში მისი იდენტიფიცირება და ნაკლებად ექცევიან გაზღაიბინის უარყოფითი გავლენის ქვეშ.

**საკვანძო სიტყვები:** გაზღაიბინი, ფსიქოლოგიური მანიპულაცია, ლინგვისტური სემანტიკა, კულტურული სტერეოტიპები, გენდერი

## 1. შესავალი

ადამიანის პიროვნება თანდაყოლილი გენეტიკური მახასიათებლებისა და სოციალური კონტექსტების ურთიერთდაკავშირებული გავლენით ყალიბდება. ამასთან ერთად, ენას, როგორც ადამიანთა კომუნიკაციის ძირითად საშუალებას, მნიშვნელოვანი წვლილი მიუძღვის პიროვნების აღქმის სისტემისა და ქცევითი ჩვევების ჩამოყალიბებაში. შესაბამისად, საკვირველი არაა, რომ ენობრივ სისტემაში ასახული ამა თუ იმ საზოგადოების კოლექტიურ ცნობიერებაში არსებული კულტურული სტერეოტიპები

<sup>1</sup> ვალერია ფურცელაძე - ფილოლოგიის დოქტორი, თსუ.

მნიშვნელოვნად განაპირობებს ადამიანების მიერ საკუთარი თავის აღქმისა და სხვებთან ურთიერთქმედების მოდელს.<sup>1</sup>

საქართველოში, ისევე როგორც სხვა საზოგადოებებში, პიროვნულ იდენტობაზე კულტურული სტერეოტიპების გავლენა ძალზედ აქტუალურია. ბოლო ათწლეულებში საქართველოს ისტორიულად პატრიარქალურმა საზოგადოებამ, ცნობიერების თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი ტრანსფორმაცია განიცადა: საბჭოთა კავშირის მკაცრი საზოგადოებრივი ნორმები ევროპულმა ღირებულებებმა ჩაანაცვლა. პარადიგმის ამ თვალსაზრისით ცვლამ საქართველოს მაცხოვრებელთა სხვადასხვა თაობას შორის იდეოლოგიური უთანხმოება გამოიწვია, ხოლო თვალსაზრისთა სხვადასხვაობა ბუნებრივად აისახება პიროვნულ ურთიერთობებზე და ვერბალურ კომუნიკაციაშიც ვლინდება. თუმცა, ადამიანთა შორის კომუნიკაცია მხოლოდ ინფორმაციის გადაცემის ფარგლებს სცდება, რადგან ენის გამოყენების საშუალებით ჩვენ გარკვეულ ფუნქციებს<sup>2</sup> (Jakobson, 1960) და შესაბამის სამეცნიერო აქტებს<sup>3</sup> ვასრულებთ (Austin, 1962; Searle, 1969). ამ დროს ჩვენ არა მხოლოდ სათქმელს გამოვხატავთ, არამედ ხშირად ერთმანეთის მიერ რეალობის აღქმაზე უარყოფით გავლენას ვახდენთ. სწორედ ამ დროს ხდება გაზღაიონის ცნება ძალზედ აქტუალური.

როგორც ვიცით, გაზღაიონი არის ფსიქოლოგიური მანიპულაციის ისეთი სახეობა, რომელიც ადამიანს აიძულებს დაეჭვდეს საკუთარი გრძნობებისა და რეალობის აღქმის სისწორეში.<sup>4</sup> თუმცა, აღნიშნული მოვლენა ფსიქოლოგიის სფეროს სცდება და ფართოდ ვრცელდება როგორც სოციალურ, ასევე სოციოლინგვისტურ კონტექსტებზეც (Sweet, 2019; Catapang Podosky, 2021). გაზღაიონი, როგორც სოციალური მოვლენა, ძალაუფლებისა და გავლენის მოპოვების ინსტრუმენტად გვევლინება სხვადასხვა სოციალურ გარემოში, იქნება ეს პირადი ურთიერთობები, სამართლებრივი სისტემა, დასაქმების სფერო თუ პოლიტიკა (Ruiz, 2020; Spear, 2023 და სხვ.). სოციოლინგვისტური თვალსაზრისით, გაზღაიონის მოქმედების მექანიზმები ენობრივი რიგის (ინგ.: *linguistic order*) საკითხით არის განპირობებული (Catapang Podosky, 2021). თუმცა ხაზგასასმელია, რომ, აღნიშნული მოვლენისადმი მკვლევართა მზარდი ინტერესის მიუხედავად, გაზღაიონი, როგორც დისკურსის ცალკეული სახეობა, ნაკლებად არის შესწავლილი ლინგვისტური რეალიზაციის კუთხით. ჩემი დაკვირვებით, ლინგვისტური პრაგმატიკის თვალსაზრისით, გაზღაიონი, როგორც ენობრივი მოვლენა, უმეტესად გარკვეული ტიპის სამეცნიერო აქტების, კერძოდ, ასერტივების სპეციფიკური გამოყენების პრინციპს ემყარება (Purtseladze, 2024). წინამდებარე სტატიაში განვიხილავ

<sup>1</sup> ლინგვისტური ფარდობითობის პრინციპის (სეპირისა და უორფის თეორია) თანახმად, ენა აზროვნებაზე გავლენას ახდენს. Ottenheimer, H. (2009). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.

<sup>2</sup> ენობრივი ფუნქციები. Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

<sup>3</sup> სამეცნიერო აქტების თეორია. Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press; Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>4</sup> "APA Dictionary of Psychology". APA.org. American Psychological Association. Retrieved May 20, 2024.

ქართული რეალობისათვის დამახასიათებელი კულტურული სტერეოტიპებით განპირობებულ გაზღაოთინგს ლინგვისტური სემანტიკის თვალსაზრისით.

წინამდებარე კვლევის აქტუალურობა განისაზღვრება იმ ფაქტით, რომ სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში ფართოდ არის გავრცელებული ფსიქოლოგიური მანიპულაციის ისეთი ფორმა, როგორცაა *გაუცნობიერებელი გაზღაოთინგი*.<sup>1</sup> მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე სამყაროში მატულობს ინტერესი მენტალური ჯანმრთელობისა და ფსიქოლოგიური მანიპულაციის ტექტიკების მიმართ, გაუცნობიერებელი გაზღაოთინგი ხშირად შეუმჩნეველია მსმენელისთვის (მსხვერპლისთვის), მაგრამ ადამიანის ფსიქიკისთვის ისეთივე დამანგრეველია, როგორც გაცნობიერებული, წინასწარ განზრახული ფსიქოლოგიური მანიპულაცია.

ემპირიული მასალა მოიცავს ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ, ფსიქოლოგიისა და განათლების, ასევე, სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა ფაკულტეტების სტუდენტების გამოკითხვის შედეგებს. კვლევის შედეგების თანახმად, რესპონდენტთა უმეტესობას კულტურული სტერეოტიპებით განპირობებული გაზღაოთინგის გავლენა არაერთხელ განუცდია, განსაკუთრებით, როდესაც ისინი საქართველოს მოქალაქეთა უფროსი თაობის წარმომადგენელთა მხრიდან კრიტიკის ან შერცხვენის ობიექტებად ქცეულან. აღნიშნულ შემთხვევებში, გაზღაოთინგის ლინგვისტური სემანტიკა, ძირითადად, გენდერის საკითხებთან ან სოციოკულტურულ ასპექტებთან (პოლიტიკა, რელიგია) ასოცირებულ ცნებებს შეიცავს. აღნიშნულ ჭრილში გაზღაოთინგი *სტიგმატიზაცია*<sup>2</sup> მოიცავს, რადგან მანიპულაციის ობიექტის გრძნობებისა და მოსაზრებების გაუფასურების გზით, საზოგადოებისგან მისი განსხვავებულობის ხაზგასმით, კულტურული სტერეოტიპების უარყოფით გავლენას ამძაფრებს.

## 2. მეთოდოლოგია

კვლევის მეთოდი ორ ეტაპს მოიცავდა. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ზემოხსენებული ფაკულტეტების სტუდენტებს შევთავაზე, მონაწილეობა მიეღოთ ანონიმურ გამოკითხვაში, რომელიც გაზღაოთინგის შემთხვევებთან დაკავშირებით მათი გამოცდილების შესახებ ინფორმაციის მოპოვებას ისახავდა მიზნად, კერძოდ, რესპონდენტებს კულტურული სტერეოტიპებით გამონეული გაზღაოთინგის კონტექსტში ხშირად მოსმენილი ფრაზების ჩამოთვლა ევალებოდათ.

ოცმა სტუდენტმა კვლევაში მონაწილეობის მიღების მზაობა გამოთქვა. კვლევის მონაწილეთა საშუალო ასაკი 19 წელს შეადგენდა და ყოველი მათგანი ეროვნებით ქართველი იყო. მონაწილეთა შედარებით მცირე რიცხვი განპირობებული იყო კვლევის სპეციფიკით: წინამდებარე სტატიის მიზანი არა ფართო სოციალური გამოკითხვის შედეგების წარდგენაა, არამედ კულტურული სტერეოტიპებით განპირობებული გაზღაოთინგის დროს გამოყენებული ლექსიკური ერთეულების სემანტიკური ანალი-

<sup>1</sup> Wilson, V. (2024) Unconscious Gaslighting: What Is It and How to Manage It. Exceptional Futures, <https://www.exceptionalfutures.com/unconscious-gaslighting>. Retrieved March 3, 2024.

<sup>2</sup> სირცხვილის ნიშნით დადაღვა. თანამედროვე სამყაროში აღნიშნავს სოციალური იარლიყების მიწებებას. გაბუნია, შ. (2013). *შესავალი ლგბტ ჟურნალისტიკაში*. თბილისი: იდენტობა.

სტიგმა-გაზღაიონის სემანტიკა: ენა, მანიპულაცია და კულტურული სტერეოტიპები...

ზი. კერძოდ, ყურადღება ეთმობა აღნიშნული ტიპის დისკურსში ხშირად გამოყენებული სიტყვების (ცნებების) მნიშვნელობის აქტუალიზაციის პროცესებზე დაკვირვებას. ლექსიკურ ერთეულთა სემანტიკური ანალიზის დროს გამოყენებულ იქნა ჯ. ლიჩის მნიშვნელობის თეორია, კერძოდ, მნიშვნელობის მის მიერ შემუშავებული კლასიფიკაცია (Leech, 1981).

ემპირიული მასალის შესწავლის დროს გამოყენებული იყო ტრადიციული შემეცნებითი მეთოდები, კერძოდ, ანალიზი და სინთეზი. დაკვირვებამ ცხადყო, რომ საქართველოში მცხოვრები ახალგაზრდები გაზღაიონის ობიექტებად იქცევიან შემდეგი ძირითადი პრობლემების გამო: ესენია გენდერთან დაკავშირებული საკითხები, იდეოლოგიური და პოლიტიკური მოსაზრებები, კარიერული პერსპექტივები და ემიგრაცია, სასიყვარულო არჩევანი და კულტურათაშორისი ქორწინება, გარეგნობა და ჩაცმის სტილი. ემპირიულ მასალაზე დაკვირვებამ, ასევე, ცხადყო, რომ გაზღაიონის ენობრივ კონტექსტში გარკვეული სემანტიკური ტენდენცია შეინიშნება: აღნიშნული ტიპის დისკურსში გამოყენებული ლექსიკური ერთეულები (ცნებები) მათი საყოველთაოდ ცნობილი სოციალური დატვირთვის გარდა, ახალ, აფექტურ კონოტაციებს იძენს. აღნიშნულ მოვლენას უფრო ვრცლად შემდგომ თავებში განვიხილავ.

### 3. სიტყვის მნიშვნელობა და გაზღაიონი

სემანტიკა, მისი ფართო დეფინიციით, ენის მეშვეობით მნიშვნელობის გამოხატვის პროცესს შეისწავლის. მნიშვნელობა, ამ თვალსაზრისით, სიტყვის არა მხოლოდ სალექსიკონო განმარტებას მოიცავს, არამედ ასოციაციის ყველა ელფერსა და ნიუანსს. სემანტიკის მიზანია, შეიმეცნოს მნიშვნელობის გამოხატვისა და კონტექსტში აქტუალიზაციის გზები როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალურ კომუნიკაციაში.<sup>1</sup> ჯ. ლიჩმა, გამოჩენილმა ენათმეცნიერმა, რომელიც მნიშვნელობის რთულ და მრავალფეროვან სამყაროს შეისწავლიდა, დიდი გავლენა იქონია ლინგვისტური სემანტიკის, როგორც ენათმეცნიერების დარგის, განვითარებაზე. ლიჩი ამტკიცებდა, რომ სიტყვის მნიშვნელობის შესწავლა დაუშვებელია სხვადასხვა სოციოლინგვისტური ფაქტორის გათვალისწინების გარეშე, რადგან სხვადასხვა კონტექსტში სიტყვამ შესაძლოა განსხვავებული კონოტაციები შეიძინოს.<sup>2</sup> ლიჩის თეორიის თანახმად, ლექსიკურ ერთეულს, მისი სიტყვასიტყვითი, დენოტაციური მნიშვნელობის გარდა, შეიძლება რიგი დამატებითი, კონტექსტიდან გამომდინარე, მნიშვნელობები ჰქონდეს (Leech, 1981).

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში მნიშვნელობის ორი სახეობით და, შესაბამისად, მათი აღმნიშვნელი ტერმინებით ვიხელმძღვანელებ, ესენია: სოციალური მნიშვნელობა (ინგ.: *social meaning*) და აფექტური მნიშვნელობა (ინგ.: *affective meaning*). სოციალური მნიშვნელობა მოიცავს საზოგადოების მიერ სიტყვისთვის მინიჭებულ დატვირთვებს. სწორედ ეს ისტორიულად ჩამოყალიბებული კონოტაციები განაპირობებს ცალკეული კულტურის ან საზოგადოებრივი ჯგუფის წევრების მიერ სიტყვის

<sup>1</sup> Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2024, May 14). semantics. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/science/semantics>

<sup>2</sup> Ramtirthe, P., Ovhal, M. (2024). Geoffrey Leech's Seven Types of Meaning. *Journal of Research Administration*, 5(2), 11465-11469. Retrieved from <https://journalra.org/index.php/jra/article/view/1242>

ინტერპრეტირების გზებს, რადგან მოიცავს ისეთ მეტალინგვისტურ ასპექტებს, როგორებიცაა: სოციოკულტურული ნორმები და ფასეულობები, ისტორიული გამოცდილება, ძალაუფლების მიმდინარე დინამიკა და ა.შ. აფექტური მნიშვნელობა კი, სოციალურისგან განსხვავებით, მოიცავს ლექსიკური ერთეულის გამოყენებით გამონვეულ გრძნობებს, იმ სუბიექტურ ინტერპრეტაციებს, რომლებსაც ცალკეული სიტყვა ფსიქოემოციური რეაქციის დონეზე ბადებს ჩვენში (Leech, 1981).

მნიშვნელობის გამოხატვისა და აღქმის საკითხი ძალიან მნიშვნელოვანია გაზღაობის კონტექსტში. ვინაიდან გაზღაობის, უპირველეს ყოვლისა, ვერბალურ მანიპულაციას წარმოადგენს (Purtseladze, 2024), ის მნიშვნელოვანწილად დაფუძნებულია ენობრივი კონსტრუქციების სპეციფიკურ გამოყენებაზე, რაც, ასევე, მოიაზრებს სიტყვათა მნიშვნელობებით მანიპულირებას, მათ დამახინჯებას მსხვერპლზე ფსიქოლოგიური გავლენისა და კონტროლის მოპოვების მიზნით. ამრიგად, მნიშვნელობების დამახინჯების აღნიშნული მცდელობების იდენტიფიცირება ძალიან მნიშვნელოვანია ვერბალური მანიპულაციის ქმედითი შეზღუდვებისთვის.

ემპირიულ მასალაზე დაკვირვების შედეგად გამოვლინდა, რომ სტიგმა-გაზღაობის კონტექსტში სოციალური მნიშვნელობის აფექტურ მნიშვნელობად სემანტიკურ გარდაქმნას ვაწყდებით ისეთ შემთხვევებში, როდესაც მოსაუბრე (მანიპულატორი) ლექსიკური ერთეულების სოციალურ კონოტაციებს ბოროტად იყენებს მსმენელში გარკვეული ემოციური რეაქციის გამონვევის მიზნით, მაგალითად, როდესაც მანიპულატორი საზოგადოებაში მიღებულ მოსაზრებებს, დამკვიდრებულ ტრადიციებსა და კულტურულ ნორმებს ეყრდნობა, რათა მსხვერპლში გამოიწვიოს ისეთი უარყოფითი ემოციები, როგორებიცაა სირცხვილი, დანაშაულის გრძნობა ან შიში. სემანტიკური ცვლილება ამ შემთხვევაში გაზღაობისთვის დამახასიათებელი დამანგრეველი ეფექტის მიღწევას ემსახურება და მსხვერპლზე ფსიქოლოგიურ ზეგავლენას აძლიერებს, რადგან აფექტური მნიშვნელობა ემოციური ენის<sup>1</sup> სფეროს მიეკუთვნება და, შესაბამისად, ადამიანის ემოციების მართვის ინსტრუმენტად იქცევა, რადგან შეუძლია, მსმენელის გადანყვეტილებებზე გავლენა იქონიოს. ამრიგად, სტიგმა-გაზღაობის კონტექსტში ლექსიკური ერთეულების აფექტური კონოტაციები ფსიქოლოგიური მანიპულაციის საშუალებას წარმოადგენს.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ განსახილველი მოვლენა ხშირად განუზრახველ, გაუცნობიერებელ ხასიათს ატარებს. აღნიშნული განსაკუთრებით ხშირია სხვადასხვა თაობის წარმომადგენელთა შორის კომუნიკაციის დროს. სტიგმა-გაზღაობის ქართული რეალობისთვის დამახასიათებელი სემანტიკის საკითხს შემდგომ თავში განვიხილავ.

## 4. სტიგმა-გაზღაობის სემანტიკა საქართველოში

### 4.1. გამოკითხვის შედეგები

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში ჩატარებული გამოკითხვის პროცედურა ორ ეტაპს მოიცავდა: რესპონდენტებს რიგი კითხვებისთვის უნდა ეპასუხათ, ხოლო დადებითი პასუხის გაცემის შემთხვევაში, დამატებით მოეთხოვებოდათ გამოცდილებისა

<sup>1</sup> Macagno, F., Walton, D. (2014). When Words Are Emotive. In *Emotive Language in Argumentation* (pp. 5–29). Cambridge: Cambridge University Press.

სტიგმა-გაზღაიონის სემანტიკა: ენა, მანიპულაცია და კულტურული სტერეოტიპები...

და შთაბეჭდილებების გაზიარება იმ კონკრეტული ფრაზების მითითებით, რომლებიც კულტურული სტერეოტიპების შედეგად მათკენ მიმართული გაზღაიონის კონტექსტში მოისმინეს. კვლევის შედეგები შესაბამისი პროცენტული მაჩვენებლებით ქვემოთ არის მოცემული. ენობრივი მონაცემების ანალიზი კი შემდგომ ქვეთავში იქნება წარმოდგენილი.

**ტაბულა 1. სტიგმა-გაზღაიონი და კულტურული სტერეოტიპები საქართველოში**

შეკითხვა	დიახ	არა	არ ვიცი
უთქვამთ, რომ თქვენი გრძნობები/ემოციები არასწორი, ან შეუსაბამოა, რადგან თქვენს კულტურაში მიღებულ ნორმებს ეწინააღმდეგება?	55%	45%	-
უთქვამთ, რომ თქვენი მოსაზრებები და იდეები მცდარი ან არარეალურია, რადგან თქვენს კულტურაში მიღებულ ნორმებსა და მათთან ასოცირებულ მოლოდინებს ეწინააღმდეგება?	75%	25%	-
უთქვამთ, რომ მეტისმეტად ემოციურად რეაგირებთ, როდესაც საკითხი კულტურულ სტერეოტიპებს ეხება?	60%	40%	-
ეჭვი თუ შეგპარვიათ საკუთარი მოსაზრებების სისწორეში მხოლოდ იმიტომ, რომ ისინი თქვენს კულტურაში მიღებულ ნორმებს ეწინააღმდეგება?	45%	55%	-
თავი შეურაცხყოფილად ან ნაკლულად თუ გიგრძნობიათ, რადგან თქვენი გრძნობები და მოსაზრებები არასწორად ან შეუსაბამოდ მიიჩნიეს, რადგან ისინი თქვენს კულტურაში მიღებულ ნორმებს ეწინააღმდეგებოდნენ?	45%	55%	-
წინა შეკითხვებიდან გამომდინარე, თვლით თუ არა, რომ კულტურული სტერეოტიპებით განპირობებული გაზღაიონის გავლენა განვიცდიათ?	60%	40%	-
თვლით თუ არა, რომ გაზღაიონის ეს შემთხვევები წინასწარგანზრახული, გაცნობიერებული იყო?	30%	40%	30%

როგორც ვხედავთ, რესპონდენტთა უმეტესობა თვლის, რომ კულტურული სტერეოტიპებით განპირობებული ფსიქოლოგიური მანიპულაციის უარყოფითი გავლენა განუცდიათ, თუმცა ამავდროულად, სტიგმა-გაზღაიონის წინაშე გარკვეულ სიმტკიცეს ინარჩუნებენ. აღნიშნულის შესახებ მეტყველებს ვერბალური მანიპულაციით გამოწვეული, მათთვის საზიანო გავლენის ამოცნობის უნარი, რაზეც კვლევის შედეგების პროცენტული მაჩვენებელი მიუთითებს. ამასთან ერთად, ის ფაქტი, რომ კვლევის მონაწილეთა მნიშვნელოვანი ნაწილი აღიარებს, რომ კულტურულ სტერეოტიპებზე დაფუძნებული გაზღაიონის გავლენა განუცდიათ, ამტკიცებს იმას, რომ ქართველი ახალგაზრდებისთვის აღნიშნული მანიპულაციური ტაქტიკა ცნობილია, რაც მათი



ცოდნისა და გაცნობიერების დონეზე მეტყველებს. გარდა ამისა, კვლევამ აჩვენა, რომ რესპონდენტთა უმეტესობა თვლის, რომ აღნიშნული ფსიქოლოგიური მანიპულაციის მათ მიერ გამოცდილი შემთხვევები არ იყო წინასწარგანზრახული, ხოლო ნაწილი აღნიშნულთან დაკავშირებით ეჭვს გამოთქვამს, რაც ცალსახად მეტყველებს რესპონდენტთა ობიექტურობასა და კრიტიკული აზროვნების მაღალ დონეზე.

## 4.2. მნიშვნელობის სემანტიკური ცვლილება სტიგმა-გაზღაივების კონტექსტში

### 4.2.1. გენდერული სტერეოტიპების ამსახველი სემანტიკა

ემპირიულ მასალაზე დაკვირვებამ განსახილველი ტიპის დისკურსისთვის დამახასიათებელი შესამჩნევი ტენდენცია გამოავლინა, კერძოდ, გენდერთან ასოცირებული სემანტიკის სიჭარბე კულტურული სტერეოტიპებით განპირობებული გაზღაივების კონტექსტში. რესპონდენტთა დახმარებით მოპოვებული ენობრივი მონაცემებით თუ ვიმსჯელებთ, აღნიშნული ტიპის დისკურსში ხშირად გამოიკვეთება გენდერულ როლებთან დაკავშირებული მოლოდინების აღმნიშვნელი გამონათქვამები. რესპონდენტთა თქმით, გენდერული სტერეოტიპების ამსახველი ლექსიკური ერთეულებით დატვირთულმა ენამ მათზე უარყოფითი ფსიქოლოგიური გავლენა იქონია თავდაჯერებულობისა და თვითშეფასების კუთხით. აღნიშნული ხაზს უსვამს სემანტიკის მნიშვნელობას სოციალური დინამიკისა და პიროვნული აღქმის ფორმირებაში.

კერძოდ, კულტურულ სტერეოტიპებსა და სტიგმატიზაციაზე დაფუძნებული გაზღაივების კონტექსტში მოსაუბრე იყენებს ისეთ გამონათქვამებს, რომლებშიც ნათლად აირეკლება ქალებისა და მამაკაცების რთულ ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან გამკლავების უნარსა და ფსიქოემოციურ რეაგირებასთან დაკავშირებული გენდერული სტერეოტიპებით განპირობებული მოლოდინები. ამას ადასტურებს ისეთი ტერმინების სიჭარბე, როგორებიცაა, მაგალითად, „კაცი ხარ, მეტი სიმტკიცე გამოიჩინე“; „გოგო ხარ და გაუძელი“; „მეტად გამძლე უნდა იყო“. აღნიშნული მაგალითებიდან ჩანს, რომ ქართულ საზოგადოებაში ორივე გენდერთან ასოცირებული სოციალური მნიშვნელობები „გამძლეობას“ და/ან „გაძლებას“ მოიაზრებს, ხოლო როდესაც აღნიშნული ტერმინები გამოიყენება ისეთ სიტუაციურ კონტექსტში, როდესაც პიროვნება არ ეგუება, ან არ მოქმედებს საზოგადოებაში მისი გენდერის შესახებ დამკვიდრებული სტერეოტიპული მოლოდინების შესაბამისად, ისინი ისეთ აფექტურ მნიშვნელობებს იძენენ, როგორიცაა „სუსტი“, და მასთან ასოცირებული კონოტაციები.

გენდერული სტერეოტიპების ამსახველი სემანტიკური ერთეულები, ასევე, ფართოდ გვხვდება კარიერულ პერსპექტივებსა და სამომავლო პროფესიის არჩევანთან დაკავშირებულ კონტექსტში. აღნიშნული განსაკუთრებით აქტუალურია გოგონებთან მიმართებაში: მაგ., „გოგო და ამხელა ამბიციები?“, „ეს ქალის საქმე არაა“. მსგავსი მაგალითებიდან ჩანს, რომ ქართულ კონტექსტში მდებარეობს სქესთან ასოცირებული სოციალური მნიშვნელობები ქალს წარმოაჩენს, როგორც „მოკრძალებულს“, „შინაურს“, პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით „თავმდაბალს/მეზღუდულს“ იმ დროს, როდესაც ჯანსაღი ამბიცია და თვითგანვითარებისკენ სწრაფვა „უცნაურის“, „არანორმალურის“ და „არაქალურის“ აფექტურ დატვირთვებს სძენს მას.

#### 4.2.2. „განსხვავებულობის“ ამსახველი სემანტიკა

ჩატარებული კვლევის არანაკლებ საყურადღებო მიგნებას წარმოადგენს კულტურული სტერეოტიპებით გამოწვეული გაზღაიონის კონტექსტში ისეთი ლექსიკური ერთეულების სიჭარბე, რომლებიც ადამიანს, როგორც „განსხვავებულს“ ან „ცალკემდგომს“ ახასიათებენ. აღნიშნული ტენდენცია მჭიდროდ არის დაკავშირებული „განსხვავებულად წარმოჩენის“, „გამოყოფის“ (ინგ.: *othering*) ცნებასთან.

„განსხვავებულად წარმოჩენა“ ან „გამოყოფა“ ცალკეული პიროვნებებისა და ჯგუფების მიერ სხვებისთვის უარყოფითი თვისებების მიკუთვნებას და მათ „სხვებად“, „გამოყოფილებად“, „განსხვავებულებად“ წარმოჩენას ეწოდება.<sup>1</sup> ემპირიული მასალის ანალიზის შედეგად გამოკვეთილი, ზემოაღნიშნული მნიშვნელობის მქონე ყველაზე თვალსაჩინო ტერმინი არის „მოლაღატე“. გამოკითხვის შედეგების თანახმად, აღნიშნული ტერმინი რესპონდენტების მიმართებაში ისეთ შემთხვევებში გამოუყენებიათ, როდესაც ისინი არ იზიარებდნენ საყოველთაოდ დამკვიდრებულ ან უმეტესობის მიერ აღიარებულ მოსაზრებებს რელიგიურ ან პოლიტიკურ საკითხებთან დაკავშირებით. სტიგმა-გაზღაიონისა და ადამიანის ფსიქიკაზე მისი დამანგრეველი გავლენის თვალსაზრისით, აღნიშნული ტერმინის სოციალური და აფექტური მნიშვნელობები განმარტებას არ საჭიროებს.

რესპონდენტების მიერ დასახელებული მსგავსი შინაარსის მქონე სხვა გამონათქვამები შემდეგნაირად ჟღერს: „ასეთი წესია“; „აქ ასეთი ხალხია“; „ტრადიციებს ვერ შეენინააღმდეგები“; „ეს საქართველოა“. როგორც ვხედავთ, აღნიშნულ ფრაზებს აერთიანებს კულტურული ნორმებისა და საზოგადოებაში გავრცელებული სტერეოტიპების მიმართ კონფორმიზმის განწყობა. ჩამოთვლილთაგან თითოეული ლექსიკური ერთეული გარკვეულ მოლოდინს ქმნის, მოქცევის ერთგვარ სტანდარტს აწესებს. აღნიშნულ ფრაზებში გეოგრაფიული ადგილმდებარეობა განიხილება, როგორც დადგენილი სტანდარტის შესაბამისად მოქცევის განმაპირობებელი არგუმენტი, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ აღნიშნული საზოგადოებრივი ჩარჩო ან ქცევის მოდელი კონკრეტული პიროვნებისთვის მიუღებელია.

განსხვავებული აზრის მქონე ინდივიდების მიმართებაში გამოყენებული მსგავსი გამონათქვამები, რომლებიც კულტურული ნორმების ან საზოგადოებაში დამკვიდრებული სტერეოტიპების ხელშეუხებლობას და საბოლოო უსვამს ხაზს, მათი გრძობებისა და მოსაზრებების გაუფასურების იარაღად იქცევიან. ყოველივე ამან შესაძლოა ადამიანი აიძულოს საკუთარ თავში, საკუთარი სიმართლის სისწორეში დაეჭვდეს და პოზიციები დათმოს, მისთვის არასასურველი ან მიუღებელი თვალსაზრისები აითვისოს, რათა თავი გარიყულად, ცალკემდგომად არ იგრძნოს, რაც, თავის მხრივ, კრიტიკული აზროვნების უნარის დაქვეითებას გულისხმობს. ეს უკანასკნელი კი გაზღაიონის ერთ-ერთ ყველაზე საზიანო შედეგს წარმოადგენს. გარდა ამისა, „განსხვავებულობასთან“ ასოცირებული სემანტიკის მქონე ლექსიკის გამოყენება, გაზღაიონის კონტექსტში, განსაკუთრებით საზიანო შეიძლება იყოს უმცირესობების წარმო-

<sup>1</sup> Rohleder, P. (2014). Othering. In Teo, T. (Eds.) *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1306 – 1308). New York: Springer.

მადგენელთათვის, რადგან მათთან დაკავშირებული აღნიშნული კონტექსტი მავნებელი სტერეოტიპების გაძლიერებასა და გამძაფრებას უწყობს ხელს.

## 5. დასკვნა

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ წინამდებარე სტატიაში განვიხილე ქართული რეალობისთვის დამახასიათებელი კულტურული სტერეოტიპებითა და სტიგმატიზაციით გამოწვეული გაზღაფთვების ლინგვისტური რეალიზაციის ზოგიერთი თავისებურება ლექსიკური სემანტიკის თვალსაზრისით. კვლევამ ცხადყო, რომ აღნიშნული ტიპის დისკურსში წარბოხს გენდერთან ასოცირებული სემანტიკის მქონე ლექსიკა, რომელიც საზოგადოებაში დამკვიდრებულ სტერეოტიპებს კიდევ უფრო ამყარებს და ცალკეული პიროვნებებისა და ჯგუფების სტიგმატიზაციის პროცესს უწყობს ხელს. გარდა ამისა, სტიგმა-გაზღაფთვების კონტექსტში ფართოდ იკვეთება „განსხვავებულად წარმოჩენის“, „გამოყოფის“ ცნებასთან დაკავშირებული სემანტიკა, რომელიც აღნიშნული ფსიქოლოგიური მანიპულაციით გამოწვეულ ეფექტს უფრო საზიანოს ხდის, რადგან მსმენელში გარიყულობის შეგრძნებას იწვევს, როდესაც ის დამკვიდრებულ სტერეოტიპებს სიტყვით ან ქმედებით ეწინააღმდეგება.

ემპირიული მასალის ანალიზის შედეგად გამოვლინდა, რომ კულტურული სტერეოტიპებით გამოწვეული გაზღაფთვების კონტექსტში ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობის ცვლილება შეინიშნება; კერძოდ, ადგილი აქვს ერთგვარ სემანტიკურ ტრანსფორმაციას, რომლის დროსაც ლექსიკურ ერთეულთა სოციალური მნიშვნელობა აფექტურ მნიშვნელობად იქცევა, რაც აღნიშნულ ლექსიკას უარყოფით კონოტაციებს მატებს. ეს სემანტიკური ცვლილება საყურადღებოა, რადგან აფექტური მნიშვნელობა ემოციური ენის განზომილებას მიეკუთვნება, რაც გაზღაფთვით გამოწვეულ ფსიქოლოგიურ გავლენას უფრო დამანგრეველს ხდის. აღნიშნული ხაზს უსვამს ლინგვისტური სემანტიკის მნიშვნელობას როგორც ინდივიდთა პიროვნული აღქმის სისტემების, ასევე სოციალური დინამიკის ფორმირების პროცესში, რაც ამტკიცებს იმას, რომ ენობრივი რესურსების გამოყენებისას მეტი სიფრთხილე და ემპათია გვმართებს.

ჩატარებული გამოკითხვის შედეგების თანახმად, რესპონდენტთა უმეტესობა ფსიქოლოგიური მანიპულაციის განსახილველ სახეობას იცნობს, კონტექსტში მისი იდენტიფიცირება შეუძლია და, უსიამოვნო პირადი გამოცდილების მიუხედავად, ნაკლებად ექცევა სტიგმა-გაზღაფთვების გავლენის ქვეშ, რაც აღნიშნული საკითხის შესახებ ქართველი ახალგაზრდების ცოდნისა და გაცნობიერების გარკვეულ დონეზე მეტყველებს.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- გაბუნია, შ. (2013). *შესავალი ლგბტ ჟურნალისტიკაში*. თბილისი: იდენტობა.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press
- Catapang Podosky, P.-M. (2021). Gaslighting, First- and Second-Order. In *Hypatia*, 36 (1), 207–227.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

- Leech, G. N. (1981). *Semantics: The Study of Meaning*. London: Penguin.
- Macagno, F., Walton, D. (2014). When Words Are Emotive. In *Emotive Language in Argumentation* (pp. 5–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ottenheimer, H. (2009). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Purtseladze, V. (2024) Language and Manipulation: Exploring Gaslighting via Speech Act Theory. *Online Journal of Humanities ETAGTSU*, (9). In press.
- Ramtirthe, P., Ovhal, M. (2024). Geoffrey Leech's Seven Types of Meaning. *Journal of Research Administration*, 5(2), 11465-11469. Retrieved from <https://journalra.org/index.php/jra/article/view/1242>
- Rohleder, P. (2014). Othering. In Teo, T. (Eds.) *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1306 – 1308). New York: Springer.
- Ruíz, E. (2020). Cultural Gaslighting. *Hypatia*, 35(4), 687–713.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spear, A. D. (2023) Epistemic Dimensions of Gaslighting: Peer-disagreement, Self-trust, and Epistemic Injustice. *Inquiry*, 66:1, pp. 68-91
- Sweet, P. L. (2019). The Sociology of Gaslighting. *American Sociological Review*, 84(5), 851–875.
- Wilson, V. (2024) Unconscious Gaslighting: What Is It and How to Manage It. *Exceptional Futures*, <https://www.exceptionalfutures.com/unconscious-gaslighting>. Retrieved March 3, 2024.

# STIGMA – GASLIGHTING SEMANTICS: LANGUAGE, MANIPULATION AND CULTURAL STEREOTYPES IN GEORGIA

Valeria Purtseladze <sup>1</sup>

## Abstract

*The present article concerns the issues of linguistic semantics in the context of gaslighting mobilized through the cultural stereotypes widely accepted in Georgia. Empirical material was obtained from the students of Javakhishvili Tbilisi State University (Faculty of Humanities, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Social and Political Sciences). The theoretical framework of the study is linguistic semantics, in particular, Leech's theory of meaning. The value of the study is in its focus on the unconscious form of gaslighting which is widespread in different social contexts. Despite the growing interest in mental health and psychological manipulation, the fact that unconscious gaslighting, which often remains unnoticed, is no less harmful than conscious, preplanned manipulation, is often neglected.*

*The study shows that most respondents had personally experienced a negative influence of gaslighting especially when they were criticized and shamed by older generation in Georgia. Specific cases of gaslighting are mostly related to gender and cultural issues (politics, religion) and contribute to stigmatization. The analysis of empirical material demonstrates that certain semantic changes are observed in such discourse. In particular, the social meaning of the lexical units used by the speaker (manipulator) acquires affective connotation, which has a negative influence on the listener's (victim's) self-confidence and makes them question correctness of their perceptions.*

*The study also demonstrates that the Georgian youth is aware of the above manipulations, can identify them and is less susceptible to the negative influence of gaslighting.*

**Key words:** *gaslighting, psychological manipulation, linguistic semantics, cultural stereotypes, gender*

## 1. Introduction

Personality develops through the interaction of genetic characteristics and social contexts. In addition, language, as the main medium of communication, significantly contributes to the formation of the perceptual system and behavioral habits. Therefore, it is logical that the cultural stereotypes in the collective consciousness of society largely determine the individual's self-perception as well as the models of interaction with other people.<sup>2</sup>

In Georgia, like in many other societies, cultural stereotypes have a significant effect on a personal identity. In the last decades, the Georgian mentality, which had been traditionally patriarchal, underwent important transformations. The rigid frame of thinking

---

<sup>1</sup> Valeria Purtseladze – PHD in Philology, TSU

<sup>2</sup> According to the principle of linguistic relativity (Sapir – Whorf theory) language influences thought. Ottenheimer, H. (2009). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.

established in the Soviet Union has been replaced with the European values. Such a dramatic shift in the paradigm caused ideological conflict between generations. The difference in perspectives is naturally reflected in personal relations and verbal communication. However, interpersonal communication goes beyond the transmission of information, because language is an instrument used to perform certain functions <sup>1</sup> (Jakobson, 1960) and speech acts <sup>2</sup> (Austin, 1962; Searle, 1969). This means that not only do we express what we want to say, but we also negatively influence the other person's reality perception, which is often the case. It is the context where the concept of *gaslighting* becomes extremely important.

Gaslighting is a psychological manipulation which forces a person to question one's own feelings and the correctness of one's perceptions.<sup>3</sup> This phenomenon goes beyond the field of psychology and extends to social and sociolinguistic contexts (Sweet, 2019; Catapang Podosky, 2021). As a social phenomenon, gaslighting is used as an instrument to gain influence and power in different social environments, such as interpersonal relations, legal system, employment, and politics (Ruíz, 2020; Spear, 2023, etc.). From the sociolinguistic perspective, the mechanisms of gaslighting effect involve *linguistic order* (Catapang Podosky, 2021). However, it should be emphasized that despite researchers' growing interest in this phenomenon, gaslighting as a kind of discourse, has not been much studied from the linguistic perspective. In my opinion, gaslighting, as a linguistic phenomenon mostly uses specific speech patterns, namely assertives (Purtseladze, 2024). In the present study gaslighting is examined from the linguistic perspective in the context of Georgian cultural stereotypes.

The value of the present study is in its focus on the so-called *unconscious gaslighting* <sup>4</sup>. This form of psychological manipulation is often encountered in different social contexts. Even though modern world shows a growing interest in mental health and the instruments of psychological manipulation, unconscious gaslighting often remains unnoticed by a victim or the person it is directed at. Despite being unnoticed, its effect is as destructive as that of a conscious, preplanned psychological manipulation.

To obtain empirical material we conducted interviews with the students of Javakhishvili Tbilisi State University (Faculty of Humanities, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Social and Political Sciences). The interview results showed that the majority of respondents had repeatedly experienced the effect of gaslighting rendered through cultural stereotypes, especially when they were subjected to criticism and reprehension on the part of older generation living in Georgia. In such case, the linguistic

---

<sup>1</sup> Functions of Language. Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

<sup>2</sup> Speech Act Theory. Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press; Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>3</sup> APA Dictionary of Psychology. APA.org. American Psychological Association. Retrieved May 20, 2024.

<sup>4</sup> Wilson, V. (2024) Unconscious Gaslighting: What Is It and How to Manage It. *Exceptional Futures*, <https://www.exceptionalfutures.com/unconscious-gaslighting>. Retrieved March 3, 2024.

semantics of gaslighting mainly involved the concepts associated with gender and socio-cultural aspects (politics, religion). When viewed from the given perspective, gaslighting involves *stigmatization*<sup>1</sup> because it intensifies a negative impact of cultural stereotypes through the devaluation of the ideas and feelings of the person who is the target of manipulation and, also, by emphasizing his/her difference.

## 2. Method

The study was conducted in two stages. The students were asked to participate in an anonymous interview with the aim of obtaining information about their personal experience with gaslighting. In particular, respondents were asked to list the phrases they often heard in the context of gaslighting mobilized through cultural stereotypes.

Twenty students agreed to participate in the study. The average age of respondents was 19. All of them were of Georgian nationality. A relatively small number of participants could be explained by the specificity of the study: The study did not aim to present the results of a large-scale social survey; its purpose was to conduct the semantic analysis of those lexical units that are used during manipulative gaslighting and, at the same time, are based on cultural stereotypes. In particular, we will focus on the actualization of the meaning of frequently used words (concepts) during this kind of discourse. The semantic analysis of lexical units was based on G. Leech's theory of meaning, in particular, the classification of meaning (Leech, 1981).

Traditional methods (analysis, synthesis) were applied to the empirical data. As it turned out, the young people living in Georgia become the targets of gaslighting because of gender related issues, ideological and political opinions, career prospects and emigration, choice of a partner in romantic relationships, cross-cultural marriages, appearance and dressing style. The linguistic context of gaslighting reveals a certain semantic trend: the lexical units (concepts) used during discourse, acquire a new affective connotation in addition to the well-known social connotation. This phenomenon is discussed in more detail in the below sections.

## 3. The meaning of word and gaslighting

Semantics, in a broad sense, studies expression of meaning through language. In addition to the definition of the word given in the dictionary, meaning, also, comprises all the hues of the associations linked to this word. The purpose of semantics is to examine all the ways in which the word is expressed and used in a particular context in the course of verbal and non-verbal communication.<sup>2</sup> G. Leech, a well-known linguist, who studied a complex and versatile world of meaning, largely influenced the development of linguistic

---

<sup>1</sup> Stigmatization by Shame. In the modern world, it refers to the labelling of individuals in a social context. Sh. Gabunia (2013). Introduction into LGBT journalism. Tbilisi: Identity (in Georgian)

<sup>2</sup> Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2024, May 14). Semantics. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/science/semantics>

semantics, as a discipline of linguistics. G. Leech argued that the meaning of word cannot be studied without considering sociolinguistic factors because one and the same word may have different connotations in different contexts.<sup>1</sup> According to Leech's theory, a lexical unit, in addition to its denotative meaning, might have additional meanings depending on the context (Leech, 1981).

In this study we focused on two types of meaning: *social meaning* and *affective meaning*. Social meaning is assigned to the word by society. These historically developed connotations determine interpretations of the word by members of individual cultures or social groups because they comprise certain metalinguistic dimensions, such as socio-cultural norms and values, historical experience, the current dynamics of power, etc. Differently from social meaning, affective meaning refers to the emotions evoked by a lexical unit and the subjective interpretations which exist in the form of psycho-emotional reactions elicited in us by individual words (Leech, 1981).

Expression and perception of meaning are extremely important in the context of gaslighting. Since gaslighting is a verbal manipulation in the first place (Purtseladze, 2024), it is largely based on a specific use of linguistic constructs, which, among other things, implies their distortion to manipulate the victim and exert a psychological influence upon them. Therefore, the identification of such attempts aimed at distorting the meaning is very important for the effective resistance to verbal manipulations.

Empirical data show the following: We encounter semantic transformation of social meaning into affective meaning in the stigma-gaslighting context, when the speaker/manipulator uses the social connotations of lexical meaning in an abusive way to evoke in the listener specific emotional reactions; e.g. when the manipulator uses the opinions, traditions and cultural norms established in the society to evoke negative emotions like shame, guilt feeling or fear in the victim. In such cases, semantic changes serve the achievement of the destructive effect characteristic of gaslighting and intensify the psychological influence over the victim because the affective meaning belongs to the sphere of *emotive language*<sup>2</sup> and, consequently, becomes the instrument for the manipulation of human emotions because of its ability to influence the listener's decision. Therefore, in the stigma-gaslighting context the affective connotations of lexical units are a means of psychological manipulation.

However, it should be noted that the phenomenon in question is often unconscious, which means that people use gaslighting as a manipulation instrument unconsciously, without any intention. This is often the case when people of different generations communicate with each other. The next section concerns the semantics of stigma-gaslighting specific of the Georgian reality.

---

<sup>1</sup> Ramtirthe, P., Ovhal, M. (2024). Geoffrey Leech's Seven Types of Meaning. *Journal of Research Administration*, 5(2), 11465-11469.  
Retrieved from <https://journalra.org/index.php/jra/article/view/1242>

<sup>2</sup> Macagno, F., Walton, D. (2014). When Words Are Emotive. In *Emotive Language in Argumentation* (pp. 5–29). Cambridge: Cambridge University Press.



## 4. Semantics of stigma-gaslighting in Georgia

### 4.1. Interview results

The interview was conducted in two stages: respondents had to answer a number of questions, and, in case of the positive response, were asked to share their impressions and experience by listing those phrases which they had heard in the context of gaslighting mobilized through cultural stereotypes. The study results with the corresponding percentage are given in Table 1. The analysis of linguistic data is given in the next section.

**Table 1. Stigma-gaslighting and cultural stereotypes in Georgia**

Question	Yes	No	Don't know
Have you been told that your feelings/emotions are incorrect or irrelevant because they contradict the accepted cultural norms?	55%	45%	-
Have you been told that your ideas and opinions are incorrect or unrealistic because they contradict the accepted cultural norms or the associated expectations?	75%	25%	-
Have you been told that you are too emotional when it comes to cultural stereotypes?	60%	40%	-
Have you questioned correctness of your ideas only because they contradict the accepted cultural norms?	45%	55%	-
Have you felt humiliated or inferior because your feelings and opinions were considered incorrect or irrelevant since they contradicted the accepted cultural norms?	45%	55%	-
Stemming from these questions, do you think that you have experienced gaslighting mobilized through the cultural stereotypes?	60%	40%	-
Do you think that gaslighting was used in your case consciously, in a predetermined way?	30%	40%	30%

As we see, most respondents believed that they had experienced a negative influence of the psychological manipulation mobilized through cultural stereotypes; in addition, they thought they had been somewhat resistant to its influence. Respondents were able to identify the specific cases of harmful influence which is demonstrated by the percentage shown in the table. As seen from the table, a large part of the study participants had experienced the influence of gaslighting mobilized through cultural stereotypes, which proves that the Georgian youth is familiar with this kind of manipulation and that the level of their awareness is sufficiently high. Although the majority of respondents believed that the psychological manipulation experienced by them was not intentional, part of respondents was not quite sure about its unintentional character, which points to the fact that respondents were impartial in their judgment and critically approached their personal experience.

## 4.2. The semantic change of meaning in the stigma-gaslighting context

### 4.2.1. *Semantics reflecting gender stereotypes*

The analysis of empirical data revealed a large amount of gender related semantic material in the context of gaslighting mobilized through cultural stereotypes. Linguistically loaded material obtained from the respondents contained quite a few expressions denoting expectations related to gender roles. The respondents noted that the language loaded with the lexical units reflecting gender stereotypes had a negative effect on their self-confidence and self-esteem, which points to the role of semantics in the formation of social dynamics and personal perceptions.

To be more precise, when gaslighting is mobilized through cultural stereotypes and stigmatization, the speaker uses the utterances which clearly refer to a man's and a woman's ability to cope with life difficulties and the expectations determined by the gender stereotypes related to psycho-emotional responses. This is proved by the abundance of expressions such as: *'You are a man, so you should be stronger'*, *'You are a girl, so you should be more resilient'*, *'You should better endure difficulties'*. The above examples show that in the Georgian society the social meanings related to both genders imply 'resilience' and/or 'endurance', but if the above terms are used in the situational context when the person does not accept the gender-related expectations established in the society or acts against them, they acquire a different affective meaning (e.g. 'weak') and are linked to the corresponding associations.

The semantic units reflecting gender stereotypes are also abundant in the context of career prospects and future vocational choice. These semantic units are mostly used in relation to women (e.g., *'Are not your ambitions too high for a girl?'* *'It is not a woman's job.'*) Similar examples show that in the Georgian context gender-related social meanings associated with women are 'modest', and 'domestic'. In terms of professional development, the social meanings related to women are 'modest/narrow-minded', whereas a healthy ambition and the willingness to develop oneself have a negative affective connotation (e.g., 'queer', 'crazy', 'unfeminine').

### 4.2.2. *Semantics reflecting 'difference'*

Another, no less important finding, is the abundance of the lexical units referring to the difference of the person. This tendency is closely linked with the connotation of 'difference', 'outcast', or the notion of 'othering'.

Othering is the attribution of negative characteristics to someone by an individual or a group which emphasizes their exclusion and positions them as 'different', as 'others'<sup>1</sup>. According to the results of the empirical analysis, the word 'betrayal' is the best example of othering as described above. This word has been used in relation to respondents when they did not agree with the widely shared opinions about political or religious issues. Its

---

<sup>1</sup> Rohleder, P. (2014). Othering. In Teo, T. (Eds.) *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1306 – 1308). New York: Springer.

destructive effect on human psyche (stigma-gaslighting effect) as well as its social and affective meaning are self-explanatory.

Here are more examples of expressions with similar meaning: 'This is the local rule', 'People are like this here', 'You can't go against traditions', 'This is Georgia'. The meaning of the listed phrases can be generalized as a conformist attitude to cultural norms and social stereotypes. Each lexical unit creates a specific expectation and emphasizes a certain behavioral standard. In these phrases geographical location is used as an argument for acting in accordance with the established standards, even when this way of thinking or behavioral model are unacceptable for the person.

Similar expressions used in relation to individuals with a different way of thinking which emphasize the inviolability of cultural norms and the established social stereotypes are used as an instrument for the devaluation of the person's ideas and feelings. As a result, the person might doubt oneself, doubt correctness of personal ideas and give up or accept undesirable opinions she/he does not agree with in order not to feel excluded and isolated, which, in its turn, has a negative effect on critical thinking. The latter is the worst result the gaslighting effect may have. In addition, the use of the vocabulary associated with 'difference' in the context of gaslighting could be especially harmful for minority representatives, because it strengthens and intensifies the negative stereotypes held in relation to such groups.

## 5. Conclusion

The present article concerns gaslighting mobilized through the stereotypes and stigmatization characteristic of Georgian reality. It also discusses the linguistic means (in particular, lexical semantics) specifically used for its realization. The study shows that such discourse is abundant with gender-related vocabulary which strengthens social stereotypes even further and reinforces the stigmatization of individuals and groups. In addition, the semantics associated with 'othering' is quite prominent, which makes the effect of psychological manipulation even more harmful because it evokes the feeling of exclusion when the person opposes the established stereotypes with a word or action.

The analysis of empirical material shows some changes in the meaning of lexical units used in the context of gaslighting that is related to cultural stereotypes. In particular, a kind of semantic transformation is observed during which the social meaning of lexical units is transformed into affective meaning that intensifies their negative connotation. It is important to underline this kind of semantic change because affective change is a dimension of emotive language which makes the psychological effect of gaslighting even more destructive. The abovesaid emphasizes the significance of linguistic semantics in the formation of the individual's personal perceptual systems, as well as its importance in the formation of social dynamics. All this proves that we need to be more careful and empathic when using linguistic resources.

The study demonstrates that most respondents were familiar with this kind of psychological manipulation, could identify it in the relevant context and despite a negative

personal experience were less susceptible to stigma-gaslighting influence. This indicates that the Georgian youth is aware of gaslighting as a phenomenon and possesses some knowledge about it.

## Bibliography

- გაბუნია, შ. (2013). *შესავალი ლეგბტ ჟურნალისტიკაში*. თბილისი: იდენტობა.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press
- Catapang Podosky, P.-M. (2021). Gaslighting, First- and Second-Order. In *Hypatia*, 36 (1), 207–227.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350–377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Leech, G. N. (1981). *Semantics: The Study of Meaning*. London: Penguin.
- Macagno, F., Walton, D. (2014). When Words Are Emotive. In *Emotive Language in Argumentation* (pp. 5–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ottenheimer, H. (2009). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Purtseladze, V. (2024) Language and Manipulation: Exploring Gaslighting via Speech Act Theory. *Online Journal of Humanities ETAGTSU*, (9). In press.
- Ramtirth, P., Ovhal, M. (2024). Geoffrey Leech's Seven Types of Meaning. *Journal of Research Administration*, 5(2), 11465–11469. Retrieved from <https://journalra.org/index.php/jra/article/view/1242>
- Rohleder, P. (2014). Othering. In Teo, T. (Eds.) *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1306 – 1308). New York: Springer.
- Ruiz, E. (2020). Cultural Gaslighting. *Hypatia*, 35(4), 687–713.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spear, A. D. (2023) Epistemic Dimensions of Gaslighting: Peer-disagreement, Self-trust, and Epistemic Injustice. *Inquiry*, 66:1, pp. 68-91
- Sweet, P. L. (2019). The Sociology of Gaslighting. *American Sociological Review*, 84(5), 851–875.
- Wilson, V. (2024) Unconscious Gaslighting: What Is It and How to Manage It. *Exceptional Futures*, <https://www.exceptionalfutures.com/unconscious-gaslighting>. Retrieved March 3, 2024.

## ნათელა იმედაძე – მეცნიერი და პედაგოგი

### ირაკლი იმედაძე<sup>1</sup>

გარდაიცვალა ნათელა იმედაძე (Imedadze Natela, 1929-2024), ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის თვალსაჩინო წარმომადგენელი, ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი (1958), დოქტორი (1972), პროფესორი (1986). საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემიის წევრი. ნ. იმედაძე პროფესიას ეუფლებოდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფილოსოფიის ფაკულტეტზე, ფსიქოლოგიის სპეციალობით და დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის ასპირანტურაში. 1957 წლიდან დაიწყო მუშაობა ამავე ინსტიტუტში, ჯერ გენეტიკური, ხოლო შემდგომ პედაგოგიური ფსიქოლოგიის განყოფილებაში. 1973-2006 წლებში ხელმძღვანელობდა ფსიქოლოგიის კათედრას თბილისის პედაგოგიურ ინსტიტუტში (შემდგომში უნივერსიტეტი). კითხულობდა ზოგადი, ბავშვისა და განათლების ფსიქოლოგიის ძირითად კურსებს; სიცოცხლის ბოლომდე მიჰყავდა უცხო ენის სწავლების ფსიქოლოგიის კურსი. სხვადასხვა დროს ატარებდა ლექციებს და კონსულტაციებს თბილისის და საქართველოს სხვა ქალაქების უმაღლეს სასწავლებლებში. 2010 წლიდან ილიას უნივერსიტეტის პროფესორ-ემერიტუსია. ნ. იმედაძე იყო ბავშვის მეტყველების კვლევის საერთაშორისო ასოციაციის წევრი, სისტემატურად მონაწილეობდა ამ ასოციაციის კონგრესებში (ბუდაპეშტი, კრაკოვი, ვენა, კიოლნი, სტამბოლი, ვარშავა, სან-სებასტიანი) და სხვადასხვა დონის სამეცნიერო ფორუმებში. იგი წარმოადგენდა საქართველოს ფსიქოლოგთა რამდენიმე საერთაშორისო კონგრესის მუშაობაში (მოსკოვი, ტოკიო, ლაიფციგი). ნ. იმედაძის შრომები გამოქვეყნებულია ქართულ, ინგლისურ, რუსულ ენებზე. მისი ხელმძღვანელობით დაცულია 30-მდე დისერტაცია ზოგად, პედაგოგიურ და ბავშვის ფსიქოლოგიაში.

ნ. იმედაძის კვლევის ძირითად მიმართულებებს შეადგენდა: პედაგოგიური და ბავშვის ფსიქოლოგია, ბავშვის მეტყველება, კერძოდ, ბილინგვიზმი და მეორე ენის სწავლება; ემოციები, სახელდობრ, შფოთვა და სტრესი.

ნ. იმედაძის საკანდიდატო დისერტაცია ეხებოდა ადრეული ბილინგვიზმის ფსიქოლოგიურ მექანიზმებს. დისერტაციაში ასახული ემპირიული მასალა მიღებულია „ერთი პიროვნება – ერთი ენა“ მოდელის რეალიზაციის შედეგად; დადასტურებულია ორი ენობრივი სისტემის ფორმირების საფეხურები: შერეული მეტყველებისა და ორი ენის გამიჯვნის, რომლებიც ინტერპრეტირებულია დ. უზნაძის განწყობის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის ტერმინებში. როგორც თავად აღნიშნავდა, განწყობის, როგორც ქცევისადმი არაცნობიერი მზაობის მოდელი, ლოგიკურად ჯდება მის მიერ მოპოვებული დაკვირვების მასალის ასახსნელად. მეორე ენის ათვისების ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგად ავტორს ბილინგვიზმი წარმოდგენილი აქვს, როგორც ორი ენის

<sup>1</sup> ირაკლი იმედაძე- ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, თსუ.

ურთიერთმიმართების განვითარებადი სისტემა. ნ. იმედაძე შემდგომშიც განაგრძობდა ბილინგვიზმის პრობლემების კვლევას, ამჯერად საქართველოში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობების (სომხები, აზერბაიჯანელები) ქართული ენის დაუფლებისა და მათთვის მასწავლებლების მომზადების კონტექსტში.

პარალელურად, ნ. იმედაძე იკვლევდა სკოლამდელი და სასკოლო ასაკის ბავშვთა ემოციებს, კერძოდ, შფოთვას; მას ეკუთვნის ბავშვების შფოთვის გაზომვის პროექციული მეთოდიკა, რომელიც ფართოდ გამოიყენება როგორც საქართველოში, ისე მის ფარგლებს გარეთ. ემპირიული შესწავლის საგანი გახდა, აგრეთვე, მოზარდთა შფოთვის დაძლევის (ქოპინგის) სტრატეგიების თავისებურებანი. ამ კონტექსტში კვლევა-ძიება შეეხო იმის ნათელყოფას, თუ რა გავლენას ახდენს სტრესი მოზარდთა პიროვნულ მახასიათებლებზე. ნ. იმედაძემ, თანამშრომლებთან ერთად, შეასრულა დიდი მოცულობის სამუშაო დევნილი ოჯახების მოზარდებზე სტრესქოპინგის სტრატეგიების გამოსავლენად. კვლევამ აჩვენა, რომ ამ კონტინგენტის მოზარდები შედარებით ადრე იწყებენ სტრესის დაძლევის უფრო ეფექტური სტრატეგიების გამოყენებას. კვლევის შედეგები წარმოდგენილ იქნა ევროპის მოზარდთა კვლევის კონგრესზე (2010).

80-იანი წლებიდან ნ. იმედაძე ჩაერთო რამდენიმე საერთაშორისო პროექტში ბავშვის მეტყველების კროსლინგვისტური კვლევის მიმართულებით (ბერკლის, ვენის, კელნის უნივერსიტეტები). მან გამოავლინა ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური და როგორც მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიური კანონზომიერებები. 2001-2003 წლებში ნ. იმედაძე თანადირექტორის პოზიციით ჩაერთო ბერნის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგებთან ერთად მასშტაბურ კროსკულტურულ პროექტში „ქართველი, შვეიცარიელი და ნორვეგიელი მოსწავლეების ყოველდღიური დატვირთვა“. პროექტში მონაწილეობდნენ მისი თანამშრომლები. შედეგები განიხილეს რამდენიმე კონგრესზე მოზარდთა ფსიქოლოგიის შესახებ (მილანი, პორტო). ნ. იმედაძემ წაიკითხა ლექციების კურსები ბილინგვიზმის ფსიქოლოგიასა (ბუდაპეშტი) და ფსიქოლინგვისტიკაში (კელნის უნივერსიტეტი). ბილინგვიზმის ფუნდამენტური ფსიქოლოგიური მექანიზმებისა და მეორე ენის ათვისების ასაკობრივ კანონზომიერებათა შესწავლამ პროფესორ ნ. იმედაძეს საერთაშორისო აღიარება მოუტანა.

2017 წელს გამოქვეყნებულ წიგნში ნ. იმედაძემ განაზოგადა 20 წლის განმავლობაში შესრულებული გამოკვლევები ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარების კროსლინგვისტური ანალიზის თვალსაზრისით. წიგნში ნაჩვენებია ქართულენოვან ბავშვთა მეტყველების განვითარების ზოგადი და სპეციფიკური ნიშნები, მაგალითად, ერგატიული კონსტრუქციების ადრინდელი აღმოცენება ბავშვის სამანიპულაციო აქტივობის ფონზე, ზმნისწინების სიმრავლე მოძრაობის ზმნებში, ენის გრამატიკული და ლექსიკური თავისებურებების გავლენა საგნების დიფერენციალურ აღქმაზე, რასაც ავტორმა „არავერბალური ქცევის ვერბალური დეტერმინაცია“ უწოდა და სხვა.

ნათელა იმედაძე შვიდი ათეული წლის განმავლობაში ღირსეულად ემსახურებოდა მეცნიერებას და განათლებას. მან შესამჩნევი კვალი დატოვა ფსიქოლინგვისტიკაში და აღზარდა სპეციალისტების რამდენიმე თაობა. ყველა, ვინც მას იცნობდა, მოიგონებს, როგორც იშვიათი პიროვნული თვისებებით დაჯილდოებულ, სათნოებითა და კეთილგანწყობით სავსე ადამიანს.

**ძირითადი შრომები**

On the psychological nature of child speech formation under conditions of exposure to two languages // International journal of psychology, 1967, 2: 129-132.

The Acquisition of Georgian / The Crosslinguistic Study of Language Acquisition”, ed. D.Slobin. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum, 1994; Motion Verbs in Georgian Children Narratives // Psychology of Language and Communication, Language and Communication, 1999, v.3 Warszawa.

Тревожность как фактор учения / Психологические исследования. Под ред. А. Прангишвили. Тбилиси: “Мецნიერბ”, 1966.

Экспериментальные исследования владения и овладения вторым языком. Тбилиси: “Мецნიერბ”, 1979.

Бессознательное в стратегии овладения вторым языком / «Бессознательное, природа, функции, методы исследования» т.3, Тбилиси: “Мецნიერბ”, 1979.

ემოციური აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები. თბილისი: ცოდნა, 1973; ქართველ მოზარდთა სტრესის დაძლევის სტრატეგიები, როგორც ფსიქოლოგიური კეთილდღეობის მაჩვენებელი // „ფსიქოლოგია“ ტ. 19, 2004 (ლ. ქსოვრელაშვილთან); ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებები. ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა. თბილისი: ილიას უნი-ტის გამომცემლობა, 2017.

## ***In Memoriam***

# **NATELA IMEDADZE – RESEARCHER AND PEDAGOGIST**

**Irakli Imedadze<sup>1</sup>**

Natela Imedadze (1929-2024), a prominent representative of the Georgian psychological school, passed away. She was a candidate of psychological sciences (1958), a doctor (1972), and a professor (1986). She was a member of the Academy of Educational Sciences of Georgia. N. Imedadze studied psychology at the Faculty of Philosophy of Tbilisi State University and took the postgraduate program of the D. Uznadze Institute of Psychology. In 1957 she began working at this same institute, initially at the genetic psychology department and later at the educational psychology department. From 1973 to 2006, she headed the psychology department at Tbilisi Pedagogical Institute (which later gained the status of university), delivering fundamental courses in general, child, and educational psychology. Until the end of her life, the main focus of her courses was the psychology of foreign language teaching. Also, she lectured and provided consultations at higher education institutions in Tbilisi and other cities of Georgia. Since 2010, she held the title of Professor Emeritus at Ilia State University. N. Imedadze was a member of the International Association for the Study of Child Speech and regularly participated in congresses of this association (Budapest, Krakow, Vienna, Cologne, Istanbul, Warsaw, San Sebastián) and various scientific forums of different levels. She represented Georgia at several international congresses of psychologists (Moscow, Tokyo, Leipzig). N. Imedadze's works have been published in Georgian, English, and Russian. Under her supervision, about 30 dissertations have been defended in general, educational, and child psychology.

N. Imedadze's main research directions included: pedagogical and child psychology, child speech, specifically bilingualism and second language acquisition; emotions, particularly anxiety and stress.

N. Imedadze's candidate dissertation focused on the psychological mechanisms of early bilingualism. The empirical material presented in the dissertation was obtained as a result of implementing the "one person – one language" model; the stages of forming two language systems were confirmed: mixed speech and the differentiation of the two languages, which are interpreted in terms of D. Uznadze's general psychological theory of disposition. As she herself remarked, the model of disposition as an unconscious readiness for behavior logically aligned with the observational material she collected. Through experimental study of second language acquisition, she conceptualized bilingualism as a developing system of the interrelationship between two languages. N. Imedadze continued to investigate the problems of bilingualism, this time in the context of the assimilation

---

<sup>1</sup> Irakli Imedadze- Phd in Psychological Sciences, TSU



of the Georgian language by national minorities living in Georgia (Armenians, Azerbaijanis) and the preparation of teachers for them.

Meanwhile, N. Imedadze was researching the emotions of preschool and school-aged children, specifically anxiety. She developed a projective methodology for measuring anxiety in children, which is widely used both in Georgia and beyond. The empirical study also focused on the peculiarities of the coping strategies for overcoming anxiety among adolescents. In this context, the research aimed to clarify how stress affects the personality traits of adolescents. N. Imedadze, along with colleagues, conducted extensive research on stress coping strategies among adolescents from displaced families. The study showed that these adolescents tend to adopt more effective stress coping strategies at an earlier age. The findings of the research were presented at the European Congress on Adolescent Research in 2010.

Since the 1980s, N. Imedadze participated in several international projects focused on cross-linguistic research of children's speech (in collaboration with the Universities of Berkeley, Vienna, and Cologne). She identified psychological laws governing the acquisition of Georgian as a native and second language by children. Between 2001 and 2003, N. Imedadze took part as a co-director in a large cross-cultural project with psychologists from the University of Bern titled "The Daily Engagement of Georgian, Swiss, and Norwegian Students", with the collaborators participating in the project as well. The results were discussed at several congresses on adolescent psychology (in Milan and Porto). N. Imedadze delivered courses of lectures on the psychology of bilingualism (in Budapest) and psycholinguistics (at the University of Cologne). The study of fundamental psychological mechanisms of bilingualism and age-related regularities in the acquisition of a second language brought Professor N. Imedadze an international recognition.

In a book published in 2017, N. Imedadze generalized the research conducted over 20 years regarding the cross-linguistic analysis of the speech development of Georgian children. The book presents both general and specific characteristics of the speech development of Georgian-speaking children, such as the early emergence of ergative constructions against the backdrop of the child's manipulative activity, the abundance of verb prefixes in motion verbs, and the influence of grammatical and lexical features of the language on the differential perception of objects. The author termed this phenomenon "the verbal determination of non-verbal behavior."

Natela Imedadze dedicated over seven decades to serving science and education. She made a significant impact on psycholinguistics and nurtured several generations of specialists. Everyone who knew her will remember her as a person endowed with rare personal qualities, full of kindness and benevolence.

### Main Works

On the psychological nature of child speech formation under conditions of exposure to two languages // International journal of psychology, 1967, 2: 129-132.

The Acquisition of Georgian / The Crosslinguistic Study of Language Acquisition”, ed. D.Slobin. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum, 1994; Motion Verbs in Georgian Children Narratives // Psychology of Language and Communication, Language and Communication, 1999, v.3 Warszawa.

Тревожность как фактор учения / Психологические исследования. Под ред. А. Прангишвили. Тбилиси: “Мецниერებ”, 1966.

Экспериментальные исследования владения и овладения вторым языком. Тбилиси: “Мецниერებ”, 1979.

Бессознательное в стратегии овладения вторым языком / «Бессознательное, природа, функции, методы исследования» т.3, Тбилиси: “Мецниერებ”, 1979.

ემოციური აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები. თბილისი: ცოდნა, 1973; ქართველ მოზარდთა სტრესის დაძლევის სტრატეგიები, როგორც ფსიქოლოგიური კეთილდღეობის მაჩვენებელი // „ფსიქოლოგია“ ტ. 19, 2004 (ლ. ქსოვრელაშვილთან); ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებები. ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა. თბილისი: ილიას უნი-ტის გამომცემლობა, 2017.



გამომცემლობის რედაქტორი  
გარეკანის დიზაინერი  
დამკაბადონებელი  
გამოცემის მენეჯერი

**მაია ეჯიბია**  
**მარიამ ებრალიძე**  
**ლალი კურდღელაშვილი**  
**მარიკა ერქომაიშვილი**

TSU Press Editor  
Cover Designer  
Layout Designer  
Publishing Manager

**Maia Ejibia**  
**Mariam Ebralidze**  
**Lali Kurdghelashvili**  
**Marika Erkomaishvili**

0128 თბილისი, ი. ჭავჭავაძის გამზირი 1  
1, Ilia Tshavtchavadze Ave., Tbilisi 0128  
Tel 995(32) 225 04 84, 6284/6279  
<https://www.tsu.ge/ka/publishing-house>

