

მასწავლებელთა პროფესიული „გადაწვის“ ზოგიერთი პიროვნული და
სოციალური ასპექტი

მაია ბიწაძე

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის
მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტზე განათლების დოქტორის აკადემიური
ხარისხის მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა და ხელოვნების ინტერდისციპლინური
სადოქტორო პროგრამა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ასოცირებული პროფესორი მარინე ჯაფარიძე



ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი, 2013

განაცხადი

როგორც წარდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის - მასწავლებლის პროფესიული “გადაწვის” ზოგიერთი პიროვნული და სოციალური ასპექტები - ავტორი ვაცხადებ, რომ ნაშრომი წარმოადგენს ჩემს მიერ ორიგინალურ ნამუშევარს და არ შეიცავს სხვა ავტორების მიერ აქამდე გამოქვეყნებულ, გამოსაქვეყნებლად მიღებულ ან დასაცავად წარდგენილ მასალებს, რომლებიც ნაშრომში არ არის მოხსენიებული/ ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

მაია ბიწაძე

18.07.2013

აბსტრაქტი

სადისერტაციო ნაშრომი ეძღვნება მასწავლებლებში პროფესიული გადაწყვეტილების მიღების პროცესში სოციალური ფაქტორების კვლევას. აღნიშნული საკითხის შესწავლა და მისი პრევენცია განათლების დარგის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საკითხია, რადგან იგი დაკავშირებულია მასწავლებელთა კეთილდღეობასა და ჯანმრთელობასთან, სწავლების ხარისხსა და მასწავლებლის მოსწავლეებისადმი დამოკიდებულებასთან. ნაშრომში პროფესიული გადაწყვეტილების ფენომენი ნაკვლევია ერთის მხრივ, ისეთ ფსიქოლოგიურ მახასიათებელთან, როგორცაა კონტროლის ლოკუსი და მეორეს მხრივ, სოციალურ ფაქტორებთან, როგორებიცაა სკოლის კლიმატის მახასიათებლები: დირექტორის ქცევა მასწავლებლებთან მიმართებაში, მასწავლებლების ურთიერთობა კოლეგებთან და მოსწავლეებთან.

კვლევისას გამოყენებულ იქნა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. ქართულ ენაზე ადაპტირდა კვლევის ორი ინსტრუმენტი: კრისტინა მასლაჩის პროფესიული გადაწყვეტილების კვლევის ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის (Maslach, MBI-ES, 1986) და ვეინ ჰოის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტი სკოლებისათვის (Wayne K. Hoy, OCDQ-RM, 1997). გამოიკითხა საქართველოს სკოლების 373 მასწავლებელი.

კვლევის შედეგებმა აჩვენა:

- გამოკითხულ მასწავლებლებში პროფესიული გადაწყვეტილების ყველაზე მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი გამოვლინდა ემოციური გამოფიტვის სკალაზე. მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვეტილება აღინიშნა პიროვნული მიღწევების რედუქციის და დეპერსონალიზაციის სკალებზეც, თუმცა უფრო დაბალი პროცენტული მაჩვენებლებით;
- სტატისტიკურად სანდო კორელაცია დადასტურდა პროფესიული გადაწყვეტილების ხარისხსა და ისეთ პიროვნულ მახასიათებელს შორის, როგორცაა კონტროლის ლოკუსი. აღმოჩნდა, რომ ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე

მასწავლებლები უფრო მეტად არიან პროფესიული გადაწყვეტის საფრთხის ქვეშ, ვიდრე ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლები.

- სტატისტიკურად სანდო კორელაცია დადგინდა სკოლის კლიმატის ზოგიერთ ცვლადსა და პროფესიულ გადაწყვეტას შორის. კერძოდ, აღმოჩნდა, რომ სკოლის დირექტორის მიერ გამოყენებული მართვის სტილი (მაგ, მხარდამჭერი ქცევა ან შემზღუდავი ქცევა) განაპირობებს მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის ხარისხს.
- კავშირი დადგინდა ასევე მოსწავლეთა რაოდენობასა (რომლებსაც მასწავლებელი ასწავლიდა წლის განმავლობაში) და მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტის ხარისხს შორის. მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი აღმოჩნდა მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტისათვის.
- კვლევის შედეგების მიხედვით პროფესიული გადაწყვეტის სამი განზომილებიდან მამაკაცი მასწავლებლები უფრო ხშირად დეპერსონალიზაციასა და პიროვნული მიღწევების რედუქციას განიცდიან, ხოლო ქალი მასწავლებლები კი - ემოციურ გამოფიტვას.

რადგან პროფესიული გადაწყვეტის შესახებ მსგავსი კვლევა პირველად ჩატარდა საქართველოს მასწავლებლების კორპუსზე, კვლევის შედეგები და რეკომენდაციები გამოსადეგი და ღირებული იქნება განათლების პოლიტიკის შემმუშავებლებისა და გადაწყვეტილების მიმღებთათვის, ასევე სკოლის ადმინისტრატორებისათვის ცალკეული სკოლების დონეზე შესაბამისი ინტერვენციების დასაგეგმად, რათა შემცირონ და/ან პრევენციული ზომები მიიღონ მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის თავიდან ასაცილებლად.

ძირითადი საძიებო სიტყვები: პროფესიული გადაწყვეტა, სკოლის კლიმატი, მასწავლებელი, კონტროლის ლოკუსი.

Abstract

The dissertation thesis focuses on identifying some personal and social factors having impact on teacher burnout. Teacher burnout study and its prevention is one of the important issues in education as it is closely connected to teacher well-being and health, teaching quality and attitude toward students. Teacher burnout phenomena was studied in connection with psychological factor such as locus control and social factors such as school climate description dimensions: Principals' attitude to teachers, teachers' attitude to colleagues and students.

Qualitative and quantitative methods were used for the research. Two research instruments were adapted in Georgian language, Christina Maslach's Maslach Burnout Inventory for Educators (Maslach, MBI-ES, 1986, CPP. Inc.) and Hoy's The Organizational Climate Description of Middle Schools (Wayne K. Hoy, OCDQ-RM, 1997). 373 Georgian school teachers were surveyed.

The survey results showed:

- The highest teacher burnout was identified on Emotional Exhaustion subscale of burnout. High level of teacher burnout was also identified on Personal Accomplishment Reduction subscales though with lower percentage.
- Statistically reliable connection was identified between burnout and locus control. Teachers having external locus control proved to be more susceptible to burnout in contrast with teachers with internal locus control.
- Statistically significant connection was identified between school climate variables and burnout. In particular, school Principals' supportive management style and restrictive behavior proved to be connected to teacher burnout levels.
- Number of students and teacher burnout also proved to be in close correlation. Large number of students was identified to be one of the most important factors for teacher burnout.

- Difference in burnout subscales was identified in male and female teachers. Male teachers proved to suffer more from Depersonalization and Personal Accomplishment Reduction and female teachers - from Emotional Exhaustion.

As this is the first attempt to conduct a burnout study on Georgian Teacher Corps, the research results and recommendations might be useful and valuable for policy and decision-makers as well as for school Principals to introduce relevant interventions to alleviate and/or prevent teacher burnout on school unit level.

Key words: burnout, school climate, teacher, locus control.

მადლობა

სადისერტაციო ნაშრომის შესრულება შეუძლებელი იქნებოდა მრავალი ადამიანის დახმარების გარეშე.

განსაკუთრებით დიდი მადლობა მინდა გადავუხადო ჩემს სამეცნიერო ხელმძღვანელს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებულ პროფესორს, ქალბატონ მარინე ჯაფარიძეს, რომელიც ნაშრომზე მუშაობის ყველა ეტაპზე მხარში მედგა, დიდი გულისხმიერებით მაძლევდა საინტერესო რჩევებს და მუდამ მამხნევებდა.

მადლობას ვუხდის ქალბატონ ნათელა იმედაძეს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორს, მისი რჩევებისათვის, რაც დაფუძნებული იყო მის უაღრესად დიდ ცოდნასა და გამოცდილებაზე.

მადლობას ვუხდის ქალბატონ შორენა მაღლაკელიძეს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებულ პროფესორს, რომლის წახალისებითა და რჩევით გადავწყვიტე დოქტურანტურაში ჩაბარება და სამეცნიერო მუშაობის დაწყება.

მადლობას ვუხდის ქალბატონ ელენე ჩომახიძეს და ბატონ ვანო კეჭყაძეს მონაცემების სტატისტიკურად დამუშავებაში დახმარებისათვის.

მადლობას ვუხდის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ადმინისტრირების სამაგისტრო პროგრამის სტუდენტებს/კურსდამთავრებულებს და ასევე სხვა პროგრამების მაგისტრანტებს ანკეტების ადმინისტრირებაში გაწეული დახმარებისათვის.

სარჩევი

სარჩევი	viii
სქემების, ცხრილებისა და გრაფიკების ჩამონათვალი	ix
შესავალი	1
• საკვლევი პრობლემა.....	1
• საკვლევი თემის მნიშვნელობა და აქტუალობა.....	1
• სადოქტორო ნაშრომის მიზანი.....	3
• კვლევითი ამოცანები/ჰიპოთეზები	4
• გზამკვლევი ნაშრომის სტრუქტურაში	5
თავი 1. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა.....	7
1.1 პროფესიული გადაწყვეტილების არსი და განსაზღვრება.....	6
1.1.1 პროფესიული გადაწყვეტილება და მასთან დაკავშირებული სხვა ცნებები.....	12
1.1.2 პროფესიული გადაწყვეტილების სამი ასპექტი და მათ შორის კავშირები	15
1.1.3 პროფესიული გადაწყვეტილების სიმპტომები და ნიშნები.....	17
1.2 პროფესიული გადაწყვეტილების სავარაუდო მიზეზები.....	19
1.3 თეორიული მოდელების მიმოხილვა პროფესიული გადაწყვეტილების ასახსნელად.....	26
1.4 მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტილება.....	32
1.5 სკოლის ორგანიზაციული კლიმატი და პროფესიული გადაწყვეტილება	40
1.6 კონტროლის ლოკუსი და პროფესიული გადაწყვეტილება.....	44
თავი 2. მეთოდოლოგია.....	48
2.1 კვლევის ინსტრუმენტების მიმოხილვა და კვლევის მეთოდის შერჩევის ლოგიკა..	48
2.2. მოსამზადებელი ფაზა და კვლევის დიზაინი.....	50
2.3 საკვლევი ინსტრუმენტების ბატარიის აღწერა	51
2.4 შერჩევა და პროცედურები.....	52

თავი 3. შედეგების აღწერა.....	53
თავი 4. შედეგების ანალიზი/დისკუსია.....	73
თავი 5. დასკვნა.....	81
თავი 6. რეკომენდაციები.....	83
6.1 რეკომენდაციები პროფესიული გადაწვის პრევენციისათვის პიროვნულ/ორგანიზაციულ დონეზე და თანამედროვე ინტერვენციების ტექნიკები...	83
6.2 რეკომენდაციები შემდგომი კვლევებისათვის.....	90
გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი/ბიბლიოგრაფია.....	92
დანართები	108
დანართი 1. სანდოობის მაჩვენებელი MBI -სთვის.....	108
დანართი 2. სანდოობის მაჩვენებელი სკოლის კლიმატის კითხვარისათვის.....	108
დანართი 3. გამოკითხული მასწავლებლების დემოგრაფიული მონაცემები.....	108
დანართი 4. მოსწავლეთა რაოდენობა და პროფესიული გადაწვის სამი სკალა.....	109
დანართი 5. მასწავლებელთა ჯგუფები კონტროლის ლოკუსის მიხედვით.....	109
დანართი 6. კორელაცია პროფესიული გადაწვის სამ სკალასა და კონტროლის ლოკუსს შორის.....	110
დანართი 7. მასწავლებლის განათლების დონე და სკოლის კლიმატი.....	110
დანართი 8. კორელაცია სკოლის კლიმატის სკალებს შორის.....	112
დანართი 9. კორელაცია პროფესიულ გადაწვასა და სკოლის კლიმატს შორის	113
დანართი 10. პედაგოგთა რაოდენობა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში.	113
დანართი 11. სტუდენტთა რიცხოვნობა სახელმწიფო უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში პროგრამების მიხედვით.....	114

დანართი 12 სკოლის ორგანიზაციული კლიმატის კითხვარი.....	115
დანართი 13. სკოლის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი კითხვარის აღწერა და მისი ადმინისტრირების სახელმძღვანელო.....	117
დანართი 14. როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალა.....	122

სქემების, ცხრილებისა და გრაფიკების ჩამონათვალი

სქემა 1. პროფესიული გადაწვის სტრუქტურული მოდელი.....	12
სქემა 2 პროფესიული გადაწვის კვლევის ანალიზის დონეები.....	21
სქემა 3. სკოლის კლიმატი	40
ცხრილი 1. მანქანური ბიუროკრატია და პროფესიული ბიუროკრატია.....	30
ცხრილი 2. კორელაცია პროფესიული გადაწვის სამ სკალას შორის.....	58
ცხრილი 3. პროფესიული გადაწვა და მასწავლებლის სქესი.....	59
ცხრილი 4. მასწავლებლის ასაკობრივი ჯგუფები და პროფესიული გადაწვის დონეები.....	60
ცხრილი 5. მასწავლებლის ასაკობრივი ჯგუფები პროფესიული სტაჟი.....	61
ცხრილი 6. დისპერსიული ანალიზის შედეგები პიროვნული გადაწვის სკალებს და მოსწავლეთა რაოდენობას შორის.....	64
ცხრილი 7. კონტროლის ლოკუსი ჯგუფები და EE დონეები.....	66
ცხრილი 8. კორელაცია - კონტროლის ლოკუსი და EE.....	67
ცხრილი 9. კონტროლის ლოკუსის ჯგუფები და PA დონეები.....	68
ცხრილი 10. კორელაცია - კონტროლის ლოკუსი და PA.....	69
გრაფიკი 1: ემოციური გამოფიტვის სკალის მაჩვენებლები (2011 წ.).....	54
გრაფიკი 2: პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალის მაჩვენებლები (2011 წ.).....	54
გრაფიკი 3. დეპერსონალიზაციის სკალის მაჩვენებლები (2011 წ.).....	54
გრაფიკი 4: კორელაცია ემოციურ გამოფიტვასა და პიროვნული მიღწევების რედუქციას შორის (2011 წ.).....	55
გრაფიკი 5: ემოციური გამოფიტვის სკალის მაჩვენებლები (2012 წ.).....	56

გრაფიკი 6: პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალის მაჩვენებლები (2012 წ.).....	56
გრაფიკი 7: დეპერსონალიზაციის სკალის მაჩვენებლები (2012 წ.).....	57
გრაფიკი 8. პროფესიული გადაწყვეტის სკალების დონეები და მასწავლებლის სქესი.....	59
გრაფიკი 9: პროფესიული გადაწყვეტის ემოციური სკალა და მოსწავლეთა რაოდენობა	62
გრაფიკი 10: პროფესიული გადაწყვეტის პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალა და მოსწავლეთა რაოდენობა	62
გრაფიკი 11: პროფესიული გადაწყვეტის დეპერსონალიზაციის სკალა და მოსწავლეთა რაოდენობა	63
გრაფიკი 12. პროფესიული გადაწყვეტის სამი დონე და მოსწავლეთა რაოდენობა.....	64
გრაფიკი 13. გამოკითხული მასწავლებლები კონტროლის ლოკუსის მიხედვით.....	65
გრაფიკი 14. წყარო: საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური.....	73
გრაფიკი 15. წყარო: სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2012.....	74
გრაფიკი 16. პროფესიული გადაწყვეტის სამი სკალა 2011 და 2012 წლებში.....	76

აბრევიატურების ჩამონათვალი

CFS - ქრონიკული გადაღლილობის სინდრომი

COL - მასწავლებელთა მხრიდან მოსწავლეებისადმი ერთგულება

COM - მასწავლებელთა კოლეგიალური ქცევა

COR - რესურსების კონსერვაციის თეორია

DIR - დირექტორის მხრიდან მზრძანებლური ქცევა

DIS - მასწავლებელთა დისტანცირება სამსახურებრივი საქმიანობიდან

DP- დეპერსონალიზაცია

DSM¹ - მენტალური აშლილობების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური

სახელმძღვანელო

EE - ემოციული გამოფიტვა

¹ პირველად გამოქვეყნდა 1952 წელს. ბოლო მთავარი ცვლილება შევიდა 1994 წელს.

ICD-10² - დაავადებების და მათთან დაკავშირებული ჯანმრთელობის პრობლემების
საერთაშორისი კლასიფიკატორი.

PA- პიროვნული მიღწევების რედუქცია

RES - დირექტორის მხრიდან შემზღუდავი ქცევა

SUP - დირექტორის მხრიდან მხარდამჭერი ქცევა

² კლასიფიკაცია ეკუთვნის მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციას (WHO). მუშაობა ICD-10 -ზე დაიწყო 1980 წელს და დასრულდა 1992 წელს.

შესავალი

საკვლევი პრობლემა

პროფესიული გადაწვის (Burnout) შესახებ კვლევები დაიწყო 1970-იან წლებში ამერიკის შეერთებულ შტატებში და მიმართული იყო იმ ადამიანების პრობლემების შესწავლისაკენ, რომლებიც ადამიანთა მომსახურების სფეროში მუშაობდნენ. გადაწვაზე ჩატარებული კვლევების მიხედვით, მისგან დაზღვეული არავინაა, იმუნიტეტი არავის აქვს. გადაწვის მსხვერპლი შეიძლება გახდნენ მასწავლებლები, ადმინისტრატორები, ექიმები, ლიდერები, პოლიციის თანამშრომლები და რელიგიის მსახურებიც კი. როგორც ცნობილია, ზოგჯერ სტრესი შეიძლება პოზიტიურად კი იყოს ადამიანის მდგომარეობისათვის. გადაწვის შემთხვევაში კი აქცენტი გადადის სტრესის ნეგატიურ მხარეზე - დისტრესზე, რომელსაც მივყავართ პროფესიულ გადაწვამდე.

თავიდან ეს ტერმინი უფრო პოპულარული ფსიქოლოგიის ცნებად მიიჩნეოდა. ამ ცნებით აღწერდნენ უკიდურეს გადაღლილობას, სამსახურისადმი ინტერესის გაქრობას და იდეალიზმის დაკარგვას. როდესაც ამ კონცეფტის შესწავლა სამეცნიერო ეტაპზე გადავიდა, იგი განისაზღვრა, როგორც სამსახურში ქრონიკული ემოციური და ინტერპერსონალური სტრესორების საპასუხოდ გამოწვეული რეაქცია და მოხდა მისი, როგორც ფსიქოლოგიური ფაქტორის კონცეფტუალიზაცია (Maslach, Schaufeli and Leiter, 2001). ეს ტერმინი გამოიყენება სამსახურებში ემოციური და გონებრივი გადაღლილობის მდგომარეობის აღსანიშნად (Iacovides, et al., 2003).

საკვლევი თემის მნიშვნელობა და აქტუალობა

პროფესიული გადაწვა (Burnout) არ არის შეტანილი ამერიკული ფსიქიატრიული ასოციაციის გამოცემული მენტალური აშლილობების დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში (DSM-ში), თუმცა იგი მოხსენებულია დაავადებების და მათთან დაკავშირებული ჯანმრთელობის პრობლემების საერთაშორისო კლასიფიკატორში (ICD-10, World Health Organization, 1992) და განსაზღვრულია, როგორც "მნიშვნელოვანი

გამოფიტვის მდგომარეობა" (Z73.0) "ცხოვრების მართვასთან დაკავშირებული პრობლემების" (Z73) ჩამონათვალში .

მიუხედავად მისი ამერიკული წარმოშობისა, ამ პრობლემის კვლევა მთელ მსოფლიოში ძლიერ პოპულარული გახდა. 6000-ზე მეტი წიგნი, დისერტაცია და სტატიაა გამოქვეყნებული მის შესახებ. გუგლის სამიებო სისტემა დაახლოებით 5,180,000 შედეგს გვაძლევს მხოლოდ მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის თემაზე.

განათლების დარგში მასწავლებლებში პროფესიული გადაწვის პრევენცია და მისი შედეგების გადალახვა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საკითხია. სასწავლო პროცესის ეფექტიანი წარმართვისათვის აუცილებელია მასწავლებლებმა შეინარჩუნონ პოზიტიური დამოკიდებულება თავიანთი სამსახურისადმი, კოლეგებისადმი და მოსწავლეებისადმი. თანამედროვე სკოლები მრავალგვარ მოთხოვნებს უყენებენ მასწავლებლებს, რაც მათში გახანგრძლივებულ სტრესს იწვევს, რასაც ხშირად შედეგად პროფესიული გადაწვა მოჰყვება ხოლმე. მასწავლებლის სამუშაოს ბუნება და მისი ორგანიზება, ზეწოლა მეტი გააკეთონ შემცირებული რესურსებით, როლური კონფლიქტები, ბუნდოვანება და ზედმეტად გადატვირთვა, ხშირი პოტენციურად სტრესული ურთიერთობები მოსწავლეებთან, მშობლებთან და სკოლის ადმინისტრაციასთან მასწავლებლებს სენსიტიურს ხდის პროფესიული გადაწვისათვის, ემუქრება მათ ჯანმრთელობასა და კეთილდღეობას. ამავდროულად, იგი სწავლების ხარისხის დაწევას იწვევს. როგორც კვლევები გვიჩვენებენ, პროფესიული გადაწვის მქონე მასწავლებლები უფრო ხშირად მიმართავენ დოგმატური სწავლების პრაქტიკას და ხისტად ეყრდნობიან სტრუქტურასა და რუტინას, რითაც სასკოლო რეფორმებსაც ანელებენ (Cunningham, 1983).

საქართველოში უკვე რამდენიმე წელია მიმდინარეობს განათლების რეფორმა. გასულ წლებში ჩატარებული სამუშაოები და ცვლილებები მასწავლებლის პროფესიასაც მოიცავდა. მაგალითად, შემუშავდა მასწავლებლის ახალი სტანდარტი, ხორციელდება მასწავლებელთა სავალდებულო სერტიფიკაცია, შემუშავდა ახალი სასწავლო კურიკულუმები და დაიწყო მათი განხორციელება სკოლებში, ხდება მასწავლებელთა კარიერული კიბის გადააზრება და მასწავლებელთა კორპუსთან დაკავშირებული სხვა

რეფორმები. მსოფლიოში მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის შესახებ კვლევების დიდი ნაწილი სწორედ რეფორმების პერიოდებთან არის მჭიდროდ დაკავშირებული, რადგან ამ დროს შესაძლებელი ხდება ამ ფენომენის უფრო ღრმად გააზრება და მასწავლებლებზე მისი ზემოქმედების შესწავლა.

საქართველოში მსგავსი კვლევა არ ჩატარებულა მასწავლებლების კორპუსზე, ვფიქრობთ, რომ კვლევის შედეგები გამოსადეგი და ღირებული იქნება განათლების პოლიტიკის შემმუშავებლებისა და გადაწყვეტილების მიმღებთათვის, ასევე სკოლის ადმინისტრატორებისათვის ცალკეული სკოლების დონეზე შესაბამისი ინტერვენციების დასაგეგმად.

პროფესიული გადაწვის შედეგები ორგანიზაციისა და პიროვნებისათვის

ორგანიზაციისათვის თანამშრომლების პროფესიული გადაწვის ერთ-ერთი ყველაზე ნეგატიური შედეგია შემცირებული სამსახურებრივი ეფექტიანობა (Halbesleben and Buckley, 2004; Maslach et al., 2001). პროფესიული გადაწვის მქონე თანამშრომლები ნაკლებად პროდუქტულები არიან. ერთი მხრივ, მათი პედაგოგიური საქმიანობის ეფექტიანობა და სამუშაოს შედეგები საშუალო მაჩვენებელზე ნაკლებია, მეორე მხრივ, ისინი ნაკლებად ეხმარებიან კოლეგებს და ორგანიზაციისათვისაც აღარ ზრუნავენ (Bakker, Demerouti and Verbeke, 2004). გადაწვა ასევე იწვევს პროფესიისადმი ერთგულების შესუსტებას და აძლიერებს განზრახვას - დატოვონ სამუშაო. ასევე, პროფესიული გადაწვა შესაძლოა "გადამდებიც" იყოს. მეტი შანსია, რომ პროფესიული გადაწვის მქონე თანამშრომლები კონფლიქტში შევიდნენ კოლეგებთან. ზიანი მიაყენონ მათ, საერთო საქმეს. მასლაჩი და ლეიტერი ასევე აღნიშნავენ, რომ პროფესიული გადაწვა ფინანსურადაც ძვირიც უჯდება ორგანიზაციას, რადგან თანამშრომლები მეტი სიხშირით იყენებენ ავადმყოფობის დღეებს და აცდენენ სამუშაოს (Maslach and Leiter, 1997). კვლევებით დადგინდა, რომ პროფესიული გადაწვაში შემავალ ერთ-ერთ კომპონენტს, ემოციური გადაღლას, ყველაზე მეტად მივყავართ ორგანიზაციისათვის განსაკუთრებულად ცუდი შედეგებისაკენ (Halbesleben and Buckley, 2004).

მეორე მხრივ, პროფესიული გადაწყვეტილების ემოციური გადაღლის განზომილება მჭიდროდაა დაკავშირებული ნეგატიურ შედეგებთან თავად პიროვნებისათვის. კერძოდ კი ჯანმრთელობის პრობლემებთან, შემცირებულ კეთილდღეობასთან და სხვადასხვა ფორმის აკრძალული ნივთიერებების გამოყენებასთან (Maslach et al.,2001). ეს ასევე ეხება პიროვნების ფსიქოლოგიურ ჯანმრთელობასაც. ნეგატიური ეფექტები ვლინდება შფოთვის მაღალი დონით, დეპრესიით და საკუთარი ღირსების შეგრძნების შემცირებით. ამ ფონზე, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება პრევენციული ზომების გატარებას, რათა თავიდან ავირიდოთ თანამშრომელთა პროფესიული გადაწყვეტილება, რომლის მკურნალობა დიდ სირთულეებთან არის დაკავშირებული და საზიანო შედეგები მოაქვს როგორც პიროვნებისათვის, ასევე ორგანიზაციისათვის.

სადოქტორო ნაშრომის მიზანი

სადისერტაციო კვლევის მიზანია:

- საქართველოში მასწავლებელთა კორპუსში პროფესიული გადაწყვეტილების ხარისხის დადგენა
- მასთან მიმართებაში ზოგიერთი პიროვნული და სოციალური ფაქტორების როლის კვლევა;
- კვლევისათვის საჭირო ინსტრუმენტების ადაპტირება;
- რეკომენდაციების შემუშავება მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტილების პრევენციისათვის.

კვლევითი ამოცანები/ჰიპოთეზები

სადისერტაციო ნაშრომის მიზნების შესასრულებლად შემდეგი კვლევითი ამოცანები დაისვა:

- პროფესიული გადაწყვეტილების ძირითადი ცნებების და თეორიული მიდგომების განხილვა და კვლევისათვის შესაბამისი კონცეპტუალური ჩარჩოს ჩამოყალიბება;

- პროფესიული გადაწყვეტის შესასწავლი მეთოდისა და ინსტრუმენტების შერჩევა, ადაპტირება და გამოყენება;
- პროფესიულ გადაწყვეტაზე კონტროლის ლოკუსის გავლენის შესწავლა;
- პროფესიულ გადაწყვეტაზე სკოლის კლიმატის გავლენის შესწავლა;
- პროფესიულ გადაწყვეტაზე მოსწავლეთა რაოდენობის გავლენის შესწავლა;
- პროფესიულ გადაწყვეტაზე პედაგოგიური სტაჟის გავლენის შესწავლა;
- რეკომენდაციების შემუშავება პროფესიული გადაწყვეტის პრევენციისათვის (გადაწყვეტის სხვადასხვა დონის გათვალისწინებით).

კვლევისათვის შემდეგი ჰიპოთეზები იყო შემუშავებული:

1. საქართველოში მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილში უნდა დადასტურდეს პროფესიული გადაწყვეტის მახასიათებლები;
2. პროფესიულ გადაწყვეტაზე გავლენას უნდა ახდენდეს სხვადასხვა ფაქტორები: ასაკი, სქესი, სტაჟი, განათლების ხარისხი და სოციალური სტატუსი;
3. პროფესიული გადაწყვეტა კორელაციაში უნდა იყოს გარკვეულ ფსიქოლოგიურ ფაქტორებთან. კერძოდ, ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლები უფრო მეტად უნდა იყვნენ დაცული პროფესიული გადაწყვეტისაგან;
4. პროფესიული გადაწყვეტა კავშირში უნდა იყოს სკოლის კლიმატის შემადგენელ კომპონენტებთან (დირექტორის მართვის სტილი, კოლეგა მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან ურთიერთობა);
5. პროფესიული გადაწყვეტა დადებით კორელაციაში უნდა იყოს ისეთ ორგანიზაციულ ფაქტორთან, როგორცაა მასწავლებელთა გადატვირთვა მოსწავლეთა დიდი რაოდენობით.

გზამკვლევი ნაშრომის სტრუქტურაში

ნაშრომი წარმოდგენილია შესავლითა და ექვსი თავით.

შესავალ ნაწილში წარმოდგენილია საკვლევი პრობლემის არსი (პირველი მონახაზი) თემის აქტუალობა და მნიშვნელობა, სადისერტაციო ნაშრომის მიზნები და ამოცანები, კვლევითი ამოცანები და ჰიპოთეზები.

პირველი თავი წარმოადგენს სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვას საკვლევი საკითხების შესახებ, განხილულია ძირითადი ცნებები და სხვადასხვა თეორიული მოდელები პროფესიული გადაწყვეტის კონცეფტის ასახსნელად.

მეორე თავში წარმოდგენილია კვლევის მეთოდოლოგია. მიმოხილულია პროფესიული გადაწყვეტის კვლევის ინსტრუმენტები, კვლევის მეთოდის შერჩევის ლოგიკა, კვლევის დიზაინი და პროცედურები.

მესამე თავში აღწერილია ჩატარებული კვლევის შედეგები.

მეოთხე თავში მოცემულია კვლევის შედეგების ანალიზი.

მეხუთე თავში მოცემულია დასკვნები.

მეექვსე თავში მოწოდებულია რეკომენდაციები კვლევის შედეგების ანალიზზე დაყრდნობით, განსაზღვრულია სამომავლო კვლევის მიმართულებები.

ნაშრომს ასევე ერთვის გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი და 14 დანართი.

თავი 1. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა

1.1 პროფესიული გადაწვის არსი და განსაზღვრება

კლინიკურმა ფსიქოლოგმა ჰერბერტ ფროიდენბერგერმა პირველად გამოიყენა ტერმინი პროფესიული გადაწვა (Eng. Burnout) თავის პუბლიკაციაში (The Journal of Social Issues, 1974) იმ სინდრომის აღსაწერად, რომელიც ვითარდება ხანგრძლივი ემოციური გადაღლის, ფსიქოლოგიური გადაქანცულობის, სამუშაოში ჩაურთველობის, მომსახურებების მიმღებთა დეჰუმანიზაციის და შემცირებული პიროვნული მიღწევების კომბინაციის შედეგად. პროფესიული გადაწვის სინდრომი აღინიშნებოდა მომსახურების მიმწოდებელ ორგანიზაციებში მომუშავეთა შორის, როგორებიც არიან: სოციალური მუშაკები, ფსიქიატრიის სფეროში მომუშავენი, ექთნები და მასწავლებლები. თუმცა, შემდეგ მისი გავლენა გაფართოვდა და შეეხო ყველა პროფესიას, რომლის ფარგლებში თანამშრომლებს ადამიანებთან ინტენსიური ურთიერთობა უხდებოდათ. ასეთი ტიპის სამსახურებში ადამიანები აწყდებიან სტრესის გამომწვევ მრავალგვარ ფაქტორს, ემოციურად იღლებიან, კარგავენ მიზნისა და მიღწევის განცდას, რაც იწვევს გრძნობების „გაცვეთას“ (Wood and McCarty, 2000).

ჰერბერტ ფროიდენბერგერი ფსიქიატრად მუშაობდა ჯანდაცვის ალტერნატიულ ორგანიზაციაში და იქ დასაქმებულ მოხალისეებზე დაკვირვებისას თვალს ადევნებდა მათი თანდათანობითი ემოციური გადაღლის პროცესს, მოტივაციისა და საქმისადმი ერთგულების დაკარგვას. ეს პროცესი დაახლოებით ერთი წლის განმავლობაში ვითარდებოდა და თან ახლდა სხვადასხვა მენტალური და ფიზიკური სიმპტომები. გადაწვის საკითხზე თითქმის პარალელურად მუშაობდნენ კრისტინა მასლაჩი და მისმა კოლეგები კალიფორნიის უნივერსიტეტში, ბერკლიში. თავიდან ისინი დაინტერესებული იყვნენ ისეთი კონცეფტების კვლევით როგორებიცაა: "დისტანცირებული ზრუნვა" (detached concern) (Lief and Fox, 1963), რაც აღწერს მედიცინის პროფესიაში თანაგრძნობისა და ემოციური განრიდების შერწყმას და

"თავდაცვის მიზნით დეჰუმანიზაციას" (Zimbardo, 1970), რომლის დროსაც ადამიანებს ეპყრობიან ისე, როგორც ობიექტებს და ამით თავს იცავენ მძლავრი ემოციებისაგან.

პროფესიული გადაწყვეტის ცნებისათვის უნივერსალურად აღიარებული და შეთანხმებული განსაზღვრება არ არსებობს (Gold and Roth, 1993). სამეცნიერო ლიტერატურაში გვხვდება მისი მრავალი განსაზღვრება, რომელიც ამ ფენომენის სხვადასხვა განზომილებას აღწერს, იმისდა მიხედვით, თუ მას რომელი თეორიული მოდელის ფარგლებში განიხილავენ.

ფროიდენბერგერი და რიჩელსონი გადაწვას განიხილავენ, როგორც "დაქანცულობის ან იმედგაცრუების მდგომარეობას გამოწვეულს იმით, რომ ვერ მიიღეს სასურველი ჯილდო საქმის, ცხოვრების წესის ან ურთიერთობისადმი ერთგულების მიუხედავად" (Freudenberger and Richelson, 1980). პროფესიული გადაწყვეტის განსაზღვრება როგორც ფიზიკური, ემოციური და ფსიქიკური გამოფიტვის მდგომარეობა გამოწვეული ემოციურად მომთხოვნ სიტუაციებში ხანგრძლივი დროით ჩართულობის შედეგად (Pines and Aronson, 1988). მას ასევე უწოდებდნენ "ფიზიკური და ემოციური გადაქანცვის სინდრომს, რაც იწვევს სამუშაოსადმი ნეგატიურ დამოკიდებულებას და ემფატიის დაკარგვას კლიენტებისადმი" (Maslach and Pines, 1984). სხვა განსაზღვრებით, პროფესიული გადაწყვეტა არის "ქრონიკული, ნეგატიური, სამსახურთან დაკავშირებული განწყობა "ნორმალურ" ინდივიდებში, რაც, უპირველეს ყოვლისა, ხასიათდება გამოფიტვით, თან ახლავს სტრესი, შემცირებული ეფექტურობის გრძნობა, შემცირებული მოტივაცია და სამსახურში დისფუნქციური დამოკიდებულებისა და ქცევის განვითარება" (Schaufeli and Enzmann, 1998).

ადამიანები, რომლებსაც აღენიშნებათ პროფესიული გადაწყვეტა, ამბობენ: "იმედგაცრუებული ვარ. შეუძლებელია კარგად მუშაობა და სიტუაცია სულ უფრო და უფრო უარესდება", "დავკარგე ენთუზიაზმი იმ საქმისადმი, რომელიც ნამდვილად მომწონდა", "ვგრძნობ, რომ ძალიან გადატვირთული ვარ, ძალიან ბევრს ვმუშაობ და ხაფანგში მოხვედრილი ვარ. გამოსავალი არ არის" (Maslach and Leiter, 1997)

ამ მდგომარეობისას ადამიანს ძალზედ უარყოფითი შინაგანი ფონი ახასიათებს, რაც სხვადასხვა სახით იჩენს თავს გარე სამყაროში. ადამიანის პროფილი შინაგანი

დაურწმუნებლობით და დაუკმაყოფილებლობით ივსება, რაც მის ქცევაში და საუბარში გამოიხატება ხოლმე. რა თქმა უნდა, ეს ქვეცნობიერი პროცესია, რომელიც შესაძლებელია სავალალო შედეგითაც დასრულდეს, თუ ამ მდგომარეობას ცნობიერი ბრძოლა არ შესთავაზეს (ქარჩავა, 2009; მახაშვილი 2010).

ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ გავრცელებული განსაზღვრება პროფესიულ გადაწვას აღწერს, როგორც "ემოციური გადაქანცვის, დეპერსონალიზაციის და შემცირებული პიროვნული მიღწევის სინდრომს, რომელიც შესაძლოა შეგვხვდეს პიროვნებებში, რომლებიც ადამიანებთან მჭიდრო კავშირში არიან" (Maslach, Jackson and Leiter, 1996).

დვორკინისეული განსაზღვრება დაკავშირებულია და მეტ ყურადღებას აქცევს როლურ კონფლიქტს და როლის ბუნდოვანებას, რაც მჭიდრო კორელაციაშია გადაწვასთან (Dworkin, 1997). ლეკომპტმა და დვორკინმა განავითარეს „გადაწვის“ ცნება და განიხილეს იგი, როგორც როლთან დაკავშირებული გაუცხოების უკიდურესი ტიპი, ფოკუსირებული საკუთარი საქმიანობის უაზრობის განცდაზე. ეს განსაკუთრებით ეხება მასწავლებლის უნარს - წარმატებით გაუგოს მოსწავლეებს (LeCompte and Dworkin, 1991). იგივეს ადასტურებდა ფარბერიც (Farber, 1998). ლეკომპტმა და დვორკინმა მიუთითეს ძალაუფლების უქონლობაზე, რაც, თავის მხრივ, სტრესს იწვევს. ფიზიკური და გონებრივი ძალების ამოწურვა ძლიერდება იმის გამოც, რომ მასწავლებლებისადმი მოლოდინები განუწყვეტლივ იცვლება ან კონფლიქტში მოდის ადრე არსებულ შეხედულებებთან. ეს ფაქტორი მრავალ მკვლევარს აქვს აღნიშნული (Bullough and Baughs, 1997; Brown and Ralf, 1998; Hinton and Rotheiler, 1998; Esteve, 2000; Troman and Wood, 2001).

თანამშრომლების ენერჯია ან უნარი იმუშაოს შეიძლება შემცირდეს დროთა განმავლობაში, როდესაც სამუშაო გარემო არ ამარაგებს მას საკმარისი რესურსებით და ამავე დროს მომთხოვნია. ფიზიკური, ემოციური და გონებრივი გადაქანცვის ბოლო ეტაპიდან გამოსვლა ძნელია (Schaufeli and Greenglass, 2001). ჩერნისიც განიხილავდა პროფესიულ გადაწვას, როგორც სტრესზე საპასუხო რეაქციას (Cherniss, 1980). მან შემოიტანა პროფესიული გადაწვის ევოლუციური მოდელი და "გადაწვას"

განსაზღვრავდა, როგორც წარუმატებელი კოპინგის პროცესის ბოლო ეტაპს, თავდაცვით პოზას, რათა თავიდან აიცილოს სტრესის უფრო ძლიერ ზეგავლენა.

მასლაჩისა და სხვა მკვლევარების თვალთახედვით გადაწვა ხდება მაშინ, როდესაც დიდი სტრესის ქვეშ მყოფი ადამიანები ემოციურად ინდიფერენტულნი არიან სამუშაო გარემოს მიმართ. გრძნობენ, რომ მათ საქმიანობას სარგებელი არ მოაქვს იმათთვის, ვისთვისაც მუშაობენ და ვის დახმარებასაც ცდილობენ, და არც საკუთარი თავისათვის. იწყებენ თავიანთი კლიენტების, პაციენტებისა თუ მოსწავლეების დადანაშაულებას იმაში, რომ კლიენტები ვერ ვითარდებიან, პაციენტები ვერ ჯანმრთელდებიან, მოსწავლეები ვერ სწავლობენ და პროფესიული მიღწევებიც ამის გამო არ აქვთ.

მასლაჩისა და ლაიტერის განმარტებით "პროფესიული გადაწვა წარმოადგენს ღირებულებების, ღირსების, სულისკვეთების და ნებისყოფის ეროზიას. ეს სენია, რომელიც თანდათან ვრცელდება და დროთა განმავლობაში ადამიანებს აგდებს დაღმავალ სპირალში, რომლისაგანაც გამოსვლა ძალიან ძნელია" (Maslach and Leiter, 1997). ზოგიერთი ავტორი მას აკავშირებს იდეალიზმის დაკარგვასთან, იმ უნარის დაკარგვასთან, რისი მეშვეობითაც მასწავლებელი უგებს მოსწავლეებს, ან როლთან გაუცხოებით და განსაზღვრავენ, როგორც "სინდრომს განვითარებულს იმის შედეგად, რომ მასწავლებელს აღარ შეუძლია დაიცვას თავი იმ საფრთხეებისაგან, რომელიც ემუქრება საკუთარი ღირსების და კეთილდღეობის შეგრძნებას" (Kyriacou and Sutcliffe, 1978). ჰაბერმანი (Haberman) პროფესიული გადაწვისათვის ბიჰევიორისტულ განსაზღვრებას იყენებს და უწოდებს მას:

"მდგომარეობას, როდესაც მასწავლებელი რჩება თანამშრომლად, რომელსაც ხელფასს უხდიან, მაგრამ აღარ ფუნქციონირებს როგორც პროფესიონალი. ისინი სწავლების პროცესს ახორციელებენ, მაგრამ პროცესში ემოციური ჩართულობა და ეფექტიანობის გრძნობა აღარ აქვთ. ისინი მისული არიან იმ რწმენამდე, რომ რაც არ უნდა გააკეთონ, მნიშვნელოვან გავლენას ვერ მოახდენენ მოსწავლეების ცხოვრებაზე და აზრს ვეღარ ხედავენ, რომ გააგრძელონ ზრუნვა ან რაიმე სერიოზული ძალისხმევა გასწიონ. ისინი გადაქცეული არიან გაუცხოებულ თანამშრომლებად, რომლებიც არც პასუხისმგებლობას და არც ანგარიშვალდებულებას გრძნობენ მოსწავლეთა ქცევაზე, სწავლაზე ან სხვა

რაიმეზე. მათი ერთადერთი მიზანი ხდება შეასრულონ მოთხოვების მინიმუმი და დარჩნენ დაქირავებულებლად (Haberman,1995)

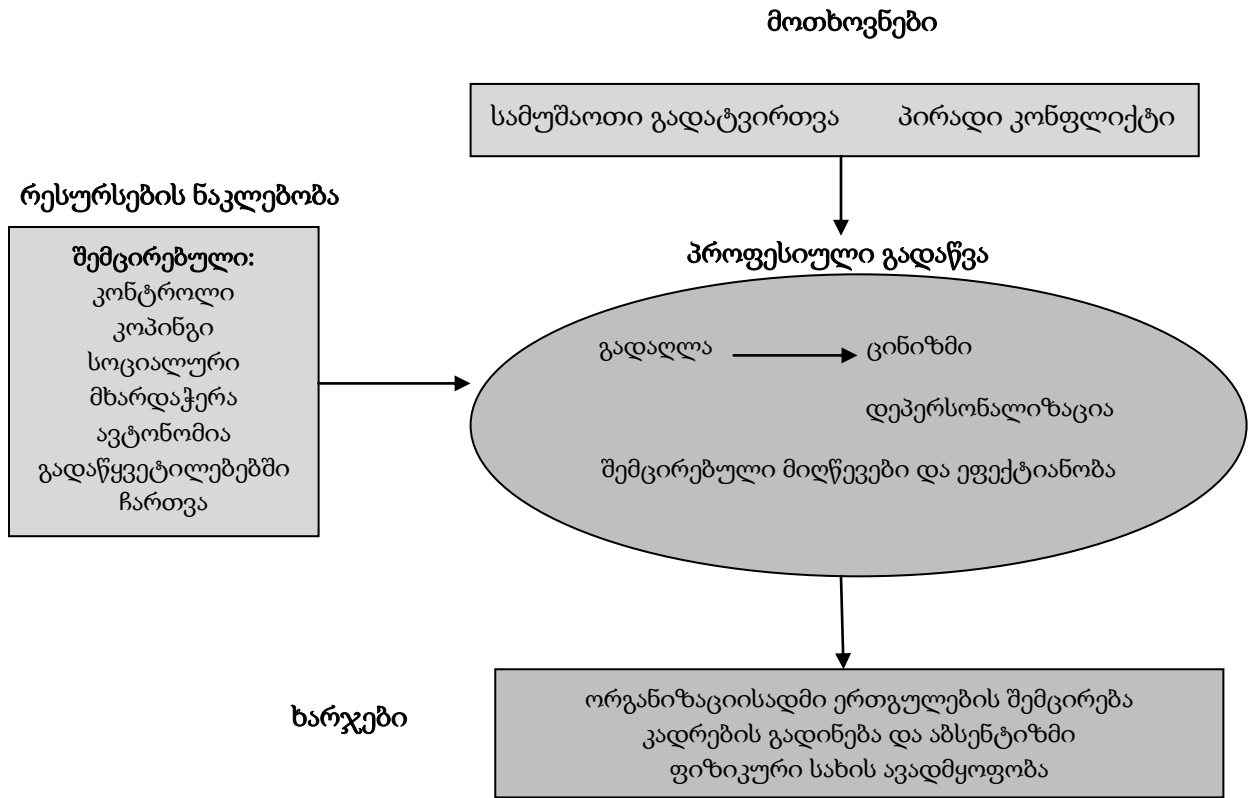
მასლაჩმა (1982) ჩამოაყალიბა პროფესიული გადაწვის უფრო უფრო კონკრეტული განსაზღვრება, რომელიც სამი ძირითადი განზომილებისაგან შედგება: ემოციური გამოფიტვა, დეპერსონალიზაცია და პიროვნული მიღწევების რედუქცია. ფაინსმა და მისმა კოლეგებმა გააფართოვეს ამ სინდრომზე შეხედულება და განიხილავდნენ მას, როგორც პასუხს სტრესზე, რომელშიც აღინიშნებოდა არა მარტო გამოფიტვა და დაბალი მიღწევის გრძნობა, არამედ უმწეობის, უიმედობის და ჩიხში მოქცევის გრძნობაც (Pines, Aronson and Kafry, 1981).

თანამედროვე განმარტებით, გადაწვა – ეს არის სინდრომი, რომელიც ქრონიკული სტრესული მდგომარეობიდან მომდინარეობს. მას ადამიანის ენერგეტიკული რესურსების გამოფიტვა ახასიათებს და იწყება უარყოფითი ემოციების დაგროვებით, რომლებიც გამოსავალს ვერ ჰპოვებენ.

პროფესიული გადაწვის ყველა მოდელი იზიარებს მოსაზრებას, რომ პროფესიული გადაწვა სტრესული სამუშაო გარემოს შედეგად ვითარდება და არის ნელი, ძნელად შესამჩნევი პროცესი. გოლემბიევსკი და მუნზენრიდერი ამ პროცესს ბავშვის ზრდის პროცესს ადარებენ, რომელიც თითქოს შეუმჩნეველია მათთვის, ვინც ბავშვს ყოველდღიურად ხედავს (Golembiewky and Munzenrider, 1984). პროფესიული გადაწვა ხდება მაშინ, როდესაც მოთხოვნები დროთა განმავლობაში გროვდება და პიროვნებას მძიმე მოთხოვნებს უყენებს სათანადო საზღაურისა ან რესურსებით აღჭურვის გარეშე გაუმკლავდეს ამ მოთხოვნებს.

ჩვენი კვლევის პროცესში დავეყრდნობით პროფესიული გადაწვის კრისტინა მასლაჩის მიერ შეთავაზებულ განსაზღვრებას და პროფესიული გადაწვის მისეულ, სამგანზომილებიან (სამსკალიან) მოდელს. იხილეთ სქემა 1-ზე პროფესიული გადაწვის სტრუქტურული მოდელი.

სქემა 1. პროფესიული გადაწყვეტილების სტრუქტურული მოდელი. (წყარო: Maslach, 1996)



1.1.1 პროფესიული გადაწვა და მასთან დაკავშირებული სხვა ცნებები

პროფესიულ გადაწვას ხშირად შეცდომით აიგივებენ ხოლმე სხვადასხვა მსგავსი სიმპტომების მქონე ცნებებთან როგორებიცაა: სტრესი, კლინიკური დეპრესია, პოსტ-ტრავმული სტრესის აშლილობა, გაუცხოება და ქრონიკული გადაღლილობის სინდრომი.

მიუხედავად იმისა, რომ სიმპტომები შესაძლოა მსგავსი იყოს, მაინც საჭიროა *სტრესსა* და პროფესიულ გადაწვას შორის არსებული მნიშვნელოვანი განსხვავებები შევნიშნოთ. სტრესმა შესაძლოა გააძლიეროს პროფესიული გადაწვა, მაგრამ ის არ არის მისი გამომწვევი მთავარი მიზეზი (Burisch, 2006). მიუხედავად იმისა, რომ თანამშრომლები განიცდიან სტრესს ხანგრძლივი სამუშაო გრაფიკის გამო, ცვლებში მუშაობის ან ზოგადად, დატვირთვის გამო, მათ შეიძლება არ დაემართოს პროფესიული გადაწვა. სტრესის სიმპტომები შესაძლოა უფრო მეტად ფიზიკური ხასიათის იყოს, ვიდრე ემოციური. პროფესიული გადაწვისათვის კი უფრო მეტად დამახასიათებელია ემოციური ხასიათის ცვლილებები. სტრესი წარმოშობს ურგენტულობას (urgency) და ჰიპერაქტიურობას. პროფესიული გადაწვა კი, ამავე დროს, წარმოშობს უმწეობას და უიმედობას. სტრესთან ასოცირებული ემოციები ზედმეტად რეაქტიულია (over-reactive), პროფესიულ გადაწვასთან დაკავშირებული ემოციები კი უფრო დაჩლუნგებულია.

ასევე, პროფესიულ გადაწვას გუნების სხვადასხვაგვარი აშლილობების მსგავსი სიმპტომები ახასიათებს. თუმცა, აქაც არსებობს განსხვავებები. მაგალითად, პროფესიულ გადაწვას ადარებენ ხოლმე *კლინიკურ დეპრესიას*. დეპრესია შეიძლება გავრცელდეს ცხოვრების ყოველ ასპექტზე (სამსახური, ოჯახი, დასვენება). პროფესიული გადაწვა კი კონკრეტულად სამუშაო კონტექსტთანაა დაკავშირებული (Maslach et al., 2001). პროფესიული გადაწვის ადრეულ ეტაპებზე ადამიანები ხშირად ბედნიერი და პროდუქტულები არიან ხოლმე ცხოვრების სხვა სფეროებში (Beck and Young, 1985).

სხვა მსგავსი აშლილობა, რომელიც პროფესიულ გადაწყვეტას ჰგავს, არის *პოსტ-ტრავმატული სტრესის აშლილობა (PTSD)*. იგი "გამოწვეულია ტრავმატული შემთხვევით ან უკიდურესი სტრესორით, რომელზეც რეაქცია არის შიში, უსასოობა ან თავზარდაცემა" (Mealer et al., 2009). პროფესიული გადაწყვეტა კი ძირითადად გამოწვეულია ინტერპერსონალური და ემოციური სტრესორებით სამუშაო ადგილზე და ხასიათდება განსხვავებული რეაქციებით (მაგ. გამოფიტვით).

პროფესიული გადაწყვეტა ასევე განსხვავდება *გაუცხოებისაგან*. დურკჰეიმის განმარტებით, გაუცხოება ანომიის, "უნორმოზის" ისეთი მდგომარეობაა, როდესაც ადამიანები გრძნობენ, რომ დაკარგეს აღიარებული სოციალური წესები, რომლებიც წარმართავდნენ მათ ქცევას და ღირებულებებს (ციტირებულია Kanungo, 1979). შემდეგ ამ ცნებას აკავშირებდნენ ინდივიდუალთან კოლექტივთან (მაგ. მუშათა ჯგუფების გაუცხოება სამუშაოსაგან) (Kanungo, 1979; Monat and Lazarus, 1985). გაუცხოება შეიძლება განიცადონ იმ ადამიანებმა, რომლებიც სამსახურიდან არასდროს მოელოდნენ სხვა რაიმეს, გარდა ანაზღაურებისა (მაგ. კონვეირულ ამწყობ ხაზზე მომუშავე მუშები), მაშინ როდესაც პროფესიული გადაწყვეტა ყველაზე ხშირად ემართებათ ადამიანებს, რომლებიც დასაწყისში ზრუნავდნენ ადამიანებზე და არა მხოლოდ ხელფასზე.

ქრონიკული გადაღლილობის სინდრომსაც (CFS) ამსგავსებენ ხოლმე პროფესიულ გადაწყვეტას. CFS კომპლექსური დაავადებაა, რომელიც ხასიათდება ძლიერი, ძალაგამომცლელი გადაღლილობით, უამრავი ფიზიკური სახის ჩივილებით და ნევროლოგიური დარღვევებით (Jordan et al., 1998). განსაზღვრების მიხედვით, პროფესიული გადაწყვეტა უფრო ფსიქოსოციალური კონცეფტია, მაშინ, როცა CFS ფსიქიატრიულ/სამეცნიეროა (Nijboer, 2006).

1.1.2 პროფესიული გადაწვის სამი ასპექტი და მათ შორის კავშირები

პროფესიული გადაწვის თავდაპირველი, ერთგანზომილებიანი მოდელიდან მასლაჩმა განავითარა მრავალგანზომილებიანი მოდელი და გამოყო სამი სკალა: ემოციული გამოფიტვა, დეპერსონალიზაცია და შემცირებული პიროვნული მიღწევა.

ემოციური გამოფიტვის (EE) დროს პიროვნება გრძნობს, რომ პირადი ემოციური რესურსი ამოწურა და სტრესორებისადმი ძლიერ მოწყვლადია, უჩნდება დაღლილობის შეგრძნება, რომელიც გამოწვეულია სამსახურის სპეციფიკით.

დეპერსონალიზაციის (DP) დროს პიროვნება საკუთარი თავის სხვებისაგან დისტანცირებას ახდენს და სხვას არ განიხილავს როგორც პიროვნებას. იგი შეიძლება გამოიხატოს მოსწავლეებისა და სამუშაო გარემოსადმი ცინიკური დამოკიდებულებით.

პიროვნული მიღწევების რედუქციის (PA) დროს მუშაკს უვითარდება საკუთარ პროფესიულ სფეროში არაკომპეტენტურობის, წარუმატებლობის განცდა, დაბალი მიღწევის მოთხოვნილება. პიროვნება საკუთარ სამუშაოს სხვებთან შედარებით დაბალ შეფასებას აძლევს (Maslach, Jackson and Leiter, 1996; Maslach, 1982, 1998; Maslach et al., 2001).

საინტერესოა, განვიხილოთ რა დამოკიდებულებები და ურთიერთკავშირები არსებობს პროფესიული გადაწვის ამ სამ სკალას შორის. ემოციური გამოფიტვა სამსახურში სტრესზე საწყის რეაქციას წარმოადგენს და ამის გამო, პროფესიულ გადაწვაში ცენტრალური ადგილი უჭირავს (Angerer, 2003). შირომის მტკიცებითაც, (1989) ემოციური გამოფიტვა (EE) ითვლება პროფესიული "გადაწვის" მთავარ სიმპტომად. იგი ხასიათდება ემოციური და ფიზიკური რესურსების ამოწურვით. ემოციური გამოფიტვა მჭიდრო კავშირშია დეპერსონალიზაციასთან, რაც წარმოადგენს დისტანცირების მცდელობას სერვისის გამცემსა და სერვისის მიმღებს შორის. პროფესიული გადაწვის მქონე თანამშრომელი გაუცხოებულია თავისი სამსახურისაგან და ავლენს ნეგატიურ, გულქვა, უკიდურესად განრიდებულ დამოკიდებულებას სამსახურის სხვადასხვა ასპექტების მიმართ. დეპერსონალიზაცია განსაკუთრებით მძაფრია იმ პიროვნებებში, რომლებიც ხასიათდებიან სოციალურ ურთიერთობებში

თანაზიარობის მაღალი მოთხოვნებით. ემოციური გამოფიტვა და დეპრესონალიზაცია ხელს უშლიან ეფექტურობას. თვითშეფასების ასპექტში კი არაეფექტურობის გრძნობა ხასიათდება არაკომპეტენტურობის გრძნობით და მიღწევების და სამსახურში პროდუქტულობის უქონლობის შეგრძნებით (Maslach et al., 2001). რედუქცირებული პიროვნული მიღწევა დაფიქსირებულია დაბალი თვითშეფასების მქონე ინდივიდებში (Koeske and Koeske, 1989). კოესკე თვლის, რომ რომ პირადი მიღწევა არის ქოფინგის ის რესურსი, რომელიც შესაძლებლობას აძლევს პიროვნებას ემოციურ გამოფიტვას გაუმკლავდეს.

პროფესიული გადაწვის საკითხზე ჩატარებული კვლევების უმეტესობაში ემოციური გამოფიტვა უფრო ხშირად არის ხოლმე იდენტიფიცირებული. ამის გამო, ზოგიერთი მკვლევარი იმასაც გვთავაზობს, რომ დანარჩენი ორი განზომილება ამოღებული იქნას პროფესიული გადაწვის განსაზღვრებიდან (მაგ. Shirom, 1989). თუმცა, სხვა მკვლევარები არ იზიარებენ ამ შეხედულებას და იცავენ აზრს, რომ პროფესიული გადაწვის მხოლოდ ერთი განზომილებით კვლევა გააძნელებს ამ ფენომენის განცალკევებას ზოგადი სტრესისაგან (Jackson, Schwab and Schuler, 1986).

აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს ასევე იმის შესახებ, თუ პროფესიული გადაწვის რომელი ასპექტი ვითარდება რომლის შემდეგ, ერთდროულად, ერთმანეთზე ურთიერთქმედების შედეგად ხდება სამივე ასპექტის ჩამოყალიბება, თუ დამოუკიდებლად? ეს კამათი წარმოიშვა მას შემდეგ, რაც გოლემბიევსკიმ პროფესიული გადაწვის ფაზური მოდელი შემოგვთავაზა (Golembiewski et al, 1986). გოლემბიევსკის აზრით, დასაწყისში ვითარდება დეპრესონალიზაცია და წარმოადგენს პროფესიული გადაწვის პირველ ფაზას, რასაც შემდეგ მოსდევს პიროვნული მიღწევების რედუქცია და ბოლოს ვითარდება ემოციური გამოფიტვა. ლაიტერი და მასლაჩი კი საპირისპირო აზრს აყენებენ, რომლის მიხედვითაც, დასაწყისში ხდება ემოციური გამოფიტვა. შედეგ ვითარდება დეპრესონალიზაცია, რასაც შედეგად პიროვნული მიღწევების რედუქცია მოსდევს (Leiter, Maslach 1998). შემდგომ შრომებში ლაიტერი ასევე ამტკიცებს, რომ პროფესიული მიღწევების რედუქცია ემოციურ გამოფიტვისა და დეპრესონალიზაციისგან განცალკევებულად მიმდინარეობს, რადგან ეს უკანასკნელი

ძირითადად დაკავშირებულია სამუშაო გარემოს ასპექტთან მაგალითად, როგორცაა ავტონომიის ნაკლებობა. მისი აზრით, პროფესიული გადაწყვეტის სამი სხვადასხვა ასპექტი შესაძლოა უფრო პარალელურად, და არა ერთმანეთის მიმდევრობით ვითარდებოდნენ, რადგან ისინი წარმოადგენენ რეაქციას სამუშაო გარემოს სხვადასხვა ფაქტორზე.

1.1.3 პროფესიული გადაწყვის სიმპტომები და ნიშნები

პროფესიული გადაწყვის ნიშნების ადრეულად აღმოჩენა ძალიან მნიშვნელოვანია მისი პრევენციისათვის. ეს ნიშნები გამორჩეულად მხოლოდ პროფესიულ გადაწყვას არ ახასიათებს, ამიტომ საკმაოდ ძნელია მათი იდენტიფიცირება. ავტორთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ ქვემოთ ჩამოთვლილი ნიშნების უმეტესობის არსებობა მიუთითებს იმაზე, რომ პროფესია განიცდის პროფესიულ გადაწყვას, მაგრამ ჩვეულებრივ ყველა ნიშანს არ აჩვენებს (Burisch, 2006).

ინდივიდუალურ დონეზე შოფელი და ენზმანი 5 ტიპის ნიშანზე ამახვილებენ ყურადღებას: აფექტური, კოგნიტური, ფიზიკური, ქცევითი და მოტივაციური (Schaufeli and Enzman, 1998). აფექტურ ნიშნებში შედის: დეპრესიული/ცვალებადი განწყობები, მწუხარება, ემოციური გადაღლა, მომატებული დაძაბულობა, შფოთვა. კოგნიტური ნიშნები: უმწეობის გრძნობა/მნიშვნელოვნების და იმედის დაკარგვა, უღონობის გრძნობა/ხაფანგში მოქცევის გრძნობა, მარცხის გრძნობა, დაბალი თვითშეფასება, დანაშაულის გრძნობა, სუიციდური აზრები, კონცენტრირების სიძნელე/ გულმავიწყობა/ ეძნელება დავალებებთან გამკლავება. ფიზიკური ნიშნებიდან შეიძლება გამოვყოთ: თავის ტკივილები, გულისრევის გრძნობა, თავბრუ, კუნთების ტკივილი, ძილის დარღვევა, წყლული/კუჭ-ნაწლავთან დაკავშირებული პრობლემები, ქრონიკული დაღლილობა. ქცევითი ნიშნებიდან აღენიშნებათ: ჰიპერაქტიურობა/იმპულსურობა, კოფეინის, თამბაქოს, ალკოჰოლის და აკრძალული წამლების მოხმარების გაზრდა, რეკრეაციული საქმიანობების მიტოვება, აკვიატებული ჩივილები/უარყოფა. მოტივაციური ნიშნები: გულმოდგინების დაკარგვა, იდეალიზმის დაკარგვა, სამსახურიდან წასვლა, იმედგაცრუება, სევდა.

მასლახის მიხედვით ინდივიდუალურ დონეზე პროფესიული გადაწყვის ნიშნებიდან ფიზიკურზე მეტად ყურადღება უნდა მოექცეს ემოციურ გადაღლას, გონებრივ და ქცევით სიგნალებს და შემცირებულ თვითეფექტიანობას. ჩვეულებრივ, პროფესიული გადაწყვის ნიშნები სამსახურთან არის ხოლმე დაკავშირებული და

ვლინდება "ნორმალურ" ადამიანებში, რომლებსაც ადრე ფსიქოპათოლოგიური ჩივილები არ ჰქონიათ (Maslach et al, 2001).

შოფელი და ენზმანი ასევე აღწერენ პროფესიული გადაწვის ნიშნებს ინტერპერსონალური ასპექტით. აფექტურ დონეზე: გაზიანებადობა, გადამეტებული მგძნობელობა, შემცირებული ემოციური ემპათია კლიენტებისადმი/პაციენტებისადმი/ მომსახურების მიმღებებისადმი, მზარდი მრისხანება. კოგნიტურ სიგნალებს შორის აღენიშნებათ კლიენტების/ პაციენტების/ მომსახურების მიმღებების ცინიკური და დეჰუმანიზებული აღქმა, ნეგატივიზმი კლიენტებისადმი/ პაციენტებისადმი/ მომსახურების მიმღებებისადმი, კლიენტების შეურაცხმყოფელი მარკირება. ქცევითი ნიშნები: მრისხანების აფეთქებები, მიდრეკილება ძალმომრეობრივი და აგრესიული ქცევისადმი, აგრესია კლიენტებისადმი/პაციენტებისადმი/მომსახურების მიმღებებისადმი, ინტერპერსონალური, ოჯახური კონფლიქტები, სოციალური იზოლაცია და განრიდება, კლიენტებისადმი/პაციენტებისადმი/მომსახურების მიმღებებისადმი მექანიკურად პასუხის გაცემა. მოტივაციური სიგნალები: ინტერესის დაკარგვა, ინდიფერენტულობა კლიენტებისადმი/პაციენტებისადმი/ მომსახურების მიმღებებისადმი. ამ ტიპის პრობლემების არსებობისას თანამშრომელი ერთი მხრივ, გამოხატავს ძალადობრივ მოქმედებას და მეორე მხრივ კი იზოლაციაში იქცევა თავს. კლიენტებს ექცევა როგორც "ობიექტებს" (Schaufeli and Enzman, 1998).

"ორგანიზაციულ დონეზე პროფესიული გადაწვა პირველ რიგში ხასიათდება შემცირებული ეფექტიანობით, ცუდი მუშაობით და მინიმალური პროდუქტულობით" (Schaufeli and Enzman, 1998). სხვა სიგნალები შესაძლოა იყოს: სამსახურით უკმაყოფილება, ცინიზმი სამსახურებრივი როლის მიმართ, უნდობლობა მენეჯმენტის, კოლეგებისა და ხელმძღვანელების მიმართ, შემცირებული ეფექტიანობა, დაბალი მიღწევები, შემცირებული პროდუქტულობა, კადრების გადინება, ავადმყოფობის დღეების გაზრდილი რაოდენობით გამოყენება, გაცდენები, მეტისმეტად ძლიერი დამოკიდებულება ხელმძღვანელზე, გაზრდილი უბედური შემთხვევების რიცხვი, სამუშაოსადმი მოტივაციის დაკარგვა, სამსახურში წაუსვლელობის სურვილი და სხვა.

1.2 პროფესიული გადაწყვის სავარაუდო მიზეზები

პროფესიული გადაწყვის მიზეზების დადგენის მიხედვით მკვლევარები შეიძლება ორ ნაწილად დავეყოთ: ისინი, ვინც ამ პრობლემის მიზეზს პიროვნულ (ფსიქოლოგიურ) განსხვავებებში ხედავენ და ისინი, ვინც პროფესიულ გადაწყვას უფრო სოციალურ ფაქტორებს უკავშირებენ.

ზოგი მკვლევარის აზრით, ინდივიდუალური განსხვავებები შედარებით მცირე როლს თამაშობს პროფესიული გადაწყვის ჩამოყალიბებაში, მაგალითად, მაღალ სამუშაო დატვირთვასთან შედარებით. ავტორთა უმეტესობა თანხმდება, რომ პროფესიული გადაწყვა უფრო მეტად სოციალური ფენომენია, ვიდრე პიროვნული (Maslach et al., 2001). თუმცა, სხვა კვლევების მიხედვით, ადამიანები, რომლებსაც გარკვეული პიროვნული ნიშან-თვისებები ახასიათებთ, მაგ. როგორცაა დაბალი თვითშეფასება, მაღალი მოწყვლადობა, კონკურენტულობა, კონტროლის მაღალი საჭიროება და სამსახურისადმი ისეთი დამოკიდებულება, როგორცაა მაღალი მოლოდინები სამსახურიდან, აქვთ უფრო მაღალი პოტენციური პროფესიული გადაწყვისათვის.

პროფესიული გადაწყვის ფენომენის კვლევა დაიწყეს ისეთ ფაქტორებთან ერთად, როგორებიცაა მიაშიტური იდეალიზმი, კონტროლის ლოკუსი, უნარ-ჩვევების ნაკლებობა და სხვა. მას ასევე იკვლევდნენ ისეთ გარემო ფაქტორებთან ერთად, როგორებიცაა: სოციალური მხარდაჭერის არარსებობა, ლიდერობის დეფიციტი, ჯილდოების სიმცირე, როლური კონფლიქტები და სხვა. საკვლევ ფაქტორებს შორის ავტონომიურობის დაკარგვა, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი და კრიტიკული ფაქტორია. ამავე დროს, პროფესიული გადაწყვის ახსნის ყველაზე აბსტრაქტული დონეა (იხილეთ სქემა 2).

სქემა 2 პროფესიული გადაწვის კვლევის ანალიზის დონეები.

წყარო: (Schaufeli et al, 1992)



პროფესიული გადაწვის მკვლევარები ინტერესდებოდნენ მის გამომწვევ მიზეზებზე, რომლებიც სავარაუდოდ დაკავშირებული იყო პიროვნულ ტიპებთან. ერთ-ერთი მაგალითია პროფესიული გადაწვის კავშირის კვლევები კონტოლთან ლოკუსთან, ქოფინგის უნარ-ჩვევებთან, ნევროტიციზმთან (McIntyre, 1981). აღმოჩნდა, რომ ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე თანამშრომლები უფრო მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწვას განიცდიან, ვიდრე ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონეები. სტრესულ სიტუაციაში არაეფექტური ქოფინგის მქონეებისათვისაც იზრდება პროფესიული გადაწვის ალბათობა. თავდაცვითი, პასიური ქოფინგი კონფრონტაციულ

ქოფინგისაგან განსხვავებით უფრო მაღალ პროფესიული გადაწვის დონეებთან არის დაკავშირებული. დაბალი თვითრწმენის მქონეები უფრო მეტად არიან მიდრეკილნი პროფესიული გადაწვისაკენ (McIntyre,1981).

პროფესიული გადაწვის მიზეზებად ხშირად სახელდება ისეთი მიზეზები, რომლებიც უფრო მეტად მენეჯერულ პრობლემებს წარმოადგენენ, როგორებიცაა: ორაზროვანი როლური მოლოდინები (Kyriacou and Sutcliffe,1977), გაუმართლებელი მოთხოვნები დროსთან დაკავშირებით (Lortie 1975); მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა კლასებში (Coates and Thoresen,1976); თანამშრომლებთან ცუდი ურთიერთობები (Young 1978); არაადეკვატური შენობები და აღჭურვილობა (Rudd and Wiseman, 1962); ხელფასი (Gritz and Theobald, 1996; Tye and O'Brien, 2002); რესურსების ნაკლებობა, იზოლაცია და ძალადობისადმი შიში (Brissie, Hoover-Dempsey and Bassler,1988); და ხელისშემშლელი მოსწავლეები (Dunham, 1977; Friedman,1995).

სამუშაოს ისეთი თავისებურებები, როგორიცაა თანამშრომლის ზედმეტად დიდი დატვირთვა და დროში შეზღუდულობა კავშირს ავლენენ პროფესიულ გადაწვასთან (Maslach et al., 2001). მასწავლებლების პროფესიული გადაწვის ხელშემწყობი ფაქტორები აღმოჩნდა ასევე სკოლებში როლური კონფლიქტები და როლის ბუნდოვანება. ეს არის მდგომარეობა, როდესაც როლი კონფლიქტურ მოთხოვნებს უყენებს მასწავლებელს და მან ზუსტად არ იცის, რა არის მისი პასუხისმგებლობა (Maslach et al., 2001). ასევე ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა ფიზიკური გარემო (ხმაური, სიცხე) ხელს უწყობს პროფესიულ გადაწვას (Demerouti et al., 2001). ეს ზოგადი სამუშაო სტრესორები შესაძლოა ყველა სამსახურში იყოს, მაგრამ "ადამიანების მომსახურებასთან" დაკავშირებულ სამსახურებს, რომლებიც თანამშრომლისაგან ითხოვენ ემფატიას, საქმე აქვთ კლიენტის მიმე პრობლემებთან (სიკვდილი, ავადმყოფობები, მაღალი მოთხოვნები კლიენტის მხრიდან ა.შ. მეტად მნიშვნელოვანია (Maslach et al. 2001).

სამუშაო ავტონომიის ნაკლებობა/კონტროლი (გადაწყვეტილებების მიღების თავისუფლება) ასევე ზრდის პროფესიული გადაწვის შესაძლებლობას. მასლახისა და ლეიტერის დასკვნით, "როდესაც ადამიანებს არა აქვთ კონტროლი თავიანთი სამუშაოს

მნიშვნელოვან განზომილებაზე, ეს არ აძლევთ მათ შესაძლებლობას პრობლემებს გაუმკლავდნენ მათ არა აქვთ საშუალება დააბალანსონ საკუთარი ინტერესები ორგანიზაციის ინტერესთან ” (Maslach and Leiter, 1997). დემერუტის მიგნებით, სამუშაოს ხარისხი, უკუკავშირის (ფიდბექის) ნაკლებობა, მნიშვნელოვანი ჯილდოები და უსაფრთხოების ნაკლებობა ზრდის პროფესიული გადაწყვეტილების პოტენციალს" (Demerouti et al.,2001).

მასლაჩი ასევე მიუთითებს, რომ საჭიროა შესწავლილი იყოს ორგანიზაციული კონტექსტი პროფესიულ გადაწყვეტასთან დაკავშირებით. თუ ორგანიზაცია თავისი თანამშრომლებისაგან მოელის მეტ ძალისხმევას "დროის, მცდელობის, უნარ-ჩვევები და მოქნილობის მხრივ, მაშინ, როდესაც თანამშრომელი უფრო ნაკლებს იღებს კარიერის შესაძლებლობებთან, სტაბილურ სამუშაოსთან, უსაფრთხოებასთან და ასე შემდეგ დაკავშირებით, ფსიქოლოგიური კონტრაქტი თანამშრომელსა და ორგანიზაციას შორის დარღვეულია. ამგვარ სიტუაციებში თანამშრომლებს პროფესიული გადაწყვეტა ემუქრებათ" (Maslach et al.,2001).

რესურსების არქონა ასევე იწვევს პროფესიულ გადაწყვეტას. განსაკუთრებით, საკმარისი მხარდაჭერის არარსებობა ხელმძღვანელობისაგან და კოლეგებისაგან, ზრდის პროფესიული გადაწყვეტილების შესაძლებლობას.

ზოგიერთი კვლევის მიხედვით, ცალკეული დემოგრაფიული მაჩვენებელიც დაკავშირებულია პროფესიულ გადაწყვეტასთან. მაგალითად, ახალგაზრდა და მაღალი საფეხურის განათლების მქონე თანამშრომელს უფრო ხშირად აქვს პროფესიული გადაწყვეტა. მამაკაცებთან შედარებით, ქალებს უფრო მაღალი დონის პროფესიული გადაწყვეტა ახასიათებთ ემოციური გამოფიტვის ასპექტით და მამაკაცებს კი დეპრესონალიზაციისა და ცინიზმის ასპექტით (Maslach et al., 2001).

ჩატარებულ კვლევებში ბევრი მკვლევარი აღნიშნავს კავშირს თვითეფექტურობასა და პროფესიულ გადაწყვეტას შორის. ამ მხრივ, მნიშვნელოვანია ჰოლის ნაშრომი (1976) ფსიქოლოგიურ წარმატებაზე, რომელიც თავის მხრივ, ეყრდნობოდა კურტ ლევენის ადრეულ შრომას (1939). ჰოლის აზრით, სამუშაო მოტივაცია და სამუშაოთი კმაყოფილება იზრდებოდა მაშინ, როდესაც პიროვნება

წარმატებით და დამოუკიდებლად აღწევდა მიზანს, რომელიც მისთვის გამოწვევას წარმოადგენდა და პიროვნულად იყო მნიშვნელოვანი. ისეთ მიღწევას მივყავართ "ფსიქოლოგიურ წარმატებამდე" რაც ახალისებდა ადამიანს უფრო მეტად ჩაბმულიყო სამუშაოში და უფრო მეტად გამომწვევი და საინტერესო ამოცანები დაესახა და თვითრწმენის გრძნობა ამაღლებოდა. ამავე დროს, ჰოლი აღნიშნავდა, რომ პიროვნების მიერ წარმატების განცდის გრძნობა უფრო მეტად მნიშვნელოვანი იყო, ვიდრე წარმატების ობიექტური გაზომვა. პროფესიულ გადაწყვეტასთან დაკავშირებით საინტერესოა ჰოლის იდეები იმაზე, თუ რა ხდება, როდესაც პიროვნება ვერ აღწევს ფსიქოლოგიურ წარმატებას. არგირისის (1964) გავლენით ჰოლი წერდა, რომ ამ შემთხვევაში ადამიანი "ფსიქოლოგიურად ემიჯნებოდა იმ სფეროს, სადაც მან წარუმატებლობა განიცადა" (Hall, 1976). ფსიქოლოგიური განრიდება კი პროფესიული გადაწყვეტის ერთ-ერთი მთავარი დამახასიათებელი ნიშანია. ჰოლის მიხედვით (1976) "ფსიქოლოგიური მარცხი" ადამიანს ემოციურად აშორებს აშორებს სამუშაოსაგან. იგი დაბლა სწევს სამუშაო სტანდარტებს, თანამშრომელი ხდება აპათიური და დაუინტერესებელი, მთავარ როლს მატერიალურ ჯილდოებს ანიჭებს და ხდება შიდა (ინტრინსული) ჯილდოების გაუფასურება. ამ დროს იგი დაცვით მექანიზმებს იყენებს თავდასაცავად, ებრძვის ორგანიზაციას ან ტოვებს ორგანიზაციას. როგორც ჩენისი წერდა, სწორედ ეს დაკვირვება დადასტურდა მის მიერ პროფესიულ გადაწყვეტაზე ჩატარებულ პირველ კვლევებში (Cherniss, 1980). ეს დახასიათება ასევე ეხმაურება მასლახის მიერ გამოყოფილ პროფესიული გადაწყვეტის დეპერსონალიზაციის განზომილებას (Maslach, 1982). ჰოლმა ასევე გამოჰყო ის ორგანიზაციული მახასიათებლები, რომლებიც კვლევით ლიტერატურაში პროფესიულ გადაწყვეტასთანაა ასოცირებული: გამოწვევა, ავტონომია და კონტროლი, შედეგების უკუკავშირი, მხარდაჭერა ხელმძღვანელისა და თანამშრომლებისაგან (Drory and Shamir, 1988; Leiter and Maslach, 1988; Maslach and Jackson, 1984; O'Driscoll and Schubert, 1988; Pines and Aronson, 1988).

პროფესიული გადაწყვეტის მიზეზების კვლევისას ხშირად გვხვდება თვითეფექტურობის კვლევები. ბანდურა თვითეფექტურობას განსაზღვრავს, როგორც

"ადამიანთა რწმენას თავისი შესაძლებლობისადმი, რათა გააკონტროლოს ის მოვლენები, რაც მის ცხოვრებაზე გავლენას ახდენს" (Bandura, 1989). მისი თქმით, რაც უფრო ძლიერია თვითეფექტურობა, მით მეტად ამბიციურ მიზნებს ისახავს ადამიანი და ამ მიზნებისადმი მიყოლის ერთგულებაც მეტია. თვითეფექტურობის ერთგულებასა და მოტივაციასთან კავშირის გარდა, კვლევები ასევე გვთავაზობენ მოსაზრებას, რომ მყარი კავშირები არსებობს თვითეფექტურობასა და სტრესს შორის. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე ადამიანები ნაკლებად განიცდიან სტრესს მუქარის შემცველ სიტუაციებში, როდესაც ისინი თვლიან, რომ წარმატებით შეუძლიათ გაუმკლავდნენ, სტრესული სიტუაციები ნაკლებად სტრესულია მათთვის (Bandura, 1989). პროფესიული გადაწყვეტილება, ითვლება, რომ არის რეაქცია სტრესულ სიტუაციებზე. მაღალ თვითეფექტურობასა და პროფესიული გადაწყვეტილებისადმი რეზისტენტულობის არსებობაზე მიუთითებს ასევე პროფესიული გადაწყვეტილების კვლევები თვითაქტუალიზაციასთან დაკავშირებით, რომლის შემადგენელ ნაწილებად მოიაზრება პედაგოგების მაღალი თვითშეფასება, თვითეფექტურობა, თვითრწმენა, თვითმართვა და თავდაჯერებულობა (Наличаева, 2011; Наличаева, 2003).

ბანდურას კრიტიკოსები ამტკიცებდნენ, რომ თვითეფექტურობის ცნება ზედმეტად დიდ აქცენტს აკეთებს პიროვნების პასუხისმგებლობაზე ჰქონდეს ადაპტური ქცევა და საკმარისად არ იღებს მხედველობაში გარემოს. პროფესიული გადაწყვეტილების კვლევებშიც ერთ-ერთი მთავარი საკითხია იმის გარკვევა, გარემო უფრო იწვევს ადამიანების პროფესიულ გადაწყვეტას, თუ მათი პიროვნული თვისებები. ჩატარებულ კვლევათა უმეტესობა ამტკიცებს, რომ არახელსაყრელი, მტრული სამუშაო პირობები პროფესიული გადაწყვეტილების ეტიოლოგიაში უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე პიროვნული ფაქტორები (Gerstein, Topp and Correll, 1987; Pines and Aronson, 1988).

ბანდურაც აღიარებს, რომ არსებობს ისეთი უკუკავშირის (ფიდბექის) არმქონე, უსამართლო და დამსჯელი გარემო, როდესაც ძლიერი თვითეფექტურობაც არაა საკმარისი პოზიტიური ადაპტაციისათვის. თუმცა, აქაც ადამიანები სხვადასხვაგვარად პასუხობენ ასეთ გარემოს. მაღალი თვითეფექტურობის მქონენი სოციალურ აქტივიზმს მიმართავენ და თუ განმეორებით მარცხს განიცდიან მათი მცდელობების შედეგად,

უკეთეს გარემოს ეძებენ სამუშაოდ. დაბალი თვითფექტურობის მქონენი კი ასეთ გარემოს აპათიით, მორჩილებით და ცინიზმით პასუხობენ.

1.3 თეორიული მოდელების მიმოხილვა პროფესიული გადაწყვეტის ასახსნელად

პროფესიული გადაწყვეტა თავიდან აღმოცენდა როგორც სოციალური პრობლემა და მისი კვლევაც დასაწყისში განპირობებული იყო უფრო პრაგმატული და არა აკადემიური საჭიროებით. ამიტომ, პროფესიული გადაწყვეტის თავდაპირველი კვლევები უფრო მის კლინიკურ აღწერას უკავშირდება. შირომის მიხედვით, მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს სპეციფიკური თეორიები პროფესიული გადაწყვეტის ასახსნელად, ეს ცნება ტიპიურად შესწავლებოდა თეორიების გარეშე და ემპირიული მასალის შესწავლის საფუძველზე ცდილობდნენ აეხსნათ იგი მოცემულ კონტექსტში (Shirom, 1989).

პროფესიული გადაწყვეტის შესწავლის ამ ეტაპს მოჰყვა მეორე, ეპირიული კვლევის ეტაპი და აქცენტი გადავიდა მის სისტემატურ კვლევასა და ამ ფენომენის შეფასებაზე. შემდეგ ეტაპებზე დაიწყო სხვადასხვა კონცეფტუალურ ჩარჩოებში პროფესიული გადაწყვეტის ინტეგრაცია.

ქვემოთ განვიხილავთ რამდენიმე მთავარ თეორიას, რომლებიც გამოიყენებოდა პროფესიული გადაწყვეტის ასახსნელად: ეგზისტენციალური თეორია, რესურსების კონსერვაციის თეორია (COR), სოციალური შედარების თეორია და სხვა ორგანიზაციული თეორიები.

ეგზისტენციალური მოდელი გვჩვენებს, რომ პროფესიული გადაწყვეტა განვასხვავოთ სხვა მსგავსი ფენომენებისაგან როგორებიცაა: სტრესი, გაუცხოება, დეპრესია, ეგზისტენციალური ნევროზი (კრიზისი), გადაღლა. ამ ცნებების განსაზღვრებები ძლიერ ჰგავს ერთმანეთს. თუმცა პროფესიული გადაწყვეტა მაინც ერთი რაიმეთი განსხვავდება მათგან. იგი სამუშაოში ეგზისტენციალური მნიშვნელობის აღმოჩენის დელუზიის ნელი პროცესის საბოლოო შედეგია. მეორე განსხვავება მდგომარეობს იმაში, რომ გადაწყვეტა უფრო სპეციფიკური ფენომენია. სტრესი და გადაღლა თუ შეიძლება ყველას დაემართოს, პროფესიული გადაწყვეტა ემართებათ მათ, ვინ თავიანთ

პროფესიებში მოვიდნენ იმისათვის, რომ ეგზისტენციალური მნიშვნელობა ეპოვათ. სხვა მკვლევარებთან ერთად, ფაინსი პროფესიულ გადაწყვეტაში ხედავდა უსაგნობის განცდასთან დაკავშირებულ ეგზისტენციალურ კრიზისს. მისი მტკიცებით, პროფესიული გადაწყვეტის საფუძველია ის, რომ ადამიანებს სჯერათ, რომ მათი ცხოვრება მნიშვნელოვანია, და რასაც ვაკეთებთ სასარგებლო და მნიშვნელოვანია (Pines and Aronson 1988). პროფესიონალები თავიანთ სამუშაოს უშუალოდ უკავშირებენ საკუთარ თვითაღქმას. პირობები, რომლებიც საკუთარი საქმიანობის ღირებულების პიროვნულ შეფასებას დაბლა წევენ, ამავე დროს, თვითშეფასების დაწევასაც განაპირობებენ. „რატომ ვაკეთებ ამას?– კითხვა ასახავს საკუთარ თავში დაეჭვებას და ყოფიერების კრიზისს (Pines, 1993). ბეკერის (1973) აზრით, "სიკვდილის იდეა, მისდამი შიში თან სდევს ადამიანს". სიკვდილის შიშის დასაძლევად გვჭირდება გმირობის გრძნობა და იმის ცოდნა, რომ ჩვენი ცხოვრება მნიშვნელოვანია. არჩევანი, როგორ გახდეს გმირი, ადამიანს კარნახობს კულტურის მიერ შემუშავებული გმირის სისტემა. ზოგისათვის ეს რელიგია და ღვთის ნების მსახურებაა, სხვებისათვის კი - სამსახური. ადამიანების ნაწილი, რომელიც ცდილობს თავიანთი არსებობის არსი რელიგიის მიღმა, თავიანთ სამსახურებში იპოვონ, მარცხის შემთხვევაში, ხშირად გადაწყვეტის მსხვერპლნი ხდებიან. ექთნები, ექიმები, ფსიქიატრები, მასწავლებლები პროფესიაში მოდიან მაღალი მიზნების სამსახურისათვის და ხშირად სამსახურში ეძებენ ხოლმე ეგზისტენციალურ არსს. როგორც ბლოჩი აღნიშნავს, როდესაც "მგზნებარე, იდეალისტურად განწყობილი და ერთგული მასწავლებლები გრძნობენ, რომ თავიანთ მოსწავლეებს ვერ აძლევენ განათლებას და ვერ ახერხებენ მათ მოტივირებას აპათიის, დისციპლინის პრობლემების, გადატვირთული საკლასო ოთახების, დამხმარე შტატის სიმცირის, მძიმე საკანცელარიო სამუშაოთი დატვირთვის და უამრავი ტესტირებების გამო, ისინი, სავარაუდოდ, პროფესიული გადაწყვეტის მსხვერპლნი გახდებიან" (Farber, 1982).

კიდევ ერთი თეორია, რესურსების კონსერვაციის თეორია, გვეხმარება პროფესიული გადაწყვეტის ახსნაში და ასევე მდგომარეობის გამოსასწორებლად საჭირო ინტერვენციების შერჩევაში. ჰობფოლი (1988, 89) პროფესიული გადაწყვეტის ასახსნელად იყენებდა სტრესის ზოგად თეორიას, სახელწოდებით რესურსების კონსერვაციის

თეორიას (COR). ეს თეორია იძლევა თეორიულ ჩარჩოს სტრუქტურის ასახსნელად ყოველგვარ კონტექსტში: სახლში, სამსახურში, ნადირობისას, დასვენებისას. COR არის საბაზო მოტივაციის თეორია და მისი არსია, რომ თუ მთავარ მოტივაციას საფრთხე ემუქრება ან უარყოფილია, ამას შედეგად სტრესი მოჰყვება. არსებითად, ეს არის თეორია რესურსების გამოყენების შესახებ. შირომის (1989) მტკიცებით კი რესურსების გამოლევა პროფესიული გადაწყვეტის ცენტრალური ასპექტია.

COR თეორიის საფუძველი არის მოსაზრება, რომ პიროვნებები მიიღებენ მიიღონ და შეინარჩუნონ ის, რასაც ისინი აფასებენ ყველაზე მეტად - რასაც "რესურსებს" უწოდებენ. როდესაც ისინი ვერ იღებენ ან ვერ ინარჩუნებენ სასურველს, ვითარდება სტრესი. ფსიქოლოგიური სტრესი ხდება რამდენიმე შემთხვევაში: როდესაც რესურსებს საფრთხე ემუქრება, რესურსი იკარგება და როდესაც პიროვნება რესურსის ინვესტირებას ახდენს, მაგრამ მოსალოდნელ სამაგიეროს ვერ იღებს. ამ თეორიის მიხედვით, ადამიანები თავს იცავენ რესურსების დაკარგვისაგან. რესურსის დანაკარგი უფრო მეტად მნიშვნელოვანია, ვიდრე სარგებელი. ამიტომ, როდესაც ვუსადაგებთ COR თეორიას პროფესიულ გადაწყვეტას, თანამშრომლები სამუშაო ადგილზე მომხდარ მოვლენას გადათარგმნიან საკუთარ დანაკარგებად. შამირის მიხედვით (Shamir 1986), სამუშაოს ყველა ნეგატიური ასპექტი ერთიანდება და წარმოქმნის პროფესიულ გადაწყვეტას. მასწავლებლებისათვის მშობლებთან ნეგატიური ურთიერთობები, პრობლემური მოსწავლეები და ადმინისტრატორისაგან მიღებული უარყოფითი შეფასება უფრო მეტად მნიშვნელოვნად აღიქმება, ვიდრე ის ყოველდღიური ჯილდოები, რომელიც შესაძლოა მიიღონ.

მიუხედავად იმისა, რომ რესურსის დანაკარგი შენაძენზე უფრო მნიშვნელოვნად აღიქმება, ეს არ ნიშნავს, რომ შენაძენი არ არის მნიშვნელოვანი. არსებული რესურსების უხვი რაოდენობით არსებობა დანაკარგის შანსს ამცირებს. ფული, დაზღვევა, ძვირფასი ადამიანები და სამსახურის უსაფრთხოება რესურსების მაგალითებად შეიძლება მოვიყვანოთ. მათი არსებობა ადამიანებს ნაკლებად მოწყვლად სიტუაციაში აყენებს. ამავე დროს, რესურსების შექმნას პირდაპირი პოზიტიური გავლენა აქვს, რადგან რესურსის შექმნა დაკავშირებულია წარმატებასთან, სოციალური მხრიდან შექმნასთან და

სტატუსთან. რესურსების ვერ შექმნა, მაგალითად, აუხდენელი მოლოდინი, არ არის პროფესიული გადაწვის ძლიერი პრედიქტორი, მაშინ როდესაც, როლური კონფლიქტი-რომელიც პირდაპირ დანაკარგთან ასოცირდება, ემოციურ გამოფიტვასთან მჭიდრო კავშირშია, რაც თავის მხრივ პროფესიული გადაწვის მთავარ განზომილებას წარმოადგენს (Jackson, Schwab and Schuler, 1986).

ამ თეორიის მიხედვით ადამიანები აკეთებენ რესურსების ინვესტირებას, რათა თავიდან აიცილონ დანაკარგი. ბურკეს (1989) მიხედვით, სამსახურში ერთ-ერთი მთავარი სტრესორია "ადგილზე ჩაკეტვა", რაშიც გულისხმობს იმ შემთხვევებს, როდესაც თანამშრომელს არ შეუძლია სამსახურებრივ კიბეზე დაწინაურება მიუხედავად მძიმე შრომისა და ინიციატივისა. ამ შემთხვევაში დახარჯული დრო, უნარ-ჩვევები და განათლება მის მიერ განიხილება წარუმატებლად ჩადებულ ინვესტიციად. ბურკეს აზრით, რადგან მასწავლებლებს, ექთნებს და სოციალურ მუშაკებს ნაკლები დაწინაურების შანსი აქვთ სამსახურებრივ კიბეზე, პროფესიული გადაწვისადმი უფრო მოწყვლადნი არიან.

COR თეორიის ფარგლებში შესაძლოა განვიხილოთ პროფესიული გადაწვის კლევებში მის გამომწვევ მიზეზად ერთ-ერთი ხშირად ნახსენები მიზეზი, როგორცაა როლური ბუნდოვანება. ადამიანები სტრატეგიებს სახავენ, რომ რაღაც მიზნებს მოაღწიონ ბუნდოვან სამუშაო სიტუაციებში. როლის ბუნდოვანების შემთხვევაში კი მათ უხდებათ რესურსების ისე ინვესტირება სამუშაოში, რომ არ აქვთ გარანტია, რომ მათ ეს დაუფასდებათ. ამიტომ, მიზნის მისაღწევად მიმართული საქმიანობები ფრუსტრირებას იწვევს მათში.

COR თეორიის ფარგლებში შესაძლოა შევიმუშავოთ ინტერვენციები სამუშაო ადგილზე, რათა შევასუსტოთ პროფესიული გადაწვის ალბათობა. ჰობფოლის მიხედვით, მსხვერპლის დადანაშაულების მიდგომის ნაცვლად, უფრო კარგი იქნება მენეჯერების, მკვლევარების და პროფესიული კავშირების ყურადღება გამახვილდეს დანაკარგის ციკლებზე, დანაკარგის ჯაჭვური ციკლების მოშლაზე და რესურსების შექმნის შესაძლებლობების მაქსიმალურად გაფართოებაზე.

პროფესიული გადაწყვეტის ახსნას ცდილობენ ასევე სხვა ორგანიზაციული მიდგომების თეორიები, რომლებიც ეხება ორგანიზაციულ კულტურას, ორგანიზაციულ კლიმატს და სოციალურ მხარდაჭერას.

ორგანიზაციული გარემო ძლიერ მნიშვნელოვანია პროფესიული გადაწყვეტის ასახსნელად, რადგან პროფესიული გადაწყვეტის განხილვა ხოლმე როგორც ნეგატიური, სამუშაოსთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ფენომენი. ორგანიზაციები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან სხვადასხვა ცვლადებით, რომლებიც ახასიათებენ მის სტრუქტურას, ორგანიზაციულ კულტურას და იქ არსებულ ეთიკას. ორგანიზაციის სტრუქტურას რომ გავლენა აქვს ორგანიზაციულ გარემოზე, ამას მინცბერგის ცნობილი ორი ტიპის იდეალური ორგანიზაციული მოდელები, მანქანური ბიუროკრატია და პროფესიული ბიუროკრატია, ადასტურებს. იხილეთ ცხრილი 1-ში მისი მთავარი მახასიათებლები.

ცხრილი 1. მანქანური ბიუროკრატია და პროფესიული ბიუროკრატია

წყარო: (Mintzberg, 1979)

მანქანური ბიუროკრატია	პროფესიული ბიუროკრატია
სტანდარტიზირებული სამუშაო ტექნოსტრუქტურა	სტანდარტიზირებული უნარ-ჩვევები ოპერაციული ბირთვი
შეზღუდული ჰორიზონტალური დეცენტრალიზაცია	ჰორიზონტალური და ვერტიკალური დეცენტრალიზაცია
მაღალი დონის ფორმალიზაცია	მცირე დონის ფორმალიზაცია

ვინუბსტი (1988) იკვლევდა ურთიერთობას ორგანიზაციულ სტრუქტურას, სოციალური მხარდაჭერას და პროფესიულ გადაწყვეტის შორის. მისი მტკიცებით, ორგანიზაციული სტრუქტურები განაპირობებენ ორგანიზაციულ კულტურას. სოციალური მხარდაჭერის მექანიზმებიც მჭიდროდაა დაკავშირებული ორგანიზაციულ რეჟიმთან. მისი მტკიცებით, მანქანურ ბიუროკრატიაში პროფესიული გადაწყვეტის წყარო არის ძალაგამომცლელი, რუტინული შრომა და ყველა სამუშაო პროცესის მკაცრი რეგულაცია და ზრდის პოტენციალი ლიმიტირებულია, არსებობს აპათიის პრობლემები. პროფესიულ ბიუროკრატიაში კი პროფესიული გადაწყვეტის წყარო არის

არასტრუქტურირებული სამუშაო პროცესები და უფლებამოსილებების და როლის ბუნდოვანება, ხშირია სამუშაოთი გადატვირთვა და ძალაუფლებისა და დომენისათვის ბრძოლები. მანქანური ბიუროკრატის კულტურაში სჭარბობს პერფექციონიზმი და კონფორმიზმი, პროფესიულ ბიუროკრატიაში კი - შემოქმედებითობა და ავტონომია. ამ ორი ტიპის ორგანიზაციაში ყალიბდება სხვადასხვაგვარი სამუშაო კლიმატი.

ფაინსი პროფესიულ გადაწვას განიხილავს სამუშაოსთან დაკავშირებულ სიტუაციებში, მათ შორის ორგანიზაციულ კლიმატთან მიმართებაში (Pains and Aronson, 1981) ორგანიზაციამ კარგად რომ იფუნქციონეროს, მნიშვნელოვანია, რომ მის წევრებს ერთმანეთის დახმარების სურვილი ჰქონდეთ. სოციალური მხარდაჭერა აღნიშნავს იმას, რომ ერთი ადამიანი მეორეს იდენტობას, ღირებულებებს აღიარებს და შეუძლია მისთვის დახმარების აღმოჩენა. როდესაც მაღალი დონის სტრესის დროს თანამშრომელს არ აქვს ადეკვატური სოციალური მხარდაჭერა, დიდი ალბათობაა, რომ წნეხის ქვეშ იქნება, რომლის ერთ-ერთი შედეგი გადაწვაა (Gaines and Jermier, 1983).

არასახარბიელო ორგანიზაციული კლიმატის გამო თანამშრომელი შეიძლება აღმოჩნდეს დაღმავალ სპირალში, რაც ამძაფრებს მის იზოლირებას და სოციალური მხარდაჭერის სისტემების არარსებობის შემთხვევაში, შესაძლოა ისინი პროფესიული გადაწვის მსხვერპლნი გახდნენ (Winnubst et al., 1988). კობბი (1976) აღწერს სამი სახის სოციალური მხარდაჭერის არსებობის აუცილებლობას ორგანიზაციაში: ემოციური მხარდაჭერა (იცინა, რომ მათზე ზრუნავენ), აფირმატული მხარდაჭერა (პატივს სცემენ და აფასებენ) და ქსელური მხარდაჭერა (საკომუნიკაციო და ურთიერთდახმარების ქსელის წევრები არიან).

ჩვენთვის განსაკუთრებით საინტერესოა სკოლის ორგანიზაციული გარემოს, რომელიც სუსტი ბმების, შერეული ტიპის ორგანიზაციად ითვლება, გავლენა მასწავლებლების პროფესიულ გადაწვაზე, რაც განხილულია 1.5 თავში.

1.4 მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა

როგორც ზემოთ ითქვა, პროფესიული გადაწვა ემუქრება უფრო მეტად იმ პროფესიებში დასაქმებულებს, რომლებიც ადამიანთა მომსახურების პროფესიებში არიან დასაქმებულები, თუმცა, ამ პროფესიებს შორისაც, უკანასკნელ წლებში, მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწვა ფართოდ გავრცელებულ პრობლემად იქნა აღიარებული (Brill, 1984; Bullough and Baugrman,1977) და ეს ტერმინი სულ უფრო და უფრო ხშირად იხმარებოდა მასწავლებლების ჯგუფთან მიმართებაში (Caldwell and Dorling 1991).

მასწავლებლის პროფესია ძალიან მომთხოვნია თავისი ბუნებით და საზოგადოებაც მზარდ მოთხოვნებს უყენებს მასწავლებელს. ხშირად ცოდნის გადაცემისა და უნარ-ჩვევების სწავლებასთან ერთად მასწავლებლისაგან სხვადასხვა სოციალური პრობლემების გამოსწორებასაც მოელიან ხოლმე (ნარკოტიკების, ალკოჰოლის მოხმარება ა.შ), ასევე, კლასგარეშე აქტივობების ჩატარებას, სხვადასხვა შესაძლებლობისა და უნარების მქონე მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილებას, მოსწავლეთა მორალურ და ეთიკურ განვითარებას და სხვა. ამ სხვადასხვაგვარი მოლოდინების გასამართლებლად საჭირო ადამიანური და ფინანსური რესურსები კი მწირია და საზოგადოებაში მასწავლებლისადმი ნდობაც იკარგება. პოლიტიკოსები თუ განათლების სფეროს ექსპერტები სხვადასხვა, ხშირად ერთმანეთის საწინააღმდეგო პასუხებს გვთავაზობენ განათლებაში არსებული ხარვეზების გამოსასწორებლად. ეს პასუხები ხშირად ძლიერ გაუბრალოებელია და მხედველობაში არ იღებს იმ რთულ სოციალურ დაბრკოლებებს, რომლებთანაც მასწავლებლებს უწევთ გამკლავება და მუშაობა. ხშირად თავად მასწავლებელს ადანაშაულებენ ხოლმე იმ პრობლემებში, რომლებსაც ისინი აწყდებიან. ამგვარი წნეხის პირობებში მასწავლებლები განიცდიან სამსახურთან დაკავშირებულ სტრესს და პროფესიულ გადაწვას ან ტოვებენ ხოლმე სამსახურს (Maslach et al.,1996).

მიუხედავად პროფესიული გადაწვის სინდრომის კვლევების ამერიკული წარმოშობისა, დღესდღეისობით, კვლევა პროფესიულ გადაწვაზე მრავალ ქვეყანაშია

ჩატარებული. ფარბერის მიხედვით, ამერიკელი მასწავლებლების დაახლოებით 30-35% ძლიერ უკმაყოფილონი არიან თავიანთი სამუშაოთი და 5-20 % პროფესიულად გადამწვარია (Farber, 1991). აშშ-ს გარდა, მასწავლებლის გადაწვის შესახებ კვლევები ჩატარებულია მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში: კანადა, ინგლისი, ფინეთი, დანია, საფრანგეთი, ირლანდია, იტალია, საბერძნეთი, მალტა, კვიპროსი, შოტლანდია, შვედეთი, ნიგერია, ისრაელი, ავსტრალია, თურქეთი და სხვა. ამ კვლევების მონაცემები აჩვენებენ, რომ დასავლურ სამყაროში და ასევე აღმოსავლეთ ევროპის ზოგიერთ ქვეყანაში, მასწავლებლების დაახლოებით 10 – 40% მწვავე სტრესის ან გადაწვის მსხვერპლია.

მასწავლებელთა შორის ჩატარებულ კვლევებში პროფესიული გადაწვის ხარისხი მერყეობს 10%-დან 40%-მდე დასავლეთ და აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში და დაახლოებით 50%-ია აზიის ზოგიერთ ქვეყანაში (Maslach, Schaufeli and Leiter, 2001). პროფესიული გადაწვის მაჩვენებელი დაახლოებით 50-70%-ს აღწევს ისეთ აზიურ ქვეყნებში, როგორებიცაა იაპონია და ტაივანი (Maslach, Schaufeli and Leiter 2001).

მასწავლებლები დეპერსონალიზაციის მაღალი რისკის ქვეშ შეიძლება აღმოჩნდნენ იმის გამოც, რომ მათი ყოველდღიური სამუშაო თავიანთი კოლეგებისაგან დიდი ხნით იზოლაციას განაპირობებს. დღის განმავლობაში ისინი რეგულარულად ურთიერთობენ მოსწავლეებთან და არა თავიანთ კოლეგა მასწავლებლებთან ან სკოლის სხვა თანამშრომლებთან, რომლებიც უკეთ იგებდნენ იმ პრობლემებს, რაც მათ აწუხებთ. ისეთმა ფაქტორებმა, როგორებიცაა სკოლის შენობა, სადაც მასწავლებლები მარტო მუშაობენ საკლასო ოთახებში და გადატვირთულმა სამუშაო გრაფიკმა, რომელიც თითქმის არ აძლევს მათ საშუალებას ეურთიერთონ თავიანთ კოლეგებს, შესაძლოა იზოლაციის განცდა გააჩინოს მასწავლებლებში (Bennett and LeCompte, 1990). დეპერსონალიზაცია შესაძლოა დაცვითი მექანიზმიც გახდეს, როგორც ამას აღწერენ თავად მასწავლებლები, რომელთა ცინიკური შეხედულებები მოსწავლეებზე და სწავლებაზე მათ საშუალებას აძლევთ დარჩნენ პროფესიაში, თუმცა შესუსტებული უნარებით (Farber, 1998). დეპერსონალიზაცია, ერთის მხრივ, იცავს მასწავლებელს, ხოლო მეორეს მხრივ, მას შეუძლია გააღმავოს იზოლაცია და გააძლიეროს გადაწვის

რისკი. ჩატარებული კვლევების შედეგების მიხედვით, ძლიერი გადაწვის რისკის მქონე მასწავლებლები თავიანთ სამუშაოს უყურებენ როგორც ფუჭსა და შეუთავსებელს იმ იდეალებთან, ან მიზნებთან, რომლებიც მათ დაისახეს როდესაც დამწყები მასწავლებლები იყვნენ (Bullough and Baughman, 1997).

პროფესიული გამოფიტვის დროს მასწავლებლები გრძნობენ, რომ ვეღარ უთმობენ იმდენ ძალისხმევას მოსწავლეებს, როგორც ეს ადრე შეეძლოთ. როდესაც მოსწავლეების მიმართ მასწავლებლებს პოზიტიური გრძნობები აღარ აქვთ, ისინი განიცდიან დეპერსონალიზაციას, პროფესიული გადაწვის მეორე ასპექტს. ამას ისინი გამოხატავენ არაეფექტური, ნეგატიური დამოკიდებულებებით მოსწავლეთა მიმართ და დამამცირებელ იარაღებს აკრავენ, ცივ და დისტანცირებულ ატიტუდებს ავლენენ, ფიზიკურად ცდილობენ მათგან დისტანცირებას და ფსიქოლოგიურ განრიდებას ახდენენ.

პროფესიული გადაწვის მესამე ასპექტი - პიროვნული მიღწევების რედუქციაც, ასევე, ძლიერ მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისათვის. მასწავლებელთა უმრავლესობა ამ პროფესიას მაინც ირჩევს იმისათვის, რომ დაეხმარონ მოსწავლეებს სწავლასა და ზრდაში. როდესაც მასწავლებელი გრძნობს, რომ ისინი ვეღარ ხედავენ თავის წვლილს მოსწავლის განვითარებაში, შეიძლება განიცადონ ღრმა იმედგაცრუება. მასწავლებლისათვის ძნელია დათმონ სწავლებისადმი ერთგულება. ამასთან ერთად, მასწავლებლის პროფესიაში ძნელია სხვა მიღწევებზე ორიენტირება, მაგალითად, მეტი დროის დათმობა სამუშაოსადმი მეტი შემოსავლის მისაღებად, ან ადმინისტრაციული კარიერა, რომელიც მხოლოდ მცირე რაოდენობისათვისაა შესაძლებელი. ამიტომ, პირად მიღწევაში კრიზისი მასწავლებლისათვის შესაძლოა მძიმეც იყოს და ხანგრძლივიც.

გადაწვა, როგორც რეაქცია გახანგრძლივებულ, მაღალი დონის სტრესზე, საბოლოო ჯამში, მთავრდება გაუცხოებით და ნაკლები მზრუნველობით, მეტიც, ხშირად მექანიკური მუშაობით, გადაქანცვით (Farber, 1991).

სპეციფიკური სტრესორები (მაგ. როლური კონფლიქტი, ბუნდოვანება, და გადაჭარბებული სტიმულაცია) იწვევენ სტრესს მოკლე ხნით, მაგრამ დროის უფრო ხანგრძლივ მონაკვეთში მათ შეიძლება აკუმულირების ეფექტი წარმოქმნან, რასაც

გადაწვამდე მივყავართ (Brill, 1984; Caldwell and Dorling, 1991; Gmelch, 1993; Gold and Roth, 1993). გადაწვა ხანგრძლივი პერიოდის სტრესის შედეგია. სტრესი იქიდან მომდინარეობს, რომ მასწავლებელი ხვდება მის ხელთ არსებული რესურსების სტრესთან გამკლავების არასაკმარისობასა და არაადეკვატურობას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სტრესორები (სამუშაოს მოთხოვნები) გადაწონის რესურსებს. მაგ. „მასწავლებლებს ყოველდღიურად უხდებათ მოსწავლეებით გადავსებულ კლასებში მუშაობა, პოტენციურად სტრესის გამომწვევი ურთიერთობა მშობლებთან, ადმინისტრაციასთან, სხვა მასწავლებლებთან, ამასთან ერთად, აქვთ სხვა სამსახურებთან შედარებით დაბალი ხელფასი და სკოლის ბიუჯეტიც წლიდან წლამდე მცირდება. ამავ დროს, მათ უნდა უზრუნველყონ, რომ მოსწავლეები შეესაბამებოდნენ სულ უფრო და უფრო მზარდ მკაცრ სტანდარტებს" (Wood and McCarthy, 2000).

მასწავლებლის გადაწვას მნიშვნელოვანად განაპირობებს ისიც, რომ ახალგაზრდა მასწავლებლებს არასაკმარის დახმარებას უწევენ მენტორობის თვალსაზრისით.

ჰოვარდმა და ჯონსონმა მასწავლებლისათვის სტრესის გამომწვევი ფაქტორები შემდეგ კატეგორიებად დააჯგუფეს: მასწავლებლისა და მოსწავლეების ცუდი ურთიერთობები, დროის მხრივ ზეწოლა, როლური კონფლიქტები, ცუდი სამუშაო პირობები, კონტროლისა და გადაწყვეტილების მიღების ძალაუფლების არქონა, ცუდი ურთიერთობები კოლეგებთან, პერსონალური არაადეკვატურობის გრძნობა და გარე ორგანიზაციული სტრესორები (Howard and Johnson, 2004).

ადმინისტრატორის მხრიდან მხარდაჭერა ხშირად არის ციტირებული, როგორც აუცილებელი პირობა სამსახურში (Tapper, 1995). ნაკლები ადმინისტრაციული მხარდაჭერის კატეგორია მოიცავს მასწავლებლის შემდეგ აღქმებს: დირექტორები "არ უდგანან მხარში" მასწავლებლებს თუ დისციპლინა არ არის მასწავლებლის მოსაწონ დონეზე; ვერ იგებენ მასწავლებლების მიერ შეთავაზებულ სასწავლო პროგრამას; ვერ უთმობენ საკმარის დროს და რესურსებს იმ დონეზე, როგორც ეს მასწავლებლებს მიაჩნიათ საჭიროდ; საკმარისად არ აფასებენ მასწავლებლების მოსაზრებებს

გადაწყვეტილებების მიღებისას; მხარს არ უჭერენ მასწავლებლებს მშობლებთან კამათისას; არ უსმენენ მათ პრობლემებსა და შეთავაზებებს (Haberman, 2004).

დიდი რაოდენობის სტრესორებთან გასამკლავებლად მასწავლებლის ქოფინგის მექანიზმები აქტივირდება, რათა გაუმკლავდეს მოთხოვნებს. როდესაც ეს მექანიზმები ვერ უმკლავდება მოთხოვნებს, სტრესი იზრდება და მასწავლებლის ფსიქიკურ და ფიზიკურ კეთილდღეობას ემუქრება. ამას შედეგად ან მასწავლებლის მიერ სკოლის დატოვება მოჰყვება ან პროფესიული გადაწვა.

კირიაკუ მიუთითებს, რომ მასწავლებლებისათვის სტრესის გამომწვევი მთავარი წყაროებია: მოსწავლეთა დაბალი მოტივაცია, უდისციპლინობა, კარიერული ზრდის შესაძლებლობების სიმწირე, დაბალი შემოსავალი და მასწავლებლისათვის საჭირო აღჭურვილობის სიმწირე, მოსწავლეთა დიდი რაოდენობის კლასები, დროის შეზღუდვები და საბოლოო ვადები, საზოგადოებაში ამ პროფესიის დაბალი ავტორიტეტი, კონფლიქტები კოლეგებთან და ხელმძღვანელებთან, კურიკულუმის და პროგრამების ხშირი ცვლილებები სწრაფად ცვალებად საზოგადოებაში (Cunningham 1983).

ბევრმა კვლევამ, რომელიც MBI-ES-ს ინსტრუმენტს იყენებდა, ამოიცნო ორგანიზაციული ფაქტორები, რომლებიც განათლების სფეროში მომუშავეთა პროფესიული გადაწვის გამომწვევი იყო. განათლების სფეროში მომუშავესთან დაკავშირებული მთავარი ორგანიზაციული ცვლადები აღმოჩნდა როლური კონფლიქტი, როლური ბუნდოვანება, გადაწყვეტილებების მიღებაში მონაწილეობა, დაჯილდოების სისტემები, საჭიროებების დაუკმაყოფილება, თავისუფლება, ავტონომიურობა და სოციალური მხარდაჭერის ქსელები (Anderson and Iwanicki, 1984; Byrne, 1994; Crane and Iwanicki, 1986; Farber, 1991; Hubert, Gable and Iwanicki 1990; Pierson-Hubeny and Archambault, 1984; Jackson, Schwab and Schuler, 1986; Schwab and Iwanicki, 1982a).

ჩატარებული კვლევების მიხედვით, ახალგაზრდა, მარტოხელა და საშუალო საფეხურის მასწავლებლებს უფრო მეტად აღენიშნებათ ხოლმე პროფესიული გადაწვის მაღალი დონე (Anderson and Iwanicki, 1984; Crane and Iwanicki, 1986; DeRobbio and

Iwanicki 1996; Gold, 1985; Pierson-Hubeny and Archambault, 1984; Schwab and Iwanicki, 1982b). ასევე კარგადაა დოკუმენტირებული ისიც, რომ ახალგაზრდა, დამწყებ მასწავლებლებს უფრო აღენიშნებათ პროფესიული გადაწყვეტის ნიშნები, ვიდრე სტაჟიან მასწავლებლებს (Schwab, 1983).

სისტემური კვლევა მასწავლებლის გადაწყვეტის შესახებ ჯერ კიდევ საწყის სტადიაშია. შვაბმა და ივანიჩკიმ თავიანთ კვლევაში აღმოაჩინეს, რომ მხოლოდ გარკვეული პიროვნული და კონტექსტუალური ცვლადებია კორელაციაში მასწავლებლის გადაწყვეტასთან. ორგანიზაციული მახასიათებლები ისეთები, როგორცაა სტრუქტურული სამუშაო პირობები, მოსწავლეები ქცევითი პრობლემებით, პრესტიჟის მოთხოვნილების დაუკმაყოფილებლობა, სოციალიზაციის დონე, მასწავლებელ-მოსწავლის თანაფარდობა, არასაკმარისი რესურსები, კოლეგებთან ურთიერთობის, სოციალური მხარდაჭერის დეფიციტი და სხვა განაპირობებს მასწავლებელთა გადაწყვეტას (Schwab and Iwanicki, 1982a).

ინდივიდუალური ცვლადებიდან მნიშვნელოვანია, როგორც დემოგრაფიული ცვლადები: ასაკი, სქესი, დაოჯახებულობა თუ მარტოხელაა, ისე პიროვნების სტრუქტურის ცვლადებიც: ქოფინგის სტრატეგიების ფლობა, თვითშეფასების განცდა. დადგენილია კავშირი გადაწყვეტასა და ნევროტიზმს, ინტროვერსიას და ფსიქოტიზმს შორის. პიროვნული მახასიათებლის დიდი ხუთეულიდან ემოციური გადაწყვეტა კორელაციაშია ისეთ საბაზისო ფაქტორებთან, როგორცაა ნევროტიზმი, შეთანხმებისადმი მიდრეკილება და კეთილმოსურნეობა, ხოლო დეპერსონალიზაცია შეთანხმებისადმი მიდრეკილებასთან.

გადაწყვეტაში განსხვავებები არ აღმოჩნდა, როდესაც მასწავლებლები დააჯგუფეს იმის მიხედვით, თუ რამდენ წელს ასწავლიდნენ, სად ასწავლიდნენ ქალაქის, გარეუბნის თუ სოფლის სკოლებში, დაოჯახებულები იყვნენ, დაოჯახებულები შვილებით თუ მარტოხელები, ჰქონდათ ბაკალავრის, მაგისტრის თუ უფრო მაღალი ხარისხი. განსხვავებები აღმოჩნდა გენდერული თვალსაზრისით, თუ რომელ კლასს ასწავლიდნენ და ასაკის მიხედვით. აღმოჩნდა, რომ ასაკი იყო ფაქტორი ემოციურ გამოფიტვასთან და დეპერსონალიზაციასთან დაკავშირებით. ახალგაზრდა მასწავლებლებს უფრო

ინტენსიური განცდები ახასიათებდათ (Anderson, 1980; Schwab and Iwanicki, 1982b). ეს შედეგები სხვა პროფესიის მუშაკების გამოკითხვის შედეგების მსგავსია (Matheny et al., 2000). სქესი და კლასის დონე კავშირში აღმოჩნდა მასწავლებლის დეპერსონალიზაციის გრძნობასთან. მამაკაც მასწავლებლებს უფრო ნეგატიური დამოკიდებულება ჰქონდათ მოსწავლეების მიმართ, ვიდრე ქალ მასწავლებლებს. საშუალო სკოლის მასწავლებლებს უფრო ნეგატიური დამოკიდებულება ჰქონდათ, ვიდრე დაწყებითი სკოლის მასწავლებლებს (Schwab and Iwanicki, 1982a). დაწყებითი სკოლის მასწავლებლებს უფრო მაღალი ჰქონდათ მიღწევის მოთხოვნილებები, ვიდრე საშუალო სკოლის მასწავლებლებს. ანდერსონის (1980) კვლევაში შესწავლილი იქნა დამოკიდებულება გადაწვასა და საჭიროების დაუკმაყოფილების განცდას შორის. საჭიროების დაუკმაყოფილება ჩნდება მაშინ, როდესაც პიროვნებას უჩნდება განცდა, რომ შეუსაბამობაშია ორგანიზაციის მუშაობა მის ფიზიოლოგიურ, უსაფრთხოების, სოციალურ, თვითრწმენის და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებებთან, რას აკეთებს ის მისი საჭიროებებისათვის და რა უნდა გააკეთოს. ანდერსონმა შენიშნა, რომ იმ ორგანიზაციებში, სადაც არ ხდებოდა თვითაქტუალიზაციისა და თვითრწმენის საჭიროებების დაუკმაყოფილება, უფრო მეტად იყო გამოხატული მასწავლებლის გადაწვა. მაკინტაიარმა (1981) გამოიკვლია კავშირი მასწავლებლის კონტროლის ლოკუსსა და გადაწვის ასპექტებს შორის. კონტროლის ინტერნალური ლოკუსის მქონე მასწავლებლები გრძნობენ, რომ აკონტროლებენ თავიანთ ცხოვრებაში მომდინარე მოვლენებს. მათ, ვისაც კონტროლის ექსტერნალური ლოკუსი აქვთ ფიქრობენ, რომ იღბლიანობა, ბედი, შანსი ან „ძლიერნი ამა ქვეყნისანი“ აკონტროლებენ მოვლენებს. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლებს, ვისაც კონტროლის ექსტერნალური ლოკუსი აქვთ უფრო მეტად ექვემდებარებიან გადაწვას, ვიდრე კონტროლის შინაგანი ლოკუსის მქონენი.

მიუხედავად იმისა, რომ პროფესიული გადაწვის თემა ძლიერ პოპულარული იყო მსოფლიოში, საქართველოში მსგავსი ემპირული კვლევები თითქმის არ ჩატარებულა. ლიტერატურის მოძიებისას აღმოჩნდა რომ, ამ საკითხზე გამოქვეყნებულია რამდენიმე სამეცნიერო პოპულარული ხასიათის სტატია (ქარჩავა, 2009)

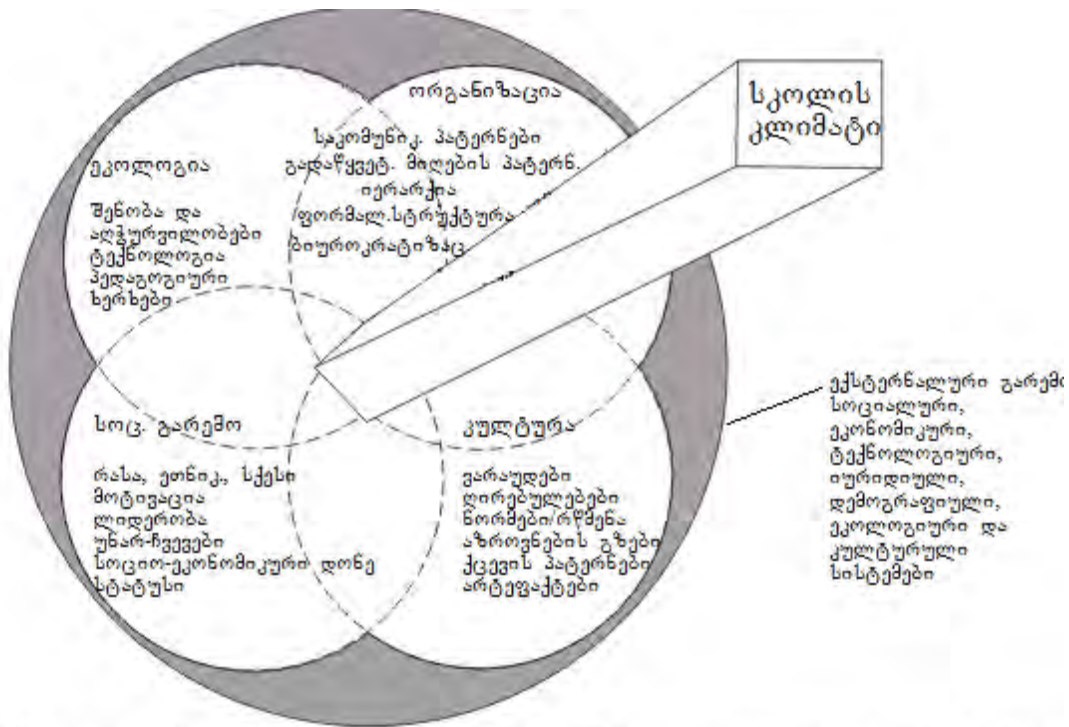
2010 წელს თბილისში ჩატარდა საპილოტე კვლევა მასწავლებლებზე მასლაჩის MBI ინსტრუმენტის შემოკლებული ვერსიის გამოყენებით გრინგლასის პროაქტიური ქოფინგის ინსტრუმენტთან ერთად. გამოკითხულ მასწავლებელთა უმეტესობაში პროფესიული გადაწყვეტილების დაბალი ნიშნები (59%) აღინიშნა, ან აჩვენეს, რომ პროფესიული გადაწყვეტილების რისკის ქვეშ არიან (37%). არცერთი შემთხვევა არ დაფიქსირდა, რომელიც აჩვენებდა, რომ ისინი პროფესიული გადაწყვეტილების მაღალი რისკის ქვეშ არიან. გამოკვლეული მასწავლებლების 4%-მა აჩვენა, რომ მათ საერთოდ არ ჰქონდათ პროფესიული გადაწყვეტილების ნიშნები. 28% -მა ჩათვალა, რომ მათ საშუალო ქოფინგის უნარ-ჩვევები აქვთ. დადგინდა, რომ არსებობდა კორელაცია სტრესს, ქოფინგის უნარსა და პროფესიულ გადაწყვეტას შორის (ჯაფარიძე, ბიწაძე და წერეთელი, 2010).

ლიტერატურის მიმოხილვისას აღმოჩნდა, რომ ორგანიზაციული ინტერვენციების შესახებ კვლევები, რომლებიც შეძლებენ პროფესიული გადაწყვეტილების შემცირებას სკოლაში, არ არის საკმარისი რაოდენობით ჩატარებული. ამ საკითხის შესწავლისათვის საჭიროა გრძელვადიანი კვლევების ჩატარება, რომლებიც გამოავლენენ ინტერვენციების სხვადასხვა სტრატეგიების ეფექტურობას. ცდომილებების თავიდან ასაშორებლად, ამგვარი კვლევები უნდა დაეყრდნოს ინდივიდუალურ სკოლებს, როგორც ანალიზის ერთეულს (Hubert, Gable and Iwanicki, 1983), Cronbach, 1976); Pedhazur, 1982). ასეთი კვლევის სტრატეგიები და განხორციელება მოითხოვს სკოლებისა და მკვლევარების ხანგრძლივ და აქტიურ თანამშრომლობას და თანამონაწილეობას ამ პროცესში.

1.5 სკოლის ორგანიზაციული კლიმატი და პროფესიული გადაწყვეტა

მეოცე საუკუნის 30-იანი წლებიდან დიდი ყურადღება მიექცა სოციალური ფაქტორების გავლენის კვლევას ორგანიზაციებში და მათ გავლენას თანამშრომლების ქცევაზე. კლასიკური ვესტერნ ელექტივიზმის კვლევების შემდეგ დიდი ინტერესი გაჩნდა სკოლებიც შეესწავლათ ამ კუთხით და გაერკვიათ იქ დამკვიდრებული სოციალური და პროფესიული ნორმები (Willower, 1968). მაღალეფექტური სკოლების კვლევებში სკოლის კლიმატი და კულტურა მნიშვნელოვან ცვლადებად მიიჩნევა (Purkey, Smith 1982). ფიშერის და ფრეიზერის მიხედვით, კურიკულუმთან, რესურსებთან და ლიდერობასთან ერთად, სკოლის კლიმატი სკოლის ეფექტურობის მთავარი განმსაზღვრელია (Fisher and Fraser, 1990; Witcher, 1999). რენატო თაგიურმა დაახასიათა ორგანიზაციაში არსებული სრული გარემო ანუ ორგანიზაციული კლიმატი, რომელიც ოთხი განზომილებისგან შედგებოდა: ეკოლოგია, სოციალური გარემო, სოციალური სისტემა და კულტურა. იხილეთ სქემა 3.

სქემა 3. სკოლის კლიმატი. წყარო: (ოუენსი, 2011)



თანამედროვე შეხედულებით, ამ ოთხი განზომილებიდან ყველა იღებს მონაწილეობას ორგანიზაციაში კლიმატის ხარისხის შექმნაში, თუმცა ყველაზე ძლიერი გავლენა მაინც ორგანიზაციის კულტურას აქვს.

ორგანიზაციული კლიმატის ბევრი ორგანიზაციული განზომილება ყალიბდება იმ ფაქტორების საფუძველზე, რომელთა გაკონტროლება და ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია სკოლის ადმინისტრატორს. ამიტომ, მნიშვნელოვანია, რომ გააზრებული ჰქონდეს, რომ ამ ოთხ ქვესისტემაზე მისი კონტროლისა და გავლენის გამოყენებით, მას შეუძლია ცვლილება შეიტანოს სკოლის ორგანიზაციულ კლიმატში.

პერსპექტიული სკოლის განვითარების ერთ-ერთი ცნობილი მკვლევარის, ქრისტინ ემონსის (Emmons) განმარტებით, "სკოლის კლიმატი არის სკოლაში პედაგოგიური კოლექტივის წევრებსა და მოსწავლეთა შორის, მოსწავლეთა შორის, თავად თანამშრომლებს შორის, და სკოლის თანამშრომლებს, მშობლებსა და თემს შორის ურთიერთქმედებების ხარისხი და სიხშირე." სკოლის გარემო პოზიტიურია თუ ნეგატიური, შეიძლება დადგინდეს იმ ატმოსფეროთი, რომელიც ყალიბდება ასეთი ურთიერთქმედებებით" (ციტირებულია გორტონი, 2011). სკოლის კლიმატის ამ განსაზღვრების გარდა ლიტერატურაში შესაძლოა შეგვხვდეს ამ ტერმინის სხვაგვარი განსაზღვრებებიც, რომლებიც სხვა ასპექტით აღწერენ მას. მაგალითად, კრიმერსი და რიზიგტი მიიჩნევენ, რომ ყველა სკოლას თავისი პიროვნულობა აქვს (Creemers and Reezigt, 1999). ქინონესი კი მას განსაზღვრავს, როგორც ცხოვრების ხარისხსა და ადამიანურ ურთიერთობებს სკოლის შიგნით (Quinones, 1987). სხვა მკვლევარები ყურადღებას აქცევენ იმ გაზიარებულ "გრძნობებს" და "გაზიარებულ მნიშვნელობებს" რაც სკოლაში მომუშავეებს ახასიათებთ (Sweeney 1992). ორგანიზაციული კლიმატი არის იმ აღქმების შესწავლა, რომელიც ცალკეულ პირებს აქვთ ორგანიზაციის გარემოს სხვადასხვა ასპექტთან მიმართებაში.

სკოლის ორგანიზაციული კლიმატის საკითხებს იკვლევდნენ ასევე ენდრიუ ჰალპინი და დონ კროფტი ჰალპინ -კროფტის კითხვარის გამოყენებით. მათ შეისწავლეს „ლიდერობის მახასიათებლები და ჯგუფური ქცევა“. მათ სთხოვეს დაწყებითი

სკოლების მასწავლებლებს, კონკრეტულ ადამიანურ ურთიერთქმედებასთან მიმართებაში დაეხასიათებინათ საკუთარი აღქმები, რაც გამომდინარეობდა სხვადასხვა ფაქტორიდან: დირექტორის ქცევიდან იერარქიის სათავეში მისი ოფიციალური როლის შესრულებისას, ცალკეული მასწავლებლების პიროვნული მახასიათებლებიდან, სამუშაო ჯგუფის თითოეული წევრის სოციალური საჭიროებებიდან და მასწავლებლების იმ ჯგუფური მახასიათებლიდან, რომელსაც მორალი ჰქვია (ციტირებულია ოუენსი 2011).

ჩვენი კვლევის ფარგლებში დავეყრდნობით სკოლის კლიმატის ემონსისეულ განსაზღვრებას და სკოლის კლიმატში მოვიაზრებთ იმ დამოკიდებულებებს და ურთიერთობებს, რომლებიც სკოლაში არსებობს დირექტორსა და მასწავლებლებს შორის, მასწავლებლებს შორის, მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის, რაც გავლენას ახდენს მათ ქცევაზე.

სკოლის კლიმატის საკვლევად მრავალი სხვადასხვა ინსტრუმენტი არსებობს. ფრეიბერგისა და შტეინის მიხედვით, სკოლის კლიმატის საკვლევად შეიძლება გამოვიყენოთ პირდაპირი და არაპირდაპირი მეთოდები (Freiberg and Shtein, 1999). პირდაპირ მეთოდებში შედის სკოლის კლიმატის კითხვარების ადმინისტრირება, კლასში დაკვირვება, ინტერვიუები, ვიდეომასალები, ფოკუს ჯგუფები და სხვა. არაპირდაპირ მეთოდებში მოისაზრება არსებული მონაცემთა ბაზების, ჩანაწერების ანალიზი. სკოლის კლიმატის ცნობილი ინსტრუმენტებია: ჰალპინ -კროფტის კითხვარი, კრიმერსის და რიზიგტის ოთხთემატიკიანი კითხვარი, რომელიც დანიაში გამოიყენებოდა სკოლების კლიმატის კვლევისას. ასევე, ძალიან პოპულარულია ფიშერის და ფრეიზერის სკოლის გარემოს გამზომი სამგანზომილებიანი კითხვარი (SLEQ). არსებობს ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი კითხვარის (OCDQ) სხვადასხვა ვერსია. ამასთან ერთად, იყენებენ ხოლმე სხვა ინსტრუმენტებსაც, როგორებიცაა: CES (საკლასო გარემოს შკალა), ინდივიდუალიზებული საკლასო გარემოს კითხვარი (ICEQ), MCI (My Class Inventory) და სხვა.

ჩვენს კვლევაში გამოვიყენებთ ოჰაიოს სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორის, ვეინ ჰოის მიერ შექმნილ კითხვარს სკოლის კლიმატის შესასწავლად, OCDQ-RE-ს. ეს კითხვარი შედგება 50 დებულებისაგან და აქვს ექვსი სკალა,

რომელთაგანაც სამი მათგანი ზომავს დირექტორის ქცევას (მხარდამჭერს, მბრძანებლურს და შემზღუდველს) და სამი კი - მასწავლებლის ქცევას (კოლეგიალურს, მხარდამჭერს და დისტანცირებულს).

როგორც თავ 1.2-ში აღვნიშნეთ, ჩატარებული კვლევების მიხედვით, მასწავლებლის პროფესიულ გადაწყვეტასთან დაკავშირებული მთავარი ორგანიზაციული ცვლადებია: როლური კონფლიქტი, როლის ბუნდოვანება, გადაწყვეტილებებში მონაწილეობა, დაჯილდოების სისტემები, თავისუფლება და ავტონომიურობა და სოციალური ქსელების მხარდაჭერა (Anderson and Iwanicki, 1984; Byrne, 1994; Crane and Iwanicki, 1986; Farber, 1991; Hubert, Gable and Iwanicki 1990; Pierson-Hubeny and Archambault, 1984; Jackson, Schwab, and Schuler, 1986; Schwab and Iwanicki, 1982b). ამ ცვლადებიდან ბევრი მათგანი მჭიდრო კავშირშია სკოლის კლიმატთან.

როგორც ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებენ, რომ ორგანიზაციულ კლიმატს გავლენა აქვს მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწყვეტაზე. ერთ-ერთი ასეთი კვლევა, რომელიც ისრაელში ჩატარდა აჩვენებს, რომ რომ სკოლის კლიმატს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს მასწავლებლის პროფესიულ გადაწყვეტაზე. სკოლის ორგანიზაციული კლიმატი რაც უფრო ნაკლებად მხარდამჭერი იყო, მით მეტი ხარისხის სტრესი და პროფესიული გადაწყვეტილება აღინიშნებოდა მასწავლებლებში და პირიქით, მხარდამჭერი ორგანიზაციული კლიმატის დროს მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტილება ნაკლებად აღინიშნებოდა (Lavian, 2012). კანადაში 664 მასწავლებელზე ჩატარებული კვლევის შედეგებმა სკოლის კლიმატის გამოკვლეული 4 ფაქტორიდან მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა მოტივაციის და ქცევის აღქმამ ყველაზე ძლიერ ზეგავლენა აჩვენა. ეს ორივე ცვლადი მჭიდრო კავშირში იყო სტრესთან, სწავლების ეფექტურობასთან და სამუშაოთი კმაყოფილებასთან (Collie, Shapka and Perry, 2012).

1.6 კონტროლის ლოკუსი და პროფესიული გადაწყვეტილება

საუკუნეების მანძილზე არსებობს კამათი იმის შესახებ, თუ რამდენად აქვს ადამიანს კონტროლი საკუთარ ბედზე, რა განაპირობებს ადამიანის წარმატებას, ბედისწერა თუ თავისუფალი ნება? ადამიანები, რომლებიც ეყრდნობიან იმ იდეას, რომ თუკი მათ არა აქვთ კონტროლი საკუთარ ცხოვრებაზე, საკუთარ ქმედებას ან მარცხს ამით ამართლებენ. მრავალი კვლევა ადასტურებს, რომ ინტერნალური კონტროლის ლოკუსი მჭიდროდაა დამოკიდებული ცხოვრების ისეთ პოზიტიურ ასპექტებთან, როგორებიცაა წარმატება სპორტში, სამუშაო ადგილზე ეფექტიანობა, ბედნიერება და სოციო-ეკონომიკური სტატუსი.

ჯულიან ბ. როტერი ინტენსიურად მუშაობდა კონტროლის ლოკუსის თემაზე. ეს ცნება განსაზღვრავს იმას, თუ რამდენად სჯერა ადამიანს, რომ ცხოვრებისეულ მოვლენებზე აქვს კონტროლი (Rotter, 1966). ინტერნალური კონტროლის ლოკუსი აღწერს იმას, თუ პიროვნებას რამდენად სჯერა, რომ აკონტროლებს ყველა ცხოვრებისეულ მოვლენას. ექსტერნალურ კონტროლის ლოკუსის მქონეს კი აღწერს, როგორც პიროვნებას, რომელსაც სჯერა, რომ მისი ბედი მის ხელთ არაა. პიროვნების კონტროლის ლოკუსის გამოსავლენად როტერმა 1966 წელს შეიმუშავა 23 დებულებიანი ინსტრუმენტი, რომლის მეშვეობით ადგენდა ადამიანებს ინტერნალური და ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსით. ამ ცნების კიდევ უფრო ღრმად გასააზრებლად კორმანიკი და როკო შეეცადნენ, რომ აეხსნათ განსხვავებები ინტერნალურ და ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსს შორის იმით, თუ როგორ აღიქვამს ადამიანი ცხოვრებისეულ ჯილდოებსა და დასჯას. ინტერნალური კონტროლის ლოკუს მქონენი თვლიან, რომ ჯილდოც და დასჯაც პიროვნულ ქვევასთან და ქმედებებთანაა დაკავშირებული. შესაბამისად, ექსტერნალი კი თვლის, რომ მის ბედს გარე ძალები მართავენ (Kormanik and Rocco, 2009).

ბურიელმი და რივერა (1980) იკვლევდნენ თერკანიან და ესპანური წარმოშობის საშუალო სკოლის მოსწავლეებს როტერის სკალის მიხედვით. განსხვავებები კონტროლის ლოკუსში არ დადგინდა მათი ეთნიკური წარმოშობის მიხედვით, თუმცა

განსხვავებები გამოვლინდა მათ სოციო-ეკონომიკურ სტატუსში. ამ კვლევის მიხედვით, დაბალი სოციო-ეკონომიკური სტატუსის მქონეთ ჰქონდათ ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსი და მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსების მქონეთ კი - ინტერნალური კონტროლის ლოკუსი (Buriel and Rivera, 1980). წარმატებასა და ინტერნალურ კონტროლის ლოკუსს შორის კავშირი დაადასტურა ასევე სხვა კვლევამაც, რომელიც ჩატარდა კოლეჯის სტუდენტებზე (Denny, Steiner, 2009).

საინტერესო საკითხია, რამდენად მდგრადი თვისებაა კონტროლის ლოკუსი ადამიანებში. შესაძლებელია თუ არა მისი შეცვლა განცდილი ბედნიერების, უბედურების გავლენით. ამ საკითხზე მუშაობდნენ შმიტზი და სკინერი, რომლებმაც როტერის სკალის დახმარებით გამოიკვლიეს მემვიდეკლასელი მოსწავლეები გერმანიის სკოლებიდან. მკვლევარებმა აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეების კონტროლის ლოკუსი შეიძლება შეცვლილიყო ექსტერნალიდან ინტერნალისაკენ და პირიქით, იმის მიხედვით, თუ მასწავლებელი ეტყოდა, რომ საკმარისად არ იმუშავებს დავალებაზე. თუ მასწავლებელი ან მშობელი შეაქებდა მოსწავლეს მუყაითი მუშაობისათვის, მიღებული შედეგის მიუხედავად, მათი კონტროლის ლოკუსი იგივე რჩებოდა ან ხდებოდა უფრო მეტად ინტერნალური. შემდეგი დავალების შესრულებისას მოსწავლე იმდენივე ან უფრო მეტ ძალისხმევას იჩენდა (Schmitz and Skinner, 1993). ამ კვლევის მიხედვით, ბავშვის ძალისხმევის დამცირებამ შესაძლოა მოგვიყვანოს შემდგომში მისი მოსწრების შეცვლისკენ და მისი კონტროლის ლოკუსი ექსტერნალურისკენ შეცვალოს.

მკვლევარებს ასევე სურდათ გაერკვიათ, იყო თუ არა ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის ორიენტაცია წარმატების პრედიქტორი და დაემტკიცებინათ რომ ეს სტაბილური (მდგრადი) ნიშან-თვისება იყო. ამგვარი კვლევები ეწინააღმდეგება კვლევებს, რომლებიც კონტროლის ლოკუსის ცვლილებას სიტუაციებთან დაკავშირებით განიხილავდნენ. ზოგმა მკვლევარმა გამოიკვლია როტერის ინსტრუმენტით მოსწავლეების კონტროლის ლოკუსი მათ ნიშნების საშუალო მაჩვენებლის (GRE) და სოციო-ეკონომიკურ სტატუსთან ერთად და კონტროლის ლოკუსი გამოიყენა უნივერსიტეტებში მათ მიერ სწავლის გაგრძელების პრედიქტორად (Nordstrom and Segrist, 2009). მათ დაადგინეს, რომ პოზიტიური კორელაცია არსებობდა

ინტერნალურ კონტროლის ლოკუსს და საუნივერსიტეტო დონეზე სწავლის გაგრძელებას შორის.

კონტროლის ლოკუსის, როგორც პრედიქტული საშუალების გამოყენება გვთავაზობს იმ აზრს, რომ მკვლევარებს სჯერათ, რომ ეს არის ის პიროვნული თვისება, რომელიც ან ინტერნალურია ან ექსტერნალური და ამ თვისების გამო ჩვენს ქმედებებს წარმატებამდე ან მარცხამდე მივყავართ.

საინტერესოა კვლევები, რომლებიც მიზანად ისახავდნენ დაედგინათ, არსებობს თუ არა კავშირი პროფესიულ გადაწყვეტასა და კონტროლის ლოკუსის ინტერნალობა/ექსტერნალობას შორის. თურქეთის საშუალო სკოლის 290 მასწავლებელს შორის აღმოჩნდა, რომ ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსი და ასაკი პოზიციურად იყო დაკავშირებული პროფესიული გადაწყვეტის ემოციური გამოფიტვის (EE) და დეპერსონალიზაციის (DP) ასპექტებთან (Sunbul, 2001). მსგავსი შედეგები იქნა მიღებული უფრო ადრე ჩატარებულ კვლევებშიც (Rahim,1996; Leung et al.,2000; Sari, 2000). ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლები თავს უფრო პოზიციურად აღიქვამდნენ (Sari,1993); Evans and Coman (1993); Brouwers and Tomic, 2000). ექსტერნალობა ნეგატიურად აღმოჩნდა დაკავშირებული პროფესიული გადაწყვეტის პირადი მიღწევების რედუქციის ასპექტთანაც (Lunenburg and Cadavid, 1992). ინტერნალური ნაკლებად განიცდიან გადაწყვეტას. რადგან გრძნობენ, რომ მეტი კონტროლი აქვთ გარემოზე (Whitebook et al.,1982).

კონტროლის ლოკუსისა და პროფესიული გადაწყვეტის მიმართების შესახებ საინტერესო კვლევაა ჩატარებული ამერიკელ და პოლონელ სტუდენტებში (Harari, Jones and Sek, 1988). ამერიკელი სტუდენტების უმრავლესობაში აღინიშნა ინტერნალური კონტროლის ლოკუსი და სოციალური მხარდაჭერა. ხოლო პოლონელ სტუდენტებში კი - ექსტერნალობა, შფოთვა და დეპრესია. ამერიკელებისათვის ინტერნალური კონტროლის ლოკუსი ბუფერის როლს ასრულებდა შფოთვისა და დეპრესიისაგან დაცვის თვალსაზრისით, რაც ადასტურებდა სხვა მკვლევარების აზრს ამერიკელებს შორის დომინანტური ინდივიდუალისტურ-პრივატისტური ორიენტაციის შესახებ. პოლონელ სტუდენტებში, რომლებსაც მკვლევარები მიაკუთვნებენ კოლექტივისტურ-

ინსტიტუციონალურ ორიენტაციას, სოციალური მხარდაჭერა ვერ ასრულებდა ბუფერის როლს სტრესორებთან გამკლავებისათვის. ეს აიხსნება პოლონეთში არსებული იმჟამინდელი პირობებით, მაღალ განათლებული პოლონელების დაბალი თვითდაჯერებულობით და რესურსებისათვის ინტენსიური კონკურენციის გარემოთი (Harari, Jones and Sek, 1988).

ამრიგად, კონტროლის ლოკუსის შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მას აქვს გავლენა პროფესიულ გადაწყვეტებზე. იგი შეიძლება განპირობებული იყოს კულტურით. მიუხედავად მისი მდგრადობისა, შესაძლებელია შესაძლოა მისი ცვლილება სხვადასხვა მეთოდებით.

თავი 2. მეთოდოლოგია

2.1 კვლევის ინსტრუმენტების მიმოხილვა და კვლევის მეთოდის შერჩევა

პროფესიული გადაწვის კვლევისათვის მრავალი ინსტრუმენტი არსებობს. ყველაზე ადრეული მეთოდი, რომელსაც გამოიყენებდნენ ამ ფენომენის საკვლევად, იყო კლინიკური დაკვირვება. ფორნიმ, უოლას-შუცმანმა და უიგერსმა (1982) შეიმუშავეს თვითშეფასების მეთოდი სტრუქტურირებული ინტერვიუს საშუალებით, რომლითაც რესპოდენტები საკუთარ თავს აკვირდებოდნენ და აფასებდნენ ბოლო 7 თვის განმავლობაში (Rafferty, et al., 1986). ფართოდ გამოიყენებოდა ასევე თვითშეფასების თვითადმინისტრირებადი კითხვარები (Bramhall and Ezell, 1981; Steward and Maszaros, 1981; Daily, 1985; Veninga and Spradley, 1981). ბლოსშტეინმა, ელდრიჯმა, კილტიმ და რიჩელსონმა (1985) ინდუქციური მეთოდით ჩაატარეს კვლევა და გამოჰყვეს გადაწვის 49 ინდიკატორი. ფარბერმა შეიმუშავა 64 დებულებიანი ტესტი (Teacher Aptitude Test - TAS), რომელიც MBI-ს მოდიფიცირებულ ვერსიას წარმოადგენდა, ჯოუნსმა შეიმუშავა SBS- HP (Staff Burnout Scale for Health Professionals). ფორდმა, მარფიმ და ედვარდსმა (1983) შეადგინეს 15 დებულებიანი კითხვარი (Perceptual Job Burnout Inventory-PJBI) ადამიანების მომსახურების სფეროს გარეთ მომუშავეთა გამოსაკვლევად. ასევე არსებობს 30 დებულებიანი კითხვარი (Emener-Luck Burnout Scale -ELBOS), გარდენის (1987) 4 დებულებიანი (Energy Depletion Index -EDI) ინსტრუმენტი. შირომი და ოლივერი (1986) იყენებდნენ 6 დებულებიანი Burnout Index-ს. შემუშავებული იყო ინსტრუმენტები სპეციალურად სხვადასხვა სპეციალობებისათვის: ექთნებისათვის, ფსიქოლოგებისათვის, ექიმებისათვის და სხვა. მოგვიანებით შეიქმნა ალტერნატიური ინსტრუმენტები, როგორებიცაა კოპენჰაგენის პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტი და ოლდენბურგის პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტი (Kristensen, et al., 2005; Demerouti, et al., 2002). ცნობილია ასევე გადაღლილობის სკალა (Tedium Scale) (Bursich, 2006) რომელიც პროფესიული გადაწვის მცირედ განსხვავებულ განსაზღვრებებს ეყრდნობა (Kristensen et al., 2005).

პროფესიული გადაწვის კვლევის ინსტრუმენტებს შორის მაინც ყველაზე ფართოდ გამოყენებული ინსტრუმენტია კრისტინა მასლაჩის Maslach Burnout Inventory (MBI), როგორც ყველაზე პოპულარული და სანდო ინსტრუმენტი პროფესიული გადაწვის კვლევისათვის ექიმების, მასწავლებლების ან სოციალური მუშაკების პოპულაციის საკვლევად (Schaufeli, Enzmann and Girault, 1993). მიუხედავად საერთაშორისო კვლევებთან დაკავშირებული ზოგიერთი პრობლემებისა, როგორებიცაა MBI ინსტრუმენტის თარგმანი და კულტურულ განსხვავებასთან დაკავშირებული პრობლემები, MBI მაინც ითვლება პროფესიული გადაწვის კვლევის ყველაზე სანდო ინსტრუმენტად (Schaufeli, Leiter and Maslach, 2008). სხვა მკვლევარებიც აღნიშნავენ, რომ სხვადასხვა ენებზე პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტის (MBI) თარგმნისას არ შეინიშნებოდა მნიშვნელოვანი პრობლემები (Boudreau and Golembiewski, 1989, 1990). იგი ხშირად გამოიყენება მასწავლებლების პროფესიული გადაწვის სინდრომის კვლევისათვის და სტაბილურად მოხსენებულია, როგორც სანდო ინსტრუმენტი (Beck and Gargiulo, 1983; Anderson and Iwanicki, 1984). მრავალი მკვლევარის მიერ მოხდა ამ ინსტრუმენტის ვალიდურობისა და სანდოობის გამოცდა და შედეგებმა აჩვენა მისი ვალიდურობისა და სანდოობის მაღალი ხარისხი (Schaufeli, Enzmann and Girault 1993; Maslach, Jackson and Leiter 1996; Lee and Ashforth 1993). ამ ინსტრუმენტს ასევე აქვს კონსტრუქტიული ვალიდობა Heise და Bohrnstedt ფორმულის და მეორე რიგის კონფირმატიული ფაქტორული ანალიზის (second-order confirmatory factor analysis) მიხედვით LISREL Programme-ის მიხედვით. სანდოობა დემონსტრირებული იყო Feldt-Raju და Allen-ის ფორმულების მიხედვით. MBI გამოიყენება 1990-იანი წლების დასასრულიდან და მოხსენებულია სამეცნიერო ჟურნალების და დისერტაციების 93 პროცენტში (Schaufeli, Leiter and Maslach, 2008).

საქართველოში მასწავლებელთა შორის პროფესიული გადაწვის შესახებ კვლევის ჩასატარებლად სწორედ ამის გამო, ავირჩიეთ მასლაჩის MBI ინსტრუმენტი. ინსტრუმენტის გამოყენების უფლება მოვიპოვეთ ავტორისაგან. მოხდა ამ ინსტრუმენტის თარგმნა ქართულ ენაზე, რეტრანსლაცია და მისი ადაპტირება მასწავლებელთა ჯგუფზე 2010 წელს.

2.2. მოსამზადებელი ფაზა და კვლევის დიზაინი

საკითხის შესწავლის მიზნით გამოყენებული იქნა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. რაოდენობრივ კვლევას წინ უსწრებდა ინდივიდუალური ინტერვიუები მასწავლებლებთან, რაც დაგვეხმარა კვლევითი საკითხების ჩამოყალიბებასა და საკვლევი ინსტრუმენტების შერჩევაში. კვლევა რამდენიმე ეტაპად ჩატარდა.

კვლევითი მუშაობის საწყის ეტაპზე შევარჩიეთ პროფესიული გადაწყვეტილების კვლევის ინსტრუმენტი, მასლახის პროფესიული გადაწყვეტილების ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის (Maslach, MBI-ES, 1986) და ვთარგმნეთ ქართულ ენაზე. შემდეგ მოვახდინეთ მისი რეტრანსლაცია და გამოცდა მცირე ჯგუფზე. კვლევის ინსტრუმენტის სტატისტიკური სანდოობა შემოწმდა სანდოობის ყველაზე გავრცელებული საზომით, კრონბახის ალფას გამოყენებით. კრონბახის ალფას მაჩვენებელი სამი კატეგორიისათვის (სკალისათვის) შემდეგი იყო: EE (.806), PA (.637), DP (.670). იხილეთ დანართი 1

მეორე ეტაპზე გამოვიყენეთ კვლევითი ბატარეა, რომელიც შედგებოდა მასლახის კითხვარისა (პროფესიული გადაწყვეტილების ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის-MBI-ES) და როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალისაგან (J.B. Rotter, 1966). კონტროლის ლოკუსის საკვლევ სხვა ინსტრუმენტებს შორის (მაგ. Crandall Intellectual Ascription of Responsibility Scale (Crandall, 1965) ან the Nowicki-Strickland Scale, 1971) როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალა, ავირჩიეთ, რადგან იგი უკვე ადაპტირებული იყო ქართულ პოპულაციაზე.

კვლევის მესამე ეტაპზე მოხდა ვინ ჰოის სკოლებისათვის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტის (Wayne Hoy, OCDQ-RM, 1997) თარგმნა, რეტრანსლაცია და მისი პილოტირება მასწავლებელთა მცირე ჯგუფზე. კვლევის ინსტრუმენტის სტატისტიკური სანდოობის შემოწმება მოხდა კრონბახის ალფას გამოყენებით. კრონბახის ალფას მაჩვენებელი ინსტრუმენტის ექვსი კატეგორიისათვის (შკალისათვის) შემდეგი იყო: Sup (.893), Com (.763), Dir (.743), Col (.820), Dis (.692), Res (.510). იხილეთ დანართი 2.

მეოთხე ეტაპზე მოხდა კვლევის ჩატარება ბატარეის მეშვეობით, რომელიც შედგებოდა პროფესიული გადაწყვეტის ინსტრუმენტისაგან (MBI-ES), როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალისა და ჰოის სკოლებისათვის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტისაგან (OCDQ-RM).

კვლევის პერიოდში სულ გავრცელდა 600 ანკეტა. 193 ანკეტა იყო სატესტო, რომელიც შედგებოდა მხოლოდ MBI კითხვარისაგან. 407 რესპოდენტი გამოიკითხა საკვლევი ინსტრუმენტების ბატარეის საშუალებით. შევსებული მონაცემების არასრულყოფილების და შეცდომების გამო დაწუნებული იქნა 34 კითხვარი. კვლევის საბოლოო ანალიზი ეფუძნება 373 ანკეტიდან მიღებულ მონაცემებს.

2.3 საკვლევი ინსტრუმენტების ბატარეის აღწერა

კვლევისათვის შედგენილი იქნა საკვლევის ინსტრუმენტების ბატარეა, რომელიც შედგება რამდენიმე ნაწილისაგან, მათ შორის: დემოგრაფიული ინფორმაციის ნაწილი და სამი სხვადასხვა კითხვარი: მასლახის პროფესიული გადაწყვეტის ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის (Christina Maslach, MBI-ES, 1986), როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალა (Julian B. Rotter, 1966) და ჰოის სკოლებისათვის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტი (Wayne K.Hoy, OCDQ-RM, 1997).

კითხვარის დემოგრაფიული ინფორმაციის ნაწილში კვლევის მონაწილეებს ეთხოვათ მოეწოდებინათ დემოგრაფიული მონაცემები, როგორებიცაა:

- სქესი
- ასაკი
- განათლების დონე
- სოციალური მდგომარეობა
- სწავლების საფეხური
- მასწავლებლად მუშაობის სტაჟი
- მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებსაც ასწავლიდნენ.

მასლაჩის განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის კითხვარის (MBI-ES) სრული ვერსია შედგება 22 დებულებისაგან, რომლებზეც მონაწილეებს უნდა შეეფასებინათ თავიანთი დამოკიდებულება 6 საფეხურიან სკალაზე. მისი გამოყენების მიზანი იყო დაგვედგინა პროფესიული გადაწყვის არსებობა/არარსებობა და მისი სიმძიმის ხარისხი.

როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალა შედგებოდა 29 დებულებისაგან. თითო დებულებას ჰქონდა ა და ბ ვარიანტი, რომელთა შორის რესპოდენტს უნდა მოეხდინა არჩევანი. ეს ინსტრუმენტი გამოყენებული იყო მასწავლებლების კონტროლის ლოკუსის დასადგენად.

ჰოის სკოლებისათვისორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტი შედგებოდა 50 დებულებისაგან. რესპოდენტებს 4 საფეხურიან სკალაზე შემოხაზვით უნდა აღენიშნათ რამდენად ახასიათებდა თითოეული დებულება მათ სკოლას.

2.4 შერჩევის ლოგიკა და პროცედურები

კვლევის ბატარეის გავრცელება მოხდა მასწავლებელთა თავშეყრის ადგილებში, როგორებიცაა რესურს ცენტრები, მასწავლებელთა ტრენინგები, შემთხვევითი შერჩევის წესით არჩეული სკოლების მასწავლებლები. კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს როგორც თბილისის, ასევე რეგიონების მასწავლებლებმა.

კვლევის ბატარეა გავრცელებული იყო ასევე ინდივიდუალურ მასწავლებლებს შორის, რომლებიც თავად ავსებდნენ კითხვარებს სათანადო ინსტრუქციების მიღების შემდეგ. MBI-ES ინსტრუმენტის ავტორების რეკომენდაციების და გაიდლაინების მიხედვით, თვითშეფასების კითხვარის შევსება ნებაყოფლობითი და ანონიმური იყო. ადმინისტრირებისას მოთხოვნილი პირობა იყო, რომ შესაბამისი პირობები ყოფილიყო დაცული ანონიმურობის დასაცავად. რესპოდენტებს კითხვარი უნდა შეეცნოთ დამოუკიდებლად, ადმინისტრაციის მეთვალყურეობის გარეშე. ასევე, მათ არ უნდა სცოდნოდათ სხვა რესპოდენტები როგორ ავსებდნენ კითხვარს.

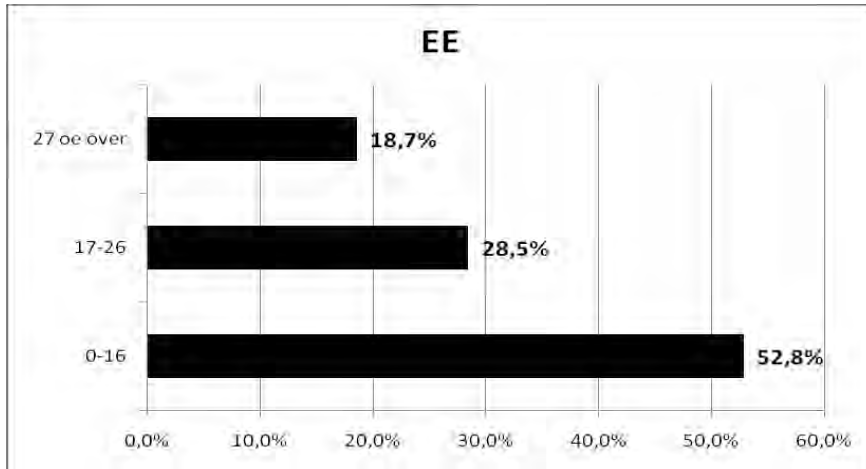
თავი 3. შედეგები

მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკურ პროგრამათა პაკეტის SPSS-ის (PASW Statistics 21) გამოყენებით. მონაცემების ანალიზისას გამოყენებული იქნა უნივარიაციული, ბივარიაციული და მულტივარიაციული ანალიზი. კვლევის შედეგებს წარმოვადგენთ კვლევის განხორციელების ეტაპების მიხედვით.

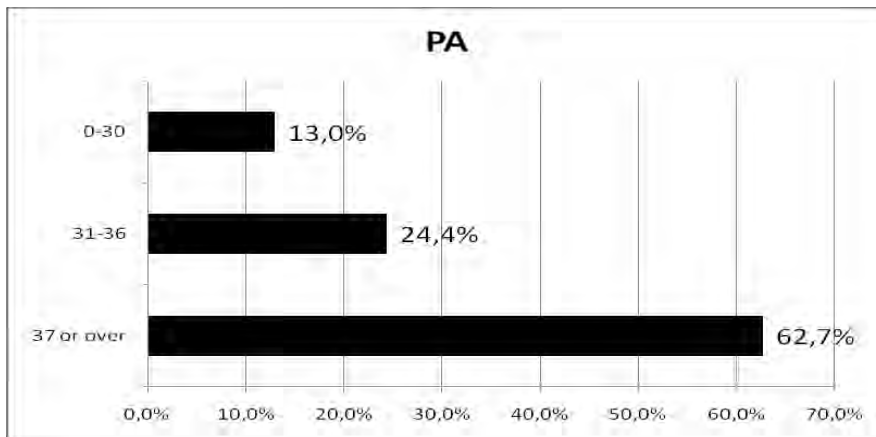
პროფესიული გადაწყვის სკალები

2011 წლის დასაწყისში, პირველ ეტაპზე, ჩატარდა კვლევა მასლაჩის პროფესიული გადაწყვის ინსტრუმენტით განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის (Maslach, MBI-ES, 1986) სრული ვერსიის გამოყენებით. MBI-ES კითხვარი შეავსო 193 მასწავლებელმა. 22 პუნქტიანი კითხვარი შეფასებული იყო 6 ქულიან სკალაზე. MBI-ES ზომავს პროფესიულ გადაწყვას სამ სკალაზე: ემოციური გამოფიტვა (EE), პირადი მიღწევების რედუქცია (PA) და დეპერსონალიზაცია (DP). თითოეულ სკალაზე გამოიყოფა მაღალი, საშუალო და დაბალი საზღვრები. ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე გამოკითხული მასწავლებლების 18.7%-მა აჩვენა მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვა, 28,5 %-მა საშუალო ხარისხის პროფესიული გადაწყვა და 52.8%-მა დაბალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვა. პერსონალური მიღწევების რედუქციის (PA) - სკალაზე გამოკითხული მასწავლებლების 62.7% -მა აჩვენა მაღალი პირადი მიღწევები, 24,4 %-მა - საშუალო, და 13%-მა დაბალი პირადი მიღწევები. დეპერსონალიზაციის (DP) სკალაზე 92.1%-მა აჩვენა დაბალი, 6.7%-მა საშუალო და ერთმა პროცენტმა მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვა. იხილეთ გრაფიკები 1,2,3.

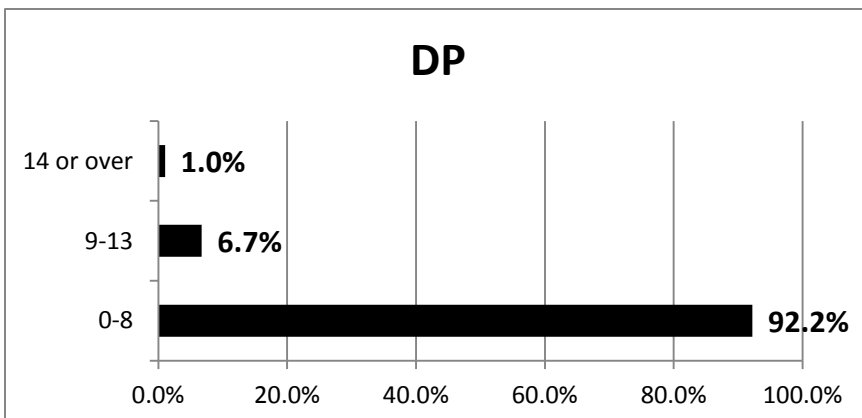
გრაფიკი 1: ემოციური გამოფიტვის სკალის მაჩვენებლები (2011 წ.)



გრაფიკი 1: პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალის მაჩვენებლები (2011 წ.)

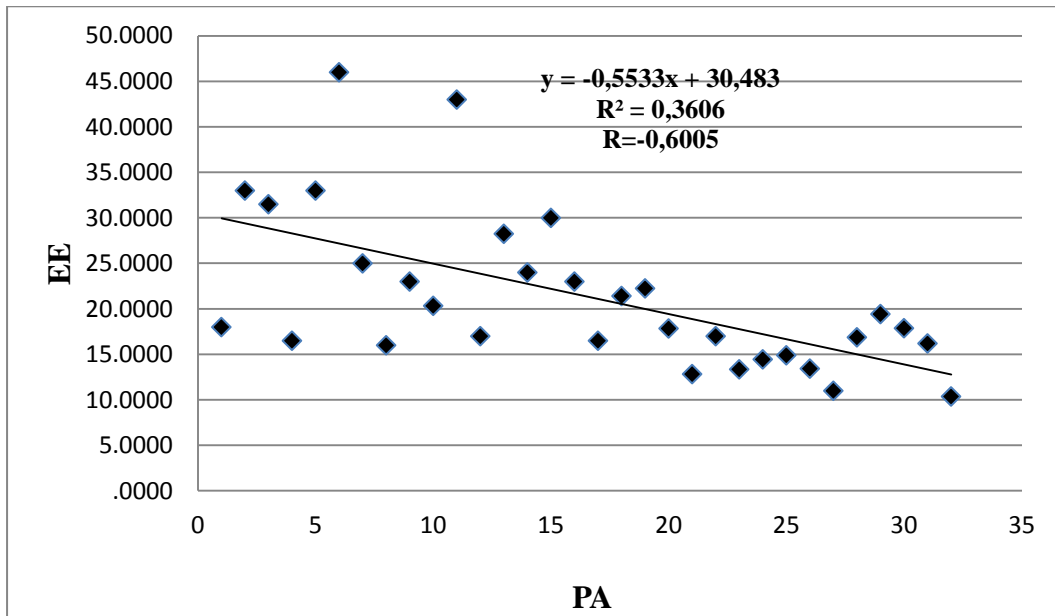


გრაფიკი 3. დეპერსონალიზაციის სკალის მაჩვენებლები (2011 წ.)



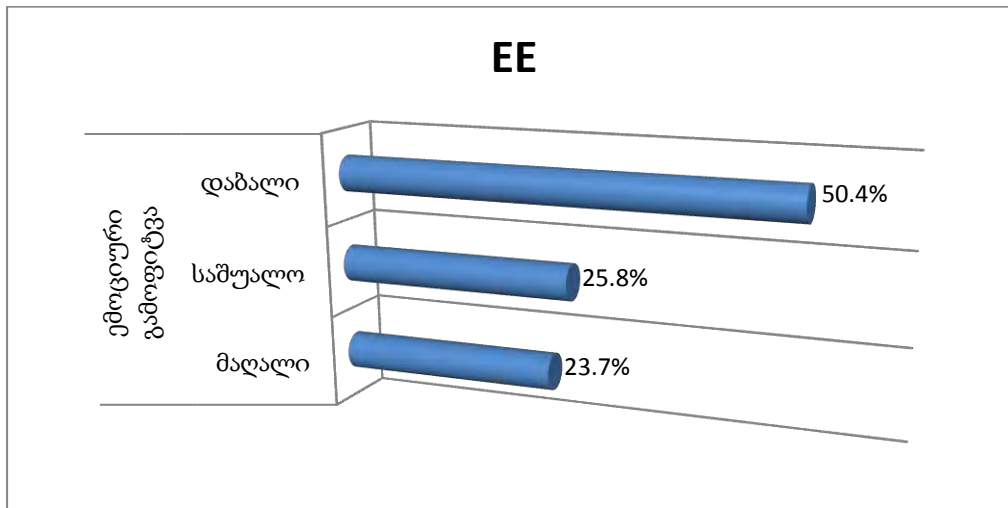
ამავე კვლევამ აჩვენა დადებითი კორელაცია ემოციური გამოფიტვისა და პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალებს შორის. გრაფიკი 4 აჩვენებს მაღალ კორელაციას ემოციურ გამოფიტვასა და პირად მიღწევას შორის, $R^2=0.3606$, $R=-0.6005$.

გრაფიკი 4: კორელაცია ემოციურ გამოფიტვასა და პიროვნული მიღწევების რედუქციას შორის (2011 წ).



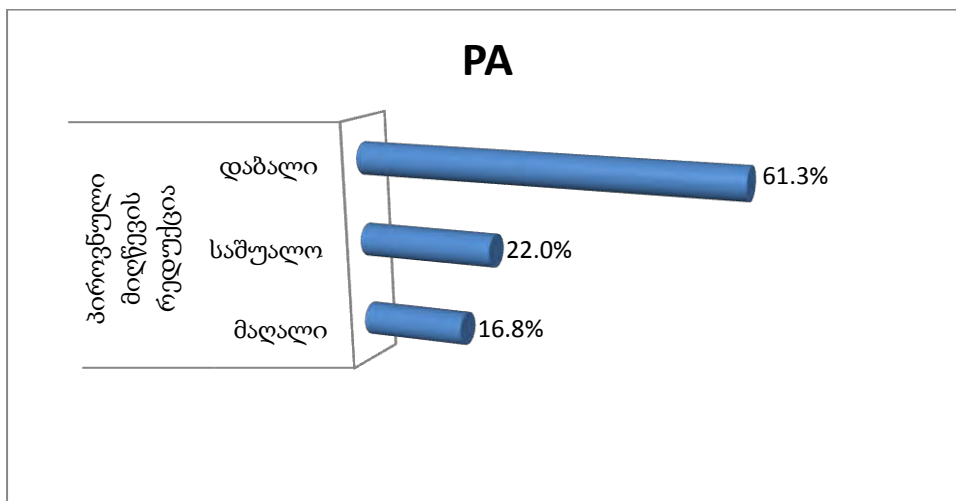
2012 წელს შედგენილი იქნა ტესტების ბატარეა, რომელშიც შედგებოდა სამი სხვადასხვა ინსტრუმენტისაგან: მასლაჩის პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის (Christina Maslach, MBI-ES, 1986), როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალა (Julian B. Rotter, 1966) და ორგანიზაციული კლიმატის გასაზომი კითხვარი სკოლებისათვის (Wayne Hoy, OCDQ-RM, 1997). ჩატარდა კვლევა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღო 373 მასწავლებელმა. ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა 23.7 % განიცდის მაღალი ხარისხის პროფესიულ გადაწვას ემოციური გამოფიტვის განზომილებაში, 25.8% განიცდის საშუალო ხარისხის პროფესიულ გადაწვას და 50.4 % განიცდის დაბალი ხარისხის პროფესიულ გადაწვას ემოციური გამოფიტვის განზომილებაში. იხილეთ გრაფიკი 5.

გრაფიკი 5: ემოციური გამოფიტვის სკალის მაჩვენებლები (2012 წ.).



პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალაზე მეორე ეტაპის კვლევამ აჩვენა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა 16.8 % განიცდის მაღალი ხარისხის გადაწვას, 22% საშუალო ხარისხის პროფესიულ გადაწვას და 61.3% დაბალი ხარისხის პროფესიულ გადაწვას. იხილეთ გრაფიკი 6.

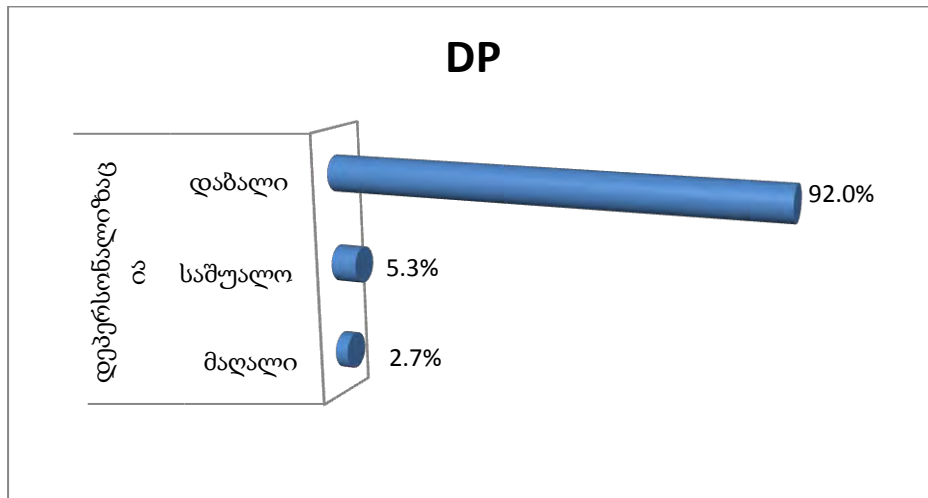
გრაფიკი 6: პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალის მაჩვენებლები (2012 წ.).



დეპერსონალიზაციის სკალაზე კვლევამ აჩვენა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა 2% განიცდის მაღალი ხარისხის პროფესიულ გადაწვას, 5.3 %

განიცდის საშუალო და 92% კი დაბალი ხარისხის პროფესიულ გადაწვას. იხილეთ გრაფიკი 7.

გრაფიკი 7: დეპერსონალიზაციის სკალის მაჩვენებლები (2012 წ.).



ჩვენი კვლევის შედეგების მიხედვით, პროფესიული გადაწვის სამ სკალას შორის ემოციურმა გამოფიტვამ (EE) ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აჩვენა გამოკითხულ მასწავლებლებში როგორც 2011 წელს, ასევე 2012 წელს ჩატარებულ გამოკითხვებში.

რაც შეეხება პროფესიული გადაწვის სკალებს შორის კორელაციას, სტატისტიკურად სანდო კორელაციები დადგინდა პიროვნული მიღწევების რედუქციას (PA), ემოციურმა გამოფიტვას (EE) და დეპერსონალიზაციას (DP) შორის. პიროვნული მიღწევების რედუქცია (PA) უარყოფით კორელაციაშია ემოციურ გამოფიტვასთან (EE) ($r=-0.321$, $p<0.000$) და დეპერსონალიზაციასთან (DP) ($r=-0.368$, $p<0.000$). ემოციური გამოფიტვა (EE) უარყოფით კორელაციაშია პიროვნული მიღწევების რედუქციასთან (PA) ($r=-0.321$, $p<0.000$) და დადებით კორელაციაში დეპერსონალიზაციასთან (DP) ($r=0.389$, $p<0.000$). დეპერსონალიზაცია (DP) უარყოფით კორელაციაშია ემოციურ გამოფიტვასთან (EE) ($r=-0.368$, $p<0.000$) და დადებით კორელაციაში პიროვნული მიღწევების რედუქციასთან (PA) ($r=0.389$, $p<0.000$). ეს შედეგები გვიდასტურებს იმ მკვლევარების აზრს, რომ პროფესიული გადაწვის სამივე სკალა ურთიერთდაკავშირებულია.

იხილეთ ცხრილი 2.

ცხრილი 2. კორელაცია პროფესიული გადაწყვეტის სამ სკალას შორის

		PA პიროვნული მიღწევის რედუქცია	EE ემოციური გამოფიტვა	DP დეპერსონალიზაცია
PA პიროვნული მიღწევის რედუქცია	Корреляция Пирсона	1	-.321**	-.368**
	Знч.(2-сторон)		.000	.000
	N	555	553	554
EE ემოციური გამოფიტვა	Корреляция Пирсона	-.321**	1	.389**
	Знч.(2-сторон)	.000		.000
	N	553	561	560
DP დეპერსონალიზაცია	Корреляция Пирсона	-.368**	.389**	1
	Знч.(2-сторон)	.000	.000	
	N	554	560	564

პროფესიული გადაწყვეტა და დემოგრაფიული მონაცემები

პროფესიული გადაწყვეტის სკალები გაანალიზებული იყო ისეთ დემოგრაფიულ მაჩვენებლებთან ერთად, როგორებიცაა: მასწავლებლის სქესი, ასაკი, განათლების დონე, სოციალური სტატუსი და სწავლების საფეხური. გამოკითხული მასწავლებლების პროცენტული აღწერა დემოგრაფიული მონაცემების მიხედვით იხილეთ დანართ 3-ში.

ჩატარებული ანალიზის შედეგად სტატისტიკურად სანდო აღმოჩნდა პროფესიული გადაწყვეტის კავშირი მასწავლებლის სქესთან. მონაცემთა შემოწმება მოხდა T კრიტერიუმის გამოყენებით, რამაც აჩვენა, რომ ქალი მასწავლებლები უფრო მეტად მიდრეკილი არიან პროფესიული გადაწყვეტისაკენ, კერძოდ, ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე, ვიდრე მამაკაცები. ($t=-2.031$, $p<0.048$.)

შეჯამებული მონაცემები პროფესიული გადაწყვეტის სამ სკალასა და სქესს შორის იხილეთ ცხრილ 3 -ში.

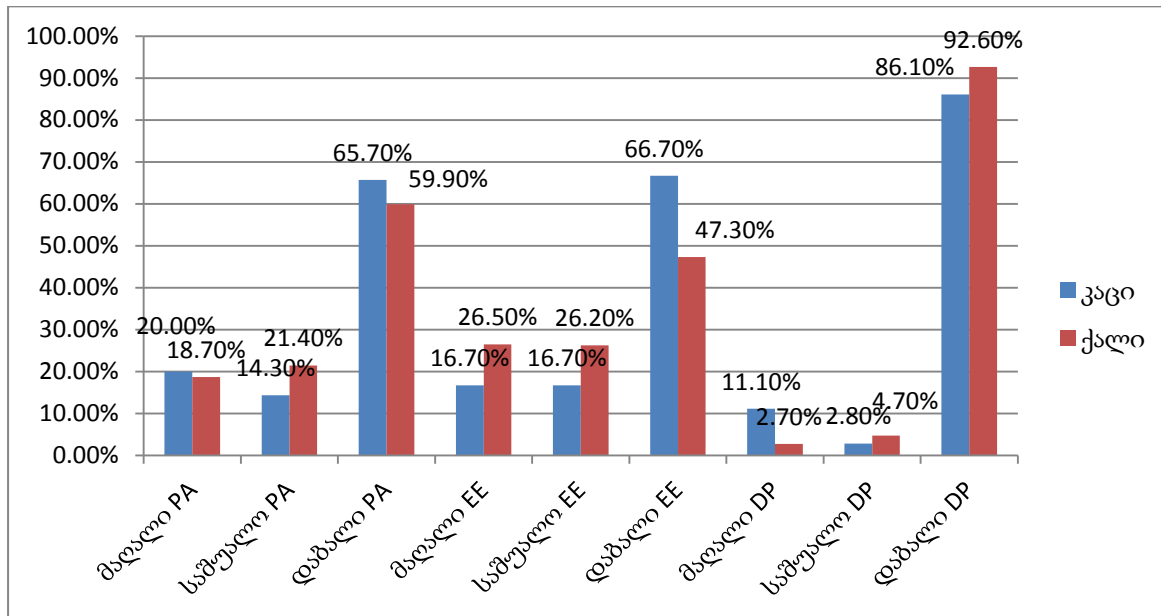
პროფესიული გადაწყვეტის დეპერსონალიზაციის სკალაზე მამაკაც მასწავლებლებში უფრო მაღალი დონის დეპერსონალიზაცია აღინიშნება (11.1 %), ვიდრე ქალ მასწავლებლებში (2.7%), $r=7.0735$, $p<0.029$. ქალ მასწავლებლებთან შედარებით (18.7%). მამაკაც მასწავლებლებში აღინიშნება უფრო მაღალი დონის პიროვნული მიღწევის რედუქცია (PA) (20.7%).

ცხრილი 3. პროფესიული გადაწვა და მასწავლებლის სქესი

		სქესი		მათა რაოდენობა	პროცენტი
		მამაკაცი	ქალი		
PA-პიროვნული მიღწევის რედაქცია	მაღალი	7	20.0%	62	18.7%
	საშუალო	5	14.3%	71	21.4%
	დაბალი	23	65.7%	199	59.9%
EE-ემოციური გამოფიტვა	მაღალი	6	16.7%	89	26.5%
	საშუალო	6	16.7%	88	26.2%
	დაბალი	24	66.7%	159	47.3%
DP-დეპერსონალიზაცია	მაღალი	4	11.1%	9	2.7%
	საშუალო	1	2.8%	16	4.7%
	დაბალი	31	86.1%	312	92.6%

რაც შეეხება ემოციურ გამოფიტვის სკალას (EE), აქ ქალ მასწავლებლებს უფრო მაღალი დონის პროფესიული გამოფიტვა ახასიათებთ თავიანთ მამაკაც კოლეგებთან შედარებით სამივე (მაღალ, საშუალო და დაბალ) დონეზე. იხილეთ გრაფიკი 8.

გრაფიკი 8. პროფესიული გადაწვის სკალების დონეები და მასწავლებლის სქესი



პროფესიული გადაწვის სტატისტიკურად სანდო კორელაცია არ გამოვლინდა მასწავლებლის ასაკთან. თუმცა აღმოჩნდა, რომ არსებობს მასწავლებელთა გარკვეული ასაკობრივი ჯგუფები, რომლებშიც ჩანს მეტი მიდრეკილება (ტენდენცია) პროფესიული გადაწვისადმი მისი სამივე სკალის მიხედვით (36-49წ.წ.).

MBI განზომილებების დონეებისა და ასაკის დაჯგუფებული ანალიზის მიხედვით სტატისტიკურად სანდო შედეგი მოგვცა პროფესიული გადაწვის ემოციური გამოფტვის (EE) სკალის შედარებამ მასწავლებლის ასაკთან. $r=15.876$, $p<0.003$. აღმოჩნდა, რომ მაღალი და საშუალო დონის ემოციური გამოფიტვა იზრდებოდა 36-49 წლის ასაკის მასწავლებლებში. დაბალი დონის ემოციური გამოფიტვის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი კი შეგვხვდა 23-35 წლის მასწავლებელთა ჯგუფში. იხილეთ ცხრილი 4.

ცხრილი 4. მასწავლებლის ასაკობრივი ჯგუფები და პროფესიული გადაწვის დონეები

		ასაკი					
		23-35 წელი		36-49 წელი		50 წელი და მეტი	
PAპიროვნული მიღწევის რედუქცია	მაღალი	12	11.8%	34	22.8%	23	19.8%
	საშუალო	19	18.6%	36	24.2%	21	18.1%
	დაბალი	71	69.6%	79	53.0%	72	62.1%
EEემოციური გამოფიტვა	მაღალი	22	21.2%	44	29.1%	29	24.8%
	საშუალო	18	17.3%	50	33.1%	26	22.2%
	დაბალი	64	61.5%	57	37.7%	62	53.0%
DPდეპერსონალიზაცია	მაღალი	2	1.9%	6	4.0%	5	4.3%
	საშუალო	6	5.7%	10	6.6%	1	.9%
	დაბალი	97	92.4%	135	89.4%	111	94.9%

კორელაცია პროფესიულ გადაწვასა და მასწავლებლის სტაჟთან დაკავშირებით სტატისტიკურად სანდო აღმოჩნდა მხოლოდ პიროვნული მიღწევების (PA) სკალაზე $r=9.887$, $p<.042$. პროცენტულად მაღალი ხარისხის პიროვნული მიღწევების რედუქცია (PA) აღინიშნა 1-3 წლის სტაჟისა (20%) და 10 წელზე მეტი სტაჟის მქონე (19.9%) მასწავლებლებში. საშუალო ხარისხის გადაწვა პიროვნული მიღწევების (PA) სკალაზე ყველაზე მაღალი იყო 4-10 წლის სტაჟის მქონე მასწავლებლებში (27.0%). 10 წელზე მეტი სტაჟის მასწავლებლებმა აჩვენეს 20.9%) საშუალო პიროვნული მიღწევების (PA)-სკალაზე. იხილეთ ცხრილი 5. დაბალი პიროვნული მიღწევები (PA) აჩვენეს 1-3 წლის სტაჟის მქონე მასწავლებლების 74.0%-მა. 4-10 წლის სტაჟის მქონეებმა აჩვენეს - 57.4% და 10 წელზე მეტი სტაჟის მქონეებმა კი 59.2%.

ცხრილი 5. მასწავლებლის ასაკობრივი ჯგუფები პროფესიული სტაჟი

		პროფესიული სტაჟი					
		1-3 წელი		4-10 წელი		10 წელზე მეტი	
PAპიროვნული მიღწევის რედუქცია	მაღალი	10	20.0%	18	15.7%	40	19.9%
	საშუალო	3	6.0%	31	27.0%	42	20.9%
	დაბალი	37	74.0%	66	57.4%	119	59.2%
EE ემოციური გამოფიტვა	მაღალი	8	16.0%	32	27.6%	55	26.8%
	საშუალო	10	20.0%	26	22.4%	57	27.8%
	დაბალი	32	64.0%	58	50.0%	93	45.4%
DPდეპერსონალიზაცია	მაღალი	1	2.0%	4	3.4%	8	3.9%
	საშუალო	3	6.0%	5	4.3%	9	4.4%
	დაბალი	46	92.0%	107	92.2%	189	91.7%

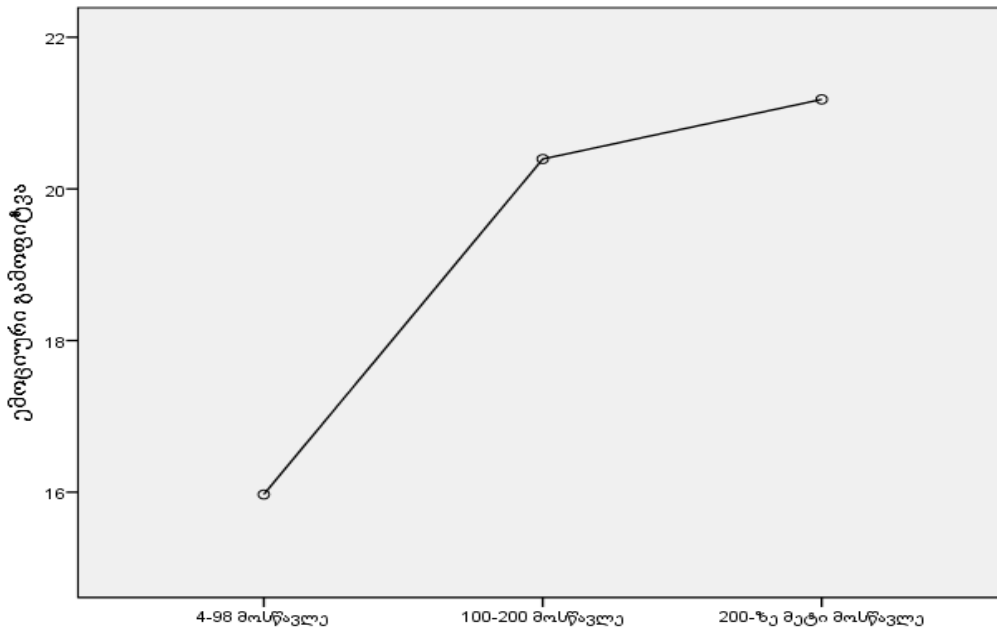
სტატისტიკურად სანდო კორელაცია არ გამოვლინდა პროფესიულ გადაწყვეტასა და სწავლების საფეხურთან დაკავშირებით.

ასევე არ გამოვლინდა პროფესიული გადაწყვეტის კორელაცია მასწავლებლის განათლების დონესთან და სოციალურ სტატუსთან.

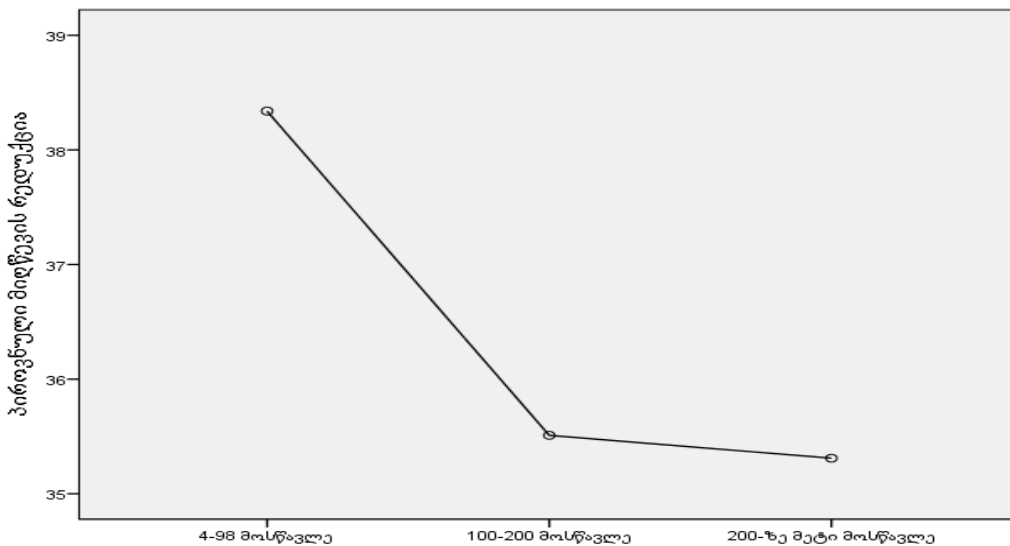
პროფესიული გადაწყვეტა და მოსწავლეთა რაოდენობა

პროფესიული გადაწყვეტის სკალებთან სტატისტიკურად სანდო კავშირი დადგინდა ისეთ დამოუკიდებელ მაჩვენებელთან, როგორცაა მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებსაც მასწავლებელი ასწავლიდა. აღმოჩნდა, რომ რაც მეტი რაოდენობის მოსწავლეს ასწავლის მასწავლებელი, მით მეტია მისი პროფესიული გადაწყვეტა ემოციური გამოფიტვისა (EE) და პიროვნული მიღწევების რედუქციის (PA) სკალაზე EE ($p < 0.00$), PA ($p < 0.01$). იხილეთ გრაფიკები 9 და 10.

გრაფიკი 9: პროფესიული გადაწყვეტის ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალა და მოსწავლეთა რაოდენობა



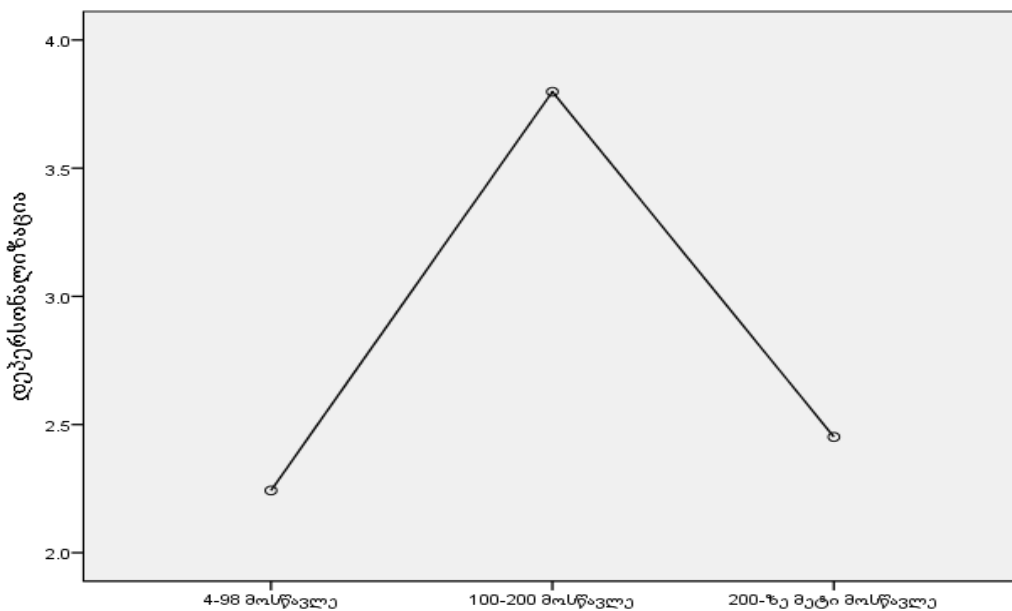
გრაფიკი 10 : პროფესიული გადაწყვეტის პიროვნული მიღწევების რედუქციის (PA) სკალა და მოსწავლეთა რაოდენობა



კორელაციული ანალიზით სტატისტიკურად სანდო კორელაცია არ დადგინდა მოსწავლეთა რაოდენობასა და პროფესიული გადაწყვეტის მასწავლებლის დეპერსონალიზაციის სკალას შორის. თუმცა დეპერსონალიზაცია პროცენტული მაჩვენებლით ყველაზე მეტი იყო იმ მასწავლებლებში, რომლებიც 100-200 მოსწავლეს

ასწავლიდნენ. 200-ზე მეტი მოსწავლის შემთხვევაში აღმოჩნდა, რომ დეპერსონალიზაციის მაჩვენებელი იკლებდა. შესაძლოა აქ თავს იძენდა გარკვეული ქოფინგის მექანიზმის ჩართვა, როგორც ერთგვარი დაცვითი მექანიზმისა, რაც მასწავლებელს უადვილებდა მოსწავლეთა დიდ რაოდენობასთან დაკავშირებული პროფესიული გადაწყვეტილების დაძლევა. ვფიქრობთ, რომ ეს საკითხი სპეციალურ შესწავლას მოითხოვს. იხილეთ გრაფიკი 11.

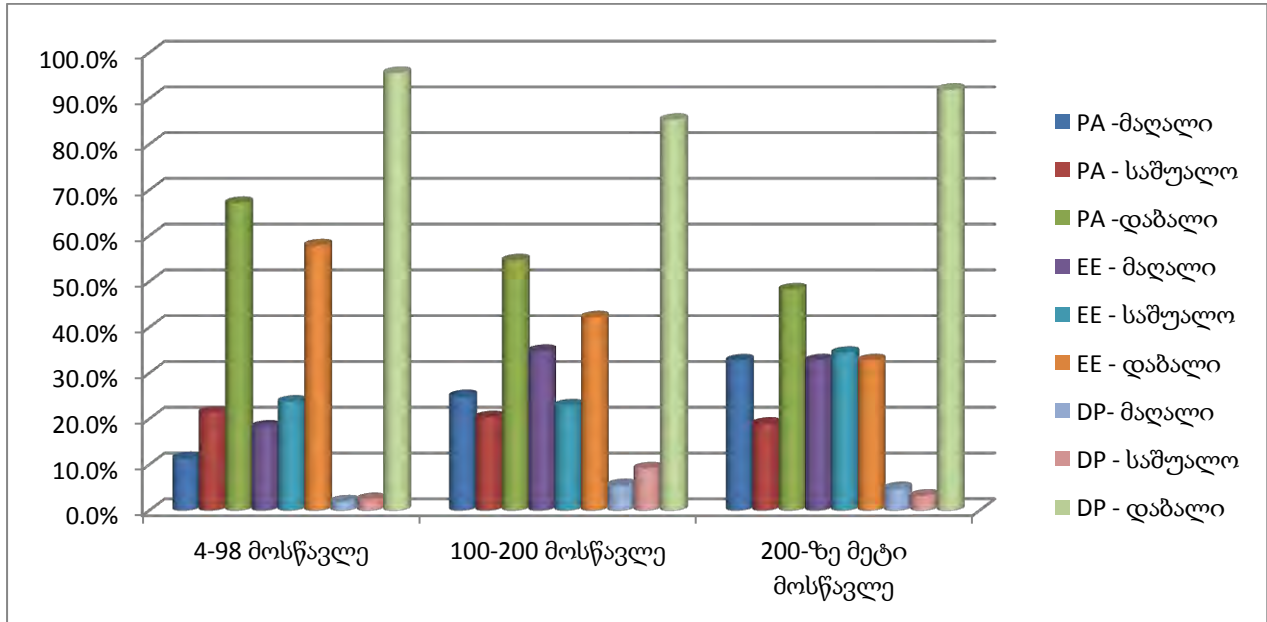
გრაფიკი 11: პროფესიული გადაწყვეტილების დეპერსონალიზაციის (DP) სკალა და მოსწავლეთა რაოდენობა



პროცენტული მაჩვენებლები ცხრილის სახით მოსწავლეთა რაოდენობასა და პროფესიული გადაწყვეტილების სამ სკალას შორის იხილეთ დანართ 4-ში.

გრაფიკი 12 აჩვენებს, რომ ემოციური გამოფიტვა (EE), პიროვნული მიღწევების რედუქცია (PA) და დეპერსონალიზაციის (DP) მაჩვენებლები იზრდება მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდასთან ერთად.

გრაფიკი 12. პროფესიული გადაწყვეტის სამი სკალის დონეები და მოსწავლეთა რაოდენობა



ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგად დადგინდა სტატისტიკურად სანდო კავშირი მოსწავლეთა რაოდენობას და პროფესიული გადაწყვეტის სამივე სკალას შორის. PA-სთვის ($F=9.943$, $p<0.001$), EE-სთვის ($F= 9.011$, $p<0.000$), DP - სთვის ($F=5.778$, $p<0.003$). იხილეთ ცხრილი 6.

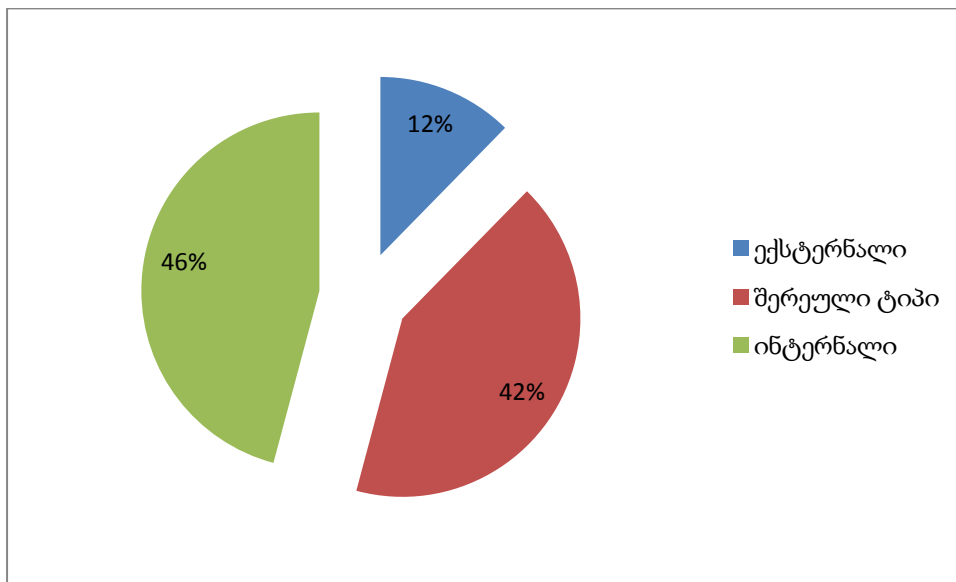
ცხრილი 6. დისპერსიული ანალიზის შედეგები პიროვნული გადაწყვეტის სკალებსა და მოსწავლეთა რაოდენობას შორის.

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
PA პიროვნული მიღწევის რედუქცია	Между группами	765.328	2	382.664	6.943	.001
	Внутри групп	20062.400	364	55.116		
	Итого	20827.728	366			
EE ემოციური გამოვლიტვა	Между группами	2068.682	2	1034.341	9.011	.000
	Внутри групп	42356.875	369	114.788		
	Итого	44425.556	371			
DP დეპერსონალიზაცია	Между группами	177.162	2	88.581	5.778	.003
	Внутри групп	5672.028	370	15.330		
	Итого	5849.190	372			

პროფესიული გადაწვა და კონტროლის ლოკუსი

გამოკითხული მასწავლებლების 46%-ი კონტროლის ლოკუსის მიხედვით აღმოჩნდა ინტერნალი, შერეული ტიპი - 42% და ექსტერნალი - 12 %. იხილეთ გრაფიკი 13.

გრაფიკი 13. გამოკითხული მასწავლებლები კონტროლის ლოკუსის მიხედვით.



დანართ 4-ში მოცემულია ცხრილი, სადაც მოცემულია კონტროლის ლოკუსის შიდა ჯგუფების მიხედვით (ძლიერად გამოხატული ექსტერნალობა, სუსტად გამოხატული ექსტერნალობა, შერეული ტიპი, სუსტად გამოხატული ინტერნალობა, ძლიერად გამოხატული ინტერნალობა) გამოკითხულ მასწავლებელთა ჯგუფები. გამოკითხულ მასწავლებლებში სჭარბობს შერეული კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლები (41.8%) და სუსტად გამოხატული ინტერნალები (33.8%). რაც შეეხება ექსტერნალებს, ძლიერად გამოხატული ექსტერნალები შეადგენენ წარმოადგენენ 3.5%-ს და სუსტად გამოხატული ექსტერნალები 8.8%-ს.

ანალიზის შედეგად დადგინდა, რომ სტატისტიკურად სანდო კორელაცია არსებობს კონტროლის ლოკუსსა და პროფესიული გადაწვის ორ სკალას, ემოციური გამოფიტვას (EE) და პიროვნული მიღწევების რედუქციას (PA) შორის. EE ($r=0.193$; $p<0.000$) და PA ($r=-0.150$; $p<0.004$).

კონტროლის ლოკუსის კავშირი პროფესიული გადაწყვის დეპერსონალიზაციის (DP) სკალასთან არ დადგინდა. იხილეთ დანართი 5.

ასევე მოვახდინეთ კონტროლის ლოკუსის ჯგუფების პროფესიული გადაწყვის სამი სკალის ჯგუფებთან შედარება. პროფესიული გადაწყვის ემოციური გამოფიტვის (EE) ჯგუფებთან შედარების შედეგები გამოსახულია ცხრილ 7 -ში.

ცხრილი 7. კონტროლის ლოკუსი ჯგუფები და EE დონეები.

			EE ემოციური გამოფიტვა			სულ
			მაღალი	საშუალო	დაბალი	
ლოკუს - კონტროლი-გაერთიანებული	ექსტერნალი	Частота	18	11	16	45
		% в локус-контроли-гаერთიანებული	40.0%	24.4%	35.6%	100.0%
		% в EE ემოციური გამოფიტვა	18.9%	11.7%	8.7%	12.1%
	შერეული ტიპი	Частота	45	42	69	156
		% в локус-контроли-гаერთიანებული	28.8%	26.9%	44.2%	100.0%
		% в EE ემოციური გამოფიტვა	47.4%	44.7%	37.7%	41.9%
	ინტერნალი	Частота	32	41	98	171
		% в локус-контроли-гаერთიანებული	18.7%	24.0%	57.3%	100.0%
		% в EE ემოციური გამოფიტვა	33.7%	43.6%	53.6%	46.0%

როგორც შედეგები გვიჩვენებს, ექსტერნალმა მასწავლებლებმა ემოციური გამოფიტვის (EE) ჯგუფების მიხედვით აჩვენეს მაღალი დონის ემოციური გამოფიტვა 18.9% -ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის მაღალი მაჩვენებელი - 40%). საშუალო ემოციური გამოფიტვის (EE) მაჩვენებელი არის 11.7% -ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის საშუალო მაჩვენებელი - 24.4 %). დაბალი ემოციური გამოფიტვის (EE) მაჩვენებელი - 8.7% -ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის დაბალი მაჩვენებელი - 35.6 % -ია).

რაც შეეხება შერეული ტიპის კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლებს, მათ აჩვენეს მაღალი ემოციური გამოფიტვის (EE) - 47,4 %-ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის მაღალი მაჩვენებელი - 28.8%). საშუალო ემოციური გამოფიტვის (EE) - 44.7% (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის საშუალო მაჩვენებელი - 26.9%). დაბალი ემოციური გამოფიტვის (EE) - 37.7% -ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის დაბალი მაჩვენებელი - 44.2%).

რაც შეეხება ინტერნალ მასწავლებლებს, მათი მაღალი EE - 33.7%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის მაღალი მაჩვენებელი 18.7%-ია). საშუალო EE- 43.6%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის საშუალო მაჩვენებელი - 24.0%). დაბალი EE - 53.6%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის დაბალი მაჩვენებელი 57.3%-ია).

მიღებული შედეგების მიხედვით შეიძლება დავასკვნათ, კონტროლის ლოკუსის მაჩვენებელთან შედარებისას აღმოჩნდა, რომ მოცემულ სამ ჯგუფს შორის ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლებს უფრო მეტად ახასიათებთ ემოციური გადაწვა, ვიდრე ინტერნალ მასწავლებლებს. პირსონის კორელაცია არის $p < 0.014$. იხილეთ ცხრილი 8.

ცხრილი 8. კორელაცია - კონტროლის ლოკუსი და EE

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	12.539 ^a	4	.014
Отношение правдоподобия	12.380	4	.015
Линейно-линейная связь	12.141	1	.000
Кол-во валидных наблюдений	372		

ასევე მოვახდინეთ კონტროლის ლოკუსის ჯგუფების პროფესიული გადაწვის პიროვნული მიღწევების რედუქციის (PA) ჯგუფებთან შედარება. მიღებული შედეგები გამოსახულია ცხრილ 9 -ში.

ცხრილი 9. კონტროლის ლოკუსის ჯგუფები და PA დონეები.

			PA პიროვნული მიღწევის რედუქცია			სულ
			მაღალი	საშუალო	დაბალი	
ლოკუს - კონტროლი-გაერთიანებული	ექსტერნალი	Частота	12	11	22	45
		% в локус-контроли-гаერთიანებული	26.7%	24.4%	48.9%	100.0%
		% в PAპიროვნული მიღწევის რედუქცია	17.4%	14.5%	9.9%	12.3%
	შერეული ტიპი	Частота	37	34	82	153
		% в локус-контроли-гаერთიანებული	24.2%	22.2%	53.6%	100.0%
		% в PA პიროვნული მიღწევის რედუქცია	53.6%	44.7%	36.9%	41.7%
	ინტერნალი	Частота	20	31	118	169
		% в локус-контроли-гаერთიანებული	11.8%	18.3%	69.8%	100.0%
		% в PAპიროვნული მიღწევის რედუქცია	29.0%	40.8%	53.2%	46.0%

როგორც შედეგები გვიჩვენებს, ექსტერნალმა მასწავლებლებმა PA ჯგუფების მიხედვით აჩვენეს მაღალი დონის პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) 17.4%-ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის მაღალი მაჩვენებელი - 26.7%). პროფესიული მიღწევების რედუქციის (PA) მაჩვენებელი არის 14.5%-ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის საშუალო მაჩვენებელი - 24.4%). დაბალი პროფესიული მიღწევების რედუქციის (PA) მაჩვენებელი - 9.9%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის დაბალი მაჩვენებელი - 48.9%-ია).

რაც შეეხება შერეული ტიპის კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლებს, მათ აჩვენეს მაღალი პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) - 53.6%-ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის მაღალი მაჩვენებელი - 24.2%). საშუალო პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) - 44.7% (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის საშუალო მაჩვენებელი - 22.2%). დაბალი პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) - 36.9%-ი (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის დაბალი მაჩვენებელი - 53.6%).

რაც შეეხება ინტერნალ მასწავლებლებს, მათი მაღალი პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) - 29.0%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის მაღალი

მაჩვენებელი 11.8%-ია). საშუალო პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) - 40.8%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის საშუალო მაჩვენებელი - 18.3%). დაბალი პროფესიული მიღწევების რედუქცია (PA) - 53.2%-ია (გაერთიანებული კონტროლის ლოკუსის დაბალი მაჩვენებელი 69.8%-ია).

მიღებული შედეგების მიხედვით შეიძლება დავასკვნათ, რომ კონტროლის ლოკუსის მაჩვენებელთან შედარებისას აღმოჩნდა, რომ მოცემულ სამ ჯგუფს შორის ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლებს უფრო ნაკლებად ახასიათებთ პიროვნული მიღწევების რედუქცია. პირსონის კორელაცია არის $p < 0.008$. იხილეთ ცხრილი 10.

ცხრილი 10. კორელაცია - კონტროლის ლოკუსი და PA

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	13.767 ^a	4	.008
Отношение правдоподобия	14.067	4	.007
Линейно-линейная связь	12.336	1	.000
Кол-во валидных наблюдений	367		

სტატისტიკურად სანდო კორელაცია პროფესიული გადაწვის დეპერსონალიზაციის (DP) განზომილებას და კონტროლის ლოკუსის ჯგუფებს შორის არ აღმოჩნდა.

სკოლის კლიმატი

სკოლის კლიმატის შემსწავლელი კითხვარის შედეგები გააანალიზდა T კრიტერიუმის მიხედვით. სტატისტიკურად სანდო მაჩვენებელი მასწავლებლის სქესთან დაკავშირებით აღინიშნა მხოლოდ დირექტორის შემზღუდავ ქცევაში (RES), $t = -3.485$, $p < .001$ საშუალო მაჩვენებლები ქალი მასწავლებლებისათვის არის 2.5828 და მამაკაცი მასწავლებლებისათვის კი 2.2625.

ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის შედეგად სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი შედეგები არ გამოჩნდა მასწავლებლის ასაკისა და სკოლის კლიმატის აღმწერ სკალებზე, ასევე სკოლის კლიმატისა და მოსწავლეთა რაოდენობის, სკოლის კლიმატისა და სოციალური სტატუსის დამოკიდებულებაში.

ერთფაქტორულმა დისპერსიულმა ანალიზმა გვაჩვენა სტატისტიკურად სანდო კავშირი სკოლის კლიმატის მასწავლებლის სამუშაოდან დისტანცირებას (DIS) და მასწავლებლის განათლების დონეს შორის. $F=4.862$, $p<0.003$. მრავალმხრივი შედარებებისას მივიღეთ შემდეგი შედეგები. იხილეთ დანართი 6.

შემოწმდა კორელაციები სკოლის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერ 6 სკალას შორის. სტატისტიკურად სანდო დადებითი კორელაცია აღმოჩნდა დირექტორის ავტორიტარიზმსა (DIR) და დირექტორის შემზღუდავ ქცევას შორის (RES), $r=0.252$, $p<0.001$. დადებითი კორელაცია აღმოჩნდა მასწავლებელთა კოლეგიალობას (COL) $r=0.554$, $p<0.000$, მასწავლებლის მოსწავლისადმი ერთგულებასა (COM) $r=0.485$, $p<0.000$ და დირექტორის მხარდამჭერ ქცევას (SUP) შორის. ნეგატიური კორელაცია აღინიშნა დირექტორის მხარდამჭერ ქცევას (SUP) და მასწავლებლის სამუშაოდან დისტანცირებას (DIS) $r=-0.352$, $p<0.000$ შორის.

დირექტორის შემზღუდავი ქცევა (RES) დადებით კორელაციაშია მასწავლებლის მოსწავლისადმი (COM) ერთგულებასთან $r=0,200$, $p<0.006$. მასწავლებელთა კოლეგიალობა (COL) დადებით კორელაციაშია COM მასწავლებლის მოსწავლისადმი ერთგულებასთან (COM) $r=0,574$, $p<0.000$. მასწავლებლის მოსწავლისადმი ერთგულება (COM) ნეგატიურ კორელაციაშია მასწავლებლის სამუშაოდან დისტანცირებასთან (DIS) $r=-0,315$, $p<0.000$. იხილეთ დანართი 7.

შემოწმდა კორელაცია პროფესიული გადაწვის სამ სკალას და სკოლის კლიმატის 6 სკალას შორის. დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა (SUP) ნეგატიურ კორელაციაშია მასწავლებლის ემოციურ გამოფიტვასთან (EE) ($r=-0.224$, $p<0.002$) და დეპერსონალიზაციასთან (DP) ($r=-0.334$, $p<0.000$), ხოლო დადებით კორელაციაშია პიროვნულ მიღწევებთან (PA) ($r=0.270$, $p<0.000$). ანუ, დირექტორი რაც უფრო მეტად ავლენს მხარდამჭერ ქცევას მასწავლებლებისადმი, მასწავლებლების ემოციური

გამოფიტვა ნაკლებია და პროფესიული მიღწევები მაღალია. დირექტორის შემზღუდავი ქცევა (RES) დადებით კორელაციაშია მასწავლებლის ემოციურ გამოფიტვასთან (EE) ($r=0.273$, $p<0.000$). რაც ნიშნავს, რომ დირექტორის შემზღუდავი ქცევა ხელს უწყობს მასწავლებლის ემოციურ გამოფიტვას. მასწავლებლის კოლეგიალობა დადებით კორელაციაშია პიროვნულ მიღწევებთან (PA) ($r=0.320$, $p<0.000$) და უარყოფით კორელაციაშია დეპერსონალიზაციასთან (DP) ($r=-0.261$, $p<0.000$). მასწავლებლის მოსწავლისადმი ერთგულება (COM) უარყოფით კორელაციაშია დეპერსონალიზაციასთან (DP) ($r=-0.239$, $p<0.001$) და დადებით კორელაციაშია პიროვნულ მიღწევებთან (PA) ($r=0.284$, $p<0.000$). მასწავლებლის სამსახურიდან დისტანცირება (DIS) დადებით კორელაციაშია ემოციურ გამოფიტვასთან (EE) ($r=0.182$, $p<0.016$) და დეპერსონალიზაციასთან (DP) ($r=0.521$, $p<0.000$), უარყოფით კორელაციაშია პიროვნულ მიღწევებთან (PA) ($r=-0.343$, $p<0.000$).

იხილეთ დანართი 8.

ამგვარად, პროფესიული გადაწვის სკალების, მასწავლებელთა დემოგრაფიული მონაცემების, მოსწავლეთა რაოდენობის, კონტროლის ლოკუსისა და სკოლის კლიმატის შესახებ კვლევის შედეგების ანალიზის შედეგად დადგინდა, რომ:

- ყველაზე მაღალი პროფესიული გადაწვის მაჩვენებელი დაფიქსირდა ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე;
- 2012წ კვლევის მონაცემები ადასტურებენ, რომ მასწავლებლის პროფესიული გადაწვის მაჩვენებლები გაზრდილია სამივე სკალაზე (ემოციური გამოფიტვა (EE), პიროვნული მიღწევების რედუქცია (PA) და დეპერსონალიზაცია (DP) 2011 წელთან შედარებით;
- ემოციური გამოფიტვის (EE) მაჩვენებლის მაღალი და საშუალო დონე ქალ მასწავლებლებში უფრო მეტია ვიდრე მამაკაც მასწავლებლებში. მამაკაც მასწავლებლებში აღმოჩნდა, რომ დეპერსონალიზაციის (DP) დონე და პიროვნული მიღწევების რედუქციის (PA) დონე უფრო მეტია ქალ კოლეგებთან შედარებით.

- დადასტურდა პროფესიული გადაწვის სამივე სკალას შორის ურთიერთკავშირების არსებობა;
- დადასტურდა, რომ მასწავლებლის პროფესიული გადაწვაზე გავლენას ახდენს მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა (200 და მეტი მოსწავლე). კერძოდ, ეს განსაკუთრებულად ნათლად აისახა პროფესიული გადაწვის ემოციური გამოფიტვისა და პიროვნული მიღწევების რედუქციის მაღალი მაჩვენებლებით,
- მნიშვნელოვანი ფაქტორი აღმოჩნდა მასწავლებლის კონტროლის ლოკუსის კავშირი პროფესიული გადაწვის სიმძიმესთან, კერძოდ, ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე. ეს განსაკუთრებით ეხება ქალ ექსტერნალ მასწავლებლებს. ინტერნალი მასწავლებლები უფრო მედეგნი აღმოჩნდნენ პროფესიული გადაწვისადმი.
- სკოლის კლიმატის მახასიათებლები კავშირში აღმოჩნდა პროფესიულ გადაწვის სკალებთან. დირექტორის მხარდამჭერი ქცევის (SUP) პირობებში მასწავლებლები ნაკლებად იყვნენ პროფესიულად გადამწვარი ემოციური გამოფიტვის და დეპერსონალიზაციის მხრივ. დირექტორის შემზღუდავი ქცევა (RES) კი ხელს უწყობდა მასწავლებლის ემოციურ გამოფიტვას. მასწავლებლის სამსახურიდან დისტანცირება (DIS) დადებით კორელაციაში აღმოჩნდა ემოციურ გამოფიტვასთან და დეპერსონალიზაციასთან და უარყოფით კორელაციაში პიროვნულ მიღწევებთან.

თავი 4. შედეგების ინტერპრეტაცია/დისკუსია

საქართველოში მასწავლებლების 68,670 წევრიანი კორპუსი არსებობს, თუმცა მცირე რაოდენობის კვლევებია ჩატარებული, რომლებიც საფუძვლიანად შეისწავლიდა მასწავლებელთა კადრების მდგომარეობას, სამსახურით კმაყოფილებას, არსებულ გამოწვევებს და დასახავდა გზებს მათი მომავალი ზრდა - განვითარებისათვის.

შევეცდებით წარმოგიდგინოთ საქართველოს მასწავლებელთა კორპუსის მცირე სტატისტიკური მომხილვა.

მასწავლებლების რაოდენობა ბოლო სამი წლის განმავლობაში 11,221 მასწავლებლით შემცირდა, რაც დაკავშირებული იყო სხვადასხვა მიზეზებთან, მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირებასთან, სკოლების ოპტიმიზაციასთან და სხვა. იხილეთ გრაფიკი 14.

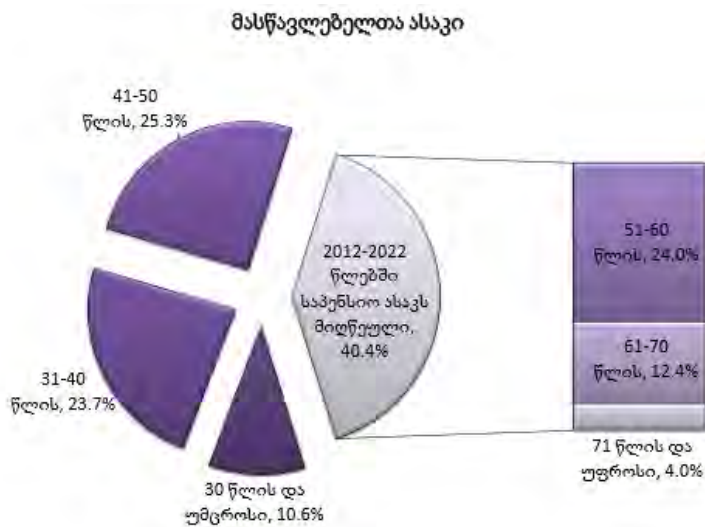
გრაფიკი 14. წყარო: საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური.



თუმცა, ეს ფაქტი, ერთი მხრივ, მიუთითებს იმაზეც, რომ ახალგაზრდა თაობისათვის ამ პროფესიაში დასაქმება ნაკლებ მიმზიდველია. ეს ასევე დასტურდება მასწავლებელთა დემოგრაფიის საერთო სურათის ანალიზით. მასწავლებელთა მთლიან რაოდენობაში 30% და უმცროსი ასაკის მასწავლებლები მხოლოდ 10.6 %-ს შეადგენენ. მასწავლებელთა საშუალო ასაკია 47.1 წელი. მასწავლებელთა საერთო რაოდენობიდან 40.4 % საპენსიო ასაკსაა მიღწეული. საპენსიო ასაკის მასწავლებლების შემდეგ,

მასწავლებლების დიდ ჯგუფს წარმოადგენენ 41-50 წლის მასწავლებლები (25.3%) და 31-40 წლის მასწავლებლები (23.7%). იხილეთ გრაფიკი 15. მეორე მხრივ, ოფიციალური სტატისტიკა ასევე გვაჩვენებს, რომ ბოლო ორ წელიწადში, 2007 წელთან შედარებით ძლიერ შემცირებულია განათლების პროგრამებზე სწავლის სურვილის მქონე სტუდენტთა რაოდენობა განათლების სამივე საფეხურზე, განსაკუთრებით კი, განათლების მეორე და მესამე საფეხურებზე. ეს კი ნიშნავს იმას, რომ წლების განმავლობაში მასწავლებელთა კორპუსი ვეღარ ძლიერდება ახალგაზრდა კადრებით, რომლებიც შეძლებდნენ სწავლების ახალი მეთოდების, განახლებული ცოდნის, მცირემასშტაბიანი კვლევების ჩატარების უნარებით და მეცნიერული მიდგომების ადგილზე გამოყენებით გაეუმჯობესებინათ სწავლების პროცესი. იხილეთ დანართი 11.

გრაფიკი 15. წყარო: სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2012



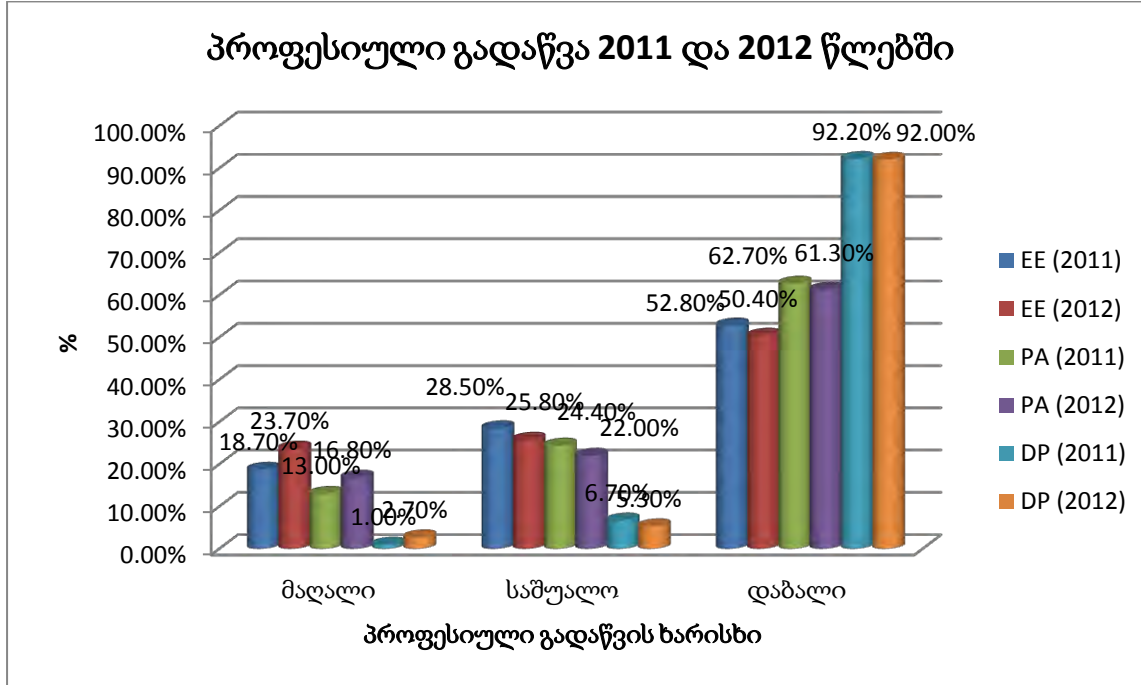
ამგვარი მდგომარეობის ფონზე, საინტერესო იყო მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის შესწავლის პირველი მცდელობის შედეგების გაანალიზება. როგორც ლიტერატურის მიმოხილვაში იყო აღნიშნული, პროფესიულ გადაწვას ბევრი უარყოფითი შედეგის მოტანა შეუძლია სკოლისათვის, მოსწავლეებისათვის, საზოგადოებისათვის და თავად მასწავლებლებისათვის. ნაშრომის დასაწყისში აღნიშნული იყო, რომ ჩატარებული კვლევები ადასტურებენ, რომ მასწავლებლის

პროფესიული გადაწვა იწვევს სწავლების ხარისხის დაწევას. პროფესიული გადაწვის მქონე მასწავლებლები უფრო ხშირად მიმართავენ დოგმატური სწავლების პრაქტიკას, ხისტად ეყრდნობიან სტრუქტურასა და რუტინას, რითაც სასკოლო რეფორმებს ანელებენ. მათ ასევე ახასიათებთ შემცირებული ორგანიზაციული ერთგულება და ნაკლები კოლეგიალურობა. საქართველოში მასწავლებლების პროფესიისადმი ერთგულების შესახებ კითხვები იყო დასმული 2008 წელს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრისა და სოციალური კვლევებისა და ანალიზის ინსტიტუტის მიერ ჩატარებულ კვლევაში. კვლევის შედეგების მიხედვით, მომუშავე მასწავლებელთა 47.4 % არ გამორიცხავს იმავე ან უკეთესი ანაზღაურების პირობებში სხვა სამსახურში გადასვლას. 75.2 % დატოვებდა მასწავლებლის პროფესიას უკეთესი ანაზღაურების შეთავაზების პირობებში. გამოკითხულ მასწავლებელთა მხოლოდ 24.4% არავითარ შემთხვევაში არ დატოვებდა მასწავლებლის პროფესიას.

ჩვენს კვლევაში დადასტურდა პროფესიული გადაწვის შესახებ კვლევებში არსებული ძირითადი ტენდენცია, რაც მდგომარეობს იმაში, რომ ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე დაფიქსირდა უფრო მაღალი ხარისხის გადაწვა, ვიდრე პროფესიული გადაწვის სხვა სკალებზე. მასწავლებლის პროფესიული გადაწვის 2011 წელს და 2012 წელს ჩატარებულმა კვლევების შედეგების შედარებამ გვიჩვენა მზარდი ტენდენცია პროფესიული გადაწვის სამივე სკალაზე.

ეს შესაძლებლობას გვაძლევს პარალელი გავავლოთ და გარკვეულწილად დავადასტუროთ პროფესიული გადაწვის მკვლევარების: გოლემბიევსკის, მუნზენბრიდერის, ბრილის, კოლდველის, დორლინგის და სხვათა მოსაზრებები იმის შესახებ, რომ პროფესიულ გადაწვას ახასიათებს აკუმულირების ეფექტი. ეს ნელი, შეუმჩნეველი პროცესია და ნეგატიური განცდების დაგროვებასთან ერთად იზრდება. თუ ასეთ პროცესს მართლაც ადგილი აქვს ქართველ მასწავლებლებში, ეს პრობლემა ყურადღებას იმსახურებს. იხილეთ გრაფიკი 16.

გრაფიკი 16. პროფესიული გადაწვის სამი სკალა 2011 და 2012 წლებში.



ზოგიერთი კვლევა მიუთითებდა, რომ პროფესიული გადაწვა განსაკუთრებით დიდია დამწყებ მასწავლებლებში. ჩვენც ველოდით ამ ჰიპოთეზის დადასტურებას, მაგრამ ამ შემთხვევაში ეს ჰიპოთეზა არ დადასტურდა. ჩვენს კვლევაში ყველაზე მაღალი ემოციური გამოფიტვა (EE) აჩვენა 36-49 წლის მასწავლებლების ჯგუფმა, 4-10 წლის სტაჟის მქონეთა ჯგუფში. თუმცა მაინც ყურადსადეობა ის გარემოება, რომ დამწყები მასწავლებლების (23-35 წლამდე) 61.4 %-ს უკვე აღენიშნება დაბალი დონის პროფესიული გადაწვა. აკუმულირების ეფექტის გამო, მომდევნო წლებში შესაძლოა მივიღოთ პროფესიული გადაწვის უფრო მაღალი მაჩვენებლები ამ ჯგუფშიც. რაც შეეხება პროფესიული გადაწვის მეორე სკალას, პიროვნული მიღწევების რედუქცია (PA) აღინიშნა 1-3 წლის სტაჟის მქონე მასწავლებელთა ჯგუფში, მას მოსდევს 10 წელი და მეტი წლის სტაჟის მქონე მასწავლებელთა ჯგუფი. რაც შეეხება დეპერსონალიზაციის (DP) სკალას, იგი მცირე რაოდენობის მასწავლებლებში აღინიშნება, თუმცა ტენდენცია მაინც ზრდადია. დეპერსონალიზაციის დაბალი მაჩვენებლების ახსნა სხვადასხვაგვარად შეიძლება. პირველი, ეს შეიძლება ადასტურებდეს მასლაჩისა და ლეიტერის მოსაზრებას პროფესიული გადაწვის დინამიკის შესახებ, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ პროფესიული

გადაწვა იწყება ემოციური გამოფიტვით და დეპერსონალიზაცია არის მისი ბოლო ეტაპი. ამგვარად, მასწავლებლების დიდი რაოდენობას არ აქვს გაღრმავებული სიმძიმის (დეპერსონალიზაციის ეტაპზე გადასული) პროფესიული გადაწვა. მეორე ახსნა შეიძლება მოვიძიოთ ქართველი მასწავლებლების კულტურულ თავისებურებებში. შესაძლოა ურთიერთდახმარება და გრძნობების ურთიერთგაზიარების ტრადიცია ბუფერირებას უკეთებს დეპერსონალიზაციას, თუმცა ეს საკითხი შემდგომი კვლევის საგანი შეიძლება იყოს.

ჩვენს კვლევაში დადასტურდა ასევე მასლაჩისა, ლეიტერის და სხვათა კვლევების მიგნებებიც პროფესიული გადაწვის სქესთან კავშირის შესახებ. ჩვენს კვლევაშიც დადასტურდა, რომ ქალი მასწავლებლები უფრო მეტად ემოციურ გამოფიტვას (EE) განიცდიან და მამაკაცები კი - დეპერსონალიზაციას (DP) და პიროვნული მიღწევების რედუქციას (PA). ალბათ ეს შედეგიც საყურადღებოა გასატარებელი ინტერვენციების შემუშავებისათვის, მით უმეტეს, რომ საქართველოს სკოლებში მამაკაცი მასწავლებლების რაოდენობა დიდად ჩამორჩება ქალი მასწავლებლების რაოდენობას. თუკი ისინი პროფესიაში ვერ ხედავენ პიროვნული მიღწევების მიმართულებით წარმატებას, სავარაუდოდ, მათი რიცხვი კიდევ უფრო შემცირდება.

ჩვენმა კვლევამ ასევე დაადასტურა სხვა მკვლევარების (მაგ. ქოათსი, თორენსენი) მიერ მიღებული შედეგები, რაც ეხება მაღალ კორელაციას მოსწავლეთა რაოდენობასა და პროფესიულ გადაწვას შორის. მასწავლებელთა დიდი დატვირთვა (მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა) იწვევს მასწავლებლის პროფესიული გადაწვის ზრდას, განსაკუთრებით ემოციური გადაღლისა (EE) და პირადი მიღწევების რედუქციის (PA) სკალებზე.

ჩვენს კვლევაშიც დადასტურდა ასევე მაკინტაიას, მასლაჩისა და სხვა მკვლევარების მიღებული შედეგები იმის შესახებ, რომ ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლებს ნაკლებად არიან პროფესიული გადაწვის მსხვერპლი. კონტროლის ლოკუსის კორელაცია დადასტურდა პროფესიული გადაწვის ემოციური გამოფიტვის (EE) და პიროვნული მიღწევების (PA) სკალასთან.

ლეკომპტის, დვორკინის, მასლაჩის და სხვა მკვლევარების მოსაზრებები იმაზე, რომ სკოლის კლიმატის სხვადასხვა ასპექტი გავლენას ახდენს მასწავლებელთა

პროფესიულ გადაწყვეტაზე, დადასტურდა ჩვენს კვლევაშიც. აღმოჩნდა, რომ დირექტორის მხრიდან შემზღვევადი ქცევა (RES) დაკავშირებულია მასწავლებლის ემოციურ გამოფიტვასთან (EE). დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა (SUP) გავლენას ახდენს მასწავლებლის ნაკლებ ემოციურ გამოფიტვასა (EE) და დეპერსონალიზაციაზე (DP). მასწავლებლის კოლეგიალური ქცევა (COL) დაკავშირებულია დაბალ დეპერსონალიზაციასთან (DP). მასწავლებლის სამუშაოსაგან დისტანცირება (DIS) კი კავშირშია ემოციურ გამოფიტვასთან (EE), დეპერსონალიზაციასთან (DP) და პროფესიული მიღწევების რედუქციასთან (PA).

კვლევის შეზღუდვები

კვლევის შეზღუდვაში შეიძლება ჩაითვალოს სიმძნელები სამინისტროსაგან სკოლებში შესვლის ნებართვების აღებასთან დაკავშირებით და სკოლების შესახებ სხვადასხვა კვლევისათვის საინტერესო მონაცემების მიღების (მაგ. მასწავლებელთა განთესვის მაჩვენებელი, სამუშაოს შეფასებები, აბსენტიზმი და გაცდენები და ა.შ. შესახებ) შეუძლებლობა სხვადასხვა ობიექტური და სუბიექტური მიზეზების გამო.

სასურველი იქნებოდა კვლევის ჩატარება უფრო დიდი რაოდენობის მასწავლებლებზე. ამ შემთხვევაში სავარაუდოდ, შესაძლებელი იყო კორელაციების გამოჩენა სხვა ფაქტორებთანაც (განათლების დონე, სწავლების საფეხური, სოციალური მდგომარეობა და ა.შ).

ასევე, უნდა აღინიშნოს, რომ იმის გამო, რომ თავად პროფესიული გადაწყვეტის სინდრომის შესწავლა სენსიტიური საკითხია, კვლევა ანონიმური იყო, ის არ იძლეოდა საშუალებას მასწავლებლების პროფესიული გადაწყვეტა შეგვესწავლა მათ მიღწევებთან, მათი მოსწავლეების მიღწევებთან, სკოლის დირექტორის სტილთან და მასწავლებლის ეფექტურობის სხვა მაჩვენებლებთან ერთად. ამ კვლევის შემთხვევაში ვეყრდნობოდით მხოლოდ მასწავლებლის მიერ გაკეთებულ თვითშეფასებებს საკუთარი პროფესიული გადაწყვეტის შესახებ.

მიუხედავად კვლევის ანონიმურობისა, შემზღუდველი ფაქტორი ასევე იყო მასწავლებლების მხრიდან ერთგვარი უნდობლობა გულწრფელი პასუხების გაცემისათვის სხვადასხვა ფაქტორების გამო (სამსახურის დაკარგვის შიში, შიში, რომ კვლევა ანონიმური არ იქნებოდა ა.შ.).

პროფესიული გადაწყვეტის სინდრომის ბუნების გამო სასურველია კვლევა ჩატარდეს ლონგიტიუდური დიზაინის ფორმატში და დროის დინამიკაში მოხდეს ამ ფენომენის კვლევა.

კვლევის გამოყენების შესაძლებლობები

მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის შესახებ საქართველოში კვლევები არ ჩატარებული და ეს კვლევა წარმოადგენს პირველ მცდელობას ამ მიმართულებით ქართველი მასწავლებლების მდგომარეობის შესასწავლად პროფესიული გადაწყვეტის კუთხით. კვლევის შედეგები შესაძლოა საინტერესო აღმოჩნდეს განათლების პოლიტიკის შემმუშავებლებისა და გადაწყვეტილების მიმღებთათვის, ასევე ორგანიზაციებისათვის, რომლებიც მუშაობენ მასწავლებელთა პრობლემების შესწავლაზე, განვითარებასა და მათთვის სხვადასხვა პროგრამებისა და ინტრვენციების შემუშავებასა და განხორციელებაზე. კვლევის შედეგები საინტერესო შეიძლება იყოს უნივერსიტეტებისათვის, რომლებიც ამზადებენ მომავალ მასწავლებლებს მართლაც რთული პროფესიისათვის და ქმნიან მათ მოსამზადებელ პროგრამებსა და კურსებს.

კვლევის შედეგად მივიღეთ ქართულ ენაზე ადაპტირებული ორი პოპულარული ინსტრუმენტი, მასლაჩის პროფესიული გადაწყვეტის ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულებისათვის (MBI-ES) და ჰოის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტი სკოლებისათვის, რომლებიც სკოლის ადმინისტრატორებმა შესაძლოა გამოიყენონ სკოლაში მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის მდგომარეობის გასაგებად და სკოლის კლიმატის შესასწავლად და მდგომარეობის გამოსასწორებელი ინტერვენციების დასაგეგმად ცალკეული სკოლების დონეზე. თუმცა ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ MBI-ES არ არის შექმნილი, როგორც კლინიკურ-დიაგნოსტიკური

ინსტრუმენტი, რათა თანამშრომელს მიეკეროს გადამწვარის იარლიყი. იგი გამოყენებულ უნდა იქნეს, როგორც თვითშეფასების ინსტრუმენტი. მასწავლებლები შეძლებენ თავიანთი შედეგები შეადარონ სასკოლო ნორმას და საკუთარი თავი შეაფასონ სხვა მასწავლებლების შედეგებთან მიმართებაში. ეს ინფორმაცია მათ დაეხმარება სტრესის შემცირების გეგმების ჩამოყალიბებაში და საკუთარი კარიერის მართვაში.

ვეინ ჰოის ადაპტირებული ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი ინსტრუმენტი სკოლებისათვის შესაძლებლობას მისცემს სკოლის დირექტორებს ჰქონდეთ ინსტრუმენტი, რათა მოახდინოს სკოლის კულტურის შესწავლა და ასევე შეძლონ შედეგების შედარება სხვა სკოლების კლიმატთან, რათა გამოასწორონ აღმოჩენილი ნაკლოვანი მხარეები. (კითხვარის სრული ვერსია იხილეთ დანართში ინსტრუქციებთან ერთად).

თავი 5. დასკვნა

ამრიგად, ჩატარებული კვლევის შედეგებმა დაადასტურა კვლევის დასაწყისში ჩამოყალიბებული ჰიპოთეზები, რომელთა მიხედვითაც:

- გამოკითხულ მასწავლებლებში დადგინდა პროფესიული გადაწყვეტილების არსებობა. ყველაზე მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვეტილება აღინიშნა ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე (23.7%). მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვეტილება აღინიშნა ასევე პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალაზეც (16.8%); 2011 და 2012 წლებში ჩატარებული კვლევების შედეგების მიხედვით შეინიშნება პროფესიული გადაწყვეტილების მარცხენა ნაწილის ტენდენცია;
- სტატისტიკურად სანდო კავშირის არსებობა დაადასტურდა პროფესიული გადაწყვეტილების სიმძიმესა და ისეთ პიროვნულ მახასიათებელს შორის, როგორც კონტროლის ლოკუსი. ექსტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლები უფრო მეტად არიან პროფესიული გადაწყვეტილების საფრთხის ქვეშ, ვიდრე ინტერნალური ლოკუსის მქონე მასწავლებლები;
- კავშირი დადგინდა მოსწავლეთა საერთო რაოდენობას, რომლებსაც მასწავლებელი ასწავლიდა წლის განმავლობაში და მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტილების ხარისხს შორის. მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი აღმოჩნდა მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტილების განვითარებისათვის, განსაკუთრებით, ემოციური გამოფიტვისა და პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალაზე.
- სტატისტიკურად სანდო განსხვავება დადგინდა მამაკაც და ქალი მასწავლებლების პროფესიულ გადაწყვეტილებას დაკავშირებით. ქალი მასწავლებლები პროფესიულ გადაწყვეტილებას (გახანგრძლივებულ სტრესთან) გამკლავებისას უფრო ხშირად განიცდიან ემოციურ გამოფიტვას და მამაკაცები კი - დეპრესიონალიზაციასა და პიროვნული მიღწევების რედუქციას;
- არსებობს კორელაციები მასწავლებლის პროფესიულ გადაწყვეტილებასა და სკოლის კლიმატის აღმწერ ზოგიერთ ცვლადს შორის, მაგ. როგორც დირექტორის

შემზღუდავი ქცევა, დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა, მასწავლებლის დისტანცირება სამუშაოსაგან, მასწავლებელთა კოლეგიალობა.

- არსებობს სტატისტიკურად სანდო კავშირი სკოლის კლიმატსა და პროფესიულ გადაწვას შორის. სკოლის დირექტორის მიერ გამოყენებული მართვის სტილი და მის მიერ განხორციელებული შემზღუდავი ქცევის გამოყენება განაპირობებს მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის სიმძიმეს. კერძოდ:
 - დირექტორის მხარდამჭერი ქცევის (SUP) პირობებში მასწავლებლები ნაკლებად იყვნენ პროფესიულად გადამწვარი ემოციური გამოფიტვის და დეპერსონალიზაციის მხრივ;
 - დირექტორის შემზღუდავი ქცევა (RES) ხელს უწყობდა მასწავლებლის ემოციურ გამოფიტვას;
 - მასწავლებლები რაც უფრო დისტანცირებული იყვნენ სამსახურიდან (DIS), მით მეტად განიცდიდნენ ემოციურ გამოფიტვასა და დეპერსონალიზაციას და პიროვნული მიღწევების რედუქციაც მეტი ხარისხით აღენიშნებოდათ.

თავი 6. რეკომენდაციები

6.1 რეკომენდაციები პროფესიული გადაწყვეტის პრევენციისათვის პიროვნულ/ორგანიზაციულ დონეზე და თანამედროვე ინტერვენციების ტექნიკები

პროფესიული გადაწყვეტის მკვლევარების აზრით, ამ პრობლემის მოგვარებისათვის რეკომენდაციები შეიძლება დაიყოს ფსიქოლოგიური და სოციოლოგიური მიმართულების მიხედვით. ფსიქოლოგიური მიმართულების მიმდევარი მკვლევარები პროფესიული გადაწყვეტის მსხვერპლთა დახმარებას გვთავაზობენ სტრესთან ქოფინგის სტრატეგიების შექმნის და გაძლიერების გზით (Cedoline, 1982; Swick and Hanley, 1983; Gold, Roth, 1993; Pines, 1993; Tuebsing and Tubesing, 1982), მაშინ, როცა სოციოლოგიური მიმართულების მიმდევარი მკვლევარები გვთავაზობენ პროფესიული გადაწყვეტის მიზეზები ვეძებთ ორგანიზაციულ სისტემებში (Dworkin, 1986; Dworkin, 1997; LeCompte and Dworkin, 1991; Dworkin and Townsend, 1994) და შესაბამისად ცვლილებების შეტანას გვთავაზობენ სკოლის მენეჯმენტის სტილსა და ადმინისტრაციულ პრაქტიკებში.

რეკომენდაციები პიროვნულ დონეზე პროფესიული გადაწყვეტის პრევენციისათვის

პროფესიულ გადაწყვეტისათვის გასამკლავებლად სხვადასხვა სტრატეგიებიდან ყველაზე წარმატებულად ითვლება სტრესის შესახებ ინფორმირებულობა, ფიზიოლოგიური ტრენინგები, გარემოს შეცვლა და გონების კონტროლი. სასურველი იქნებოდა ამგვარი პროგრამების შემუშავება უნივერსიტეტების, სამთავრობო, არასამთავრობო ორგანიზაციების, ამ სფეროს ექსპერტული ჯგუფების მიერ და ხელმისაწვდომი გახდეს მასწავლებლებისათვის.

პროფესიულ გადაწყვეტისათვის და სტრესთან გამკლავების წარმატებული პროგრამების უმეტესობა იწყება მონაწილეებისათვის სტრესისა და გადაწყვეტის შესახებ ცოდნის მიწოდებით. სესიები ტარდება დაცულ, მშვიდ გარემოში და მონაწილეებს აწვდიდნენ ინფორმაციას გადაწყვეტის ბუნების, ნიშნების, მიზეზებისა და სიმპტომების შესახებ. ამ ეტაპის შემდეგ იწყება უფრო თანამშრომლობითი მეთოდებით მუშაობა, რაც ეხმარება მონაწილეებს განსაზღვრონ, ამოიცნონ და გაიგონ სტრესის წარმომავლობა,

დააკვირდნენ იმ ფიქრებს, რომლებიც ფიზიოლოგიურსა და ემოციურ რეაქციებს იწვევს, ამოიცნონ ეს რეაქციები, როგორც სტრესის გამომხატველები, სისტემატურად შეაფასონ სტრესის გამომწვევი მოვლენები სამსახურში და ჩაანაცვლონ სტრესის გამომწვევი მავნე ფიქრები უფრო რაციონალურით. პროგრამების მონაწილეებს ასევე სთავაზობენ სტრესის დაძლევის ფიზიოლოგიურ სტრატეგიებს, როგორებიცაა: ბიოუკუკავშირი, კუნთების დაჭიმულობის, ნაწლავების მოქმედების, სისხლის მოძრაობის, სუნთქვისა და გულისცემის ელექტრონული ხელსაწყოებით გაზომვა და იმ ტექნიკების სწავლება, რომლებითაც შეიძლება მათი კონტროლი; კუნთების მოდუნება- თვითრეგულირებადი სხეულის მოდუნება; ფოკუსირებული მედიტაცია; სუნთქვითი ტექნიკები რელაქსაციისათვის; ასევე აერობიკა, ველოსიპედით ვარჯიში, ცურვა ან სირბილი.

ჩვენი კვლევის შედეგებით დადასტურდა, რომ ინტერნალური კონტროლის ლოკუსის მქონე მასწავლებლები უფრო დაცული არიან პროფესიული გადაწყვეტილებებისაგან. როგორც კვლევები ადასტურებენ, კონტროლის ლოკუსი პიროვნებაში შედარებით მდგრადი პიროვნული მახასიათებელია, თუმცა მაინც შესაძლებელია მისი შეცვლა ექსტერნალიზაციიდან ინტერნალიზაციისაკენ. შესაბამისი სავარჯიშოები შესაძლებელია გახდეს მასწავლებელთა მოსამზადებელი პროგრამების ნაწილი, რაც მათ შემდგომ პრაქტიკაში დაეხმარება თავი დაიცვან პროფესიული გადაწყვეტილებებისაგან.

პროგრამის მონაწილეებს ასევე სთავაზობენ სტრესის დაძლევის სიტუაციური სტრატეგიების სწავლებას - როგორ შეცვალონ თავიანთი რეაქცია სტრესულ სიტუაციებში ან შეცვალონ სამუშაო გარემო. ისინი ითვისებენ “ასერტულ” (თავდაჯერებულობის), თანამშრომლობის, სტრესული სიტუაციების შეცვლის ტექნიკებს.

ჰოლის აზრით, მაღალი თვითრწმენა, ბანდურას აზრით კი - პიროვნების თვითეფექტურობა და თვითაქტუალიზაცია მნიშვნელოვანია პროფესიული გადაწყვეტილების პრევენციისათვის. გადაწყვეტილების გამკლავების მნიშვნელოვანი ნაწილია ასევე სტრესის დაძლევის კოგნიტური სტრატეგიების სწავლება: დესტრუქციული აზრების ჩაანაცვლება კონსტრუქციული, რეალისტური აზრებით; ბარიერების ამოცნობა, პირადი ღირებულებების გააზრება, მიზნების დასახვა, დროის მენეჯმენტის და პრიორიტეტების

განსაზღვრის, პრობლემის გადაჭრის უნარ-ჩვევების სწავლება, ემოციების მართვა, ცხოვრებისეულ ცვლილებებთან გამკლავების უნარ-ჩვევები და სხვა. აქტიური, პრობლემაზე ფოკუსირებული კოპინგის სტრატეგიების შემუშავების სწავლება ასევე ძლიერ ეფექტურია. პოზიტიურ სამუშაო გამოცდილებამდე მივყავართ პრობლემაზე ფოკუსირებულ, ადაპტურ სტრატეგიებს და არა ემოციაზე ფოკუსირებულ, არაადაპტურ სტრატეგიებს (Marian, 2004; Marian, et al., 2005).

ამგვარი პროგრამების განხორციელების შედეგად ძლიერდება ურთიერთდახმარება, მიღწევის მოთხოვნილება, მცირდება სომატური ჩივილები, სამსახურებრივი სტრესი, როლის ბუნდოვანება და სამსახურით კმაყოფილების ხარისხი იზრდება.

ორგანიზაციულ საკითხებთან დაკავშირებული

ორგანიზაციული დონის რეკომენდაციების შემუშავებისათვის შეიძლება ვიხელმძღვანელოთ რესურსების კონსერვაციის თეორიით (COR). ამ თეორიის მიხედვით საჭიროა:

- თანამშრომლების ხელში არსებული რესურსების გამრავალფეროვნება და რესურსების დაკარგვისადმი მოწყვლადობის შესუსტება;
- დანაკარგის ჯაჭვების აღმოჩენა ორგანიზაციაში და მათი შემცირება,;
- თანამშრომლებისათვის რესურსების შექმნის შესაძლებლობების შექმნა;
- სოციალური მხარდაჭერის (ემოციური, აფირმაციული და ქსელური) არსებობის უზრუნველყოფა ორგანიზაციაში;
- მიმზიდველი პროფესიული განვითარების კიბის არსებობა;
- როლის ნათელი აღწერილობა და მოლოდინების არსებობა;
- საქმიანობის შეფასების ურთიერთშეთანხმებული მექანიზმების არსებობა, დასჯა-წახალისების ნათელი მექანიზმების არსებობა ორგანიზაციაში .

ამისათვის სკოლები შესწავლილი უნდა იქნენ ორგანიზაციული ტიპების მიხედვით. გაანალიზებული უნდა იქნეს სკოლაში მიმდინარე ისეთი ორგანიზაციული პროცესები, როგორებიცაა: დირექტორის სტილი, მასწავლებლების მონაწილეობა

გადაწყვეტილებების მიღებაში, უფლებამოსილების გაზრდა, სამუშაო დატვირთვის გონივრულად გადანაწილება. სამუშაოები გადანაწილებული უნდა იყოს ისე, რომ აცილებული იყოს თავიდან მასწავლებელთა ძლიერ გადატვირთვა მრავალრიცხოვანი მოსწავლეებიანი კლასებით და მოსწავლეთა საერთო რაოდენობით. დაცული იყოს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნა ამასთან მიმართებაში.

სასურველია სკოლებში უფრო ინტენსიურად ამოქმედდეს მენტორობის ინსტიტუტის მექანიზმი და შესწავლილი იქნეს მისი ეფექტურობა. ეს საშუალებას მოგვცემს თავიდან ავიცილოთ ან შევასუსტოთ დამწყები მასწავლებლების პროფესიული გადაწვის რისკი და შესაბამისად დაიხვეწოს მენტორობის ინსტიტუტის მექანიზმიც.

ჩვენი კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შესაძლოა შეთავაზებული იქნეს შემდეგი რეკომენდაციები:

- მასწავლებლებს მეტი კონტროლი უნდა ჰქონდეთ გარემოზე და მეტი რესურსები ჰქონდეთ ხელთ, რომ გაუმკლავდნენ იმ მოთხოვნებს, რასაც მასწავლებლობა გულისხმობს. ეს უფრო სასურველ შედეგს იძლევა, ვიდრე გადაღლის გამოვლენის შემდეგ ჩატარებული ინტერვენციები. პროფესიული გადაწვის პრევენცია მასთან ბრძოლის ყველაზე კარგი სტრატეგიაა.
- რადგან სკოლის დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა, მისი მართვის სტილი დაკავშირებული აღმოჩნდა მასწავლებლების გადაწვასთან, სასურველია სკოლის დირექტორებმა მასწავლებლებთან ურთიერთობისას უფრო ხშირად გამოიყენონ კონსულტაციური, მონაწილეობითი მართვის სტილები, შექმნან ორგანიზაციაში მასწავლებლების მხარდაჭერის მექანიზმები.
- სასურველია მოხდეს მასწავლებელთა მეტი ძალაუფლებით აღჭურვა, რათა მათ მეტი ავტონომია ჰქონდეთ სამსახურებში და ჩართული იყვნენ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესებში.
- სასურველია დირექტორებისათვის მომზადდეს ტრენინგები იმის შესახებ თუ როგორ შექმნან სკოლებში მონაწილეობითი გადაწყვეტილებების მიღებისა და გუნდური მუშაობის გარემო;

- პროფესიული გადაწყვეტილების პრევენცია დაკავშირებულია მენეჯერული ღონისძიებების გატარებასთან. მენეჯერულ დონეზე შემდეგი მენეჯერული ზომები შეიძლება იქნეს განხორციელებული: ადმინისტრატორებს/მენეჯერებს უნდა შეეძლოთ თანამშრომლებში პროფესიული გადაწყვეტილების ადრეული ნიშნების ან სპეციფიკური სტრესორების არსებობის ამოცნობა სამუშაო გარემოში, შესაბამისი ცვლილებების გატარება და ადრეული ინტერვენციების დაგეგმვა პროფესიული გადაწყვეტილების პრევენციისათვის. ასევე, ადმინისტრატორს უნდა შეეძლოს უფრო მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწყვეტილების ამოცნობა თანამშრომლებში. ამ შემთხვევაში მან დასახმარებლად უნდა მიმართოს ამ სფეროს სპეციალისტებს;
- სკოლის დირექტორს შესწავლილი უნდა ჰქონდეს სკოლის ორგანიზაციული კლიმატი და შეეძლოს შესაბამისი ინტერვენციების დაგეგმვა /განხორციელება პროფესიული გადაწყვეტილების თავიდან ასაშორებლად. ინტერვენციები შემუშავებული უნდა იყოს ერთობლივად, სკოლის ადმინისტრაციისა და მასწავლებლების მონაწილეობით .

ინტერვენციის თანამედროვე ტექნიკები

ინტერვენციის თანამედროვე პროგრამების უმეტესობა მიმართულია იმისკენ, რომ პროფესიული გადაწყვეტილების საფრთხის ქვეშ მყოფ პროფესიონალებს ასწავლონ რელაქსაციის ტექნიკები, კოგნიტური რესტრუქტურირება, სოციალური უნარების ტრენინგი, სტრესის მართვა, და ატიტუდების ცვლილება (Pines and Aronson, 1988).

პრევენციული/ინტერვენციის პროგრამები შესაძლოა იყოს პიროვნებაზე ორიენტირებული, ორგანიზაციაზე ორიენტირებული და კომბინირებული (პიროვნებასა და ორგანიზაციაზე ორიენტირებული). პიროვნებაზე ორიენტირებული ინტერვენციის პროგრამები, ჩვეულებრივ, კოგნიტუტურ - ქცევითი სახისაა:

- ფსიქოთერაპია;
- კონსულტირება ;
- ადაპტური უნარების განვითარების ხელშემწყობი ტრენინგი;

- საკომუნიკაციო უნარების განვითარების ხელშემწყობი ტრენინგი;
- სოციალური მხარდაჭერა ;
- რელაქსაციის სავარჯიშოები.

ორგანიზაციაზე მიმართულ ინტერვენციებს, ჩვეულებრივ, ცვლილებები შეაქვთ ხოლმე სამუშაო პროცედურებში. მაგალითად, სამუშაო ამოცანების რესტრუქტურირება, სამუშაოს შეფასება და სამუშაოს მოთხოვნების შემცირება ზედამხედველისაგან, სამუშაოზე თანამშრომლის საკუთარი კონტროლის გაძლიერება ან გადაწყვეტილებების მიღებაში მეტი ჩართულობა.

სამუშაო ადგილის მენტალური გაჯანსაღებისათვის შემდეგი სტრატეგიები გამოიყენება:

- ორგანიზაციული პრაქტიკების შეცვლა;
- ზედამხედველებისა და მენეჯერების ტრენინგი;
- შვებულებების სისტემის შეცვლა;
- დახმარება ან ტრენინგი, რათა თანამშრომლებმა გაიუმჯობესონ სამუშაო როლების შესასრულებელად საჭირო უნარები;
- ტრენინგი ქოფინგის - სტრესის მართვის გასაუმჯობესებლად ;
- კონსულტაცია და თერაპია;
- ვარჯიში და რელაქსაცია.

(Marine, et al., 2006).

ინტერვენციის სხვა პროგრამები გვთავაზობენ ორი სახის ფსიქოთერაპიული მეთოდის გამოყენებას: გამოცდილებითი ჯგუფური თერაპია და ფსიქოანალიტიკური ჯგუფური თერაპია. ორივე პროგრამა ეფუძნება იმას, რომ პიროვნებამ შეცვალოს არასახარბიელო სამუშაო სიტუაციების აღქმის და მათთან გამკლავების გზები

(Salmela-Aro et al., 2004).

გამოცდილებითი ჯგუფური თერაპია ეფუძნება აქტიურ თერაპიულ ინტერვენციებს, როგორებიცაა: ფსიქო და სოციო დრამის ტექნიკები (Blatner, 1996; Leutz, 1986). სხვა თერაპიული მეთოდებიდან გამოიყენება კრეატიული მეთოდები

როგორებიცაა: ხატვა, მუსიკა, ამბების მოყოლა, სხეულით გამოხატვა და რელაქსაცია (Salmela-Aro et al., 2004).

ჯგუფური ანალიტიკური თერაპია ეფუძნება ჯგუფში თავისუფალ ასოციაციებს (Ashbach & Shermer, 1987). მთავარი თეორიული იდეა ამ სამუშაო მოდელისათვის არის ის, რომ მონაწილეები გადასცემენ თავიანთ ადრინდელ ემოციურ გამოცდილებას თერაპევტებს და ჯგუფის სხვა წევრებს. ამგვარი ხერხები გამოიყენება სამსახურებრივი კონფლიქტების შედეგად წარმოქმნილი ყველაზე რთული შემთხვევებისათვის. ჯგუფური მუშაობა ხელს უწყობს მონაწილეებს გაიაზრონ, რომ მხოლოდ მათ არ აწუხებთ ეს პრობლემა და სხვათა დახმარებით პროგრესის მიღწევა შესაძლებელია (Salmela-Aro et al., 2004).

ინტერვენციის ერთ-ერთი მიზანი არის ხოლმე მონაწილეთა ინტერპერსონალური ურთიერთობების გაუმჯობესება, რაც ხშირად პროფესიული გადაწვის ერთ-ერთი მთავარ ელემენტს წარმოადგენს (Leiter and Maslach, 2000). ინტერვენციები ფოკუსირებულია ნეგატიური ეფექტის შემცირებაზე და ეხმარება მათ გადაწვის მდგომარეობიდან გამოსვლაში (Salmela-Aro et al., 2004).

6.2 რეკომენდაციები შემდგომი კვლევებისათვის

პროფესიული გადაწვის კვლევების მომავალში გაგრძელებისას საინტერესო იქნებოდა შემდეგ საკითხებზე მუშაობა:

- ადრე თუ პროფესიული გადაწვის კვლევები ეხებოდა მასწავლებელს და ისეთი მიდგომა იყო, რომ ადმინისტრატორები არიან პროფესიული გადაწვის გამომწვევები და თავად არ არიან ამ სინდრომის მსხვერპლები. ახლა მკვლევარები ინტერესდებიან პროფესიული გადაწვის შესწავლით სკოლის დირექტორებშიც და ცდილობენ ამოიციონ მათი სიტუაციიდან გამომდინარე უნიკალური, სპეციფიკური სტრესორები (Friedman, 1995). პროფესიული გადაწვის კვლევების გაფართოება შეიძლება ასევე სკოლის ადმინისტრაციის სხვა თანამშრომლებზეც;
- სასურველია პროფესიული გადაწვის კვლევები იყოს გრძელვადიანი. ინტერვენციების ეფექტიანი სტრატეგიების შესამუშავებად ძლიერ სასარგებლო და საინტერესო იქნება გრძელვადიანი (ლონგიტუდინური) კვლევების ჩატარება. ამისათვის კი ანალიზის ერთეულად უნდა აირჩეს ინდივიდუალური სკოლები. ლონგიტუდინური კვლევების ჩატარებისას საჭირო და მნიშვნელოვანი იქნება მკვლევარებისა და სკოლის წარმომადგენლების მჭიდრო თანამშრომლობა;
- აქტიურ (მომუშავე) მასწავლებლებთან ერთად კვლევაში სასურველია ჩაერთონ ის მასწავლებლებიც, რომლებმაც უკვე დატოვეს პროფესია. მათ შესახებ ინფორმაციის მოპოვება შედარებით ძნელია, მაგრამ ვფიქრობთ, მათი გამოცდილების შესწავლა ჩაღრმავებული ინტერვიუების საშუალებით კარგ საშუალებას მოგვცემს პროფესიული გადაწვის სინდრომის უფრო ღრმად აღწერისა და შესწავლათვის;
- საინტერესო იქნება ასევე კონტინუუმის მეორე მხარეს მყოფი მასწავლებლების შესწავლაც მათი პიროვნული ტიპების მიხედვით. როგორ შეძლეს მათ წარმატებით აეცილებინათ თავიდან პროფესიული გადაწვა? რა ქოფინგის მექანიზმები გამოიყენეს სტრესის დაძლევისათვის, რათა ენერგიულები და

პოზიტიურები დარჩენილიყვნენ მოსწავლეების მიმართ და თავიანთ სამუშაოთი განვითარებულიყვნენ (Byrne, 1994; McIntyre, 1984);

- კვლევის რეპლიკაცია სასურველი იქნება უფრო დიდი მასშტაბით და რესპოდენტების მეტ რაოდენობაზე;
- სასურველი იქნება სკოლების კულტურის უფრო მასშტაბურად შესწავლა პროფესიულ გადაწყვეტასთან კავშირში ცალკე აღებული სკოლის ფარგლებში;
- საინტერესო იქნება პროფესიული გადაწყვეტის და მასწავლებელთა დაავადებებს შორის კავშირების შესწავლა;
- ჩატარდეს კვლევები იმის შესახებ, მაძიებლობის და მენტორობის პროგრამები როგორ ეხმარება დამწყებ მასწავლებლებს სტრესთან გამკლავებაში და საკლასო ოთახში წარმატების მიღწევაში. ასეთი გრძელვადიანი კვლევები შესაძლოა დაინტერესდნენ იმის გარკვევით, თუ რა გავლენა აქვს ასეთ პროგრამებს მასწავლებლის ადრეულ კარიერაზე, პროფესიული მოლოდინების ჩამოყალიბებაზე, მასწავლებლის სისტემაში სოციალიზაციაზე, სკოლაში ინტერაქციის პატერნებზე და მასწავლებლების მხარდამჭერი ქსელების ეფექტურობაზე, რომლებსაც ისინი იყენებენ კონსტრუქტული ქოფინგის პატერნების შესამუშავებად.
- საინტერესო იქნებოდა კვლევების ჩატარება იმაზე, თუ რა გავლენას ახდენს მასწავლებლის მაღალი პროფესიული გადაწყვეტა მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებასა და მოსწავლეთა ველბინგზე (კეთილდღეობაზე) (Maslach and Leiter, 1997).
- პროფესიული გადაწყვეტის ასახსნელად ძალზე საინტერესოდ გვეჩვენება შესაძლებლობა, რომ გამოყენებულ თეორიულ მოდელებს მომავალში დავუმატოთ განწყობის თეორია და პროფესიული გადაწყვეტა გავიაზროთ ამ თეორიის საფუძველზე.

გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი:

1. Anderson, M. B. and E. F. Iwanicki, Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 1984. 20, 109–132.
2. Anderson, M. G. A Study of the differences among perceived need deficiencies, perceived burnout, and selected background variable for teachers. Doctoral dissertation 1980. University of Connecticut, Dissertation Abstracts International, April 1981, Vol 1, 41/10
3. Angerer, J.M., Job burnout. *Journal of Employment Counseling*, 2003. 40, (3), 98–107
4. Argyris, C., Integrating the individual and the organization, New York: John Wiley and Sons 1964.
5. Ashbach, C. and V. Shermer, (eds) Object Relations, the Self and the Group. London: Routledge, 1987.
6. Bakker, A.B., Demerouti, E. and W. Verbeke, 2004. Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104.
7. Bandura A., Human agency in social-cognitive theory, *American Psychologist*, 1989, 44. 1175-1184.
8. Beck, A.T., and J.E. Young. Depression, in D.H. Barlow (Ed.), clinical Handbook of psychological disorders, New York; Guilford Press 1985.
9. Beck, C. L and R. M. Gargiulo. Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 1983, 76(3), 169-173.
10. Becker, E. *The denial of death*. New York: Free Press. 1973.
11. Bennett, K. P. and M. D. LeCompte. The Way Schools Work: A Sociological Analysis of Education. New York: Longman. 1990. ED 324 740
12. Bitsadze M. and Marine Japaridze. Pilot Study of Teacher burnout in Georgian Context, Problems of Management in the 21st Century, 2011, Vol 2.

13. Blatner, A. *Acting-In: Practical Applications of Psychodramatic Methods*, 3rd Edition. New York: Springer, 1996).
14. Blostein, S., Eldridge, W., Kilty, K., and V. Richardson. A multidimensional analysis of the concept of burnout. *Employee Assistance Quarterly*, 1985, 1, 55-66.
15. Boudreau, R.A., and R.T. Golembiewski, Burnout and Stress in American, Canadian, and Japanese work settings: Nomothetic and ideographic perspectives, *Kaihatsu Ronshu*, 1989, 44, 53-77.
16. Boudreau, R.A., and R.T. Golembiewski, Modes of Response to advanced burnout: Note on a Japanese urban health-care population. *Kaihatsu Ronshu*, 1990, 45, 37-53.
17. Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 1995; 65, 49.
18. Bramhall, M., and S. Ezell. How burned-out are you? *Public Welfare*, 39 (1), 23-27. 1981;
19. Brill, P.L. The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 1984, 6, 12-24.
20. Brissie, J.S., Hoover-Dempsey, K.V and O.K. Bassler. Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 1988, Vol. 82, 106-112.
21. Brouwers, A., and W. Tomić, A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16, 239-254.
22. Brown, M. and S. Ralph. The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.) *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. London: Whurr Publishers Ltd, 1998, 37-56
23. Bullough, Jr., R. V., and K. Baughman. "First Year Teacher" Eight Years Later: An inquiry into teacher development. New York: Teachers College Press, 1997.
24. Bullough, R. V., Jr., and S. C. Baugh. Building professional learning communities within a university–public school partnership. *Theory Into Practice*, 2008, 47(4), 286–293.

25. Buriel R. and Lydia Rivera. The Relationship of Locus of Control to Family Income and Familism among Anglo and Mexican-American High School Students, *The Journal of Social Psychology*, 1980, Vol 111, Issue 1, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1980.9924269#.UeAiTW1qjac> (14.02. 2012)
26. Burisch, M. *The Burnout-Syndrome: A Theory of inner Exhaustion*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2006
27. Burke R. and Esther R. Greenglass. Sex differences in psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 1989, Volume 65.
28. Byrne, B.M. Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 1994, 31, 645–673
29. Caldwell Dean S., and Ernest W. Dorling. *Preventing Burnout in Police Organizations*, Police Chief, Proquest Academic Research Library, 1991, Vol 58
30. Cedoline, A. J. *Job Burnout in Public Education: Symptoms, Causes and Survival Skills*, NY: Teachers College Press, 1982
31. Cherniss C., *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger, 1980
32. Coates, T.J., and C.E. Thoresen. Teacher anxiety: a review with recommendations . *Review of Educational Research*, 1976, Vol. 46, 159-184
33. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 1976, 38
34. Collie, R. J., Shapka, J.D., and N. E Perry. School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy (EJ994036), *Journal of Educational Psychology*, 2012, v104, n4, 1189-1204
35. Cordes C. L., and T. W Dougherty. A Review and Integration of Research on Job Burnout, *Academy of Management Review*, 1993, Vol. 18, No. 4, 621-656.
36. Crane, S., and E. F. Iwanicki, Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 1986, 7(2), 24–31.

37. Creemers, B.P.M. and G.J Reezigt,. (The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press. 1999.
38. Cronbach, L. J. *Research on classrooms and schools: Formulation of questions, designs and analysis*. Occasional Paper of the Stanford Evaluation Consortium, Stanford University, 1976, (ERIC Document)
39. Cunningham, W.J. Teacher Burnout - solutions for the 1980's: a review of the literature. *The Urban Review*, 1983, 15(1), 37-49
40. Daily, A.L. The burnout test. *American Journal of Nursing*, 1985, 85, 270-272.
41. Demerouti, E., Bakker A.B., Vardakou I., and A. Kantas. The convergent validity of two burnout instruments: a multitrait-multimethod. *European Journal of Psychological Assessment*, 2002, vol 18
42. Demirel Y., Güler N., Toktamis A., Özdemir D., and R.E Sezer. Burnout Among High School Teachers in Turkey. *Middle East Journal of Family Medicine*, 2005; Vol. 3 (3), <http://www.mejfm.com/Newarchives2013/Burnout.pdf> (29. 05. 2013)
43. Denny K.G. and H. Steiner H. External and internal factors influencing happiness in elite collegiate athletes. Stanford University, Child Psychiatry & Human Development, 2009 40, 55-72. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18626767> (5.07.2012)
44. DeRobbio R. A., and E. F. Iwanicki *Factors accounting for burnout among urban secondary teachers*. Paper presented at the annual meeting for the American Educational Research Association, New York, NY. 1996
45. Drory, A., and B. Shamir. Effects of organizational and life variables on job satisfaction and burnout. *Group and Organizational Studies*, 1988 13, 411-455;
46. Dunham, J. The effects of disruptive behavior on teachers. *Educational Review*, 1977, vol. 19
47. Dworkin A. Gary. Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2001, 2, 2, <http://www.flinders.edu.au/education/iej> 69

48. Dworkin, A. Gary. *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. New York: State University of New York Press, 1986.
49. Dworkin, A.G. and Townsend, M. Teacher burnout in the face of reform: some caveats in breaking the mold. In B.A. Jones and K.M. Borman (Eds) *Investing in schools: Directions for Educational Policy*, Norwood, NJ, Ablex, 1994, 68-86,
50. Dworkin, A.G. Coping with reform: the intermix of teacher morale, teacher burnout, and teacher accountability. In B.J. Biddle, T.L. Good, and Goods in I.F. (Eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer Academic Publishers, 1997, 459-498
51. Emmons, R. Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality*, 1991, 59, 453-472
52. Emmons, R. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51, 1058-1068.
53. Esteve, J.M. The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century : new challenges for the future. *Educational review*, 2000, 52 (2)EJ 609284;
54. Evans, B. J. and G. J. Coman, 'General versus specific measures of occupational stress: an Australian police survey'. *Stress Medicine*, 1993, January, 11-20
55. Farber B.A. *Crisis in education: stress and burnout in the American teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
56. Farber, Barry A. Stress and burnout: implications for teacher motivation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1982, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED222483.pdf> (7.12.2011)
57. Fisher, D.L. and B.J. Fraser. SLEQ: School Level Environment Questionnaire. In *Set: Research Information for Teachers 1990* (No.2, Item 5). Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research
58. Ford, D.L., Murphy, C. J., and K.L Edwards. Exploratory development and validation of a perceptual Job Burnout Inventory. *Psychological reports*. 1983. 52, 995-1006

59. Forney, D.S., Wallace-Schutzman, F., and T.T. Wiggers. Burnout among career development professionals: Preliminary findings and implications. *Personnel and Guidance Journal*, 1982, 60, 435-439
60. Freiberg, H.J., & Stein, T.A. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). London: Falmer Press, 1999.
61. Freudenberger H.J., and G. Richelson. *Burnout: the high cost of high achievement*. Garden City, NY: Doubleday, 1980
62. Freudenberger, H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1974, 30(1), 159-165.
63. Friedman, I. Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*. 1995, 84, 325-333
64. Gaines, J., and J. M. Jermier. Emotional exhaustion in high stress organization. *Academy of Management Journal*, 1983, 26, 567-586
65. Gangi Tracy A. School climate and faculty relationships: choosing an effective assessment measure, dissertation, St. John's University, New York
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/GangiTracydissertation10-20-09.pdf>
(15.07. 2012)
66. Gerstein L.H., Topp, C.G., and G. Correll. The role of the environment and person when predicting burnout among correctional personnel. *Criminal Justice & Behavior*, 1987, 14, 352-369.
67. Gmelch, Walter H. *Coping with faculty stress*, Sage Publications (Newbury Park, Calif.), 1993
- Gold Yvonne, and Robert A. Roth Teachers. *Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health (PH) Solution*, The Falmer Press, 1993
68. Gold, Y. The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 1985. 45, 377-387

69. Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. and J.G. Stevenson. Stress in organizations: Towards a phase model of burnout. New York, Praeger, 1986
70. Golembiewsky R.T. and R. Munzenrider. Active and passive reactions to psychological burn-out? Toward Greater Specificity in a Phase Model, *Journal of Health and Human Resources Administration*, 1984,7, 264-289
71. Gritz, R. M., and N.D. Theobold. The effects of school district spending priorities on length of stay in teaching. *Journal of Human Resources*. 1996. 31(3):477-512
72. Haberman Martin. Teacher Burnout in Black and White. The Haberman Educational Foundation, 2004
73. Haberman,M. Star teachers of children in poverty. Kappa Delta Pi International Honor Society in Education. West Lafayette, Indiana: 1995, 60
74. Halbesleben, J.R.B. and M.R. Buckley. "Burnout in organizational life", *Journal of Management*, 2004, Vol. 30, 859-79.
75. Hall , D.T. *Careers in organizations*. Pacific Palisades, CA: Goodyear, 1976
76. Halpin, Andrew and Don B. Croft. *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago,1963
77. Harari, H., Jones, C.A. and H. Sek. Stress syndromes and stress predictors in American and Polish college students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1988, 19, 243-255
78. Hinton, J. W. and E. Rotheiler. The psychophysiology of stress in teachers, in J. Dunham, & V. Varma (eds.) *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. (pp. 95-119) London: Whurr Publishers Ltd, 1998
79. Hobfall , S.E., *The ecology of stress*. New York : Hemisphere,1988.
80. Hobfall, S.E., Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*,1989, 44, 513-524
81. Howard,S. and B. Johnson. Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 2004, Vol. 7, 399-420
82. Hoy, W. K., & Tarter, C. J.. *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Elementary Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.

<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/GangiTracydissertation10-20-09.pdf>
(23.09.2012)

83. Hubert, J., Gable, R. and E. Iwanicki, The relationship of teacher stress to school organizational health. In S.B. Bacharach (Ed.) *Advances in research and theories of school management and policy*, 1990 (Vol. 1, pp. 185-207). Greenwich, CT: JAI Press.
84. Hubert, J.A., Gable, R.K., E.F. and Iwanicki, (*The unit of analysis in the study of teacher stress to school variables*. Paper presented at the Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY, 1983
85. Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St., and G. Kaprinis. The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 2003, 75 (3), 209-221.
86. ICD-10, International Classification of Diseases, World Health Organization, Geneva, 2010 <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en> (12.05. 2013)
87. Jackson, S.E., Schwab R. L., and R.S. Schuler. Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 1986, 71, 630-640,
88. Jordan, K.M., Landis, D.A., Downey, M.C., Osterman, S.L., Thurm, A.E., and L.A. Jason. Chronic Fatigue Syndrome in Children and Adolescents: A Review. *Journal of Adolescent Health*, 1998, 22 (1), 4-18.
89. Jordan, K.M., Landis, D.A., Downey, M.C., Osterman, S.L., Thurm, A.E., and L.A. Jason. Chronic Fatigue Syndrome in Children and Adolescents: A Review. *Journal of Adolescent Health*, 1998, 22 (1), 4-18.
90. Kanungo, R.N., The concept of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 119-138
91. Koeske, G.F., and R.D. Koeske, Construct validity of the Maslach Burnout Inventory: A critical review and reconceptualization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1989, 25, 131-144
92. Kormanik, M., & T. Rocco. Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Development Review*. 2009. 8, 436-483.

93. Korunka, Ch, Tement S., (University of Vienna) Cristina Zdrehus, Adriana Borza (University of Oradea) Burnout: Definition, recognition and prevention approaches, Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders http://burnoutintervention.eu/fileadmin/user_upload/BOIT_theoretical_abstract_2705.pdf 9 (03.04. 2012)
94. Kraft U., "Burned Out", *Scientific American Mind*, 2006, June/July p. 28-33
95. Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E. and K.B. Christensen. "The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout", *Work & Stress*, 2005, Vol. 19, pp. 192-207
96. Kyriacou C. The nature and sources of stress facing teachers. Paper presented at the Third European Conference for Research on Learning and Instruction Madrid, Spain. 1989, September
97. Kyriacou, C. and J.Sutcliff. Teacher stress: A review. *Educational Review*. 1977, 29(4): 299-306.
98. Kyriacou, C. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 2001; 53: 27-35.
99. Kyriacou, C., and J. Sutcliffe. Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 1979. 48 (2), 159-167
100. Kyriacou, C. and J. Sutcliffe. A model teacher stress. *Educational Studies*. 1978, 4, 1-6.
101. Lavian, Rivka Hillel. The Impact of Organizational Climate on Burnout among Homeroom Teachers and Special Education Teachers (Full Classes/Individual Pupils) in Mainstream Schools Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2012, Vol. 18, Issue 2, ERIC database http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ971613&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ971613 Record Details - EJ971613 (4.12.2012)
102. LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G. Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts. Newbury Park, California: Corwin Press, 1991. ED 340 809

103. Lee R.T. and B.E., Ashforth. A longitudinal study of burnout among supervisors and managers, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1993
104. Leiter M.P. and C. Maslach. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 1988, 9, 297-308
105. Leiter, M. P., and C. Maslach. Burnout and health. In A. Baum, T. Revenson, & J. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 415-426). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
106. Leung, T., Siu, O., and P. E. Spector. "Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Honk Kong: The role of locus of control". *International Journal of Stress Management*, 2000, 7(2), 121-38.
107. Leutz Grete. *Psychodrama - Theorie und Praxis*. Berlin: Springer Verlag. 1986
108. Lief H.I and R.C. Fox. Training for "detached concern" in medical students. In H. I. Lief, V.F Lief and N.R. Lief (Eds.), *The psychological basis of medical practice*, 1963, New York: Harper & Row.
109. Lortie, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press. 1975, 184
110. Lunenburg, F. C. and V. Cadavid, 'Locus of control, pupil *control* ideology, and dimensions of teacher burnout'. *Journal of Instructional Psychology*, 1992, 19 (1), 13.
111. Marian, M., Druga, M., and G. Roeanu. *Perspective psihologice asupra sănătății și bolii*. Oradea: Editura Universității din Oradea. 2005
112. Marian, M.I. *Introducere în psihologia clinică*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2004
113. Marine, A., Ruotsalainen, J. H., Serra, C., and J. H. Verbeek. Preventing occupational stress in healthcare workers. *Cochrane Database of Systematic Reviews* (4), (2006).
114. Maslach C., and S. E. Jackson, *Burnout in Organizational settings*, In S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual 5*, Beverly Hills, California, Sage 1984;
115. Maslach Christina, Jackson Susan E. and Michael P. Leiter, *Maslach Burnout Inventory Manual, Third Edition*, Mountain View, California, CPP, Inc. 1996.

- 116.Maslach, C. and M.P. Leiter. *The Truth about Burnout*, Jossey-Bass, New York, NY,1997
- 117.Maslach, C. *Burnout: The cost of caring*, Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall, 1982
- 118.Maslach, C. Chronic outcomes: Burnout. In J. M. Stellman (Ed.), *Encyclopedia of Occupational Health and Safety*, 1998. Vol. 2 (34.64). Fourth edition. Geneva: International Labor Office
- 119.Maslach, C., and A. Pines, A. *Burnout: The loss of human caring*. In A. Pines & C. Maslach (Eds.), *Experiencing social psychology: Readings and projects* (246-252). New York: A.A. Knopf,1979.
- 120.Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Third Edition. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press, 1996
- 121.Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. 52, 397-422.
- 122.Matheny, K. B., Gfroerer, C. A., and K. Harris. Work stress, burnout, and coping at the turn of the century: An Adlerian perspective. *Journal of Individual Psychology*, 2000, 56 (1), 74-87
- 123.McIntyre, T.C. *Teacher stress and burnout: A review of research literature*. Information Analysis,1984 (ERIC Document No. ED. 236 868)
- 124.McIntyre,T. *An Investigation of the relationship among teacher Burnout and locus of control and selected personal/professional factors in special education teachers*, Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut, Storrs, CT, 1981
- 125.Mealer Meredith R.N., Burnham Ellen L., Rothbaum Barbara, Goode Colleen J. and Marc Moss. The prevalence and impact of post traumatic stress disorder and burnout syndrome in nurses. *Depression and Anxiety*, 2009.Vol. 26, Issue 12, 1118–1126.
- 126.Mintzberg H. *The structuring of organizations*, Englewood Cliffs, NJ,: Prentice Hall, 2000
- 127.Monat A. and R.S. Lazarus. *Stress and coping*, New York: Columbia University Press, 1985

- 128.Nijboer, J.M. Tired children: burnout or CFS?. Groningen: Wetenschapswinkel Geneeskunde en Volksgezondheid UMCG, 2006
- 129.Nordstrom, C.R., & Segrist, D.J. Locus of control predicts likelihood of pursuing graduate studies. *College Student Journal*, 2009, 43(1), 200-206.
- 130.O' Driscoll M.P., and T. Schubert. Organizational Climate and burnout in New Zealand social service agency, *Work and Stress*, 1988, 2, 199-204
- 131.Pedhazur, E. J. Multiple regression in behavioral research. Orlando, FL: Holt, Rinehart, and Winston, 1982
- 132.Pierson-Hubeny, D. and F. Archambault, New directions for research on stress and burnout among educators. Paper presented at the annual meeting of the Northeast Educational Research Association, Ellenville, New York,1984.
- 133.Pines A., and Aronson. Career Burnout: Causes and Cures. New York: Free Press, 1988
- 134.Pines A., Aronson E., and D. Kafry, Burnout: From tedium to personal growth. New York: Free Press,1981
- 135.Pines, A. Burnout: an existential perspective in professional burnout: recent developments in theory and research, Schaufeli W.B., Maslach C, Marek, T. (Eds). Taylor and Francis: Washington, DC, 1993
- 136.Pines, A. M., and E Aronson. Burnout: From tedium to personal growth. New York: Macmillan. 1981.
- 137.Purkey S C, Smith M., Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools Educational Leadership Dec, 1982
- 138.Quinones, N. Creating the climate for safe, effective schools. *The Transvaal Educational News*, 1987,June/July,16.
- 139.Rafferty J.P., Lemkau J.P., Purdy R.R. and J.R. Rudisill. Validity of the Maslach Burnout Inventory for family practice physicians. *Journal of Clinical Psychology*, 1986, 42, 488-492

140. Rahim, A. 'Stress, strain, and their moderators: An empirical comparison of entrepreneurs and managers'. *Journal of Small Business Management*, 1996, (34) (1), 46-58.
141. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal control versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80, 1-28
142. Rudd, G.A. and S. Wiseman. Sources of dissatisfaction among a group of teachers.
143. Salmela-Aro, K., Natanen, P. and J.E. Nurmi. The role of work-related personal projects during two burnout interventions: a longitudinal study. *Work Stress*, 2004; 18, 208- 300.
144. Sari, H. (1993). '*Social and Emotional Problems of Deaf Adolescents in Turkey*' (Unpublished MA Thesis), England: University of Warwick.
145. Sari, H. (2000). '*An Analysis of the Policies and Provision for Children with Special Educational Needs in England and Turkey*' (Unpublished EdD Thesis). England: Oxford Brookes University, Westminster Institute of Education.
146. Schaufeli Wilmar B., Enzmann Dirk and Nöelle Girault. Measurement of Burnout: A Review (in W. B. Schaufeli; C. Maslach; T. Marek (eds), *Professional Burnout*. Taylor & Francis, 1993)
147. Schaufeli Wilmar B., Leiter Michael P., and Christina Maslach. Burnout: 35 years of research and practice, *CDI*, 2008, 14, 3
148. Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis, 1998
149. Schaufeli, W.B., and E.R. Greenglass. Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 2001, 16, 501-510.
150. Schmitz, B. and E. Skinner. Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993, 64, 1010-1028.
151. Schwab, R. L. Teacher burnout: Moving beyond psychobabble. *Theory Into Practice*, 22(1), 21-27, 1983

152. Schwab, R. L., and E.F. Iwanicki. Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Education Administration Quarterly*, 1982a
153. Schwab, R. L., and E. F. Iwanicki. Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 1982b, 7(2), 5-17
154. Shamir B., Some arguments against the use of burnout as a broadly applied developmental variable. Paper presented at the 21st Congress of International Association of Applied Psychology, Jerusalem, 1986
- Shirom, A., and A. Oliver, Does stress lead to affective strain or vice versa? Paper presented at the 21st Congress of the International Association of Applied Psychology, Jerusalem, Israel, 1986
155. Shirom, A., Does stress lead to affective strain, or vice versa? A structural regression test. Paper presented at the 21 Congress of the International Association of Applied Psychology, Jerusalem, 1989
156. Steward M.S., and P.S.Maszaros. What is your Burnout score? *Journal of Home Economics*, 1981, 73, 37-39
157. Sunbul A. M. An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high schools teachers <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/c/c1.pdf> (05.03.2013)
158. Sweeney, J. School climate: Key to excellence. NASSP Bulletin, 1992, 11, 68-73.
159. Swick, Kevin, J. Hanley and Patricia E. Teacher renewal: Revitalization of classroom teachers NEA Professional Library, National Education Association (Washington, D.C.), 1983
160. Tapper,D. Swimming Upstream: The First Year Experience of Teachers Working in New York City Public Schools. Educational Priorities Panel. New York, 1995.
161. Troman, G. & Woods, P. Primary Teachers' Stress. New York: Routledge/ Falmer.
162. Tuebsing, N.L. and D.A Tubesing. The treatment of choice: selecting stress skills to suit the individual and the situation. In W.S. Paine (Ed) Job stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives. Beverly Hills, CA: Sage, 1982,155-171

163. Tye, B. B., & O'Brien, L. Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 2002. 84, 24-32
164. Veninga, R. L., and P. Spradley, *Work stress connection: How to cope with job burnout*. New York: Ballantine Books. 1981
165. Whitebook, M.; Howes, C.; Darrah, R.; Friedman, J. "Caring for the caregivers: staff burnout in child care". in L. Katz (ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, Ablex Publishing, Norwood, NJ., 1982, 57-79.
166. Willower, D., *The Teacher Subculture and Curriculum Change* (May 1968, ERIC clearinghouse)
167. Winnubst J. A. M., Buunk, B. P., and F. H. G. Marcelissen. Social support and stress: Perspectives and processes. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health*, 1988 (pp. 511–528). Chichester, England: Wiley.
168. Winnubst J.A., Buunk.,B.P., and F.H.G. Marcelissen. Social support and stress: Perspectives and Processes. In S. Fisher & J. Reason (Eds.) *Handbook of life stress, cognition and health*. Chichester: John Wiley and Sons, 1988
169. Witcher, A.E. Assessing school climate: An important step for enhancing school quality. *NASSP Bulletin*, 1993, 9, 1 – 5.
170. Wolfe J. F. *The Effects of Perceived Success or Failure on Locus of Control Orientation in College Students* Department of Psychology, University of Minnesota Duluth, Duluth, Minnesota, 2011
171. Wood, T., and Ch. McCarthy, *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC, 2000
172. Young,B.B. Anxiety and stress—how they affect teachers' teaching. *NASSP Bulletin*, 1978, 62.
173. Zimbardo, P.G *The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos*. In W.J. Arnold & D. Levine (Eds.) *Nebraska symposium on motivation*, 1960. Lincoln: University of Nebraska Press, 1970

174. Надежина, М А. Личностные и организационные детерминанты психического выгорания в управленческой деятельности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Надежина Марина Александровна; [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова].- Ярославль, 2011.- 214 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-19/11
175. Наличаева С. А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов, Москва, 2011
176. გორტონი რ.ა., ალსტონი ჯ.ა და პეტრა ი. სოუდენი. ლიდერობა და ადმინისტრირება სკოლაში (თარგმანი ქართულ ენაზე, ელექტრონული ვერსია) 2011 <http://mastsavlebeli.ge/uploads/books/10books/10.pdf> (14.06.2013)
177. ელბაქიძე ნ. ფრთხილად, ბორნ აუტი! - პროფესიული გადაწყვეტის სინდრომი *მასწავლებელი*, 2012, http://mastsavlebeli.ge/?action=page&p_id=19&id=69
178. ლომსაძე, ნორაკიძე, თ., ჩაქიაშვილი ი. სტრესი და იძულებით გადაადგილება: ფსიქოლოგიური პრობლემები და მათი გადაწყვეტის გზები, ნორვეგიის ლტოლვილთა საბჭო, თბილისი 2011
179. ოუენსი რ. ჯ., და ტ. ვალესკი. ორგანიზაციული ქცევა განათლებაში, მეათე გამოცემა (თარგმანი ქართულ ენაზე, ელექტრონული ვერსია) 2011 <http://mastsavlebeli.ge/uploads/books/10books/5.pdf> (14.06.2013)
180. სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, მასწავლებელთა არსებულ და საჭირო რაოდენობებს შორის ბალანსის კვლევა (მონაცემთა ბაზების სტატისტიკური ანალიზი), 2012
181. ქარჩავა ზ. პროფესიული ფსიქოფიზიკური გადაწყვეტის პროფილაქტიკის ფსიქოთერაპიული პრინციპი <http://lib.ge/book.php?author=483&book=4918>
182. ჯაფარიძე მ, ბიწაძე, მ., და მათა წერეთელი. მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტა - გამომწვევი ფაქტორები, პიროვნული და კონტექსტუალური მახასიათებლები, საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, დიმიტრი უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი, თბილისი, 2010

დანართები

დანართი 1. სანდოობის მაჩვენებელი MBI -სთვის

	Cronbach's Alpha	N of Items
EE	.806	9
PA	.637	8
DP	.670	5

დანართი 2. სანდოობის მაჩვენებელი სკოლის კლიმატის კითხვარისათვის

	Cronbach's Alpha	N of Items
DIR	.743	6
SUP	.893	11
RES	.510	4
COL	.820	11
COM	.763	9
DIS	.692	9

დანართი 3. გამოკითხული მასწავლებლების დემოგრაფიული მონაცემები

სქესი	მამაკაცი	36	9.7%
	ქალი	337	90.3%
სოციალური სტატუსი	დაოჯახებული	101	27.2%
	დაოჯახებული, ჰყავს შვილები	163	43.8%
	განქორწინებული	14	3.8%
	მარტოხელა	75	20.2%
	ქვრივი	19	5.1%
	განათლება	საშუალო განათლება	1
	ბაკალავრიატი	74	19.9%
	მაგისტრატურა	54	14.6%
	ხუთწლიანი განათლება	230	62.0%
	სამეცნიერო ხარისხი	12	3.2%
სწავლების საფეხური	დაწყებითი	77	20.6%
	საბაზო	50	13.4%
	საშუალო	95	25.5%
	საბაზო და საშუალო	115	30.8%
	ყველა დონე	36	9.7%

დანართი 4. მოსწავლეთა რაოდენობა და პროფესიული გადაწყვეტის სამი სკალა

		მოსწავლეთა რაოდენობა					
		4-98 მოსწავლე		100-200 მოსწავლე		200-ზე მეტი მოსწავლე	
PA -პიროვნული მიღწევის რედუქცია	მაღალი	23	11.4%	27	25.0%	19	32.8%
	საშუალო	43	21.4%	22	20.4%	11	19.0%
	დაბალი	135	67.2%	59	54.6%	28	48.3%
EE -ემოციური გამოფიტვა	მაღალი	37	18.3%	38	34.9%	20	32.8%
	საშუალო	48	23.8%	25	22.9%	21	34.4%
	დაბალი	117	57.9%	46	42.2%	20	32.8%
DP-დეპერსონალიზაცია	მაღალი	4	2.0%	6	5.5%	3	4.8%
	საშუალო	5	2.5%	10	9.2%	2	3.2%
	დაბალი	193	95.5%	93	85.3%	57	91.9%

		მოსწავლეთა რაოდენობა
PAპიროვნული მიღწევის რედუქცია	Chi-კვადრატ	17.666
	სტ.სვ.	4
	Знч.	.001
EEემოციური გამოფიტვა	Chi-კვადრატ	19.080
	სტ.სვ.	4
	Знч.	.001
DPდეპერსონალიზაცია	Chi-კვადრატ	10.979
	სტ.სვ.	4
	Знч.	.027 ^{a,b}

დანართი 5. მასწავლებელთა ჯგუფები კონტროლის ლოკუსის მიხედვით

ლოკუს-კონტროლი	ძლიერად გამოხატული ექსტერნალობა	13	3.5%
	სუსტად გამოხატული ექსტერნალობა	33	8.8%
	შერეული ტიპი	156	41.8%
	ძლიერად გამოხატული ინტერნალობა	45	12.1%
	სუსტად გამოხატული ინტერნალობა	126	33.8%
	ლოკუს-კონტროლი-გაერთიანებული	ექსტერნალი	46
შერეული ტიპი		156	41.8%
ინტერნალი		171	45.8%

დანართი 6. კორელაცია პროფესიული გადაწყვეტის სამ სკალასა და კონტროლის ლოკუსს შორის

		PA პროფესიული მიღწევის რედუქცია	EE ემოციური გამოფიტვა	DP დეპერსონალიზაცია	ლოკუს კონტროლი
PA პროფესიული მიღწევის რედუქცია	კორელაცია პირსონა	1	-.321**	-.368**	-.150**
	Знч.(2-сторон)		.000	.000	.004
EE ემოციური გამოფიტვა	კორელაცია პირსონა	-.321**	1	.389**	.193**
	Знч.(2-сторон)	.000		.000	.000
	N	553	561	560	372
DP დეპერსონალიზაცია	კორელაცია პირსონა	-.368**	.389**	1	.077
	Знч.(2-сторон)	.000	.000		.136
Locus ლოკუს კონტროლი	კორელაცია პირსონა	-.150**	.193**	.077	1
	Знч.(2-сторон)	.004	.000	.136	

დანართი 7. მასწავლებლის განათლების დონე და სკოლის კლიმატი

Зависимая переменная			Разность средних (I-J)	Стд. Ошибка	Знч.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
DIS მასწავლებლის სამუშაოდან დისტანცირება	ბაკალავრიატი	მაგისტრატურა	.28497	.09133	.023	.0271	.5428
		ხუთწლიანი განათლება	.25128	.07067	.007	.0518	.4508
		სამეცნიერო ხარისხი	.15215	.13687	.745	-.2343	.5386
	მაგისტრატურა	ბაკალავრიატი	-.28497	.09133	.023	-.5428	-.0271
		ხუთწლიანი განათლება	-.03369	.07750	.979	-.2525	.1851
		სამეცნიერო ხარისხი	-.13282	.14051	.827	-.5295	.2639
	ხუთწლიანი განათლება	ბაკალავრიატი	-.25128	.07067	.007	-.4508	-.0518
		მაგისტრატურა	.03369	.07750	.979	-.1851	.2525
		სამეცნიერო ხარისხი	-.09913	.12805	.896	-.4606	.2624

	სამეცნიერო ხარისხი	ბაკალავრიატი	-.15215	.13687	.745	-.5386	.2343
		მაგისტრატურა	.13282	.14051	.827	-.2639	.5295
		ხუთწლიანი განათლება	.09913	.12805	.896	-.2624	.4606

დანართი 8. კორელაცია სკოლის კლიმატის სკალებს შორის

		DIR დირექტორის ავტორიტარიზმი	SUP დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა	RES დირექტორის შემზღუდავი ქცევა	COL მასწავლებელთა კოლეგიალობა	COM მასწავლებელის მოსწავლისადმი ერთგულება	DIS მასწავლებლის დისტანცირება სამუშაოდან
DIR დირექტორის ავტორიტარიზმი	Корреляция Пирсона	1	.000	.252*	.025	.142	.157
	Знч.(2-сторон)		1.000	.001	.736	.054	.037
	N	186	185	186	185	186	177
SUP დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა	Корреляция Пирсона	.000	1	.095	.554**	.485**	-.352**
	Знч.(2-сторон)	1.000		.199	.000	.000	.000
	N	185	185	185	184	185	176
RES დირექტორის შემზღუდავი ქცევა	Корреляция Пирсона	.252**	.095	1	.115	.200**	-.113
	Знч.(2-сторон)	.001	.199		.119	.006	.135
	N	186	185	186	185	186	177
COL მასწავლებელთა კოლეგიალობა	Корреляция Пирсона	.025	.554**	.115	1	.574**	-.273**
	Знч.(2-сторон)	.736	.000	.119		.000	.000
	N	185	184	185	185	185	176
COM მასწავლებელის მოსწავლისადმი ერთგულება	Корреляция Пирсона	.142	.485**	.200**	.574**	1	-.315**
	Знч.(2-сторон)	.054	.000	.006	.000		.000
	N	186	185	186	185	186	177
DIS მასწავლებლის დისტანცირება სამუშაოდან	Корреляция Пирсона	.157	-.352**	-.113	-.273**	-.315**	1
	Знч.(2-сторон)	.037	.000	.135	.000	.000	
	N	177	176	177	176	177	177

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

დანართი 9. კორელაცია პროფესიულ გადაწყვეტასა და სკოლის კლიმატს შორის

		Корреляции								
		DIR დირექტორის ავტორიტარიზში	SUP დირექტორის მხარდაჭერი ქვეა	RES მასწავლებლის სამუშაო	COL მასწავლებელთა კოლეჯიკოლმა	COM მასწავლებელი მოსწავლეებს ემხარება	DIS დირექტორის ავტორიტარიზში	PA პიროვნული მიჯნუების რედაქცია	EE ემოციური გამოხატვა	DP დებერსონალიზაცია
DIR დირექტორის ავტორიტარიზში	Корреляция Пирсона	.000	.252**	.025	.142	.157	.132	.066	.066	.001
	Знач.(2-сторон)	1.000	.001	.736	.054	.037	.077	.374	.374	.993
	N	186	185	186	185	186	177	181	185	186
SUP დირექტორის მხარდაჭერი ქვეა	Корреляция Пирсона	.000	.095	.554**	.485**	-.352**	.270**	-.224**	-.334**	
	Знач.(2-сторон)	1.000	.199	.000	.000	.000	.000	.002	.000	
	N	185	185	185	184	185	176	180	184	185
RES მასწავლებლის მუშაუდვალი ქვეა	Корреляция Пирсона	.252**	.095	.115	.200**	-.113	.056	.273**	-.120	
	Знач.(2-сторон)	.001	.199	.119	.006	.135	.455	.000	.103	
	N	186	185	186	185	177	181	185	186	
COL მასწავლებელთა კოლეჯიკოლმა	Корреляция Пирсона	.025	.554**	.115	.574**	-.273**	.320**	-.123	-.261**	
	Знач.(2-сторон)	.736	.000	.119	.000	.000	.000	.098	.000	
	N	185	184	185	185	176	180	184	185	
COM მასწავლებელი მოსწავლეებს ემხარება	Корреляция Пирсона	.142	.485**	.200**	.574**	1	-.315**	.284**	-.027	-.239**
	Знач.(2-сторон)	.054	.000	.006	.000	.000	.000	.000	.711	.001
	N	186	185	186	185	186	177	181	185	186
DIS მასწავლებლის სამსახურიდან დაშორება	Корреляция Пирсона	.157*	-.352**	-.113	-.273**	-.315**	1	-.343**	.182*	.521**
	Знач.(2-сторон)	.037	.000	.135	.000	.000	.000	.000	.016	.000
	N	177	176	177	176	177	177	173	176	177
PA პიროვნული მიჯნუების რედაქცია	Корреляция Пирсона	.132	.270**	.056	.320**	.284**	-.343**	1	-.321**	-.368**
	Знач.(2-сторон)	.077	.000	.455	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	181	180	181	180	181	173	555	553	554
EE ემოციური გამოხატვა	Корреляция Пирсона	.066	-.224**	.273**	-.123	-.027	.182*	-.321**	1	.389**
	Знач.(2-сторон)	.374	.002	.000	.098	.711	.016	.000	.000	.000
	N	185	184	185	184	185	176	553	561	560
DP დებერსონალიზაცია	Корреляция Пирсона	.001	-.334**	-.120	-.261**	-.239**	.521**	-.368**	.389**	1
	Знач.(2-сторон)	.993	.000	.103	.000	.001	.000	.000	.000	.000
	N	186	185	186	185	186	177	554	560	564

** .Корреляция значима на уровне 0.01(2-сторон.).
* .Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

დანართი 10. პედაგოგთა რაოდენობა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში

	სასწავლო წლის დასაწყისისათვის, კაცი						
	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
პედაგოგები - სულ	76339	75435	76887	79891	63512	69955	68670
აქედან ქალები	67306	64572	65783	68587	54962	59467	58324
საჯარო სკოლებში	69718	68779	69444	71845	63512	61403	60506
აქედან ქალები	61344	58649	59202	61441	54962	51999	51223
კერძო სკოლებში	6621	6656	7443	8046	...	8552	8164
აქედან ქალები	5962	5923	6581	7146	...	7468	7101

* 2011 წ. 5 აპრილის მდგომარეობით, მხოლოდ საჯარო სკოლებში.

წყარო: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო

დანართი 11. სტუდენტთა რიცხოვნობა სახელმწიფო უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში პროგრამების მიხედვით

სტუდენტთა რიცხოვნობა სახელმწიფო უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში პროგრამების მიხედვით																
	2007-2008 სასწავლო წელი			2008-2009 სასწავლო წელი			2009-2010 სასწავლო წელი			2011-2012 სასწავლო წელი			2012-2013 სასწავლო წელი			კაცი
	ბაკალავრიატი ან დიპლომირებული მედიკოსის პროგრამა	მაგისტრატურა ან რეზიდენტი	უმაღლესი პროფესიული პროგრამა	ბაკალავრიატი ან დიპლომირებული მედიკოსის პროგრამა	მაგისტრატურა ან რეზიდენტი	უმაღლესი პროფესიული პროგრამა	ბაკალავრიატი ან დიპლომირებული მედიკოსის პროგრამა	მაგისტრატურა ან რეზიდენტი	უმაღლესი პროფესიული პროგრამა	ბაკალავრიატი ან დიპლომირებული მედიკოსის პროგრამა	მაგისტრატურა ან რეზიდენტი	უმაღლესი პროფესიული პროგრამა	ბაკალავრიატი ან დიპლომირებული მედიკოსის პროგრამა	მაგისტრატურა ან რეზიდენტი	უმაღლესი პროფესიული პროგრამა	
სტუდენტთა რიცხოვნობა, სულ	73470	5674	2045	51745	7111	7642	60384	8851	4821	61026	7925	1971	70812	7846	1351	
მათ შორის პროგრამების მიხედვით:																
განათლება	3681	134	-	2073	354	38	1539	642	1	985	63	27	1381	38	-	
სოფლის მეურნეობა, ჯანდაცვა და სოციალური უზრუნველყოფა	3706	198	90	3738	130	141	3318	102	141	294	14	92	505	18	19	
მომსახურება	6656	3	-	2246	146	4009	5962	932	439	7350	1692	416	8444	2006	229	
მათ შორის ქალები, სულ	-	-	-	-	-	-	1982	23	611	3714	109	140	4514	167	190	
მათ შორის ქალები, სულ	39319	3228	676	27071	4312	4144	33547	5220	1728	34711	4722	912	40376	4318	531	

	<p>დანართი 12.სკოლის ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი კითხვარი</p> <p>ინსტრუქცია: გთხოვთ, ქვემოთ მოყვანილი დებულებებიდან შესაბამისი ციფრის შემოხაზვით აღნიშნოთ რამდენად ახასიათებს ის თქვენს სკოლას. გამოკითხვა ანონიმურია.</p>	არასდროს/მცირა ხარისხით	ზოგჯერ	ხშირად	ბევრად ხშირად
1.	დირექტორი აქებს მასწავლებლებს.	1	2	3	4
2.	მასწავლებლები ერთმანეთს წვეულებებს უწყობენ ხოლმე.	1	2	3	4
3.	მასწავლებლები ძლიერ დატვირთულნი არიან სამუშაოთი.	1	2	3	4
4.	რუტინული, ერთი და იგივე, მოვალეობები ხელს უშლის სწავლებას.	1	2	3	4
5.	მასწავლებლები დამატებით ეხმარებიან მოსწავლეებს.	1	2	3	4
6.	მასწავლებლები ერთგულად ეხმარებიან მოსწავლეებს.	1	2	3	4
7.	მასწავლებლები მოსწავლეებს საკუთარი დროის ხარჯზე ეხმარებიან.	1	2	3	4
8.	პედაგოგიური საბჭოს შეხვედრებზე მასწავლებლები ერთმანეთს საუბარს აწყვეტინებენ.	1	2	3	4
9.	დირექტორი სკოლას მართავს "რკინის მუშტით" (მბრძანებლურად).	1	2	3	4
10.	დირექტორი მასწავლებლის დამოუკიდებლობას წაახალისებს.	1	2	3	4
11.	დირექტორი ყველაფერს აკეთებს მასწავლებლის დასახმარებლად.	1	2	3	4
12.	დირექტორი სამუშაო დროის დამთავრების შემდეგ მზადაა დაეხმაროს მასწავლებლებს საჭიროების შემთხვევაში.	1	2	3	4
13.	მასწავლებლები თავიანთ კოლეგა /თანამშრომლებს სახლში პატიუბენ.	1	2	3	4
14.	მასწავლებლები რეგულარულად ურთიერთობენ.	1	2	3	4
15.	დირექტორი საქმიან და სამართლიან კრიტიკას მიმართავს.	1	2	3	4
16.	მასწავლებლები თანამშრომლებისაგან იღებენ მხარდაჭერას პირადი პრობლემების გადაჭრისას.	1	2	3	4
17.	მასწავლებლები სასკოლო საათების შემდეგ ამეცადინებენ იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც მხარდაჭერა სჭირდებათ.	1	2	3	4
18.	მასწავლებლები კისრულებენ დამატებით მოვალეობებს, თუკი ეს მოსწავლეებისათვის სასარგებლო იქნება.	1	2	3	4
19.	დირექტორი ზრუნავს მასწავლებლების პირად კეთილდღეობაზე.	1	2	3	4
20.	დირექტორი მასწავლებლებს მკაცრად აკონტროლებს.	1	2	3	4
21.	მასწავლებლები სამუშაო საათების დასრულებისთანავე სახლებში მიდიან.	1	2	3	4
22.	ჩვენი სკოლის მასწავლებლების უმეტესობა გაგებით ეკიდება თავიანთი კოლეგების შეცდომებს.	1	2	3	4
23.	მასწავლებლები ახორციელებენ ჯგუფურ ზეწოლას პედ.საბჭოს დაუმორჩილებელ წევრებზე.	1	2	3	4
24.	დირექტორი უსმენს და იღებს მასწავლებლების შეთავაზებებს.	1	2	3	4
25.	სკოლაში მუშაობისას მასწავლებლები ხალისით ურთიერთობენ ერთმანეთთან.	1	2	3	4
26.	პედაგოგიური საბჭოს დროს მასწავლებლები საუბრისას საკითხიდან საკითხზე ხტებიან.	1	2	3	4
27.	მასწავლებლები უხეზად ექცევიან სხვა სამტატო პერსონალს.	1	2	3	4
28.	შეხვედრების დროს მასწავლებლები ერთმანეთისადმი ირონიურ შენიშვნებს გამოთქვამენ.	1	2	3	4

29.	მასწავლებლები დასცინიან იმ მასწავლებლებს, რომლებიც განსხვავებულ შეხედულებებს გამოთქვამენ.	1	2	3	4
30.	მასწავლებლები არ ისმენენ სხვა მასწავლებლების აზრს.	1	2	3	4
31.	მასწავლებლებს უყვართ ჭორების მოსმენა სხვა სამტატო პერსონალზე.	1	2	3	4
32.	დირექტორი მასწავლებლებს თანასწორივით ექცევა.	1	2	3	4
33.	დირექტორი უსწორებს მასწავლებლებს მათ მიერ დაშვებულ შეცდომებს.	1	2	3	4
34.	მასწავლებლები ძლიერ სოციალურ მხარდაჭერას იჩენენ/ავლენენ კოლეგების მიმართ.	1	2	3	4
35.	მასწავლებლები პატივს სცემენ თავიანთი კოლეგების პროფესიონალიზმს.	1	2	3	4
36.	დირექტორი ყველაფერს აკეთებს, რათა მასწავლებლებს აგრძნობინოს, რომ ისინი დაფასებულნი არიან.	1	2	3	4
37.	დირექტორი მკაცრად აკონტროლებს, რამდენად დროულად გამოცხადდა თანამშრომელი სამსახურში.	1	2	3	4
38.	დირექტორი აკონტროლებს ყველაფერს, რასაც მასწავლებლები აკეთებენ.	1	2	3	4
39.	სკოლაში ადმინისტრაციული საკანცელარიო სამუშაოები მძიმეა.	1	2	3	4
40.	მასწავლებლები ეხმარებიან და მხარს უჭერენ ერთმანეთს.	1	2	3	4
41.	დირექტორი მკაცრად ამოწმებს მასწავლებლის საქმიანობას.	1	2	3	4
42.	მასწავლებლებს მეტისმეტად ბევრი არასასწავლო მოვალეობები აქვთ დაკისრებული.	1	2	3	4
43.	სკოლის სხვადასხვა რგოლებს/განყოფილებებს შორის ურთიერთობები თანამშრომლობითია.	1	2	3	4
44.	დირექტორი იღებს და ახორციელებს მასწავლებლების მიერ შეთავაზებულ იდეებს.	1	2	3	4
45.	სხვადასხვა განყოფილებების წევრები ერთმანეთს მეგობრებად თვლიან.	1	2	3	4
46.	მოსწავლეებს, რომლებსაც დამატებითი დახმარება სჭირდებათ, იღებენ ასეთ დახმარებას.	1	2	3	4
47.	მასწავლებლები თავიანთი ინიციატივით აწყობენ კლასგარეშე აქტივობებს.	1	2	3	4
48.	მასწავლებლები სასკოლო საათების შემდეგ უთმობენ დროს იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ინდივიდუალური პრობლემები აქვთ.	1	2	3	4
49.	დირექტორი მაგალითს იძლევა თავისი შრომისუნარიანობით/მუყაითი შრომით.	1	2	3	4
50.	მასწავლებლები ერთმანეთის მიმართ თავაზიანები არიან.	1	2	3	4

დანართი 13. სკოლის ორგანიზაციული კლიმატის კითხვარის აღწერა და მისი ადმინისტრირების სახელმძღვანელო

ორგანიზაციული კლიმატის აღმწერი სკალების განმარტებები

დირექტორის მხარდამჭერი ქცევა - (SUP) მიმართულია მასწავლებლების როგორც სოციალური, ისე ამოცანების მიღწევის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. დირექტორი ეხმარება მასწავლებლებისათვის და გულწრფელად შესტკივა გული მათზე; ცდილობს მათ მოტივირებას კონსტრუქციული კრიტიკის გამოყენებით და მაგალითს საკუთარი ბეჯითი შრომით აძლევს.

დირექტორის მზრუნველური ქცევა (DIR) არის დირექტორის მხრიდან მკაცრი, მზრუნველური ქცევა. დირექტორი მუდმივად აკონტროლებს მასწავლებლის ქცევას ყველა ასპექტს სკოლაში.

დირექტორის მხრიდან შემზღვეველი ქცევა (RES) არის დირექტორის ისეთი ქცევა, რომელიც უფრო მეტად აბრკოლებს, ვიდრე ხელს უწყობს მასწავლებლის მუშაობას. დირექტორი მასწავლებლებს ტვირთავს საკანცელარიო (არასასწავლო) საქმიანობებით, სხვადასხვა კომისიებში (კომიტეტებში) მუშაობის ვალდებულებებით და სხვა მოთხოვნებით, რაც ხელს უშლის მასწავლებლებს მათი პირდაპირი პასუხისმგებლობების შესრულებას.

მასწავლებლის კოლეგიალური ქცევა (COL) ხელს უწყობს მასწავლებლებს შორის ღია და პროფესიონალურ ურთიერთობებს. მასწავლებლებს ერთმანეთი მოსწონთ, პატივს სცემენ, პროფესიულ და პიროვნულ დახმარებას უწევენ ერთმანეთს.

მასწავლებლის ერთგული ქცევა (COM) - მიმართულია სტუდენტების დახმარებისაკენ მათი სოციალური და ინტელექტუალური განვითარებისათვის. მასწავლებლები ბევრს მუშაობენ დამატებით, რათა უზრუნველყონ მოსწავლეთა წარმატება სკოლაში.

მასწავლებელთა დისტანცირება სამსახურებრივი საქმიანობიდან (DIS) აღნიშნავს პროფესიულ საქმიანობის მნიშვნელობის და ფოკუსის დაკარგვას. მასწავლებლები

დროს უბრალოდ უთმობენ სამსახურს. არ იღებენ და კრიტიკულები არიან კოლეგების მიმართ.

ინსტრუმენტის ადმინისტრირება

კითხვარის ადმინისტრირება უმჯობესია კათედრის სხდომაზე. მნიშვნელოვანია დავიცვათ რესპოდენტი მასწავლებლების ანონიმურობა. მასწავლებლებს არ უნდა ვთხოვოთ ხელი მოაწერონ შევსებულ კითხვარს ან რაიმე საინდენტიფიკაციო კოდი მივანიჭოთ კითხვარებს. კითხვარის შევსებას დაახლოებით 10 -15 წუთი სჭირდება. ჩვეულებრივ, მასწავლებლები არ არიან ხოლმე წინააღმდეგნი შეავსონ კითხვარი. სასურველია, რომ დირექტორის მაგივრად სხვა თანამშრომელმა შეაგროვოს შევსებული კითხვარები. საჭიროა შეიქმნას უსაფრთხო გარემო, რათა მასწავლებლებმა გულწრფელად უპასუხონ კითხვებს.

ქულების დაანგარიშება

ყოველი დებულების ქულები გამოითვლება თითოეული რესპოდენტისათვის, შემდეგ დაანგარიშდება სკოლის საშუალო არითმეტიკული მაჩვენებელი თითოეული დებულებისათვის. უნდა გვახსოვდეს, რომ ანალიზის ერთეული სკოლაა. მაგალითად, თუ სკოლა A -ში 25 მასწავლებელმა უპასუხა კითხვარს, ინდივიდუალური კითხვარების ქულების დათვლა ხდება და შემდეგ საშუალო არითმეტიკული გამოითვლება თითოეული დებულებისათვის. ასე მაგალითად 25 მასწავლებლის საშუალო არითმეტიკული გამოითვლება კითხვა 1-სთვის, შემდეგ კითხვა 2 -სთვის და ასე შემდეგ. შემდეგ გამოითვლება სკოლის საშუალო არითმეტიკული ქულა სკოლისათვის თითოეულ კითხვასთან დაკავშირებით. ექვსი ქვეკატეგორია გვაძლევს სკოლის კლიმატის პროფილს სკოლისათვის.

საფეხური 1: თითოეულ დებულებას მიუწერეთ შესაბამისი ქულა (1, 2, 3, ან 4) თითოეული რესპოდენტისათვის. ქულები შეანაცვლეთ 21, 50 დებულებისათვის.

საფეხური 2: გამოთვალეთ საშუალო არითმეტიკული ქულა თითოეული სკოლისათვის, თითოეული დებულებისათვის. ამისათვის ყველა მასწავლებლის ქულა მიუმატეთ

ერთმანეთს და გაყავით მასწავლებელთა საერთო რაოდენობაზე. მესამედამდე დაამრგვალეთ ქულები. ეს ქულა გამოხატავს საშუალოს სკოლისათვის თითოეული დებულების დომეზე. სანამ გააგრძელებთ, ჯამში უნდა მიიღოთ 50 საშუალო სასკოლო ქულა,

საფეხური 3: ქულები შეაჯამეთ სკოლის თითოეული განზომილებისათვის ამგვარად:

$$(Sup)=1+10+11+12+15+19+24+32+36+44+49$$

$$(Com)=5+6+7+17+18+21+46+47+48$$

$$(Dir)=9+20+33+37+38+41$$

$$(Col)=2+13+14+16+22+25+34+35+40+43+45$$

$$(Dis)=8+23+26+27+28+29+30+31+50$$

$$(Res)=3+4+39+42$$

ეს ექვსი ქულა გამოხატავს სკოლის კლიმატის პროფილს. შეგიძლიათ შეადაროთ თქვენი სკოლის პროფილი სხვა სკოლებს. ამ შემთხვევაში სასურველია თითოეული სასკოლო ქულის გადაყვანა სტანდარტიზებულ ქულაში.

ამერიკული სკოლების საშუალო მაჩვენებლები მოცემულია ქვევით.

	საშუალო (M)	სტანდარტული გადახრა (SD)
მხარდამჭერი ქცევა (Sup)	29.39	4.61
მბრძანებლური ქცევა (Dir)	12.09	2.40
შემზღუდავი ქცევა (Res)	9.11	1.52
კოლეგიალური ქცევა (Col)	29.30	3.01
ერთგული ქცევა (Com)	26.76	2.74
დისტანცირებული ქცევა (Dis)	15.56	2.18

სტანდარტიზებული ქულების გამოთვლა OCDQ-RE-ისთვის

სკოლის ქულები გადაიყვანეთ სტანდარტიზებულ ქულებში 500 საშუალოთი და სტანდარტული გადახრა 100 -ით, რასაც SdS ქულებს ვეძახით. გამოიყენეთ შემდეგი ფორმულა :

$$SdS\ Sup\text{-ისთვის} = 100 \times (Sup-29.39)/4.61+500$$

შემდეგ გამოთვალეთ განსხვავება Sup -ისთვის თქვენი სკოლის ქულასა და ნორმატიულ საშუალოს 29.39 შორის. განსხვავება გაამრავლეთ 100-ზე. $[100 \times (S-29.39)]$. შემდეგ გაყავით შედეგი სტანდარტულ გადახრაზე ნორმატიული ნიმუშიდან (4.61). შემდეგ მიღებულ შედეგს მიუმატეთ 500. თქვენ გამოითვალეთ სტანდარტიზებული ქულა (SdS) მხარდამჭერი ქცევის სკალისათვის (Sup).

შემდეგი ნაბიჯი: გაიმეორეთ ეს პროცესი დანარჩენი სკალებისთვისაც: ქვემოთ მოცემული ფორმულების მიხედვით:

$$\text{SdS Dir-ისთვის} = 100 \times (\text{Dir}-12.09)/2.40+500$$

$$\text{SdS Res-ისთვის} = 100 \times (\text{Res}-9.11)/1.52+500$$

$$\text{SdS Col-ისთვის} = 100 \times (\text{Col}-29.30)/3.01+500$$

$$\text{SdS Com-ისთვის} = 100 \times (\text{Com}-26.76)/2.74+500$$

$$\text{SdS Dis-ისთვის} = 100 \times (\text{Dis}-15.56)/2.18+500$$

უკვე გაქვთ თქვენი სკოლის სტანდარტიზებული ქულა ნორმატიულ ნიმუშთან შესადარებლად. მაგალითად, თუ თქვენი სკოლის ქულა არის 600 მხარდამჭერ ქცევაში, მაშინ იგი ერთი სტანდარტული გადახრით მაღლა დგას ამ სკალაზე სხვა სკოლების საშუალოებთან შედარებით. ეს ნიშნავს, რომ თქვენი დირექტორი უფრო მხარდამჭერია, ვიდრე სხვა დირექტორების 84%. ქულა 300 ნიშნავს, რომ სკოლა 2 სტანდარტული გადახრით დაბლა დგას ნიმუშის საშუალოებში. ქულების რანგები იხილეთ ქვემოთ:

თუ ქულა 200- ია - სკოლების 99% -ზე დაბალია

თუ ქულა 300- ია - სკოლების 97 -ზე დაბალია

თუ ქულა 400- ია - სკოლების 84% -ზე დაბალია

თუ ქულა 500 - ია - საშუალოა

თუ ქულა 600- ია- სკოლების 84% -ზე მაღალია

თუ ქულა 700- ია - სკოლების 97% -ზე მაღალია

თუ ქულა 800- ია-სკოლების 99% -ზე მაღალია

კიდევ არის ორი სხვა ქულა, რომელთა გამოთვლა ადვილად შეიძლება და შესაძლოა დააინტერესოს მასწავლებლები და დირექტორები. ორი ასპექტის ღიაობის მიმართულება შესაძლოა ასე გამოითვალოს:

დირექტორის ღიაობა (Principal Openness) = ((SdS for Sup)+(1000-SdS for Dir)+(1000-SdS for Res)) / 3

მასწავლებლის ღიაობა (Teacher Openness) = ((SdS for Col)+(SdS for Com)+(1000-SdS for Dis)) / 3

ღიაობის ინდექსის ინტერპრეტირება ისევე შეიძლება, როგორც სკალების. "საშუალო" სკოლის ქულა არის 500. ამგვარად, 650 ქულა მასწავლებლის ღიაობაში გამოხატავს ძლიერი ღიაობის მქონე მასწავლებლების კოლექტივს. ჩვენ შევცვალეთ ციფრები კატეგორიებით, რომლებიც იცვლება მაღლიდან დაბლისაკენ შემდეგი გადასაყვანი ცხრილის გამოყენებით:

600-ზე მეტი - ძალიან მაღალი

551-600 - მაღალი

525-550 - საშუალოზე მაღალი

511-524 საშუალოზე ოდნავ მაღალი

490-510 - საშუალო

476-489 - საშუალოზე ოდნავ დაბალი

450-475 - საშუალოზე დაბალი

400-449 - დაბალი

400-ზე ნაკლები - ძალიან დაბალი

წყარო:

Hoy, W. K. & Sabo, D. (1998). Quality Middle Schools: Open and Healthy. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

დანართი 14. როტერის კონტროლის ლოკუსის სკალა

1.ა) ბავშვები ხშირად ხიფათში ეხვევიან იმის გამო, რომ მშობლები მათ მეტისმეტად მკაცრად ექცევიან;

ბ) უსიამოვნებათა მიზეზი, რაც ბავშვებს შეიძლება შეემთხვეს, ჩვენს დროში არის ის, რომ მშობლები მათ ზედმეტად რბილად ეპყრობიან.

2. ა) უსიამოვნებების მიზეზი ადამიანის ცხოვრებაში გარკვეულწილად მის უიღბლობას უკავშირდება;

ბ) უსიამოვნება, რომელიც ადამიანს ცხოვრებაში ხვდება, მისივე შეცდომების შედეგია.

3.ა) ომების ერთ-ერთი ძირითადი მიზეზი ისაა, რომ ადამიანები პოლიტიკისადმი საკმარის ინტერესს არ იჩენენ;

ბ) ომები ყოველთვის იქნება, რაც არ უნდა ეცადო მათი თავიდან აცილება.

4.ა) საბოლოო ჯამში, ადამიანი დამსახურებულ აღიარებას ჰპოვებს;

ბ)სამწუხაროდ, მთელი მისი მცდელობის მიუხედავად, ადამიანის ღვაწლი ხშირად აღიარების გარეშე რჩება.

5.ა) არ არის სწორი აზრი, თითქოს პედაგოგები მოსწავლეების მიმართ უსამართლონი არიან;

ბ) მოსწავლეების უმრავლესობა ვერ აცნობიერებს, თუ რაოდენ დიდ გავლენას ახდენს მათ შეფასებაზე შემთხვევითობა.

6.ა) ხელშემწყობი გარემოებების გარეშე შეუძლებელია გახდე წარმატებული ხელმძღვანელი;

ბ) უნარიანი ადამიანები იმიტომ ვერ ხდებიან კარგი ხელმძღვანელები, რომ ვერ იყენებენ თავის შესაძლებლობებს;

7.ა) რაც არ უნდა ეცადო, ყველას მოსაწონი ვერ იქნები;

ბ) ადამიანები სხვების მოწონებას იმიტომ ვერ იმსახურებენ, რომ არ იციან, როგორ მოიქცნენ მათთან.

8.ა) პიროვნების ინდივიდუალობის ჩამოყალიბებაში ძირითად როლს თამაშობს მემკვიდრეობა;

ბ) ინდივიდუალობას განაპირობებს ცხოვრებისეული გამოცდილება.

9.ა) მე ხშირად დავრწმუნებულვარ, რომ რაც მოსახდენია - მოხდება;

ბ) ბედის იმედზე ყოფნა ხელს არ მოგვცემს, უმჯობესია თვითონ გადაწყვიტო, რა იღონო.

10. ა) მომზადებული სტუდენტისათვის არ არსებობს უსამართლო გამოცდა;

ბ) ხშირად სწავლა აზრს კარგავს იმიტომ, რომ გამოცდაზე ნიშნის მიღება მასწავლებლის ნება-სურვილზეა დამოკიდებული.

11. ა) წარმატება სერიოზული შრომით მიიღწევა, იღბალი და გამართლება არაფერ შუაშია;

ბ) წარმატების მიღწევა მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი, თუ ვინმე გავლენიანი დამხმარე გყავს.

12.ა) რიგით მოქალაქეს შეუძლია მოახდინოს გავლენა ხელისუფალთა გადაწყვეტილებებზე;

ბ) ამ სამყაროს მართავს ძალაუფლების მქონე ადამიანთა მცირე ჯგუფი, რიგითი ადამიანი ბევრს ვერაფერს გახდება.

13.ა) როცა რაიმეს ვგეგმავ, მის განხორციელებაში დარწმუნებული ვარ;

ბ) ზოგჯერ უაზრობაა რაიმეს დაგეგმვა, რადგანაც ბევრი რამ ბედზეა დამოკიდებული.

14.ა) ზოგიერთი ადამიანი არანაირ ღირებულებას არ წარმოადგენს;

ბ) ყველა ადამიანში არის რაღაც კარგი.

15.ა) ჩემთვის იმის მიღწევას, რაც მსურს, არაფერი აქვს საერთო იღბალთან;

ბ) ზოგჯერ არანაირი აზრი არ აქვს იმას, თუ რა გადაწყვეტილებას მივიღებთ, რას მოვიმოქმედებთ.

16.ა) სამსახურეობრივი წინსვლა ხშირად დამოკიდებულია შემთხვევითობაზე და სხვების ნება-სურვილზე;

ბ) სამსახურეობრივი კარიერა ადამიანის მონდომებასა და უნარებზეა დამოკიდებული, იღბალი აქ არაფერ შუაშია.

17.ა) ადამიანთა უმრავლესობა მსოფლიო მოვლენების მსხვერპლია, რომელთა გაგება და კონტროლი მათ არ ძალუძთ;

ბ) პოლიტიკურ და სოციალურ პროცესებში აქტიური მონაწილეობით ადამიანებს შეუძლიათ მსოფლიო მოვლენათა კონტროლი.

18.ა) ადამიანთა უმრავლესობა ვერ აცნობიერებს, თუ რამდენად განსაზღვრავს მათ ცხოვრებას შემთხვევითობა;

ბ) ფაქტიურად “იღბალი”, როგორც ასეთი, არ არსებობს.

19.ა) ყოველთვის უნდა იყო მზად აღიარო საკუთარი შეცდომები;

ბ) ჩვეულებრივ, უმჯობესია დაფარო საკუთარი შეცდომები.

20.ა) ძნელია იმის გაგება, ნამდვილად მოსწონხარ თუ არა ადამიანს;

ბ) მეგობრების რაოდენობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად სასიამოვნო პიროვნება ხარ.

21.ა) დრო ყველაფრის მკურნალია – ჩვეულებრივ, წარუმატებლობას წარმატება სცვლის;

ბ) წარუმატებლობა, ფაქტიურად, უუნარობის, უცოდინარობის, სიზარმაცის (ან სამივეს ერთად) შედეგია.

22.ა) თუ მოვინდომებთ, პროტექციონიზმის აღმოფხვრას შევძლებთ;

ბ) რიგითი ადამიანი ვერაფერს შეცვლის ხელმძღვანელი მუშაკის სამოქმედო პოლიტიკაში.

23.ა) ზოგჯერ ვერ გაიგებ, რა პრინციპით წერენ მასწავლებლები ნიშნებს;

ბ) ნიშნებს ცოდნა განსაზღვრავს.

24.ა) კარგი ხელმძღვანელი კოლექტივს ინიციატივის გამოჩენის შესაძლებლობას აძლევს;

ბ) კარგი ხელმძღვანელი თვითონ წარმართავს კოლექტივის ინიციატივას.

25.ა) ხშირად მეჩვენება, რომ ნაკლებად ვახდენ ზეგავლენას იმაზე, რაც მემართება;

ბ) ვერ დავიჯერებ, რომ შემთხვევა ან იღბალი განსაზღვრავს ჩემს ცხოვრებას.

26.ა) ადამიანები მარტო რჩებიან, რადგან არ ცდილობენ იყვნენ მეგობრულები;

ბ) ნუ გაირჯები თავი მოაწონო ადამიანებს, მაინც არაფერი გამოგივა.

27.ა) სკოლებშიზედმეტ ყურადღებას აქცევენ სპორტს;

ბ) “გუნდური სპორტი” – ხასიათის ჩამოყალიბების საუკეთესო საშუალებაა.

28.ა) რაც მემართება, ჩემით მემართება;

ბ) ზოგჯერ ვგრძნობ, რომ ჩემს ცხოვრებას ვერ წარვმართავ.

29.ა) ხშირად ძნელია გაიგო, თუ რატომ იქცევიან ხელმძღვანელები ასე და არა სხვაგვარად;

ბ) საბოლოო ჯამში, ადამიანები პასუხს აგებენ ყველა რანგის ხელმძღვანელთა ავ-
კარგიანობაზე.