

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის  
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

სამაგისტრო პროგრამა ბავშვთა და მოზარდთა ფსიქოლოგიური შეფასება  
და კონსულტირება

მარიამ ჯალაბაძე

სოციალური კომპეტენციის მიმართება თანატოლთა  
ზეგავლენასთან

ნაშრომი შესრულებულია ფსიქოლოგიის მასგისტრის აკადემიური  
ხარისხის მოსაპოვებლად

ნაშრომის ხელმძღვანელი: ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი,  
თსუ-ს ასოცირებული პროფესორი

ლუიზა არუთინოვა

თანახელმძღვანელი : თსუ-ს დოქტორანტი,

თინათინ ბანძელაძე

თბილისი

2019

## შინაარსი

აბსტრაქტი .....	4
შესავალი .....	6
<b>თავი 1. თანატოლთა ზეგავლენა.....</b>	<b>8</b>
1.1 ურთიერთობა თანატოლებთან.....	8
1.2 თანატოლთა ურთიერთობების ორგანიზება მოზარდობაში .....	8
1.3 მოზარდების მონაწილეობა თანატოლთა ურთიერთობებში .....	11
1.4 თანატოლთა ურთიერთობების არასტაბილურობა .....	11
1.5 წყვილებს და ჯგუფებს შორის ურთიერთობა .....	12
1.6 ურთიერთობის პროცესი .....	13
1.7 თანატოლთა ზეგავლენის მოხდენის საშუალება.....	14
<b>თავი 2. სოციალური კომპეტენცია .....</b>	<b>18</b>
2.1 სოციალური ფუნქციონირების პროდუქტი.....	19
2.2 სოციალური ფუნქციონირებისთვის საჭირო უნარები.....	21
2.3 შესაბამისი დავალებების ადეკვატური შესრულება .....	23
2.4 სოციალური კომპეტენციის ინტეგრაციული მოდელი .....	24
2.5 სოციალური კომპეტენციის სამკომპონენტოანი მოდელი .....	25
<b>თავი 3. თვითეფექტურობა.....</b>	<b>28</b>
3.1 თვითეფექტურობის ფაქტორები.....	30

3.2	თვითეფექტურობის აქტივაციის პროცესი .....	32
<b>თავი 4.</b>	<b>კვლევის მეთოდოლოგია .....</b>	<b>35</b>
4.1	კვლევის კითხვა და ჰიპოთეზები.....	35
4.2.	კვლევის ცვლადების ოპერაციონალიზაცია .....	36
4.3.	კვლევის მეთოდი და ინსტრუმენტი .....	36
4.4.	კვლევის მონაწილეები .....	38
<b>თავი 5.</b>	<b>შედეგების აღწერა .....</b>	<b>39</b>
5.1.	კვლევის ინსტრუმენტების სანდოობის შეფასება.....	39
5.2.	მონაწილეთა დემოგრაფიული მახასიათებლების აღწერა.....	41
5.3.	ჯგუფთა შორის შედარება.....	44
5.4.	საკის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფების შედარება .....	49
5.5	ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართება .....	52
5.7	რეგრესიული ანალიზი.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
5.8	მედიაციური ანალიზი.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>თავი 6.</b>	<b>შედეგების განხილვა .....</b>	<b>63</b>
6.1	ჯგუფების შედარება.....	63
6.2	კვლევის ძირითად ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართება.....	65
<b>თავი 7.</b>	<b>დასკვნა .....</b>	<b>66</b>
	გამოყენებული ლიტერატურა.....	67

## აბსტრაქტი

მოზარდობის ასაკი ხასიათდება ცვლილებათა სიმრავლით, რომელიც მიმართულია ზრდასრული ადამიანის პორტრეტის ჩამოყალიბებისკენ და ამ პროცესში დიდი მნიშვნელობა აქვს თანატოლებთან ურთიერთობას. მოზარდები გავლენას ახდენენ თანატოლებზე სხვადასხვა საშუალებით და ამავდროულად თვითონაც ექცევიან თანატოლების ზეგავლენის ქვეშ. მიუხედავად საკითხის აქტუალობისა, თანატოლთა ზეგავლენისა და მასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური მახასიათებლების შესახებ, კულტურულად რელევანტური, კვლევები მწირია. შესაბამისად, ნაშრომი მიზნად ისახავს თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ფაქტორების გამოვლენას.

კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 12-დან 17 წლამდე 200-მა მოზარდმა (113 გოგო, 87 ბიჭი) თბილისის ოთხი სკოლიდან (მე-7, მე-11 კლასის მოსწავლეები)

კვლევის მიზნების გათვალისწინებით, კვლევის მთავარი ცვლადებია: თანატოლთა ზეგავლენა, სოციალური კომპეტენცია, თვითეფექტურობა.

მიღებული მონაცემების ანალიზის შედეგად გამოვლინდა რომ სოციალური კომპეტენცია და თვითეფექტურობის რწმენები უარყოფითადაა დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან, ხოლო სოციალურ კომპეტენციასა და თვითეფექტურობას შორის არის დადებითი კორელაცია. სოციალური კომპეტენციის დონე და თვითეფექტურობის რწმენების გამოყენებულ იქნა თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მაჩვენებლის პროგნოზირებისთვის. ცვლადების ჯგუფის მოცემული მოდელი სტატისტიკურად სანდოა და ხსნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მონაცემთა ვარიაბილობის 3,6 %-ს

## Abstract

Age of adolescence is characterized by a lot of changes and its aim is to establish the final portray of an adult human being. In this process, it is very important that adolescents communicate with peers, often they have huge influence over the others of the same age and at the same time they are under the influence of other adolescents. Despite of the huge interest around the topic, we have a very few relevant studies for culture about that phenomenon. The aim of the study is to identify psychological factors associates with peer influence.

Participants were 200 adolescents aged 12-17 , (113 female, 87 boys) recruited in four schools in Tbilisi (VII-XI class students). According to the main purpose of the study, research variables were determined: Peer pressure, Social competence, Self efficacy.

The results indicated that social competence and self efficacy belief are negatively correlated with peer presure vulnerability, while social competence and self efficacy are positively correlated. The level of social competence and self efficacy beliefs were used to predict peer pressure vulnerability. The combination model of these variables is significantly reliable and explains the 3.6% of variance.

## შესავალი

მოზარდობის ასაკი ესაა ცხოვრების პერიოდი ბავშვობასა და ზრდასრულობას შორის. ცხოვრების ერთი ეტაპიდან მეორეზე გადასვლა არის თანდათანობითი პროცესი და მას არ აქვს მკვეთრი საზღვრები. მოზარდობის ასაკი შეგვიძლია, შევადაროთ ხიდს ბავშვობასა და მოზრდილობას შორის, რომელიც ყველა ადამიანმა უნდა გაიაროს, სანამ გაიზრდება და გახდება პასუხისმგებლიანი ზრდასრული ადამიანი. ეს პერიოდი ხასიათდება ცვლილებათა სიმრავლით, რომელიც მიმართულია ზრდასრული ადამიანის პორტრეტის ჩამოყალიბებისაკენ. ერიქსონის (Erikson, 1968) მიხედვით, მოზარდობის ასაკში განვითარების ძირითადი და ყველაზე მნიშვნელოვანი კრიზისია იდენტობის ფორმირება, როლური დიფუზიის წინააღმდეგ. მოზარდის განვითარების მთავარ ამოცანას წარმოადგენს საკუთარი იდენტობის უნიკალური განცდის ჩამოყალიბება. ისეთი სოციალური სივრცის პოვნა, რომელსაც თვლის, რომ მიეკუთვნება და სხვა ადამიანებთან ღირებული ურთიერთობების შექმნა (Kun-Hu Chen, 2007). მოზარდობის ასაკის დადგომამდე ბავშვს მჭიდრო ემოციური კავშირი აქვს მშობლებთან, თუმცა მოზარდობის ასაკში შესვლისას ის მშობლებისგან განცალკევებას ცდილობს და მისთვის წამყვანი ხდება თანატოლებთან ურთიერთობები, რაც ეხმარება გარემოსთან ადაპტაციაში, თუკი ეს თანატოლთა ჯგუფი, რომელშიც წევრიანდება, ხასიათდება პროსოციალური მიმართულებით. სხვა შემთხვევაში კი, შესაძლებელია მოზარდმა გამოიჩინოს კონფორმულობა ჯგუფის ღირებულებებისადმი და გახდეს ანტისოციალური ქცევისადმი მიდრეკილი, რაც იქნება ჯგუფის წევრობის საფასური.

თანატოლთა ზეგავლენას მნიშვნელოვანი წვლილი აქვს მოზარდის პიროვნების ჩამოყალიბებაში და რადგან, სწორედ, ჯგუფის სპეციფიკიდან გამომდინარე ირჩევს მოზარდი მიმართულებას (პროსოციალური, ანტისოციალური), საინტერესოა, იმ ფაქტორების გამოვლენა, რომელიც იცავს მოზარდს თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობისგან. აქედან გამომდინარე კვლევის მთავარი შეკითხვა ფორმულირებულია შემდეგნაირად: მოზარდთა რა ფსიქოლოგიური ფაქტორებია დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან? განვიხილავთ

სოციალური კომპეტენციისა და თვითეფექტურობის განცდის მიმართებას თანატოლთა ზეგავლენასთან. სოციალური კომპეტენცია მოიაზრებს ეფექტურ ფუნქციონირებას სოციალურ კონტექსტებში (Dodge & Murphy, 1984) და აერთიანებს შემდეგ კომპონენტებს: სოციალური ადაპტაცია, სოციალური მოქმედება/შესრულება და სოციალური უნარები. არკანზასის უნივერსიტეტის პროფესორის Timothy Cavell-ის (1990) სოციალური კომპეტენციის სამკომპონენტო მოდელში, რომელიც მანამდე არსებული თეორიების ინტეგრირებულ მოდელს წარმოადგენს, აღნიშნული კომპონენტები იერარქიულადაა ერთმანეთთან დაკავშირებული. რაც შეეხება თვითეფექტურობის განცდას, ბანდურას მიხედვით, ეს არის ადამიანის რწმენა იმის შესახებ, რომ აქვს უნარი მართოს ის მოვლენები, რომელიც გავლენას ახდენს ადამიანის ცხოვრებაზე. შესაბამისად, თვითეფექტურობის რწმენა მიიჩნევა წარმატების მიღწევის ინდიკატორად.

კვლევას აქვს როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული ღირებულება. მისი შედეგები შეიძლება მნიშვნელოვანი აღმნოჩნდეს საჯარო სკოლებში მომუშავე სპეციალისტებისთვის, კერძოდ ისეთ სიტუაციებში, რომელშიც თანატოლთა ზეგავლენას აქვს უარყოფითი შედეგები მოზარდებისათვის და ხშირად ბულინგის წინაპირობაც კი ხდება.

## თავი 1. თანატოლთა ზეგავლენა

### 1.1 ურთიერთობა თანატოლებთან

თავდაპირველად უნდა დავიწყოთ მოზარდთა თანატოლებთან ურთიერთობის განხილვით, რომელიც საკმაოდ მრავალმხრივია. მათი ურთიერთობების მნიშვნელოვანი მახასიათებელი არის ინტენსივობა და კომპლექსურობა. სწორედ ეს იპყრობდა ადრეული დროიდან მკვლევარების ყურადღებას. კვლევების უმეტესობა კონცენტრირდებოდა თანატოლთა ურთიერთობების ერთ ან რამდენიმე ასპექტზე. პირველი მოიცავს ინდივიდუალურ მახასიათებლებს, რომლებიც მოსალოდნელია, რომ გავლენას მოახდენს მოზარდთა ურთიერთობებზე. მკვლევართა შორის, თანატოლთა ზეგავლენასთან დაკავშირებული შესწავლის ასევე მნიშვნელოვანი ფაქტორებია დემოგრაფიულ მახასიათებლები (ასაკი, სქესი, ეროვნება, სოციოეკონომიკური მდგომარეობა) და სოციალურ უნარები, როგორც ერთ-ერთი ყველა სპეციფიკური მახასიათებელი ან ქცევა, რომელიც ხელს უწყობს აგრესიის გამოვლენას, გარიყულობის განცდის ჩამოყალიბებასა და სიმორცხვეს (Lerner & Steinberg, 2017).

### 1.2 თანატოლთა ურთიერთობების ორგანიზება მოზარდობაში

მეცნიერები აღნიშნავენ თანატოლთა ინტერაქციის სამ განსხვავებულ დონეს (Brown, 1999). პირველ დონეზე განიხილება ურთიერთობა წყვილს შორის. ამ ეტაპზე დომინირებს ინდივიდუალური მეგობრობა, რომელიც შესაძლოა იძენდეს რომანტიკული ურთიერთობების ან/და ომხრივი მტრობის სახესაც, (აქ განიხილება ბულინგის განმახორციელებელსა და მსხვერპლს შორის ურთიერთობა). მეორე დონეზე არის თანატოლთა მცირე ჯგუფები, რომლის წევრებიც მუდამ ურთიერთობენ ერთმანეთთან. ჯგუფები შესაძლებელია ხასიათდებოდნენ პროსოციალური ან ანტისოციალური ქცევის ნიმუშებით. მესამე დონე არის დიდი ჯგუფები, რომლის ყველა წევრი, შესაძლებელია, არც კი იცნობდეს ერთმანეთს. მოზარდების ურთიერთობები ფართოვდება ნაცნობებიდან ფართო საზოგადოებამდე. თითოეულ



დონეზე მოზარდები აყალიბებენ როგორც ფორმალური, ასევე არაფორმალურ ურთიერთობებს. პირველ დონეზე ფორმალური ურთიერთობები შეიძლება იყოს პარტნიორს ან ხელმძღვანელს შორის რაიმე საქმიანობაში, მეორე დონეზე, პატარა ფორმალური ჯგუფები შეიძლება შეიქმნას სპორტის, რელიგიური ან სხვა დანიშნულების მიხედვით და მესამე დონეზე განსაკუთრებით რთულია აღიწეროს ამგვარი საერთო დანიშნულება ჯგუფისათვის. მკვლევარებს უფრო ხშირად აინტერესებთ მოზარდთა არაფორმალური ჯგუფები, განსაკუთრებით სამეგობრო, რომანტიკული ურთიერთობები და ჯგუფები, რომლის წევრებადაც მიიჩნევიან, რადგან აქ არ უწევთ მოზარდებს გარკვეულ ჩარჩოებში მოქცევა, უფრო თავისუფლად გრძნობენ თავს და მეტი შესაძლებლობა აქვთ თვითგამოხატვის. სწორედ ამიტომ, ისინი ფოკუსირდებიან მოზარდთა არაფორმალურ ურთიერთობებზე.

მნიშვნელოვანია მოზარდთა ჯგუფების, როგორც სოციალური სისტემის, ოთხი თვისების ხაზგასმა. პირველი თვისება აღინიშნება ფართო სოციალური და კულტურული კონტექსტით, რომელშიც მოზარდები ცხოვრობენ. შესაბამისად, თემები, რომლის გარშემოც აგებენ ჯგუფის წევრები ინტერაქციას, გარკვეული ხარისხით განსხვავდება ერთმანეთისგან. თუკი მშობლები ხელს უშლიან მოზარდის მეგობრობას ან რომანტიკულ ალიანსებს, მოზარდი შედარებით გვიან იძენს ამგვარ გამოცდილებას. მეორე თვისება გულისხმობს იმას, რომ მოზარდთა სისტემა არის ძალიან დინამიური ორგანიზაცია. ყველა დონეზე ურთიერთობები მუდმივად იცვლება (Lerner & Steinberg, 2017). თუკი მეგობრობა მოზარდებს შორის სულ ცოტა ნახევარი წელი გაგრძელდება, შესაძლებელია ისინი დიდი ხნით დარჩნენ ახლო მეგობრებად (Connolly, Furman, & Konarski, 2000). ყველაზე რომანტიკული ურთიერთობები მოზარდობაში გრძელდება რამდენიმე კვირის ან თვის განმავლობაში (Feiring, 1999). შემდეგ ხანგრძლივობა იზრდება, თუმცა როდესაც პირველ რომანტიკულ ურთიერთობას დაასრულებენ, ხშირად თვეები სჭირდებათ, სანამ დაიწყებენ სხვას (Connolly, Furman, & Konarski, 2000). ურთიერთობის სტატუსი განსაკუთრებით არასტაბილურია (Ennett & Bauman, 1994). მტკიცებულებები მიუთითებს, რომ მოზარდთა უმეტესობა იცვლის ჯგუფთან მიკუთვნებულობას ან ორიენტაციას მოზარდობის განმავლობაში (Kinney, 1993) (Strouse,

1999). მესამე თვისება იმაში მდგომარეობს, რომ მოზარდები აყალიბებენ შეთანხმებულ, კომპლექსურ სოციალური კავშირებს თანატოლებთან. ზოგიერთი მოზარდი შეიძლება დაკავშირებული იყოს რამდენიმე ჯგუფთან. ჯგუფებს სხვადასხვა დანიშნულება შეიძლება ჰქონდეთ, მაგალითად, ერთი ეხმარებოდეს სოციალიზაციაში, მეორესთან საერთო ინტერესები და აქტივობები აკავშირებდეს და ა.შ. თანატოლთა სოციალური სისტემის საბოლოო მნიშვნელოვანი ელემენტია ის ხარისხი, რომელიც დამახასიათებელი ურთიერთობის ერთ-ერთი დონისათვის და გავლენას ახდენს სხვა დონეზე. წყვილს შორის ურთიერთობა ვრცელდება სხვა კავშირებზე და ახდენს გავლენას მათზე. Connolly და სხვებმა (Connolly, Furman, & Konarski, 2000) აღმოაჩინეს, რომ ახლო რომანტიკულ ურთიერთობებს მოზარდები უფრო ადრე იწყებდნენ მაშინ, როდესაც ჯგუფი, რომელსაც მიეკუთვნებოდნენ იყო ჰეტეროგენული და არ შედგებოდა მხოლოდ გოგოების ან ბიჭებისგან.

მეოცე საუკუნის დასაწყისში, მოზარდებთან დაკავშირებული კვლევების უმეტესობა ეფუძნებოდა ფსიქოანალიზის თეორიას. ფროიდის შემდეგ, მისმა მიმდევარმა Harry Stack Sullivan-მა (Sullivan, 1953) გაცილებით მეტი ყურადღება დაუთმო მოზარდებს. მან მიმართულება მისცა შემდეგ მკვლევარებს, რომლებიც მეტ ყურადღებას უთმობდნენ ადრეულ მოზარდობაში ურთიერთობებისა და გვიან მოზარდობაში სექსუალური ურთიერთობების საკითხს. ბოლო წლებში მკვლევარები აქტიურად იყენებენ სხვადასხვა აკადემიური დისციპლინებისგან შექმნილ კონცეპტუალურ მოდელებს. სოციოლოგიის, სოციალური, კოგნიტური და განვითარების ფსიქოლოგიის თეორიები ხაზს უსვამენ მულტიდისციპლინური მიდგომის აუცილებლობას მოზარდების თანატოლებთან ურთიერთობების შესასწავლად. მკვლევრები, კვლევის მიზნების შესაბამისად, იყენებენ სხვადასხვა მეთოდებს, რათა შეისწავლონ მოზარდა კულტურა (მათ შორისაა თვითანგარიშის მეთოდი, ლონგიტუდური კვლევები და ა.შ).

### 1.3 მოზარდების მონაწილეობა თანატოლთა ურთიერთობებში

მოზარდებისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია თავისუფალი დროის ქონა. ზოგიერთი მათგანი ერიდება თანატოლებთან ურთიერთობას და უფროს ხალხთან ურთიერთობს, ზოგი კი იზოლირებულად ყოფნას ირჩევს. მოზარდთა ურთიერთობების შესწავლა წყვილთა ურთიერთობების შესწავლისას უფრო ადვილია, ვიდრე მცირე ან დიდ დაჯგუფებებში, რადგან სანდო შეფასების მისაღებად, საჭიროა ჯგუფის წევრების უმეტესობის მონაწილეობა კვლევაში. დიდ ჯგუფებთან მიკუთვნების მაჩვენებლის გარკვევა უფრო რთულია, რადგან, არსებითად, ეს მაჩვენებლები აფასებენ ხარისხს, რომელშიც მოზარდის რეპუტაცია თანატოლებს შორის შეესაბამება კონკრეტული ჯგუფის იმიჯს. ხშირად მოზარდების ურთიერთობა საქმიანობა და ქცევა იდეალურად არ ეწყობა ყველა ჯგუფს, რომელსაც ისინი მიეკუთვნებიან. მკვლევარები ირწმუნებიან, რომ მოზარდები 40%-დან 50%-მდე, ნამდვილად, დაკავშირებულები არიან ერთ ბრობსთან, ერთი მესამედი ორ ან მეტთან და დანარჩენი საერთოდ არ მიეკუთვნებიან არცერთ ბრობს. დღეისათვის ძალიან ცოტა მტკიცებულებაა იმისთვის, რომ კომენტარი გაკეთდეს ასაკზე, სქესზე ან ეთნიკურ განსხვავებაზე მიკუთვნებულობის ამ მაჩვენებელთან მიმართებით (Lerner & Steinberg, 2017).

### 1.4 თანატოლთა ურთიერთობების არასტაბილურობა

სოციომეტრიული სტატუსი განისაზღვრება თანატოლების მიერ გაკეთებული შეფასებებით(რამდენად მოსწონთ ან არ მოსწონთ). ამგვარი მონაცემების საფუძველზე შესაძლებელია მოზარდები კლასიფიცირებული იყვენ მათი სტატუსის შესაბამისად, როგორც პოპულარული, უარყოფილი, უგულვებელყოფილი და სადისკუსიო (მათ მოწონებასთან, მიღებასთან ან უგულვებელყოფასთან დაკავშირებით, არ არსებობს ჩამოყალიბებული პოზიცია თანატოლებს შორის) სტატუსის მქონე მოზარდებო. ამგვარი სტატუსის კვლევებისას აღმოჩნდა, რომ ბავშვობაში მინიჭებული სტატუსები არ არის სტაბილური ხანგრძლივი დროის (6 თვეზე მეტი) განმავლობაში, თუმცა ზოგიერთი კატეგორია (განსაკუთრებით უაყოფილის სტატუსი) უფრო სტაბილურია,

ვიდრე სხვები (სადისკუსიო მაგალითად). უფრო მეტიც, ვინც მუდმივად ფასდება, როგორც პოპულარული, მისი სტატუსი უფრო ხანგრძლივი დროის განმავლობაში მდგრადი, ვიდრე მათი, ვინც დროთა განმავლობაში უერთდება ამ სტატუსის მატარებელთა რიცხვს (Cillessen, Bukowski, & Haselager, 2000) სოციომეტრიული სტატუსი შეიძლება გაძლიერდეს იმის მიხედვით, თუ ვისთან მეგობრობს მოზარდი.

როდესაც ვსაუბრობთ სოციალურ სტატუსზე, სიფრთილეა საჭირო კონკრეტული სახელწოდებების გამოყენებისას, რადგან, ხშირად, ეს სახელწოდებები მკვლევრებსა და მოზარდებს სხვადასხვაგვარად ესმით. მაგალითად, მკვლევარებისათვის პოპულარობა არის სასურველი მეგობარი ან სასურველი მეწყვილე თამაშში, ხოლო მოზარდებისათვის ეს არის პრესტიჟი თანატოლებში. პოპულარულ ახალგაზრდებს კი აქვთ ძალა, რომ შექმნან სტილი ან დაგეგმონ აქტივობები და განსაზღვრონ ვინ იქნება ჩართული მათ ჯგუფში.

### 1.5 წყვილებს და ჯგუფებს შორის ურთიერთობა

სხვადასხვა ჯგუფები შეიძლება შედგებოდეს როგორც სტაბილური, ასევე არასტაბილური წევრებისაგან. ზოგიერთი მოზარდი ჯგუფს დროთა განმავლობაში ტოვებს, ზოგიერთი კი მოგვიანებით ემატება, თუმცა მთავარი არის ის, რომ როგორც მცირე, ასევე დიდ ჯგუფებში არიან მუდმივი, სტაბილური წევრები, შესაბამისად ჯგუფი ინარჩუნებს თავის მიმართულებას (ორიენტაციას).

რომანტიკული ურთიერთობები არსებითად ხანმოკლეა, განსაკუთრებით ადრეული მოზარდობის პერიოდში (Feiring, 1999). ამიტომ გასაკვირი არ არის, რომ მოზარდები ხშირად იცვლიან მეგობარ გოგონას ან ბიჭს, რათა არ დარჩნენ ასეთი ურთიერთობის გარეშე (Connolly, Furman, & Konarski, 2000). ასაკის გარდა, ის ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს რომანტიკული ურთიერთობების არასტაბილურობაზე, შესწავლილი არ არის. მკვლევარები უფრო მეტ ყურადღებას უთმობენ მეგობრობის არასტაბილურობას, ვიდრე რომანტიკული ურთიერთობების არასტაბილურობას

მოზარდებში. სკოლის შეცვლა ერთ-ერთია, რომელიც მეგობრული კავშირების გაწყვეტის საფუძველია. აღმოჩნდა, რომ გოგონების მეგობრული ურთიერთობები სკოლის შეცვლისას ნაკლებად სტაბილური იყო, ვიდრე ბიჭების, თუმცა ამასთან, გოგონები უკეთესად აყალიბებდნენ ახალ ურთიერთობებს უცხოებთან. უკეთ რომ გავიგოთ მოზარდთა სოციალური ურთიერთობების დინამიკა, უნდა გავითვალისწინოთ ისიც, რომ განსაკუთრებით მოზარდობის შუა პერიოდში, როდესაც რომანტიკული ურთიერთობები მნიშვნელოვანია მოზარდებისათვის, ისინი შეიძლება გარკვეულ ჯგუფთან ინტეგრირდნენ საკუთარი მეგობრის ხელშეწყობით, მას შემდეგ კი რაც სრულდება წყვილს შორის ურთიერთობა, ჯგუფის წევრობაზე შესაძლებელია უარი თქვან (Lerner & Steinberg, 2017).

## 1.6 ურთიერთობის პროცესი

*კონფლიქტის მართვა* - ზოგჯერ მოზარდები აგრესიულად აფასებენ თანატოლს და აღარ განიხილავენ მას მეგობრობისთვის შესაძლო კანდიდატად. აგრესიული მოზარდები მიდრეკილნი არიან თანატოლთა ქცევაში დაინახონ ნეგატიური განზრახვა (van Oostrum & Horvath, 1997), შესაბამისად, მეტად არიან მიდრეკილი შურისძიებისკენ, ვიდრე არააგრესიული მოზარდები. ეს კიდევ უფრო აძლიერებს მათ რეპუტაციას, როგორც „აგრესიულები“. პროსოციალური ახალგაზრდები, ნაკლებად აღიქვამენ კონკრეტულ ქცევას, როგორც თანატოლების მხრიდან მტრულ განზრახვას, შესაბამისად ისინი იყენებენ შემრიგებლურ სტრატეგიებს, რათა თავიდან აირიდონ რღვევა ურთიერთობებში (Nelson & Crick, 1999). შულმანი და კოლეგები ურთიერთი ურთიერთობის პროცესში ორ განსხვავებულ ტიპს გამოყოფენ (Shulman & Laursen, 2002) (Shulman, Levy-Shiff, Kedem, Alon, & \, 1997), პირველი ტიპისათვის დამახასიათებელია ურთიერთობის საუკეთესო ინტერესებზე ხაზგასმა, ხოლო მეორე ტიპისათვის - საკუთარ თავზე ორიენტირება და ურთიერთობისგან მაქსიმალური სარგებლის მიღება. აქედან გამომდინარე განსხვავებულია სტრატეგიებიც, აიღებენ პასუხისმგებლობას კონფლიქტის გადაჭრაზე თუ არა, გაიაზრებენ ურთიერთობის სამომავლო პერსპექტივას თუ არა.

## 1.7 თანატოლთა ზეგავლენის მოხდენის საშუალება

თანატოლები ერთმანეთზე გავლენას ახდენენ სხვადასხვა გზით. მიუხედავად იმისა, თანატოლებს განზრახული აქვთ თუ არა სხვაზე გავლენის მოხდენა, მათი ქცევა მაინც არის მოდელი. გარდა ამისა, ზეგავლენის მოხდენის საშუალება შეიძლება იყოს საუბარი თანატოლებს შორის, რომელიც მოიცავს მოლოდინებს ჯგუფის წევრებისგან.

მოზარდები ყველაზე ძლიერ ზეგავლენას განიცდიან იმ თანატოლებისგან, ვისთანაც ახლო და სტაბილური ურთიერთობა აკავშირებთ. Urberg-მა (Urberg, 1992) აღმოაჩინა, რომ მოზარდებისთვის უფრო მეტი ზეგავლენის მომხდენი (მოწვევის დაწყებასთან დაკავშირებულ ქცევასთან მიმართებით) იყვნენ ახლო მეგობრები, ვიდრე თანატოლთა ჯგუფი. მოზარდი მით უფრო მეტ ყურადღებას ამახვილებს ჯგუფის ნორმებზე, რაც უფრო მაღალია მისი იდენტიფიკაციის დონე ამავე ჯგუფთან (Kiesner, Cadinu, Poulin, & Bucci, 2002). აღნიშნული ინფორმაცია მიიღეს იტალიელ მოზარდებზე ჩატარებული კვლევის შედეგად (კვლევა მოიცავდა როგორც თვითანგარიშის მეთოდს, ასევე სხვადასხვა ადამიანებისგან ინფორმაციის შეგროვებას). გარდა ამისა, არსებობს მოსაზრებები, რომ მოზარდები ყველაზე მეტ გავლენას განიცდიან მათგან, ვისთანაც სურთ, რომ იმეგობრონ და იმ ჯგუფისგან, რომლის წევრობაც სურთ.

საინტერესოა, არსებობს თუ არა სპეციფიური პერიოდი მოზარდთა ურთიერთობებში, როდესაც ისინი უფრო მოწყვლადნი არიან თანატოლთა ზეგავლენის მიმართ. (Hartup, 1999) ვარაუდობდა, რომ თანატოლთა ზეგავლენა მაშინ უფრო დიდია, როდესაც პირველად მიმართავს ქცევას მოზარდი (მაგალითად, ნარკოტიკის გამოყენება), ვიდრე მას შემდეგ, რაც მოზარდი უკვე ახორციელებს ამ ქცევას (იყენებს ნარკოტიკებს).

თანატოლთა გავლენის შეფასება საკმაოდ რთულია განსაკუთრებით ორი ფაქტორის გამო, პირველი, თანატოლთა ზეგავლენა არის რეციპროკული პროცესი. მოზარდები განიცდიან თანატოლთა ზეგავლენას და ამავდროულად თვითონაც ახდენენ გავლენას სხვაზე და მეორე, მოზარდთა უმრავლესობაზე გავლენას ახდენს თავისი სოციალური

კავშირების სხვადასხვა კომპონენტების თანხვედრა. შესაბამისად სხვადასხვა სოციალური ურთიერთობები მოზარდებს სთავაზობენ განსხვავებულ მოდელებს (Lerner & Steinberg, 2017). გავლენის სხვადასხვა წყაროების კონტროლი რთული, თუმცა აუცილებელი კომპონენტია მოზარდთა დინამიკის შესწავლის პროცესისათვის.

მნიშვნელოვანია თანატოლთა ურთიერთობებში ცვლილებების ხაზგასმა, რომლიც დაკავშირებულია ინდივიდუალური განვითარების ნორმატიულ პროცესებთან. მოზარდები მნიშვნელოვან დროს ატარებენ ტექნოლოგიურად განვითარებულ კულტურაში, შესაბამისად ცვლილებას განიცდის მათი კოგნიტური, ფიზიკური, შესაძლებლობები, აკადემიური ან კულტურული ცოდნა და სოციალური სიმწიფე.

თანატოლთა ზეწოლა არის მოზარდობის ასაკის მთავარი მახასიათებელი და გულისხმობს თანატოლთა მიერ დადგენილი წესების შესაბამისად ფიქრსა და მოქმედებას. თანატოლთა ჯგუფთან ურთიერთობა მოზარდს ეხმარება სოციალიზაციაში და შესაბამისად განაპირობებს იდენტობის განცდის ფორმირებას (Erikson, 1968) თანატოლთა ზეწოლა არის მექანიზმი, რომლის საშუალებითაც მოზარდები გადასცემენ ერთმანეთს ჯგუფურ ნორმებს.

თანატოლთა ზეგავლენა მოიაზრებს ორ ძირითად მექანიზმს, ანუ ზეგავლენის მოხდენის საშუალებას: თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა და თანატოლთა ზეწოლა. ორივე მათგანს აქვს ერთი მიზანი. ამ მიზნის თანახმად, მოზარდებისათვის მნიშვნელოვანია იდენტობის ჩამოყალიბება, რაც თავისთავად გულისხმობს როლური დიფერენციის თავიდან არიდებას. ზეწოლა გულისხმობს თანატოლთა მიერ დადგენილი წესების შესაბამისად ფიქრსა და მოქმედებას. თანატოლთა ზეწოლაა, როდესაც თანატოლები გიბიძგებენ, რომ გააკეთო რამე ან პირიქით, თავი შეიკავო მოქმედებისგან, ისე, რომ არ ითვალისწინებენ შენს სურვილს, გასურს თუ არა ასე მოქცევა. თანატოლთა ზეწოლის დეფინიციის საკვანძო კომპონენტია ის, რომ თანატოლების ბიძგის შედეგად ოზარდი იძულებული ხდება იმოქმედოს კონკრეტული ფორმით.

აღნიშნულ მექანიზმებს შორის განსხვავება, შეიძლება ითქვას, რომ იძულების ხარისხში მდგომარეობს. კონფორმულობის შედეგად, მოზარდი თავისი ნებით ემორჩილება ჯგუფის წესებს, შედეგად კი იღებს სასურველ სტიმულს, რომელიც შესაძლებელია გულისხმობდეს, მაგალითად პოპულარობას, აღიარებას, იდენტობის ჩამოყალიბებას. რაც შეეხება ზეწოლას, ამ შემთხვევაში მოზარდითვის მნიშვნელოვანია თავიდან აირიდოს უარყოფითი სტიმული- დაცინვა, გაკიცხვა, ჯგუფიდან გარიყულობა ან როლური დიფუზია.

Bradford Brown-ის მიხედვით, რომელიც თანატოლთა ზეგავლენის მკვლევართაგან ერთ-ერთი ყველაზე ცნობილი ავტორია, თანატოლთა ზეწოლას აქვს 3 ძირითადი მახასიათებელი:

- ინტენსივობა, რომელიც გულისხმობს ზეგავლენის სიხშირეს და ხარისხს;
- მიმართულება (პროსოციალური ან ანტისოციალური ქცევის განხორციელების იძულება). მიმართულება დამოკიდებულია საკუთრივ ჯგუფის თავისებურებებზე და ანტისოციალური ქცევის მიმართ ჯგუფის მოწყვლადობაზე; Brown-ის მიხედვით, მექანიზმი, რომლის საფუძველზეც თანატოლები გავლენას ახდენენ მოზარდზე, არ იცვლება, მიმართულების შეცვლის მიუხედავად.
- ზეწოლის სფერო. თანატოლთა ზეწოლა სხვადასხვა სფეროში შეიძლება გამოვლინდეს, მათ შორის: სოციალური აქტივობები, პრობლემური ქცევა, ნორმების მიმართ კონფორმულობა, სკოლის აქტივობებში ჩართულობა და ოჯახის აქტივობებში ჩართულობა.

თანატოლთა ჯგუფთან ურთიერთობა მოზარდის სოციალიზაციის ინტეგრალური კომპონენტია, რომელიც ხელს უწყობს იდენტობის განცდის ფორმირებას (Erikson, 1968). ერიქსონი მიიჩნევს, რომ თანატოლთა ჯგუფთან დაკავშირებულობა არის ერთერთი ძირითადი ფაქტორი ჯანსაღი იდენტობის ფორმირებისათვის, მოზარდობის ასაკში. თანატოლთა ჯგუფთან ურთიერთობა საშუალებას აძლევს მოზარდს, იპოვოს საკუთარი ინტერესები და იდეოლოგიები, გამოსცადოს საკუთარი შესაძლებლობები თანატოლებთან ინტიმური ურთიერთობის



ჩამოყალიბების კუთხით, დაძლიოს მშობლებზე ფსიქოლოგიური დამოკიდებულება ისე, რომ შეინარჩუნოს მიკუთვნებულობის განცდა. დაცულობისა და მხარდაჭერის განცდა, რომელიც თან ახლავს ჯგუფის წევრობას, მნიშვნელოვან კომფორტს წარმოადგენს მოზარდისათვის, რომელსაც საკუთარი თავის მიმართ ბუნდოვანი და განუსაზღვრელი განცდები აქვს.

მოზარდი სოციალური ცვლილებების პერიოდში, ძველი თაობა ვეღარ ახერხებს რომ მოზარდი უზრუნველყოს შესაბამისი როლური მოდელებით (Erikson, 1968). ამას კი წარმატებით ახერხებენ თანატოლები, როგორც თანამედროვე პერიოდისათვის უფრო რელევანტური მოდელები. თანატოლთა ჯგუფი ეხმარება მოზარდს იპოვოს პასუხი შემდეგ კითხვებზე: „ვინ ვარ“ , „რა ადგილი მიჭირავს საზოგადოებაში“, „როგორ გამოვიყურები“, „რამდენად მოსაწონი ვარ სხვებისათვის“ და ა.შ. რადგან მოზარდებს გამუდმებით აინტერესებთ სხვების თვალში როგორ გამოიყურებიან, მათთვის ძალიან მნიშვნელოვანია სხვებისგან მიღებული ემოციური უკუკავშირები.

თანატოლებთან ურთიერთობა ხელს უწყობს გარემოსთან ადაპტაციას, თუ მოზარდი ასოცირებულია პროსოციალურ ჯგუფთან. თანატოლთა ზეგავლენის მიმართ მოწყვლადობა და კონფორმულობა მაშინ ხდება პრობლემური, როდესაც ჯგუფი მოზარდს ანტისოციალურ ქცევაში ჩართულობისაკენ მოუწოდებს. რა აყალიბებს ჯგუფურ დელიკვენტობას? ჯგუფურ დელიკვენტობას აყალიბებს თავად ჯგუფის წევრების ღირებულებები და დამოკიდებულებები და არა თანატოლთა ზეგავლენის განსხვავებული მექანიზმი.

## თავი 2. სოციალური კომპეტენცია

სოციალურ კომპეტენციაზე ადრეული შრომები (Zigler & Phillips, 1963) ფოკუსირდებოდა იმაზე, რომ მენტალური ჯანმრთელობის სფერო უფრო გაეფართოვებინა და მასში დაავადებების მოდელების და მათი კლასიფიკაციების გარდა ყურადღება გამახვილებულიყო კლიენტის სიძლიერეებზე. საჭირო იყო უფრო ჰუმანისტური, ხელმისაწვდომი და მრავალ ადამიანზე გათვლილი პროგრამა, რასაც სახელმწიფოს მხარდაჭრა ექნებოდა. შედეგად, შეიქმნა სოციალური კომპეტენციის კონსტრუქტი, რასაც მოჰყვა ემპირიული კვლევები და თერაპიული მოდელების შემუშავება. დროთა განმავლობაში გამოიკვეთა სოციალური ფუნქციონირების მნიშვნელოვანი როლი ფსიქოპათოლოგიების გაგებასა და ინტერვენციაში (Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984)

რადგან სოციალური კომპეტენციის მრავალგვარი დეფინიცია არსებობს, ეს აჩენს აუცილებლობას, რომ შეიქმნას უფრო ეკონომიური, ერთი კონსტრუქტი/ცნება, რაც გაამარტივებს ამ საკითხის ირგვლივ კომუნიკაციას და ერთნარი განსაზღვრება იქნება სხვადასხვა ფსიქოლოგის მიერ.

მიუხედავად კონცეპტუალური განსხვავებებისა, უმრავლესობა მკვლევარებისა თანხმდება, რომ სოციალური კომპეტენცია მოიაზრებს ეფექტურ ფუნქციონირებას სოციალურ კონტექსტში (Dodge & Murphy, 1984). უთანხმოება ცხადია იზრდება, როდესაც კონსტრუქტი თეორიულ ჩარჩოებს გასცდება და პრაქტიკაში გადადის. აზრთა მრავალფეროვნების გამო, საჭირო გახდა ინტეგრაციული მოდელის შექმნა, რომელიც იქნება თეორიული ჩარჩო შემდგომი კვლევებისთვის

სოციალური კომპეტენციის ცნებაში, პირველი და ცენტრალური არის ეფექტური ფუნქციონირება სოციალურ კონტექსტში, თუმცა კვლევის მიზნების და პრაქტიკული გამოყენების მიხედვით შეიძლება განსხვავდებოდეს სოციალური კომპეტენციის ოპერაციონალიზაცია. Dodge და Murphy (Dodge & Murphy, 1984) გამოყვეს სამი ტიპის განსაზღვრება სოციალური კომპეტენციისა: ა. სპეციფიკური ქცევები, რომლებიც წარმოადგენენ კომპეტენციების რეპრეზენტაციას, ბ. გარე შემფასებლების მიერ შეფასებული კომპეტენცია, გ. შიდა კოგნიტური სტრუქტურები, რომელიც კომპეტენტურ ქცევას უკავშირდება. ძირითადად სოციალური კომპეტენციის გაზომვისას ყურადღება გამახვილებულია, რომ გაიზომოს: ა. სოც. ფუნქციონირების პროდუქტი, ბ.სოციალური ფუნქციონირების უნარები ან გ. საკუთრივ სოციალური ფუნქციონირება.

## 2.1 სოციალური ფუნქციონირების პროდუქტი

სოციალური ფუნქციონირების პროდუქტი, რომელსაც ყველაზე ხშირად იყენებენ სოციალური კომპეტენციის ოპერაციონალიზაციისთვის, მოიცავს: ა. სოციალურ მიღწევას, ბ. სოციალური კომპეტენციის, ზოგად/გლობალურ შეფასებას/განსჯას და ც. თანატოლთა მიმდებლობას. ეს არის არა კონრეტული სოციალური ქცევის შეფასება, არამედ გლობალური შეფასება ინდივიდისა. ეს უფრო დასკვნაა, ვიდრე ემპირიული ფაქტი (McFall, 1982), (Dodge & Murphy, 1984) (Foster & Richey, 1979). ამის გამო, ასეთი „პროდუქტი“ მიიჩნევა ეფექტური სოციალური ფუნქციონირების სავარაუდო საბოლოო შედეგად. ქცევისა და შედეგის რეცროკულობის გათვალისწინებით (Bandura, 1977) სავარაუდოდ, ეს პროდუქტი მომავალ/შემდგომ სოციალურ ეფექტურობაზეც მოახდენს გავლენას.

ა)სოციალური მიღწევა- ამ მიდგომით, სოციალური კომპეტენციის გაზომვა ეყრდნობა იმ დაშვებას, რომ საზოგადოებამ რაღაც კონრეტული მიღწევები უფრო ღირებულად და ფასეულად მიიჩნია. ეს ფასეული მიზნები რაციონალურად გარჩეულ და წარმოდგენილ იქნა იმ ინსტრუმენტებში, რომლებიც ზომავს ინდივიდის მიღწევებს.

სოციალური ადაპტაციის (როგორც ამ მიღწევებს ღიად მოიხსენიებენ) (Weissman, 1975)ეს მაჩვენებელი შეიძლება განსაზღვრავდეს ინდივიდის ამჟამინდელ სტატუსს ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში. მაგალითად, ჩვენს საზოგადოებაში, კარგად ადაპტირებული ზრდასრული უნდა შეესაბამებოდეს ფიზიკურ, ოკუპაციურ, ლეგალურ და ფინანსურ სტატუსებს: ჯანრმთელი, დასაქმებული, გადასახადების გადამხდელი, სამართლებრივი პრობლემების არმქონე.

ბ) სოციალური კომპეტენციის გლობალური შეფასება- სოციალური ფუნქციონირების ეს სავარაუდო პროდუქტი ქმნის გლობალურ შეფასებას იმისას, თუ რამდენად ავლენს ინდივიდი სხვადასხვა სოციალურ მახასიათებელს. ეს მახასიათებლები მოიცავს ისეთ მტაცებლურ ქცევებს , როგორცაა ლიდერობა, აგრესია, უკან დახევა. გლობალური შეფასებები მიიჩნევა სოციალური ფუნქციონირების პროდუქტად იმიტომ, რომ ისინი არ ეფუძნება სპეციფიკურ ქცევებს, არამედ ის არის შემფასებლის იმპლიციტური და პროტოტიპული ცნებების შედეგი. Bower (Bcwer, 1960)-ის საკლასო თამაში ამ მიდგომის მაგალითია. თამაშში ბავშვებს სთხოვენ დაასახელონ კლასელები, რომლებიც მოცემულ როლებს ყველაზე მეტად შეესაბამებიან (მაგ. პრეზიდენტი, ყოჩი ა.შ). თანატოლთა შეფასების გარდა, გლობალურ/ზოგად შეფასებას ემატება მასწავლებელთა (Achenbach & Edelbrock, 1981) მშობელთა და საკუთარი თავის შეფასება. გლობალური სოციალური კომპეტენციების თვითანგარიში მოიცავს თვით-შეფასების და თვითაღქმული სოციალური კომპეტენციების შეფასებას. (Harter, 1982)

გ) თანატოლთა მიმღებლობა აფასებს, თუ რამდენად მოსწონთ ინდივიდი თავის თანატოლებს. ინფორმაცია თანატოლთა მიმღებლობაზე, შეიძლება მივიღოთ როგორც პირდაპირ, ისე ირიბად. სოციალური მიმღებლობის პირდაპირი საზომი არის თანატოლთან სოციომეტრიული შეფასების რუბრიკა (J.L, 1934)

## 2.2 სოციალური ფუნქციონირებისთვის საჭირო უნარები

კვლევების მიხედვით გამოიყო კონკრეტული ქცევები, რომლებიც არსებითია ეფექტური ფუნქციონირებისთვის. ეს კვლევები ფოკუსირებულია ან სპეციფიკურ უნარებზე (მაგ. როლის ათვისება) ან სავარაუდო უნარების კომპლექტზე (მაგ. პრობლემის გადაწყვეტა). მაგალითად (D'Zurilla & Goldfried, 1971) ჩამოაყალიბეს სოციალური პრობლემის გადაჭრის მოდელი, რაც შემდეგ ნაბიჯებს მოიცავს: პრობლემის ამოცნობა, პრობლემის განმარტება, ალტერნატივების ჩამოყალიბება, გადაწყვეტილების მიღება და არჩეული გზის განხორციელება. McFall მა და მისმა თანამოაზრებმა (McFall, 1982) (McFall 1982; Mc (McFall & & Dodge, 1982) (Schlundt & McFall, 1985) შემოგვთავაზეს სოციალური ინფორმაციის გადამუშავების მსგავსი მოდელი, სადაც ნაბიჯების თანმიმდევრობა და ბოლოს პრობლემის გადაწყვეტა (task completion) სამ ძირითად ეტაპად იყოფა: სტიმულის იდენტიფიცირება, გადაწყვეტილების მიღება და საპასუხო რეაქცია.

ა) დაშიფვრის/კოდირების უნარი - ეს უნარი საშუალებას აძლევს ინდივიდს მიიღოს, აღიქვას და ინტერპრეტაცია გაუკეთოს შესაბამის სტიმულს (McFall, A review and reformation of the concept of social skills, 1982). მიუხედავად იმისა რომ სენსორული პრობლემების მქონე ბავშვების სოციალურ ფუნქციონირებას უკვე მიექცა ყურადღება (Marson, Heinze, Hesel, Kapperman, & Rotatori, 1986), ნაშრომთა უმეტესობა ყურადღებას ამახვილებს სოციალური ინფორმაციის პერცეპციასა/აღქმასა და ინტერპრეტაციაზე. ის ცვლადები რომლებითაც იზომება აღქმა და ინტერპრეტაცია, ნაშრომებში შემდეგნაირადაა განმარტებული : პრობლემის ამოცნობა, პრობლემის განმარტება (D'Zurilla & Goldfried, 1971) შესაბამისი სოციალური მიზნების იდენტიფიცირება (Asher S. , 1983), ემპათია, როლის მიღება (Chandler, 1973) (Selman R. , 1980), ატრიბუცია და სხვა.

ბ) გადაწყვეტილების მიღების უნარი (McFall, 1982) - გადაწყვეტილების მიღების პროცესი აღწერება ძეზნის, დატესტვის და შესაძლო პასუხის არჩევის ტერმინებში.

ამასთან, შესაძლო საპასუხო რეაქციები გამომდინარეობს ინდივიდის ამჟამინდელი ქცევითი რეპერტუარისა და წაგება/სარგებელის გათვალისწინებით. გადაწყვეტილების მიღების უნარი შესწავლილ იქნა რამდენიმე კვლევაში, სადაც შეისწავლეს შემდეგი ცვლადები: ალტერნატიული საპასუხო რეაქციების შემუშავება და გადაწყვეტილების მიღება (D'Zurilla & Goldfried, 1971), ალტერნატიული, თანმიმდევრითი და მიზანზე ორიენტირებული აზროვნება, თვითეფექტურობა და შედეგზე ორიენტირებულობა და ე.წ ფუნქციური უნარები, როგორცაა მოქმედების შეთავაზება და გამართლება და სხვების ემოციებზე ამის გავლენის შეფასება (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986).

გ)განხორციელების უნარი - არჩეული პასუხის/საპასუხო რეაქციის განხორციელება მოიცავს როგორც მოქმედების დაგეგმვას (ქცევათა თანმიმდევრობის გეგმის შემუშავებას), ასევე განხორციელების მცდელობის მონიტორინგს (და უკუკავშირის მიხედვით ცხვილებების შეტანას). განხორციელების უნარების შემდეგ ცნებებთანაა დაკავშირებული: ქცევითი სცენარის რეპრეზენტაცია; თვით-რეგულაცია, მადლიერების დაყოვნება და ქცევითი დაგეგმვა, თვით-ინსტრუქცია და აშკარა/თვალსაჩინო ქცევის განხორციელება, მათ შორის ვერბალური (მაგ. ინსტრუქცია, შეკითხვის დასმა, გრძნობების გამოხატვა და ა.შ) და არავერბალური ქცევისა (მზერა, ჟესტები, სახის გამომეტყველება).

იმ უნარების ჩამონათვალი, რაც ინდივიდის სოციალური კომპეტენციისთვის არის საჭირო საკმაოდ ვრცელი და მრავალფეროვანია. თუმცა არაფრის მომცემია ამ უნარების იზოლირებული შესწავლა. საჭიროა უნარები განხილული იყოს როგორც თანმიმდევრული, სისტემატიზებული მოდელის კოორდინირებული საფეხურები.

## 2.3 შესაბამისი დავალებების ადეკვატური შესრულება

Dodge და Murphy (1984) (Dodge & Murphy, 1984) გამოთქვენ აზრი რომ სოციალური კომპეტენციის ცალკეული სოციალური ქცევებად განსაზღვრისას ყურადღება არ ექცევა იმ კონტექსტს, რაშიც ეს ქცევა მიმდინარეობს. ეს კრიტიკა ასევე მიემართება იმ ქცევებს, რომლითაც განასხვავებენ სოციალურად კომპეტენტურ და არაკომპეტენტურ ბავშვებს. როგორც წესი ის განსხვავება ძალიან მცირეა (Asher S. , 1983) რაც იმის ვარაუდის საშუალებას იძლევა, რომ „სპეციკურ ქცევის გამოვლინებასა და სხვების მიერ ზოგად შეფასებას შორის კავშირი სუსტია“ ქცევის კონტექსტის გარეშე შეფასების საფრთხეებზე მსჯელობის შემდეგ და სხვები (McFall, A review and reformation of the concept of social skills, 1982) სოციალური კომპეტენციის ოპერაციონალიზაციას ახდენენ როგორც სოციალური შესრულების შესაბამისობას მოთხოვნასთან/კონტექსტთან. სოციალური ქცევის კონტექსტში შეფასება, როგორც წესი ორნაირად ხდება: ან ერთი სიტუაცია, რომელსაც მკვეთრად განსაზღვრული მოთხოვნის კრიტერიუმები აქვს ანდა სიტუაციების ფართო სპექტრი რომელთაც უფრო რთული მიზნების ან მოთხოვნის კრიტერიუმები აქვთ. ეს უკანასკნელი მიდგომა როგორც წესი საინტერესოა იმ მკვლევრებისთვის, რომლებიც ბავშვების სოციალური ქცევის შესაფასებლად პირდაპირ დაკვირვებას იყენებენ. რამდენიმე კვლევაში შეაფასეს სკოლის მოსწავლეთა ქცევა როდესაც მათ წინაშე დადგა საკითხი თანატოლთა ჯგუფში გაწევრიანებაზე/შესვლაზე, (Putallaz, 1983) ეს ის ამოცანაა რაც მკვლევრების აზრით ცენტრალურ როლს თამაშობს შემდგომში თანატოლთა მიმღებლობაში. ის ბავშვები, რომლებმაც წარმატებით მოილაპარაკეს და შეასრულეს ეს დავალება, უფრო დიდი ალბათობით, დროის გასვლის შემდეგ, უფრო აღიარებულები/მოსაწონები იქნებოდნენ თანატოლების მხრიდან.

მეორე მიდგომა, რომელიც იკვლევს სოციალურ ქცევას სპეციფიკურ სიტუაციებში, (და რომელსაც მხარ უჭერს (McFall, A review and reformation of the concept of social skills, 1982)) ხასზ უსვამს იმ ხერხზე, თუ როგორ აკეთებენ მკვლევრები ა. რელევენტური სოციალური დავალების იდენტიფიცირებას, ბ. იმ კრიტერიუმების იდენტიფიცირებას, რის მიხედვითაც სოციალური ქცევა ფასდება, როგორც ეფექტური. McFall-ის აზრით,

იმისათვის რომ რელევანტური სიტუაციების და ეფექტური კრიტერიუმების იდენტიფიცირება მოვახდინოთ, არაემპირიულ მონაცემზე დაყრდნობის ნაცვლად, უმჯობესია (Goldfried & D'Zurilla, 1969) ს კომპეტენციის შეფასების ქცევით-ანალიტიკური მოდელი გამოვიყენოთ. ეს მოდელი მოითხოვს კრიტერიუმების ანალიზის მთელს სერიებს იმისათვის რომ იდენტიფიცირდეს რელევანტური სოციალური ამოცანა, ამ პრობლემაზე პასუხი და მნიშვნელოვანი სხვების შეფასება ამ პასუხის ეფექტურობისა.

## 2.4 სოციალური კომპეტენციის ინტეგრაციული მოდელი

თეორიულად, ეფექტური სოციალური ფუნქციონირების სხვადასხვა ასპექტების საზომები, წარმოადგენს ერთი და იგივე კონსტრუქტის სხვადასხვაგვარი ოპრეაციონალიზაციის შედეგს. თუმცა, პრაქტიკულად ასე არ არის- რეალურად სხვადასხვა კონსტრუქტს ზომავენ. უბრალოდ კი არ ზომავენ სოციალური ფუნქციონირებისთვის საჭირო უნარებს, არამედ ისეთ უნარებსაც, რომელიც განსაზღვრავს არასოციალურ კონტექსტში ფუნქციონირებასაც (მაგ. ვერბალური ინტელექტი) ან იმ უნარებსაც, რომლებიც მინიმალურად უკავშირდება სოციალურ ფუნქციონირებას, და ბოლოს, მხოლოდ სოციალურ ფუნქციონირებას კი არ ზომავენ, არამედ ფუნქციონირებას სხვადასხვა მრავალფეროვან კონტექსტში, დაწყებული განცალკევებულად თანატოლებთან ურთიერთობითიმ ურთიერთობებით დამთავრებული, სადაც ინტერპერსონალური ქცევები საერთოდ არაა ჩართული.

კვლევების შედეგების არაკონგრუენტულობა არც გაზომვის შეცდომის და არც სხვადასხვა მეთოდის გამოყენების (მაგ. პირდაპირი დაკვირვება, რეიტინგის სკალები, როლური თამაშები), არც სხვადასხვა ინფორმანტის გამოყენების (თანატოლები, მასწავლებლები, მშობლები) შედეგია, ეს არაკონგრუენტულობა მხოლოდ და მხოლოდ სოციალური ფუნქციონირების სხვადასხვა ასპექტის დამსახურებაა, და შესაბამისად კონცეპტუალიზაციის და დეფინიციის საკითხია. სოციალური კომპეტენციის ქვეშ სხვადასხვა ფენომენის კვლევამ განაპირობა ამ კონსტრუქტის ერთიანი ჩარჩოს შექმნა,



სოციალური კომპეტენციის სხვადასხვა ასპექტების გაერთიანების საფუძველზე მისი ნაწილების ინტეგრაცია.

McFall ის ორკომპონენტური მოდელი და (Asher & Markell, 1978) კომპეტენციის კორელატების ცნება ეხმიანება ინტეგრაციული მოდელის ტენდენციას. McFall-ისთვის, რომელიც ძირითადად ზრდასრულთა პოპულაციაზე ფოკუსირდებოდა, სოციალური კომპეტენცია წარმოადგენს სიტუაციურად სპეციფიკურ შესურლებას/ქცევას და ამავდროულად საჭირო უნარებს. პირველს ის უწოდებს სოციალურ კომპეტენციას მეორეს კი სოციალურ უნარებს. ამის საპირისპიროდ Asher და სხვები, რომელთაც თანატოლთა სოციომეტრია აინტერესებდათ (Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975) (Hartup, Glazer, & Charlesworth, 1967) ხას უსვამენ სოციალური ფუნქციონირების პროდუქტს (მაგ. თანატოლთა შეფასება, სოციალური სტატუსი) და სოც. კომპეტენციის უნარებზე დაფუძნებულს განმსაზღვრელებს/დეტერმინანტებს ( მაგ. თანატოლთა ჯგუფში შესვლის უნარი, გადაწყვეტილების მიღების უნარი). ამ უკანასკნელთ უწოდებს კომპეტენციის კორელატებს . თანატოლთა სოციომეტრიის პრედიქტული ძალის გამო, ზოგიერთი მკვლევარი თანატოლთა შორის სტატუსს სოციალური კომპეტენციის მაჩვენებლად მიიჩნევს. სხვები სოციალური კომპეტენციის გასაზომად მხოლოდ თანატოლთა შეფასებას იყენებენ და სოციალური კომპეტენციის ცნებას აფართოვებენ, რათა მასში შევიდეს „სოციალურ კონტექსტში ბავშვის ქცევის შეფასება სხვა სოციალური აგენტების მიერ“ (McConnell & Odom, 1986) ეს მკვლევარები ეძებენ ემპირიულად დადასტურებულ კავშირებს სპეციფიკურ სოციალურ უნარებსა და სოციალური ფუნქციონირების პროდუქტს შორის სხვადასხვა სოციალური აგენტისგან (მშობელი, მასწავლებელი, თანატოლი) მოპოვებული ინფორმაციით.

## 2.5 სოციალური კომპეტენციის სამკომპონენტური მოდელი

აღნიშნული მოდელი დაფუძნებულია შემდეგ ვარაუდებზე: პირველი, სოციალური კომპეტენციის ახნის, პროგნოზირების მცდელობა მოითხოვს ეფექტური სოციალური ფუნქციონირების არსობრივად გაზომვას. მეორე, მხოლოდ გაზომილი სოციალური

მახასიათებლებით შეგვიძლია, საბოლოო ჯამში განვსაზღვროთ მისი სპეციფიკური დეტერმინანტები და აქტუალური შედეგები/პროდუქტები. მესამე, სოციალური ფუნქციონირება ყველაზე მომგებიანად იზომება შესაბამისი სოციალური ამოცანების შესრულების ადეკვატურობის თვალსაზრისით. ამ ვარაუდების საფუძველზე, აღნიშნული მოდელი მოიცავს სოციალური კომპეტენციის შემდეგ კომპონენტებს: სოციალური ადაპტაცია, სოციალური მოქმედება/შესრულება და სოციალური უნარები. კომპონენტები იერარქიულ ურთიერთმიმართებაშია.

1. სოციალური ადაპტაციის კომპონენტი იერარქიის სათავეშია და გულისხმობს, თუ რა ხარისხით აღწევს ინდივიდის სოციალურად განსაზღვრულ, განვითარებაზე ორიენტირებულ მიზნებს. მოზარდების შემთხვევაში სოციალური ადაპტაცია განისაზღვრება მათი სტატისით თანატოლთა წრეში. აღნიშნული სტატუსი ასაკისთვის რელევანტური მიღწევის დონის ვალიდური ინდიკატორია. უფრო კონკრეტულად, სოციალური ადაპტაციის ინდიკატორები შეიძლება იყოს ჯანმრთელობასთან, ლეგალურ და აკადემიურ ასპექტთან ან სხვა ექსტრაკურსულარულ აქტივობებთან დაკავშირებული სტატუსი. სოციალური ადაპტაციის გაზომვა, ასევე, გულისხმობს ისეთი ფსიქოლოგიური სტატუსის შეფასებას მოზარდებში, როგორცაა: თანატოლების მხირდან მიღებისა და აღიარების ხარისხი, მე-კონცეპცია, ოჯახთან ინტეგრირებულობა, ურთიერთობის სტატუსი (შეყვარებული, საქმრო/საცოლე და ა.შ.);

2. სოციალური მოქმედება/შესრულება გულისხმობს, თუ რა ხარისხით შეესაბამება ინდივიდის სოციალურად რელევანტური, პირველადი სოციალური სიტუაციით გამოწვეული რეაქციები სოციალურად ვალიდურ კრიტერიუმს. სოციალური მოქმედების/შესრულების ხარისხი უნდა გაიზომოს სპეციფიკურ სიტუაციებთან მიმართებით და არა ზოგადად, სოციალური ინტერაქციის ტერმინებში;

3. სოციალური კომპეტენციის ტრიარქიული მოდელის მესამე კომპონენტია სოციალური უნარები, რომელიც გულისხმობს ინდივიდის სპეციფიკურ უნარს, რომელიც მას საშუალებას აძლევს შეასრულოს კომპეტენტური ქცევა სოციალურ

ამოცანებთან მიმართებით. ეს კომპონენტი მოიცავს როგორც ღია ქცევას (ექსტერნალური კომპონენტი), ასევე ინფორმაციის გადამუშავების უნარს.

სოციალური კომპონენტის ტრიარქიულ მოდელზე დაყრდნობით Cavell-მა შეიმუშავა მოზარდთა სოციალური კომპეტენციის შეფასების კითხვარი (MASC-Measurement of Adolescents's Social Competency), რომელიც თვითანგარიშის ტიპის ინსტრუმენტია და მოიცავს, მოზარდობის ასაკისთვის რელევანტურ, მოდელირებულ პრობლემურ სიტუაციებს და მათი გადაჭრის ალტერნატიულ სტრატეგიებს, რომელთაგან ერთ-ერთიც უნდა აირჩიოს რესპონდენტმა. ტესტის საბოლოო ფორმატში მოხვდა 54 პრობლემური სიტუაცია, რომელიც ეხება სოციალური კომპეტენციის გამოვლენის 3 ძირითად სფეროს: მშობლებთან ურთიერთობაში, თანატოლებთან ურთიერთობაში, და-ძმებთან ურთიერთობაში. პასუხების ალტერნატივები შეირჩა მოზარდების მიერ შეფასებული მათი ეფექტურობის მიხედვით. გადაჭრის სტრატეგიების (პასუხების) მნიშვნელოვნობის შეფასებისთვის გამოყენებულ იქნა სელმანის ინტერპერსონალური მოლაპარაკებების სტრატეგიების 4 დონიანი მოდელი. აღნიშნული მოდელის მიხედვით, პრობლემის გადაჭრის/მოლაპარაკების ყველაზე ნაკლებად ეფექტიანი (ნულოვანი) დონე აღნიშნავს საკითხის გადაჭრის ფიზიკურ, არავერბალურ მეთოდს; 1-ლი დონე აღნიშნავს ცალმხრივ დირექტივებსა და მოთხოვნებზე დაფუძნებულ სტრატეგიებს; მე-2 დონე გულისხმობს რეციპროკულ კომუნიკაციას და სხვისი თვალსაზრისის გათვალისწინებას, თუმცა გადაწყვეტილების მიღებისას, საკუთარ სარგებელზე ორიენტირებას და მე-3 დონე აღნიშნავს ვერბალურ კოლაბორაციას პრობლემაში ჩართულ მეორე მხარესთან, რომელიც ითვალისწინებს როგორც რეციპროკულობას და ემპათიას, ასევე, მასზე დაყრდნობით, კომპრომისული გადაწყვეტილების მიღებას. ინტერპერსონალური მოლაპარაკების მესამე დონის სტრატეგია აერთიანებს იმ კომპონენტებს, რაც მოცემულია სოციალური კომპეტენციის ტრიარქიულ მოდელში და გულისხმობს, სოციალურ განვითარებაზე ორიენტირებული მიზნების შესაბამისად

მოქმედებას, რომელიც ეფუძნება ინდივიდის სოციალურ უნარს, რომ შეასრულოს კომპეტენტური ქცევა სოციალურ ამოცანებთან მიმართებით.

### თავი 3. თვითეფექტურობა

თვითეფექტურობა არის ადამიანის რწმენა იმის შესახებ, რომ მას აქვს უნარი, მართოს მის ცხოვრებაზე მოქმედი მოვლენები და განახორციელოს სხვადასხვა ქმედებები. თვითეფექტურობის რწმენები გავლენას ახდენს ადამიანის გრძნობებზე, ფიქრებზე, ქცევასა და მოტივაციაზე (Bandura A. , 1994). გარდა იმისა, რომ ადამიანი უნდა ფლობდეს გარკვეულ უნარებს, ასევე საჭიროა მათი თავმოყრა და მიმართვა საწირო ქმედების განხორციელებისათვის. აქედან გამომდინარე წარმატებული ქცევის განხორციელებისათვის საჭიროა როგორც უნარები ასევე ადამიანის რწმენა იმის შესახებ რომ შეუძლია რთულ სიტუაციებს გაუმკლავდეს წარმატებით.

ადამიანის თვითეფექტურობის განცდა განაპირობებს მიღწევის დონეს, პერსონალურ კეთილდღეობასა და მორალურ მოქმედებას. მაღალი თვითეფექტურობის მქონე ადამიანები წარმატებით უმკლავდებიან დაბრკოლენებსა და ატრესულ, ბუნდოვან სიტუაციებს რადგან მათთვის ეს არის ახალი გამოწვევა და არა საფრთხე, რომელსაც თავი უნდა აარიდონ. მათ სწამთ საკუთარი უნარების და მეტი ძალისხმევის მობილიზებას ცდილობენ. შესაბამისად უფრო მეტი ჩართულობაა მათთვის დამახასიათებელი. მარცხის განცდის შემთხვევაში მათ შეუძლიათ სწრაფად აღიდგინონ თვითეფექტურობის განცდა იქიდან გამომდინარე რომ ფიქრობენ იმ უნარების გაუმჯობესებაზე, რა შემდგომში დაეხმარებათ მსგავსი

დაბრკოლების გადალახვაში(Bandura A. , 1994). რაც შეეხებათ დაბალი თვითეფექტურობის განცდის მქონე ადამიანებს მათ გამუდმებით ექვი ეპარებათ საკუთარ შესაძლებლობებში. მათთვის სირთულეები ასოცირდება საფრთხესთან. ეს განაპირობებს მიზნისკენ სწრაფვის დაბალ დონეს. მათი მოლოდინი ძირითადად უკავშირდება მარცხს და წარუმატებლობებს, რაც ამცირებს ყურადღების კონცენტრაციას და მიმართული ხდება საფრთხის არიდებაზე. ისინი მალე ნებდებიან და სემდეგ რთულად აღიდგენენ თვითეფექტურობის რწმენას რადგან ფიქრობენ საკუთარ ნაკლოვანებებზე. დაბალი თვითეფექტურობის განცდის მქონე ადამიანები უფრო მეტად არიან დეპრესიისადმი მოწყვლადი ვიდრე მარალი თვითეფექტურობის განცდის მქონე. (Bandura A. , 1994)

თვითეფექტურობის დონე ხელსაყრელ ან არახელსაყრელ გარემო პირობებთან ერთად გვამღევს საშუალებს ვიწინასწარმატყველოთ ქცევის 4 შესაძლო ვარიანტის განხორციელების ალბათობა.

1. ყველაზე მაღალი ალბათობა იმისა, რომ ქცევა იქნება წარმატებული არის მაშინ, როდესაც მაღალია თვითეფექტურობის რწმენა და გარემო პირობები არის ხელსაყრელი.
2. დაბალი თვითეფექტურობის განცდის მქონე ადამიანი ხელსაყრელ გარემო პირობებში სტრესულ სიტუაციას ეჯახება და შეიძლება დეპრესიამდეც მივიდეს. მაგალითად, თუ ბავშვი ხედავს, რომ მისი თანატოლი წარმატებით უმკლავდება იმ ამოცანას, რომელიც მისთვის რთულია,
3. მაღალი თითეფექტურობის განცდის მქონე ადამიანი არახელსაყრელ პირობებში მოხვედრისას ცდილობს ძალიასხმევის გაზრდის ხარჯზე გარემო პირობების შეცვლას, იმგვარად, რომ ეს გარემო პირობები მისთვის იყოს ხელსაყრელი. თუკი ვერ მოახერხებს გაზრდილი ძალიასხმევით, მაშინ ცვლის ქცევას, ან ეძებს ხელსაყელ გარემო პირობებს.

4. დაბალი თვითეფექტურობის მქონე ადამიანი გარემოს არახელსაყრელ პირობებში თავს გრძნობს უმწოოდ, უსუსურად და ეგეუება თავის მდგომარეობას.

### 3.1 თვითეფექტურობის ფაქტორები

თვითეფექტურობას განსაზღვრავს შემდეგი ფაქტორები: პირადი გამოცდილება, არაპირდაპირი გამოცდილება, საზოგადოების შეხედულება და ადამიანის ფიზიკური და ემოციური მდგომარეობა. თვითეფექტურობის განცდის გაზრდას ან შემცირებას ჩამოთვლილთაგან ერთი ფაქტორი ან მათი კომბინაცია შეიძლება ედოს საფუძვლად.

**პირადი გამოცდილება** - წარმატებული ქცევის შედეგად ადამიანის თვითეფექტურობის განცდა იზრდება, ხოლო მარცხის შედეგად - მცირდება. აქედან გამომდინარეობს შემდეგი დასკვნები:

- ✓ რაც უფრო რთულ ამოცანას გადაჭრის ადამიანი მით უფრო იზრდება თვითეფექტურობის განცდა.
- ✓ თუ ამოცანას გადაჭრის დამოუკიდებლად და არა სხვების დახმარებით, უფრო მნიშვნელოვანი იქნება თვითეფექტურობის გაზრდისთვის.
- ✓ მთელი ძალისხმევით ჩადების მიუხედავად ქცევის წარუმატებლობა ამცირებს თვითეფექტურობის განცდას.
- ✓ წარუმატებლობა ნაკლებად მოქმედებს თვითეფექტურობაზე მაშინ, როდესაც ჩვენ რაიმეზე დამწუხრებული ვართ და ვშფოთავთ.
- ✓ ბავშვობაში (როდესაც ჯერ კიდევ არ აქვს ადამიანს ცოდნა საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ ჩამოყალიბებული) განცდილი მარცხი უფრო მეტი სიძლიერით მოქმედებს თვითეფექტურობაზე ვიდრე მოგვიანებით განცდილი წარუმატებლობა.

✓ შემთხვევითი წარუმატებლობები თვითეფექტურობის განცდაზე არ ახდენს გავლენას. განსაკუთრებით მაღალი თვითეფექტურობის განცის მქონე ადამიანებთან.

**არაპირდაპირი გამოცდილება** ასევე ახდენს გავლენას თვითეფექტურობაზე. თუკი ვხედავთ რომ, ადამიანი, რომელსაც აქვს ჩვენნი უნარები და შესაძლებლობები წარმატებით უმკლავდება დაბრკოლებებს, ეს დადებითად იმოქმედებს ჩვენს თვითეფექტურობაზე. თუკი მოდელი არ არის ჩვენი მსგავსი, მას არ ექნება გავლენა თვითეფექტურობის განცდაზე. ზრდასრული ადამიანებისათვის თვითეფექტურობისთვის დიდი მნიშვნელობა აქვს პირდაპირ გამოცდილებას, ხოლო ოზარდებისათვის, როგორც კვლევები აჩვენებს არაპირდაპირ გამოცდილებას.

**საზოგადოების შეხედულება (ვერბალური მხარდაჭერა ან კრიტიკა).** გარსემომყოფი ადამიანების მოსაზრებები გავლენას ახდენს თვითეფექტურობის განცდაზე, განსაკუთრებით მაშინ თუ ეს ადამიანები ჩვენთვის მნიშვნელოვანი და სანდო ადამიანები არიან. გარდა ამისა ბავშვები აკვირდებიან ადამიანები საკუთარი ქცევის გამო რას ფიქრობენ, როგორ აქებენ ან კიცავენ საკუთარ თავს და აის საფუძველზე აყალიბებენ სტანდარტებს. და ბოლოს, აუცილებელი საზოგადოების წახალისება ეხებოდეს რეალური შესაძლებლობებს. სხვა შემთხვევაში ის ვერ მოახდენს გავლენას თვითეფექტურობაზე.

**ფიზიკური და ემოციური მდგომარეობა.** ძლიერი ემოციები ხელს უშლის ადამიანს წარმატებით განახორციელოს ქცევა. შეშინებული და ძლიერი სტრესის ქვეშ მყოფი ადამიანის თვითეფექტურობის განცდა მცირდება. მაგალითად, ბავშვს რომელმაც კარგად ისწავლა ლექსი, დაფასთან პასუხის შიშის გამო, შეიძლება ყველა სიტყვა დაავიწყდეს.

აღქმული თვითეფექტურობა, ასევე, უნდა განვასხვავოთ ისეთი კონსტრუქტებისაგან, როგორცაა თვითშეფასება, კონტროლის ლოკუსი და შედეგის მოლოდინი. აღქმული ეფექტურობა არის განსჯა საკუთარი უნარების შესახებ, ხოლო თვითშეფასება არის განსჯა საკუთარი ღირებულების შესახებ და ისინი სრულიად განსხვავებული ცნებებია (Bandura A. , 1994) კონტროლის ლოკუსი დაკავშირებულია არა აღქმულ შესაძლებლობებთან,

არამედ ის არის რწმენები ქცევის შედეგების შესახებ(ქცევის შედეგი პიროვნების მოქმედებით არის განპირობებული თუ პიროვნების კონტროლს მიღმა არსებული ძალებით). მაღალი კონტროლის ლოკუსი არ გულისხმობს უნარიანობისა და კეთილდღეობის განცდას. მაგალითად, სტუდენტს შეიძლება სწამს, რომ მისი აკადემიური მიღწევის მაჩვენებელი სრულიად მასზეა დამოკიდებული, მაგრამ სრულებით არ არის დარწმუნებული, რომ შეძლებს შედეგის გაუმჯობესებას ან მის განმეორებას (Bandura A. , 1994)

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი განსხვავება დაკავშირებულია შედეგის მოლოდინის ცნებასთან. აღქმული თვითეფექტურობა არის რწმენა საკუთარი უნარების შესახებ, თუ რამდენად შეუძლია პიროვნებას აღასრულოს მოცემული ტიპის მოქმედება; შედეგის მოლოდინი კი არის განსჯა ქცევის შედეგების შესახებ, რომელიც სუბიექტური ალბათობით, მოჰყვება ამგვარ ქცევას. ადამიანს შეიძლება ჰქონდეს მაღალი თვითეფექტურობის რწმენა მოცემულ ქცევასთან მიმართებით (დარწმუნებული იყოს, რომ კონკრეტული ქცევის შესრულება შეუძლია), მაგრამ ამავდროულად, ჰქონდეს შედეგის დაბალი სუბიექტური მოლოდინი (ფიქრობდეს, რომ ქცევის სათანადოდ შესრულების მიუხედავად, სასურველი შედეგი ვერ დადგება). შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ საპირისპირო მდგომარეობაც, როდესაც ადამიანს სჯერა, რომ კონკრეტული ქცევა მიიყვანს სასურველ შედეგამდე (შედეგის მაღალი მოლოდინი), თუმცა არ არის დარწმუნებული, რომ ამ ქცევის განხორციელებას შეძლებს (დაბალი თვითეფექტურობა).

### 3.2 თვითეფექტურობის აქტივაციის პროცესი

როგორც აღვნიშნეთ, თვითეფექტურობის რწმენები მოქმედებს ოთხი ძირითადი ფსიქოლოგიური პროცესის მეშვეობით და სწორედ, მათი გავლით ახდენს გავლენას ადამიანის ფუნქციონირებაზე.

კოგნიტური პროცესები - თვითეფექტურობის რწმენები აისახება ადამიანის კოგნიტურ ფუნქციონირებაზე. მოქმედების კურსი, ძირითადად, თავდაპირველად, სწორედ,



აზრებში ორგანიზდება (Bandura A. , 1994) აზრების მთავარი ფუნქციაა, რომ მისცეს ადამიანს მოვლენების პროგნოზირების უნარი და განავითარებინოს საშუალებები, რათა აკონტროლოს ამ მოვლენების გავლენა მათ ცხოვრებაზე. აზრების ორგანიზება და მათი შინაარსი კი დამოკიდებულია თვითთვითეფექტურობის რწმენებზე (Bandura A. , 1994)

აზრები გავლენას ახდენს, არა მხოლოდ დაგეგმვის, არამედ მოქმედებისა და მისი შედეგების შეფასების პროცესზეც. ეფექტურობის ძლიერი განცდაა საჭირო იმისათვის, რომ ადამიანი დარჩეს ამოცანაზე ორიენტირებული, სიტუაციური მოთხოვნების, მარცხისა და მისგან მიღებული გავლენის ძლიერი ზეწოლის ფონზე. ცხადია, როდესაც ადამიანი დგას გარემოს რთული მოთხოვნების წინაშე, მას, ვინც საკუთარი თავის შესახებ ეჭვებით არიან მოცული, უფრო და უფრო უსუსტდება ანალიტიკური უნარები, უქვეითდება მიზნისაკენ მისწრაფებისა და მოქმედების ხარისხი (Bandura A. , 1994)

მოტივაციური პროცესები ეფექტურობასთან დაკავშირებული თვით-რწმენები საკვანძო როლს თამაშობს მოტივაციის თვითრეგულაციაში. ადამიანთა უმრავლესობის მოტივაცია კოგნიტურად არის გენერირებული (Bandura A. , 1994) ადამიანების ახდენენ საკუთარი თავის მოტივირებას და მართავენ საკუთარ ქცევას ანტიციპაციურად, წინასწარ მოსაზრებებზე დაყრდნობით. ისინი აყალიბებენ რწმენებს იმისა შესახებ, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ და განჭვრეტენ მათი სამომავლო ქცევის სავარაუდო შედეგებს.

აფექტური პროცესები -შფოთვის აღმოცენებაში ცენტრალური ადგილი უჭირავს სტრესის კონტროლის აღქმულ თვითეფექტურობას (Bandura A. , 1994) ადამიანების რწმენები, დაძლევის უნარების შესახებ, გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რამდენად განიცდიან სტრესსა და დეპრესიას რთულ სიტუაციებში. ადამიანებს, რომელთაც სჯერათ, რომ შეუძლიათ საფრთხის კონტროლი, არ უყალიბდებათ დისფუნქციური აზროვნების პატერნები, როგორც ეს ხდება დაბალი თვითეფექტურობის რწმენის მქონე პირებთან. ისინი გამუდმებით ფიქრობენ საკუთარი დაძლევის მექანიზმების დეფიციტურობაზე, გარემოს ასპექტებს განიხილავენ საფრთხის შეცველად და სწუხან ისეთი მოვლენების გამო, რომელიც რეალურად იშვიათად ხდება (Bandura A. , 1994).

აზროვნების არაეფექტური პატერნები აძლიერებს დისტრესს და აუარესებს კოგნიტურ ფუნქციონირებას. სტრესის დაძლევისათან დაკავშირებული აღქმული თვითეფექტურობა არეგულირებს თავიდან ამრიდებლურ ქცევას, ისევე როგორც შფოთვის დონეს. რაც უფრო ძლიერია თვითეფექტურობის განცდა, მით უფრო მდგრადად ერთვება ადამიანები ვალდებულებებსა და საფრთხის შემცველ აქტივობებში (Bandura A. , 1994)

სელექციური პროცესი-თვითეფექტურობის რწმენებს შეუძლიათ ცხოვრების კურსის ფორმირება, რადგან ადამიანები თავად ირჩევენ აქტივობებს, რომელშიც ჩაერთვებიან და გარემოს, რომელთანაც ექნებათ ინტერაქცია (Bandura A. , 1994) ადამიანები უარს ამბობენ იმგვარ აქტივობებსა და სიტუაციებზე, რომელიც აღემატება მათი დაძლევის უნარებს, მაგრამ ისინი მზად არიან მიიღონ გამოწვევები და შეარჩიონ სიტუაციები, რომელთაც, საკუთარი განსჯის თანახმად, გაუმკლავდებიან. გარემოს არჩევის საფუძველზე, ისინი ხვდებიან განსხვავებული კომპეტენციის ადამიანებს, აყალიბებენ სოციალურ ქსელს და იძენენ ინტერესებს, რომელიც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს პიროვნების განვითარებაზე. ნებისმიერი ფაქტორი, რომელიც მონაწილეობს გარემოს შერჩევის გადაწყვეტილებაში, გავლენას ახდენს ადამიანის განვითარების მიმართულებაზეც, რადგან შერჩეული გარემო აგრძელებს ზემოქმედებას ადამიანის კომპეტენციებზე, ღირებულებებსა და ინტერესებზე მას შემდეგაც კი, რაც გადაწყვეტილების დეტერმინანტები კარგავენ ძალას (Bandura A. , 1994)

## თავი 4. კვლევის მეთოდოლოგია

### 4.1 კვლევის კითხვა და ჰიპოთეზები

საკვლევი საკითხის აქტუალობის შედეგად გამოკვეთა თანატოლთა ზეგავლენის მოწყვლადობისგან მოზარდთა დამცავი ფაქტორების გამოვლენის მნიშვნელობა და შესაბამისად კვლევის მთავარი შეკითხვა, რომელიც შემდეგნაირადაა ფორმულირებული: მოზარდთა რა ფსიქოლოგიური ფაქტორებია დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან. აღნიშნულ კითხვაზე პასუხის გასაცემად მნიშვნელოვანია უფრო კონკრეტული შეკითხვებისა და მასთან დაკავშირებული ჰიპოთეზების ფორმულირება.

კვლევის ძირითადი შეკითხვები და შესაბამისი ჰიპოთეზები არის შემდეგი:

1. რა მიმართებაა სოციალურ კომპეტენციასა და თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობას შორის?

სოციალური კომპეტენცია უარყოფითადაა დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან.

2. რა მიმართებაა თვითეფექტურობის განცდასა და თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობას შორის?

თვითეფექტურობის განცდა უარყოფითადაა დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან.

3. რა მიმართებაა სოციალურ კომპეტენციასა და თვითეფექტურობის განცდას შორის?

სოციალური კომპეტენცია დადებითად არის დაკავშირებული თვითეფექტურობის განცდასთან.

4. რა მიმართებაა ასაკსა და თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობას შორის?

ასაკი უარყოფითადაა დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან.

5. რა მიმართებაა ასაკსა და სოციალურ კომპეტენციას შორის?

ასაკი დადებითადაა დაკავშირებული სოციალურ კომპეტენციასთან.

#### 4.2. კვლევის ცვლადების ოპერაციონალიზაცია

კვლევის ძირითადი ცვლადებია თანატოლთა ზეგავლენა, სოციალური კომპეტენცია და თვითეფექტურობის რწმენა. დამოუკიდებელი ცვლადებია სოციალური კომპეტენცია და თვითეფექტურობის რწმენა ხოლო თანატოლთა ზეგავლენა არის დამოკიდებული ცვლადი.

#### 4.3. კვლევის მეთოდი და ინსტრუმენტი

მოცემული კვლევა კორელაციური დიზაინისაა და მიზანდ ისახავს მოზარდობის ასაკში თანატოლთა ზეგავლენასა და მასთან დაკავშირებული ფაქტორების ურთიერთმიმართების განსაზღვრას.

მონაცემთა შეგროვებისათვის შეირჩა რაოდენობრივი კვლევის მეთოდი. საკვლევი საკითხის შესახებ მოზარდებისგან ინფორმაციის მისაღებად და კვლევის ცვლადებს შორის მიმართების დასადგენად გამოიყენება თვითანგარიშის მეთოდი. კვლევის ძირითადი ცვლადების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად და შესასწავლად რაოდენობრივი კვლევის მეთოდი არის შესაბამისი საშუალება, იქიდან გამომდინარე, რომ საკვლევი საკითხები დაკავშირებულია მოზარდთა ფსიქოლოგიურ მახასიათებლებთან. თვითანგარიშის მეთოდის გამოყენებისას მოზარდის ნდობის მოპოვებასა და გულწრფელობის წახალისებას განაპირობებს ის, რომ მათ ეძლევათ ინსტრუქციის დროს ინფორმაცია კვლევის ანონიმურობისა და კონფიდენციალურობის შესახებ.

მოზარდთა სოციალური კომპეტენციის შესაფასებლად გამოიყენება არკანზასის უნივერსიტეტის პროფესორის, Timothy Cavell-ის მიერ(1990) შექმნილი ინსტრუმენტი(The Measure of Adolescent Social Competence MASC) და ზომავს სოციალურ კომპეტენციას 12-დან 18 წლამდე მოზარდებში, სოციალური კომპეტენციის სამკომპონენტო მოდელზე დაყრდნობით (Tri-component model of social competency). MASC-ის ვრცელი ვერსია მოიცავს 54 დებულებას, სოციალური კომპეტენციის გამოვლენის 3 სფეროს (მშობლებთან, თანატოლებთან, და-ძმებთან ურთიერთობის) მიხედვით. კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე შეირჩა ის დებულებები (20 დებულება), რომელიც დაკავშირებულია თანატოლებთან (და-ძმები, მეგობრები, უცნობი თანატოლები) თითოეული დებულება ასახავს მოზარდებისთვის რელევანტურ პრობლემურ სოციალურ სიტუაციას. მოზარდმა კი უნდა აირჩიოს მისი გადაჭრის 4 სტრატეგიიდან ერთ-ერთი. ალტერნატიული სტრატეგიები შეფასებულია სელმანის ინტერპერსონალური მოლაპარაკების სტრატეგიის 3 დონიანი მოდელის მიხედვით.

რაც შეეხება თანატოლთა ზეგავლენას, გამოყენებულია Brown-ის ინსტრუმენტის საბოლოო ვერსია (Peer Pressure Inventory - PPI), რომელიც მოიცავს 53 დებულებას. ქვესკალებია: თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობა, სკოლაში ჩართულობა, ოჯახში ჩართულობა, თანატოლთა ნორმების მიმართ კონფორმულობა, პრობლემური ქცევა.

დებულებები მოცემულია სემანტიკური დიფერენციალის ფორმატით: თითოეული წინადადება წარმოდგენილია ზეგავლენის ურთიერთსაპირისპირო პოლუსებზე განლაგებული წინადადების სახით. რესპონდენტს ეძლევა 7 ბალიანი სკალა, რომელზეც შესაძლებელია მონიშნოს როგორც თანატოლთა ზეგავლენის მიმართულება, ასევე ხარისხი (ძლიერი, საშუალო, სუსტი).

თვითეფექტურობის რწმენების შესაფასებლად გამოიყენება „ბავშვთა და მოზარდთა თვითეფექტურობის სკალა“ (Bandura, 1990; Bandura et al., 1996). ქვესკალებია: სოციალური რესურსების გამოყენება, სწავლის პროცესის წარმართვა, ექსტრაკურკულარული აქტივობების შესრულება, თვითრეგულაცია, ასერტული ქცევის განხორციელება, სოციალური ქტივობების განხორციელება. კითხვარი მოიცავს 35 დებულებას. მოზარდებმა უნდა აირჩიონ, რამდენად დარწმუნებული არიან, რომ შეუძლიათ ჩამოთვლილი საქმეების შესრულება (1-არ ვარ დარწმუნებული, რომ შემიძლია, 2-ნაწილობრივ დარწმუნებული ვარ რომ შემიძლია, 3-დარწმუნებული ვარ რომ შემიძლია).

#### 4.4. კვლევის მონაწილეები

კვლევის მონაწილეების შერჩევა მოხდა ხელმისაწვდომი ალბათური შერჩევის მიხედვით. კვლევაში მონაწილეთა ჩართვის მთავარი კრიტერიუმი იყო მათი ასაკი. მონაწილეთა ასაკი მერყეობს 12-დან 18 წლამდე. სულ კვლებაში მონაწილეობა მიიღო თბილისის სხვადასხვა საჯარო სკოლის 200-მა მოზარდმა, მათგან 43.5% ბიჭია, ხოლო 56.5%-გოგო.

## თავი 5. შედეგების აღწერა

### 5.1. კვლევის ინსტრუმენტების სანდოობის შეფასება

სკალების სანდოობის დასადგენად შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებელი-კრონბახის ალფა გამოთვლილ იქნა როგორც ძირითადი სკალებისთვის, ასევე ქვესკალებისთვისაც. როგორც ცხრილებიდან ჩანს ძლიერი შინაგანი შეთანხმებულობა გამოვლინდა თანატოლთა ზეგავლენისა ( $\alpha=.946$ ) და თვითეფექტურობის ( $\alpha=.911$ ) სკალებისათვის, სოციალური კომპეტენციის ( $\alpha=.548$ ) სკალას აქვს ზომიერი შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებელი. რაც შეეხება ქვესკალებს, თანატოლთა ზეგავლენისა და თვითეფექტურობის ქვესკალებიდან ყველას აქვს ძლიერი შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებელი, სოციალური კომპეტენციის ქვესკალებს კი სუსტი შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებელი.

#### ცხრილი 5.1.1. სოციალური კომპეტენცია

სკალა	კრონბახის ალფას მნიშვნელობა
სოციალური კომპეტენცია	.548

და-ძმები	.201
მეგობრები	.433
ნაცნობი თანატოლები	.421

### 5.1.2. თანატოლთა ზეგავლენა

სკალა	კრონზახის ალფას მნიშვნელობა
თანატოლთა ზეგავლენა	.946
ოჯახში ჩართულობა	.731
თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა	.810
სკოლაში ჩართულობა	.768
რთული/პრობლემური ქცევა	.785
თანატოლებთან ჩართულობა	.733

### ცხრილი 5.1.3. თვითეფექტურობა

სკალა	კრონზახის ალფას მნიშვნელობა
თვითეფექტურობა	.911
სოციალური რესურსების გამოყენება	.705
სწავლის პროცესის წარმართვა	.769
ექსტრაკურკულარული აქტივობების შესრულება	.779
თვითრეგულაცია	.842
ასერტული ქცევის განხორციელება	.821
სოციალური აქტივობების შესრულება	.740

ძირითადი სკალების და მათი ქვესკალების საშუალო მაჩვენებლები და სტანდარტული დევიაცია მთლიან შერჩევაზე მოცემულია ცხრილში:

### ცხრილი 5.1.4. სკალების აღწერა

სკალები/ქვესკალები	N	Mean	Std.deviation
--------------------	---	------	---------------



სოციალური კომპეტენცია	199	33.9	7.15
და-ძები	200	4.3	1.96
მეგობრები	199	21.3	4.96
ნაცნობი თანატოლები	200	8.3	3.06
თანატოლთა ზეგავლენა	200	126	64.65
ოჯახში ჩართულობა	200	15.5	9.38
თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა	200	16.4	13.04
სკოლაში ჩართულობა	200	20.9	12.06
რთული/პრობლემური ქცევა	200	27.7	15.39
თანატოლებთან ჩართულობა	200	23.6	12.09
თვითეფექტურობა	200	86	11.72
სოც.რესურსების გამოყენება	200	10	1.94
სწავლის პროცესის წარმართვა	200	19	3.36
ექსტრაკურაკულარული აქტივობები	200	18.7	3.65
თვითრეგულაცია	200	17.74	3.32
ასერტული ქცევის განხორციელება	200	10.3	2.09
სოც.აქტივობების შესრულება	200	10.3	1.92

## 5.2. მონაწილეთა დემოგრაფიული მახასიათებლების აღწერა

კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 200-მა მოზარდმა, თბილისის ოთხი სკოლიდან (115-ე, 21-ე, 55-ე საჯარო სკოლები და ევროპული სკოლა). კვლევის მონაწილეებს შორის იყო 113 (56.5%) გოგო და 87 (43.5%) ბიჭი. კვლევის მონაწილეთა საშუალო ასაკი- 14.2. კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა 197 (98.5) არის ეროვნებით ქართველი, სხვა ეროვნების წარმომადგენლები (სომეხი, აზერბაიჯანელი, რუსი, სხვა) მთლიანი შერჩევის 1.5%-ს წარმოადგენენ.

ცხრილი 5.2.1

რაოდენობა	სქესი		ეროვნება				
	ბიჭი	გოგო	ქართ.	სომეხი	აზერ.	რუსი	სხვა
200(100%)	87(43.5%)	113(56.5%)	197(98.5%)	0(0%)	2(1%)	0(0%)	1(0.5%)

კვლევაში მონაწილეს იღებდნენ 12-18 წლის მოზარდები მე-7 – მე-12 კლასებიდან. დემოგრაფიული ბლოკიდან მიღებული მონაცემების საფუძველზე აღმოჩნდა რომ კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა იყო 14-15 წლის.

ცხრილი 5.2.2.

ასაკი	რაოდენობა	კლასი	რაოდენობა
12	32 (16%)	მე-7	51 (25.5%)
13	26 (13%)	მე-8	39 (19.5%)
14	64 (32%)	მე-9	77 (38.5%)
15	42 (21%)	მე-10	1 (0.5%)
16	21 (10.5%)	მე-11	30 (15%)
17	15 (7.5%)	მე-12	2 (1%)

კვლევის მონაწილეთა ნიშნების გათვალისწინებით აღმოჩნდა, რომ მათი უმეტესობა არის მაღალი აკადემიური მოსწრების (10, 9, 8 კ.-77,5%), ხოლო დანარჩენი საშუალო (7, 6, 5 კ - 22%)

ცხრილი 5.2.3

ნიშნები	10	9	8	7	6	5	5-ანზე დაბალი
---------	----	---	---	---	---	---	---------------

სიხშირე	62 (31%)	44(22%)	49(24.5%)	26(13%)	13(6.5%)	5(2.5%)	0(0%)
---------	----------	---------	-----------	---------	----------	---------	-------

ცხრილი გვაწვდის ინფორმაციას მოსწავლეთა განაწილების შესახებ სკოლაში გამოვლენილი პრობლემების მიხედვით, როგორც ვხედავთ, კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობას (158-79%) არ ჰქონია პრობლემები სკოლაში. 33 (16.5%) მოზარდი კი აღნიშნავს, რომ ჰქონდა წესების დარღვევა/პირობითი სასჯელი .

ცხრილი 5.2.4

პრობლემები სკოლაში	სიხშირე
წესების დარღვევა/პირობითი სასჯელი	33 (16.5%)
სკოლიდან გარიცხვა	1 (0.5%)
დროებით დათხოვნა სკოლიდან	1 (0.5%)
კლასში ჩარჩენა	6 (3%)
არც ერთი	158 (79%)

ოჯახური მდგომარეობის მიხედვით გამოიყოფა ოთხი ჯგუფი: 1-არასრული (მხოლოდ ერთი მშობელი), 2-ნუკლეარული (მშობლები და შვილები), 3-გაფართოებული (ემატება ბებია-ბაბუა და სხვა ნათესავები), 4- მზრუნველი (არ ზრდიან მშობლები). კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა (120-60%) ცხოვრობს ნუკლეარულ ოჯახში.

ცხრილი 5.2.5

ოჯახის სტრუქტურა	რაოდენობა
არასრული	13 (6.5%)
ნუკლეარული	120 (60%)
გაფართოებული (ბებია,ბაბუა, ბიძა, დეიდა)	58 ( 29%)
მზრუნველი (ბებია, ნათესავი)	4 (2%)

ცხრილში მოცემულია ინფორმაცია კვლევის მონაწილეთა მშობლების საქმიანობის შესახებ, შესაბამისი კვალიფიკაციის მიხედვით. კვალიფიკაციის ოთხი დონე გამოიყოფა პროფესიის ფარგლებში შესრულებული სამუშაოს ხასიათის, ფორმალური განათლების დონისა და არაფორმალური ანუ სამსახურის პირობებში ტრენინგების რაოდენობითა და შესაბამისი პროფესიის ფარგლებში არსებული წარსული გამოცდილების გათვალისწინებით. I- მარტივი და რუტინული სამუშაოები, რომელიც მოითხოვს ფიზიკურ ძალას, ზოგიერთი შესაძლოა მოითხოვდეს ბაზისურ ცოდნას. II- აუცილებელია ისეთი უნარების ქონა, როგორებიცაა: უსაფრთხოების ინსტრუქციებთან დაკავშირებული ინფორმაციის წაკითხვისა და შესრულებულ სამუშაოზე წერილობითი ანგარიშის შედგენის და მატემატიკური გამოთვლების უნარი, მოითხოვს საშუალო განათლებას. III- კომპლექსური ტექნიკური და პრაქტიკული ამოცანების შესრულებას, რომელიც მოითხოვს სპეციალიზაციის სფეროში ფაქტობრივი, ტექნიკური და პროცედურული ცოდნის ფართო სპექტრს. მოითხოვს წიგნიერების მაღალ დონეს. IV- ითვალისწინებს ისეთი ამოცანების შესრულებას, რომლებიც მოითხოვს სპეციალიზაციის სფეროში რთული პრობლემების მოგვარებას, გადაწყვეტილების მიღებას, თეორიული და ფაქტობრივი ცოდნის ფართო სპექტრზე დაფუძნებულ კრეატიულობას. როგორც ცხრილიდან ჩანს კვლევის მონაწილე მოზარდთა მშობლების (დედა-51-25.5%, მამა-67-33,5%) უმეტესობა აღნიშნული კლასიფიკაციის მიხედვით მეოთხე დონეს წარმოადგენს.

დედა					მამა				
I	II	III	IV	უმუშევ.	I	II	III	IV	უმუშევ.
0(0%)	25(12.5%)	6(18%)	51(25.5%)	8	3(1.5%)	43(21.5%)	26(13%)	67(33.5%)	16

ცხრილი 5.2.6

### 5.3. ჯგუფთა შორის შედარება

ჯგუფთა შორის შედარებითი ანალიზისთვის გამოყენებულ იქნა ხი-კვადრატ სტატისტიკა, დამოუკიდებელი შერჩევის ტ-ტესტი და ცალმხრივი დისპერსიული ანალიზი. სქესის, ასაკის, ოჯახის სტრუქტურისა და მშობელთა სამუშაო

კვალიფიკაციის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფები ერთმანეთს შევადარეთ როგორ დემოგრაფიული მახასიათებლების, ასევე კვლევის ძირითადი ცვლადების მიხედვით.

5.3.1. სქესის ნიშნით დაყოფილი ჯგუფების შედარება

✓ *სკოლაში გამოვლენილი პრობლემური ქცევის მიხედვით*

დემოგრაფიული ბლოკის მონაცემების მიხედვით ჯგუფებს შორის განსხვავებების გამოვლენისთვის გამოყენებულ იქნა ხი კვადრატი. გოგონებთან(13-11.6%) შედარებით ბიჭების(20-23.0%) უფრო მეტ რაოდენობას აქვს პრობლემები სკოლაში-წესების დარღვევა. ჯგუფებს შორის აღნიშნული განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა (Chi-Square 11.393 P<.001)

✓ *აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით*

Independent-samples t-test-ის გამოყენებით შედარდა მდებრობითი და მამრობითი

სქესის წარმომადგენელთა აკადემიური მიღწევის ქულათა საშუალო მაჩვენებლები. საკვლევი ცვლადის მიხედვით, ბიჭებისა და გოგონების ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა ( $t(197) = 2.47, p = .014$  (two-tailed). გოგონების ჯგუფში უფრო მაღალია აკადემიური მოსწრების საშუალო მაჩვენებელი ( $M = 8.71, SD = 1.276$ ), ბიჭებთან შედარებით ( $M = 8.24, SD = 1.414$ ). საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = .473, 95% CI: .096 to .850) ძალიან მცირე ( $\eta^2 = .03$ ) იყო

✓ *თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით*

ცხრილი 5.3.1

	სქესი	N	Mean	Std. Deviation
ოჯახის აქტივობებში ჩართულობა	გოგო	113	16.4336	9.17963
	ბიჭი	87	14.3678	9.55050

თანატოლთა მიმართ კონფორ.	გოგო	113	16. 4336	12. 57824
	ბიჭი	87	16. 2529	13. 68008
სკოლის აქტივობებში ჩართ.	გოგო	113	22. 3894	11. 54373
	ბიჭი	87	18. 9655	12. 49786
პრობლემური ქცევა	გოგო	113	28. 6726	15. 27337
	ბიჭი	87	26. 4598	15. 54798
თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობა	გოგო	113	23. 8938	11. 19340
	ბიჭი	87	23. 2874	13. 22340

Independent-samples t-test-ის გამოყენებით, ასევე, შედარდა მდებდრობითი და მამრობითი სქესის წარმომადგენელთა თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის სკალის ჯამური საშუალო მაჩვენებლები. საკვლევი ცვლადის მიხედვით, ბიჭებისა ( $M = 120.18$ ,  $SD = 68.94$ ) და გოგონების ( $M = 130.42$ ,  $SD = 61.08$ ) ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა ( $t(198) = 1.111$ ,  $p = .268$  (two-tailed). საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = 10.24, 95% CI: -7.93 to 28.41) ძალიან მცირე ( $\eta^2 = .006$ ) იყო.

სქესის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფები, ასევე, შევადარეთ თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ქვესკალების მიხედვით. მათ შორის სტატისტიკურად სანდო განსხვავება გამოვლინდა:

- სკოლის აქტივობებში ჩართულობის მიმართ თანატოლთა ზეგავლენის ქულათა საშუალო მაჩვენებლებს შორის ( $t(198) = 2.006$ ,  $p = .046$  (two-tailed). გოგონების ჯგუფში უფრო ძლიერია თანატოლთა ზეგავლენა სკოლის აქტივობებში ჩართულობის მიმართ ( $M = 22.38$ ,  $SD = 11.54$ ), ბიჭების ჯგუფთან შედარებით ( $M = 18.96$ ,  $SD = 12.5$ ). ქულათა საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = 3.42, 95% CI: .058 to 6.79) მცირე ( $\eta^2 = .02$ ) იყო.

სქესთა შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა თანატოლთა ზეგავლენის შემდეგი ქვესკალების მიხედვით:

- ოჯახის აქტივობებში ჩართულობა  $t(198) = 1.550, p = .123$  (two-tailed),
- პრობლემური ქცევა  $t(198) = 1.008, p = .315$  (two-tailed),
- თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა  $t(198) = .97, p = .923$  (two-tailed)
- თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობა  $t(198) = .351, p = .720$  (two-tailed) საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით.

✓ *სოციალური კომპეტენციის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით*

სქესის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა სოციალური კომპეტენციის სკალის ჯამური საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $t(197) = 2.981, p = .003$  (two-tailed)). გოგონებში უფრო მაღალია სოციალური კომპეტენციის სკალის ჯამური საშუალო მაჩვენებელი ( $M = 35.13, SD = 7.70$ ), ბიჭებთან შედარებით ( $M = 32.23, SD = 6.02$ ). საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = 2.9 95% CI: .98 to 4.82) ზომიერი ( $\eta^2 = .04$ ) იყო.

სოციალური კომპეტენციის ქვესკალებიდან, სქესის მიხედვით, სტატისტიკურად სანდო განსხვავება აღმოჩნდა მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის საშუალო ქულის მიხედვით ( $t(197) = 2.86, p = .005$  (two-tailed)). მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის საშუალო მაჩვენებელი გოგონებთან ( $M = 22.17, SD = 5.14$ ), აღემატება ბიჭების ანალოგიურ მაჩვენებელს ( $M = 20.17, SD = 4.5$ ). ჯგუფებს შორის საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = 1.99, 95% CI: .617 to 3.37) ზომიერი ( $\eta^2 = .03$ ) იყო.

სოციალური კომპეტენციის დარჩენილი ორი სკალის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით, გოგონებისა და ბიჭების ჯგუფი, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად, არ განსხვავდება ერთმანეთისაგან:

- და-ძმებთან ურთიერთობაში გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის ქვესკალა ( $t(198) = 0.941, p = .348$  (two-tailed));
- ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის ქვესკალა ( $t(198) = 1.320, p = .188$  (two-tailed)).

✓ თვითფექტურობის რწმენების საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით

ცხრილი 5.3.2

	მოსწავლის სქესი	N	Mean	Std. Deviation
თვითფექტურობა-ჯამური	გოგო	113	87.4071	10.79322
	ბიჭი	87	84.1609	12.65359
სოციალური რესურსების გამოყენება	გოგო	113	10.2212	1.95363
	ბიჭი	87	9.6897	1.88205
სწავლის პროცესის წარმართვა	გოგო	113	19.3451	3.35349
	ბიჭი	87	18.5632	3.33307
ექსტრაკურსულარული აქტივობების შესრულება	გოგო	113	18.6991	3.62749
	ბიჭი	87	18.4828	3.70374
თვითრეგულაცია	გოგო	113	18.1062	2.88581
	ბიჭი	87	17.2529	3.77944
ასერტული ქცევის განხორციელება	გოგო	113	10.5841	1.83091
	ბიჭი	87	10.0230	2.36730
სოციალური აქტივობების შესრულება	გოგო	113	10.4513	1.72166
	ბიჭი	87	10.1494	2.14871

სქესის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა თვითფექტურობის სკალის ჯამურ საშუალო მაჩვენებლებს შორის ( $t(198) = 1.956$ ,  $p = 0.052$  (two-tailed)). გოგონებში უფრო მაღალია თვითფექტურობის რწმენების სკალის ჯამური საშუალო მაჩვენებელი ( $M = 87.4$ ,  $SD = 10.8$ ), ბიჭებთან შედარებით ( $M = 84.17$ ,  $SD = 12.65$ ). საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = 3.25 95% CI: -.27 to 6.51) მცირე ( $\eta^2 = .01$ ) იყო

თვითფექტურობის ქვესკალებს შორის, სქესის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფები სტატისტიკურად სანდოდ განსხვავდებიან მხოლოდ სოციალური რესურსების



გამოყენებასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენების საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $t(198) = 1.938, p=0.54$  (two-tailed). სოციალური რესურსების გამოყენების ქვესკალაზე გოგონების საშუალო ქულა ( $M = 10.22, SD = 1.95$ ), სტატისტიკურად სანდოდ აღემატება, ბიჭების საშუალო ქულას ( $M = 9.69, SD = 1.88$ ). ჯგუფებს შორის საშუალოების განსხვავების მნიშვნელობა (mean difference = .531, 95% CI: -.009 to 1.07) მცირე ( $\eta^2 = .02$ ) იყო.

თვითფექტურობის რწმენების დანარჩენი ქვესკალების საშუალო მაჩვენებლების მიხედვით, გოგონებისა და ბიჭების ჯგუფი სტატისტიკურად სანდოდ არ განსხვავდება ერთმანეთისაგან:

- სწავლის პროცესის წარმართვასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენები  $t(198) = 1.693, p=.103$  (two-tailed);
- ექსტრაკურკულარული აქტივობების შესრულებასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენები  $t(198) = .414, p=.679$  (two-tailed);
- თვითრეგულაციასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენები  $t(198) = 1.811, p=.072$  (two-tailed);
- ასერტული ქცევის განხორციელებასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენები  $t(198) = 1.890, p=.060$  (two-tailed);
- სოციალურ აქტივობებში ჩართულობასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენები  $t(198) = 1.103, p=.271$  (two-tailed).

### 5.3.2 ასაკის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფების შედარება

ასაკი გაყოფილია სამ ჯგუფად- 1-ადრული მოზარდობა (12-13წ), 2-შუა პერიოდის მოზარდობა (14-15წ), 3- გვიანი მოზარდობა (16-17წ). ასაკის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფების შედარებისთვის გამოვიყენეთ ხი-კვადრატი და ცალმხრივი დისპერსიული ანალიზი.

#### ✓ *სკოლაში წესების დარღვევის მაჩვენებლის მიხედვით*

ასაკის ნიშნით გაყოფილი ჯგუფების შედარებისას გამოვლინდა, რომ ჯგუფებიდან წესების დარღვევა ყველაზე დიდი სიხშირით გვხვდება შუა პერიოდის მოზარდებს შორის (23-21.9%) ჯგუფებს შორის აღნიშნული განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა ( $\text{Chi-Square } 11.301, P < .001$ ).

#### ✓ *აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით*

ასაკობრივ ჯგუფებს შორის განსხვავება იყო სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი  $p < .05$  დონეზე ( $F = 4.3, p = .014$ ). მიუხედავად განსხვავების სტატისტიკური მნიშვნელოვნებისა, ჯგუფების საშუალო მაჩვენებლებს შორის განსხვავება მცირეა. ეფექტიანობის ზომა (Effect size), რომელიც გამოთვლილია  $\eta^2$  - ის საშუალებით, უდრის .04 - ს. Post-hoc (რომელიც გამოთვლილია Tukey HSD - ის საშუალებით) გვიჩვენებს, რომ 1 - ლი ჯგუფის საშუალო ( $M = 8.76, SD = 1.315$ ) მნიშვნელოვნად განსხვავდება მე-3 ჯგუფის საშუალოსაგან ( $M = 7.94, SD = 1.372$ ). მე-3 ჯგუფის საშუალო ასევე მნიშვნელოვნად განსხვავდება მე-2 ჯგუფის საშუალოსაგან ( $M = 8.56, SD = 1.330$ ). პირველი და მეორე ჯგუფის საშუალოები მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან.

✓ *სოციალური კომპეტენციისა და თვითეფექტურობის რწმენების საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით*

ცალმხირვი დისპერსიული ანალიზი, ასევე, გამოყენებულ იქნა რათა გვევლინა ასაკის გავლენა თანატოლთა ზეგავლენას, თვითეფექტურობასა და სოციალურ კომპეტენციაზე. სოციალურ კომპეტენციას ( $F = .106, p = .900$ ) და თვითეფექტურობის ( $F = .421, p = .657$ ) მიხედვით, ასაკის შესაბამის ჯგუფებში, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ასევე არ გამოვლინდა აღნიშნული სკალების ქვესკალებსა და ასაკს მიხედვით გაყოფილ შესაბამის ჯგუფებში.

✓ *თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით*

თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მიხედვით, ასაკის შესაბამის ჯგუფებში, გამოვლინდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ( $F = 2.955, p = .05$ ). ამ შემთხვევაშიც, მიუხედავად განსხვავების სტატისტიკური მნიშვნელოვნებისა, ჯგუფების საშუალო მაჩვენებლებს შორის განსხვავება მცირეა. ეფექტიანობის ზომა (Effect size), რომელიც გამოთვლილია  $\eta^2$  - ის საშუალებით, უდრის .02 - ს. Post-hoc (რომელიც გამოთვლილია Tukey HSD - ის საშუალებით) გვიჩვენებს, რომ 1 - ლი ჯგუფის საშუალო ( $M = 137.8, SD = 61.4$ ) მნიშვნელოვნად განსხვავდება მე-3 ჯგუფის საშუალოსაგან ( $M = 104.9, SD = 58.03$ ). მე-2 ჯგუფის საშუალო ( $M = 126.6, SD = 67.2$ ) მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება პირველი და მესამე ჯგუფის საშუალოებისგან.

### 5.3.3. ოჯახის სტრუქტურის მიხედვით გაყოფილი ჯგუფების შედარება

ოჯახის სტრუქტურის მიხედვით გაყოფილი ჯგუფები ერთმანეთს შევადარეთ კვლევის ძირითადი ცვლადების საშუალო მაჩვენებლების მიხედვით. ოჯახის სტრუქტურის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არ გამოვლინდა:

- აკადემიურ მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $F = .875, p = .455$ );
- სოციალურ კომპეტენციის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $F = .496, p = .687$ );
- თვითეფექტურობის ჯამური მაჩვენებლის მიხედვით ( $F = .273, p = .845$ );
- თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $F = .505, p = .679$ ).

### 5.3.4. მშობელთა სამუშაო კვალიფიკაციის მიხედვით გაყოფილი ჯგუფების შედარება

მშობელთა კვალიფიკაციის მიხედვით გაყოფილი ჯგუფების შედარება ცალმხრივი დისპერსიული ანალიზი გამოვიყენეთ, რათა მშობელთა დასაქმების კვალიფიკაციის დონე შეგვედარებინა მოზარდთა აკადემიურ მიღწევასთან, თვითეფექტურობის რწმენებთან, სოციალურ კომპეტენციასთან და თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან.

#### *დედის კვალიფიკაცია*

- მშობლის (დედის) კვალიფიკაციის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად სანდო აღმოჩნდა განსხვავება მოზარდის აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $F=3.427, p<.05$ ). eta squared-ის მიხედვით, ჯგუფებს შორის განსხვავება, აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით, უდრის 0.06-ს. Post hoc ანალიზმა, Turkey HSD ტესტის გამოყენებით, გვიჩვენა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მე-2 დონის კვალიფიკაციით დასაქმებული დედის მქონე მოზარდების აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელსა ( $M=8, SD=1.67$ ) და მე-4 დონის კვალიფიკაციით დასაქმებული დედის მქონე მოზარდების აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს ( $M=8.7, SD=1.23$ ) შორის. დედის კვალიფიკაციის მაღალ დონესთან დაკავშირებულია აკადემიური მიღწევის შედარებით მაღალი საშუალო მაჩვენებელი.
- მშობლის (დედის) კვალიფიკაციის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად სანდო აღმოჩნდა განსხვავება მოზარდის თვითეფექტურობის

რწმენების საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $F(2.109)=3.934, p<.05$ ). eta squared-ის მიხედვით, ჯგუფებს შორის განსხვავება, თვითფექტურობის რწმენების საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით, უდრის 0.06-ს. Post hoc ანალიზმა, Turkey HSD ტესტის გამოყენებით, გვიჩვენა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მე-2 დონის კვალიფიკაციით დასაქმებული დედის მქონე მოზარდების თვითფექტურობის რწმენების საშუალო მაჩვენებელსა ( $M=83.3, p<.05$ ) და მე-4 დონის კვალიფიკაციით დასაქმებული დედის მქონე მოზარდების თვითფექტურობის რწმენების საშუალო მაჩვენებელს ( $M=89.7, p<.05$ ) შორის. დედის კვალიფიკაციის მაღალ დონესთან დაკავშირებულია თვითფექტურობის რწმენების შედარებით მაღალი საშუალო მაჩვენებელი.

- მშობლის (დედის) კვალიფიკაციის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება სოციალური კომპეტენციის ( $F = 1.962, p = .145$ ) და თანატოლთა ზეგავლენის მაჩვენებლის მიხედვით ( $F = .974, p = .381$ )

#### *მამის კვალიფიკაცია*

- მშობლის (მამის) კვალიფიკაციის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად სანდო აღმოჩნდა განსხვავება მოზარდის აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ( $F=4.872, p<.05$ ). eta squared-ის მიხედვით, ჯგუფებს შორის განსხვავება, აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით, უდრის 0.06-ს. Post hoc ანალიზმა, Turkey HSD ტესტის გამოყენებით, გვიჩვენა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მე-2 დონის კვალიფიკაციით დასაქმებული მამის მქონე მოზარდების აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელსა ( $M=8.12, p<.05$ ) და მე-4 დონის კვალიფიკაციით დასაქმებული მამის მქონე მოზარდების აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს ( $M=9.01, p<.05$ ) შორის. მამის კვალიფიკაციის მაღალ დონესთან დაკავშირებულია აკადემიური შედარებით მაღალი საშუალო მაჩვენებელი.
- მშობლის (მამის) კვალიფიკაციის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება სოციალური კომპეტენციის  $F = 1.180, p = .320$  თვითფექტურობის რწმენებისა  $F = 2.007, p = .116$ . და თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით  $F = .313, p = .816$ .

#### 5.5 ცვლადების ურთიერთმიმართება

ცვლადთა შორის ურთიერთმიმართების ანალიზისთვის გამოყენებულ იქნა კორელაციური და რეგრესიული ანალიზი. პირველ ეტაპზე ძირითად სკალებსა და მათ

ქვესკალებს შორის კორელაციის ანალიზი, ხოლო მეორე ეტაპზე ცვლადთა შორის ურთიერთმიმართების ანალიზი.

სკალების შიდა მიმართებები

**თანატოლთა ზეგავლენა**

ცხრილში მოცემულია თანატოლთა ზეგავლენის სკალის ჯამური მაჩვენებელისა და მისი ქვესკალების აღწერითი სტატისტიკა - მინიმალური და მაქსიმალური ქულა, საშუალო და სტანდარტული დევიაცია.

	Min.	Max.	M	St.dev.
თანატოლთა ზეგავლენა - ჯამური	.00	265.00	125.9	64.6
ოჯახის აქტივობებში ჩართულობა	.00	36.00	15.5	9.4
თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა	.00	47.00	16.4	13.0
სკოლის აქტივობებში ჩართულობა	.00	44.00	20.9	12.1
პრობლემური ქცევა	.00	58.00	27.7	15.4
თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობა	.00	49.00	23.6	12.1

ცხრილში მოცემულია თანატოლთა ზეგავლენის სკალის ჯამურ მაჩვენებლებსა და ქვესკალებს შორის კორელაცია.

	კორელაცია					
	1	2	3	4	5	6
1. თანატოლთა ზეგავლენა - ჯამური		.827**	862**	875**	805**	894**
2. ოჯახის აქტივობებში ჩართულობა			677**	671**	611**	694**
3. თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა				711**	559**	749**
4. სკოლის აქტივობებში ჩართულობა					615**	782**
5. პრობლემური ქცევა						627**

6. თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობა

- თანატოლთა ზეგავლენის სკალის ჯამურ მაჩვენებელსა და მის ქვესკალებს შორის არსებობს ძლიერი დადებითი კორელაცია. თანატოლთა ზეგავლენის სკალის ჯამურ მაჩვენებელთან ყველაზე ძლიერ კორელირებს თანატოლთა აქტივობაში ჩართულობის სკალის მაჩვენებელი ( $r=.894, p<.05$ );
- თანატოლთა ზეგავლენის ქვესკალებს შორის, ასევე, გამოვლინდა ძლიერი დადებითი კორელაცია. კორელაციის მაჩვენებელი ყველაზე მაღალია:
  - ✓ სკოლის აქტივობებში ჩართულობისა და თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობის ქვესკალებს შორის ( $r=.782, p<.05$ );
  - ✓ თანატოლთა მიმართ კონფორმულობასა და თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობის ქვესკალებს შორის ( $r=.749, p<.05$ );
  - ✓ თანატოლთა მიმართ კონფორმულობასა და სკოლის აქტივობებში ჩართულობის ქვესკალებს შორის ( $r=.711, p<.05$ ).

**სოციალური კომპეტენცია**

ცხრილში მოცემულია სოციალური კომპეტენციის სკალის ჯამური მაჩვენებლისა და მისი ქვესკალების აღწერითი სტატისტიკა - მინიმალური და მაქსიმალური ქულა, საშუალო და სტანდარტული დევიაცია.

აღწერითი სტატისტიკა					
	რაოდნ ობა	მინ.	მაქს.	საშუა ლო	სტან. დევიაცია
სოციალური კომპეტენცია-ჯამ.	199	14.00	57.00	33.9	7.2

სოც. კომპეტენცია (და-ძმები)	200	.00	9.00	4.3	1.9
სოც.კომპეტენცია (მეგობრები)	199	7.00	35.00	21.3	4.9
სოც.კომპეტენცია (ნაცნობი თანატოლები)	200	1.00	15.00	8.3	3.1

ცხრილში მოცემულია სოციალური კომპეტენციის ჯამურ სკალის მაჩვენებელსა და მის ქვესკალებს შორის კორელაცია.

	კორელაცია			
	1	2	3	4
სოციალური კომპეტენცია-ჯამური	1	.449**	.856**	.661**
სოც. კომპეტენცია (და-ძმები)		1	.160*	.156*
სოც.კომპეტენცია (მეგობრები)			1	.276**
სოც.კომპეტენცია (ნაცნობი თანატოლები)				1

სოციალური კომპეტენცია სკალის ჯამური სკალის საშუალო ქულასა და ქვესკალების მაჩვენებლებს შორის არსებობს საშუალო და ძლიერ კორელაცია.

- სოციალური კომპეტენციის ჯამურ სკალასა და და-ძმებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის არსებობს საშუალო სიძლიერის დადებითი კორელაცია ( $r=.449, p<.05$ );
- სოციალური კომპეტენციის ჯამურ სკალასა და მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის არსებობს ძლიერი დადებითი კორელაცია ( $r=.856, P<.05$ );
- სოციალური კომპეტენციის ჯამურ სკალასა და ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის არსებობს ძლიერი დადებითი კორელაცია ( $r=.661, p<.05$ );
- სოციალური კომპეტენციის ქვესკალებს შორის არსებობს საშუალო და სუსტი დადებითი კორელაცია, კერძოდ:
  - ✓ და-ძმებთან და მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის არსებობს სუსტი დადებითი კორელაცია ( $r=.160, p<.05$ );
  - ✓ და-ძმებთან და ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის არსებობს სუსტი კორელაცია ( $r=.156, P<.05$ );

- ✓ მეგობრებთან და ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის არსებობს საშუალო სიძლიერი დადებითი კორელაცია ( $r=.276, p<.05$ ).

### თვითეფექტურობის რწმენები

ცხრილში მოცემულია თვითეფექტურობის რწმენების ჯამური ქულისა და მისი ქვესკალების აღწერითი სტატისტიკა - მინიმალური და მაქსიმალური ქულა, საშუალო და სტანდარტული დევიაცია.

	რაოდნობა	მინ.	მაქს.	საშუალო	სტან. დევ.
თვითეფექტურობის რწმენები-ჯამური	200	42.00	105.00	85.9	11.7
სოციალური რესურსების გამოყენება	200	5.00	12.00	9.9	1.9
სწავლის პროცესის წარმართვა	200	9.00	24.00	19.0	3.4
ექსტრაკურსულარული აქტივობების შესრულება	200	8.00	24.00	18.6	3.7
თვითრეგულაცია	200	.00	21.00	17.7	3.3
ასერტული ქცევის განხორციელება	200	.00	12.00	10.3	2.1
სოციალური აქტივობების შესრულება	200	.00	12.00	10.3	1.9

ცხრილში მოცემულია კორელაცია თვითეფექტურობის რწმენების სკალის ჯამურ მაჩვენებელსა და მის ქვესკალებს შორის.

	1	2	3	4	5	6	7
თვითეფექტურობის რწმენები-ჯამური	1	.649**	.717**	.724**	.745**	.757**	.704**
სოციალურრესურსების გამოყენება		1	.424**	.377**	.323**	.449**	.443**
სწავლის პროცესის წარმართვა			1	.515**	.327**	.306**	.316**
ექსტრაკ. აქტ.შესრულება				1	.308**	.373**	.293**
თვითრეგულაცია					1	.679**	.595**



ასერტული ქცევის განხ						1	.654"
სოც.აქტივობების შესრულება							1

თვითეფექტურობის რწმენების ჯამური სკალის მაჩვენებელსა და მის ქვესკალებს შორის არსებობს სტატისტიკურად სანდო ძლიერი დადებითი კორელაცია. ჯამური სკალის მაჩვენებელთან ყველაზე ძლიერ კორელაციას ავლენს შემდეგი ქვესკალები:

- ასერტული ქცევის განხორციელება ( $r=.757, P<.05$ )
- თვითრეგულაცია ( $r=.745, P<.05$ )
- ექსტრაკურიკულარული აქტივობების შესრულება ( $r=.724, p<.05$ )

თვითრეგულაციის ქვესკალებს შორის გამოვლინდა საშუალო სიძლიერისა და ძლიერი დადებითი კორელაციები. ყველაზე ძლიერი კორელაცია გამოვლინდა შემდეგ ქვესკალებს შორის:

- თვითრეგულაციასთან და ასერტულად მოქმედებასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ( $r=.679, p<.05$ );
- ასერტულ ქცევასთან და სოციალური აქტივობების შესრულებასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ( $r=.654, p<.05$ );
- სწავლის პროცესის წარმართვასთან და ექსტრაკურიკულარული აქტივობების შესრულებასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ( $r=.515, p<.05$ ).

#### სკალებს შორის ურთიერთმიმართება

#### თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა და სოციალური კომპენცია

ანალიზის მოცემულ ეტაპზე ვიკვლიეთ თანატოლთა ზეგავლენისა და სოციალური კომპეტენციის როგორც ჯამური სკალის მაჩვენებლებს, ასევე ქვესკალებს შორის ურთიერთმიმართება.

- თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასა და სოციალურ კომპეტენციას შორის გამოვლინდა სუსტი სიძლიერის უარყოფითი კორელაცია ( $r=-.153, P<.05$ ). კორელაციის მოცემული მაჩვენებელი მიუთითებს, რომ სოციალური კომპეტენციის ზრდასთან ერთად, მცირდება თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა.

- თანატოლთა ზეგავლენის ქვესკალებიდან სოციალური კომპეტენციის სკალის ჯამურ მაჩვენებელთან სტატისტიკურად სანდოდ კორელირებს თანატოლთა მიმართ კონფორმულობის ქვესკალის მაჩვენებელი ( $r=-.244$ ,  $P<.05$ ) (იხ. ცხრილი #?). მოცემული მაჩვენებელი მიუთითებს, რომ სოციალური კომპეტენციის მაჩვენებლის ზრდა ყველაზე მნიშვნელოვნად, სწორედ, თანატოლთა მიმართ კონფორმულობასთანაა დაკავშირებული. სოციალური კომპეტენციის მაჩვენებლის ზრდასთან ერთად მცირდება თანატოლთა მიმართ კონფორმულობის მაჩვენებელი.

	ოჯახის აქტივობებში ჩართულობა	თანატოლთა მიმართ კონფორმულობა	სკოლის აქტივობებში ჩართულობა	პრობლემური ქცევა	ანატოლთა აქტივობებში ჩართულობა
სოცი.კომპეტენცია-ჯამური	-.104	<b>-.244*</b>	-.055	-.110	-.102

- თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ჯამურ მაჩვენებელსა და სოციალური კომპეტენციის სკალის ქვესკალებს შორის სტატისტიკურად სანდოდ კორელაცია გამოვლინდა მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის ( $r=-.158$ ,  $p<.05$ ) (იხ. ცხრილი #?). მეგობრებთან ურთიერთობის პროცესში გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის მაჩვენებლის ზრდასთან ერთად მცირდება თანატოლთა ზეგავლენის მიმართ მოწყვლადობის მაჩვენებელი.

	სოც.კომპეტენცია (და-ძმები)	სოც.კომპეტენცია (მეგობრები)	სოც.კომპეტენცია (ნაცნობი თანატოლები)
თანატოლთა ზეგავლენა-ჯამური	.032	<b>-.158*</b>	-.113

- თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობისა და სოციალური კომპეტენციის ქვესკალებს შორის გამოვლინდა სტატისტიკურად სანდო შემდეგი სახის ურთიერთმიმართებები:

- ✓ საშუალო სიძლიერის უარყოფითი კორელაცია თანატოლთა მიმართ კონფორმულობასა და მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციას შორის ( $r=-.234, p<.05$ );

- ✓ სუსტი უარყოფითი კორელაცია ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას გამოვლენილ სოციალურ კომპეტენციასა და თანატოლთა მიმართ კონფორმულობას შორის ( $r=-.181, p<.05$ ).

საკითხთან დაკავშირებული თეორიული ანალიზი მიგვანიშნებს, რომ სოციალური კომპეტენცია ერთგვარი დამცავი ფაქტორია თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის შემცირების თვალსაზრისით. იმის გათვალისწინებით, რომ სოციალური კომპეტენციის ორი ქვესკალა სტატისტიკურად სანდო კორელაციას ავლენს თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან, შევაფასეთ მეგობრებთან და ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის სკალებისაგან შედგენილი რეგრესული მოდელის სტატისტიკური სანდოობა თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან მიმართებით. ცვლადების ჯგუფის მოცემული მოდელი (სოციალური კომპეტენცია მეგობრებთან და ნაცნობ თანატოლებთან) სტატისტიკურად სანდოა და ხნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მონაცემებში ვარიაციულობის 3%-ს ( $R_{adj} = .030, F(2,196)=3.054, P<.05$ ). მოდელში შემავალ ცალკეულ ცვლადებს არ აქვთ სტატისტიკურად სანდო პრედიქტორული ღირებულება თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ქულათა ვარიაციისთვის.

### **თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა და თვითეფექტურობის რწმენები**

თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა, ასევე, დავუკავშირეთ თვითეფექტურობის რწმენებს. სკალების როგორც ჯამურ, ასევე მათ ქვესკალებს შორის ურთიერთმიმართების ანალიზისთვის გამოვიყენეთ კორელაციური ანალიზი. ანალიზის შედეგად გამოვლინდა შემდეგი მიმართებები:

- თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობისა და თვითეფექტურობის რწმენების სკალის ჯამურ მაჩვენებელს შორის გამოვლინდა სუსტი უარყოფითი

კორელაცია ( $r=-.125$ ,  $p>.05$ ), თუმცა მოცემული მაჩვენებელი არ აღწევს სტატისტიკური სანდოობის დონეს.

- თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ქვესკალებიდან, თვითეფექტურობის რწმენების სკალის ჯამური მაჩვენებელი სტატისტიკურად სანდოდ კორელირებს მხოლოდ თანატოლთა მიმართ კონფორმულობის სკალის მაჩვენებელთან ( $r=-.142$ ,  $p<.05$ ). თვითეფექტურობის რწმენების ზრდასთან ერთად მცირდება თანატოლთა მიმართ კონფორმულობის მაჩვენებელი;
- თვითეფექტურობის რწმენების ქვესკალებს შორის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ჯამურ ქულასთან სტატისტიკურად სანდოდ კორელირებს მხოლოდ ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ( $r=-.198$ ,  $p<.01$ ). ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენების გაძლიერებასთან ერთად, მცირდება თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მაჩვენებელი.
- ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები სტატისტიკურად სანდოდ კორელირებს თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ყველა ქვესკალასთან, გარდა სკოლის აქტივობებში ჩართულობის მიმართ თანატოლთა ზეგავლენისა. აღსანიშნავია, რომ ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენების ყველაზე მნიშვნელოვან კორელაციას ავლენს პრობლემური ქცევის მიმართ თანატოლთა ზეგავლენასთან ( $r=-.206$ ,  $p<.05$ ) და თანატოლთა აქტივობაში ჩართულობის მიმართ თანატოლთა ზეგავლენასთან ( $r=-.218$ ,  $p<.05$ ). ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენების ზრდასთან ერთად, მცირდება თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა როგორც პრობლემურ ქცევაში ჩართულობის, ასევე თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობის მიმართულებით.

### **თვითეფექტურობის რწმენები და სოციალური კომპეტენცია**

თვითეფექტურობის რწმენებსა და სოციალურ კომპეტენციას შორის გამოვლინდა სტატისტიკურად სანდო საშუალო სიძლიერის დადებითი კორელაცია ( $r=.260$ ,  $p<.01$ ).

ქვესკალების კორელაციური ანალიზით გამოვლინდა შემდეგი მიმართებები:

სოციალური კომპეტენციის ჯამურ სკალასთან სტატისტიკურად სანდოდ არის დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენების ყველა ქვესკალა, გარდა ექსტრაკურკულარულ აქტივობებთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენებისა

(იხ. ცხრილი #?). აღსანიშნავია, რომ სოციალური კომპეტენციის ჯამურ მაჩვენებელსა და თვითფექტურობის რწმენების ქვესკალებს შორის სტატისტიკურად ყველაზე მაღალი კორელაცია გამოვლინდა:

- ✓ სწავლის პროცესის წარმართვასთან დაკავშირებულ თვითფექტურობის რწმენებთან ( $r=.250$ ,  $p<.01$ ). სწავლის პროცესთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენების ზრდასთან ერთად, იზრდება სოციალური კომპეტენციის მაჩვენებელი;
- ✓ სწავლის პროცესის წარმართვასთან დაკავშირებულ თვითფექტურობის რწმენებთან ( $r=.234$ ,  $p<.01$ ). სწავლის პროცესთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენების გაძლიერებასთან ერთად, იზრდება სოციალური კომპეტენციის მაჩვენებელი.

	სოციალური კომპეტენცია- ჯამური
სოციალური რესურსების გამოყენება	.234**
სწავლის პროცესის წარმართვა	.250**
ექსტრაკურსულარული აქტივობების შესრულება	.138
თვითრეგულაცია	.177*
ასერტული ქცევის განხორციელება	.166*
სოციალური აქტივობების შესრულება	.166*

### 5.7. ძირითად ცვლადთა ურთიერთმიმართების მოდელი

ძირითად ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართების ანალიზის მიზანია რეგრესიული ანალიზის საფუძველზე გამოავლინოს თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მნიშვნელოვანი პრედიქტორული ცვლადები და მედიაციური ანალიზით განსაზღვროს სოციალური კომპეტენციის, თვითფექტურობის რწმენებისა და თანატოლთა ზეგავლენისადმი ურთიერთმიმართების მოდელი.

### 5.7.1 რეგრესიული ანალიზი

სოციალური კომპეტენციის დონე და თვითეფექტურობის რწმენების გამოყენებულ იქნა თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მაჩვენებლის პროგნოზირებისთვის. ცვლადების ჯგუფის მოცემული მოდელი სტატისტიკურად სანდოა და ხსნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მონაცემთა ვარიაბილობის 3,6 %-ს ( $R_{adj.} = .034$ ,  $F(2,196)=3.153$ ,  $p<.05$ ). მოდელში სტატისტიკურად სანდო პრედიქტორული ღირებულების მქონე ცვლადია სოციალური კომპეტენციის დონე ( $B=-.130$ ,  $p<.05$ ). თვითეფექტურობის რწმენების სკალის მაჩვენებლის გაკონტროლების პირობებში, სოციალური კომპეტენციის დონე ხსნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ქულათა ვარიაციის 1.5%-ს (partial correlations-  $r=-.126$ ,  $p<.05$ ).

თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასა და სოციალური კომპეტენციისა და თვითეფექტურობის რწმენების ქვესკალებს შორის კორელაციურმა ანალიზმა გვიჩვენა, რომ თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ყველაზე მნიშვნელოვანი კორელატებია: სოციალური კომპეტენციის დონე მეგობრებთან და ნაცნობ თანატოლებთან და ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები. მოცემული სამი ცვლადისგან შექმნილი მოდელი სტატისტიკურად სანდოა და ხსნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მონაცემთა ვარიაბილობის 4.4%-ს ( $R_{adj.} = .044$ ,  $F(3,195)=4.05$ ,  $p<.01$ ). მოდელში სტატისტიკურად სანდო პრედიქტორია ასერტული ქცევის განხორციელებასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ( $B=-.172$ ,  $p<.05$ ). მოდელის დანარჩენი ორი ცვლადის გაკონტროლების პირობებში, ასერტული ქცევის განხორციელებასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ხსნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის ქულათა ვარიაციის 2.9%-ს (partial correlations-  $r=-.171$ ,  $p<.05$ ).

### 5.7.2. მედიაციური ანალიზი

მედიაციური ანალიზი გამოვიყენეთ იმის განსაზღვრისთვის, ახდენს, თუ არა სოციალური კომპეტენციის დონე მედიაციურ გავლენას თვითეფექტურობის რწმენებსა და თანატოლთა ზეგავლენას შორის არსებულ კავშირზე.

*დამოუკიდებელი ცვლადი - თვითეფექტურობის რწმენები*

*მედიატორი- სოციალური კომპეტენცია*

თავდაპირველად შეფასდა რეგრესიის 3 კრიტერიუმი - თვითეფექტურობის რწმენებს აქვს სტატისტიკურად სანდო კავშირი სოციალური კომპეტენციის დონესთან ( $B=.260, p<.001$ ) და თანატოლთა ზეგავლენის მიმართ მოწყვლადობასთან ( $B=-.125, p<.05$ ) და სოციალური კომპეტენციის დონე პროგნოზირებს თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობას, თვითეფექტურობის რწმენებისაგან დამოუკიდებლად ( $B=-.130, P<.05$ ). სოციალური კომპეტენციის დონის გაკონტროლების პირობებში, თვითეფექტურობის რწმენების კავშირი თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან არ არის სტატისტიკურად სანდო ( $B=-.091, p>.05$ ). იმ შემთხვევაში, როდესაც დამოუკიდებელი ცვლადის გავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე, მედიატორის გაკონტროლების პირობებში, სტატისტიკურად სანდო არ არის, მაშინ საქმე გვაქვს სრულ მედიაციასთან. აღწერილი შედეგები სრული მედიაციის პატერნისთვის კონსისტენტურია, თუმცა მედიაციის ეფექტის შესაფასებლად გამოვიყენებული Sobel z-test-ის მიხედვით ( $z=-0.197, p>.05$ ) მოდელი ვერ აღწევს სტატისტიკური მნიშვნელოვნების დონეს.

## თავი 6. შედეგების განხილვა

### 6.1 ჯგუფების შედარება

მონაცემთა ანალიზის შედეგად, სქესის მიხედვით გაყოფილ ჯგუფებს შორის რამდენიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა: პირველი ეხება აკადემიური მიღწევის მაჩვენებლებს, გოგოების ჯგუფისათვის უფრო მაღალი აკადემიური მიღწევის მაჩვენებელია, ბიჭებთან შედარებით.

თანატოლთა ზეგავლენის ჯამური მაჩვენებლის მიხედვით არ გამოვლინდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება სქესის მიხედვით გაყოფილ ჯგუფებში,

თანატოლტა ზეგავლენის ქვესკალის სკოლის აქტივობებში ჩართულობის მიხედვით გოგონებში გოგონების ჯგუფში უფრო ძლიერია თანატოლთა ზეგავლენა სკოლის აქტივობებში ჩართულობის მიმართ ( $M = 22.38$ ,  $SD = 11.54$ ), ბიჭების ჯგუფთან შედარებით ( $M = 18.96$ ,  $SD = 12.5$ ).

გოგონებში უფრო მაღალია სოციალური კომპეტენციის სკალის ჯამური საშუალო მაჩვენებელი, ბიჭებთან შედარებით, ასევე მეგობრებთან ურთიერთობისას გამოვლენილი სოციალური კომპეტენციის საშუალო მაჩვენებელი გოგონებთან უფრო მაღალია (და-ძმების და ნაცნობი თანატოლების მიხედვით არ გამოვლინდა მნიშვნელოვანი განსხვავება).

თვითეფექტურობის განცდის მაჩვენებელიც გოგონებში უფრო მაღალია, ისევე როგორც სოციალური რესურსების გამოყენების თვითეფექტურობის რწმენის მაჩვენებელი. (სოციალური კომპეტენციის დარჩენილი სკალების მიხედვით არ გამოვლინდა განსხვავება)

*ასაკობრივი კატეგორიების მიხედვით გაყოფილი ჯგუფების შედარება გამოვლინდა :*

- აკადემიური მიღწევის მაჩვენებელი მაღალია ადრეულ მოზარდობაში, შუა და გვიან მოზარდობასთან შედარებით.
- თანატოლტა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მაჩვენებელი მაჩვენებელი მაღალია გვიან მოზარდობაში, ადრეულ და შუა მოზარდობასთან შედარებით.
- ოჯახის სტრუქტურის მიხედვით გაყოფილი ჯგუფების ერთმანეთს შევადარეთ კვლევის ძირითადი ცვლადების საშუალო მაჩვენებლების მიხედვით. ოჯახის სტრუქტურის ნიშნით გაყოფილ ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არ გამოვლინდა
- დედის კვალიფიკაციის მაღალ დონესთან დაკავშირებულია აკადემიური მიღწევის შედარებით მაღალი საშუალო მაჩვენებელი.
- დედის კვალიფიკაციის მაღალ დონესთან დაკავშირებულია ასევე თვითეფექტურობის რწმენების შედარებით მაღალი მაჩვენებელი.
- მამიკ კვალიფიკაცია არ არის დაკავშირებული სოციალურ კომპეტენციასთან და თვითეფექტურობის რწმენებთან.



## 6.2 კვლევის ძირითად ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართება

თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ფაქტორების გამოვლენის მიზნით განხორციელდა კორელაციური, რეგრესიული და მედიაციური ანალიზი, როგორც კვლევის ძირითად ცვლადებს, ასევე ქვესკალებს შორისაც.

კორელაციური ანალიზის შედეგად გამოვლინდა რომ თანატოლთა ზეგავლენის სკალის ჯამურ მაჩვენებელსა და მის ქვესკალებს შორის არსებობს ძლიერი დადებითი კორელაცია. ჯამურ მაჩვენებელთან ყველაზე ძლიერ კორელირებს თანატოლთა აქტივობაში ჩართულობის სკალის მაჩვენებელი. სოციალური კომპეტენცია სკალის ჯამური სკალის საშუალო ქულასა და ქვესკალების მაჩვენებლებს შორის არსებობს საშუალო და ძლიერ კორელაცია. თვითფექტურობის რწმენების ჯამური სკალის მაჩვენებელსა და მის ქვესკალებს შორის არსებობს სტატისტიკურად სანდო ძლიერი დადებითი კორელაცია, სკალის მაჩვენებელთან ყველაზე ძლიერ კორელაციას ავლენს ასერტული ქცევის განხორციელების ქვესკალა.

დადებითი კორელაცია არსებობს თვითფექტურობისა და სოციალური კომპეტენციის სკალებს შორის, ხოლო სოციალური კომპეტენცია, ისევე როგორც თვითფექტურობის რწმენები უარყოფითადაა დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენის სკალასტან.

ძირითად სკალებს შორის არის შემდეგი მიმართებები: თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასა და სოციალურ კომპეტენციას შორის გამოვლინდა სუსტი სიძლიერის უარყოფითი კორელაცია. თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა, ასევე, დავუკავშირეთ თვითფექტურობის რწმენებს მათ ჯამურ მაჩვენებელს შორის გამოვლინდა სუსტი უარყოფითი კორელაცია. თვითფექტურობის რწმენებსა და სოციალურ კომპეტენციას შორის გამოვლინდა სტატისტიკურად სანდო საშუალო სიძლიერის დადებითი კორელაცია.

რეგრესიული ანალიზის შედეგად სოციალური კომპეტენციის დონე და თვითფექტურობის რწმენების გამოყენებულ იქნა თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მაჩვენებლის პროგნოზირებისთვის. ცვლადების ჯგუფის მოცემული მოდელი სტატისტიკურად სანდოა და ხსნის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მონაცემთა ვარიაციულობის 3,6 %-ს ( $R_{adj.} = .034$ ,  $F(2,196)=3.153$ ,  $p<.05$ ). სანდო პრედიქტორული ღირებულების მქონე ცვლადია სოციალური კომპეტენციის დონე.

მედიაციური ანალიზი გვიჩვენებს რომ მედიატორად შეგვიძლია განვიხილოთ სოციალური კომპეტენცია, მისი გაკონტროლების პირობებში თვითთვითეფექტურობის რწმენების კავშირი თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან არ არის სტატისტიკურად სანდო, თუმცა მედიაციის ეფექტის შესაფასებელი ტესტის შედეგად ეს მოდელი ვერ აღწევს სტატისტიკური მნიშვნელოვნების დონეს.

## თავი 7. დასკვნა

ძირითადი შედეგების მიმართება კვლევის ჰიპოთეზებთან შეგვიძლია ჩამოვაყალიბოთ შემდეგნაირად:

- დადასტურდა პირველი და მეორე ჰიპოთეზები, რომლის მიხედვითაც სოციალური კომპეტენცია უარყოფითადაა დაკავშირებული თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან და ასევე თვითეფექტურობის განცდაც უარყოფით მიმართებაშია თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობასთან. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ასერტულ ქცევასთან დაკავშირებული თვითეფექტურობის რწმენები ყველაზე მნიშვნელოვან კორელაციას ავლენს პრობლემური ქცევის მიმართ თანატოლთა ზეგავლენასთან. და თანატოლთა აქტივობაში ჩართულობის მიმართ თანატოლთა ზეგავლენასთან. ასერტულ

ქცევასთან დაკავშირებული თვითფექტურობის რწმენების ზრდასთან ერთად, მცირდება თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობა როგორც პრობლემურ ქცევაში ჩართულობის, ასევე თანატოლთა აქტივობებში ჩართულობის მიმართულებით.

- კვლევის მესამე ჰიპოთეზა შეეხოდა სოციალური კომპეტენციისა და თვითფექტურობის რწმენების მიმართებას, რომელიც ამავე ჰიპოთეზის მიხედვით უნდა ყოფილიყო დადებითი, მიღებული მონაცემების ანალიზის შედეგად თვითფექტურობის რწმენებსა და სოციალურ კომპეტენციას შორის გამოვლინდა სტატისტიკურად სანდო საშუალო სიძლიერის დადებითი კორელაცია.
- მეოთხე ჰიპოთეზა შეეხოდა ასაკისა და თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მიმართებას. გამოვლინდა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება ადრეული და გვიანი მოზარდობის ასაკობრივ ჯგუფებს შორის თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის მაჩვენებლების მიხედვით. ადრეული მოზარდობა დაკავშირებულია თანატოლთა ზეგავლენისადმი მოწყვლადობის შედარებით დაბალ მაჩვენებელთან.

კვლევის ლიმიტების განხილვა უმნიშვნელოვანესი საკითხია, ისევე როგორც შემდგომი კვლევებისთვის რეკომენდაციების განსაზღვრა. საკითხით დაინტერესებული პირებისათვის მნიშვნელოვანია კვლევის შეზღუდვების გათვალისწინება, შემდგომი საფუძვლიანი შესწავლის ხელშესაწყობად. პირველ რიგში უნდა განვიხილოთ შერჩევის მოცულობასთან დაკავშირებული საკითხი, ასაკობრივ ჯგუფებში მოსწავლეთა განაწილება იყო არათანაბარი, სტატისტიკურად სანდო შედეგების მისაღებად აღნიშნული შეზღუდვის აღმოფხვრას მნიშვნელოვანი როლი აქვს. შემდგომი შეზღუდვა ეხება სოციალური კომპეტენციის სკალის სანდოობის მაჩვენებელს. აღნიშნული კონტრუქტის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად შესაძლებელია ასევე სხვა საშუალებების გამოყენებაც, მაგალითად, მასწავლებლებთან ან მშობლებთან ინტერვიუ, დაკვირვების შედეგები და ა. შ.

### გამოყენებული ლიტერატურა

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monograph of the Society for Research in Child Development.*, 188.
- Asher, S. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development.* , 1427-1433.
- Asher, S., & Markell, R. (1978). *Peer relations and social interaction: Assessment and intervention.*

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. (P. Keith J. Holyoak, Ed.) *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York:: New York: W. H. Freeman.
- Bcwer, E. (1960). *Earlv identification of emotionally handicapped children in school*. Oxford: Charles C Thomas.
- Brown, B. B. (1999). *The development of romantic relationships in adolescence*. (W. Furman, Ed.) Cambrage: Cambridge University Press.
- Cavell, T. A. (1988). *The Measure of Adolescent Social Competence*. Barcelona, Spain: LSU Historical Dissertations and Theses.
- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 111-112.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 326-332.
- Cillessen, A. H., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. (2000). Stability of sociometric categories. *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New direction for child and adolescent development*, pp. 75-93.
- Connolly, J., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The Role of Peers in the Emergence of Heterosexual Romantic Relationships in Adolescence. *Child Development*, 1395-1408.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 163-173.

- Dodge, K., & Murphy, R. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 163-173.
- Dweck, D. (1981). Social cognitive processes in children's friendships. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.). *The development of children's friendships*, 322-333.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. (I. P. Angus MacDonald, Ed.) *Journal of Abnormal Psychology*, 107-126.
- Ennett, S., & Bauman, K. (1994). The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: the case of adolescent cigarette smoking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 653-663.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: New York: Norton.
- Feiring, C. (1999). *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. (W. Furman, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, S., & Richey, W. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 625-638.
- Goldfried, M., & D'Zurilla, T. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C.D. Spielberger (Ed.). *Current Topics in Clinical and Community Psychology*, 51-196.
- Goldsmith, J. B., & McFall, R. M. (1975). Development and evaluation of an interpersonal skill-training program for psychiatric inpatients. (I. P. Angus MacDonald, Ed.) *Journal of Abnormal Psychology*, 51-58.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 709-718.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 87-97.

- Hartup, W. W. (1999). Constraints on peer socialization: Let me count the ways. . *Merrill-Palmer*, 172-183.
- Hartup, W., Glazer, J., & Charlesworth, R. (1967). Peer 93 reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 1017-1024.
- J.L, M. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem* *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington,: Washington, DC: Nervous and Mental.
- Kiesner, J., Cadinu, M., P. F., & Bucci, M. (2002). Group Identification in Early Adolescence: Its Relation with Peer Adjustment and Its Moderator Effect on Peer Influence. *Child Development*, 196-208.
- Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from. *Sociology of Education*, 21-40.
- Kun-Hu Chen, K.-L. L.-C. (2007). Adolescent Self-Identity and Mental Health: The Function of Identity Importance, Identity Firmness, and Identity Discrepancy. *Chinese Journal of Psychology*, 53-72.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2017). *Handbook of Adolescent Psychology*. New Jersey, USA: Wiley; 3 edition.
- McConnell, S., & Odom, S. (1986). *Peer-referenced measures and the assessment of social competence*. In P. Strain, M. 94 Guralnick, & N. Walker (Eds.). New York:: New York: American Press.
- McFall, R. (1982). A review and reformation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 1-33.

- McFall, R., & Dodge, K. (1982). *Self-management and interpersonal skills learning*. In P. Karoly & F.H. Kanfer. New York: New York: Pergamon.
- Nelson, D. A., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 17-38.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 1417-1426.
- Schlundt, D., & McFall, R. (1985). New directions in the assessment of social skills. In L. L'Abate & M.A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research*, 22-49.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: New York: Academic Press.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. (P. Eric F. Dubow, Ed.) *Developmental Psychology*, 450-459.
- Shulman, S., & Laursen, B. (2002). Adolescent perceptions of conflict in interdependent and disengaged friendships. *Journal of Research on Adolescence*, 353-372.
- Shulman, S., Levy-Shiff, R., Kedem, P., Alon, E., & \. (1997). Intimate relationships among adolescent romantic partners and same-sex friends: Individual and systemic perspectives. In (S. Shulman, & W. A. Collins, Eds.) *Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives. New directions for child development*, pp. 37-51.
- Strouse, D. L. (1999). *The role of peer groups in adolescent social identity: Exploring the importance of stability and change*. (J. A. McLellan, & M. J. Pugh, Eds.) San Francisco: Jossey-Bass.

- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: New York: Norton.
- Urberg, K. (1992). Locus of peer influence: Social crowd and best friend. . *Journal of Youth and Adolescence*, 439-450.
- van Oostrum, N., & Horvath, P. (1997). The effects of hostile attribution on adolescents' aggressive responses to social situations. (S. R. Shaw, Ed.) *Canadian Journal of School Psychology*, 48-59.
- Weissman, M. (1975). The assessment of social adjustment: A review of techniques. *Archives of General Psychiatry*, 357-365.
- Zigler, E., & Phillips, L. (1963). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 264-271.