

ადმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტი

გიორგი გოგბერაშვილი

საბაზო და საშუალო კლასის მასწავლებელთა პროფესიული
გადაწვა თბილისის საჯარო სკოლებში

ბიზნესისა და ინჟინერიის ფაკულტეტი

სამაგისტრო ნაშრომი შესრულებულია განათლების კვლევებისა და
ადმინისტრირების მაგისტრის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად

ხელმძღვანელი: ლილი ბიბილაშვილი

სოციალურ მეცნიერებათა დოქტორი

თბილისი, 2020

ანოტაცია

სამაგისტრო ნაშრომის „საბაზო და საშუალო კლასის მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა თბილისის საჯარო სკოლებში“ მიზანია დაადგინოს და გაანალიზოს ის ფაქტორები და პარამეტრები, რომლებიც მასწავლებლის პროფესიულ გადაწვას იწვევს თბილისის საჯარო სკოლებში. თანამედროვე განვითარებულ სამყაროში მასწავლებლების პროფესიული გადაწვის საკითხი განათლების მნიშვნელობისა და მასწავლებელთა როლის გათვალისწინებით ერთ-ერთი აქტუალური საკითხია, ხოლო განვითარებადი ქვეყნებისთვის, მათ შორის საქართველოსთვის, საკითხის მნიშვნელობა კიდევ უფრო წინა პლანზე იწევს, რადგან მუდმივი რეფორმები, ზედმეტი საათობრივი გადატვირთვა, არაჯანსაღი სასკოლო გარემო, განათლების სისტემაში არსებული ხარვეზები, ხელმისაწვდომ რესურსებსა და გადაჭარბებულ მოთხოვნებს შორის დისბალანსი პედაგოგებს მუდმივ სტრესში ამყოფებს.

სწორედ ზემოთ აღნიშულ პრობლემებს ეძღვნება სამაგისტრო ნაშრომი „საბაზო და საშუალო კლასის მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა თბილისის საჯარო სკოლებში“, ნაშრომის მიზანია თბილისის საჯარო სკოლებში, მასწავლებლის პროფესიულ გადაწვის გამომწვევი ფაქტორების და პარამეტრების დადგენა და გაანალიზება.

ნაშრომში ფარგლებში ჩატარდა კვლევა ამ მეტად აქტუალურ თემასთან დაკავშირებულ საკითხებზე: თბილისის საჯარო სკოლებში დასაქმებული მასწავლებლების მნიშვნელოვანი ნაწილი განიცდის თუ არა პროფესიულ გადაწვას და მის შედეგებს; განათლების სისტემის ხარვეზები და სკოლის ორგანიზაციული კულტურა და მართვის სტილი არის თუ არა პროფესიულ გადაწვის ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორი; კავშირი მასწავლებლის პროფესიულ გადაწვასა და მოსწავლეთა რაოდენობას, ასაკს, სამუშაო სტაჟსა და კომპეტენციას შორის; რამდენად მოქმედებს ე.წ. „რეპეტიტორობის ინსტიტუტი“ პედაგოგის პროფესიულ გადაწვაზე.

ნაშრომში გამოყენებულია როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისებრივი კვლევის მეთოდები. რაოდენობრივი კვლევისთვის გამოვიყენეთ კრისტინა მასლაჩის პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტი განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის, რომლის მიხედვით გამოიკითხა თბილისის საჯარო სკოლების 238 მასწავლებელი, ხოლო თვისებრივი ანალიზისთვის ჩატარდა ინტერვიუები განათლების სფეროს ანალიტიკოსებთან, მკვლევარებთან და მენეჯერებთან, რომლებსაც ჰქონდათ პედაგოგად ან პედაგოგებთან მუშაობის დიდი გამოცდილება.

სამაგისტრო ნაშრომში წარმოდგენილია კვლევის შედეგები და დასკვნა, რომლის მიხედვით სამი ჰიპოთეზა გამართლდა: თბილისის საჯარო სკოლებში დასაქმებულ მასწავლებელთა მნიშვნელოვანი ნაწილი განიცდის პროფესიულ გადაწვას და მის შედეგებს, განათლების სისტემის ხარვეზები, სკოლების ორგანიზაციული კულტურა და მართვის სტილი, მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწვის ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორია; მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწვაზე მოქმედებს ე.წ. „რეპეტიტორობის ინსტიტუტი“. ნაწილობრივ გამართლდა ერთი ჰიპოთეზა: მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა კავშირშია სხვადასხვა მაჩვენებელთან: კომპეტენციასთან, მასწავლებლის სტატუსთან, მოსწავლეთა რაოდენობასთან.

კვლევის შედეგების საფუძველზე შემუშავებულია რეკომენდაციები.

ნაშრომს დანართის სახით თან ერთვის კვლევისთვის გამოყენებული კითხვარი.

ABSTRACT

The aim of the master's thesis "Professional Burnout of Elementary and High School Teachers in Tbilisi Public Schools" is to identify and analyze the factors and parameters that lead to professional burnout of teachers in Tbilisi public schools. In a modern, well-developed countries, the issue of professional burnout of teachers is one of the most pressing issues and for developing countries, including Georgia, the issue is even more important because of constant reforms, overtime work, unhealthy deficiencies in the school environment, imbalances between available resources and excessive demands put teachers under constant stress.

The master thesis " Professional Burnout of Elementary and High School Teachers in Tbilisi Public Schools " is dedicated to the above-mentioned problems. The thesis aims to identify and analyze the factors and parameters causing professional burnout of teachers in Tbilisi public schools.

The research was conducted on issues related to this very topical issue: whether a significant number of teachers employed in Tbilisi public schools are experiencing professional burnout and its consequences; Whether deficiencies in the education system and school organizational culture and management style are the determinants of professional burnout; The connection between teachers' burnout and number of students, age, length of service and competence; What is the impact of the so-called "Tutoring Institute" on the professional burnout of a teacher.

Both quantitative and qualitative research methods are used in the thesis. For quantitative research, we used Kristina Maslach's professional burnout tool for education staff, according to which 238 teachers from Tbilisi public schools were interviewed. For qualitative analysis, interviews were conducted with education analysts, researchers and managers who had extensive experience working with teachers.

The master's thesis presents the results of the research and the conclusion, according to which three hypotheses were justified: a significant part of teachers employed in Tbilisi public schools suffer from professional burnout and its consequences, shortcomings of the education system, organizational culture and management style; The professional burnout of teachers is affected by the so-called "Institute of Tutoring". One hypothesis was partially justified: the professional burnout of teachers is related to various indicators: competence, teacher experience, number of students.

Recommendations are developed based on the research results.

The questionnaire used for the research is attached to the thesis below.

მადლობა

მადლობა აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის ბიზნესისა და ინჟინერიის ფაკულტეტის პროფესორებს და ადმინისტრაციას სადოქტორო საფეხურზე სწავლის პირობების შექმნისათვის.

სამაგისტრო ნაშრომის მომზადებაში გაწეული დახმარებისთვის მადლობას ვუხდი ჩემს ხელმძღვანელს, სოციალურ მეცნიერებათა დოქტორს, ლილი ბიბილაშვილს, რომელმაც პროფესიონალური რჩევებით და შეფასებებით ფასდაუდებელი წვლილი შეიტანა ნაშრომის მომზადებაში.

მადლობა კავკასიის უნივერსიტეტის პროფესორს ალუდა გოგლიჩიძეს ნაშრომზე მუშაობის პროცესში ფასეული რეკომენდაციებისთვისა და ინტელექტუალური დახმარებისათვის.

მადლობას ვუხდი კვლევაში მონაწილე პირებს: ფსიქოლოგ ირინა ტაბუციძეს, განათლების მენეჯერს და პედაგოგს მაკა ბიბილაშვილს, განათლების მენეჯერ გიორგი მაჩაბელს, განათლების მკვლევარ სიმონ ჯანაშიას და განათლების მენეჯერ გიორგი მომცემლიძეს. მათთან ჩატარებულმა სიღრმისეულმა ინტერვიუებმა დიდი წვლილი შეიტანა ნაშრომის შექმნაში. ასევე, მადლიერებით მინდა მოვიხსენიო კვლევაში ჩართული თითოეული პედაგოგი, რომლებმაც არ დაიზარეს და გადატვირთული სამუშაო გრაფიკის მიუხედავად, დაუღალავად შემივსეს კითხვარი.

შინაარსი

ანოტაცია.....	1
შესავალი.....	7
თავი I. ლიტერატურის მიმოხილვა	13
1.1. ტერმინის განმარტება და არსი	13
1.2. პროფესიული გადაწვის სიმპტომები	21
1.3. პროფესიული გადაწვა მასწავლებლებში.....	22
1.4. მასწავლებლებს შორის პროფესიული გადაწვის წყაროები და ფაქტორები	30
1.5. პროფესიული გადაწვა მასწავლებლებში და საქართველო	35
თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია	38
2.1. პროფესიული გადაწვის გაზომვის პარამეტრის შერჩევა	38
2.2. კვლევის მეთოდოლოგია	40
2.3. კვლევის დიზაინი	46
თავი 3. კვლევის შედეგები და ანალიზი	48
დასკვნა	83
რეკომენდაციები	86
კვლევის შეზღუდვები	90
გამოყენებული ლიტერატურა	91
დანართი	97

შესავალი

თემის აქტუალობა

თანამედროვე განვითარებული სამყაროსთვის, ისე როგორც არასდროს, განათლების ხარისხი სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია. მსოფლიოში მიმდინარე პროცესები, თანამედროვე ტექნოლოგიები, ინფორმაციული გადატვირთულობა, ცვლილებების ტემპი და მრავალფეროვნება „აიპულებს“ დედამიწის მოსახლეობას შეცვალავს ვექტორები განათლების საკითხებთან მიმართებაში. ხოლო პედაგოგს, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი, გადამწყვეტი როლი ენიჭება. ვინაიდან, მის პროფესიონალიზმზე, ცოდნაზე, უნარებსა და ფსიქო - ფიზიოლოგიურ მდგომარეობაზეა დამოკიდებული მოსახლეობის განვითარების დონე, ცხოვრების ხარისხი. პასუხიმგებლობა, რომელიც პედაგოგს ეკისრება ნათლად ჩანს განმარტებაში: „განათლება - სოციალური მეცნიერება, შეისწავლის და ნერგავს იმ ქმედებათა პროცესს, რომელიც შეგნებულად არის მიმართული ადამიანის ფიზიკური, ინტელექტუალური და მორალური უნარ-ჩვევების განვითარებისაკენ. განათლებაში აგრეთვე იგულისხმება შედეგი. განათლების მიღების ძირითადი გზაა სწავლა საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, რომელიც მჭიდრო კავშირშია აღზრდასთან“¹. როლი, რომელიც მასწავლებელს მიენიჭება, პასუხიმგებლობის მაჩვენებელს ძალიან მაღლა წევს. ხოლო სკოლამდელი და სასკოლო სწავლება, თავისუფლად შეიძლება ითქვას, რომ ფუნდამენტია. ბაღში, სკოლაში მიღებული ცოდნა, გამომუშავებული უნარები, კულტურა და ფასეულობათა სისტემა მნიშვნელოვანწილად, სწორედ ამ ასაკში ყალიბდება.

¹ უნივერსალური სასკოლო ლექსიკონი - <http://www.nplg.gov.ge/saskolo/index.php?a=term&d=45&t=5045>

დღეს საქართველოში, სწავლებისა და შეძენილი ცოდნა - უნარების ხარისხი უკეთესის სურვილს ტოვებს. ყველა გამოწვევა, რომელიც მოქმედებს განათლების ხარისხზე, სხვადასხვაგვარად მოქმედებს ადამიანის განათლებაზე. მათ შორის ერთ-ერთი, პროფესიული გადაწვა - შეუძლებელია ყურადღების მიღმა დარჩეს. დღეს, VUCA სამყაროში, ეს საკითხი ზედმიწევნით აქტუალურია - მითუმეტეს განათლების მნიშვნელობისა და მასწავლებელთა როლის გათვალისწინებით.

პროფესიული გადაწვის საკითხი კიდევ უფრო აქტუალური ხდება განვითარებად ქვეყნებში, მათ შორის საქართველოშიც, სადაც მუდმივი რეფორმებით ვითარდებიან, ხოლო რეფორმები სწრაფი ტემპისაა. ცვლილებები ზეწოლად აღიქმება, იწვევს ხშირ სტრესს, რასაც ემატება ზედმეტი საათობრივი გადატვირთვა და დამოკიდებულებები სკოლაში, რაც პროფესიული გადაწვით ვლინდება. პროფესიული გადაწვის მქონე პედაგოგები მწვავედ განიცდიან, რომ მათ ვერ მიაღწიეს წარმატებას და ყოველთვის წარსული წარუმატებლობები ახსენებთ თავს. ამას ემატება შემოსავლის სიმცირიდან გამომდინარე რეპეტიტორობის დაწყება, რაც მეტ გადაღლას იწვევს და აისახება მასწავლებლების პროფესიულ გადაწვაში და გამომდინარეობს იმ დისბალანსიდან, რომელიც არსებობს ხელმისაწვდომ რესურსებსა და გადაჭარბებულ მოთხოვნებს შორის, რაც ასე ხშირადაა დამახასიათებელი განვითარებადი ქვეყნებისთვის.

პროფესიული გადაწვის საკითხი განსაკუთრებით ყურადსაღებია საბაზო (VII-IX კლასი) და საშუალო (X-XII კლასი) კლასის მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც კიდევ უფრო დიდი ძალისხმევის გაწევა უწევთ, ვიდრე მაგალითად, დაწყებითი კლასის პედაგოგებს - მათ მშობლებიც მეტად ეხმარებიან, მოსწავლეებისთვისაც მასწავლებელი ავტორიტეტია და ამასთან, მასშტაბურ ნახტომს აკეთებენ ცოდნის სამყაროში. კერძოდ, სწავლობენ წერა-კითხვას, არითმეტიკას და ა.შ., რაც მათთვის უაღრესად მნიშვნელოვანია და აძლევთ საშუალებას თავად, დამოუკიდებლად მიიღონ ინფორმაცია და საკუთარი აზრი, ხედვა ჩამოიყალიბონ მოვლენებთან დაკავშირებით. საბაზო და საშუალო კლასის პერიოდში თვისებრივად იცვლება ბავშვის ფსიქო-ფიზიოლოგიური და სოციალური

მდგომარეობა. აღნიშნულიდან გამომდინარე, პედაგოგის წინაშე პროფესიული გადაწყვეტის რისკი მატულობს.

თანამედროვე მსოფლიოში, მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის პრობლემა ერთ-ერთი აქტუალური საკითხია და განათლების სფეროში ერთ-ერთ მთავარ გამოწვევას წარმოადგენს. კვლევებით ეს ფენომენი ყურადსადებ შედეგებს იწვევს, როგორც სამსახურში, ასევე ოჯახურ ცხოვრებაში (Hellesoy et al., 2000). მაგალითად, ამ სინდრომს უკავშირდება სამსახურის დაკარგვა, დაბალი მორალი და დაქვეითებული სამუშაოს კმაყოფილების გრძნობა.

ცვლილებები, რომლებზეც ამჟამად მიმდინარეობს მსოფლიოში და მოქმედებს ნებისმიერი ქვეყნის ცხოვრებაზე, მათ შორის ქართულ საზოგადოებაზე, გავლენას ახდენს განათლების სფეროზე. ტექნოლოგიური სამყაროს გაფართოება და არსებობა, როგორც სახლში ასევე, საკლასო ოთახებში, თვითსწავლის წინა პლანზე წამოწევა, მასწავლებლის როლის შემცირება, სკოლის მიმართ დამოკიდებულების შეცვლა და ა.შ., მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის პრობლემას კიდევ უფრო ამძაფრებს.

მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტის ფენომენის შესწავლა ამერიკის შეერთებული შტატებიდან მომდინარეობს, თუმცა ეს საკითხი მსოფლიოს უამრავ ქვეყანაში კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია. დასავლეთ ევროპის სახელმწიფოებისა და აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნების ზოგადი სტატისტიკის მიხედვით, ევროპაში მასწავლებლების დაახლოებით 10 – 40% გადაწყვეტის მსხვერპლია (პროცენტული სხვაობა განპირობებულია ქვეყნების რაოდენობიდან გამომდინარე). აზიის ქვეყნებში შეიძლება მიაღწიოს 50–70% (Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. 2001). საქართველოში არ არსებობს სტატისტიკა, რომელიც ქართველი მასწავლებლების გადაწყვეტის მაჩვენებელს ასახავს.

პროფესიული გადაწყვეტის შედეგები სერიოზულ პრობლემებს იწვევს პედაგოგის ცოდნისა და უნარების სრულფასოვნად გამოვლინებაში. ეს კი, სწავლების ხარისხს მნიშვნელოვნად ამცირებს, ხოლო შედეგები დომინოს პრინციპით მოქმედებს, როგორც კონკრეტულ ასევე, გლობალურ მოვლენებსა თუ საკითხებზე.

პროფესიონალური გადაწვის სინდრომი მრავალმხრივი მოვლენაა. ახასიათებს რთული მიზეზები, სიმპტომები და შედეგები. ამ ფენომენზე კვლევის ცნება ასოცირდება ცივილიზაციის ცვლილებებთან და პროფესიების მზარდ მოლოდინებთან, რომლებიც, მათი არსით ადამიანის მომსახურებაა.

პროფესიონალური გადაწვის სინდრომის მნიშვნელობა განსაკუთრებით დიდია საგანმანათლებლო გარემოში, რადგან გარდა იმისა, რომ გავლენას ახდენს პედაგოგთა გონებრივ, ფსიქოსომატურ და სოციალურ ჯანმრთელობაზე, იგი ასევე ამცირებს სწავლებისა და მუშაობის შესრულების ხარისხს, რამაც თავის მხრივ შეიძლება უარყოფითად იმოქმედოს სტუდენტების აკადემიურ მიღწევებზე (Blandford, S., 2000). სწავლება როგორც პროფესია, რომელიც ძალიან მგრძნობიარეა ამ სინდრომის მიმართ, ხოლო მასწავლებლებს ემოციური ამოწურვის ყველაზე მაღალი დონე აქვთ (Maslach, C., & Jackson, S., 1986).

ავტორიტეტული მკვლევარების შეხედულებით, მასწავლებლის პროფესია ყველაზე მეტად არის დაკავშირებული პროფესიულ გადაწვასთან და ამას მრავალი ფაქტორი განაპირობებს. იქნება ეს მუდმივი რეფორმები, მაღალი პასუხისმგებლობა სხვადასხვა სეგმენტების მიმართ, დამოკიდებულებები კოლეგებთან, მოსწავლეებთან და სკოლის ადმინისტრაციასთან, მშობლებთან და ა.შ. დასახელებულ მიზეზებთან ერთად, საინტერესოა, რამდენად აღიქვამენ მასწავლებლები ერთ-ერთ მთავარ ფაქტორად დაუწინაურებლობის საკითხს, რადგან განსხვავებების მიუხედავად, მასწავლებლის უმაღლესი მწვერვალი განათლების საკითხებში პროფესიულად მასწავლებლობაა. ეს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია, რომელიც შესაძლოა, გადაწვის ერთ-ერთი საკმაოდ სერიოზული განმაპირობებელი იყოს.

მასწავლებლებში პროფესიული გადაწვის პრევენცია განათლების სფეროსთვის ერთ-ერთი ყურადსაღები საკითხია, ვინაიდან სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტიანი შედეგებისთვის ზედმიწევნით მნიშვნელოვანი კომპონენტი მოტივაცია და დამოკიდებულებებია, ხოლო ამ სინდრომის გამოვლენის შემთხვევაში, აღნიშნული კომპონენტები ქვეითდება, რაც საბოლოო შედეგზე აუცილებლად აისახება. სწავლა-

სწავლება ორმხრივი პროცესია, რომელზეც გავლენას ახდენს, როგორც მასწავლებელი, ასევე მოსწავლე, ხოლო მენტორის პროფესიული გადაწყვეტის შედეგად საბოლოო შედეგზე მოქმედებს მოსწავლეთა ქცევა და დამოკიდებულებებიც. სწავლის შედეგიდან გამომდინარე, მასწავლებლის ფსიქოლოგიური მდგომარეობის საკითხი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება.

მასწავლებლები, რომლებიც საქმიანობენ უწყვეტი ცვალებადობის გარემოში და განიცდიან საზოგადოებისგან წნეხს მოსწავლეთა სრულფასოვანი განვითარების მოთხოვნით, არიან სტრესის მსხვერპლი, ხოლო ამ უკანასკნელის (სტრესის) ხანგრძლივობისა და დამაბულობის დაგროვების ფონზე გადაიზრდება პროფესიული გადაწყვეტის სინდრომში. ეს კი ნიშნავს, რომ მასწავლებლის თვითეფექტურობა იკლებს, რაც აშკარად აისახება სწავლების ხარისხზე, ურთიერთობაზე როგორც მოსწავლეებთან, ასევე მასწავლებლებთან, მშობლებთან და სკოლის ადმინისტრაციასთან. თუ მასწავლებელი ვერ მოახერხებს და ვერ შეინარჩუნებს პოზიტიურ დამოკიდებულებას როგორც სამსახურისადმი, ასევე ამ სფეროსთან დაკავშირებული ადამიანებისადმი, სასწავლო პროცესი ეფექტიანად ვერ წარიმართება.

მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის პირობებში არ წარიმართება ხარისხიანი სწავლა-სწავლების პროცესი, ვერ განვითარდება განათლების სისტემა სწრაფად ვერც ერთი რეფორმის შემთხვევაში, რადგან რეფორმის რეალური განმახორციელებლები სწორედ მასწავლებლები არიან. მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტა უარყოფითად აისახება სკოლაში მიმდინარე პროცესებზე, რადგან ეს ფენომენი გადამდებია, იწვევს კონფლიქტს როგორც კოლეგებთან, ასევე ადმინისტრაციასთან, რასაც ემატება მასწავლებლის მიერ გაცდენილი საათები ავადმყოფობის გამო და გაზრდილი ხარჯები. შედეგად, მივიღებთ მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარების დაბალ მაჩვენებელს, რაც საბოლოო ჯამში აისახება ქვეყნის განვითარების დონეზე ყველა მიმართულებით.

პროფესიული გადაწყვეტის შესახებ 7000-ზე მეტი წიგნი, დისერტაცია, პუბლიკაცია და სტატიაა გამოქვეყნებული. გუგლის საძიებო სისტემა დაახლოებით 9,760,000 შედეგს

უთითებს მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის შესახებ. ეს ციფრები ნათლად წარმოაჩენენ ამ პრობლემის მნიშვნელობას თანამედროვე მსოფლიოსთვის.

საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვისა და ამ ჯაჭვური პრობლემების თავიდან ასაცილებლად თუ შემცირებისათვის, აუცილებელია ამ მიმართულებით ბევრი კვლევა ჩატარდეს და აღნიშნული საკითხი ისეთივე აქტუალური გახდეს, როგორც ბევრ დასავლურ ქვეყანაშია.

მიუხედავად იმისა, რომ მრავალი კვლევა ჩატარდა საზღვარგარეთ, საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის შესახებ სულ რამდენიმე კვლევაა ჩატარებული, რაც ვერ უზრუნველყოფს ვერც სამთავრობო და ვერც საზოგადოებრივ დონეზე ამ პრობლემის მნიშვნელობის საკითხის დასმას და აქტუალიზაციას. ეს ნიშნავს, რომ საქართველოში, ეს საკითხი დაუმსახურებლად „მიტოვებული“, ყურადღების მიღმაა დარჩენილი. ჩვენს მიერ განხორციელებულია კვლევის არსი და შედეგები გამოსაყენებელი იქნება როგორც მასწავლებლებისთვის, ასევე სკოლის ადმინისტრატორისთვის, რომლებსაც დიდი როლი აქვთ, როგორც სწავლა-სწავლების პროცესში, ასევე მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის შესამცირებლად.

თავი 1. ლიტერატურული მიმოხილვა

1.1. ტერმინის განმარტება და არსი

ტერმინის „პროფესიული გადაწვა“ ზუსტი დეფინიცია არ არსებობს. სხვადასხვა ავტორიტეტული მკვლევარი სხვადასხვა განმარტებას გვთავაზობს და თითოეული მათგანი აშკარად წამოწევს წინა პლანზე სინდრომის არსს. ემპირიული კვლევების წყალობით შეიქმნა პროფესიული გადაწვის მრავალი თეორიული კონცეფცია, რაც ამ ფენომენს სხვადასხვა ასპექტში აჩვენებს. მრავალფეროვანი მიდგომები ურთიერთგამომრიცხავია, ისინი აჩვენებენ ფენომენის მრავალგანზომილებიან ხასიათს და სირთულეს. მიუხედავად იმისა, რომ დაახლოებით ორმოცდაათი წელია პროფესიული გადაწვის საკითხს შეისწავლიან, მეცნიერები ჯერ კიდევ ვერ შეჯერდნენ ამ სინდრომის ერთ საერთო განმარტებამდე.

პროფესიული გადაწვის კვლევა ამერიკის შეერთებულ შტატებში 1970-იანი წლებიდან მომდინარეობს და სხვადასხვა მკვლევარები რამდენიმე ქალაქში დამოუკიდებლად მუშაობდნენ ამ საკითხზე. როგორც ტერმინის ისტორია, 1974 წლიდან იწყება, როდესაც გერმანიაში დაბადებულმა ამერიკელმა ფსიქოლოგმა ჰერბერტ ფროიდენბერგმა სოციალური პრობლემების ჟურნალის ერთ-ერთ სტატიაში პროფესიული გადაწვა უწოდა სინდრომს, რომელიც ადამიანში ვითარდება და მიმდინარეობს მრავალი ფსიქოლოგიური მდგომარეობის შედეგად: ემოციური და ფსიქიკური გადაღლა, თვითშეფასების შემცირება, ადამიანთა მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების

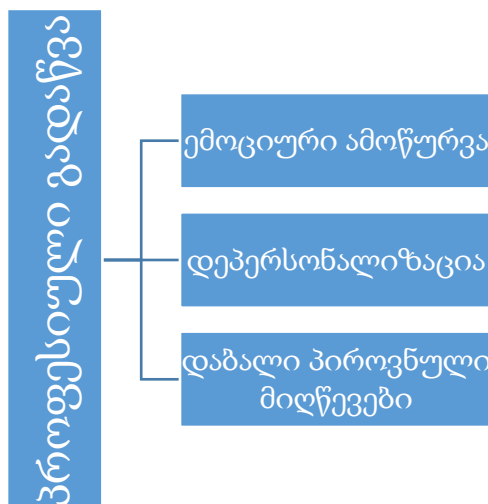
სიმწირე და დაბალი პიროვნული მიღწევები, თვითკმაყოფილება - „მოტივაციის ან სტიმულირების გაქრობა განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ადამიანის ერთგულების მიზეზი ან ურთიერთობა ვერ წარმოქმნის სასურველ შედეგებს“. ფროიდენბერგერი 1980 წელს რიჩელსონთან ერთად აქვეყნებს პუბლიკაციას: Burnout: the high cost of high achievement, სადაც პროფესიული გადაწვას აღწერს, როგორც "დაღლილობის ან იმედგაცრუების მდგომარეობას გამოწვეულს იმით, რომ ვერ მიიღეს სასურველი ჯილდო საქმის, ცხოვრების წესის ან ურთიერთობისადმი ერთგულების მიუხედავად" (Freudenberger and Richelson, 1980).

ფროიდენბერგის პარალელურად აღნიშნულ თემაზე მუშაობდა პროფესიული გადაწვის საკითხში ერთ-ერთი ყველაზე ავტორიტეტული მკვლევარი კრისტინა მასლაჩი, რომელიც 1976 წელს ამ სინდრომს აღწერს როგორც ფსიქოლოგიურ დაშორებას სამუშაოდან.

ხანგრძლივი მუშაობის შედეგად მასლაჩი და ჯეკსონი(Maslach and Jackson (1982) წარმოადგენენ გადაწვის მოდელს, რომელიც ყველაზე პოპულარულია და უამრავი მკვლევარისთვის საყრდენი მოდელია. მასლაჩის მიერ შემოთავაზებული კონცეფციის განსაკუთრებული პოპულარობა იმით აიხსნება, რომ მან ჩამოაყალიბა ფსიქომეტრიული ინსტრუმენტი, რომელიც ადაპტირებულია სამუშაოს ნებისმიერ პირობებზე, ნებისმიერ ქვეყანაში, რაც საიმედოდ და გონივრულად ზომავს ინდივიდუალურად ასპექტებს. მასლაჩის (Maslach, 2009) თანახმად, პროფესიული გადაწვის სინდრომი მიმდინარეობს სამი განზომილების გამოყენებით: ემოციური ამოწურვა, ცინიზმი და არაეფექტურობა. ემოციური ამოწურვა გულისხმობს ფიზიკური დაძაბულობის შეგრძნებას და ფსიქოლოგიურ დაღლილობას მუდმივი პირადი ურთიერთქმედებების შედეგად. ცინიზმი გულისხმობს სხვა ადამიანებისადმი უარყოფითი და შორეული გრძნობებისა და დამოკიდებულებების განვითარებას (თანამშრომლების, სტუდენტების და ა.შ.). არაეფექტურობა გულისხმობს თავდაჯერებულობის დაკარგვასა და ნეგატიური თვითშეფასების არსებობას. სინდრომი იწყება ემოციური ამოწურვით, რაც იწვევს

ცინიკურ ქცევას და, შესაბამისად, დაბალი პიროვნული თვისებებისა და პროფესიონალიზმის შეგრძნებებს.

მასლაჩის და ჯეკსონის აზრით, პროფესიულ გადაწვას მოთხოვნები და რესურსების ნაკლებობა იწვევს. მოთხოვნებში ისეთი მოვლენებია მოქცეული, როგორც არის მოსწავლეებისა და მშობლების, სკოლის ადმინისტრაციის, სამთავრობო და საზოგადოების მოთხოვნები, რაც დაკავშირებულია სამუშაო გადატვირთვასთან და ხშირად იწვევს პირად კონფლიქტებს. რესურსების ნაკლებობაში ავტორები გულისხმობენ როგორც მატერიალურ რესურსებს, ასევე კონტროლს, სოციალურ მხარდაჭერას, ავტონომიის საკითხს გადაწყვეტილების მიღებასთან დაკავშირებით. მოთხოვნებსა და რესურსების ნაკლებობით მასწავლებლებს ახასიათებთ პროფესიული გადაწვა, რომელიც გამოხატულია სქემა N1-ზე მოცემული სამი მდგომარეობით: ემოციური ამოწურვა, დეპერსონალიზაცია და დაბალი პიროვნული მიღწევებით, რაც ნიშნავს, რომ ავტორები განსაზღვრავენ პროფესიონალურ გადაწვას, როგორც ემოციური ამოწურვის(EE), დეპერსონალიზაციისა(DP) და პიროვნული კეთილდღეობის(PA) ფსიქოლოგიურ სინდრომს.



სქემა N1

ემოციური ამოწურვა გულისხმობს ინდივიდის სუბიექტურ განცდას, რომ ემოციურად გადატვირთულია. ეს იქიდან გამომდინარეობს, რომ ასეთი ინდივიდი ინტენსიურად განიცდის სხვა ადამიანების პრობლემებს, ამავდროულად გრძნობს პასუხისმგებლობას საკუთარ ბედზე და საკუთარ თავს ადანაშაულებს, როდესაც ის ვერ ახერხებს ეფექტური დახმარების გაწევას. ინდივიდი გრძნობს, რომ ემოციური რესურსი ამოწურა. პროფესიული გადაწვის ამ ეტაპზე, ინდივიდს ახასიათებს ენერჯის დაკარგვა, თავის ტკივილი, დაღლილობა, უძილობა, ჰიპერმგრძნობელობა, უეცარი რეაქციების გამოვლენა და იმპულსურობა. დაფიქსირებული სიმპტომები ასევე მოიცავს შინაგანი დამაბულობის მდგომარეობას და განზოგადებულ შფოთვას.

დეპერსონალიზაცია ხასიათდება ფიზიკური და ფსიქიური კონტაქტის თავიდან არიდებით პროფესიონალური ინტერაქციის სუბიექტებთან, უარყოფითი ან ზედმეტად გულგრილი რეაქციებით, პრობლემებისადმი ინტერესის არქონით და მათი უკმაყოფილების დემონსტრირებით, მასწავლებელთა შემთხვევაში მშობლების, მოსწავლეებისა და კოლეგების მიმართ. მასწავლებელს ახასიათებს თანაგრძნობის ნაკლებობა და დეჰუმანიზაცია, რომელიც ასოცირდება იდეალიზმის დაკარგვასთან, უარყოფით დამოკიდებულებასთან და ცინიზმთან. სიმპტომების ეს ჯგუფი არის ყველაზე „ძვირი“ შედეგი გადაწვის პროცესისგან. დეპერსონალიზაციის დროს ინდივიდი არა მხოლოდ საკუთარ თავს არიდებს სხვას, არამედ არც სხვას განიხილავს პიროვნებად.

პროფესიული გადაწვის ბოლო ეტაპი, **დაბალი პიროვნული მიღწევები**, დაკავშირებულია პიროვნული კეთილდღეობისა და პროფესიული კმაყოფილების შემცირებასთან, რასაც იწვევს უშედეგობისა და მოტივაციის დაქვეითების გრძნობა. იგი აკავშირებს ყველა ზემოთ ჩამოთვლილ სიმპტომს და საკუთარ სამუშაოს დაბალ შეფასებას ანიჭებს. ჩვენი საკვლევი თემის შემთხვევაში, მასწავლებელი შეიძლება ავლენდეს ტენდენციას, რომ შეაფასონ საკუთარი თავი უარყოფითად, განსაკუთრებით საკუთარ სამუშაოსთან მიმართებაში, ამცირებდეს კომპეტენციებისა და სამუშაო ეფექტურობის შეგრძნებას, ხოლო აბრაზიულობა და წყენის გრძნობა მატულობდეს. ეს

იწვევს თვითშეფასების დაცემას და საკუთარი თავის, როგორც არაკომპეტენტურ და არაეფექტურ პიროვნებად აღქმას, პიროვნების, რომელსაც არ შეუძლია სწორად შეასრულოს თავისი პროფესიული დავალებები.

მკვლევართა ნაწილი 1982 წელს მიგნებულ სიახლეს დღემდე იზიარებს და აცხადებს, რომ სამი კომპონენტი თანმიმდევრულად წარმოიქმნება: ემოციური ამოწურვა, დეპერსონალიზაცია და დაბალი მიღწევები. ამ მოდელის გამოქვეყნებიდან 4 წელში გოლემბიევსკი, მუნცენრაიდერი და სტივენსონი (Golembiewski, R., Munzenrider, R., Stevenson, J., 1986) აქვეყნებენ ნაშრომს „სტრესი ორგანიზაციაში: პროფესიული გადაწვის ფაზური მოდელები“ (Stress in organizations: Towards a phase model of burnout) და აღნიშნავენ, რომ ემოციური ამოწურვა ბოლო ეტაპია და სწორედ ამიტომ ხდება მისი იდენტიფიცირება ყველაზე ხშირად, ხოლო მას წინ უძღვის დეპერსონალიზაცია და დაბალი პიროვნული მიღწევები.

არი შირომი (Shirom, A., 1989) 1989 წელს საერთაშორისო ასოციაციის 21-ე კონგრესისთვის გამოქვეყნებულ ნაშრომში „იწვევს სტრესს ემოციური დამაბულობა, ან პირიქით? სტრუქტურული რეგრესიის ტესტი“ (Does stress lead to affective strain, or vice versa? A structural regression) მასლახის თეორიიდან მხოლოდ ემოციური ამოწურვას გამოჰყოფს და დეპერსონალიზაციისა და დაბალი პიროვნული მიღწევებს უმნიშვნელოდ მიიჩნევს, რადგან ამ თემასთან დაკავშირებული კვლევებში ძირითადად ემოციური ამოწურვა იდენტიფიცირდება, თუმცა ეს მოსაზრება შემდგომში ვეღარ განვითარდა იმ მიზეზით, რომ ეს ფენომენი შესაძლოა ამით დამსგავსებოდა სხვადასხვა დაავადებებს, იქნებოდა ეს სტრესი, კლინიკური დეპრესია თუ სხვ.

პროფესიული გადაწვის დინამიკა ასევე აღწერილია ედელვიჩისა და ბროდსკის (J. Edlwich, A. Brodsky, 1980) კონცეფციებში, რომლებმაც ის წარმოაჩინეს, როგორც მზარდი იმედგაცრუების პროცესი. მათ დაინახეს ოთხი ეტაპი: ენთუზიაზმი, სტაგნაცია, იმედგაცრუება და აპათია. ვინაიდან ასეთი ვითარება მიუთითებს რეაგირების ღონისძიებების საჭიროებაზე პროფესიული დახმარების ფორმით, მათ ასევე დაადგინეს გადაწვის მეხუთე ეტაპი, კერძოდ ინტერვენცია.

დღეს მკვლევართა უმეტესობა თანხმდება, რომ მიუხედავად იმისა, ეს სამი განზომილება დაკავშირებულია ერთმანეთთან, ისინი სინდრომის დამოუკიდებელი კომპონენტებია, რომლებიც ხშირად ვლინდება სხვადასხვა დროსა და სიმძიმის სხვადასხვა ხარისხით.(Kokkinos, 2007; Hutman et al., 2005; Evers et al., 2000)

პროფესიული გადაწვისა და მოდელის შექმნასთან ერთად მასლაჩი გვთავაზობს ამ ფენომენის ყველაზე ცნობილ განმარტებას: "ემოციური დაღლილობის, დეპერსონალიზაციის და შემცირებული პიროვნული მიღწევის სინდრომი, რომელიც შესაძლოა შეგვხვდეს ინდივიდებში"(Maslach, Jackson and Leiter, 1996).

სოციალურმა ფსიქოლოგმა არონსონმა (Aronson, E., 1983) 1983 წელს პროფესიულ გადაწვას განსაზღვრავს როგორც ფსიქიკურ მდგომარეობას, რომელიც გავლენას ახდენს ადამიანებზე, რომლებიც დამოკიდებულნი არიან ისეთ სამუშაოზე, რომელიც მოიცავს დახმარების გაწევას, ხალხთან მუშაობას და მსგავს ურთიერთობებს.

ავტორიტეტული მკვლევარების პარალელურად ჩერნისი (Cherniss, 1980) ავითარებდა პროფესიული გადაწვის განსხვავებულ მოსაზრებას და გადაწვა სტრესის საპასუხო რეაქციად დაასახელა. მისი აზრით, ეს სინდრომი თავდაცვითი პოზაა, როდესაც პიროვნება ცდილობს თავიდან აიცილოს უარყოფითი სტრესის კიდევ უფრო ძლიერი ზეგავლენა. ჩერნისი ამ ევოლუციურ მოდელს ხსნიდა როგორც ინდივიდის სურვილს მაინც დარჩენილიყო სამსახურში და ემუშავა, თუნდაც მხოლოდ ხელფასისთვის.

1990-იან წლებში დუორკინმა და ლეკომპტიმ (LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G., 1991). პროფესიული გადაწვა დაუკავშირეს თანამშრომლის როლურ ბუნდოვანებას. ავტორები გადაწვას განიხილავენ როგორც ადამიანის გაურკვეველობას თავის ფუნქციასთან მიმართებით და შეხედულებას, რომლითაც თავისი საქმე არ მიაჩნია ღირებულად.

პროფესიული გადაწვა განისაზღვრება როგორც დაღლილობა, სიმშრალე, დემორალიზაცია, უკმაყოფილება, ქმედუნარობა, დაძველება, უგრძნობობა, სამუშაო მოტივაციის დაქვეითება. ეს არის სინდრომი, რომელიც გავლენას ახდენს ფიზიკურ, აკადემიურ და სოციალურ შესრულებაზე როგორც სწავლებისას, ასევე სხვა

პროფესიებში. პროცესი, რომელიც სტრესულ პირობებში შესაბამისი ან არასათანადო რეაქციების განხორციელების გზით მიიღება (Sears, S. F., Urizar, G.G. & Evans, G.D., 2000.) ეს უკავშირდება სამუშაოს შესრულების შემცირებას, სამუშაო ვალდებულების შემცირებასა და სამუშაოზე დაბალი კმაყოფილების პროგნოზირებას და სტრესს დაკავშირებული ჯანმრთელობის პრობლემებთან (Brouwers, A., & Tomic, W. ,2000). პროფესიული გადაწვის მქონე ადამიანები საკუთარ საქმიანობას უყურებენ როგორც საკუთარ მიზნებს, და არა როგორც რაღაც, რომელიც უნდა შეფასდეს მისი უნიკალური ღირებულებისა და თანდაყოლილი მნიშვნელობის გამო (Länгле, A., (2003). სამსახურში ეს სინდრომი ეხება ემოციების, ფიზიკურ სიმპტომების და ქცევების ერთობლიობას, რომელიც ვითარდება სამუშაო პირობებისა და მახასიათებლების შედეგად (Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B., 1999). პროფესიული გადაწვა სტრესის და იმედგაცრუების შეგრძნებაა, რომელსაც ინდივიდი განიცდის და კულმინაციით შეიძლება მიზიდულობას მიაღწიოს (Martinetz, C. F., 2012). პროფესიული გადაწვა ასევე განისაზღვრება, როგორც ღრმა და მუდმივი ამოწურვა, მრავალი ემოციური, ფიზიკური, კოგნიტური და სოციალური სიმპტომებით, რაც გამოწვეულია ხანგრძლივი სტრესით, განსაკუთრებით იმ ადამიანებში, რომლებსაც აქვთ უწყვეტი ურთიერთქმედება და სხვების მიმართ მაღალი პასუხისმგებლობა. (Brouwers, & Tomic, 2000; Johnson et al ., 2005).

სალიერი (Saiiri A., Moslehi M., Valizadeh R., 2011). პროფესიულ გადაწვას განმარტავს ისეთ ფიზიკურ, ემოციურ და გონებრივ მდგომარეობად, რომელიც გამოწვეულია ხანგრძლივად ემოციურ სიტუაციებში მოქმედებით. ასეთი ურთიერთქმედებები, მუდმივი დაპირისპირება ნეგატიურ ემოციებთან და ქრონიკულ სტრესთან იმდენად ინტენსიურია, რომ ადამიანი ვერ ახერხებს საკუთარი პროფესიული ტვირთის მართვას. ასეთ ვითარებაში იქმნება თავდაცვითი რეაქციები, როგორცაა თავის დაშორება ადამიანებისა და სიტუაციებისაგან, კლიენტების აღქმა დეჰუმანიზებული გზით, რაც დეპერსონალიზაციის ნიშანია. რამდენადაც სამუშაო დაკავშირებულია ფსიქიკური და ფიზიკური დატვირთვასთან, პროფესიული კმაყოფილება მცირდება და პროფესიონალური ვალდებულება იკარგება.

პროფესიული გადაწყვეა არ ხდება ერთ დღეში. ეს არის კუმულაციური პროცესი, დაწყებული მცირე გამაფრთხილებელი სიგნალებით, რომლებიც უგულვებელყოფის შედეგად შეიძლება იქცეს სამუშაოზე წასვლის ინტენსიურ შიშად. ეს არ არის მუდმივი მდგომარეობა. იმის გამო, რომ სამუშაო პირობები იცვლება ან პიროვნებებს უვითარდებათ დამღვეის უნარი და იმუნიტეტი, ან პოულობენ დამხმარე სამუშაო გარემოებებს, ამიტომ მისი ხარისხიც ცვალებადია. ამ სინდრომის არსი აჩვენებს, რომ ადვილი არ არის მისი კონცეპტუალიზაცია, რადგან იგი მოიცავს მრავალ განზომილებას, მათ შორის ინდივიდუალურ, ინტერპერსონალურ და ინსტიტუციონალურს. ამრიგად, ამ ფენომენის სხვადასხვა კვლევა უნდა იქნას განხილული, როგორც დამატებითი ინფორმაცია, რადგან მხოლოდ ასეთი პერსპექტივა მოგვცემს საშუალებას გავაცნობიეროთ პროფესიული გადაწყვეის რთული სტრუქტურა.

სინდრომის სიმპტომების სიმრავლისა და მრავალფეროვნებიდან გამომდინარე, უნდა გაითვალისწინოთ, რომ თუ ერთი ან რამდენიმე მათგანი მიმდინარეობს ადამიანში, ეს სულაც არ ნიშნავს პროფესიული გადაწყვეის საფრთხეს. თუმცა, მოცემული სიმპტომის ინტენსივობის დონის სუბიექტური განცდა შეიძლება ასევე მიუთითებდეს გადაწყვეის სტადიაზე, რომლის დროსაც ინდივიდი აღმოაჩენს თავს, რაც ამარტივებს ნაბიჯების გადადგმას, რომლებიც ხელს უშლის სინდრომის შემდგომ განვითარებას. ასეთ დროს მნიშვნელოვანია დიაგნოზის დასმა, რომ გამოირიცხოს სხვა მოვლენები, როგორცაა სტრესი, დეპრესია ან ქრონიკული დაღლილობის სინდრომი. (Scott, E., 2006)

სამეცნიერო ლიტერატურაში ხშირად შევხვდებით ტერმინების, პროფესიულ გადაწყვეასა და სტრესს შორის ურთიერთშედარებას, მაგრამ მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ისინი სხვადასხვა კონცეფციაა. სტრესი ავტომატურად არ იწვევს გადაწყვეას და არც მხოლოდ სტრესი არის გადაწყვეის წინა ეტაპი. სტრესი შეიძლება იყოს პოზიტიური ან ნეგატიური და გარკვეული სტრესი საჭიროა მოქმედების მოტივაციისთვის; თუმცა, ეს სინდრომი აშკარად და ექსკლუზიურად უარყოფითია და ის არაა ხშირად მხოლოდ სტრესის შედეგი, შესაძლებელია პროცესში არ არსებობდეს დამხმარე სისტემები და ბუფერები, შესაბამისი ჯილდოები და ა.შ. (Landeche, 2009; Noushad, 2008; Hanson, 2006; Hutman et al.,

2005; Evers et al., 2000; Farber, 1984). ნებისმიერ პროფესიაში კონკრეტულ ეტაპებზე ადამიანს ექნება სტრესი, რადგან ეს გარდაუვალია, მაგრამ „გადაწვა არის საბოლოო ეფექტი უარყოფითი სტრესის გამკლავების წარუმატებელი მცდელობების პროგრესირებაში“. (Farber, B. A., 1984) „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“ (ბიწაძე, მ., 2013).

მიუხედავად იმისა, რომ პროფესიული გადაწვა შესაძლოა მრავალ ფსიქოლოგიურ დაავადებას ჰგავდეს, იგი სხვა ფენომენია, რომელიც მიმდინარეობს ინდივიდის ქვეცნობიერში და დიდ გავლენას ახდენს, როგორც პიროვნების ემოციურ მდგომარეობაზე და ჯანმრთელობაზე, ასევე მის მიერ შესრულებული საქმის ხარისხზე და აქვს საკმაოდ მძიმე შედეგი ორგანიზაციისათვის. ეს პროცესი, მასწავლებლების შემთხვევაში, საქმის სპეციფიკიდან გამომდინარე, ორმაგად მძიმეა სწავლების პროცესებთან მიმართებაში, რადგან ხელს უშლის არამხოლოდ ერთი რომელიმე კონკრეტული ორგანიზაციის განვითარებას და წარმატებას, არამედ ჯაჭვური რეაქციით მოქმედებს და საბოლოოდ, ხელს უშლის საზოგადოების განვითარებასა და წარმატებას.

1.2. პროფესიული გადაწვის სიმპტომები

პროფესიული გადაწვის თავიდან ასაცილებლად ზედმიწევნით მნიშვნელოვანია როგორც მასწავლებლებისთვის, ასევე სკოლებისთვის ცოდნა პროფესიული გადაწვის სიმპტომების შესახებ.

პროფესიული გადაწვის დონე პირდაპირ კავშირშია ფიზიკურ კეთილდღეობასთან. სამედიცინო დაწესებულებებში ვიზიტების 45% პროცენტი სტრესულ დაავადებებს უკავშირდება. ხანგრძლივმა სტრესმა შეიძლება გააორმაგოს გულის შეტევის რისკი და

ზრდის ისეთი ინდივიდუალური ავადმყოფობის ალბათობას, როგორებიცაა დიაბეტი და სიმსივნე (ფსიქიკური ჯანმრთელობა ამერიკა, 2010).

ამ სინდრომის მქონე ინდივიდები ხშირად სვამენ მეტ ალკოჰოლს ან კოფეინს, იკვებებიან არაჯანსაღად და იყენებენ ისეთ წამლებს, როგორიცაა საძილე, დამამშვიდებლები და განწყობის აბები (Omdahl & Fritz, 2006; Potter, 2005).

ადამიანები, რომლებიც განიცდიან პროფესიულ გადაწვას, ავლენენ ფსიქოლოგიურ, ფიზიკურ და ქცევით სხვადასხვა სიმპტომების. ყველაზე გავრცელებული სიმპტომები შეჯამებულია ქვემოთ.

- **ფსიქოლოგიური სიმპტომები.** იმედგაცრუების, სიბრაზის, უკმაყოფილების და შფოთვის ზოგჯერ განცდა ნებისმიერი სამუშაოს ნორმალური ნაწილია, მაგრამ გადაწვის ციკლში მყოფი ადამიანები ამ ნეგატიურ ემოციებს განიცდიან მუდმივად. ასეთი პიროვნებები თავს უმწეოდ, დეპრესიულად, აღშფოთებულად და აზრდაკარგულად გრძნობენ. დაზარალებულთა უმეტესობა აღარ მიიჩნევს თავიანთ სამუშაოს საინტერესოდ ან სასიამოვნოდ და აღარ ზრუნავენ საქმის კარგად კეთებაზე. მათ ჩვეულებრივ ემინიათ დილას სამუშაოდ წასვლა. (ტეხასის სამედიცინო ასოციაცია, 2009; Noushad, 2008; Zhang & Sapp, 2008; Hanson, 2006; Potter, 2005; Wood & McCarthy , 2002).

- **ფიზიკური სიმპტომები.** პროფესიულ გადაწვას ზოგადად ახასიათებს ფიზიკური დაღლილობის გარკვეული ხარისხი ან დაღლილობის ზოგადი განცდა. ამ ფენომენთან დაკავშირებული ფიზიკური პრობლემები მოიცავს თავის ტკივილს, საჭმლის მომნელებელი სისტემის დარღვევას, არტერიულ წნევას, გულის პალპიტაციას და უძილობას (ამერიკული ფსიქოლოგიური ასოციაცია, 2010 ა; ტეხასის სამედიცინო ასოციაცია, 2009; Noushad, 2008; Hanson, 2006; Omdahl & Fritz, 2006; Potter, 2005 ; Wood & McCarthy, 2002; Evers et al., 2000). მკვლევართა ნაწილის აზრით, სტრესის ზომიერი რაოდენობაც კი წარმოშობს საშიშროებას ჰიპერტენზიის, გულსისხლძარღვთა დაავადებებისა და დიაბეტის. (Keita, 2010; Baker, 2009; Godsey et al., 2007; Melamed et al., 2006).

- ქცევითი სიმპტომები. პროფესიული გადაწვა ხშირად ვლინდება ისეთ ქცევით რეაქციებში, როგორებიცაა დაღლილობა, ზოზინი, აბსენტიზმი (სამსახურის გაცდენა), სამუშაოს არასათანადოდ შესრულება და ინტერესის ნაკლებობა.

1.3. პროფესიული გადაწვა მასწავლებლებში

მასწავლებლობა არის პროფესია, რომელიც ინტელექტუალური, ფიზიკური და ემოციური რესურსების მაღალ დონეს მოითხოვს. მასწავლებლები ყოველდღიურად უამრავ სიტუაციას მართავენ. ეს მოიცავს გაკვეთილის დაგეგმვას, მომზადებას მოსწავლეთა ქცევის პრობლემების მოსაგვარებლად, ფართო სპექტრის საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლებას, მშობლებთან ურთიერთობას, კოლეგებთან თანამშრომლობას, დავალებების შეფასებას და აღრიცხვას, ადმინისტრაციისა და სახელმწიფოს მიერ მოთხოვნილი ორიენტირებული წესების და მოთხოვნების დაცვას. ამ რთული სამუშაოების გათვალისწინებით, გასაკვირი არ არის, რომ მასწავლებლები ხშირად „იწვებიან“ და ტოვებენ მასწავლებლის პროფესიას ან აგრძელებენ არაეფექტიან სწავლებას.

პროფესიული გადაწვის კვლევის დასაწყისში ავტორები ნაკლებად განიხილავდნენ მას მასწავლებლებისთვის, ძირითადად დაკვირვებები სოციალურ მუშაკებზე ხორციელდებოდა, რაც დასტურდება ფროიდერბერგის 1974 წელს გამოქვეყნებულ პუბლიკაციაში, რომელიც ამ სინდრომს სოციალური მუშაკების ფარგლებში განიხილავს: „ემოციების გაუარესებას და მოტივაციის დაკარგვას და ვალდებულებას, რასაც სოციალური მუშაკები განიცდიან სტრესული პირობების გახანგრძლივების შემდეგ“.

მიუხედავად იმისა, რომ უამრავ პროფესიაში პროფესიული გადაწვა ხშირია, ის ბევრად უფრო გავრცელებულია დამხმარე პროფესიებში. სტრესის გარდა, რომელიც წარმოიქმნება რუტინული სამუშაო მოვალეობებისაგან, მასწავლებლები, მრჩეველები, ექიმები, ექთნები და პოლიციელები პასუხისმგებლობას გრძნობენ სხვის კეთილდღეობაზე. ამ დამატებითმა პასუხისმგებლობამ, შეზღუდულ რესურსებთან,

ხანგრძლივ საათებთან და ცუდ სამუშაო პირობებთან ერთად, შეიძლება გამოიწვიოს ქრონიკული სტრესი და საბოლოოდ გადაწვა (Hutman et al., 2005; Dworkin, 1987). დისციპლინური აღსრულება, სტუდენტების აპათია, მშობლებთან ინტერესის კონფლიქტი და სკოლის მხრიდან მხარდაჭერის უქონლობა იწვევს გახანგრძლივებულ და უწყვეტ სტრესს და შემდგომში პროფესიული გადაწვის ისეთი ფიზიკური სიმპტომების სახით, როგორცაა ემოციური სირთულეები და ფიზიკური ტკივილები (Deeter and Ramsey, 1997).

სწავლება სხვადასხვა მიზეზის გამო გამოწვევებით სავსე პროცესი. გამოწვევები მდგომარეობს საკანონმდებლო რეგულაციებიდან დაწყებული საკლასო მენეჯმენტით დამთავრებული. არსებული კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა უმეტესობა განიცდის სტრესს თავისი სამუშაოს შესრულებისას, სტრესი შეიძლება განპირობებული იყოს როლის კონფლიქტით და ორაზროვნებით, დროული წნევით, არასაკმარისი ხელფასითა და პროფესიის დაბალი სტატუსის აღქმით, მოსწავლეების არასწორი ქცევითა და ადმინისტრაციასთან არასწორი ურთიერთობებით (Carlson & Tompson, 1995; Chan, 1998; Caprara et al., 2006). ხანგრძლივმა სტრესმა შეიძლება გამოიწვიოს ქრონიკული ამოწურვა, რომელიც მჭიდრო კავშირშია ამ სინდრომთან.

მასწავლებლების პროფესიული გადაწვის თემა ბოლო წლების განმავლობაში ყურადსაღები საკვლევი საკითხია. მრავალი კვლევა ადასტურებს, რომ ეს ფენომენი მნიშვნელოვნად აისახება სწავლა-სწავლებაზე. მასწავლებელთა გადაწვის პრობლემის აქტუალიზაცია 2000-იანი წლებიდან მომდინარეობს, როდესაც აშშ-ში და დასავლეთ ევროპის ქვეყნებში მასიურად დაიწყო ამ მიმართულებით სამეცნიერო კვლევების ჩატარება და ზრუნვა მასწავლებელთა დაცვისთვის, რადგან „მასწავლებლები, რომლებიც განიცდიან გადაწვას, თვლიან, რომ ისინი გავლენას არ ახდენენ მოსწავლეთა ცხოვრებაზე ან განათლებაზე და ვერ ხედავენ რაიმე მიზეზს, რომ გააგრძელონ ზრუნვა ან მიმართონ რაიმე სერიოზული ძალისხმევა თავიანთ სამუშაოში“ (Schwinn, K., 2007).

მასწავლებლის პროფესია გულისხმობს სამუშაოს სხვადასხვა მოთხოვნას. მზარდი დროითი წნეხი წარმოადგენს საერთაშორისო ტენდენციას სწავლების პროფესიაში.

სამუშაო მოთხოვნების სხვა მაგალითებია ხშირი შეხვედრები, ზოგჯერ ზედმეტი, მრავალრიცხოვანი და დროტევადი მოთხოვნები ადმინისტრაციისგან, მუდმივი რეფორმები და ცვლილებები, რომელიც მოითხოვს სამუშაო ამოცანების თავიდან ორგანიზებას და შესრულებას. რთულმა სამუშაო გარემომ და დროის წნეხმა გაზარდა სამუშაო კონტროლის შემცირების ალბათობა, რაც სტრესის კარგად ცნობილი რისკ-ფაქტორია. გარდა ამისა, სწავლება არის პროფესია, რომელიც გულისხმობს მოსწავლეებთან პირისპირ ურთიერთქმედების მაღალ ხარისხს, ხოლო მოსწავლეს შეიძლება არ ჰქონდეს დადებითი ქცევა, დამოკიდებულება და მოტივაცია (Brown, M., Ralph, S., Brember, I., 2005; Naring, G., Vlerick, P., Van de Ven, B., 2011). სხვა სტრესორები, რომლებთანაც მასწავლებლებს უწევთ გამკლავება, მოიცავს სკოლის, მშობლებისა და საზოგადოების ზეწოლას დაძლევის, რომელიც ზოგჯერ შესაძლოა არარეალური იყოს. ყველა ამ ფაქტორმა შეიძლება ხელი შეუწყოს ემოციურ დატვირთვას და მასწავლებელი მიიყვანოს პროფესიულ გადაწყვეტილებას (Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, 2005).

პედაგოგები სულ უფრო და უფრო განიცდიან ემოციურად პროვოკაციულ სიტუაციებს, რომლებიც საფრთხეს უქმნის საქმის შესრულების ხარისხს, მათ ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ კეთილდღეობას და ზოგადად, სწავლა-სწავლების ხარისხს. (Kokkinos, C. M., 2007).

ბალტიმორის ჯონს ჰოპკინზის უნივერსიტეტის მკვლევარი პასი აღნიშნავს, რომ იმ მასწავლებელთა ნახევარი, რომლებიც ტოვებენ სკოლას, განიცდიან პროფესიულ გადაწყვეტას, რომელიც გამოხატულია სამუშაო უკმაყოფილებით, არაეფექტურობის შეგრძნებით, საკანონმდებლო ხშირი ცვლილებებითა, გაზრდილი ანგარიშვალდებულებებითა და იმ როლით, რომელიც აკისრია მოსწავლის შედეგებში. (Pas, E.T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., 2010). საქართველოში არ გვაქვს შესაბამისი სტატისტიკა რა შეიძლება იყოს ამის გამომწვევი მიზეზი, რატომ ტოვებენ და იცვლიან მასწავლებლები პროფესიას, პროფესიული გადაწყვეტილება ერთი და იმავე პოზიციაზე გატარებულ დროსთან არის კავშირში თუ თავიდანვე დაკისრებული მოთხოვნების შედეგია.

საგანმანათლებლო გარემოში სწავლება მიჩნეულია ისეთ პროფესიად, რაც მოითხოვს დიდ პროფესიონალურ კომპეტენციას, გულწრფელობას, კოდოფოფიზიკას, მათ შორის პრინციპებს, რომლებიც ეხება ადამიანის ქცევას (Ashraf et al. 2017). მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს როგორც პედაგოგიური ცოდნა პრაქტიკისთვის, ასევე ცოდნა მისი კანონიერი ვალდებულების შესახებ მოსწავლეებისთვის საგანმანათლებლო თემებში, რაც განსაზღვრავს მოსწავლეთა უნარს ეფექტურად სწავლის შესახებ.

მასწავლებლის პროფესია დაფუძნებულია როგორც მრავალფეროვანი სიტუაციებისა და კონტექსტების წარმოქმნასა და მართვაზე, რომელთაგანაც უპირატესია მოსწავლეების სწავლა და ემოციური შესაძლებლობების მიღწევა. ეს კი, ხელს უწყობს როგორც საგნების წარმატებით ათვისებას და ასევე ზოგადად სწავლების-სწავლების პროცესს. ამ ფაქტორს ხაზს უსვამს ფინელი მკვლევარი პიალტო (Pyhältö et al. (2011)), რომელიც 2011 წელს გამოქვეყნებულ პუბლიკაციაში განმარტავს, რომ ემოციები საქმიანობის ყველა იმ ასპექტშია ჩართულია, რაც დაკავშირებულია სწავლა-სწავლების პროცესთან. ამრიგად, ემოციების გააზრება საგანმანათლებლო კონტექსტებში აუცილებელია, რაც მასწავლებლების მომზადების აუცილებელი კომპონენტია.

ჰოსოტანი და იმაი-მაცუმურა (Hosotani and Imai-Matsumura (2011) აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლების სამუშაო გარემოში არსებობს ფაქტორების ფართო სპექტრი, რაც გავლენას ახდენს პედაგოგთა და მოსწავლეთა ემოციებზე, რაც მხედველობაში უნდა იქნას მიღებული, მაგალითად, პიროვნული რეალობა (მასწავლებლის მე). სოციალური ურთიერთობები მასწავლებელსა და მოსწავლეს, მასწავლებელსა და მასწავლებელსა, მასწავლებელსა და მშობლებს/კანონიერ მეურვეებს შორის. დისციპლინის ნაკლებობა, დაბალი მოტივაცია, ორგანიზაციული ფაქტორები და პიროვნული ფაქტორები (დაბალი თვითშეფასება, ნევროზისადმი მიდრეკილება, სიტუაციის მწირი კონტროლი), არის ის ფაქტორები, რომლებიც ზოგადად ახდენს გავლენას მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწყვეტაზე საგანმანათლებლო გარემოში.

მასწავლებლების გადაწყვეტის შესახებ ლიტერატურის უმეტესი ნაწილი ორიენტირებულია დამწყებ მასწავლებლებზე, ვიდრე მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტის ზოგადი

პრობლემის მოგვარებაზე, რომლებიც გავლენას ახდენს ვეტერან მასწავლებლებზე (Desimone et al., 2014; Muller et al., 2011). დეკადის დასაწყისში გაჩნდა ერთი პოპულარული აქცენტი ამ პრობლემის სწრაფი აღმოფხვრის შესახებ. მაგრამ შემდგომში არასწორ შეხედულებად დამკვიდრდა, რომ წინასწარ განსაზღვრული სწორი პროგრამის, ბრენდის სახელის, ან მეთოდის მიღება გამოიწვევს მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის შეკავების მაღალ მაჩვენებლებს და მოსწავლეების მიღწევების გაუმჯობესებას. (Williams, 2011).

ბოლო ათწლეულის ერთ-ერთი კვლევა ყურადღებას მასწავლებლების მომზადების პროგრამების არასაკმარისობაზე ამახვილებს. მასწავლებლების მომზადების ზოგიერთი პროგრამა ვერ ახერხებს კურსდამთავრებულების მომზადებას რეალური სწავლებისთვის. შესაბამისად, ბევრი პედაგოგი თავის კარიერას იწყებს იმ სტრატეგიების გარეშე, რომლებიც მათ სჭირდებათ საკლასო ოთახის მართვისთვის, რაც იწვევს ადრეულ გადაწვას. ისინი ვერ პოულობენ სამუშაოზე დარჩენის სტიმულს (Goldhaber & Cowan, 2014). პოპულარული აღქმა არის ის, რომ ეს სინდრომი წარმოიშობა ისეთი არაკონტროლირებადი წყაროებიდან, როგორცაა დროის, რესურსების სიმცირე და ცუდი ანაზღაურება (Martinetz, 2012).

Kamenetz(2015) და Ravitch, 2014-მა წამოაყენეს კონცეფცია, რომ მუდმივი სტანდარტიზაცია და ტესტირება ხელს უწყობს მუდმივ სტრესში პედაგოგის ყოფნას, რაც შემდგომში პროფესიულ გადაწვაში გადაიზრდება. ავტორებმა აღნიშნული შეხედულება ჩამოაყალიბეს მას შემდეგ, რაც თითქმის ყველა ქვეყანაში დამატებითი ტესტირებები დაინერგა, რომლის შედეგიც შეჯიბრობითობის პრინციპს ემყარება და ამავდროულად, მუდმივ ცვლილებებშია, რაც მასწავლებელს სტაბილურობის განცდას უქრობს და წნეხში ამყოფებს. (Kamenetz, 2015; Martinetz, 2012; Ravitch, 2014). მთავრობის მიერ ჩატარებული კვლევების, ეროვნული ფორუმებისა და გამოკითხვის შედეგების თანახმად, ტესტ-ქულის გაუმჯობესებაზე ზეწოლამ მასწავლებლებისთვის უარყოფითი გავლენა მოახდინა მორალზე (Rentner, D. S., & Kober, N., 2014). ტესტირებების და სერტიფიცირების გახშირებამ ვეტერან მასწავლებლებზე

განსაკუთრებით იმოქმედა, რადგან მათ არ ჰქონდათ შესაბამისი სერტიფიკატები და ბევრმა აშშ-ში ამის გამო მიატოვა სწავლება,

კოდის (Cody, A., 2014) თანახმად, მასწავლებლების მიმართ მოლოდინები ძალიან მაღალია და მთავრობის დასახული მიზნების მისაღწევად ნებისმიერი სკოლისთვის გაუმჯობესების ტემპი არარეალისტურია. კვლევა ადასტურებს, რომ მასწავლებლის მიმართ ზედმეტი მოთხოვნების საკითხს პოპულარობა არასდროს დაუკარგავს.

თანამედროვე მკვლევარები აღნიშნავენ, რომ რაც უნდა მაღალი დონის მასწავლებელი იყოს, თუ განიცდის პროფესიული გადაწვას, ვერ ახერხებს ემოციების მართვასა და კონტროლს მოსწავლეთა თანდასწრებით, ეს იწვევს მოსწავლეთა დემოტივაციას და საბოლოოდ უარყოფით შედეგებს. (Doudin and Curchod-Ruedi 2011; McLean et al. 2017) მასწავლებლებს, რომლებსაც ეს სინდრომი უვითარდებათ, ხასიათდებიან დეპრესიის მაღალი დონით, შფოთვით და ტკივილებით, რომლებიც დაკავშირებულია ძლიერ ემოციურ ტვირთთან. (Poloni et al. 2017)

მკვლევართა ნაწილს პროფესიული გადაწვის წინააღმდეგ ბრძოლაში ემოციური ინტელექტის როლი გადამწყვეტად მიაჩნია. „ფაქტია, რომ მასწავლებლებში ემოციური ინტელექტი(IE) არის ფაქტორი, რომელიც ამცირებს სტრესს და ემოციურ დაღლილობას და უკავშირდება უფრო მეტ პიროვნულ კმაყოფილებას სამუშაოს შესრულების პროცესში და სოციალურ ურთიერთობათა გაუმჯობესებას მთელ საგანმანათლებლო გარემოში. ამკარაა, რომ ემოციური უნარები აუცილებელია, როგორც მასწავლებელთა მუშაობის შესრულების გასაადვილებლად და გასაუმჯობესებლად სწავლების სწავლის პროცესში“. (Extremera-Pacheco et al. 2016).

ახალი კვლევები ყურადღებას ამახვილებენ ემოციის რეგულირების უნარზე, რაც ემოციური ინტელექტის ძირითადი კომპონენტია და გულისხმობს საკუთარი და სხვისი ემოციური მდგომარეობების რეგულირების შესაძლებლობას (Brackett et al., 2010). ემოციის რეგულირების უნარი გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ გამოხატავენ მასწავლებლები ემოციებს, ახერხებენ სტრესის მართვას და სხვებთან ურთიერთობას და, შესაბამისად, ეს უკავშირდება გადაწვის ფენომენს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ემოციის

რეგულირების პრაქტიკული შესაძლებლობები არა მხოლოდ ამ მხრივ არის მნიშვნელოვანია, არამედ კავშირშია მასწავლებლების რწმენასთან შესაძლებლობების შესახებ. ეს ნიშნავს, რომ ემოციის რეგულირება მასწავლებელთა თვითეფექტურობის ნაწილია.

ამ თვალსაზრისით, აუცილებელია ხაზგასმით აღვნიშნოთ, რომ ბოლო წლებში, დაიწყო მნიშვნელოვანი სიახლეების აღმოჩენა ფსიქოლოგიის, სოციოლოგიისა და მედიცინის სფეროში. არაერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ ამ კონსტრუქციის განვითარება შეიძლება ემოციური ინტელექტის განვითარების და თვითშეფასების პროგნოზირება იყოს, რადგან ის ხელს უწყობს სტრესული და ტრავმული ფაქტორების დამლევას და იმუნიტეტის გამომუშავებას. (Callegari et al., 2016)

გადაწვის მქონე ზოგიერთი პედაგოგი ტოვებს პროფესიას, რადგან ვერ უმკლავდება სტრესის მაღალ დონეს, ზოგიერთი კი განიცდის გადაწვას, მაგრამ პროფესიაში რჩება. ვინც დარჩება, ან გამოიმუშავებს გამკლავების უნარებს და მოახერხებს სიტუაციას გაუმკლავდეს, ან დაითვლის სამუშაოზე გატარებულ საათებს და ელოდება შაბათ-კვირას პენსიამდე გასვლამდე, იქნება არაეფექტიანი.

მასწავლებლები, რომლებიც ხასიათდებიან პროფესიული გადაწვით, ხშირად დაშორდებიან საკუთარ პროფესიას და მოსწავლეებს ფიზიკურად და ემოციურად, ასწავლიან კლასს ნაკლებად ენთუზიაზმითა და შემოქმედებითად. (ტეხასის სამედიცინო ასოციაცია, 2009; Zhang & Sapp, 2008; Potter, 2005; Wood & McCarthy, 2002; Leithwood et al., 2001; Evers, 2000; Brouwers & Tomic, 1999).

არსებულმა კვლევებმა დაადგინეს, რომ მასწავლებელთა დამაბულობა უარყოფით გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მოტივაციაზე და სწავლაზე (Durr, 2008; Zhang & Sapp, 2008; Haberman, 2004). ლენდეშმა (Landeche, P., 2009) აღნიშნა, რომ გადაწვის ერთ-ერთი ყველაზე მავნე შედეგი არის ემოციური მხარდაჭერის არარსებობა, რომელსაც მასწავლებლები „შესთავაზებენ“ თავიანთ სტუდენტებს. მნიშვნელოვანია ამ სინდრომის აღმოჩენა და აღმოფხვრა იმისათვის, რომ მასწავლებელი შეიძლება იყოს იმ ერთადერთი როლის მატარებელი, რომელიც მოსწავლეებს უხელმძღვანელებს და გაუზრდის შანსს,

რომ უკეთეს ცხოვრებას მიაღწიონ და სიღარიბის ციკლი დაასრულონ, რომელიც ბევრ მათგანს ემუქრება (Payne, R. K., 2012).

პედაგოგებისთვის ერთ-ერთი ყველაზე რთული პრობლემაა საკლასო ოთახში მართვის არარსებობა (Reeves, D., 2012). იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა ისწავლონ და ჩამოყალიბდნენ ღირსეულ მოქალაქეებად, მასწავლებლებს უნდა შეეძლოთ, გაუმკლავდნენ დისციპლინის პრობლემებს, შთააგონონ ბენეფიციარები, დაეხმარონ შეხედულებების ჩამოყალიბებაში და თითოეულ მათგანს ინდივიდუალურად მიუდგინონ საერთო ინტერესების გათვალისწინებით. (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Reeves, 2012). მასწავლებლის გაძლიერება და თვითეფექტურობა გავლენას ახდენს მასწავლებელთა კმაყოფილებაზე, რადგან მასწავლებლები გრძნობენ, რომ თუ მათ შეუძლიათ საკლასო ოთახში სიტუაციის მართვა, მათ აქვთ უნარი, გავლენა მოახდინონ მოსწავლეთა მიღწევებზე (Sterrett et al., 2011).

1.4. მასწავლებლებს შორის პროფესიული გადაწყვეტის წყაროები და ფაქტორები

კვლევების თანახმად, მასწავლებელთა სტრესი და გადაწყვეტის საფასური სკოლებისთვის ყოველწლიურად მილიარდობით დოლარს შეადგენს სამუშაოს გაცდენის, ავადმყოფობისა და მასწავლებელთა გადინების მაღალი მაჩვენებლის გამო. (Durr, 2008; Shwinn, 2007; Habermann, 2004; Wiley, 2000; Evers et al., 2000; Brown & Uehara, 1999). ამ და ზემოაღნიშნული ფაქტორებიდან გამომდინარე ორგანიზაციისთვის მნიშვნელოვანია გამომწვევი მიზეზების წყაროების დადგენა. ვოჰნიაკ-კრაკოვიანმა (Wozniak-Krakowian, A., 2013). შეაჯამა პროფესიული გადაწყვეტის წყაროები და სამ ჯგუფად წარმოადგინა: ინდივიდუალური, ინტერპერსონალური და ორგანიზაციული.

1. ინდივიდუალური, როგორცაა დაბალი თვითშეფასება, პერფექციონიზმი, კონტროლის გრძნობა, დამოკიდებულება, თავდაცვა.

2. ინტერპერსონალური - თანამშრომლობის არარსებობა კონკურენციის სარგებლობისთვის, სამუშაო ადგილზე ნდობის ნაკლებობა, კარიერული წინსვლის დაბლოკვა ან კომპეტენციის კითხვის ნიშანი.
3. ორგანიზაციული - განვითარების შესაძლებლობის არ არსებობს, საკუთარი თავის გამოხატვისა და კონკრეტული საკითხების დადგენის შესაძლებლობების არარსებობა, კარიერული განვითარების უკმაყოფილება და ა. შ.

ალბათობა, რომ მასწავლებლები განიცდიან პროფესიულ გადაწვას, განისაზღვრება გარემოთი, სადაც ისინი მუშაობენ და ინდივიდუალური მახასიათებლებით, მაგალითად, პიროვნების თვისებებით და დემოგრაფიული ფაქტორებით, რამაც შეიძლება ისინი უფრო მიდრეკილი გახადოს სინდრომისკენ. ამ ქვეთავში შეჯამებულია გარემო ფაქტორებსა და ინდივიდუალურ მახასიათებლებში მოქცეული ცვლადები, რომლებიც შესაძლოა განაპირობებდნენ გადაწვას.

გარემო ფაქტორები

არსებობს მრავალი განსხვავებული გარემო ფაქტორი, რამაც შეიძლება გამოიწვიოს მასწავლებელთა გადაწვა, მათ შორის ცუდი სამუშაო პირობები, გადაჭარბებული მოთხოვნა, აღიარებისა და უკუკავშირის არარსებობა, ადმინისტრაციული და კოლეგიალური მხარდაჭერის არარსებობა და ა. შ. გარემო ფაქტორები მოიცავს როგორც სოციალურ, ასევე ორგანიზაციულ ფაქტორებს, რომელთა განცალკევება მიზანშეწონილად არ ჩაითვალა მჭიდრო კავშირიდან გამომდინარე.

ცუდი სამუშაო პირობები. არასაკმარისი რაოდენობის პერსონალი, მასალები, აღჭურვილობა, საშუალებები, ან დაფინანსების საკითხი; გადატვირთული კლასები; და ფსიქო-ემოციური ძალადობის შიში (Landeche, 2009; Hakanen et al., 2006; Taylor et al., 2005; Camilli, 2004; Howard & Johnson, 2004; Abel & Sewell, 1999; Farber, 1998; Terry, 1997; Hammond & Onikama, 1996).

გადაჭარბებული მოთხოვნები. კვლევებმა აჩვენა, რომ გადაწვა უფრო სავარაუდოა, როდესაც არარეალისტური და გადაჭარბებული მოთხოვნები დგება მასწავლებლების

წინაშე დროისა და ენერჯის რესურსიდან გამომდინარე და როდესაც ისინი მუდმივ და ძლიერ ზეწოლას განიცდიან წარმოების, შესრულებისა და ვადების მხრივ (Landeche, 2009; Hakanen et al., 2006; Kilgallon , 2006; Taylor et al., 2005; Howard & Johnson, 2004; Kyriacou, 2001; Leithwood et al., 2001; Maslach et al., 2001; Wiley, 2000; Corey, 1996). არაერთმა მკვლევარმა აღნიშნა, რომ მათ არამარტო უნდა ისწავლონ კონკრეტული შინაარსი, არამედ მათ მოეთხოვებათ ხელი შეუწყონ სტუდენტების მორალურ და ეთიკურ განვითარებას, იმოქმედონ როგორც სოციალურმა მუშაკებმა და ფსიქოლოგებმა, დაესწრონ კომიტეტის შეხვედრებს, დააგროვონ სახსრები, დაწერონ ახალი ტექნოლოგია, შეხვდნენ მშობლებს, მონაწილეობა მიიღონ საზოგადოებრივ საქმიანობებში და დაესწრონ, კონფერენციებს პროფესიონალური განვითარებისთვის (Taylor et al., 2005; Lens & Neves de Jesus, 1999; Lumsden, 1998).

სასკოლო რეფორმების პროფუზია. კვლევების თანახმად, მასწავლებლები, რომლებიც მუშაობენ მუდმივი და ყოვლისმომცველი რეფორმების პირობებში, უფრო მეტად განიცდიან პროფესიული გადაწვის სიმპტომებს (Hanson, 2006; Howard & Johnson, 2004; Cheek et al., 2003; Bivona, 2002; Dworkin, 2001; Kyriacou, 2001; Leithwood et al. , 2001; Farber & Ascher, 1991). ბევრ მასწავლებელს ასეთ დროს უჭირს გადაწყვეტილების მიღება, თავს გარიყულად გრძნობს, რის შედეგადაც ჩნდება უძლურება, უმწეობა და იმედგაცრუება (Lens & Neves de Jesus, 1999; Farber, 1998).

ანგარიშვალდებულების გაზრდა. რამდენიმე კვლევაში აღნიშნულია, რომ მასწავლებლისთვის ანგარიშვალდებულების მოთხოვნა და ზეწოლა იწვევს მათი სტრესისა და დაძაბულობის გაზრდას (Landeche, 2009; Hanson, 2006; Haberman, 2004; Sunderman et al., 2004; Pedulla et al., 2003; Taylor et al., 2002; Brownell, 1997).

უფლებამოსილებისა და ავტონომიის ნაკლებობა. კვლევების თანახმად, გადაწყვეტილებებზე ზემოქმედების უნარი ამცირებს გადაწვის ალბათობას; თუმცა, ბევრი პედაგოგი მუშაობს ისეთ გარემოში, სადაც მათ მიაჩნიათ, რომ დიდი გავლენა არ აქვთ ხანგრძლივ შედეგებზე. (Hutman et al., 2005; Pearson & Moomaw, 2005; Goddard et al.,

2004; Leithwood et al., 2001; Maslach et al., 2001; Brownell, 1997; Corey, 1996; Hammond & Onikama, 1996).

ტრენინგის ნაკლებობა. გადაწვა უფრო სავარაუდოა, როდესაც მასწავლებლები იწყებენ თავიანთ საქმიანობას შესაბამისი სწავლების გარეშე. სტრესი და პირადი არასაკმარისობის გრძნობა მატულობს მაშინ, როდესაც მასწავლებლები თავს არაკომპეტენტურად ან ცუდად მომზადებულად გრძნობენ, ან მათი სპეციალობის სფეროში არ ასწავლიან. ამის საპირისპიროდ, კვლევებმა დაადგინა, რომ მასწავლებლების გადაწვის ალბათობა უფრო დაბალია, როდესაც მათი უნარები და შესაძლებლობები შეესაბამება სამუშაოს მოთხოვნებს. (Haberman, 2004; Howard & Johnson, 2004; Kyriacou, 2001; Leithwood et al., 2001; Evers et al., 2000; Lens & Neves de Jesus, 1999; Bunce & West, 1996).

აღიარებისა და უკუკავშირის ნაკლებობა. მასწავლებლები ნაკლებად განიცდიან გადაწვას, როდესაც ისინი მიიღებენ აღიარებას საკუთარი ძალისხმევისა და მიღწევისათვის (Haberman, 2004; Howard & Johnson, 2004; Leithwood et al., 2001; Sinclair, 1992). 1996 წელს კორიმ (Corey, G., 1996) აღნიშნა, რომ ამ სინდრომის ერთ-ერთი მიზეზი არის "პირადად დიდი სიკეთის გაცემა და არაფრის დაბრუნება მაღლიერების ან პოზიტიური რეაგირების გზით".

ადმინისტრაციული მხარდაჭერის არარსებობა. კვლევებმა დაადგინა, რომ მასწავლებლების გადაწვა უფრო მეტად ხდება ისეთ სკოლის გარემოში, რომელიც ხასიათდება ძირითადად დაბალი მხარდაჭერის დონით (Timms et al., 2007; Taylor et al., 2005; Haberman, 2004; Howard & Johnson, 2004; Bivona, 2002; Labone), 2002; Lens & Neves de Jesus, 1999).

კოლეგიალური დახმარების არარსებობა. მასწავლებლებს, რომლებიც მუშაობენ ისეთ სკოლებში, სადაც აქვთ პროფესიული გამოცდილების გაზიარების შესაძლებლობა, იღებენ მხარდაჭერას კოლეგებისგან და არ გრძნობენ თავს იზოლირებულად, ნაკლებად ახასიათებთ გადაწვა (Howard & Johnson, 2004; Labone, 2002; Leithwood et al., 2001; Maslach et al., 2001; Lens & Neves de Jesus, 1999; Corey, 1996).

დაბალი ანაზღაურება. არასაკმარისი ანაზღაურება და შეზღუდული წინსვლის შესაძლებლობები ხელს უწყობს მასწავლებლის გადაწვას. ბევრი პედაგოგი არ მიიჩნევს, რომ ადეკვატურია ანაზღაურება მათი ძალისხმევითვის, ზოგი კი უჩივის მათ ჰორიზონტალურ კარიერას. მასწავლებელთა უმეტესობას არ შეუძლია დაწინაურება (Taylor et al., 2005; Haberman, 2004; Lens & Neves de Jesus, 1999; Jorde, 1991; Farber, 1984).

მოსწავლის შეურაცხყოფელი ქცევა კლასში. მკვლევარები ვარაუდობენ, რომ მოსწავლეთა არადამაკმაყოფილებელი ქცევა პედაგოგის გადაწვის ხშირი მიზეზია, რაც მოიცავს მასწავლებლების მოტივაციისა და პატივისცემის ნაკლებობას; დისციპლინის ნაკლებობას; არასწორ კომუნიკაციას მასწავლებლებსა და სხვადასხვა კულტურული ან ეკონომიკური ფონის მქონე მოსწავლეებს შორის (Zhang & Sapp, 2008; Hanson, 2006; Taylor et al., 2005; Haberman, 2004; Howard & Johnson, 2004; Labone, 2002; Kyriacou, 2001; Evers et al., 2000; Brouwers & Tomic, 1999; Lens & Neves de Jesus, 1999; Lumsden, 1998; Corey, 1996)

მშობლებისა და საზოგადოების მხარდაჭერის ნაკლებობა. მშობლებისა და საზოგადოების მხრიდან პედაგოგისადმი პატივისცემის შემცირებამ მასწავლებელთა პროფესია გააუფასურა და გამოიწვია გადაწვის გაზრდა. (Landeche, 2009; Cano-García et al., 2004; Haberman, 2004; Howard & Johnson, 2004; Bivona, 2002; Leithwood et al., 2001; Scott et al., 2001). მკვლევართა ნაწილის აზრით კი მშობლების ზედმეტმა მოთხოვნამ შეიძლება გამოიწვიოს მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა.

ინდივიდუალური მახასიათებლები

მასწავლებლების რეაქცია მათ სამუშაო პირობებზე მოქმედებს ისეთი ინდივიდუალური მახასიათებლებით, როგორებიცაა პიროვნების თვისებები და დემოგრაფიული ფაქტორები. ინდივიდუალური მახასიათებლები განსაზღვრავს, თუ როგორ აღიქვამენ და რეაგირებენ მასწავლებლები თავიანთ გარემოზე (Omdahl & Fritz, 2006; Haberman, 2004; Lens & Neves de Jesus, 1999).

პიროვნული თვისებები. კვლევებმა აჩვენა, რომ პედაგოგები, რომლებსაც აქვთ მაღალი თვითშეფასება და რწმენა იმისა, რომ ადამიანი აკონტროლებს გარემოს, გამოირჩევიან გადაწვის მიმართ უფრო გამძლეობით (Labone, 2002; Leithwood et al., 2001; Farber, 1998). ამასთან პროფესიული გადაწვის წინაშე დაუცველები არიან ზედმეტად იდეალისტური, საქმისადმი თავდადებული ადამიანები (Schwinn, 2007; Hutman, 2005; Gold, 2001; Farber, 1998). თვითეფექტურობის საკითხთან დაკავშირებით მკვლევარებს შორის აზრი იყოფა. ნაწილი მიიჩნევს, რომ დაბალი თვითეფექტურობა აძლიერებს გადაწვის შეგრძნებას, ხოლო მაღალი - ამცირებს ამ სინდრომის განცდას. თვითეფექტურობა გულისხმობს მასწავლებელთა მრწამსს იმის შესახებ, თუ რამდენად შეძლებენ მიაღწიონ სასურველ შედეგებს (Howard & Johnson, 2004; Labone, 2002; Leithwood et al., 2001; Evers et al., 2000; Brouwers & Tomic, 1999). დურმა (Durr, 2008) დაადგინა, რომ მაღალი დონის თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლები ნაკლებად განიცდიან ამ სინდრომს, მიუხედავად იმისა, მიიღებენ თუ არა სკოლის ადმინისტრაციის მხარდაჭერას. საპირისპიროდ, ლაბონეს (Labone, E., 2002) მიერ ავსტრალიელ პედაგოგებზე ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლის ხელმძღვანელების მხარდაჭერის ნაკლებობას უფრო დიდი გავლენა აქვს ვიდრე მასწავლებლის თვითეფექტურობას.

გენდერი, ასაკი და გამოცდილება. მკვლევართა აზრი არ არის ჩამოყალიბებული გენდერთან და ასაკთან დაკავშირებით. ჰაბერმანს, ლაბონეს (Haberman, 2004; Labone, 2002) და მის თანამოაზრეებს მიაჩნიათ, რომ მამრობითი სქესის მოქნე მასწავლებლები უფრო მეტად მიდრეკილნი არიან გადაწვისკენ, ხოლო ტიმსი და გრეჰემი (Timms, Graham, 2006,) მიიჩნევენ, რომ მდედრობითი სქესის პედაგოგებს უფრო ახასიათებთ გადაწვა. ფარბერის და დურის (Durr, 2008; Farber, 1984) აზრით კი სქესს კავშირი არ აქვს გადაწვასთან. ასევე მსგავსად აზრი იყოფა ასაკთან და გამოცდილებასთან დაკავშირებითაც.

სკოლის საფეხური. მკვლევარების უმეტესობა თანხმდება, რომ საშუალო და უფროსი კლასის პედაგოგები უფრო მეტად განიცდიან გადაწვას, ვიდრე დაწყებითი სკოლის

მასწავლებლები (Murray, 2007; Hanson, 2006; Camilli, 2004; Haberman, 2004; Labone, 2002; Hall et al., 1988; Farber, 1984).

1.5. პროფესიული გადაწყვეტა მასწავლებლებში და საქართველო

საქართველოში პროფესიული გადაწყვეტის შესახებ ბევრი კვლევა არ ჩატარებულა. რამდენიმე კვლევა მოიძებნება მასწავლებელთა გადაწყვეტის თაობაზე. ამ თემის მნიშვნელობისა და საჭიროების მიუხედავად, საქართველოში ეს საკითხი ჯერ კიდევ არ არის აქტუალური. გუგლის ქართულ საძიებო სისტემაში სიტყვებით „პროფესიული გადაწყვეტა“ მხოლოდ 8930 შედეგს (04.04.2020) იძლევა, რაც ასეთი ფართო ცნებისთვის ნამდვილად ძალიან ცოტაა. რაც შეეხება სამეცნიერო ლიტერატურას, 21-ე საუკუნეში იწყება ამ პრობლემის შესწავლა.

ზურაბ ქარჩავა (2009) თავის ნაშრომში „პროფესიული ფსიქოფიზიკური გადაწყვეტის პროფილაქტიკის ფსიქოთერაპიული პრინციპი“ პროფესიულ გადაწყვეტას უწოდებს მდგომარეობას, „როდესაც პიროვნება საკუთარ თავს ბრალს დებს ყველა მსოფლიო უბედურებაში. ყოველი ნაბიჯი განიხილება როგორც უარყოფითი და უიღბლო, დანაშაულის გრძნობით სავსე.“ ქარჩავა აღნიშნავს, რომ ასეთ დროს ინდივიდის ფიზიკური მდგომარეობა დაცვილებულია მის ნამდვილ გრძნობებს, რის შედეგადაც პიროვნება იწყებს საკუთარი თავისთვის ზიანის მიყენებას.

მასწავლებლების პროფესიული გადაწყვეტის ნიშნებისა და შედეგების გამოკვლევებისთვის, თბილისის მასშტაბით 2010 წელს ჩატარდა კვლევა. გამოკითხულ მასწავლებელთა 4%-ს სინდრომის ნიშნები არ ჰქონდა, 37% პროფესიული გადაწყვეტის რისკის ქვეშ არიან, ხოლო 59%-ს ახასიათებდათ, მაგრამ სერიოზული სიმპტომებით არ იყო გამოხატული. (ჯაფარიძე, მ., ბიწამე, მ., წერეთელი, მ.; 2010).

3 წლის შემდეგ აღნიშნული კვლევის ერთ-ერთმა ავტორმა მაია ბიწამემ სადოქტორო ნაშრომის ფარგლებში შეისწავლა მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის ასპექტები, რომელშიც აღნიშნავს, რომ „გამოკითხულ მასწავლებლებში დადგინდა პროფესიული

გადაწვის არსებობა. ყველაზე მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწვა აღინიშნა ემოციური გამოფიტვის (EE) სკალაზე (23.7%). მაღალი ხარისხის პროფესიული გადაწვა აღინიშნა ასევე პიროვნული მიღწევების რედუქციის სკალაზეც (16.8%)“. ბიწაძე აღნიშნავს, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულების დირექტორის მიერ ორგანიზაციაში დანერგილი მართვის სტილი და მის მიერ დაწესებული შეზღუდვები ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორია პედაგოგთა გადაწვის სიმძიმის:

- „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“.

ეს კვლევა კიდევ უფრო აქტუალურს ხდის საქართველოში მასწავლებელთა გადაწვის საკითხს, თუმცა ბოლო წლებში აღარ მოიძებნება ქართულ სამეცნიერო ლიტერატურაში შესაბამისი კვლევები.

ქართული სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვისას აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლების პროფესიული გადაწვის შესახებ კვლევები, რომელიც დაასახელებს კონკრეტულ ციფრებს - ზრდისა თუ კლების მაჩვენებლებს, გამოკვეთს ქართულ რეალობაში მთავარ მიზეზებს და შედეგებს და იქნება ერთგვარი ბიძგი მასწავლებლებში პროფესიული გადაწვის შემცირების, არ არის საკმარისი.

თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია

სამაგისტრო კვლევის მიზნების მისაღწევად შერჩეულ იქნა შერეული, როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისებრივი კვლევა. რაოდენობრივი - მოგვცემს საშუალებას განისაზღვროს საქართველოში მასწავლებელთა „პროფესიული გადაწვის“ რაოდენობრივი მაჩვენებელი, ხოლო თვისებრივი კვლევა წარმოაჩენს პრობლემის არსს და ჰიპოთეზაში წარმოდგენილი სხვადასხვა ფაქტორების განსაზღვრის საშუალებას მოგვცემს.

2.1. პროფესიული გადაწვის გაზომვის პარამეტრის შერჩევა

პროფესიული გადაწვის გაზომვის შესახებ არ არსებობს კონსენსუსი. სხვადასხვა პერიოდში სხვადასხვა ინდიკატორებით ზომავდნენ ხარისხს. ფორნიმ, ვოლას-შაცმანმა

და ვიგერსმა (Forney, D.S., Wallace-Schutzman, F., and T.T. Wiggers, 1982) 1982 წელს სამეცნიერო ჟურნალში გამოქვეყნებულ ნაშრომში „გადაწვის კარიერის განვითარების პროფესიონალთა შორის: წინასწარი აღმოჩენები და შედეგები“ წარადგინეს ამ სინდრომის თვითშეფასების მახასიათებლები, რომლის მიხედვით რესპოდენტები საკუთარ თავს აფასებდნენ.

პროფესიული გადაწვის გაზომვისთვის ზოგიერთი მკვლევარი გამოიყენებს ორგანიზაციული როლის სტრესის სკალა (The organisational role stress scale), რომელიც შეიმუშავა უდაი პარეკმა (Udai Pareek, 1983). მასშტაბი ზომავს ორგანიზაციული როლის სტრესს ათი სტრესული როლის მიხედვით: ინტერ-როლის დისტანცია (IRD), როლის სტაგნაცია (RS), როლის მოლოდინის კონფლიქტი (REC), როლის ეროზია (RE), როლის გადატვირთვა (RO), როლის იზოლაცია (RI), პირადი არაადეკვატურობა (PI), საკუთარი როლის დისტანცია (SRD), როლი ბუნდოვანება (RA), რესურსების არაადეკვატურობა (RIIn). სუბიექტები ვალდებული არიან უპასუხონ ხუთპუნქტიანი მასშტაბით. (0 – დან 4 – დან დაწყებული) იმის მითითებით, თუ რამდენად შეესაბამება კონკრეტული განცხადება მათი როლისთვის: 0 - თუ ასე არასოდეს ან ძალიან იშვიათად გრძნობთ თავს, 1 - თუ ასე რამდენჯერმე გრძნობთ თავს, 2 - თუ ასე ზოგჯერ გრძნობთ თავს, 3 - თუ ასე ხშირად გრძნობთ თავს, 4 - თუ ასე ძალიან ხშირად ან ყოველთვის გრძნობთ თავს.

პროფესიული გადაწვის გაზომვის ახალ ინსტრუმენტებად მიიჩნევა კოპენჰაგენისა და ოლდენბურგის პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტები (Kristensen et al., 2005), თუმცადა ყველაზე პოპულარული მასლაჩის ინვენტარია, რომელიც შეიმუშავეს კრისტინა მასლაჩმა და სიუზან ჯექსონმა 1986 წელს. მისი შექმნის თავდაპირველი მიზანი სხვადასხვა სფეროში მომუშავე ადამიანების დახმარება და გადაწვის ხარისხის გაზომვა იყო.

MBI- ს აქვს ხუთი ვალიდური ფორმა, რომელიც 16–22 კითხვისგან შედგება და აფასებს ინდივიდის პროფესიული გადაწვის მაჩვენებელს ან ხარისხის :

Human Services Survey (MBI-HSS) - სოციალური მომსახურების კვლევა

Human Services Survey for Medical Personnel (MBI-HSS (MP)) - სოციალური მომსახურების კვლევა სამედიცინო პერსონალისთვის

Educators Survey (MBI-ES) - განათლების სფეროში მომუშავე ადამიანთა კვლევა

General Survey (MBI-GS) - ზოგადი კვლევა

General Survey for Students (MBI-GS (S)) - ზოგადი კვლევა სტუდენტებისთვის

განათლების საკითხების მკვლევართა მიერ მიჩნეულია, რომ მასლახის პროფესიული გადაწვის პედაგოგთა კვლევა 97%-იანი სიზუსტისაა ნებისმიერ გარემოში მიუხედავად კულტურული განსხვავებებისა. 84 გამოქვეყნებული კვლევის ანალიზის მიხედვით, რომლებშიც მოცემულია სანდოობის შეფასებები MBI სამივე მასშტაბის შესახებ, ადასტურებს მოცემული კვლევის მაღალ სანდოობას.

ივანიცკმა და შვაბმა (Iwanicki and Schwab, 1981) მასაჩუსეტსის 469 მასწავლებელს შორის პროფესიული გადაწვა გამოიკვლიეს მასლახის პროფესიული გადაწვის ინვენტარის გამოყენებით და განაცხადეს, რომ შინაგანი თანმიმდევრულობის ზომები კრონბახის ალფას თვალსაზრისით ემოციური ამოწურვის, დეპერსონალიზაციისა და პიროვნული მიღწევების გაზომვების შესაბამისად არის 0.90, 0.76 და 0.76. გოლდმა (Gold, 1984) შეაფასა საიმედოობის კოეფიციენტები როგორც 0.88, 0.74 და 0.72 ემოციური ამოწურვის, დეპერსონალიზაციისა და პიროვნული კეთილდღეობის ქვემასშტაბების შესაბამისად.

84 გამოქვეყნებული გამოკვლევის ანალიზით, რომელშიც მოცემულია ნიმუშის სპეციფიკური სანდოობის შეფასებები სამი განზომილების შესახებ, დაადგინა რომ მოცემულ კვლევას საიმედოობას მაღალი ხარისხი გააჩნია. MBI შემოწმებულია როგორც პედაგოგთა პოპულაციისთვის, ასევე ზოგადი სამუშაოს პოპულაციებისთვის.

2.2. კვლევის მეთოდოლოგია

სიზუსტისა და საიმედოობის მაღალი მაჩვენებლებიდან გამომდინარე, სამაგისტრო ნაშრომში გამოყენებული იქნება MBI-ES - პედაგოგთა კვლევა, რომელიც შედგება 22

კითხვისგან და განკუთვნილია მასწავლებლებისთვის, ადმინისტრატორებისთვის, სხვა პერსონალისთვის, რომლებიც მუშაობენ საგანმანათლებლო გარემოში.

MBI-ES ზომავს გადაწვას სამი განზომილებით: 1. ემოციური ამოწურვა, 2. დეპერსონალიზაცია, 3. პიროვნული მიღწევა. ეს მასშტაბები ბენეფიციარებთან აფასებენ კომპეტენციისა და მიღწევის შედეგებს აფასებენ. გამოკითხვის დასრულებას სჭირდება დაახლოებით 10–15 წუთი. გადაწვის მაღალი ხარისხი აისახება ემოციური ამოწურვისა და დეპერსონალიზაციის მაღალი ქულების კომბინაციაში და დაბალი ქულებით პირად მიღწევებზე. საკითხების განაწილება გადაწვის განზომილებების მიხედვით მოცემულია ცხრილში 2.1.

განზომილება	საკითხების ნუმერაცია პროფესიული გადაწვის კვლევაში	საკითხების რაოდენობა
ემოციური ამოწურვა	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	9
დეპერსონალიზაცია	5, 10, 11, 15, 22	5
პიროვნული მიღწევები	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	8

ცხრილი 2.1. საკითხების განაწილება პროფესიული გადაწვის კვლევის განზომილებებისთვის

თითოეული ელემენტის ქულა დამოკიდებულია მის დამოკიდებულებაზე: "არასდროს", "წელიწადში რამდენჯერმე ან ნაკლები", "თვეში ერთხელ ან ნაკლები", "თვეში რამდენჯერმე", "კვირაში ერთხელ", "კვირაში რამდენჯერმე" და "ყოველდღე". სიხშირე აისახება 0, 1, 2, 3, 4, 5 და 6 ქულების შესაბამისად. ემოციური ამოწურვის, დეპერსონალიზაციისა და პიროვნული მიღწევების ქულების შესაძლო დიაპაზონია შესაბამისად 0-54, 0-30 და 0-48. ეს სამი განზომილება ერთმანეთისგან დამოუკიდებელია და დამოუკიდებლად უნდა აიხსნას - არ უნდა დაჯამდეს პროფესიული გადაწვის სამივე ელემენტის ქულა.

კითხვარის დემოგრაფიული ინფორმაციის ნაწილში კვლევის მონაწილე პედაგოგებს ეთხოვათ მოეწოდებინათ მონაცემები სქესის, ასაკის, განათლების ხარისხის, სწავლების საფეხურის, სწავლების საგნის, მასწავლებლად მუშაობის სტაჟისა და მოსწავლეთა რაოდენობის შესახებ. გამოკითხვა ანონიმური იქნება და კვლევის შეზღუდულობიდან

გამომდინარე ჩატარდება 200 მასწავლებლისთვის თბილისის მასშტაბით. იგეგმებოდა მასწავლებლების საველედ გამოკითხვა ისეთ ადგილებში, როგორცაა მასწავლებელთა ტრენინგების ჩასატარებელი სხვადასხვა ადგილი თუ რესურს ცენტრი, მაგრამ მსოფლიოში არსებული პანდემიის გამო, კვლევა ჩატარდება ონლაინ ფორმით შემთხვევითი შერჩევის პრინციპის საფუძველზე. თვითშეფასების კითხვარის ავტორების, მასლაჩის და ჯექსონის რეკომენდაციების გათვალისწინებით, მასლაჩის პროფესიული გადაწყვეტის კვლევის შევსება ნებაყოფლობითი და ანონიმურია.

➤ სიღრმისეული ინტერვიუ

მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის თვისებრივი ანალიზისათვის კვლევაში გამოყენებულია არასტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუ.

სიღრმისეული ინტერვიუ თვისებრივი კვლევის ერთ-ერთ ფორმას, რომელიც ფართოდ გამოიყენება. იგი სადისკუსიო გეგმის საფუძველზე წარიმართება და მიზნად ისახავს, შეიტყოს რესპონდენტის არა მხოლოდ დამოკიდებულება და პოზიცია, არამედ მოტივაციები.

კვლევაში არასტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუს გამოყენების მიზანია რესპონდენტებისაგან დეტალური, ღრმა და თანამიმდევრული ინფორმაციის მიღება, რომლის საფუძველზეც შესაძლებელი გახდება გარკვეული კანონზომიერებების დადგენა, ზოგ შემთხვევაში კი - საერთო ხასიათის დასკვნების გაკეთება. სიღრმისეული ინტერვიუს საშუალებით შესაძლებელი იქნება მასწავლებლებში პროფესიული გადაწყვეტის ფენომენის ქართულ რეალობაში მიზეზ-შედეგებისა და ნარატივის წარმოჩენა და რეკომენდაციების შემუშავება. რესპოდენტებად შეირჩნენ განათლების სფეროს ანალიტიკოსები, მკვლევარები და მენეჯერები, რომლებსაც ჰქონდათ პედაგოგად ან პედაგოგებთან მუშაობის დიდი გამოცდილება.

➤ თეორიული ჩარჩო

პროფესიული გადაწყვეტილების საკითხი სხვადასხვა კონცეპტუალურ ჩარჩოში განიხილება. ეგზისტენციალური თეორია, რომელიც ამ ფენომენს განასხვავებს სხვა დაავადებებისგან; რესურსების შენარჩუნების (კონსერვაციის) თეორია, როგორც არსის სისტემური ამხსნელი და შესაბამისი რეკომენდაციების გაცემაში მნიშვნელოვანი როლის მატარებელი - ეს თეორია განსახილველ სინდრომთან დაკავშირებით სამეცნიერო ლიტერატურაში ყველაზე ხშირად გამოიყენება; სოციალური შედარების თეორია - პროფესიული გადაწყვეტილება, როგორც სოციალური პრობლემა; ორგანიზაციული თეორია როგორც პროფესიული გადაწყვეტილების წყარო და ინტერვეციის შესაძლებლობა.

ეგზისტენციალური თეორია პროფესიულ გადაწყვეტილებას ისეთი მსგავსი სიმპტომების მქონე დაავადებებისგან როგორებიცაა სტრესი, დეპრესია, გადაღლა და ა. შ. ასხვავებს მისი ბუნებიდან გამომდინარე: ინდივიდის მიერ შესრულებული სამუშაო მის ცხოვრებას გარკვეულ მნიშვნელობას ანიჭებს, ხოლო შესაძლოა ეს სინდრომი ამ ნელი პროცესის საბოლოო შედეგი იყოს. სტრესი ყველა დასაქმებულის თანმდევი პროცესია, რომელიც ზოგჯერ საჭიროც არის, ხოლო პროფესიული გადაწყვეტილება ძირითადად ახასიათებთ ისეთ ინდივიდებს, რომლებიც ეგზისტენციალური მიზნით მუშაობდნენ. მაგალითად, ხშირად პედაგოგების მასწავლებლობის არჩევანი ხშირ შემთხვევაში მაღალ ეგზისტენციალურ მიზნებს ემყარება. ეს არის ერთ-ერთი გამომწვევი ფაქტორი იმისა, რომ ბევრი მკვლევარი აღნიშნავს, პროფესიული გადაწყვეტილება აღენიშნებათ ისეთ პედაგოგებს, რომლებმაც იდეალისტური დამოკიდებულება ჰქონდათ პროფესიისადმი.

სოციალური შედარების თეორიის მიხედვით, ადამიანების თანდაყოლილი თვისებაა საკუთარი თავის შეფასება გარემოში და სხვა ადამიანების მიმართ. შედარების პროცესში შესაძლოა ადამიანი თავი იგრძნოს არასაკმარისად და ზედმეტად და მიიჩნიოს, რომ საკუთარ მიზნებს ვერ მიაღწევს. მასწავლებელი თუ მომზადებული არ შეხვდება თავის არჩევანს და არ იქნება მისი დამოკიდებულება პრინციპული და მყარი, ხოლო ორგანიზაციის მხრიდან არ იქნება კეთილგანწყობილი და ობიექტური, შესაძლებელია პროფესიული გადაწყვეტილების მსხვერპლი გახდეს.

რესურსების შენარჩუნების თეორიის არსი არის რესურსების დაცვა გაქრობისგან ორი ძირითადი პრინციპით: 1. რესურსების დაკარგვა ინდივიდისთვის მავნეა განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ვეღარ ხდება რესურსების მოპოვება. 2. რესურსების ინვესტიცია, რომლის მიზანია რესურსების დაცვა დანაკარგისგან (Hobfoll, S., 1989). პროფესიულ დონეზე რესურსის დაკარგვა შეძენაზე უფრო მნიშვნელოვნად აღიქმება იმ ფაქტორიდან გამომდინარე, რომ დანაკარგი, როგორც წესი, იმდენად დიდია, მისი სწრაფად შეძენა და შევსება ძალიან რთულია, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ შეძენა მნიშვნელოვანი არ არის. თავისი შინაარსით ეს თეორია გულისხმობს რესურსების ეფექტიანად გამოყენებას, ხოლო თუ ეფექტიანად გამოყენება ვერ ხორციელდება, შესაძლოა თავი იჩინოს დემოტივაციამ, გაიზარდოს სტრესის დონე და შემდგომში პროფესიული გადაწყვეტილება განვითარდეს. (Jackson, S.E., Schwab R. L., Schuler R.S., 1986)

რესურსების შენარჩუნების თეორია ხსნის ამ ფენომენს და ამასთან, გვხმარება მისი განვითარების ალბათობის შემცირებაში. მნიშვნელოვანია, რომ გათვალისწინებულ იქნას არსებული თეორიების პრინციპები. კერძოდ, უნდა შევეცადოთ დავიცვათ თავი პროფესიული გადაწყვეტილებიდან და ამისათვის მნიშვნელოვანია ვაკონტროლოთ და შევინარჩუნოთ რესურსები, ვაკონტროლოთ და ვიზრუნოთ ახალი რესურსების აღმოჩენასა და გამოყენებაზე.

რესურსების შენარჩუნების თეორია პროფესიული გადაწყვეტილების ქრილში განიხილავს როგორც სტრესს, ასევე როლურ ბუნდოვანებას. ორივე გადაწყვეტილების განმაპირობებელია. ადამიანებს გაურკვეველ სიტუაციებში უჭირთ მიზნის მიღწევა, ვერ ხედავენ სამყაროში და ორგანიზაციაში საკუთარ როლს, რაც ხელს უწყობს ამ სინდრომის დაჩქარებას და ერთგვარ შიშს სამსახურისადმი და ცხოვრებისადმი. მაგალითად, თუ მასწავლებელი საკუთარ როლსა და მომავალს ვერ უკავშირებს სკოლას, რადგან მის შეხედულებებს მუდმივად უგულვებლყოფენ სკოლაში, მის მნიშვნელობას არ აფასებენ, რასაც ემატება კლასის მენეჯმენტის ფაქტორი შესაძლებელია, სწრაფად დაკარგოს რესურსები და პროფესიული გადაწყვეტილების მსხვერპლი გახდეს.

პროფესიულ გადაწყვეტასთან არსებითი კავშირი აქვს ორგანიზაციულ თეორიას, რომელიც „მოიცავს მართვის ფორმალურ და არაფორმალურ სტრუქტურებს, ამოცანათა განაწილებას, გადაწყვეტილების მიღებას, მენეჯმენტს ორგანიზაციებში, სიახლეებს, ტექნოლოგიებს, ორგანიზაციულ ცვლილებებსა და სხვა ამოცანებს.“² პროფესიული გადაწყვეტისას ორგანიზაციას დიდი როლი აქვს, რადგან მას შეუძლია იყოს როგორც განმაპირობებელი, ასევე ინტერვეციის განმახორციელებელიც. პროფესიული გადაწყვეტის არსი მდგომარეობის სწორედ სამუშაოსთან დაკავშირებულ უარყოფით მოვლენებთან, ხოლო ორგანიზაციაში დამკვიდრებული კულტურა განაპირობებს თანამშრომელთა მიმართ დამოკიდებულებებს.

უინუბსტი, ბუინკი და მარსელისენი (Winnubst J. A. M., Buunk, B. P., Marcelissen, F. H. G., 1988) თავიანთ ნაშრომში „სოციალური მხარდაჭერა და სტრესი: პერსპექტივები და პროცესები“ აღნიშნავენ, რომ ორგანიზაციული კულტურა შესაძლოა ხანგრძლივი სტრესისა და პროფესიული გადაწყვეტის მთავარი ინტერვეციის შესაძლებლობა იყოს, რადგან სამუშაოს მკაცრი რეგულაცია, პროფესიული ზრდის შეზღუდული შესაძლებლობა და რუტინული შრომა იწვევს ამ სინდრომს, ხოლო ავტონომიურობა და კრეატიულობა აღმოფხვრის და თავდაცვის შესაძლებლობაა.

ორგანიზაციული თეორიისა და პროფესიული გადაწყვეტის საკითხი მნიშვნელოვანი იყო ფაინსისთვის და არონსონისთვის (Pains and Aronson, 1981), რომლებიც ორგანიზაციის ფუნქციონირებაში გუნდურობის მნიშვნელობას გამოყოფენ და აღნიშნავენ, რომ წარმატებისთვის აუცილებელია თანამშრომლებს ერთმანეთის დახმარების სურვილი გააჩნდეთ და ამავდროულად, ერთმანეთს აღიარებდნენ. ასეთ ორგანიზაციულ მდგომარეობაში ნაკლებად სავარაუდოა, თანამშრომლების გადაწვა მოხდეს, ხოლო თუ არ იქნება შესაბამისი თანამშრომლობითი და ორგანიზაციული მხარდაჭერა, სინდრომით დაავადების მეტი ალბათობაა .

² სოციალურ და პოლიტიკურ ტერმინთა ლექსიკონი-ცნობარი

მაგალითად, პედაგოგთა პროფესიული გადაწვის კვლევისას მნიშვნელოვანი ორგანიზაციული კომპონენტებია: კონფლიქტის, ბუნდოვანების, დამოუკიდებლობის, შეზღუდვებისა და დამაჯილდოებელი სისტემების საკითხები.

ლიტერატურის მიმოხილვისას გამოიკვეთა, რომ პროფესიული გადაწვის მქონე ინდივიდებს, მათ შორის მასწავლებლებს, აქვთ მოტივაციის ნაკლებობასთან დაკავშირებული პრობლემები. ამასთან, პედაგოგთა დამოუკიდებულებები მოსწავლეების, კოლეგების, ადმინისტრაციისა თუ სკოლის მიმართ უარყოფითი ხდება, რაც აისახება შედეგებზე. ამ ფაქტებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია მასწავლებლების

გადაწვის მიმოხილვა განწყობის თეორიის ჩარჩოში.

განწყობის თეორია დიმიტრი უზნაძემ ქცევის მიზანშეწონილობის ასახსნელად შეიმუშავა. განწყობის თეორიის მიხედვით, „ცოცხალ ორგანიზმს ორი თავისებურება აქვს, რომლის მსგავსიც არაორგანულ სინამდვილეში ვერაფერს ვხვდებით: ერთი - მიზანშეწონილი ქცევა და მეორე - მოთხოვნილება“. უზნაძისეული სქემის მიხედვით, გარემო განსაზღვრავს ქცევას, მაგრამ გარემოსა და ქცევას შორის არსებობს სუბიექტი, რომელსაც ავტორი განწყობას უწოდებს. სუბიექტში გარემო იწვევს განწყობას, რომელიც თითოეული ინდივიდის მიერ სხვადასხვანაირად იქნება გამოხატული, ხოლო განწყობა განაპირობებს ქცევას.



მოცემული ფაქტებიდან გამომდინარე, მასწავლებლის განწყობაზე მოქმედებს გარემო, ხოლო განწყობა მის ქცევაზე რეაგირებს. პედაგოგის პროფესიული გადაწვის მიმოხილვისას აუცილებლად გასათვალისწინებელია ორგანიზაციული თეორიისა და განწყობის თეორიის მნიშვნელოვანი კავშირი და განწყობის თეორიის, როგორც ქცევის

ერთ-ერთი განმაპირობებელის საკითხი. განწყობის თეორია შეიძლება განვიხილოთ მასწავლებლის გადაწვის როგორც გამომწვევი ფაქტორი ასევე ინტერვეციის შესაძლებლობა.

2.3. კვლევის დიზაინი

(მიზანი, კითხვები, ჰიპოთეზები, მერჩევა)

სამაგისტრო კვლევის მიზანია საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის მაჩვენებლის განსაზღვრა, პროფესიული გადაწვის მიზეზების დადგენა, ანალიზი და კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, რეკომენდაციების შემუშავება.

➤ კვლევის ჰიპოთეზა

H1: თბილისის საჯარო სკოლებში დასაქმებულ მასწავლებელთა მნიშვნელოვანი ნაწილი განიცდის პროფესიული გადაწვის შედეგებს.

H2: განათლების სისტემის ხარვეზები, სკოლების ორგანიზაციული კულტურა და მართვის სტილი, მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწვის ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორია.

H3: მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა კავშირშია სხვადასხვა მაჩვენებელთან: კომპეტენციასთან, მასწავლებლის სტატუსთან, მოსწავლეთა რაოდენობასთან.

H4: მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწვაზე მოქმედებს ე.წ. „რეპეტიტორობის ინსტიტუტი“.

თავი 3. კვლევის შედეგები და ანალიზი

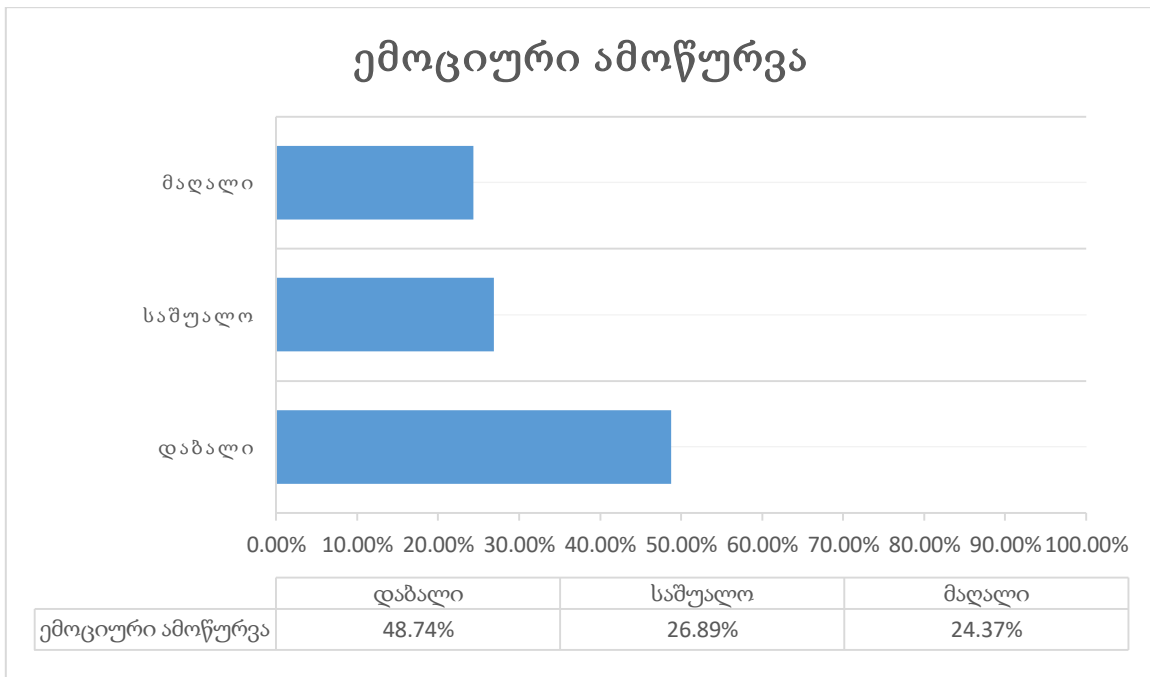
კვლევის შედეგების წარმოდგენისთვის და ანალიზისთვის გამოყენებულია მასლაჩის პროფესიული გადაწყვეტის კითხვარი რაოდენობრივი კვლევისთვის, თვისებრივი ანალიზისთვის ჩაიწერა სიღრმისეული ინტერვიუები განათლების სფეროს დაკავშირებულ ექსპერტებთან, ხოლო შედეგების ანალიტიკური ნაწილისთვის გამოვიყენეთ სხვადასხვა საერთაშორისო კვლევა.

თბილისის საჯარო სკოლებში საბაზო და საშუალო კლასის მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის რაოდენობრივი მაჩვენებლის განსაზღვრისთვის, მასლაჩის პროფესიული გადაწვის კითხვარი განათლების სფეროში მომუშავე პირებისთვის შეავსო 238 მასწავლებელმა. მასლაჩის ინსტრუმენტით მოცემულია ის შუალედები, რომლებიც განსაზღვრავს დასაქმებულის გადაწვის ხარისხს:

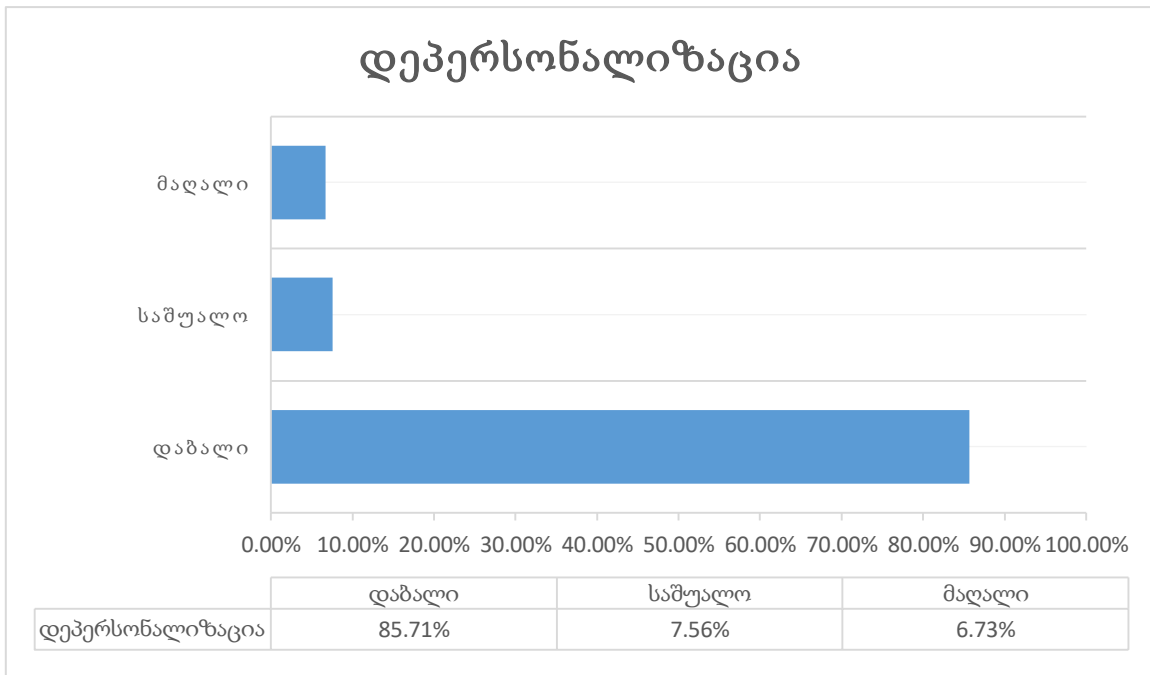
განზომილება	პროფესიული გადაწვის ხარისხის მაჩვენებელი		
	დაბალი	საშუალო	მაღალი
ემოციური ამოწურვა	0-16	17-26	27+
დეპერსონალიზაცია	0-8	9-13	14+
პიროვნული მიღწევები	0-30	31-36	37+

ცხრილი 3.1 პროფესიული გადაწვის ხარისხის მაჩვენებელი

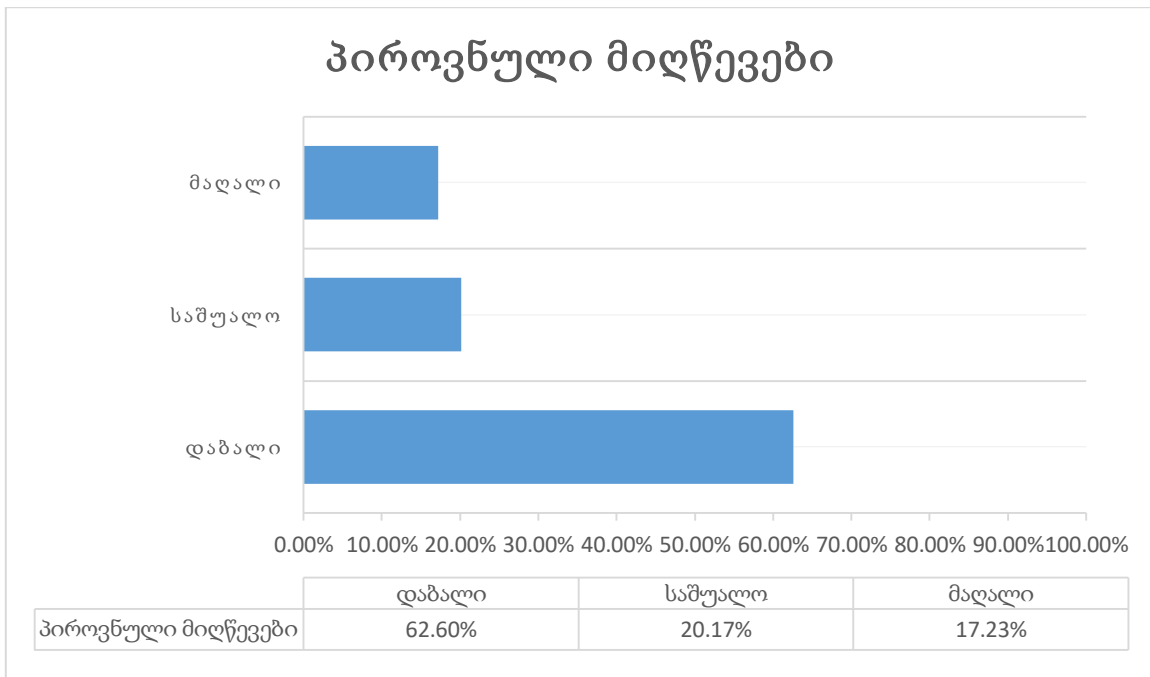
გამოკითხული 238 მასწავლებლიდან თბილისის მასშტაბით ემოციური ამოწურვის მაღალი ხარისხის 24,37%-მა აჩვენა, საშუალო - 26,89%-მა, ხოლო დაბალი მაჩვენებელი 48,74%-მა (იხ. დიაგრამა 3.1). დეპერსონალიზაციის სკალაზე გამოკითხულ მასწავლებელთა 6,73%-მა დეპერსონალიზაციის მაღალი დონე აჩვენა, 7,56%-მა საშუალო, ხოლო 85,71%-მა დაბალი (იხ. დიაგრამა 3.2). პიროვნული მიღწევების სკალაზე გამოკითხულთა 62,6%-ს მაღალი პირადი მიღწევები ჰქონდა, 20,17%-ს საშუალო, ხოლო 17,23%-ს დაბალი (იხ. დიაგრამა 3.3).



დიაგრამა 3.1 ემოციური ამოწურვის მაჩვენებელი



დიაგრამა 3.2 დეპერსონალიზაციის მაჩვენებელი



დიაგრამა 3.3 დეპერსონალიზაციის მაჩვენებელი

ჩვენი კვლევის შედეგების მიხედვით, გამოკითხულ მასწავლებლებს გამოკვლეულ სამ სკალას შორის ყველაზე მეტად ემოციური ამოწურვა ახასიათებთ: მაღალი და საშუალო მაჩვენებელი 55,7%-ია. ყველაზე ნაკლებად დეპერსონალიზაციას განიცდიან, სადაც დაბალი დონე 85,71%-ს უტოლდება.

პროფესიული გადაწვა და დემოგრაფიული მაჩვენებლები

მასლახის პროფესიული გადაწვის განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის კითხვარის შევსებისას, მასწავლებლები ავსებდნენ დემოგრაფიულ კითხვარს, რათა განალიზებულიყო პედაგოგის პროფესიულ გადაწვასთან ისეთი მაჩვენებლები, როგორცაა სქესი, ასაკი და მოსწავლეთა რაოდენობა.

➤ პროფესიული გადაწვა და კომპეტენცია

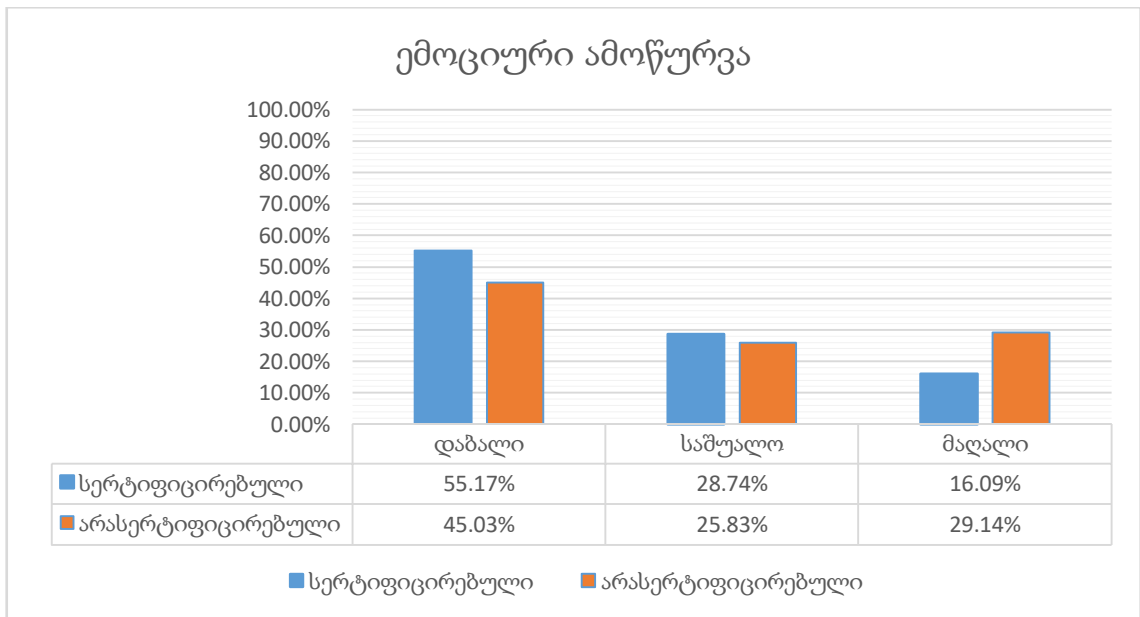
კომპეტენცია არის პროფესიული გადაწვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომლის შესახებაც საუბრობს განათლების ექსპერტი ალუდა გოგლიჩიძე: თუ მასწავლებელს არ აქვს შესაბამისი უნარები, ადარ აქვს მნიშვნელობა, მასწავლებლის

პროფესიულ გადაწვას, რადგან მოსწავლეთა შედეგები აუცილებლად დაბალი იქნება. ამავდროულად, არაკვალიფიციურ პედაგოგს მუდმივ სტრესში უწევს მუშაობა, რაც პროფესიული გადაწვის ალბათობას ზრდის.

პროფესიული გადაწვის პროცესში მასწავლებლის კომპეტენციის მნიშვნელობაზე საუბრობს განათლების მენეჯერი და მასწავლებელი მაკა ბიბილეიშვილი, რომელიც აღნიშნავს, რომ არაკომპეტენტურობის გამო პედაგოგს უწევს მეტ სტრესში ყოფნა და უჭირს შესაბამისი პროცესების წარმართვა, რაც მოქმედებს როგორც მასზე ასევე მოსწავლეების შედეგებზე.

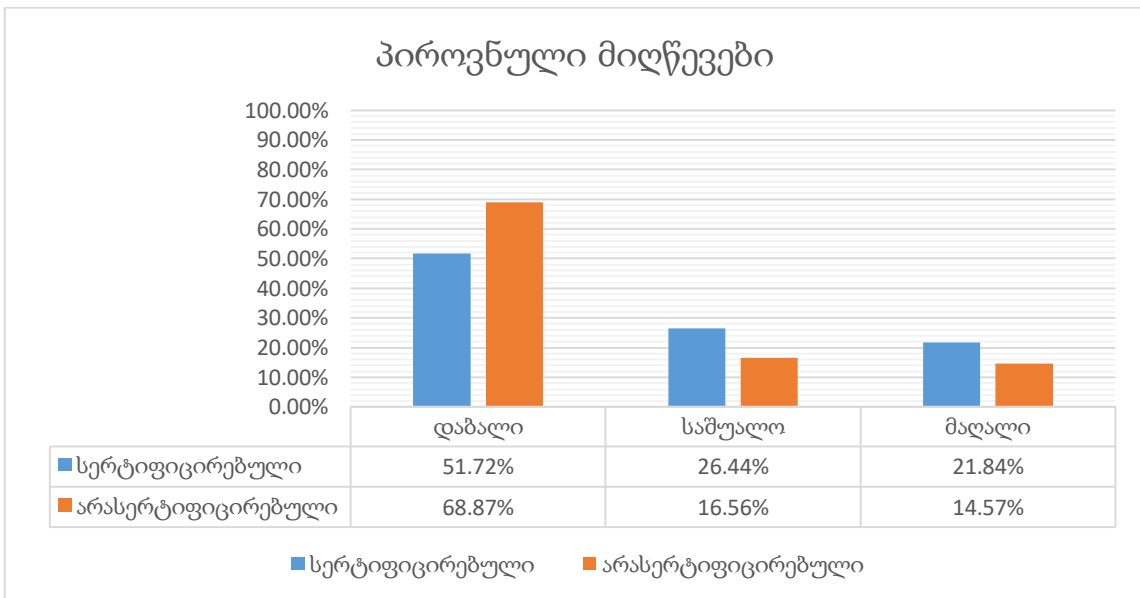
კომპეტენციის ნაკლებობა პროფესიული გადაწვის ერთ-ერთ მთავარ წყაროდ მიაჩნია განათლების სფეროს მენეჯერს გიორგი მაჩაბელს, რომელიც აღნიშნავს, რომ მასწავლებლის პროფესიასთან არსებული ყველა სირთულე კიდევ უფრო მძიმდება არაკომპეტენტური მასწავლებლისთვის, შესაბამისად, იზრდება სტრესი და მატულობს პროფესიული გადაწვის რისკი. გიორგი მაჩაბელი აღნიშნავს, რომ პედაგოგის კომპეტენციას დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეებთან, მშობლებთან, კოლეგებთან და სკოლის ადმინისტრაციასთან ურთიერთობის კუთხითაც.

მასწავლებლის კვალიფიკაცია განისაზღვრება საგნობრივი და პროფესიული კომპეტენციების დადასტურების გამოცდის ჩაბარებით მიღებული სერტიფიკატით. შესაბამისად, რაოდენობრივი კვლევის ნაწილში პროფესიული გადაწვა განისაზღვრა ცალ-ცალკე სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული მასწავლებლებისთვის. სერტიფიცირებული მასწავლებლების 44,83% განიცდის ემოციური ამოწურვას საშუალო და მაღალ დონეზე, როცა არასერტიფიცირებული პედაგოგების შემთხვევაში იმავე კრიტერიუმით ემოციურ ამოწურვას 54,93% განიცდის (იხ. დიაგრამა 3.4). სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება შეიმჩნევა დაბალ და მაღალ დონეებზე, სადაც სხვაობა სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული პედაგოგების ემოციურ გადაწვის დონეებს შორის 10%-ს აღემატება.



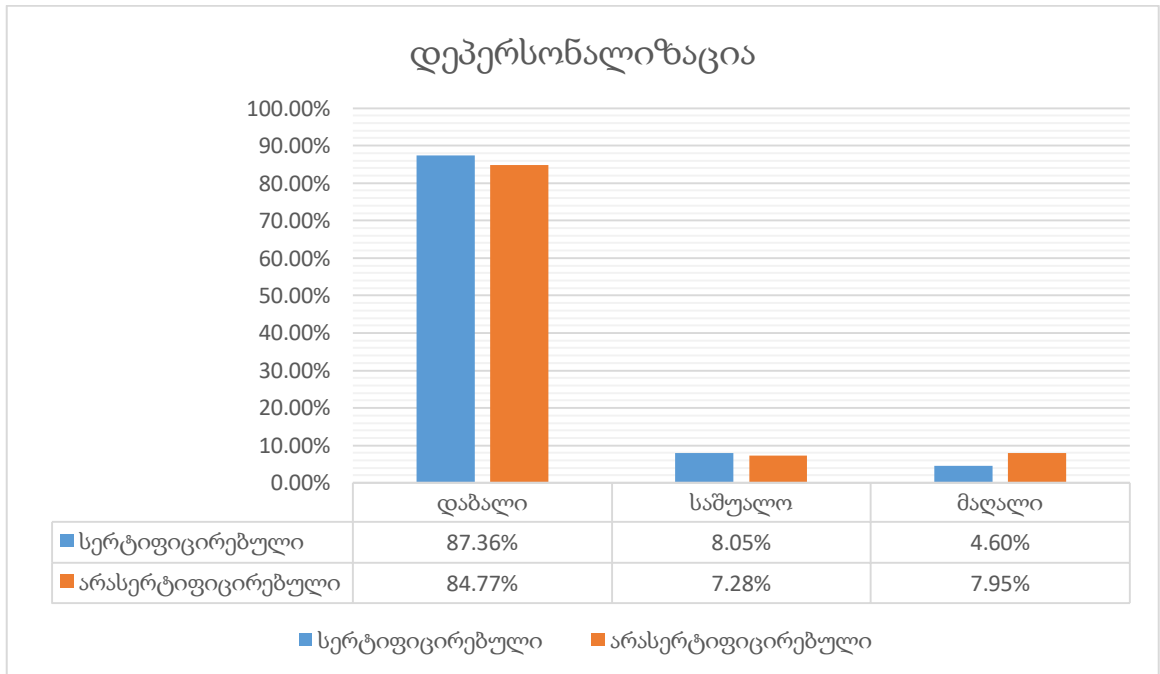
დიაგრამა 3.4 ემოციური ამოწურვა კვალიფიკაციის მიხედვით

მსგავსად ემოციური ამოწურვისა, პიროვნული მიღწევების სკალაზეც განსხვავებაა სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული პედაგოგებისთვის. სერტიფიცირებული მასწავლებლების 21.84% განიცდის პიროვნულ მიღწევებს მაღალ დონეზე, როცა არასერტიფიცირებულთათვის ეს მაჩვენებელი 14.57%-ია. ეს ფაქტორი კიდევ უფრო შესამჩნევია საშუალო დონეზე, სადაც სხვაობა სერტიფიცირებულ და არასერტიფიცირებულ მასწავლებლებს შორის 9.9%-ია (იხ. დიაგრამა 3.5).



დიაგრამა 3.5 პიროვნული მიღწევები კვალიფიკაციის მიხედვით

სერტიფიცირებულ პედაგოგთა 87.36% დეპერსონალიზაციას დაბალ დონეზე განიცდის, 8.05% საშუალო დონეზე, ხოლო მაღალ დონეზე 4.60%. არასერტიფიცირებული მასწავლებლების შემთხვევაში მაჩვენებლები შემდეგია: დაბალი - 84.77%, საშუალო - 7.28%, მაღალი - 7.95%. სხვაობა პროფესიული გადაწყვეტილების დეპერსონალიზაციის სკალაზე სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული პედაგოგებისთვის ცდომილების ზღვარშია(იხ. დიაგრამა 3.6).



დიაგრამა 3.6 დეპერსონალიზაცია კვალიფიკაციის მიხედვით

მასწავლებლის კვალიფიკაციას მნიშვნელობა ენიჭება პროფესიული გადაწყვეტილების ემოციური ამოწურვისა და პიროვნული მიღწევების განზომილებებში, სადაც სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს უკეთესი შედეგები აქვთ ვიდრე არასერტიფიცირებულებს, ხოლო დეპერსონალიზაციის სკალაზე სტატისტიკურად უმნიშვნელო სხვაობა დაფიქსირდა სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული პედაგოგების მაჩვენებლებში, რაც ნიშნავს, რომ მასწავლებლის კვალიფიკაციას არ აქვს გავლენა დეპერსონალიზაციაზე.

PIRLS-ის 2016 წლის ანგარიშის მიხედვით, წიგნიერების საშუალო მაჩვენებელი ქართველი მოსწავლეებისთვის 488 ქულაა, რაც სტატისტიკურად სანდოდ ჩამორჩება

საერთაშორისო საშუალოს(500 ქულა). სერტიფიცირებული პედაგოგების მოსწავლეთა საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 498 ქულაა, ხოლო არასერტიფიცირებულების 481 ქულაა. სხვაობა კიდევ უფრო შესამჩნევია ქალაქში დასაქმებული სერტიფიცირებული პედაგოგების შემთხვევაში, რომელთა მოსწავლეების საშუალო სკალირებული ქულა 506.6 ქულას შეადგენს, ხოლო არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეებს 24 ქულით დაბალი შედეგი აქვთ - 482 ქულა³. PIRLS-ის კვლევის საშუალო სტატისტიკური ქულა 500 არის, რაც ნიშნავს, რომ სერტიფიცირებული მასწავლებლები თბილისში საშუალოზე უკეთეს მაჩვენებელს აფიქსირებენ, ხოლო იმ ფაქტორიდან გამომდინარე, რომ სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს ნაკლებად აღენიშნებათ პროფესიული გადაწვა, დგინდება კავშირი პროფესიული გადაწვას და მოსწავლის შედეგებს შორის: პროფესიული გადაწვის დაბალი მაჩვენებლების მქონე პედაგოგების მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ ვიდრე იმ მასწავლებლებს, რომლებმაც პროფესიული გადაწვის მაღალი დონე აღენიშნებათ.

მასწავლებელთა სერტიფიცირების კუთხით, საქართველოში ყოველწლიურად საკმაოდ დაბალი მაჩვენებლები გვაქვს, ვინაიდან მასწავლებელთა უმრავლესობა ვერ ახერხებს პედაგოგთა საგნობრივი და პროფესიული კომპეტენციების დადასტურების გამოცდაში მაღალი შედეგების ჩვენებას, რომლის მნიშვნელობასაც მასწავლებლების და დირექტორთა უმრავლესობა აღიარებს: TALIS-ის (სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა) 2015 წლის ანგარიშში „მასწავლებლების ნახევარი და დირექტორების 67% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლის სასერტიფიკატო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას და მასწავლებლების 47% და დირექტორების 54% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება იმას, რომ მასწავლებლების სასერტიფიკატო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს. მასწავლებლების 53% და დირექტორების 62% თვლის, რომ გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა. როგორც მასწავლებლების, ასევე დირექტორების შედარებით დიდი ნაწილი ეთანხმება იმას, რომ გამოცდებმა მასწავლებლებს უზიდა

³ PIRLS/ePIRLS 2016 წლის ანგარიში, გვ. 106 - <https://bit.ly/3g0Hmnk>

მიეღოთ ახალი ცოდნა ან განეახლებინათ ძველი (72% მასწავლებლებში და 88% დირექტორებში)⁴.

რა თქმა უნდა, პედაგოგის კვალიფიკაციისა და პროფესიული გადაწყვეტის გარდა მოსწავლის შედეგებში კიდევ სხვა ფაქტორებიც არსებობს: სოციუმი, ოჯახი, სოციალური მდგომარეობა და ა.შ., მაგრამ პედაგოგს მნიშვნელოვანი როლი აქვს მოსწავლის ცხოვრებაში და მას შეუძლია იყოს ბავშვის ქმედების მოტივატორი.

როდესაც სერტიფიცირებულ მასწავლებელსაც არ აქვს კარგი შედეგები, ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებლის კვალიფიკაციასთან ერთად კიდევ ბევრი ფაქტორი არსებობს, რომელიც მოქმედებს როგორც შედეგებზე, ასევე პედაგოგთა პროფესიულ გადაწყვეტებზე, რადგან ისინი ვერ ახერხებენ თავიანთი შესაძლებლობების გამოვლენას და მოსწავლეების უკეთესი შედეგების ჩვენებაში დახმარებას.

➤ პროფესიული გადაწყვეტა და სქესი

პროფესიული გადაწყვეტა და პედაგოგის სქესს შორის კავშირის დასადგენად, მასწავლებლებს უნდა მიეთითებინათ კითხვარის დემოგრაფიულ ნაწილში სქესი. გამოკითხულ 238 მასწავლებელს შორის 19,33% (46 ადამიანი) მამრობითი სქესისაა, ხოლო 80,67% (192 ადამიანი) - მდედრობითის. რაოდენობის სიმცირის მიუხედავად, იმ ფაქტორიდან გამომდინარე, რომ საქართველოში კაცი მასწავლებლები მხოლოდ 13,18%-ს წარმოადგენენ, გამოკითხულ მამაკაც პედაგოგთა ეს რაოდენობა დასკვნების გამოსატანად რელევანტურად ჩაითვალა.

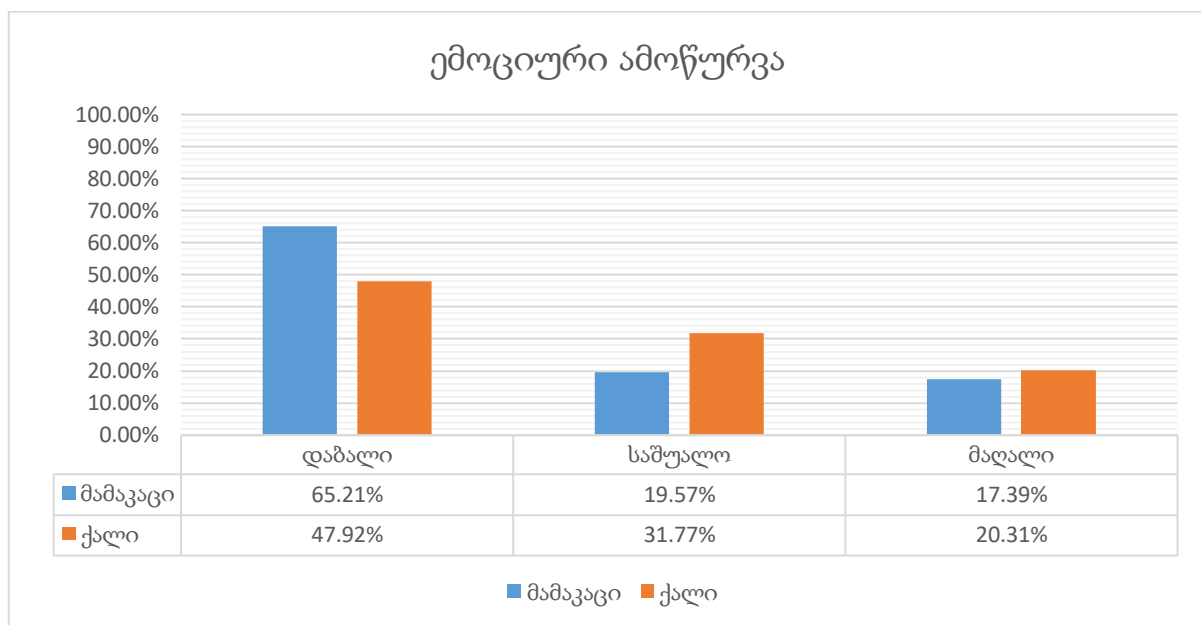
ემოციური ამოწურვის დაბალი დონე მამრობითი სქესის მასწავლებელთა 60,87%-ს აქვს, 21,74%-ს საშუალო, 17,39%-ს მაღალი. მდედრობითი სქესის პედაგოგთა 47,92%-ს ემოციური ამოწურვის დაბალი ხარისხი ახასიათებს, 31,77%-ს საშუალო, 20,31%-ს მაღალი. როგორც რაოდენობრივი კვლევა აჩვენებს, ემოციური ამოწურვისკენ შედარებით უფრო ნაკლებად მიდრეკილები კაცი მასწავლებლები არიან, თუმცაღა ემოციური ამოწურვის მაღალი დონე თითქმის თანაბარია და სხვაობა კვლევის

⁴ სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS), 2015 წელი, გვ. 134

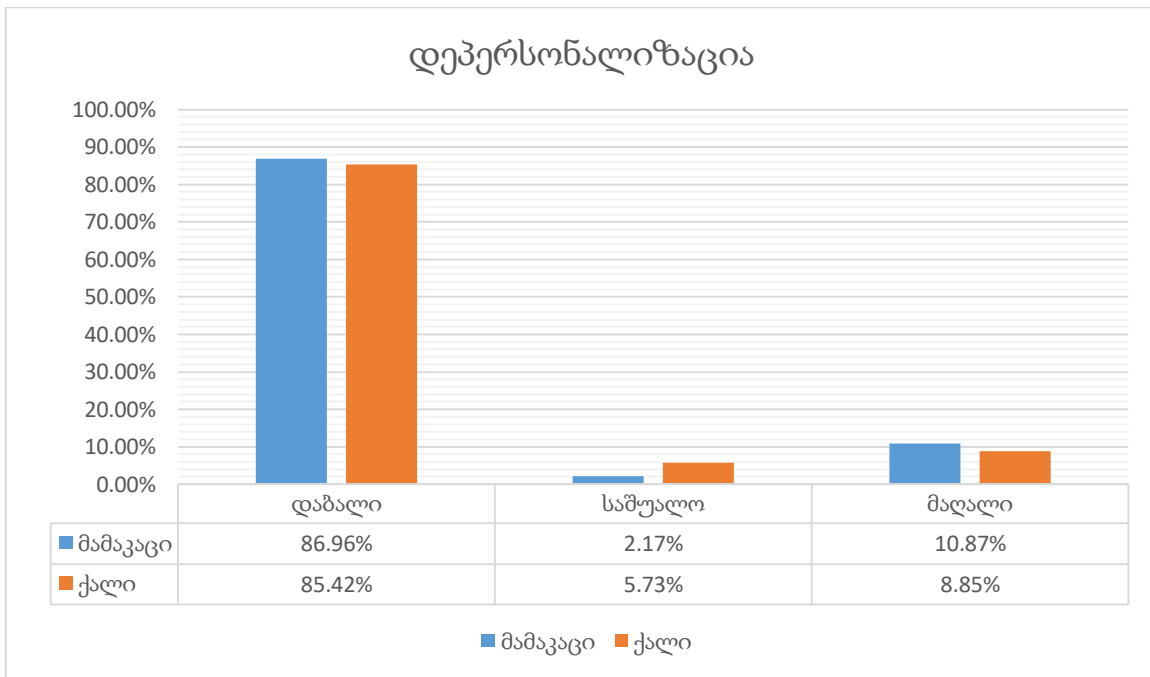
ცდომილების ზღვარშია. (იხ. დიაგრამა 3.7) აღნიშნულიდან გამომდინარე, ემოციურ ამოწურვაზე სქესს გავლენა აქვს, მაგრამ არაა გადამწყვეტი ფაქტორი.

გამოკითხულ მამაკაც პედაგოგთა 86,96%-ს დეპერსონალიზაციის დაბალი დონე ახასიათებთ, 2,17%-ს საშუალო, ხოლო 10,87%-ს მაღალი. მდედრობითი სქესის მასწავლებლების შემთხვევაში დეპერსონალიზაციის დაბალი ხარისხი აქვს 85,42%-ს, 5,73%-ს საშუალო, 8,85%-ს დაბალი (იხ. დიაგრამა 3.8). ეს მაჩვენებლები ახლოს არის ზოგად დამოკიდებულებებთან, შესაბამისად, დეპერსონალიზაციაზე სქესს გავლენა არ აქვს.

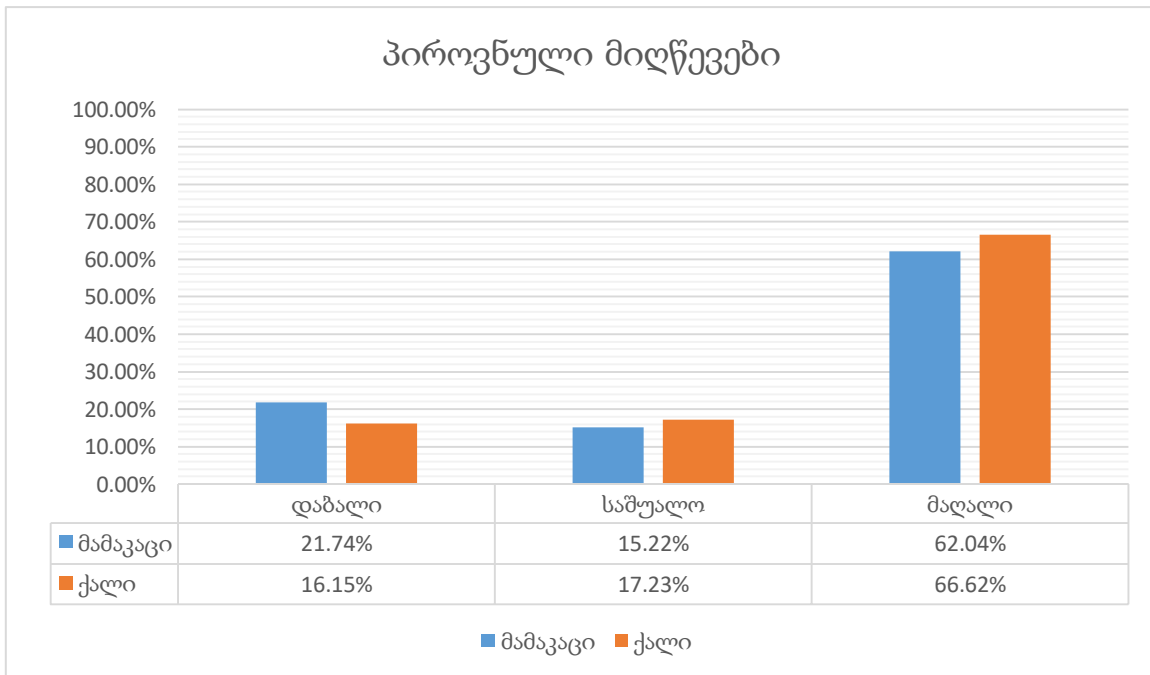
პიროვნული მიღწევების განზომილებაში მამაკაც მასწავლებელთა 62,04% მაღალი მაჩვენებელი აქვს, 15,22%-ს საშუალო, ხოლო 21,74%-ს დაბალი. ქალ პედაგოგთა 66,62% პიროვნული მიღწევის მაღალი ხარისხი აქვს, 17,23%-ს საშუალო, 16,15%-ს დაბალი. პიროვნული მიღწევების ნაწილში მდედრობითი სქესის მასწავლებლების მაჩვენებლები მამრობითისას მაღალი და საშუალო ხარისხის შემთხვევაში 4,58%-ით აღემატება (იხ. დიაგრამა 3.9), რაც არ იძლევა დასაბუთებულ დასკვნის შესაძლებლობას, მაგრამ ტენდენციაზე შესაძლოა მიანიშნებდეს, რომ პიროვნული მიღწევებს უფრო მეტად მდედრობითი სქესის პედაგოგები განიცდიან.



დიაგრამა 3.7 ემოციური ამოწურვის მაჩვენებლები სქესის მიხედვით



დიაგრამა 3.8 დეპერსონალიზაციის მაჩვენებლები სქესის მიხედვით



დიაგრამა 3.9 პიროვნული მიღწევის მაჩვენებლები სქესის მიხედვით

მამაკაც მასწავლებლებს ემოციური ამოწურვა უფრო ნაკლებად ახასიათებთ, ვიდრე ქალ მასწავლებლებს, თუმცა არსებული მდგომარეობით და ცდომილების ზღვარის

გათვალისწინებით თითქმის თანაბარია ემოციური ამოწურვის მაღალ დონეზე პროფესიული გადაწვა.

პიროვნული მიღწევების მაჩვენებელი რაოდენობრივი მაჩვენებლების ანალიზის შედეგად დადგინდა, რომ მდებარეობითი სქესის მასწავლებლებში პროფესიული გადაწვა შედარებით ნაკლებად მიმდინარეობს, მაგრამ პროცენტული სხვაობა ვერ იქნება მიღებული ზოგადი დასკვნისთვის, ხოლო მასლაჩის პროფესიული გადაწვის ერთ-ერთი განზომილების, დეპერსონალიზაციის მიხედვით სქესის მიხედვით უმნიშვნელო სხვაობაა.

კვლევის ცდომილებიდან და პროცენტული მაჩვენებლის სიმცირიდან გამომდინარე, უნდა ვივარაუდოთ, რომ განათლების სფეროში დასაქმებულთათვის მასლაჩის პროფესიული გადაწვის ინსტრუმენტის ორ განზომილებაზე, პიროვნულ მიღწევებსა და დეპერსონალიზაციაზე, სქესს გავლენა არ აქვს, ხოლო ემოციური ამოწურვის შემთხვევაში შეიმჩნევა მნიშვნელოვანი განსხვავება მამრობითი და მდედრობითი სქესის პედაგოგებისთვის.

➤ პროფესიული გადაწვა და ასაკი

ასაკი შეიძლება იყოს ერთ-ერთი ფაქტორი, რომელიც პროფესიულ გადაწვასთან მიმართებით გარკვეულ როლს ითამაშებს, მიიჩნევა ფსიქოლოგი ირინა ტაბუციძე: „რაც უფრო ახალგაზრდაა პედაგოგი, მით უფრო მოქნილია და სტერეოტიპებისგან თავისუფალი“. ფსიქოლოგი ხაზს უსვამს ასაკობრივ კრიზისებს, რომელიც ხელს უწყობს პროფესიული გადაწვას: მაგ. არსებობს შუახნის ასაკის კრიზისი, რომელიც 45-55 წლამდე, სადაც მდგომარეობა პროფესიული გადაწვის კუთხით კიდევ უფრო მძიმდება.

მასწავლებლებისთვის პროფესიული გადაწვის კითხვარის დემოგრაფიულ ნაწილში ასაკის 4 ჯგუფი იყო მოცემული: 21-დან 35 წლამდე პედაგოგები, რომლებიც გამოკითხულთა 31.,09% აღმოჩნდა, 36-დან 50 წლამდე - გამოკითხულთა 41.18%, 51-დან

65 წლამდე - გამოკითხულთა 21.85% და 66+ ჯგუფის მასწავლებლები - გამოკითხულთა 5.88% (იხ. ცხრილი 3.2)

კრიტერიუმი მაჩვენებელი	21-დან 35 წლამდე	36-დან 50 წლამდე	51-დან 65 წლამდე	66+ წელი
პროცენტი	31.09 %	41.18%,	21.85%	5.88%
რაოდენობა	74	98	52	14

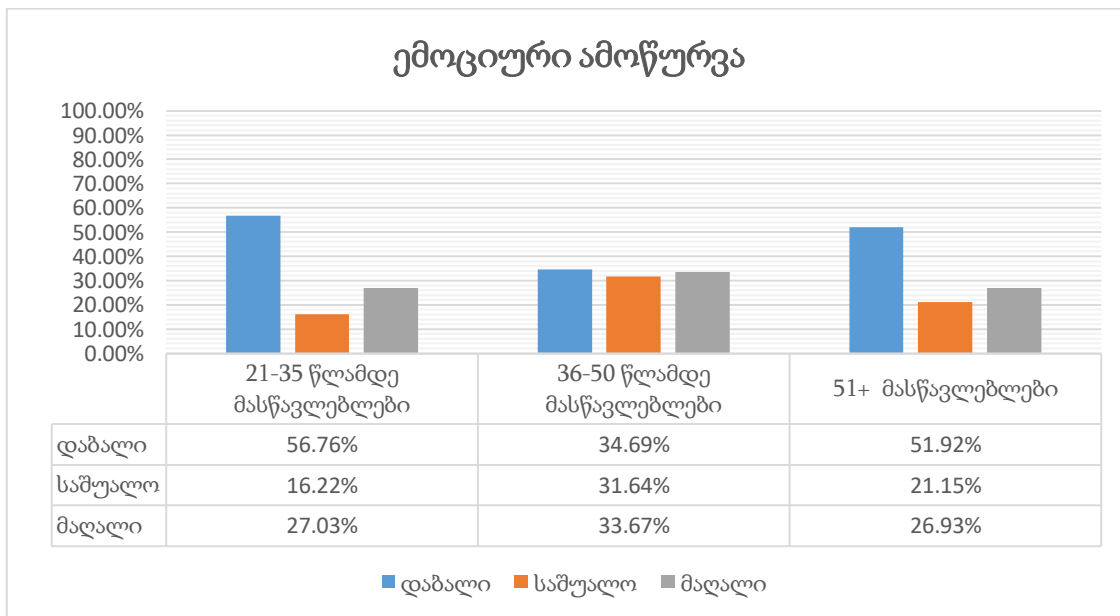
ცხრილი 3.2. გამოკითხული მასწავლებლების რაოდენობა ასაკობრივი ჯგუფებისთვის

იმ ფაქტორიდან გამომდინარე, რომ 66+ ასაკის პედაგოგების რაოდენობა ძალიან ცოტაა რაიმე დასკვნის გასაკეთებლად, რაოდენობრივი ანალიზისთვის დაუჯგუფდა წინა ასაკს და ასაკობრივი შედარებით ანალიზი გაკეთდება სამი ჯგუფისთვის: 21-დან 35 წლამდე, 36-დან 50 წლამდე და 51+ წლოვანების მასწავლებლებისთვის.

ემოციური ამოწურვის დონეზე პროფესიული გადაწყვეტილება 21-დან 35 წლამდე მასწავლებლებში საშუალო მაჩვენებელთან და სხვა ასაკობრივი ჯგუფის პედაგოგებთან შედარებით დაბალ დონეზე მიმდინარეობს: ემოციური ამოწურვის დაბალი დონე საშუალოდ მასწავლებელთა 48,74% პროცენტს აქვს, როცა 21-დან 35 წლამდე 56,8%-ს. ემოციური ამოწურვის დაბალი მაჩვენებელი განპირობებულია ზოგად მაჩვენებელთან შედარებით საშუალო დონის მკვეთრი კლებადობით (იხ. დიაგრამა 3.1 და 3.10).

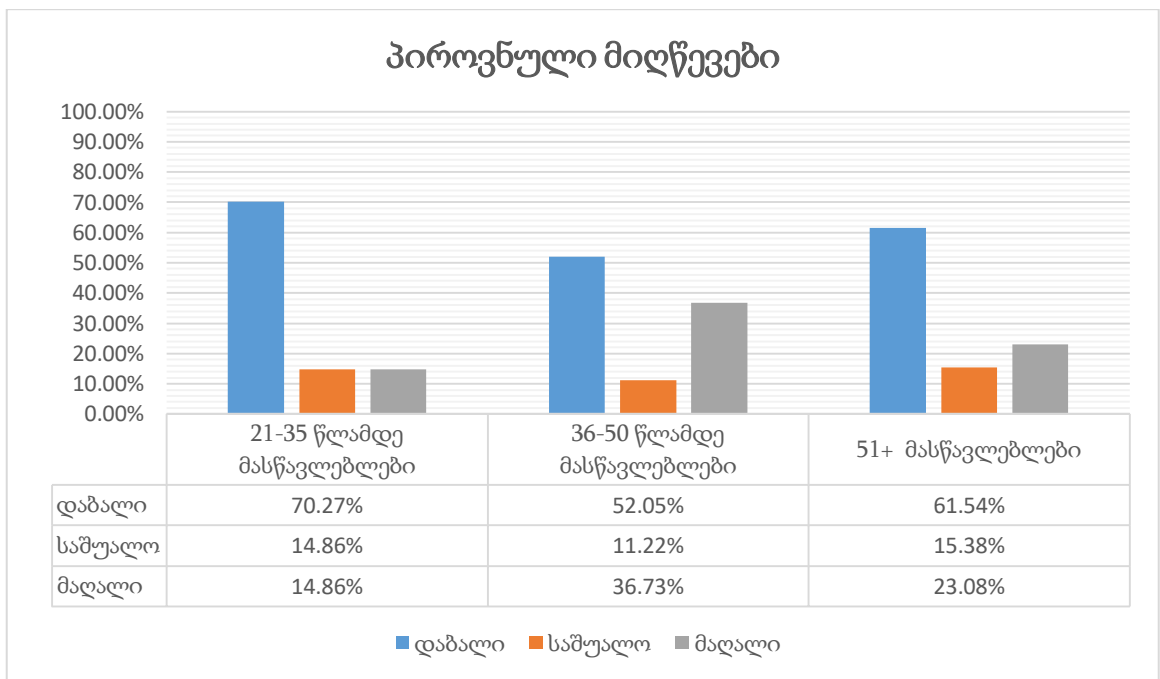
ემოციური ამოწურვა განსაკუთრებით ახასიათებთ 36-დან 50 წლამდე პედაგოგებს, რომელთა 33,67%-ს მაღალი დონე დაუფიქსირდათ, რაც საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით 15,07%-ით მეტია (იხ. დიაგრამა 3.10). რაც შეეხება 51 და მეტი ასაკის მქონე მასწავლებლებს, 26,93% აქვთ ემოციური ამოწურვის მაღალი დონე, რაც ყველა ასაკთან შედარებით ყველაზე ნაკლებია, ხოლო დაბალი დონე საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით ოდნავ მეტია(51,92%), მაგრამ ნაკლები ვიდრე 21-35 წლამდე მასწავლებლებში აღინიშნა (იხ. დიაგრამა 3.7 და ცხრილი 3.3). უნდა ვივარაუდოთ, რომ სტრესმა მოიმატა დიდი ხნის სწავლების შემდგომ, როდესაც მათ ვერ მიაღწიეს

სასურველ შედეგებს და ამიტომ ემოციური ამოწურვაც მკვეთრად იმატებს 36-50 წლამდე ასაკის პედაგოგებში, ხოლო შემდგომ კლება იმ ფაქტორიდან გამომდინარეა, რომ ნაწილი ახერხებს პრობლემის გადაჭრას, ხოლო ნაწილი ტოვებს სამსახურს, რაც სტატისტიკურ მაჩვენებელზე დადებითად აისახება, ხოლო შინაარსობრივად რთული გამოწვევაა.



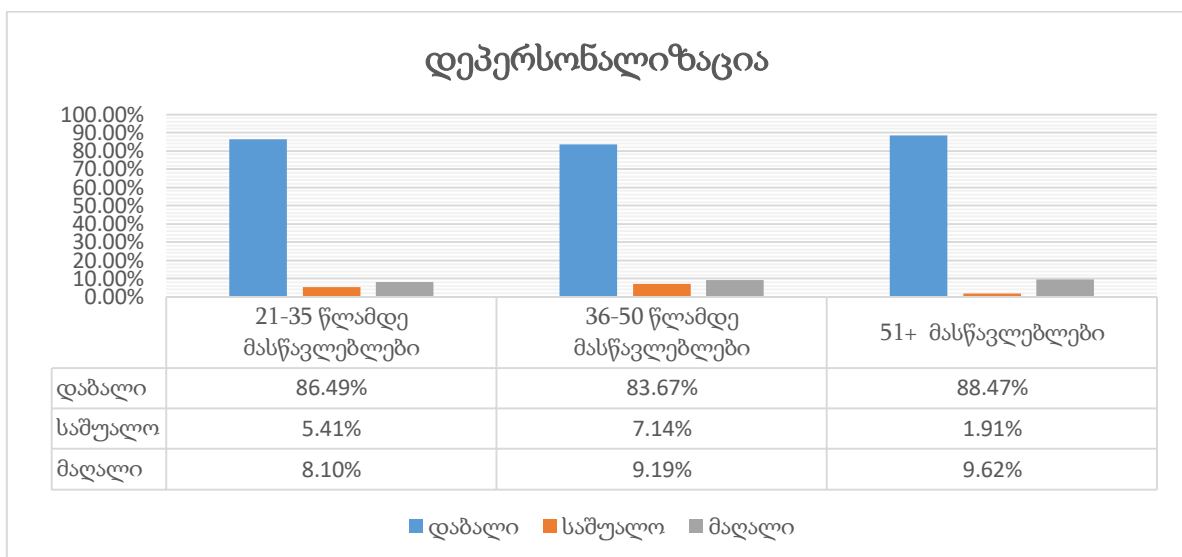
დიაგრამა 3.10 ემოციური ამოწურვა ასაკობრივ ჯგუფში

პიროვნული მიღწევების ყველაზე მაღალი გრძნობა (36,73%) 36-დან 50 წლამდე ასაკის მასწავლებლებს ახასიათებთ, ხოლო ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი(70,27%) 21-35 წლამდე ასაკის პედაგოგებს ჰქონდათ (იხ. დიაგრამა 3.11 და ცხრილი 3.3). ერთი მხრივ, უნდა აღინიშნოს, რომ პიროვნული მიღწევების დამოკიდებულებასთან სწავლების ხანგრძლივობას მნიშვნელობა ენიჭება, მაგრამ მას პირდაპირი გავლენა არ აქვს პროცესთან, ვინაიდან 51+ ასაკის მქონე პედაგოგებში პიროვნული მიღწევის მაღალი მაჩვენებელი(23,08%) დიდწილად ჩამორჩება 30-დან 50 წლამდე მასწავლებლების რიცხვს.



დიაგრამა 3.11 პიროვნული მიღწევა ასაკობრივ ჯგუფში

ყველაზე მეტად დეპერსონალიზაცია 36-დან 50 წლამდე ასაკის მასწავლებლებს ახასიათებთ: მაღალი და საშუალო მაჩვენებელი ჯამში 16,39%-ია (იხ. დიაგრამა 3.12 და ცხრილი 3.3), მაგრამ სხვა ასაკობრივ ჯგუფში მყოფ მასწავლებლების შედეგებთან და ზოგად მაჩვენებლებთან პროცენტული სხვაობისა და ცდომილების ზღვარის გათვალისწინებით, მასწავლებლის ასაკს გავლენა არ აქვს MBI კვლევის ერთ-ერთ განზომილებასთან, დეპერსონალიზაციასთან.



დიაგრამა 3.12 დეპერსონალიზაცია ასაკობრივ ჯგუფში

ასაკი		21-35		36-50		51+	
განზომილება		რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი
ემოციური ამოწურვა	დაბალი	42	56,76	34	34,69	34	51,92
	საშუალო	12	16,22	31	31,64	14	21,15
	მაღალი	20	27,03	33	33,67	18	26,93
პიროვნული მიღწევა	დაბალი	52	70,27	51	52,05	40	61,54
	საშუალო	11	14,86	11	11,22	10	15,38
	მაღალი	11	14,86	26	36,73	16	23,08
დეპერსონალიზაცია	დაბალი	64	86,49	82	83,67	58	88,47
	საშუალო	4	5,41	7	7,14	1	1,91
	მაღალი	6	8,10	9	9,19	6	9,62

ცხრილი 3.3 პროფესიული გადაწყვეტილება ასაკობრივ ჯგუფში

MBI კვლევისა და დემოგრაფიული კითხვარის შედეგების დადგინდა, რომ მასწავლებლის ასაკს გავლენა აქვს პროფესიული გადაწყვეტილების ორ განზომილებასთან, ემოციურ ამოწურვასთან და პიროვნულ მიღწევებთან, ხოლო დეპერსონალიზაციაზე ასაკი არ მოქმედებს.

➤ პროფესიული გადაწყვეტილება და მასწავლებლის სტაჟი

სამუშაო სტაჟი მოქმედებს როგორც მოსწავლეთა შედეგებზე, ასევე ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია პედაგოგის პროფესიული გადაწყვეტილებისას. PIRLS-ის 2011 წლის კვლევის მიხედვით, საქართველოში 5-დან 10 წლამდე სამუშაო სტაჟის მასწავლებლების მოსწავლეებს ყველაზე მაღალი მიღწევები აქვთ, 10-დან 20 წლამდე შედარებით ნაკლები, 20 და მეტი წლის სტაჟის მქონე პედაგოგების მოსწავლეებს კიდევ უფრო ნაკლები, ხოლო ყველაზე დაბალი მიღწევები 0-დან 5 წლამდე სტაჟის მქონე მასწავლებელთა მოსწავლეების მიღწევებია. აღნიშნული შედეგები მკვეთრად განსხვავებულია საერთაშორისო შედეგებთან: „საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევები პედაგოგის სტაჟის პროპორციულად იზრდება (პედაგოგად მუშაობის რაც უფრო მეტი სტაჟი აქვს მასწავლებელს, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა მიღწევები).⁵ ამ მხრივ საქართველო გამონაკლისი სახელმწიფოა. განსაკუთრებით საყურადღებოა 0-დან 5 წლამდე სტაჟის მქონე პედაგოგების განსაკუთრებით დაბალი მაჩვენებელი, რადგან ეს

⁵ია კუტალაძე, PIRLS 2011, ანგარიში, 2011 წელი, გვ. 132
https://naec.ge/uploads/images/doc/SXVA/pirls_2011_2013.pdf

კიდევ ერთხელ ადასტურებს იმ ფაქტს, რომ უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები ვერ უზრუნველყოფენ შესაბამისი კვალიფიკაციის მასწავლებლების მომზადებას, ხოლო როგორც ჩვენს მიერ ჩატარებულმა კვლევამ დაადასტურა, პედაგოგები, რომლებმაც აკლიათ ან არ აქვთ კვალიფიკაცია, მეტად არიან მიდრეკილები პროფესიული გადაწყვეტილებების მიღებაში.

აღნიშნულის შესახებ საუბრობს განათლების სფეროს ანალიტიკოსი ალუდა გოგლიჩიძე: „0-5 წლამდე ცუდი შედეგები ნიშნავს იმას, რომ უნივერსიტეტი ვერ აძლევს შესაბამის ცოდნასა და კვალიფიკაციას. როდესაც კვალიფიკაცია დაბალია და მოთხოვნები დიდია, ვერ უმკლავდები მოთხოვნებს, იზრდება პროფესიული გადაწყვეტილების რისკი, რადგან მათულობს სტრესი.“

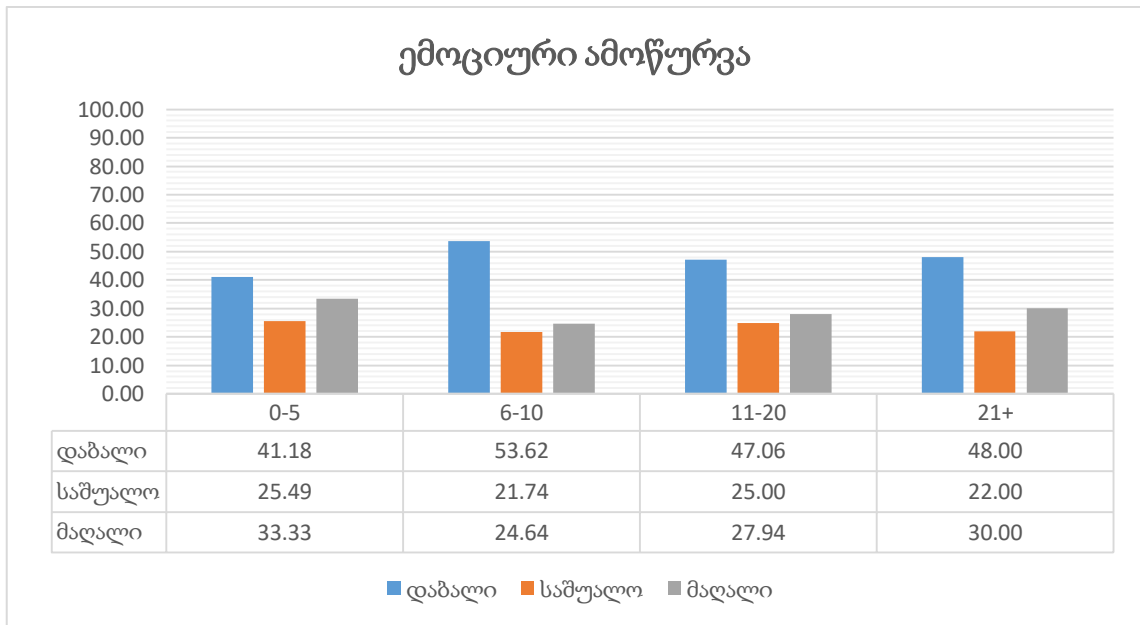
პროფესიული გადაწყვეტილების დემოგრაფიული ნაწილის კითხვარის მასწავლებლის სტაჟი ოთხ ჯგუფად დაიყო: 0-დან 5 წლის ჩათვლით, რომლებიც გამოკითხულთა 21.43% აღმოჩნდა, 6-დან 10 წლის ჩათვლით - გამოკითხულთა 28.99%, 11-დან 20 წლის ჩათვლით - 28.57% და 21 და მეტი წლის სტაჟის მქონე პედაგოგები, რომლებიც გამოკითხულთა 21.01%-ს შეადგენენ (იხ. ცხრილი 3.4).

კრიტერიუმი	0-5	6-10	11-20	21+
მაჩვენებელი				
პროცენტი	21.43	28.99	28.57	21.01
რაოდენობა	51	69	68	50

ცხრილი 3.4 პროფესიული გადაწყვეტილების პედაგოგის სამუშაო სტაჟის მიხედვით

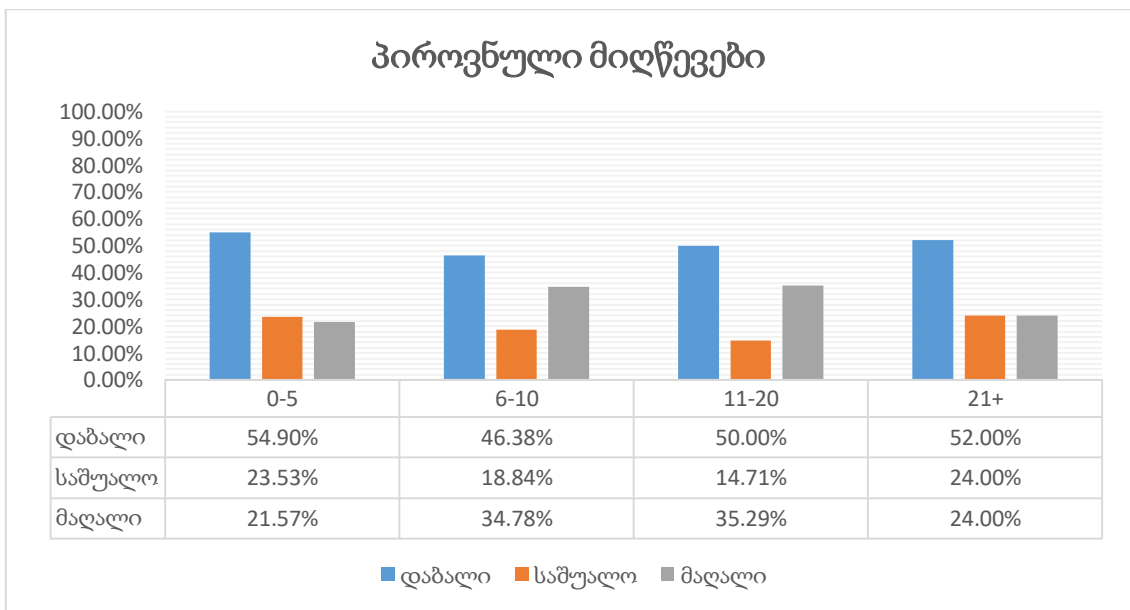
ემოციური ამოწურვა ყველაზე დაბალ დონეზე 6-დან 10 წლის სტაჟის მქონე მასწავლებლებში მიმდინარეობს - 53,62%, ხოლო ყველაზე მეტად 0-დან 5 წლის სტაჟის მქონე პედაგოგებში დაფიქსირდა, სადაც ემოციური ამოწურვის საშუალო და მაღალი მაჩვენებელი 58,82% იყო. რაოდენობრივი კვლევის შედეგად თანაბარი მაჩვენებელი მივიღეთ 11-დან 20 წლის ჩათვლითა და 21 და მეტი წლის სტაჟის მქონე პედაგოგებისთვის (იხ. დიაგრამა 3.13 და ცხრილი 3.5), რომლებისთვისაც

სტატისტიკურად უმნიშვნელო სხვაობა მივიღეთ ემოციური ამოწურვის კომპონენტში, რაც ნიშნავს, რომ შინაარსობრივად ერთ დონეზე არიან ემოციურად ამოწურულები.



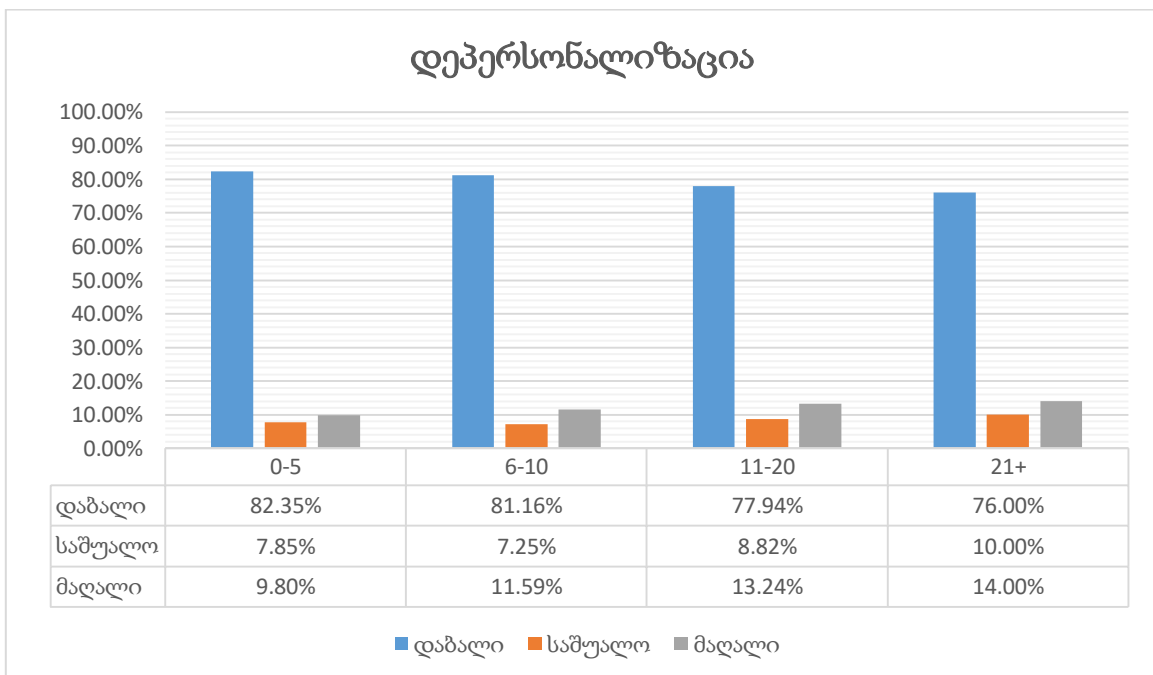
დიაგრამა 3.13 ემოციური ამოწურვა პედაგოგის სამუშაო სტაჟის მიხედვით

პიროვნული მიღწევების სკალაზე ყველაზე კარგი მაჩვენებელი 6-დან 10 წლის სტაჟის მქონე პედაგოგებმა დააფიქსირეს, რომლებიც ყველაზე მეტად განიცდიან პიროვნულ მიღწევებს - საშუალო და მაღალი მაჩვენებელი ჯამში 53,62% არის. ყველაზე ცუდი მაჩვენებელი ემოციური ამოწურვის მსგავსად 0-დან 5 წლის ჩათვლის სტაჟის მქონე მასწავლებლებს ჰქონდათ, რომელთა 54,90 პროცენტი პიროვნული მიღწევებს დაბალ დონეზე აღიქვამს, თუმცა 11-დან 20 წლის ჩათვლით და 21 და მეტი წლის სტაჟის მქონე პედაგოგებთან სტატისტიკურად მიახლოებული რიცხვები დაფიქსირდა (იხ. დიაგრამა 3.14 და ცხრილი 3.5). 50 პროცენტზე მეტი ანუ პედაგოგთა ნახევარზე მეტი პიროვნულ მიღწევების სკალაზე საშუალო და მაღალ მაჩვენებელს მხოლოდ 6-დან 10 წლის სტაჟის მქონე პედაგოგები აჩვენებენ, რაც საერთო სურათისთვის საკმაოდ მძიმეა, ვინაიდან მასწავლებელთა დიდი ნაწილი გრძნობს, რომ ისინი არ არიან წარმატებულები და არ აქვთ შესაბამისი გავლენა მოსწავლეთა ცხოვრებაზე.



დიაგრამა 3.14 პიროვნული მიღწევები პედაგოგის სამუშაო სტაჟის მიხედვით

დეპერსონალიზაციის დაბალი დონეზე 21 და მეტი წლის სტაჟის მქონე პედაგოგების 76%-ს ახასიათებს, ხოლო 0-დან 5 წლის სტაჟის მასწავლებლებმა 82.35% დააფიქსირეს. დეპერსონალიზაციის სკალაზე პროცენტულად საკმაოდ უმნიშვნელო სხვაობები მივიღეთ (იხ. დიაგრამა 3.15 და ცხრილი 3.5).



დიაგრამა 3.15 დეპერსონალიზაცია პედაგოგის სამუშაო სტაჟის მიხედვით

სტაჟი		0-5		6-10		11-20		21+	
განზომილება		რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი
ემოციური ამოწურვა	დაბალი	21	41.18	37	53.62	32	47.06	24	48.00
	საშუალო	13	25.49	15	21.74	17	25.00	11	22.00
	მაღალი	17	33.33	17	24.64	19	27.94	15	30.00
პიროვნული მიღწევა	დაბალი	28	54.90	32	46.38	34	50	26	52.00
	საშუალო	12	23.53	13	18.84	10	14.71	12	24.00
	მაღალი	11	21.57	24	34.78	24	35.29	12	24.00
დეპერსონალიზაცია	დაბალი	42	82.35	56	81.16	54	77.94	38	76.00
	საშუალო	4	7.84	5	7.25	6	8.82	5	10.00
	მაღალი	5	9.80	8	11.59	9	13.24	7	14.00

ცხრილი 3.5 პროფესიული გადაწყვეტილების პედაგოგის სამუშაო სტაჟის მიხედვით

მასწავლებლის სტაჟზე გავლენა აქვს პროფესიული გადაწყვეტის თითოეულ სკალაზე. პიროვნული მიღწევებისა და ემოციური ამოწურვის განზომილებებში საუკეთესო შედეგი დააფიქსირეს 6-დან 10 წლის სტაჟის მქონე პედაგოგებმა, ხოლო ყველაზე ცუდი მაჩვენებლები 0-დან 5 წლის სტაჟის მქონე მასწავლებლებს ჰქონდათ. აღსანიშნავია, რომ ეს მონაცემები პირდაპირ კორელაციაშია PIRLS-ის კვლევის მონაცემებთან, რომლის მიხედვით სწორედ 6-დან 10 წლის სტაჟის მქონე მასწავლებლების მოსწავლეებს აქვთ საუკეთესო შედეგები, ხოლო ყველაზე ცუდი შედეგები 0-დან 5 წლის სტაჟის მქონე პედაგოგებს აქვთ. რაც შეეხება დეპერსონალიზაციის სკალას, დაფიქსირდა ყურადსაღები ფაქტი: რაც უფრო იმატებს მასწავლებლის სტაჟი, მით უფრო იმატებს დეპერსონალიზაციის მაღალი მაჩვენებელი, რაც მიუთითებს, რომ მასწავლებლის სტაჟს დეპერსონალიზაციის განზომილებასთან მიმართებაში აქვს პირდაპირი კავშირი, რაც პრობლემის არსს წინა პლანზე წამოაწევს.

➤ პროფესიული გადაწყვეტილება და მოსწავლეთა რაოდენობა

განათლების ექსპერტი ალუდა გოგლიჩიძე მიიჩნევს, რომ მოსწავლეთა რაოდენობა შესაძლებელია იყოს ერთ-ერთი ფაქტორი პროფესიული გადაწყვეტისას, მაგრამ ის პირდაპირ კორელაციაში არ არის პროფესიულ გადაწყვეტასთან მიმართებით. მისი აზრით, ამას ადასტურებს საერთაშორისო პრაქტიკაც: „ფინეთში არსებობს კლასები, სადაც 25 და მეტი მოსწავლე არის, მაგრამ იქ ნაკლებად არის მასწავლებელი გადამწყვარი.“

ფსიქოლოგი ირინა ტაბუციძეს აზრით, მოსწავლეთა რაოდენობა არის პროფესიული გადაწყვეტის ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორი. ფსიქოლოგი აღნიშნავს, რომ კიდევ უფრო მძიმდება მდგომარეობა, როდესაც იზრდება როგორც რაოდენობა, ასევე პასუხისმგებლობაც: არიან პედაგოგები, რომლებსაც ორი სადამრიგებლო კლასი ჰყავთ.

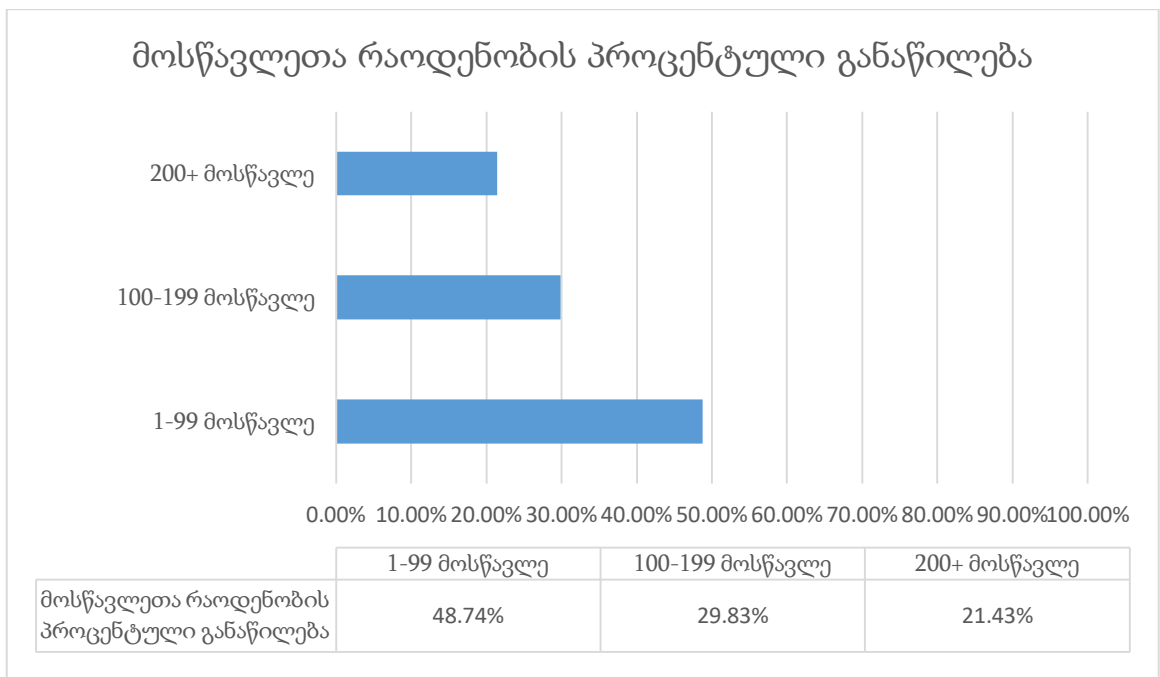
ასეთ შემთხვევაში კიდევ უფრო მეტია გადაწვის რისკი, ვინაიდან რაოდენობასთან ერთად პასუხისმგებლობა და საქმეც ბევრად გაზრდილია.

სკოლის მენეჯერის და მასწავლებლის მკა ბიბილეიშვილის აზრით, მოსწავლეთა რაოდენობა არის პროფესიულ გადაწვაზე ერთ-ერთი მოქმედი ფაქტორი, ვინაიდან რაც მეტი მოსწავლეა კლასში, მით მეტია მასწავლებლის დატვირთვა, რადგან „საგაკვეთილო პროცესში მასწავლებელმა უნდა მოახერხოს ყველა ბავშვი ჩართოს და არ დარჩეს რომელიმე ბავშვი ყურადღების მიღმა“.

პროფესიულ გადაწვას და მოსწავლეთა რაოდენობას შორის კავშირს ხედავს მკვლევარი სიმონ ჯანაშია, რომელიც აღნიშნავს, რომ მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა პირდაპირ კავშირშია ბევრ ჯგუფთან, ხოლო კლასები სხვადასხვა საფეხურზე არიან, ამიტომ რამდენიმე დღის ან მთელი კვირის განმავლობაში მათ უწყევთ სხვადასხვა პროგრამის მომზადება.

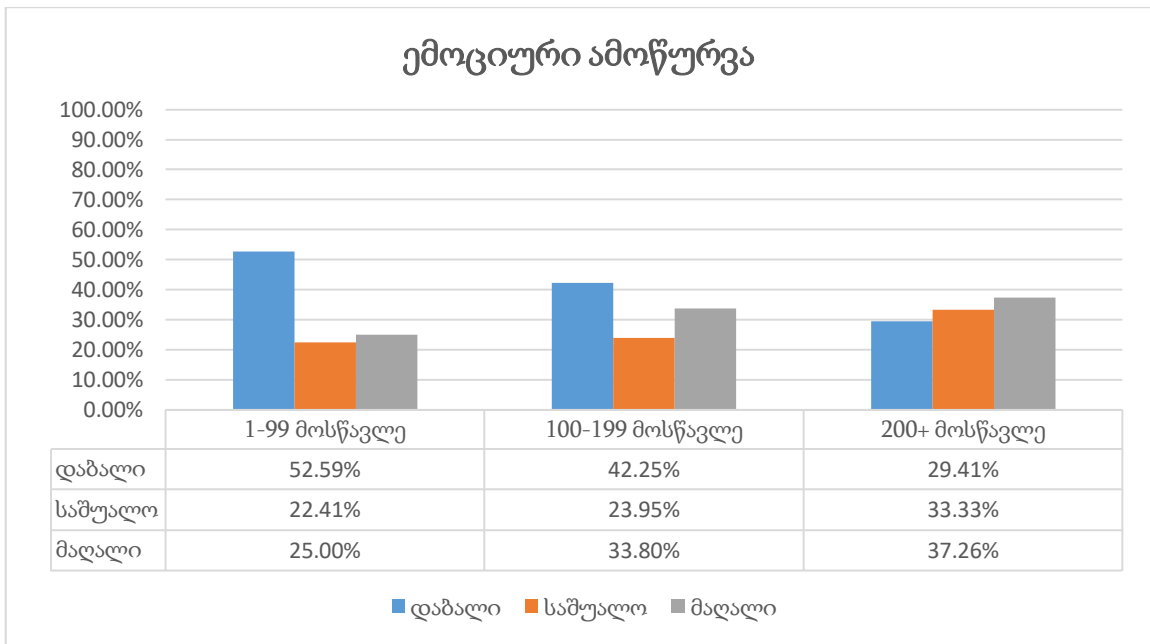
განათლების მენეჯერის გიორგი მაჩაბელის აზრით, მოსწავლეთა რაოდენობასა და პროფესიულ გადაწვას შორის ნაწილობრივ კავშირი არსებობს, ვინაიდან რაც მეტი მოსწავლეა კლასში, მასწავლებელს ურთულდება თავისი ვალდებულების შესრულება, არ დარჩეს არცერთი ბავშვი ყურადღების მიღმა, ამავდროულად რთულდება მისი ემოციური კავშირი მოსწავლეებთან, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მოსწავლეთა რაოდენობა, ვერ იქნება პროფესიული გადაწვის გადამწყვეტი ფაქტორი.

მასლაჩის პროფესიული გადაწვის კითხვარში მონაწილე მასწავლებელთა 48,74% ასწავლის 1-დან 99 მოსწავლეს, 29,83 პროცენტი 100-199 მოსწავლეს, ხოლო 200-ზე მეტ მოსწავლეს გამოკითხულთა 21,43% ასწავლის (იხ. დიაგრამა 3.16).



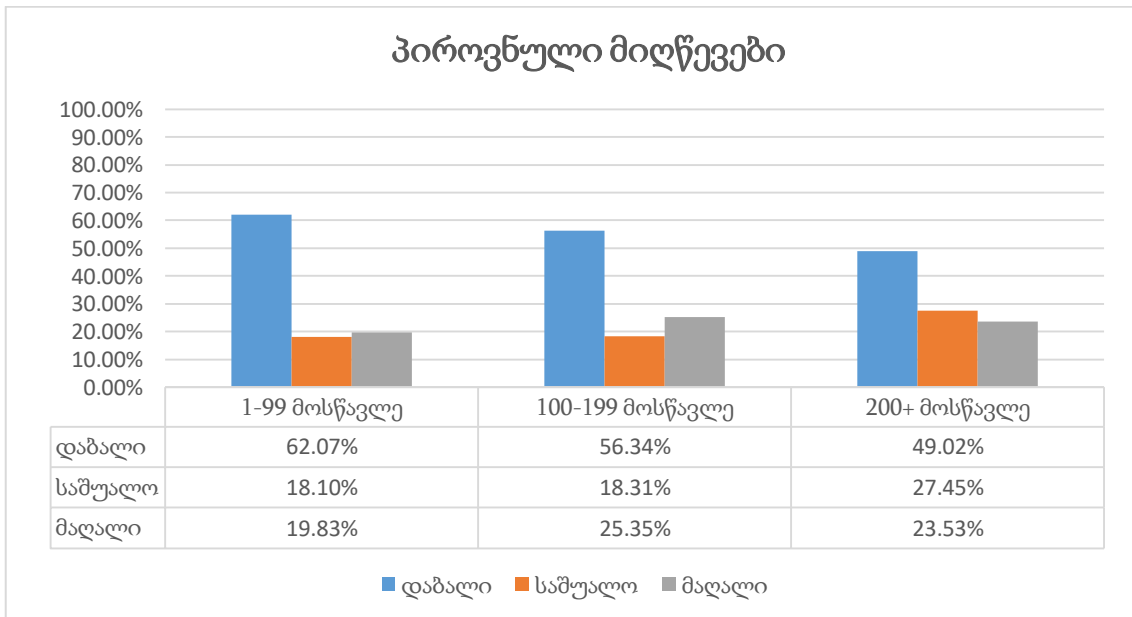
დიაგრამა 3.16 მასწავლებელთა რაოდენობა მოსწავლეთა სწავლების მიხედვით

მოსწავლეთა რაოდენობამ განსაზღვრა ემოციური ამოწურვისა და პიროვნული მიღწევების მაჩვენებლები. ემოციური ამოწურვა ზოგად მაჩვენებელთან შედარებით შემცირდა ისეთი მასწავლებლებისთვის, რომლებიც 1-დან 99 მოსწავლეს ასწავლიან, ხოლო პედაგოგებისთვის, რომლებიც 200-ზე მეტ მოსწავლეს ასწავლიან, გაიზარდა. ზოგად მაჩვენებელთან შედარებით ემოციური ამოწურვის დაბალი დონე 19,33%-ით შემცირდა, ხოლო მაღალი დონე 12,88%-ით გაიზარდა. არა მსგავსი ტენდენციით, მაგრამ ემოციური ამოწურვისკენ მეტი მიდრეკილება გააჩნიათ ისეთ მასწავლებლებს, რომლებიც 100-დან 199 მოსწავლეს ასწავლიან: ზოგად მაჩვენებელთან შედარებით მათ მაღალი დონის ემოციური ამოწურვა 9,43%-ით გაიზარდა, ხოლო დაბალი დონე 6,49%-ით შემცირდა. (იხ. დიაგრამა 3.17 და ცხრილი 3.6)



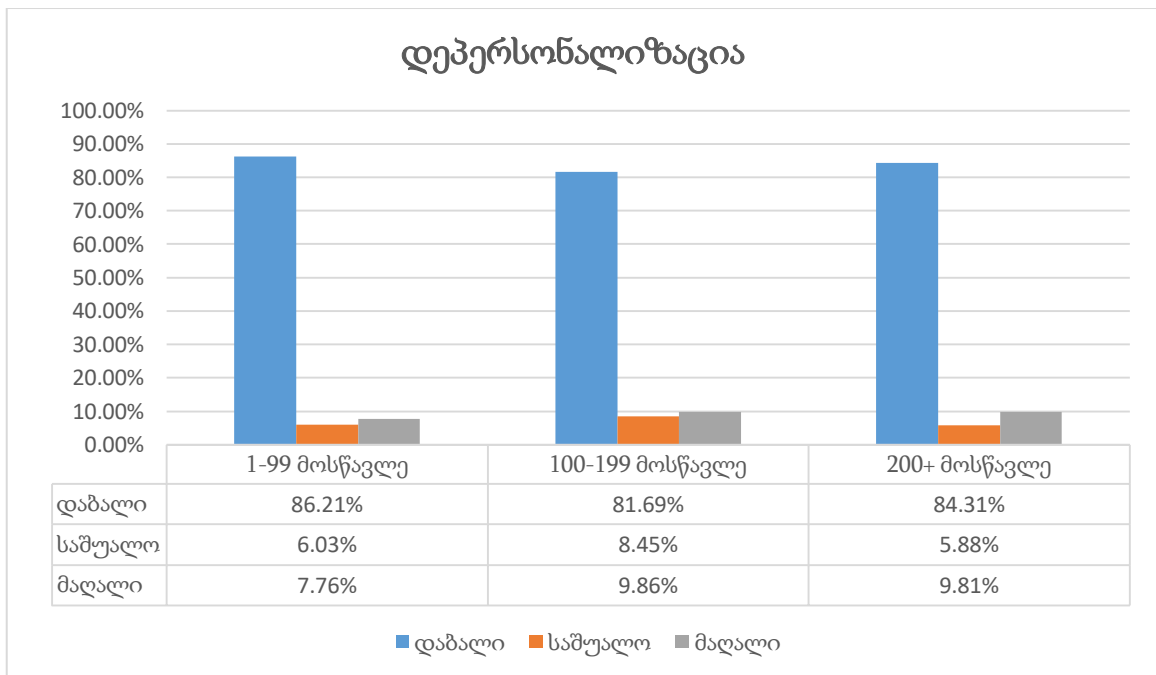
დიაგრამა 3.17 ემოციური ამოწურვა მასწავლებლებში მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით

მოსწავლეთა რაოდენობა მოქმედებს პიროვნული მიღწევებზე: რაც მეტია მოსწავლეთა რაოდენობა, მით უფრო მაღალია პიროვნული მიღწევების შედეგები - 200-ზე მეტი მოსწავლის სწავლებისას ზოგად მაჩვენებელთან შედარებით პიროვნულ მიღწევებს დაბალ დონეზე 13,58%-ით შემცირდა. აღნიშნული მაჩვენებელი ასევე შემცირებულია 100-დან 199 მოსწავლემდე სწავლებისას - 6,26%-ით (იხ. დიაგრამა 3.18 და ცხრილი 3.6).



დიაგრამა 3.18 პიროვნული მიღწევები მასწავლებლებში მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით

მოსწავლეთა რაოდენობამ არ იმოქმედა პროფესიული გადაწვის დეპერსონალიზაციის სკალაზე. პედაგოგებს, რომლებიც 1-დან 99 მოსწავლეს და 200+ მოსწავლეს ასწავლიან, ზოგად საშუალო მაჩვენებელთან მხოლოდ 1%-მდე სხვაობა აქვთ. 4,02 %-ით შემცირდა დეპერსონალიზაციის სკალის დაბალი მაჩვენებელი მასწავლებლებისთვის, რომლებიც 100-დან 199 მოსწავლეს ასწავლიან, მაგრამ აღნიშნული სხვაობა არ იძლევა რაიმე დასკვნის შესაძლებლობას სხვაობის სიმცირის და ცდომილების ზღვარის გათვალისწინებით (იხ. დიაგრამა 3.19 და ცხრილი 3.6).



დიაგრამა 3.19 დეპერსონალიზაცია მასწავლებლებში მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით

პროფესიული გადაწვის განზომილებები	მოსწავლეთა რაოდენობა	1-99 მოსწავლე		100-199 მოსწავლე		200+ მოსწავლე	
	პროფესიული გადაწვის დონე	რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი	რაოდენობა	პროცენტი
ემოციური ამოწურვა	დაბალი	61	52,59	30	42,25	15	29,41
	საშუალო	26	22,41	17	23,95	17	33,33
	მაღალი	29	25,00	24	33,80	19	37,26
დეპერსონალიზაცია	დაბალი	100	86,21	58	81,69	43	84,31
	საშუალო	7	6,03	6	8,45	3	5,88
	მაღალი	9	7,76	7	9,86	5	9,81
პიროვნული მიღწევები	დაბალი	72	62,07	40	56,34	25	49,02
	საშუალო	21	18,10	13	18,31	14	27,45
	მაღალი	23	19,83	18	25,35	12	23,53

ცხრილი 3.6 პროფესიული გადაწვა მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით

➤ პროფესიული გადაწყვეტილება და რეპეტიტორობა

პროფესიულ გადაწყვეტას და რეპეტიტორობას შორის მნიშვნელოვან კავშირს ხედავს განათლების სფეროს ანალიტიკოსი ალუდა გოგლიჩიძე, რომელიც მიიჩნევს, რომ რეპეტიტორობის გამო პედაგოგზე მოქმედებს დროის ფაქტორი, ასევე იფიქტება ემოციურად, ამცირებს მის ენერგიულობას და ხელს უშლის პედაგოგის გაზრდას პროფესიონალური კუთხით. ამასთან ექსპერტის აზრით, ეს ვერ იქნება ყველა შემთხვევაში გამომწვევი მიზეზი, რადგან „მასწავლებელთა ნაწილი რეპეტიტორობაში ჩართული საერთოდ არ არის, განსაკუთრებით საატესტატო გამოცდების მოხსნის შემდგომ“.

ირინა ტაბუციძეს აზრით რეპეტიტორობა ზრდის პროფესიული გადაწყვეტის რისკს, რადგან „პედაგოგს უწევს მთელი დღის განმავლობაში თავისი საქმიანობის შესრულება გადაადგილების ფონზე“. სახლში გვიან დაბრუნების შემდგომ კი არ რჩება დრო არც საკუთარი თავისთვის, არც ოჯახისთვის და ვერ ახერხებს სათანადოდ შემდგომი დღის გაკვეთილისთვის მომზადებას.

სკოლის მენეჯერი და მასწავლებელი მაკა ბიბილეიშვილი აღნიშნავს, რომ რეპეტიტორობა პროფესიული გადაწყვეტის ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორია, რადგან სრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლის დატვირთვა მხოლოდ სკოლაშიც კი არის ძალიან დიდი, ხოლო სკოლის შემდგომ კიდევ დატვირთვა მოითხოვს კიდევ უფრო მეტ ენერგიას, ხოლო მასწავლებლის შესაძლებლობებს ზღვარი აქვს, - თუ მასწავლებელი ბოლომდე დახარჯულია საგაკვეთილო პროცესში, მას ნაკლებად რჩება რეპეტიტორობისთვის დიდი ენერგია და თუ რჩება, მაშინ ეს ნიშნავს, რომ ის უფრო მეტს იხარჯება რეპეტიტორობისას და არა საგაკვეთილო პროცესში, რაც დამატებითი პრობლემაა.

განათლების მკვლევარი სიმონ ჯანაშია აღნიშნავს რეპეტიტორობის ინსტიტუტის გავლენას მასწავლებლის პროფესიულ გადაწყვეტაზე და რამდენიმე ასპექტს გამოჰყოფს: პროფესიულ გადაწყვეტასთან მიმართებით მნიშვნელოვანია ერთი მხრივ დროის ფაქტორი და, მეორე მხრივ, პედაგოგებს უწევთ სხვა როლის მორგება სხვადასხვა ბავშვებთან

ერთი და იმავე სივრცეში, რადგან ხშირად კერძო მოსწავლეები არიან ის მოსწავლეები, რომლებსაც სკოლაში ასწავლიან და ეს დამატებით პასუხისმგებლობას ანიჭებთ, რაც გამოიხატება სწავლებისას სხვანაირ მოქცევაში, სხვანაირ ნიშნებს უწერენ, ასეთი მოსწავლეების მიმართ იმდენად მომთხოვნები არ ან ვერ არიან ვიდრე სხვა მოსწავლეების მიმართ, რადგან არ სურთ, დაკარგონ კერძო შემოსავლები. „არის შემთხვევები, როდესაც მასწავლებლები იმ შემოსავალსაც ვერ იღებენ იმ დროში, როცა რეპეტიტორობენ, იმიტომ რომ ისინი არიან ახლობელი ბავშვები ან ეს არის მათი სოციალური როლი.

არსებობს ანაზღაურების სიმბოლური ფორმები, რაც არის მადლობები, საჩუქრები და ა.შ. ეს შეიძლება უფრო სიამოვნების მომტანიც იყოს, მაგრამ შესაძლებელია, უმატებდეს სტრესს, ვინაიდან ამ დროს კარგავენ შესაძლებლობას, სხვა შემოსავლები ჰქონდეთ. ეს არის ერთგვარი მოგებული სოციალური კაპიტალი, მაგრამ დაკარგული დრო ეკონომიკური შემოსავლების თვალსაზრისით“. მკვლევარი ასევე აღნიშნავს, რომ გარდა დროის და დამატებითი სტრესისა, დამატებითი მასალის, უნარებისა და კომპეტენციების შეძენას მოითხოვს რეპეტიტორობა, რადგან მასწავლებელს უწევს რეალურად სკოლის გარეთ არსებული პროგრამის და მოთხოვნების შესწავლა, თვითგანვითარებაზე ზრუნვა (რაც არ არის ნეგატიური მოვლენა) იმისთვის, რომ შეისწავლოს საგამოცდო პროგრამა, რომელიც განსხვავდება სასკოლო პროგრამისგან. „მხოლოდ სწავლების დრო არაა ის დრო, რომელსაც პედაგოგი ხარჯავს, არამედ არის მომზადების დროც“.

რაოდენობრივ კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა ყველაზე დიდი წილი, 32.77 % (78 პედაგოგი) ქართულ ენასა და ლიტერატურას ასწავლიდა, უცხო ენას - 28.15%(67), ისტორიას - 13.03%(31), მათემატიკას - 12.18%(29), გეოგრაფიას - 9.24%(22). რაც შეეხება სამოქალაქო განათლების პედაგოგებს, მათი წილი შეადგენს გამოკითხულთა 3.36%-ს - 8 მასწავლებელს, რომლებიც ამავდროულად ასწავლიდნენ ან ისტორიას(3) ან გეოგრაფიას(5). რაოდენობრივი სიმცირის გამო, სამოქალაქო განათლების, ბიოლოგიის, ფიზიკის, ქიმიისა და ხელოვნების პედაგოგები არ იქნებიან გათვალისწინებული

პროფესიული გადაწვასა და ე.წ. „რეპეტიტორობის ინსტიტუტს“ შორის კორელაციის დადგენაში.

საგნები	ქართული ენა და ლიტ.	უცხო ენა					ბიოლოგია	გეოგრაფია	ისტორია	მათემატიკა	ფიზიკა	ქიმია	ხელოვნება
		ინგ.	გერმ.	ფრანგ.	რუს.	ჯამი							
მასწავლებელთა რაოდენობა	78	51	6	4	6	67	4	22	31	29	2	3	2
მასწავლებელთა პროცენტული წილი	32,77	21,43	2,52	1,68	2,52	28,15	1,68	9,24	13,03	12,18	0,84	1,26	0,84

ცხრილი 3.7 გამოკითხულ მასწავლებელთა წილი და რაოდენობა საგნების მიხედვით

რეპეტიტორების ინსტიტუტის არსებობა დიდწილად დამოკიდებულია ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე, რომლის წარმატებით ჩასაბარებლად მოსწავლეები იწყებენ შესაბამის საგნებში დამატებით მეცადინეობას. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის 2019 წლის მონაცემების თანახმად, ქართულ ენასა და ლიტერატურაში გამოცდაზე გამოცხადდა 37818 აბიტურიენტი, უცხო ენის გამოცდაზე - 37632, ზოგადი უნარების გამოცდაზე - 40250, გეოგრაფიის გამოცდაზე - 11589, ისტორიის გამოცდაზე - 12490, მათემატიკის გამოცდაზე - 7461 (იხ. ცხრილი 3.8).

საგნები	ქართული ენა და ლიტ.	უცხო ენა	ბიოლოგია	გეოგრაფია	ზოგადი უნარები	ისტორია	ლიტერატურა	მათემატიკა	სამოქალაქო განათლება	ფიზიკა	ქიმია	ხელოვნება
აბიტურიენტთა რაოდენობა	37818	37632	5131	11589	40250	12490	3471	7461	2953	969	1969	461

ცხრილი 3.8 აბიტურიენტთა რაოდენობა საგნების მიხედვით

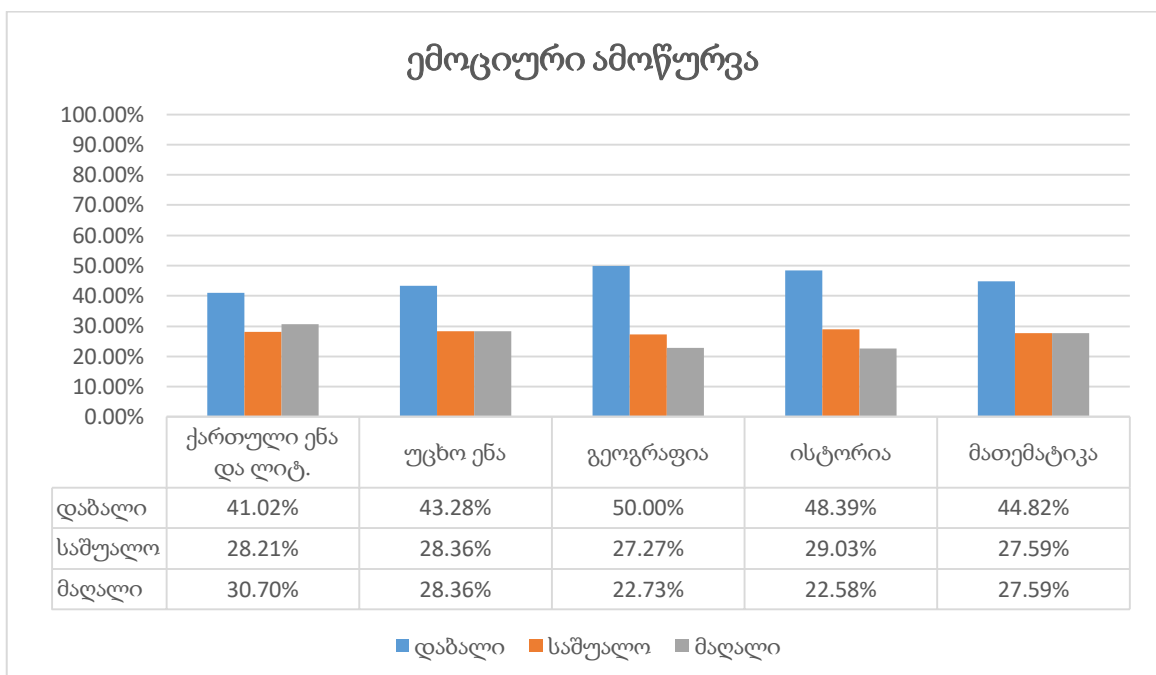
ემოციური ამოწურვის ყველაზე მაღალი დონე ქართული ენისა და ლიტერატურის პედაგოგებს აღენიშნებათ - 30.7%, უცხო ენის მასწავლებლებს - 28.36, მათემატიკისას - 27.59%(იხ. დიაგრამა 3.20). აღნიშნული რიცხვები პედაგოგთა ემოციური ამოწურვის საშუალო მაჩვენებელს დაახლოებით 4-6%-ით აღემატება. პიროვნულ მიღწევებს ყველაზე ნაკლებად განიცდიან ქართული ენისა და ლიტერატურის (66.67%), უცხო ენისა (65.67%) და მათემატიკის - (65.52%) მასწავლებლები. ეს მონაცემები პიროვნული მიღწევების საშუალო მაჩვენებელს დაახლოებით 4%-ით აღემატება.

ქართული ენისა და ლიტერატურისა და უცხო ენის საგნების ჩაბარება ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე სავალდებულოა, შესაბამისად, ამ საგნების მასწავლებლების დატვირთვა სკოლაში სამუშაო საათების შემდგომ კიდევ უფრო მეტია. მათემატიკის მასწავლებელთა

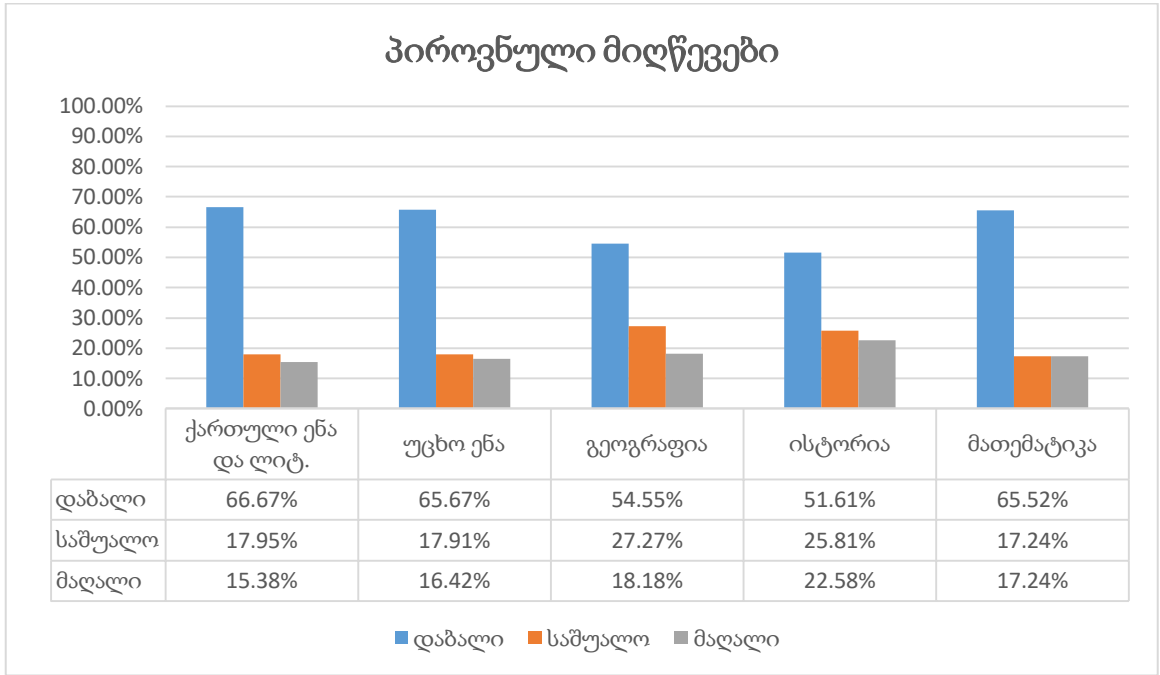
პროფესიული გადაწყვეტილების საშუალო მაჩვენებელთა ზრდაზე სავარაუდოდ უნდა მოქმედებდეს ზოგადი უნარების სავალდებულო გამოცდა. ზოგადი უნარების გამოცდისთვის მოსწავლეთა მომზადებას, ხშირ შემთხვევაში, მათემატიკის მასწავლებლები უზრუნველყოფენ. დამატებითი კვლევის საგანია, ზოგადი უნარების გამოცდისთვის სავალდებულოს სტატუსის მოხსნის შემდგომ როგორ შეიცვლება მათემატიკის მასწავლებლების პროფესიული გადაწყვეტილების მაჩვენებლები.

დეპერსონალიზაციის სკალაზე საგნების მიხედვით უმნიშვნელო სხვაობა დაფიქსირდა პედაგოგთა პროფესიული გადაწყვეტილების დეპერსონალიზაციის სკალაზე დაფიქსირებულ საშუალო მაჩვენებელთან(დაბალი დონე - 85.71%): ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებისთვის - 85.9, უცხო ენის - 85.08%, გეოგრაფიის - 86.36%, ისტორიის - 83.87%, მათემატიკის - 86.2%.

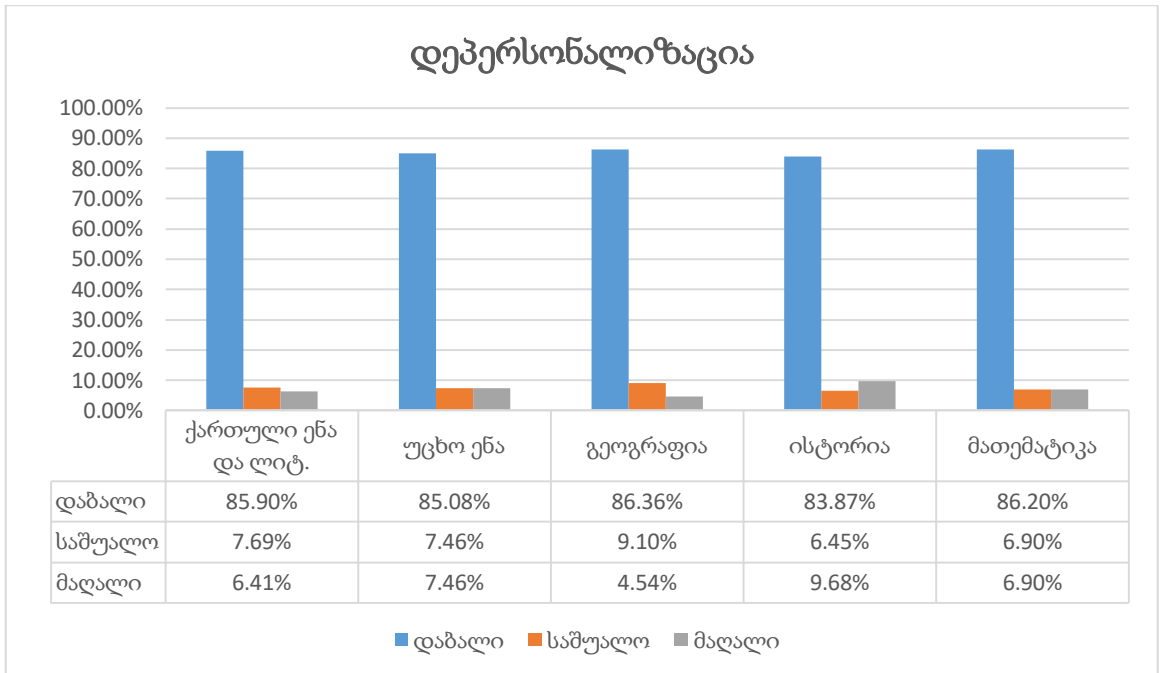
აღნიშნულიდან გამომდინარე, ემოციური ამოწურვისა და პიროვნული მიღწევების სკალაზე მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწყვეტილებაზე მოქმედებს „რეპეტიტორობა“: რაც უფრო დატვირთულია სკოლაში სამუშაო საათების შემდგომ პედაგოგი, მით უფრო მეტად არის პროფესიულად გადამწვარი. დეპერსონალიზაციის სკალაზე ე.წ. „რეპეტიტორების ინსტიტუტის“ გავლენა არ დაფიქსირდა.



დიაგრამა 3.20 პედაგოგთა ემოციური ამოწურვა საგნების მიხედვით



დიაგრამა 3.21 პედაგოგთა პიროვნული მიღწევები საგნების მიხედვით



დიაგრამა 3.22 პედაგოგთა დეპერსონალიზაცია საგნების მიხედვით

➤ პროფესიული გადაწყვეტა და სასკოლო გარემო

ნებისმიერი თანამშრომლისთვის, განსაკუთრებით მომსახურების სფეროში დასაქმებულთათვის, სამუშაო გარემოს მნიშვნელობა წინა პლანზე დგას. PIRLS-ის 2016 წლის კვლევის თანახმად, „უფრო მაღალია იმ მოსწავლეთა მიღწევა, რომლებიც სკოლაში თავს გრძნობენ უსაფრთხოდ, როგორც საკუთარ სახლში და რომლებსაც სიამოვნებთ სკოლაში მისვლა“⁶. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც ურთიერთკავშირშია პროფესიულ გადაწყვეტასთან, სასკოლო კლიმატთან, რომელიც დაკავშირებულია სოციალურ ფონთან, მოსწავლეთა აკადემიურ მზაობასთან და დამოკიდებულებასთან, რესურსებთან, ადმინისტრაციის მხრიდან პრიორიტეტების დასახვასთან, ავტონომიურობასთან. აღნიშნულის შესახებ საუბრობს განათლების ექსპერტი ალუდა გოგლიჩიძე, რომელსაც მიაჩნია, რომ პედაგოგს უნდა ჰქონდეს შესაბამისი სამუშაო პირობები, სასკოლო ადმინისტრაცია ხელს უნდა უწყობდეს საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადებაში, მუშაობდეს საქმიან და პროფესიონალურ გარემოში, ჰქონდეს სოციალური და პიროვნული დაცულობა, აქტიურად მოქმედებდეს წახალისების სისტემა. ექსპერტი ყურადღებას ამახვილებს კარიერული ზრდის კომპონენტზე და აღნიშნავს, რომ მასწავლებელი მკაფიოდ უნდა ხედავდეს, რომ პროცესი ეფექტურად და სამართლიანად ხორციელდება, რაც მოტივაციას მოუმატებს, - პედაგოგს უნდა ჰქონდეს განცდა, რომ მას გრძელვადიანი კარიერა აქვს. როდესაც პედაგოგს არ აქვს კარიერული წინსვლის შესაძლებლობა, პროფესიული გადაწყვეტის შანსი მცირეა.

სასკოლო გარემოს ყველაზე მნიშვნელოვან ფაქტორად ასახელებს ფსიქოლოგი ირინა ტაბუციძე, რომელიც აღნიშნავს, რომ არაკონფლიქტური გარემოს შექმნა სკოლაში ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა პროფესიული გადაწყვეტის წინააღმდეგ, რადგან „კონფლიქტური სიტუაციები ძალიან უწყობს პროფესიულ გადაწყვეტას: არა მხოლოდ

⁶ PIRLS/ePIRLS 2016 წლის ანგარიში, გვ. 189 - <https://bit.ly/3g0Hmnk>

პედაგოგს და მოსწავლეს შორის, ასევე პედაგოგს და მშობელს, პედაგოგს და სკოლის ადმინისტრაციას და ასევე სხვა პედაგოგებთან მიმართებით“.

განათლების მენეჯერს გიორგი მომცელიძის პროფესიული გადაწყვეტილების მთავარ გამოძვევ მიზეზად სასკოლო კულტურის არაჯანსაღი მდგომარეობა მიაჩნია, - „როდესაც მაღალი კომპეტენციისა და დაბალი კომპეტენციის მასწავლებლები ერთ დონეზე დგანან, ანაზღაურება და დაფასება ერთი და იგივე აქვთ სკოლის ადმინისტრაციიდან, ეს იწვევს ანტაგონიზმს, რაც არის წინაპირობა იმის, რომ შეიძლება მასწავლებელი პროფესიულად გადაიწვას“. გიორგი მომცელიძის აზრით, მეტად უნდა მუშაობდეს სასკოლო მონიტორინგის სისტემა, რათა ყველა მასწავლებელს დამსახურების შესაბამისად იყოს აღიარებული და წახალისებისა და დაფასების სისტემა სკოლაში მეტად მუშაობდეს.

სასკოლო გარემო არის ყველაზე მნიშვნელოვანი პროფესიული გადაწყვეტილების მიმართულებით და ზოგადად, სკოლის წარმატებისთვის, - აღნიშნავს სკოლის მენეჯერი და მასწავლებელი მაკა ბიბილეიშვილი. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი გრძნობდეს საგნის სტანდარტების დაცვით თავისუფლებას, სკოლის ადმინისტრაციის მხარდაჭერას, თანადგომას, საჭირო რესურსებით მაქსიმალურად ხელშეწყობას, ამავდროულად, ჩამოყალიბებული იყოს ჯანსაღი ურთიერთობები როგორც მასწავლებლებსა და მშობლებს, ასევე ადმინისტრაციასა და პედაგოგებს შორის.

სასკოლო გარემო პროფესიული გადაწყვეტილების ერთ-ერთი მთავარ წყაროდ მიაჩნია განათლების მენეჯერს გიორგი მაჩაბელს, რომელიც აღნიშნავს, რომ სკოლის კლიმატი და მართვის შესაბამისი სტილი შესაძლოა პროფესიული გადაწყვეტილების ერთ-ერთი მთავარი გამოძვევი მიზეზი იყოს, რადგან სკოლაში დამკვიდრებული იყოს არასამართლიანი გარემო და არაჯანსაღი ურთიერთობები. ამასთან, სკოლა მეტად უნდა უწყობდეს ხელს პედაგოგის პროფესიულ განვითარებაზე და, ამავდროულად, „მასწავლებლები აქტიურად და ინტერესით დაეუფლონ ახალ ცოდნას, აითვისონ ახალი ტექნოლოგიები, სწავლა-სწავლების ახალი მეთოდები და იზრუნონ თავიანთ პროფესიულ განვითარებაზე“, რადგან მასწავლებლის კომპეტენცია და მუდმივი პროფესიული განვითარება პროფესიული გადაწყვეტილების პრევენციის ერთ-ერთი შესაძლებლობაა.

სკოლის კლიმატის გაჯანსაღება მნიშვნელოვანია, - აღნიშნავს მკვლევარი სიმონ ჯანაშია, რადგან მასწავლებლებს ექსტრემალურ სივრცეებსა და სიტუაციაში არ უნდა უწევდეთ მუშაობა. განათლების მკვლევარი დირექტორის/სკოლის ადმინისტრაციის როლს ხსნის პროფესიული განვითარების თეორიის მიხედვით, მასწავლებელსა და სწავლების პოლიტიკის გამტარებლებს შორის არის ე.წ. მსუბუქი შეჭიდულობა (Loose coupling): კავშირს სახელმწიფოს და მასწავლებელს შორის, ან სხვა სისტემას შორის, მაგ. სასწავლო ოლქსა და მასწავლებელს შორის წყვეტს, რადგან კონფლიქტი არ დაიწყოს მასწავლებელსა და სახელმწიფოს შორის, რადგან ხშირ შემთხვევაში სწორედ სკოლის დირექტორია „განტევების ვაცი“. დირექტორი თამაშობს ორმაგ თამაშს: მასწავლებელს ეუბნება, რომ რაღაც რეგულაცია არ არის სწორი, ხოლო სახელმწიფოსთან ურთიერთობისას ამბობს, რომ ეს ძალიან კარგია. რა თქმა უნდა, ეს არაჯანსაღ გარემოს ჰქმნის სკოლაში. სიმონ ჯანაშია ასევე საუბრობს პოზიტიური უკუკავშირის აუცილებლობაზე: „მასწავლებელს პროფესიულ გადაწყვეასთან ბრძოლაში შეიძლება დაეხმაროს პოზიტიური უკუკავშირის გაზრდა. ეს მასწავლებლებს აკლიათ და მნიშვნელოვანია, სკოლებმა მოიფიქრონ გზები, როგორ შეაფასებენ არა მხოლოდ მათ პრობლემებს, არამედ წინსვლას, დააფასებენ პედაგოგს ინდივიდუალურად და საჯაროდ.“

პედაგოგის საქმიანობა მოიცავს მრავალმხრივი მოთხოვნების დაკმაყოფილებას, რაც საერთოდ შეიძლება ერთმანეთს ეწინააღმდეგებოდეს კიდევ. მაგ.: მშობლები ითხოვდნენ რაღაცას, რაც ეწინააღმდეგება სკოლის და სახელმწიფოს მოთხოვნებს, ხოლო სკოლის და სახელმწიფოს მოთხოვნები ეწინააღმდეგებოდეს საზოგადოების მოთხოვნებს. ასეთ დროს მასწავლებელს უწევს იძულებულია სხვადასხვა როლი მოირგება, რასაც სიმონ ჯანაშია პროფესიული გადაწყვეის ხელშემწყობ ფაქტორად ასახელებს, რადგან პედაგოგი ერთდროულად არის სხვადასხვა პიროვნება: სახელმწიფოსთან სხვაა, მშობლებთან სხვა, სკოლის ადმინისტრაციასთან სხვა, საზოგადოებასთან სხვა. სკოლის ადმინისტრაცია უნდა იყოს ხელშემწყობი, რომ რაც შეიძლება დაცულად იგრძნოს პედაგოგმა თავი. დაცულობის განცდაში დიდი განათლების სისტემის როლიც.

➤ პროფესიული გადაწყვეტა და განათლების სისტემა

განათლების სისტემაში არსებული ხარვეზები შესაძლებელია მნიშვნელოვნად უწყობდეს ხელს პედაგოგის პროფესიულ გადაწყვეტას. განათლების სისტემაში არსებული ხარვეზები დადასტურდა სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) 2015 წლის ანგარიშით, რომელშიც ყურადღება გამახვილებულია სკოლის ავტონომიაზე. TALIS-ის 2015 წლის ანგარიშის მიხედვით, „ქართული საგანმანათლებლო სისტემა დაბალი ავტონომიურობის მქონე სისტემების რიცხვს განეკუთვნება. საქართველოში მასწავლებლების მხოლოდ ერთი მესამედი მუშაობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც დირექტორები თვლიან, რომ სწავლების შინაარსის განსაზღვრის ფუნქცია აკისრია და მასწავლებლების ნახევარზე ნაკლები მუშაობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც დირექტორები თვლიან, რომ სკოლა განსაზღვრავს შეფასების პოლიტიკას“⁷. სკოლის ნაკლებად ავტონომიურობის შესახებ საუბრობს მკვლევარი სიმონ ჯანაშია: „მასწავლებელს რაც ნაკლები ავტონომია აქვს, მით უფრო პრობლემურია მისთვის კომპეტენციის რეალიზება, რაც შეიძლება უარყოფითად მოქმედებდეს პროფესიული გადაწყვეტის კუთხით კომპეტენტურ მასწავლებელზე“. ამასთან, ნაკლები ავტონომიურობის ან სხვადასხვა რეგულაციების გამო საკუთარი პასუხისმგებლობის ვერ განხორციელება შეიძლება იყოს სტრესის მიზეზი, რაც პროფესიულ გადაწყვეტას შეუწყობდა ხელს.

განათლების ექსპერტს ალუდა გოგლიჩიძეს განათლების სისტემაში არსებული პრობლემები პროფესიული გადაწყვეტის ერთ-ერთ მიზეზად მიაჩნია. მისი თქმით, დღეს არსებული რეგულაციით მასწავლებელი ნაკლებად არის ჩართული მოსწავლის აღზრდის და დისციპლინის საკითხებში და არ არის პროცესის აქტიური თანამონაწილე. ამასთან, მკაფიოდ არ არის გაწერილი პროცედურები, მკაფიოდ არ არის გადანაწილებული უფლებამოსილებები, მოვალეობები და პასუხისმგებლობები.

⁷ სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS), 2015 წელი, გვ. 39

ანალიტიკოსი ყურადღებას ამახვილებს პედაგოგის პროფესიულ მზაობასა და უნარებს, ხაზს უსვამს სწავლა-სწავლების პროცესში ტექნოლოგიების ათვისებასა და მისი გამოყენების განსაკუთრებთ მნიშვნელობაზე, რაც კორონავირუსისგან გამოწვეულმა პანდემიამ ნათლად გამოაჩინა: საქართველომ მხოლოდ პანდემიის დროს დაიწყო განსაკუთრებული ზრუნვა ონლაინ სწავლების კუთხით, რაც უკვე აუცილებლობით იყო გამოწვეული და, ბუნებრივია, პედაგოგთა უმრავლესობა ამას მზად ვერ შეხვდებოდა. „ასეთი რთულად სამართავი სიტუაციები განსაკუთრებულ სტრესულ გარემოში აყენებს მასწავლებლებს, რომლებსაც ახალ გარემოში ადაპტირება უჭირთ, ვინაიდან არ აქვთ შესაბამისი უნარები და კვალიფიკაცია“. ამასთან ტექნოლოგიების მაქსიმალურად გამოყენება სასწავლო პროცესში მოქმედებს მოსწავლეთა შედეგებზე. PIRLS-ის 2016 წლის კვლევის თანახმად, „წიგნიერებაში უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ყოველდღიურად აქტიურად იყენებენ ციფრულ ტექნოლოგიებს სასწავლო მიზნებისათვის, განურჩევლად სწავლების ენისა თუ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა.“ 2016 წელს PIRLS-ის კვლევას დაემატა ePIRLS კვლევა, რომელმაც დაადასტურა, რომ ამ კუთხით ქართველ მოსწავლეებს საშუალოზე დაბალი, 477 ქულა აქვთ. ალუდა გოგლიჩიძის აზრით, „სისტემა ვერ უზრუნველყოფს პედაგოგის თანამიმდევრულობას. კონფლიქტი და დამაბულობა სახეზეა“.

განათლების სისტემის პრობლემად უნდა დასახელდეს პედაგოგის დაბალი სოციალური სტატუსი, რომელშიც იგულისხმება არა მხოლოდ ანაზღაურების პრობლემა, არამედ საზოგადოების მხრიდან და მოსწავლეების მხრიდან არ აღიარება. შესაბამისად, განათლების სისტემა უნდა უწყობდეს ხელს მასწავლებლის პროფესიის პოპულარიზაციას და პროფესიისადმი ინტერესის გაღრმავებას საზოგადოებაში. ფსიქოლოგმა ირინა ტაბუციძემ პედაგოგის დაბალი სოციალური სტატუსი მისი პროფესიული გადაწყვის ერთ-ერთ მთავარ მიზეზად დაასახელა. სოციალური სტატუსის ამადლების შესახებ საუბრობს განათლების მკვლევარი სიმონ ჯანაშია, რომელიც აღნიშნავს, რომ მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს კომფორტული გარემო, თავისი პროფესიული კუთხე, სადაც მისთვის მნიშვნელოვან წიგნებს და ნივთებს დააწყობს და

ექნება შესაძლებლობა მშვიდ გარემოში იმუშაოს. ეს დაიცავდა მასწავლებელს პროფესიული გადაწყვეტილებებისგან.

განათლების მენეჯერის გიორგი მომცელიძის აზრით, აუცილებელია შეიქმნას გარე მონიტორინგის მექანიზმები, რაზეც დაფუძნდება სკოლის შიდა შეფასების სისტემები, რომელიც მეტ შესაძლებლობას გააჩენს, რომ კომპეტენტური, სასკოლო ცხოვრებაში მაქსიმალურად ჩართული მასწავლებელი და შედარებით ნაკლებად კომპეტენტური მასწავლებელი ერთ დონეზე არ იყვნენ. „გარე მონიტორინგის მექანიზმები არა დასჯაზე არამედ წახალისებაზე ორიენტირებული... სკოლაში წახალისების სისტემა იყოს გამჭვირვალე, მეტად წახალისდნენ ის მასწავლებლები, რომლებიც მართლა იმსახურებენ და არ იყოს სკოლაში შექმნილი არაჯანსაღი დამოკიდებულებები, რაც დიდ გავლენას ახდენს მასწავლებლის პროფესიულ გადაწყვეტაზე“.

განათლების სისტემის დეცენტრალიზაციაზე ამხვილებს ყურადღებას განათლების მენეჯერი გიორგი მაჩაბელი: სკოლა უნდა იყოს დეცენტრალიზებული, რაც შეიძლება მეტი გადაწყვეტილება უნდა მიიღებოდეს სკოლის დონეზე, რაც სკოლას შესაძლებლობას მისცემს ის მასწავლებელი დაასაქმოს, რომელიც მიაჩნია, რომ საჭიროა მისი სკოლისთვის, ამასთან პედაგოგის წახალისების მეტი შესაძლებლობა გაჩნდება.

სიმონ ჯანაშია აღნიშნავს, რომ „ეროვნული სასწავლო გეგმის ერთ-ერთი ნაკლი არის ის, რომ გვაქვს საგნები, რომლებიც ისწავლება კვირის განმავლობაში მცირე საათების განმავლობაში. მაგ. 1 ან 2 საათი შეიძლება ისწავლებოდეს რომელიმე საგანი. იმ შემთხვევაში თუ მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს სრული შტატი, მაგ. 20 საათი, იმისათვის, რომ 2 საათიანი საგნებით 20 საათამდე ავიდეს, 10 ჯგუფი მაინც უნდა ჰყავდეს. ეს ნიშნავს, რომ ქალაქებში შენ ასწავლი კვირის განმავლობაში 300 მოსწავლეს. ეს არის ერთი სირთულე და პრობლემა, რასაც იწვევს ეროვნული სასწავლო გეგმა“. უმჯობესი იქნებოდა ეს საგანი ისწავლებოდეს არა 2 წლის განმავლობაში, არამედ 1 წლის განმავლობაში და 4 საათი, მაშინ ეყოლებოდა 2-ჯერ ნაკლები მოსწავლე და ჯგუფი. გარდა მოსწავლეების და ჯგუფების რაოდენობისა, ეს ხარვეზი იწვევს იმას, რომ „პედაგოგი შეიძლება ასწავლიდეს 5 სხვადასხვა კლასში, მაგ. მე-7, მე-8, მე-8, მე-9, მე-10

და მე-11 კლასებში. ეს ცალკე პრობლემაა, იმიტომ რომ მასწავლებელს ჭირდება დღის ან კვირის განმავლობაში 5 სხვადასხვა პროგრამის მომზადებას. ეს როდესაც ერთ ცვლაში მუშაობს, ასევე არიან მასწავლებლები, რომლებიც საერთოდ ორ ცვლაში მუშაობენ და 40 საათი ასწავლიან“. ამასთან, არიან პედაგოგები, რომლებიც შეიძლება 2 საგანს ასწავლიდნენ: მაგ. ისტორიას და სამოქალაქო განათლებას და ეს კიდევ დამატებით პრობლემას აჩენს.

თვითგანვითარებაზე დახარჯული დრო მასწავლებლებს არ უნაზღაურდებათ. მაგ. თუ ის გაკვეთილს გააცდენს, იმიტომ რომ ტრენინგზე წავიდა, ის თანხა დააკლდება მას. სკოლების უმეტესობა პედაგოგს უქვითავს ტრენინგზე დასწრების გამო გაცდენილი გაკვეთილის საფასურს, რაც სერიოზული პრობლემაა - ამცირებს ტრენინგებზე დასწრების მსურველთა რაოდენობას და ერთგვარად უშლის ხელს მასწავლებელთა განვითარებას. მნიშვნელოვანია, რომ გამოყოფილი იყოს დრო, რომელსაც დაუთმოს თვითგანვითარებას. მაგ.: კარგია იქნება, თუ მასწავლებელს ექნება საშუალება, გარკვეული პერიოდულობით აიღებს ერთ სემესტრიანი ან ერთ წლიანი ანაზღაურებად შვებულებას, რომელსაც დაუთმობდა თვითგანვითარებას კონკრეტული დავალებებით, ხოლო მის ნაცვლად სკოლას უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა, დაიქირაოს შემცვლელი მასწავლებელი. ასეთ შემთხვევაში, პედაგოგი ავითარებს თავის კომპეტენციებს, იღებს ახალი ცოდნის, უნარების შექმნით გამოწვეულ კმაყოფილებას და, ამავე დროს, ნაკლებად არის გადაღლილი, პროფესიული გადაწვის ალბათობაც მცირდება და რაც მთავარია, მისი შრომის ნაყოფიერება და ხარისხი იზრდება.

დასკვნა

პროფესიული გადაწყვეტა ახასიათებთ იმ ადამიანებს, რომელთა სამუშაო მოითხოვს უშუალო მომსახურებას და მიზნად ისახავს ხალხის დახმარებას: ექიმები, პოლიციელები, მასწავლებლები. მათ აქვთ მძიმე ფიზიკური და ემოციური დატვირთვა, დაღლილობა, სასოწარკვეთა, უკმაყოფილება, უგრძობლობა, დემოტივაცია და ა.შ, რაც პროფესიული გადაწყვეტის სიმპტომებია.

მასწავლებლის პროფესიაში პროფესიული გადაწყვეტა სერიოზულ პრობლემადაა აღიარებული. გარდა სტრესისა, რომელიც გამოწვეულია ყოველდღიური სამუშაო მდგომარეობით, მასწავლებლებს ეკისრებათ პასუხისმგებლობა თავიანთი მოსწავლეების კეთილდღეობაზე, რასაც ემატება შეზღუდული რესურსების პირობებში საქმიანობის განხორციელების მაღალი სტანდარტები, მრავალსაათიანი სამუშაო დატვირთვა, დაბალი სოციალური სტატუსი და არასახარბიელო სამუშაო პირობები. პედაგოგის პროფესიული გადაწყვეტის შედეგად გამოწვეული მძიმე შედეგებიდან გამომდინარე, ნაშრომი მიზნად ისახავდა თბილისის საჯარო სკოლებში მომუშავე მასწავლებელთა გადაწყვეტის დონის განსაზღვრავს, მასზე მოქმედი ფაქტორების გამოვლენას და შესაბამისი რეკომენდაციების გაცემას.

კვლევის შედეგების გაანალიზებისა და შედარების საფუძველზე დადგინდა პედაგოგებში პროფესიული გადაწყვეტის არსებობა და თბილისის საჯარო სკოლებში საბაზო და საშუალო საფეხურზე დასაქმებულ მასწავლებელთა პროფესიული გადაწყვეტის ხარისხი მასლაჩის პროფესიული გადაწყვეტის სამივე განზომილების სკალაზე. მიღებული შედეგები ემოციური ამოწურვისა და პიროვნული მიღწევების სკალაზე საკმაოდ მაღალია, რაც მიანიშნებს კიდევ ერთხელ თემის აქტუალობასა და მნიშვნელობაზე. პროფესიული გადაწყვეტა ემოციური ამოწურვის მაღალ დონეზე დაფიქსირდა

გამოკითხულ პედაგოგთა 24.37%-ში, ხოლო პიროვნული მიღწევების მაღალ დონეზე - 17.23%-ში. მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ემოციური ამოწურვა ახასიათებთ: მაღალი და საშუალო მაჩვენებელი 55.7%-ია, ხოლო პიროვნული მიღწევების მაღალი და საშუალო მაჩვენებელი 47.40%-ია. გამოკითხული პედაგოგები ყველაზე ნაკლებად დეპერსონალიზაციას განიცდიან, სადაც დაბალი დონე 85,71%-ია. რაოდენობრივი კვლევის შედეგებმა დადასტურდა კვლევის პირველი ჰიპოთეზა: მასწავლებელთა მნიშვნელოვანი ნაწილი განიცდის პროფესიული გადაწვის შედეგებს.

MBI-ES და დემოგრაფიული კითხვარის ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა ტენდენციები: მამრობითი სქესის მასწავლებლებს ემოციური ამოწურვა უფრო ნაკლებად ახასიათებთ, ვიდრე საპირისპირო სქესის წარმომადგენელ პედაგოგებს, რომლებიც პიროვნულ მიღწევებს მეტად განიცდიან. რაც შეეხება დეპერსონალიზაციას, სქესი საერთოდ არ ახდენს გავლენას. ტენდენციების მიუხედავად, მასწავლებლის სქესი არ არის განმაპირობებელი პროფესიული გადაწვისას, ვინაიდან არ არის მნიშვნელოვანი განსხვავებები სქესის მიხედვით. მასწავლებელთა ასაკი მოქმედებს პროფესიული გადაწვის ორ სკალაზე, პიროვნულ მიღწევებსა და ემოციურ ამოწურვაზე. მასწავლებლის სტაჟი მოქმედებს პროფესიული გადაწვის სამივე სკალაზე და, ამავდროულად, დადგინდა, რომ პედაგოგის პროფესიული გადაწვა პირდაპირ კავშირშია მოსწავლეთა შედეგებზე. მასწავლებლის ასაკის მსგავსად, მოსწავლეთა რაოდენობამ იმოქმედა ემოციურ ამოწურვასა და პიროვნულ მიღწევებზე, ხოლო დეპერსონალიზაციაზე გავლენა არ ჰქონია. რაოდენობრივი კვლევის შედეგების განალიზებისა და შედარების საფუძველზე ნაწილობრივ დადასტურდა კიდევ ერთი ჰიპოთეზა: მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა კორელაციაშია მოსწავლეთა რაოდენობასთან, მასწავლებლის ასაკთან და სამუშაო სტაჟთან პროფესიული გადაწვის პიროვნული მიღწევებისა და ემოციური ამოწურვის განზომილებებზე, ხოლო, როგორც აღმოჩნდა, დეპერსონალიზაციაზე აღნიშნული ფაქტორები ვერ მოქმედებს.

კვლევის შედეგად გამოიკვეთა პედაგოგთა პროფესიულ გადაწვაზე მოქმედი განათლების სისტემის ხარვეზები და პრობლემები. ასევე, გამოიკვეთა არაჯანსაღი

სასკოლო კლიმატის პრობლემა, რომლის შესახებაც საუბრობენ გამოკითხული ანალიტიკოსები და რასაც ადასტურებს PIRLS-ის და TALIS-ის საერთაშორისო კვლევები.

კვლევის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კავშირი დადგინდა პროფესიულ გადაწყვეტასა და რეპეტიტორობას შორის: პედაგოგის პროფესიული გადაწყვეტის ემოციური ამოწურვისა და პიროვნული მიღწევების განხორციელებებზე გავლენა აქვს „რეპეტიტორობას“: რაც უფრო დატვირთულია სკოლის სამუშაო საათების შემდგომ პედაგოგი, მით უფრო მეტად მაღალია პროფესიული გადაწყვეტის ალბათობა. დადასტურდა კიდევ ერთი ჰიპოთეზა: მასწავლებელთა პროფესიულ გადაწყვეტაზე მოქმედებს ე.წ. „რეპეტიტორობის ინსტიტუტი“.

კვლევის შედეგად გამოიკვეთა გარემო და ინდივიდუალური ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს პედაგოგის პროფესიულ გადაწყვეტაზე:

- სამუშაო გადატვირთვა - ამოწურვა, დროის სტრესი, გადაჭარბებული მოთხოვნა, რეპეტიტორობის ინსტიტუტი
- საკუთარი სამუშაოზე კონტროლის ნაკლებობის განცდა
- დაბალი სოციალური სტატუსი - დაუფასებლობის შეგრძნება, არასაკმარისი ანაზღაურება, შეუსაბამო სამუშაო გარემო.
- კონფლიქტური გარემო - სამუშაო ადგილებზე ინტერპერსონალური ურთიერთობების პრობლემები, კომუნიკაციისა და მხარდაჭერის მოპოვების პრობლემები.
- კომპეტენციის ნაკლებობა
- სამუშაო სტაჟი/ასაკი
- მოსწავლეთა რაოდენობა

ყველა პრობლემური თვისობრივი ფაქტორის აღმოსაფხვრელად საჭიროა თითოეულ პრობლემაზე ცალკეული სტრატეგიის შემუშავება, რომელიც უნდა მოიცავდეს ყველა ეტაპს პრობლემის განსაზღვრიდან პროგრესის მონიტორინგის განხორციელებით.

რეკომენდაციები

ფსიქო-სოციალური ფაქტორების გათვალისწინებით, შემუშავდა რეკომენდაციები, როგორც ინდივიდუალურ, ასევე ორგანიზაციულ დონეზე.

- უნდა ჩატარდეს გაცნობითი და საინფორმაციო სემინარები - სახელმძღვანელო და საკონსულტაციო მომსახურების მეშვეობით, უნდა გაიზარდოს საბაზო საფეხურზე მყოფი მოსწავლეების ცნობიერება პროფესიულ არჩევანში.
- საზოგადოებამ უნდა გააცნობიეროს, რომ სწავლა-სწავლებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი ინდივიდუალური და კოლექტიური გადარჩენისთვის და მოქმედებს ჩვენი ცხოვრების ხარისხზე და, ამავდროულად, ის ზეწოლა და გამოწვევები, რომლებიც გავლენას ახდენს მასწავლებლებზე.
- სახელმწიფო დონეზე უნდა გადაიხედოს მასწავლებელთა კომპენსაციისა და სამუშაო პირობების საკითხი და მასწავლებელთა კარიერული ეტაპები.
- უნდა შეიქმნას მასწავლებლისთვის შესაბამისი სამუშაო გარემო - საკლასო საქმიანობის განხორციელებისა და დასვენებისათვის მასწავლებელს ჰქონდეს გამოყოფილი ადგილი.
- გადაწვის პრევენციისას მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ საგანმანათლებლო პროგრამები და კურსები, სასწავლო სესიები და სემინარები სინდრომის გამოვლენის, სიმპტომების აღიარებისა და ეფექტური წინააღმდეგობისთვის. ისინი მიზნად ისახავს პედაგოგებისთვის დროის მენეჯმენტის უნარის ჩამოყალიბებას, მიზნების დასახვისა და განხორციელების დაგეგმვას, თავდაჯერებულობის გაზრდას, სხვა თანამშრომლებთან ჯანმრთელ ურთიერთობათა მშენებლობას და ეფექტური დასვენების ორგანიზებას.

- დროის მენეჯმენტი - დროის მენეჯმენტის სემინარები მასწავლებლებს ეხმარება გაუმკლავდნენ სამუშაოსთან დაკავშირებული სტრესის ერთ – ერთ მთავარ წყაროს - დროის შეზღუდვას. პედაგოგები სწავლობენ თვალყურს ადევნებენ იმას, თუ როგორ ხარჯავენ ისინი თავიანთ დროს.
- პროფესიული განვითარება - კვლევებით ვარაუდობენ, რომ პროფესიული განვითარება შეიძლება აღმოჩნდეს ეფექტური საშუალება პროფესიული გადაწყვეტის წინააღმდეგ ბრძოლისთვის. პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები, როგორცაა კონფერენციები, სამუშაო შეხვედრები საგანმანათლებლო თემებზე, კარიერული დაგეგმვისა და განვითარების პროგრამები, ეხმარება მასწავლებლებს გააცნობიერონ თავიანთი პროფესიული მიზნები, უზრუნველყონ უფრო მეტი ცოდნის მოპოვება სწავლების სფეროში, (Bivona, 2002; Leithwood et al., 2001; Wiley, 2000; Terry, 1997).
- მასწავლებლების ეფექტურობის გასაზრდელად უნდა ჩატარდეს სხვადასხვა ღონისძიებები - მასწავლებლების წახალისება, მათი პიროვნულ განვითარების მხარდაჭერა და კარიერული მოლოდინების განსაზღვრა. უნდა განხორციელდეს სამუშაო მოტივაციისა და დამოკიდებულების გაზრდა, - მასწავლებლებმა მაქსიმალური ძალისხმევა უნდა მიიღონ ამ საქმიანობაში მონაწილეობის მისაღებად.
- მასწავლებლებს უნდა ჩაუტარდეს სტრესის მართვის ტრენინგი.
- სკოლის ყველა თანამშრომელმა უნდა გაიაროს ტრენინგი მასწავლებლის პროფესიული გადაწყვეტის ადრეული სიმპტომების დადგენის და პრევენციის შესაძლებლობების შესწავლის მიზნით.
- სკოლის ადმინისტრაცია ღია უნდა იყოს პედაგოგთა საჩივრების მისაღებად და მათ შესასწავლად.
- საერთაშორისო კვლევებმა აჩვენა, რომ გადაწყვეტის მაჩვენებელი უფრო დაბალია, როდესაც მასწავლებლები აქტიურად გამოხატავენ, ანალიზებენ და კოლეგებს უზიარებენ პირად გრძნობებს - ეს მასწავლებლებს ეხმარება გააცნობიერონ, რომ

მათი პრობლემები უნიკალური არ არის და ერთმანეთს ეხმარებიან მათი საერთო პრობლემების გადაწყვეტის შემუშავებაში.

- აღიარება. სკოლის ადმინისტრაციებმა უნდა აღიარონ მასწავლებლები როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური გზით. მასწავლებლებს უნდა დაუფასონ მოსწავლეთა მიღწევები, გაკვეთილის შემოქმედებითი გეგმები, საკლასო მენეჯმენტი და ა.შ.
- რესურსები - სახელმწიფომ და სკოლებმა, შეძლებისდაგვარად, უნდა უზრუნველყონ ადეკვატური საშუალებები და ფინანსური და მატერიალური რესურსები მასწავლებელთა მუშაობის მხარდასაჭერად.
- არაკონფლიქტური გარემოს შექმნა - სკოლის ადმინისტრაცია უნდა ზრუნავდეს სკოლაში შექმნას სკოლის ატმოსფერო, რომელიც ხელს უწყობს ურთიერთდახმარებას: მასწავლებლებს ჰქონდეთ შესაძლებლობა მეტად მიიღონ სწავლების პროცესში გადაწყვეტილებები, აკონტროლონ და / ან გავლენა მოახდინონ საკუთარ სამუშაოებზე; პერსონალს ეპყრობოდნენ სამართლიანად და თანმიმდევრულად; ეფექტური კომუნიკაცია როგორც კოლეგებთან, ასევე ადმინისტრაციასთან, მშობლებთან და მოსწავლეებთან; შეძლებისდაგვარად, თავი შეიკავოთ სამუშაო დატვირთვისა და დოკუმენტაციის გაზრდისგან; უზრუნველყოს მასწავლებელთა შეკითხვებზე ადეკვატური პასუხები.
- კომუნიკაცია - პედაგოგებთან უნდა იყოს კომუნიკაციის მაღალი დონე, რათა ამ პროფესიასთან დაკავშირებულ საკითხებთან გათვალისწინებული იყოს მათი აზრი. მნიშვნელოვანია, რომ პედაგოგებს ჰქონდეთ შესაძლებლობა გამოხატონ საკუთარი მოსაზრება სამუშაო ადგილის პოლიტიკისა და პროცედურების შესახებ. სახელმწიფოს მოთხოვნები უნდა ითვალისწინებდეს როგორც მასწავლებლის შინაგან და განვითარების ინტერესებს, ასევე პედაგოგის წარსულს.
- დაცულობა - მასწავლებლები დაცულად უნდა გრძნობდნენ თავს: უნდა ფიქრობდნენ განვითარებაზე და არა მხოლოდ სამსახურის შენარჩუნებაზე/არ დაკარგვაზე. დაუშვებელია მუდმივად მოკლევადიანი კონტრაქტები.

- სკოლებმა უნდა მოიწვიონ ფსიქოლოგი, რომელიც უნდა ესაუბროს პედაგოგებს და გაუწიოს რეკომენდაციები, განსაკუთრებით მათ ვისაც აღენიშნებათ პროფესიული გადაწვის სიმპტომები: მაგ. მოსწავლეების უგულბელებოება, აპათია, აგრესია.
- მოწესრიგებული უნდა იყოს ძილის რეჟიმი.
- ეროვნული სასწავლო გეგმის ნაკლოვანებების აღმოფხვრა - არ უნდა იყოს მცირე საათიანი საგნები ერთი წლის განმავლობაში.
- სამინისტრო აძლევდეს საშუალებას სკოლის კურიკულუმის მოდიფიცირების ისე, როგორც მასწავლებლისთვის იქნებოდა მოსახერხებელი და ნაკლებად სტრესული.
- სკოლის ადმინისტრაცია პედაგოგებთან ერთად უნდა ახდენდეს ცხრილების მოდიფიცირებას და იყენებდეს სკოლაში არსებული სიტუაციიდან გამომდინარე შესაბამისი სასწავლო ცხრილის შექმნას. მაგ.: თუ სკოლის ადმინისტრაცია აცნობიერებს, რომ სხვადასხვა პროგრამების სწავლება არის პრობლემა, შეიძლება შეწყვილებული გაკვეთილი გაუკეთესო მასწავლებელს
- სახელმწიფომ უნდა უზრუნველყოს, რომ სკოლებმა თვითონ დაადგინოს მასწავლებლის შეფასების მეთოდები. არსებობდეს შიდა სასკოლო განვითარების მექანიზმები, რომელსაც სკოლა თვითონ შეიმუშავებს.
- მსგავსი ტიპის კვლევები უნდა ჩატარდეს სხვადასხვა სკოლებში. სკოლის დონეზე დაიგეგმოს პრობლემის აღმოფხვრის გზები და ჩატარდეს პრევენციის შედეგების მონიტორინგი.

კვლევის შეზღუდვები

მიღებული შედეგების, დასკვნებისა და რეკომენდაციების მიუხედავად, მიზანშეწონილია, კვლევა რეგიონებშიც ჩატარდეს, რათა გაიზარდოს შედეგების განზოგადების არეალი და შედარებითი ანალიზის საფუძველზე, დამატებითი დასკვნების გაკეთების შესაძლებლობა გაჩნდეს.

სასურველი იქნებოდა დამატებითი ორგანიზაციული ფაქტორების გამოსავლენად სკოლების დირექტორებთან და ადმინისტრაციასთან ფოკუს-ჯგუფის ჩატარება, რომელიც შეზღუდული დროიდან გამომდინარე ვერ ჩატარდა. ასევე, საშუალო საფეხურზე მყოფი მოსწავლეების გამოკითხვა, ვინაიდან მოსწავლეები პირდაპირი ბენეფიციარები არიან და პედაგოგთა პროფესიული გადაწყვეტის შედეგად გამოწვეულ შედეგებს მნიშვნელოვანი ზეგავლენა აქვს როგორც სწავლა-სწავლების პროცესზე, ასევე მოსწავლეთა შედეგებზე.

სასურველი იქნება ჩატარდეს კვლევა სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების მასწავლებლებისთვის, რომელთა პროფესიული გადაწყვეტის ხარისხი და მათ პროფესიულ გადაწყვეტაზე მოქმედი ფაქტორები დადგინდება და რეკომენდაციები შემუშავდება.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. ბიწაძე, მ., 2013, მასწავლებელთა პროფესიული „გადაწვის“ ზოგიერთი პიროვნული და სოციალური ასპექტი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
2. ჯაფარიძე მ, ბიწაძე, მ., და მაია წერეთელი. მასწავლებლის პროფესიული გადაწვა - გამომწვევი ფაქტორები, პიროვნული და კონტექსტუალური მახასიათებლები, საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, დიმიტრი უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი, თბილისი, 2010
3. უზნაძე, დ., განწყობის ფსიქოლოგია. <https://library.iliauni.edu.ge/wp-content/uploads/2017/03/dimitri-uznadze-V-III.pdf>
4. წიგნიერება - მეოთხეკლასელთა მიღწევები და მათზე მოქმედი ფაქტორები, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2019, [PIRLS/ePIRLS 2016 წლის ანგარიში], <https://bit.ly/3g0Hmnk>
5. სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS), შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2015.
6. Aloe, A., Amo, L., & Shanahan, M. (2014). Classroom management self efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1) 101-126.
7. *Aronson, E.*, (1983). Burnout: an emerging occupational health problem.
8. Ashraf, H., Mansooreh, H., Javad G. Domsky. 2017. EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogentent Education* 4: 1–9.
9. Baker, E. (2009). British Work Stress - 65% Higher Risk of Heart Attack. Retrieved from <http://www.adrenalfatigue.co.nz/stress/british-work-stress-65-higher-risk-of-heart-attack>.
10. Blandford, S., (2000) managing professional development in schools. london, uk: routledge.

11. Brackett, M. A., Palomera, R., MojsaKaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotionregulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondaryschool teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417
12. Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-254.
13. Brown, M., Ralph, S., Brember, I. Change-linked work related stress in British teachers. *Res Educ*. 2005;67:1-13.
14. Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B. (1999). Reciprocity in interpersonal relationships: An evolutionary perspective on its importance for health and well-being. In W. Storebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol.10, pp.259-291). Chichester. UK: Wiley.
15. Callegari, C., Caselli, I., Bertù, L., Berto, E., Vender, S., 2016. Evaluation of the burden management in a psychiatric day center: distress and recovery style. *Rivista di Psichiatria* 51: 149-55.
16. Camilli, K.A. (2004). *Teacher Job Satisfaction and Teacher Burnout as a Product of Years of Experience in Teaching*. Thesis submitted to the Graduate School at Rowan University, Glassboro, NJ. Retrieved from http://www.rowan.edu/library/rowan_theses/RU2004/0022TEAC.pdf.
17. Cardelle-Elawar, M., and Acedo-Lizarraga, L. S., 2011. Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema* 22: 293-98
18. Cody, A. (2014). *The educator and the oligarch: A teacher challenges the Gates Foundation*. New York, NY: Garn Press.
19. Corey, G. (1996). Causes of Burnout. In Center for Mental Health in Schools at UCLA. *Understanding and Minimizing Staff Burnout*. Retrieved from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/Burnout/burn1.pdf>
20. Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65, 88-110.
21. Doudin, A., Curchod-Ruedi, D., 2011. *La Comprensione Delle Emozioni Come Fattoredi Protezione Dalla Violenza a Scuola. La Comprensione: Aspetti Cognitivi, Metacognitivi ed Emotive*. Milano: Franco Angeli.
22. Durr, A.J. (2008). *Identifying Teacher Capacities That May Buffer Against Teacher Burnout*. Dissertation submitted to the Graduate School of The Ohio State University, Columbus, OH. Retrieved from [http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Durr Anthony John.pdf?OSU/227554195](http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Durr%20Anthony%20John.pdf?OSU/227554195).

23. Edelwich J., Brodsky A. (1980). Burnout. Stages of Disillusionment in the Helpingprofessionals, "Human Science Press", New York.
24. Evers, W.J.G., Gerrichhauzen, J., & Tomic, W. (2000). The Prevention and Mending of Burnout Among Secondary School Teachers. Technical Report, The Open University, Heerlen, The Netherlands. ERIC Document Reproduction Service No. ED439091.
25. Extremera-Pacheco, N., Rey-Peña, L., Pena-Garrido, M., 2016. Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Journal of Parents and Teachers* 368: 65–72.
26. Farber B. A., Stress and burnout in suburban teachers, *Journal of Educational Research*, 77 (6), 1984a, 325-331.)
27. Garcia S. M.; Tor A. (2007). "Rankings, standards, and competition: Task vs. scale comparisons". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 102 (1): 95–108
28. Godsey, C., Lambert, J.G., & Ratini, M. (2007). Stress Can Increase Your Risk of Heart Disease. Retrieved from <http://www.healthline.com/sw/wl-stress-can-increase-your-risk-of-heart-disease>
29. Goldhaber, D., & Cowan, J. (2014). Excavating the teacher pipeline: Teacher preparation programs and teacher attrition. *Journal of Teacher Education*, 65, 449-462.
30. Haberman, M. (2004). Teacher Burnout in Black and White. Retrieved from <http://www.haberman foundation.org/Articles/PDF/Teacher Burnout in Black and White.pdf>.
31. Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
32. Halbesleben, J.B.; Paustian-Underdal, S.C.; Westman, M (2014). "Getting to the "COR": Understanding the Role of Resources in Conservation of Resources Theory". *Journal of Management*. 40 (5): 1334–1364.
33. Hanson, A.M. (2006). No Child Left Behind: High-Stakes Testing and Teacher Burnout in Urban Elementary Schools. Dissertation submitted to the University of Phoenix, Phoenix, AZ. ERIC Document Reproduction Service No. ED493443.
34. Hobfoll, Stevan (1989). "Conservation of Resources. A New attempt at conceptualizing stress". *The American Psychologist*. 44 (3): 513–524
35. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *Social Psychology Education*, 7(4), 399-420
36. Hutman, S., Jaffe, J., Segal, R., Kemp, G., & Dumke, L.F. (2005). Burnout: Signs, Symptoms and Prevention. Child Development Resource Connection Peel, Mississauga, Ontario, Canada. Retrieved from <http://www.cdrcp.com/pdf/Burnout.pdf>
37. 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,

38. Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C., The experience of work-related stress across occupations. *J Manag Psychol*. 2005;20:178–87.
39. Kamenetz, A. (2015). *The test: Why our schools are obsessed with standardized testing, but you don't have to be*. New York, NY: Perseus Books Group.
40. Keita, G.P. (2010). *Calling More Attention to Worker Stress*. American Psychological Association. Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/2010/04/itpi.aspx>
41. Kilgallon, P. (2006). *The Sustainment of Early Childhood Teachers in the Classroom*. Thesis submitted to the School of Education of Edith Cowan University, Joondalup, Western Australia. Retrieved from <http://adt.ecu.edu.au/adt-public/adt-ECU2006.0052.html>
42. Kokkinos, C. M., (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243. <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X90344>
43. Labone, E. (2002). *The Role of Teacher Efficacy in the Development and Prevention of Teacher Burnout*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia, December 2002. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/02pap/lab02593.htm>.
44. Landeche, P. (2009). *The Correlation Between Creativity and Burnout in Public School Classroom Teachers*. Thesis submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge, LA. Retrieved from <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-07082009090811/unrestricted/landechethesis.pdf>.
45. Längle, A. (2003). Burnout – Existential meaning and possibilities of prevention. *European Psychotherapy* 4,(1), 107-121.
46. LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G., *Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts*. Newbury Park, California: Corwin Press, 1991.)
47. Martinetz, C. F. (2012). *The stranglehold of state-mandated tests on education in the US: How to teach effectively in spite of this*. Charleston, SC: Create Space Publishing.
48. Maslach, C., Jackson, S. (1986). *maslach burnout inventory manual*, palo alto: consulting psychologists press.
49. Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. (2001) Job burnout. *Annu Rev Psychol*. 2001;52:397–422. PMID:11148311
50. McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jiménez, M., Granger, K., 2017. Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education* 65: 230–40.
51. Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and Risk of Type 2 Diabetes: A Prospective Study of Apparently Healthy Employed Persons. *Psychosomatic Medicine*, 68(6), 863-869

52. Murray, P.C. (2007). Teacher Stress: Past and Present. United Federation of Teachers Speakout Column. Retrieved from <http://www.uft.org>.
53. Naring, G., Vlerick, P., Van de Ven, B., Emotion work " and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educ Stud.* 2011; 38(1):63–72.
54. Noushad, P.P. (2008). From Teacher Burnout to Student Burnout. Online submission to Education Resources Information Center. ERIC Document Reproduction Services No. ED502150
55. Omdahl, B.L., & Fritz, J.M.H. (2006). Coping with Problematic Relationships in the Workplace: Strategies that Reduce Burnout. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Dresden Germany, June 2006. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/ p93215_index.html
56. Pas, E.T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., (2010). Teacher- And School-Level Predictors Of Teacher Efficacy And Burnout: Identifying Potential Areas For Support, *Journal of School Psychology* 50,129-145 Pyhältö
57. Payne, R. K. (2012). *A framework for understanding poverty: A cognitive approach.* (5th ed.). Highland, TX: aha! Process Inc
58. Pines, A. M.,& Aronson,E., 1981. *Burnout: From tedium to personal growth.* New York: Macmillan.
59. Pines A., Aronson, E., 1988,*Career Burnout: Causes and Cures.* New York: Free Press, 1988
60. Poloni, N., Silvia M., Armani, M., Caselli, I., Sutera R., 2017. Characteristics of the caregiver in mental health: stress and strain. *Minerva Psichiatrica* 58: 118–24.
61. Potter, B. (2005). Symptoms of Burnout. Retrieved from <http://www.docpotter.com/boclass-2bosymptoms.html>.
62. Pyhältö, K., Pietarinen, J., Salmela, K., 2011. Teacher–working–environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27: 1101–10.
63. Ravitch, D. (2014). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools.* New York, NY: Vintage Books.
64. Reeves, D. (2012). Confront teacher burnout with more safety, time, and R-E-S-P-E- C-T. *Educational Leadership* 7(12). Retrieved from <http://www.ascd.org/ascdexpress/vol7/712-toc.aspx>
65. Rentner, D. S., & Kober, N. (2014). *Common Core State Standards in 2014: District implementation of consortia-developed assessments.* Washington, DC: Center on Education Policy. Retrieved from <http://www.cepd.org/displayDocument.cfm?DocumentID=442>.

66. Schwinn, K. (2007). The Professional Lifecycle of Teachers: Intervention Strategies for Coping with Teacher Burnout and Stress. Retrieved from <http://www.teacherburnoutandstress.com>.
67. Scott, E., 2006. Stress and Burnout: Burnout Symptoms and Causes. http://stress.about.com/od/burnout/a/stressn_burnout.htm
68. Sears, S. F., Urizar, G.G. & Evans, G.D. (2000). Examining a stress-cping model of burnout and depression in extension agents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, p. 56-62.
69. Saiiari A., Moslehi M., Valizadeh R. (2011). Relationship Between Emotional Intelligence And Burnout Syndrome In Sport Teachers Of Secondary Schools, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 ,1786–1791
70. Sterrett, W., Sclater, K., & Murray, B. (2011). Preemptive relationships: Teacher leadership in strengthening a school community. *Virginia Educational Leadership*, 8(1), 17-26. Retrieved from www.catstonepress.com/vasws
71. Taylor, B., Zimmer, C., & Womack, S.T. (2005). Strategies to Prevent Teacher Stress. Online submission to Education Resources Information Center. ERIC Document Reproduction Service No. ED490663
72. Texas Medical Association. (2009). Three Stages of Burnout. Retrieved from <http://www.texmed.org/Template.aspx?id=4985>.
73. Timms, C., Graham, D., & Caltabiano, M. (2007). Perceptions of School Administration Trustworthiness, Teacher Burnout/Job Stress and Trust: The Contribution of Morale and Participative Decision Making. In I. Glendon, B. Myors, & B.M. Thompson (Eds.), *Advances in Organisational Psychology*. Brisbane: Australian Academic Press.
74. Vos, J., Craig, M.; Cooper, M., 2015. "Existential therapies: A meta-analysis of their effects on psychological outcomes". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 83 (1): 115–128.
75. Winnubst J. A. M., Buunk, B. P., Marcelissen, F. H. G., 1988. 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
76. Williams, C. S. (2011). Combating teaching burnout. *T H E Journal (Technological Horizons In Education)*. 38 (10) 10-11 doi:10.1080/00098650903505407
77. Wood, T., & McCarthy, C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Digest. ERIC Document Reproduction Service No. ED477726
78. Woźniak-Krakowian, A., (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 22, 119–131.

79. Zhang, Q., & Sapp, D.A. (2008). A Burning Issue in Teaching: The Impact of Teacher Burnout and Nonverbal Immediacy on Student Motivation and Affective Learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168

დანართი

დანართი 1. კითხვარი მასწავლებლებისთვის

საბაზო და საშუალო კლასის მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვა თბილისის საჯარო სკოლებში

კითხვარი შედგენილია თბილისის საჯარო სკოლების საბაზო და საშუალო კლასის მასწავლებელთა პროფესიული გადაწვის ხარისხის დადგენისთვის. გამოკითხვა ანონიმურია და 10-15 წუთი გრძელდება.

დემოგრაფიული ნაწილი

სქესი

- მამრობითი
- მდედრობითი

ასაკი

- 21-34
- 35-50
- 51-65
- 66+

განათლების სტატუსი

- ბაკალავრი
- მაგისტრი
- სამეცნიერო ხარისხი
- სხვა _____

სწავლების საფეხური

- საბაზო
- საშუალო
- ორივე

მასწავლებლის კომპეტენცია

- სერტიფიცირებული
- არასერტიფიცირებული

მასწავლებლად მუშაობის სტაჟი

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21+

მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებსაც ასწავლით

- 1-99
- 100-199
- 200+

N	მტკიცება	არასოდეს	წელიწადში	თვეში	თვეში	კვირაში	კვირაში	ყოველდღე
---	----------	----------	-----------	-------	-------	---------	---------	----------

			ერთხელ ან უფრო ნაკლებად	ერთხელ ან ნაკლებად	რამდენჯერ რმე	ერთხელ	რამდენჯერ რმე	
		0	1	2	3	4	5	6
1	ჩემი საქმიანობის გამო ემოციურად გამოფიტული ვარ							
2	სამუშაო დღის ბოლოს ძალაგამოლეული ვარ							
3	დილით უკვე დაღლილი ვიღვიძებ							
4	მე კარგად მესმის რას გრძნობენ ჩემი მოსწავლეები							
5	ვგრძნობ რომ ზოგიერთ მოსწავლეს ვექცევი როგორც უსულო საგანს (უპიროვნო ობიექტს)							
6	მთელი დღის განმავლობაში ადამიანებთან მუშაობ ძალიან მნელია/სტრესია ჩემთვის							
7	ძალიან ეფექტურად ვუმკლავდები ჩემი მოსწავლეების პრობლემებს.							
8	ვგრძნობ რომ უკვე „გადავიწვი“ სამუშაოს გამო							

9	ვგძნობ რომ ჩემი საქმიანობიდან გამომდინარე, დადებით გავლენას ვახდენ ადამიანების ცხოვრებაზე							
10	მას შემდეგ, რაც ამ სამსხურში/ მასწავლებლად დავიწყე მუშაობა, ვგრძნობ რომ უფრო გულცივი გავხდი ადამიანების მიმართ							
11	ვფიქრობ, რომ სამუშაო მეტ ემოციურ ძალისხმევას მოითხოვს							
12	თავს ენერგიულად ვგრძნობ.							
13	სამუშაომ იმედები გამიცრუა							
14	ვფიქრობთ, რომ სამსახურში ზედმეტად მამუშავებენ							
15	ჩემთვის სულერთია, ნამდვილა არ მაინტერესებს, ზოგიერთი მოსწავლის ბედი							
16	მოსწავლეებთან მუშაობა რეალურად დიდი სტრესია ჩემთვის							
17	ადვილად ვქმნი ლად, სასიამოვნო, თავისუფალ გარემოს ჩემი მოსწავლეებისთვის							

18	მოსწავლეებთან მუშაობის შემდეგ აღფრთოვანებული ვარ, თავს ბედნიერად ვგრძნობ							
19	სამსახურში მრავალი ღირსეული, საამაყო საქმე მაქვს გაკეთებული							
20	ყველაფერი ყელში ამომივიდა							
21	მუშაობისა მშვიდად ვუმკლავდები ემოციურ პრობლემებს							
22	ვგრძნობ, რომ მოსწავლეები მათ ზოგერთ პრობლემებში მე მადანაშაულებენ							