

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა
„გამოყენებითი სოციალური ფსიქოლოგია“

თამარი გველესიანი

**მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური
იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების
თეორიის“ პერსპექტივიდან)**

ფსიქოლოგიის დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარმოდგენილი
დისერტაცია

ნაშრომის ხელმძღვანელი: ანასტასია ქიტიაშვილი

ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი

2022

სარჩევი

შესავალი	1
თავი I	6
ლიტერატურის მიმოხილვა	6
მოტივაცია	6
მასწავლებელთა მოტივაცია	19
თვითეფექტურობა	29
მასწავლებელთა თვითეფექტურობა	38
სოციალური იდენტობა	49
მასწავლებელთა სოციალური იდენტობა	57
თავი II	61
საკვლევი ცვლადების ეიზენის დაგვიმელი მოქმედების თეორიის ჭრილში განხილვა	61
თავი III	66
კვლევის შედეგების სამეცნიერო ღირებულება და პრაქტიკული გამოყენება	66
თავი IV	69
საკვლევი საკითხის განსაზღვრა	69
კვლევის მიზნები და ამოცანები:	70
საკვლევი ჰიპოთეზები:	71
თავი V	73
კვლევის მეთოდოლოგია	73
საკვლევი ინსტრუმენტები	73
კვლევის პროცედურა	77
კვლევის მონაწილეები	77
თავი VI	83
კვლევის შედეგების აღწერა და ანალიზი	83
ჯგუფთა შორის განსხვავებები	91

საკვლევ ცვლადებს შორის კორელაციური და რეგრესიული ანალიზი _____	96
კორელაციური ანალიზი _____	96
რეგრესიული ანალიზი _____	102
თავი VII _____	107
შედეგების ანალიზი _____	107
თავი VIII _____	117
სადისერტაციო ნაშრომის ძირითადი დასკვნები _____	117
კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო რეკომენდაციები _____	122
ბიბლიოგრაფია _____	126
დანართები _____	137

ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი №1. რესპონდენტების განაწილება სკოლის ადგილის მიხედვით	78
ცხრილი №2. რესპონდენტების მიღებული განათლების დონე	79
ცხრილი №3. რესპონდენტების განაწილება სასწავლო საგნის მიხედვით	80
ცხრილი №4. მასწავლებლის სტატუსი	81
ცხრილი №5. რესპონდენტების თვითი ანაზღაურება (ლარში)	81
ცხრილი №6. მასწავლებელთა თვითეფექტურობის სკალის (TSES) შედეგები	85
ცხრილი №7. მასწავლებელთა სოციალური იდენტობის ბიპოლარული ზედსართავების სკალის შედეგები	87
ცხრილი №8. მასწავლებელთა მოტივაციის სკალის შედეგები	88
ცხრილი №9. მასწავლებელთა სოციალური განწყობები მასწავლებელთა საქმიანობისა და მისი კომპონენტების მიმართ	89
ცხრილი №10. მასწავლებელთა მიერ სამუშაო მიზნების მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭების ხარისხი	90
ცხრილი №11. მასწავლებელთა მოტივაციის, სოციალური განწყობების, სოციალური იდენტობისა და თვითეფექტურობის სკალებს, ასევე დემოგრაფიულ ცვლადებს შორის კავშირები	97
ცხრილი №12. მასწავლებელთა მოტივაციის ძირითადი პრედიქტორები	103
ცხრილი №13. მასწავლებელთა მიღწევის ძირითადი პრედიქტორები	105

გრაფიკების ჩამონათვალი

გრაფიკი №1. სასწავლო საგნების განაწილება, მასწავლებელთა ასაკის მიხედვით 84

დიაგრამების ჩამონათვალი

დიაგრამა №1. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია (1943)	10
დიაგრამა №2. ალდერფერის მოტივაციის თეორია (1969)	11
დიაგრამა №3. პორტერ-ლოუერის მოტივაციის მოდელი (1968)	18
დიაგრამა №4. ეფექტურობის მოლოდინსა და შედეგის მოლოდინს შორის სქემატური განსხვავება (Bandura, 1977)	31
დიაგრამა №5. ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორია (1991)	62
დიაგრამა №6. ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიაზე დაყრდნობით შექმნილი კვლევის მოდელი	65
დიაგრამა №7. მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევის მოდელი	122

აბსტრაქტი

სადისერტაციო კვლევის მთავარ მიზანს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლების მოტივაციას, თვითეფექტურობასა და სოციალურ იდენტობას შორის ურთიერთმიმართების შესწავლა წარმოადგენდა ეიზენის (1991) “დაგეგმილი მოქმედების თეორიის” პერსპექტივიდან. სადისერტაციო ნაშრომის ცვლადების ურთიერთმიმართება შეესაბამება ეიზენის “დაგეგმილი მოქმედების თეორიის” მოდელს. ეიზენის “დაგეგმილი მოქმედების თეორია” სოციალური ქცევისა და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორების ახსნის თვლასზარისით უმნიშვნელოვანესი თეორიაა, თუმცა განსხვავებული ქცევითი კონტექსტი გავლენას ახდენს თეორიის ფაქტორებს შორის მიმართებაზე, რაც თეორიული მოდელის კონკრეტულ სიტუაციებთან მისადაგებას საჭიროებს. წინამდებარე ნაშრომში აქცენტი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლების პროფესიულ ქცევასა და მის განმსაზღვრელ ცვლადებზე გაკეთდა. აღნიშნულ მოდელში, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება დაგეგმილ ქცევას წარმოადგენს, სოციალური იდენტობა სუბიექტური ნორმის, ხოლო თვითეფექტურობა აღქმული ქცევითი კონტროლის ანალოგია, მოტივაციის ცვლადი მოდელში ქცევით განზრახვას ასახავს, ხოლო პროფესიული საქმიანობის მიმართ მასწავლებელთა სოციალური განწყობები პირდაპირაა გაზომილი. საკვლევ ცვლადებს შორის მიმართებების შესწავლის მიზნით, ხელმისაწვდომი შერჩევის საფუძველზე, რაოდენობრივი კვლევა ჩატარდა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღო, საქართველოს ხუთი ქალაქის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის 405-მა მასწავლებელმა. კვლევა ეთიკური სტანდარტების დაცვით ჩატარდა.

კვლევის ფარგლებში შეიქმნა ბანდურას (Bandura, 1997), მასწავლებელთა თვითეფექტურობის სკალის (TSES), ფერნეტისა და კოლეგების (Fernet et al., 2008) მასწავლებელთა სამუშაო მოტივაციის სკალისა (WTMST) და ვაინრაიხის (Weinreich,

1980) იდენტობის ინსტრუმენტის ფორმატზე მორგებული მასწავლებელთა სოციალური იდენტობის სკალის ქართული ვერსიები.

კვლევის შედეგად განისაზღვრა მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის დონე და აღნიშნული ცვლადების ერთმანეთთან ურთიერთმიმართება. ამასთანავე, შესწავლილი იქნა პროფესიული საქმიანობის მიმართ მასწავლებელთა სოციალური განწყობები და მოტივაციასა და მიღწევის ქცევაზე, დემოგრაფიული და სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლების გავლენა. კვლევის შედეგად ნათელი გახდა, რომ ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიული ჩარჩო მაქსიმალურად ერგება მასწავლებელთა მოტივაციისა (განზრახვა) და პროფესიული მიღწევის (ქცევა) კონტექსტს. მასწავლებელთა საკვლევი ცვლადები დაგეგმილი მოქმედების თეორიული ჩარჩოს ფარგლებში ურთიერთქმედებენ ერთმანეთთან. სოციალური იდენტობის, სოციალური განწყობებისა და თვითეფექტურობის კონსტრუქტები მასწავლებელთა ქცევით განზრახვას (მოტივაციას) აყალიბებენ, რომელთა შორის განსაკუთრებით მაღალია სოციალური განწყობის გავლენა. ხოლო თავის მხრივ მოტივაცია მასწავლებელთა პროფესიული მიღწევის განმსაზღვრელია.

კვლევის სიახლეს წარმოადგენს, მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევის კონსტრუქტების ეიზენის (1991) “დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ ჭრილში განხილვა და აღნიშნულ მოდელზე მორგება. თეორია მასწავლებელთა სოციალური განწყობების, თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობისა და მასწავლებელთა მოტივაციის განმსაზღვრელი სოციო-ეკონომიკური ცვლადების (მასწალეבלის ასაკი, სტაჟი და ანაზღაურება) ურთიერთმიმართების თვალსაზრისით სრულიად ახალ პერსპექტივას გვთავაზობს, რომელსაც როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული გამოყენება შეიძლება ჰქონდეს.

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

კვლევის გამოყენებითი ხასიათიდან გამომდინარე, კონკრეტული რეკომენდაციები შემუშავდა, როგორც თავად ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლების, ასევე საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემქმნელთა და გადაწყვეტილების მიმღები პირებისთვის.

საკვანძო სიტყვები: მასწავლებელი, მოტივაცია, თვითეფექტურობა, სოციალური იდენტობა, სოციალური განწყობა, დაგეგმილი მოქმედების თეორია.

Abstract

The main purpose of the dissertation research was to study relationship between teachers' motivation, self-efficacy and social identity from the perspective of Ajzen's (1991) Theory of Planned Behavior. The interaction among the research variables are consistent with Ajzen's Theory of Planned Behavior. It is arguably one of the most important theory for explaining social behavior and its determinants, although different behavioral contexts affect the relationship between factors, requiring a theoretical model to be adapted to specific situations. The dissertation research focuses on the professional behavior of school teachers and its defining variables. In the model, teachers' professional development is a planned behavior, social identity corresponds to the subjective norm, while self-efficacy corresponds to perceived behavioral control. The motivation reflects behavioral intentions, while teachers' attitudes towards their professional tasks are directly measured. In order to better understand the relationships between the study variables, on the basis of convenience sampling method, quantitative research was conducted, with the participation of 405 school teachers from five cities in Georgia. The research was conducted in compliance with ethical standards.

The Georgian versions of Bandura's (1997) Teacher Self-Efficacy Scale (TSES), Fernet and colleagues' (Fernet et al., 2008) The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) and Teacher Social Identity Scale tailored to the format of Weinreich's (1980) identity measurement were created, as a result of dissertation research.

Through the statistical analysis, the level of teacher motivation, self-efficacy and social identity and the relationship between these variables was determined. In addition, the attitudes of teachers towards their professional tasks and the influence of demographic and socio-economic characteristics on their levels of motivation and achievement were examined. As a result of the research, it became clear that the theoretical framework of Ajzen's (1991)

Theory of Planned Behavior properly fits into the context of establishing teacher motivation (intention) and professional achievement (behavior). Teacher research variables interact with each other within the theoretical framework of Theory of Planned Behavior. Constructs of social identity, attitudes towards their professional tasks, and self-efficacy shape teachers' behavioral intentions (motivation), among which the influence of attitudes is particularly strong. And in turn, motivation determines teachers' professional achievement.

The novelty of the research lies in the discussion of teacher motivation and achievement through the context of Ajzen's (1991) Theory of Planned Behavior. This theory offers a whole new perspective in terms of the relationship between teachers' attitudes, self-efficacy, social identity, motivation, as well as socio-economic variables (teachers' age, years of experience and salary), which can have both theoretical and practical applications.

Due to the applied nature of the doctoral study, specific recommendations were developed for the teachers, as well as for educational policy and decision makers.

Key words: Teacher, Motivation, Self-efficacy, Social Identity, Attitudes, Theory of Planned Behavior.

შესავალი

სადოქტორო კვლევის მიზანია საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურის მასწავლებლების მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის შესწავლა ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის პერსპექტივიდან.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს 2017-2020 წლების სამოქმედო გეგმის მიხედვით, ზოგად საგანმანათლებლო საფეხურზე დაგეგმილი რეფორმები მიმართულია ზოგადი განათლების სისტემის განვითარებისა და საჯარო სკოლებში სწავლების ხარისხის ამაღლებისკენ, მათ შორის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების ხელშეწყობისკენ (მინისტრის ბრძანება, 2016). თავის მხრივ, უწყვეტი პროფესიული განვითარება (უპგ) მიდგომების, იდეებისა და შესაძლებლობების კომბინაციას წარმოადგენს, რომლებიც მასწავლებლებს ეხმარება საკუთარი პროფესიული ზრდისა და განვითარების მართვაში, კარიერულ წინსვლასა და მიღწევის ხარისხის გაზრდაში.

მიუხედავად სახელმწიფოს მიერ დანერგილი განათლების სისტემის განვითარების ხელშეწყობი პოლიტიკისა, საგანმანათლებლო სფეროში არსებული მასწავლებელთა პრობლემები კვლავ მნიშვნელოვან საკითხად რჩება ქვეყანაში. 2018 წლის სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ საქართველოში მასწავლებელთა საშუალო ასაკი 50 წელია, რაც 7 წლით აღემატება კვლევაში მონაწილე 48 სხვა ქვეყნის მონაცემებს. ამასთან 30 წლამდე მასწავლებლების წილი მხოლოდ 3.9%-ია, რაც 3-ჯერ ნაკლებია სხვა ქვეყნების მონაცემებზე. აღნიშნული მონაცემები მასწავლებლად გახდომის დაბალ მოტივაციაზე მიგვანიშნებს, განსაკუთრებით კი რამდენიმე კონკრეტული მიმართულებით, მაგალითად ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი განსაკუთრებით მცირეა მათემატიკისა და ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებს შორის (TALIS, 2018).

საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის (2022) მონაცემებით, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მასწავლებლების რაოდენობა ბოლო თხუთმეტი წლის განმავლობაში 16 000 მასწავლებლითაა შემცირებული და 2021-2022 სასწავლო წლის მონაცემებით 62 981 მასწავლებელს შეადგენს, მაშინ როდესაც მოსწავლეების რაოდენობა 100 000-ითაა გაზრდილი და ამჟამად 624 500-ს წარმოადგენს. მასწავლებლად გახდომის მოტივაციის ნაკლებობაზე მიუთითებს 2012 წლის სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტის კვლევის შედეგებიც, რომელშიც პედაგოგიური პროფილის სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების მხოლოდ ნახევარს სურს სკოლაში მასწავლებლად მუშაობა, ხოლო საბუნებისმეტყველო საგნების პროფილის სტუდენტებს შორის ეს მაჩვენებელი 4%-ს არ აღემატება (ISSA, 2012).

მომავალი მასწავლებლები მამოტივირებელ ფაქტორებს შორის ბავშვებთან მუშაობასა და მათ აღზრდაში მონაწილეობაზე ამხვილებენ ყურადღებას, ხოლო მასწავლებლად მუშაობის ხელის შემშლელ ფაქტორებს შორის დაბალ ანაზღაურებასა და მოსწავლეებში სწავლის დაბალ მოტივაციას გამოყოფენ (ISSA, 2012).

მოტივაციაზე საუბრის დროს, როგორც ყველა სხვა პროფესიის არჩევისა თუ ამ პროფესიით მუშაობის პროცესში, ასევე ვერც მასწავლებლების შემთხვევაში ავუვლით გვერდს ისეთი ფსიქო-სოციალური ფაქტორების მნიშვნელობას, როგორებიცაა თვითეფექტურობა და სოციალური იდენტობა. მაგალითად ამერიკელი მასწავლებლების 30%, რომლებმაც სხვადასხვა ეტაპზე უარი თქვეს მასწავლებლის პროფესიაზე, მიზეზად კლასში დისციპლინის დამყარების პრობლემას ასახელებდნენ, რაც პირდაპირ კავშირში იყო მათი თვითეფექტურობის დონესთან (Ingersoll, 2001). კვლევების დიდი ნაწილი ადასტურებს კავშირებს მასწავლებლების მაღალ თვითეფექტურობასა და მოტივაციას (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), მოსწავლეების მოტივაციას (Skaalvik & Skaalvik, 2007), მოსწავლეების

თვითეფექტურობას (Gencer & Cakiroglu, 2007), აკადემიურ მიღწევას (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), მასწავლებლების მაღალ თვით შეფასებას (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014), პროფესიული არჩევანით კმაყოფილებასა (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Tschannen-Moran & Hoy, 2007) და პრობლემების გადაჭრის უნარებს (Skaalvik & Skaalvik, 2007) შორის.

როგორც სხვა ნებისმიერი პროფესიული საქმიანობის დაწყების დროს, მასწავლებლების ცხოვრებაშიც შემოდის ახალი სოციალური კატეგორია - მასწავლებელი. მასწავლებელთა სოციალური იდენტობის კვლევას დიდი ისტორია არ აქვს. ის მხოლოდ 21-ე საუკუნეში დაიწყო და ბოლო ათწლეულის განმავლობაში შედარებით გააქტიურდა, თუმცა აღნიშნული მიმართულებით კვლევებისა და ინფორმაციის დიდ ხელმისაწვდომობას დღემდე ვერ ვხვდებით (Mavor et al., 2017).

აღნიშნული ცვლადების გამაერთიანებელ სოციალურ-ფსიქოლოგიურ თეორიულ ჩარჩოდ ნაშრომში განხილულია ეიზენის (Ajzen, 1991) **დაგეგმილი მოქმედების თეორია**. თეორიის მიხედვით, იმისათვის რომ ინდივიდის სოციალური განწყობები რეალურად ქცევაში გადაიზარდოს, მნიშვნელოვანია ქცევითი განზრახვის არსებობა, რომელიც სოციალურ განწყობებსა და ინდივიდის სუბიექტურ ნორმებს აერთიანებს. ამასთანავე, ეიზენს მოდელში შემოაქვს და ყურადღებას ამახვილებს ინდივიდის მიერ აღქმულ ქცევით კონტროლზე, რომელიც ქცევაზე გავლენას ახდენს როგორც პირდაპირ, ასევე განზრახვაზე ზეგავლენით. სადისერტაციო ნაშრომის ცვლადების ერთმანეთთან ზემოქმედება პირდაპირ ეხმიანება ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიას. მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარება დაგეგმილ ქცევას წარმოადგენს და შესაბამისად, მისი გაგებისა და რეგულაციისთვის ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის გამოყენება ძალზედ მიზანშეწონილია. აღნიშნულ თეორიაში სოციალური იდენტობა სუბიექტური ნორმის ანალოგად შეგვიძლია განვიხილოთ, თვითეფექტურობა აღქმული ქცევითი კონტროლის ანალოგად,

პროფესიული საქმიანობის მიმართ მასწავლებელთა სოციალური განწყობები პირდაპირ გავზომოთ, ხოლო მოტივაციის ცვლადი მოდელში განზრახვის პარალელურად შემოვიყვანოთ. რაც შეეხება სოციალურ ქცევას, მის ეკვივალენტად მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასა და შესაბამისი სტატუსის მოპოვებას განვიხილავთ. კვლევის შედეგების ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ჭრილში განხილვა, მასწავლებელთა მოტივაციას, თვითეფექტურობასა და სოციალურ იდენტობას შორის ურთიერთმიმართების შესწავლის თვალსაზრისით ახალ პერსპექტივას გვთავაზობს, რომელსაც როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული გამოყენება შეიძლება ჰქონდეს.

სადისერტაციო ნაშრომი რვა თავისგან შედგება. პირველ თავში განხილულია საკვლევი ცვლადების გარშემო არსებული ლიტერატურა, მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის თეორიები. ასევე წარმოდგენილია, მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის მიმართულებით არსებული კვლევები.

მეორე თავი კვლევის ძირითად კონსტრუქტებს მიმოიხილავს ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ჭრილში.

სადისერტაციო ნაშრომის მესამე თავი კვლევის შედეგების სამეცნიერო ღირებულებისა და პრაქტიკული გამოყენების დასაბუთებას ეთმობა.

მეოთხე თავში განსაზღვრულია საკვლევი საკითხი, კვლევის ძირითადი მიზნები და ამოცანები და საკვლევი ჰიპოთეზები.

მეხუთე თავი მთლიანად კვლევის მეთოდოლოგიას ეთმობა, სადაც განხილულია საკვლევი ინსტრუმენტები, კვლევის პროცედურა, შერჩევა და კვლევის მონაწილეთა დემოგრაფიული მახასიათებლები.

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

ნაშრომის მეექვსე თავი კვლევის შედეგების აღწერასა და სტატისტიკურ ანალიზს ეთმობა.

მეშვიდე თავში მოცემულია შედეგების ანალიზი და ინტერპრეტაცია.

ხოლო ბოლო, მერვე თავში სადისერტაციო ნაშრომის ძირითადი დასკვნები, კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო რეკომენდაციებია წარმოდგენილი.

თავი I

ლიტერატურის მიმოხილვა

მოტივაცია

ფსიქოლოგიაში მოტივაციის არაერთი განსაზღვრება არსებობს, რომლებიც წლების მანძილზე სახეს იცვლიდა და ვითარდებოდა. ჯეიმს სალის (1884) ერთ-ერთი პირველი განმარტებით “სურვილი, რომელიც წინ უსწრებს ქცევას და განსაზღვრავს მას, არის მამოძრავებელი ძალა, სტიმული ან მოტივი”. მასლოუს (1955) აზრით, მოტივაციის მთავარი კრიტერიუმი სუბიექტურია, ადამიანი მოტივირებულია, როდესაც რაიმეს სურვილი აქვს, რაიმეს მიღწევას ცდილობს ან ნაკლებობას განიცდის. ვრუმის (1964) განმარტებით მოტივაცია არის პროცესი, რომელიც ალტერნატივებს შორის არჩევანის გაკეთებას ხელმძღვანელობს. ფუნქციური განმარტებების მიხედვით მოტივაცია დანახულია, როგორც პროცესი, რომლითაც ორგანიზმი ათასობით შემოსული მესიჯიდან არჩევს საკუთარი საჭიროებისთვის ყველაზე მეტად რელევანტურს და მასზე დაყრდნობით ახორციელებს ქცევას (Stein & Rosen, 1974). თანამედროვე ფსიქოლოგების აზრით, სამუშაო თუ ყოველდღიურ გარემოში მოტივაცია წარმოადგენს მიზნის მიღწევის განსაკუთრებულ სურვილს, რომელიც უნარებსა და გარემო ფაქტორებთან ერთად ეხმარება ადამიანს სასურველი მდგომარეობისა და მიზნის მიღწევაში (Hersey, Blanchard, & Johnson, 2007). ჩამოთვლილი განმარტებები არ ეწინააღმდეგება და მეტწილად ავსებს ერთმანეთს, თუმცა კვლევის სპეციფიკიდან და სფეროდან გამომდინარე, სადისერტაციო ნაშრომი მასწავლებლების მოტივაციას ამ უკანასკნელზე დაყრდნობით განვიხილავთ.

მოტივაცია ეხმარება ადამიანს ქცევის განხორციელებაში, თუმცა რა აძლევს მას მოტივაციას. რატომ ხდება, რომ ერთსა და იმავე სიტუაციაში ინდივიდების ნაწილში მოტივაცია საკმაოდ მაღალია, სხვების კი თითქმის არ არსებული, ხოლო ერთნაირი

მოტივაციის ქონის შემთხვევაში მისი მიზეზები სრულიად განსხვავებული. ფსიქოლოგიური თეორიები წლების მანძილზე ცდილობდნენ ამ საკითხების კვლევასა და ახსნას. დეცის და რაიანის თვითდეტერმინაციის თეორია (1985) მოტივაციის ორ ძირითად ტიპს, შინაგან და გარეგან მოტივაციას ასხვავებს. შინაგანი მოტივაცია მათ მიერ განმარტებულია, როგორც სიამოვნების მიღების ან საკუთარი ინტერესის დაკმაყოფილების მიზნით რაიმე აქტივობის შესრულება. შინაგანად მოტივირებული პიროვნება ქცევას არ ახორციელებს გარეგანი ჯილდოს ან წახალისების მიღების მიზნით, არამედ გართობის, ცნობისმოყვარეობის დაკმაყოფილების, სიამოვნების მიღების ან საკუთარი შესაძლებლობების გამოცდის მიზნით. სკინერის (1953) ოპერანტული განპირობების თეორიის მიხედვით ინდივიდის ყველანაირ ქცევას სჭირდება მამოტივირებელი ფაქტორი - ჯილდო. შინაგანად მოტივირებული აქტივობებისთვის მსგავსი მოტივატორი თავად აქტივობაა, რომელიც გარკვეულ დრაივს აძლევს ადამიანს მისი შესრულებისთვის (Ryan & Deci, 2000).

მიუხედავად შინაგანი მოტივაციის განსაკუთრებული მნიშვნელობისა, ადამიანების აქტივობების უმრავლესობა გარეგანი მოტივაციითაა განპირობებული. ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება ინდივიდის პასუხისმგებლობები და სოციუმში მისი როლი, შესაბამისად აქტივობების დიდ ნაწილში რთულდება საკუთარ ინტერესებსა და სიამოვნების მიღებაზე ორიენტირება. შინაგანი მოტივაციისგან განსხვავებით, გარეგანი მოტივაციის პირობებში გარკვეული შედეგის მისაღებად ან არასასურველი შედეგის თავიდან ასაცილებლად ვახორციელებთ ქცევას. ამ შემთხვევაში ინდივიდის მოტივაციური სტიმული გარეგანია და ის შეიძლება იყოს როგორც ფინანსური ანაზღაურება, შექება, დადებითი შეფასება, პატივისცემის მოპოვება, ასევე სასჯელის ან შენიშვნის თავიდან აცილება და სხვა. რაიანი და დეცი (1985) განასხვავებენ რამდენიმე ტიპის გარეგან მოტივაციას:

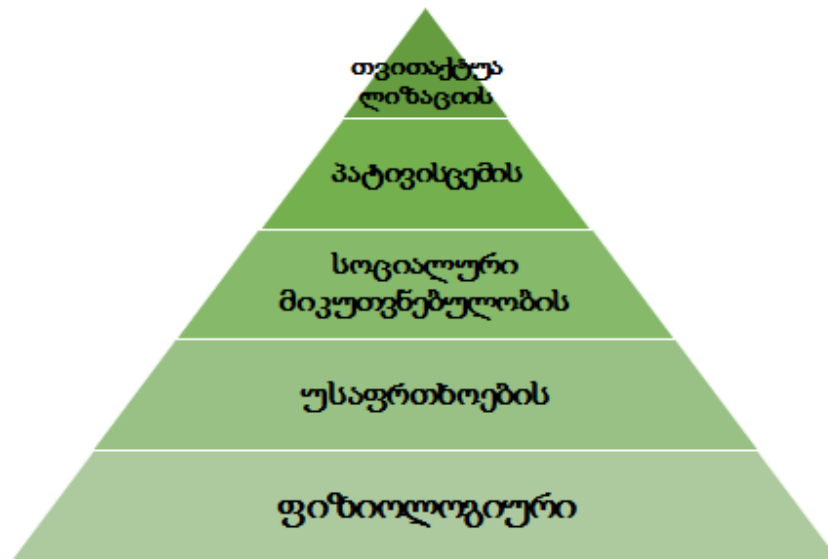
1. გარეგანი რეგულაცია - როდესაც ინდივიდის ქცევა სრულიად კონტროლდება გარეგანი ფაქტორებით და მას არ გააჩნია ავტონომიურობის განცდა.
2. ინტროექციული რეგულაცია - როდესაც ინდივიდის ქცევის მამოტივირებელი თვითშეფასების გაზრდა, სხვათა მხრიდან აღიარების მოპოვება ან შფოთვისა და დანაშაულის გრძნობის შემცირებაა.
3. იდენტიფიკაციით რეგულაცია - როდესაც ინდივიდი ახდენს საკუთარი მიზნებისა და მოთხოვნილებების იდენტიფიკაციას და მათთან მიმართებით გეგმავს და ახორციელებს მომავალ ქცევას. გარეგანი მოტივაციის მიუხედავად, ამ შემთხვევაში, ინდივიდის ავტონომიურობის განცდა მაღალია.
4. ინტეგრაციული რეგულაცია - როდესაც ინდივიდი ახდენს იდენტიფიცირებულ მიზნების ასიმილაციას და სრულად გაშინაგნებას. ინტეგრაციული რეგულაცია გარეგანი მოტივაციის ყველაზე ავტონომიური და შინაგან მოტივაციასთან ყველაზე მიახლოებული ფორმაა.

მოტივაციის ინტერნალიზაციის პროცესი მნიშვნელოვანია, თუმცა ეს არ ნიშნავს, რომ ინდივიდმა თითოეული აქტივობისთვის ყველა აღნიშნული ეტაპი უნდა გაიაროს. ხოლო კონკრეტული აქტივობებისთვის ინტეგრაციული რეგულაციის მიღწევა არ ნიშნავს, რომ ისინი შინაგანი მოტივაციით იმართება (Ryan & Deci, 2000).

მოტივაცია კომპლექსური და მრავლისმომცველი საკითხია და მრავალ თეორიასა თუ მიდგომას აერთიანებს. მოტივაციის ფსიქოლოგიური თეორიები ძირითადად ორ დიდ ჯგუფად იყოფა, შინაარსობრივ და პროცესუალურ თეორიებად. თანამედროვე შინაარსობრივი თეორიების განვითარება კი ძირითადად აბრაამ მასლოუს, კლეიტონ ალდერფერის, ფრედერიკ ჰერცბერგისა და დევიდ მაკლეანდის სახელებთანაა დაკავშირებული.

შინაარსობრივი თეორიებიდან ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია **აბრაამ მასლოუს** მოთხოვნილებათა იერარქიის მოდელი, რომელიც მარტივ იდეას ემყარება, რომ ადამიანებს გააჩნიათ მოთხოვნილებები, რომლებიც იერარქიულადაა დალაგებული და რომლებიც ინდივიდის ქცევის წარმმართველია. არსებობს ბაზისური საჭიროებები, რომელთა დაკმაყოფილების გარეშე ინდივიდს არ შეუძლია შემდგომი, მაღალი საფეხურის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე ზრუნვა (Maslow, 1943). მასლოუს თეორიაში ბაზისურად **ფიზიოლოგიური** მოთხოვნილებები განიხილება, როგორებიცაა საკვები, წყალი, სითბო, ბიოლოგიური საჭიროებები და სხვა. მათი ნაკლებობის შემთხვევაში, მასლოუს მიხედვით, ინდივიდის მთელი ენერგია იხარჯება აღნიშნული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე და შესაბამისად მხოლოდ მათი დაკმაყოფილების შემდეგაა შესაძლებელი მეორე საფეხურის, **უსაფრთხოების** მოთხოვნილებაზე ზრუნვა. ფიზიოლოგიური და უსაფრთხოების საჭიროებები პირველად მოთხოვნილებებს წარმოადგენენ. ხოლო მეორად მოთხოვნილებებს შორისაა **სოციალური** - მიკუთვნებულობის, მეგობრული და ინტიმური ურთიერთობების, **პატივისცემის** - თვითშეფასების, კომპეტენტურობისა და მიღწევის და **თვითაქტუალიზაციის** - შემოქმედებითობის, მორალურობისა და საკუთარი პოტენციალის გამოვლენის მოთხოვნილებები (Hersey, Blanchard, & Johnson, 2007).

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)



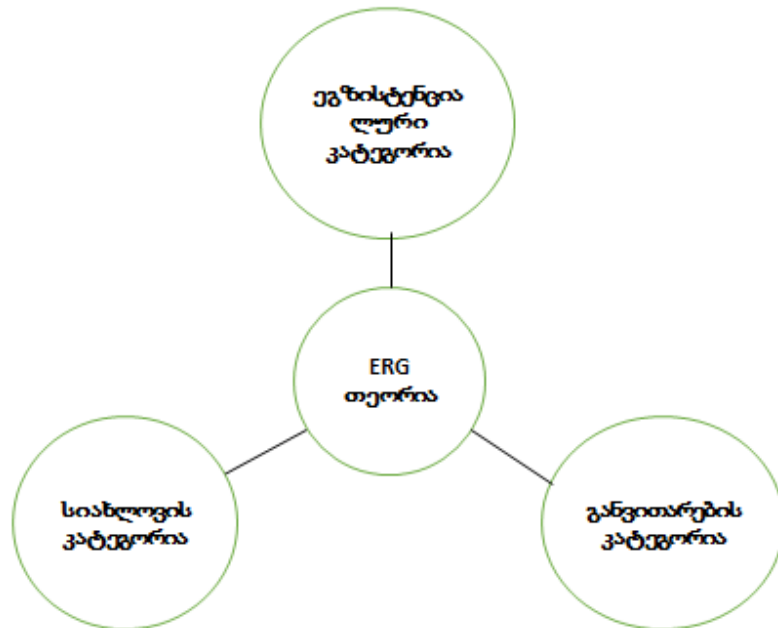
დიაგრამა №1. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია (1943).

მასლოუს თეორია, იერარქიული ხასიათიდან გამომდინარე, ხშირად კრიტიკის საგანი გამხდარა. სხვადასხვა მკვლევრების აზრით, ერთი დომინანტური საჭიროების არსებობა ყოველთვის არ არის აუცილებელი. შესაძლოა სხვადასხვა საფეხურის მოთხოვნილებები ერთმანეთის პარალელურად არსებობდეს და ისინი არა იერარქიულად ენაცვლებოდნენ ერთმანეთს. მაგალითად, ინდივიდს შესაძლოა არ ჰქონდეს დაკმაყოფილებული ბაზისური მოთხოვნილებები, მაგრამ გააჩნდეს მჭიდრო სოციალური კავშირები (Neher, 1991).

მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქიის თეორიის მოდიფიკაციას წარმოადგენს კლეიტონ ალდერფერის მოტივაციის ERG (Existence, Relatedness, Growth) თეორია. იერარქიულად დალაგებული ხუთი მოთხოვნილების მაგივრად ალდერფერმა შემოგვთავაზა სამ, დიდ კატეგორიაში გაერთიანებული ადამიანის ძირითადი მოთხოვნილებები (Alderfer, 1969). ეგზისტენციალური კატეგორია აერთიანებს მასლოუს ფიზიოლოგიურ და უსაფრთხოების მოთხოვნილებებს, სიახლოვის

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

კატეგორია - სოციალურ მოთხოვნილებებს, ხოლო განვითარების კატეგორია - პატივისცემისა და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებებს. ERG - თეორია, მასლოუსგან განსხვავებით, არ აღიარებს მოთხოვნილებათა იერარქიულ ხასიათს. ალდერფერის აზრით, ადამიანის ქცევას პარალელურად შესაძლოა ერთზე მეტი დომინანტური მოთხოვნილება წარმართავდეს. მისი მოდელი ამასთანავე ემყარება “იმედგაცრუება-რეგრესიის” ჰიპოთეზას, რომლის მიხედვითაც ინდივიდის მიერ დომინანტური მოთხოვნილებების ვერ დაკმაყოფილება იწვევს სხვა მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისადმი ნაბიჯების გადადგმას (Kenfer, 1990). მაგალითად მასწავლებლებმა, რომლებიც სამუშაო ადგილზე ვერ ახერხებენ განვითარების მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას, შესაძლოა მეტი დრო დაუთმონ თანამშრომლებთან სოციალიზაციასა და სოციალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას. ალდერფერის თეორიის თანახმად ადამიანის ქცევას ერთდროულად შესაძლოა რამდენიმე მამოტივირებელი ფაქტორი წარმართავდეს და მოტივაციის გასაზრდელად სწორედ ეს ფაქტორები უნდა ვიკვლიოთ.



დიაგრამა №2. ალდერფერის მოტივაციის თეორია (1969).

ამერიკელი ფსიქოლოგი **ფრედერიკ ჰერცბერგი** მოტივაციის კვლევის საკითხს განსხვავებულად მიუდგა. ის საწარმოს თანამშრომლებს ეკითხებოდა სამუშაო პროცესში რომელი ფაქტორები იწვევდა მათში კმაყოფილებას და რომელი უკმაყოფილებას. მისი აზრით, მიუხედავად იმისა, თუ რა ტიპის თანამშრომლებთან გვაქვს საქმე, მოტივაციური ფაქტორები შეგვიძლია ორ დიდ, მამოტივირებელ და ჰიგიენურ კატეგორიებად დავყოთ (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959). სწორედ ამიტომ მის თეორიას ხშირად “ორ ფაქტორიან თეორიად” მოიხსენიებენ. ჰერცბერგი ჰიგიენურ ფაქტორებში აერთიანებს თანამშრომელთა კმაყოფილების ან უკმაყოფილების გამომწვევ მიზეზებს, მაგალითად დამსაქმებელი კომპანიის პოლიტიკას, სამუშაო პირობებს, ანაზღაურებასა და სხვა ფინანსურ დანამატებს, სტაბილურ სამუშაო გარემოს, უსაფრთხოების გაცდას, კოლეგებთან ურთიერთობასა და სხვა. მისი აზრით, არასასურველი სამუშაო გარემო ადამიანებში ცალსახად უკმაყოფილების გამომწვევია, თუმცა ჰიგიენური ფაქტორების დაკმაყოფილება მხოლოდ სამუშაოთი კმაყოფილების დონის განმსაზღვრელია და მას თანამშრომელთა ხანგრძლივ მამოტივირებელ ფაქტორად ვერ განვიხილავთ.

ამის საპირისპიროდ მამოტივირებელი ფაქტორები შინაგანი ხასიათისაა და მიღწევის შესაძლებლობას, კოლეგებისა და ხელმძღვანელობის მხრიდან დაფასებასა და აღიარებას, საინტერესო სამუშაოს, პასუხისმგებლობის გრძნობასა და პროფესიული ზრდისა და განვითარების შესაძლებლობებს აერთიანებს. ჰერცბერგი სწორედ აღნიშნული ფაქტორების მნიშვნელობაზე ამახვილებს ყურადღებას თანამშრომელთა მოტივაციის პროცესში, თუმცა არც ჰიგიენური ფაქტორების როლსა და საჭიროებას უარყოფს, ჯანსაღი სამუშაო გარემოს შესაქმნელად (Hersey, Blanchard, & Johnson, 2007). მასლოუს თეორიის მსგავსად ჰერცბერგის თეორიაც კრიტიკის საგანი გახდა, განსაკუთრებით კი მის მიერ გამოყენებული კვლევის მეთოდების გამო. ჰაუზისა და ვიგდორის (1967) აზრით, კმაყოფილებისა და უკმაყოფილების ფაქტორები

ურთიერთდამოუკიდებელია. ხოლო ატრიბუციის თეორიის თანახმად, თუ ადამიანებს ვკითხავთ რითი არიან ისინი სამუშაო პროცესში კმაყოფილი, როგორც წესი, შინაგან, ხოლო უკმაყოფილების მიზეზად გარეგან ფაქტორებს დაასახელებენ (House & Wigdor, 1967).

ჰერცბერგისა და მასლოუს თეორიების შეზღუდვებისა და კრიტიკის მიუხედავად, თანამშრომელთა კმაყოფილებისა და მოტივაციის ასამაღლებლად ამერიკის შეერთებულ შტატებში ისინი სხვადასხვა ტიპის დაწესებულებებში დღემდე აქტიურად გამოიყენება. მათ ასევე მნიშვნელოვანი ადგილი დაიმკვიდრეს ორგანიზაციულ ფსიქოლოგიაში, თუმცა 80-იან წლებში მეცნიერებმა წამოჭრეს საკითხი, რამდენად ერგებოდნენ განათლების სფეროში დასაქმებული ინდივიდები, კერძოდ კი დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლები სტანდარტული თანამშრომლების პროფილს. ამოდრავებდათ თუ არა, მასწავლებლებს, მოგებაზე ორიენტირებული ბიზნეს თანამშრომლების მსგავსი მოტივაციები და მოთხოვნილებები (Gawel, 1997). ბელოტისა და ტუტორის აზრით ჰერცბერგის კვლევების პრობლემა იმაში მდგომარეობს, რომ ის არ ითვალისწინებდა მასწავლებლების გამოცდილებებს. ტენესის კარიერული განვითარების პროგრამის (TCLP) კვლევის მიხედვით, მასწავლებლების ქცევა და მოტივაცია განსხვავდება სხვა დაწესებულებებში დასაქმებული ადამიანების ქცევებისა და მოტივაციებისგან. აღნიშნული პროგრამა სამი საფეხურისგან შედგება. პირველ საფეხურზე მყოფი 30,000 დამწყები მასწავლებლის მონაცემები აჩვენებს, რომ მათთვის მოტივაციური ($M=71$) და ჰიგიენური ($M=70$) ფაქტორების არსებობა ერთნაირად მნიშვნელოვანია. მეორე საფეხურის მასწავლებლებისთვის მოტივაციური ფაქტორების მნიშვნელობა იმატებს ($M=101$), ხოლო ჰიგიენურის საგრძნობლად იკლებს ($M=11$), რაც შეეხება მესამე საფეხურის, ყველაზე გამოცდილ მასწავლებლებს, მოტივაციური ფაქტორების როლი კიდევ უფრო იზრდება ($M=149$), თუმცა ასევე იზრდება ჰიგიენური ფაქტორების

მნიშვნელობა ($M=24$). გამოკითხვაში მასწავლებლებს 7 ბალიან სკალაზე აფასებინებდნენ, თუ რა გავლენა ჰქონდა მათ მოტივაციაზე ანაზღაურებას. სამივე საფეხურის მასწავლებლებისთვის ხელფასი ყველაზე ძლიერი მამოტივირებელი ფაქტორი აღმოჩნდა. მისი საშუალო მაჩვენებელი ($M=6.3$) აღემატებოდა, ჰერცბერგის აზრით ყველაზე მნიშვნელოვანი მამოტივირებელი ფაქტორის, პროფესიული ზრდისა და განვითარების მაჩვენებელს ($M=5.0$). მასწავლებლები ხელფასის ზრდას აღიქვამდნენ, როგორც მიღწევის შემადგენელ ნაწილს და შესაბამისად, მამოტივირებელ ფაქტორს (Bellott & Tutor, 1990).

მოთხოვნილებებზე დაფუძნებული მოტივაციის თეორიებიდან ყველაზე დიდი მხარდაჭერა დევიდ მაკლელანდის შექმნილი მოთხოვნილებების თეორიამ მოიპოვა. მისი თეორიის თანახმად, ადამიანებს სამი ტიპის, მიღწევის, აფილაციისა და ძალაუფლების მოთხოვნილებები უყალიბდებათ. მაკლელანდის აზრით დომინანტური მოთხოვნილებების ჩამოყალიბება ადამიანის ინდივიდუალურ მახასიათებლებსა და ცხოვრებისეულ გამოცდილებებს ემყარება, რაც შემდგომში პროფესიის არჩევასა და სამუშაო პროცესის წარმართვაზე უდიდეს გავლენას ახდენს (McClelland & Burnham, 2008). ჰერშისა და ბლანშარდის (1988) აზრით, მაკლელანდის მიღწევის მოთხოვნილების კონცეფცია კავშირშია ჰერცბერგის თეორიასთან. მიღწევის მაღალი მოთხოვნილების მქონე ინდივიდები სამუშაო გარემოში მეტად დაინტერესებულნი არიან მოტივატორებით, ხოლო მიღწევის დაბალი მოთხოვნილების მქონე ინდივიდები ჰიგიენური ფაქტორებით (Blanchard & Hersey, 1988).

მოთხოვნილებებზე დამყარებული მოტივაციის თეორიებისგან განსხვავებით პროცესუალური თეორიები მოტივაციას განიხილავენ, როგორც რაციონალურ პროცესს. ინდივიდები აანალიზებენ გარემოს, იქმნიან შთაბეჭდილებებსა და

დამოკიდებულებებს და შესაბამის რეაგირებას ახდენენ გარემო სტიმულებზე. პროცესუალურ თეორიებს შორის მნიშვნელოვანია სამი ყველაზე აქტუალური თეორიის ჯონ ადამსის სამართლიანობის თეორიის, ვიქტორ ვრუმის მოლოდინის თეორიასა და ლაიმან პორტერისა და ედვარდ ლოულერის მოდელის განხილვა. მათი ავტორები აღიარებდნენ მოთხოვნილებების არსებობასა და წონას, თუმცა ქცევის წარმართვის პროცესში ისინი ხაზს უსვამდნენ აღქმებისა და მოლოდინების მნიშვნელობას.

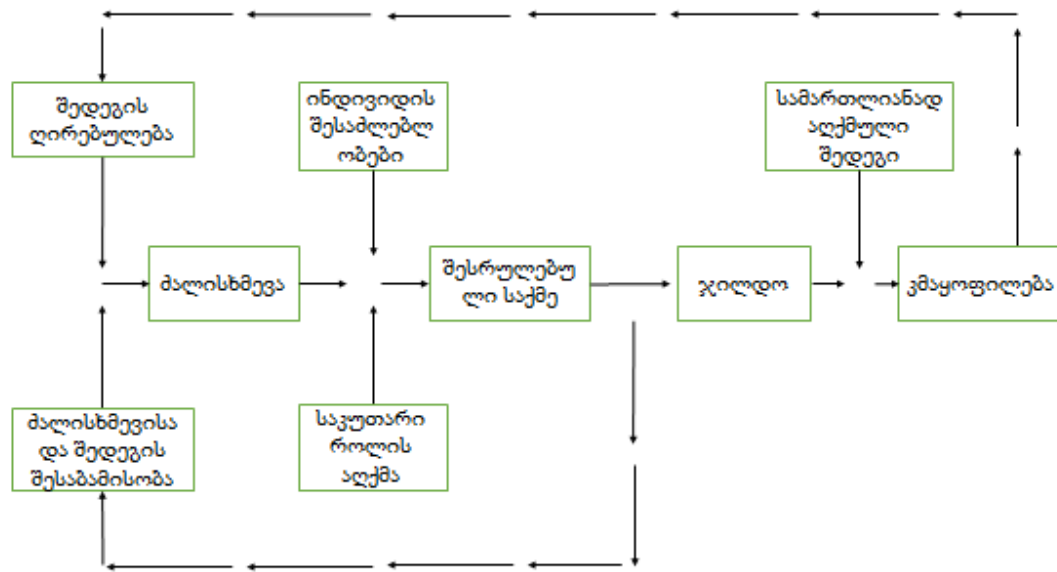
ჯონ ადამსის (1965) სამართლიანობის თეორიის მიხედვით, ადამიანები მოტივირებულნი არიან სოციალურ ინტერაქციებში სამართლიანობის პრინციპით. სამართლიანობის განცდას კი იყალიბებენ საკუთარი სიტუაციის სხვებთან შედარების საფუძველზე. სამუშაო ადგილზე, და არა მარტო, ადამიანები საკუთარ ძალისხმევასა და მიღებულ შედეგს ადარებენ სხვების მიერ დახარჯულ ძალისხმევასა და მათ შედეგებს. სამართლიანობის განცდა მხოლოდ მაშინ ჩნდება, როდესაც გარშემომყოფებს შორის დანახარჯისა და შედეგის შეფარდება თანაბარია (Adams, 1965). თანამშრომლის მხრიდან დანახარჯი შესაძლოა იყოს დახარჯული დრო, ენერჯია, დამსაქმებლისა და საქმის მიმართ ერთგულება, მიღებული განათლების დონე და ა.შ. მეორე მხრივ, მიღებული შედეგი შესაძლოა იყოს, როგორც მატერიალური ანაზღაურება, ასევე დაფასება, შექება, წახალისება და სხვა. სამართლიანობის შესაფასებლად ადამიანები, როგორც წესი, საკუთარ თავს ადარებენ რანგითა და გამოცდილებით მსგავს თანამშრომელს. სტაჟიორი საკუთარ მდგომარეობას ნაკლებად შეადარებს დირექტორის მდგომარეობას (Hersey, Blanchard, & Johnson, 2007). შესაბამისად შეგვიძლია ვივარაუდოთ, მასწავლებლები საკუთარ დანახარჯებსა და მიღებულ შედეგებს შეადარებენ სხვა, იმავე რანგისა და გამოცდილების მქონე მასწავლებლების მდგომარეობას. ამასთანავე, აღსანიშნავია, სამართლიანობის შეფასების პროცესის სუბიექტური ხასიათი. ერთი და იმავე

სიტუაცია სხვადასხვა ადამიანის მხრიდან შესაძლოა სრულიად საპირისპიროდ იყოს აღქმული და შესაბამისად, კონტექსტიდან და შემფასებლიდან გამომდინარე, უსამართლობაზე რეაქციებიც განსხვავებული იყოს.

ადამის თეორია უსამართლობაზე რამდენიმე პოტენციურ რეაქციას გამოყოფს. ერთ-ერთი მათგანი საკუთარი ან სხვა თანამშრომლების დანახარჯებისა და შედეგების გადაფასებაში მდგომარეობს, როდესაც ინდივიდი მის მიერ შესრულებული სამუშაოს მნიშვნელობას ამცირებს, ან სხვა თანამშრომლის მიერ შესრულებული სამუშაოს მნიშვნელობას ზრდის. თუ სიტუაცია ამის შესაძლებლობას იძლევა, შესაძლებელია კოლეგებისთვის სამუშაო დატვირთვის გაზრდა ან მათი წახალისება. ინდივიდმა ასევე შესაძლოა დაკარგოს მოტივაცია და შეამციროს მის მიერ შესრულებული სამუშაოს რაოდენობა და ხარისხი, ან მოითხოვოს ანაზღაურების გაზრდა. სამართლიანობის განცდის აღსადგენად კიდევ ერთ ალტერნატივას შესაძარებელი პიროვნების შეცვლა წარმოადგენს (Greenberg, 1993). სამართლიანობის თეორიის შემდგომმა კვლევებმა აჩვენა, რომ ინდივიდები სამუშაო ადგილზე ორი ტიპის, პროცედურულ და ინტერაქციულ სამართლიანობას მოელონ. პროცედურული სამართლიანობა სამუშაო დატვირთვის, ანაზღაურების, დაწინაურებისა და სხვა საორგანიზაციო საკითხების სამართლიანად გადაწყვეტას, ხოლო ინტერაქციული სამართლიანობა ინტერპერსონალურ ურთიერთობებში პატივისცემის, დაფასებისა და კეთილგანწყობის სამართლიანად განსაზღვრას გულისხმობს (Greenberg, 2006). გასაკვირი არ არის, რომ სამართლიანობის მაღალი გრძნობა თანამშრომლების მხრიდან მოტივაციის მაღალ დონესთან და სამსახურთან მიკუთვნებულობის ხარისხთანაა ასოცირებული, ხოლო უსამართლობის გრძნობა - მოტივაციის ვარდნასთან, სამუშაოს ხარისხის შემცირებასა და სამსახურით უკმაყოფილებასთან (Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007).

სამართლიანობის თეორია პირდაპირ ებმის ვიქტორ ვრუმის მოლოდინის თეორიას (Vroom, 1964), რომლის მიხედვითაც, ინდივიდის მიერ, საქმეში მეტი ან ნაკლები ძალისხმევის ჩადება დამოკიდებულია სიტუაციის რაციონალურ შეფასებასა და მომავალი მოგების გათვლაზე. ადამიანი პირველ რიგში საკუთარ თავს უსვამს კითხვას, იქნება თუ არა მის მიერ საქმეში ჩადებული ძალისხმევა წარმატებული და მაღალ დონეზე შეფასებული, “შემიძლია თუ არა ამის გაკეთება?”. ამის შემდგომ ჩნდება კითხვა, მოუტანს თუ არა მაღალი შეფასება სასურველ შედეგსა თუ ანაზღაურებას, “რა შედეგს მომიტანს ამის გაკეთება?”. ხოლო ბოლო ეტაპზე ადამიანს უწევს განსაზღვროს, არის თუ არა მოსალოდნელი ანაზღაურება/შედეგი მისთვის სასურველი და დამაკმაყოფილებელი, რასაც ვრუმი შედეგის ვალენტობას უწოდებს, “როგორია ჩემი დამოკიდებულება შედეგის მიმართ?”. ვრუმის თეორიის მიხედვით, ინდივიდის მოტივაცია მოლოდინის, შედეგისა და ვალენტობის ნამრავლის ტოლია. რაც უფრო მაღალია აღნიშნული ნამრავლი, მით მეტადაა მოსალოდნელი, რომ ინდივიდი მაქსიმალურ ძალისხმევას ჩადებს საქმის კეთების პროცესში.

ლაიმან პორტერისა და ედვარდ ლოურელის (1968) მოდელი დიდწილად ემყარება ვრუმის მოლოდინის თეორიას, თუმცა მრავალგანზომილებიან და მეტად კომპლექსურ კონცეფციას გვთავაზობს. პორტერ-ლოურელის მოდელი შემდგომ ცვლადებს აერთიანებს (იხ. დიაგრამა №3):



დიაგრამა №3. პორტერ-ლოუერის მოტივაციის მოდელი (1968).

1. შედეგის ღირებულება - რამდენად მნიშვნელოვანი და სასურველია პოტენციური შედეგი, იგივე ვალენტობა.
2. ქალისხმევისა და შედეგის შესაბამისობა - რა ტიპის ქცევას შეიძლება მოჰყვეს სასურველი შედეგი.
3. საქმეში ჩადებული ქალისხმევა.
4. ინდივიდის შესაძლებლობები და პიროვნული თვისებები.
5. საკუთარი როლის აღქმა - რა ტიპის ქცევას მისთვის შესაფერისი, სამუშაოს ეფექტურად შესასრულებლად.
6. შესრულებული საქმე.
7. ჯილდო, რომელიც შესაძლოა იყოს როგორც გარეგანი, ასევე შინაგანი, მაგ. შესრულებული საქმით კმაყოფილება.
8. სამართლიანად აღქმული შედეგი/ჯილდო, ანუ რა ტიპის და რაოდენობის ჯილდოს მიიჩნევს ინდივიდი სამართლიანად.

9. კმაყოფილება - მიღებულსა და სამართლიანად აღქმულ ჯილდოს შორის შესაბამისობა.

პორტერისა და ლოურელის აზრით აღნიშნული ფაქტორები მუდმივ ურთიერთქმედებაშია და ყოველი ახალი გამოცდილება ცვლის შემდგომი შედეგის ღირებულებისა და კმაყოფილების ხარისხს. მათ თეორიაში ფაქტორების ურთიერთქმედების დინამიკა ხაზს უსვამს, რომ ინდივიდის მიერ ძალისხმევის გაზრდასა და საქმის ეფექტურად შესრულებას მივყავართ მოტივაციამდე და არა პირიქით მოტივაციას გაზრდილ ძალისხმევამდე, როგორც მანამდე არსებულ თეორიებში იყო აღნიშნული.

მასწავლებელთა მოტივაცია

მასწავლებელთა მოტივაციის კვლევები 1990-იანი წლებიდან განსაკუთრებით გააქტიურდა მთელი მსოფლიოს მასშტაბით. მათი მოტივაციის კვლევის საჭიროება ევროპის ქვეყნებში, აშშ-სა და ავსტრალიაში მასწავლებელთა რიცხვის აშკარა კლებამ გამოიწვია. საკითხის სირთულიდან და მნიშვნელობიდან გამომდინარე საკვლევო დისციპლინები საკმაოდ მრავალფეროვანია და ფსიქოლოგიურ, სოციალურ, ეკონომიკურ, პოლიტიკურ თუ კულტურულ სფეროებს აერთიანებს, დაწყებული მასწავლებლის პროფესიის არჩევის განმაპირობებელი ფაქტორებით, დამთავრებული მასწავლებლების განვითარებისა და სწავლების მოტივაციის შენარჩუნების საკითხით.

მასწავლებლის მოტივაციას სენკლერი (2008) განმარტავს, როგორც მასწავლებლის პროფესიის არჩევის განმსაზღვრელი და შემდგომში იმავე საქმიანობის გამაგრძელებელი ფაქტორების ერთობლიობას, რომლებიც ეხმარება ინდივიდს კონცენტრირდეს შესაბამისი განათლების მიღებასა და მომავალში სწავლების

პროცესზე. დორნეი და უშიოდა (2013) მასწავლებლის მოტივაციის ოთხ ძირითად კომპონენტს გამოყოფენ, მუდმივი შინაგანი მოტივაცია, რომელიც პირდაპირ კავშირშია სწავლების სურვილთან; სოციალური და კონტექსტუალური გავლენები, რომლებიც ეხმარება ან ხელს უშლის მასწავლებლებს საკუთარი საქმის განხორციელებაში; დროითი განზომილება, რომელიც გავლენას ახდენს მასწავლებლის პროფესიის ხანგრძლივად გაყოლაზე და უარყოფითი სოციალური თუ ეკონომიკური გავლენები, რომლებიც დემოტივაციურ ფაქტორებად გარდაიქმნება (Dörnyei & Ushioda, 2013).

მასწავლებელთა მოტივაციის კვლევები ძირითადად ორ კატეგორიად იყოფა. მათი ნაწილი მასწავლებლის პროფესიის არჩევაზეა კონცენტრირებული, ხოლო ნაწილი სწავლების პროცესში მასწავლებლების მოტივაციის შენარჩუნებაზე. მასწავლებლის პროფესიის არჩევის პროცესში კვლევების უმრავლესობა გარეგანი (ხელფასი, მოსახერხებელი სამუშაო გრაფიკი), შინაგანი (ინტერესი, პიროვნული ზრდა) და ალტრუისტული (საზოგადოების განვითარებაში წვლილის შეტანა) მოტივაციის მნიშვნელობაზე ამახვილებს ყურადღებას. მასწავლებლის პროფესიის არჩევის პირველ კვლევებში შინაგანი და ალტრუისტული მოტივები იკვეთება, 1960-იან წლებში პროფესიის არჩევის მიზეზად მომავალი მასწავლებლები ბავშვებთან და მოზარდებთან მუშაობის სურვილს, ცოდნის გადაცემის სურვილს, საკუთარი ცოდნის გაღრმავების შესაძლებლობასა და საზოგადოებისთვის სასარგებლო საქმის გაკეთების სურვილს ასახელებდნენ (Fox, 1961). აღნიშნული ფაქტორების მნიშვნელობა დღესაც აქტუალური რჩება, თუმცა თანამედროვე კვლევები მომავალი მასწავლებლების მრავალფეროვან მოტივებზე ამახვილებენ ყურადღებას, რომლებიც როგორც მოთხოვნილებებს, ასევე მათ შესაძლებლობებსა და მოლოდინებს ემყარება (Sinclair, 2008). გარდა ამისა, მასწავლებელთა მოტივაციები განსხვავებულია ქვეყნების მიხედვით, მათი სოციო-ეკონომიკური და კულტურული გარემოს შესაბამისად (Watt

et al, 2012; Topkaia & Uztosun, 2012). მაგალითად აშკარა განსხვავებები იკვეთება განვითარებულ და განვითარებად ქვეყნებს შორის პროფესიული არჩევანის გაკეთების კუთხით (Bastick, 2000).

როდესაც ვიწყებთ მომავალი მასწავლებლების პროფესიული არჩევანის მიზეზების შედარებას, განვითარებულ და განვითარებად ქვეყნებს შორის განსხვავება აშკარა ხდება. იამაიკელი და ამერიკელი მასწავლებლების მოტივაციების შედარების დროს (Bastick, 2000) ცალსახად გამოჩნდა, რომ იამაიკელი მასწავლებლების პროფესიულ არჩევანს გარეგანი მოტივაციური ფაქტორები განსაზღვრავდა, მათი მოტივაციის თითქმის მეოთხედი (24%) შემდეგი გარეგანი ფაქტორებით იხსნებოდა: მასწავლებლების გრძელვადიანი შვებულება, მასწავლებლის განათლების ხელმისაწვდომობა, დამატებითი სამსახურისთვის საკმარისი დროის ქონა, სტაბილური სამსახურის ქონა, საკმარისი შემოსავალი და მასწავლებლის სასურველი სტატუსი საზოგადოებაში. გარეგანი მოტივაციისგან განსხვავებით, მათ არჩევანს შინაგანი მოტივაცია მხოლოდ 9%-ით ხსნიდა. მაშინ როდესაც ამერიკელი მასწავლებლებისთვის დომინანტური ალტრუისტული (საზოგადოებისთვის სარგებლის მოტანა) და შინაგანი (ბავშვებთან მუშაობის სურვილი) მოტივაცია იყო. ავტორი მსგავს განსხვავებებს მასლოუს იერარქიულ თეორიაზე დაყრდნობით ხსნის. მისი აზრით, პროფესიის არჩევაში ქვეყნის სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობა და მასწავლებლის საზოგადოებრივი სტატუსი გადამწყვეტ როლს თამაშობს.

თავად განვითარებულ ქვეყნებს შორის, მცირეოდენ განსხვავებებს ავლენს მომავალი მასწავლებლების მოტივაციის კვლევები. ვატმა და მისმა კოლეგებმა (Watt et al, 2012), ოთხი ქვეყნის, აშშ-ს ($N=511$), გერმანიის ($N=210$), ნორვეგიისა ($N=131$) და ავსტრალიის ($N=1438$) მასწავლებლების მოტივაცია შეისწავლეს, მასწავლებლობის არჩევანის ფაქტორების (FIT) სკალის გამოყენებით. შედეგებმა აჩვენა, რომ აშშ-ს შერჩევაში

ყველაზე მაღალი იყო სწავლების უნარების ($M=6.00$), ოჯახისთვის საკმარისი დროის ქონისა ($M=5.98$) და შინაგანი მოტივაციური ფაქტორების ($M=6.41$) მნიშვნელობა. სამსახურის პოვნისა და შენარჩუნების ფაქტორის მნიშვნელობა ყველაზე მაღალი ავსტრალიურ შერჩევაში იყო ($M=5.00$), ხოლო ბავშვებთან და მოზარდებთან მუშაობის სურვილი - გერმანულ შერჩევაში ($M=5.95$). თუმცა აღსანიშნავია, რომ თითოეულ შერჩევაში ერთი და იგივე ხუთი ძირითადი შინაგანი და ალტრუისტული ფაქტორი გამოიკვეთა, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი: შინაგანი მოტივაცია, სწავლების უნარი, სოციუმის განვითარებაში წვლილის შეტანა, ბავშვებთან მუშაობის სურვილი და სწავლისა და სწავლების წარსული დადებითი გამოცდილებების ქონა. ყველაზე ნაკლებ გავლენიან ფაქტორად, ოჯახის წევრებისა და მეგობრების მხრიდან სოციალური გავლენების მნიშვნელობა გამოვლინდა. გარდა ამისა, განსხვავებები გამოიკვეთა სწავლების საფეხურის მიხედვით. ავსტრალიაში მომავალი დაწყებითი სკოლის მასწავლებლებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი ბავშვებთან მუშაობის შესაძლებლობა იყო, ხოლო საშუალო სკოლის მომავალი მასწავლებლები, მეტად საკუთარ საგანზე და სფეროზე იყვნენ ორიენტირებულნი (Watt et al, 2012).

მომავალი მასწავლებლების თურქულ შერჩევაზე ჩატარებულ კვლევაში, ასევე მასწავლებლობის არჩევანის ფაქტორების (FIT) სკალა გამოიყენეს. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ განათლების მიმართულების სტუდენტები, რომელთა პროფესიული არჩევანი მასწავლებლობას უკავშირდებოდა, იამაიკელი სტუდენტებისგან განსხვავებით, ყველაზე მეტად ალტრუისტული ფაქტორებით ($M=5.29$; $SD=1.17$) იყვნენ მოტივირებულნი. მათ პასუხებს შორის დომინირებდა “ბავშვებისა და მოზარდების ღირებულებების ჩამოყალიბება”, “საზოგადოებისთვის სარგებლის მოტანა” და “მომავალ თაობაზე დადებითი გავლენის ქონა”. მეორე, ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი სტუდენტების შინაგანი მოტივაცია ($M=5.27$; $SD=1.52$) იყო, ხოლო შემდგომი არანაკლებ მნიშვნელოვანი ფაქტორი, საკუთარი უნარებისა და

შესაძლებლობების დადებითად აღქმა ($M=4.93$; $SD=1.29$). რაც შეეხება, ყველაზე ნაკლებ მამოტივირებელ ფაქტორს, მასწავლებლობა, როგორც “უსაფრთხო” და “გარანტირებული” პროფესია ყველაზე ნაკლებად დასახელდა ($M=1.83$; $SD=1.58$). თურქი სტუდენტების პროფესიულ არჩევანში მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავებებიც გამოვლინდა, მამრობითი სქესის სტუდენტებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი მამოტივირებელი ალტრუისტული ფაქტორები აღმოჩნდა ($M=5.14$; $SD=1.16$), ხოლო მდედრობითი სქესის სტუდენტებისთვის შინაგანი მოტივაცია ($M=5.33$; $SD=1.54$). რაც შეეხება ასაკობრივ განსხვავებებს, კვლევის მონაწილე პირველკურსელებისთვის პროფესიის განსაზღვრის დროს ყველაზე მნიშვნელოვანი შინაგანი მოტივაცია იყო ($M=5.24$; $SD=1.35$), ხოლო დამამთავრებელი კურსის სტუდენტებისთვის ალტრუისტული ფაქტორები ($M=5.35$; $SD=1.09$) (Topkaia & Uztosun, 2012).

მასწავლებელთა რიცხვის ნაკლებობის პრობლემამ ჰოლანდიაშიც წამოჭრა მათი პროფესიული არჩევანის მოტივაციის კვლევის საკითხი. კანრინუსისა და ფოკნე-ბრუინსმას (2011) ლონგიტიდურ კვლევაში, სტუდენტები მასწავლებლობის არჩევანის ფაქტორების (FIT) კითხვარის ჰოლანდიურ ვერსიას ავსებდნენ სასწავლო პროგრამის დაწყებამდე და პროგრამის დასრულების შემდგომ. ჰოლანდიელი მომავალი მასწავლებლების მოტივაციები თანხმობაშია აქამდე განხილული განვითარებული ქვეყნების შედეგების უმრავლესობასთან. მათთვის პროფესიის არჩევის განმაპირობებელ ფაქტორებს შორის ყველაზე მნიშვნელოვანი იყო საკუთარი უნარებისა და შესაძლებლობების აღქმა ($M=4.97$, $SD=1.03$), მომავალი პროფესიული საქმიანობის აღქმა ($M=4.43$, $SD=.46$) და შინაგანი მოტივაცია ($M=4.25$, $SD=.64$). აღსანიშნავია, რომ თურქი სტუდენტების მსგავსად მასწავლებლობა, როგორც “უსაფრთხო” არჩევანი და სტაბილური კარიერა ჰოლანდიელ სტუდენტებშიც ნაკლებად მამოტივირებელია ($M=2.27$, $SD=1.18$). ასევე საინტერესოა, რომ სწავლის

დაწყებამდე და დასრულების შემდგომ გამოკითხულ სტუდენტებში პროფესიის არჩევის ძირითადი მოტივაციები არ შეცვლილა. რა ფაქტორებმაც თავდაპირველად განსაზღვრა მათი პროფესიული არჩევანი, კვლავაც აქტუალური რჩებოდა სწავლის დასრულების შემდგომ (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2011).

გარდა სოციო-კულტურული განსხვავებებისა, სხვადასხვა სფეროსა და მიმართულების მასწავლებლებს ასევე განსხვავებული მოტივაციები ამოდრავებთ პროფესიის არჩევის დროს. სლოვაკეთში ჩატარებულმა მომავალი მასწავლებლების კვლევამ აშკარა განსხვავებები გამოავლინა ტექნიკური (STEM) და არატექნიკური მიმართულების მომავალ მასწავლებლებს შორის. კვლევის შერჩევა 259 ჰუმანიტარული და სახელოვნებო მიმართულების მომავალი მასწავლებლისა და 201 ტექნიკური მიმართულების მომავალი მასწავლებლისგან შედგებოდა. მიუხედავად ზოგადი სურათის მსგავსებისა, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები გამოვლინდა სამი ძირითადი მიმართულებით. ტექნიკური მიმართულების სტუდენტებისთვის მასწავლებლობა უფრო მეტად იყო ერთ-ერთი ალტერნატიული არჩევანი ($t = 3.036$; $p = 0.003$). მათთვის, ჰუმანიტარული მიმართულების სტუდენტებისგან განსხვავებით, ნაკლებად მნიშვნელოვანი იყო ახალგაზრდებთან მუშაობა ($t = 2.170$; $p = 0.031$) და საკუთარივე შეფასებით მათ ნაკლებად ჰქონდათ განვითარებული სწავლების უნარები და კომპეტენციები ($t = 2.293$; $p = 0.023$). ავტორების აზრით კომპეტენციისა და ინტერესის ნაკლებობა ტექნიკური მიმართულების მომავალი მასწავლებლებისთვის ალტერნატიული სამსახურის შოვნის შესაძლებლობითა და ალბათობით იყო გამოწვეული, ხოლო ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობის სურვილის ნაკლებობა მათი პროფესიული მიმართულების სპეციფიკით (Tomšik & Čerešník, 2017). კანადელი ინგლისური ენის მასწავლებლების უმრავლესობა (35%) თავიანთ არჩევანს, ბედისწერად აღიქვამდა, მათი აზრით სწორედ მასწავლებლობისთვის იყვნენ დაბადებული. 15% პროფესიის

არჩევს მიზეზს საკუთარი მასწავლებლებისგან მიღებულ შთაგონებას მიაწერდა, 10% სოციო-ეკონომიკურ მგდომარეობას, ხოლო 5% ოჯახურ და პირადულ მიზეზებს (Hussain, Abbasi, Awan, & Farid, 2012).

როგორც უკვე ავლინებთ, მასწავლებლების მოტივაციის საკითხის კვლევა ორ ნაწილად იყოფა. ზემოთ განხილული ნაწილი მათი პროფესიული არჩევანის მოტივაციაზეა კონცენტრირებული, თუმცა კვლევების ნაწილი სწავლების პროცესში მოქმედი მასწავლებლების მოტივაციის შენარჩუნებაზე ფოკუსირდება, რაც ჩვენი კვლევის ძირითად ფოკუსს წარმოადგენს. მოქმედი მასწავლებლების მოტივაციის კვლევა განსაკუთრებით 1990-იანი წლებიდან გააქტიურდა და ძირითადად გამოწვეული იყო მასწავლებლების ეფექტურობისა და მოსწავლეების მოტივაციის გაზრდის სურვილით. მასწავლებლების მოტივაციის შემანარჩუნებელ და გამზრდელ ფაქტორებს შორის განიხილება სასწავლო მასალის, პროგრამისა და სწავლების მეთოდის არჩევის ავტონომია, სოციალური კავშირები სხვა მასწავლებლებთან, პროფესიული ზრდისა და განვითარების შესაძლებლობა, სამუშაო გარემო და შემოსავალი. იმდენად რამდენადაც, პროფესიის არჩევის დროს შინაგანი მოტივაციური ფაქტორები დომინირებს, მეცნიერთა ნაწილის აზრით, სწავლების მოტივაციისთვის დომინანტური, გარეგანი ფაქტორების არსებობაა (Sinclair, 2008).

სენკლერი (2008) თავის ნაშრომში მასწავლებლების მოტივაციის დეტერმინანტებს ათ ძირითად კატეგორიად ჰყოფს: მასწავლებლობის მოწოდება, სტუდენტები, ალტრუიზმი, ინტელექტუალური სტიმულირება, სხვებზე გავლენის მოხდენა, აღქმული ფინანსური და სხვა სარგებელი, სწავლების პროცესი, პროფესიის შეცვლის სურვილი (ან მისი ნაკლებობა), მასწავლებლისთვის საჭირო განათლების მიღების სიმარტივე და სტატუსი საზოგადოებაში. გარკვეული ავტორების აზრით სენკლერის კლასიფიკაცია პრობლემურია, რადგანაც მისი კატეგორიების ნაწილი გადამფარავია.

მაგალითად “სწავლების პროცესი”, “მასწავლებლის სტატუსი” და “ფინანსური სარგებელი” ერთმანეთთან ახლოს მდგომი კატეგორიებია და მრავალ ურთიერთგადამფარავ ასპექტს მოიცავს (Han & Yin, 2016).

მასწავლებლების მამოტივირებელი ფაქტორების პარალელურად მკვლევართა ნაწილმა გამოყო მასწავლებლების დემოტივაციის მიზეზები. მათ შორის ერთ-ერთი უახლესი და გავრცელებულია დორნიეისა და უშიოდას (2011) კლასიფიკაცია, რომლებიც ხუთ დემოტივატორს გვთავაზობენ: სტრესი, ავტონომიის დარღვევა, თვითეფექტურობის ნაკლებობა, არაადეკვატური კარიერული სტრუქტურა, რუტინული სამუშაო და ინტელექტუალური განვითარების შესაძლებლობის ნაკლებობა. როგორც ვხედავთ, მოტივატორებისა და დემოტივატორების დიდი ნაწილი ერთი კონტინიუმის ბოლოებში მდგომი ფაქტორებია.

მასწავლებლების მოტივაციაზე საუბრის დროს გვერდს ვერ ავუვლით მოსწავლეების ფაქტორს, რომლებთანაც მასწავლებლებს ყოველდღიური შეხება აქვთ. ატკინსონის (2000) კვლევის შედეგები გვაჩვენებს, რომ მოსწავლეების მიმართ პოზიტიურად განწყობილი მასწავლებლები, რომელთაც აქტიური სამუშაო ურთიერთობა ჰქონდათ მოსწავლეებთან, მეტად იყვნენ მოტივირებულნი საკუთარი საქმის კეთების დროს. მათ ასევე მეტად სჯეროდათ, რომ მოსწავლეებს სჭირდებოდათ ის რასაც ასწავლიდნენ. ხოლო მოტივირებული მასწავლებლების მოსწავლეები ასევე მაღალ მოტივაციას ავლენდნენ სწავლის პროცესში. ისინი ფიქრობდნენ, რომ მათი მასწავლებელი ენთუზიაზმით უდგებოდა სასწავლო დავალებებს, უფრო მაღალ შეფასებებს იღებდნენ, ვიდრე ამის მოლოდინი ჰქონდათ და ამასთანავე ნაკლებად ეთანხმებოდნენ დებულებას, რომ დავალებებს ასრულებდნენ მაღალი ქულის მიღების მიზნით (Atkinson, 2000). მასწავლებლის მოტივაციასა და მოსწავლეების ფაქტორს შორის მსგავსი მიმართება გამოვლინდა იაპონიაში ჩატარებულ კვლევაშიც.

შვიდ მთავარ დემოტივატორ ფაქტორს შორის ხუთი სტუდენტებს უკავშირდებოდა. მათ შორის იყო მოსწავლეების მიერ გაკვეთილზე ტელეფონის გამოყენება ($M=3.85$, $SD=1.4$), გაკვეთილზე ძილი ($M=3.78$, $SD=1.18$), მეამბოხე დამოკიდებულება ($M=3.61$, $SD=1.37$), მასწავლებლის იგნორირება ($M=3.54$, $SD=1.22$) და სწავლისადმი ინტერესის არ ქონა ($M=3.43$, $SD=1.07$). მხოლოდ ამ ფაქტორების შემდგომ მოდიოდა დროის ნაკლებობა ($M=3.42$, $SD=1.43$) და საკლასო კურიკულუმით უკმაყოფილება ($M=3.29$, $SD=1.26$; Sugino, 2010).

გარდა სტუდენტების ფაქტორისა, კვლევები ადასტურებს, რომ ავტონომიის დაკარგვა, ხელმძღვანელობის მხრიდან მკაცრი კონტროლი და მოსწავლეების სასწავლო შედეგებზე პასუხისმგებლობის მასწავლებელზე დაკისრება მასწავლებლების სამუშაო ეფექტურობას ამცირებს და უარყოფითად მოქმედებს მათ მოტივაციაზე. მეორე მხრივ, ავტონომიის ხელშემწყობი გარემო ზრდის მათი მოტივაციის დონეს. კვლევა, რომელშიც 254-მა კანადელმა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა გვაჩვენებს, რომ მათთვის სამუშაო გარემოში შეზღუდვების დაწესება და ავტონომიის შეზღუდვა უარყოფითად მოქმედებდა მასწავლებლების მოტივაციაზე. კვლევაში გამოყოფილი იყო სამუშაო პროცესში სამი ტიპის ზეწოლა. პირველი იყო საკუთარი სტუდენტების მიღწევებზე და შედეგებზე ხელმძღვანელობის მხრიდან პასუხისმგებლობის დაკისრება, მეორე - კოლეგებში გავრცელებული სასწავლო მეთოდების მიღება და გამოყენება, ხოლო მესამე - სკოლის ადმინისტრაციის მიერ განსაზღვრული კურიკულუმით სწავლება. კვლევის მონაწილეებისთვის ყველაზე ძლიერი დემოტივატორი სწორედ სასწავლო კურიკულუმის ზედმიწევნით მიყოლა აღმოჩნდა ($M=18.82$, $SD=0.25$). ადმინისტრაციის მხრიდან ზეწოლა და მოსწავლეების შედეგებზე პასუხისმგებლობის დაკისრება ბევრად ჩამოუვარდებოდა პირველ ფაქტორს ($M=10.56$, $SD=0.28$), ხოლო კოლეგების სასწავლო მეთოდების მიღება და გაზიარება ნაკლებ პრობლემატურად

აღიქმებოდა მასწავლებლების მხრიდან ($M=5.9$, $SD=0.14$). მასწავლებლების ავტონომიის ხელშეწყობასა და მოტივაციის დონეს შორის დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r=.26$, $p<.01$), ხოლო სამუშაო გარემოში შეზღუდვების დაწესებასა და მოტივაციას შორის უარყოფითი ($r= -.12$, $p<.01$). ამასთანავე ავტონომიის არ მქონე მასწავლებლები, თავადაც მაკონტროლებელ ფუნქციას ითავსებდნენ სასწავლო პროცესში მოსწავლეების მიმართ, რაც თავის მხრივ უარყოფითად მოქმედებდა მოსწავლეების მოტივაციაზე (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002).

პროფესიული არჩევანის გაკეთების მსგავსად, მოქმედი მასწავლებლების მოტივაციაც განსხვავებულია მათი სასწავლო დისციპლინების მიხედვით. მაგალითად, ინგლისურის, როგორც მშობლიური ან უცხო ენის მასწავლებლებისთვის, არსებული კვლევების მიხედვით, შინაგანი მოტივაცია და სამუშაო პროცესით სიამოვნების მიღება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე შემოსავალი, სტატუსი ან დაწინაურების შესაძლებლობა. ხოლო არადამაკმაყოფილებელი გარეგანი ფაქტორები, როგორებიცაა მოსწავლეების დამოკიდებულება, სასწავლო კურიკულუმი, სწავლების მეთოდი, მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა მათთვის ძირითადი დემოტივატორებია. მათემატიკისა და სხვა ტექნიკური საგნების მასწავლებლებისთვის კი ძირითადი მამოტივირებელი სტაბილური სამუშაო, შემოსავალი და საკუთარ სფეროზე ფოკუსირება აღმოჩნდა (Han & Yin, 2016).

მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა მოტივაციის არსებული კვლევები მოტივაციის სოციალურ-კოგნიტურ თეორიებს ემყარება, როგორებიცაა მაგალითად ჩვენ მიერ განხილული მოლოდინი-ღირებულების თეორია, მოთხოვნილებების თეორიები ან სამართლიანობის თეორია, არ არსებობს უნივერსალურად აღიარებული ერთი მიდგომა, რომელიც ყველაზე უკეთ ხსნის მოქმედი და მომავალი მასწავლებლების მოტივაციას. როგორც მოქმედი, ასევე მომავალი მასწავლებლების

მოტივაციაზე არაერთი შინაგანი თუ გარეგანი ფაქტორი ახდენს გავლენას. ფართე კონტექსტში ეს შეიძლება იყოს ქვეყნის სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა და მასწავლებლის სტატუსი საზოგადოებაში. ყოველდღიურ კონტექსტში ეს შეიძლება იყოს სკოლის ადმინისტრაციის პოლიტიკა, მასწავლებლისთვის მინიჭებული ავტონომიის დონე ან მასწავლებლების დამოკიდებულება და სოციალური განწყობა სასწავლო პროცესის მიმართ. თუმცა განხილული კვლევები ადასტურებენ, რომ განათლების მიმართულების სტუდენტებისთვის პროფესიის არჩევის დროს მეტად მნიშვნელოვანი შინაგანი და ალტრუისტული მოტივაციაა, ხოლო მოქმედი მასწავლებლებისთვის სწავლების პროცესში გარეგანი ფაქტორები, როგორცაა სტაბილური სამუშაო გარემო, შემოსავალი, ავტონომიის განცდა და სტუდენტებთან პოზიტიური ურთიერთობა.

თვითეფექტურობა

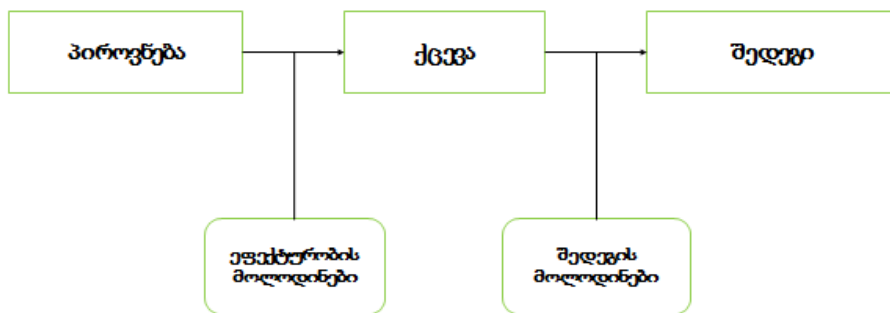
მასწავლებელთა მოტივაციის მიზეზებზე საუბრის პროცესში უმნიშვნელოვანესია მასწავლებელთა თვითეფექტურობის საკითხის განხილვა. თვითეფექტურობის თეორიით ალბერტ ბანდურა ინდივიდის ქცევის განმსაზღვრელი მიზეზების ახსნას შეეცადა. იგი თვითეფექტურობას განმარტავს, როგორც “ინდივიდის რწმენას, რომ მას შეუძლია წარმატებით შეასრულოს კონკრეტული ქცევა ან წარმატებული იყოს კონკრეტულ სიტუაციაში” (Bandura, 1989). თვითეფექტურობის განცდა ადამიანის ფიქრებს, გრძნობებს, მოტივაციებსა და ქცევებს განსაზღვრავს. თვითეფექტურობის თეორიის თანახმად ადამიანი მხოლოდ იმ ქცევებს განახორციელებს, რომლის წარმატებით დასრულების რწმენაც გააჩნია. ბანდურას აზრით, მაღალი თვითეფექტურობა ინდივიდს ხელს უწყობს მეტად ამბიციური მიზნების დასახვაში, ამ შემთხვევაში ადამიანი რთულ დავალებებს აღიქვამს როგორც გამოწვევებს, რომელთა შესრულებაც შესაძლებელია და არა საფრთხეებს, რომელთაც თავი უნდა

აარიდოს. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე ადამიანები ისახავენ რთულ მიზნებსა და გამოწვევებს და მიჰყვებიან საკუთარ არჩევანსა და გადაწყვეტილებებს. მოსალოდნელი მარცხის შემთხვევაში ისინი ზრდიან საკუთარ ძალისხმევას ან ცვლიან მიდგომებს. ისინი სიტუაციას აღიქვამენ კონტროლირებლად, ხოლო საკუთარ შესაძლებლობებს სიტუაციის გასაკონტროლებლად საკმარისად. ბანდურას აზრით, მსგავსი დამოკიდებულება ამცირებს სტრესის დონეს და ზრდის წარმატების მიღწევის ალბათობას. ამის საპირისპიროდ დაბალი თვითეფექტურობის მქონე ადამიანები რთულ და გამომწვევ სიტუაციებს აღიქვამენ, როგორც საფრთხეს და ყველაფერს აკეთებენ მათგან თავის ასარიდებლად. ისინი მარცხის შიშით უარს ამბობენ რთული ქცევის შესრულებაზე ან პროცესში წყვეტენ მის განხორციელებას, რაც ზრდის სტრესის დონეს და ამცირებს წარმატების მიღწევის შანსებს (Bandura, 1994).

გარემოს ხელსაყრელ ან არახელსაყრელ პირობებთან ერთად თვითეფექტურობის დონემ შესაძლოა ოთხ პოტენციურ შედეგამდე მიგვიყვანოს. 1. სასურველი გარემო პირობები და მაღალი თვითეფექტურობა ყველაზე ოპტიმალურ შედეგს იძლევა და ინდივიდს წარმატებით შეუძლია სხვადასხვა ქცევის განხორციელება. 2. არახელსაყრელ გარემო პირობებში მაღალი თვითეფექტურობის მქონე ინდივიდები როგორც წესი, სხვადასხვა გზით ცდილობენ გარემოს შეცვლას და დასახული მიზნის მიღწევას. თუმცა წარუმატებლობის შემთხვევაში მათ შეიძლება უარი თქვან საკუთარ მცდელობებზე ან მეტად ხელსაყრელი გარემო მოძებნონ. 3. დაბალი თვითეფექტურობის მქონე ინდივიდებისთვის ხელსაყრელი გარემო, სადაც სხვა, მათი მსგავსი ადამიანები წარმატებულად ართმევენ თავს დავალებებს, შესაძლოა დამატებითი სტრესისა და იმედგაცრუების წყარო გახდეს. 4. დაბალი თვითეფექტურობის მქონე ინდივიდები, არახელსაყრელ გარემო პირობებში, როგორც წესი დეპრესიულები და აპათიურები ხდებიან. მათთვის მიზნების დასახვა და

წარმატების მიღწევა ინტერესს კარგავს და უმწიობის განცდა ეუფლებათ (Bandura, 1982).

ბანდურა (1997) თვითეფექტურობას განასხვავებს შედეგის მოლოდინისგან (იხ. დიაგრამა №4). შედეგის მოლოდინი გულისხმობს ინდივიდის მოლოდინს, რომ გარკვეული ქმედების განხორციელება კონკრეტულ შედეგამდე მიგვიყვანს. ხოლო თვითეფექტურობის მოლოდინი, გულისხმობს ინდივიდის მოლოდინს, რომ მას წარმატებით შეუძლია სასურველი შედეგის მისაღებად კონკრეტული ქცევის განხორციელება. თვითეფექტურობისა და შედეგის მოლოდინები ერთმანეთისგან განსხვავდება, რადგანაც ადამიანს შეიძლება სჯეროდეს, რომ კონკრეტული ქცევა სასურველ შედეგამდე მიიყვანს, მაგრამ ამავე დროს ფიქრობდეს, რომ მას არ გააჩნია ქცევის განხორციელებისთვის საჭირო უნარები ან რესურსები, შესაბამისად მოლოდინების მსგავსი კომბინაცია ქცევის განხორციელების გადაწყვეტილებას ვერ ჩამოაყალიბებს (Bandura, 1977).



დიაგრამა №4. ეფექტურობის მოლოდინსა და შედეგის მოლოდინს შორის სქემატური განსხვავება (Bandura, 1977).

თვითეფექტურობის თეორია (Bandura, 1994) ოთხ მნიშვნელოვან ფაქტორზე ამახვილებს ყურადღებას, რომელთაც გავლენა აქვთ თვითეფექტურობის აღქმაზე და შესაბამისად გარკვეული ქცევების განხორციელებაზე.

1. *ქცევის დაუფლების გამოცდილება.* ყველა ადამიანს გააჩნია ქცევის დაუფლების გამოცდილებები. როდესაც ვცდილობთ რაიმეს გაკეთებას და ჩვენი მცდელობა წარმატებით სრულდება ჩვენს მეხსიერებაში ჩნდება გამოცდილება, რომელიც მომავალში მსგავსი ქცევის განხორციელებაში გვეხმარება. თვითეფექტურობაზე მოქმედი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი სწორედ ქცევის დაუფლების გამოცდილებაა, რადგანაც ადამიანის რწმენა, რომ ქცევის შესრულება შეუძლია იზრდება, თუ მან ეს ქცევა წარსულში წარმატებით განახორციელა. თუმცა თუ ახალი დავალებები მუდმივად მარტივი შესასრულებელია და ჰგავს ძველ ქცევებს, ხოლო რთულ და განსხვავებულ აქტივობებს ადამიანი თავს არიდებს, ინდივიდში თვითეფექტურობის განცდა არ ჩამოყალიბდება. თვითეფექტურობის განვითარებისთვის საჭიროა რთული ქცევების განხორციელების მცდელობა და დაბრკოლებების გადალახვა. წარმატება ზრდის თვითეფექტურობას, ხოლო მარცხი ამცირებს მას, მაგრამ განმეორებითი წარმატებების შედეგად ჩამოყალიბებულ თვითეფექტურობის განცდას დროდადრო განცდილი მარცხი საფრთხეს ვერ უქმნის. კონკრეტულ სიტუაციაში მტკიცედ ჩამოყალიბებული და განმტკიცებული თვითეფექტურობა, როგორც წესი გენეაროზდება სხვა, მსგავს სიტუაცებზე და ზოგადად აუმჯობესებს ინდივიდის ქცევით ფუნქციონირებას.

2. *არაპირდაპირი გამოცდილებები.* ადამიანები მხოლოდ საკუთარი გამოცდილებით მიღებულ ცოდნასა და უნარებს არ ეყრდნობიან. მათ გააჩნიათ მეორადი, სხვათა ქცევებზე დაკვირვებითა და შესწავლით მიღებული გამოცდილებები და მოლოდინები. ჩვენი უნარებისა და შესაძლებლობების მსგავსი, სხვა ადამიანების წარმატების დანახვა, ზრდის ჩვენს თვითეფექტურობას და პირიქით, ჩვენი მსგავსი

ადამიანების წარუმატებელი მცედლობების დანახვა ან გაგება საფრთხის ქვეშ აყენებს ჩვენი თვითეფექტურობის აღქმას. მეორადი გამოცდილებები, ემყარება რა მხოლოდ სოციალური შედარებით მიღებულ მოლოდინებს, ინფრომაციის ნაკლებად სანდო წყაროა. შესაბამისად, მხოლოდ მოდელირებით გაზრდილი თვითეფექტურობა ნაკლებად მყარი და სანდოა. არაპირდაპირი გამოცდილებების გავლენის ეფექტურობა დამოკიდებულია, თუ რამდენად მსგავსად აღვიქვამთ ადამიანებს, რომელთა გამოცდილებებსაც ვაკვირდებით. შესაბამისად, რაც უფრო დიდია მსგავსება ჩვენსა და მათ უნარებს, შესაძლებლობებსა და მომზადების დონეს შორის, მით უფრო დიდი გავლენა აქვს მოდელირებას თვითეფექტურობის დონეზე. მაგალითად, სასწავლო პროცესი არა მხოლოდ საკუთარი ცოდნისა და შესაძლებლობების გაზრდაში ეხმარება ინდივიდს, არამედ საშუალებას აძლევს დააკვირდეს სხვების მომზადებისა და წარმატების დონეს და მათი გამოცდილებები თავის სასარგებლოდ გამოიყენოს.

3. *ვერბალური დარწმუნება.* მესამე მნიშვნელოვანი ფაქტორი ვერბალური დარწმუნება ანუ საზოგადოების შეხედულებებია. როდესაც ინდივიდს გარშემომყოფები ვერბალურად არწმუნებენ, რომ მას შეუძლია ამა თუ იმ ქმედების განხორციელება, ქცევის განხორციელების ალბათობა იზრდება. ვერბალურ მხარდაჭერას ან მის არ არსებობას პირდაპირი გავლენა აქვს ინდივიდის თვითეფექტურობაზე. თუმცა რამდენად გავლენიანი იქნება ვერბალური დარწმუნება დამოკიდებულია იმ ადამიანის ან ჯგუფისადმი ნდობაზე, რომელიც გამოხატავს მხარდაჭერას ან კრიტიკას. რაც უფრო მაღალია ნდობის ხარისხი, მით უფრო გავლენიანი იქნება მათი მოსაზრება შესაძლო მომავალი ქცევის მიმართ. მიუხედავად იმისა, რომ ვერბალურ დარწმუნებას არ შეუძლია არსებული გამოცდილებების მსგავსი ძლიერი გავლენის მოხდენა ინდივიდის ქცევაზე, სხვა ფაქტორებთან ერთად, ის მნიშვნელოვან როლს თამაშობს თვითეფექტურობის ჩამოყალიბებაზე.

4. *ემოციური აგზნება*. აქტივობის განხორციელების პროცესში ადამიანის ფიზიკური და ემოციური მდგომარეობა ასევე განსაზღვრავს მისი წარმატებით ან წარუმატებლად დასრულების ალბათობას. სტრესი, შფოთვა და მარცხის შიში ინდივიდში იწვევს ემოციურ აგზნებას, რაც თავის მხრივ უარყოფით გავლენას ახდენს თვითეფექტურობაზე და შესაბამისად ქცევის განხორციელებაზე. ემოციური აგზნების დონე ინდივიდისთვის ერთგვარ ინფორმაციის წყაროს წარმოადგენს, თუ რამდენად შესწევს ძალა რთულ სიტუაციასთან გასამკლავებლად. თუმცა ემოციურ აგზნებას ყოველთვის უარყოფითი გავლენა არ აქვს თვითეფექტურობაზე. მარტივი დავალებების შესრულების ან რეალური საფრთხის გაცნობიერების დროს მსუბუქი ემოციური აგზნება ზრდის თვითეფექტურობას და გვეხმარება ქცევის ადეკვატურად განხორციელებაში.

ბანდურას მიხედვით (1994) თვითეფექტურობა ინდივიდის ფუნქციონირებაზე ოთხი ძირითადი ფსიქოლოგიური პროცესის საშუალებით ახდენს გავლენას.

კოგნიტური პროცესები. თვითეფექტურობის გავლენა კოგნიტურ პროცესებზე სხვადასხვა ფორმით გამოიხატება. ადამიანების ქცევების უმრავლესობა მათი შესაძლებლობებისა და მოსალოდნელი შედეგებისადმი არსებული რწმენებით რეგულირდება. რაც უფრო ძლიერია აღქმული თვითეფექტურობა, ინდივიდი მით უფრო რთულად შესასრულებელ მიზნებს ისახავს და ამასთან ერთად მიზნის წარმატებით შესრულების სცენარს წარმოიდგენს. მსგავსი სცენარების წარმოდგენა და ხშირად გამეორება ხელს უწყობს ქცევის წარმატებით შესრულებას. ამის საპირისპიროდ დაბალი თვითეფექტურობის მქონე ადამიანები ყველა შესაძლო მარცხის სცენარს წარმოიდგენენ და საკუთარ შესაძლებლობებს მუდმივად ეჭვქვეშ აყენებენ, რაც ხელს უშლით ქცევის დაწყებასა და შესრულებაში. კოგნიციის ერთ-ერთი მთავარი ფუნქცია მოვლენათა წინასწარმეტყველება და კონტროლის გზების

მოძიებაა. რთულ და გამოწვევებით სავსე სიტუაციებში კი ქცევის განხორციელების შესახებ გადაწყვეტილების მიღება და ფოკუსის შენარჩუნება მაღალ თვითეფექტურობას საჭიროებს.

მოტივაციური პროცესები. თვითეფექტურობის რწმენები მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოტივაციის რეგულაციაში. ადამიანის მოტივაციების უმრავლესობა კოგნიტურადაა გენერირებული. ინდივიდები ინფორმაციის მიღებისა და გადამუშავების შედეგად იყალიბებენ რწმენებს საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ, რაც დიდწილად განსაზღვრავს მოტივაციის ჩამოყალიბების, გაზრდისა და შემცირების შანსებს. თვითეფექტურობის განცდა გავლენას ახდენს ინდივიდთა მიზეზ-შედეგობრივ ატრიბუციაზე. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე ინდივიდები მარცხს მიაწერენ მომზადების ნაკლებობას ან არახელსაყრელ გარემო პირობებს, ხოლო დაბალი თვითეფექტურობის ინდივიდები საკუთარ შესაძლებლობებს. შესაბამისად, მიზნის მისაღწევად ქცევის განმეოებითი მცდელობის მოტივაცია ნაკლებად აქვთ. იმავე პრინციპით მოქმედებს მოლოდინი თეორია (Vroom, 1964). ადამიანების მოტივაცია იმართება მოლოდინით, რომ მათ კონკრეტულ ქცევას გარკვეული შედეგი მოყვება. თუმცა დაბალი თვითეფექტურობის პირობებში ინდივიდს არ აქვს აქტივობის წარმატებით შესრულების და შესაბამისად შედეგის მიღების მოლოდინი, რაც პირდაპირ გავლენას ახდენს მოტივაციის შემცირებაზე. თვითეფექტურობა მოტივაციაზე რამდენიმე გზით ახდენს გავლენას: ის განსაზღვრავს ადამიანის მიზნებს; მათი ძალისხმევის დონეს; სირთულეების გამკლავებაზე დახარჯული დროის ხანგრძლივობას; მარცხისადმი მათ დამოკიდებულებას, მდგრადობას.

აფექტური პროცესები. როგორც უკვე აღვნიშნეთ ძლიერ ემოციურ აგზნებას შესაძლოა უარყოფითი გავლენა ჰქონდეს ინდივიდის თვითეფექტურობაზე. თუმცა მეორე

მხრივ, თვითეფექტურობა ადამიანის აფექტური და ემოციური მდგომარეობის მარეგულირებელი მექანიზმია. ადამიანები, რომელთაც სჯერათ, რომ გააჩნიათ სტრესის დაძლევისა და რთულ სიტუაციაში ეფექტურად მოქმედების მექანიზმები, ნაკლებ ემოციურ აგზნებას აწყდებიან რთული აქტივობების განხორციელების დროს. შესაბამისად, მათი ქმედებები მეტად წარმატებული და შედეგიანია. მათ უკეთესად გამოსდით არა მხოლოდ ქცევის წარმართვა, არამედ საკუთარი ფიქრებისა და ნეგატიური განწყობების გაკონტროლება. დაბალი თვითეფექტურობა გავლენას ახდენს არა მხოლოდ აფექტურ პროცესებზე, არამედ სტრესისა და შფოთვის დონის მომატებასთან ერთად ხელს უშლის ადამიანის ბიოლოგიური სისტემის ეფექტურ ფუნქციონირებასა და იმუნური სისტემის მდგრადობას. თავის მხრივ, სტრესული სიტუაცია, როდესაც გაგვაჩნია მასთან გამკლავების მოლოდინი და რწმენა, არ იქნება ადამიანის ჯანმრთელობისთვის საფრთხის შემცველი. თუმცა, იმავე სიტუაციაში დაბალი თვითეფექტურობის მქონე ინდივიდს არ გააჩნია სტრესთან გამკლავების მექანიზმი და რწმენა, რომ ის სირთულის დაძლევას შეძლებს, რაც უარყოფით გავლენას ახდენს როგორც ემოციურ, ასევე ფიზიკურ ჯანმრთელობაზე.

სელექციური პროცესები. საკუთარი თავის შესახებ ეფექტურობის რწმენა ასევე გავლენას ახდენს ინდივიდის ცხოვრებაში არჩევანის გაკეთების პროცესზე. ადამიანები თავს არიდებენ სიტუაციებსა და აქტივობებს, რომლებიც მათი აზრით მათ შესაძლებლობებს აღემატება. საკუთარი არჩევანის საფუძველზე ადამიანებს უყალიბდებათ გარკვეული კომპეტენციები, გამოცდილილებები, ინტერესები და სოციალური გარემო, რომელიც მათი ცხოვრების გზის განმსაზღვრელია. არჩევანზე გავლენის მოხდენით თვითეფექტურობა ასევე ახდენს გავლენას ადამიანის პროფესიულ და პიროვნულ განვითარებაზე. ამის ერთ-ერთი მაგალითი პროფესიული არჩევანის გაკეთებაა. რაც უფრო მაღალია ინდივიდის თვითეფექტურობის დონე, მით უფრო მრავალფეროვან და ერთმანეთისგან

განსხვავებულ კარიერულ შესაძლებლობებს განიხილავს პროფესიის არჩევის პროცესში. შესაბამისად მისი გადაწყვეტილება შეზღუდული არ იქნება საკუთარი შესაძლებლობებისა და ეფექტურობის დაბალი შეფასებით.

ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპზე წარმატებით ფუნქციონირებისთვის ადამიანებს განსხვავებული უნარები ესაჭიროებათ. შესაბამისად, ბანდურას (1994) აზრით, თვითეფექტურობის დონე უნარებთან და გამოცდილებებთან ერთად მთელი ცხოვრების მანძილზე იცვლება და ვითარდება. ბავშვები მუდმივად ითვისებენ და ცდიან ახალ უნარებს, იქნება ეს ფიზიკური, სოციალური, ლინგვისტური თუ სხვა. ისინი თავდაპირველ წარმატებულ თუ წარუმატებელ გამოცდილებებს ოჯახში იღებენ. თუმცა ასაკის მატებასთან ერთად შემოდის საგანმანათლებლო დაწესებულებისა და მასწავლებლების გავლენა. ისინი სკოლაში იღებენ იმ უნმიშვნელოვანეს ცოდნასა და უნარებს, რასაც მომავალში ფართე სოციალურ გარემოში გამოიყენებენ. მოსწავლეებისთვის ჯანსაღი სასწავლო გარემოს შექმნა, სადაც ისინი მაქსიმალურად შეძლებენ საკუთარი პოტენციალის გამოვლენას, დიდწილად მასწავლებლების თვითეფექტურობაზეა დამოკიდებული. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლებს შეუძლიათ მოსწავლეების მოტივირება და მათი კოგნიტური შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოვლენა. დაბალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლები კი სწავლების პროცესში დიდწილად შემზღუდავი და დამსჯელობითი პოლიტიკით გამოირჩევიან. შესაბამისად, პოზიტიური საკლასო ატმოსფეროს ჩამოყალიბებაში მასწავლებლის საკუთარი უნარებისა და ეფექტურობის რწმენა უმნიშვნელოვანესია.

მასწავლებელთა თვითეფექტურობა

ისევე როგორც მასწავლებლების მოტივაციის, მათი თვითეფექტურობის საკითხის კვლევაც 1990-იან წლებში გააქტიურდა. ბანდურას შემდეგ არაერთმა მეცნიერმა თუ მკვლევარმა გაამახვილა ყურადღება მასწავლებლების თვითეფექტურობის როლზე საინტერესო და ეფექტური სასწავლო გარემოს ჩამოყალიბების პროცესში, მათი თვითეფექტურობის გავლენაზე, მოსწავლეების აკადემიური წარმატების დონესა და მიღწევებზე. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლები დიდაქტიკურ და ინოვაციურ მეთოდებს ნერგავდნენ სასწავლო გარემოში, რაც მოსწავლეებს მეტ დამოუკიდებლობასა და ავტონომიას ანიჭებდა, რადგანაც მსგავსი მასწავლებლები მეტად დარმწუნებულნი იყვნენ საკუთარ შესაძლებლობებში (Cousins & Walker, 1995). ხოლო ამერიკელი მასწავლებლების 30%, რომლებმაც სხვადასხვა ეტაპზე მიატოვეს საკუთარი საქმიანობა, ამის მიზეზად კლასში დისციპლინის დამყარების პრობლემას ასახელებდნენ, რაც პირდაპირ კავშირში იყო მათი თვითეფექტურობის დონესთან (Ingersoll, 2001). ამასთან ერთად, არაერთმა კვლევამ დაადასტურა კავშირები მასწავლებლების მაღალ თვითეფექტურობასა და მოტივაციას (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), მოსწავლეების მოტივაციას (Skaalvik & Skaalvik, 2007), მოსწავლეების თვითეფექტურობას (Gencer & Cakiroglu, 2007), აკადემიურ მიღწევას (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), მასწავლებლების მაღალ თვით შეფასებას (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014), პროფესიული არჩევანით კმაყოფილებასა (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Tschannen-Moran & Hoy, 2007) და პრობლემების გადაჭრის უნარებს (Skaalvik & Skaalvik, 2007) შორის. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლები ამასთანავე უფრო ხანგრძლივად მიყვებიან საკუთარ პროფესიას და მონაწილეობას იღებენ სხვა მასწავლებლების პროფესიულ მომზადებასა და განვითარებაში (Perrachione, Rosser, & Peterson, 2008).

კაპრარასა და მისი კოლეგების (2006) კვლევაში, რომელიც იტალიელი მასწავლებლების შერჩევაზე ჩატარდა, საშუალო სკოლის 2184-მა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა. აღსანიშნავია, რომ თვითეფექტურობის კომპონენტში მკვლევრებს განხილული ჰქონდათ არა მხოლოდ მასწავლებლის ზოგადი კომპეტენციების აღქმა, არამედ მათი ინტერპერსონალური და ორგანიზაციული უნარების შეფასებაც. კვლევის შედეგებმა დადებითი კორელაცია აჩვენა მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონესა და მათი მოტივაციისა და სამსახურით კმაყოფილების დონებს შორის. ამასთანავე, მათი რწმენა, რომ შეეძლოთ რთული სასწავლო დავალებების შესრულება და ახალი, გამომწვევი მეთოდების შემოტანა და დანერგვა, 28%-ით ხსნიდა მოსწავლეების აკადემიური წარმატებისა და მიღწევის ხარისხს. თუმცა საპირისპირო ჰიპოთეზა, რომ მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებას გავლენა ჰქონდა მასწავლებლების თვითეფექტურობაზე, კვლევის ფარგლებში არ დადასტურდა. ავტორების აზრით, დამწყებ მასწავლებლებს თვითეფექტურობის განცდა უყალიბდებოდათ კოლეგებთან, მოსწავლეებთან და მათ მშობლებთან თანამშრომლობისა და ახალი გამოცდილებების მიღების შედეგად, თუმცა გამოცდილი მასწავლებლებისთვის, რომელთაც უკვე ჩამოყალიბებული ჰქონდათ მაღალი თვითეფექტურობა, მათი სტუდენტების აკადემიური შედეგები ნაკლებ გავლენას ახდენდა თვითეფექტურობის დონის ცვლილებაზე (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006).

სკალვიკმა და სკალვიკმა (2007) ნორვეგიელი საშუალო სკოლის მასწავლებლების პოპულაციაზე იკვლიეს მასწავლებლების თვითეფექტურობის განზომილებები. მათი მიზანი იყო იმ უნარებისა თუ შესაძლებლობების გამოვლენა, რომელთა ქონაც მასწავლებლებს თვითეფექტურობის განცდას ანიჭებდა. მკვლევრებმა მასწავლებელთა თვითეფექტურობის ნორვეგიულ სკალაზე (NTSES) გამოყვეს ექვსი განზომილება, რომელებიც მნიშვნელოვანია მათი საქმიანობის პროცესში. ესენია, (1) მოსწავლეებისთვის ინსტრუქციებისა და მასალის სათანადოდ ახსნის უნარი, (2)

სტუდენტების საჭიროებისადმი ინდივიდუალური მიდგომის ჩამოყალიბება, (3) მოსწავლეების მოტივირება, (4) საკლასო გარემოში დისციპლინის დამყარება და შენარჩუნება, (5) კოლეგებთან და მშობლებთან თანამშრომლობის უნარი, (6) ცვლილებებთან და გამოწვევებთან მორგებისა და ადაპტაციის უნარი. კორელაციურმა ანალიზმა აჩვენა, რომ თითოეული სკალა მაღალ კორელაციაში იყო ერთმანეთთან. მასწავლებლებს, რომელთაც შეეძლოთ მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგება, ასევე გააჩნდათ მათი მოტივირების, ინსტრუქციების სათანადოდ გადაცემისა და დისციპლინის ჩამოყალიბების უნარები. ამასთანავე, თითოეულ სკალაზე მიღებული შედეგი დადებით კორელაციაში იყო მასწავლებლების თვითეფექტურობის ზოგად დონესთან. რაც შეეხება კვლევაში განხილულ გარე ფაქტორებს, საკლასო გარემოში მაღალი დისციპლინის შენარჩუნება უარყოფით კორელაციაში იყო მშობლებთან კონფლიქტების არსებობასა და მასწავლებლების სტრესის დონესთან, ხოლო ცვლილებებთან და გამოწვევებთან მორგების უნარი - პროფესიულ გადაწყვეტასთან (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

გარდა მასწავლებლის უნარებისა, მათ თვითეფექტურობაზე შესაძლოა გავლენას ახდენდეს გარეგანი ფაქტორები, როგორცაა დემოგრაფიული მახასიათებლები. კანადელი მასწავლებლების კვლევაში (Klassen & Chiu, 2010), რომელშიც ყველა საფეხურის 1430-მა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა, თვითეფექტურობაზე დემოგრაფიული ცვლადების გავლენა იყო შესწავლილი. კვლევის მონაწილეები განსხვავდებოდნენ სქესის, ასაკის, რასის, საცხოვრებელი ადგილის, განათლების მიღებული დონისა და სწავლების საფეხურის მიხედვით. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ კაცი მასწავლებლები საშუალოდ 5%-ით მაღალი თვითეფექტურობის დონით გამოირჩეოდნენ. თვითეფექტურობის დონის მიხედვით არ განსხვავდებოდნენ სხვადასხვა ეთნიკური წარმოშობის კანადელი მასწავლებლები. რაც შეეხება სწავლების გამოცდილებას 0 წლიდან 23 წლამდე გამოცდილების ზრდასთან ერთად

76%-ით იზრდებოდა თვითეფექტურობის დონე, ხოლო 23 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებში პირიქით მცირდებოდა და 40 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებში იმავე ნიშნულს აღწევდა, რაც 5 წელზე ნაკლები გამოცდილების მასწავლებლებს ჰქონდათ. ამასთანავე, დაწყებითი სკოლის მასწავლებლების თვითეფექტურობა 7%-ით აღემატებოდა შემდგომი საფეხურის სკოლების მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონეს.

ამერიკელი ლიტერატურის მასწავლებლების კვლევა (Tschannen-Moran & Johnson, 2011), რომელშიც სხვადასხვა შტატის 648-მა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა, ასევე მიმართული იყო თვითეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორების გამოვლენაზე. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ დემოგრაფიულ ფაქტორებს მინიმალური გავლენა აქვს თვითეფექტურობის დონეზე, კანადელი მასწავლებლებისგან განსხვავებით, ამერიკელი ქალი მასწავლებლების თვითეფექტურობა ($M=7.00$, $SD=1.21$) მცირედით აღემატებოდა კაცი მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონეს ($M=6.18$, $SD=1.31$), $t=4.53$, $p<.01$, ხოლო კანის ფერისა და ეთნიკურობის მიხედვით განსხვავებები არ დაფიქსირდა. ყველაზე მაღალი თვითეფექტურობით საშუალო და მცირე ზომის ქალაქების მასწავლებლები გამოირჩეოდნენ ($M=7.14$, $SD=1.22$), ხოლო დაბალი თვითეფექტურობით, სოფლის ტიპის დასახლებების მასწავლებლები ($M=6.65$, $SD=1.44$), $F(2, 613) = 7.90$, $p = .01$. მიღებული განათლების დონის ზრდასთან ერთად, მცირედით, მაგრამ ასევე იზრდებოდა თვითეფექტურობის დონე და ის ყველაზე მაღალი დოქტორის ხარისხის მქონე მასწავლებლებში იყო ($M=6.99$, $SD=.70$), $F(3, 493) = 170$, $p = .03$. ამასთან ერთად თვითეფექტურობა იზრდებოდა კლასგარეშე აქტივობებში ჩართვისა და მათი ორგანიზების პარალელურად. ლიტერატურის მასწავლებლები, რომლებიც ორგანიზებას უკეთებდნენ წიგნის კლუბებსა და სამკითხველო ჯგუფებს თვითეფექტურობის ყველაზე მაღალი დონით ხასიათდებოდნენ. კვლევის შედეგებმა

ასევე აჩვენა, რომ მასწავლებლები საკუთარ შესაძლებლობებს ყველაზე ეფექტურად სასწავლო სტრატეგიების მოფიქრებასა ($M=7.54$, $SD=.88$) და საკლასო გარემოს მენეჯმენტში ($M=7.34$, $SD=1.07$) აფასებდნენ, ხოლო ნაკლებ ეფექტურად სტუდენტების ჩართულობის გაზრდაში ($M=6.81$, $SD=1.13$). თუმცა საინტერესოა, რომ თვითეფექტურობის დონესა და სტუდენტების ჩართულობის ხარისხს შორის ყველაზე ძლიერი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .85$, $p < .01$).

დემოგრაფიულ ფაქტორებთან ერთად, მეცნიერების ნაწილი თვითეფექტურობაზე კონტექსტუალური ფაქტორების გავლენით დაინტერესდა. მსოფლიოს თითქმის ყველა ქვეყანაში სოფლებისა და ქალაქების სკოლებს შორის განსხვავებები თვალშისაცემია. მაგალითად სოფლის სკოლები შესაძლოა ფინანსური და ინტელექტუალური რესურსების ნაკლებობის წინაშე იდგნენ, თუმცა მეორეს მხრივ მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მცირე რიცხვი ოჯახურ ატმოსფეროსა და კოოპერაციულ, ახლო ურთიერთობებს აყალიბებს. ამის საპირისპიროდ დიდი ქალაქების სკოლებისთვის მოსწავლეების დიდი რაოდენობა და დისციპლინის დაცვა ხდება პრობლემა (Knoblauch & Hoy, 2008). იგივე ავტორები დაინტერესდნენ, თუ რა გავლენა შეიძლება ჰქონოდა მასწავლებლების თვითეფექტურობაზე დიდი და პატარა ქალაქებისა და სოფლების სკოლებში სწავლებას. მორანისა და ჯონსონის (2011) კვლევის შედეგების მსგავსად, აქაც აღმოჩნდა, რომ ყველაზე მაღალი თვითეფექტურობით საშუალო და მცირე ქალაქებში მცხოვრები მასწავლებლები გამოირჩეოდნენ ($M=7.02$, $SD=.99$), ხოლო სოფლებისა ($M=6.69$, $SD=.87$) და დიდი ქალაქების ($M=6.53$, $SD=1.04$) სკოლების მასწავლებლებში თვითეფექტურობის დონე შედარებით დაბალი იყო $t=3.28$, $p<.01$. კვლევის ფარგლებში ასევე გაზომილი იქნა მასწავლებლების, როგორც ჯგუფის კოლექტიური თვითეფექტურობა. ინდივიდუალური შედეგების მსგავსად, ყველაზე მაღალი კოლექტიური თვითეფექტურობა სწორედ საშუალო და პატარა ქალაქების მასწავლებლებში

დაფიქსირდა ($M=4.78$, $SD=.66$), ხოლო ყველაზე დაბალი დიდი ქალაქების სკოლების მასწავლებლებში ($M=4.11$, $SD=.57$), $t=3.28$, $p<.01$. ავტორების აზრით საშუალო ქალაქების სკოლების დაბალანსებული გარემო შესაძლოა მსგავსი შედეგების მიზეზი გამხდარიყო. მცირე და საშუალო ზომის ქალაქებში კლასები არ არის იმდენად გადატვირთული, რომ საკლასო გარემოს მენეჯმენტსა და დისციპლინის შენარჩუნებას საფრთხე შეექმნას. კლასების სიდიდე ასევე არ უშლის ხელს მოსწავლეების საჭიროებების შესაბამისი ინდივიდუალური მიდგომით მუშაობას და მათთან თანამშრომლობითი ურთიერთობის ჩამოყალიბებას (Knoblauch & Hoy, 2008).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ქცევის დაუფლების გამოცდილების ქონა ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია თვითეფექტურობის ჩამოყალიბების პროცესში. შესაბამისად, მკვლევართა აზრით გამოცდილი მასწავლებლები დამწყებებთან შედარებით უფრო მეტად უნდა იყვნენ საკუთარ შესაძლებლობებსა და უნარებში დარწმუნებულები, რასაც უკვე განხილული რამდენიმე კვლევაც ადასტურებს. დამწყები მასწავლებლები, როგორც წესი საქმეს ეკიდებიან არარეალისტური მოლოდინებით და დიდი შეშინებით, თუმცა მალევე ეჯახებიან მტკივნეულ რეალობას, რომ მოსწავლეებთან მუშაობა და მათი მოტივირება იმაზე ბევრად რთულია, ვიდრე მათ წარმოედგინათ. მსგავსი რეალობა მასწავლებლების ნაწილს აიძულებს, გადააფასონ საკუთარი შესაძლებლობები და კარგი მასწავლებლის ხატი, თუმცა მათი ნაწილი უფრო დიდი მოტივაციითა და შეშინებით ეკიდება ახალ გამოწვევებს და ცდილობს არ დააგდოს ის სტანდარტი, რომლითაც გეგმავდა მოსწავლეებთან მუშაობას (Wheatley, 2002). 255 ამერიკელი მასწავლებლის შერჩევაზე ჩატარებულ კვლევაში (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), მონაწილეების ასაკი 21-დან 57 წლამდე ვარიირებდა და მათ 1-დან 29 წლამდე სწავლების გამოცდილება ჰქონდათ. კვლევის ინტერესებიდან გამომდინარე მასწავლებლები გაერთიანდნენ ორ კატეგორიაში. დამწყებ მასწავლებლებში მოხვდნენ სამი წლის ან ნაკლები

გამოცდილების მქონენი, ხოლო გამოცდილებში - 3 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლები. კვლევის შედეგებმა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები აჩვენა დამწყებ და გამოცდილ მასწავლებლებს შორის თვითეფექტურობის რამდენიმე მახასიათებლის მიხედვით. გამოცდილმა მასწავლებლებმა უფრო მაღალი შედეგი აჩვენეს საკლასო გარემოს მართვის, ინსტრუქციებისა და მასალის ახსნის, რესურსების სათანადოდ გამოყენებისა და ადმინისტრაციული მხარდაჭერის მიღების მახასიათებლებში. გამოცდილი მასწავლებლების თვითეფექტურობის განცდა ($M=7.29$, $SD=.78$), აღმატებოდა დამწყები მასწავლებლების თვითეფექტურობას ($M=6.87$, $SD=.89$) და ამასთანავე გამოცდილი მასწავლებლები მეტად კმაყოფილნი იყვნენ საკუთარი მუშაობის ხარისხით ($M=7.55$, $SD=1.11$), ვიდრე დამწყები მასწავლებლები ($M=6.94$, $SD=1.60$). სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ დაფიქსირდა მოსწავლეების ჩართულობისა და კოლეგებისა და მშობლებისგან მხარდაჭერის მიღების მახასიათებლებში. ამასთანავე მასწავლებლების სამსახურით კმაყოფილების ხარისხი დადებით კორელაციაში იყო მათი თვითეფექტურობის განცდასთან, განსაკუთრებით კი დამწყებ მასწავლებლებში ($r = .46$, $p < .01$). დამწყები მასწავლებლების კმაყოფილების ხარისხს კავშირი არ ჰქონდა მათთვის არსებულ რესურსებთან ან კოლეგებისა და ადმინისტრაციის მხრიდან მხარდაჭერის არსებობასთან. თუმცა, მშობლების მხრიდან მხარდაჭერის ზრდის პარალელურად მათი კმაყოფილების დონეც იზრდებოდა ($r = .39$, $p < .01$). რეგრესიულმა ანალიზმა კი აჩვენა, რომ როგორც დამწყები, ასევე გამოცდილი მასწავლებლების თვითეფექტურობისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი ქცევის დაუფლების გამოცდილებების ქონა იყო, თუმცა ეს ფაქტორი დამწყები მასწავლებლების თვითეფექტურობის ვარიაბელობის 36% ($R^2_{AD}=.36$, $F(1,255)=3.81$, $p<.01$), ხოლო გამოცდილი მასწავლებლების თვითეფექტურობის მხოლოდ 12%-ს ($R^2_{AD}=.12$, $F(1,255)=2.90$, $p<.01$) ხსნიდა. ავტორების აზრით, დამწყები მასწავლებლებისთვის საკუთარი უნარებისა და

შესაბამისად თვითეფექტურობის ზრდის სტრატეგიების შეთავაზება აუცილებელია, რათა მათ მოახდინონ საკუთარი შესაძლებლობების გადაფასება და სრულიად არ ჩამოშორდნენ მასწავლებლის პროფესიას (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

მასწავლებელთა მოტივაციის მსგავსად, მათი თვითეფექტურობაც შეიძლება განსხვავდებოდეს სოციალურ-პოლიტიკური გარემოს მიხედვით, განსხვავებულ ქვეყნებში. იმის გასარკვევად, არის თუ არა თვითეფექტურობა უნივერსალური კონსტრუქტი შოლცმა და მისმა კოლეგებმა (2002) ევროპის, ჩრდილოეთ და სამხრეთ ამერიკისა და აზიის კონტინენტების 25 ქვეყანაში ჩაატარეს კვლევა. კვლევის სრული შერჩევა 19,120 მონაწილისგან შედგებოდა და მასში სხვადასხვა პროფესიის ადამიანები იღებდნენ მონაწილეობას, მათ შორის მასწავლებლებიც (4%). შედეგებმა აჩვენა, რომ საშუალოდ ყველაზე დაბალი თვითეფექტურობით კვლევის იაპონელი ($M=20.22$) და ჩინელი ($M=23.05$) მონაწილეები გამოირჩეოდნენ, ხოლო თვითეფექტურობის ყველაზე მაღალი დონე კოსტა რიკელ ($M=33.19$), დანიელ ($M=32.87$) და ფრანგ ($M=32.19$) მონაწილეებს შორის დაფიქსირდა. როგორც ვხედავთ შედეგები საკმაოდ განსხვავებულია ქვეყნებისა და კულტურების მიხედვით. ავტორების აზრით მსგავსი სურათი შესაძლოა სოციო-კულტურული კონტექსტით იყოს განპირობებული, რადგანაც კვლევის აზიელი მონაწილეები სხვადასხვა დისციპლინებში მაღალი შედეგების მიუხედავად, მეტად თვითკრიტიკულები იყვნენ და უარყოფითად აფასებდნენ საკუთარ შესაძლებლობებსა და თვითეფექტურობას, ევროპელ და ამერიკელ მონაწილეებთან შედარებით (Scholz, Doña, Sud, & Schwarzer, 2002).

თვითეფექტურობის ზოგადი ფენომენის შესწავლასთან ერთად, განათლების სფეროს მკვლევრები მასწავლებლების თვითეფექტურობის თავისებურებებსა და მნიშვნელობას სწავლობენ სხვადასხვა ქვეყნებში. კანრინუსისა და ფოკნე-ბრუნსმას (2011) ზემოთ განხილულ კვლევაში, ჰოლანდიელ მასწავლებელთა მოტივაციასთან

ერთად ნაკვლევნი იყო მათი თვითეფექტურობის დონეც. ჰოლანდიელი მასწავლებლების კლასის მართვასთან და სწავლებასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის დონე ($M=4.01$, $SD=.53$) ბევრად აღემატებოდა კლასგარეშე და სასკოლო პოლიტიკასთან დაკავშირებულ თვითეფექტურობას ($M=3.57$, $SD=.59$), $t = 4.16$, $p < .001$, ხოლო სასკოლო პოლიტიკაში ჩართულობის დროსთან ერთად მათი თვითეფექტურობა სკოლის დონეზე მცირდებოდა ($M=3.28$, $SD=.87$), თუმცა საკლასო დონეზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ დაფიქსირებულა (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2011).

თურქი მასწავლებლების კვლევაში (Gencer & Cakiroglu, 2007), ავტორებმა მასწავლებელთა თვითეფექტურობა სასურველი აკადემიური შედეგების მიღწევას დაუკავშირეს და მასთან მიმართებაში განიხილეს. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ თურქი მასწავლებლები ნაკლებად იყენებენ მოსწავლეებთან აქტიური და მჭიდრო ურთიერთობის მიდგომას, ისინი მოსწავლეებს მეტ თავისუფლებას აძლევენ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში და ნაკლებად ერევან სოციალურ თუ კლასგარეშე აქტივობებში. ქალ და კაც მასწავლებლებს შორის ზოგადი სურათი არც თურქეთის სკოლებშია განსხვავებული, მათ თვითეფექტურობასა და მიღწევის მოლოდინებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ დაფიქსირდა. ასევე საინტერესოა, რომ ინსტრუქციული სტილით სწავლება დადებით კორელაციაში იყო მასწავლებლების თვითეფექტურობასთან ($r = .14$, $p < .01$), თუმცა მოსწავლეების ქცევის მენეჯმენტი უარყოფით კორელაციაში იყო თვითეფექტურობასთან ($r = .34$, $p < .01$). მასწავლებლები, რომელთაც თვითეფექტურობის მაღალი განცდა ჰქონდათ უკეთესად ახდენდნენ მასალის ახსნასა და ინსტრუქციების გაცნობას, თუმცა ნაკლებად ერეოდნენ მოსწავლეების არა სასწავლო აქტივობებში. რაც შეეხება მაღალი აკადემიური შედეგების მიღწევას, გასაკვირი არაა, რომ მასწავლებლები თვითეფექტურობის მაღალი დონით, უკეთეს

შედეგებსა და აკადემიური მოსწრების მაღალ დონეს აღწევდნენ თავიანთ მოსწავლეებთან.

გარდა აკადემიური მიღწევისა, თვითეფექტურობას გავლენა აქვს მასწავლებლების სტრესის დონეზე, პროფესიულ გადაწყვეტასა და ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე. ჰონკონგის 40 სკოლის 269 მასწავლებლის კვლევამ (Tang, Au, Schwarzer, & Schmitz, 2001) დაადასტურა უარყოფითი კორელაციის არსებობა მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონესა და მათ პროფესიულ გადაწყვეტას შორის. თვითეფექტურობის ზრდასთან ერთად ჩინელ მასწავლებლებში მცირდებოდა ემოციური გადაღლის ($r = -.31, p < .01$), წარუმატებლობის განცდის ($r = -.30, p < .01$), ფსიქოლოგიური ჯანმრთელობის პრობლემებისა ($r = -.26, p < .01$) და დეპრესონალიზაციის ($r = -.25, p < .01$) რისკი. ამასთანავე, მაღალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლებში დაფიქსირდა რთული ამოცანების პროაქტიული გზით გადაწყვეტის მაღალი უნარი ($r = .51, p < .01$). საინტერესოა, რომ ისეთ დემოგრაფიულ ცვლადებს, როგორებიცაა ასაკი, სქესი, სწავლების გამოცდილება და შემოსავალი, ჩინელ მასწავლებლებში კავშირი არ ჰქონდათ თვითეფექტურობის განცდასთან.

მასწავლებელთა თვითეფექტურობასა და პროფესიულ გადაწყვეტას შორის კავშირი იკვლიეს ევერსმა და მისმა კოლეგებმა (2002) ჰოლანდიელი მასწავლებლების შერჩევაზე. კვლევაში მონაწილეობდა 33 შემთხვევითად შერჩეული სკოლის 490 მასწავლებელი. პროფესიული გადაწყვეტა გაზომილი იყო სამ სკალაზე, (1) ემოციური გადაღლა, (2) დეპრესონალიზაცია და (3) მიღწევის განცდა, ხოლო თვითეფექტურობა შემდგომ სამ სკალაზე (1) მოსწავლეებთან ინდივიდუალური მიდგომის წარმატებით გამოყენება, (2) დავალებებში მოსწავლეების აქტიურად ჩართვა და (3) სწავლების ინოვაციური მეთოდების გამოყენება. ჩინელი მასწავლებლების მსგავსად

ჰოლანდიელ მასწავლებლებში ემოციურ გადაღლა და დეპერსონალიზაცია უარყოფით კორელაციაში, ხოლო მიღწევის განცდა დადებით კორელაციაში იყო თვითეფექტურობის სამივე კომპონენტთან. ყველაზე ძლიერი კორელაცია დაფიქსირდა პროფესიული გადაწყვეტილების ცვლადებსა და სწავლების ინოვაციური მეთოდების გამოყენებას შორის. მასწავლებლები, რომლებიც საინტერესო და ახალ მეთოდებს ნერგავდნენ სასწავლო პროცესში, ყველაზე ნაკლებად იყვნენ ემოციურად გადაღლილები ($r = -.65, p < .01$), ნაკლებად განიცდიდნენ დეპერსონალიზაციას ($r = -.45, p < .01$) და საკუთარ თავს მეტად ($r = .53, p < .01$) მიიჩნევდნენ წარმატებულად (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002).

მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში ჩატარებული კვლევები გვაჩვენებს, რომ მასწავლებლის თვითეფექტურობას ძალზედ მნიშვნელოვანი და დადებითი როლი აკისრია სწავლების პროცესში, თანამედროვე მეთოდების დანერგვის, მოსწავლეების მოტივირებისა და ჩართულობის და მასწავლებლების კმაყოფილების, თვითშეფასებისა და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის ხარისხზე. თვითეფექტურობის განცდა ეხმარება მასწავლებლებს ინდივიდუალურად მიუდგნენ მოსწავლეებს და საგაკვეთილო პროცესში ინოვაციური მიდგომების შემოტანით გააძლიერონ მათი ინტერესი. არსებული კვლევები ასევე ადასტურებს მასწავლებლების თვითეფექტურობის ამაღლებისთვის საკმარისი გამოცდილებისა და საჭირო რესურსების არსებობის მნიშვნელობას, რადგანაც ყველაზე მაღალი თვითეფექტურობით სწორედ ის მასწავლებლები გამოირჩევიან, რომელთაც აქვთ ქცევის დაუფლების წარსული გამოცდილებები და შესაბამისად შეუძლიათ რთული სიტუაციების კონტროლი და კლასში დისციპლინის მართვა. რაც შეეხება სკოლებს, მაღალი თვითეფექტურობა იმ სკოლების მასწავლებლებს ახასიათებთ, რომლებშიც კლასები არ არის გადატვირთული და არსებობს საკმარისი მატერიალურ ტექნიკური

რესურსები, სადაც მათ თავისუფლად შეუძლიათ საკუთარი უნარების მაქსიმალურად გამოყენება.

სოციალური იდენტობა

პროფესიული საქმიანობის დაწყებასთან ერთად ადამიანის ცხოვრებაში შემოდის ახალი სოციალური კატეგორია, ამ შემთხვევაში კი სოციალური კატეგორია - მასწავლებელი. ესაა ჯგუფი, რომლის წევრიც ინდივიდი თავად ხდება და რომელიც უმნიშვნელოვანეს როლს თამაშობს მისი შემდგომი პროფესიული თუ ზოგადი ცხოვრების მანძილზე. შესაბამისად თავს იჩენს ახალი სოციალური იდენტობა, რომელიც შესაძლოა მასწავლებელთა თვითეფექტურობისა და მოტივაციის ამდლების განმაპირობებელი ფაქტორი გახდეს.

სოციალური იდენტობის თეორია თავდაპირველად ჰენრი ტაჯფელმა (1979) შემოგვთავაზა, როგორც ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის საფუძველზე საკუთარი თავისა და იდენტობის აღქმა, რომელიც ღირებულებებსა და ემოციურ კავშირებს ემყარება. ჯგუფები, იქნება ეს ოჯახი, მეგობრები, კოლეგები თუ სხვა, თვითშეფასებისა და თვით აღქმის მნიშვნელოვან წყაროებს წარმოადგენენ და საზოგადოებაში ჩვენს როლსა და ადგილს განსაზღვრავენ. სოციალური ჯგუფები, იქნება ეს დიდი დემოგრაფიული ერთეული თუ პატარა დავალებაზე ორიენტირებული ჯგუფი, საკუთარ წევრებს აძლევენ საერთო იდენტობას, რომელიც წარმართავს მათ რწმენებს, ქცევასა და გარე ჯგუფებისადმი დამოკიდებულებას. სოციალური ჯგუფის მიერ მიცემული იდენტობის განცდა ჯგუფთან და მის სხვა წევრებთან მიკუთვნებულობაში გამოიხატება. ტაჯფელმა ასევე შემოგვთავაზა “მინიმალური ჯგუფის პარადიგმა”, რომლის მიხედვითაც ჯგუფთან მცირედი

მიკუთვნებულობის განცდაც კი აიძულებს ადამიანებს დაინახონ საკუთარი ჯგუფი, როგორც სხვებზე უკეთესი და უპირატესი (Tajfel, 1979).

სხვა სოციალურ-ფსიქოლოგიური თეორიებისგან განსხვავებით, სოციალური იდენტობის თეორიის საწყისები არა ინდივიდის, არამედ ჯგუფის მახასიათებლებს ემყარება. ტაჯფელი ჯგუფის წევრობის სტრუქტურირებას ახდენს კოგნიტური (ჯგუფის წევრობის შესახებ ცოდნა), შეფასებითი (ჯგუფის წევრობისადმი დადებითი ან უარყოფითი შეფასება) და ემოციური კომპონენტების (ჯგუფის წევრობისადმი დადებითი ან უარყოფითი ემოციების არსებობა) საფუძველზე. ჯგუფის წევრობისადმი მისეული გაგების შესაბამისად, ტაჯფელმა სოციალური იდენტობის თეორიის ოთხი ძირითადი პრინციპი გამოყო: სოციალური კატეგორიზაცია, სოციალური შედარება, სოციალური იდენტიფიკაცია და თვითშეფასება (Tajfel, 1979).

სოციალური იდენტობის თეორიის განვითარების შემდგომ ეტაპზე ტერნერმა ჩამოაყალიბა თვითკატეგორიზაციის თეორია (Turner, 1984). ის იზიარებს სოციალური იდენტობის პრინციპებს, თუმცა მასში სოციალური იდენტობა აღწერილია, როგორც პროცესი, რომელიც ცვლის ჯგუფის შიგნით ინტერპერსონალურ ქცევას. თვითკატეგორიზაციის თეორია ინტერპერსონალურ და ინტერ-ჯგუფურ ქცევას არ ხედავს, როგორც ერთი კონტინუუმის ორ ბოლოს. ტერნერის აზრით პირადი და სოციალური იდენტობები თვითკატეგორიზაციის სხვადასხვა დონეს წარმოადგენენ და შესაბამისად ინდივიდის ქცევა პირადი ინდივიდუალიზმის ან ჯგუფური მსგავსებების გამოვლენაზეა მიმართული. თვითკატეგორიზაციის თეორიის თანახმად ინდივიდებს უყალიბდებათ ორი ძირითადი იდენტობა, პერსონალური სელფი და კოლექტიური სელფი. ეს უკანასკნელი აერთიანებს ინფორმაციას ჯგუფებზე, რომელთაც ისინი თავს მიაკუთვნებენ. ტაჯფელი და ტერნერი (Tajfel & Turner, 1979) განმარტავენ, რომ სხვებისა და საკუთარი თავის ჯგუფებში განაწილებაში ზემოთ აღნიშნული ოთხი ფსიქიკური პროცესია ჩართული:

სოციალური კატეგორიზაცია, სოციალური შედარება, სოციალური იდენტიფიკაცია და თვითშეფასება, რომლებიც შესაბამისი თანმიმდევრობით მოქმედებენ.

ინფორმაციის სწრაფად მიღების, გადამუშავებისა და სოციალური ინტერაქციების გამარტივების საჭიროებიდან გამომდინარე, ინდივიდები პირველ რიგში ინფორმაციის კატეგორიზებას ვახდენთ. მაგალითად ერთ ჯგუფში ვაერთიანებთ მსგავსი სტილის, ჩაცმულობის ან პროფესიის ადამიანებს, რაც გარკვეულ მოლოდინებს გვიქმნის ამა თუ იმ სიტუაციაში მათი შესაძლო ქცევების შესახებ. ჯგუფური კატეგორიზაციის საფუძველზე ვახდენთ სხვა ჯგუფებთან განსხვავებული, ხოლო ჯგუფის შიგნით მსგავსი ნიშან-თვისებების ხაზგასმას. თუ სოციალურ კატეგორიზაციას ჯგუფის ყველა წევრი იზიარებს, ის სოციალურ სტერეოტიპად ყალიბდება და საზოგადოებაში ხსნის და ამართლებს ჯგუფის წევრების კონკრეტულ ქმედებებს. სხვების მსგავსად, ინდივიდები ჯგუფებში საკუთარი თავის კატეგორიზებასაც ახდენენ. ყველა ჩვენგანი ერთდროულად არაერთი ჯგუფის წევრია, თუმცა მათ თანაბარ მნიშვნელობას არ ვანიჭებთ. ხოლო ინდივიდის ქცევისა და ღირებულებათა სისტემის განსაზღვრა ჯგუფებს მხოლოდ მხოლოდ ძლიერი იდენტიფიკაციის საფუძველზე შეუძლიათ.

მეორე - სოციალური შედარების საფეხურზე, საზოგადოებაში საკუთარი ადგილის განსაზღვრის მიზნით, ინდივიდები „ჩვენ“ და „ისინი“ ჯგუფებს ადარებენ ერთმანეთს. ჩვენ არ ვახდენთ ჯგუფების მხოლოდ კატეგორიზებას, არამედ ვაფასებთ მათ, რათა დავადგინოთ ამა თუ იმ ჯგუფის დადებითი და უარყოფითი მხარეები და შევაფასოთ ჯგუფში ყოფნის შედეგად მიღებული პოტენციური სარგებელი თუ დანაკარგები. როგორც წესი, შედარების ობიექტებად ვირჩევთ საკუთარი ჯგუფის მსგავს სხვა ჯგუფებს. შესადარებელი ჯგუფების მსგავსებასთან ერთად იზრდება საკუთარი ჯგუფის დადებით კონტექსტში დანახვისა და წარმოჩენის სურვილი.

სოციალური შედარების შედეგები დიდწილად ჯგუფთან იდენტიფიცირებისა და თვითშეფასების ზრდის განმსაზღვრელი ხდება.

ჯგუფების შედარების საფუძველზე ადამიანები საკუთარი თავის იდენტიფიკაციას ახდენენ ან განამტკიცებენ საკუთარ ჯგუფთან. იქიდან გამომდინარე, რომ ინდივიდების მიზანს პოზიტიური სოციალური იდენტობის მიღწევა წარმოადგენს, იდენტიფიცირება ხდება მათ მიერ პოზიტიურად შეფასებულ ჯგუფთან. თუმცა შესაფასებელი კატეგორიები მუდმივად იცვლება, განსაკუთრებით კი პროფესიული კუთხით. მაგალითად XX საუკუნის 60-იან წლებამდე ისეთი პროფესიები როგორცაა პროგრამისტი ან კომპიუტერული ინჟინერი არ არსებობდა, თუმცა თანამედროვე გარემოში ისინი სრულიად გადაფასდა და ძალზედ პოზიტიურ კონტექსტში განიხილება (Trepte, 2006). აღსანიშნავია რომ, როდესაც საკუთარი ჯგუფის დაბალი სტატუსის შეცვლა შეუძლებელია ინდივიდები ხშირად ტოვებენ ძველ ჯგუფს და ახალ, მეტად სასურველ კატეგორიას უერთდებიან. თუმცა, როდესაც სოციალური მობილობა შეუძლებელია ჯგუფის წევრები ცდილობენ საკუთარი ჯგუფის სტატუსის ამაღლებასა და სხვა ჯგუფებისთვის სოციალური კონკურენციის გაწევას (Tajfel & Turner, 1979).

მეოთხე და ბოლო ფსიქიკურ პროცესს თვითშეფასების ჩამოყალიბება წარმოადგენს. ტაჯფელის აზრით პოზიტიური სოციალური იდენტობის ჩამოყალიბების მოტივაცია, სწორედ სასურველი თვითშეფასების მიღწევაში მდგომარეობდა, თუმცა მოგვიანებით მანვე განავრცო საკუთარი შეხედულება და მთავარ მოტივატორად საკუთარი თავის განვითარება და ზრდა დაასახელა. სოციალური იდენტობის თეორიის ფარგლებში თვითშეფასების საფეხური წარმოადგენს, ინტერ-ჯგუფური ქცევის წარმართველ ძალას, რათა ადამიანებმა შეძლონ საკუთარი თავისა და ადგილის სხვებისთვის წარმოდგენა, ჯგუფში პოზიტიური სელფ-იმიჯის დამკვიდრება და ჯგუფის

წევრებისგან დადებითი უკუკავშირის მიღება. წარმატებული ინტერ-ჯგუფური ურთიერთობები ხელს უწყობს თვითშეფასებისა და ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის გაზრდას, რაც პოტენციურად დადებითი შედეგის მომტანია ჯგუფის შემდგომი ფუნქციონირებისთვის. ტაჯფელი თავის თეორიაში ასევე აღნიშნავს, რომ სოციალურ კატეგორიებთან მიკუთვნებულობის განცდა სტატიკურ პროცესს არ წარმოადგენს. ის მუდმივად განიცდის ცვლილებებს და ვითარდება ახალი ინფორმაციის საფუძველზე. შესაბამისად ადამიანები იცვლიან წარმოდგენებს როგორც საკუთარი თავისა და ჯგუფის, ასევე სხვა ჯგუფების მიმართ, რამაც გარკვეულ შემთხვევაში შესაძლოა საკუთარი ჯგუფის დატოვებაც კი გამოიწვიოს (Tajfel & Turner, 1979).

ჯენკინსი (Jenkins, 2014) აღნიშნული თეორიების შეჯამებისას ამბობს, რომ სოციალური იდენტობა ხშირად სტერეოტიპული, კოლექტიური იდენტობის ინტერნალიზაციას წარმოადგენს. ის ერთდროულად გვაწვდის ინფორმაციას თუ ვინ ვართ ჩვენ და რა ტიპის ქცევაა ჩვენთვის შესაბამისი. თუმცა კატეგორიებს არ ვქმნით მხოლოდ ერთმანეთისგან განსასხვავებლად, არამედ როგორც წესი ვიყალიბებთ დადებით სოციალურ განწყობებს და მეტ მსგავსებებს ვხედავთ „ჩვენ“, ხოლო ვიყალიბებთ უარყოფით დამოკიდებულებებს და მეტ განსხვავებებს ვხედავთ „ისინი“ ჯგუფის მიმართ.

სოციალური იდენტობის თეორია ფოკუსს ახდენს სამ ძირითად სტრუქტურულ ერთეულზე: ჯგუფის საზღვრების აღქმული შეღწევადობა, აღქმული სტაბილურობა და ლეგიტიმურობა (Tajfel & Turner, 1979). როდესაც ჯგუფის საზღვრები მყარია და თავად ჯგუფი აღქმულია როგორც სტაბილური და ლეგიტიმური, ინდივიდები მეტად ახდენენ ჯგუფთან იდენტიფიკაციას და იქცევიან ჯგუფის ნორმების შესაბამისად. ის თუ რამდენად იქნება კონკრეტულ როლთან (მაგ. მასწავლებელი) დაკავშირებული აქტივობები სტრესული, დამოკიდებულია ჯგუფთან იდენტიფიკაციის ხასიათსა და ხარისხზე (Haslam & van Dick, 2011). ტაჯფელისა და

ტერნერის მიერ ჩამოყალიბებული სტრუქტურული ერთეულები მოგვიანებით ჰოგსმა და აბრამსა (1988) განავრცეს. მათი აზრით, სტრატეგიები, რომელთაც ჯგუფები საკუთარი იდენტობის მართვისთვის იყენებენ სუბიექტურ რწმენებს ემყარება. ისინი ფოკუსირებულია სტატუსზე (სხვა ჯგუფებთან შედარებით რამდენად მაღალია მათი სტატუსი საზოგადოებაში), სტაბილურობაზე (რამდენად სტაბილურია მათი ამჟამინდელი სტატუსი), შეღწევადობასა (რამდენად მარტივად შეუძლიათ ადამიანებს შეიცვალონ სოციალური იდენტობა და გახდნენ გარე ჯგუფის წევრები) და კოგნიტურ ალტერნატივებზე (რამდენად ხელმისაწვდომია ალტერნატიული ინტერ-ჯგუფური ურთიერთობები; Hogg, & Abrams, 1988).

სოციალური მობილობის არსებობა ხაზს უსვამს ჯგუფის საზღვრების შეღწევადობას. შესუსტებული საზღვრები თავის მხრივ იწვევს დაბალი სტატუსის ჯგუფის წევრების მიერ საკუთარი ჯგუფის დატოვებასა და მათთვის მეტად სასურველ ჯგუფში შეღწევის მცდელობას. მაგალითად, საზოგადოებაში ერთი პროფესიის (მაგ. მასწავლებლის) დაბალი სტატუსის არსებობა, ხელს უწყობს ამ პროფესიის წარმომადგენლების ან მომავალი წარმომადგენლების მიერ მათი არჩევანის გადაფასებას, ალტერნატივების მოძიებასა და ზოგიერთ შემთხვევაში პროფესიის ცვლილებასაც კი. თუმცა აღსანიშნავია, რომ რეალურ ცხოვრებაში ჯგუფთაშორისი საზღვრები იშვიათადაა გარღვევადი და ადამიანებს საკუთარი სურვილის საწინააღმდეგოდ უწევთ, დაბალი სტატუსის მქონე ჯგუფში დარჩენა. მეორეს მხრივ, როდესაც ხდება ჯგუფის შეცვლის შანსების ობიექტური შეფასება, ინდივიდები იწყებენ განსხვავებული გზების ძიებას სტატუსისა და საკუთარი ჯგუფისადმი დამოკიდებულებების შესაცვლელად საზოგადოებაში. ხშირ შემთხვევაში ისინი აღარ აგრძელებენ მათზე მაღალი სტატუსის მქონე ჯგუფთან შედარებას და ამისთვის ირჩევენ უფრო დაბალი სტატუსის მქონე, არასასურველ ჯგუფებს, რომელთან შედარებაც გაზრდის მათ თვითშეფასებას. თუმცა ამ შემთხვევაში ჯგუფის რეალური

სტატუსი არ იცვლება და მხოლოდ საკუთარი თავის აღქმა უმჯობესდება. ინდივიდების მეორე ნაწილი კრეატიულ გზებს მიმართავს და სოციალურ კონკურენციაში ერთვება საკუთარი ჯგუფის სტატუსის ასამაღლებლად, რათა შეძლონ სასურველ და უპირატეს ჯგუფთან გათანაბრება (Hogg, 2016).

მკვლევართა ნაწილის აზრით კონკურენტული ჯგუფების წარმატებით ფუნქციონირებისთვის ყველაზე ეფექტური გადამკვეთი კატეგორიზაციაა. ამ შემთხვევაში არსებობს შიდაჯგუფური იდენტობა, თუმცა ამავე დროს საკუთარი თავის იდენტიფიკაცია ხდება საერთო მახასიათებლების მქონე გარე ჯგუფებთანაც და ეს ჯგუფები საერთო იდენტობას იზიარებენ გარკვეული მახასიათებლების მიხედვით (Crisp & Hewstone, 2007). ჯგუფის წევრებისადმი მახასიათებლების მიწერა ხდება, როგორც ინდივიდუალურ, ასევე სოციუმის დონეზე. თუ ერთ ადამიანს სჯერა, რომ ყველა მარსელს მწვანე კანი და დიდი თავი აქვს ეს მარსელის პროტოტიპია, თუმცა როდესაც მთელ საზოგადოებას იგივე წარმოდგენა აქვს პროტოტიპი სტერეოტიპად ყალიბდება. როგორც წესი, ადამიანები შიდა და გარე ჯგუფების ბინალურ კატეგორიზებას ახდენენ. ჯგუფშიდა პროტოტიპები აერთიანებს ყველა იმ მსგავსებას, რაც მათ ახასიათებთ, ხოლო გარე ჯგუფების პროტოტიპები წარმოადგენს, მათგან განსხვავებული ნიშან-თვისებების ნაკრებს. ადამიანების კატეგორიზების პროცესს პროგნოზირებადი შედეგები მოჰყვება. მათი ინდივიდუალური მახასიათებლების დანახვისა და გააზრების ნაცვლად, ვიმყოფებით წარმოდგენილი პროტოტიპის გავლენის ქვეშ და შესაბამისად ჩვენი აღქმა ხდება სტერეოტიპული, რასაც ადამიანების დეპერსონალიზაცია მოჰყვება. კატეგორიზებაზე დაფუძნებული დეპერსონალიზაცია ერთნაირად მოქმედებს, როგორც გარე, ასევე შიდა ჯგუფების წევრებზე და საკუთარ თავზეც. შესაბამისად ინდივიდები სტერეოტიპების გავლენით აღიქვამენ და აფასებენ, როგორც სხვებს ასევე საკუთარ თავებს და შესაბამისად წარმართავენ საკუთარ ქცევასაც. გარდა ამისა, კვლევები ადასტურებს, რომ ჯგუფის

წევრობაზე დამყარებული თვითშეფასება მეტად მყარი და ძლიერია, ვიდრე ინდივიდუალური თვითშეფასება (Hogg, 2016).

ჰოგის იდენტობის განუსაზღვრელობის თეორიის თანახმად, სამყაროსა და მასში საკუთარი ადგილის განუსაზღვრელობის განცდა ინდივიდისთვის შესაძლოა არასასიამოვნო და გამაღიზიანებელი იყოს. განუსაზღვრელობა ხელს გვიშლის ქცევის წინასწარმეტყველებას, დაგეგმვასა და შესაბამისად ეფექტურ ფუნქციონირებაში. შესაბამისად გასაკვირი არაა, რომ ადამიანები ცდილობენ განუსაზღვრელობის შემცირებას საკუთარი რწმენების, დამოკიდებულებების, გრძნობებისა და ქცევების შესახებ. განსაკუთრებით საკუთარი თავის მიმართ დამოკიდებულებებსა და იდენტობაში განუსაზღვრელობის აღმოფხვრით ვართ მოტივირებულნი. სოციალური კატეგორიაზაცია მსგავსი განუსაზღვრელობების გადაჭრის ერთ-ერთ გზას წარმოადგენს. ის გვეხმარება სხვების ხასიათისა და ქცევების ამოცნობაში და საკუთარი ქმედებების დაგეგმვაში. განუსაზღვრელობის განცდის ზრდასთან ერთად, ინდივიდისთვის ხშირად მნიშვნელობა აღარ აქვს ჯგუფის სტატუსს საზოგადოებაში და ისინი მზად არიან გახდნენ თუნდაც დაბალი სტატუსის ჯგუფის წევრი, საკუთარი ადგილისა და იდენტობის განსაზღვრის მიზნით (Hogg, 2016).

კვლევების მნიშვნელოვანი ნაწილი ადასტურებს, რომ სოციალური კონტექსტი, მათ შორის ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის ხარისხი და ჯგუფის შიგნით ურთიერთობები გავლენას ახდენს რთულ სიტუაციებში თვითეფექტურობის შენარჩუნებისა და სტრესის დაძლევის პროცესზე (Haslam, 2004). ჯგუფის წევრობა საერთო სოციალური ნორმებისა და კონტექსტის გარდა, გვეხმარება სხვა წევრებისთვის დახმარების გაწევასა და მათგან ასევე დახმარების მიღების კუთხით. ამასთან ერთად, საკუთარი ჯგუფის წევრების, მაგალითად კოლეგების მიერ მიწოდებული ინფორმაცია ან რჩევა ბევრად გავლენიანია, რადგანაც ეს ინდივიდები

იზიარებენ საერთო სოციალურ პერსპექტივას და შესაბამისად მეტად კვალიფიციურად თვლიან ერთმანეთის აზრს (Turner et al., 1987).

მასწავლებელთა სოციალური იდენტობა

კვლევის სხვა ცვლადებისგან განსხვავებით, მასწავლებელთა სოციალური იდენტობა ყველაზე ნაკლებადაა შესწავლილი და მხოლოდ ბოლო ათწლეულია რაც აქტიური ყურადღება ეთმობა. სწავლება კოლაბორაციული პროცესია, რომელშიც ერთდროულად რამდენიმე ჯგუფის წარმომადგენლები არიან ჩართული (მასწავლებლები, მოსწავლეები, მშობლები, სკოლის ადმინისტრაციის წევრები) და მიუხედავად ამისა, სოციალურ იდენტობაზე დამყარებული ანალიზი მხოლოდ ბოლო პერიოდში იჩენს თავს (Mavor et al., 2017).

თანამედროვე კვლევების განხილვის დროს, ჰასლამი (2017) ხუთ ფაქტორს გამოყოფს, რომლის მიხედვითაც სოციალური იდენტობა გავლენას ახდენს განათლებაზე. ესენია, იდენტიფიკაცია, კონცეპტუალიზაცია, ინტერაქცია, გავლენა და იდეოლოგია. იდენტიფიკაცია ემყარება იმ აზრს, რომ ჯგუფის წევრობა აყალიბებს ინდივიდის ქცევას იმდენად, რამდენადაც მათი სოციალური იდენტობა, რომელიც გამომდინარეობს ამ ჯგუფის წევრობიდან, ჩართულია საკუთარი თავის აღქმაში. მასწავლებელთა კვლევები აჩვენებს, რომ ჯგუფთან იდენტიფიკაციის მაღალი დონე მათი სწავლებაში ჩართულობის (Christ, van Dick, Wagner & Stellmacher, 2003), სამსახურით კმაყოფილებისა (van Dick & Wagner, 2001) და ფიზიკური და ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის პრედიქტორია (van Dick & Wagner, 2002).

კონცეპტუალიზაცია, თავის მხრივ ჯგუფური ნორმების, არაფორმალური წესებისა და მიმართულებების გაერთიანებას წარმოადგენს, რომელიც ერთი მხრივ ინდივიდის

ინფორმირებას ახდენს, ხოლო მეორე მხრივ მისი ქცევის პროგნოზირების საშუალებას იძლევა. ჯგუფის საერთო ნორმები დროთა განმავლობაში იცვლება და ჯგუფის წევრების ქცევების ჩამოყალიბებასა და სხვათა ქცევების აღქმას უწყობს ხელს. მაგალითად მასწავლებელთა ჯგუფთან იდენტიფიცირების ხარისხი გავლენას ახდენს მათი ქცევების ფორმირებაზე, როგორც სკოლის შიგნით, ასევე მის გარეთ (Mutjaba & Reiss, 2013). თავის მხრივ ჯგუფის წევრებთან ინტერაქციები ავითარებს და აძლიერებს სოციალურ იდენტობას (Haslam, 2017) და თუ ინტერაქციებს შეუძლიათ ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის ფორმირება, გასაკვირი არ არის, რომ ასევე შეუძლიათ განავითარონ ან შეზღუდონ მასწავლებლების აკადემიური და ინტელექტუალური მიღწევები (Reynolds et al., 2017).

ჰასლამის (2017) აზრით გავლენაა ის ფაქტორი, რომელიც იდენტიფიკაციას, კონცეპტუალიზაციასა და ინტერაქციას შესაძლებელს ხდის. აღნიშნული ფაქტორი ჯგუფის ლიდერებს საშუალებას აძლევს ჯგუფის წევრთა დამოკიდებულებები, განზრახვები და ქცევები ჩამოაყალიბონ. გავლენის დონე ჯგუფის წევრებთან და ლიდერთან იდენტიფიკაციის დონით განისაზღვრება და თავის მხრივ მასწავლებელთა პროფესიაში ჩართულობის ხარისხით შეიძლება გამოიხატებოდეს.

იდეოლოგია განათლების სფეროსა და მის ასპექტებთან, როგორებიცაა სასკოლო გარემოში პოლიტიკური შეხედულებები, რელიგიური რწმენები და სხვა, კიდევ უფრო მჭიდროდაა დაკავშირებული. ის მასწავლებლებს იდენტიფიკაციის, კონცეპტუალიზაციისა და ინტერაქციის კონტექსტით უზრუნველყოფს (Haslam, 2017). ის თუ რამდენად ახდენენ მასწავლებლები განათლების სფეროში სხვადასხვა ჯგუფებთან იდენტიფიცირებას, იდეოლოგიების მსგავსებასა და განსხვავებაზეა დამოკიდებული. მაგალითად, საკუთარ თავს განმანათლებლებად მიიჩნევენ თუ სერვისის მიმწოდებლებად. მსგავსი ტიპის იდენტიფიკაცია არა მხოლოდ ერთმანეთთან, არამედ მოსწავლეებთან იდენტიფიცირებასაც უწყობს ხელს, რაც

თავის მხრივ მოსწავლეების სასკოლო გამოცდილებაზეც აისახება (Haslam et al., 2011). ამ ეტაპამდე, კვლევები, რომლებიც განათლების სფეროში იდეოლოგიისა და ინტერაქციების მნიშვნელობას ითვალისწინებენ დიდწილად მოსწავლეებისა და სტუდენტების გამოცდილებებზე კონცენტრირდება. თუმცა როგორც ვხედავთ არანაკლები გავლენა შეიძლება ჰქონდეს მასწავლებელთა მომზადების, სწავლებისა და ზოგადად მოტივაციის კონტექსტზე.

კანრინუსისა და კოლეგების (Canrinus et al., 2011) ფართემასშტაბიანი კვლევა ერთ-ერთი გამონაკლისია, რომელიც მასწავლებელთა სოციალურ იდენტობაზე ფოკუსირდება. კვლევაში ჰოლანდიის მასშტაბით ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურის 1214-მა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა. ჰოლანდიელი მასწავლებლების მაგალითზე კვლევის შედეგები გვაჩვენებს, რომ მაღალი სოციალური იდენტობის მქონე მასწავლებლები ამავე დროს მოტივირებული და ემოციურად ჩართული მასწავლებლების კატეგორიაში თავსდებიან. მათი მოტივაცია სწავლების ხანგრძლივობასთან ერთად იზრდება და სხვა ჯგუფების (დაბალი სოციალური იდენტობის) მასწავლებლებისგან განსხვავებით, მათი სამუშაოთი კმაყოფილების, თვითეფექტურობისა და პროფესიული ჩართულობის დონე ყველაზე მაღალია. საინტერესოა, რომ მაღალი მოტივაციის მიუხედავად, ამავე ჯგუფის მასწავლებლები საკუთარი ხელფასით კმაყოფილების საშუალო მაჩვენებლით ხასიათდებიან. აღნიშნული ჯგუფის საპირისპიროდ, დაბალი თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობისა და ამავე დროს ხელფასით მაღალი კმაყოფილების მქონე მასწავლებელთა ჯგუფები მოტივაციის დაბალი დონით გამოირჩევიან.

არსებული კვლევები მიგვანიშნებენ, რომ მასწავლებელთა სოციალური იდენტობა და ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის ხარისხი კავშირში უნდა იყოს და გარკვეულწილად უნდა განსაზღვრავდეს მათი მოტივაციის, სამსახურით კმაყოფილებისა და თვითეფექტურობის ხარისხს. თუმცა აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელთა სოციალური

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

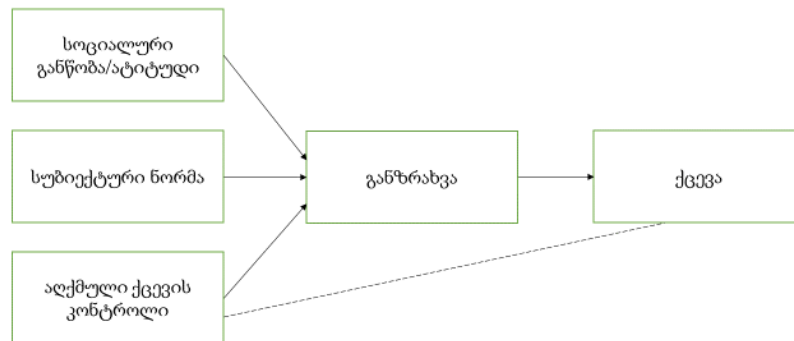
იდენტობის კვლევების სიმწირე არ იძლევა საკითხის თეორიულად მეტად სიღრმისეულად განხილვის შესაძლებლობას.

თავი II

საკვლევი ცვლადების ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ჭრილში განხილვა

ზედა თავებში განხილული კვლევის ძირითადი ცვლადების გამაერთიანებელ სოციალურ-ფსიქოლოგიურ თეორიულ ჩარჩოდ შეგვიძლია განვიხილოთ ფიშბეინ-ეიზენის (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 2005) გააზრებული მოქმედების თეორია და უფრო კონკრეტულად მისი გაგრძელება ეიზენის (Ajzen, 1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორია. როგორც გააზრებული მოქმედების, ასევე დაგეგმილი მოქმედების თეორია მომდინარეობს ტრადიციული სოციალურ-ფსიქოლოგიური შეხედულებიდან, რომ ინდივიდის ქცევას დიდწილად სოციალური განწყობები განაპირობებენ. თუმცა ფიშბეინი და ეიზენი (1975) აღნიშნავენ, რომ სოციალურ განწყობებსა და ქცევას შორის არაკონსისტენტურობის შემცირება შესაძლებელი იქნებოდა მათი სპეციფიურობის ერთ დონეზე გაზომვის შედეგად. მათი აზრით დამოკიდებულებებსა და ქცევას შორის კავშირების ახსნისა და გაზომვის საუკეთესო გზას, კონკრეტული ქცევის განხორციელებისადმი განზრახვის არსებობა წარმოადგენს. გააზრებული მოქმედების თეორიის მიხედვით, ქცევისადმი განზრახვის არსებობა ორი ძირითადი ცვლადითაა განპირობებული. ერთ-ერთი მათგანია უკვე ნახსენები სოციალური განწყობა, რაც ქცევისადმი ადვილად ხელმისაწვდომ და მნიშვნელოვან რწმენებსა და დამოკიდებულებებს გულისხმობს. ხოლო მეორე, არა ნაკლებ მნიშვნელოვანი ცვლადია სუბიექტური ნორმა. აღნიშნულ მოდელში სუბიექტური ნორმა თავის მხრივ განმარტებულია, როგორც სოციალური ჯგუფის მხრიდან აღქმული ზეწოლა, რომელიც ინდივიდს უბიძგებს შეასრულოს ან არ შეასრულოს კონკრეტული ქცევა.

თუმცა, ის თუ ინდივიდის განზრახვა რამდენად გარდაისახება ქცევაში, ასევე დამოკიდებული შეიძლება იყოს ქცევის განხორციელების უნარსა და შესაძლებლობაზე. სწორედ ამიტომ, ეიზენმა (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ფარგლებში შემოიტანა აქტუალი ქცევითი კონტროლის ცვლადი, რომელიც სწორედ სამიზნე ქცევის განხორციელების შესაძლებლობას გულისხმობს. ქცევის წინასწარმეტყველების ასპექტში, ეიზენი ეცადა გაცდენოდა მხოლოდ დამოკიდებულებებისა და სუბიექტური ნორმების ცვლადებს და ყურადღება გაამახვილა ინდივიდის აქტუალ შესაძლებლობებზე, რომლებიც მისი აზრით კიდევ უფრო დიდი ალბათობით ხსნიდა და წინასწარმეტყველებდა სამიზნე ქცევას. დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მიხედვით, ინდივიდის ქცევის ძირითად დეტერმინანტებს ქცევისადმი განზრახვის არსებობა და აქტუალი ქცევის კონტროლი წარმოადგენს (იხ. დიაგრამა №5).



დიაგრამა №5. ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორია (1991).

დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მიხედვით, ქცევის განზრახვა წარმოდგენილია, როგორც მოდელის მოტივაციური კომპონენტი, რომელიც ქცევის განხორციელების

კონკრეტულ გეგმას ან გადაწყვეტილებას გულისხმობს. განზრახვის არსებობა, თავის მხრივ ქცევისადმი დადებითი ან უარყოფითი დამოკიდებულებების, სუბიექტური ნორმისა და აღქმული ქცევითი კონტროლის არსებობაზეა დამოკიდებული. აღნიშნულ კონტექსტში, აღქმული ქცევითი კონტროლი დამოკიდებული შეიძლება იყოს როგორც გარეგან (მაგ. დრო, სიტუაცია), ასევე შინაგან (მაგ. ცოდნა, უნარები, ინფორმაციის არსებობა) ფაქტორებზე. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ქცევისადმი დადებითი განწყობისა და სოციალური მხარდაჭერის მიუხედავად, ინდივიდის განზრახვის ქცევამდე მისაყვანად, მნიშვნელოვანია მრავალი გარეგანი და შინაგანი ფაქტორი ქცევის განხორციელების კონტროლის საშუალებას გვაძლევდეს.

სადისერტაციო ნაშრომის საკვლევი საკითხიდან და არსებული ცვლადებიდან გამომდინარე, კვლევაში გამოვიყენეთ ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიაზე დამყარებული მოდელი. თუმცა მოდელის ნაწილობრივი ადაპტაცია ჩავთვალეთ მიზანშეწონილად, რადგან უკეთ მოერგოს მასწავლებელთა სწავლების მოტივაციისა და ზოგადად მათი პროფესიული განვითარების კონტექსტს. ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ასპექტები კვლევაში შემოწმებულია შემდეგ ცვლადებზე დაყრდნობით (იხ. დიაგრამა №6):

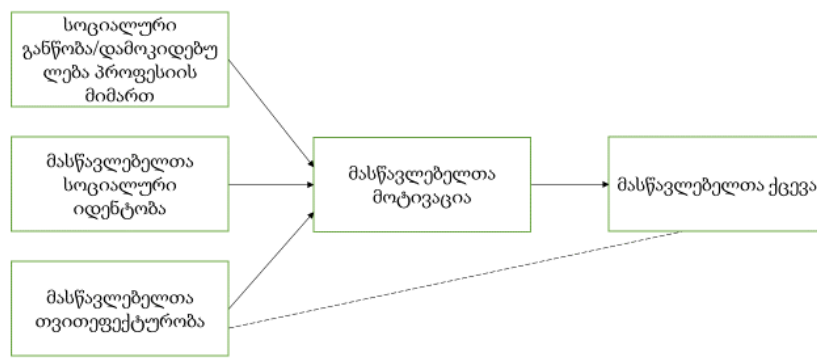
1. **სოციალური განწყობის** ცვლადი პირდაპირ ებმის მასწავლებლების მიერ საკუთარი პროფესიისა და პროფესიული ქცევების დადებითად ან უარყოფითად შეფასებას. კვლევის ფარგლებში მასწავლებლები თავად აფასებენ მოსწონთ და სიამოვნებთ თუ არა მასწავლებლად მუშაობისა და სწავლების ფაზები (მაგ. გაკვეთილებისთვის მომზადება, სწავლება, მოსწავლეების შეფასება და სხვა).
2. **სუბიექტური ნორმის** ეკვივალენტად შეგვიძლია განვიხილოთ სოციალური იდენტობის ცვლადი, რომელიც თავის მხრივ მასწავლებელთა ჯგუფთან მიკუთვნებულობის, საკუთარი თავის სხვების მსგავსად აღქმისა და საერთო

სოციალური ნორმების არსებობის მანიშნებელია. ლოგიკურია, რომ მაღალი სოციალური იდენტობის მქონე მასწავლებლები, აქტიურად გაიზიარებენ მასწავლებელთა ჯგუფის საერთო ნორმებსა და ღირებულებებს. რაც სოციალური ზეწოლის გზით გავლენას მოახდენს მასწავლებელთა შესრულებაზე.

3. **აღქმული ქცევითი კონტროლის** ცვლადის ეკვივალენტად მოდელში შემოვიყვანეთ მასწავლებელთა თვითეფექტურობის კომპონენტი. ორივე მათგანი ინდივიდის მიერ სუბიექტურად აღქმული უნარებისა და შესაძლებლობების გაერთიანებას წარმოადგენს, ხოლო მასწავლებლების შემთხვევაში მსგავსი უნარები ინსტრუქციების გაცემის, გაკვეთილზე დისციპლინის დამყარების, მშობლებთან წარმატებული კომუნიკაციის, სკოლაში პოზიტიური გარემოს შექმნისა და სხვა ტიპის უნარებს შეიძლება მოიცავდეს. იქიდან გამომდინარე, რომ ქცევის დაუფლების გამოცდილების ქონა ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია თვითეფექტურობის ჩამოყალიბების პროცესში, გამოცდილ მასწავლებლებს, დამწყებებთან შედარებით უფრო მეტად უნდა ჰქონდეთ აღქმული ქცევითი კონტროლი განვითარებული.
4. დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მიხედვით, **განზრახვის** ცვლადი თავისთავად მოდელის მოტივაციურ კომპონენტს წარმოადგენს (1991), რომელიც ქცევის განხორციელების კონკრეტულ გეგმას ან გადაწყვეტილებას გულისხმობს. მოტივაციის მსგავსად, განზრახვაც დამოკიდებული შეიძლება იყოს შინაგან (მაგ. სოციალური განწყობები, უნარები) ან/და გარეგან (მაგ. სუბიექტური ნორმა, დრო, ფინანსური სარგებელი) ფაქტორებზე.
5. დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მიხედვით, ინდივიდის განზრახვა და ამასთანავე არსებული აღქმული ქცევითი კონტროლი ტრანსფორმირდება სამიზნე **ქცევის** განხორციელებაში. საკვლევი მოდელის ლოგიკაზე

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

დაყრდნობით მათი ეკვივალენტური ცვლადების, მაღალი მოტივაციისა და თვითეფექტურობის პირობებში, მასწავლებლები უნდა რჩებოდნენ და წარმატებულები უნდა იყვნენ საკუთარ პროფესიაში და ზრუნავდნენ მომავალ პროფესიულ განვითარებაზე.



დიაგრამა №6. ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიაზე დაყრდნობით, საკვლევო ცვლადების გათვალისწინებით შექმნილი მოდელი.

თავი III

კვლევის შედეგების სამეცნიერო ღირებულება და პრაქტიკული გამოყენება

კვლევის მთავარ სიახლეს წარმოადგენს მასწავლებელთა მოტივაციისა და მასთან დაკავშირებული ფსიქო-სოციალური ცვლადების ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ჭრილში განხილვა. აღნიშნული მოდელი მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევების თვალსაზრისით ახალ ხედვას იძლევა. საკვლევ მოდელში საგულისხმოა ისეთი ცვლადების ჩართვა, როგორებიცაა მასწავლებელთა თვითეფექტურობა და განსაკუთრებით სოციალური იდენტობა, რომლის კვლევა საქართველოში არ ჩატარებულა. სოციალური იდენტობის მასწავლებელთა ჯგუფის ჭრილში განხილვა ახალია არა მხოლოდ საქართველოში, არამედ ზოგადად მეცნიერულ სფეროში და მხოლოდ ბოლო ათწლეულია რაც საერთაშორისო ასპარეზზე აქტიური ყურადღება ეთმობა. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა საქმიანობა აქტიური და კოლაბორაციული პროცესია, მათი სოციალურ იდენტობაზე დამყარებული ანალიზი მხოლოდ ბოლო პერიოდში იჩენს თავს (Mavor et al., 2017). სადისერტაციო ნაშრომი თავის მხრივ საშუალებას გვაძლევს, მასწავლებელთა მოტივაცია, თვითეფექტურობა, სწავლების სტაჟი და სხვა ცვლადები მათი სოციალური იდენტობისა და ჯგუფთან მიკუთვნებულობის კონტექსტში განვიხილოთ.

რაც შეეხება სწავლების პროცესში მასწავლებლების მოტივაციური ფაქტორების ფართე მასშტაბიან შესწავლას, მსგავსი კვლევა საქართველოში 2012 წლის შემდგომ არ ჩატარებულა. მასწავლებელთა არსებული კვლევები ნათლად გვაჩვენებს რომ საქართველოში განსაკუთრებით დაბალია ახალგაზრდა მასწავლებლების რაოდენობა, 30 წლამდე მასწავლებლების წილი მხოლოდ 3.9%-ია, ხოლო ზოგადად მასწავლებლების საშუალო ასაკი 50 წელია, რაც ბევრად აღემატება სხვა ევროპული ქვეყნების მონაცემებს (TALIS, 2018). როგორც ნაშრომის დასაწყისში აღვნიშნეთ,

არსებული მონაცემები მასწავლებლად გახდომის დაბალ მოტივაციაზე მიგვანიშნებს. ბოლო ათწლეულში მასწავლებელთა რიცხვის კლების ტენდენციის პარალელურად (საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური, 2022), განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი გახდა მათი მამოტივირებელი ფაქტორების გამოვლენა და შემდგომი წახალისება.

სადისერტაციო ნაშრომზე მუშაობის პროცესში განხორციელებული კვლევა საშუალებას მოგვცემს დავინახოთ საქართველოში მასწავლებელთა მიკუთვნებულობის დონე საკუთარი პროფესიული ჯგუფის მიმართ, დავადგინოთ მასწავლებელთა ძირითადი მამოტივირებელი შინაგანი და გარეგანი ფაქტორები, ისევე როგორც დემოტივატორები, მასწავლებლებისთვის არსებული ამჟამინდელი გამოწვევები, სწავლების მიმართ მათი დამოკიდებულებები, განვსაზღვროთ მათი თვითეფექტურობის დონე. ასევე განვიხილოთ კავშირები თვითეფექტურობას, მოტივაციას, სოციალურ განწყობებსა და სოციალურ იდენტობას შორის, რომლებიც თავის მხრივ ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ჭრილშია წარმოდგენილი და მასწავლებელთა ქცევის ახსნის ახალ პერსპექტივას იძლევა.

კვლევის გამოყენებითი ხასიათიდან გამომდინარე, შედეგების საფუძველზე შევძლებთ შევიმუშაოთ რეკომენდაციები პედაგოგიური პროფილის სტუდენტების, მასწავლებლების, სკოლების ადმინისტრაციის წევრებისა და რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია განათლების პოლიტიკის შემქმნელთათვის. მასწავლებელთა მამოტივირებელ ფაქტორებზე არსებული მოსაზრებები გავამდიდროთ და გავამრავალფეროვნოთ, ამასთანავე ხაზი გავუსვათ ფსიქო-სოციალური ფაქტორების მნიშვნელობას, მასწავლებელთა მოტივაციის ამაღლებისა და შენარჩუნების პროცესში. მიღებული შედეგები დარგის მკვლევრებს საშუალებას მოგვცემს გავაგრძელოთ საკითხის ღრმად შესწავლა სხვადასხვა მიმართულებით. საკვლევი ცვლადების მიმართ არსებული ინტერესიდან გამომდინარე, ის არ იქნება მხოლოდ

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

ქართულ კონტექსტზე მორგებული და შესაბამისად საინტერესო და გამოყენებადი იქნება საერთაშორისო სივრცეში, მასწავლებელთა მოტივაციის თემატიკით დაინტერესებული მეცნიერების, განათლების პოლიტიკაზე მომუშავე პირებისა და თავად მასწავლებელთათვის.

თავი IV

საკვლევი საკითხის განსაზღვრა

ლიტერატურის მიმოხილვის ნაწილში განვიხილეთ ის თეორიული და კვლევითი საფუძვლები, რომელიც ინფორმაციას გვაწვდის საკვლევი ცვლადების შესახებ. ნათლად გამოიკვეთა თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის როლი მასწავლებელთა მოტივაციის შენარჩუნებისა და ზრდის პროცესში. ამასთანავე, არსებული კვლევებიდან ნათელია, რომ თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის პოზიტიური გავლენა მასწავლებელთა მოტივაციაზე მსოფლიოს არაერთ ქვეყანაში დასტურდება .

აღწერილ სოციალურ-ფსიქოლოგიურ ფენომენტა ხასიათის გათვალისწინებით მოსალოდნელია ცვლადებს შორის მჭიდრო კავშირის არსებობა. კვლევის მიზანს სწორედ არსებული კავშირების აღმოჩენა, შესწავლა და დასაბუთება წარმოადგენს. ამისათვის ჩვენ ვიყენებთ ეიზენის (1991) **დაგეგმილი მოქმედების თეორიის** მოდელს რომელიც ერთ-ერთი გავლენიანი მოდელია სოციალურ ფსიქოლოგიაში და ქცევის სოციალური რეგულაციისა თუ საფუძვლად მდებარე ცვლადების გაგების თვალსაზრისით მნიშვნელოვან ხედვას გვთავაზობს. კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შესაძლებელი იქნება ვისაუბროთ შემდეგ ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართებებზე: მოტივაცია, რომელიც ეიზენის მოდელის განზრახვის ცვლადის ანალოგია; თვითეფექტურობა, რომელიც ეიზენის მოდელის აღქმული ქცევითი კონტროლის ცვლადის ანალოგია; სოციალური იდენტობა, რომელიც ამავე მოდელის სუბიექტური ნორმების ანალოგი ცვლადია და მასწავლებელთა დამოკიდებულებები სწავლების პროცესის მიმართ, რომელიც აღნიშნულ მოდელში სოციალური განწყობას გამოხატავს. ასევე შეგვეძლება ვიმსჯელოთ განსხვავებული

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

სქესის, ასაკის, მასწავლებლის სტატუსის, შემოსავლისა და სხვა დემოგრაფიული მახასიათებლების მქონე მასწავლებლების მაგალითზე.

კვლევის მიზნები და ამოცანები:

კვლევის თემატიკიდან გამომდინარე შემდეგი მიზნები გამოიკვეთა:

1. მასწავლებელთა მოტივაციის ხარისხისა და მოტივაციური ფაქტორების (დემოგრაფიული და სოციო-ეკონომიკური ცვლადები) შესწავლა;
2. სოციალური იდენტობის დონისა და მისი მნიშვნელობის შესწავლა მასწავლებელთა მოტივაციის ჩამოყალიბების პროცესში;
3. მასწავლებლების თვითეფექტურობის ხარისხისა და მისი მნიშვნელობის შესწავლა მათი მოტივაციის ჩამოყალიბების პროცესში;
4. მასწავლებელთა სოციალური განწყობებისა და დამოკიდებულებების შესწავლა სწავლების პროცესისა და მისი კომპონენტების მიმართ;
5. მასწავლებელთა შესრულებაზე (მასწავლებლის სტატუსი, მიღწევის მნიშვნელობა) მოქმედი ფაქტორების, სოციალური განწყობის, სოციალური იდენტობის, თვითეფექტურობისა და მოტივაციის შესწავლა;
6. აღნიშნული ცვლადების ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მოდელში გაერთიანება და გაანალიზება.

სადისერტაციო ნაშრომის მიზნებიდან გამომდინარე კი დასახული იქნა შემდგომი კვლევითი ამოცანები:

- კვლევის ძირითადი ცვლადების თეორიული განხილვა და არსებული ლიტერატურის მიმოხილვა;

- კვლევისთვის საჭირო მეთოდოლოგიისა და ინსტრუმენტების შერჩევა და დამუშავება;
- სოციალურ-დემოგრაფიული ცვლადების განსაზღვრა, რომლებიც გავლენას ახდენენ მასწავლებლების მოტივაციას, თვითეფექტურობასა და სოციალურ იდენტობაზე;
- მასწავლებელთა სოციალური განწყობების შესწავლა სასწავლო პროცესისა და მისი გარკვეული კომპონენტების მიმართ;
- მასწავლებელთა თვითეფექტურობის ხარისხის განსაზღვრა;
- მასწავლებელთა სოციალური იდენტობის დონის განსაზღვრა;
- მასწავლებელთა მოტივაციას, თვითეფექტურობასა და სოციალურ იდენტობას შორის კავშირების კვლევა;
- აღნიშნული ცვლადების ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მოდელში გაერთიანება და გაანალიზება;
- რეკომენდაციების შემუშავება მასწავლებლების, მომავალი მასწავლებლების, სკოლების დირექციებისა და განათლების პოლიტიკის შემუშავებაში ჩართული სამთავრობო და არასამთავრობო დაწესებულებებისთვის.

საკვლევი ჰიპოთეზები:

კვლევის მიზნებიდან და ამოცანებიდან გამომდინარე გამოიკვეთა რამდენიმე ჰიპოთეზა, რომლებიც შემდეგნაირად შეგვიძლია ჩამოვაყალიბოთ:

1. მასწავლებელთა შესრულებასა და მიღწევებს განსაზღვრავს მასწავლებელთა მოტივაცია, ხოლო მასზე დამატებით გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თვითეფექტურობა;

2. მასწავლებელთა მოტივაციას განსაზღვრავს შემდეგი ცვლადები: თვითეფექტურობა, სოციალური იდენტობა და სწავლების მიმართ სოციალური განწყობები, უფრო კონკრეტულად:
3. რაც უფრო ძლიერია მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონე, მით მაღალია მათი მოტივაცია, ხოლო დაბალი თვითეფექტურობის პირობებში მასწავლებლებში დაბალია მოტივაციის დონე;
4. რაც უფრო ძლიერია მასწავლებლების სოციალური იდენტობა, მით მაღალია მათი მოტივაცია, ხოლო სუსტი სოციალური იდენტობის მქონე მასწავლებლებში დაბალია მოტივაციის დონე;
5. სწავლების პროცესის მიმართ დადებით დამოკიდებულებასთან ერთად იზრდება მასწავლებელთა მოტივაციის დონე;
6. მასწავლებელთა სტატუსისა და შემოსავლის ზრდასთან ერთად იზრდება გარეგანი, თუმცა არა შინაგანი მოტივაციის დონე.

თავი V

კვლევის მეთოდოლოგია

საკვლევი ინსტრუმენტები

კვლევის ფარგლებში გამოყენებული იქნა რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები ხელმისაწვდომი შერჩევის მეთოდით ჩატარდა მასწავლებელთა ორ ეტაპად გამოკითხვა.

გამოკითხვისთვის შემუშავებული იქნა კითხვარი, რომელიც სამი საკვლევი სკალისა და დემოგრაფიული ცვლადებისგან შედგება. დემოგრაფიულ ცვლადებს შორის იყო რესპონდენტის სქესი, ასაკი, საცხოვრებელი ადგილი, განათლების დონე, სკოლაში მუშაობის გამოცდილება, მასწავლებლის საქმიანობიდან მიღებული თვიური ანაზღაურება, მასწავლებლის პროფესიული სტატუსი, რეპეტიტორად მუშაობის გამოცდილება და სხვა. კითხვარში გამოყენებული იყო მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის საზომი შემდეგი ინსტრუმენტები:

1. თვითეფექტურობის დონის გასაზომად გამოყენებულია ბანდურას (1997) მასწავლებელთა თვითეფექტურობის სკალა (TSES), რომელიც მასწავლებელთა თვითეფექტურობის საზომი ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ გამოყენებადი თვითადმინისტრირებადი ინსტრუმენტია. ბანდურა (1997) თავადვე აღნიშნავდა, რომ მასწავლებელთა თვითეფექტურობა სხვადასხვა მიმართულებებისა და კომპონენტების ქვეშ არ არის კონსისტენტური და შესაბამისად შექმნა ისეთი ინსტრუმენტი, რომელიც მასწავლებელთა თვითეფექტურობას რამდენიმე კუთხით ზომავს. თვითეფექტურობის სკალა 28 დებულებისგან შედგება, შეფასება ხდება ლაიკერტის 9 ბალიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავს „სრულიად არ შემიძლია“, ხოლო 9 – „სრულიად შემიძლია“.

დებულებების ნაწილი შემდეგნაირად გამოიყურება : „შემიძლია თავისუფლად გამოვხატო აზრი სკოლასთან დაკავშირებულ საკითხებზე“, „შემიძლია ინსტრუქციები გავაგებინო ყველა მოსწავლეს“, „შემიძლია ხელი შევუწყო მოსწავლეების განათლებას, მაშინაც კი, როდესაც მათ ოჯახიდან სწავლისთვის საჭირო მხარდაჭერა არ აქვთ“ და ა.შ.

ბანდურას თვითეფექტურობის სკალა, მასწავლებლების აღქმულ შესაძლებლობებს 7 მიმართულებით ზომავს და ამდენივე ქვე სკალისგან შედგება:

- გადაწყვეტილებებზე გავლენის მოხდენის თვითეფექტურობა;
- სკოლის რესურსების განკარგვის თვითეფექტურობა;
- ინსტრუქციების გაცემის თვითეფექტურობა;
- დისციპლინის დამყარების თვითეფექტურობა;
- მშობლების ჩართვის თვითეფექტურობა;
- საზოგადოების ჩართვის თვითეფექტურობა;
- სკოლაში პოზიტიური გარემოს შექმნის თვითეფექტურობა.

2. მასწავლებლების **სოციალური იდენტობის** საზომი სკალა, ვაინრაიხის (1980) იდენტობის საზომი ინსტრუმენტის ფორმატის გათვალისწინებით შეიქმნა. პირველ ეტაპზე, 95 ადამიანის ონლაინ ხელმისაწვდომი შერჩევით გამოკითხვის საფუძველზე, შემუშავებული იქნა ზედსართავი სახელების (თვისებების) ჩამონათვალი, რომლებიც ზოგადად ყველაზე ზუსტად ახასიათებთ მასწავლებლებს და რომელთა მიხედვითაც კვლევის ძირითად ნაწილში მასწავლებლები შეაფასებდნენ საკუთარ თავსა და კოლეგების ჯგუფს. საბოლოო ჩამონათვალი 13 ზედსართავი სახელისგან შედგება, ესენია: აქტიური, მოტივირებული, პროფესიონალი, თავდაჯერებული, ორგანიზებული, მკაცრი, ენერგიული, კომპეტენტური, დამოუკიდებელი,

კმაყოფილი, წარმატებული, კომუნიკაბელური და შემოქმედებითი. კვლევაში მონაწილე მასწავლებლებს, ლაიკერტის 5 ბალიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავს „სრულიად არ მახასიათებს“, ხოლო 5 – „ძალიან მახასიათებს“ და ასევე 1 - „სრულიად არ ახასიათებთ ჩემს კოლეგებს“ და 5 - „ძალიან ახასიათებთ ჩემს კოლეგებს“ უწევდათ როგორც საკუთარი თავის, ასევე ზოგადად მასწავლებელთა ჯგუფის შეფასება. სოციალური იდენტობისა და ჯგუფთან მიკუთვნებულობის ხარისხის დასადგენად, გამოთვლილი იქნა განსვლა, საკუთარი თავისა და მასწავლებელთა პროფესიული ჯგუფის შეფასებებს შორის.

3. მასწავლებელთა მოტივაცია ფერნეტისა და კოლეგების (Fernet et al., 2008) მასწავლებელთა სამუშაო მოტივაციის სკალის (WTMST) გამოყენებით გაიზომა. ის მასწავლებელთა მოტივაციას ტრადიციულად 5 მიმართულებაზე დაყრდნობით ზომავს, თუმცა ჩვენი კვლევისთვის მხოლოდ 4 მიმართულება გაიზომა. ესენია: საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადება, სწავლება, მოსწავლეების შეფასება და ადმინისტრაციული დავალებების შესრულება. მე-5 მიმართულება, კლასგარეშე აქტივობები (მაგ: კომისიების ხელმძღვანელობა, გაცვლით პროექტებში მონაწილეობა, ადგილობრივი სათემო პროექტების განხორციელება და სხვ.) ამოღებული იქნა კითხვარის ქართული ვერსიიდან, რადგანაც ის ნაკლებად შეესაბამებოდა ქართულ კონტექსტს და შესაბამისად დამატებითი ღირებულებას არ მატებდა კვლევას. კითხვარის თითოეული მიმართულება 15 დებულებისგან შედგება (მთლიანი ინსტრუმენტი 60 დებულებისგან), რომლებიც ლაიკერტის 7 ბალიან სკალაზე იზომება, სადაც 1 ნიშნავს „სრულიად არ შეესაბამება“, ხოლო 7 – „სრულიად შეესაბამება“. ფერნეტისა და კოლეგების (2008) მასწავლებელთა სამუშაო მოტივაციის სკალა 5 ქვე სკალისგან შედგება:

- შინაგანი მოტივაცია;
- იდენტიფიცირებული რეგულაცია (გარეგანი მოტივაცია, მნიშვნელოვნების გათვალისწინებით);
- შემოღებული რეგულაცია (გარეგანი მოტივაცია, დანაშაულის, სირცხვილის ან შფოთვის გათვალისწინებით);
- გარეგანი რეგულაცია (გარეგანი მოტივაცია, პასუხისმგებლობის გათვალისწინებით);
- ამოტივაცია.

კვლევის პირველ ეტაპზე მოხდა ინგლისურენოვანი ინსტრუმენტების, ზანდურას მასწავლებელთა თვითეფექტურობის სკალისა და ფერნეტისა და კოლეგების მასწავლებელთა სამუშაო მოტივაციის სკალის ორმაგი თარგმანი. ინგლისური ვერსიები ითარგმნა ქართულად და შემდგომ კვლავ ინგლისურად, ორი დამოუკიდებელი მთარგმნელის მიერ, ერთმანეთისთვის შესადარებლად. კითხვარის საპილოტე ვერსიით გამოიკითხა 110 მასწავლებელი, რის შემდეგაც მოხდა რამდენიმე დებულების დახვეწა. ინსტრუმენტში ძალზედ უმნიშვნელო და მინიმალური ცვლილებების შეტანის გამო, საპილოტე შერჩევის საფუძველზე მიღებული მონაცემები გათვალისწინებულია კვლევის საბოლოო შედეგებში. სკალების შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებლები კვლევის მონაცემების აღწერისა და ანალიზის ნაწილშია წარმოდგენილი.

კვლევის პროცედურა

კვლევისათვის რაოდენობრივი მონაცემები შეგროვდა 2019 წლის ოქტომბერ-დეკემბრის პერიოდში. გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო, საქართველოს ხუთი ქალაქის (თბილისი, რუსთავი, გორი, მცხეთა და გარდაბანი) კერძო და საჯარო სკოლების, სხვადასხვა საფეხურის 405-მა მასწავლებელმა. მათი შერჩევა მოხდა ხელმისაწვდომი შერჩევის პრინციპით. კითხვარების გადაცემამდე, მასწავლებლებს ინფორმაცია მიეწოდებოდათ კვლევის მიზნებისა და ამოცანების, შერჩევის პრინციპისა და კვლევის კონფიდენციალურობის მიდგომის შესახებ. მასწავლებლების მიერ თვითადმინისტრირებადი კითხვარების შევსება ხდებოდა ინდივიდუალურად სკოლებში ან საცხოვრებელ სახლებში, თუმცა ყოველთვის ინტერვიუერის თანდასწრებით, რომელსაც შეეძლო ინსტრუქციის მიცემა და მასწავლებელთა მხრიდან დამატებითი კითხვების არსებობის შემთხვევაში პასუხის გაცემა.

კვლევის დაწყებამდე მე ან დაქირავებული ინტერვიუერი თითოეულ მასწავლებელს ვამღებდით სტანდარტულ ინსტრუქციას და მხოლოდ მათი მხრიდან ზეპირი თანხმობის მიღების შემდეგ გადავცემდით შესავსებად თვითადმინისტრირებად კითხვარს. კითხვარი 9 გვერდისგან შედგებოდა და მისი შევსების ხანგრძლივობა დაახლოებით 20-დან 30 წუთამდე მერყეობდა. კვლევის ფარგლებში არ ყოფილა შემთხვევა, თავდაპირველი თანხმობის შემდეგ მონაწილეს უარი ეთქვა და პროცესში შეეწყვიტა კითხვარის შევსება.

კვლევის მონაწილეები

გამოკითხვა ჩატარდა ხუთი ქალაქის (თბილისი, რუსთავი, გორი, მცხეთა და გარდაბანი) 29 სკოლაში. კვლევაში მონაწილეობა მიიღო ზოგადსაგანმანათლებლო

სკოლის სხვადასხვა საფეხურის 405-მა მასწავლებელმა, რომლებიც ხელმისაწვდომი შერჩევის მეთოდის გამოყენებით შეირჩნენ.

მონაწილეთა პროფესიული თავისებურებიდან და ხელმისაწვდომი შერჩევის მეთოდიდან გამომდინარე, კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა 378 (93%) ქალია, ხოლო 27 (7%) კაცი. მიუხედავად იმისა, რომ სადისერტაციო ნაშრომში წარმოდგენილი კვლევა არ ასახავს საქართველოს მასწავლებლების წარმომადგენლობით მონაცემებს, გენდერული განაწილების შედეგები საკმაოდ ახლოსაა საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის ოფიციალურ მონაცემებთან (2022), რომლის მიხედვითაც საქართველოში მასწავლებელთა 87%-ს ქალები წარმოადგენენ.

კვლევის მონაწილე მასწავლებელთა ასაკი 21-დან 68 წლამდე ვარიირებს ($M=43.75$, $SD=11.5$), ხოლო სკოლაში სწავლების მათი გამოცდილება 1-დან 47 წლამდე ($M=16.37$, $SD=11.2$).

გამოკითხულთა ნახევარი თბილისის სკოლების მასწავლებელია (54%), კვლევაში ასევე მონაწილეობდნენ რუსთავის, გორის, მცხეთისა და გარდაბნის სკოლების მასწავლებლები (იხ. ცხრილი №1).

ცხრილი №1. რესპონდენტების განაწილება სკოლის ადგილის მიხედვით

ქალაქი	რესპონდენტების რაოდენობა (%)
თბილისი	54%
რუსთავი	23%
გორი	12%
მცხეთა	8%
გარდაბანი	3%

გამოკითხვაში მონაწილეთა უმრავლესობა (68%) მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებულ ხარისხს ფლობს, თუმცა საკმაოდ მაღალია ბაკალავრის ხარისხის მქონე მასწავლებელთა წილი (27%) (იხ. ცხრილი №2).

ცხრილი №2. რესპონდენტების მიღებული განათლების დონე

მიღებული განათლების დონე	რესპონდენტების რაოდენობა (%)
პროფესიული	3%
ბაკალავრის ხარისხი	27%
მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი	68%
დოქტორის ხარისხი	2%

კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა (81%) საჯარო სკოლის მასწავლებელია, ხოლო 19% კერძო სკოლის მასწავლებელი. ამასთანავე კვლევაში წარმოდგენილნი არიან საგნების ფართე სპექტრის მასწავლებლები, მათგან ყველაზე ხშირია დაწყებითი კლასის დამრიგებელი (16%), ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი (12%), მათემატიკის მასწავლებელი (12%) და ინგლისური ენის მასწავლებელი (11%) (იხ. ცხრილი №3).

სასკოლო საქმიანობის პარალელურად, რესპონდენტთა ნახევარი (50%) რეპეტიტორული საქმიანობითაა დაკავებული.

მათ უმრავლესობას (80%) ჩაბარებული აქვს სასერთიფიკატო გამოცდები. ხოლო რესპონდენტთა მასწავლებლის სტატუსი შემდეგნაირად გადანაწილდა: პრაქტიკოსი მასწავლებელი - 21%, უფროსი მასწავლებელი - 60%, წამყვანი

მასწავლებელი - 6%, მენტორი მასწავლებელი - 1%, სტატუსის მაძიებელი მასწავლებელი - 12% %) (იხ. ცხრილი №4).

ცხრილი №3. რესპონდენტების განაწილება სასწავლო საგნის მიხედვით

სასწავლო საგანი	რესპონდენტების რაოდენობა (%)
დაწყებითი კლასის დამრიგებელი	16%
ქართული ენა და ლიტერატურა	12%
მათემატიკა	12%
ინგლისური ენა	11%
ხელოვნება	6%
ბიოლოგია	5%
ისტორია	5%
გეოგრაფია	5%
ფიზიკური აღზრდა	5%
ფიზიკა	4%
ქიმია	3%
რუსული ენა	3%
მუსიკა	3%
სხვა (სპეციალური მასწავლებელი)	3%
გერმანული ენა	2%
სამოქალაქო განათლება	2%
ფრანგული ენა	1%
ინფორმატიკა	1%

ცხრილი №4. მასწავლებლის სტატუსი

მასწავლებლის სტატუსი	რესპონდენტების რაოდენობა (%)
პრაქტიკოსი მასწავლებელი	21%
უფროსი მასწავლებელი	60%
წამყვანი მასწავლებელი	6%
მენტორი მასწავლებელი	1%
სტატუსის მაძიებელი მასწავლებელი	12%

გამოკითხული მასწავლებლების უმრავლესობის (44%) სასკოლო ანაზღაურება 701-1000 ლარის კატეგორიაში ხვდება, ხოლო რესპონდენტთა 43%-ს 700 ლარზე დაბალი შემოსავალი აქვს (იხ. ცხრილი №5). აღნიშნული ანაზღაურება არ აერთიანებს რეპეტიტორობის ან სხვა დამატებითი საქმიანობიდან მიღებულ შემოსავალს და მხოლოდ სკოლიდან მიღებულ თვიურ ანაზღაურებას გულისხმობს.

ცხრილი №5. რესპონდენტების თვიური ანაზღაურება (ლარში)

მასწავლებლის ანაზღაურება	რესპონდენტების რაოდენობა (%)
0-400	22%
401-700	21%
701-1000	44%
1001-1300	10%
1301-1600	2%
1600 ლარზე მეტი	1%

შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ რესპონდენტთა ჯგუფის უმრავლესობა ქალია, მათი ასაკი და სასკოლო სწავლების სტაჟი საკმაოდ მრავალფეროვანია. ამავე დროს, ჯგუფის დემოგრაფიული მაჩვენებლები საკმაოდ ჰომოგენურია მიღებული განათლების უმაღლესი დონის, სკოლის ტიპის, სერტიფიკატის ქონისა და ყოველთვიური შემოსავლის მიხედვით. გამოკითხულთა ჯგუფი თანაბრად წარმოადგენს მასწავლებლებს, რომლებიც არიან ან არ არიან დაკავებული რეპეტიტორული საქმიანობით. ამასთანავე, რესპონდენტები გადანაწილებულნი არიან მასწავლებლის სტატუსის თითოეულ შესაძლო ჯგუფში და წარმოადგენენ თითქმის ყველა შესაძლო სასკოლო საგნის მასწავლებლებს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კვლევის ფარგლებში გამოკითხული არიან საქართველოს მხოლოდ 5 ქალაქის მასწავლებლები.

თავი VI

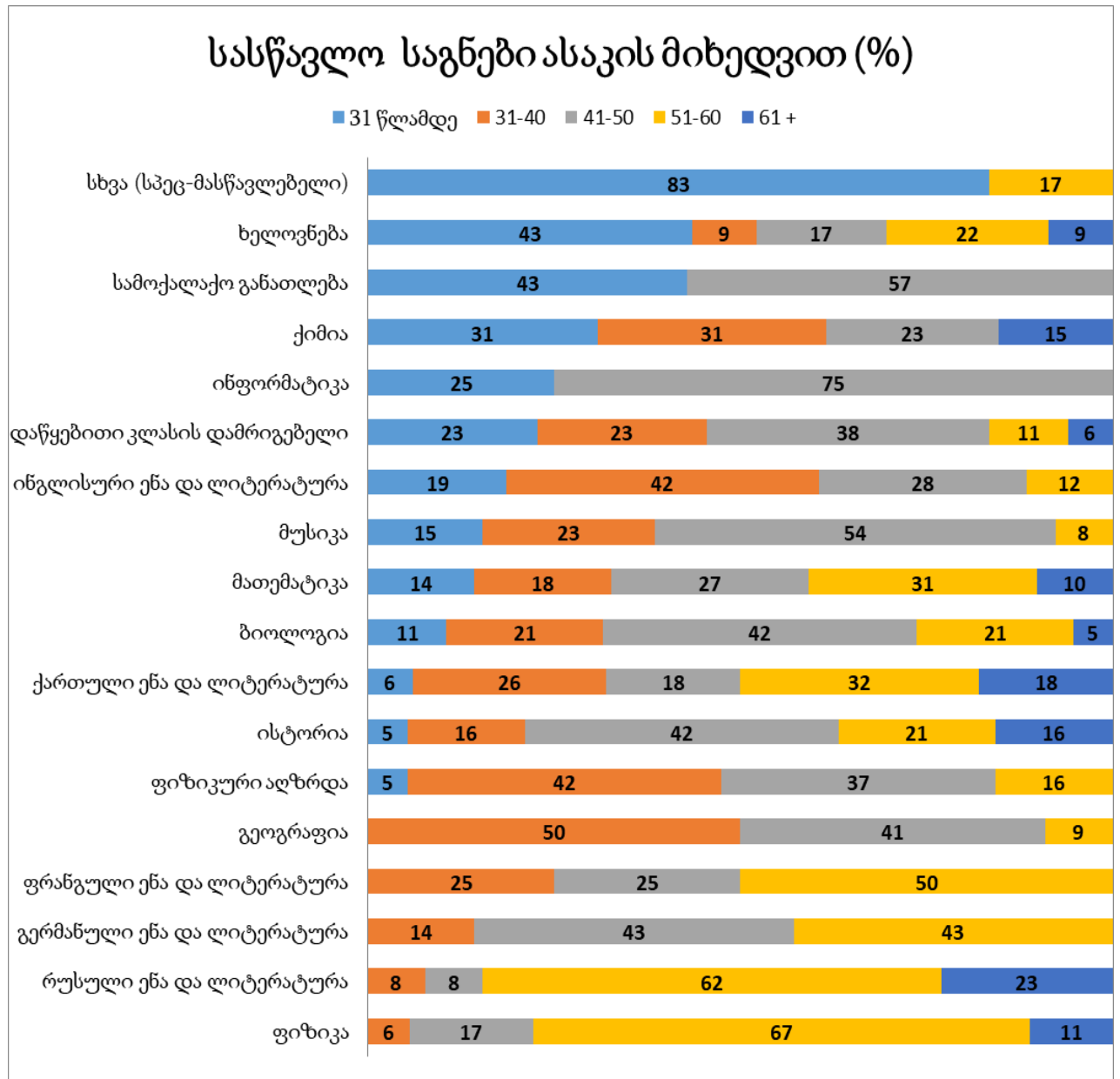
კვლევის შედეგების აღწერა და ანალიზი

კვლევის შედეგები დამუშავდა სტატისტიკური პროგრამების, SPSS 24-ისა და STATA 17-ის საშუალებით. ანალიზის ფარგლებში გამოყენებული იქნა, აღწერითი სტატისტიკა, T-კრიტერიუმი დამოუკიდებელ ჯგუფთა შედარებისთვის, დისპერსიული ანალიზი (ANOVA) და ხი კვადრატი, პირსონის კორელაციური ანალიზი, წრფივი რეგრესიული ანალიზი, ხოლო სკალების შინაგანი კონსისტენტობის საკვლევად კრონბახის ალფა კოეფიციენტი.

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (2018) შედეგების გამოძახილად და მასწავლებელთა პროფესიაში ახალგაზრდა მასწავლებლების პრობლემის ხაზგასასმელად, პირველ რიგში გამოკითხულთა მონაცემები ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით გავანალიზეთ. კვლევის შედეგები თვალნათლივ განსხვავებებს გვაჩვენებს სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებს შორის, მათი ასაკობრივი განაწილების მიხედვით. გარკვეულ საგნებზე, როგორებიცაა ხელოვნება, სამოქალაქო განათლება, ქიმია 40 წლამდე მასწავლებლები ჯუფის ნახევარს წარმოადგენენ, სპეც-მასწავლებლების შემთხვევაში კი დიდ უმრავლესობას (83%). თუმცა უცხო ენებს, როგორებიცაა გერმანული, ფრანგული და რუსული გამოკითხული ახალგაზრდა მასწავლებლები ფაქტობრივად არ ასწავლიან. რაც შეეხება ფიზიკის მასწავლებლებს, გამოკითხულთა 94% 41 წლის ასაკს გადაცილებულია, ხოლო 31 წლამდე ფიზიკის არცერთი მასწავლებელი არ აღმოჩნდა. ახალგაზრდა (31 წლამდე) მასწავლებლების ნაკლებობა ასევე ქართული ენისა და ლიტერატურის, ისტორიის, გეოგრაფიის, ფიზიკური აღზრდისა და ზემოთ ჩამოთვლილ უცხო ენის მასწავლებლებს შორის $\chi^2(76, N=405) = 196.67, p=.000$ (იხ. გრაფიკი №1).

წარმოდგენილი შედეგებით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ აშკარა ტენდენციაზე, რომ გარკვეული მიმართულებებით ახალგაზრდა მასწავლებლების ნაკლებობა შეინიშნება.

გრაფიკი №1. სასწავლო საგნების განაწილება, მასწავლებელთა ასაკის მიხედვით



რაც შეეხება კვლევაში გამოყენებულ თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობისა და მოტივაციის სკალებს:

1. **თვითეფექტურობის** სკალის შედეგები (იხ. ცხრილი №6) გვაჩვენებს, რომ გამოკითხულ მასწავლებლებს ყველაზე მაღალი თვითეფექტურობა აღნიშნებათ ინსტრუქციების გაცემის ($M=7.89$, $SD=1.03$), დისციპლინის დამყარებისა ($M=7.7$, $SD=1.05$) და სკოლაში პოზიტიური გარემოს შექმნის ($M=7.42$, $SD=1.36$) სკალებზე; ყველაზე დაბალი თვითეფექტურობა საზოგადოების ჩართვის სკალაზე ($M=4.57$, $SD=1.94$); ხოლო დანარჩენი სკალების მონაცემები შემდეგნაირად გადანაწილდა: მშობლების ჩართვის თვითეფექტურობა ($M=7.14$, $SD=1.64$); სკოლაში გადაწყვეტილებებზე გავლენის თვითეფექტურობა ($M=6.91$, $SD=1.96$); სკოლის რესურსების განკარგვის თვითეფექტურობა ($M=6.78$, $SD=2.49$).

ცხრილი №6. მასწავლებელთა თვითეფექტურობის სკალის (TSES) შედეგები

	M	SD	Cronbach's a
ინსტრუქციების გაცემა	7.89	1.03	.816
დისციპლინის დამყარება	7.7	1.05	.831
სკოლაში პოზიტიური გარემოს შექმნა	7.42	1.36	.818
მშობლების ჩართვა	7.14	1.64	.809
სკოლაში გადაწყვეტილებებზე გავლენის მოხდენა	6.91	1.96	.824
სკოლის რესურსების განკარგვა	6.78	2.49	.842
საზოგადოების ჩართვა სასკოლო აქტივობებში	4.57	1.94	.828

$p \leq .01$

2. კვლევის ფარგლებში ასევე შესწავლილი იქნა მასწავლებლების **სოციალური იდენტობის** საკითხი. ვაინრაიხის (1980) იდენტობის საზომი ინსტრუმენტზე დაყრდნობით შექმნილი, სოციალური იდენტობის სკალების საშუალოების შედარებამ ფაქტობრივად არ აჩვენა განსხვავებები, საკუთარი თავის შეფასებასა ($M=55.69$, $SD=7.73$) და კოლეგების ჯგუფის შეფასებას შორის ($M=55.51$, $SD=8.02$), $t(404)=138.37$, $p=.000$. სკალაზე მოცემული მახასიათებლების მიხედვითაც შედეგები ძალზედ მსგავსია, მიუხედავად მცირე განსხვავებებისა გამოკითხული მასწავლებლები საკუთარ თავსა და კოლეგებს სხვადასხვა თვისებებს თანაბრად მიაწერენ (იხ. ცხრილი №7). ისინი კოლეგებს ყველაზე მეტად პროფესიონალიზმსა და კომუნიკაბელურობას მიაწერენ, ყველაზე ნაკლებად კი კმაყოფილებასა და სიმკაცრეს. საკუთარ თავს კი ყველაზე მეტად კომუნიკაბელურად, კომპეტენტურად და დამოუკიდებლად აღიქვამენ, ყველაზე ნაკლებად, ასევე კმაყოფილ და მკაცრ მასწავლებლებად.

შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მასწავლებლები საკუთარ თავსა და კოლეგებს შორის არსებით განსხვავებებს ვერ ხედავენ, შესაბამისად თავს მასწავლებელთა ჯგუფის მსგავსად აღიქვამენ და მათთან მიკუთვნებულობის ხარისხიც საკმაოდ მაღალი აქვთ.

ცხრილი №7. მასწავლებელთა სოციალური იდენტობის ზედსართავების სკალის შედეგები

	საკუთარი თავის შეფასება			მასწავლებელთა ჯგუფის შეფასება		
	M	SD	Cronbach's a	M	SD	Cronbach's a
პროფესიონალი	4.55	.66	.942	4.39	.77	.942
კომუნიკაბელური	4.51	.66	.942	4.62	.62	.942
თავდაჯერებული	4.50	.65	.943	4.31	.83	.941
კომპეტენტური	4.47	.69	.941	4.53	.66	.942
ორგანიზებული	4.30	.81	.942	4.46	.66	.942
ენერგიული	4.29	.83	.942	4.41	.77	.942
წარმატებული	4.27	.81	.941	4.18	.82	.941
დამოუკიდებელი	4.26	.91	.942	4.53	.66	.944
მოტივირებული	4.25	.85	.942	4.43	.68	.942
აქტიური	4.23	.82	.941	4.34	.79	.942
შემოქმედებითი	4.07	.97	.941	4.31	.79	.941
კმაყოფილი	3.86	1.06	.942	3.80	1.08	.942
მკაცრი	3.59	1.07	.946	3.42	1.15	.944

$p \leq .01$

3. კვლევის ძირითადი ცვლადის, მასწავლებელთა მოტივაციის, საკვლევი სკალა 5 ქვე-სკალად იყოფა, რომლებიც გვაჩვენებს თუ რა ტიპის მოტივაციაა მასწავლებლებისთვის დომინანტი. კვლევის შედეგები გვაჩვენებს, რომ გამოკითხულ მასწავლებლებს შორის დომინანტურია იდენტიფიცირებული მოტივაცია ($M=71.26$, $SD=13.14$), რაც გარეგან მოტივაციას გულისხმობს, საკუთარი პროფესიისა და საქმის მნიშვნელობის გათვალისწინებით. გამოკითხულ მასწავლებლებს შორის ასევე მაღალია შინაგანი მოტივაცია ($M=68.82$, $SD=12.14$), ხოლო ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი ამოტივაციის სკალაზე დაფიქსირდა ($M=36.73$, $SD=18.64$). მე-8 ცხრილში ნაჩვენებია თითოეული სკალის შესაბამისი შედეგები.

ცხრილი №8. მასწავლებელთა მოტივაციის სკალის შედეგები

	M	SD	Cronbach's a
იდენტიფიცირებული რეგულაცია	71.26	13.14	.700
შინაგანი მოტივაცია	68.82	12.14	.762
გარეგანი რეგულაცია	61.50	16.86	.711
შემოდებული რეგულაცია	55.24	20.28	.702
ამოტივაცია	36.73	18.64	.714

$p \leq .01$

4. საკუთარი პროფესიული საქმიანობისა და გარკვეული კომპონენტებისადმი დამოკიდებულებების გასაზომად, გამოვიყენეთ მოტივაციის სკალის 12 დებულება, რომლებიც საგაკვეთილო პროცესის მომზადების, სწავლების, მოსწავლეთა შეფასებისა და ადმინისტრაციული დავალებების შესრულების კომპონენტების მიმართ დადებით ან უარყოფით დამოკიდებულებებს ზომავს.

აღნიშნულ დებულებებს ერთიანობაში არ აქვთ კვეთა მოტივაციის სკალის რომელიმე კონკრეტულ ქვე სკალასთან, შესამისად ერთიანობაში არ წარმოადგენენ რომელიმე სპეციფიური ტიპის (შინაგან ან გარეგან) მოტივაციას. გამოკითხულ მასწავლებელთა მხრიდან საკუთარი საქმიანობისადმი დამოკიდებულებები, როგორც ზოგადად, ასევე თითოეული კომპონენტის მიმართ ძირითადად დადებითია. რესპონდენტებს ყველაზე პოზიტიური განწყობა სწავლებისა ($M=19.52$, $SD=2.75$) და საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადების ($M=18.92$, $SD=2.73$) კომპონენტების მიმართ აქვთ, ხოლო ყველაზე ნაკლებად პოზიტიური ადმინისტრაციული დავალებების შესრულების მიმართ ($M=13.90$, $SD=6.02$). თუმცა აღსანიშნავია, რომ მთლიანობაში საკუთარ საქმიანობის მიმართ, ძალზედ დადებითად არიან განწყობილნი ($M=17.21$, $SD=3.04$) (იხ. ცხრილი №9).

ცხრილი №9. მასწავლებელთა სოციალური განწყობები მასწავლებელთა საქმიანობისა და მისი კომპონენტების მიმართ

	M	SD	Cronbach's a
მასწავლებელთა საქმიანობა	17.21	3.04	.870
სწავლება	19.52	2.75	.821
საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადება	18.92	2.73	.864
მოსწავლეების შეფასება	16.50	4.57	.839
ადმინისტრაციული დავალებების შესრულება	13.90	6.02	.922

$p \leq .01$

- სადისერტაციო ნაშრომში, მასწავლებელთა მიღწევა რამდენიმე მიმართულებით გაიზომა, ესენია მასწავლებლის სტატუსი, სასერტიფიკატო გამოცდის ჩაბარების სტატუსი, მასწავლებლის შემოსავალი და მათ მიერ

სამუშაო მიზნების მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭების ხარისხი. მასწავლებელთა მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭების ხარისხი მოტივაციის სკალის 4 დებულებით გაიზომა, რომლის მიხედვითაც, მასწავლებლები აფასებენ, რამდენად მნიშვნელოვანია მათთვის სხვადასხვა მიმართულებით სამუშაო მიზნების მიღწევა. სოციალური განწყობების მსგავსად, აღნიშნულ დებულებებს ერთიანობაში არ აქვთ კვეთა მოტივაციის სკალის რომელიმე კონკრეტულ ქვე სკალასთან, შესამისად ერთიანობაში არ წარმოადგენენ რომელიმე სპეციფიური ტიპის (შინაგან ან გარეგან) მოტივაციას. შედეგები გვაჩვენებს, რომ მასწავლებლები საკუთარ სამუშაო მიზნების მიღწევას ასევე დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ($M=23.52$, $SD=2.36$) (იხ. ცხრილი №10).

ცხრილი №10. მასწავლებელთა მიერ სამუშაო მიზნების მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭების ხარისხი

	M	SD	Cronbach's a
მიღწევის მნიშვნელობის ხარისხი	23.52	2.36	.753

$p \leq .01$

ამასთანავე, მათ უმრავლესობას (80%) ჩაბარებული აქვს მასწავლებლის სასერტიფიკატო გამოცდა, მათი ნახევარზე მეტი (60%) უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მქონეა, თუმცა ამავე დროს, რესპონდენტთა თითქმის სრული უმრავლესობის (87%) სკოლიდან მიღებული თვიური შემოსავალი 1000 ლარს არ აღემატება და ამ ნიშნულს მხოლოდ წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის შემთხვევაში ცდება.

ჯგუფთა შორის განსხვავებები

შემდგომ ქვეთავში წარმოდგენილია თითოეული სკალის ფარგლებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი დემოგრაფიულ ჯგუფთა შორის განსხვავებები.

1. თვითეფექტურობის სკალებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებებს ვაწყდებით სხვადასხვა დემოგრაფიული ჯგუფის მიხედვით, სკოლაში პოზიტიური გარემოს შექმნის თვითეფექტურობით გარდაბნის სკოლების მასწავლებლები გამოირჩევიან ($M=8.55$, $SD=0.37$), ხოლო ყველაზე დაბალი დონით ($M=7.03$, $SD=0.64$) გამოკითხული მასწავლებლები გორიდან $F(4,400)=1.07$, $p=.000$.

მიღებული განათლების უმაღლესი ხარისხის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები $F(3,399)=5.97$, $p=.001$ დაფიქსირდა საზოგადოების ჩართულობის თვითეფექტურობის სკალაზე, დოქტორის ხარისხის მქონე ინდივიდებს შორის ყველაზე მაღალია საზოგადოების ჩართულობის თვითეფექტურობის დონე ($M=5.95$, $SD=1.47$), ხოლო პროფესიული განათლების მქონე მასწავლებლებში ყველაზე დაბალი ($M=3.23$, $SD=1.51$). აქვე აღსანიშნავია, რომ თვითეფექტურობის სხვა სკალებისთვის მიღებული განათლების დონის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ გამოვლინდა.

რაც შეეხება მასწავლებლის სტატუსს, გასაკვირი არ არის, რომ მაღალი სტატუსის მქონე მასწავლებლები თვითეფექტურობის გარკვეულ სკალებზე თვითეფექტურობის მაღალი დონით გამოირჩევიან. წამყვან მასწავლებლებს შორის ყველაზე მაღალია ინსტრუქციული თვითეფექტურობის დონე ($M=8.04$, $SD=0.38$), სტატუსის მაძიებელ მასწავლებლებთან შედარებით ($M=7.21$, $SD=0.59$), $F(4,400)=8.88$, $p=.000$. მსგავსი ტენდენციცა შეინიშნება პოზიტიური სასკოლო

კლიმატის შექმნის თვითეფექტურობის სკალაზე, წამყვანი მასწავლებლებისთვის აღნიშნული მაჩვენებელი ($M=7.78$, $SD=0.75$), ბევრად აღემატება მასწავლებლის სტატუსის მაძიებელთა მაჩვენებელს ($M=6.58$, $SD=1.09$), $F(4,400)=14.24$, $p=.000$.

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, მაგრამ ძალზედ მცირე სხვაობები დაფიქსირდა ასაკობრივ ჯგუფებს შორის, თვითეფექტურობის სკალებზე. ასაკობრივი ჯგუფის მატებასთან ერთად მცირედით იმატებს თვითეფექტურობის დონეც. აღსანიშნავია, რომ განსხვავებული შემოსავლის მქონე მასწავლებელთა ჯგუფებს შორის თვითეფექტურობის სკალებზე განსხვავებები არ დაფიქსირდა. საინტერესოა, რომ დემოგრაფიული ჯგუფების უმრავლესობას შორის თვითეფექტურობის სკალებზე განსხვავებები ასევე არ გამოვლინდა, გამოკითხულ მასწავლებელთა თვითეფექტურობა განსხვავდება თავად თვითეფექტურობის სხვადასხვა სკალებზე, თუმცა ნაკლებად დემოგრაფიული ცვლადების მიხედვით.

2. განსხვავებები არ გამოვლინდა ქალებისა და კაცების შეფასებებს შორის სოციალური იდენტობის სკალაზე. სოციალური ჯგუფისადმი მსგავსებისა და მიკუთვნებულობის განცდა მაღალია რესპონდენტთა სქესის მიუხედავად. რაც შეეხება ასაკობრივ ჯგუფებს შორის განსხვავებებს, სოციალური იდენტობის განცდა 31-დან 40 წლამდე ასაკობრივი ჯგუფის წარმომადგენლებს შორის ყველაზე დაბალია ($M=1.3$, $SD=0.64$), ყველაზე ასაკოვან 61 წლის ზემოთ ასაკობრივ ჯგუფში კი ყველაზე მაღალი ($M=2.68$, $SD=0.22$), $F(4,398)=2.899$, $p=.000$.

გასაკვირი არაა, რომ იგივე პრინციპი მოქმედებს სკოლაში მუშაობის გამოცდილების მიხედვით, სადაც 5 წლამდე გამოცდილების მქონე მასწავლებლებში სოციალური იდენტობა უფრო დაბალია ($M=0.5$, $SD=0.54$),

ხოლო 21-დან 25 წლამდე გამოცდილების მქონე მასწავლებლებში ყველაზე მაღალი ($M=1.5$, $SD=0.04$), $F(5,395)=1.046$, $p=.001$. ახალგაზრდა და ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებლები ნაკლებად აღიქვამენ თავს საერთო ჯგუფის ნაწილად და მსგავსად, ვიდრე ისინი, ვისაც სკოლაში მუშაობის არაერთწლიანი გამოცდილება აქვთ. სხვა დემოგრაფიული და სოციალური ცვლადების მიხედვით, როგორცაა მასწავლებლის სტატუსი, შემოსავალი, საცხოვრებელი ქალაქი და განათლება, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ დაფიქსირდა.

3. სოციალური იდენტობის მსგავსად სქესთა შორის განსხვავებები არ გამოვლინდა მოტივაციის სკალაზეც. რაც შეეხება განსხვავებებს ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით, საინტერესოა, რომ ყველაზე მაღალი მოტივაცია ($M=268.62$, $SD=46.13$) 41-დან 50 წლამდე ასაკობრივ კატეგორიაში მყოფ მასწავლებლებს დაუფიქსირდათ, ხოლო ყველაზე დაბალი მოტივაცია ორ შედარებით ახალგაზრდა ასაკობრივ ჯგუფს, 31 წლამდე მასწავლებლებს ($M=233.64$, $SD=51.78$) და 31-დან 41 წლამდე მასწავლებლებს ($M=250.11$, $SD=43.26$), $F(4,397)=7.068$, $p=.000$.

ასაკობრივი ჯგუფებს შორის განსხვავებების მსგავსად, ყველაზე დაბალი მოტივაცია დაფიქსირდა 5 წლამდე სწავლების გამოცდილების მქონე მასწავლებლებს შორის ($M=229.92$, $SD=48.97$), რომელთა უმრავლესობაც ახალგაზრდა მასწავლებლებს წარმოადგენენ, ხოლო სწავლების ყველაზე მაღალი მოტივაცია 11-15 წლიანი გამოცდილების მქონე გამოკითხულ მასწავლებლებს აქვთ ($M=272.96$, $SD=38.45$), $F(5,394)=11.439$, $p=.000$.

ასევე საინტერესოა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა შორის ყველაზე მაღალი და ყველაზე დაბალი მოტივაციით, ორივე შემთხვევაში პატარა ქალაქების მასწავლებლები ხასიათდებიან. გამოკითხულ მასწავლებლებს

გარდაბნიდან ყველაზე მაღალი ($M=295.90$, $SD=29.97$), ხოლო მასწავლებლებს მცხეთიდან ყველაზე დაბალი ($M=225.70$, $SD=51.32$) სწავლების მოტივაცია აქვთ, სხვა ქალაქებთან შედარებით $F(4,397)=7.581$, $p=.000$.

რაც შეეხება მოტივაციის განსხვავებულ დონეს მასწავლებელთა მიერ მიღებული განათლების უმაღლესი ხარისხის მიხედვით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ამ მაჩვენებლით არ დაფიქსირდა. თუმცა აშკარაა განსხვავება მასწავლებელთა სტატუსის მიხედვით, სადაც მენტორ მასწავლებელთა სწავლების მოტივაცია ($M=311.75$, $SD=6.13$), ბევრად აღემატება პრაქტიკოსი მასწავლებლების მოტივაციის დონეს ($M=238.68$, $SD=50.02$), $F(4,397)=5.528$, $p=.000$.

კვლევისთვის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ცვლადს წარმოადგენდა მასწავლებელთა ანაზღაურება. გასაკვირი არ არის, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა მოტივაცია ყველაზე მაღალია ორ, ყველაზე მაღალ, საშემოსავლო კატეგორიაში, 1600 ლარზე მეტი ანაზღაურებისა ($M=287.00$, $SD=34.66$) და 1301-დან 1600 ლარამდე ანაზღაურების ($M=286.11$, $SD=13.89$) მქონე მასწავლებლებში. ხოლო მოტივაციის ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი ($M=240.75$, $SD=40.61$), 400 ლარამდე ანაზღაურების მქონე მასწავლებლებში დაფიქსირდა $F(5,396)=4.243$, $p=.001$. თუმცა განსხვავებული ანაზღაურების მქონე მასწავლებელთა კატეგორიებს შორის შინაგანი მოტივაციის სკალაზე სხვაობა მინიმუმამდეა დაყვანილი და ფაქტობრივად არ განსხვავდება დაბალი, 400 ლარამდე ($M=65.34$, $SD=14.32$) და მაღალი 1301-1600 ანაზღაურების მქონე ($M=68.67$, $SD=3.14$) მასწავლებლებს შორის $F(5,397)=4.581$, $p=.000$.

4. მოტივაციის სკალის მსგავსად სქესთა შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ დაფიქსირდა მასწავლებელთა საქმიანობის მიმართ სოციალურ განწყობებს შორის. მასწავლებელთა განწყობები ასევე არ

განსხვავდება მათი ასაკობრივი კატეგორიისა და სასკოლო სტაჟის მიხედვით. პროფესიული საქმიანობის მიმართ ყველაზე დადებითი განწყობებით გარდაბანში ($M=19.06$, $SD=1.80$) გამოკითხული მასწავლებლები გამოირჩევიან, ყველაზე ნაკლებად დადებითი განწყობებით კი მასწავლებლები მცხეთიდან ($M=16.50$, $SD=3.54$), $F(4,398)=2.641$, $p=.001$.

ამასთანავე დადებითი განწყობები ყველაზე მაღალია მენტორი მასწავლებლების კატეგორიაში ($M=20.25$, $SD=0.87$), ხოლო ყველაზე დაბალი პრაქტიკოს მასწავლებელთა შორის ($M=16.07$, $SD=1.17$), $F(4,398)=5.444$, $p=.000$. თუმცა, ამავე დროს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ გამოვლინდა მასწავლებელთა ჯგუფებს შორის მიღებული განათლების დონის მიხედვით.

საკუთარი საქმიანობისადმი დამოკიდებულებებს შორის საკმაოდ დიდი, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები გამოვლინდა ყველაზე მაღალ და დაბალ ანაზღაურებად მასწავლებელთა ჯგუფებს შორის. 400-ლარამდე შემოსავლის მქონდე მასწავლებლებს ყველაზე ნაკლებად მოსწონთ საკუთარი პროფესიული საქმიანობა ($M=16.34$, $SD=1.58$), მაშინ როდესაც 1600 - ლარზე მეტი შემოსავლის ჯგუფი მას ყველაზე დადებითად აფასებს ($M=21.01$, $SD=0.02$), $F(5,397)=4.681$, $p=.000$.

5. მასწავლებელთა მიღწევის გასაზომად კვლევის ფარგლებში ორი ძირითადი ცვლადი გამოიყო, მასწავლებელთა სტატუსი და მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭება. მასწავლებელთა სტატუსის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სქესთა შორის განსხვავებები არ გამოვლინდა. თუმცა მასწავლებელთა სტატუსი აშკარად განსხვავდება მათი ასაკისა და სტაჟის მიხედვით. 21 წელზე მეტი სტაჟის მქონე მასწავლებლები ყველაზე მაღალი სტატუსის მატარებლები არიან ($M=2.91$, $SD=0.71$), ხოლო ლოგიკურია რომ 5-

წლამდე სამუშაო გამოცდილებების მქონე მასწავლებლებს დაბალი სტატუსი აქვთ ($M=.98$, $SD=0.79$), $F(5,397)=23.016$, $p=.000$. იმავე პრინციპით, პროფესიულ მიღწევებს უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ 21 წელზე მეტი სტაჟის მქონე მასწავლებლები ($M=24.26$, $SD=2.34$), ხოლო ყველაზე ნაკლებ მნიშვნელოვნად აღიქვამენ 5-წლამდე სამუშაო გამოცდილების მქონე მასწავლებლები ($M=21.20$, $SD=2.21$), $F(5,397)=6.882$, $p=.000$. მასწავლებელთა მიღწევის ხარისხის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ გამოვლინდა რეპეტიტორობის გამოცდილების მქონე, ასევე სხვადასხვა ქალაქში მცხოვრებ მასწავლებლებს შორის.

საკვლევ ცვლადებს შორის კორელაციური და რეგრესიული ანალიზი

კორელაციური ანალიზი

ძირითად საკვლევ ცვლადებს შორის, როგორებიცაა, თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობის, სოციალური განწყობების, მოტივაციისა და მიღწევის სკალები, ასევე დემოგრაფიული მახასიათებლების ნაწილი (ასაკი და მუშაობის გამოცდილება) პირსონის კორელაციის შედეგად შემდგომი კავშირები გამოვლინდა (იხ. ცხრილი №11):

ცხრილი №11. მასწავლებელთა მოტივაციის, სოციალური განწყობების, სოციალური იდენტობისა და თვითეფექტურობის სკალებს, ასევე დემოგრაფიულ ცვლადებს შორის კავშირები

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. ასაკი	-															
2. მუშაობის გამოცდილება	.853**	-														
3. თვითეფექტურობა	.218**	.117	-													
4. სოციალური იდენტობა	-0.02	-.057	.241**	-												
5. მოტივაცია	-.195**	.210**	.436**	.185**	-											
6. შინაგანი მოტივაცია	0.10	.120*	.504**	.315**	.725**	-										
7. იდენტიფიცი- რებული რეგულაცია	.128**	.156**	.487**	.238**	.771**	.835**	-									
8. შემოდებულ ი რეგულაცია	.206**	.198**	.369**	.109*	.868**	.430**	.498**	-								
9. გარეგანი რეგულაცია	.144**	.154**	.067	-.014	.706**	.192**	.231**	.591**	-							
10. ამოტივაცია	.210**	.166**	-.006	.057	-.222**	-.020	-.090	.319**	.343**	-						

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

11.სოც. განწყობა	.096	.118*	.524**	.228**	.714**	.835**	.722**	.430**	.192**	-.020	-						
12. საგ. პროცესისთვის მომზადების მიმართ განწყობა	.009	.038	.297**	.202**	.449**	.651**	.559**	.217**	.124*	-.119*	.651**	-					
13.სწავლების ადმი განწყობა	.018	.013	.212**	.144**	.357**	.521**	.498**	.137**	.074	-.179**	.547**	.473**	-				
14.მოსწავლელის შეფასების მიმართ განწყობა	.047	.071	.466**	.234**	.667**	.811**	.715**	.464**	.181**	-.004	.857**	.461**	.368**	-			
15.ადმინისტრაციული დავალებების შესრულებისადმი განწყობა	.143**	.160**	.427**	.298**	.586**	.801**	.656**	.352**	.159**	.098*	.818**	.290**	.151**	.588**	-		
16. მიღწევის მნიშვნელობა	.104*	.132**	.442**	.221**	.631**	.656**	.751**	.487**	.225**	-.071	.756**	.511**	.452**	.648**	.591**	-	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

- მასწავლებელთა სოციალურ განწყობასა და თვითეფექტურობას შორის დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .524, n=402, p < .01$);
- მასწავლებელთა სოციალურ განწყობასა და სოციალურ იდენტობას შორის ასევე დადებითი კორელაცია ($r = .228, n=403, p < .01$);
- მასწავლებელთა სოციალურ განწყობასა და მოტივაციის სკალას შორის დადებითი კორელაცია ($r = .835, n=405, p < .01$);
- მასწავლებელთა სოციალურ განწყობასა და შინაგან მოტივაციას შორის ასევე დადებითი კორელაცია ($r = .714, n=405, p < .01$);
- პროფესიული საქმიანობის მიმართ სოციალურ განწყობებსა და მისი თითოეული კომპონენტის მიმართ განწყობებს შორის, ასევე მაღალი დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა;
- მასწავლებელთა მხრიდან მიღწევის მნიშვნელობასა და მათ ასაკს შორის სუსტი დადებითი კავშირი დაფიქსირდა ($r = .104, n=405, p < .05$);
- მიღწევის მნიშვნელობასა და მასწავლებელთა სტაჟს შორის ასევე სუსტი დადებითი კავშირი გამოვლინდა ($r = .132, n=403, p < .01$);
- მიღწევის მნიშვნელობასა და თვითეფექტურობას შორის დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .442, n=403, p < .01$);
- მასწავლებელთა მიღწევის მნიშვნელობასა და სოციალურ იდენტობას შორის დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .221, n=403, p < .01$);
- მასწავლებელთა მიღწევის მნიშვნელობასა და მოტივაციას შორის ძლიერი დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .631, n=402, p < .01$);
- მასწავლებელთა მიღწევის მნიშვნელობასა და შინაგან მოტივაციას შორის ასევე ძლიერი დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .656, n=403, p < .01$);
- მასწავლებელთა მიღწევის მნიშვნელობასა და გარეგან მოტივაციას შორის ასევე ძლიერი დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა ($r = .751, n=403, p < .01$);

- თვითეფექტურობასა და მოტივაციას შორის დადებითი კორელაცია ($r = .436, n=402, p < .01$);
- თვითეფექტურობასა და შინაგან მოტივაციას შორის დადებითი კორელაცია ($r = .504, n=402, p < .01$);
- თვითეფექტურობასა და იდენტიფიცირებულ რეგულაციას შორის დადებითი კორელაცია ($r = .487, n=402, p < .01$);
- თვითეფექტურობასა და ასაკს შორის დადებითი კორელაცია ($r = .218, n=402, p < .01$);
- სოციალ იდენტობასა და შინაგან მოტივაციას შორის დადებითი კორელაცია ($r = .315, n=402, p < .01$);
- სოციალ იდენტობასა და იდენტიფიცირებულ რეგულაციას შორის დადებითი კავშირი ($r = .238, n=402, p < .01$);
- სოციალ იდენტობასა და თვითეფექტურობას შორის დადებითი კავშირი ($r = .241, n=402, p < .01$);
- ამოტივაციასა და ასაკს შორის დადებითი კორელაცია ($r = .210, n=402, p < .01$);
- სამუშაო გამოცდილებასა და მოტივაციას შორის დადებითი კავშირი ($r = .210, n=402, p < .01$);
- შინაგან მოტივაციასა და იდენტიფიცირებულ მოტივაციას შორის დადებითი კორელაცია ($r = .835, n=402, p < .01$);
- შემოღებულ და გარეგან რეგულაციებს შორის დადებითი კორელაცია ($r = .591, n=402, p < .01$);
- მოტივაციასა და მოტივაციის ქვე სკალებს შორის ასევე დაფიქსირდა მაღალი დადებითი კორელაცია.

შედეგებიდან ჩანს, რომ თვითეფექტურობასა და მოტივაციას შორის საშუალო დადებითი კორელაცია არსებობს. მასწავლებლებს, რომლებიც თვითეფექტურობის მაღალი დონით ხასიათდებიან, ასევე მაღალი მოტივაცია აქვთ. ხოლო როგორც წინა თავში განვიხილეთ, მასწავლებლის მაღალი სტატუსის (მენტორი) მქონე რესპონდენტებში ასევე ყველაზე მაღალი იყო მოტივაციისა და თვითეფექტურობის დონე. კიდევ უფრო მაღალი დადებითი კორელაცია გამოიკვეთა შინაგან მოტივაციასა და თვითეფექტურობას შორის, მაღალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლებში ასევე მაღალია შინაგანი მოტივაცია. რაც შეეხება ამოტივაციას, არ დაფიქსირდა კავშირი თვითეფექტურობასა და ამოტივაციას შორის.

კვლევის კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ცვლადს, სოციალურ იდენტობას, ასევე დადებითი, თუმცა შედარებით სუსტი კავშირი აქვს, როგორც მასწავლებლების მოტივაციასთან, ასევე მოტივაციის ქვე-სკალებთან (შინაგანი მოტივაცია, იდენტიფიცირებული რეგულაცია და შემოდებული რეგულაცია). ეს გულისხმობს, რომ ჯგუფთან მიკუთვნებულობასა და მის ნაწილად აღქმასთან ერთად გარკვეულწილად იზრდება მასწავლებლების მოტივაციის დონეც.

ასევე დადებითი, თუმცა სუსტი კორელაცია გამოვლინდა მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილებასა და მოტივაციის ცვლადებს შორის. საგულისხმოა, რომ დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა, როგორც გამოცდილებასა და შინაგან მოტივაციას, ასევე გამოცდილებასა და ამოტივაციას შორის.

დადებითი კავშირები გამოვლინდა მასწავლებელთა სოციალურ განწყობებსა და თვითეფექტურობას შორის. მასწავლებლები, რომლებსაც ყველაზე დადებითი განწყობა აქვთ პროფესიული საქმიანობის მიმართ, ასევე მაღალი თვითეფექტურობის დონით ხასიათდებიან. იგივე ტენდენციები დაფიქსირდა

სოციალურ განწყობასა და მასწავლებელთა მოტივაციას შორის. დადებითი განწყობის ზრდასთან ერთად, იზრდება მასწავლებელთა მოტივაციის, განსაკუთრებით კი შინაგანი მოტივაციის ხარისხი.

ასევე დადებითი კავშირები გამოვლინდა კვლევის ძირითად ცვლადებსა და მასწავლებელთა მიღწევას შორის. გამოკითხული მასწავლებლები, რაც უფრო მაღალი დადებითი სოციალური განწყობებით, სოციალური იდენტობით, თვითეფექტურობით ან მოტივაციის ხარისხით გამოირჩევიან, მით უფრო მაღალია მათი მიღწევის მაჩვენებელი.

საგულისხმოა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა ასაკთან და სტაჟთან ერთად, ასევე იზრდება მათი პროფესიული მიღწევის მნიშვნელობის მაჩვენებელიც.

რეგრესიული ანალიზი

საკვლევ ცვლადებს შორის პრედიქტორული ღირებულების დადგენის მიზნით, კორელაციურ ანალიზის შემდგომ, ჩატარდა მონაცემთა მარტივი წრფივი რეგრესიული ანალიზი. რეგრესიული ანალიზის მოდელში, მასწავლებელთა მოტივაციის ასახსნელად შეყვანილი იქნება, სოციალური განწყობის, სოციალური იდენტობის, თვითეფექტურობის, მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების, მასწავლებელთა ანაზღაურებისა და სხვა დემოგრაფიული ცვლადები (იხ. ცხრილი №12).

ცხრილი №12. მასწავლებელთა მოტივაციის ძირითადი პრედიქტორები

პრედიქტორი	R^2_{ADJ}	B	P
მას. საქმიანობის მიმართ სოციალური განწყობები	.224	.73	<.01
თვითეფექტურობა	.205	.67	<.01
სოციალური იდენტობა	.032	1.21	<.01
მასწავლებელთა ასაკი	.036	.82	<.01
მასწავლებელთა სტაჟი	.041	.90	<.01
მასწავლებელთა ანაზღაურება	.039	.20	<.01

მონაცემთა რეგრესიულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ მასწავლებლების მოტივაციის ყველაზე მაღალი პრედიქტორი მათი სოციალური განწყობები და თვითეფექტურობის დონეა.

- სწავლების პროცესის მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები ვარიანობის 22%-ს ხნის ($R^2_{ADJ}=.224$, $F(1,400)=110.13$, $p <.01$) და მასწავლებელთა მოტივაციის სანდო პრედიქტორია ($\beta = .73$, $p <.01$);
- მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონის მაჩვენებელი ვარიანობის 19%-ს ხსნის ($R^2_{ADJ}=.205$, $F(1,392)=91.90$, $p <.01$) და მასწავლებელთა მოტივაციის ასევე სანდო პრედიქტორია ($\beta = .67$, $p <.01$);
- მასწავლებელთა მოტივაციის ვარიანობის შედარებით ნაკლებ 3,4%-ს ხსნის სოციალური იდენტობის დონე ($R^2_{ADJ}=.032$, $F(1,398)=14.05$, $p <.01$), თუმცა ასევე მოტივაციის სანდო განმსაზღვრელია ($\beta = 1.21$, $p <.01$);
- მსგავსი ტენდენცია დაფიქსირდა მასწავლებელთა მოტივაციასა და მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილებას შორის. მოტივაციის ვარიანობის 4,4%-ს ხსნის მასწავლებლად მუშაობის წლების

რაოდენობა ($R^2_{AD}=.041$, $F(1,398)=18.27$, $p < .01$) და ასევე მოტივაციის პრედიქტორია ($\beta = .90$, $p < .01$);

- გასაკვირი არ არის, რომ მასწავლებელთა ასაკი მათი სტაჟის მსგავსად მასწავლებელთა მოტივაციის ერთ-ერთი პრედიქტორია და ვარიაბელობის 3,8%-ს ხსნის ($R^2_{AD}=.036$, $F(1,400)=15.86$, $p < .01$) ($\beta = .82$, $p < .01$);
- ანაზღაურება, როგორც ერთ-ერთი მამოტივირებელი ფაქტორი მართლაც დაფიქსირდა. ის ვარიაბელობის ასევე 4,1%-ს ხსნის ($R^2_{AD}=.039$, $F(1,400)=17.07$, $p < .01$) და ასევე მოტივაციის ერთ-ერთი განმსაზღვრელ ფაქტორს წარმოადგენს ($\beta = .20$, $p < .01$).

რეგრესიული ანალიზის საფუძველზე დადასტურდა, რომ სოციალური განწყობის, სოციალური იდენტობისა და თვითეფექტურობის ფაქტორები მასწავლებელთა მოტივაციის სანდო განმსაზღვრელები არიან. თუმცა ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მიხედვით, მოტივაციური ცვლადები თვითეფექტურობის ცვლადთან ერთად მასწავლებელთა ქცევის პრედიქტორიც უნდა იყოს. შესაბამისად მეორე ეტაპზე კვლავ ჩატარდა წრფივი რეგრესიული ანალიზი, ამჯერად მასწავლებელთა მიღწევის მნიშვნელობისა და მათი სტატუსის პრედიქტორების დასადგენად (იხ. ცხრილი №13).

ცხრილი №13. მასწავლებელთა მიღწევის ძირითადი პრედიქტორები

მიღწევის ტიპი	პრედიქტორი	R ² _{ADJ}	B	P	
მასწავლებლის სტატუსი	მოტივაცია	.169	.17	<.01	
	თვითეფექტურობა	.098	.32	<.01	
	სოციალური იდენტობა	.052	.05	<.01	
	სოციალური განწყობა	.023	.16	<.01	
	მიღწევის მნიშვნელობა	მოტივაცია	.234	.75	<.01
	თვითეფექტურობა	.180	.43	<.01	
	სოციალური იდენტობა	.046	.22	<.01	
	სოციალური განწყობა	.160	.38	<.01	

მონაცემთა რეგრესიულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ მასწავლებელთა მოტივაცია და თვითეფექტურობის ხარისხი მათი მიღწევის მართლაც სანდო პრედიქტორები არიან:

- მასწავლებელთა მოტივაცია ვარიაბელობის 16%-ს ხნის ($R^2_{ADJ}=.169$, $F(1,400)=10.91$, $p <.01$) და მასწავლებელთა სტატუსის სანდო პრედიქტორია ($\beta = .17$, $p <.01$);
- რაც შეეხება მასწავლებელთა თვითეფექტურობას, ის ვარიაბელობის 10%-ს ხნის ($R^2_{ADJ}=.098$, $F(1,395)=43.85$, $p <.01$) და სტატუსის ასევე სანდო პრედიქტორია ($\beta = .32$, $p <.01$);

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

- ამასთანავე, მასწავლებელთა მოტივაცია ვარიაბელობის 23%-ს ხნის ($R^2_{ADJ}=.234$, $F(1,400)=115.26$, $p < .01$) და მათი მიღწევის მნიშვნელობის ერთ-ერთი სანდო პრედიქტორია ($\beta = .75$, $p < .01$);
- და ბოლოს, თვითეფექტურობა ვარიაბელობის 18%-ს ხნის ($R^2_{ADJ}=.180$, $F(1,395)=88.18$, $p < .01$) და მასწავლებლის მიღწევის მნიშვნელობის ასევე სანდო პრედიქტორია ($\beta = .43$, $p < .01$).

თავი VII

შედეგების ანალიზი

ნაშრომის მიზანს წარმოადგენდა, ერთი მხრივ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების მასწავლებელთა მოტივაციის დონისა და მოტივაციური ფაქტორების (დემოგრაფიული და სოციალურ-ფსიქოლოგიური ცვლადები) შესაწავლა, ხოლო მეორე მხრივ მასწავლებელთა თვითეფექტურობის, სოციალური განწყობებისა და სოციალური იდენტობის დონის განსაზღვრა და მოტივაციისა და მიღწევის დონეზე მათი გავლენის კვლევა.

ამასთანავე, მნიშვნელოვანი იყო საკვლევი ცვლადების ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის (1991) ჭრილში განხილვა და სოციალური განწყობების, სუბიექტური ნორმების, აღქმული ქცევითი კონტროლის, განზრახვისა და ქცევის ცვლადების ურთიერთქმედებასთან პარალელების გავლენა.

სადისერტაციო კვლევის ფარგლებში, რაოდენობრივი კვლევისა და ხელმისაწვდომი შერჩევის მეთოდის გამოყენებით, შესწავლილი იქნა ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურის მასწავლებლების მოტივაციისა და მიღწევის დონე, დემოგრაფიული და სოციო-ეკონომიკური ფაქტორები, ასევე თვითეფექტურობის, სოციალური განწყობებისა და სოციალური იდენტობის როლი მასწავლებელთა მოტივაციის ჩამოყალიბების პროცესში.

კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა შორის, მათივე შეფასებით, ყველაზე მაღალია მოსწავლეებისთვის ინსტრუქციების გაცემისა და დისციპლინური თვითეფექტურობა, ხოლო ყველაზე დაბალი - სასკოლო ღონისძიებებში საზოგადოების წევრების ჩართვის თვითეფექტურობა (იხ.

ცხრილი №6). კვლევის ეს შედეგები პირდაპირ ეხმიანება, ჰოლანდიის მასწავლებელთა შერჩევაზე იმავე ინსტრუმენტის გამოყენებით მიღებულ შედეგებს (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2011).

აღსანიშნავია, რომ თვითეფექტურობის ყველაზე მაღალი დონე ორ, განათლებითა და სტატუსით გამორჩეულ ჯგუფში დაფიქსირდა. გასაკვირი არ არის, რომ დოქტორის ხარისხის, ისევე როგორც მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლები საკუთარ თვითეფექტურობას მეტად პოზიტიურად აფასებენ. მაღალი სტატუსის მქონე მასწავლებელთა შორის ყველაზე მაღალია ინსტრუქციული და პოზიტიური სასკოლო კლიმატის შექმნის თვითეფექტურობა, რაც მათი გამოცდილებითა და მიღწევის ხარისხით აიხსნება. საინტერესოა, რომ განსხვავებული შემოსავლის მქონე მასწავლებელთა ჯგუფებს შორის თვითეფექტურობის განსხვავებული დონე არ დაფიქსირდა. როგორც ჩანს მასწავლებლები საკუთარი თვითეფექტურობის აღქმის პროცესში, მონეტარულ შემოსავალს ნაკლებად ითვალისწინებენ. ასევე საინტერესო მიგნებაა, რომ გამოკითხულ მასწავლებლებში ასაკის მატებასთან ერთად თვითეფექტურობის დონე იზრდება და მაგალითად კანადელი მასწავლებლებისგან განსხვავებით (Klassen & Chiu, 2010), კვლევის მონაწილე 61 წელს გადაცილებული მასწავლებლები საკუთარ უნარებსა და შესაძლებლობებს კვლავ დადებითად აფასებენ.

კვლევის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ცვლადია მასწავლებლების სოციალური იდენტობის დონე. მიუხედავად მცირე განსხვავებებისა გამოკითხული მასწავლებლები საკუთარ თავსა და კოლეგებს ამა თუ იმ თვისებას თანაბრად მიაწერენ (იხ. ცხრილი №7). ისინი კოლეგებს ყველაზე მეტად პროფესიონალებად და კომუნიკაბელურებად აღიქვამენ, ხოლო საკუთარ თავს ყველაზე მეტად კომპეტენტურებად და დამოუკიდებლებად. მიღებული

მონაცემების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მასწავლებლები საკუთარ თავსა და კოლეგებს შორის განსაკუთრებულ განსხვავებებს ვერ ხედავენ, ისინი თავს მასწავლებელთა საერთო, დიდი ჯგუფის ნაწილად აღიქვამენ. სოციალური ჯგუფისადმი მსგავსებისა და მიკუთვნებულობის განცდა მაღალია რესპონდენტთა სქესის მიუხედავად. თუმცა, სოციალური იდენტობის განცდა 31-დან 40 წლამდე ასაკობრივი ჯგუფის წარმომადგენლებს შორის ყველაზე დაბალია, ხოლო ყველაზე ასაკოვან 61 წლის ზემოთ ასაკობრივ ჯგუფში ყველაზე მაღალი. იგივე პრინციპი მოქმედებს სკოლაში მუშაობის გამოცდილების მიხედვით, სადაც მცირე სტაჟისა და გამოცდილების მქონე მასწავლებლებში სოციალური იდენტობა უფრო დაბალია, ხოლო მრავალწლიანი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებში უფრო მაღალი. გასაკვირი არაა, რომ ახალგაზრდა და ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებლები ნაკლებად აღიქვამენ თავს საერთო ჯგუფის ნაწილად და მსგავსად, ვიდრე ისინი, ვისაც სკოლაში მუშაობისა და მასწავლებლების ჯგუფთან კომუნიკაციის არაერთწლიანი გამოცდილება აქვთ. სხვა დემოგრაფიული და სოციალური ცვლადების მიხედვით, როგორცაა მასწავლებლის სტატუსი, შემოსავალი, ქალაქი და განათლება, სოციალური იდენტობის სკალაზე განსხვავებები არ დაფიქსირდა.

რაც შეეხება მასწავლებლების მოტივაციის დონესა და მოტივაციის სკალებს შორის განსხვავებებს, გამოკითხულ მასწავლებლებს შორის ყველაზე მაღალია მოტივაციის ტიპი - იდენტიფიცირებული რეგულაცია, რომელიც გარეგანი მოტივაციის ფორმაა და საქმისადმი მაღალი მნიშვნელობის მინიჭების გამო არსებულ მოტივაციას გულისხმობს. გამოკითხულ მასწავლებლებში ასევე მაღალია შინაგანი მოტივაცია და გარეგანი რეგულაცია, რაც გარეგან მოტივაციას გულისხმობს პასუხისმგებლობის გრძნობის გათვალისწინებით. შედარებით დაბალია შემოდებული რეგულაცია, ანუ გარეგანი მოტივაცია დანაშაულის

გრძნობის გათვალისწინებით. ხოლო ამოტივაციის დონე ყველაზე დაბალია (იხ. ცხრილი №8). ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ გამოკითხული მასწავლებლები საკუთარ საქმეს მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ და სწორედ ესაა მათი მოტივაციის ერთ-ერთი მთავარი წყარო. საინტერესოა, რომ ყველაზე მაღალი მოტივაცია 41-დან 50 წლამდე ასაკობრივ კატეგორიაში მყოფ მასწავლებლებს დაუფიქსირდათ, ხოლო ყველაზე დაბალი მოტივაცია ორ შედარებით ახალგაზრდა ასაკობრივ ჯგუფს, 31 წლამდე მასწავლებლებსა და 31-დან 41 წლამდე მასწავლებლებს. ასაკობრივ ჯგუფებს შორის განსხვავებების მსგავსად, ყველაზე დაბალი მოტივაცია დაფიქსირდა 5 წლამდე სტაჟის მქონე მასწავლებლებს შორის რომელთა უმრავლესობაც ახალგაზრდა მასწავლებლებს წარმოადგენენ, ხოლო სწავლების ყველაზე მაღალი მოტივაცია 11-15 წლიანი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებს აქვთ. ეს შედეგები, პირდაპირ ეხმიანება ქვეყანაში არსებულ, ზოგად სტატისტიკურ მონაცემებს, რომლის მიხედვითაც მასწავლებელთა შორის, ახალგაზრდების (31 წლამდე) წილი განსაკუთრებით დაბალია თითქმის ყველა დისციპლინაში.

ასევე საინტერესოა და გასაკვირი არცაა, რომ მაღალი სტატუსის მქონე მასწავლებელთა შორის მოტივაციის დონე უფრო მაღალია. სტატუსის მომატებისთვის ზრუნვა შესაძლოა სწორედ მოტივაციის არსებობით იყოს გამოწვეული, რასაც შემოდგომ ნაწილში უფრო კონკრეტულად განვიხილავთ. თუმცა არსებული კავშირის პირობებში, დაბალი მოტივაციისა და სტატუსის მქონე მასწავლებლები სავარაუდოდ არ იზრუნებენ პროფესიულ ზრდასა და მიღწევაზე, რაც კიდევ ერთ გამოწვევას წარმოადგენს.

რაც შეეხება მასწავლებელთა ანაზღაურებასა და მოტივაციას შორის კავშირებს, რაც ხშირად გამხდარა საზოგადოებრივი დისკურსის ნაწილი, მასწავლებელთა მოტივაცია მართლაც ყველაზე მაღალია ორ, მაღალ საშემოსავლო

კატეგორიაში, 1600 ლარზე მეტი ანაზღაურებისა და 1301-დან 1600 ლარამდე ანაზღაურების მქონე მასწავლებლებში, ხოლო ყველაზე დაბალი 400 ლარამდე ანაზღაურების მქონე მასწავლებლებში. თუმცა როდესაც საქმე ეხება შინაგან მოტივაციას, განსხვავებული ანაზღაურების პირობებშიც კი, მასწავლებელთა შინაგანი მოტივაცია არ იცვლება. კვლევის შედეგები გარკვეულწილად ადასტურებს 90-იან წლებში წამოჭრილ მოსაზრებას, რომ მასწავლებლები არ ჯდებიან მოგებაზე ორიენტირებული, ტიპური ბიზნეს თანამშროლის კატეგორიაში (Gawel, 1997) და მათი მოტივაციები და ქცევები დიდწილად დამოკიდებულია სოციალურ-ფსიქოლოგიურ ასპექტებზე.

კვლევის ფარგლებში ასევე გავანალიზეთ გამოკითხულ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები და სოციალური განწყობები საკუთარი საქმიანობისა და მისი კონკრეტული კომპონენტების მიმართ. შედეგებმა გვაჩვენა, რომ დამოკიდებულებები, როგორც ზოგადად, ასევე თითოეული კომპონენტის მიმართ ძირითადად დადებითია. რესპონდენტებს ყველაზე პოზიტიური განწყობა სწავლებისა და საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადების კომპონენტების მიმართ აქვთ, ხოლო ყველაზე ნაკლებად პოზიტიური, ადმინისტრაციული დავალებების შესრულების მიმართ. აღსანიშნავია, რომ მთლიანობაში საკუთარ საქმიანობის მიმართ, ძალზედ დადებითად არიან განწყობილნი, მოსწონთ და სიამოვნებთ მასწავლებლის საქმიანობის ფარგლებში განსახორციელებელი კომპონენტების შესრულება (იხ. ცხრილი №9). საქმიანობისადმი ყველაზე დადებითი განწყობებით მაღალი სტატუსის მქონე მასწავლებლები გამოირჩევიან, რაც კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს სოციალური განწყობების, მოტივაციისა და მიღწევის ცვლადებს შორის კავშირებს.

რაც შეეხება მასწავლებელთა მიღწევას, სადისერტაციო ნაშრომში, ის ორი ძირითადი მიმართულებით გაიზომა, ესენია მასწავლებლის სტატუსი და მათ მიერ სამუშაო მიზნების მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭების ხარისხი. შედეგები გვაჩვენებს, რომ მასწავლებლებელთა სტატუსი განსხვავებულია და ყველა შესაძლო ჯგუფს მოიცავს, თუმცა კვლევაში ყველაზე მეტად წარმოდგენილი არიან მენტორი და პრაქტიკოსი მასწავლებლები. ამასთანავე, გამოკითხული მასწავლებლები საკუთარი სამუშაო მიზნების მიღწევას დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ (იხ. ცხრილი №10), თუმცა, აღნიშნული შედეგების განხილვა მეტად საინტერესოა კვლევის სხვა ცვლადებთან მიმართებაში. მასწავლებელთა სტატუსი აშკარად განსხვავდება მათი ასაკისა და სტაჟის მიხედვით. გასაკვირი არ არის, რომ 21 წელზე მეტი სტაჟის მქონე მასწავლებლები ყველაზე მაღალი სტატუსის მატარებლები არიან, ხოლო ყველაზე ნაკლები (5-წლამდე) სამუშაო გამოცდილების მქონე მასწავლებლებს დაბალი სტატუსი აქვთ. თუმცა საინტერესოა, რომ იმავე პრინციპით, პროფესიულ მიღწევებს უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ 21 წელზე მეტი სტაჟის მქონე მასწავლებლები, ხოლო ყველაზე ნაკლებ მნიშვნელოვნად აღიქვამენ 5-წლამდე სამუშაო გამოცდილებების მქონე მასწავლებლები.

კვლევის შედეგებით, ეიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის (1991) ცვლადების ანალოგებს შორის კორელაციური კავშირები დასტურდება. დადებითი კავშირები გამოვლინდა მასწავლებელთა სოციალურ განწყობებსა და მოტივაციას შორის. დადებითი განწყობის ზრდასთან ერთად, იზრდება მასწავლებელთა მოტივაციის, განსაკუთრებით კი შინაგანი მოტივაციის ხარისხი. იგივე ტენდენცია დაფიქსირდა სოციალურ განწყობასა და მასწავლებელთა თვითეფექტურობას შორის. მასწავლებლებს, რომელთაც ყველაზე დადებითი განწყობა აქვთ პროფესიული საქმიანობის მიმართ, თვითეფექტურობის ასევე მაღალი დონე ახასიათებთ.

კვლევის კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ცვლადს, სოციალურ იდენტობას, რომელიც სუბიექტური ნორმის ანალოგია, ასევე დადებითი, თუმცა საშუალოზე სუსტი კავშირი აქვს, როგორც მასწავლებლების მოტივაციასთან, ასევე მოტივაციის ქვე-სკალებთან (შინაგანი მოტივაცია, იდენტიფიცირებული რეგულაცია და შემოღებული რეგულაცია). ეს გულისხმობს, რომ ჯგუფთან მიკუთვნებულობასა და მის ნაწილად აღქმასთან ერთად გარკვეულწილად იზრდება მასწავლებლების მოტივაციის დონეც. აღნიშნული შედეგები ასევე კარგად ეხმიანება ჰოლანდიელ მასწავლებლებში გამოვლენილ ტენდენციას (Canrinus et al., 2011), სადაც მაღალი სოციალური იდენტობის მქონე მასწავლებლები ამავე დროს მოტივირებული და ემოციურად ჩართული მასწავლებლების კატეგორიაში თავსდებოდნენ.

თვითეფექტურობასა და მოტივაციას შორის ასევე დადებითი კორელაცია დადასტურდა. თვითეფექტურობის ზრდის პარალელურად, მასწავლებლებში იზრდება მოტივაციის დონე. კიდევ უფრო მაღალი დადებითი კორელაცია დაფიქსირდა შინაგან მოტივაციასა და თვითეფექტურობას შორის, მაღალი თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლებში ასევე მაღალია შინაგანი მოტივაცია. რაც შეეხება ამოტივაციას, არ დაფიქსირდა კავშირი თვითეფექტურობასა და ამოტივაციას შორის.

თავის მხრივ, დადებითი კავშირები გამოვლინდა ქცევის განმსაზღვრელ ძირითად ცვლადებსა და მასწავლებელთა მიღწევის მნიშვნელობას შორის. გამოკითხული მასწავლებლების მოტივაციისა და თვითეფექტურობის დონის ზრდასთან ერთად იზრდება როგორც მიღწევის მნიშვნელობის მაჩვენებელი, ასევე მათი ოფიციალური სტატუსი.

საკვლევი მოდელის ქვედა საფეხურის სამივე ცვლადსა (სოციალური განწყობა, სოციალური იდენტობა და თვითეფექტურობა) და განზრახვის ცვლადს (მოტივაცია) შორის კორელაციური კავშირების არსებობა, ასევე მოტივაციას, თვითეფექტურობასა და ქცევით კომპონენტებს შორის დადებითი კავშირები, კიდევ ერთხელ ადასტურებს, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და მიღწევა შეგვიძლია დაგეგმილი მოქმედების თეორიის მოდელს მოვარგოთ.

მონაცემთა რეგრესიული ანალიზის საფუძველზე გამოიკვეთა მასწავლებელთა მოტივაციისა (განზრახვა) და მიღწევის (ქცევა) ძირითადი პრედიქტორული ცვლადები. რეგრესიულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ მასწავლებლების მოტივაციის ყველაზე ძლიერი პრედიქტორი მათი სოციალური განწყობები და თვითეფექტურობის დონეა, შედარებით ნაკლებ პრედიქტორული აღმოჩნდა სუბიექტური ნორმის ცვლადი - სოციალური იდენტობა. თუმცა აღსანიშნავია, რომ მოდელში წარმოდგენილი ეს სამი ცვლადი მასწავლებელთა მოტივაციის ვარიაბელობის თითქმის ნახევარს ხსნის. მოტივაციის ამხსნელ ცვლადებს შორის ასევე გამოვლინდა მასწავლებელთა ასაკი, მუშაობის გამოცდილება და ანაზღაურება, თუმცა მათ შედარებით დაბალი პრედიქტორული ღირებულება აქვთ.

მასწავლებელთა ქცევითი კომპონენტის - მიღწევის პრედიქტორული მახასიათებლების დადგენის მიზნით, წრფივი რეგრესიული ანალიზი ჩატარდა მოდელში მოტივაციისა და თვითეფექტურობის ცვლადების გამოყენებითაც. მონაცემთა რეგრესიულმა ანალიზმა ასევე აჩვენა, რომ მასწავლებელთა მოტივაცია და თვითეფექტურობის ხარისხი მათი მიღწევის მართლაც სანდო პრედიქტორები არიან და როგორც მიღწევის მნიშვნელობის, ასევე მასწავლებელთა სტატუსის ვარიაბელობის მნიშვნელოვან ნაწილს ხსნიან.

სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში განხორციელებული კვლევის შედეგები, მათი ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ფარგლებში ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა. მასწავლებელთა შერჩევის საფუძველზე დასტურდება სოციალური განწყობებისა და სოციალური იდენტობის როლი, ქცევითი განზრახვის ჩამოყალიბების პროცესში, ხოლო მასწავლებელთა მიღწევის პროცესზე განზრახვის მნიშვნელობა. აღქმული ქცევითი კონტროლის ცვლადი (თვითეფექტურობა), კი როგორც პირდაპირ, ასევე მოტივაციის ცვლადზე გავლენით ზემოქმედებს მათი მიღწევის დონეზე.

სადისერტაციო კვლევის შედეგებით დადასტურდა კვლევის საწყისი ჰიპოთეზები:

1. მასწავლებელთა შესრულებასა და მიღწევებს განსაზღვრავს მასწავლებელთა მაღალი მოტივაცია, ხოლო მასზე არაპირდაპირ გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თვითეფექტურობა;
2. მასწავლებელთა მოტივაციას განსაზღვრავს შემდეგი ცვლადები: თვითეფექტურობა, სოციალური იდენტობა და სწავლების მიმართ სოციალური განწყობები, უფრო კონკრეტულად:
3. თვითეფექტურობის მაღალი დონე უკავშირდება მასწავლებლების მაღალ მოტივაციას, ხოლო დაბალი თვითეფექტურობა - მოტივაციის დაბალ დონეს;
4. რაც უფრო ძლიერია მასწავლებლების სოციალური იდენტობა, მით მაღალია მათი მოტივაცია, ხოლო სუსტი სოციალური იდენტობის მქონე მასწავლებლებში დაბალია მოტივაციის დონე;
5. სწავლების პროცესის მიმართ დადებით დამოკიდებულებასთან ერთად იზრდება მასწავლებელთა მოტივაციის დონე;

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

6. მასწავლებელთა სტატუსისა და შემოსავლის ზრდასთან ერთად იზრდება გარეგანი, თუმცა არა შინაგანი მოტივაციის დონე.

თავი VIII

სადისერტაციო ნაშრომის ძირითადი დასკვნები

კვლევის მთავარ მიზანს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლების მოტივაციისა და მიღწევის ფაქტორების ანალიზი და საკვლევ ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართების ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის კრილში შესწავლა წარმოადგენდა. მკვლევრები მიუთითებენ (Pynoo and Van Braak, 2014), რომ დაგეგმილი მოქმედების თეორია მნიშვნელოვან კორელაციას ითვალისწინებს განზრახვასა და ქცევას შორის. თუმცა განსხვავებულ ქცევით კონტექსტში, შედეგებიც შესაბამისად განსხვავებულია და თეორიის მისადაგებას კონკრეტულ სიტუაციებთან საჭიროებს. წინამდებარე ნაშრომში აქცენტი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლების პროფესიულ ქცევასა და მის განმსაზღვრელ ცვლადებზე გაკეთდა და ამ კონტექსტის შესაბამისად აისახა ეიზენის თეორიულ მოდელში. მასწავლებელთა თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობის, სოციალური განწყობებისა და მოტივაციის ცვლადებს შორის მიმართებებთან დაკავშირებით, შემდეგი დასკვნების გამოტანა შეგვიძლია:

- გამოკითხულ მასწავლებელთა შორის, ყველაზე მაღალია მოსწავლეებისთვის ინსტრუქციების გაცემისა და დისციპლინური თვითეფექტურობა, ხოლო ყველაზე დაბალი - სასკოლო ღონისძიებებში საზოგადოების წევრების ჩართვის თვითეფექტურობა. თვითეფექტურობის ყველაზე მაღალი დონე, განათლებითა და სტატუსით გამორჩეულ ჯგუფებში დაფიქსირდა. გასაკვირი არ არის, რომ დოქტორის ხარისხის, ისევე როგორც მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლები საკუთარ თვითეფექტურობას სხვა მასწავლებლებთან

შედარებით მეტად პოზიტიურად აფასებენ. დაგეგმილი მოქმედების თეორიაში თვითეფექტურობის ცვლადი ქცევის აღქმულ კონტროლს შეესაბამება, რომელიც თავის მხრივ მასწავლებლის პროფესიულ საქმიანობისთვის ხელშემწყობ ფაქტორებს უკავშირდება.

- კვლევის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ცვლადია მასწავლებლების **სოციალური იდენტობის** დონე, რომელიც სუბიექტური ნორმის ანალოგია და მნიშვნელოვანი სხვების აზრზეა დამოკიდებული. მასწავლებლების შემთხვევაში კი, მნიშვნელოვანი სხვების კატეგორია თავად მათი კოლეგების კატეგორიით შევზღუდეთ. მიუხედავად მცირე განსხვავებებისა, გამოკითხული მასწავლებლები საკუთარ თავსა და კოლეგებს ამა თუ იმ თვისებას თანაბრად მიაწერენ. ისინი კოლეგებს ყველაზე მეტად პროფესიონალებად და კომუნიკაბელურებად აღიქვამენ, ხოლო საკუთარ თავს ყველაზე მეტად კომპეტენტურებად და დამოუკიდებლებად. მიღებული მონაცემების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მასწავლებლები საკუთარ თავსა და კოლეგებს შორის განსაკუთრებულ განსხვავებებს ვერ ხედავენ. ისინი მასწავლებელთა ჯგუფს დადებითად აფასებენ (მაგ. კომუნიკაბელური, კომპეტენტური, ორგანიზებული) და საკუთარი თავის იდენტიფიკაციასაც წარმატებით ახდენენ ამ ჯგუფთან. ტაჯფელის მიხედვით, ჯგუფთან მცირედი მიკუთვნებულობის განცდაც კი აიძულებს ადამიანებს დაინახონ საკუთარი ჯგუფი, როგორც სხვებზე უკეთესი და არ მოუნდეთ ჯგუფის დატოვება (Tajfel, 1979). შესაბამისად შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ აღნიშნული მასწავლებლები საკუთარ პროფესიულ ქცევას მომავალშიც გააგრძელებენ.
- რაც შეეხება მასწავლებლების განზრახვის ცვლადს - **მოტივაციას**, გამოკითხულ მასწავლებლებს შორის ყველაზე მაღალი მოტივაციის

ტიპია - იდენტიფიცირებული რეგულაცია, რომელიც გარეგანი მოტივაციის ფორმაა და საქმისადმი მაღალი მნიშვნელობის მინიჭების გამო არსებულ მოტივაციას გულისხმობს. გამოკითხულ მასწავლებლებში ასევე მაღალია შინაგანი მოტივაცია და გარეგანი რეგულაცია, რაც გარეგან მოტივაციას გულისხმობს პასუხისმგებლობის გრძნობის გათვალისწინებით. შედარებით დაბალია შემოღებული რეგულაცია, ანუ დანაშაულის გრძნობით მართული გარეგანი მოტივაცია. ხოლო ამოტივაციის დონე ყველაზე დაბალია. ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ გამოკითხული მასწავლებლები საკუთარ საქმეს მნიშვნელოვნად აღიქვამენ და სწორედ ესაა მათი მოტივაციის ერთ-ერთი მთავარი წყარო. მასწავლებელთა მოტივაცია, რომელიც ეიზენის მოდელში ქცევითი განზრახვის ცვლადის ანალოგია, მასწავლებელთა ქცევის პრედიქტორია; ეს შედეგი სხვა კვლებშიც დასტურდება, რომლებიც მასწავლებელთა პროფესიულ საქმიანობასა და მიღწევას უკავშირდება (Dunn, R., Hattie, J., & Bowles, T, 2018).

- კვლევის ფარგლებში ასევე გავაანალიზეთ გამოკითხულ მასწავლებელთა **სოციალური განწყობები** საკუთარი საქმიანობისა და მისი კონკრეტული კომპონენტების მიმართ (საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადება, სწავლება, მოსწავლეების შეფასება და ადმინისტრაციული დავალებების შესრულება). შედეგები გვაჩვენებს, რომ დამოკიდებულებები, როგორც ზოგადად, ასევე თითოეული კომპონენტის მიმართ ძირითადად დადებითია. რესპონდენტებს ყველაზე პოზიტიური განწყობა სწავლებისა და საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადების კომპონენტების მიმართ აქვთ, ხოლო ყველაზე ნაკლებად პოზიტიური ადმინისტრაციული დავალებების შესრულების მიმართ. განწყობა ქცევითი განზრახვის ყველაზე

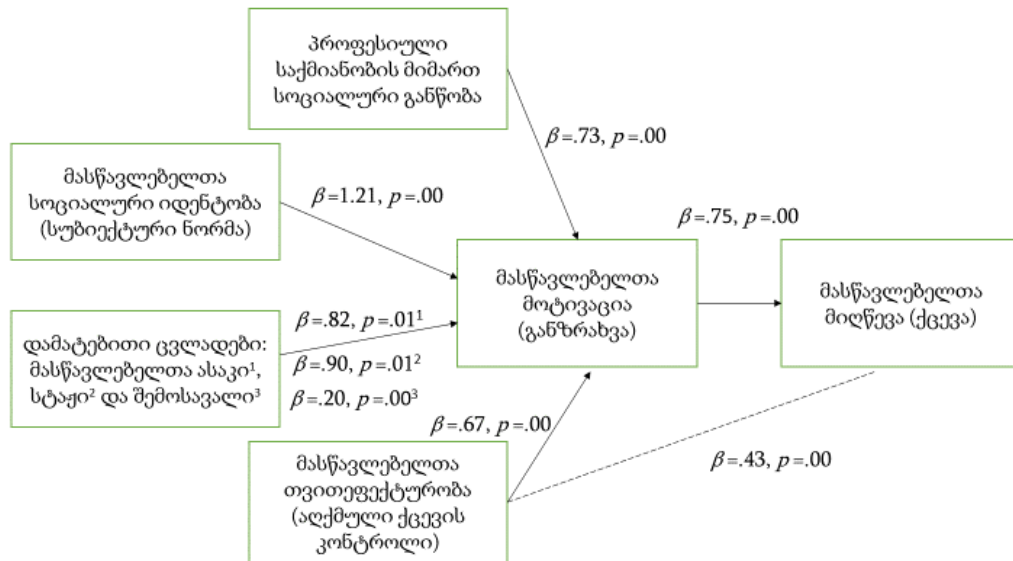
მნიშვნელოვანი პრედიქტორია, რასაც სხვა არაერთი კვლევაც ადასტურებს, მათ შორის მასწავლებელთა ტექნოლოგიების გამოყენებასთან (Lee, J., Cerreto, F., & Lee, J., 2010; T. Zhou, T., Noyes, J. (2016) და კონკრეტული საგნების სწავლებასთან დაკავშირებული კვლევები (Armah, P., Robson, D. 2019).

- მასწავლებელთა მიღწევის ხარისხი, ორი ძირითადი მიმართულებით გაიზომა, ესენია მასწავლებლის სტატუსი და მათ მიერ სამუშაო მიზნების მიღწევისადმი მნიშვნელობის მინიჭების ხარისხი. მასწავლებელთა სტატუსი განსხვავდება მათი ასაკისა და სტაჟის მიხედვით. ლოგიკურია, რომ ასაკისა და სტაჟის მატებასთან ერთად, მათი, როგორც მასწავლებლის სტატუსიც იზრდება. პროფესიულ მიღწევებსაც უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ 21 წელზე მეტი სტაჟის მქონე მასწავლებლები, ხოლო ყველაზე ნაკლებ მნიშვნელოვნად აღიქვამენ 5-წლამდე სამუშაო გამოცდილების მქონე მასწავლებლები.
- სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში განხორციელებული კვლევის მონაცემები, შედეგების ეიზენის (1991) დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ფარგლებში ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა. მასწავლებელთა შერჩევის საფუძველზე დასტურდება სოციალური განწყობებისა და სოციალური იდენტობის როლი ქცევითი განზრახვის ჩამოყალიბების პროცესში, ხოლო მასწავლებელთა მიღწევის პროცესზე განზრახვის მნიშვნელობა. თავის მხრივ, აღქმული ქცევითი კონტროლის ცვლადი, როგორც პირდაპირ, ასევე მოტივაციის ცვლადზე გავლენით ზემოქმედებს მათი მიღწევის დონეზე. აღწერილი მიგნებები თავის მხრივ ადასტურებს კვლევის ძირითად ჰიპოთეზებს, რომ მასწავლებელთა შესრულებასა და მიღწევებს განსაზღვრავს მასწავლებელთა მაღალი მოტივაცია, ხოლო მასზე არაპირდაპირ

გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თვითეფექტურობა; ამასთანავე, მასწავლებელთა მოტივაციას განსაზღვრავს თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობისა და სწავლების მიმართ სოციალური განწყობების ცვლადები.

- დაგეგმილი მოქმედების თეორიის განზრახვის ცვლადსა (მოტივაცია) და სოციალური განწყობის, სოციალური იდენტობისა და თვითეფექტურობის ცვლადებს შორის კავშირები მართლაც ძლიერია, რაც კიდევ ერთხელ ადასტურებს პირველად დაშვებას, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და მიღწევა შეგვიძლია დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ჭრილში განვიხილოთ (იხ. დიაგრამა №7).
- პროფესიული საქმიანობისადმი დადებითი განწყობების, მაღალი სოციალური იდენტობისა და თვითეფექტურობის პირობებში იზრდება მასწავლებელთა მოტივაცია, რაც თავის მხრივ მასწავლებელთა პროფესიული ზრდისა და განვითარების განზრახვას წარმოადგენს.
- მასწავლებელთა მოტივაციის პრედიქტორებს შორის ასევე გამოვლინდა რამდენიმე დემოგრაფიული და სოციო-ეკონომიკური ცვლადი. ესენია, მასწავლებელთა ასაკი, სტაჟი და მიღებული ანაზღაურება. მათ შორის შედარებით მაღალია მასწავლებელთა სტაჟის, შემდეგ კი ანაზღაურებისა და ასაკის გავლენა.
- თავის მხრივ კავშირი დასტურდება ქცევითი განზრახვასა და დაგეგმილ ქცევას შორის. მაღალი მოტივაციისა და თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლებისთვის მეტად მნიშვნელოვანია პროფესიული განვითარება და მიღწევა. ამას ადასტურებს მათი მასწავლებლის სტატუსიც, რომელიც დაბალი მოტივაციისა და თვითეფექტურობის მქონე მასწავლებლებთან შედარებით საგრძნობლად მაღალია.

- მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით, დაგეგმილი მოქმედების თეორიის საფუძველზე, ავსკეთ მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევის მოდელი, რომელიც მე-7 დიაგრამაზეა წარმოდგენილი.



დიაგრამა №7. მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევის მოდელი.

კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო რეკომენდაციები

კვლევის ძირითადი შეზღუდვა მასწავლებელთა არაწარმომადგენლობით შერჩევას უკავშირდება. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევის მონაცემები თავისუფლად იძლევა ტენდენციებსა და კავშირებზე დაკვირვებისა და ინტერპრეტაციის საშუალებას, ის არ წარმოადგენს საქართველოს მასშტაბით წარმომადგენლობითი შერჩევით მიღებულ მონაცემებს. შესაბამისად,

შედეგების განზოგადება ვერ მოხდება მთლიანად მასწავლებელთა პოპულაციაზე.

ნაშრომის ფარგლებში საინტერესო იქნებოდა მასწავლებელთა მიღწევის დამატებითი ცვლადების შემოტანა, როგორცაა მათი სასერტიფიკატო გამოცდის შედეგები, პროფესიული განვითარების პროგრამებსა და ტრენინგებში ჩართულობა და სხვა. აღნიშნული ცვლადების გათვალისწინება საწყის კითხვარში არ მოხდა, მონაცემებზე დაბალი ხელმისაწვდომობის გამო. სამომავლოდ საინტერესო და მნიშვნელოვანი იქნება დაგეგმილი მოქმედების თეორიის ფარგლებში, მასწავლებელთა მიღწევის დამატებითი კომპონენტების უფრო სიღრმისეულად შესწავლა.

მომავალში ასევე ვგეგმავთ, რაოდენობრივთან ერთად, თვისებრივი კვლევის ჩატარებას, სადაც მასწავლებლები თავადვე მოახდენენ მათი პროფესიული განვითარების მიზნებისა და გეგმების ინტერპრეტაციას.

კვლევის შედეგებსა და მასწავლებლების საჭიროებებზე დაყრდნობით, შევიმუშავეთ კონკრეტული რეკომენდაციები, რომლებიც ხელს შეუწყობს მასწავლებლების თვითეფექტურობის, სოციალური იდენტობისა და შესაბამისად მოტივაციის დონის გაზრდას.

აღნიშნული რეკომენდაციები შემუშავდა, როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების მასწავლებლებისა და სკოლების ადმინისტრაციისთვის, ასევე განათლების სამინისტროს წარმომადგენლებისა და გადაწყვეტილების მიმღები პირებისთვის:

1. ზოგადი განათლების მასწავლებელთა მომზადებისა და უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროგრამებში საკმარისი დრო უნდა დაეთმოს ისეთ მიმართულებებს, რომლებიც დადებითად აისახება

მასწავლებლების თვითეფექტურობის გაზრდაზე. ასეთი მიმართულებები შეიძლება იყოს კლასის მართვა, მშობლებთან კომუნიკაცია, ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენება და სხვა;

2. მასწავლებელთა თვითეფექტურობის გაზრდის მიზნით, სასურველია მათ მეტი ავტონომია მიენიჭოთ სკოლის რესურსების განკარგვის კუთხით, ხოლო სკოლაში გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში გაიზარდოს მათი ჩართულობის ხარისხი, რადგანაც გამოკითხულ მასწავლებელთა შორის ყველაზე დაბალი თვითეფექტურობა სწორედ ამ მიმართულებებით დაფიქსირდა;
3. ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში ხელი უნდა შეეწყოს არაფორმალურ აქტივობებს; უნდა შეიქმნას ონლაინ და ფიზიკური სივრცეები სადაც მასწავლებლები შეძლებენ სკოლის აქტივობების მიღმა კომუნიკაციასა და კავშირების დამყარებას;
4. მასწავლებლების ჩართულობით სასურველია ჩატარდეს სხვადასხვა არაფორმალური საგანმანათლებლო, ცოდნისა და გამოცდილებების გაზიარების ღონისძიებები, რათა გაიზარდოს სოციალიზაციისა და ჯგუფთან მიკუთვნებულობის, ასევე პროფესიული გამოცდილებების გაზიარების ხარისხი;
5. რეკომენდებულია მასწავლებლებისა და სკოლის ადმინისტრაციის ცნობიერების ამაღლება თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის მნიშვნელობასთან მიმართებით; მათ უნდა გაიაზრონ აღნიშნული ფაქტორების მნიშვნელობა და როლი მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევის ზრდის პროცესში;

6. მნიშვნელოვანია გაგრძელდეს და გაფართოვდეს საკითხის შესწავლა, რათა გამოიკვეთოს მასწავლებელთა მოტივაციისა და მიღწევის სხვა მნიშვნელოვანი სოციალურ-ფსიქოლოგიური ასპექტები და დაიხვეწოს ნაშრომში განხილული ფაქტორების განვითარების გზები. ასევე რეკომენდებულია კვლევაში გამოყენებული იყოს ეიზენის “დაგეგმილი მოქმედების თეორიის” რწმენებზე დაფუძნებული საზომები, რაც საკითხის უფრო ღრმა შესწავლის შესაძლებლობას იძლევა.

ბიბლიოგრაფია

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2: 267-299. New York: Academic Press.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds), *The Handbook of Attitudes*, pp. 173-222, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
https://www.researchgate.net/publication/264000974_The_Influence_of_Attitudes_on_Behavior
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Armah, P. H., & Robson, D. (2019). Exploring intentions to teach mathematical problem solving: An application of the Theory of Planned Behaviour. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 15(1), 117-133.
<https://doi.org/10.4314/ajesms.v15i1.10>
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
<https://doi.org/10.1080/014434100110371>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International review of Education*, 46(3-4), 343-349. <https://www.jstor.org/stable/3445493>
- Bellott, F. K., & Tutor, F. D. (1990). "A Challenge to the Conventional Wisdom of Herzberg and Maslow Theories." Paper presented at the Nineteenth Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ed326563>
- Blanchard, K. H., & Hersey, P. (1988). *Management of Organizational Behavior, Utilizing Human Resources*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.5465/amj.1969.19201155>
- Canrinus, E. T., & Fokkens-Bruinsma, M. (2011). Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment, and perceptions of the learning environment. In *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, January*(pp. 4-7). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-

- efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Christ, O., van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 329–341. <https://doi.org/10.1348/000709903322275867>
- Cousins, J., & Walker, C. (1995, June). Personal teacher efficacy as a predictor of teachers' attitudes toward applied educational research. In *annual meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Montreal*.
- Crisp, R. J., & Hewstone, M. (2007). Multiple social categorization. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 39, pp. 163–254). San Diego, CA: Academic. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)39004-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)39004-1)
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21, 34–48. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.27895338>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- Dunn, R., Hattie, J., & Bowles, T. (2018). Using the Theory of Planned Behavior to

- explore teachers' intentions to engage in ongoing teacher professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 288-294. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.10.001>
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison Wesley. https://www.researchgate.net/publication/233897090_Belief_attitude_intention_and_behaviour_An_introduction_to_theory_and_research
- Fox, R. B. (1961). Factors influencing the career choice of prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 12(4), 427-432. <https://doi.org/10.1177/002248716101200410>
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(11), 3. <https://doi.org/10.7275/31qy-ea53>
- Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 664-675. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.013>
- Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal

- moderators of theft reactions to underpayment inequity. *Organizational behavior and human decision processes*, 54(1), 81-103.
<https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1004>
- Greenberg, J. (2006). Losing sleep over organizational injustice: Attenuating insomniac reactions to underpayment inequity with supervisory training in interactional justice. *Journal of applied psychology*, 91(1), 58. [10.1037/0021-9010.91.1.58](https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.58)
- Haslam, S.A. (2004). *Psychology in organizations: The social identity approach* (2nd ed.). London: Sage.
- Haslam, S. A. (2017). The social identity approach to education and learning: identification, ideation, interaction, influence and ideology. In: K. I. Mavor, M. J. Platow, & B. Bizumic (Eds.), *Self and social identity in educational contexts* (pp. 19–52). Oxford: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch2>
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, influence and power*. New York: Psychology Press
<https://doi.org/10.4324/9781351108232>
- Haslam, S.A. and van Dick, R. 2011, 'A social identity approach to workplace stress', in I.D. De Cremer, R. van Dick and K. Murnighan (eds), *Social psychology in organizations*, Routledge, New York, pp. 325-352.
https://www.researchgate.net/publication/301957012_A_social_identity_analysis_of_organizational_well-being
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2007). *Management of organizational behavior* (Vol. 9). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In Understanding peace and conflict through social identity theory (pp. 3-17). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes. New York: Routledge.
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation: A review of the evidence and a criticism. *Personnel psychology*, 20(4), 369-390.
- Hussain, M. S., Abbasi, M., Awan, M. A., & Farid, A. (2012). Teachers Identity in the Modern World, and the Factors which Shape them up Professionally and Psychologically. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1).
<https://doi:10.4304/jltr.3.1.93-101>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jenkins, R. (2014). Social identity. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315887104>
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1(2), 75-130.
http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Motivation/Kanfer_Motivation_Theory_in_Handbook_Indus_Orgl_Psych.pdf
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of

- contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
- Lee, J., Cerreto, F. A., & Lee, J. (2010). Theory of planned behavior and teachers' decisions regarding use of educational technology. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(1), 152-164. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.1.152>
- Levine, R. M., Prosser, A., Evans, D., & Reicher, S. D. 2005. Identity and emergency intervention: How social group membership and inclusiveness of group boundaries shape helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31: 443-453. <https://doi.org/10.1177/0146167204271651>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. <https://psycnet.apa.org/record/1956-00483-002>
- Mavor, K. I., Platow, M., & Bizumic, B. (Eds.). (2017). *Self and social identity in educational contexts*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746913>
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (2008). *Power is the great motivator*. Harvard Business Review Press.
- Mujtaba, T., & Reiss, M.J. (2013). Inequality in experiences of physics education: Secondary school girls' and boys' perceptions of their physics education and intentions to continue with physics after the age of 16. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1824-1845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.762699>
- Neher, A. (1991). Maslow's theory of motivation: A critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 89-112. <https://doi.org/10.1177/0022167891313010>

- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Perrachione, B. A., Petersen, G. J., & Rosser, V. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2), 1. <https://eric.ed.gov/?id=eJ862759>
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). Managerial attitudes and performance.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053>
- Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., & Lee, E. (2017). The school as a group system: School climate, school identity and school outcomes. In: K. I. Mavor, M. J. Platow, & B. Bizumic (Eds.), *Self and social identity in educational contexts* (pp. 55–69). Oxford: Routledge. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R. (Ed.). (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*. Taylor & Francis.
- Sinclair, C. (2008). *Initial and changing student teacher motivation and commitment*

- to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
<https://doi.org/10.4324/9781315800820>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Stein, D. G., & Rosen, J. J. (Eds.). (1974). *Motivation and emotion*. Macmillan.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia-social and behavioral sciences*, 3, 216-226.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.036>
- Sully, J. (1884). *Outlines of psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tajfel, H. (1972). *The context of social psychology: A critical assessment* (pp. 69–119). London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979) 'An Integrative Theory of Intergroup Conflict', in Jenkins R. (2014). *Social Identity*. New York: Routledge
- Tang, C. S. K., Au, W. T., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational behavior*, 22(8), 887-901. <https://doi.org/10.1002/job.120>
- Teo, T., Zhou, M., & Noyes, J. (2016). Teachers and technology: Development of an extended theory of planned behavior. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 1033-1052. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9446-5>
- Tomšik, R., & Čerešník, M. (2017). Differences in Motivation of Choosing Teaching as a Profession Among Teacher Trainees of STEM and Non-STEM Study Programs. *TEM Journal*, 6(2), 400. DOI:[10.18421/TEM62-27](https://doi.org/10.18421/TEM62-27)

- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1). <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134>
- Trepte, S. (2006). Social identity theory. *Psychology of entertainment*, 255, 271. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Turner, J. C. (1984) 'Social Categorization and the Self-concept: A Social Cognitive Theory of Group Behaviour', *Advances in Group Processes: Theory and Research*, vol. 2: 77-122. <https://psycnet.apa.org/record/2010-11535-012>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. basil Blackwell. <https://psycnet.apa.org/record/1987-98657-000>
- van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 129-149. <https://doi.org/10.1080/13594320143000889>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U.,

& Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28(6), 791-805. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_8

Weinreich, P. (1980). Manual for identity exploration using personal constructs. Social Science Research Council, Research Unit on Ethnic Relations.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)

განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება, (2016). <https://bit.ly/39fmplZ>

სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი (ISSA), 2012, მასწავლებელთა არსებული ნაკადის კვლევა: საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებელთა გამოკითხვის შედეგები [http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/Report%20\(TCH\)%20Final-revised%20\(February%202015\).pdf](http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/Report%20(TCH)%20Final-revised%20(February%202015).pdf)

სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი (ISSA), 2012, მასწავლებელთა მოსალოდნელი ნაკადის კვლევა: საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლების სტუდენტთა და კურსდამთავრებულთა გამოკითხვის შედეგები [http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/Report%20\(Students%20and%20Graduates\)%20\(27.02.13\).pdf](http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/Report%20(Students%20and%20Graduates)%20(27.02.13).pdf)

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (NAEC), (2018). სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა [https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/TALIS2018-Georgia%20\(1\).pdf](https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/TALIS2018-Georgia%20(1).pdf)

დანართები

დანართი #1 - სადისერტაციო ნაშრომის კვლევაში გამოყენებული კითხვარი

მოგესალმებით, მე ვარ _____, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის დოქტორანტი.

ჩემი კვლევის მიზანია შევისწავლო მასწავლებლების მოტივაციის თავისებურებები და მათი კავშირი თვით-ეფექტურობასა და სოციალურ იდენტობასთან. გთხოვთ მაქსიმალურად გულწრფელად უპასუხოთ შეკითხვებს. კითხვარის შევსებას დაახლოებით 20-25 წუთი სჭირდება.

კვლევაში მონაწილეობა ნებაყოფლობითი და სრულიად კონფიდენციალურია. კითხვების შემთხვევაში დაუკავშირდით მკვლევარს, თამარ გველესიანს შემდეგ ელექტრონულ მისამართზე: t_gvelesiani@yahoo.com ან/და ტელეფონის ნომერზე: _____.

1. თქვენი სქესი

1. მდედრობით
2. მამრობითი

2. თქვენი ასაკი (გთხოვთ მიუთითოთ) _____

3. რა არის თქვენ მიერ მიღწეული განათლების უმაღლესი საფეხური?

1. საშუალო განათლება
2. არასრული უმაღლესი განათლება
3. პროფესიული განათლება
4. ბაკალავრის ხარისხი
5. მაგისტრის ხარისხი
6. დოქტორის ხარისხი

4. რომელი ტიპის საგანმანათლებლო დაწესებულებაში

ასწავლით/ასწავლიდით? (გთხოვთ შემოხაზოთ ყველა შესაბამისი პასუხი)

1. ამჟამად ვასწავლი საჯარო სკოლაში
2. ამჟამად ვასწავლი კერძო სკოლაში
3. ვასწავლიდი საჯარო სკოლაში
4. ვასწავლიდი კერძო სკოლაში
5. სხვა (გთხოვთ მიუთითოთ) _____

5. რომელ საგანს/საგნებს ასწავლით/ასწავლიდით? (გთხოვთ მიუთითოთ)

1. _____
2. _____
3. _____

6. მასწავლებლად მუშაობის რამდენ წლიანი გამოცდილება გაქვთ? (გთხოვთ მიუთითოთ წლებში) _____

7. ხართ თუ არა დაკავებული რეპეტიტორის საქმიანობით (მოსწავლეების კერძოდ, სკოლის მიღმა მომზადებით)?

1. დიახ
2. არა

8. გაქვთ თუ არა ჩაზარებული მასწავლებლის სასერთიფიკატო გამოცდები?

1. დიახ
2. არა

9. რა არის თქვენი, როგორც მასწავლებლის სტატუსი?

- 1. პრაქტიკოსი მასწავლებელი
- 2. უფროსი მასწავლებელი
- 3. წამყვანი მასწავლებელი
- 4. მენტორი მასწავლებელი
- 5. სხვა (გთხოვთ მიუთითოთ)_____

10. ჩამოთვლილთაგან რომელს მიეკუთვნება თქვენი, როგორც სკოლის მასწავლებლის შემოსავალი? (არ იგულისხმება დამატებითი საქმიანობით, მაგ. რეპეტიტორობით მიღებული შემოსავალი)

- 1. 700 ლარამდე
- 2. 701- 1000 ლარი
- 3. 1001 – 1300 ლარი
- 4. 1301 – 1600 ლარი
- 5. 1600 ლარზე მეტი

11. მასწავლებელთა თვითეფექტურობა

გთხოვთ ყურადღებით წაიკითხოთ და შეაფასოთ ქვემოთ მოცემული დებულებები 9 - ბალიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავს, რომ საერთოდ არ შეგიძლიათ ამის გაკეთება, ხოლო 9 - სრულიად შეგიძლიათ. თითოეული დებულების ქვეშ შემოხაზეთ შესაბამისი პასუხი.

1. გავლენა ვიქონიო სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესზე								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
სრულიად არ შემიძლია							სრულიად შემიძლია	

2. თავისუფლად გამოვხატო აზრი, სკოლასთან დაკავშირებულ საკითხებზე									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. მივიღო მასალები და აღჭურვილობა, რომელიც მჭირდება სასწავლო პროცესისთვის									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. ინსტრუქციები გავაგებინო ყველა მოსწავლეს									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. ხელი შევუწყო მოსწავლეების განათლებას, მაშინაც კი, როდესაც მათ ოჯახიდან სწავლისთვის საჭირო მხარდაჭერა არ აქვთ									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. მოსწავლეები დავაინტერესო რთული დავალებებითაც კი									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. მოსწავლეებს გავამეორებინო გავლილი მასალა									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. გავზარდო მოსწავლეების მოტივაცია, რომლებიც არ არიან დაინტერესებულნი სასკოლო დავალებების შესრულებით									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. ხელი შევუწყო მოსწავლეების გუნდურ მუშაობას									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

10. დავებმარო მოსწავლეებს, დაძლიონ სწავლაში ხელის შემშლელი გარე/სოციალური ფაქტორების გავლენა									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. მოსწავლეებს შევასრულებინო დავალება									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. კლასში შევინარჩუნო დისციპლინა									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. გავაკონტროლო მოსწავლეების რთული ქცევა გაკვეთილზე									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14. გავაკონტროლო მოსწავლეების რთული ქცევა კლასის გარეთ - სასკოლო გარემოში									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. მშობლები ჩავრთო სასკოლო აქტივობებში									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16. დავებმარო მშობლებს, სწავლაში ხელი შეუწყონ შვილებს									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17. სკოლაში მოსულ მშობლებს თავი კომფორტულად ვაგრძნობინო									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. საზოგადოებრივი ჯგუფები ჩავრთო სასკოლო ღონისძიებებში									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

19. ბიზნესის წარმომადგენლები ჩავრთო სასკოლო ღონისძიებებში								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. ადგილობრივი უნივერსიტეტები და კოლეჯები ჩავრთო სასკოლო ღონისძიებებში								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. წვლილი შევიტანო, სკოლის უსაფრთხო ადგილად ქცევაში								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. მოსწავლეებს კლასში სასიამოვნო გარემო შევუქმნა								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. მოსწავლეებს მასწავლებლისადი ნდობა ჩამოვუყალიბო								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. დავეხმარო სხვა მასწავლებლებს სწავლებისთვის საჭირო უნარების განვითარებაში								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. გავაძლიერო მასწავლებლებსა და ადმინისტრაციას შორის თანამშრომლობა								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. შევამცირო მოსწავლეების მხრიდან სკოლის მიტოვების შემთხვევები								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. შევამცირო მოსწავლეების მხრიდან გაცდენები								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. დავარწმუნო მოსწავლეები, რომ მათ შეუძლიათ წარმატებულები იყვნენ სკოლაში								

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

12. სოციალური იდენტობა

12.1 როგორ შეაფასებდით თქვენს კოლეგებს ქვემოთ მოცემული მახასიათებლების მიხედვით 5 - ბალიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავს, რომ ეს თვისება/მახასიათებელი სრულიად არ ახასიათებთ, ხოლო 5 – ძალიან ახასიათებთ. თითოეული დებულების გასწვრივ შემოხაზეთ შესაბამისი პასუხი.

		სრულიად არ ახასიათებთ			ძალიან ახასიათებთ	
1	აქტიური	1	2	3	4	5
2	მოტივირებული	1	2	3	4	5
3	პროფესიონალი	1	2	3	4	5
4	თავდაჯერებული	1	2	3	4	5
5	ორგანიზებული	1	2	3	4	5
6	მკაცრი	1	2	3	4	5
7	ენერგიული	1	2	3	4	5
8	კომპეტენტური	1	2	3	4	5
9	დამოუკიდებელი	1	2	3	4	5
10	კმაყოფილი	1	2	3	4	5
11	წარმატებული	1	2	3	4	5

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

12	კომუნიკაბელური	1	2	3	4	5
13	შემოქმედებითი	1	2	3	4	5

12.2 როგორ შეაფასებდით თქვენს თავს ამავე მახასიათებლების მიხედვით 5 - ბალიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავს, რომ ეს თვისება/მახასიათებელი სრულიად არ გახასიათებთ, ხოლო 5 – ძალიან გახასიათებთ. თითოეული დებულების გასწვრივ შემოხაზეთ შესაბამისი პასუხი.

		სრულიად არ მახასიათებს			ძალიან მახასიათებს	
1	აქტიური	1	2	3	4	5
2	მოტივირებული	1	2	3	4	5
3	პროფესიონალი	1	2	3	4	5
4	თავდაჯერებული	1	2	3	4	5
5	ორგანიზებული	1	2	3	4	5
6	მკაცრი	1	2	3	4	5
7	ენერგიული	1	2	3	4	5
8	კომპეტენტური	1	2	3	4	5
9	დამოუკიდებელი	1	2	3	4	5
10	კმაყოფილი	1	2	3	4	5
11	წარმატებული	1	2	3	4	5
12	კომუნიკაბელური	1	2	3	4	5

13	შემოქმედებითი	1	2	3	4	5
----	---------------	---	---	---	---	---

13. მასწავლებელთა მოტივაცია

გთხოვთ ყურადღებით წაიკითხეთ ქვემოთ მოცემული დებულებები და 7 ბალიანი სკალის გამოყენებით, სადაც 1 ნიშნავს რომ სრულიად არ შეესაბამება, ხოლო 7- სრულიად შეესაბამება, თითოეული დებულებისთვის მონიშნეთ რატომ ასრულებთ ამ ქმედებას?

სრულიად

არ

შეესაბამება

სრულიად

შეესაბამება

1 2 3 4 5 6 7

საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადება: თემებისა და მასალების შერჩევა, სასწავლო პროცესის გეგმის შედგენა და სხვა.							
1. მსიამოვნებს საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადება	1	2	3	4	5	6	7
2. არ ვიცი, ყოველთვის ვერ ვხედავ ამის გაკეთების	1	2	3	4	5	6	7
3. მომწონს საგაკვეთილო პროცესისთვის მომზადება	1	2	3	4	5	6	7
4. ჩემი სამსახური ამას მოითხოვს	1	2	3	4	5	6	7
5. ეს მნიშვნელოვანია ჩემი მოსწავლეების აკადემიური წარმატებისთვის	1	2	3	4	5	6	7
6. სკოლა მავალდებულებს ამის გაკეთებას	1	2	3	4	5	6	7

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

7. ადრე ვიცოდი რატომაც ვაკეთებდი ამას, მაგრამ ბოლო დროს აზრს ვეღარ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
8. ჩემთვის მნიშვნელოვანია ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
9. ჩემთვის საინტერესოა ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
10. არ ვიცი, ზოგჯერ ამის მიზეზს ვერ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
11. თავს დამნაშავედ ვიგრძნობდი, რომ არ გავაკეთო	1	2	3	4	5	6	7
12. რომ არ გავაკეთო, თავს ცუდად ვიგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
13. ამის კეთება მეხმარება სამუშაო მიზნების მიღწევაში, რაც ჩემთვის მნიშვნელოვანია	1	2	3	4	5	6	7
14. ამაში ხელფასს მიხდია	1	2	3	4	5	6	7
15. თავი ცუდად რომ არ ვიგრძნო, ამას თუ არ გავაკეთებ	1	2	3	4	5	6	7

სწავლება : მასალის ახსნა, კითხვებზე პასუხის გაცემა, მოსწავლეების საჭიროებების მოსმენა და სხვა.							
1. სკოლა მავალდებულებს ამის გაკეთებას	1	2	3	4	5	6	7
2. რომ არ გავაკეთო, თავს ცუდად ვიგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
3. ჩემთვის მნიშვნელოვანია სწავლება	1	2	3	4	5	6	7
4. ჩემთვის საინტერესოა სწავლება	1	2	3	4	5	6	7
5. არ ვიცი, ზოგჯერ ამის მიზეზს ვერ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
6. მსიამოვნებს სწავლება	1	2	3	4	5	6	7
7. თავი ცუდად რომ არ ვიგრძნო, ამას თუ არ გავაკეთებ	1	2	3	4	5	6	7
8. ჩემი სამსახური ამას მოითხოვს	1	2	3	4	5	6	7

9. თავს დამნაშავედ ვიგრძნობდი, რომ არ გავაკეთო	1	2	3	4	5	6	7
10. ეს მნიშვნელოვანია ჩემი მოსწავლეების აკადემიური წარმატებისთვის	1	2	3	4	5	6	7
11. მომწონს სწავლება	1	2	3	4	5	6	7
12. ადრე ვიცოდი რატომაც ვაკეთებდი ამას, მაგრამ ბოლო დროს აზრს ვეღარ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
13. არ ვიცი, ყოველთვის ვერ ვხედავ ამის გაკეთების საჭიროებას	1	2	3	4	5	6	7
14. ამაში ხელფასს მიხდიან	1	2	3	4	5	6	7
15. სწავლება მეხმარება სამუშაო მიზნების მიღწევაში, რაც ჩემთვის მნიშვნელოვანია	1	2	3	4	5	6	7

მოსწავლეების შეფასება: გამოცდების საკითხების შედგენა, გასწორება, ნიშნების დაწერა, შენიშვნების/შესწორებების გაკეთება და სხვა							
1. იმიტომ რომ, ამაში ხელფასს მიხდიან	1	2	3	4	5	6	7
2. იმიტომ რომ, ჩემთვის საინტერესოა ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
3. არ ვიცი, ზოგჯერ ამის მიზეზს ვერ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
4. იმიტომ რომ, მსიამოვნებს მოსწავლეების შეფასება	1	2	3	4	5	6	7
5. თავს დამნაშავედ ვიგრძნობდი, რომ არ გავაკეთო	1	2	3	4	5	6	7
6. სკოლა მავალდებულებს მოსწავლეების შეფასებას	1	2	3	4	5	6	7
7. იმიტომ რომ, მომწონს მოსწავლეების შეფასება	1	2	3	4	5	6	7
8. თავი ცუდად რომ არ ვიგრძნო, ამას თუ არ გავაკეთებ	1	2	3	4	5	6	7

9. ადრე ვიცოდი რატომაც ვაკეთებდი ამას, მაგრამ ბოლო დროს აზრს ვეღარ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
10. იმიტომ რომ, ეს მნიშვნელოვანია ჩემი მოსწავლეების აკადემიური წარმატებისთვის	1	2	3	4	5	6	7
11. რომ არ გავაკეთო, თავს ცუდად ვიგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
12. ამის კეთება მეხმარება სამუშაო მიზნების მიღწევაში, რაც ჩემთვის მნიშვნელოვანია	1	2	3	4	5	6	7
13. არ ვიცი, ყოველთვის ვერ ვხედავ ამის გაკეთების საჭიროებას	1	2	3	4	5	6	7
14. იმიტომ რომ, ჩემი სამსახური ამას მოითხოვს	1	2	3	4	5	6	7
15. იმიტომ რომ, ჩემთვის მნიშვნელოვანია ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7

ადმინისტრაციული დავალებები							
(მაგ. გაცდენების ჩანიშვნა, დისციპლინური საკითხების განხილვა, შეხვედრები ადმინისტრაციასთან, სხვა მასწავლებლებთან და მშობლებთან და სხვა)							
1. იმიტომ რომ, ჩემი სამსახური ამას მოითხოვს	1	2	3	4	5	6	7
2. არ ვიცი, ზოგჯერ ამის მიზეზს ვერ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
3. რომ არ გავაკეთო, თავს ცუდად ვიგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
4. იმიტომ რომ, მომწონს ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
5. იმიტომ რომ, ეს მნიშვნელოვანია ჩემი მოსწავლეების აკადემიური წარმატებისთვის	1	2	3	4	5	6	7

6. ადრე ვიცოდი რატომაც ვაკეთებდი ამას, მაგრამ ბოლო დროს აზრს ვეღარ ვხედავ	1	2	3	4	5	6	7
7. იმიტომ რომ, ჩემთვის მნიშვნელოვანია ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
8. თავს დამნაშავედ ვიგრძნობდი, რომ არ გავაკეთო	1	2	3	4	5	6	7
9. სკოლა მავალდებულებს ამის გაკეთებას	1	2	3	4	5	6	7
10. იმიტომ რომ, ამაში ხელფასს მიხდებოდა	1	2	3	4	5	6	7
11. იმიტომ რომ, ჩემთვის საინტერესოა ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
12. თავი ცუდად რომ არ ვიგრძნო, ამას თუ არ გავაკეთებ	1	2	3	4	5	6	7
13. ამის კეთება მეხმარება სამუშაო მიზნების მიღწევაში, რაც ჩემთვის მნიშვნელოვანია	1	2	3	4	5	6	7
14. არ ვიცი, ყოველთვის ვერ ვხედავ ამის გაკეთების საჭიროებას	1	2	3	4	5	6	7
15. იმიტომ რომ, მსიამოვნებს ამის კეთება	1	2	3	4	5	6	7

მადლობა თანამშრომლობისთვის!

დანართი #2 - სოციალური იდენტობის სკალის შექმნის მიზნით გამოყენებული ონლაინ გამოკითხვის კითხვარი

მოგესალმებით, მე ვარ _____, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის დოქტორანტი.

გამოკითხვის მიზანია დავადგინოთ ის განზომილებები, რომლებიც ყველაზე ამომწურავად და ადეკვატურად აღწერს მასწავლებლებს. გთხოვთ, ყურადღებით წაიკითხოთ ქვემოთ მოცემული ზედსართავების წყვილები და 5 ბალიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავს „ზედსართავების ეს წყვილი საერთოდ არ არის ადეკვატური“, ხოლო 5 ნიშნავს „ზედსართავების ეს წყვილი ძალიან ადეკვატურია“ შესაბამის უჯრაში მონიშნოთ თუ რამდენად ადეკვატურია თითოეული მათგანი მასწავლებლების დასახასიათებლად. კითხვარის შევსებას დაახლოებით 10 წუთი სჭირდება.

ონლაინ გამოკითხვაში მონაწილეობა ნებაყოფლობითი და სრულიად ანონიმურია. კითხვების შემთხვევაში დაუკავშირდით მკვლევარს, თამარ გველესიანს შემდეგ ელექტრონულ მისამართზე: t_gvelesiani@yahoo.com ან/და ტელეფონის ნომერზე: _____.

	ზედსართავების წყვილი	ზედსართავების ეს წყვილი საერთოდ არ არის ადეკვატური				ზედსართავების ეს წყვილი ძალიან ადეკვატურია
--	----------------------	--	--	--	--	--

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის
ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

1.	აქტიური -პასიური	1	2	3	4	5
2.	მოტივირებული - არამოტივირებული	1	2	3	4	5
3.	პროფესიონალი - არაპროფესიონალი	1	2	3	4	5
4.	მხიარული- მოღუშული	1	2	3	4	5
5.	მაღალი თვითშეფასები მქონე - დაბალი თვითშეფასების მქონდე	1	2	3	4	5
6.	ღმობიერი - მკაცრი	1	2	3	4	5
7.	ორგანიზებული - არაორგანიზებული	1	2	3	4	5
8.	კმაყოფილი - უკმაყოფილო	1	2	3	4	5
9.	კომპეტენტური - არაკომპეტენტური	1	2	3	4	5
10	ბედნიერი- უბედური	1	2	3	4	5
11	მეგობრული - არამეგობრული	1	2	3	4	5
12	წარმატებული - წარუმატებული	1	2	3	4	5
13	კონტაქტური - არაკონტაქტური	1	2	3	4	5

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)

რაიმე მახასიათებლებს/ზედსართავებს ხომ არ დაამატებდით, რომლებიც მნიშვნელოვანია მასწავლებლების დასახასიათებლად?

1. -----

2. -----

3. -----

მადლობა თანამშრომლობისთვის!

მასწავლებელთა მოტივაციის, თვითეფექტურობისა და სოციალური იდენტობის
ურთიერთმიმართება (ეიზენის „დაგეგმილი მოქმედების თეორიის“ პერსპექტივიდან)