

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი  
ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი  
განათლების ფსიქოლოგიის სადოქტორო პროგრამა

**ნატო ასათიანი**

**ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი**

**განმაპირობებელი ფაქტორები**

**(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)**

ფსიქოლოგიის დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარმოდგენილი  
დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: მზია წერეთელი  
ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი  
პროფესორი, თსუ

თბილისი

2020

## შინაარსი

აბსტრაქტი.....	i
შესავალი .....	1
თავი 1 - ბულინგის რაობა .....	5
1.1. რა არის ბულინგი - ტერმინის დაზუსტება.....	5
1.2 ბულინგის ფორმები და მასზე გავლენის მქონე ფაქტორები.....	7
1.3 ბულინგი ფსიქოლოგიური თეორიების ჭრილში.....	13
1.4 ბულინგში მონაწილე პირები და სომატური გამოვლინებები .....	26
1.5 კიბერბულინგი .....	33
1.6 სად ვლინდება და როგორ რეაგირებენ ბულინგის შემთხვევებზე სკოლების ადმინისტრაციები.....	36
1.7 ბულინგთან ბრძოლის კონკრეტული მექანიზმები სკოლებში .....	39
თავი 2 - სკოლის კულტურა და მისი მნიშვნელობა .....	46
2.1 Whole child approach და ყოვლისმომცველი სასკოლო სიჯანსაღის თეორიები.....	46
2.2 სკოლის კულტურა და მისი ელემენტები .....	53
2.3 სკოლებში მოსწავლეებისადმი სამართლიანი მიდგომის ხედვა .....	63
თავი 3 - გარემო და აგრესიული ქცევა .....	68
3.1 აგრესიული ქცევის განმარტება და დახასიათება .....	68
3.2 აგრესიის სახეები და გარემო, როგორც ამ ქცევის დეტერმინანტი .....	70
თავი 4 - ბულინგის გააზრება განწყობის ფსიქოლოგიის თეორიის მიხედვით.....	77
თავი 5 - კვლევის ძირითადი ჰიპოთეზები და მეთოდოლოგია .....	87
თავი 6 - კვლევის შედეგები.....	94
სასკოლო კულტურისა და ვიქტიმიზაციის აღწერითი შედეგები.....	117
თავი 7 - შეჯამება და დისკუსია .....	136
გამოყენებული ლიტერატურა .....	144
დანართები.....	154

<b>ცხრილი 1</b> - კვლევის მონაწილეთა განაწილება სქესის მიხედვით.....	101
<b>ცხრილი 2</b> - კვლევის მონაწილეთა განაწილება სკოლის ზომის მიხედვით.....	101
<b>ცხრილი 3</b> - კვლევის მონაწილეთა ასაკობრივი განაწილება.....	101
<b>ცხრილი 4</b> - კვლევის მონაწილეთა რეგიონული განაწილება.....	102
<b>ცხრილი 5</b> - ვიქტიმიზაციის პირველი რეგრესიული მოდელი.....	103
<b>ცხრილი 6</b> - ანოვას სტატისტიკა პირველი მოდელისთვის .....	103
<b>ცხრილი 7</b> - ვიქტიმიზაციის პირველი რეგრესიული მოდელის კოეფიციენტები.....	103
<b>ცხრილი 8</b> - ვიქტიმიზაციის პირველი რეგრესიული მოდელის პრედიქტორები.....	105
<b>ცხრილი 9</b> - ვიქტიმიზაციის პირველი რეგრესიული მოდელის პრედიქტორთა პროცენტული წილები.....	106
<b>ცხრილი 10</b> - კორელაცია სკოლის კულტურის ტიპებსა და აგრესიას შორის.....	109
<b>ცხრილი 11</b> - ვიქტიმიზაციის მეორე რეგრესიული მოდელი.....	109
<b>ცხრილი 12</b> - ანოვას სტატისტიკა მეორე მოდელისთვის.....	110
<b>ცხრილი 13</b> - ვიქტიმიზაციის მეორე რეგრესიული მოდელის კოეფიციენტები.....	110
<b>ცხრილი 14</b> - ვიქტიმიზაციის მესამე რეგრესიული მოდელი.....	111
<b>ცხრილი 15</b> - ანოვას სტატისტიკა მესამე მოდელისთვის .....	111
<b>ცხრილი 16</b> - ვიქტიმიზაციის მესამე რეგრესიული მოდელის კოეფიციენტები.....	111
<b>ცხრილი 17</b> - ვიქტიმიზაციის მეოთხე რეგრესიული მოდელი.....	113
<b>ცხრილი 18</b> - ანოვას სტატისტიკა მეოთხე მოდელისთვის.....	113
<b>ცხრილი 19</b> - ვიქტიმიზაციის მეოთხე რეგრესიული მოდელის კოეფიციენტები.....	113
<b>ცხრილი 20</b> - ვიქტიმიზაციის საბოლოო რეგრესიული მოდელი.....	114
<b>ცხრილი 21</b> - ანოვას სტატისტიკა საბოლოო მოდელისთვის .....	115
<b>ცხრილი 22</b> - ვიქტიმიზაციის საბოლოო რეგრესიული მოდელის კოეფიციენტები.....	115
<b>ცხრილი 23</b> - ვიქტიმიზაციის საბოლოო რეგრესიული მოდელის პრედიქტორთა პროცენტ. წილები.....	116
<b>ცხრილი 24</b> - სკოლის ზომის მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოები.....	125
<b>ცხრილი 25</b> - მშობელთა დასაქმების მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოები.....	130
<b>ცხრილი 26</b> - მოსწავლეთა ასაკის მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოები.....	134
<b>ცხრილი 27</b> - მოსწავლეთა სქესის მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოები.....	136
<b>ცხრილი 28</b> - რეგიონის მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და	

ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოები.....	138
<b>გრაფიკი 1</b> – „ვიქტიმიზაციის“ პრედიქტორთა პროცენტული წონები.....	123
<b>გრაფიკი 2</b> – „კეთილდღეობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება სკოლის ზომის მიხედვით.....	127
<b>გრაფიკი 3</b> – „საფრთხის“ საშუალოთა შორის განსხვავება სკოლის ზომის მიხედვით.....	127
<b>გრაფიკი 4</b> – „თანასწორობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება სკოლის ზომის მიხედვით.....	128
<b>გრაფიკი 5</b> – „განცალკევებულობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მშობელთა დასაქმების მიხედვით.....	130
<b>გრაფიკი 6</b> – „კეთილდღეობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მშობელთა დასაქმების მიხედვით.....	131
<b>გრაფიკი 7</b> – „ვიქტიმიზაციის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მშობელთა დასაქმების მიხედვით.....	131
<b>გრაფიკი 8</b> – „განცალკევებულობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მოსწავლეთა ასაკის მიხედვით.....	134
<b>გრაფიკი 9</b> – „მაღალი საფრთხის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მოსწავლეთა ასაკის მიხედვით.....	135
<b>გრაფიკი 10</b> – „თანასწორობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მოსწავლეთა ასაკის მიხედვით.....	135
<b>გრაფიკი 11</b> – „საფრთხის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მოსწავლეთა სქესის მიხედვით.....	136
<b>გრაფიკი 12</b> – „ვიქტიმიზაციის“ საშუალოთა შორის განსხვავება მოსწავლეთა სქესის მიხედვით.....	137
<b>გრაფიკი 13</b> – „განცალკევებულობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება რეგიონის მიხედვით.....	140
<b>გრაფიკი 14</b> – „კეთილდღეობის“ საშუალოთა შორის განსხვავება რეგიონის მიხედვით.....	140
<b>გრაფიკი 15</b> – „საფრთხის“ საშუალოთა შორის განსხვავება რეგიონის მიხედვით.....	141
<b>გრაფიკი 16</b> – „ვიქტიმიზაციის“ საშუალოთა შორის განსხვავება რეგიონის მიხედვით.....	141
<b>დიაგრამა 1</b> - ვიქტიმიზაციის ემპირიული და შეფასებული მნიშვნელობები რეგრესიული მოდელის მიხედვით .....	118

## აბსტრაქტი

კვლევის მიზანი იყო შეგვესწავლა ბულინგის ფენომენი სკოლის კულტურასა და აგრესიის ფაქტორებთან ერთად და აგვეგო მისი მოქმედების მექანიზმის ფსიქოლოგიური მოდელი. ამ მიზნით გავაანალიზეთ სფეროში არსებული თანამედროვე ლიტერატურა. საკითხის შესწავლა გადავწყვიტეთ ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის განწყობის თეორიაზე დაყრდნობით. განწყობის თეორიის მიხედვით, ნებისმიერი ფსიქიკური აქტივობის და ქცევის საფუძველია განწყობა, რომელიც სამი კომპონენტის ურთიერთქმედების შედეგად აღმოცენდება. ეს კომპონენტებია: მოთხოვნილების არსებობა, ამ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტის არსებობა და დამაკმაყოფილების ინსტრუმენტული შესაძლებლობების (პირობების) ქონა. ჩვენ ვივარაუდეთ, რომ ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს, სწორედ, ასეთი დისპოზიციური განწყობები წარმოადგენს - გამოვთქვით მოსაზრება, რომ თუ სკოლის კულტურა იმგვარია, რომ არ იძლევა აგრესიის რეალიზების საშუალებას, მაშინ, მიუხედავად იმისა, რომ კლასში ყოველთვის არის მოწყვლადი რისკ-ჯგუფები, ვერ მოხდება მათი ვიქტიმიზაცია.

ამრიგად, ჩვენ ვივარაუდეთ, რომ მიუხედავად აგრესიის დონისა, იმ სკოლებში, რომლებშიც კეთილსაიმედო სასკოლო კულტურაა, ვიქტიმიზაციის დონე იქნებოდა დაბალი, ხოლო იმ სკოლებში, რომლებშიც არაკეთილსაიმედო სასკოლო კულტურაა, პირიქით, ვიქტიმიზაციის მაღალი დონე დაფიქსირდებოდა.

ამ მიზნით ჩვენ გამოვიყენეთ სამი კითხვარი: აგრესიის დონე ვიკვლიეთ ბას-დარკის (Buss-Durkey Inventory) კითხვარით, სასკოლო გარემოს შესწავლის მიზნით გამოვიყენეთ ბოჩავერისა და თანაავტორების (Alexandra Bochaver) მიერ შემუშავებული კითხვარი, რომელიც კლასსა და სკოლაში არსებულ ემოციურ

ფონს სწავლობს და ვიქტიმიზაციის შესაფასებლად გამოვიყენეთ მაინორდისა და ჯოზეფის (H. Mynard, S. Joseph) კითხვარი. კვლევაში 13-დან 17 წლამდე ასაკის 1422-მა მოსწავლემ მიიღო მონაწილეობა. ავაგეთ იერარქიულ-რეგრესიული მოდელი, რომლის საფუძველზეც დადგინდა, რომ ვიქტიმიზაციის 34%-ს ხსნის ჩვენი მოდელის ძირითადი ცვლადები. კერძოდ, აღმოჩნდა, რომ საგანმანათლებლო სივრცის ცვლადები და კლასში არსებული აგრესიის დონე (მათი კომბინაცია) ხსნის რეგრესიით გამოვლენილი მთლიანი ზეგავლენის (34%-ის) 73.02%-ს. ყველაზე ძლიერი ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს ვიქტიმიზაციის სკალაზე, არის აგრესიისა და სკოლის კულტურის ტიპის - „საფრთხე“ კომბინირებული ცვლადი. ჩვენი კვლევით დავინახეთ, რომ მსხვერპლად გადაქცევის ალბათობა (ვიქტიმურობა) იმ მოზარდებშია მაღალი, რომლებიც სასკოლო გარემოში საფრთხეს გრძნობენ, ხოლო სკოლის ისეთი კულტურა, რომელიც ჯგუფში კომუნიკაციის წესების დაცვასა და ურთიერთპატივისცემაზეა ორიენტირებული (მოზარდს აქვს კეთილდღეობის განცდა), ამცირებს მოზარდების მსხვერპლად გახდომის ალბათობას.

ამრიგად, კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ ნეგატიური სასკოლო გარემო აგრესიასთან კომბინაციაში წარმოადგენს ბულინგის გამაძლიერებელ პრედიქტორს, ხოლო კეთილსაიმედო - წარმოადგენს ვიქტიმიზაციის შემამცირებელ პრედიქტორს. იმავდროულად, კვლევამ გამოკვეთა სხვა ისეთი პრედიქტორები, რომლებიც არ უკავშირდება სასკოლო კულტურას. ეს არის მშობლების დასაქმების მაჩვენებელი, სკოლის კონტიგენტი და სხვა. კვლევის შემდგომი ანალიზის ფარგლებში გამოყენებული თითოეული ცვლადის მიხედვით შევაფასეთ სასკოლო კულტურის ტიპები და ვიქტიმიზაციის დონე, ვიკვლიეთ მათ შორის საშუალოთა სხვაობები, რამაც საინტერესო სურათი მოგვცა: კერძოდ, მშობელთა დასაქმების მაჩვენებელი (როცა არცერთი მშობელი არ მუშაობს, ან მხოლოდ დედაა დასაქმებული), აღმოჩნდა ვიქტიმიზაციის

მცირე, თუმცა სტატისტიკურად სანდო, პრედიქტორი. საინტერესო შედეგი მივიღეთ სკოლის კონტიგენტის თვალსაზრისით - აღმოჩნდა, რომ ისეთ სკოლებში, რომლებშიც 300-დან 800-მდე მოსწავლეა, მოზარდები ყველაზე კომფორტულად გრძნობენ თავს.

ვფიქრობთ, კვლევის ამ და სხვა საინტერესო მიგნებებს ექნება როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული მნიშვნელობა, რომლის საფუძველზე ჩამოყალიბებული რეკომენდაციებიც მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს ზოგადი განათლების პოლიტიკის დაგეგმვას საქართველოში.

## შესავალი

ბულინგი მსოფლიოში მზარდი პრობლემაა. ბულინგის შემთხვევებს ვხვდებით ყველგან: სკოლაში, ქუჩაში, იმ სივრცეებში, სადაც მოზარდები იყრიან თავს. სწორედ ამიტომ მნიშვნელოვანია, ბულინგის, როგორც 21-ე საუკუნის ერთ-ერთი მთავარი გამოწვევის, ფსიქოლოგიური ბუნების შესწავლა და იმის გაანალიზება, თუ რა შემთხვევები უბიძგებს მოზარდს აღნიშნული ქცევისაკენ.

ბულინგი აგრესიული ქცევის ქვეკატეგორიად მიიჩნევა, თუმცა ფიზიკურზე მეტად, ფსიქოლოგიური ზიანის მიყენებას გულისხმობს და, სტანდარტული აგრესიული ქცევისგან განსხვავებით, ის ხშირად მეორდება, პერმანენტულობა კი კიდევ უფრო ამძაფრებს მის შედეგებს. შესაბამისად, ბულინგი ყოველთვის მიზანმიმართული და განმეორებითი ხასიათისაა.

ბულინგის ფორმები და მასზე გავლენის მქონე ფაქტორები მრავალი კვლევის საგანია. საინტერესო დაკვირვებაა, რომ ფიზიკური და ვერბალური ბულინგის პარალელურად, მკვლევრებმა სოციალური ბულინგის ფორმაზე გაამახვილეს ყურადღება, რაც მას ნებისმიერი აგრესიული ქცევისგან განასხვავებს. ეს უკანასკნელი მოზარდის ჯგუფიდან გარიყვით ვლინდება და, უმეტესად, მათთვის ყველა სხვა ტიპის აგრესიულ ქცევაზე უფრო რთული გადასალახი ხდება.

სტატისტიკის გააზრება გვაფიქრებინებს, რომ ძნელად თუ მოიძებნებიან მოსწავლეები, რომლებიც ერთხელ მაინც არ ყოფილან ბულინგის მსხვერპლნი, ბულერები ან ამ პროცესში რაიმე ფორმით ჩართული პირები. ბულინგის არსის გააზრებისას მკვლევრები უმეტესად ოჯახის, თანატოლებისა და სკოლის როლზე ამახვილებენ ყურადღებას, რაც, თავის მხრივ, გვაფიქრებინებს, რომ გარემო განსაკუთრებულ როლს ასრულებს ბულინგის პრევენციის თვალსაზრისით - მრავალი კვლევა ცხადყოფს, რომ კულტურას, თემს,

ტრადიციებსა თუ ღირებულებებს დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლიათ მოზარდების განვითარებაზე, და იმაზე, თუ რამდენად ხშირია ან იშვიათი იმ სოციუმსა და საზოგადოებაში აგრესიული ქცევა.

მეცნიერები ბევრს საუბრობენ მსხვერპლის, ბულერისა და ასისტენტების (დამხმარებისა თუ თანამონაწილეების) ფსიქოლოგიურ თავისებურებებზეც, რაც ჩვენი ნაშრომის ფარგლებშიც ვრცლად გვაქვს განხილული - სამივე შემთხვევაში აქცენტი ისმის გარემოზე, რომელიც, ერთი მხრივ, აგრესიულ მოზარდს აყალიბებს ბულერად და, მეორე მხრივ, შესაძლოა, მოზარდებისთვის მსხვერპლად გახდომის პრედიქტორად იქცეს.

შესაბამისად, რადგან დავინახეთ, რომ გარემოს დიდი წვლილი მიუძღვის ბულინგის განხორციელებასა თუ პრევენციაში, გადავწყვიტეთ, საკითხი სკოლის კულტურის დონეზე გვეკვლია და გვევარაუდა, რომ კეთილსაიმედო სკოლის კულტურის შემთხვევაში ნაკლები ალბათობა იქნებოდა ბულინგის განხორციელებისა, ვიდრე არაკეთილსაიმედო სასკოლო გარემოში. ამ თვალსაზრისით გავანალიზეთ სხვადასხვა სკოლის ადმინისტრაციების საერთაშორისო გამოცდილება და, როგორც ანალიზმა გვიჩვენა, მართლაც, ისეთ სასკოლო გარემოში, სადაც ღირებულებებს მოზარდებს ხელოვნურად თავს არ ახვევენ, ისინი უფრო დაცულად გრძნობდნენ თავს და, შესაბამისად, ბულინგის შემთხვევებიც უფრო ნაკლებია.

სხვადასხვა დროს ჩატარებული კვლევები იმასაც ცხადყოფს, რომ ბულინგი მოსწავლის არა მხოლოდ ფიზიკურ თუ ემოციურ უსაფრთხოებას არღვევს, არამედ მთლიანად სწავლა-სწავლების პროცესზე ახდენს უარყოფით გავლენას, რადგან ბულინგში მონაწილე მოზარდებს და მით უფრო მსხვერპლს, როგორც წესი, აღენიშნებათ დაბალი აკადემიური მოსწრება და დაბალი ჩართულობა სასკოლო ცხოვრებაში. შესაბამისად, ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ბულინგის შემთხვევების არსებობა სკოლებში ხელს უშლის განათლების ერთ-ერთი

მთავარი პრინციპის რეალიზებას - მოსწავლეების ჰოლისტური განვითარების უზრუნველყოფას. დღეს ყველა თანხმდება, რომ განათლების მიზანი დიდი ხანია გასცდა მხოლოდ ცოდნის გადაცემას და გულისხმობს მოზარდის ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების მქონე, თავისუფალ პიროვნებად ჩამოყალიბებას.

შესაბამისად, სამაგიდო კვლევის ფარგლებში ცხადად დავინახეთ, რომ ბულინგი მრავალი სხვადასხვა სამეცნიერო კუთხითაა შესწავლილი და გაანალიზებული. კვლევებში მრავალმხრივადაა აღწერილი ბულინგის შემთხვევები და მოცემულია მისი განხორციელების სხვადასხვა პირობა და ფაქტორი. მიუხედავად იმისა, რომ ბულინგს არაერთი ფსიქოლოგიური თეორია საინტერესოდ ხსნის, ნათელია, რომ მისი მოქმედების მექანიზმი დამატებით გაანალიზებასა და შესწავლას საჭიროებს.

სწორედ ამიტომ, გადავწყვიტეთ, შეგვესწავლა ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მოსწავლეების მაგალითზე; ქცევისა და ფსიქიკური აქტივობის განწყობის ზოგადფსიქოლოგიურ თეორიაზე დაყრდნობით, აგვეგო ბულინგის მოქმედების ფსიქოლოგიური მოდელი.

აღსანიშნავია ისიც, რომ თუ საკითხის გარშემო არსებული სამეცნიერო კვლევების ანალიზის საფუძველზე ვიმსჯელებთ, აღმოჩნდება, რომ ცალსახად გამოკვეთილია ბულინგის სამი ძირითადი ფაქტორის მოქმედება. ეს ფაქტორებია: პიროვნული აგრესია, აგრესიის რეალიზებისთვის საჭირო ობიექტის (მსხვერპლის) არსებობა და გარემო / გარემოში არსებული შესაძლებლობები.

ამდენად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ: იმისათვის, რომ ბულინგი განხორციელდეს, უნდა არსებობდეს აგრესია (მოთხოვნილება), მსხვერპლი (მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი) და გარემო

(ინსტრუმენტული შესაძლებლობები). აღნიშნულ ფაქტორთა ურთიერთქმედებას კი კარგად ხსნის განწყობის თეორია და სწორედ ამიტომ, გადავწყვიტეთ, ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მოქმედების მექანიზმი განწყობის თეორიის გამოყენებით გვეკვლია.

ამგვარად, ჩვენი მოსაზრებების თანახმად, ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს დისპოზიციური განწყობები წარმოადგენს, რომლის რეალიზაციის ინსტრუმენტული შესაძლებლობები საკლასო კლიმატში უნდა ვეძებოთ. ამდენად, ჩვენი კვლევის ძირითადი ჰიპოთეზაა:

სასკოლო გარემოს რაგვარობა (აგრესიასთან ერთად) წარმოადგენს ბულინგის ქცევის შესრულების ძირითად განმაპირობებელ ფაქტორს და თუ სკოლის კულტურა ისეთია, რომ არ იძლევა აგრესიის რეალიზების საშუალებას, მაშინ, მიუხედავად იმისა, რომ კლასში ყოველთვისაა მოწყვლადი რისკ-ჯგუფები, ვერ მოხდება მათი ვიქტიმიზაცია.

აღნიშნული ჰიპოთეზის შესამოწმებლად ჩვენ მიერ განხორციელდა აგრესიის, სასკოლო კლიმატისა და ვიქტიმიზაციის ხარისხის ემპირიული კვლევა მოსწავლეებში.

სანამ უშუალოდ ჩვენი კვლევის აღწერასა და შედეგებზე გადავალთ, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ ბულინგის ცნება და მისი რაობა, ბულინგთან დაკავშირებული არსებული სამეცნიერო ლიტერატურა და შეხედულებები.

## თავი 1 - ბულინგის რაობა<sup>1</sup>

### 1.1. რა არის ბულინგი - ტერმინის დაზუსტება

ბულინგის, როგორც ტერმინის, მრავალი განმარტება არსებობს, თუმცა ყველას აერთიანებს აქცენტი ქცევის აგრესიულობაზე, რომელსაც ასრულებს ინდივიდი ან ადამიანთა ჯგუფი, აქვს განმეორებითი ხასიათი და რომლის დროსაც მსხვერპლს არ შეუძლია თავის დაცვა (Sticca, 2013). ამ განმარტებას საფუძვლად უდევს დინ ოლვეუსის კოზიცია, რომლის თანახმადაც, ბულინგი რამდენიმე თავისებურებით ხასიათდება: დამნაშავეს მოტივი მეორე ადამიანის წყენინება, დაჩაგვრა ან/და გულისტკენაა, ქცევა განმეორებადია და აღნიშნება ურთიერთობაში ძალის არათანაბარი გადანაწილება. ამასთან, გამოიყოფა სამი ტიპის ბულინგი - ფიზიკური, სიტყვიერი და ურთიერთობაში გამოვლენილი, როგორცაა, ძალადობის მსხვერპლზე არასწორი, დამაკნინებელი, პირადი ინფორმაციის გავრცელება ან მისი რაიმე ნიშნით გამორჩევა (Olweus, 1993).

ბულინგის კვლევა სათავეებს მე-20 საუკუნის 90-იანი წლებიდან იღებს. მეცნიერი ასკიუ იყო ერთ-ერთი პირველი, რომელმაც აგრესიის კვლევისას ბულინგი გამოყო და ამ ტერმინის განმარტება მოგვცა. მისი აზრით, ეს არის მოქმედება, რომელსაც სხვადასხვა ტიპის ქცევა ახასიათებს და რომლის მიზანია ძალაუფლების მოპოვება ან სხვაზე (სხვებზე) დომინანტობის დემონსტრირება (Askew, 1989). 1990-იანი წლებიდან მოყოლებული მეცნიერები ცდილობენ ბულინგის უფრო სიღრმისეულად შესწავლას და აღნიშნული ტერმინის დაზუსტებას, რომლის განმარტებისას წარმოჩნდება ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა: ზიანის მიყენების მცდელობა, დამამცირებელი მეტსახელის

---

<sup>1</sup> პირველ თავში გაანალიზებული მასალა გამოყენებულია სტატიაში. ასათიანი, ნ., & წერეთელი, მ. (2020). ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და განმაპირობებელი ფაქტორები. ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი, 107-117.

შერქმევა, სოციალური იზოლაციის მცდელობა, ფულის გამოძალვა და სხვა (Bowers, 1994) (Swearer S. M., 2015).

ბულინგის კვლევის ერთ-ერთი პიონერი, დინ ოვლეუსი ბულინგს აგრესიული ქცევის ქვეკატეგორიად მიიჩნევს, თუმცა იქვე დასძენს, რომ ბულინგი აგრესიულ ქცევაზე მეტია, რადგან მან შეიძლება, ფიზიკური აგრესიის პარალელურად ან ნაცვლად, ძლიერი ფსიქოლოგიური ზიანი მიაყენოს მოზარდს, რაც შესაძლოა, ფიზიკურ აგრესიაზე კიდევ უფრო რთული აღმოსაფხვრელი აღმოჩნდეს (Olweus, 1993). ამასთან, ყველა მეცნიერი თანხმდება, რომ ბულინგად აგრესიული ქცევა მხოლოდ მაშინ აღიქმება, თუ ის განმეორებითი ხასიათისაა.

ქცევის განმეორებითობაზე 1996 წელს მეცნიერმა ჰერბერტმაც გაამახვილა ყურადღება და თავის მხრივ განმარტა, რომ ბულინგი არის ქცევა, რომლის დროსაც ცუდად ექცევიან მოზარდს ან მოზარდთა ჯგუფს და ამ ქცევას აქვს პერმანენტული ხასიათი. მსხვერპლი კი, უმეტესად, გალიზიანებული, დათრგუნული და შეშინებულია (Herbert, 1996).

ამრიგად, ბულინგის მკვლევრები ტერმინის მრავალფეროვან განმარტებებს გვთავაზობენ, თუმცა 21-ე საუკუნეში ამ განმარტებათა საერთო მახასიათებლები, მეცნიერ კრის ლის მიხედვით, შემდეგია (Lee C. , 2004):

1. **მიზანმიმართულობა** - ბულინგის ქცევა უმეტესად წინასწარ განსაზღვრული და დაგეგმილია;
2. **ტკივილის მიყენება** - ქცევის შედეგი არის ფიზიკური ან ფსიქოლოგიური ტრავმა, სტრესი;
3. **განმეორებითობა** - ბულინგის ქცევა, აგრესიული ქცევისგან განსხვავებით, განმეორებითი ხასიათისაა;

4. **ხანგრძლივობა** - ბულინგის ქცევა ყოველთვის ხანგრძლივია და ის შესაძლოა, მოიცავდეს რამდენიმე კვირას, თვესა და წელსაც კი.

5. **ძალის დემონსტრირება** - ბულინგის ქცევაში ყოველთვის ძალის გამოვლინებას ვაწყდებით.

ტექსასის უნივერსიტეტის მკვლევარი, იდეან ეტეკალი, ყურადღებას ამახვილებს იმის აუცილებლობაზე, რომ სკოლის მოსწავლეებმა ღიად ილაპარაკონ ამ თემაზე. მისი აზრით, საჭიროა ბავშვებმა უფროსებთან ერთად ისაუბრონ, იდებატონ, ჩაერთონ სხვადასხვა დისკუსიაში, რომლებიც ეხება ბულინგს და მის პრევენციას. თუმცა, როგორც წესი, ეს არ არის მარტივად შესასრულებელი, რადგან პირდაპირმა საუბარმა ბულინგზე შეიძლება, უფრო გარიყოს მოსწავლე, ადარ გაუჩნდეს სურვილი, ჩაერთოს დიალოგში ანდა იყოს გულწრფელი. ამიტომ მკვლევარი სკოლის ადმინისტრაციას ურჩევს პატარა, მოგონილი სცენარების გათამაშებით შეიყვანოს მოსწავლეები დებატების სივრცეში და ასაუბროს ბულინგზე (Ettekal, 2020).

## 1.2 ბულინგის ფორმები და მასზე გავლენის მქონე ფაქტორები

ბულინგის შემთხვევებზე და ზოგადად, ბულინგზე, როგორც ქცევაზე, საუბრისას, აუცილებელია, დეტალურად აღვწეროთ მისი ფორმები. მეცნიერები ბულინგის სამ ტიპს გამოყოფენ. მასაჩუსეტის ტექნოლოგიების ინსტიტუტის (MIT) პროფესორის - ჯინგ ვანგის განმარტებით, ბულინგის პირველი ტიპია **ფიზიკური ბულინგი**, რომელიც გამოიხატება ფიზიკურ აგრესიაში, საკუთრების ხელყოფაში, ნივთების განადგურებაში. შემდეგი ფორმაა **ვერბალური ბულინგი** - ეს ბულინგის ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული სახეა და, როგორც წესი, მოძალადე ბულინგის ამ ფორმას იმ შემთხვევაში ირჩევს, თუ მსხვერპლის დამცირებას აუდიტორია ესწრება.

ვერბალური ბულინგის შემთხვევებია მეტსახელის, მათ შორის, შეურაცხმყოფელი სახელის, დარქმევა, დაცინვა, აბუჩად აგდება. ვერბალური ბულინგი ხშირია ისეთ შემთხვევებში, როცა აღნიშნება ფიზიკური ნაკლი, განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია და სხვა ე.წ. „ნორმიდან“ გადახრა (Wang, 2009). ბულინგის მესამე ფორმა კი **სოციალური ბულინგია**, რომელიც ადამიანის ჯგუფიდან გარიყვით ვლინდება. ვანგი განმარტავს: მოზარდმა შეიძლება სულ არ იცოდეს, რომ ის სოციალური ბულინგის მსხვერპლია და მხოლოდ მაშინ გაიაზროს ეს, როცა იმ კონკრეტულ ჯგუფში შეღწევას შეეცდება, საიდანაც ის გარიყული აღმოჩნდება (Wang, 2009).

ბულინგის ყველა ზემოთ აღნიშნული ფორმა ერთნაირად რთული გადასალახია მოზარდთა უმრავლესობისათვის.

მნიშვნელოვანია, რომ ყველა ტიპის აგრესიული ქმედება, როგორებიცაა, მეტსახელის შერქმევა, შეურაცხმყოფელი დამოკიდებულების გამოხატვა, ფულის გამოძალვა, იზოლირება, პირადი ნივთების მითვისება, ხელის ჩართყმა (ხელის გაკვრა) მხოლოდ იმ შემთხვევაში კლასიფიცირდება ბულინგად და არა მხოლოდ აგრესიულ ქცევად, როცა ამ ქმედებებს აქვს განმეორებითი ან/და სისტემატური ხასიათი (Rosen, 2017). ჰუანგის (Huang, 2015) მიხედვით, არსებობს ზოგიერთი ისეთი საკითხი, რომლებიც ართულებს ბულინგის შესწავლას. ესენია: კვლევაში მონაწილეთაგან ბულინგის დეფინიციის არაერთგვაროვანი გაგება, საკითხის სენსიტიურობა, რესპონდენტთაგან პირდაპირ შეკითხვებზე თავის არიდება და ბულინგის ქცევის სისტემატურობის ფარდობითი გაგება. აღნიშნული სირთულეების გადასალახად ნაშრომის ავტორი გვთავაზობს, ყველა გამოკითხვას ახლდეს ტერმინის შეჯერებული განმარტება, რათა კვლევამ უფრო ზუსტი შედეგები გვიჩვენოს. გარდა ამისა, საყურადღებოა, როგორ უნდა გამოვიკვლიოთ ბულინგის შემთხვევები? განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შეკითხვაში

აქცენტების დასმის საკითხი, რომელიც ხშირად განსაზღვრავს კვლევაში რესპონდენტის გულწრფელობის ხარისხს. მართებულია თუ არა კითხვის შემდეგნაირად დასმა: „ყოფილხართ თუ არა ბულინგის მსხვერპლი?“, თუ უმჯობესია, შეკითხვაში აქცენტი არა „მსხვერპლზე“, არამედ ქცევაზე დაისვას: „სხვა ადამიანის ქმედების შედეგად გიგრძნიათ თუ არა თავი დამცირებულად/შეურაცხყოფილად?“ ჰუანგი განმარტავს, რომ რიგ შემთხვევებში ქცევის განმსაზღვრელი კითხვები უფრო ინფორმაციულია (Huang F. &, 2015).

როგორც აღვნიშნეთ, კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი ქცევის სისტემატურობაა. საინტერესოა, განვსაზღვროთ, რამდენჯერ უნდა განმეორდეს ერთი და იგივე ქცევა, რომ ჩვენ მას ბულინგი ვუწოდოთ? მკვლევრებმა - კუბისცევსკიმ, ფონტეინმა, პოტარდმა და აუზოლტმა (Kubiszewski, at al, 2015) შეისწავლეს ბულინგის შემთხვევები და პერიოდულობასთან დაკავშირებით თავიანთი ხედვა წარმოგვიდგინეს. მათი აზრით, ბულინგის დროს მხოლოდ მაშინ შეგვიძლია მოძალადისა და მსხვერპლის იდენტიფიკაცია, როცა, მათივე განმარტებით, ამ ქცევაში რამდენჯერმე მონაწილეობდნენ.

ბულინგის მსხვერპლთა ანალიზმა გამოავლინა, რომ ისინი, როგორც წესი, განიცდიან დეპრესიას, გაღიზიანებას, სოციალურ ურთიერთობებში პრობლემებსა და დაბალ თვითშეფასებას (Chang, 2013). ასევე, კვლევებმა აჩვენა, რომ როგორც ბულერებს, ისე ბულინგის მსხვერპლთ, ჰქონდათ დაბალი აკადემიური მოსწრება და ახასიათებდათ ჯანმრთელობის სხვადასხვა პრობლემა (Kowalski, 2013).

რომ გავიგოთ, რა უდევს საფუძვლად ბულინგის წარმოშობას მოზარდებში ან რა არის მისი არსი, სასურველია, რამდენიმე კითხვას ვუპასუხოთ. საინტერესოა, რა ხდება მოზარდის გონებაში მას შემდეგ, რაც ის ბულინგის მსხვერპლი

გახდება; როგორია თვითმხილველების ქცევა; როგორც წესი, რატომ არ საუბრობენ თვითმხილველები ბულინგის შემთხვევებზე და, ზოგადად, როგორია მოზარდების აზრი ბულინგთან დაკავშირებით. ამ კითხვებზე პასუხის გაცემა სცადა მკვლევარმა ქინგ ლიმ. 5 სკოლის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ კვლევაში, რომელშიც საგულისხმო ტენდენციები გამოიკვეთა. გამოკითხულთა 40%-მა აღიარა, რომ, თუ ისინი გახდებოდნენ ბულინგის / კიბერბულინგის მსხვერპლნი, არაფერს მოიმოქმედებდნენ თავის დასაცავად. მხოლოდ 10-დან ერთი მოსწავლე ამბობდა, რომ ის თავს გადახდენილი უსიამოვნების შესახებ უფროსებს შეატყობინებდა (Li, 2010). აღნიშნულ კვლევაზე დაყრდნობით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ოჯახმა და სკოლამ უფრო მეტად უნდა იმუშაონ იმ თვალსაზრისით, რომ ბავშვებისგან მეტი ინფორმაცია მოიპოვონ. გატარებული პრევენციული ზომები კი, რა თქმა უნდა, თავისთავად შეამცირებს ბულინგის ალბათობას.

ნებრასკას უნივერსიტეტის პროფესორი, სიუზან სვეარერი, სტატიაში „ბულინგის ფსიქოლოგიის გაგება“, ბულინგის ბუნების უკეთ გააზრებისთვის გვთავაზობს ოჯახის, თანატოლების, სკოლის, კულტურის/თემის როლის სიღრმისეულ კვლევასა და გააზრებას (Swearer, 2015).

განვიხილოთ ეს საკითხები:

*ოჯახის გავლენა:* კვლევის მიხედვით, ოჯახში არსებული თავისებურებები ხშირად არის მოზარდის მიერ ძალადობრივი ქცევის წინაპირობა. ძალადობა ოჯახში, მშობლების ნაკლები ჩართულობა მოზარდების ცხოვრებაში და მათი მხრიდან ემოციური მხარდაჭერის ნაკლებობა მეცნიერებს მოზარდებში ძალადობრივი ქცევის ან საკუთარი თავის ვიქტიმიზაციის მაპროვოცირებლად მიაჩნიათ (Swearer S. M., 2015).

*თანატოლების გავლენა:* ბულინგი, როგორც წესი, თანატოლებს შორის გვხვდება. მოზარდები კი, ცხადია, დიდ დროს ატარებენ თანატოლების

გარემოცვაში, იქნება ეს უშუალო ურთიერთობის თუ სოციალური მედიის საშუალებით. სკოლებში ბულინგის შემთხვევების კვლევისას დიდი ყურადღება ეთმობა ე. წ. დამკვირვებლების / მოწმეების (Bystanders) ფსიქოლოგიის საკითხებს. გამოკითხვის თანახმად, საშუალოდ ყოველი მეორე მოზარდია შემსწრე ბულინგის, რა დროსაც დამკვირვებლები ახალისებენ და ზოგჯერ აქტიურად ერთვებიან კიდევ სხვა თანატოლებისადმი ჩადენილ ძალადობაში. აღსანიშნავია, რომ შემთხვევების მხოლოდ 25%-ში ე. წ. დამკვირვებლები წინ აღუდგნენ და შეეცადნენ, შეეჩერებინათ ძალადობა, გამოკითხულთა 54% კი პასიურ როლს ირგებდა და ძალადობას შორიდან უყურებდა (O'Connell, 1999).

არსებობს კვლევები, რომლებშიც დამკვირვებლების ქცევა გენდერულ ჭრილშია განხილული. გამოიკვეთა, რომ ძალადობის შემსწრე მოზარდებიდან გოგონები უფრო ხშირად აპროტესტებენ მსხვერპლის ჩაგვრას, ვიდრე - ბიჭები (Salmivalli, 2001). ამასთან, 2017 წელს ჩატარებული კვლევის თანახმად, ბიჭები უფრო ხშირად არიან ჩართულნი ბულინგის შემთხვევებში, ვიდრე გოგონები, თუმცა ბიჭებისთვის მეტადაა დამახასიათებელი ფიზიკურ ბულინგში მონაწილეობა, გოგონებისთვის კი - ვერბალურში (Menesini & Salmivalli, 2017). მკვლევარი ანიტა ვულფორკი ასევე აღნიშნავს, რომ ბიჭები უფრო ხშირად მიმართავენ ღია აგრესიას, ვიდრე გოგონები. გოგონებს კი უფრო მეტად ახასიათებთ აგრესია საზოგადოებრივ ურთიერთობებში (ვულფორკი, 2009).

სხვადასხვა დროს ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ ასაკთან ერთად დამკვირვებლები ნაკლებად ერთვებიან კონფლიქტში და ნაკლებად იცავენ ჩაგრულებს, ხოლო ვინც ერთვება კონფლიქტში და იცავს მსხვერპლს, უმეტესად მაღალი სოციალური სტატუსის მატარებელია (Salmivalli, 2001). ამავე მკვლევრის აზრით, კონფლიქტში ჩარევა და სუსტის დაცვა მოზარდებს მეტ თავდაჯერებას სძენთ.

*სკოლის გავლენა:* ბულინგი ყველაზე აქტიურად სკოლის გარემოშია ნაკვლევით და შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ სკოლაში არსებული პოზიტიური თუ ნეგატიური კლიმატი ბულინგის შემთხვევებს პირდაპირ უკავშირდება. მეცნიერ ბრაიან გენდრონის (Gendron B, 2011) კვლევებში ჩანს, რომ მასწავლებლების მხრიდან ძალადობაზე არაადეკვატური რეაგირება, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის არსებული არაჯანსაღი ურთიერთობა, მოსწავლეების სასკოლო აქტივობებში დაბალი ჩართულობა ხშირად არის ბულინგისა და ძალადობრივი ქცევის განმაპირობებელი. ამასთან, როცა სკოლაში ნეგატიური კლიმატია, მოსწავლეები იშვიათად ატყობინებენ მასწავლებელს ან/და სკოლის ადმინისტრაციას ჩაგვრის ფაქტების შესახებ (Unnever, 2004).

ამრიგად, გენდრონისა და უნვერის სხვადასხვა დროს ჩატარებული კვლევების შედეგად შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ არაკეთილგანწყობილი გარემო სკოლებში ხელს უწყობს ბულინგის შემთხვევების ზრდას ისევე, როგორც ძალადობის ხშირი ფაქტები სკოლებში ჯანსაღი გარემოს არსებობის შესაძლებლობას ამცირებს (Gendron B, 2011) (Unnever, 2004).

*კულტურის/თემის გავლენა:* ოჯახის, თანატოლებისა და სკოლის გარდა, მოზარდების ქცევაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს გარემო და საზოგადოება, რომელშიც ის ცხოვრობს (Ferguson, 2012).

მკვლევარი ფერგიუსონი ბულინგის მაპროვოცირებელ გარემოზე საუბრისას აქცენტს ტელევიზიასა და კომპიუტერულ თამაშებზეც სვამს, რაც, მისი ვარაუდით, ზრდის აგრესიული ქცევის შემთხვევებს მოზარდებში (Ferguson, 2012).

საინტერესო დაკვირვებაა, რომ ბულინგის აღქმა სრულიად განსხვავებული აქვთ მასში მონაწილე პირებს. კერძოდ, ბულინგის ერთსა და იმავე შემთხვევას სრულიად განსხვავებულად ახასიათებენ მასწავლებლები, მშობლები და მასში

მონაწილე მოსწავლეები (Postigo, Gonzalez, Montoya, & Ordonez, 2013). სწორედ ამიტომ, სტრატეგიულად მნიშვნელოვანია, ერთი მხრივ, ცნობიერების ასამაღლებელი კამპანიების წარმოება და, მეორე მხრივ, ბულინგის განხილვა სხვადასხვა თეორიის მეშვეობით.

### 1.3 ბულინგი ფსიქოლოგიური თეორიების ქრილში<sup>2</sup>

ბულინგი მრავალი თეორიის თვალსაზრისითაა შესწავლილი, რაც საშუალებას გვაძლევს, ეს ქცევა სხვადასხვა ასპექტით გავიაზროთ. ერთ-ერთი თეორია, რომელიც ხსნის ბულინგის თავისებურებებს, **სოციალური დასწავლის თეორია (Social Learning Theory)**, რომლის თანახმად, ბავშვები მოდელირებისა და გამეორების (სხვებზე დაკვირვების) ხარჯზე სწავლობენ ქცევას. თუ ისინი აგრესიული, ანტი-სოციალური ქცევის თვითმხილველნი არიან, დიდი ალბათობით, იმავე ქცევის მოდელირებას განახორციელებენ (Mishna, 2012). ალბერტ ბანდურას თეორია აგრესიას სოციალურ ქცევად განიხილავს, რომლის როგორც ათვისება, ისე მხარდაჭერა სწორედ გარემოში ხდება. მის მიერ ჩატარებული კვლევებიც ცხადყოფს, რომ გარემო ხშირად ახდენს აგრესიული ქცევის პროვოცირებას. ამ თვალსაზრისით ალბერტ ბანდურას არაერთი ექსპერიმენტი ეკუთვნის, მათ შორის კი გამორჩეული „თოჯინა ბობოს“ ექსპერიმენტია. კვლევაში მონაწილეობდნენ ბავშვები, რომლებსაც აჩვენებდნენ თოჯინა ბობოზე ძალადობის ამსახველ ვიდეოს. ვიდეოს შემდეგ ბავშვებს სთავაზობდნენ სათამაშოებით თამაშს. თამაშისას ბავშვები ვიდეოში ნანახ აგრესიულ ქცევას იმეორებდნენ (Bandura A. , 1978. )

<sup>2</sup> ქვეთავში გაანალიზებული მასალა გამოყენებულია სტატიაში. ასათიანი, ნ., & წერეთელი, მ. (2020) ბულინგი ფსიქოლოგიური თეორიების ქრილში. *ქესე განათლების მეცნიერებანი და ფსიქოლოგია*, ID: 3375

ბულინგის მკვლევრები ქცევის გააზრებისთვის იძულებითი განვითარების თეორიასაც (Coercion Theory) გვთავაზობენ, რომელიც ხაზგასმით წარმოაჩენს მშობლების როლს და მეორეხარისხოვანს ხდის გარემოს თუ მოზარდების განვითარების ინდივიდუალურ თავისებურებებს. გერალდ პატერსონის აზრით, მშობლებსა და შვილებს შორის დამყარებული ურთიერთობა წარმოადგენს ბულინგის რისკფაქტორს ან ანტიპრედიქტორს (Granic & Patterson, 2006). თეორიის თანახმად, აგრესიული ქცევის წინაპირობა ის ოჯახური ურთიერთობებია, რომლებიც ყალიბდება მოზარდის ირგვლივ. როცა ბავშვის დამორჩილება ან პროსოციალური ქცევის წახალისება რთულია, მშობელი ძალისმიერი მეთოდების გამოყენებას მიმართავს და იძულების გზით ცდილობს ბავშვში სასურველი ქცევის გამოწვევას. შედეგად კი სწორედ იძულება ხდება მოზარდისთვის ურთიერთობებში წამყვანი სტრატეგია, რომელსაც ის სახლის მიღმაც იყენებს (Mishna, 2012).

ბულინგის ქცევის ახსნას განვითარების თეორიით (Developmental Theory) გვთავაზობს მკვლევარი კენ რიგბი, რომლის თანახმადაც, ბავშვში სოციალური დომინანტობის მოპოვების სურვილი ადრეული ასაკიდან იჩენს თავს და სწორედ ამ მოთხოვნილებიდან გამომდინარე, ის ჯერ ფიზიკური ძალადობის ფორმას მიმართავს, გამოცდილების შეძენის შემდეგ კი უფრო მეტ გზას ნახულობს სხვებზე დომინანტობის და აგრესიის გამოვლენის ვერბალური თუ სოციალური ფორმების გამოყენებას იწყებს (Rigby K. , 2003) (Hawley, 1999). შესაბამისად, განვითარების თეორიის თანახმად, ფიზიკური ბულინგი უფრო ხშირია მოზარდების განვითარების ადრეულ ეტაპზე, ვიდრე შემდგომ პერიოდში, როცა ისინი სხვაგვარადაც სწავლობენ დომინანტობის გამოვლენას. განვითარების თეორია გვიჩვენებს, რომ ინდივიდუალური განვითარებით თუ პიროვნული თვისებებით კარგად აიხსნება ბულინგის შემთხვევები. მკვლევარი რიგბი საგანგებოდ აღნიშნავს იმ გარემოებას, რომ მსხვერპლი ხშირად

ხასიათდება ინტროვერტული ბუნებით თუ დაბალი თვითშეფასებით, ბულერებს კი ემპათიის დეფიციტი აღენიშნებათ (Rigby K. , 2003).

**კოგნიტურ-ბიჰევიორული თეორიის** თანახმად, ინდივიდის ქცევა უმეტესად იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორ აღიქვამს ის გარემოს და როგორ ინტერპრეტაციას უკეთებს სხვადასხვა სიტუაციას (Gegehr, 2001). გარემოს შეფასება ინდივიდის რწმენებსა და დამოკიდებულებებს ეფუძნება, რაც ხდება ემოციებისა თუ ქცევების მთავარი დეტერმინანტი (Mishna, 2012).

არაერთი კვლევა ცხადყოფს, რომ ხშირად ის მოზარდები ხდებიან ბულინგის მსხვერპლნი, რომლებსაც არ აქვთ განვითარებული სოციალური უნარები. **სოციალური უნარების დეფიციტის მოდელის** (Social Skills Deficit Model) თანახმად, ე.წ. სოციალური ბულინგის მონაწილეები, ხშირად ხდებიან ისეთი მოზარდები, რომლებსაც უჭირთ სოციალურად მისაღები ქცევის განხორციელება, ან თანატოლებთან პოზიტიური ინტერაქციის დამყარება. ისინი მარტივად შეიძლება იქცნენ, როგორც მოძალადეებად, ისე მსხვერპლებად. მკვლევრების აზრით, როცა მოზარდს აქვს დანაკლისი იმ უნარების, რომლებიც მას პოზიტიურ ურთიერთობას ჩამოუყალიბებს თანატოლებთან, ის იწყებს ფიქრს, რომ სწორედ ბულინგია გზა, რომლითაც ის დასახულ მიზანს მიაღწევს (Mishna, 2012).

კიდევ ერთი თეორია, რომელიც სოციალური უნარების მნიშვნელობას წარმოაჩენს, **გონების თეორიაა** (Theory of Mind): ადამიანებს აქვთ სოციალურ-კოგნიტური უნარი, გაიაზრონ როგორც საკუთარი, ისე გარშემომყოფთა ემოციური მდგომარეობა. ეს პირდაპირაა დაკავშირებული სოციალურ ურთიერთობებთან და სწორედ ამიტომ ამ უნარის დეფიციტმა შესაძლოა, მოზარდს ასოციალური ქცევებისკენ უბიძგოს (Arsenio & Lemerise, 2002).

ბულინგის ქცევა **ცხოვრების წესის ზემოქმედების თეორიითაც** (Lifestyle exposure theory) აიხსნება, რომლის თანახმადაც, ბულინგის შემთხვევებში

მონაწილეობას ხელს უწყობს ინდივიდის ცხოვრების წესი. როცა მოზარდი, ცხოვრების სტილიდან გამომდინარე, მჭიდროდაა დაკავშირებული საფრთხილო ადგილებთან, აქტივობებთან თუ საექვო ადამიანებთან, ცხადია, ეს გარემოება და მისი ცხოვრების წესი შეუქმნის მას სერიოზულ რისკს, ჩართული იყოს ბულინგის ქცევაში (Mishna, 2012). ეს კავშირი უმეტესად 4 გარემოებით მყარდება: ა. სამეზობლოთი თუ უბნით, სადაც მოზარდი ცხოვრობს; ბ. ისეთი ადგილების სტუმრობით, სადაც პოტენციური კანონდამრღვევები არიან; გ. მოზარდის ინტერესით კანონის დამრღვევი პირების ცხოვრების წესისა თუ ხასიათის თვისებებისადმი; დ. მოზარდის ოჯახისგან და ახლობლებისგან შორს ცხოვრებით, რომლებსაც მისი დაცვა ან მასზე მზრუნველობა შეუძლიათ (Slovak & Singer, 2001).

ბულინგის შემთხვევების პრევენციის თვალსაზრისით, ხშირად გამოიყენება ე.წ. **რეზილიენტობის თეორია** (Resiliency Theory), რომლის დახმარებითაც მკვლევრებმა დაადგინეს, ერთი და იმავე რისკის დროს რატომ შეუძლია ზოგ მოზარდს, თავი დააღწიოს ბულინგში მონაწილეობას, და რატომ არ შეუძლიათ სხვა მოზარდებს, წინააღმდეგობა გაუწიონ ბულერს (Mishna, 2012). საქმე ისაა, რომ ადამიანები განსხვავდებიან სტრესმედეგობის მიხედვით. ამ მიდგომით კარგად აიხსნება მსხვერპლის ფსიქოლოგია და მარტივად იგება მისი მხარდაჭერის მექანიზმები.

მკვლევრები შეეცადნენ, ბულერის ფსიქოლოგია **დომინანტობის თეორიითაც** (Dominance Theory) აეხსნათ, რომლის თანახმადაც, მოზარდები თანატოლებთან ძალადობას მაშინ მიმართავენ, როცა სურთ, ჯგუფის იერარქიაში სასურველი პოზიცია დაიკავონ და ამ ჯგუფის წევრებს თავიანთი დომინანტობა აჩვენონ (Long & Pellegrini, 2003). დომინანტობის თეორიის თანახმად, ბულინგი სტრატეგიაა, რომლითაც მოზარდი კარგად აჩვენებს თავის უპირატესობას. მკვლევრების - პელეგრინისა და ბარტინის დაკვირვებით, ის მოზარდი ბიჭები,

რომლებიც საკუთარი უპირატესობის დემონსტრირებისთვის სხვა სტრატეგიებთან ერთად აგრესიასაც მიმართავენ, თანატოლ ბიჭებში უფრო დაფასებულნი არიან, გოგონების თვალში კი - მეტად მომხიბვლელნი (Pellegrini & Bartini, 2001).

ამრიგად, დომინანტობის თეორია ხაზგასმით აღნიშნავს, მოზარდები იმიტომ ახორციელებენ ბულინგის ქცევას, რომ მოიპოვონ როგორც ჯგუფურ, ისე ინდივიდუალურ დონეზე სოციალური დომინანტობა ან/და შეინარჩუნონ სოციალური სტატუსი მუდმივი ძალადობის გზით.

თეორიების ნაწილი ბულინგის შესწავლისას მოზარდების განვითარების დონეზეც ამახვილებს ყურადღებას. კოგნიტური და სოციალური უნარები მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ბულინგის ქცევის განხორციელებაში ან შეფერხებაში. შესაბამისად, განვითარების ფაქტორი არა მხოლოდ მოსწავლეების დონეზე, არამედ მთლიანად სკოლის, თემისა და იმ სოციუმის დონეზე უნდა გავიაზროთ, რომელშიც მოზარდი იზრდება (Mishna, 2012). ამ თვალსაზრისით ღირებულია ური ბრონფენბრენერის ეკოლოგიურ სისტემათა თეორია. თეორიის მიხედვით, მოსწავლეების პრობლემების თუ შესაძლებლობების ანალიზისას აქცენტი ისმის არა მხოლოდ მოსწავლის ლოკალურ სივრცეზე ან კონკრეტულად სასკოლო კლიმატზე, არამედ მთლიანად იმ სოციო-ეკოლოგიურ გარემოზე, რომელშიც მოსწავლე ცხოვრობს და რომელიც მის განვითარებაზე აისახება (Bronfenbrenner U. , 1979). შესაბამისად, მოზარდის ქცევის კვლევაში მნიშვნელოვნად გვეხმარება ეკოლოგიურ სისტემათა თეორია, რომელსაც მკვლევარი გრეის კრაიგი „ყველაზე დიდი გავლენის მქონე თეორიას უწოდებს, რაც კი ადამიანის განვითარების თაობაზე ოდესმე შექმნილა“ (Craig G. J., 2001).

ბრონფენბრენერის აზრით, ბავშვის განვითარების ეკოლოგიური სისტემა შედგება ხუთი სისტემისგან, რომლებიც თითქოსდა ერთმანეთშია

მოთავსებული: მიკროსისტემა (Micro System) - ბავშვის ოჯახი; მეზოსისტემა (Mesosystem) - საბავშვო ბაღი, სკოლა, ეზო, უბანი, სადაც იზრდება; ექზოსისტემა (Exosystem) - ზრდასრულთა სოციალური ორგანიზაციები; მაკროსისტემა (Macrosystem) - ქვეყნის კულტურული ტრადიციები, ფასეულობები, წეს-ჩვეულებები და რესურსები. ქრონოსისტემა (Chronosystem) - სოციო-ისტორიული კონტექსტი, რაშიც მოზარდს უწევს ცხოვრება.

მოდელი სრულად აღწერს ბავშვის გარემოს. ავტორი ისეთ ფაქტორებზე ამახვილებს ყურადღებას, რომლებიც არა მხოლოდ პირდაპირ ზემოქმედებს ბავშვის განვითარებაზე, არამედ ირიბადაც დიდ გავლენას ახდენს მასზე (Bronfenbrenner U. , 1979) (Shelton L. G., 2019). მაგალითად, დედის მოქნილი გრაფიკი სამსახურში, რომელიც საშუალებას აძლევს ქალს, მეტი დრო დაუთმოს ბავშვის აღზრდას, ირიბად ახდენს პოზიტიურ გავლენას ბავშვის განვითარებაზე. იმავდროულად, დედის მიერ საკუთარი დროის განკარგვის შესაძლებლობის შეგრძნება ხელს უწყობს მისი სულიერი წონასწორობის შენარჩუნებას და ეს, თავის მხრივ, ირიბად აისახება დედის შრომისუნარიანობის ზრდაზე.

ბრონფენბრენერი აღნიშნავს, რომ ეკოლოგიური სისტემები მოძრავი სისტემებია და დროთა განმავლობაში იცვლება. უმცროსი დის/ძმის დაბადება, სკოლაში სწავლების დაწყება ან მშობლების განქორწინება ცვლის ბავშვის ურთიერთობას გარემოსთან. ახალი ჩვილის დაბადებას სრულებით განსხვავებული გავლენა აქვს ბავშვზე, რომელიც ეს-ესაა სწავლობს სიარულს, ვიდრე ბავშვზე, რომელიც უკვე სკოლის მოსწავლეა და აქვს უამრავი ურთიერთობა და ინტერესები ოჯახის გარეთ (Bronfenbrenner U. , 1979)

საინტერესოა, უფრო დეტალურად გავიაზროთ, რა გავლენას ახდენს ეკოლოგიური სისტემის ქვესისტემები ბავშვის განვითარებასა და სასკოლო ცხოვრებაზე:

**მიკროსისტემა:** ბრონფენბრენერის მიხედვით, ბავშვის პიროვნებას აყალიბებს ოჯახი, მშობლის შეხედულებები და ატმოსფერო, რომელიც მის ირგვლივ სუფევს და რომელსაც ბავშვი პირდაპირ ეხება. ეს არის პირველი შრე, რომელიც გარს ახვევია ბავშვს და სადაც ის სწავლობს ურთიერთობებს, ინტერპერსონალურ ინტერაქციებს. ამ გარემოში იგულისხმება ოჯახსა და სკოლაში დამყარებული ურთიერთობები, რომლებიც უმეტესად პირდაპირი ხასიათისაა.

**მეზოსისტემა:** მიკროსისტემის გააზრების შემდეგ აუცილებელია მეზოსისტემა განვიხილოთ, რომელსაც ავტორი შემდეგნაირად ახასიათებს: ბავშვის განვითარებაზე დიდ გავლენას ახდენს არა მხოლოდ მიკროსისტემის შემადგენელი ნაწილები, არამედ ის, თუ რა კავშირი აქვთ და როგორ იკვეთებიან ეს ნაწილები ერთმანეთთან. მეზოსისტემის დონეზე სწორედ ეს კავშირებია მნიშვნელოვანი, რადგან მიკროსისტემის ნაწილები დამოუკიდებლად არ ფუნქციონირებს. ისინი მჭიდროდ უკავშირდებიან ერთმანეთს.

**ეკოსისტემა:** ზრდასრულთა სოციალური ურთიერთობები ირიბად ახდენს გავლენას ბავშვების განვითარებაზე. მშობლების სამუშაო ადგილი, მოქნილი სამუშაო გრაფიკი, ხელფასიანი შვებულებები, მშობლების შვებულება ბავშვების ავადმყოფობის გამო - ეს არის ის, რაც მშობლების ცხოვრებაში ხდება და რაც ყოველთვის ჰპოვებს ასახვას ბავშვების განვითარებაზე.

**მაკროსისტემა** - ავტორი მაკროსისტემაში აერთიანებს კულტურულ ტრადიციებს, ფასეულობებს, წეს-ჩვეულებებს, ეკონომიკურ თუ პოლიტიკურ სისტემებს, რა გარემოშიც ბავშვი იზრდება და ყალიბდება.

**ქრონოსისტემა** - იგულისხმება ის ცხოვრებისეული ცვილილებები, რომელთა პარალელურადაც უწევს მოზარდს განვითარება და რამაც შესაძლოა, მასზე გავლენა იქონიოს (Bronfenbrenner U. , 1979) (Shelton L. G., 2019)

ამ თეორიის თანახმად, ბულინგის გამომწვევი ფაქტორები სცდება ვიწროდ ბულერისა და მსხვერპლის ურთიერთობას და ისეთ დიდ სოციალურ კონტექსტს ითვალისწინებს, როგორცაა, კლასსა და სკოლაში არსებული გარემო, ოჯახი, სამეზობლო, საზოგადოება და სხვა. ამ სისტემებს შორის ინტერაქცია მნიშვნელოვნად ახდენს გავლენას მოსწავლეების, მასწავლებლების და მშობლების ურთიერთობაზე, რაც საბოლოოდ ქმნის ბულინგისთვის სასურველ ან, პირიქით, არახელსაყრელ გარემოს.

იმავე პოზიციას იზიარებენ ვალენსიის უნივერსიტეტის მკვლევრები, რომელთა განმარტებით, ბულინგის აღმოცენებისთვის უნდა არსებობდეს შესაბამისი „მიკროსისტემა“ (Postigo, Gonzalez, Montoya, & Ordonez, 2013). ამ სისტემაში ისინი უშუალო კონტექსტს გულისხმობენ, რაშიც მოზარდი იზრდება და რაც მის განვითარებაზე დიდ გავლენას ახდენს, კონტექსტში კი ოჯახური გარემო და ამ გარემოში დამყარებული ურთიერთობები მოიაზრება.

ბულინგის ახსნა ასევე ნაცადია ე.წ. **დაძაბულობის თეორიით** (General Strain Theory), რომლის თანახმადაც, ინდივიდები განიცდიან სხვადასხვა ტიპის დაძაბულობებს (გამოწვეულს წარუმატებლობით, მიზნის მიუღწევლობით და სხვა), რაც არის დევიაციურ ქცევებში მოზარდების ჩართვის წინაპირობა (Moonl, Morash, & McCluskey, 2012) (Agnew, 1992). რობერტ ეგნიუ გვთავაზობს იმ მდგომარეობების ჩამონათვალს, რომლებიც დაძაბულობის წინაპირობაა და რაც საბოლოოდ დევიაციურ ქცევაში გამოიხატება. ესენია: დასახული მიზნის მიღწევის შეუძლებლობა, საკუთარი ფიზიკური სივრცის არარსებობა, ოჯახის დაბალი შემოსავალი, კრიმინალურ გარემოსთან კავშირი, ფიზიკური თუ ემოციური ძალადობა, გენდერული თუ რასობრივი დისკრიმინაცია, მშობლების მიერ უარყოფა. სწორედ ასეთ სირთულეგამოვლილ მოზარდს მისი თანატოლები აღიქვამენ, როგორც პოტენციურ მსხვერპლს (Agnew, 1992). აღსანიშნავია, რომ ეს მიდგომა მეტადაა დაკავშირებული

დელიკვენტურობასთან, ვიდრე სუფთად ბულინგთან, რადგან, მიჩნეულია, რომ მსგავსი სირთულეების განცდა მოზარდებში უმეტესად ხელს უწყობს დელიკვენტურობას / კრიმინალურ ქცევას (ალანია, 2017) და ეს რეალობა ნაკლებადაა გააზრებული ბულინგის კონტექსტში.

მორიგი თეორია, რომელიც საინტერესოდ ხსნის ბულინგს, არის **სოციალური კონტროლის თეორია** (Social Control Theory) ამ თეორიის თანახმად, ბულინგი და დელიკვენტურობა სოციალური კონტროლის მექანიზმით აიხსნება. კერძოდ, ის მოზარდები, რომლებსაც აქვთ მყარი პოზიტიური კავშირები საზოგადოებაში (მათ შორის, სასკოლო საზოგადოებაში), უფრო ნაკლები შანსია, იყვნენ ჩართულნი დელიკვენტურ ქცევებში. პოზიტიური კავშირები შეიძლება გამოხატული იყოს სკოლაში პოზიტიურ ურთიერთობებში კლასელებთან, მასწავლებლებთან, ადმინისტრაციასთან (Michael D. Wiatrowski, 1981) (Qureshi, 2016). ამ მიდგომით, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ როდესაც სკოლაში განვითარებულია კურიკულის მიღმა აქტივობები და მხარდაჭერილია მოზარდების ინდივიდუალური ინტერესები, შანსი, მოზარდი ჩაერთოს აგრესიულ ქცევაში, გაცილებით ნაკლებია. ამასთან, დაკვირვების თანახმად, როცა მოზარდს გააზრებული აქვს კარგი ქცევის ნორმები და ეს ნორმები მაგალითების სახით ეძლევა გარემოდან, ასეთი მოზარდი ნაკლებად ხდება ბულერი ან მსხვერპლი (Qureshi, 2016). ამრიგად, სოციალური კონტროლის თეორიით ბულინგის ახსნა უფრო პრევენციული ხასიათის სურათს გვაძლევს და ამ თეორიის საშუალებით ჩვენ ბულინგის პრევენციაზე უფრო შეგვიძლია საუბარი, ვიდრე მისი მექანიზმის ახსნაზე.

ბევრი თეორია ბულინგს განიხილავს, როგორც იარაღს სოციალური კაპიტალის მოპოვებისა და შენარჩუნებისთვის. ამ მოსაზრებას იზიარებენ მკვლევრები ევანსი და სმუკოვსკი და ცდილობენ, ბულინგი გაიაზრონ **სოციალური კაპიტალისა და ორგანიზაციული კულტურის** თეორიების კრილში (Evans &

Smokowski, 2016). სოციალური კაპიტალი გულისხმობს სოციალური ურთიერთობებიდან მოპოვებულ უპირატესობებს / შესაძლებლობებს, რაზეც ინდივიდები დასახული მიზნების მიღწევის თვალსაზრისით ხშირად ამყარებენ იმედს (Evans & Smokowski, 2016). სოციალური კაპიტალი აახლოებს ერთმანეთის მსგავს ადამიანებს, რომლებიც ჰომოგენურ ჯგუფებს აყალიბებენ და იზიარებენ წარმოდგენებსა და დამოკიდებულებებს (Beugelsdijk & Smulders, 2003). სოციალური კაპიტალის თეორიის თანახმად, ევანსი და მსუკოვსკი წერენ, რომ სოციალური კავშირები რამდენიმე სოციალურ რესურსს სთავაზობენ ჯგუფის წევრებს. პირველი, ეს არის *ინფორმაციაზე ხელმისაწვდომობა* - შესაძლებლობების თუ არჩევანის შესახებ ინფორმაცია ამ კონკრეტული ჯგუფის გარეთ ადამიანებისთვის ნაკლებადაა ხელმისაწვდომი. ასეთი სოციალური კავშირები ხშირად მოზარდს აძლევს ინფორმაციას, სკოლის შემდგომი საათები როგორ და სად გაატაროს საინტერესოდ, სადაც მას შეეძლება ამავე სოციალური წრის წარმომადგენლებთან მყარი ურთიერთობების გაბმა. მეორე, ეს არის ჯგუფში *გავლენიანი კავშირების მქონე ინდივიდების* არსებობა. პირობითად, თუ ამ ჯგუფში არის ადამიანი, რომელიც მეგობრობს გავლენიან თანატოლებთან ან ცნობილი ე.წ. „ბულერის“ მეგობარია, ეს ამ ჯგუფის სხვა მოზარდებსაც იცავს მსხვერპლად გახდომისგან. მესამე, ეს არის *სოციალური მანდატის* ფლობა, რასაც კონკრეტული ჯგუფის წევრობა იძლევა. თუ სკოლაში პოპულარული გოგონა მეგობრობას იწყებს ფეხბურთის ვარსკვლავთან, ეს სოციალური კავშირი ამ გოგონას სოციალურ კაპიტალს კიდევ უფრო აფართოებს და აღრმავებს. ეს ურთიერთობა, ფეხბურთელი ბიჭის კავშირებიდან გამომდინარე, გოგონასაც აკავშირებს ყველა იმ რესურსსა და უპირატესობებთან, რომლებსაც ფეხბურთელი ფლობს: ეს არის დაფასება, პოპულარობა და სხვა (Evans & Smokowski, 2016). თეორიის თანახმად, სწორედ ასეთი სოციალური ჯგუფის შიგნით არსებული კავშირები იცავს პოტენციურ მსხვერპლს ძალადობისგან. მოზარდები ხშირად მიმართავენ ამ გზას - ისინი

უმეგობრდებიან ისეთ პირებს, რომლებიც ამ სოციალურ უპირატესობებს (მანდატს) ფლობენ. ეს მათთვის ხდება საშუალება, თავადაც ისარგებლონ იმავე სოციალური რესურსებითა და უპირატესობებით, რომლებსაც ჯგუფის ლიდერები ფლობენ (Evans & Smokowski, 2016). სოციალური კაპიტალის თეორია კარგად ხსნის სკოლის მოსწავლეებს შორის ურთიერთობების თავისებურებებს. მეგობრობა, განცდა იმისა, რომ ინდივიდს ჰყავს ახლობელი თანატოლები, განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია სკოლის პერიოდში, რადგან მეგობრების ყოლის შემთხვევაში მოზარდებს ნაკლებად ეშინიათ, რომ უარყოფილნი იქნებიან თავიანთი თანატოლების მიერ (Bagwell & Schmidt, 2011). მსხვერპლნი, რომლებიც განიცდიან სოციალური კაპიტალის სიმცირეს, როგორც წესი, არიან სისტემატური ვიქტიმიზაციის ობიექტები - კვლევები აჩვენებს, რომ ძირითადად ისეთი მოზარდები ხდებიან ბულინგის მსხვერპლნი, რომლებსაც არ ჰყავთ მეგობრები, მათ საჭიროების შემთხვევაში რომ გამოესარჩლებიან (Evans & Smokowski, 2016).

სოციალური კაპიტალის თეორია კარგად ხსნის არა მხოლოდ მსხვერპლის ფსიქოლოგიას, არამედ ბუღერის ქცევაზეც ბევრს გვეუბნება. თეორიის თანახმად, სოციალურ კაპიტალს ბუღერი სწორედ ძალადობით აგროვებს და შესაბამისად, მისთვის და ამ სოციალურ ჯგუფში შემავალი ყველა წევრისთვის ბულინგი ერთგვარი ტაქტიკა ხდება სოციალური კაპიტალის და თანმდევი უპირატესობების მოპოვებისთვის (Pellegrini A. , 2002). მიუხედავად იმისა, რომ ბუღერების ქცევა უმეტესად ნეგატიურად ფასდება, ისინი მაინც პოპულარული არიან თანატოლებში. სწორედ ეს პოპულარობა წარმოადგენს სოციალური სტატუსისა და კაპიტალის მოხვეჭის წინაპირობას, რადგან თანატოლების თვალში ბუღერი წარმოჩინდება, როგორც გავლენისა და ძალაუფლების მქონე, რის ფონზეც ისინი მარტივად ხდებიან ამავე ჯგუფის ლიდერები (Evans & Smokowski, 2016). აღსანიშნავია, რომ ბულინგის, როგორც ტაქტიკის, გამოყენება არა მხოლოდ მოძალადეს აგრძნობინებს უპირატესობას, არამედ ამავე ჯგუფის

სხვა წევრებსაც. ამ ტაქტიკით ბულერი ძლიერდება და აძლიერებს მთლიანად ჯგუფს სხვა ჯგუფებთან დაკავშირებით, რითიც ამ ერთობის ყველა წევრი (გარდა მსხვერპლების) სარგებლობს (Evans & Smokowski, 2016). ამავე თვალთახედვით, ბულინგის მსხვერპლთათვისაც ბულინგი ხდება მთავარი ტექნიკა და სტრატეგია მათი სოციალური სტატუსის გაუმჯობესებისთვის. შესაძლოა, ერთ სოციალურ ჯგუფში ბულინგის მსხვერპლმა, სხვა სოციალურ ჯგუფში მოძალადის და ბულერის როლი მოირგოს და ამ ფორმით სცადოს ამ მეორე ჯგუფში თავისი უპირატესობის ჩვენება და სოციალური კაპიტალის მოხვეჭა (Pellegrini & Bartini, 2001) (Evans & Smokowski, 2016).

ამრიგად, სოციალური კაპიტალის თეორია საინტერესო ახსნას გვაძლევს იმისა, თუ რატომ ხდებიან მოზარდები მოძალადეები თუ მსხვერპლნი და როგორ უწყობენ ჯგუფები თუ ინდივიდები ამ პროცესს ხელს.

ჯგუფის კონტექსტში ბულინგის გააზრებას გვთავაზობს **ჯგუფის სოციალიზაციის თეორია** (Group Socialization Theory), რომლის თანახმადაც, ნებისმიერი ასაკის ინდივიდები მიდრეკილნი არიან, რომელიმე ჯგუფის წევრად მოიაზრონ თავი. ჯგუფების ფორმირება ბუნებრივი პროცესია, რომლის მთავარი პრინციპი სხვა ჯგუფებზე დომინანტობის მოპოვებაა (Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2014) (Harris, 1998 / 2009). დროთა განმავლობაში ჯგუფის წევრები ამ უპირატესობის მოპოვების გზებს ხვეწენ და უფრო მკაფიოს ხდიან ცნებებს - „ჩვენ“ და „ისინი“, რაც ხდება ჯგუფებს შორის შემდგომი დაპირისპირების თუ დისკრიმინაციის მიზეზი (Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2014). საინტერესო დაკვირვებას გვთავაზობს მკველვარი ჰარისი, რომლის თანახმადაც, დაწყებით კლასებში ჯგუფების ფორმირების მთავარი განმსაზღვრელი სქესია, მაშინ, როცა გარდატეხის ასაკში სქესობრივი სხვაობები უკან იხევს და წამყვან პოზიციას იკავებს რასობრივი და სოციალური კლასები, როგორც განმასხვავებელი ან დამაკავშირებელი ფაქტორები (Harris, 1998 / 2009).

კიდევ ერთი თეორია, რომელიც კარგად გვიჩვენებს გარემოს გავლენას აგრესიულ ქცევაზე, **ორგანიზაციული კულტურის თეორიაა**. ამ თეორიის თანახმად, ყველა ორგანიზაციას აქვს თავისი კულტურა და ეს კულტურა გაზიარებული ღირებულებების, ფასეულობების, წარმოდგენების, რიტუალებისა და ჩვევებისგან შედგება (Evans & Smokowski, 2016). სკოლის კულტურა და კლიმატი მნიშვნელოვნად განაპირობებს ახალგაზრდების რისკის შემცველ ქცევებში ჩართვის ხარისხს (Klein, Cornell, & Konold, 2012). მკვლევრებმა - კლაინმა, კორნელმა და კონოლდმა დაადგინეს, რომ მოზარდების რისკის შემცველი ქცევების 66% სკოლის კლიმატით აიხსნება. შესაბამისად, სკოლის კულტურა და კლიმატი პირდაპირ უკავშირდება ბულინგის შემთხვევების ზრდასა თუ შემცირებას.

პოზიტიური სასკოლო კლიმატი და კულტურა განაპირობებს მოზარდების უსაფრთხოებისა და მხარდაჭერის განცდას. პოზიტიური კლიმატის პირობებში მასწავლებლები მოსწავლეების საჭიროებების საქმის კურსში არიან და ყველამ იცის, რომ ბულინგი არასდროს იქნება იმ გარემოში მისაღები ქცევა. შესაბამისად, მიიჩნევა, რომ სადაც პოზიტიური სასკოლო გარემოა, იქ ბულინგის ნაკლები შემთხვევები ფიქსირდება (Lee & Song, 2012) (Evans & Smokowski, 2016).

თავის მხრივ, მკვლევრები - გოლდვებერი, ვასვორტი და ბრედშოუ საპირისპირო სურათზე საუბრობენ და განმარტავენ, რომ ნეგატიური სასკოლო კლიმატის შემთხვევაში უმეტესად სკოლებში ბულინგის მაღალი მაჩვენებლები ფიქსირდება (Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2012). თუ მასწავლებელი მოსწავლეების ბულინგთან დაკავშირებულ პრეტენზიასა თუ წუხილს უყურადღებოდ ეკიდება, ასეთ სასკოლო გარემოში ბულინგის ყველა მომდევნო შემთხვევას სულ უფრო და უფრო ნაკლები მოზარდი უპირისპირდება, რაც ნეგატიურ სასკოლო კლიმატს და ბულინგისთვის ნოყიერ ნიადაგს ქმნის

(Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2012). სასკოლო გარემოზე საუბრისას სასურველია ბულინგის კონფლიქტის თეორიის (Conflict Theory) ჭრილში გააზრებაც, რადგან ამ თეორიის თანახმად, სკოლა ქმნის მრავალი თვალსაზრისით კონკურენტულ გარემოს მოზარდებისთვის და სწორედ ეს კონკურენტული ბუნება ხდება კონფლიქტების წინაპირობა. მოზარდებს უწევთ ბრძოლა სოციალური სტატუსის, აკადემიური აღიარების თუ ყურადღების მოპოვებისთვის და ხშირად სწორედ ბულინგი ხდება საშუალება მოზარდისთვის ან მთლიანად ჯგუფისთვის, „მოიპოვონ“ და/ან „გაიმყარონ“ პოზიციები (Bowman, 2018).

ამრიგად, ბულინგის შემთხვევების შემცირებისთვის აუცილებელია, სასკოლო საზოგადოებამ - მოსწავლეებმა, მასწავლებლებმა, ადმინისტრაციამ, დირექციამ, მშობლებმა გაითავისონ საკუთარი როლი ბულინგის პრევენციის საქმეში, რაშიც, პირველ ყოვლისა, პოზიტიური სასკოლო კლიმატი ასრულებს მნიშვნელოვან როლს.

#### 1.4 ბულინგში მონაწილე პირები და სომატური გამოვლინებები

ფსიქოლოგიურ თავისებურებებზე საუბრისას მიზანშეწონილია, ბულინგი გავიაზროთ, როგორც ჯგუფში მიმდინარე ფენომენი და შესაბამისად ვიკვლიოთ ის. ამ გარემოების გათვალისწინებით, ჩვენ უნდა გავაკეთოთ დაშვება, რომ ბულინგის დროს, სულ მცირე, ერთ ჯგუფთან გვაქვს საქმე, რადგან მოძალადისა და მსხვერპლის გვერდით ყოველთვის იკვეთებიან სხვა მოსწავლეები და პირები, რომლებიც ან ხელს უწყობენ, ან აფერხებენ პროცესს. მეცნიერთა ნაწილი გვთავაზობს როლების შემდეგ გადანაწილებას (Kaukiainen, 1996):

- ბულერი;
- მსხვერპლი;
- ბულის ასისტენტები (დამხმარეები, თანამონაწილეები);
- ბულის გამაძლიერებლები (პუბლიკა, რომელიც ბულერს მხარს უჭერს და ამხნეებს);
- მსხვერპლის დამცველები;
- აუტსაიდერები (გარეშე პირები, რომლებიც სიტუაციისგან შორს იჭერენ თავს).

ასე რომ, გასული საუკუნის 90-იანი წლებიდან მკვლევრებისთვის ცხადი გახდა, რომ ბულინგის შემთხვევებში იკვეთებოდა რამდენიმე მხარე. პროცესში მონაწილეთა შესახებ კი ყველაზე ბევრი კვლევა სამი მიმართულებით გვხვდება. ეს კვლევები ეხება ბულის (მომალადის), მსხვერპლისა და ე. წ. მოწმეების, სეირის მაყურებლების (Bystander) ფსიქოლოგიური მახასიათებლების კვლევას. ამასთან, აღსანიშნავია, რომ ბულერი და ასისტენტები, მოწმეები თუ მხარდამჭერები ხშირად მეგობრობენ და ერთ წრეს მიაკუთვნებენ თავს (Lee C. , 2004).

განვიხილოთ ამ ძირითადი როლების დამახასიათებელი თავისებურებები:

- **ვინ არის ბულერი და რა თავისებურებები ახასიათებს მას:**

მომალადის (ბულის) პიროვნული თავისებურებების შემსწავლელი მრავალი კვლევა არსებობს, რომლებზე დაყრდნობით მეცნიერი როსენი საგანგებოდ აღნიშნავს იმას, რომ კარგად უნდა გვქონდეს გააზრებული - მოზარდი აგრესიული ბულერია, თუ უბრალოდ - აგრესიული ბავშვი. როსენი ამ ორ კატეგორიას შორის მთავარ სხვაობად იმას ასახელებს, რომ ბულინგის სახელი უნდა დავარქვათ დამაბულ ურთიერთობას მხოლოდ მაშინ, როცა არსებობს მსხვერპლი. კომუნიკაციამ მსხვერპლი უნდა შექმნას და მხოლოდ ასეთი ურთიერთობა შეიძლება მივიჩნიოთ ბულინგად და აგრესიული მოზარდიც -

ბულერად (Rosen, 2017). სხვა შემთხვევაში არა ბულინგთან, არამედ სხვა ტიპის აგრესიულ ქცევასთან, შეიძლება გვექონდეს საქმე.

მეცნიერები - ჰაზლერი, ჰუვერი და ოლივერი ყურადღებას ამახვილებენ იმ ფაქტორებზე, რომლებიც მოზარდს ხელს უწყობს, ჩამოყალიბდეს ბულერად. ესენია (Husler, 1992):

ა. ძალაუფლების ხელში ჩაგდების სურვილი (სხვებზე დომინანტობის და მათი კონტროლის სურვილი);

ბ. სოციალური პრესტიჟის მოპოვება (სკოლის საბაზო საფეხურზე ბულერები პოპულარობით სარგებლობენ. ეს პოპულარობა კი ზოგჯერ საშუალო საფეხურზეც გადაჰყვებათ ხოლმე);

გ. გარემო ფაქტორები და ოჯახური პირობები (მშობლებთან და მშობლებს შორის კონფლიქტი, სითბოსა და ემოციური მიჯაჭვულობის ნაკლებობა მშობლებთან).

**- ვინ არის მსხვერპლი და რა თავისებურებები ახასიათებს მას:**

ბულინგის შესწავლისთვის მნიშვნელოვანია გაირკვეს, თუ რა ფაქტორები/მახასიათებლები განაპირობებს მოზარდის მსხვერპლად გახდომას. ამ თვალსაზრისით მკვლევრები სხვადასხვა დაკვირვებას გვთავაზობენ. საკითხის გარშემო არსებული კვლევების ანალიზის საფუძველზე კულინგფორდმა და ბრაუნმა (Cullingford, 1995) წარმოადგინეს ბულინგის მსხვერპლისთვის დამახასიათებელი თავისებურებები. ესენია:

ა. სწავლის პრობლემა;

ბ. ფიზიკური ნაკლი;

გ. მეგობრობის და სხვა სოციალური უნარის დეფიციტი;

დ. ქცევითი პრობლემები.

ამრიგად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ, როგორც წესი, ბულინგის მსხვერპლი ხდება მოზარდი, რომელიც მიღებული ნორმისგან თუნდაც მცირედით, მაგრამ მაინც განსხვავდება და ეს განსხვავებულობა მეტ-ნაკლებად შესამჩნევია. აღნიშნული მოსაზრება მრავალი კვლევითაა გამყარებული.<sup>3</sup> კალინგფორდისა და ბრაუნის კვლევების თანახმად, მოსწავლეების 36% მიიჩნევს, რომ ესა თუ ის მოსწავლე ბულინგის მსხვერპლი ხდებოდა იმიტომ, რომ ის განსხვავდებოდა მასისგან, და ჩამოთვლილი ჰქონდათ ამ „განსხვავებულობის“ დიდი სპექტრი. მათ შორის, ისეთი განმასხვავებლებიც კი, როგორებიცაა თმის ფერი თუ ეთნიკური კუთვნილება (Cullingford, 1995).

ლიზა როსენი ასევე შეისწავლის იმ წინაპირობებს, რომლებიც ხელს უწყობს ბულინგის წარმოშობას. ეს არის მოსწავლის გარკვეული პიროვნული ან სოციალური მახასიათებლები, კერძოდ, წონასთან და პირად ჰიგიენასთან დაკავშირებული პრობლემები, ოჯახის სიღარიბე და ხელმოკლეობა, სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები, ემოციურობა და ხასიათის ხშირი ცვალებადობა. ბულინგის ერთ-ერთ წინაპირობად ისიც შეიძლება იქცეს, კლასში ახალი გადასულია თუ არა მოსწავლე (Rosen, 2017).

ბავშვები და მოზარდები ყოველთვის რომ არ არიან ტოლერანტულები განსხვავებულის მიმართ, ამის თაობაზე წიგნში „განათლების ფსიქოლოგია“ ფართოდ საუბრობს ავტორი. ვულფორკის აზრით, ფიზიკურად, გონებრივად, ეთნიკურად, რასობრივად, ეკონომიკურად ან ენობრივად განსხვავებული ახალი მოსწავლე შესაძლოა, უარყოფილ იქნეს თანატოლთა ჯგუფის მიერ (ვულფოლკი, 2009).

ლიტერატურაში, ასევე, გვხვდება ტერმინი პროვოკაციული მსხვერპლი (Provocative victim). კვლევაში მონაწილე მოზარდები ამბობენ, რომ არსებობენ

---

<sup>3</sup> Wolke, D., Woods, S. and Samara, M. (2009), Who escapes or remains a victim of bullying in primary school?. *British Journal of Developmental Psychology*, 27: 835-851. doi:[10.1348/026151008X383003](https://doi.org/10.1348/026151008X383003)

მათ ირგვლივ ისეთი ბავშვები, რომლებიც „უნდა დააბულინგონ“, რადგან ისინი თავად ახდენენ ამ დამოკიდებულების პროვოცირებას (Ettekal, 2020).

მკვლევარი ლინდსტრომ ჯონსონი მშობლებს სთავაზობს იმ სიმპტომების ჩამონათვალს, რომლებიც მათ მხედველობის არედან არ უნდა გამორჩეთ. ეს სიმპტომებია: მოლაპარაკე, მხიარული ბავშვის უეცარი გარდასახვა მოღუშულ, სიტყვაძუნწ მოზარდად, ძილის დარღვევა, სკოლის უმიზეზო გაცდენა, ღამის კოშმარები, ფიზიკური თუ ემოციური გადაღლა, დაუდგენელი ეტიოლოგიის ტკივილი მუცლის არეში, უჩვეულო აგრესიის გამოვლენა ოჯახის წევრებისადმი, რადიკალური ცვლილება ქცევაში და სხვ. (Johnson, Waasdorp, Gaias, Bradshaw, & Catherine, 2019).

კვლევებში საინტერესო ანალიზი გვხვდება იმ ფსიქოლოგიური შედეგებისა, რომლებსაც ხშირად აწყდებიან ბულინგის მსხვერპლი მოზარდები. სხვადასხვა ქვეყანასა და კულტურაში ჩატარებული კვლევები ცხადყოფს, რომ მსხვერპლ მოზარდებს სოციალური ტიპის პრობლემები ახასიათებთ. კვლევის თანახმად, სოციალურ პრობლემებში იგულისხმება ასაკთან შეუფერებელი ქცევა, დამოუკიდებლობის დაბალი ხარისხი და სხვ. ეს კი საბოლოოდ თანატოლებისგან იზოლირების მიზეზიც კი შეიძლება გახდეს (Kim YS, 2006). სოციალური უნარ-ჩვევების გარდა, ბულინგის მსხვერპლთა ფსიქოლოგიური მდგომარეობის ანალიზისას იკვეთება მთელი რიგი პრობლემები, რომლებსაც მოზარდები აწყდებიან. ესენია: შფოთვა, გაღიზიანება, აღზნებადობა, დეპრესიის ნიშნები -კვებისა და ძილის რეჟიმის დარღვევა (იგივე შედეგი აჩვენა აშშ-სა და ფინეთში ჩატარებულმა კვლევებმა) (Peskin MF, 2007), (Sourander & Jensen, 2007).

ამ და სხვა ანალოგიურ კვლევაზე დაყრდნობით, ფსიქიატრი რ. სანსონი გვთავაზობს იმ სიმპტომების ჩამონათვალს, რომლებიც ყველაზე ხშირად

ხვდებით პრაქტიკოს ფსიქოლოგებსა და ფსიქიატრებს ბულინგის მსხვერპლ მოზარდებთან მუშაობისას (Sansone, 2008), კერძოდ:

ფსიქოლოგიური სიმპტომები:

- სოციალური სირთულეები;
- გაღიზიანებადობა;
- დეპრესია;
- სუიციდის მცდელობა/მიდრეკილება;
- კვებითი დარღვევები;
- სხვადასხვა მენტალური დარღვევა.

სომატური სიმპტომები:

- მშრალი ყელი;
- უმადობა;
- თავის ტკივილი;
- ძილის დარღვევა;
- ტკივილი მუცლის არეში;
- სხეულში მტკრევის შეგრძნება - კუნთებისა და ძვლების ტკივილი;
- თავბრუსხვევა;
- გულისრევა;
- სხვადასხვა მედიკამენტზე დამოკიდებულება.

მკვლევარმა სანსონმა ეს ჩამონათვალი როგორც საკუთარი გამოცდილების, ისე არაერთი კვლევის გაანალიზების შედეგად მიიღო. მაგალითად, 2007 წელს აშშ-ში ჩატარებულ კვლევაში 1600 სკოლის მოსწავლე (6-9 წლის) მონაწილეობდა, რომელთაც სტრესის ფონზე აღენიშნებოდათ მომატებული ავადობა, ყელის ტკივილი და გაციება. ამავე წელს დანიაში ჩატარებულმა კვლევამ გამოავლინა მოზარდებში თავისა და მუცლის ტკივილი, ძილის დარღვევა, უნებლიე შარდვა

ლამით, როგორც ფსიქოლოგიური, ისე ფიზიკური ტკივილის შესამცირებლად, სხვადასხვა მედიკამენტზე დამოკიდებულება.

- ვინ არიან ბულერის ასისტენტები და გამაძლიერებლები და რა თავისებურებები ახასიათებთ მათ:

მსხვერპლისა და მოძალადისაგან განსხვავებით, ე. წ. მოწმეების/დამკვირვებლების (bystanders) კვლევა სასკოლო კლიმატთან დაკავშირებით კიდევ უფრო ხშირად გვხვდება, რადგან სწორედ მათი რეაგირება/ინერტულობა მნიშვნელოვანი წინაპირობაა ბულინგის აღმოცენებისა თუ, პირიქით, შემცირების თვალსაზრისით. ამ ე. წ. დამკვირვებლების კატეგორიას მიეკუთვნებიან, პირველ ყოვლისა, დანარჩენი მოსწავლეები, სკოლის ადმინისტრაცია / მასწავლებლები და მშობლები (Lee C. , 2004).

გამომდინარე იქიდან, რომ სკოლის კულტურას და სკოლაში არსებულ კლიმატს დიდი მნიშვნელობა აქვს ბულინგის პროვოცირებისა თუ შემთხვევების შემცირების თვალსაზრისით, აუცილებელია გავიაზროთ, რომ სასკოლო კლიმატზე დიდად ახდენს გავლენას მასწავლებელი, თავისი წარმოდგენებით, განწყობებითა და ღირებულებების სისტემით. სწორედ ამიტომ, როდესაც სკოლის რეაგირებაზე ვსაუბრობთ, აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ რამდენად დიდია კონკრეტულად მასწავლებლის როლი ბულინგის პრევენციის თვალსაზრისით. მეცნიერები - შარფი და სმითი კვლევის საფუძველზე ასკვნიან, რომ მასწავლებლების უმრავლესობა ძალიან მწირ ინფორმაციას ფლობს მათ კლასში მომხდარი ბულინგის შემთხვევების შესახებ (Smith & Sharp, 1994).

არანაკლებ მნიშვნელოვანია მშობლის როლი და დანიშნულება. აქ პირველი, რაზეც მკვლევრები ყურადღებას ამახვილებენ, არის ის, რომ მშობლები ყოველთვის უნდა იყვნენ ფხიზლად და ნებისმიერი უცნაური სიმპტომის

აღმოჩენის შემთხვევაში ადეკვატურად იმოქმედონ (Johnson, Waasdorp, Gaias, Bradshaw, & Catherine, 2019).

## 1.5 კიბერბულინგი

ბოლო ათეული წლებია ბულინგის სივრცედ განიხილება არა მხოლოდ ის ფიზიკური გარემო, რომელშიც მოზარდები იყრიან თავს, არამედ მთლიანად ციფრული სამყარო (ვირტუალური სივრცე), რამაც ბულინგის მასშტაბი და არეალი მნიშვნელოვნად გაზარდა.

კიბერბულინგზე, როგორც აგრესიულ ქცევაზე, დაკვირვება მეცნიერებმა გასული საუკუნის ბოლოს დაიწყეს. ტერმინი „კიბერბულინგი“ კი პირველად ნიუ იორკ ტაიმსის სტატიაში 1995 წელს გამოჩნდა (Bauman, 2011). ამ მიმართულებით კვლევები გააქტიურდა და დღეს Google Scholar-ის საძიებო ველში “კიბერბულინგის“ მითითებისას 50 000-ზე მეტი სტატია იძებნება, რაც სფეროსადმი მზარდ ინტერესს ადასტურებს.

არიზონას უნივერსიტეტის მკვლევრები - მერილინ კემპბელი და შერი ბაუმანი გასული 20 წლის განმავლობაში კიბერბულინგის მიმართულებით ჩატარებული კვლევების ანალიზს გვთავაზობენ და მიდიან დასკვნამდე, რომ ამ ეტაპზე ყველაზე მწვავე პრობლემაა კიბერბულინგის შესამცირებელი სპეციალური ეფექტური პროგრამების არარსებობა (Campbell & Bauman, 2018). კემპბელმა და ბაუმანმა სრულად შეისწავლეს კიბერბულინგის მოტივები, მექანიზმები, დინამიკა და საკმაოდ სრულყოფილი განმარტებაც შემოგვთავაზეს:

„კიბერბულინგი თავისი შინაარსით დამაზიანებელი ქმედებაა, რომლის დროსაც ინდივიდების ან ჯგუფის მიერ თანამედროვე ტექნოლოგიები (ინტერნეტი, ელექტრონული ფოსტა, ტექსტური შეტყობინებები, ჩათი, სოციალური ქსელი, ფორუმები და სხვა ციფრული პლატფორმები) გამოიყენება,

რათა ამ გზებით შეურაცხყოფა მიაყენონ სხვა ადამიანს“ - კიბერბულინგის ამ განმარტებას გვთავაზობს მეცნიერი კემპბელი და დასძენს, რომ ეს განმარტება ძალიან ჰგავს ბულინგის სტანდარტულ განმარტებას, მხოლოდ აქ თავს იჩენს სიტყვები - „ციფრული ტექნოლოგიები“ (Campbell & Bauman, 2018). გარდა ამ სხვაობისა, რიგი მკვლევრები კიბერბულინგის კიდევ რამდენიმე თავისებურებას ასახელებენ. ესენია: ანონიმურად დარჩენის შესაძლებლობა, საჯაროობის (დამამცირებელი, შეურაცხმყოფელი რეპლიკების გავრცელების) მეტი არეალი და მისი განმეორების აუცილებლობის არარსებობა. რიგი კვლევების თანახმად, საშუალო სკოლის მაღალი კლასის მოსწავლეები კიბერბულინგს უფრო მწვავედ აღიქვამენ, ვიდრე სტანდარტულ ბულინგს, რადგან ჩვეულებრივი ბულინგის შემთხვევაში პრობლემა უფრო ლოკალურია და დროში განსაზღვრული (Sticca, 2013), მაშინ, როცა კიბერბულინგის დროს ძალადობა ვირტუალურ სივრცეში შეიძლება მეორედებოდეს/სრულდებოდეს მუდმივად (Campbell & Bauman, 2018).

არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ კიბერბულინგი ბულინგის ერთგვარი განშტოებაა. როგორც წესი, თუ მოზარდი ყოფილა ბულინგის მსხვერპლი, მას აუცილებლად აქვს კიბერბულინგის გამოცდილება. გამოკითხული სტუდენტების 93% აღიარებს, რომ ყოფილან როგორც ბულინგის, ისე კიბერბულინგის მსხვერპლნი და, როგორც წესი, ორივე შემთხვევაში განიცდიდნენ დაძაბულობას, დაბალ თვითშეფასებას, უარყოფით ურთიერთობას ოჯახის წევრებსა და თანატოლებთან (Kim, Song, Jennings, & Wesley, 2016). ასევე, კვლევების თანახმად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში 2015 წელს გამოკითხული მოზარდებიდან ძალიან მცირე ნაწილი აღმოჩნდა ისეთი (მხოლოდ 5%), რომელსაც არ გამოუცდია ბულინგი და მხოლოდ კიბერბულინგის მსხვერპლი აღმოჩენილა (Bradshaw & Waasdorp, 2015).

მიუხედავად იმისა, რომ, როგორც წესი, მოზარდები ბულინგისა და კიბერბულინგის შემთხვევებს აღიქვამენ, როგორც ერთ მთლიან პრობლემას, მკვლევრები მაინც გამოყოფენ გარკვეულ განსხვავებებს: კიბერბულინგის შედეგები, სტანდარტულ ბულინგთან შედარებით, უფრო სასტიკი და მძაფრია. ასევე, კიბერბულინგი, ბულინგისგან განსხვავებით, შესაძლოა, იყოს ერთჯერადი და, ამასთან, ანონიმური (Campbell & Bauman, 2018). როგორც ჩანს, ეს ბულერის ანონიმურად დარჩენის და სოციალური პასუხისმგებლობისგან თავის არიდების მეტი შესაძლებლობითაა გამოწვეული.

უკეთესად რომ გავიგოთ კიბერბულინგის არსი, სასურველია, გავიაზროთ მისი ტიპები და ფორმები. მოზარდები კიბერბულინგის შემთხვევებისას სხვადასხვა დისტრესზე ამახვილებენ ყურადღებას. არის შემთხვევები, როდესაც მოძალადეები მსხვერპლის ელექტრონული ფოსტის კოდს იგებენ და შემდეგ მისი მისამართიდან აგზავნიან შეტყობინებებს და წერენ კომენტარებს, რომლებიც ამ ფოსტის მფლობელს არ დაუწერია. ასეთი შემთხვევები მათ თანატოლებთან ურთიერთობებს ჩრდილს აყენებს, რასაც მოზარდები ძალიან მწვავედ განიცდიან (Campbell & Bauman, 2018). გარდა ამისა, გვხვდება კიბერბულინგის მარტივი ფორმებიც: შეურაცხყოფა, უხეშობა, დამცირება, ჭორების გავრცელება. ამასთან, როგორც წესი, ადამიანი მაშინ იგებს, რომ კიბერბულინგის მსხვერპლია, როცა უკვე ძალიან ბევრ ადამიანს აქვს ნანახი მის შესახებ დამამცირებელი და შეურაცხმყოფელი ინფორმაცია. კვლევების თანახმად, ცილისწამება, გარიყვა, ღალატი (ნდობის მოპოვება და საიდუმლო ინფორმაციის გაზიარების შემდეგ ამ საიდუმლოს სხვებისთვის მოყოლა) კიბერბულინგის ყველაზე ხშირი ფორმებია (Staude-Muller. F., 2013).

## 1.6 სად ვლინდება და როგორ რეაგირებენ ბულინგის შემთხვევებზე სკოლების ადმინისტრაციები

მეცნიერებმა - კირკ ვილიამსმა და ნენსი გუერამ 2006 წელს ჩატარებული კვლევით (Guerra, Williams, & Nancy, 2007) შეისწავლეს ის პრედიქტორები, რომლებიც განაპირობებს როგორც ფიზიკურ, ისე სიტყვიერ ბულინგს და დაადგინეს, რომ უმეტეს შემთხვევაში ბულინგი ხდება ისეთ სივრცეებში, რომელსაც უფროსები მინიმალურად ან საერთოდ ვერ აკონტროლებენ. ასეთი ადგილებია: სკოლის შენობის დერეფნები, კაფეტერია, სათამაშო მოედანი, ავტობუსი, გასახდელი ოთახი, საკლასო ოთახი გაკვეთილის დაწყებამდე, საპირფარეო.

თუ როგორ რეაგირებს ბულინგზე სკოლის ადმინისტრაცია, ხშირად ყოფილა სხვადასხვა კვლევისა და დაკვირვების საგანი. პროფესორი, კრის ლი (University of Plymouth), თავის წიგნში „ბულინგის პრევენცია სკოლებში“ (Lee C. , 2004) წერს, რომ ბულინგზე რეაგირებისას სკოლების ადმინისტრაციები, როგორც წესი, შემდეგ პოზიციებს იზიარებენ:

1. უარყოფა (Denial) - „ეს პრობლემა არ არის“ - გამოკითხული პირების უმრავლესობა ამბობდა, რომ ბულინგი მათ სკოლებში არ იყო პრობლემა და თუ მაინც იყო მსგავსი ქცევის შემთხვევები, ეს მოზარდების ცხოვრების განუყოფელ და ბუნებრივ ნაწილად ფასდებოდა. რაც შეეხება პოლიტიკის დოკუმენტს, გამოკითხული ადამიანების უმრავლესობა ადასტურებდა, რომ სკოლაში არსებობდა ბულინგთან ბრძოლის დოკუმენტი, თუმცა ვერ იხსენებდნენ, ვინ და როდის შეიმუშავა ის.
2. სიმბოლური მიდგომა (Token) - „ჩვენ სადღაც გვაქვს პოლიტიკის დოკუმენტი“. გამოკითხული სკოლების ადმინისტრაციის წარმომადგენლები განმარტავდნენ, რომ სკოლებში იყო შემუშავებული ბულინგთან ბრძოლის პოლიტიკა, რომელზედაც მუშაობდა დარგის

სპეციალისტი, ექსპერტი და მასწავლებლებსა და მშობლებს ეს დოკუმენტი მხოლოდ გასაცნობად დაეგზავნათ მოგვიანებით.

3. მამოძრავებელი მიდგომა (Moving) – *„ჩვენ კარგად გააზრებული პოლიტიკის დოკუმენტი და წარმატებული პრაქტიკა გვაქვს“*. ამ შემთხვევაში სკოლების ადმინისტრაციის წარმომადგენლები ამბობდნენ, რომ ბულინგს სკოლის ადმინისტრაცია ძალიან სერიოზულად უდგებოდა. აგრეთვე დასძენდნენ, რომ არსებობდა დოკუმენტი, რომელშიც თავმოყრილი იყო არა მხოლოდ დარგის სპეციალისტების, არამედ მოსწავლეების, მშობლების, მასწავლებლების მოსაზრებები ბულინგთან ბრძოლის მექანიზმებთან დაკავშირებით.
4. პროაქტიული მიდგომა (Motoring) – *„ჩვენ კარგად ნაფიქრი პოლიტიკის დოკუმენტი და წარმატებული პრაქტიკა გვაქვს, რომელიც ყველამ იცის და რომელსაც ყველა იზიარებს“*. ადმინისტრაციის თითოეულ წარმომადგენელსა თუ მასწავლებელს ცხადად და ნათლად ესმოდა ყველა წესი. მათ გააზრებული ჰქონდათ პოლიტიკის დოკუმენტის მნიშვნელობა, რომელიც სკოლის დონეზე იყო შემუშავებული და ამასთანავე, ყველა გრძნობდა ჩართულობას ბულინგის პრევენციის ნაწილში. პროაქტიული რეაგირების შემთხვევაში სკოლების ადმინისტრაციების უმეტესობა განმარტავდა, რომ ბულინგთან ბრძოლის და, მით უფრო, პრევენციის ნაწილში, ჩართული იყო ძალიან ბევრი მხარე. მათ შორის აქტიურად მონაწილეობდნენ მშობლები. ბულინგთან ბრძოლა არ იწყებოდა და არ მთავრდებოდა სკოლის ზღურბლთან. ამასთან, მსგავსი ტიპის სკოლებში არა მხოლოდ მოსწავლეების პირადი უსაფრთხოების განცდა იყო უზრუნველყოფილი, არამედ მოსწავლეებს შორის დამყარებული პოზიტიური ურთიერთობა ადმინისტრაციის დონეზე იყო მხარდაჭერილი.

ამ განსხვავებების გააზრებისას კრის ლი საინტერესო დაკვირვებას გვთავაზობს: ბულინგის ქცევაზე პროაქტიული რეაგირების მქონე სკოლებში ბულინგის შემთხვევების პრევენციის სინონიმად ქცეულია ისეთი გარემოს შექმნა, რომელშიც თითოეული მოსწავლე პატივს სცემს ერთმანეთს (Lee C. , 2004). შესაბამისად, კრის ლის კვლევაშიც სკოლის კულტურას, კლიმატს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. კვლევის ეს შედეგი მოულოდნელი არ ყოფილა, რადგან ისეთ სასკოლო გარემოში, რომელშიც ღირებულებები, ფასეულობები გაზიარებულია და არა თავსმოხვეული, მოზარდები უფრო დაცულად და უსაფრთხოდ გრძნობენ თავს. სკოლებში ასეთ გარემოზე კი სწორედ სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები და მშობლები არიან პასუხისმგებელი.

სკოლების ადმინისტრაციებს მკვლევრები ურჩევენ, რომ „მოდალადე და მსხვერპლი“ - ამგვარ კატეგორიებად მოზარდები სკოლაში არასდროს დაყოფიან (ამ დაყოფას ბულინგის სამეცნიერო თვალსაზრისით შესწავლისას აქტიურად ვიყენებთ); რადგან ვერ მიიღებენ სასურველ შედეგს, როდესაც ჩაგრულს მსხვერპლის იარლიყს მიაკრავენ, აგრესიულ მოზარდს კი მოძალადისა და ბულერის წოდებას მიანიჭებენ. ასეთ შემთხვევაში ადმინისტრაცია ვერც ბავშვებთან მუშაობით მიიღებს სასურველ შედეგს და არც მათი მშობლები ითანამშრომლებენ ადმინისტრაციასთან, როცა მათ შვილებს მძიმე შინაარსის შემცველი სახელები ექნებათ მინიჭებული (Rosen, 2017).

მკვლევარი ჰანა გეფნი დიდი ხანი იკვლევდა ბულინგის შედეგებს გრძელვადიან პერსპექტივაში და კოლეგებთან ერთად დაასკვნა, რომ:

1. ბულინგის შემთხვევები დიდ გავლენას ახდენს სწავლა-სწავლების პროცესზე კლასში;

2. ძალიან ბევრი ბულერი ცხოვრებას კრიმინალს უკავშირებს<sup>4</sup>;
3. ემოციური ტრავმა, რომელსაც მსხვერპლი თუ მოძალადე განიცდის ბულინგის დროს, მთელი ცხოვრება მიჰყვება მათ;
4. ბავშვები, რომლებიც ხშირად არიან ბულინგის მსხვერპლნი, მიდრეკილნი არიან სუიციდისკენ (Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019).

ამ რეალობის გათვალისწინებით, სკოლების ადმინისტრაციებს დიდი სიფრთხილე მართებთ და, ვფიქრობთ, მათ მრავალი რამ უნდა გააკეთონ ბულინგთან საბრძოლველად.

## 1.7 ბულინგთან ბრძოლის კონკრეტული მექანიზმები სკოლებში

ბულინგთან ბრძოლის ერთ-ერთ მთავარ ასპარეზად სკოლის გარემო რომ უნდა მოვიაზროთ, ამაზე ფლორენციისა და ტურკუს უნივერსიტეტების პროფესორების, მენესინის და სალმივალის, კვლევაც მეტყველებს (Menesini & Salmivalli, 2017). მათი დაკვირვებით, ბულინგი უმეტესად თანატოლებში ვლინდება და ეს მათ მიერ სხვა თანატოლების სისტემატური ჩაგვრაა. მათი დაკვირვებით, განსაკუთრებული რისკის ქვეშ ექცევიან ისეთი მოწყვლადი ჯგუფები, როგორებიც არიან შშმ მოზარდები, დევნილები, ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლები, ჭარბწონიანი და ნებისმიერი სხვა ნიშნით გამორჩეული მოსწავლეები. ამავე ფსიქოლოგების დაკვირვებით, მოზარდების დაახლოებით 35% მონაწილეობს ტრადიციულ ბულინგში, 15% კი -

---

<sup>4</sup> აგრესიული მოსწავლეები რომ უფროს ასაკში მეტად არიან მიდრეკილნი დანაშაულისკენ, ვკითხულობთ ანიტა ვულფორკის წიგნშიც „განათლების ფსიქოლოგია“ გვ.116 (2009).

კიბერბულინგში (Menesini & Salmivalli, 2017). მენესინი და სალმივალი სასკოლო გარემოს განიხილავენ მოზარდებისთვის მსხვერპლად გახდომის ერთ-ერთ მთავარ წინაპირობად: როცა მოსწავლეს უჭირს თანატოლებთან კეთილგანწყობილი და მეგობრული ურთიერთობის დამყარება, როცა ისინი ნაკლებად ავლენენ პროსოციალურ ქცევას, ეს ხშირად ხდება მათივე ვიქტიმიზაციის მიზეზი (Menesini & Salmivalli, 2017). დაბოლოს, სასკოლო კლიმატის კვლევისას მეცნიერები ყურადღებას ამახვილებენ კლასში მოსწავლეებს შორის ურთიერთობის პატერნზე და განმარტავენ, რომ რაც უფრო იერარქიულია კლასში ურთიერთობები (არსებობენ პოპულარული და ნაკლებად პოპულარული, „გავლენიანი“ და ნაკლებად „გავლენიანი“ მოსწავლეები), მით უფრო კარგი ნიადაგია ბულინგის აღმოცენებისთვის. ხოლო, რაც უფრო თანასწორია ურთიერთობები კლასში, მით ნაკლებია შანსი ბულინგის წარმოშობისა. კვლევის თანახმად, სწორედ საკლასო ოთახში არსებულ იერარქიულ ურთიერთობებს მიჰყავს საქმე ბულინგამდე და არა პირიქით. ბულინგის შემთხვევები, როგორც წესი, არ უსწრებს წინ იერარქიული ურთიერთობების დამკვიდრებას (Menesini & Salmivalli, 2017). კვლევის ეს შედეგი კიდევ ერთხელ გვაჩვენებს, რომ გარემო დიდ როლს ასრულებს ბულინგის ქცევის განხორციელებაში.

სასკოლო გარემოს კვლევისას აქცენტი ისმის ბულინგის პრევენციის იმ მექანიზმებზე, რომლებსაც სკოლების ადმინისტრაციები იყენებენ. მკვლევრები - ფარინგტონი და ტოფი თავიანთი კვლევის ფარგლებში ასკვნიან, რომ თუ სკოლას შემუშავებული აქვს ბულინგთან ბრძოლის ეფექტიანი პროგრამა, ეს 20-23%-ით ამცირებს ბულინგის შემთხვევებს საკლასო გარემოში (Farrington & Ttofi, 2009).

აღსანიშნავია, რომ საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო და მის დაქვემდებარებაში არსებული სსიპ

საგანმანათლებლო დაწესებულების მანდატურის სამსახური ბოლო წლებია, აქტიურად მუშაობს ბულინგის საწინააღმდეგო სტრატეგიისა და ზოგადად უსაფრთხო სკოლის კონცეფციის შემუშავებაზე. ამჟამად მანდატურის სამსახურმა ბულინგისა და სარისკო ქცევების პრევენციის საპილოტე პროგრამაზე დაასრულა მუშაობა, რისთვისაც უკვე შეირჩა 11 საპილოტე სკოლა, სადაც გადამზადდნენ მასწავლებლები და, მანდატურის სამსახურის წარმომადგენლებზე დაყრდნობით, პროექტი უახლოეს პერიოდში ამოქმედდება<sup>5</sup>.

ბულინგის არსის უკეთ გაანალიზებისთვის აუცილებელია, სწორედ სკოლებში დამკვიდრებული პრაქტიკა გავიაზროთ, ვიმსჯელოთ, ბულინგის პრევენციის რომელი საუკეთესო მეთოდები არსებობს და რა გამოცდილებაა ამ თვალსაზრისით მსოფლიოში დაგროვილი.

მეცნიერები ძირითადად ორი ტიპის ანტიბულინგურ სტრატეგიას გამოყოფენ: **პირველი** - ესაა ცნობიერების ამაღლების სამუშაოები, რომლებიც გულისხმობს ისეთი სივრცის, გარემოს შექმნას სკოლებში, რომელშიც მოსწავლეებსა და სკოლის თანამშრომლებს აქვთ საშუალება, ზუსტად გაიგონ ბულინგის არსი მთელი თავისი კომპლექსურობით (Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019).

სკოლებში ბულინგთან ბრძოლის **მეორე ხაზი** კი ცალკეული შემთხვევების მენეჯმენტი და მათზე რეაგირებაა. ეს კულტურა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სკოლებში, რათა ყველა პოტენციურ მსხვერპლს თანადგომის იმედი ჰქონდეს. მსხვერპლმა უნდა იცოდეს, რომ, თუ დაჩაგრავენ, მას დიდი მხარდაჭერა ექნება, გვერდით დაუდგებიან და დაეხმარებიან. ასევე,

---

<sup>5</sup> სსიპ მანდატურის სამსახურის წარმომადგენლებზე დაყრდნობით, პროგრამის მომზადებაში ჩართულნი იყვნენ როგორც უცხოელი, ისე ქართველი ექსპერტები. მათ შორის, პროგრამა ეფუძნება „ფონდ ღია საზოგადოება საქართველოსა“ და „არამალადობრივი კომუნიკაციის ინსტიტუტის“ მიერ შემუშავებულ დოკუმენტს „ანტიბულინგური პროგრამა სკოლაში“, *მაია ცირამუა, 2018*

დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ ბულერის ქცევა არასდროს იქნება მიღებული და მასზე არასდროს დახუჭავს თვალს სკოლის ადმინისტრაცია თუ მოსწავლეები (Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019).

გავიაზროთ თითოეული სტრატეგია:

ა. **პროაქტიული მეთოდი** - ცნობიერების ამაღლების სტრატეგია:

ცნობიერების ასამაღლებელი სტრატეგიებიდან მნიშვნელოვანია, სხვადასხვა საგნის კურიკულუმში ჩავიხედოთ და განვსაზღვროთ, რამდენად უზრუნველყოფს ესა თუ ის საგანი ისეთ შედეგებზე გასვლას, როგორებიცაა მოსწავლეებში დემოკრატიული პრინციპებისა და ტოლერანტობის გრძნობის გაღვივება, განსხვავებულის მიმღებლობა და სხვ. (Johnson C. R., 2011).

ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ სკოლაში სხვადასხვა საგნის თუ კლუბის დონეზე იყოს წახალისებული ჯგუფური სამუშაო, რაც იმას ნიშნავს, რომ ჯგუფის თითოეული წევრი აქტიურად ერთვება პროცესში. ამგვარი მიდგომა გვეხმარება, კლასში პროცესიდან გარიყული მოსწავლეების რიცხვი მნიშვნელოვნად შემცირდეს. ამასთან, ბულინგი, როგორც საკითხი, უნდა გაანალიზდეს სხვადასხვა საგნის დონეზე, როგორებიცაა ისტორია, მუსიკა, საგნები, რომლებიც საზოგადოებაში ადამიანების როლსა და დანიშნულებაზე სვამენ აქცენტს. სკოლებში წახალისებული უნდა იყოს მხატვრული ლიტერატურის კითხვა და შეირჩეს შესაბამისი წიგნები, რომლებზეც სკოლაში კლუბების დონეზე გამახვილდება ყურადღება (Cowie, 1995).

გარდა ზემოაღნიშნულისა, ბულინგის პრევენციის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი კომპონენტია ინფორმაციის სისტემატური შეგროვება. სასურველია, გარკვეული პერიოდულობით ტარდებოდეს მოსწავლეების კვლევა კითხვარების დონეზე, რათა სკოლა თვალს ადევნებდეს ბულინგის შემთხვევების რაოდენობასა და დინამიკას. კვლევები გვეხმარება არა მხოლოდ

ინფორმაციის მოძიებაში, არამედ იმაში, რომ მოსწავლეებს დავანახოთ - ბულინგი არ არის რაღაც, რაც მხოლოდ მათ თავს ხდება. მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რომ სკოლის ადმინისტრაცია საქმის კურსშია ბულინგის საფრთხეებთან დაკავშირებით. მას ხელმძღვანელობასთან ერთიანობის და სკოლისგან ზრუნვის განცდა უნდა გაუჩნდეს - ასეთ შემთხვევაში, მიიჩნევა, რომ გარემო მეტად კეთილგანწყობილია მის მიმართ (Lee C. , 2004).

## **ბ. შემთხვევებზე რეაგირების მექანიზმი სკოლებში**

აღსანიშნავია, რომ როგორი გამართული პრევენციული ღონისძიებებიც არ უნდა გვექნოდეს სკოლებში, ბულინგის შემთხვევებს სრულად მაინც ვერავინ გაექცევა. ამიტომ აუცილებელია პრევენციის პარალელურად, არსებობდეს ბულინგის ფაქტებზე რეაგირების კონკრეტული წესები. თუ ჩვენ ვაკეთებთ დაშვებას, რომ ბულინგის არაერთი ფორმა არსებობს, ცხადია, ლოგიკური იქნება, რომ ბულერებთან მუშაობის არაერთი გზა მოიძებნოს (Rigby K. , 1996). მეცნიერი კენ რიგბი იყო ერთ-ერთი პირველი, რომელმაც ბულინგზე რეაგირების ორგვარ მიდგომაზე გაამახვილა ყურადღება: 1) სამართლებრივი გზების განსაზღვრა - ყველა მოზარდს უნდა ჰქონდეს ცხადი წარმოდგენა, რა სამართლებრივი სანქციები თუ პრობლემები მოჰყვება მათ აგრესიულ ქცევას. 2) მორალური მიდგომა - ფოკუსირება ქცევის მორალურ მხარეზე კეთდება და მოსწავლე საკუთარი ქცევის შეფასებისას მორალური კატეგორიებით აზროვნებას სწავლობს (Rigby K. , 1996).

კენ რიგბის შემდგომი თაობის კოლეგები ამ მიდგომას კიდევ უფრო ავითარებენ და განმარტავენ, რომ ერთ-ერთი პირველი და მთავარი, რაც სკოლის ადმინისტრაციასა თუ მასწავლებლებს უნდა ახსოვდეთ, არის ის, რომ ისინი თითოეული მოსწავლისთვის როლურ მოდელებად წარმოჩნდებიან. შესაბამისად, მასწავლებელი უნდა იყოს ყოველთვის კეთილგანწყობილი და არასდროს გამოხატოს აგრესიული ქცევა (Johnson C. R., 2011).

ბულერებთან მუშაობის არაერთ გზას გვასწავლიან მკვლევრები. ერთ-ერთი გზა, რომელსაც გვთავაზობენ, მონაწილე პირების რეინტეგრაციის პროცესია, რომლის დროსაც ბულერი და მსხვერპლი (შესაძლოა მათი ოჯახის წევრებიც) ხვდებიან ერთ სივრცეში ერთმანეთს და ამ პროცესს მოდერაციას უწევს ამ სფეროში სპეციალიზებული ბავშვთა ფსიქოლოგი (Ahmed, 2005). ეს მიდგომა მედიაციის პროცესად შეგვიძლია აღვიქვათ, რომელსაც ბევრი დადებითი მხარე აქვს. თუმცა ყოველთვის საჭიროა მისი ფრთხილად გამოყენება, რადგან სკოლის ადმინისტრაციამ, მშობლებმა და თითოეულმა ამ მედიაციამ მონაწილე პირმა ზუსტად უნდა იცოდეს, რას აკეთებს და რა როლი ეკისრება ამ პროცესში. მოსწავლეების ირგვლივ არსებული სოციუმი უნდა იყოს მზად მსგავსი შეხვედრისათვის. წინააღმდეგ შემთხვევაში ამ მედიაციამ შესაძლოა, უფრო მეტად გაამწვავოს მოსწავლეებს შორის კონფლიქტი.

პრაქტიკოსი სპეციალისტები ურჩევენ სკოლებს, სამეურვეო საბჭოებში ჰქონდეთ მოსწავლეებისთვის გარკვეული კვოტა გამოყოფილი. თუ საბჭო არის ის ორგანო, რომელიც მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს იღებს, რა სიახლეებიც მოსწავლეების სასკოლო ცხოვრებაზე აისახება, სასურველია, ამ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში თავად მოსწავლეებიც იყვნენ ჩართულნი. ასეთ შემთხვევაში ბულინგთან თუ სხვა პრობლემურ თემებთან დაკავშირებით ინფორმაციის გაცვლაც უფრო ინტენსიური იქნება და გადაწყვეტილებებიც მეტად დაახლოებული მოსწავლეების რეალურ საჭიროებებთან. გარდა ამისა, სასურველია, სკოლებში არსებობდეს რამდენიმე ადამიანი, რომლებიც კონკრეტულად ბულინგის შემთხვევათა რეაგირებაზე იქნებიან ორიენტირებულნი და იმუშავებენ როგორც მსხვერპლთან, ისე მოძალადესთან, რომელსაც არანაკლებ სჭირდება მხარდაჭერა (Lee C. , 2004).

სკოლებში შეიძლება შემუშავდეს და დაინერგოს *ბულინგისადმი მდგრადობის ტრენინგი* (Assertiveness training), რომელიც უნდა გაიარონ ადმინისტრაციის

წარმომადგენლებმა, მასწავლებლებმა და, უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეებმა. განსაკუთრებით მათ, ვინც ოდესმე ყოფილა ბულინგის მსხვერპლი ან, სხვადასხვა გამოკითხვის თანახმად, შესაძლოა, მარტივად გახდნენ ბულერის სამიზნე (Lin, 2004). ტრენინგის ძირითადი იდეა უნდა იყოს ის, რომ თითოეულ მოსწავლეს შეუძლია, იყოს ისეთი, როგორც არის ან სურს ყოფნა. ამ შეხვედრებზე მოსწავლეებმა უნდა გაიაზრონ, რომ არავის აქვს უფლება შეეცადოს, შეცვალოს ვინმე ან მიუთითოს რომელიმე მათგანს ნებისმიერ გამორჩეულობაზე. ტრენინგის თეორიული საფუძველი შემდეგია:

ა. მოზარდი უნდა გრძნობდეს მისდამი პატივისცემას;

ბ. უნდა იცოდეს, რომ მას უსმენენ და სერიოზულად იღებენ;

გ. იყოს პასუხისმგებელი შეცდომებზე;

დ. თქვას „არა“ იმასთან დაკავშირებით, რაც მას არ სურს და ამის გამო არასდროს იგრძნოს დამნაშავედ თავი.

ტრენინგის უმთავრესი არსი და, შეიძლება ითქვას, იდეა, უნდა იყოს ის, რომ თითოეულმა მოზარდმა გააცნობიეროს, რომ ყველა თანასწორი და ყველა პატივისცემის ღირსია (Lin, 2004).

## თავი 2 - სკოლის კულტურა და მისი მნიშვნელობა

### 2.1 Whole child approach და ყოვლისმომცველი სასკოლო სიჯანსაღის თეორიები

ამერიკელი ფსიქოლოგი, განათლების სპეციალისტი, ანიტა ვულფორკი, წიგნში „განათლების ფსიქოლოგია“ მკითხველს საგულისხმო კითხვას უსვამს: „სკოლის პერიოდის გახსენებისას, პირველ ყოვლისა, რა გახსენდებათ? იქ მიღებული აკადემიური ცოდნა თუ იმ პერიოდში განცდილი გრძნობები, შიში და მეგობრები?“ ამ კითხვით ავტორი გვიჩვენებს იმ რეალობას, რომ სასკოლო განათლება მხოლოდ მოზარდის შემეცნებით განვითარებას არ გულისხმობს და მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა, სკოლების ადმინისტრაციებმა სკოლაში აგრესიის შესამცირებლად და, საუკეთესო შემთხვევაში, აღმოსაფხვრელად სისტემატურად იმუშაონ (ვულფორკი, 2009).

ამრიგად, სკოლებში ძალადობისგან თავისუფალი გარემოს შექმნა მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ბულინგის შემთხვევების პრევენციისთვის, არამედ ზოგადად, სწავლა-სწავლების პროცესის სრულფასოვნად წარმართვისთვის. როცა სკოლაში ბულინგის ფაქტებია, ბევრ პრობლემასთან ერთად სათუო ხდება ზოგადი განათლების შესახებ იმ კანონის იმპლემენტაციაც, რომელშიც ვკითხულობთ, რომ სახელმწიფო პოლიტიკის მიზნებია მოსწავლის ეროვნული, ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების თავისუფალ პიროვნებად ჩამოყალიბებისთვის საჭირო პირობების შექმნა<sup>6</sup>. ეს მიდგომა კი ზუსტად ეხმაურება Whole Child Approach-ს, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს სტუდენტების სოციალურ, ემოციურ, გონებრივ, ფიზიკურ და კოგნიტურ განვითარებასა და ამ ფაქტორთა ერთობლიობაზე.

<sup>6</sup> <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/11098?publication=0>

სასკოლო განათლების დეკლარირებული მიზანი სწორედ მოქალაქის აღზრდაა. დღეს ამ მიმართულების ყველა მკვლევარი, ექსპერტი თუ ადმინისტრატორი თანხმდება, რომ განათლების მიზანი არა მხოლოდ მოსწავლის აკადემიური მხარდაჭერა, არამედ მოსწავლეთა ჰოლისტური განვითარების უზრუნველყოფაა. ვირჯინიის შტატში დაფუძნებული კურიკულუმის განვითარების ასოციაციის (ASDC) დირექტორის - შონ სლეიდის აზრით, მოზარდების ზრდა-განვითარება (აკადემიური განვითარების ჩათვლით) ვერ იქნება სრულყოფილი, თუ არ იარსებებს ისეთი სისტემა, რომელიც მოსწავლეების უმეტეს საჭიროებას (ძირითად მოთხოვნებს) არ უპასუხებს (Slade, 2013).

სლეიდის განმარტებით, Whole child approach გულისხმობს 5 ძირითადი მიმართულებით მოზარდების უზრუნველყოფას (Slade, 2013). ეს მიმართულებებია:

ა. **ჯანმრთელობა** - თითოეული სკოლის მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს საშუალება, დაკავებული იყოს სპორტის რომელიმე სახეობით; ამასთანავე, ყველა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში წახალისებული უნდა იყოს აქტიური და ჯანსაღი ცხოვრების წესი;

ბ. **უსაფრთხოება** - თითოეული მოზარდისათვის უნდა იყოს უზრუნველყოფილი ფიზიკური თუ ემოციური უსაფრთხოება;

გ. **ჩართულობა** - მოსწავლეები აქტიურად უნდა იყვნენ ჩართულნი სასკოლო ცხოვრებაში;

დ. **მხარდაჭერა** - ყველა მოსწავლემ უნდა იგრძნოს სკოლის ადმინისტრაციის და მასწავლებლის მხარდაჭერა. მხარდაჭერაში უნდა იგულისხმებოდეს მის საჭიროებებზე მორგებული სასწავლო გეგმის თუ სხვა რესურსის არსებობა;

**ე. გამოწვევებისთვის მზადყოფნა** - თითოეული მოსწავლე სკოლამ უნდა მოამზადოს აკადემიური თუ პერსონალური გამოწვევებისთვის, რათა მან მიაღწიოს წარმატებას სწავლის პროცესში ან განათლების შემდეგ საფეხურზე, შეძლოს მუშაობის დაწყება და გლობალურ სივრცეში ინტეგრირება.

შესაბამისად, როცა სკოლაში ბულინგის შემთხვევებია, ეს, პირველ ყოვლისა, შესაძლებლობას ართმევს მსხვერპლს, სრულფასოვან მოსწავლედ იგრძნოს თავი. მათი ფიზიკური თუ ფსიქოლოგიური ჯანმრთელობა სათუო ხდება, რაც, თავის მხრივ, მოსწავლეების სასკოლო ცხოვრებაში ჩართვის ხარისხს ამცირებს. სწორედ ამიტომ, როცა სკოლა მოსწავლეების ჰოლისტურ განვითარებას ისახავს მიზნად, ბულინგის შემთხვევები ერთ-ერთ მთავარ შემაფერხებელ ფაქტორად უნდა მიიჩნიოს.

არაერთი კვლევა<sup>7</sup> გვასწავლის, როგორ უნდა უზრუნველყოს პრაქტიკაში სკოლის ადმინისტრაციამ ჰოლისტური მიდგომა. უპირველეს ყოვლისა, აქ ყურადღება სკოლის კულტურაზეა გამახვილებული, რაც გულისხმობს შესაბამისი რესურსებითა და მხარდაჭერით მოსწავლეების უზრუნველყოფას და მათ გარშემო უსაფრთხო ფიზიკური თუ ემოციური გარემოს შექმნას. სწორედ ეს დეტალები ქმნის მოსწავლეებისთვის იმ მხარდამჭერ გარემოს, რომელიც მათი ჰოლისტური განვითარების მთავარი წინაპირობაა. ამასთან, ჰოლისტური პოლიტიკის პრაქტიკაში დანერგვით სკოლები არა მხოლოდ დადგენილ ცოდნას აძლევენ და ინფორმაციას უზიარებენ მოსწავლეებს, არამედ უმუშავებენ ისეთ უნარ-ჩვევებსა და ქცევის პატერნებს, რომლებიც მათ სოციუმსა და გარემოში რეალიზებაში ეხმარება (Slade, 2013). შეგვიძლია მივიჩნიოთ, რომ whole child მიდგომა ერთგვარად ეფუძნება აბრაჰამ მასლოუს

---

<sup>7</sup> Lewallen, T.C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S. and Giles, W. (2015), The Whole School, Whole Community, Whole Child Model: A New Approach for Improving Educational Attainment and Healthy Development for Students. J School Health, 85: 729-739. doi:[10.1111/josh.12310](https://doi.org/10.1111/josh.12310)

მოთხოვნილებათა პირამიდის პრინციპს. იგი ცხადყოფს, რომ, თუ მოსწავლეების ძირითადი ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები, როგორებიცაა უსაფრთხოება, ავტონომიურობა და სხვ., დაკმაყოფილებულია, მეტად სავარაუდოა, რომ ისინი ჩაერთონ სასკოლო ცხოვრებაში და ნაკლებ სავარაუდოა, გამოავლინონ დევიაციური ქცევები. ისეთ სკოლებში კი, სადაც ვერ ხერხდება ამ საბაზისო მოთხოვნილებების უზრუნველყოფა, მეტი ალბათობაა, რომ მოსწავლეებს აკლდეთ მოტივაცია და გამოავლინონ დაბალი ჩართულობა - ასეთ დროს, როგორც წესი, მოზარდების აკადემიური მოსწრებაც საგანგაშოდ დაბალია ხოლმე (Belson, 2018).

აღსანიშნავია, რომ კურიკულუმის განვითარების ასოციაციის მკვლევრებმა (ASCD, 2012) ჰოლისტური განვითარების ზემოთ აღნიშნული ხუთი პრინციპი მოარგეს სასკოლო რეალობას და შემოგვთავაზეს მისი გამოვლინებისა და შეფასების შემდეგი ინდიკატორები:

1. *სასკოლო კლიმატი და კულტურა* - მოსწავლეები, რომლებიც შემოდიან სკოლის შენობაში, უნდა გრძნობდნენ თავს დაცულად და უსაფრთხოდ. ამასთან, თავს უნდა მიიჩნევდნენ სასკოლო ცხოვრების ნაწილად, სკოლის სივრცეში მხარს უნდა უჭერდნენ მათ სოციალურ თუ ემოციურ განვითარებას და წახალისებული უნდა იყოს პოზიტიური თვისებების გამოვლენა;

2. *კურიკულუმი და ინსტრუქციები* - სკოლების ადმინისტრაციებმა უნდა შეიმუშაონ ისეთი კურიკულუმი და ინსტრუქციები, რომლებიც მოსწავლეებს სკოლის გარემოში უკეთ ადაპტაციის მიზნით სასარგებლო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებაში შეუწყობს ხელს.

3. *სკოლების ადმინისტრაცია* - სკოლებში ისეთი ხელმძღვანელებისა და მენეჯერების მუშაობა, რომლებიც მართვის ყველა დონეზე ითვალისწინებენ მოსწავლეთა ჰოლისტური განვითარების პრინციპებს და აქვთ ის ცოდნა და

უნარები, რომელთა დახმარებითაც მოზარდებს გრძელვადიანი წარმატებისთვის მოამზადებენ.

აღსანიშნავია, რომ ამ მიდგომამ პირველად დააკავშირა პოზიტიური სასკოლო კლიმატი და მოზარდების კეთილდღეობა (well-being) ერთმანეთთან (Allensworth, 2011). სწორედ ეს ჰოლისტური განვითარების პრინციპი ირღვევა, როცა სკოლებში ბულინგი აღინიშნება, რადგან მოზარდს აღარც უსაფრთხოების განცდა აქვს, აღარც მის კეთილდღეობაზე (well-being) შეგვიძლია საუბარი. ამდენად, ბულინგის პრევენციისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი უნდა იყოს სკოლებში ჰოლისტური მიდგომის დამკვიდრებას.

დღეს აღარავინ დავობს იმაზე, რომ მოზარდების კეთილდღეობა (well-being) უშუალოდ უკავშირდება განათლების მიღების პროცესს და წარმოადგენს მოზარდების განვითარების ფუნდამენტს. თუ მოზარდი არ გრძნობს თავს კარგად, ის, დიდი ალბათობით, გააცდენს სკოლას, ან ივლის, მაგრამ გაუჭირდება სწავლაზე კონცენტრირება. სწორედ ამიტომ, თუ ჩვენ მოზარდების აკადემიური კეთილდღეობის განცდასა და მათ მრავალმხრივ განვითარებაზე ვსაუბრობთ, ეს მხოლოდ მათივე სოციალური, ემოციური და მენტალური ჯანმრთელობის უზრუნველყოფითა და დაცვით მიიღწევა და, რაც მთავარია, გავლენას ახდენს როგორც აკადემიურ მოსწრებაზე, ისე პიროვნულ განვითარებაზე.

შესაბამისად, სკოლის მიზანია, ფოკუსირდეს მოსწავლის სოციალურ, ემოციურ, მენტალურ და ფიზიკურ განვითარებაზე, რაც წარმოადგენს ბავისს მოზარდების ჰოლისტური განვითარებისა და პიროვნებად ჩამოყალიბების პროცესში.

ჰოლისტური ხედვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოვლინებაა ყოვლისმომცველი სასკოლო სიჯანსაღის (CSH) ჩარჩო მიდგომა, რომელიც წარმოადგენს საერთაშორისოდ აღიარებულ განათლების პოლიტიკის

პრაქტიკას და მხარს უჭერს მოსწავლეების განათლების შედეგების გაუმჯობესებას, იმავდროულად, ყურადღებას ამახვილებს სკოლაში ჯანსაღი გარემოს უზრუნველყოფაზე (Rasberry, 2015). ეს მოდელი აძლიერებს შესაძლებლობებს, რათა მოსწავლეთა „კარგად ყოფნა“ (well-being) მოსწავლის მიღწევებისთვის აუცილებელ კომპონენტად იყოს გათვალისწინებული. ნაბიჯები ეხება ოთხ კონკრეტულ, თუმცა ურთიერთდაკავშირებულ, კომპონენტს (JCSH, 2020), რომლებიც შეადგენს ყოვლისმომცველი სასკოლო სიჯანსაღის მიდგომას:

ა. სოციალური და ფიზიკური გარემო;

ბ. სწავლება და სწავლა;

გ. ჯანმრთელი სასკოლო პოლიტიკა;

დ. პარტნიორობა და მომსახურება.

მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებას, ჰოლისტურ მიდგომასა და სკოლებში ყოვლისმომცველი სასკოლო სიჯანსაღის უზრუნველყოფას შორის რომ მჭიდრო კავშირია, ამას კურიკულუმის განვითარების ასოციაციის (ASCD) მრავალი გამოკითხვა ცხადყოფს. 2014 წელს ასოციაციამ ფართომასშტაბიანი კვლევა ჩაატარა, რომელმაც გამოავლინა, რომ სკოლებში არსებული ჯანსაღი გარემო (CSH მოდელი) მოსწავლეების ფიზიკურ თუ ემოციურ ჯანმრთელობასა და აკადემიურ შედეგებზე დიდ გავლენას ახდენდა (ASCD, 2015).

შესაბამისად, როცა ჩვენ მოზარდებისთვის ისეთი პოზიტიური სასკოლო გარემოს შექმნაზე ვსაუბრობთ, რომელშიც ნაკლებია ბულინგი და სხვა დესტრუქციული ქცევები, ჰოლისტური განვითარების პრინციპის პარალელურად აუცილებელია ყოვლისმომცველი სასკოლო სიჯანსაღის მოდელის გათვალისწინებაც.

აღსანიშნავია, რომ საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ბოლო პერიოდის პოლიტიკის დოკუმენტებში ხშირად შეხვდებით ისეთ ჩანაწერებს, რომლებშიც მოსწავლეების ჰოლისტურ განვითარებაზეა აქცენტი დასმული. განათლებისა და მეცნიერების ერთიან სტრატეგიაში, რომელიც 2017 წელს შემუშავდა და მომდევნო 4 წლის სამოქმედო სტრატეგიას მოიცავს, ერთ-ერთ ამოცანად საგანმანათლებლო გარემოს გაუმჯობესებაა დასახული: „გამლიერდება ინკლუზიური, უსაფრთხო, თანასწორი, არაძალადობრივი, მაღალი კულტურის მქონე, ჯანსაღი, მამოტივირებელი გარემოს უზრუნველყოფაზე მიმართული ღონისძიებები ყველა მოსწავლისა და მასწავლებლისათვის. სკოლებში მხარდაჭერილი იქნება თანამშრომლობითი ურთიერთობების განვითარებისა და მასწავლებლების მიერ გამოცდილების ურთიერთგაზიარების საუკეთესო პრაქტიკის დანერგვა მოსწავლეთა უკეთესი აკადემიური მიღწევების უზრუნველყოფის მიზნით. სკოლის ორიენტირი თითოეული მოსწავლის ჰოლისტური აღზრდა-განვითარება და სრულფასოვანი ღირებულებათა სისტემის ჩამოყალიბება იქნება. ამ მიზნით გამოიყენეს ყველა შესაძლო რესურსი როგორც ფორმალურ, ისე არაფორმალურ ფორმატში. შეიქმნება შესაბამისი პირობები ცხოვრების ჯანსაღი წესისათვის, მათ შორის სპორტული აქტივობებით, გაუმჯობესებული სამედიცინო მომსახურებით, სანიტარულ-ჰიგიენური ნორმების გაუმჯობესებით და უსაფრთხო და ჯანსაღი საკვების უზრუნველყოფით“<sup>8</sup> (MES, 2017). ეს კომპონენტები თავისუფლად შეგვიძლია მივიჩნიოთ ჰოლისტური განვითარების საფუძვლად. პედაგოგებისთვის საინტერესო საგანმანათლებლო რესურსს წარმოადგენს მასწავლებლის წიგნი „უსაფრთხო სკოლა“, რომელიც მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის მხარდაჭერით გამოიცა. ამ სახელმძღვანელოში უსაფრთხო სკოლა ბავშვის ფსიქოლოგიური კეთილდღეობის განმაპირობებელ მთავარ ფაქტორად

<sup>8</sup> განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია 2017-2021.

გვევლინება და ბავშვის ბუნების სრულფასოვანი რეალიზებისთვის, საგანმანათლებლო გარემოში აქცენტი დასმულია თითოეული ბავშვის უსაფრთხოებაზე (ლაბარტყავა, ოსიაშვილი, საჯაია, & კობალაძე, 2018). აღსანიშნავია, რომ განათლების სამინისტროს სხვადასხვა ანგარიშში ხშირად შეხვდებით ინკლუზიური განათლების მოდელის იმპლემენტაციის წარმატებაზე მსჯელობასაც<sup>9</sup>. თუმცა სკოლებში ბულინგის ხშირი შემთხვევები საექვოს ხდის როგორც ინკლუზიური განათლების პრინციპის, ისე ჰოლისტური განვითარების მოდელის გააზრების ხარისხს სკოლის ადმინისტრაციების მხრიდან.

## 2.2 სკოლის კულტურა და მისი ელემენტები

ჰოლისტურ მიდგომაზე მსჯელობისას აუცილებელია, კარგად გვეჩვენოს გააზრებული ტერმინი სკოლის კულტურა და მისი შემადგენელი ელემენტები. სკოლის კულტურა სწორედ ის მთავარი დასაყრდენი უნდა იყოს, რომელზეც სკოლის ადმინისტრაციებმა ბულინგთან ბრძოლის მექანიზმები უნდა დააშენონ. სწორედ ამიტომ საინტერესოა გავიაზროთ, როგორაა წარმოჩენილი სკოლის კულტურის რაობა და მნიშვნელობა საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს სხვადასხვა დოკუმენტში. 2020 წელს სამინისტრომ დაამტკიცა ზოგადი განათლების ხელშემწყობი პროგრამა, რომლის ქვეპროგრამაში „ახალი სკოლის მოდელი“ ჩნდება ტერმინი „სკოლის კულტურა“. დოკუმენტში ვკითხულობთ: „ქვეპროგრამის მიზანია საქართველოს ყველა სკოლაში სასკოლო კულტურის განვითარება და სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება<sup>10</sup>“ (MES, 2020. გვ.

<sup>9</sup> <http://www.inclusion.ge/geo/static/13>

<sup>10</sup> დოკუმენტი პირადი შეტყობინების სახით გადმომეცა განათლების სამინისტროს თანამშრომლების მიერ. საჯარო სივრცეში არ არის ხელმისაწვდომი (ნ. ა.).

16). ამასთან, დოკუმენტში წერია, რომ მოსწავლეთა წინსვლისა და განვითარების ხელშეწყობის მიზნით შემუშავდება სასკოლო შეფასების დიზაინი, რომელიც სასკოლო კულტურის შესწავლასაც მოიაზრებს. კერძოდ, „განაალიზდება სკოლაში არსებული ღირებულებები, შეხედულებები და წარმოდგენები. პროგრამის განხორციელების (მოდელის დანერგვის) შემდეგ კი სამინისტრო მოელის, რომ სკოლაში დამკვიდრდება კონსტრუქციული თანამშრომლობისა და გუნდური მუშაობის კულტურა; შეიქმნება პირობები მიღწევებისა და პრაქტიკის გასაუმჯობესებლად; ყველას გაუჩნდება განცდა, რომ შეუძლია საკუთარ საქმეში წინსვლა-დახელოვნება და სკოლის განვითარებაში განუმეორებელი წვლილის შეტანა. საერთო ინტერესებითა და ღირებულებებით გაერთიანებული სასკოლო საზოგადოების თითოეული წევრი უშუალო მონაწილეობას მიიღებს სკოლის კეთილდღეობის შექმნაში. რეფორმირებული სკოლა - თავისი პოზიტიური გარემოთი, მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო და სამოქალაქო საქმიანობებით - ადგილობრივი თემისთვის შექმნის მიმზიდველ სოციოკულტურულ სივრცეს“ (MES, 2020. გვ. 31).

ტერმინი „სკოლის კულტურა“ არსად გვხვდება საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მიერ დამტკიცებულ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, თუმცა დოკუმენტის მესამე თავში, რომელშიც მეთოდიკურ ორიენტირებზეა საუბარი, გვხვდება ჩანაწერი, რომ სკოლამ მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომით უნდა იხელმძღვანელოს, რაც შემდეგნაირადაა განმარტებული: „ყველა მოსწავლე არის უნიკალური თავისი ინდივიდუალური ფიზიკური და ფსიქიკური მახასიათებლებით, შესაძლებლობებით, ემოციებით, ინტერესებით, პირადი გამოცდილებით, აკადემიური საჭიროებებით და სწავლის სტილით, რაც გათვალისწინებული უნდა იქნეს სწავლა-სწავლების დროს; სწავლა უნდა მიმდინარეობდეს პოზიტიურ და მოწესრიგებულ გარემოში, სადაც განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება პოზიტიურ ურთიერთობებსა და ინტერაქციას, სადაც

მოსწავლე არის დაფასებული, აღიარებული და მასწავლებელთან ერთად არის პასუხისმგებელი საკუთარ სწავლასა და განვითარებაზე<sup>11</sup> (NCP, 2018). ეს ჩანაწერი კარგად ასახავს სკოლის კულტურის არსს და ხაზს უსვამს კეთილგანწყობილი გარემოს მნიშვნელობას მოსწავლეების მრავალმხრივი განვითარების თვალსაზრისით.

XX საუკუნის 30-იან წლებიდან მოყოლებული არაერთი კვლევა ჩატარდა, რომლის თანახმადაც, კონკრეტულ ჯგუფებში ადამიანები კონკრეტულ ნორმებს გამოიმუშავებენ (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011). ეს დაკვირვება დაედო საფუძვლად მიდგომას, რომელიც სკოლებში სოციალური და პოლიტიკური ნორმების ტიპებს იკვლევდა. ეფექტიანი სკოლების შესწავლამ სკოლის კულტურა განსაზღვრა, როგორც ეფექტიანობის მნიშვნელოვანი ცვლადი. ამ თვალსაზრისით ღირებულია აშშ-ის საგანმანათლებლო კომისიის დადგენილება, რომლის თანახმადაც, ხარისხიანი სწავლის გამოცდილებები და სკოლაში პოზიტიური გარემოს უზრუნველყოფა სწორედ ორგანიზაციული კულტურით იწყება, რაც ქმნის მაღალ მოლოდინებს და ხელს უწყობს სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლებას<sup>12</sup>. შესაბამისად, თუ სკოლის თავისებურებები გვინდა შევისწავლოთ, პირველ ყოვლისა, სკოლის კულტურა და მისი მახასიათებლები უნდა გავიაზროთ, რომელთა განვითარებისკენაც უნდა ისწრაფოდეს სკოლის ადმინისტრაცია. ამრიგად, თუ ჩვენ პოზიტიურ სასკოლო გარემოზე ვმსჯელობთ, აუცილებელია ორგანიზაციული კულტურის თეორია ზედმიწევნით განვმარტოთ, რადგან ის მჭიდროდ უკავშირდება ეფექტიან სკოლებს. ორგანიზაციული კულტურის მკვლევრები თანხმდებიან, რომ ნებისმიერი ტიპის ორგანიზაცია მუშაობს გარკვეული ღირებულებების, მიზნების, პრაქტიკის მიხედვით, რაც მას საკუთარი არსის დადგენაში ეხმარება და ამ მახასიათებლების გაერთიანებას

<sup>11</sup> ეროვნული სასწავლო გეგმა

<sup>12</sup> <https://www.ecs.org/>

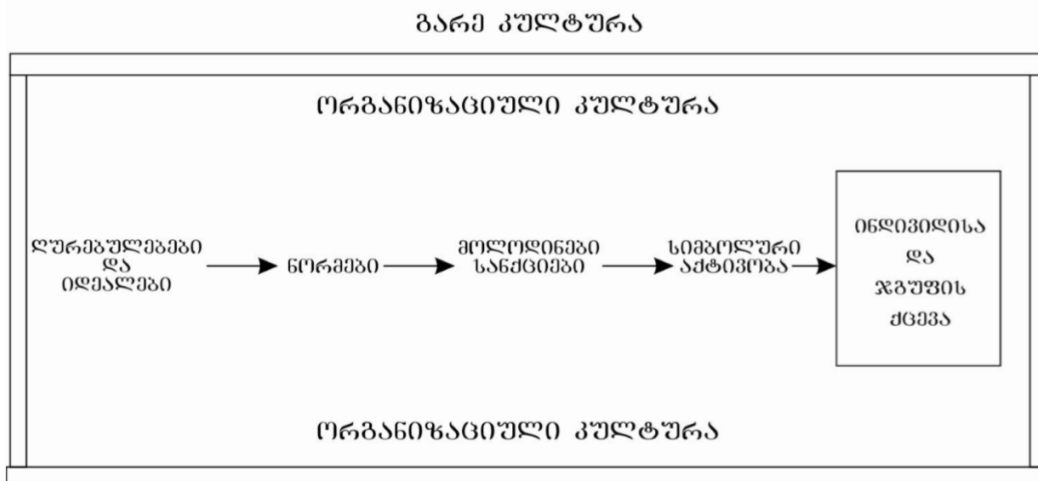
ჰქვია „კულტურა“ (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011). მკვლევრების - სმირჩიჩის, ბრაიტონის და სხვების თანახმად, კულტურა, ჩვეულებრივ, განისაზღვრება როგორც ნორმატიული წებო, რომელიც ორგანიზაციას ერთ მთლიან ორგანიზმად კრავს. იგი გამოხატავს ფასეულობებს, სოციალურ იდეებსა და რწმენას, რომელთაც ორგანიზაციის წევრები იზიარებენ. ბრაიტონისა და სეიდის (Brighton & Sayeed, 1990) მიხედვით, კულტურა არის სოციალური ენერგია, რომელიც ორგანიზაციების მამოძრავებელი ძალაა და ის ორგანიზაციას აძლევს საშუალებას, მართოს შიდა გარემო. პეტერსონისა და დილისთვის კი კულტურა წარმოადგენს ნორმების, შეხედულებების, ტრადიციების, ფასეულობების ნაკადს, რომელიც გროვდება დროთა განმავლობაში ადამიანების ერთად მუშაობის და მათ მიერ პრობლემებისა თუ გამოწვევების ერთობლივად გადაწყვეტის პროცესში (Peterson & Deal, 1998).

სასკოლო კულტურასთან დაკავშირებით კვლევები გორდონსა და ალსტონს მრავლად აქვთ მოყვანილი თავიანთ წიგნში და სწორედ, ამ კვლევების თანახმად, სკოლები თავიანთი კულტურების მიხედვით ერთმანეთისგან რადიკალურად განსხვავდებიან. ეს განსხვავებული კულტურები კი დიდ გავლენას ახდენენ მოსწავლეებზე (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011). ამ მოსაზრების დასადასტურებლად მეცნიერები ეყრდნობიან კვლევას, რომლის ფარგლებშიც სხვადასხვა ტიპის სკოლები შეისწავლეს. დაკვირვების თანახმად, იმ სკოლაში, რომლის ადმინისტრაცია ისეთი ენერგიული და გამბედავი ადამიანებით იყო დაკომპლექტებული, რომლებიც მუშაობაში სიამოვნებას იღებდნენ, მოსწავლეებიც უკეთესად გრძნობდნენ თავს. იმ სკოლაში კი, რომელშიც მასწავლებელთა შორის უკმაყოფილება აშკარა იყო და დირექტორი ცდილობდა, „ავტორიტეტის ნიღბის უკან დაემალა არაკომპეტენტურობა“, (გვ. 20) ამგვარი გარემო უარყოფითად მოქმედებდა მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებაზე (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011).

ამავე წიგნში ავტორები ორგანიზაციული კულტურის გასააზრებლად საინტერესო სქემას გვთავაზობენ: ღირებულებები და იდეალები წარმოშობს ნორმებს, ნორმები მოლოდინებსა და სანქციებს, სანქციები სიმბოლურ აქტივობას და ბოლოს, ეს ყოველივე გავლენას ახდენს ინდივიდისა და ჯგუფის ქცევაზე. ეს კომპონენტები აყალიბებს სკოლის კულტურას, რომელზედაც, თავის მხრივ, გარე კულტურა ახდენს გავლენას.

*სქემა N1*

**ორგანიზაციული კულტურის ძირითადი ელემენტები**



სქემა ამოღებულია წიგნიდან „ლიდერობა და ადმინისტრირება სკოლაში“. ავტორები: ვორტონი, ალსტონი, სნოუდენი, 2011.

ამ სქემის გააზრებისას შემდეგი კითხვა ხდება აქტუალური - რა სახის ქცევას ღირებული ამა თუ იმ სკოლაში და საიტკენ მიისწრაფის სკოლა (როგორი სკოლა უნდა, რომ გახდეს)? ზოგადად რთულია სკოლების ღირებულებებისა და იდეალების დადგენა, მაგრამ, როგორც წესი, ეს ყოველივე სკოლების როგორც ოფიციალურ დოკუმენტებში, ისე არაოფიციალურ სიტყვიერ შეთანხმებებში

აისახება. სწორედ ასეთ არაფორმალურ შეთანხმებებზე საუბრობს მკვლევარი ჯოსეფოვიჩი, როცა ის სკოლებში არსებულ ნორმებს იკვლევდა და განმარტავდა, რომ ნორმები ის დაუწერელი წესები იყო, რომლებიც აყალიბებდა, თუ რა უნდა და რა არ უნდა გაეკეთებინა ადამიანს ამა თუ იმ ორგანიზაციაში (Josefowitz, 1980). ნორმები ემსახურება ქცევის რეგულირებასა და კონტროლს. თუმცა, აუცილებელია, გავიაზროთ, რომ კოლექტივის წევრები სკოლაში გარკვეული პიროვნული ღირებულებების სისტემით მოდიან და ორგანიზაციულ ღირებულებებს მაინც ამ პრიზმიდან განიხილავენ. პამელა ზალაბაკისა და დონალდ მორლეს კვლევა გვიჩვენებს, რომ როცა ორგანიზაციული წესები და პიროვნული ღირებულებები ერთმანეთს შეესაბამება, ადამიანები მეტად არიან კმაყოფილი საკუთარი სამუშაოთი, რაც ორგანიზაციის მუშაობის ხარისხსა და წარმატებაზე აისახება (Morley, 1989).

ეფექტიანი სკოლის კულტურის ელემენტების კვლევისას გამოყოფენ 4 ძირითად მიმართულებას, რომლებიც განსაზღვრავს სკოლის კულტურას. ესენია: მშობლებთან თანამშრომლობა, მასწავლებლების თანამშრომლობითი ურთიერთობები, მოსწავლეთა საჭიროებები და ადმინისტრაცია, როგორც ორგანიზაციული კულტურის გადამცემი და მასზე პასუხისმგებელი მთავარი ერთეული (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011).

ნიშანდობლივია, რომ ადრეული კვლევები ორიენტირებული იყო ნეგატიურ გავლენაზე, რაც შეიძლებოდა ორგანიზაციის კულტურას მოეხდინა ინდივიდთა და ორგანიზაციასთან ასოცირებულ ჯგუფთა მიღწევებსა და ქცევებზე, თუმცა ბოლო პერიოდში მკვლევრებმა საგანგებოდ აღნიშნეს პოზიტიური ორგანიზაციული კულტურის გავლენა და მისი მნიშვნელობა ორგანიზაციის წარმატებაში. აღსანიშნავია, რომ სკოლები განსხვავდება თავისი კულტურით, კერძოდ, სტრუქტურით, პროცესებით, ღირებულებებითა და ნორმებით, რაც სკოლაში სწავლა-სწავლების პროცესზე დიდ გავლენას ახდენს

(Smith, 1982). თუმცა, განათლების ფსიქოლოგებისთვის საინტერესოა მეტი დეტალი და კონკრეტიკა - თუ როგორი ტიპის ორგანიზაციული სტრუქტურა უწყობს ხელს ყველაზე მეტად ამ პროცესის გაუმჯობესებას. კვლევების თანახმად, არსებობს გარკვეული პირველადი მონაცემები, რომლებიც ეფექტიანი სკოლის კულტურის რამდენიმე მთავარ ელემენტს გამოყოფს. ეს ელემენტებია: ნათლად განსაზღვრული სასკოლო ნორმები, თანამიმდევრული მოლოდინები და სიმბოლური ქმედებებისა და პოზიტიური სანქციების სისტემა, რომელიც ახალისებს გაუმჯობესებისა და მიღწევების მცდელობებს (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011). ნორმები შეიძლება ასახული იყოს ორგანიზაციის მისიის განაცხადში, საგანმანათლებლო მიზნებში ან სხვა დოკუმენტებში - უნდა იყოს ძალიან ნათელი და არტიკულირებული ხედვა იმისა, თუ რას წარმოადგენს სკოლა და რა ძირითად მიზნებსა და ხედვებს ემსახურება. ეფექტიან სკოლებში მასწავლებლებისთვის მეორე მნიშვნელოვანი ფაქტორია იმ დამოკიდებულების გათავისება, რომ ყველა მოსწავლეს აქვს წარმატების მიღწევის უნარი და, ამდენად, მასწავლებლებმა შესაბამისი დამოკიდებულება უნდა გამოავლინონ თითოეული მოსწავლისადმი. ამ პოსტულატის განმტიცებისთვის კარგი მაგალითია მაურინ მაკკორმაკ ლარკინის კვლევა, რომლის ფარგლებშიც დადგინდა, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც პედაგოგები სიტყვიერად და ქცევით გამოხატავდნენ რწმენას, რომ ყველა მოსწავლეს, მიუხედავად მათი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსისა, შეეძლო წარმატების მიღწევა, მოსწავლეები მართლაც მეტ წარმატებას აღწევდნენ (Oakes & Lipton, 1990).

კიდევ ერთი მოლოდინი, რომელიც ეფექტიან სკოლას ახასიათებს, ეს არის პედაგოგიური კოლექტივის წევრების მისწრაფება, გააუმჯობესონ საკუთარი ცოდნა თუ ცოდნის გადაცემის მეთოდები. პედაგოგები ერთობლივად უნდა ეძებდნენ სწავლების ყველაზე ეფექტურ გზებს (Duke, 1990). პედაგოგების როლზე პოზიტიურ სასკოლო გარემოში და სასკოლო კულტურის

უზრუნველყოფის საქმეში მრავალი კვლევა არსებობს, რომლებიც ცხადყოფს, რომ მასწავლებლების მხრიდან უსაფრთხო და მოწესრიგებული სასკოლო გარემოს ხელშეწყობა ძალიან მნიშვნელოვანია. მოწესრიგებული სკოლები კი შესაბამისი, პოზიტიური ქცევისკენ უბიძგებს მოსწავლეებს (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011).

უსაფრთხო და მოწესრიგებულ სასკოლო გარემოზე საუბრისას ყურადღება გამახვილებულია იმ გამოწვევებზე, რომელთა წინაშეც ნებისმიერი სკოლის ადმინისტრაცია და დირექტორი დგას. ადმინისტრატორმა, სირთულისა და საკითხის კომპლექსურობის მიუხედავად, უნდა შეძლოს სკოლის ორგანიზაციული კულტურის ფორმირება, თუმცა პირველი და მთავარი, რაც მას უნდა ჰქონდეს გააზრებული, არის იმ იდეალების განვითარება, რომლებსაც მისი სკოლა უნდა ემსახურებოდეს (ალსტონი, გორტონი, & სნოუდენი, 2011). ისეთი ადმინისტრატორი / დირექტორი, რომელსაც წარმოდგენა არ აქვს, როგორი უნდა იყოს იდეალური სკოლა, ვერ შეძლებს სწორი პოლიტიკის შექმნას (DuFour, 1990).

სამწუხაროდ, ბევრი სკოლის ადმინისტრაცია აწყდება სირთულეებს სკოლის მართვის ყოველდღიური მოვალეობების შესრულებისას, რადგან კარგად არ აქვთ გააზრებული საკუთარი სკოლის ძირითადი მიმართულება. სწორედ ამიტომ აუცილებელია, ყველამ იცოდეს პასუხი კითხვაზე: „რა უნდა იყოს მისი სკოლის ძირითადი მისია და მიზნები“ (Hickman & Silva, 1985). ამ კითხვაზე პასუხი არა მხოლოდ სკოლის დირექტორსა და დირექციას, არამედ მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მშობლებსაც უნდა ჰქონდეთ.

სკოლის კულტურის მნიშვნელობაზე მეტყველებს კიდევ ერთი კვლევა, რომელიც ქართველ მკვლევრებს - მზია წერეთელს, ხათუნა მარწყვიშვილს, ია აფთარაშვილს, თამთა დარსაველიძეს და შორენა სამაგლიშვილს ეკუთვნით და სკოლის მოსწავლეების თავდაჯერების, წარმატებისა და ბედნიერების დონეს

იკვლევს (Tsereteli, Martskvishvili, Aptarashvili, & Darsavelidze, 2010). კვლევა 2010 წელს ჩატარდა და მასში 224 სკოლის მე-9 კლასის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ (5 385 მოსწავლე). შედეგებმა აჩვენა, რომ ის ფაქტორები, რომლებიც დადებითად მოქმედებს მოსწავლეების თვითკომპეტენტურობის განცდის ამაღლებაზე, წარმოადგენს სკოლის კულტურის შემადგენელ კომპონენტებს (Tsereteli, Martskvishvili, Aptarashvili, & Darsavelidze, 2010). კვლევამ შემდეგი რეზულტატი აჩვენა: წარმატების განცდა პირდაპირ უკავშირდება იმას, თუ რამდენად არიან ჩართულნი მოსწავლის სასკოლო ცხოვრებაში ოჯახის წევრები. ასევე, მოსწავლეების მაღალი თვითშეფასების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა მშობლების დამოკიდებულება შვილების განათლებისადმი და რწმენა იმისა, რომ მათ შვილებს შეუძლიათ აკადემიური მიმართულებით წარმატების მიღწევა.

კვლევის ფარგლებში მასწავლებლებთან დაკავშირებითაც გამოვლინდა საინტერესო მიგნებები. კერძოდ, აღმოჩნდა, რომ წარმატების განცდის წინაპირობა ხშირად მასწავლებლების რჩევები და მათი სამართლიანი დამოკიდებულებაა.

მნიშვნელოვანი კორელაცია გამოვლინდა შემდეგ ფაქტორებს შორისაც: წარმატების განცდა დიდწილად არის დაკავშირებული მოსწავლის მიერ დავალების შესრულებასთან: რაც უფრო მეტ სიამოვნებას იღებს მოსწავლე საშინაო დავალების შესრულებით, მით მაღალია მისი თვითკომპეტენტურობის განცდა. ასევე გამოიკვეთა, რომ სასკოლო სპორტული და სახელოვნებო აქტივობები დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეების ბედნიერებისა და წარმატების განცდაზე. გარდა ამისა, გამოვლინდა, რომ მოსწავლეებს მით უფრო მაღალი აქვთ ბედნიერების განცდა, რაც უფრო მეტადაა მომავლის ოპტიმისტური ხედვა მხარდაჭერილი სკოლაში (Tsereteli, Martskvishvili, Aptarashvili, & Darsavelidze, 2010).

ამრიგად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მნიშვნელოვანი კავშირი გამოვლინდა თვითკომპეტენტურობას, ბედნიერების განცდასა და სკოლასთან დაკავშირებულ ფაქტორებს შორის, როგორებიცაა: სკოლის კულტურა, სასკოლო კლიმატი, მასწავლებლები, სწავლების სტილი.

ამ შედეგებმა აჩვენა, რომ სასკოლო კულტურა პირდაპირ კორელაციაშია თვითკომპეტენტურობის განცდასთან და შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სკოლა, საკლასო ოთახი, მასწავლებელი - ის მნიშვნელოვანი ფაქტორებია, რომლებიც მოსწავლეებზე დიდ გავლენას ახდენს. სწორედ აქედან გამომდინარე, აუცილებელია ისეთი გარემოს უზრუნველყოფა, სადაც წესები ცხადია და მკაფიო, სადაც მასწავლებლები სამართლიანები არიან და მოსწავლეებმა იციან, რა არის სავალდებულო და რა - მეორეხარისხოვანი. სწორედ ასეთ გარემოშია უფრო დიდი შანსი, მოსწავლეებს ჰქონდეთ მეტად პოზიტიური ურთიერთობა ერთმანეთთან და მეტად ბედნიერად და წარმატებულადაც იგრძნონ თავი (Tsereteli, Martskvishvili, Aptarashvili, & Darsavelidze, 2010).

ამ დაკვირვებას კი კიდევ ერთ დასკვნამდე მივყავართ: ისეთ სასკოლო გარემოში, რომელშიც მოსწავლეების ბედნიერების ხარისხი და თვითშეფასება მაღალია, რომელშიც მასწავლებლები სამართლიანნი არიან, ხოლო მოზარდები აქტიურად ჩართულნი სასკოლო სპორტულ თუ სახელოვნებო აქტივობებში, შეუძლებელია მივიღოთ მოცემულობა, რომ სკოლაში პერმანენტული და გახშირებული ბულინგის შემთხვევები იყოს სახეზე. სწორედ ამიტომ აუცილებელია სკოლის ისეთი კულტურის დამკვიდრება, რომელიც ხელს შეუწყობს ბულინგის პრევენციული მექანიზმების დამკვიდრებას და საუკეთესო სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფას.

### 2.3 სკოლებში მოსწავლეებისადმი სამართლიანი მიდგომის ხედვა<sup>13</sup>

სასწავლო პროცესის მკვლევრები საუკეთესო სასწავლო გარემოს აღწერისას აღნიშნავენ მოსწავლეებისადმი არა თანასწორ, არამედ სამართლიან მიდგომას (Equity vs. Equality). სამართლიანი დამოკიდებულება ნიშნავს, იმ შესაძლებლობების გააზრებას, რომლებსაც საჭიროებენ ინდივიდუალურად მოსწავლეები, რათა მათ მიაღწიონ წარმატებას - ეს კი იმაზე მეტია, რასაც ჩვენ თანასწორობას ვუწოდებთ. სამართლიანი მიდგომის უპირატესობას იკვლევენ მასაჩუსეტსის ტექნოლოგიური ინსტიტუტის ლაბორატორიაში (MIT, Teaching System LAB). ლაბორატორიის დირექტორის - ჯასტინ რეიხის თქმით, სკოლების დიდ ნაწილში კვლავ შევხვდებით „პრივილეგირებულ“ და შედარებით პროცესიდან გარიყულ მოსწავლეებს. მოსწავლეების წარუმატებლობას, სწავლა-სწავლების პროცესის მიმართ დაბალ ინტერესს კი სკოლის ადმინისტრატორები და მასწავლებლები მოზარდების სიზარმაცეს მიაწერენ ხოლმე, რაც მკვლევრის აზრით, მცდარი დამოკიდებულებაა. სწორედ ამიტომ რაიხი მიიჩნევს, რომ აუცილებელია, სკოლებმა და მასწავლებლებმა კარგად გაიაზრონ, რას ნიშნავს სამართლიანი გარემო და როგორ უზრუნველყოფს სამართლიანობა კეთილგანწყობილ გარემოს სკოლებში (Reich, 2020).

განათლების მკვლევარი ვარდერბილტის უნივერსიტეტიდან, რიჩარდ მილნერი, თავის სტატიაში „ტესტის მიღმა: საგანმანათლებლო პრაქტიკაში შესაძლებლობებს შორის განსხვავებების ახსნა“ გვთავაზობს პრობლემების გააზრების ახლებულ ხედვას, ე. წ. პედაგოგთა მსოფლმხედველობას (Educator Mindset), რომელიც ასწავლის მათ, შეხედონ მოსწავლეებს განსხვავებულად, გაიაზრონ თითოეული მოსწავლის უნიკალურობა და ის გარემო ფაქტორები,

<sup>13</sup> ქვეთავში გაანალიზებული მასალა გამოყენებულია სტატიაში.  
ასათიანი, ნ., & წერეთელი, მ. (2021) სამართლიანობა თუ თანასწორობა საკლასო ოთახში.  
ჟურნალი განათლების მეცნიერება, <http://jes.org.ge/number/10/article/73/>

რომლებსაც სკოლის გარეთ აწყდებიან/განიცდიან მოსწავლეები (Milner, 2012). რიჩ მილნერის აზრით, სწორედ გარემო ფაქტორების გათვალისწინებით, შესაძლებელია საკლასო ოთახში სამართლიანი (ინდივიდუალური) და არა თანასწორი მიდგომის დამკვიდრება.

იგივე მკვლევარი თავის წიგნში „კონტროლს მიღმა დარჩენილი ბავშვები: რატომ უნდა გადავხედოთ კლასში მენეჯმენტს სამართლიანობისთვის“ განმარტავს: იმის გათვალისწინებით, რომ ჩვენ ვცხოვრობთ არასამართლიან და არათანასწორ გარემოში, მოსწავლეებს წარმატების მიღწევისთვის სხვადასხვა ტიპისა და დონის მხარდაჭერა სჭირდებათ. აუცილებელია, სკოლამ, კერძოდ კი, მასწავლებლებმა გაიაზრონ, რომ თითოეულ მოსწავლეს შესწევს უნარი, ისწავლოს და ჰქონდეს მაღალი აკადემიური მოსწრება (Milner, 2018). თუკი შევაჯამებთ მილნერის პოზიციას, დავრწმუნდებით, რომ მხოლოდ ინდივიდუალური მიდგომით არის შესაძლებელი თითოეულმა მოსწავლემ იგრძნოს ყურადღების ის ხარისხი, რომელიც მას საკუთარი თავის რეალიზებისთვის სჭირდება.

MIT-ის პროფესორის, ჯასტინ რეიხის აზრით, მასწავლებლებმა კარგად უნდა გაიაზრონ, რომ სწორედ ისინი არიან ახალგაზრდა თაობის წარმატების ერთ-ერთი მთავარი განმაპირობებელი. საკლასო ოთახში კლიმატის ფორმირებაზე დიდ გავლენას ახდენს პედაგოგი: რას ამჩნევს ის კლასში, რას წყვეტს, რომ ნაკლები ყურადღება დაუთმოს, როგორ ახერხებს სიტუაციების ინტერპრეტაციას - ეს ყველაფერი დიდ როლს ასრულებს მოსწავლეების კეთილგანწყობისა და პროდუქტიულობის გაზრდაში. იმის გასაგებად, რომ მასწავლებლების განწყობა და მიკერძოებულობა ხშირად ახდენს გავლენას საკლასო კლიმატზე, რეიხს მარტივი მაგალითი მოჰყავს: ვთქვათ, საკლასო ოთახში გაკვეთილის მსვლელობისას ორი მოსწავლე საუბრობს ერთმანეთში და ხელს უშლის მასწავლებელს, მასწავლებელს დიდი ალბათობით, ამ ფაქტზე

იმის მიხედვით ირეაგირებს, თუკი გარკვეული ინფორმაცია ექნება ამ მოსწავლეების შესახებ, კერძოდ, ბეჯითები არიან თუ ზარმაცები, გოგონები არიან თუ ბიჭები და სხვ... ამრიგად, რეიხის აზრით, მასწავლებლების მხრიდან რეაგირებაზე გავლენას ახდენს მათი პირადი დამოკიდებულებები და განწყობები და რეაქციაც შესაბამისია (Reich, 2020). სწორედ ეს წინასწარი და გაბატონებული სხვადასხვაგვარი განწყობა ასრულებს დიდ როლს (და ხშირად უარყოფითს) მასწავლებლების მიერ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. სწორედ ამიტომ აუცილებელია, მასწავლებლებმა იცოდნენ, როგორ მართონ ეს წინასწარი „განწყობები“ და როგორ უზრუნველყონ ინდივიდუალური და უნიკალური მიდგომა თითოეული მოსწავლისადმი. იმავეს ამტკიცებს რიჩარდ მილნერი თავის 2018 წლის წიგნში. მისი აზრით, აუცილებელია, მასწავლებელმა იმოქმედოს მაქსიმალურად სამართლიანად და არასდროს იხელმძღვანელოს კლიშეებით თუ წინასწარი განწყობებით (Milner, 2018).

მილნერი ყურადღებას ამახვილებს იმ ფაქტორებზე, რომლებიც განაპირობებს მოსწავლეების წარმატებას, კარგი შეფასებებით სკოლის დამთავრებასა და ცხოვრებისთვის მათ მომზადებას. ხშირად მსჯელობენ მოსწავლეების განსხვავებულ შეფასებებზე (Achievement gaps), თუმცა, უმეტესწილად, ავიწყდებათ, რომ მიღწევებს შორის სხვაობა, როგორც წესი, შესაძლებლობებს შორის სხვაობითაა გამოწვეული (Milner, 2020). მილნერის თქმით, მხოლოდ მოსწავლეთა ნაწილს აქვს საშუალება, ჰქონდეს საკუთარი ოთახი, მაგიდა და სკამი, აგრეთვე, იღებდეს ბალანსირებულ საკვებს, მაშინ, როცა მოსწავლეების გარკვეულ ნაწილს ეს შესაძლებლობები თითქმის არ გააჩნია. ზემოაღნიშნული გარე ფაქტორები კი, ცხადია, განათლების მიღების შესაძლებლობებს ცვლის, რაც ყველაზე მეტად მიღწევებზე აისახება. აუცილებელია, სკოლებმა გაითავისონ ის გარე ფაქტორები, რომლებშიც მოსწავლეებს ცხოვრება სკოლის მიღმა უწევთ. აგრეთვე გასათვალისწინებელია, როგორ ახდენს გავლენას გარე მახასიათებლები მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართულობის ხარისხზე.

როდესაც მასწავლებელი ამ ფაქტორებს გარკვეულწილად მნიშვნელობას ანიჭებს და აანალიზებს, იგი ცდილობს ყველა მოსწავლეს ინდივიდუალურად მიუდგეს და წინასწარ განსაზღვრულ სტანდარტულ მიდგომებს გვერდი აუაროს. მილნერის განმარტებით, როდესაც მოსწავლე დიდ ენერჯიას არ ახმარს სასწავლო პროცესს და არ მუშაობს საკმარისად საკუთარ თავზე, მასწავლებლების უმეტესობა ფიქრობს, რომ ის ზარმაცია და უკეთეს შეფასებას არც იმსახურებს, თუმცა ასეთ დროს მთავარი გარე ფაქტორების გავლენა რჩებათ ხოლმე ყურადღების მიღმა, რაც მოსწავლის „ბრალი“ არასდროს არის (Milner, 2020).

სწორედ ამიტომ ბევრი მკვლევარი ფიქრობს, რომ აუცილებელია, საკლასო ოთახში ყველა მოსწავლე არათუ თანაბრად იღებდეს ყურადღებას და მხარდაჭერას, არამედ თითოეული მათგანი ისეთი ხარისხისა და ოდენობის გულისხმიერებას უნდა გრძნობდეს მასწავლებლისგან, როგორც მათ ინდივიდუალურად სჭირდებათ წარმატების მისაღწევად. როდესაც სკოლაში, საკლასო ოთახში მოსწავლეების მხარდაჭერის მექანიზმები არსებობს და ფუნქციონირებს, მოზარდები სწავლის თუ სოციალიზაციის თვალსაზრისით გაცილებით დიდ წარმატებას აღწევენ. სწორედ ამიტომ მასწავლებლები უნდა ფიქრობდნენ პროცესის გაუმჯობესებაზე და, ამასთან, ინდივიდუალურად მიდგომის მეთოდების შემუშავებასა და დახვეწაზე.

განათლების მკვლევრები, მათ შორის, MIT-ის პროფესორი ჯასტინ რეიხი, სამართლიან მიდგომაზე საუბრისას განმარტავს, რომ აუცილებელია სკოლებში დამკვიდრდეს მოსწავლეების უპირატესობის ხაზგასმაზე დაფუძნებული აზროვნება, ნაცვლად ნაკლოვანებაზე დაფუძნებულისა და კარგად გავიაროთ, თუ როგორ შეუძლიათ პედაგოგებს მოსწავლეების დახმარება მათი ძლიერი მხარეების გამოკვეთის გზით (Reich, 2020).

იმავე პოზიციას იზიარებს განათლების სპეციალისტი, ყოფილი პედაგოგი და აშშ-ში გატარებული არაერთი რეფორმის ავტორი, ზარეტა ჰამონდი. მისი თქმით, იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა კლასში კომფორტულად იგრძნონ თავი, აუცილებელია, მათ უნიკალურ შესაძლებლობებზე, ტალანტზე, ნიჭზე სისტემატურად გამახვილდეს ყურადღება. პედაგოგს, როგორც კი ის მოსწავლის ნაკლოვანებებს უსვამს ხაზს, მოსწავლის მიმართ დაბალი მოლოდინი უჩნდება, აღარ ასწავლის ისეთი მონდომებით, როგორც ნიჭიერ მოსწავლეს ასწავლიდა და, შესაბამისად, მოსწავლის მიღწევებიც არასდროს იქნება მაღალი (Hammond, 2014).

ტეხასის უნივერსიტეტის პროფესორი, დავიდ სკოტ იეგერი მიიჩნევს, რომ მოსწავლეები მაშინ აღწევენ კურიკულუმით გათვალისწინებულ შედეგებს, როცა მასწავლებელი მათ უპირატესობებზეა ორიენტირებული და არასდროს უმახვილებს ყურადღებას ნაკლოვანებებზე (Yeager, 2014). მისივე თქმით, მოსწავლეები და სტუდენტები არასდროს უნდა შევაფასოთ სხვადასხვა ჯგუფში მიკუთვნების შესაბამისად, არამედ უფრო მასშტაბურად, მათი ინტერესებისა და ნიჭის გათვალისწინებით. ამასთან, იეგერი იმასაც წერს, რომ როცა ჩვენ მივუთითებთ მოსწავლეებს საკუთარი ნაკლოვანებებისკენ, სწორედ ეს არის საუკეთესო გზა, მივაჩვიოთ ისინი, არ ისწავლონ და არ გამოსცადონ არაფერი ახალი (Yeager, 2014).

უპირატესობებზე ორიენტირებისთვის კი მკვლევრები გვთავაზობენ ე. წ. გონიერ უკუკავშირს (wise feedback), რომლის დროსაც მასწავლებელი მშრალად კი არ აფასებს მოსწავლეს, არამედ ღრმად აანალიზებს მის ძლიერ და სუსტ მხარეებს, საგანგებოდ აღნიშნავს, რომ მას შეუძლია, ასეთი სირთულის დავალებას წარმატებით გაართვას თავი და ეს მისი ნიჭის და გონიერების დამსახურებაა (Wright, 2016).

## თავი 3 - გარემო და აგრესიული ქცევა

### 3.1 აგრესიული ქცევის განმარტება და დახასიათება

ბულინგისა და სკოლის კულტურის ირგვლივ არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის გააზრებით, ცხადი გახდა, რამდენად დიდ გავლენას ახდენს გარემო მოზარდების ქცევის ფორმირებაზე. იმისთვის, რომ გავიაზროთ აგრესიული ქცევის დეტერმინანტები, გარემოს როლი და გავლენა, რომელშიც მოზარდი ვითარდება, უპირველეს ყოვლისა, ჯერ თავად აგრესიული ქცევის რაობა და მისი თავისებურებები უნდა გავაანალიზოთ.

ძალადობა თანამედროვე საზოგადოების ერთ-ერთი სერიოზული პრობლემაა. ამას ადასტურებს არაერთი სოციოლოგიური კვლევაც, რომლებსაც მკვლევრებმა - რობერტ ბერონმა და დებორა რიჩარდსონმა თავი მოუყარეს წიგნში „აგრესია“ (Бэрон, Агрессия, 2000). ისინი აქცენტს სვამენ საგანგაშო სტატისტიკაზე და წერენ, რომ ყოველწლიურად ამერიკის შეერთებულ შტატებში 3 ათასიდან 5 ათასამდე ბავშვი კვდება მათი მშობლების მხრიდან აგრესიული მოპყრობის შედეგად. ბავშვების 16% აღნიშნავს, რომ ძმები ან/და დები მათ სცემენ. ამასთან, 1990 წელს ჩატარებული კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ 15-დან 34 წლამდე შავკანიანი ამერიკელების სიკვდილიანობის ძირითადი მიზეზი სწორედ ძალადობაა (Бэрон, Агрессия, 2000).

მსგავსი სტატისტიკის გააზრება მართლაც გვაფიქრებინებს, რომ ძალადობა, კონფლიქტები - ეს არის ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული პრობლემა, რომელსაც დღეს მოზარდები აწყდებიან და ამ პრობლემის დაძლევა მხოლოდ საკითხის სისტემური და კომპლექსური შესწავლით არის შესაძლებელი.

ადამიანის განვითარების ეტაპებს შორის მოზარდობის ასაკი ისეთ პერიოდად მიიჩნევა, როცა რისკის შემცველი ქცევები ჩვეულებრივი მოვლენაა. იმის

ალბათობა, რომ დამამთავრებელ კლასებში სწავლისას ინდივიდი შესაძლოა ჩაერთოს აგრესიულ ან ძალადობრივ ქცევებში, საკმაოდ მაღალია, რასაც გასულ წლებში მოზარდთა შორის აგრესიული და ძალადობრივი მოქმედებების შესახებ ჩატარებული კვლევებიც ცხადყოფს (Huang, White, Kosterman, & Catalano, 2001); (White, Brick, & Hansell., 1993) კემბრიჯის უნივერსიტეტის მკვლევარი რობერტ მარკუსი თავის წიგნში “Aggression and Violence in Adolescence” ამერიკის შეერთებული შტატების ჯანმრთელობის დაცვისა და დაავადებათა კონტროლისა და პრევენციის დეპარტამენტზე დაყრდნობით წერს, რომ 14-დან 18 წლამდე ვაჟების 42% და გოგონების 28% აღიარებენ, რომ მათ წინა წელს გამოსცადეს ფიზიკური დაპირისპირება (Marcus, 2007). იგივე ავტორი ჯანმრთელობის სტატისტიკის ეროვნული ცენტრის ინფორმაციის გათვალისწინებით, განმარტავს, რომ მკვლელობის შედეგად გარდაცვალების ფაქტები სტაბილურად იკავებს მეორე ადგილს სიკვდილის მიზეზებს შორის 15-დან 24 წლამდე ასაკის პირებში.

კლინიცისტი პროფესორი რობერტ მარკუსი, რომელიც 30 წელზე მეტ ხანს მუშაობდა საშუალო სკოლისა და დამამთავრებელი კლასების მოსწავლეებთან, აგრესიისა და ძალადობის განმარტებებს გვთავაზობს. მისი პოზიციის მიხედვით, აგრესია ყოველთვის ინტერსპერსონალურ დაპირისპირებებთანაა დაკავშირებული, განსხვავებით სხვა ძალადობრივი ქცევებისგან, როგორებიცაა ქურდობა, ვანდალიზმი და სხვ. (Marcus, 2007).

ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაციის ლექსიკონში აგრესია განმარტებულია, როგორც ქცევა, რომლის მიზანია სხვისი ფიზიკური ან ფსიქოლოგიური დაზარალება. ბრაზისგან განსხვავებით, აგრესია არის ქცევა, რომელსაც შედეგად მოჰყვება სხვისთვის ზიანის მიყენება, განადგურება ან დამარცხება (dictionary.apa.org).<sup>14</sup> თუმცა, გარდა სხვისთვის ზიანის მიყენებისა (ე. წ.

<sup>14</sup> American Psychological Association (APA) online dictionary <https://dictionary.apa.org/aggression>

მტრული აგრესიისა), მოზარდის მხრიდან აგრესიული ქცევის მოტივი შესაძლოა იყოს სწრაფვა, აგრესიული ქმედების საშუალებით მიაღწიოს დასახულ მიზანს (ქურხული, 2006, გვ: 15) სოციალური ფსიქოლოგიის მკვლევარი ლეონარდ ბერკოვიცი უმეტესად ორი ტიპის აგრესიას გამოყოფდა. ესენია პროაქტიული და რეაქტიული (საპასუხო) აგრესიული ქმედება (Berkowitz, 1993), თუმცა ნებისმიერი ფორმის აგრესიაზე საუბრისას ყველა მკვლევარი და, მათ შორის ბერკოვიცი, განმარტავს, რომ გარემო აგრესიული ქცევის ერთ-ერთი მთავარი დეტერმინანტია.

### 3.2 აგრესიის სახეები და გარემო, როგორც ამ ქცევის დეტერმინანტი

სამეცნიერო ლიტერატურაში აგრესიული ქცევის კლასიფიკაცია სხადასხვაგვარი გვხვდება, თუმცა ყველა შემთხვევაში აგრესიული ქცევის საფუძვლად პირდაპირი თუ ირიბი ზიანის მიყენება სახელდება. მკვლევარი ვულფოლკი აგრესიული ქცევის შემდეგ კლასიფიკაციას გვთავაზობს:

1. ინსტრუმენტული აგრესია - აქტივობა, რომლის მიზანია სხვისი ნივთის თუ სხვასთან უპირატესობის მოპოვება. ამ ქცევას არ ახლავს წყენის განზრახვა, მაგრამ შესაძლებელია, გამოიწვიოს გულისტკენა;

2. მტრული აგრესია - თავხედური, პირდაპირი მოქმედება, რომელიც ვინმეს გულისტკენისკენაა მიმართული,

ა. აშკარა აგრესია - მტრული აგრესიის ფორმა, რომელიც ფიზიკურ თავდასხმაში ვლინდება;

ბ. ურთიერთობითი აგრესია - მტრული აგრესიის ფორმა, რომელიც გულისხმობს სიტყვიერ თავდასხმას და სხვა საზოგადოებრივი ურთიერთობების დამაზიანებელ ქმედებებს (ვულფოლკი, 2009).

აგრესიული ქცევის განმაპირობებელ ფაქტორებზე მრავალი მეცნიერი ამახვილებს ყურადღებას. აგრესიის თეორიების რეტროსპექტული ანალიზი გიჩვენებს, რომ ისეთი თეორიებიც კი, რომლებიც აგრესიას თანდაყოლილ და ინსტინქტურ ქცევად განიხილავს, წარმოაჩენს გარემოს როლს აგრესიული ქცევის განხორციელებაში. ერთ-ერთი პირველი, ვინც აგრესიის ინსტინქტური ბუნების კვლევა დაიწყო, კონრად ლორენცი გახლდათ. მისი დაკვირვებით, ამ ინსტინქტის უკან თვითგადარჩენის სურვილია, რაც ყველა ცოცხალ ორგანიზმს ახასიათებს. თუმცა მანვე განმარტა, რომ ეს დაგროვილი შინაგანი იმპულსი მხოლოდ მაშინ იქცევა აგრესიად, როდესაც გარემო იძლევა ამის შესაძლებლობას (Lorenz, 1966).

შესაბამისად, თუ მოზარდს უწევს არაკეთილგანწყობილ სასკოლო გარემოში ყოფნა, უფრო დიდი იქნება ალბათობა იმისა, რომ მან სწორედ აგრესიული ქცევით გადაწყვიტოს მის წინაშე არსებული საკითხები. გარემო, როგორც აგრესიული ქცევის განმაპირობებელი, კარგად აღწერა შოთა ნადირაშვილმა წიგნში „განწყობის ანტროპული თეორია“, სადაც მას იროკეზების ტომის მაგალითი მოჰყავს: ამ ტომის წარმომადგენლებს აგრესიის დაბალი დონე აღენიშნებოდათ მანამ, სანამ იქ თეთრკანიანები შეიჭრებოდნენ. შეჭრის შემდეგ მათი მშვიდობისმოყვარეობიდან აღარაფერი დარჩა და ისინი აგრესიული ტომის წევრებად ჩამოყალიბდნენ. მეტიც, ისინი აგრესიის ტენდენციას ამჟღავნებდნენ მაშინაც კი, როცა ამის არანაირი საფუძველი არ არსებობდა (ნადირაშვილი შ, 2001). არაერთი თეორიისა და აგრესიასთან დაკავშირებული ლიტერატურის კვლევა გვიჩვენებს, რომ გარემო მნიშვნელოვანი ცვლადია აგრესიის შესწავლისას.

გარემოს მნიშვნელობაზე საინტერესო მიგნებებს გვთავაზობს ქართველი მკვლევარი ნათია ჯანაშია წიგნში „განვითარებისა და სწავლის თეორიები“. იგი ყურადღებას ამახვილებს იმ ფაქტორებზე, რომლებიც მოზარდებში აგრესიის

განვითარებას უწყობს ხელს. ეს ფაქტორებია: *სამყაროს მხოლოდ საკუთარი გადმოსახედიდან აღქმა* (მოზარდებს, რომლებსაც უჭირთ სიტუაციის სხვა ადამიანის მდგომარეებიდან აღქმა, როგორც წესი, ახასიათებთ აგრესიულობა), *სოციალური სიგნალების არასწორი ინტერპრეტაცია* (მოზარდები აგრესიულად პასუხობენ იმ სოციალურ ქცევებს, რომლებსაც მათ არ ესმით), *ეგოისტური მიზნების სიჭარბე* - როგორც წესი, თუ მოსწავლისთვის პრიორიტეტული ეგოისტური მიზნებია, მას უჭირს მეგობრული ურთიერთობის დამყარება. *რწმენა იმისა, რომ აგრესია მისაღები და ეფექტურია* - როცა მოზარდმა იცის, რომ აგრესია ურთიერთობის მიღებული ფორმაა, ცხადია, ეს ამ ქცევის მყარი განმაპირობებელი ხდება. კვლევების თანახმად, ბევრი მოზარდი მიიჩნევს, რომ აგრესია და აგრესიის ფორმები კონფლიქტის მოგვარების ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა და აგრესიულ ქმედებას დადებით შედეგებამდე მიჰყავთ ისინი (ჯანაშია, განვითარებისა და სწავლის თეორიები, 2008, გვ: 46).

ამრიგად, აგრესიული ქცევის განმარტების გააზრება თავიდანვე ცხადყოფს, რომ გარემო მნიშვნელოვანი ცვლადია, როცა ჩვენ აგრესიული ქცევის შესწავლა გვსურს.

ბავშვებში აგრესიული ქცევის კვლევა, რომელიც ტელეგადაცემების თუ ვიდეოთამაშების გავლენითაა პროვოცირებული, ყოველთვის იყო დაკვირვების საგანი. 2010 წელს მკვლევრებმა: ანდერსონმა, შიბუამ, ბუშმანმა და სხვებმა ამ მიმართულებით ჩატარებული კვლევების მეტაანალიზით დაადგინეს, რომ ძალადობრივი ვიდეოთამაშები ცალსახად წარმოადგენს კაუზალურ რისკფაქტორს აგრესიული ქცევისთვის (Anderson CA, 2010).

აგრესიული ქცევის მოდელირებაზე ამახვილებს ყურადღებას ანიტა ვულფორკიც. მისი განმარტებით, ბავშვები, რომლებიც ძალადობით სავსე ოჯახში გაიზარდნენ, პრობლემის გადაჭრის მიზნით ხშირად მიმართავენ აგრესიას. ამასთან, „მისაბადი“ აგრესიის ერთ-ერთ რეალურ წყაროდ ვულფორკი

სწორედ ტელევიზიას ასახელებს. მას გრძელვადიანი გამოკვლევების შედეგები მოჰყავს, რომლითაც ხდება აშკარა, რომ ძალადობრივი სატელევიზიო სანახაობა ზრდის აგრესიული ქცევების ალბათობას მოზარდებში (ვულფოლკი, 2009).

აგრესიული ქცევა სოციალურ ვაკუუმში რომ არ წარმოიშობა, ამაზე მეტყველებს შურისძიების შესწავლის მიზნით ჩატარებული მრავალი კვლევა. კვლევები ადასტურებს, რომ ადამიანები უფრო სასტიკად და მეტად აგრესიულად იძიებენ ხოლმე შურს მაშინ, როცა მათზე განხორციელებულ ძალადობას ჰყავდა თვითმხილველები, ან მაშინ, როცა ადამიანი მიიჩნევს, რომ მას სხვების თვალში აღსადგენი აქვს რეპუტაცია, პატივისცემა, სახელი (Chester & DeWall, 2018).

ამრიგად, სამეცნიერო ლიტერატურაში მრავლად შეხვდებით აგრესიის გამომწვევი სოციალური ფაქტორების გაანალიზების მცდელობებს, თუმცა აგრესიაზე საუბრისას ფიზიკურ გარემოში არსებული ისეთი დეტერმინანტებიც უნდა გვახსოვდეს, როგორებიცაა სიცხე, ხმაური, სიმჭიდროვე და დაბინძურებული ჰაერი. ამ გარემოფაქტორებზე ამახვილებს ყურადღებას ვისკონსის უნივერსიტეტის ემერიტუს-პროფესორი ჩარლზ ზასტროუ თავის წიგნში „ადამიანის ქცევის გაგება და სოციალური გარემო“. მისი თქმით, ჩამოთვლილი ფაქტორები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ჩვენს ფსიქო-ემოციურ მდგომარეობაზე - ჩვენი ფიზიოლოგიური თუ ემოციური მდგომარეობა და უნარი, წარმატებით გავართვათ თავი სხვადასხვა ამოცანას, ხშირად სწორედ გარემოში არსებულ ობიექტურ მოცემულობებზეა დამოკიდებული (Zastrow, 2015). მეცნიერების აზრით, ტემპერატურა, ხმაური, დაბინძურებული, მჭიდროდ დასახლებული გარემო და სხვა გარემოში არსებული ფაქტორები დიდ გავლენას ახდენენ აგრესიული ქცევის აღმოცენებაზე (Carlsmith JM, 1979); (Zastrow, 2015); (Zastrow, 2015). ამავე პოზიციას იზიარებდა ბანდურა (Bandura A. , 1973), რომელიც განმარტავდა, რომ

ნებისმიერი ტიპის არასასურველი და არასასიამოვნო გარემო ფაქტორი, რომელიც ფიზიკურ დისკომფორტს უქმნის ადამიანს, შეიძლება გახდეს აგრესიის აღმძვრელი იმ შემთხვევაში, თუ პოტენციურ აგრესორში ქცევის ეს მოდელი დომინირებს.

აგრესიის გამომწვევ ფაქტორებზე საუბრისას აუცილებელია, კიდევ ერთი თეორია გავიაზროთ, რომელიც აგრესიისა და ფრუსტრაციის კავშირზე ამხვილებს ყურადღებას. ლიტერატურაში ხშირად შევხვდებით მოსაზრებას, რომ ფრუსტრაცია იწვევს აგრესიის გარკვეულ ფორმას და აგრესია შეგვიძლია ფრუსტრაციის რეზულტატად განვიხილოთ (Ristic-Dimitrijević R, 2011). თუმცა აგრესიის ირგვლივ დაგროვებული კვლევების მეტაანალიზი გვიჩვენებს, რომ აგრესია და ფრუსტრაცია ერთმანეთთან პირდაპირ არ უნდა დავაკავშიროთ. კერძოდ, ფრუსტრაცია ერთმნიშვნელოვნად არ იწვევს აგრესიას, არამედ ის შეიძლება მხოლოდ ერთ-ერთი მაპროვოცირებელი გახდეს. ამერიკელი სოციალური ფსიქოლოგიის მკვლევრის, ლეონარდ ბერკოვიცის განმარტებით, ფრუსტრაცია აგრესიას იმ ადამიანებში იწვევს, რომლებიც მიეჩვივნენ ფრუსტრაციაზე აგრესიული ქცევით რეაგირებას (Leonard Berkowitz, 1969). იმავეს ადასტურებს ალბერტ ბანდურას კვლევები, რომელთა თანახმადაც ადამიანები, რომლებსაც ზოგადად არ ახასიათებთ აგრესიული ქცევა, ფრუსტრაციის განცდისას შესაძლოა, სულ არ მივიდნენ აგრესიულ გამოვლინებამდე (Bandura A., 1983). შესაბამისად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ფრუსტრაცია შობს ქცევის მრავალგვარ მოდელს, მათ შორის აგრესიულ ქცევას. ამასთან ფრუსტრაცია არის იმ მრავალათასიან სტიმულთაგან ერთ-ერთი, რომელიც აგრესიული ქცევის პროვოცირებას ახდენს. ამრიგად, ფრუსტრაცია ქმნის მზაობას, უბიძგოს მოზარდსა თუ ზრდასრულს აგრესიული ქცევისკენ.

აგრესიისა და ფრუსტრაციის კავშირის კვლევისას განსაკუთრებით საინტერესო ის არის, რომ ფრუსტრაციის განცდას აქვს დაგროვებითი ხასიათი: თუ გარემო მოზარდის მიერ აღიქმება საფრთხის შემცველად, აქვს მართობისა და მხარდაჭერის მიღების დაბალი ალბათობის განცდა, შესაძლოა ამ გარემომ დააგროვოს მოზარდებში ფრუსტრაციის გრძნობა, რაც მათ დიდი ალბათობით აგრესიული ქცევისკენ უბიძგებს (Leonard Berkowitz, 1969).

ამრიგად, როგორც კვლევების, ისე ამ სფეროში არსებული თანამედროვე ლიტერატურის გააზრება გვიჩვენებს, რომ აგრესიული ქცევის პრედიქტორები მრავალგვარია. თუმცა ამ პრედიქტორების კვლევისას სასურველია არა მხოლოდ შინაგან და გარე ფაქტორებზე ყურადღების გამახვილება, არამედ იმ სოციო-ეკოლოგიური გარემოს გააზრება, რომელშიც მოზარდი ვითარდება.

გარემოზე საუბრისას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი ბავშვის ოჯახში არსებული ემოციური ფონია. ემოციურ ფონს ვრცლად მიმოიხილავს მანანა მელიქიშვილი წიგნში „ბავშვებზე ძალადობის ძირითადი საკითხები“. ემოციურ ფონში იგულისხმება თბილი ან მტრული ატმოსფერო და განმარტავს, რომ ისეთ გარემოში, რომელშიც ბავშვთა მოთხოვნები პირველ ადგილს იკავებს და ენთუზიაზმით ხვდებიან მათ ინიციატივებსა და სურვილებს, ბავშვებს უყალიბდებათ სანდო მიჯაჭვულობა და მაღალი თვითშეფასება, რაც მათი სწავლის შედეგებზეც აისახება. მელიქიშვილი განმარტავს, რომ თბილ ოჯახურ გარემოში გაზრდილი ბავშვი იშვიათად ავლენს აგრესიულ თუ დელიკვენტურ ქცევას მოზარდობის ასაკში, ხოლო მშობლის მტრული დამოკიდებულება ბავშვის მიმართ დელიკვენტური ქცევის ფორმირების სერიოზულ რისკფაქტორს წარმოადგენს (მელიქიშვილი, 2011).

ამრიგად, როცა ჩვენ მოზარდების ქცევას ვაანალიზებთ, უნდა გავიაზროთ ის შინაგანი თუ გარეგანი ფაქტორები, რომელთა გარემოცვაშიც უწევს მოზარდს განვითარება და ჩამოყალიბება. ამასთან, ლიტერატურის მიმოხილვა

გვაჩვენებს, რომ ნებისმიერი ქცევის მაპროვოცირებელი ფაქტორები და დეტერმინანტები, უმეტესად, გარემოში და გარემოსთან დაკავშირებით ჩვენს შესაძლებლობებში უნდა ვეძიოთ. სწორედ ამიტომ, ჩვენი ნაშრომის ფარგლებში, გადავწყვიტეთ, ბულინგის ქცევა დიმიტრი უზნაძის განწყობის თეორიის კრილში გვეკვლია.

## თავი 4 - ბულინგის გააზრება განწყობის ფსიქოლოგიის თეორიის მიხედვით

ჩვენი სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში განხილული თანამედროვე კვლევები ბულინგს მრავალი თვალსაზრისით სწავლობს. ვნახეთ, რომ ფართოდაა შესწავლილი მისი პრედიქტორები თუ გამოვლინების ფორმები. სხვადასხვა თეორიის ჭრილში ბულინგის ქცევის გააზრებამ გვიჩვენა, რომ ბულინგი მრავალკომპონენტური ფენომენია და სხვადასხვა თეორია მის ამა თუ იმ ასპექტს თუ განზომილებას გამოკვეთს და ასე ცდილობს მის ახსნას.

მიდგომების განხილვამ ასევე დაგვანახა, რომ მიუხედავად თეორიათა სიმრავლისა, მათი უმეტესობა ბულინგის ან ძალიან ზოგად სურათს იძლევა, ან მისი მხოლოდ სოციალური ასპექტია წინ წამოწეული. ამკარაა, რომ არ არსებობს ერთიანი მოდელი, რომელიც ახსნიდა ბულინგის, როგორც ქცევის განხორციელების ფსიქოლოგიურ ბუნებას და მისი მოქმედების მექანიზმს.

ბულინგის კონკრეტული მახასიათებლები (ქცევაში მონაწილე პირებს შორის გადანაწილებული როლები, მისი განმეორებითი ბუნება და სხვა) გვიბიძგებს ვიფიქროთ, რომ ეს ქცევა გარკვეული გარემოებების თანხვედრის შემთხვევაში აღმოცენდება და, შესაბამისად, საჭიროა მისი მოქმედების მექანიზმის შესწავლა. სწორედ ამიტომ მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ ამ პრობლემის მთლიანობითი სურათის დანახვა და მისი ფუნქციონირების ფსიქოლოგიური მოდელის გააზრება. ამ თვალსაზრისით კი საინტერესო სურათს ქმნის ბულინგის ქცევის **განწყობის თეორიის** ჭრილში გააზრება, რადგან იგი საშუალებას გვაძლევს, პიროვნულ დონეზე ავხსნათ ამ ტიპის ქცევის ჩამოყალიბებისა და მოქმედების ფსიქოლოგიური მექანიზმი და იმავდროულად, გავითვალისწინოთ გარემოს ზემოქმედებაც, ქცევის დროში დინამიკა/განვითარება და გარემოში განფენილობა.

საკითხის გარშემო არსებული სამეცნიერო კვლევების ანალიზის საფუძველზე თუ შევაჯამებთ ბულინგის სხვადასხვა ასპექტს, აღმოჩნდება, რომ ცალსახად გამოკვეთილია ბულინგის სამი ძირითადი ფაქტორის მოქმედება. ეს ფაქტორებია: პიროვნული აგრესია, აგრესიის რეალიზებისთვის საჭირო ობიექტის (მსხვერპლის) არსებობა და გარემო / გარემოში არსებული შესაძლებლობები.

ამდენად, არსებული კვლევების გააზრების საფუძველზე შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ბულინგის განხორციელებისთვის უნდა არსებობდეს აგრესია (მოთხოვნილება), მსხვერპლი (მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი) და გარემო (ინსტრუმენტული შესაძლებლობები). აღნიშნულ ფაქტორთა ურთიერთქმედებას კი კარგად ხსნის განწყობის თეორია და სწორად ამიტომ გადავწყვიტეთ, ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მოქმედების მექანიზმი განწყობის თეორიის გამოყენებით გვეკვლია.

განწყობის თეორიის თანახმად, ყველა ტიპის აქტივობას საფუძვლად უდევს მთლიან-პიროვნული მდგომარეობა - განწყობა (უზნაძე, 1998). ეს ინდივიდის მდგომარეობაა, რომელიც ადამიანში ყალიბდება მოთხოვნილების, მისი დამაკმაყოფილებელი სიტუაციისა და ამ სიტუაციაში ამავე მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ინსტრუმენტული შესაძლებლობების არსებობის შემთხვევაში. განწყობა ინდივიდს ამზადებს მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებისთვის (ნადირაშვილი შ. , 1975) (ნადირაშვილი შ. , 1983). თუ ქცევას აქვს სისტემატური ხასიათი ან დიდი პიროვნული წონა, მის საფუძვლად მდებარე აქტუალური განწყობა ფიქსირდება და ინდივიდში მყარი სტრუქტურის, ფიქსირებული განწყობის სახით წარმოჩნდება (უზნაძე, 1977).

განწყობის თეორიის მიხედვით, მოთხოვნილების მქონე სუბიექტი, გარემოსთან მიმართების დამყარებისას, მას საკუთარი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ობიექტად აფასებს (უზნაძე, 1977). საგანი ინდივიდისთვის ინდიფერენტული

კი აღარ არის, იგი სუბიექტის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ობიექტის მნიშვნელობას იძენს და ობიექტი იმდენადაა მნიშვნელოვანი სუბიექტისთვის, რამდენადაც იგი მის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. მოთხოვნილების მქონე სუბიექტის მიერ ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად გარემოს ობიექტთან მიმართების ხშირი დამყარების ან ამ მიმართების დიდი პიროვნული წონის გამო ამ დროს სუბიექტში წარმოშობილი მთლიან-პიროვნული მდგომარეობა - განწყობა - ფიქსირდება. ამიერიდან ეს ობიექტი სუბიექტის მიერ ამ კონკრეტული მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შესატყვისად ფასდება და მას ამ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებლის მნიშვნელობა ენიჭება.

თეორიის განვითარების შემდეგ ეტაპზე დადგინდა, რომ სოციალური მოთხოვნების ზეგავლენით განხორციელებული ქცევის საფუძველს უმეტესად სწორედ ასეთი ფიქსირებული - დისპოზიციური განწყობები წარმოადგენენ. ეს განწყობები, როგორც წესი, სოციალური წარმოშობისაა და სოციალური მოთხოვნების დაკმაყოფილებისკენ არიან მიმართული (ბალიაშვილი, 1980), (ნადირაშვილი შ. , 1975), (Надирашвили Ш.А., 1987).

აღსანიშნავია, რომ დისპოზიციური განწყობის საფუძველზე ინდივიდს უყალიბდება გარე საგნებისა და მოვლენებისადმი შეფასებები, რაც მიმღებლობა-მიუღებლობაში ვლინდება - ეს მოვლენები თუ საგნები რიგ შემთხვევებში ხელს უწყობს განწყობის რეალიზებას და რიგ შემთხვევებში აფერხებს მას. შესაბამისად, ინდივიდს უყალიბდება შეფასებითი დამოკიდებულება ამ საგნებისა და მოვლენების მიმართ, რაც დიდ გავლენას ახდენს გარემოში აქტივობაზე თუ გარემოსადმი ადაპტაციაზე (ნადირაშვილი შ. , 2001). ამასთან, მოზარდთა ქცევის კვლევის პროცესში საინტერესოა კიდევ ერთი დეტალი: თეორიის თანახმად, დისპოზიციური განწყობის ფორმირებაზე

გავლენას ახდენს სოციალური გარემოს ისეთი ფაქტორებიც, როგორებიცაა სოციალური მხარდაჭერა, მიზაძვა, როლის შესრულება და სხვა.

ადამიანის ფსიქიკურ აქტივობას განწყობის თეორიის ერთ-ერთი ცენტრალური ცნება - **ობიექტივაციის აქტი** - ხსნის (ნადირაშვილი შ. , 1983) (უზნაძე, 1977). განწყობის თეორიის თანახმად, როცა აქტუალური განწყობის საფუძველზე მიმდინარე ქცევა ფერხდება წარმოქმნილი დაბრკოლების გამო, ქცევის მორიგი რგოლი ქცევის აქტთა ჯაჭვიდან ამოვარდება და იმპულსური მოქმედება წყდება. იგი სუბიექტის საგანგებო დაკვირვების, შემეცნების ობიექტად იქცევა. მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელების გზაზე ეს დაბრკოლება მისი თვისებების შესწავლას მოითხოვს, რასაც ეს ქცევა კიდევ უფრო მაღალ დონეზე აჰყავს - მასში შემოდის შემეცნების პროცესი და ნაკლებია იმპულსური ქმედება. სწორედ ამ აქტის აღსანიშნავად შემოაქვს დ. უზნაძეს ტერმინი ობიექტივაციის ცნება, „რომელიც ადამიანის მოქმედებათა ჯაჭვში ჩართულ საგანს ან მოვლენას გამოყოფს, შეაჩერებს და დაკვირვების საგანგებო, დამოუკიდებელ ობიექტად იქცევა, შეიძლება ობიექტივაციის აქტის სახელწოდებით აღვნიშნოთ“ (უზნაძე, ტომი VI, გვ. 96, 1977). თეორიის თანახმად, ობიექტივაციის აქტს თან სდევს საგნის იდენტიფიკაციისა და ნომინაციის აქტები, რაც, თავის მხრივ, სოციალურ გარემოში შემდგომი წინსვლის ფსიქოლოგიურ წინაპირობას წარმოადგენს (უზნაძე, 1977).

ამრიგად, განწყობას დინამიკური ხასიათი აქვს და მისი ბუნებიდან გამომდინარე, ის გარკვეულ აქტივობაში უნდა გამოვლინდეს და სწორედ ამიტომ, როცა კი ინდივიდში ყალიბდება განწყობა, აქტივობის ეს ტენდენცია მანამ არ ქრება, სანამ ის მოქმედების ამ მოთხოვნილებას არ დაიკმაყოფილებს (ნადირაშვილი შ. , 1983). შესაბამისად, როდესაც გარემო იმგვარია, რომ ვერ ხერხდება განწყობის რეალიზება, სუბიექტში აღმოცენდება დაუკმაყოფილებლობის, შეფერხების მთლიან-პიროვნული მდგომარეობა. ეს

მდგომარეობა სუბიექტში ფიქსირდება არარეალიზებული ფიქსირებული განწყობის სახით, რაც სუბიექტში უსიამოვნო გრძნობას და დისკომფორტის განცდას იწვევს. ქცევის შეფერხების შედეგად სუბიექტი მიმართავს ობიექტივაციის აქტს. ობიექტივაციის დროს ფასდება ქცევაში წარმოშობილი პრობლემა და მისი თანმხლები დისკომფორტი და განისაზღვრება მისი დაძლევის გზები. ობიექტივაცია საფუძვლად ედება ახალი, ადეკვატური ქცევის განხორციელებას. ამრიგად, როდესაც ქცევის განხორციელების დროს წარმოქმნილი პრობლემა თუ წარუმატებლობა ძალიან ძლიერია, არარეალიზებული განწყობის შედეგად აღმოცენებული განცდაც, შესაბამისად, ძლიერია და არარეალიზებული განწყობა ფიქსირდება. ამ დროს სუბიექტი მიმართავს ობიექტივაციის აქტს, რის საფუძველზეც იწყებს ფიქრს, რომ ეს სიტუაცია მისთვის მიუღებელი და საშიშია. ამ განცდაზე დაყრდნობით კი, ცდილობს ამ „საშიში“ ქცევების თავის არიდებას, რაც მისთვის ახალი ცოდნის სახეს იძენს. შესაბამისად, ქცევის რეალიზაციის დროს წარმოქმნილი პრობლემა ან წარუმატებლობა ინახება, ერთი მხრივ, როგორ არარეალიზებული ფიქსირებული განწყობის და, მეორე მხრივ, როგორც მიღებული ცოდნის სახით (წერეთელი, 2005). აღსანიშნავია, რომ რაც უფრო ძლიერია ფიქსირებული არარეალიზებული განწყობა, მით უფრო ძლიერია ამ ქცევის განხორციელებისგან თავის არიდების ტენდენცია.

წიგნში „განწყობის ანტროპული თეორია“ შოთა ნადირაშვილი განმარტავს, რომ ცოცხალ ორგანიზმებს მოთხოვნილების დაკმაყოფილება აქტივობის გარეშე არ შეუძლიათ. ინდივიდი აქტივობას იმიტომ მიმართავს, რომ მოთხოვნილება დაიკმაყოფილოს. მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საშუალებას მხოლოდ სინამდვილე, გარემოში არსებული საგნები იძლევა, ამიტომ ინდივიდი იძულებულია, ურთიერთობა დაამყაროს გარემოსთან და იმ საგნებთან, რომლებსაც მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შეუძლიათ (ნადირაშვილი შ. , 2001) თუმცა, იქვე დასძენს, რომ სანამ ინდივიდი მოქმედებას განახორციელებს,

მისი მოთხოვნილება გარემოს შესატყვისად შეიცვლება, რაც საბოლოო პროდუქტზე - ქცევაზეც აისახება.

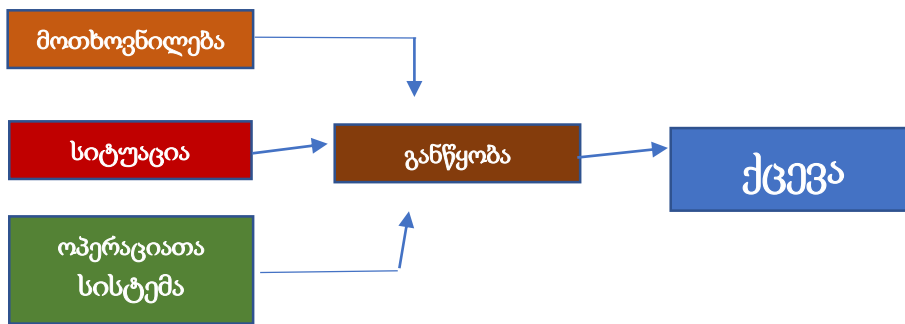
ამრიგად, კონკრეტული მოთხოვნილებებისა და სიტუაციის თანხვედრის დროს ინდივიდს ისეთი განწყობა ექმნება, რომლის შესატყვისი ქცევის განსახორციელებლადაც მას სათანადო ძალები და უნარები გააჩნია (ნადირაშვილი შ., 2001) სწორედ ანთროპული თეორიის მიხედვით, ინდივიდი ისეთ მოქმედებას მიმართავს, რომელიც მის განწყობას, მოქმედების შესაფერის სიტუაციას და საკუთარ სამოქმედო ძალებს შეესატყვისება. ამ წინაპირობებს უწოდებს ნადირაშვილი ქცევის მიზანშეწონილობას და თუ ამ მიდგომას ჩვენც გავიზიარებთ, აღმოვაჩენთ, რომ ბულინგის განხორციელებისთვის აუცილებელია შესაბამისი განწყობის ამოქმედება, რასაც სათანადო სიტუაცია და საკუთარი სამოქმედო ძალების შესატყვისობა უნდა შეესაბამებოდეს. ამრიგად, შოთა ნადირაშვილი აყალიბებს ქცევის გასაგებ სამწვერიან სქემას - გარემოს, ინდივიდის მოთხოვნილებებსა და უნარებს, რომელთა ერთიანობით იქმნება განწყობა, რასაც მოსდევს მიზანშეწონილი ქცევა.

ჩვენ შევეცადეთ, ბულინგის ქცევა განწყობის თეორიის შესაბამისად გაგვეაზრებინა. განწყობის თეორია აღიარებს, რომ ყველა ადამიანში დევს აგრესიისადმი მიდრეკილება, თუმცა, თეორიის თანახმად, მიუხედავად იმისა, რომ ადამიანის აქტივობის ერთ-ერთ აუცილებელ ფაქტორს მოთხოვნილება წარმოადგენს, მისი არსებობა ჯერ კიდევ საკმარისი არ არის იმისათვის, რომ ინდივიდმა აქტივობა განახორციელოს. თეორიის მიხედვით, ინდივიდს სამოქმედოდ ისეთი სიტუაცია უზიბგებს, რომელიც მის მოთხოვნილებასთან შინაარსობრივად დაკავშირებული. როდესაც ინდივიდის მოთხოვნილებათა შესატყვისი სიტუაცია არსად ჩანს, ინდივიდს არ ექმნება აქტივობის განწყობა და იგი პასიურ, ინაქტიურ მდგომარეობაში რჩება (ნადირაშვილი შ., 2001).

ამრიგად, განწყობის თეორიის მიხედვით, ინდივიდი რა სახის ქცევას განახორციელებს, მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული გარემოზე - სწორედ გარემო აზუსტებს ინდივიდის ქცევასაც და მოთხოვნილებასაც.

განწყობის ანტროპული თეორია გვთავაზობს ინდივიდის აქტივობის შემდეგ სქემას:

სქემა N2



სქემა აღებულია შოთა ნადირაშვილის წიგნიდან „განწყობის ანტროპული თეორია“, გვ. 38

ამ სქემიდან ნათლად ჩანს, რომ გარემო (სიტუაცია) და ამ სიტუაციაში ინდივიდის შესაძლებლობები განაპირობებს განწყობას, რაც საფუძვლად ედება ქცევას.

აქედან გამომდინარე, აგრესიული ქცევა რომ განხორციელდეს, აუცილებელია როგორც შინაგანი მოთხოვნილება, ისე ამ მოთხოვნილების შესაბამისი სიტუაცია (მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი) და ინსტრუმენტული შესაძლებლობები, მოვიდეს თანხვედრაში. სწორედ ამ სამი გარემოების ერთობლიობა შეიძლება გახდეს ინდივიდის მიერ განხორციელებული აგრესიული ქცევის წინაპირობა.

ვფიქრობთ, ბულინგის ფსიქოლოგიური მექანიზმის კვლევისთვის განწყობის თეორია საინტერესო საფუძველს ქმნის, რადგან ამ თეორიით კარგად აიხსნება ბულინგის ქცევა და მისი აქტორების ურთიერთქმედების მექანიზმი. ჩვენი ჰიპოთეზაც სწორედ ამას წარმოადგენს. ჩვენ ვივარაუდებთ, რომ ბულინგის

ქცევის განხორციელებას სამი ძირითადი კომპონენტის თანხვედრა განაპირობებს. ეს კომპონენტებია: პიროვნული აგრესია, აგრესიის რეალიზებისთვის საჭირო ობიექტი და გარემოში არსებული შესაძლებლობები. ჩვენი დაკვირვებით, სწორედ ამ ფაქტორთა ერთობლიობა ქმნის შესაძლებელს, ბულინგის ქცევა განხორციელდეს, რასაც კარგად ესადაგება განწყობის თეორია: იმისათვის, რომ ბულინგი განხორციელდეს, უნდა არსებობდეს აგრესიის მოთხოვნილება და ის ობიექტი (მსხვერპლი), რომელსაც სუბიექტი ამ კონკრეტული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებლად აფასებს, ან რომელსაც ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე ამ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებლის მნიშვნელობა ენიჭება. აგრეთვე, უნდა არსებობდეს ამ (ფიქსირებული) განწყობის რეალიზაციის ინსტრუმენტული შესაძლებლობები გარემოს სახით, რომელიც ნებას მისცემს ბულერს, გამოავლინოს აგრესია.

ამგვარად, განწყობის თეორიაზე დაყრდნობით, ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ როგორც კი ბულერის პოტენციური მსხვერპლი შეფასდება მისი აგრესიის მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელ ობიექტად, ყალიბდება ბულინგის ტიპის ქცევის შესაბამისი განწყობა. იგი მოქმედებას იწყებს (რეალიზდება ქცევაში) როგორც კი მას ამ ქცევის შესრულების შესაძლებლობები ექმნება. დიდი პიროვნული წონის ან ხშირი გამეორების შემთხვევაში განწყობა ფიქსირდება და შემდგომში ავტომატურად იწყებს აქტუალიზაციასა და მოქმედებას სწორედ ამ ფიქსირებული (დისპოზიციური) განწყობის საფუძველზე.

მეორეს მხრივ, თუ ქცევის განწყობის ზემოთ მოყვანილ კომპონენტებს შორის არის კონფლიქტური მდგომარეობა, განწყობა ცდილობს ამ კომპონენტებს შორის კონსენსუსის მიღწევას და თუ ვერ შედგა ცნობიერების პროცესების თანხვედრა, განწყობა ითრგუნება ან ქრება. (ნადირაშვილი შ. , 2001) სწორედ ამიტომ, მიუხედავად აგრესიის მოთხოვნილებისა, თუ სასკოლო გარემო კეთილგანწყობილია და ამ გარემოში მოზარდს არ აქვს აგრესიის

განხორციელების ინსტრუმენტული შესაძლებლობები, მაშინ ან მოთხოვნილების საფუძველზე აქტუალური განწყობა არ ჩამოყალიბდება, ან არ მოხდება უკვე არსებული ფიქსირებული განწყობის აქტუალიზაცია და შესაბამისად, ვერც აგრესიული (ბულერის) ქცევა გამოვლინდება/განხორციელდება.

კიდევ ერთი საინტერესო დეტალი, რომელიც ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნების გააზრებისას დაგვეხმარება, არის შემდეგი: ჩვენ გვინდა, ჩვენივე ქცევას მივცეთ სამართლიანი და მისაღები სახე. ადამიანები ხშირად თეორიებს აყალიბებენ, რომ გაამართლონ თავიანთი ამორალური და ასოციალური ქცევები. ამ თავისებურებას ნადირაშვილი ფსიქიკის დიფერენცირებული კომპონენტების რეჰარმონიზაციის კანონს უწოდებს - ეს არის განწყობის ტენდენცია, რაც გამოიხატება იმაში, რომ ის ცდილობს, დაამყაროს თავსებადი ურთიერთშეთანხმებული მდგომარეობა იმ შეუფერებელ ფსიქიკურ შინაარსებს შორის, რომლებიც ადამიანს ცხოვრებაში ეძლევა (ნადირაშვილი შ. , 2001). ამ მოსაზრების თანახმად, გამოდის, რომ თუ სასკოლო გარემოში ბულინგი და ძალადობრივი ქცევა წახალისებული არ იქნება, მოზარდებს გაუჭირდებათ თავიანთი ასოციალური ქცევის საკუთარ თავში გამართლება. ანუ, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ იქ, სადაც ბულერი კომფორტულად გრძნობს თავს, არის ბულინგის წამახალისებელი გარემო და გაბატონებულია შესაბამისი ღირებულებებიც. სკოლაში გაზიარებული ღირებულებების სისტემა ხომ მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სასკოლო გარემოში მოზარდების ქცევაზე. პიროვნება იმის მიხედვით ყალიბდება, ინდივიდის რა ხასიათის რეაქციებს დაუჭერს მხარს და რის მიმართ გამოიჩენს უარყოფით დამოკიდებულებას სოციალური გარემო. გარემო არა მხოლოდ კონკრეტული ქცევის განხორციელების სტიმულია, არამედ სწორედ გარემოში ყალიბდება ადამიანი პიროვნებად და უყალიბდება ღირებულებები. ინდივიდის რა რეაქციები იქნება

მხარდაჭერილი და რა უარყოფილი, სწორედ გარემოზეა დამოკიდებული (ნადირაშვილი შ. , 2001).

ამიტომ აუცილებელია, რომ ერთი მხრივ, სიტუაციაზე ვიმუშაოთ და, მეორეს მხრივ - ღირებულებებზე. შიდა ღირებულებითი სისტემითაც უნდა იცოდეს მოზარდმა, რომ ბულინგი დაუშვებელია, მართო სიტუაციურად არ უნდა ვზღუდავდეთ ბულინგის გამოვლინებას, რადგან ეს განწყობა სხვა გზას პოვნებს და სახეცვლილი ფორმით, მაგრამ მაინც, განხორციელდება.

ამრიგად, განწყობის თეორიით კარგად შეგვიძლია ავხსნათ ბულინგის ფსიქოლოგიური მექანიზმი, რადგან ამ მიდგომით გარემოს და მასში გაბატონებულ ღირებულებებს, ფასეულობებსა თუ ურთიერთობებს დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. შესაბამისად, ჩვენ ვივარაუდებთ, რომ ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს სწორედ ფიქსირებული განწყობა წარმოადგენს, რომლის რეალიზების საშუალებასაც იძლევა სკოლის კულტურა.

## თავი 5 - კვლევის ძირითადი ჰიპოთეზები და მეთოდოლოგია

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ბულინგის ირგვლივ ჩატარებული კვლევებისა და არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის გააზრებამ გვაჩვენა, რომ აუცილებელია, ვიკვლიოთ არა მხოლოდ ბულინგის გამომწვევი ცალკეული ფაქტორი, არამედ შევიმუშაოთ ამ ქცევის წარმოშობისა და რეალიზების ფსიქოლოგიური მოდელი.

ამდენად, ჩვენი კვლევის მიზანია, შევისწავლოთ ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მოსწავლეების მაგალითზე; აგრეთვე, ქცევისა და ფსიქიკური აქტივობის განწყობის ზოგადფსიქოლოგიურ თეორიაზე დაყრდნობით, ავაგოთ ბულინგის მოქმედების ფსიქოლოგიური მოდელი.

ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ ბულინგის ქცევა სამი ძირითადი კომპონენტის თანხვედრის შემთხვევაში აღმოცენდება. ეს კომპონენტებია: პიროვნული აგრესია, აგრესიის რეალიზებისთვის საჭირო ობიექტი და გარემოში არსებული შესაძლებლობები. ჩვენი წარმოდგენით, სწორედ ამ ფაქტორთა ერთობლიობა ქმნის შესაძლებელს, ბულინგის ქცევა განხორციელდეს.

ამრიგად, ჩვენი კვლევის მიზანია იმის ჩვენება, რომ უნდა არსებობდეს აგრესია, აგრესიის ობიექტი (მსხვერპლი) და გარემო, რომელიც ნებას მისცემს ბულერს, გამოავლინოს აგრესია. შესაბამისად, ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ბულინგი უნდა გავიაზროთ, როგორც ფაქტორთა ერთობლიობის (სისტემის) შედეგი და არა მხოლოდ ცალკეული ფაქტორის გავლენით გამოწვეული ქცევა.

ამ მოდელის უკეთ გააზრებაში, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გვებმარება განწყობის თეორია, რომლის თანახმადაც, ქცევის განხორციელებისთვის აუცილებელია განწყობის ჩამოყალიბება, რომელსაც ქმნის: **ა. მოთხოვნილება; ბ.**

**მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი (მსხვერპლი) და გ. ინსტრუმენტული შესაძლებლობები (გარემო ფაქტორები).**

ამგვარად, ჩვენი მოსაზრებების თანახმად, ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს დისპოზიციური განწყობები წარმოადგენს, რომლის რეალიზაციის ინსტრუმენტული შესაძლებლობები საკლასო კლიმატშია ჩადებული.

ამდენად, ჩვენი კვლევის ძირითადი ჰიპოთეზაა:

სასკოლო გარემოს რაგვარობა (აგრესიის ფონზე) წარმოადგენს ბულინგის ქცევის შესრულების ძირითად განმაპირობებელ ფაქტორს და თუ სკოლის კულტურა იმგვარია, რომ არ იძლევა აგრესიის რეალიზების საშუალებას, მაშინ, მიუხედავად იმისა, რომ კლასში ყოველთვის არის მოწყვლადი რისკჯგუფები, ვერ მოხდება მათი ვიქტიმიზაცია.

ამგვარად, ჩვენ ვაკეთებთ დაშვებას, რომ ბულინგი მაშინ ხდება, როდესაც არსებობს აგრესია, პოტენციური მსხვერპლი და ამ ქცევის განხორციელებისთვის ხელსაყრელი გარემო.

ამდენად, ჩვენი კვლევის ძირითადი ჰიპოთეზა ორ ქვეჰიპოთეზად შეიძლება ჩამოყალიბდეს:

ა) მიუხედავად აგრესიის დონისა, კეთილსაიმედო სასკოლო გარემო მნიშვნელოვნად ამცირებს ბულინგის შემთხვევებს. უფრო ზუსტად კი, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მოსწავლეთა აგრესიის დონისგან დამოუკიდებლად კეთილსაიმედო სასკოლო გარემო განაპირობებს ვიქტიმიზაციის დაბალ დონეს;

ბ) მიუხედავად აგრესიის დონისა, არაკეთილსაიმედო სასკოლო გარემო განაპირობებს ვიქტიმიზაციის მაღალ მაჩვენებელს.

იმავდროულად, ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ:

გ) ბულინგის შემთხვევები უფრო ხშირად გვხვდება ბიჭებში, ვიდრე - გოგონებში;

*იქიდან გამომდინარე, რომ* პატარა სკოლებში უფრო მარტივია პოზიტიური სკოლის კულტურის ფორმირება, ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ

დ) რაც უფრო მცირე კონტინგენტია სკოლაში, მით ნაკლებია ბულინგის შემთხვევები;

დაბოლოს, ასევე ვივარაუდებთ, რომ ბულინგის ფსიქოლოგიური მექანიზმის კვლევისთვის მნიშვნელოვანი დამოუკიდებელი ცვლადები იქნებოდა მშობელთა უმუშევრობა, რადგან ის მოსწავლის სოციალურ სტატუსსა და მის ფსიქო-ემოციურ მდგომარეობაზე უარყოფითად აისახება, აგრეთვე, მოსწავლეთა ასაკი და რეგიონი, სადაც ისინი ცხოვრობენ. იმავდროულად, აღნიშნული ცვლადების ზეგავლენის შეფასება ზოგადი განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისთვის დამატებით საინტერესო ინფორმაციას მოგვცემდა.

**ჩვენი ჰიპოთეზის შესამოწმებლად, კვლევისთვის გამოვიყენეთ სამი კითხვარი და ვიკვლიეთ მოზარდებში აგრესიის დონე, ვიქტიმიზაცია და აგრეთვე, სასკოლო გარემო.**

1. აგრესიის დონის კვლევა - მოზარდებში აგრესიის ფორმების გამოსავლენად გამოვიყენეთ ბას - დარკის კითხვარი<sup>15</sup>. კითხვარი შექმნილია ინგლისურ ენაზე და წარმოადგენს 75-დებულებიან ტესტს, რომელიც მოიცავს 8 სკალას. კვლევაში გამოვიყენეთ ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში ამირან გრიგოლაფასა და ბელა არუთინოვას მიერ ბას - დარკის კითხვარის აპრობირებული და ადაპტირებული ვერსია. გამოყენებული კითხვარი შედგება აგრესიის გამოვლენის შემდეგი ფორმებისაგან: ფიზიკური აგრესია, ირიბი აგრესია, გაღიზიანებადობა,

---

<sup>15</sup> Buss-Durkey Inventory, 1957

ნეგატივიზმი, წყენა, ეჭვიანობა, ვერბალური აგრესია, დანაშაულის განცდა (იხ. დანართი).

2. **სასკოლო გარემოს კვლევა** -სასკოლო კლიმატის შესწავლის მიზნით, გამოვიყენეთ 2014 წელს ბოჩავერისა და თანაავტორების მიერ შემუშავებული კითხვარი<sup>16</sup> (იხ. დანართი), რომლის მიზანია კლასსა და სკოლაში არსებული ემოციური ფონის შესწავლა. კითხვარი 46 კითხვისგან შედგება და ეს კითხვები ოთხ ბლოკადაა თავმოყრილი. ეს ბლოკებია: *საფრთხის* (16 კითხვა), *კეთილდღეობის* (11 კითხვა), *განცალკევებულობის* (10 კითხვა) და *თანასწორობის* (9 კითხვა).<sup>17</sup> მოსწავლეების **საფრთხის დონე** ფასდება იმის მიხედვით, თუ რა პასუხს სცემენ მოზარდები კითხვებს, რომლებითაც დგინდება: სკოლაში მიღებულია თუ არა ერთმანეთისთვის ხელის შეშლა, აბუჩად აგდება, ვინმეზე ხუმრობა ისე, რომ მთელი კლასი იცინოდეს, სალანძღავი სახელების შერქმევა და სხვა. მოსწავლეები კითხვარის ფარგლებში აფასებენ საკუთარ კლასსაც - უნდა გასცენ პასუხი კითხვას, ფასდება თუ არა მათი კლასი, როგორც ხულიგნების კლასი და სხვა. **კეთილდღეობის** განცდის შეფასებისთვის მოსწავლეებმა უნდა განმარტონ, თავისუფლად ტოვებენ თუ არა საკუთარ ნივთებს საკლასო ოთახში და მით უფრო - დერეფანში, ჩვეულებრივი ამბავია თუ არა მასწავლებლებთან ერთად ექსკურსიაზე წასვლა, მათი კლასის დამრიგებლად ყოფნა არის თუ არა სასიამოვნო მასწავლებლისთვის და სხვა. **განცალკევებულობის** სკალა ზომავს ჩხუბის შემთხვევებს და ამ ქცევისადმი მოსწავლეების დამოკიდებულებას. კერძოდ, რამდენადაა კლასში მიღებული ან ხშირი ჩხუბი და როცა ეს ხდება, კლასისთვის ჩვეულებრივი მოვლენაა თუ

<sup>16</sup> Alexandra Bochaver, 2014

<sup>17</sup> ჩვენ გამოვიყენეთ აღნიშნული ტესტის ელენე ჩომახიძისა და მარი კიკალიშვილის მიერ 2018 წელს ადაპტირებული ვერსია.

დიდხანს გასარჩევი გამოწვევისი და სხვა. დაბოლოს, **თანასწორობის** სკალაზე ინფორმაცია გროვდება შემდეგი დებულებების გამოყენებით: თუ ჩხუბი ხდება, დიდხანს ვარჩევთ ამ ამბავს კლასში, შესვენებაზე შევდივართ სხვა კლასში მოსწავლეებთან, ჩვენი კლასი სარგებლობს წარჩინებული კლასის რეპუტაციით და სხვა.

ამრიგად, არაკეთილსაიმედო სასკოლო გარემოს განზომილებებია საფრთხისა და განცალკევებულობის სკალები, რომლებიც, ჩვენი ჰიპოთეზის შესაბამისად, ბულინგის წარმოქმნის პროექტორებად მივიჩნიეთ. კეთილდღეობისა და თანასწორობის სკალებით ფასდება სასკოლო გარემოს ის განზომილებები, რომლებიც, ჩვენი ჰიპოთეზის შესაბამისად, ამცირებს ბულინგის წარმოქმნის რისკს, და აქედან გამომდინარე, ბულინგის უარყოფით პროექტორებს უნდა წარმოადგენდეს.

3. **ბულინგის შემთხვევების კვლევა** - ბულინგის შემთხვევების იდენტიფიცირებისთვის ვიყენებთ მაინორდისა და ჯოსეფის<sup>18</sup> მრავალფაქტორიანი ვიქტიმიზაციის სკალას – Multidimensional Peer-Victimization Scale (ფორმა A), რომელიც განკუთვნილია პირდაპირი და არაპირდაპირი ვიქტიმიზაციის შესაფასებლად<sup>19</sup>. სკალა შეიცავს 45 ქმედებას და მიგვანიშნებს ოთხი სახის ვიქტიმიზაციაზე: ფიზიკური და ვერბალური ვიქტიმიზაცია, სოციალური მანიპულაცია და საკუთრების ხელყოფა (იხ. დანართი). **ფიზიკური ვიქტიმიზაციის** გასაზომად მოზარდს ვთავაზობთ, სამი სავარაუდო პასუხით (არასოდეს, იშვიათად და ხშირად) შეაფასოს ისეთი დებულებები, როგორებიცაა: მეჩხუბებიან, წიხლებს მირტყამენ, ფიზიკურ ტკივილს მაყენებენ, მცემენ. **ვერბალური**

<sup>18</sup> (H. Mynard, S. Joseph, 2000)

<sup>19</sup> ჩვენ გამოვიყენეთ აღნიშნული ტესტის ელენე ჩომახიძისა და მარი კიკალიშვილის მიერ 2018 წელს ადაპტირებული ვერსია.

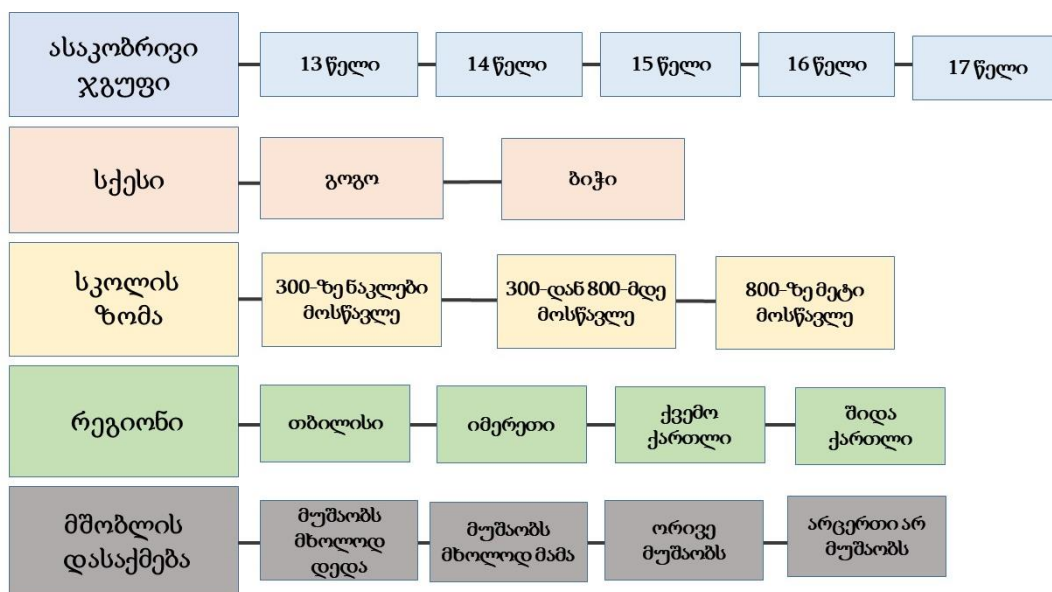
**ვიქტიმიზაცია** იზომება შემდეგი დებულებებით: დამცინიან ჩემი გარეგნობის გამო, აბუჩად მიგდებენ, დამცინიან ყოველგვარი მიზეზის გარეშე, მიყვირიან. **სოციალური მანიპულაციის** გაზომვის მიზნით მოზარდებს ტესტის ფარგლებში ვთხოვთ, შეაფასონ ისეთი შემთხვევების სიხშირე, როგორებიცაა: ცდილობენ, ურთიერთობა გამიფუჭონ ჩემს მეგობრებთან, მეგობრებს ჩემ წინააღმდეგ ამხედრებენ; არ მელაპარაკებიან, სხვებს ითანხმებენ, რომ არ დამელაპარაკონ. დაბოლოს, **საკუთრების ხელყოფასთან** დაკავშირებითაც იძლევა ტესტი ინფორმაციას. კერძოდ, მოსწავლეებმა უნდა გასცენ საკუთრებასთან დაკავშირებულ კითხვებს პასუხი. კერძოდ, იღებენ თუ არა მათ ნივთებს დაუკითხავად, ხომ არ უმტვრევენ, ართმევენ ან განზრახ უფუჭებენ.

*ამ სკალის მეშვეობით განისაზღვრება ძალადობის და, შესაბამისად, ვიქტიმიზაციის ფორმები და მათი სიხშირე თანატოლების მხრიდან.*

**შერჩევის აღწერა და ჩარჩოს ფორმირება:**

ჩვენ მიერ გაანალიზებულ ლიტერატურაზე დაყრდნობით, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ყველაზე ხშირად დევიაციური ქცევა ვლინდება მოზარდობის ასაკისთვის შესაფერის კლასებში. შესაბამისად, შევარჩიეთ ჩვენი კვლევის მონაწილეებიც - კითხვარებით მივმართეთ მოსწავლეებს 13 წლიდან 17 წლის (მე-8-დან მე-12 კლასის) ჩათვლით .

ლიტერატურის ანალიზისა და ჩვენი ჰიპოთეზების გათვალისწინებით, ასევე, გამოვყავით კვლევისათვის მნიშვნელოვანი ცვლადები, რომლებსაც შეიძლებოდა, ზეგავლენა მოეხდინა, როგორც დამატებით ცვლადებს, ჩვენს ჰიპოთეზაში ასახულ მიმართებებზე. ეს ცვლადებია:



დამატებითი ცვლადების სქემა.

ამრიგად, ჩვენი კვლევის შერჩევა შემოიფარგლა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მოსწავლე 13-17 წლის მოზარდებით.

კვლევის ფარგლებში შერჩევის ჩარჩოს ფორმირების პროცესში გამოყენებულ იქნა ხელმისაწვდომი<sup>20</sup> შერჩევა. სოციალური ქსელის საშუალებით დავუკავშირდით სხვადასხვა სკოლის დირექტორებსა და რესურს-ცენტრებს წარმომადგენლებს, რომლებსაც ვაწვდიდით ინფორმაციას კვლევის შესახებ, ვუზიარებდით surveymonkey-ს ბმულს და ასევე, ვაცნობდით საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ოფიციალურ მხარდამჭერ წერილს (იხილეთ დანართი). კვლევა 6 კვირის განმავლობაში მიმდინარეობდა და მასში 1422-მა მოზარდმა მიიღო მონაწილეობა.

<sup>20</sup> კვლევისთვის განსაზღვრული გქონდა კონკრეტული სკოლები, რომლებიც საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროსთან კონსულტაციით შევარჩიეთ, თუმცა ახალი კორონავირუსით (Covid19) გამოწვეული შეზღუდვების გათვალისწინებით, ვერ შევედით სკოლებში. ეპიდსიტუაციის გათვალისწინებით, დისტანციურ რეჟიმზე გადავიდა ყველა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება და ამიტომ იძულებული ვიყავით, კვლევისთვის გამოგვეყენებინა ხელმისაწვდომი შერჩევის მეთოდი.

## თავი 6 - კვლევის შედეგები

როგორც ზემოთ აღინიშნა, კვლევაში მონაწილეობა მიიღწა სულ 1422 სკოლის მოსწავლემ. მათგან 931 გოგო იყო, ხოლო - 491 - ბიჭი (იხ. ცხ N1).

### ცხრილი N1

სქესი	რაოდენობა	პროცენტი
გოგო	931	65.5
ბიჭი	491	34.5
სულ	1422	100.0

გამოკითხული რესპონდენტები სკოლის ზომის მიხედვით წარმოდგენილია ცხრილში N2

### ცხრილი N2

სკოლის ზომა	რაოდენობა	პროცენტი
300-ზე ნაკლები მოსწავლე	41	2.9
300-დან 800-მდე მოსწავლე	502	35.6
800-ზე მეტი მოსწავლე	869	61.5
სულ	1412	100.0

კვლევის მონაწილეთა ასაკობრივი განაწილება წარმოდგენილია ია ცხრილში N3

### ცხრილი N3

ასაკი	სიხშირე	პროცენტი
13 წლის	29	2.1
14 წლის	298	21.1
15 წლის	441	31.2
16 წლის	431	30.5
17 წლის	213	15.1
სულ	1412	100.0

რეგიონებში გამოკითხული რესპონდენტების რაოდენობა მოცემულია ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში N4.

**ცხრილი N4**

რეგიონი	რაოდენობა	პროცენტი
თბილისი	865	60.83%
იმერეთი	91	6.40%
ქვემო ქართლი	191	13.43%
შიდა ქართლი	229	16.10%
სხვა რეგიონები	46	3.23%
სულ	1422	100.00%

კვლევის შედეგები დამუშავდა SPSS – 23 სტატისტიკური პაკეტით. დასმული ჰიპოთეზის შესამოწმებლად ავაგეთ იერარქიული რეგრესიის მოდელი, რომელშიც, ჰიპოთეზის შესაბამისად, ვიქტიმიზაციის სკალა დამოკიდებულ ცვლადად განისაზღვრა. კვლევისთვის მნიშვნელოვანი იყო გაგვერკვია, რა ზეგავლენას ახდენს სასკოლო კულტურის იმ ორი პოლუსური ტიპის მაჩვენებელი, როგორებიცაა, ერთი მხრივ, “კეთილდღეობა” და “თანასწორობა” და, მეორე მხრივ, “მაღალი საფრთხე” და “განცალკევებულობა”, ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე. მოდელში, ჰიპოთეზის თანახმად, დამოუკიდებელ ცვლადს წარმოადგენს აგრესიის მაჩვენებელიც.

გამოყენებული იყო წრფივი იერარქიული მოდელი, რომლის კომპონენტებს წარმოადგენს დამოკიდებული ცვლადი - ვიქტიმიზაციის სკალა და დამოუკიდებელი ცვლადები - სკოლის კულტურის ოთხი ტიპი ცალ-ცალკე, აგრეთვე, ასაკი, სქესი, სკოლის ზომა, მშობელთა მუშაობის მაჩვენებლები და რეგიონი.

ანალიზის პირველ ეტაპზე მოდელში გათვალისწინებული არ არის აგრესიის მაჩვენებელი და გაზომილია მხოლოდ სკოლის კულტურის ტიპებისა და დამატებითი ცვლადების ზეგავლენის წონა (მიუხედავად იმისა, თუ როგორია

აგრესიის მაჩვენებელი) ვიქტიმიზაციის სკალაზე. განხორციელებული რეგრესიული ანალიზის შედეგები წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ ცხრილებში: (ცხრილი N5 და N6)

**ცხრილი N5**

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.559 <sup>a</sup>	.313	.308	6.25833

**ცხრილი N6**

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25429.289	18	1412.738	36.298	.000 <sup>b</sup>
	Residual	53087.488	1364	38.920		
	Total	78516.777	1382			

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

**ცხრილი N7**

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
		1	(Constant)	46.516		
	განცალკევებულობა (sk_g)	.605	.117	.133	5.159	.000
	კეთილდღეობა (sk_k)	-.508	.115	-.116	-4.433	.000
	საფრთხე (sk_s)	.839	.064	.371	13.048	.000
	თანასწორობა (sk_t)	-.426	.123	-.084	-3.481	.001
	<b>13 წლის (ათვის წერტილი)</b>	<b>.000</b>		<b>.000</b>		
	14 წლის	2.185	1.227	.118	1.781	.075

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

15 წლის	2.590	1.209	.160	2.143	<u>.032</u>
16 წლის	2.121	1.207	.129	1.757	.079
17 წლის	1.370	1.248	.065	1.097	.273
გოგონა	-.721	.357	-.046	-2.021	<u>.043</u>
<b>მუშაობს მხოლოდ მამა (ათვლის წერტილი)</b>	<b>.000</b>		<b>.000</b>		
მუშაობს მხოლოდ დედა	.147	.577	.007	.255	.798
ორივე მუშაობს	.085	.412	.006	.207	.836
არცერთი არ მუშაობს	3.130	.855	.089	3.659	<u>.000</u>
<b>თბილისი (ათვლის წერტილი)</b>	<b>0.000</b>		<b>.000</b>		
ქვემო ქართლი	.014	.533	.001	.025	.980
<b>შიდა ქართლი</b>	<b>1.432</b>	<b>.498</b>	<b>.070</b>	<b>2.876</b>	<b><u>.004</u></b>
იმერეთი	1.166	.731	.038	1.594	.111
<b>სხვა რეგიონები</b>	<b>4.679</b>	<b>1.041</b>	<b>.104</b>	<b>4.496</b>	<b><u>.000</u></b>
<b>სკოლის ზომა - 300-ზე ნაკლები მოსწავლე (ათვლის წერტილი)</b>	<b>0.000</b>		<b>.000</b>		
სკოლის ზომა - 300-დან 800-მდე მოსწავლე	.580	1.047	.037	.554	.580
სკოლის ზომა - 800-ზე მეტი მოსწავლე	1.138	1.033	.073	1.102	.271
<b>a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა</b>					

რეგრესიული ანალიზის შედეგად დადგინდა, რომ დეტერმინაციის კოეფიციენტი საკმაოდ მაღალია ( $R=.559$ ), რაც იმაზე მიუთითებს, რომ კორელაცია ვიქტიმიზაციის სკალასა და მოდელში მონაწილე დამოუკიდებელ ცვლადებს შორის არის საკმაოდ მაღალი ( $R^2_{ADJ}=0.308$ ,  $F(18,1382)=36.298$ ,  $p=0.000$ ). შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ჩვენ მიერ შემუშავებული მოდელი ეფექტურად ხსნის გაზომილი ვიქტიმიზაციის 31,1%-ს. სხვაგვარად რომ

ვთქვათ, გამოვლენილი ვიქტიმიზაციის ხარისხის თითქმის მესამედი ჩვენ მიერ ნავარაუდები ცვლადების ზემოქმედებითაა განპირობებული. კერძოდ, მოდელში მონაწილე ცვლადებიდან უმეტესობის ზეგავლენა აღმოჩნდა სტატისტიკურად სანდო. სკოლის კულტურის ოთხივე ტიპის („განცალკევებულობა“, „კეთილდღეობა“, „საფრთხე“ და „თანასწორობა“) ცვლადები ვიქტიმიზაციის პრედიქტორებს წარმოადგენს. ცხრილიდან ჩანს, რომ „განცალკევებულობისა“ (Beta=.133, p=.000) და „საფრთხის“ (Beta=.371, p=.000) განცდა აძლიერებს ვიქტიმიზაციას, ხოლო „კეთილდღეობა“ (Beta=-0.116, p=.000) და „თანასწორობა“ (Beta=-.084, p=.001) - ამცირებს.

სტატისტიკურად სანდო პრედიქტორული ღირებულება აქვთ, აგრეთვე, ცვლადებს: ასაკი, სქესი, მშობლების მუშაობის მაჩვენებელი, რეგიონი (შიდა ქართლი). რაც შეეხება ცვლადს - სკოლის ზომა - იგი არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად სანდო, რაც იმას ნიშნავს, რომ სკოლის ზომის ზეგავლენა ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე არ დადასტურდა.

თუ მოდელის ცხრილიდან ამოვიღებთ სტატისტიკურად უმნიშვნელო პარამეტრებს, მივიღებთ ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე ზეგავლენის მქონე დამოუკიდებელი ცვლადების შემდეგ ცხრილს:

**ცხრილი N8**

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	46.516	2.016		23.068	0
	განცალკევებულობა (sk_g)	0.605	0.117	0.133	5.159	<u>0.000</u>

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

კეთილდღეობა (sk_k)	-0.508	0.115	-0.116	-4.433	<u>0.000</u>
საფრთხე (sk_s)	0.839	0.064	0.371	13.048	<u>0.000</u>
თანასწორობა (sk_t)	-0.426	0.123	-0.084	-3.481	<u>0.001</u>
15 წლის	2.59	1.209	0.16	2.143	<u>0.032</u>
გოგონა	-0.721	0.357	-0.046	-2.021	<u>0.043</u>
არცერთი არ მუშაობს	3.13	0.855	0.089	3.659	<u>0.000</u>
შიდა ქართლი	1.432	0.498	0.07	2.876	<u>0.004</u>
სხვა რეგიონები	4.679	1.041	0.104	4.496	<u>0.000</u>

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

მიღებული შედეგები პრაქტიკულად იმ რისკფაქტორებს გვაძლევს, რომლებიც უნდა გავითვალისწინოთ ბულინგზე მუშაობისას. აღნიშნული საკითხი ქვემოთ უფრო დეტალურად იქნება განხილული.

კვლევისთვის საინტერესოა პრედიქტორთა ზეგავლენის წონის გაანალიზებაც. თვალსაჩინოდ წარმოსადგენად Beta კოეფიციენტების სიდიდე გადავიყვანეთ პროცენტულ მაჩვენებლებში (იხ. ცხრილი N9 ).

**ცხრილი 9**

პრედიქტორები	Beta	Beta კოეფიციენტების აბსოლუტური მნიშვნელობა	პროცენტული წილი ჯამიდან	
განცალკევებულობა (sk_g)	0.14	0.13	11.61%	63.39%
კეთილდღეობა (sk_k)	-0.12	0.12	10.71%	

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

საფრთხე (sk_s)	0.37	0.37	33.04%	
თანასწორობა (sk_t)	-0.09	0.09	8.04%	
15 წლის	0.12	0.16	14.29%	<b>36.61%</b>
გოგონა	-0.04	0.05	4.46%	
არცერთი არ მუშაობს	0.1	0.1	8.93%	
შიდა ქართლი	0.05	0.1	8.93%	

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ბულინგის ქცევაზე მოქმედი პრედიქტორებიდან ყველაზე გავლენიანია სკოლის კულტურის ცვლადები - ისინი განპირობებულობის თითქმის 2/3-ს (63.39%) მოიცავენ; ამათგან ყველაზე ძლიერი ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს ვიქტიმიზაციის სკალაზე, არის სკოლის კულტურის ტიპი - „საფრთხე“. მისი ზეგავლენის წილი მთლიანი ზეგავლენის 1/3-ს (33.04%) შეადგენს. სკოლის კულტურის ტიპის - „განცალკევებულობა“ ზეგავლენის წილი მთლიანი ზეგავლენის 11.61% -ია. ორივე ცვლადი ვიქტიმიზაციის (ბულინგის) დადებითი პრედიქტორია. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ისინი აძლიერებენ ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელს. სკოლის კულტურის ტიპები - „კეთილდღეობა“ და „თანასწორობა“ კი ვიქტიმიზაციისთვის უარყოფით პრედიქტორებს წარმოადგენს, რაც იმას ნიშნავს, რომ ისინი, პირიქით, ასუსტებენ/ამცირებენ ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელს. „კეთილდღეობის“ ტიპის სკოლის კულტურის ზეგავლენის წილი მთლიანი ზეგავლენის 10.71%-ია, ხოლო „თანასწორობის“ ტიპის სკოლის კულტურის ზეგავლენის წილი - მთლიანი ზეგავლენის 8.04%-ი.

ერთ მესამედზე ცოტა ძლიერია (36.61%) სხვა დამატებითი ფაქტორების ზეგავლენა. კერძოდ კი, ასაკის, სქესის, მშობელთა დასაქმებისა და რეგიონის ფაქტორები. განვიხილოთ ისინი ცალ-ცალკე. 15 წლის ასაკის ზეგავლენის წონა მთლიანი ზეგავლენის 14.29% -ია. ვიქტიმიზაციის მნიშვნელოვან პრედიქტორს წარმოადგენს „არცერთი მშობლის არმუშაობა“ და შიდა ქართლის რეგიონი,

რომელთაგან თითოეულის ზეგავლენის წონა ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე მთლიანი ზეგავლენის 8.93%-ს შეადგენს. რეგრესიულმა ანალიზმა გამოავლინა, ისიც, რომ სქესი წარმოადგენს მცირე, თუმცა სანდო ზეგავლენის მქონე ვიქტიმიზაციის პრედიქტორს. კერძოდ, ცვლადი “გოგონა” უარყოფითი პრედიქტორია და მისი ზეგავლენის წონა ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე მთლიანი ზეგავლენის 4.46%-ს წარმოადგენს.

ამრიგად, მოდელმა აჩვენა, რომ ბულინგის შემთხვევების 31,1 %-ს განაპირობებს ის ცვლადები, რომლებიც ჩვენ მიერ იყო ნავარაუდები და გამოყოფილი კვლევაში.

ამრიგად, როგორც შედეგებიდან ჩანს, სკოლის კულტურის ზეგავლენა, დანარჩენ ცვლადებთან შედარებით, გაცილებით დიდია, რაც ჩვენს ჰიპოთეზას შეესაბამება. ნათლად გამოჩნდა, რომ სკოლის კულტურა ბულინგის ქცევის ძლიერ პრედიქტორს წარმოადგენს. ამ ცვლადების ურთიერთქმედების გაანალიზებით თავისუფლად შეგვიძლია ბულინგის ფსიქოლოგიურ მოდელზე მსჯელობა.

ზემოთ განხილული მოდელის დახვეწის მიზნით, შემდგომ ეტაპზე რეგრესიული ანალიზის იერარქიული მოდელის აგებისას სკოლის კულტურასთან კომბინაციაში გავითვალისწინეთ აგრესიის მაჩვენებელიც, რადგან ჩვენი ჰიპოთეზა მოიცავს ვარაუდსაც, რომ სკოლის კეთილსაიმედო კულტურის ტიპი განაპირობებს ვიქტიმიზაციის შემცირებას, მიუხედავად აგრესიის დონისა, ხოლო არაკეთილსაიმედო - პირიქით, ბულინგის შემთხვევების ზრდას. ამრიგად, ჩვენ გავაკეთეთ დაშვება, რომ მაშინაც კი, როცა აშკარაა აგრესია, თუ სკოლის კულტურა არ იძლევა განწყობის რეალიზების ინსტრუმენტულ შესაძლებლობებს, ვიქტიმიზაციის ნაკლები შანსია. სწორედ ამ მიზნით, ავაგეთ რეგრესიის ახალი მოდელი.

ამისთვის, პირველ ყოვლისა, გავზომეთ კორელაცია.

**ცხრილი 10**

Correlations					
		sk_g განცალკევებულ ლობა	sk_k კეთილდღეობა	sk_s საფრთხე	sk_t თანასწორობა
<b>bd</b> აგრესია	Pearson	.184**	-.269**	.342**	-.204**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
	N	1428	1428	1430	1428
<b>**.</b> Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

ცხრილიდან ჩანს, რომ აგრესიას აქვს მცირე, მაგრამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი პოზიტიური დამოკიდებულება “განცალკევებულობისა” და “საფრთხის” სკოლის კულტურის ტიპის მაჩვენებლებთან, და ასევე, მცირე, მაგრამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ნეგატიური დამოკიდებულება სკოლის კულტურის ტიპებთან - “კეთილდღეობა” და “თანასწორობა”. ეს ფაქტი ეთანადება ჩვენს ჰიპოთეზას.

რეგრესიული მოდელის აგებისას, პირველ ყოვლისა, შემოვიტანეთ აგრესიის ფონური (საშუალო) მაჩვენებელი, რომელიც სკოლის ცვლადებზე დაყრდნობით გამოთვლილი აგრესიის საშუალოა და ავაგეთ რეგრესიული მოდელი - პირველ ეტაპზე მხოლოდ აგრესიის საშუალო მაჩვენებლის გათვალისწინებით, ხოლო - შემდგომ ზემოთ ჩამოთვლილი სკოლის კულტურის ტიპების ცვლადების დამატებით.

**ცხრილი 11**

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.089 <sup>a</sup>	.008	.007	7.78671
a. Predictors: (Constant), bd_mean				

**ცხრილი N12**

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	742.553	1	742.553	12.247	.000 <sup>b</sup>
	Residual	92162.009	1520	60.633		
	Total	92904.562	1521			

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

b. Predictors: (Constant), bd\_mean

**ცხრილი 13**

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	43.214	1.969		21.943	.000
	bd_mean	.175	.050	.089	3.500	.000

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

ანალიზის შედეგად გამოვლინდა, რომ აგრესიის საშუალო მაჩვენებელი ვიქტიმიზაციის სუსტი, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი პრედიქტორია ( $R^2_{ADJ}=0.07$ ,  $F(1,1521)=12.247$ ,  $p=0.000$ ). შემდგომ ეტაპზე აღნიშნულ მოდელს დაემატა სკოლის კულტურის ტიპების ცვლადები. ანალიზმა აჩვენა, რომ რეგრესიულ მოდელში სკოლის კულტურის ცვლადების ჩართვამ გამოიწვია ფონური აგრესიის მაჩვენებლის პრედიქტორული წონის შესუსტება და სტატისტიკური მნიშვნელოვნების დაკარგვა ( $R^2_{ADJ}=0.293$ ,  $F(11,1393)=57.257$ ,  $p=0.000$ ).

ცხრილი 14

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.543 <sup>a</sup>	.295	.293	6.57443
a. Predictors: (Constant), sk_t თანასწორობა, bd_mean, sk_g განცალკევებულობა, sk_k კეთილდღეობა, sk_s საფრთხე				

ცხრილი N15

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	24674.287	11	2243.117	57.257	.000 <sup>b</sup>
	Residual	54141.333	1382	39.176		
	Total	78815.620	1393			

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

ცხრილი 16

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients		t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	51.144	2.145		23.842	.000
	sk_g განცალკევებულობა	.635	.116	.135	5.471	.000
	sk_k კეთილდღეობა	-.484	.115	-.106	-4.212	.000
	sk_s საფრთხე	.856	.062	.368	13.845	.000

	sk_t თანასწორობა	-.484	.121	-.093	-3.994	.000
	bd_mean	-.047	.043	-.024	-1.084	.279
a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა						

უკეთესი მოდელის ასაგებად და მეტად დახვეწილი გაზომვების უზრუნველსაყოფად ანალიზის შემდგომ ეტაპზე, კორელაციაზე დაყრდნობით, გამოვითვალეთ სკოლის კულტურისა და აგრესიის კომბინირებული ცვლადი, რაც ამ ორი ცვლადის ნამრავლში გამოიხატა. სტატისტიკური ანალიზისთვის სიდიდეების მნიშვნელობების მისაღებად “კეთილდღეობისა” და “თანასწორობის” მაჩვენებლებს შევუცვალეთ ნიშანი (რადგან აგრესიის მაჩვენებელთან ნეგატიური დამოკიდებულება აქვს) და გავაკეთეთ შესაბამისი ნამრავლები.

ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში მოცემულია შესაბამისი ნამრავლების აღნიშვნები:

sk_g_bd განცალკევებულობა და აგრესია= sk_g განცალკევებულობა * bd აგრესია
sk_k_bd კეთილდღეობა - ინვერსიული და აგრესია= sk_k კეთილდღეობა - ინვერსიული * bd აგრესია
sk_s_bd საფრთხე და აგრესია= sk_s საფრთხე * bd აგრესია
sk_t_bd თანასწორობა - ინვერსიული და აგრესია= sk_s საფრთხე - ინვერსიული * bd აგრესია

ამგვარად, მივიღეთ ახალი ცვლადები და მათი გამოყენებით ავაგეთ ახალი მოდელი.

რეგრესიულმა ანალიზმა გვაჩვენა, რომ სკოლის კულტურისა და აგრესიის კომბინაციით წარმოებული ცვლადები უფრო სრულყოფილ მოდელს გვაძლევს, რომელიც უკეთესად ხსნის ვიქტიმიზაციას: დეტერმინაციის კოეფიციენტი

კიდევ უფრო მაღალია ( $R=.591$ ) და, შესაბამისად, მოდელი ვიქტიმიზაციის 33.8 %-ს ხსნის ( $R^2_{ADJ}=0.338$ ,  $F(8,1426)=87.546$ ,  $p=0.000$ ). სტატისტიკური ანალიზის შედეგად მიღებული რეგრესიის მოდელი წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ მე-14 ცხრილში.

*ცხრილი 17*

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.591 <sup>a</sup>	.349	.338	6.13139

*ცხრილი N18*

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	26553.257	8	3319.157	87.546	.000 <sup>b</sup>
	Residual	53760.972	1418	37.913		
	Total	80314.229	1426			

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

*ცხრილი 19*

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	48.81	1.161		42.041	.000
განცალკევებულობა (sk_g)	-.217	.465	-.048	-.466	.641
კეთილდღეობა (sk_k)	.651	.358	.149	1.818	.099
საფრთხე (sk_s)	-.046	.211	-.021	-.219	.827
თანასწორობა (sk_t)	-1.013	.436	-.202	-2.326	<u>.02</u>

განცალკევებულობა და აგრესია (sk_g_bd)	.021	.011	.214	1.922	<u>.05</u>
კეთილდღეობა და აგრესია (sk_k_bd)	-.026	.009	-.280	-3.041	<u>.002</u>
საფრთხე და აგრესია (sk_s_bd)	.02	.005	.443	4.018	<u>.000</u>
თანასწორობა და აგრესია (sk_t_bd)	.014	.011	.135	1.333	.183

ცალკე აღებულმა სკოლის კულტურის ცვლადებმა (“განცალკევებულობა”, “კეთილდღეობა”, “საფრთხე”) აღარ მოგვცა სტატისტიკურად იმდენად მნიშვნელოვანი შედეგი, რამდენადაც აგრესიასთან ერთად. ამდენად, აშკარაა ჩვენი ახალი მოდელის უპირატესობები. ცხრილიდან ჩანს, რომ ცვლადებს: “განცალკევებულობა და აგრესია”, “კეთილდღეობა და აგრესია”, და “საფრთხე და აგრესია” - აქვთ მაღალი სანდოობის მქონე პრედიქტორული ღირებულება (შესაბამისად, Beta=.214, p=.05; Beta=-.28, p=.002 Beta=.443, p=.000) , ხოლო ცვლადი - “თანასწორობა აგრესიასთან ერთად” არ წარმოდგენს ვიქტიმიზაციის პრედიქტორს (Beta=.135, p=.183), თუმცა ცალკე აღებული სკოლის კულტურის ცვლადი - “თანასწორობა”, ვიქტიმიზაციის სანდო უარყოფითი პრედიქტორია (Beta=-.202, p=.02). როგორც ჩანს, იგი ვერ ერევა აგრესიას და, შესაბამისად, აგრესიის ცვლადთან კომბინაციაში ვერ ახდენს ნეგატიურ გავლენას ვიქტიმიზაციის სკალაზე.

შემდგომ ეტაპზე მოდელში შევიტანეთ ჩვენთვის საინტერესო დამატებითი ცვლადებიც და მივიღეთ ასეთი სურათი ( $R^2_{ADJ}=0.339$ ,  $F(21,1383)=34.881$ ,  $p=0.000$ ):

*ცხრილი 20*

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.591 <sup>a</sup>	.350	.339	6.12720

ANOVA<sup>a</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	27528.038	21	1310.859	34.881	.000 <sup>b</sup>
Residual	51185.088	1362	37.581		
Total	78713.125	1383			

a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა

Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta-		
(Constant)	45.738	1.987		23.022	.000
განცალკევებულობა (sk_g)	-.228	.469	-.050	-.486	.627
კეთილდღეობა (sk_k)	.685	.361	-.157	1.897	.058
საფრთხე (sk_s)	.046	.214	.020	.215	.830
თანასწორობა (sk_t)	-1.166	.440	-.231	-2.652	<u>.008</u>
განცალკევებულობა და აგრესია (sk_g_bd)	<b>.020</b>	<b>.011</b>	<b>.198</b>	<b>1.780</b>	<b><u>.045</u></b>
კეთილდღეობა და აგრესია (sk_k_bd)	<b>.028</b>	<b>.009</b>	<b>-.302</b>	<b>3.258</b>	<b><u>.001</u></b>
საფრთხე და აგრესია (sk_s_bd)	<b>.018</b>	<b>.005</b>	<b>.403</b>	<b>3.620</b>	<b><u>.000</u></b>
თანასწორობა და აგრესია (sk_t_bd)	<b>-.019</b>	<b>.011</b>	<b>-.182</b>	<b>-1.792</b>	<b>.073</b>
<b>13 წლის (ათვის წერტილი)</b>	<b>.000</b>		<b>.000</b>		
14 წლის	2.223	1.207	.120	1.842	.066
<b>15 წლის</b>	<b>2.587</b>	<b>1.189</b>	<b>.159</b>	<b>2.176</b>	<b><u>.030</u></b>
16 წლის	2.134	1.187	.130	1.798	.072
17 წლის	1.404	1.228	.067	1.143	.253
გოგონა	-.539	.352	-.034	-1.535	.125

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

მუშაობს მხოლოდ მამა (ათვის წერტილი)	.000		.000		
მუშაობს მხოლოდ დედა	.182	.568	.008	.321	.748
ორივე მუშაობს	.145	.405	.009	.357	.721
არცერთი არ მუშაობს	<b>3.033</b>	<b>.842</b>	<b>.086</b>	<b>3.604</b>	<b>.000</b>
თბილისი (ათვის წერტილი)	<b>0.000</b>		<b>.000</b>		
ქვემო ქართლი	-.093	.528	-.004	-.176	.860
შიდა ქართლი	1.365	.491	.067	2.782	<u>.005</u>
იმერეთი	.902	.720	.029	1.252	.211
სხვა რეგიონი	4.804	1.025	.107	4.689	<u>.000</u>
სკოლის ზომა - 300-ზე ნაკლები მოსწავლე (ათვის წერტილი)	<b>0.000</b>		<b>.000</b>		
სკოლის ზომა - 300-დან 800-მდე მოსწავლე	.750	1.031	.048	.727	.467
სკოლის ზომა - 800-ზე მეტი მოსწავლე	1.322	1.017	.085	1.300	.194
<b>a. Dependent Variable: vs ვიქტიმიზაციის სკალა</b>					

აქაც, საინტერესოდ მივიჩნიეთ პრედიქტორთა ზეგავლენის წონის გაანალიზება. თვალსაჩინოებისთვის Beta კოეფიციენტების სიდიდე გადავიყვანეთ პროცენტულ მაჩვენებლებში (იხ. ცხრილი N23 ).

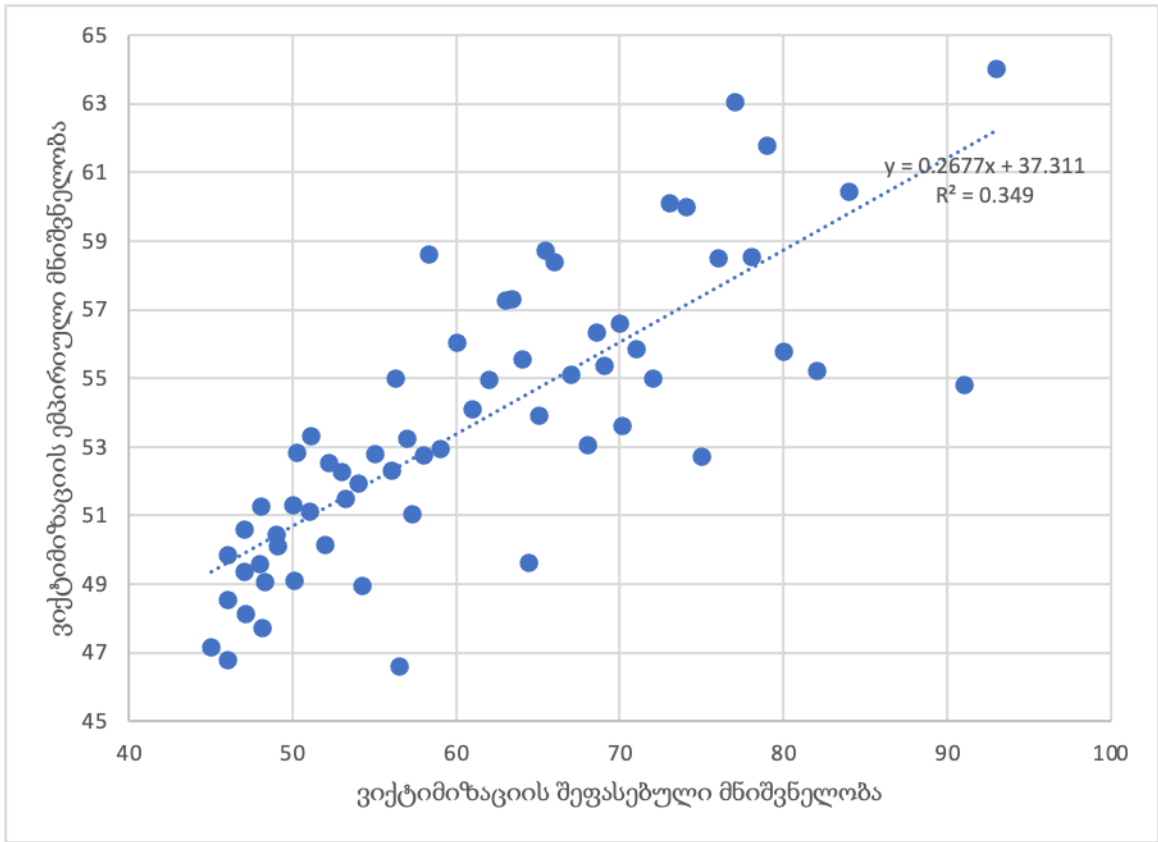
**ცხრილი 23**

	Beta	Beta კოეფიციენტების აბსოლუტური მნიშვნელობა	პროცენტული წილი ჯამიდან		
sk_t თანასწორობა	- 0.23 1	0.231	14.87%	14.87%	<b>73.02%</b>

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

sk_g_bd განცალკევებული ლობა და აგრესია	0.19 8	0.198	12.75%	58.15%	
sk_k_bd კეთილდღეობა და აგრესია	- 0.30 2	0.302	19.45%		
sk_s_bd საფრთხე და აგრესია	0.40 3	0.403	25.95%		
15 წლის	0.15 9	0.159	10.24%	<b>26.98%</b>	
არცერთი არ მუშაობს	0.08 6	0.086	5.54%		
შიდა ქართლი	0.06 7	0.067	4.31%		
სხვა რეგიონი	0.10 7	0.107	6.89%		
		1.553	100.00%	<b>100%</b>	

როგორც ზემოთ წარმოდგენილი იერარქიული რეგრესიული მოდელის შედეგები გვიჩვენებს, საგანმანათლებლო სივრცის ცვლადები - როგორებიცაა, სკოლის კულტურა და კლასში არსებული აგრესიის დონე (მათი კომბინაცია), ხსნის რეგრესიით გამოვლენილი მთლიანი ზეგავლენის (34%-ის) 73.02%-ს. აღნიშნული მიმართება გრაფიკულად წარმოდგენილია დიაგრამაზე #1, სადაც X - ღერძზე გადაზომილია ჩვენ მიერ აგებულ რეგრესიულ მოდელში მონაწილე ცვლადების მნიშვნელობების მიხედვით ვიქტიმიზაციის შეფასებული მნიშვნელობა, ხოლო Y - ღერძზე გადაზომილის ვიქტიმიზაციის მნიშვნელობა, რომელიც კვლევაში, ემპირიულად იყო მიღებული (მოსწავლეთა ვიქტიმიზაციის ემპირიული შედეგები).



ამგვარად, ბულინგის ქცევაზე მოქმედი პრედიქტორებიდან ყველაზე გავლენიანია სკოლის კულტურის ცვლადები (აგრესიის ცვლადთან კომბინაციაში) - ისინი განპირობებულობის თითქმის 4/5-ს (73.02%-ს) მოიცავენ; ამათგან ყველაზე ძლიერი ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს ვიქტიმიზაციის სკალაზე, არის აგრესიისა და სკოლის კულტურის ტიპის - „საფრთხე“ კომბინირებული ცვლადი. მისი ზეგავლენის წილი მთლიანი ზეგავლენის 1/4-ზე მეტია (25.95%); აგრესიისა და სკოლის კულტურის ტიპის “კეთილდღეობა” კომბინირებული ცვლადის ზეგავლენის წილი მთლიანი ზეგავლენის 19.45%-ია, თუმცა ამ უკანასკნელს, პირველისგან განსხვავებით, უარყოფითი ზეგავლენა აქვს ვიქტიმიზაციის სკალაზე. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, თუკი პირველი ცვლადი აძლიერებს ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელს, მეორე - ამცირებს მას; სიმძლიერის თვალსაზრისით მესამე ადგილზეა სკოლის

კულტურის ტიპის ცვლადი “თანასწორობა”, რომლის პრედიქტორული წონა მთლიანი ზეგავლენის 14.87%-ია. თუმცა, როგორც ზემოთ იყო ნაჩვენები, აღნიშნული ცვლადი, აგრესიასთან კომბინაციაში კარგავს ზეგავლენის ძალას, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ მაღალი აგრესიის ფონზე თანასწორი სასკოლო კულტურის ტიპი ვერ ახდენს ვიქტიმიზაციაზე შემამცირებელ ზეგავლენას. პრედიქტორული სიმძლიერის მიხედვით, შემდეგი ცვლადია აგრესიისა და სკოლის კულტურის ტიპის “განცალკევებულობა” კომბინირებული ცვლადი, რომლის ზეგავლენის წონა მთლიანი ზეგავლენის 12.75%-ია.

ერთ მეოთხედზე ცოტა ძლიერია (26.98%) სხვა დამატებითი ფაქტორების ზეგავლენა. კერძოდ კი, ეს ცვლადებია ასაკის, მშობელთა მუშაობისა და რეგიონის ფაქტორები. წინა მოდელისგან განსხვავებით, სქესისა და 15 წლის ასაკის ცვლადებს აღარ აქვს პრედიქტორული ღირებულება. როგორც ჩანს, ეს გამოწვეულია უფრო ნატიფი გაზომვების გამოყენებით, რაც მოდელში აგრესიის ცვლადის გათვალისწინებას გულისხმობდა. ასევე საინტერესოა, რომ ვიქტიმიზაციის ცვლადის პრედიქტორებს დაემატა ცვლადი “სხვა რეგიონები”<sup>21</sup>.

ამრიგად, ჩვენთვის მნიშვნელოვან შედეგს წარმოადგენს ის, რომ, ჩვენი კვლევის თანახმად, მოზარდების ვიქტიმურობის 73% -ს კლასსა და სკოლაში არსებული სკოლის კულტურით განპირობებული ემოციური ფონი ხსნის. ემოციურ ფონში იგულისხმება შფოთვის, საფრთხის და დამაბულობის განცდა. ჩვენი კვლევით დავინახეთ, რომ მსხვერპლად გადაქცევის ალბათობა (ვიქტიმურობა) იმ მოზარდებშია მაღალი, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ მათ კლასში მიღებულია ერთმანეთისთვის ხელის შეშლა, აბუჩად აგდება, სალანძღავი სახელების შერქმევა, დაცინვა, ჩხუბი, ლანძღვა, გინება. შესაბამისად, როცა მოზარდი

---

<sup>21</sup> კვლევაში გამოყოფილი იყო შემდეგი რეგიონალური ცვლადები: “თბილისი”, “იმერეთი”, “მცხეთა-მთიანეთი”, “ქვემო ქართლი”, “შიდა ქართლი” და დანარჩენი რეგიონები, რომლებიც “სხვა რეგიონების” ცვლადშია გაერთიანებული.

გრძნობს საფრთხის განცდას, მას, როგორც ჩანს, ისეთი ფიზიკური, ფსიქოლოგიური თუ სოციალური ნიშნები უვითარდება, რომლებიც ბულინგისთვის მოწყვლადს ქმნის.

კვლევამ აჩვენა, რომ ვიქტიმურობის განცდა კიდევ ერთ ფაქტორზეა დამოკიდებული და ეს განცალკევებულობის განცდაა. როცა მოსწავლე აქტუალურ დაძაბულობას გრძნობს: გაკვეთილების შემდეგ არ ერთობა კლასელებთან ერთად, არავინ ექომაგება მას, კლასში ხშირია ჩხუბი და სკოლაში ყოფნა ფასდება, როგორც უინტერესო და არასასიამოვნო მდგომარეობა, როცა მოსწავლე თავს ცუდად გრძნობს და მას არავინ ემეგობრება, ასეთი განცდა აგრესიასთან კომბინაციაში აძლიერებს მოსწავლის ვიქტიმურობას.

საპირისპირო სურათი მოგვცა „საფრთხის“ და „განცალკევებულობის“ პოლუსური მახასიათებლების კვლევამ. კერძოდ, შედეგებიდან ნათლად ჩანს, რომ სკოლის ისეთი კულტურა, რომელიც ჯგუფში კომუნიკაციის წესების დაცვასა და ურთიერთპატივისცემაზეა ორიენტირებული, ამცირებს მოზარდების მსხვერპლად გახდომის ალბათობას. შესაბამისად, როცა კლასში მოზარდს აქვს განცდა, რომ მას ხელს არ შეუშლიან და მის კლასში თუ დერეფანში დატოვებულ ნივთებს არავინ მოკიდებს ხელს, როცა ის გრძნობს, რომ მასწავლებლებს უხარიათ ამ კლასში შესვლა და ჩხუბიც ყოველთვის გაკვირვებას იწვევს, ასეთ შემთხვევაში, მოზარდს აქვს კეთილდღეობის განცდა, რაც, ჩვენი კვლევის თანახმად, აგრესიასთან კომბინაციაშიც კი, ამცირებს მსხვერპლად გახდომის ალბათობას.

საინტერესოა ანალიზი შედეგისა, რომელიც ორი ცვლადის - აგრესიისა და თანასწორობის კომბინაციამ მოგვცა. როგორც აღვნიშნეთ, თანასწორობის განცდა სკოლაში (როცა ურთიერთობები თანასწორია, როცა დირექტორთან მოსწავლის დაბარება ნიშნავს, რომ მისი შექება სურთ, როცა შესვენების დროს სხვა კლასში მეგობრებთან თავისუფლად შედიან) ამცირებს მსხვერპლად გახდომის ალბათობას. თუმცა აგრესიასთან კომბინაციაში ამ ცვლადმა აღარ

მოგვცა პოზიტიური (შემამცირებელი) გავლენა ვიქტიმიზაციაზე. შესაბამისად, რადგან დავინახეთ, რომ კეთილდღეობის განცდამ (მიუხედავად აგრესიის დონისა) შეამცირა მსხვერპლად გახდომის ალბათობა, სასურველია, სკოლებში ისეთი სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბებას შევუწყოთ ხელი, რომელიც მოზარდებში კეთილდღეობის განცდას გაზრდის. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ როცა სკოლაში კეთილგანწყობილი გარემოა, აგრესია აღარ ხდება ქცევის განმსაზღვრელი და ასეთ შემთხვევაში აგრესია თანასწორობის განცდასაც ვეღარ მოერევა, შესაბამისად, ეს გრძნობაც არ დაითრგუნება.

ამრიგად, შედეგებმა აჩვენა, რომ ბულინგის ქცევის განხორციელებას სამი კომპონენტის (პიროვნული აგრესია, აგრესიის რეალიზებისთვის საჭირო ობიექტი და გარემოში არსებული შესაძლებლობები) თანხვედრა სჭირდება. ჩვენი ჰიპოთეზის თანახმად, სწორედ ამ ფაქტორთა ერთობლიობა ქმნის შესაძლებელს, ბულინგის ქცევა განხორციელდეს. შესაბამისად, ჩვენი კვლევით ცხადად დადასტურდა, რომ ბულინგის განხორციელებისთვის უნდა არსებობდეს აგრესია, აგრესიის ობიექტი (მსხვერპლი) და გარემო, რომელიც ნებას მისცემს ბულერს, გამოავლინოს აგრესია. ამ შედეგით, ჩვენ შეგვიძლია ბულინგი ფაქტორთა ერთობლიობის შედეგად აღმოცენებულ ქცევად მოვიაზროთ და არა ცალკეული ფაქტორის გავლენით გამოწვეულ ქმედებად. შესაბამისად, ჩვენი წამყვანი ჰიპოთეზა, რომლის თანახმადაც ბულინგი მაშინ ხორციელდება, როდესაც არსებობს აგრესია, პოტენციური მსხვერპლი და ამ ქცევის განხორციელებისთვის ხელსაყრელი გარემო, დადასტურდა. აქედან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ქცევის განხორციელებისთვის ხელსაყრელი პირობები მაშინ არის სკოლაში, როცა შექმნილია ისეთი სასკოლო გარემო, რომელიც მოზარდებში საფრთხის ან განცალკევების განცდას იწვევს, ხოლო ბულინგის განხორციელების დაბალი შანსია ისეთ სკოლებში, სადაც მოზარდები კეთილდღეობასა და თანასწორობას გრძნობენ. შესაბამისად,

შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს კარგად ხსნის განწყობის თეორია.

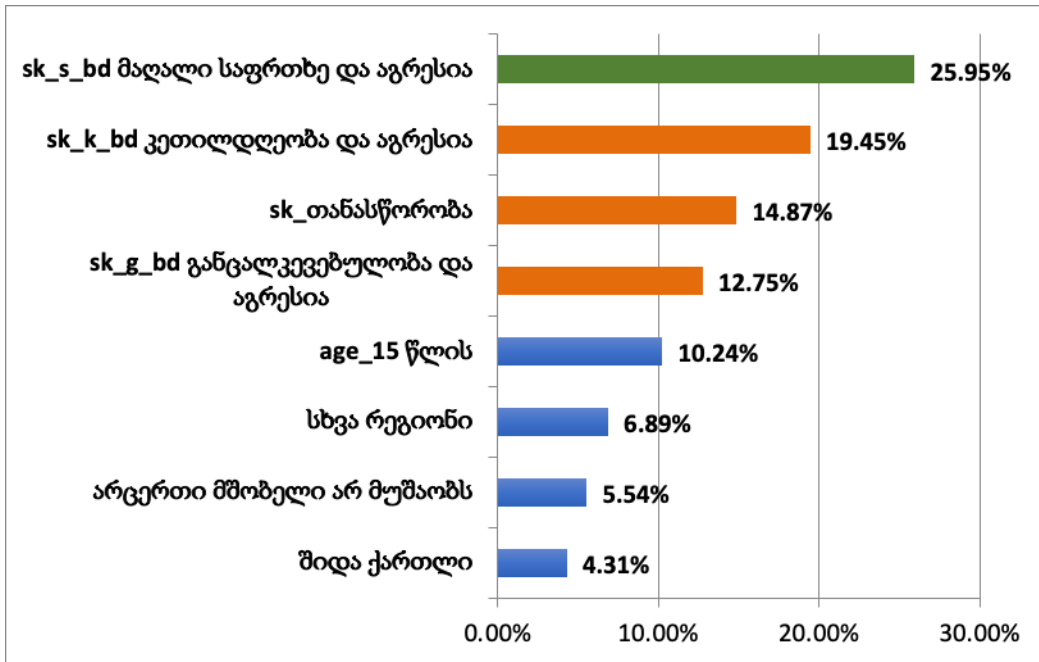
შედეგებიდან ნათლად გამოჩნდა, რომ სკოლის კულტურა შეიძლება იყოს როგორც ბულინგის წარმოქმნის რისკფაქტორი, ისე მისი ანტიპრედიქტორი, რაც განათლების ფსიქოლოგიისა თუ მომიჯნავე დისციპლინებისთვის მნიშვნელოვან სურათს ქმნის. ამ შედეგების გაანალიზებით, ერთი მხრივ, აიხსნება ბულინგის ფსიქოლოგიური მოდელი და, მეორე მხრივ, შეგვიძლია განვსაზღვროთ ის სასკოლო რესურსი, რომლის სწორად გამოყენებაც სკოლებში ბულინგის წარმოქმნის რისკებს შეამცირებს (ამაზე ვრცლად, რეკომენდაციების სახით, მე-7 თავში ვისაუბრებთ).

რეგრესიული მოდელის გაანალიზებისას, გარდა სასკოლო ცვლადებისა, სტატისტიკურად სანდო დამატებითი ცვლადებიც გამოიკვეთა. განვიხილოთ დამატებითი ცვლადები ცალ-ცალკე. 15 წლის ასაკის ზეგავლენის წონაა მთლიანი ზეგავლენის 10.24%. ცვლადის “სხვა რეგიონები” ზეგავლენის წონა ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე მთლიანი ზეგავლენის 6.89%-ს შეადგენს. ვიქტიმიზაციის მნიშვნელოვან პრედიქტორს წარმოადგენს “არც ერთი მშობლის არ მუშაობა”, რომლის ზეგავლენის წონა ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელზე მთლიანი ზეგავლენის 5.54%-ს შეადგენს. შედარებით მცირე, მაგრამ თავისი პოზიტიური წვლილი შეაქვს ვიქტიმიზაციის მაღალ მაჩვენებელში შიდა ქართლის რეგიონს: ამ რეგიონის ზეგავლენის წონა მთლიანი ზეგავლენის 4.31%-ს შეადგენს.

ვიქტიმიზაციის ცვლადზე პრედიქტორული ღირებულების მქონე ცვლადები და მათი ზეგავლენის წილი თვალსაჩინოებისთვის წარმოდგენილია გრაფიკულად (იხ. გრ. N1)<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> იქიდან გამომდინარე, რომ ცვლადი “სხვა რეგიონი” შედგენილია სხვადასხვა რეგიონის მოსწავლეებისგან, იგი არ შევიდა გრაფიკში. თუმცა ბულინგის რეგიონული ასპექტების შესწავლა ცალკე კვლევის საკითხად მიგვაჩნია. ამ თემაზე უფრო ვრცლად იხ. ქვემოთ.



ამრიგად, კვლევის შედეგების ანალიზის საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ბულინგის შემთხვევებს უფრო მეტად უნდა ველოდოთ:

- 15 წლის მოზარდებში;
- იმ კლასებში, სადაც სკოლის კულტურა არის “საფრთხის ტიპის”, განსაკუთრებით კი იმ კლასებში, სადაც აგრესიის ფონი მაღალია;
- იმ კლასებში, სადაც სკოლის კულტურა არის “განცალკევებულობის” ტიპის, განსაკუთრებით კი იმ კლასებში, სადაც აგრესიის ფონი მაღალია;
- სადაც ის ბავშვები სწავლობენ, რომელთა არცერთი მშობელი არ მუშაობს;
- ასევე, მაღალ რისკგუფს წარმოადგენს შიდა ქართლის სკოლები.

## სასკოლო კულტურისა და ვიქტიმიზაციის აღწერითი შედეგები

ანალიზის შემდგომ ეტაპზე, მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ, გაგვეკეთებინა სასკოლო კულტურის ტიპებისა და ვიქტიმიზაციის მაჩვენებლების ანალიზი ჩვენ მიერ გამოყოფილი პარამეტრების თვალსაზრისით.

ამ მიზნით სასკოლო კულტურის ტიპების “განცალკევებულობა”, “კეთილდღეობა”, “საფრთხე”, “თანასწორობა”, აგრეთვე, “აგრესიის” და “ვიქტიმიზაციის სკალის ინდექსები გამოვთვალეთ გასაღების მიხედვით. შედარებადი მონაცემების მისაღებად გარდავქმენით ისინი ნორმირებულ მნიშვნელობებში. ამან საშუალება მოგვცა, შეგვედარებინა ერთმანეთისთვის სხვადასხვა დონეზე გაზომილი სკალები.

ნორმირებული მნიშვნელობა ანუ  $Z$  - ქულა განისაზღვრება შემდეგი ფორმულით:  $Z = \frac{x - \bar{x}}{s_x}$ , სადაც

$x$  - ცვლადის მნიშვნელობა.

$\bar{x}$  - ცვლადის საშუალო მნიშვნელობა.

$s_x$  - ცვლადის სტანდარტული გადახრა.

ზემოთ აღნიშნული ცვლადების მიხედვით, სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოთა ანალიზისა და შედარებისთვის გამოვიყენეთ ANOVA –ს მეთოდი.

ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში N19 მოცემულია სკოლის ზომის მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპების, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სკალების მაჩვენებლების საშუალოთა მონაცემები და მათ შორის განსხვავების სანდოობა.

Mean	sk_g	sk_k	sk_s	sk_t	bd	vs
SKOLIS_ZO MA ჩემს სკოლაში სწავლობს	განცალკევებუ ლობა	კეთილდღე ობა	საფრთ ხე	თანასწორ ობა	აგრეს ია	ვიქტიმიზაც იის სკალა
300-ზე ნაკლები მოსწავლე	0.12	0.14	0.01	-0.05	-0.08	-0.10
300-დან 800-მდე მოსწავლე	-0.03	0.12	-0.14	0.10	-0.05	-0.08
800-ზე მეტი მოსწავლე	-0.01	-0.07	0.08	-0.04	0.04	0.03
sig	0.62	<b>0.02</b>	<b>0.000</b>	<b>0.045</b>	0.25	0.08

მონაცემთა ანალიზის საფუძველზე (იხ., ცხრ-19) შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სასკოლო კულტურის ტიპების - “კეთილდღეობა”, „საფრთხე” “თანასწორობა”, აგრეთვე, სასკოლო კულტურის შეჯამებული მაჩვენებლის მიხედვით, განსხვავებული სურათი გვაქვს სხვადასხვა ზომის სკოლებში და ეს განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა; კერძოდ, “კეთილდღეობის” სასკოლო კულტურის ნორმირებული მნიშვნელობის საშუალო იმ სკოლაში, სადაც 300 -ზე ნაკლები მოსწავლე სწავლობს მაღალია (საშუალოზე მაღალია, რადგან ნორმირებული მნიშვნელობის საშუალო 0-ის ტოლია) და შეადგენს 0.14-ს; ნორმირებული მაჩვენებლის საშუალო ასევე მაღალია (0.12) იმ სკოლებში, სადაც 300-დან 800-მდე მოსწავლე სწავლობს. რაც შეეხება იმ სკოლებს, სადაც 800-ზე მეტი მოსწავლე სწავლობს, აქ “კეთილდღეობის” ტიპის სასკოლო კულტურის ნორმირებული მაჩვენებლის საშუალო უარყოფით მნიშვნელობას იძენს, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ასეთ სკოლებში “კეთილდღეობის” სასკოლო კულტურის ნორმირებული მაჩვენებელი შედარებით დაბალია (საშუალოზე დაბალია, რადგან ნორმირებული მნიშვნელობის საშუალო 0-ის ტოლია).

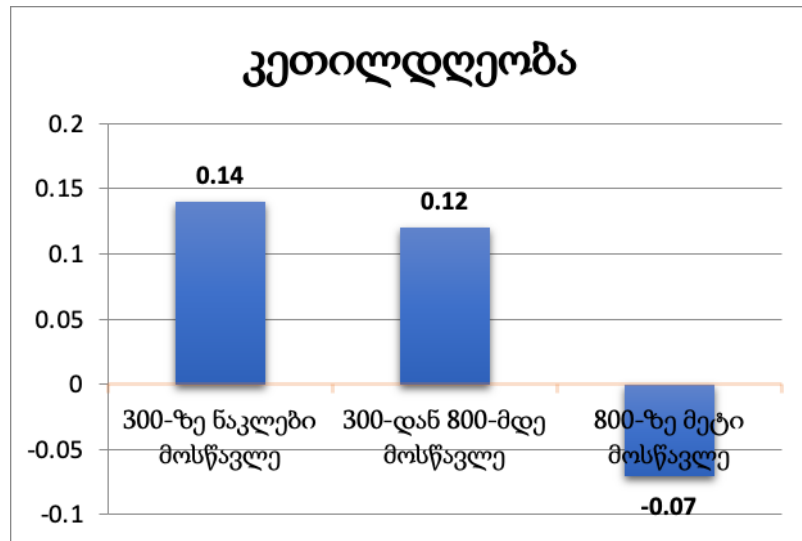
საშუალოებს შორის განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ( $F(2, 1410)=6.475, sig=0.002$ ).

“საფრთხის” სასკოლო კულტურის ნორმირებული მნიშვნელობის საშუალო იმ სკოლაში, სადაც 300-ზე ნაკლები მოსწავლე სწავლობს, ფაქტობრივად საშუალოა (0.01). იმ სკოლებში, სადაც 300-დან 800-მდე მოსწავლე სწავლობს, ეს მაჩვენებელი კიდევ უფრო მცირდება, იგი უარყოფით მნიშვნელობას იღებს (-0.014) და, შესაბამისად, საშუალო მაჩვენებელზე ნაკლებია. რაც შეეხება იმ სკოლებს, სადაც 800-ზე მეტი მოსწავლე სწავლობს, აქ “საფრთხის” ტიპის სასკოლო კულტურის ნორმირებული მაჩვენებლის საშუალო ყველაზე მაღალ მნიშვნელობას იძენს და იგი შეადგენს 0.08. ამდენად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ როგორც შედარებით მცირერიცხოვან სკოლებში, ისე შედარებით მრავალრიცხოვან სკოლებში “საფრთხის” ტიპის სასკოლო კულტურის მაჩვენებელი უფრო მაღალია, ხოლო საშუალო ზომის სკოლაში, სადაც 300-დან 800-მოსწავლემდე სწავლობს, “საფრთხის” ტიპის სასკოლო კულტურის მაჩვენებელი ყველაზე დაბალია (საშუალოებს შორის განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ( $F(2, 1411)=8.550, sig=0.000$ ).

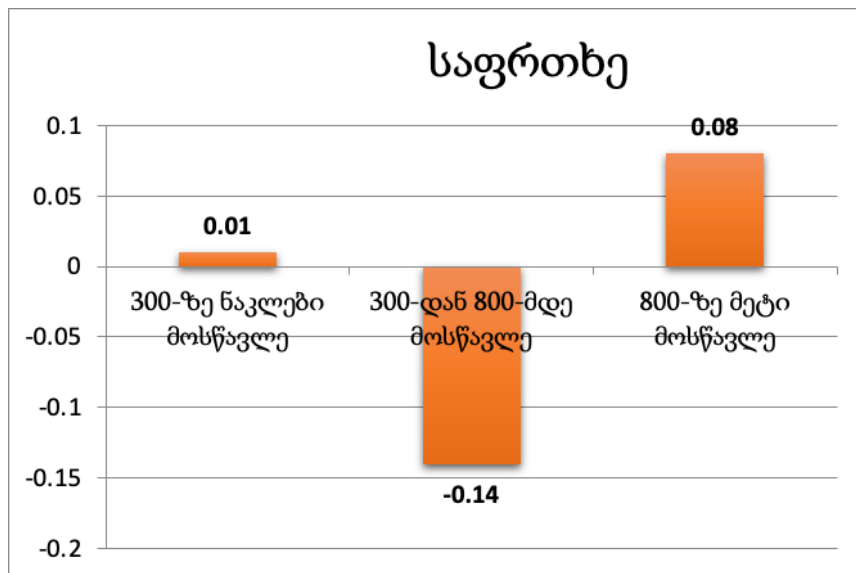
“თანასწორობის” სასკოლო კულტურის ნორმირებული მნიშვნელობის საშუალო იმ სკოლაში, სადაც 300-ზე ნაკლები მოსწავლე სწავლობს, შედარებით დაბალია (საშუალოზე დაბალია) და შეადგენს -0.05-ს; ნორმირებული მაჩვენებლის საშუალო ასევე დაბალია (-0.04) იმ სკოლებში, სადაც 800-ზე მეტი მოსწავლე სწავლობს. რაც შეეხება იმ სკოლებს, სადაც 300-დან 800-მდე მოსწავლე სწავლობს, აქ, “თანასწორობის” ტიპის სასკოლო კულტურის ნორმირებული მაჩვენებლის საშუალო საკმაოდ მაღალია (0.1) საშუალოებს შორის განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ( $F(2, 1410)=3.045, sig=0.048$ ).

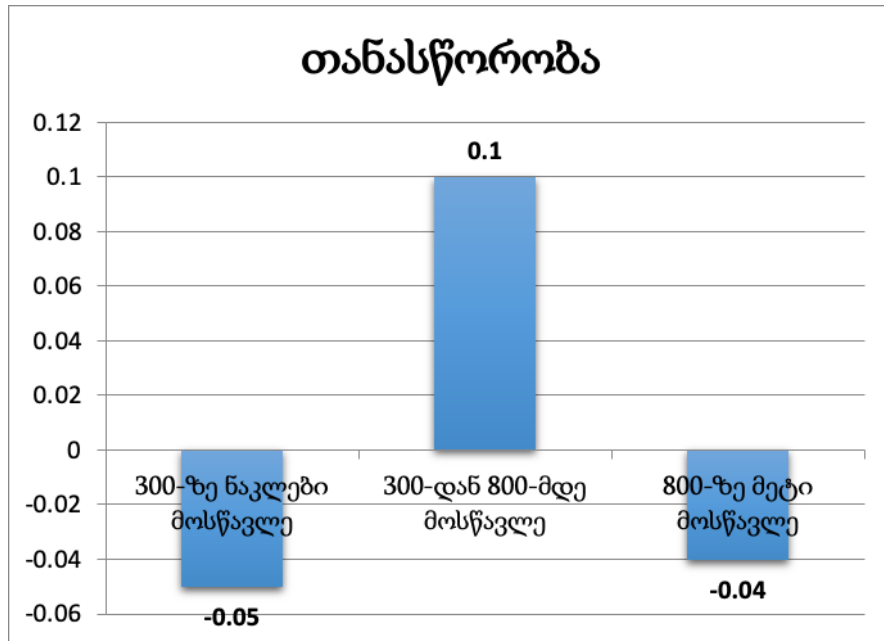
სკოლის ზომის მიხედვით, სასკოლო კულტურის სხვადასხვა ტიპის მაჩვენებლების საშუალოთა შორის განსხვავება წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ გრაფიკებზე (N2, N3, N4).

გრაფიკი N2



გრაფიკი N3





როგორც გამოიკვეთა, სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა (სკოლის ზომა) ბულინგის წარმოქმნის ფაქტორად შეგვიძლია მივიჩნიოთ. კვლევის შედეგების გაანალიზება გვადლევს საფუძველს დავასკვნათ, რომ მოზარდები ყველაზე კომფორტულად მაშინ გრძნობენ თავს, როცა სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა 300-დან 800 მოსწავლემდე მერყეობს. ამ ზომის სკოლებში მოზარდებმა კეთილდღეობის და თანასწორობის ყველაზე მაღალი და საფრთხის ყველაზე დაბალი დონე აჩვენეს. შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საშუალო კონტინგენტიან სკოლებში უფრო მეტად გვხვდება ისეთი სასკოლო გარემო, რომელიც ურთიერთპატივისცემაზე, კომუნიკაციის წესების დაცვასა და თანასწორობაზეა დაფუძნებული, განსხვავებით პატარა ან დიდ კონტინგენტიანი სკოლებისგან. მიღებული შედეგები, ვფიქრობთ, განათლების პოლიტიკის დაგეგმვის პროცესში ღირებული ინფორმაცია იქნება.

საინტერესო შედეგები მივიღეთ სკოლის კულტურის ტიპებისა და ვიქტიმიზაციის სკალის საშუალო მაჩვენებლების ანალიზისას მშობლების დასაქმების თვალსაზრისით (ცხრ. N20). მშობელთა დასაქმების სხვადასხვა

მახასიათებლის მიხედვით გამოყოფილ ჯგუფებში განსხვავებულია სკოლის კულტურისა („განცალკევებულობა“, „კეთილდღეობა“) და ვიქტიმიზაციის საშუალო მაჩვენებლები.

აღსანიშნავია, რომ „განცალკევებულობის“ საშუალო მაჩვენებელი მაღალია იმ მოსწავლეების შემთხვევაში, რომლებიც აღნიშნავენ, რომ მუშაობს მხოლოდ დედა ან „არცერთი არ მუშაობს“ (შესაბამისად, 0.23 და 0.22), ხოლო იმ მოსწავლეების შემთხვევაში, რომელთა ორივე მშობელი მუშაობს, „განცალკევებულობა“ შედარებით დაბალია (-0.5.) და ის კიდევ უფრო დაბალია იქ, სადაც მხოლოდ მამა მუშაობს - "მხოლოდ მამა მუშაობს" ( $F(3, 1412)=6.520, p=0.000$ ).

საინტერესოა, რომ „კეთილდღეობის“ საშუალო მაჩვენებელი, პირიქით, შედარებით დაბალია (-0.19) იმ მოსწავლეების შემთხვევაში, სადაც მხოლოდ დედა მუშაობს, და ყველაზე მაღალია იმ მოსწავლეებთან, სადაც მხოლოდ მამა მუშაობს (0.10). დანარჩენ შემთხვევებში, როცა ორივე მშობელი მუშაობს ან არც ერთი არ მუშაობს, კეთილდღეობის მაჩვენებელი ფაქტობრივად საშუალოა (შესაბამისად, 0.01 და 0.07). ( $F(3, 1412)=3.658, p=0.012$ ).

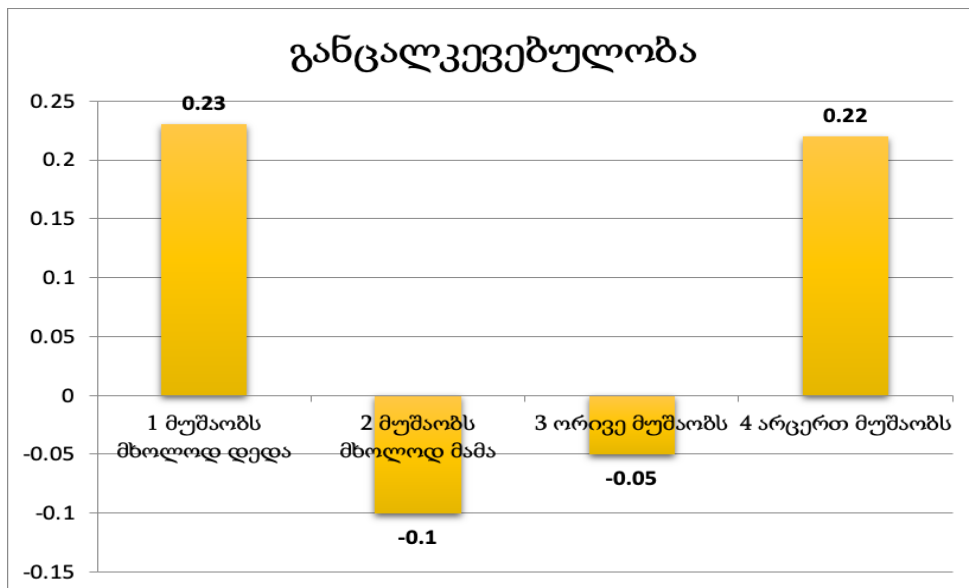
მშობელთა მუშაობის თვალსაზრისით ვიქტიმიზაციის სკალის საშუალოთა შორის განსხვავების ( $F(3, 1412)=6.028, p=0.000$ ) ანალიზისას დადგინდა, რომ ვიქტიმიზაციის საშუალო მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია იმ შემთხვევაში, როცა არც ერთი მშობელი არ მუშაობს. მშობელთა დასაქმების დანარჩენ ვარიანტებში ვიქტიმიზაციის მეტ-ნაკლებად საშუალო მაჩვენებლები გვაქვს.

ცხრილი N25

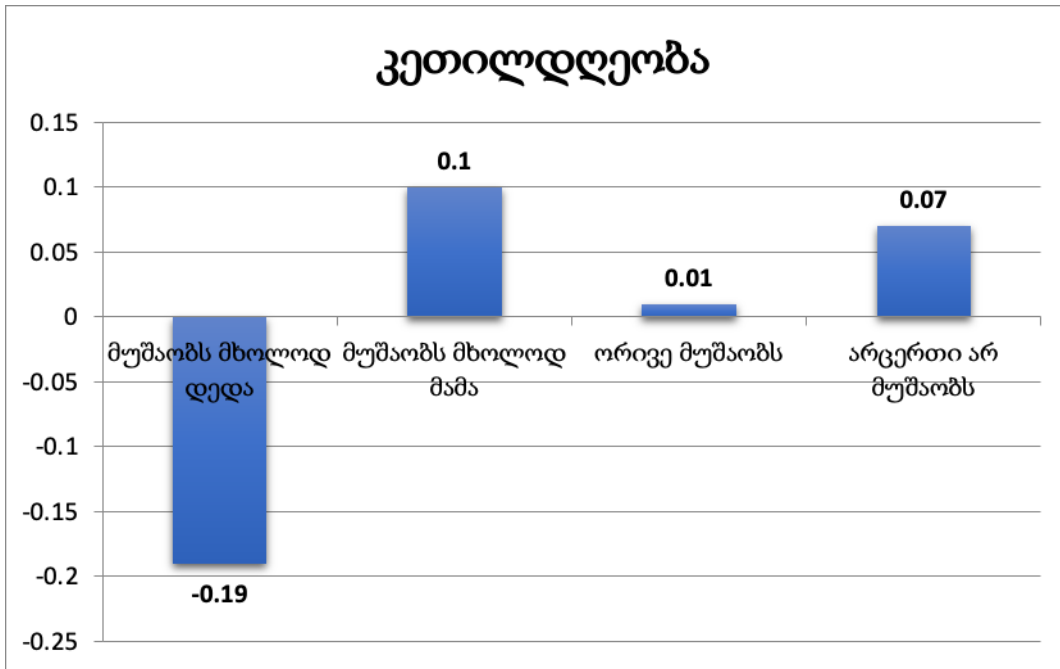
q0173 ჩემი მშობლე ბი მუშაობე ნ	sk_g განცალკევებულ ობა	sk_k კეთილდღე ობა	sk_s საფრთ ხე	sk_t თანასწორ ობა	bd აგრეს ია	vs ვიქტიმიზაც იის სკალა
1 მუშაობს მხოლო დ დედა	0.23	-0.19	0.10	-0.08	0.05	0.09
2 მუშაობს მხოლო დ მამა	-0.10	0.10	-0.10	0.03	-0.02	-0.09
3 ორივე მუშაობს	-0.05	0.01	0.01	0.04	0.00	-0.04
4 არცერთ არ მუშაობს	0.22	0.07	0.00	-0.03	-0.01	0.41
sig	0.00	0.012	0.12	0.50	0.86	0.00

მშობელთა დასაქმების მიხედვით, სასკოლო კულტურის სხვადასხვა ტიპის მაჩვენებლების საშუალოთა შორის განსხვავება წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ გრაფიკებზე (N5, N6, N7) .

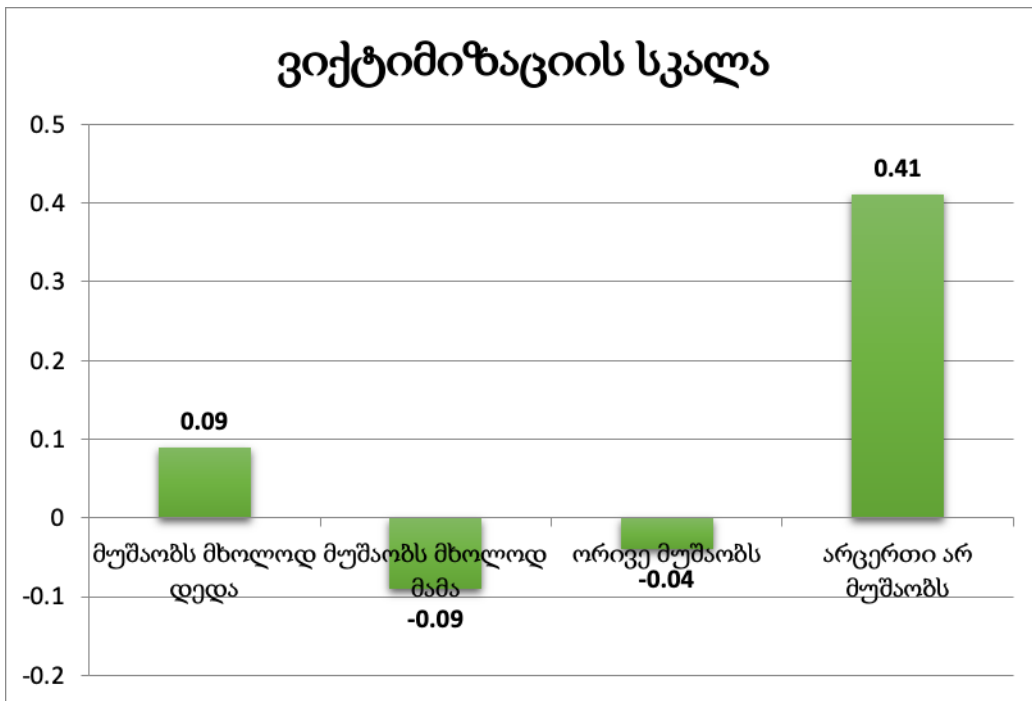
გრაფიკი N5



გრაფიკი N6



გრაფიკი N7



საინტერესოა მშობლების დასაქმების მაჩვენებელთან დაკავშირებით დაფიქსირებული შედეგების განხილვა სოციო-კულტურული ასპექტით. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ის მოზარდები გრძნობენ სკოლაში აქტუალურ დაძაბულობას, მარტობას, განცალკევებულობას, რომელთა ან მხოლოდ დედა მუშაობს, ან არცერთი მშობელი არ მუშაობს. შესაბამისად, განცალკევებულად ნაკლებად გრძნობენ თავს ის მოსწავლეები, რომელთა მხოლოდ მამა ან ორივე მშობელი დასაქმებულია. ასევე, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ კეთილდღეობის განცდისთვის დედის მოზარდის გვერდით ყოფნა მნიშვნელოვანი ფაქტორია. კვლევის თანახმად, მხოლოდ მამინ გრძნობს ყველაზე დაბალ კეთილგანწყობას მოზარდი, როცა მხოლოდ დედა მუშაობს. ამ კონტექსტით მით უფრო საინტერესოა ვიქტიმიზაციის სკალასთან დაკავშირებული შედეგებიც - მოსწავლეები ვიქტიმიზირებულად გრძნობენ თავს მამინ, როცა არცერთი მშობელი არ მუშაობს, თუმცა ასევე მაღალია ვიქტიმიზირების ალბათობა მამინ, როცა მხოლოდ დედაა დასაქმებული.

ცხადია, სკოლის კულტურა საზოგადოებისგან ცალკე მდგომ ღირებულებათა სისტემად არ უნდა მოვიაზროთ და ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, რა გენდერული თუ კულტურით განპირობებული სტერეოტიპები არსებობს საზოგადოებაში, რასაც სკოლის კულტურაც ირეკლავს. თუ მოზარდი მიიჩნევს, რომ საზოგადოებისთვის მიუღებელ რეალობაში ცხოვრობს, ეს აუცილებლად მოახდენს ზეგავლენას იმაზე, თუ როგორ აღიქვამს ის საკუთარ თავს გარემოსთან დაკავშირებით. ადამიანს და მით უფრო მოზარდს, დიდი ალბათობაა, გაუნჩნდეს გარემოსთან ადაპტაციის პრობლემა და განცალკევებულად თუ ვიქტიმიზირებულად იგრძნოს თავი მამინ, როცა ის მიიჩნევს, რომ მის გარშემო არსებული სიტუაცია (როცა დედა დასაქმებულია და მამა უმუშევარი) ეწინააღმდეგება საზოგადოებაში დამკვიდრებულ ღირებულებებსა თუ გენდერულ როლებს, რომლებიც გვთავაზობენ ოჯახის მოდელს, სადაც კაცი არის შემომტანი, ქალი კი - ოჯახზე მზრუნველი. როგორც

ჩანს, ჩვენს საზოგადოებაში ჯერ კიდევ მკვეთრად არის შენარჩუნებული ეს სტერეოტიპი, ყოველ შემთხვევაში, ცნობიერების დონეზე მაინც.

ამრიგად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ამ შედეგებზე გავლენას სწორედ ჩვენი გენდერული ცნობიერება ახდენს, რომელიც ვიცით, რომ სოციალური ცნობიერების ნაწილს წარმოადგენს და ქალებსა და კაცებს შორის თანაცხოვრებისა და ურთიერთობების წესის განმსაზღვრელია. ამიტომ ვფიქრობთ, ეს შედეგი გენდერული ცნობიერების კვლევით დაინტერესებული პირებისთვისაც საგულისხმო იქნება.

საინტერესო შედეგები მივიღეთ, აგრეთვე, სკოლის კულტურის ტიპების საშუალო მაჩვენებლების მოსწავლეთა ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით განსხვავების ანალიზისას (ცხრ.#26). ANOVA ანალიზმა აჩვენა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებული საშუალო მაჩვენებლები, სკოლის კულტურის ტიპების - “განცალკევებულობა”, “საფრთხე” და “თანასწორობა” მიხედვით.

აღსანიშნავია, რომ “განცალკევებულობის” საშუალო მაჩვენებელი მაღალია 17 წლის მოსწავლეებში (0.21), ხოლო საშუალოზე დაბალი - 14 წლის მოსწავლეებში (-.015). დანარჩენ ასაკობრივ ჯგუფებში კი სკოლის კულტურის ამ ტიპის მაჩვენებელი საშუალო ან საშუალოზე დაბალია (იხ. ცხრილი # 26). საშუალოთა შორის სხვაობები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ( $F(4, 1410)=4.347, p=0.002$ ). ასევე, სტატისტიკურად სანდო განსხვავება გამოვლინდა სასკოლო კულტურის ტიპის - “საფრთხე” საშუალო მაჩვენებლებს შორისაც სხვადასხვა ასაკობრივ კატეგორიაში ( $F(4, 1411)=2.485, p=0.042$ ). კერძოდ, “განცალკევებულობის” საშუალო მაჩვენებელი მაღალია 17 წლის მოსწავლეებში (0.18), დანარჩენ ასაკობრივ ჯგუფებში კი სკოლის კულტურის ამ ტიპის მაჩვენებელი თითქმის საშუალოა (საშუალოზე ოდნავ მაღალი ან დაბალია).

რაც შეეხება “თანასწორობის” ტიპის სასკოლო კულტურის საშუალო მაჩვენებელს, იგი საშუალოზე მაღალია 16 წლის მოსწავლეებში (0.13), ასევე 13

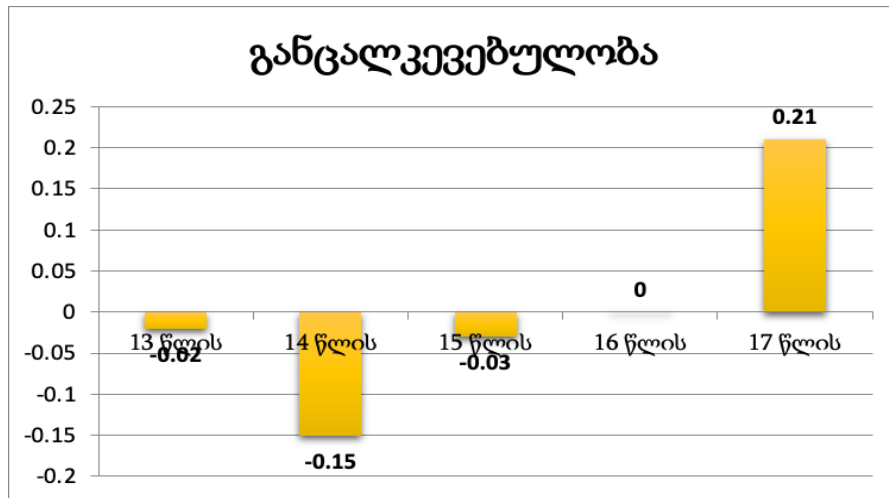
წლის მოსწავლეებში (0.09), ხოლო საშუალოზე დაბალი 14 წლის მოსწავლეებში (-0.10). დანარჩენ ასაკობრივ ჯგუფებში ეს მონაცემი საშუალოზე ოდნავ მეტი ან ნალეზია ( $F(4, 1411) = 2.615, p = 0.034$ ).

ცხრილი N26

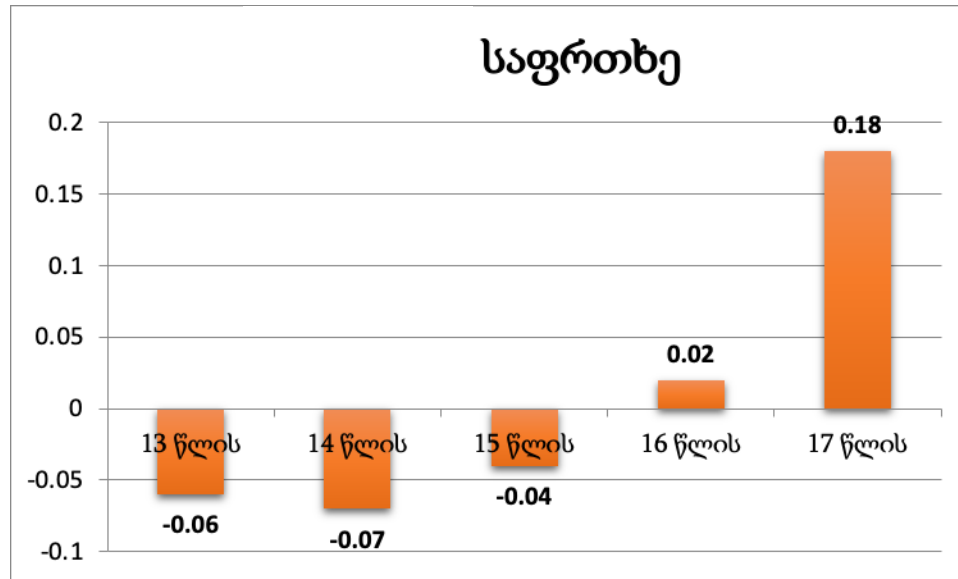
Mean						
AGE ჩემი ასაკია	sk_g განცალკევებულობა	sk_k კეთილდღეობა	sk_s საფრთხე	sk_t თანასწორობა	bd აგრესია	vs ვიქტიმიზაციის სკალა
13 წლის	-0.02	0.04	-0.06	0.09	0.00	-0.27
14 წლის	-0.15	0.01	-0.07	-0.10	-0.07	-0.05
15 წლის	-0.03	0.03	-0.04	-0.03	-0.06	0.03
16 წლის	0.00	0.03	0.02	0.13	0.06	-0.01
17 წლის	0.21	-0.15	0.18	-0.01	0.11	0.02
sig	<b>0.002</b>	0.21	<b>0.042</b>	<b>0.034</b>	0.10	0.42

მოსწავლეთა ასაკის მიხედვით სასკოლო კულტურის სხვადასხვა ტიპის მაჩვენებელთა საშუალოთა შორის განსხვავება წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ გრაფიკებზე (N8, N9, N10).

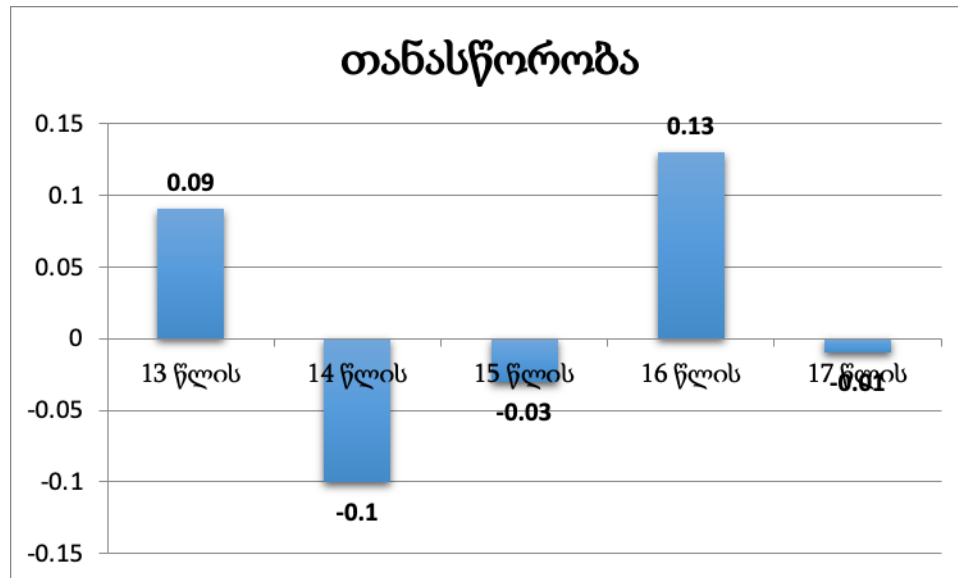
გრაფიკი N8



გრაფიკი N9



გრაფიკი N10



მნიშვნელოვანი შედეგები მივიღეთ სკოლის კულტურის ტიპების საშუალო მაჩვენებლების მოსწავლეთა სქესის მიხედვით განსხვავების ანალიზისას (ცხრ. N22). ANOVA ანალიზმა აჩვენა სტატისტიკურად სანდო განსხვავებული საშუალო მაჩვენებლები სკოლის კულტურის ტიპების - “საფრთხე” და “ვიქტიმიზაციის” სკალის მიხედვით (შესაბამისად,  $F(4, 1421)=9.310, p=0.002$ ) და

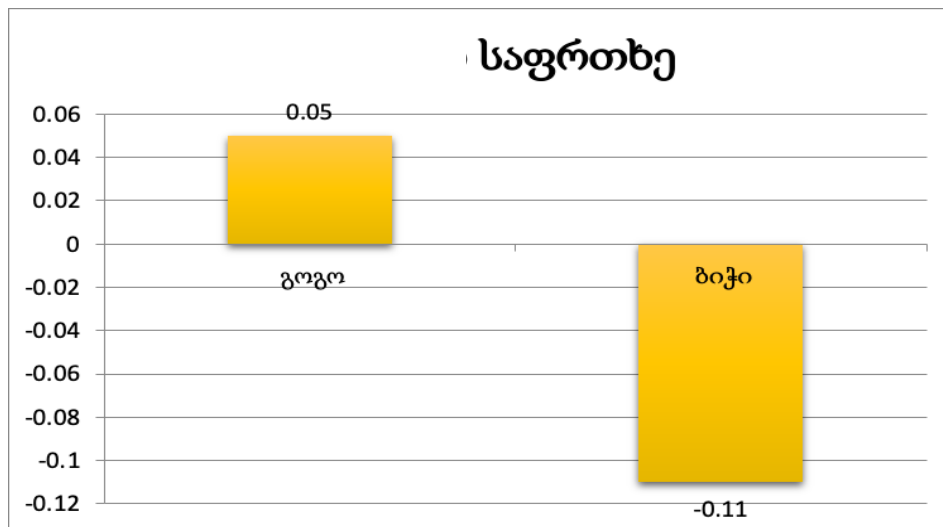
$F(4, 1420) = 10.395, p = 0.001$ ). კერძოდ, საინტერესოა, რომ “საფრთხე” უფრო მაღალია გოგონებში (0.05), ვიდრე - ბიჭებში (-0.11), ისევე, როგორც “ვიქტიმიზაციის” საშუალო მაჩვენებელი (იხ. შესაბამისად, 0.05 და -0.013).

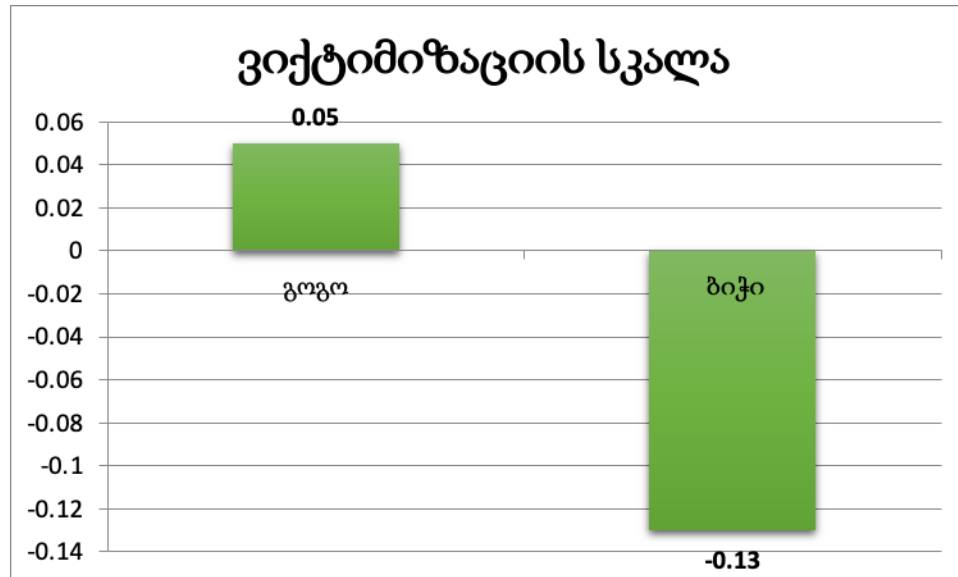
**ცხრილი N27**

Mean						
sex მე ვარ	sk_g განცალკევებ ულობა	sk_k კეთილდღეობა	sk_s საფრთხე	sk_t თანასწორო ბა	bd აგრესია	vs ვიქტი მიზაც იის სკალა
1 გოგ ონ	0.02	0.00	0.05	-0.02	0.03	0.05
2 ბიჭი	-0.07	0.02	-0.11	0.07	-0.06	-0.13
Sig.	0.09	0.75	0.002	0.08	0.12	0.001

მოსწავლეთა სქესის მიხედვით სასკოლო კულტურის სხვადასხვა ტიპის მაჩვენებელთა საშუალოთა შორის განსხვავება წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ გრაფიკებზე (N11, N12).

**გრაფიკი N11**





კვლევამ აჩვენა, რომ გარემოს გოგონები უფრო საფრთხის შემცველად აღიქვამენ, ვიდრე ბიჭები. ასევე, შედეგების თანახმად, გოგონებს მეტად აღენიშნებათ ის ფიზიკური, ფსიქოლოგიური თუ სოციალური ნიშნები, რომლებიც მათი მსხვერპლად გადაქცევის ალბათობას ზრდის, განსხვავებით ბიჭებისგან. თუმცა ეს შესაძლოა, ჩვენი კულტურული თავისებურებებით იყოს განპირობებული - ბიჭებს ყოველთვის გაცილებით უჭირთ ემოციებზე საუბარი ვიდრე - გოგონებს. პატრიარქალური კულტურა თუ მასკულიზმი ბიჭებს მეტ თავდაჭერას სთხოვს და ტესტის შევსებისას შესაძლოა, გოგონები უფრო გულახდილნი იყვნენ, ვიდრე ბიჭები. შესაძლოა, სწორედ ამ ფაქტორმა განაპირობა შედეგებში სხვაობა.

გენდერულ ჭრილში შედეგების ანალიზისას კიდევ უფრო საინტერესო ხდება ჩვენი ნაშრომის ფარგლებში ლიტერატურის მიმოხილვის ნაწილში გაკეთებული მიგნება, რომლის თანახმადაც გოგონები უფრო ხშირად აპროტესტებენ ძალადობასა და ჩაგვრას, ვიდრე ბიჭები (Salmivalli, 2001). როგორც ჩანს, ისინი უფრო სენსიტიურები არიან აგრესიული გარემოსადმი და

შესაძლოა, ამიტომაც წარმოაჩინა ჩვენმა კვლევამ, რომ გოგონები უფრო საფრთხის შემცველად აღიქვამენ გარემოს, ვიდრე ბიჭები.

რეგიონების მიხედვით სკოლის კულტურის ტიპებისა და ვიქტიმიზაციის მაჩვენებლების საშუალოთა შორის განსხვავების ანალიზმა აჩვენა სტატისტიკურად სანდო შედეგები (იხ. ცხრ.#28).. კერძოდ, გამოვლინდა რეგიონებს შორის სხვაობები სასკოლო კულტურის ტიპების - “განცალკევებულობა”, “კეთილდღეობა” და „საფრთხე” - მიხედვით, აგრეთვე, ვიქტიმიზაციის სკალის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით (შესაბამისად,  $F(5, 1416)=2.389, p=0.008$ ;  $F(5, 1416)=3.429, p=0.000$ ;  $F(5, 1417)=13.275, p=0.000$ ;  $F(4, 1416)=22.073, p=0.000$ ).

**ცხრილი N28**

Mean						
q0170 მე ვცხოვრობ	sk_g განცალკევებულობა	sk_k კეთილდღეობა	sk_s საფრთხე	sk_t თანასწორობა	bd აგრესია	vs ვიქტიმიზაციის სკალა
თბილისი	0.02	-0.08	0.20	-0.01	0.01	0.02
იმერეთი	0.61	-0.41	1.45	-0.95	0.57	0.29
მცხეთა-მთიანეთი	-0.29	0.42	-0.49	0.28	-0.08	-0.25
ქვემო ქართლი	-0.58	0.36	-0.33	-1.61	0.62	-0.01
შიდა ქართლი	-0.13	0.27	-0.30	0.10	-0.16	-0.22
სხვა რეგიონები	0.87	-0.29	0.88	-0.79	0.32	3.57
sig	<b>0.008</b>	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>	0.065	<b>0.074</b>	<b>0.000</b>

განვიხილოთ თითოეული მათგანი ცალ-ცალკე. სასკოლო კულტურის ტიპი “განცალკევებულობა” ყველაზე მაღალია ჯგუფში - “სხვა რეგიონები” (0.87), ასევე იმერეთის რეგიონში (0.61). “განცალკევებულობის“ საშუალო

მაჩვენებელი რეგიონებს შორის ყველაზე დაბალია ქვემო ქართლში (-.58). ამ პარამეტრის მიხედვით, თბილისში გვაქვს საშუალო მაჩვენებელი (0.02), ხოლო მცხეთა მთიანეთსა და შიდა ქართლში საშუალოზე დაბალი (შესაბამისად, -0.29 და -0.13).

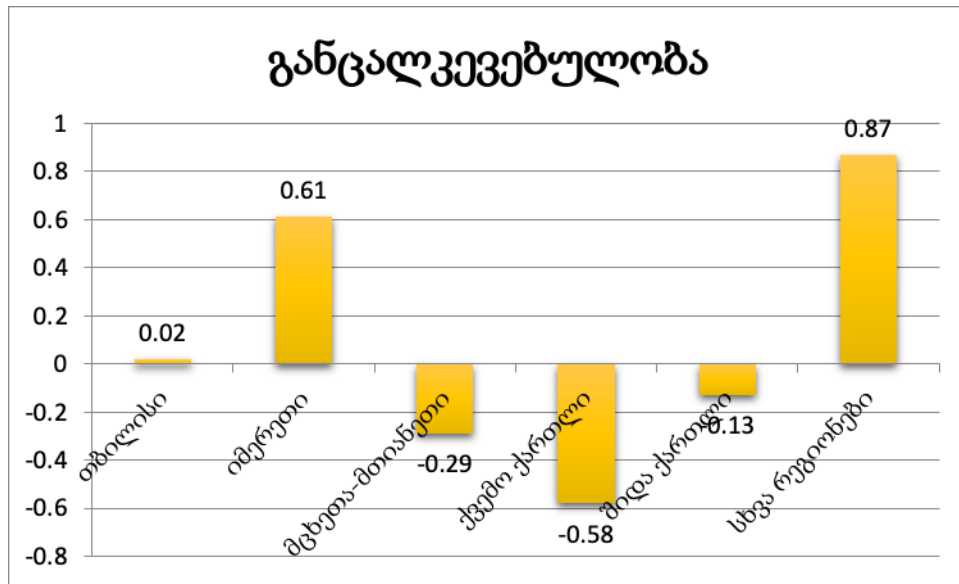
კეთილდღეობის ტიპის სასკოლო კულტურის საშუალო მაჩვენებელი ყველაზე მაღალია მცხეთა-მთიანეთის რეგიონში (0.42), შემდეგ კი ქვემო ქართლსა (0.36) და შიდა ქართლში (0.27). თბილისში კეთილდღეობის მაჩვენებელი საშუალოზე ოდნავ ნაკლებია (-0.08), ხოლო იმერეთში კეთილდღეობის სასკოლო კულტურის საშუალო მაჩვენებელი ძალიან დაბალია (-0.41). ეს მაჩვენებელი შედარებით დაბალია “სხვა რეგიონებშიც” (-0.29).

სასკოლო კულტურის ტიპი - “საფრთხე” ძალიან მაღალია იმერეთში (1.45) და “სხვა რეგიონებში” (0.88). ეს მაჩვენებელი საშუალოზე გაცილებით დაბალია მცხეთა-მთიანეთში (-0.49), ქვემო ქართლსა (-0.33) და შიდა ქართლში (-0.30). თბილისში “საფრთხის“ სასკოლო კულტურის საშუალო მაჩვენებელი საკმაოდ მაღალია (0.20).

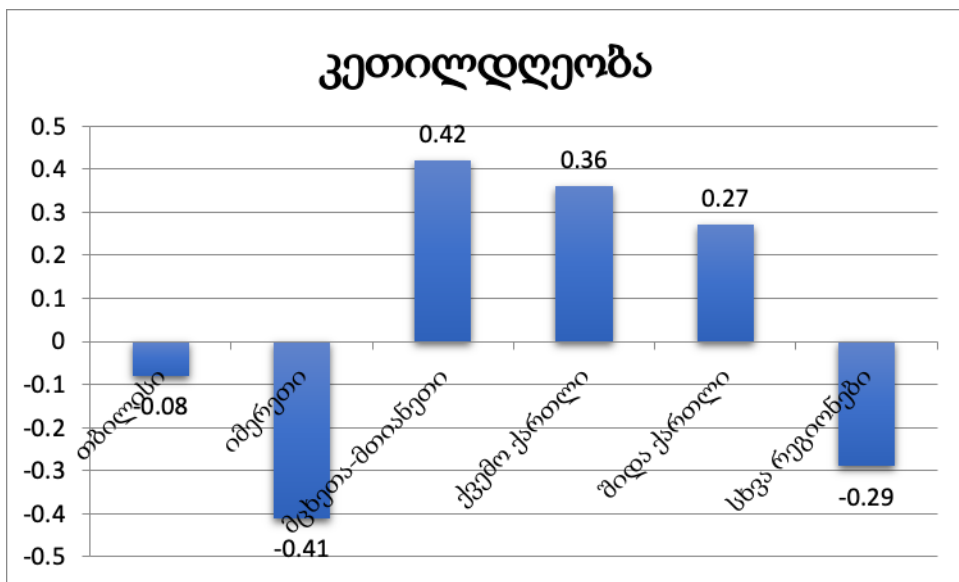
რაც შეეხება ვიქტიმიზაციის სკალას, იგი განსაკუთრებით მაღალია “სხვა რეგიონებში” (3.57), ვიქტიმიზაციის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით, შემდეგ ადგილზეა იმერეთის რეგიონი, სადაც ეს მაჩვენებელი საკმაოდ მაღალია (0.29). თბილისსა და ქვემო ქართლში ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელი საშუალო დონეზეა (შესაბამისად, 0.02 და -0.01), ხოლო მცხეთა-მთიანეთსა და შიდა ქართლში ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელი საშუალოზე საკმაოდ დაბალია (შესაბამისად, -0.25 და -0.22).

რეგიონის მიხედვით, სასკოლო კულტურის სხვადასხვა ტიპის და ვიქტიმიზაციის მაჩვენებელთა საშუალოთა შორის განსხვავება წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ გრაფიკებზე (N13, N14, N15, N16).

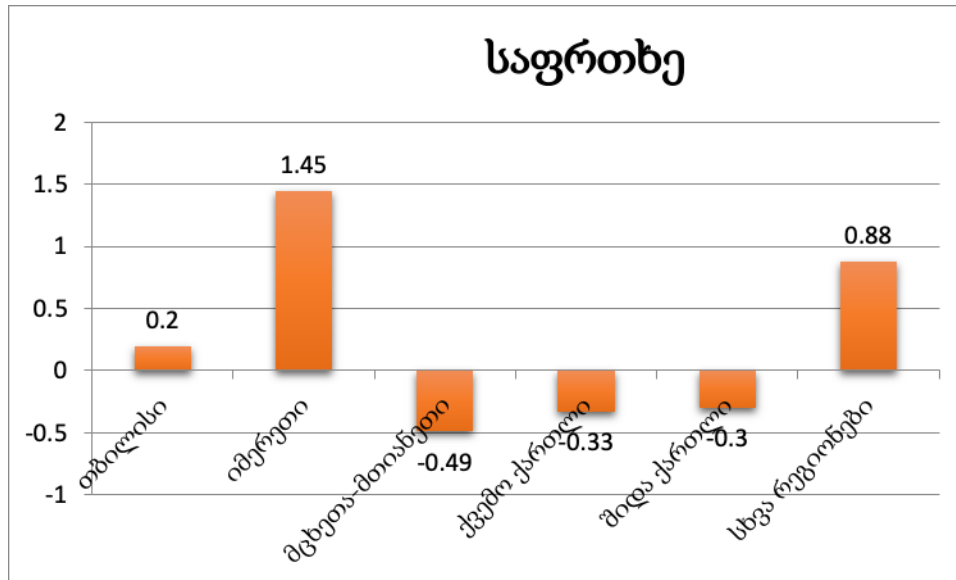
გრაფიკი N13



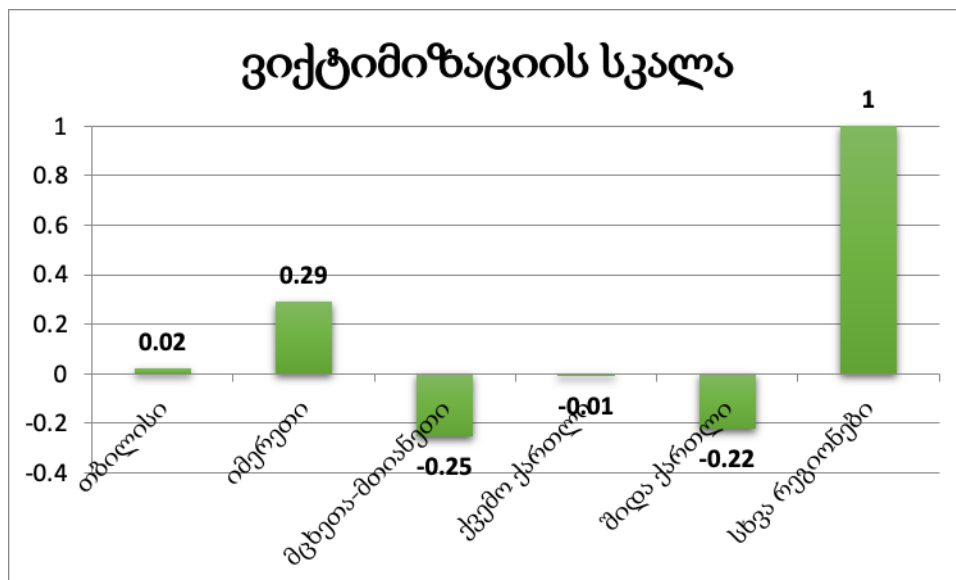
გრაფიკი N14



გრაფიკი N15



გრაფიკი N16



როგორც ზემოთ იყო ნაჩვენები, რეგრესიული მოდელის განხილვისას ცვლადების - რეგიონი, ასაკი, მშობელთა დასაქმება - ზოგიერთი მნიშვნელობა

წარმოადგენს ვიქტიმიზაციის პრედიქტორს. თუმცა, ამ ცვლადების მიხედვით, შედეგების საშუალოთა შედარება სხვა სურათს იძლევა. ეს განსაკუთრებით ეხება ასაკისა და რეგიონის ცვლადს. ამ კონტექსტში მნიშვნელოვნად მიმაჩნია, რომ გავანალიზოთ ვიქტიმიზაციისა და სკოლის კულტურის საშუალო მაჩვენებლების განსხვავებული შედეგები მოცემული ცვლადების ჭრილში. საქმე ისაა, რომ რეგრესიული მოდელი ითვალისწინებს რეგიონების გავლენას ვიქტიმიზაციაზე რეგრესიაში მონაწილე სხვა პარამეტრებისგან დამოუკიდებლად. ხოლო საშუალოების შედარების დროს აშკარავდება სხვა ცვლადების ზეგავლენაც. ასე მაგ., განვიხილოთ რეგიონების მაგალითი, როცა რეგიონების მიხედვით საშუალოებს ვადარებთ ერთმანეთს: რეგიონები განსხვავებულია ერთმანეთისაგან რეგრესიაში მონაწილე სხვა ცვლადების მიხედვით და ეს განსხვავება გვაძლევს განსხვავებულ სურათს. ვიქტიმიზაციის ხარისხის შეფასებაში, როცა ვიხილავთ რეგრესიულ მოდელს, რეგიონის წილი არის 4.5% და დანარჩენი ცვლადების კი - 95,5%, ანუ როცა საშუალოებს ვადარებთ რეგიონების მიხედვით არ ვართ დაზღვეული იმ პარამეტრების გავლენისგან, რომლებითაც რეგიონები განსხვავდება ერთმანეთისგან.

## თავი 7 - შეჯამება და დისკუსია

ჩვენ მიერ აგებულმა იერარქიულმა რეგრესიულმა მოდელმა ვიქტიმიზაციის 34% ახსნა, საიდანაც შემთხვევების 73%-ს საგანმანათლებლო სივრცისა და აგრესიის კომბინირებული ცვლადები განაპირობებს. ამ შედეგმა ჩვენი ძირითადი ჰიპოთეზები დაადასტურა. კერძოდ, ჩვენ ვვარაუდობდით, რომ:

მიუხედავად აგრესიის დონისა, კეთილსაიმედო სასკოლო გარემო მნიშვნელოვნად ამცირებს ბულინგის შემთხვევებს. უფრო ზუსტად კი, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მოსწავლეთა აგრესიის დონისგან დამოუკიდებლად კეთილსაიმედო სასკოლო გარემო განაპირობებს ვიქტიმიზაციის დაბალ დონეს;

ბ) მიუხედავად აგრესიის დონისა, არაკეთილსაიმედო სასკოლო გარემო განაპირობებს ვიქტიმიზაციის მაღალ მაჩვენებელს.

როგორც ზემოთ იყო ნაჩვენები, მართლაც, კეთილსაიმედო სასკოლო გარემო, მიუხედავად აგრესიის დონისა, ამცირებს ვიქტიმიზაციის დონეს: სასკოლო გარემო “კეთილგანწყობა”, აგრესიასთან კომბინაციაშიც კი, ვიქტიმიზაციისთვის უარყოფითი პროექტორია. სასკოლო გარემო “თანასწორობა” ასევე უარყოფითი პროექტორია ვიქტიმიზაციისთვის (თუმცა აგრესიის ფონზე იგი კარგავს სტატისტიკურ მნიშვნელობას, რაც იმაზე უნდა მიუთითებდეს, რომ იგი, “კეთილგანწყობასთან” შედარებით, სუსტი ზეგავლენის მქონე ცვლადია).

რეგრესიული მოდელით დადასტურდა ისიც, რომ მიუხედავად აგრესიის დონისა, არაკეთილსაიმედო სასკოლო გარემო განაპირობებს ვიქტიმიზაციის მაღალ მაჩვენებელს. კვლევამ აჩვენა, რომ სასკოლო გარემოს ორი ცვლადი - “საფრთხე” და “განცალკევებულობა” აგრესიასთან კომბინაციაში ვიქტიმიზაციის ძლიერ პოზიტიურ პროექტორს წარმოადგენს.

ამრიგად, კვლევამ დაადასტურა რომ ბულინგი მაშინ აღინიშნება, როდესაც არსებობს აგრესია, პოტენციური მსხვერპლი და ამ ქცევის განხორციელებისთვის ხელსაყრელი გარემო.

შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მიუხედავად აგრესიის დონისა, კეთილსაიმედო სასკოლო გარემო მნიშვნელოვნად ამცირებს ბულინგის შემთხვევებს და არაკეთილსაიმედო სასკოლო გარემო განაპირობებს ვიქტიმიზაციის მაღალ მაჩვენებელს.

იმავდროულად, ჩვენ ვვარაუდობდით, რომ ბულინგის შემთხვევა უფრო ხშირად უნდა გამოვლენილიყო ბიჭებში, ვიდრე - გოგონებში, დიდ კონტიგენტთან სკოლებში, ვიდრე - პატარაში და იმ ოჯახის ბავშვებში, რომელთა არცერთი მშობელი არ არის დასაქმებული. კვლევამ პირველი ორი ჰიპოთეზის შემთხვევაში სტატისტიკურად სანდო მონაცემები არ მოგვცა, ამდენად, ეს ჰიპოთეზები არ დადასტურდა.

აღსანიშნავია, რომ კვლევამ გამოავლინა ბულინგის კავშირი მშობელთა დასაქმებასთან. აღმოჩნდა, რომ მშობელთა უმუშევრობა ვიქტიმიზაციის პრედიქტორია. კერძოდ, გვიჩვენა, რომ როცა მოზარდის არცერთი მშობელი არ არის დასაქმებული, ეს მას ვიქტიმიზაციისკენ მეტად მიდრეკილს ხდის.

სტატისტიკურად სანდო პრედიქტორული ღირებულება აღმოაჩნდათ, აგრეთვე, მოსწავლის ცვლადებს: ასაკს და საცხოვრებელ რეგიონს - შიდა ქართლსა და ე.წ. “სხვა რეგიონებს”. აღმოჩნდა, რომ ბულინგი მეტად არის მოსალოდნელი 15 წლის მოსწავლეებში და ზემოთხსენებულ რეგიონებში. თუმცა ცალკეული რეგიონის ცვლადების პრედიქტორული ღირებულება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია, აღნიშნული საკითხი, ჩვენი აზრით, დამატებით კვლევას საჭიროებს, რადგან, შესაძლოა, უფრო ღრმა კვლევის შედეგად ამ ცვლადის ანალიზმა მისი რომელიმე კომპონენტის უპირატესი პრედიქტორული წონა გამოავლინოს.

შედეგები შეგვიძლია განვაზოგადოთ და დავასკვნათ, რომ:

- ბულინგის ქცევა მაშინ ხორციელდება, როცა არსებობს მსხვერპლი და გარემოში გვაქვს აგრესიის რეალიზების შესაძლებლობა;
- სკოლის კულტურა ბულინგის ქცევის ძლიერ პრედიქტორს წარმოადგენს;
- მსხვერპლად გადაქცევის ალბათობა (ვიქტიმურობა) იმ მოზარდებშია მაღალი, რომლებიც განიცდიან მაღალ დამაბულობას გარემოში;
- როცა მოზარდი გრძნობს საფრთხის ან განცალკევებულობის განცდას, ეს ბულინგისადმი მის მოწყვლადობას ზრდის.
- სკოლებში უნდა იყოს ისეთი გარემო, რომელშიც არ შეიქმნება ისეთი განწყობა, რომელიც ბულინგის ქცევის წინაპირობად იქცევა;
- სკოლის ისეთი კულტურა, რომელიც ჯგუფში კომუნიკაციის წესების დაცვასა და ურთიერთპატივისცემაზეა ორიენტირებული, ამცირებს მოზარდების მსხვერპლად გახდომის ალბათობას;
- შესაბამისად, როცა მოზარდს აქვს კეთილდღეობის განცდა, აგრესიასთან კომბინაციაშიც კი, ეს განცდა ამცირებს მსხვერპლად გახდომის ალბათობას.

ამრიგად, მსხვერპლად გადაქცევის ალბათობა (ვიქტიმურობა) იმ მოზარდებშია მაღალი, რომლებიც სასკოლო გარემოში დიდ საფრთხეს გრძნობენ, ხოლო სკოლის ისეთი კულტურა, რომელიც ჯგუფში კომუნიკაციის წესების დაცვაზე და ურთიერთპატივისცემაზეა ორიენტირებული (მოზარდს აქვს კეთილდღეობის განცდა), ამცირებს მოზარდების მსხვერპლად გახდომის ალბათობას.

თანამედროვე ლიტერატურის გააზრებამ გვიჩვენა, რომ მრავალი თეორია ცდილობს ბულინგის ქცევის ახსნას, თუმცა თეორიების უმეტესობა აქცენტს სვამს სოციალური აქტის განხორციელების მიზეზებზე, როდესაც ნაკლებად გვხვდება ბულინგის ფსიქოლოგიური მოდელის ახსნის მცდელობები. ისეთი მიდგომები, როგორებიცაა, სოციალური დასწავლის, განვითარების, რეზილიანტობის, დომინანტობის, ეკოლოგიურ სისტემათა, ორგანიზაციული კულტურისა თუ სხვა თეორიები, უმეტესად მის ამა თუ იმ ასპექტებზე ამახვილებს ყურადღებას და გვთავაზობს პასუხებს კითხვაზე - თუ რა ახასიათებს ბულინგს და როგორ ხორციელდება იგი. ჩვენი კვლევის ფარგლებში კი უფრო ღრმად გადავწყვიტეთ საკითხის კვლევა: მიზნად დავისახეთ გაგვეჩვენა, როგორ მუშაობს ბულინგის ფსიქოლოგიური მექანიზმი და ბულინგის ქცევა ინდივიდის დონეზე შევისწავლეთ. გამომდინარე აქედან, ეს რთული და მრავალკომპონენტური ქცევა განწყობის თეორიის საფუძველზე გავაანალიზეთ.

კვლევამ აჩვენა, რომ განწყობის თეორია კარგად ხსნის ბულინგის განხორციელებისთვის საჭირო განწყობის ინდივიდის დონეზე აღმოცენებას და მისი მოქმედების მექანიზმს. კერძოდ, იგი საშუალებას გვაძლევს, არა მხოლოდ ბულინგის არსებული ქცევა/სიტუაცია ავხსნათ, არამედ ვიწინასწარმეტყველოთ ქცევის აღმოცენება ან ჩაქრობა ინსტრუმენტული შესაძლებლობების მართვის დონეზე. განწყობის თეორია გვაჩვენებს გზას, როგორ შეგვიძლია ბუღერი გადავაჩვიოთ ამ აგრესიული ქცევის განხორციელებას განწყობის ჩაქრობის გზით და, მეორე მხრივ, გვასწავლის, როგორ უნდა მოხდეს ამ ტიპის ქცევის პრევენცია.

კვლევამ აჩვენა, რომ კეთილსაიმედო სკოლის კულტურა წარმოადგენს ისეთი ტიპის ინსტრუმენტულ შესაძლებლობას, რომელიც აგრესიული ქცევის საფუძველად მდებარე განწყობას არ აძლევს რეალიზების საშუალებას.

სავარაუდოდ, ამ დროს შესაბამისი ფიქსირებული განწყობა არარეალიზებული განწყობის სახეს იძენს და ასე ინახება. თუმცა, როდესაც გარემო სისტემატურად კეთილსაიმედოა, ეს რეალობა ბულინგის საფუძვლად მდებარე ფიქსირებული განწყობის დაშლასთან უნდა იწვევდეს, რაც არსებული განწყობის ჩაქრობასა და ახალი, გარემოს ადეკვატური, განწყობის ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს.

განწყობის თეორია საშუალებას გვაძლევს გავიაზროთ, რომ ეს პროცესი დროში ხანგრძლივად მიმდინარეობს - როცა განწყობას რეალიზებისთვის ერთჯერადად არ ეძლევა ინსტრუმენტული შესაძლებლობები, ეს ამ განწყობის ჩაქრობის და ახლით ჩანაცვლებისთვის საკმარისი არ არის. მის გარდაქმნას დრო სჭირდება. აუცილებელია, ძველ განწყობას რეალიზების საშუალება სისტემატურად არ ეძლეოდეს. თეორიის თანახმად, რა წამსაც შეიქმნება ამ ძველი განწყობის რეალიზებისთვის ხელსაყრელი გარემო, მაშინვე განხორციელდება შესაბამისი ქცევა, რაც კვლავაც ძველი განწყობის განმტკიცებას შეუწყობს ხელს. ამიტომ სკოლის ადმინისტრაციებსა და პედაგოგებს რეკომენდაციის დონეზე შეიძლება განემარტოთ, რომ აგრესიული ქცევის საფუძვლად მდებარე განწყობის ჩაქრობის თუ ახლით ჩანაცვლების პროცესი თანამიმდევრული და გრძელვადიანი მუშაობის შედეგია და მომენტალური გაუმჯობესების მოლოდინი არ უნდა ჰქონდეთ. ამასთან, როცა არარეალიზებულ განწყობასთან გვაქვს საქმე, ყოველთვის არსებობს იმის საფრთხე, რომ ერთ გარემოში (კლასში, სკოლაში) არარეალიზებულ მდგომარეობაში გადასული განწყობა, მაინც ისწრაფოდეს რეალიზებისკენ სხვა, უფრო ხელსაყრელ, გარემოში. ამიტომ, მნიშვნელოვანია, რომ, ერთი მხრივ, არ არ შეიქმნას ბულინგის ქცევის რეალიზებისთვის ხელსაყრელი გარემო და არ მოხდეს მის საფუძვლად მდებარე განწყობის ფიქსაცია, მეორე მხრივ კი, ხელი არ შეეწყოს არარეალიზებულ მდგომარეობაში გადასული განწყობებისთვის რეალიზაციის კეთილსაიმედო გარემოს შექმნას. შესაბამისად, როგორც ფიქსირებული განწყობის ჩაქრობისთვის, ისე ახლის აღმოცენებისთვის

მთავარია თანამიმდევრულობა და მიზანმიმართული მუშაობა. ბულინგის აღმოცენებისა და რეალიზაციის განწყობისებური მექანიზმის გააზრება, გვიჩვენებს რა მისი ჩაქრობის სირთულეებს, ნათელს ხდის, თუ რატომ არის ბულინგის ქცევა ასე რთულად სამართავი და გავრცელების მხრივ მასშტაბური.

ამრიგად, ბულინგის ქცევის კონსტრუქტს კარგად ხსნის განწყობის მექანიზმი და, როგორც პიროვნების განვითარებისა და მოქმედების თეორია, იგი ბულინგის მთლიანობით სურათს გვთავაზობს. ეს თეორია განმარტავს, თუ რატომ ხდება ერთი კონკრეტული მოზარდი ბულერი, რა ფსიქოლოგიური მექანიზმი უდევს ბულერად ჩამოყალიბებას საფუძვლად, რა შემთხვევაში შეიძლება გამოვლინდეს ბულინგის ქცევა, როგორია მისი ხელშემწყობი პირობები.

რომ შევაჯამოთ, შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენმა კვლევამ განათლების ფსიქოლოგიისთვის საინტერესო სურათი აჩვენა. მნიშვნელოვანია კვლევის შედეგები სასკოლო განათლებისა და პოლიტიკის დაგეგმვისთვისაც. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ კვლევაში, გარდა ბულინგის ფსიქოლოგიური პროექტორების შესწავლისა, მოცემულია სკოლის კულტურის, აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის სურათი, სექსის, რეგიონის, ასაკისა და სხვ. პარამეტრების მიხედვით. ვფიქრობთ, აღნიშნული შედეგებიც წაადგება საქართველოში ბულინგის პრევენციას და სასკოლო განათლების სისტემის შემდგომ განვითარებას.

დისერტაციის ფარგლებში ჩატარებულმა კვლევამ ახალი საკვლევო საკითხებიც გამოკვეთა. ვფიქრობთ, საინტერესო იქნება, დამატებით ვიკვლიოთ გარემოს რავგარობის ტიპისა და აგრესიის დონის კავშირები; სასკოლო კლიმატის, აგრესიის დონისა და ვიქტიმიზაციის ფორმებს შორის კორელაციები; რამდენადაა თავად მსხვერპლთათვის დამახასიათებელი აგრესიული ქცევა და

სხვა. საინტერესოა ასევე, ფონური და პიროვნული აგრესიის ურთიერთმიმართების კვლევა, რადგან ვიცით, რომ ბულინგი სოციალური ქცევაა, მას ყოველთვის ჰყავს „დამსწრე საზოგადოება“ და არ იქნება მართებული, ის მხოლოდ პიროვნების დონეზე მიმდინარე ქცევად აღვიქვათ. ამიტომ ფონური აგრესიის დამატებითი კვლევა საინტერესოდ მიგვაჩნია.

### კვლევის შეზღუდვა

1. საველე სამუშაოების დაწყებამდე განსაზღვრული გვექონდა საკვლევი პოპულაციის კვოტური შერჩევა. კერძოდ, საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროსთან ერთად შევარჩიეთ კონკრეტული სკოლები, რომელთა მოსწავლეების გამოკითხვაც დავისახეთ მიზნად. თუმცა ახალი კორონავირუსით გამოწვეული პანდემიის და თანმხლები შეზღუდვების გათვალისწინებით, ვერ შევძელით კვოტური შერჩევის პრინციპის დაცვა და ამიტომ კვლევისთვის გამოვიყენეთ ხელმისაწვდომი შერჩევის მეთოდი, რაც გარკვეული რისკის შემცველი გადაწყვეტილება იყო. კვლევამ ბულინგის ერთ-ერთ პრედიქტორად რეგიონული ცვლადები - შიდა ქართლი და “ე. წ. “სხვა რეგიონები” გამოავლინა, რა მიმართულებითაც უფრო ზუსტ სურათს, ცხადია, კვოტური შერჩევა მოგვცემდა.

მიუხედავად ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენი მიზანი იყო ბულინგის ფსიქოლოგიური მექანიზმის შესწავლა და შესაბამისი რეგრესიული მოდელის აგება (და არა ქვეყნის/რეგიონების მასშტაბით ბულინგის თვალსაზრისით არსებული სურათის სანდო და რეპრეზენტატული აღწერა). ჩვენ მიერ მოპოვებულია საკმარისად დიდი მოცულობისა და კვლევისთვის მნიშვნელოვანი ცვლადების თვალსაზრისით

განსხვავებული მონაცემები, რაც სრულებით საკმარის საფუძველს ქმნის ჩვენთვის საინტერესო სტატისტიკური ანალიზისთვის.

2. ჩვენ ინსტრუმენტად გამოვიყენეთ სამი კითხვარი, რაც ჯამში 100 დებულებას სცდებოდა. კითხვარის ერთბაშად შევსება მოზარდებისგან დიდ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვდა, რამაც შესაძლოა, გარკვეულწილად გავლენა იქონია შედეგებზე.

მიუხედავად შეზღუდვებისა, ვფიქრობთ, რომ კვლევამ ღირებული შედეგები მოგვცა, რასაც აქვს როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული მნიშვნელობა. ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებული კვლევა ხელს შეუწყობს ბულინგის თეორიული კონსტრუქტის გააზრებას და წვლილს შეიტანს მისი ფსიქოლოგიური ბუნების შესწავლაში. ვფიქრობთ, კვლევის საფუძველზე ჩამოყალიბებული რეკომენდაციებიც დაეხმარება ზოგადი განათლების პოლიტიკის დაგეგმვას საქართველოში.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*.
- Ahmed, E. &. (2005). Forgiveness, Shaming, Shame and Bullying. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 298–323.
- Allensworth, D. (2011). Addressing the needs of the whole child: What public health can do to answer the education sector’s call for a stronger partnership. *Preventing Chronic Disease*.
- Anderson CA, S. A. (2010). *Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. Psychol Bull.* .
- Anderson, Shibuya, Ihori, Swing, Bushman, Sakamoto, . . . Saleem. (2010). *Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. Psychol Bull.*
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2002). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development*, <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>.
- ASCD. (2012, May 3-11). *Whole Child Virtual Conference - Moving from Implementation to Sustainability to Culture*. Retrieved from [www.ascd.org](http://www.ascd.org):  
<http://www.ascd.org/programs/The-Whole-Child/whole-child-virtual-conference.aspx>
- ASCD. (2015). *Whole School, Whole Community, Whole Child: A collaborative Approach to Learning and Health*. Alexandria.
- Askew, S. (1989). *Aggressive Behaviour in Boys: To what extent is it institutionalised?* .
- Bagwell, C., & Schmidt, M. (2011). *Friendships in Childhood and Adolescence*. The Guilford Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory. *Journal of Communication*.
- Bandura, A. (1978. ). Social Learning Theory. . *Journal of Communication*.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *Aggression: Theoretical and empirical reviews*.
- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying: What counselors need to know*. American Counseling Association.
- Belson, S. I. (2018). Reconsidering Maslow: The Role of the School Health Policy in a Holistic Approach to Child Health and Wellness. *Journal of Education & Social Policy*.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. . New York: McGraw-Hill.
- Beugelsdijk, S., & Smulders, S. (2003). *Bridging and Bonding Social Capital: Which type is good for economic growth?* Retrieved from Paper submitted to ERSA 2003: <http://www-sre.wu-wien.ac.at/ersa/ersaconfs/ersa03/cdrom/papers/517.pdf>
- Bohart, A. C. (2001). Humanistic psychology and positive psychology. *American Psychologist*.
- Bowers, L. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*.
- Bowman, D. (2018). *The Sociology of Bullying: Prevention and Intervention Using a Three Themed Model*.
- Bradshaw, & Waasdrorp. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 483-488.
- Brighton, H., & Sayeed, L. (1990). The pervasiveness of Senior Management's View of the Cultural Gaps Within a Division. *Groups and Organization Studies*, 266-278.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Campbell, & Bauman. (2018). *Reducing Cyberbullying at schools*.
- Carlsmith JM, A. C. (1979). Ambient Temperature and the Occurrence of Collective Violence: A New Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Chang, F. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. . *Journal of School Health*.
- Chester, & DeWall. (2018). *Personality correlates of revenge-seeking: Multidimensional links to physical aggression, impulsivity, and aggressive pleasure. Aggress Behav*.
- Chester, D., & DeWall, C. (2018). *Personality correlates of revenge-seeking: Multidimensional links to physical aggression, impulsivity, and aggressive pleasure. Aggress Behav*.
- Cowie, H. (1995). Approaches to peer support: befriending, counselling and mediation. *Young Minds Newsletter*.
- Craig, G. J. (2001). *Human Development*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall,.
- Cullingford, C. (1995). Children's perceptions of victims and bullies. *Education*.
- dictionary.apa.org. (n.d.). *dictionary.apa.org*. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/aggression>

- DuFour, R. P. (1990). *Clear Vision for Successful Leadership*. National Association of Secondary School Principals Bulletin.
- Duke, D. (1990). Setting Goals for Professional Development. *Education Leadership*, 71-75.
- Duska, R. (1975). *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*.
- Ettekal, I. (2020). Development of aggressive-victims from childhood through adolescence. *Development and Psychopathology*.
- Evans, C., & Smokowski, P. (2016). Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization. *Child and Adolescent Social Work Journal*.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*.
- Ferguson, C. J. (2012). Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the general aggression model. *Aggression and Violent Behavior*, 220–228.
- Freedman, J. (1975). *Crowding and Behavior*. San Francisco.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally. *International Journal of Bullying Prevention*.
- Gegehr, C. (2001). Cognitive - behavioral theory. In & N. P. Lehmann, *Theoretical perspectives for direct social work practice, a generalist-eclectic approach* ( pp. 165-182). New York: Springer Publishing.
- Gendron B, W. K. (2011). An analysis of bullying among students within schools. *Journal of School Violence*, 150-164.
- Goldweber, A., Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2012). Examining Associations Between Race, Urbanicity, and Patterns of Bullying Involvement. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Granic, I., & Patterson, G. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review* 113, 101–131. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.113.1.101>
- Guerra, K., Williams, & Nancy. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, S14-S21.
- Hammond, Z. (2014). *Culturally Responsive Teaching and The Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Corwin.
- Harris, J. R. (1998 / 2009). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. New York: Free Press.

- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 97 - 132.
- Herbert, C. (1996). *Stop the Bullying*. Cambridge: Carrie Herbert Press.
- Hickman, C. R., & Silva, M. A. (1985). *Creating Excellence*. Penguin Books .
- Huang, B., White, H., Kosterman, R., & Catalano, J. (2001). Developmental Associations Between Alcohol and Interpersonal Aggression During Adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*.
- Huang, F. &. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*.
- Husler, R. (1992). What Kids Say About Bullying. *Executive Educator*.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2014). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Imedi TV. (2017). *imedinews.ge*. Retrieved from <https://imedinews.ge/ge/saqartvelo/31851/kvleva-skolebshi-dzaladobis-da-chagvriv-4-431-shemtkhveva-dapiqsirda>
- JCSH. (2020). Retrieved from [www.jcsh-cces.ca](http://www.jcsh-cces.ca): <https://www.jcsh-cces.ca/about-us/comprehensive-school-health-framework/>
- Johnson, C. R. (2011). *Embedding Bullying Prevention in Core Curriculum*.
- Johnson, L., Waasdorp, S., Gaias, T. E., Bradshaw, L. M., & Catherine. (2019). Parental responses to bullying: Understanding the role of school policies and practices. *Journal of Educational Psychology*.
- Josefowitz, N. (1980). *Path to a Power: A Woman's Guide from First Job to Top Executive*.
- Juvenon J., & G. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 496-505.
- Kaukiainen, C. S. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. Retrieved from Wiley Online Library.
- Kim YS, L. B. (2006). School Bullying and Youth Violence. *Arc Gen Psychiatry*.
- Kim, Song, J., Jennings, H., & Wesley. (2016). A distinct form of deviance or a variation of bullying? Examining the developmental pathways and motives of cyberbullying compared with traditional bullying in South Korea. *Crime & Delinquency*, 1-26.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationship between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*.

- Kowalski, R. &. (2013). Psychologica, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*.
- Kubiszewski, V. F. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account. *Computers in Human Behaviour*, 49-57.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools / A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lee, C., & Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*.
- Leonard Berkowitz, D. A. (1969). Label-mediated hostility generalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 200-2016.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A study of student's behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 372-391.
- Lin, Y. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*.
- Long, J., & Pellegrini, A. (2003). Studying Change in Dominance and Bullying with Linear Mixed Models. *School Psychology Review* 32, 401-417.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York: Brace & World.
- Marcia, J. (1996). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and Violence in Adolescence*. Cambridge University Press.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in Schools: the State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 240-253.
- MES. (2017). *mes.gov.ge*. Retrieved from <http://www.mes.gov.ge/uploads/%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%A0%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%94%E1%83%92%E1%83%98%E1%83%90/%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%97%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98%E1%83%A1%E1%83%90%20%E1%83%93%E1%83%90%20%E1%83%9B%E1%83%94%E>
- MES. (n.d.). *www.inclusion.ge*. Retrieved from <http://www.inclusion.ge/geo/static/13>
- Michael D. Wiatrowski, D. B. (1981). Social Control Theory and Delinquency. *American Sociological Review*.

- Milner, R. (2012). Beyond a Test Score: Explaining Opportunity Gaps in Educational Practice. *Journal of Black Studies*.
- Milner, R. (2018). *These Kids Are Out of Control*. Corwin.
- Milner, R. (2020). *Start Where You Are, But Don't Stay There*.
- Mishna, F. (2012). *Bullying - A Guide to Research, Intervention and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Moonl, B., Morash, M., & McCluskey, J. D. (2012). General Strain Theory and School Tullying: An Empirical Test in South Korea. *Crime and Delinquency*.
- Morley, P. S.-Z. (1989). Adhering to ORganizational Culture: What Does it Mean? Why Does it Matter? *Group and Organization Studies*, 483-500.
- NCP. (2018). *ncp.ge*. Retrieved from <http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024/datskebiti-safekhuri-i-vi-klasebi-damtkitsda-2016-tsels>
- Oakes, J., & Lipton, M. (1990). *Making the Pest of Schools: A Handbook for Parents, Teachers, and Policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- O'Connell, P. P. (1999). Peer involvement in Bullying: Insights and Challenges fot Interention. *Journal of Adolescence*, 437-452.
- OECD. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/20769679>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Pass, S. (2007). When Constructivists Jean Piaget And Lev Vygotsky Were Pedagogical Collaborators: A Viewpoint From A Study Of Their Communications. *Journal of Constructivist Psycholog*.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist* .
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 142-163.
- Peskin MF, T. S. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *Adolesc Health* .
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 28-30.
- Piaget, J. (1969). *The Psychology Of The Child*. Basic Books.
- Postigo, S., Gonzalez, R., Montoya, I., & Ordonez, A. (2013). Theoretical Proposals in Bullying Research: a review. *Anales de Psicologia*.

- Qureshi, S. (2016). Understanding Bullying from a Multi-disciplinary Bullying Perspective and What to do Next. *Journal of Applied Thought Leadership in Operation, Process Improvement, People Development, and Mindful Social Change* 1(1).
- Rasberry, C. N. (2015). Lessons Learned from the Whole Child and Coordinated School Health Approaches. *Journal of School Health*, 759-765.
- Reich, J. (2020). *www.edx.org*. Retrieved from <https://courses.edx.org/courses/course-v1:MITx+0.503x+1T2020/course/#block-v1:MITx+0.503x+1T2020+type@chapter+block@7a4a341be4284a7889433053a8308418>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in School and what to do about it*. London.
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology*. Retrieved from <https://www.aic.gov.au/>
- Ristić-Dimitrijević R, L. D.-P. (2011). *Aggression in adolescents: characteristics and treatment*.
- Ristić-Dimitrijević, Lazić, Nenadović, Djokić-Pjescić, Klidonas, & Stefanović. (2011). *Aggression in adolescents: characteristics and treatment*.
- Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: longitudinal associations. *Child Psychiatry* .
- Rosen, L. H. (2017). *Bullying in School - Perspectives from school staff, students and parents*. macmillan.
- Salmivalli, C. (2001). *Group view on victimization: Empirical findings and their implications*. . New York: Guilford Press.
- Sansone, R. A. (2008). Bully Victims: Psychological and Somatic Aftermaths. *Psychiatry MMC*, 1-5.
- Schunk, D. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*.
- Schwartz, S. H. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Retrieved from Online Reading in Psychology and Culture: <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11/>
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner Primer - A Guide to Develceology*. New York: Routledge.
- Slade, S. (2013). A Whole Child Approach to Students Success . *KEDI Journal of Education Policy*.
- Slovak, K., & Singer, M. (2001). Gun Violence Exposure and Trauma Among Rural Youth. *Violence and Victims*, 389 – 400.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and ORganizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 64-69.

- Smith. (1982). Too Soon to Cheer? Synthesis of Research of Effective Schools. *Educational Leadership*.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in your School*.
- Sourander, & Jensen. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, 97-404.
- Stauder-Muller, F., H. B. (2013). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 260-274.
- Sticca, F. & (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 7390750.
- Suler, J. (2004). The online Disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behaviour*.
- Swearer. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *American Psychologist*, 344-250.
- Tsereteli, M., Martskvishvili, K., Aptarashvili, I., & Darsavelidze, T. (2010). Predicting Student's Self-Competence Using School Culture Factors. *Problems of Education in the 21st Century, Vol. 21*, 163-169.
- Unnever, J. D. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 373–388.
- Vélez-Agosto, N. M. (2011). Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *Association of Psychological Science*.
- Wang, J. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*.
- White, H., Brick, J., & Hansell, S. (1993). A longitudinal investigation of alcohol use and aggression in adolescence. *Stud Alcohol Suppl*.
- Wright, J. (2016). *www.interventioncentral.org*. Retrieved from [https://www.interventioncentral.org/student\\_motivation\\_wise\\_feedback](https://www.interventioncentral.org/student_motivation_wise_feedback)
- Yamasaki, & Nishida. (2009). The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology*.
- Yeager, D. S. (2014). Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback the Racial Divide. *Journal of Experimental Psychology*.
- Zastrow, C. (2015). *Understanding Human Behavior and the Social Environment*. Brooks Cole.
- Zillmann, D. (1981). Social Cost of Smoking: Effects of Tobacco Smoke on Hostile behavior. *Journal of Applied Social Psychology*.



უზნაძე, დ. (1998). *ზოგადი ფსიქოლოგია*. თბილისი: აღმაშენებელი.

ქურხული, ლ. (2006). *აგრესია ბავშვებში*. თბილისი: საარი.

წერეთელი, მ. (2005). *გენდერული ცნობიერების ფორმირებისა და მოქმედების ფსიქოლოგიური მექანიზმი*. გამოუქვეყნებელი დისერტაცია.

წერეთელი, მ. (2015). *ქართველ, სომეხ და აზერბაიჯანელ სტუდენტთა ინტერკულტურული სენსიტიურობა საქართველოში*. Retrieved from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net):  
[https://www.researchgate.net/publication/334000443\\_kartvel\\_somekh\\_da\\_azerbaijan\\_el\\_studentta\\_interkulturuli\\_sensitiuroba\\_sakartveloshi](https://www.researchgate.net/publication/334000443_kartvel_somekh_da_azerbaijan_el_studentta_interkulturuli_sensitiuroba_sakartveloshi)

ჯანაშია, ნ. (2008). *განვითარებისა და სწავლის თეორიები*. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.

## დანართები

### დანართი N1 - კითხვარი

გამოკითხვის ფარგლებში ვიკვლევთ ბულინგის შემთხვევებს და მისი მოქმედების მექანიზმს, რათა შემუშავდეს რეკომენდაციები, რაც სასკოლო გარემოს გაუმჯობესებაში დაგვეხმარება.

ამისათვის, გთხოვთ, გულწრფელად უპასუხოთ 174 კითხვას, რისთვისაც დაგჭირდებათ 12-15 წუთი. გახსოვდეთ, თქვენი პიროვნების იდენტიფიცირება არ მოხდება. რეალობის შესაბამისი პასუხები ჩვენთვის მნიშვნელოვანია, რადგან, სწორედ, ასეთ შემთხვევაში გვექნება კვლევისთვის შესაფერისი სურათი.

**ინსტრუქცია:** გაეცანით თითოეულ დებულებას და უპასუხეთ კითხვებს. გახსოვდეთ, რომ აქ სწორი და არასწორი პასუხები არ არსებობს. ბევრს ნუ იფიქრებთ და ის პასუხი მონიშნეთ, რომელიც პირველად მოგივიათ თავში. თქვენი გულწრფელი პასუხები ჩვენთვის ძალიან მნიშვნელოვანია.

წინასწარ გიხდით მადლობას დახმარებისათვის.

1. ჩემი ასაკია	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 წლის</li> <li>• 14 წლის</li> <li>• 15 წლის</li> <li>• 16 წლის</li> <li>• 17 წლის</li> </ul>
2. მე ვარ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• გოგო</li> <li>• ბიჭი</li> </ul>
3. გთხოვთ მიუთითოთ რომელ სკოლაში სწავლობთ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ქალაქის</li> <li>• სოფლის</li> </ul>
4. მე ვცხოვრობ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• თბილისი</li> <li>• აჭარის ავტონომიური რესპუბლიკა</li> <li>• აფხაზეთის ავტონომიური რესპუბლიკა</li> <li>• გურია</li> <li>• იმერეთი</li> <li>• კახეთი</li> <li>• მცხეთა-მთიანეთი</li> <li>• რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო სვანეთი</li> <li>• სამეგრელო ზემო სვანეთი</li> <li>• სამცხე-ჯავახეთი</li> <li>• ქვემო ქართლი</li> <li>• შიდა ქართლი</li> </ul>
4. ჩემს სკოლაში სწავლობს	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 300-ზე ნაკლები მოსწავლე</li> </ul>

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 300-დან 800-მდე მოსწავლე</li> <li>• 800-ზე მეტი მოსწავლე</li> </ul>
<b>5. თავიდანვე ამ კლასში ვსწავლობდი</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• დიახ</li> <li>• 5 წელზე მეტია რაც გადმოვედი</li> <li>• 5 წელზე ნაკლებია რაც გადმოვედი</li> </ul>
<b>6. ჩემი მშობლები მუშაობენ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• მუშაობს მხოლოდ დედა</li> <li>• მუშაობს მხოლოდ მამა</li> <li>• ორივე მუშაობს</li> <li>• არცერთ მუშაობს</li> </ul>
<b>7. გყავთ თუ არა და-ძმა</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• მყავს (რომელიმე ან ორივე)</li> <li>• არ მყავს და-ძმა (არცერთი)</li> </ul>

1	<b>ჩვენ კლასში მიღებულია...</b>		
1.1	ერთმანეთისათვის ხელის შეშლა, გადაკიდება, აბუჩად აგდება	დიახ	არა
1.2	ერთად გართობა გაკვეთლების შემდეგ	დიახ	არა
1.3	ვინმეზე მასხრობა ისე, რომ მთელი კლასი იცინოდეს	დიახ	არა
1.4	ჩხუბი	დიახ	არა
1.5	ერთმანეთთან სტუმრად სიარული	დიახ	არა
1.6	ერთმანეთის გამოქომაგება	დიახ	არა
1.7	სალანძღავი სახელის შერქმევა	დიახ	არა
1.8	ერთმანეთს ხელი არ უნდა შეუშალო, ყველას შეუძლია იმის კეთება, რაც სურს	დიახ	არა
2	<b>ჩვენ კლასში არის პიროვნება...</b>		
2.1	ვისაც ყველა პატივს სცემს	დიახ	არა
2.2	ვისიც ყველას ეშინია	დიახ	არა
2.3	ვისაც ყველა დასცინის	დიახ	არა
2.4	ვინც ხშირად იწვევს მასწავლებელთა უკმაყოფილებას	დიახ	არა
2.5	ვისაც გინდა, რომ ჰგავდე	დიახ	არა
2.6	ვისთანაც სჯობს არ ეკამათო, არ შეეწინააღმდეგო	დიახ	არა

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

2.7	ვინც საპატიო მიზეზის გარეშე გაკვეთილს არასდროს აცდენს	დიახ	არა
2.8	ვისთანაც გამკლავება მასწავლებლებსაც კი უჭირთ	დიახ	არა
3	<b>კლასში, ჩვეულებრივ, მასწავლებლები ბავშვებს მიმართავენ...</b>		
3.1	სახელით	დიახ	არა
3.2	გვარით	დიახ	არა
3.3	შერქმეული მეტსახელით	დიახ	არა
4	<b>სკოლაში ჩხუბი თუ ხდება...</b>		
4.1	ეს ამბავი გაკვირვებას იწვევს	დიახ	არა
4.2	არ აქცევთ ყურადღებას, ეს ხომ ჩვეული მოვლენაა	დიახ	არა
4.3	უერთდებით ერთ-ერთი მხარის დასახმარებლად	დიახ	არა
4.4	დიდხანს არჩევთ ამ ამბავს კლასში	დიახ	არა
5	<b>თქვენთვის ღირებულ ნივთი:</b>		
5.1	ვცდილობ არ ვატარო სკოლაში	დიახ	არა
5.2	მშვიდად ვტოვებ კლასში	დიახ	არა
5.3	დერეფანში დატოვებაც კი შეიძლება	დიახ	არა
5.4	ქურდობის შემთხვევა ყოფილა	დიახ	არა
6	<b>დირექტორთან მოსწავლის დაბარება ნიშნავს, რომ მისი შექება სურთ</b>	დიახ	არა
7	<b>თქვენ სკოლაში ლანძვა, გინება...</b>		
7.1	ისმის შესვენებაზე პირად საუბრებში	დიახ	არა
7.2	საერთოდ არ არის მიღებული	დიახ	არა
8	თქვენს სკოლაში ეწევიან ტუალეტში, კიბის ქვეშ და ა.შ.	დიახ	არა
9	თქვენს სკოლაში კედლებზე, ავეჯზე ბევრი სხვადასხვა წარწერაა	დიახ	არა
10	<b>თუ კლასში ვინმე ყვირილს ან ჩხუბს იწყებს და კლასში აყალმაყალი იწყება, ამის შესაჩერებლად...</b>		
10.1	რომელიმე მოსწავლემ უნდა თქვას „კმარა!“	დიახ	არა
10.2	დირექტორი უნდა მოვიდეს	დიახ	არა
10.3	თავისით შეწყდება, როცა ყველა დაიღლება	დიახ	არა

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

11	<b>სკოლაში ყოფნა..</b>		
11.1	საერთო ჯამში მოგწონთ, საინტერესო და სასიამოვნოა	დიახ	არა
11.2	საერთო ჯამში არ მოგწონთ, ცუდად გრძნობთ თავს, არავინ გემეგობრებათ	დიახ	არა
12	შესვენებაზე შევდივართ სხვა კლასში, მეგობრებთან	დიახ	არა
13	<b>მასწავლებელთან ერთად ექსკურსიაზე წასვლა:</b>		
13.1	ჩვეული ამბავია	დიახ	არა
13.2	მოგწონთ, მხიარულად ატარებთ დროს	დიახ	არა
13.3	ცდილობთ არ წახვიდეთ	დიახ	არა
13.4	მასწავლებლებისთვის რთულია, ყოველ ჯერზე ამბობენ, „ბოლო წასვლაა“.	დიახ	არა
14	<b>თქვენ კლასს აქვს რეპუტაცია...</b>		
14.1	წარჩინებული კლასისა	დიახ	არა
14.2	ხულიგნების კლასისა	დიახ	არა
14.3	ჩვეულებრივი კლასისა, არაფრით რომ გამოირჩევა სხვა კლასებისგან	დიახ	არა
14.4	კლასისა, რომლის დამრიგებლობა არავის სურს	დიახ	არა

1	დამცინიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
2	ცდილობენ ურთიერთობა გამიფუჭონ ჩემ მეგობრებთან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
3	ცდილობენ ურთიერთობა გამიფუჭონ მასწავლებლებთან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
4	ცემით მემუქრებიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
5	მაიძულებენ იმის გაკეთებას, რაც არ მინდა	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
6	დაუკითხავად იღებენ ჩემ ნივთებს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
7	ცდილობენ სარმის გამოდებას	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
8	დამცინიან ჩემი გარეგნობის გამო	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
9	მასხრად მიგდებენ, დამცინიან ყოველგვარი მიზეზის გარეშე	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

10	სხვადასხვა სალანძღავი სახელით მომმართავენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
11	მასხრად იგდებენ ჩემ ოჯახს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
12	ხელს მკრავენ ყოველგვარი მიზეზის გარეშე	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
13	მასხრად იგდებენ ჩემ რელიგიურ მრწამსს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
14	ამბობენ, რომ ვარ მსუქანი (გამხდარი)	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
15	მეჩხუბებიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
16	წიხლებს მირტყამენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
17	ფიზიკურ ტკივილს მაყენებენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
18	მცემენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
19	მაშინებენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
20	ნივთებს მიმტვრევენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
21	ჩემზე ჭორებს ავრცელებენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
22	მეგობრებს ჩემ წინააღმდეგ ამხედრებენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
23	მაიძულებენ, ფული მივცე	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
24	ფულს მართმევენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
25	ნივთებს მართმევენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
26	მაიძულებენ, სხვებს წავართვა რაიმე ნივთი	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
27	მაიძულებენ, გაკვეთილი გავაცდინო	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
28	მაიძულებენ, სკოლაში არ მივიდე	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
29	სხვებს ამხედრებენ ჩემ წინააღმდეგ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
30	მესვრიან ნივთებს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
31	იარაღით მაშინებენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
32	მავიწროვებენ, სკოლიდან გზაზე	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
33	ხელს მიშლიან, როცა რამეს გაკეთებ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
34	არ მელაპარაკებიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
35	სხვებს ითანხმებენ, რომ არ დამელაპარაკონ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

36	მაფურთხებენ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
37	ტანსაცმელს მისვრიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
38	განზრახ აფუჭებენ ჩემ ნივთებს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
39	ისე მაშინებენ, რომ დამავლა მიწევს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
40	მოულოდნელად მესხმიან თავს	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
41	განზრახ მაყენებენ უხერხულ მდგომარეობაში	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
42	მადანაშაულებენ იმაში, რომ ზედმეტად კარგად ვსწავლობ	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
43	მადანაშაულებენ იმაში, რაც არ ჩამიდენია	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
44	მიყვირიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად
45	ძალიან ცუდად მექცევიან	არასოდეს	იშვიათად	ხშირად

1	ხანდახან მე არ შემიძლია მოვერიო სურვილს და უარი ვთქვა სხვისთვის ზაინის მიყენებაზე	1	2
2	ხანდახან ვჭორობ იმ ადამიანებზე, რომლებიც არ მიყვარს.	1	2
3	მე ადვილად ვლიზიანდები, მაგრამ ადვილად ვწყნარდები.	1	2
4	თუ მე არ მთხოვენ ტკბილად, მე არ ვასრულებ თხოვნას.	1	2
5	მე ყოველთვის ვიღებ იმას, რაც მეკუთვნის.	1	2
6	მე ვიცი რასაც ლაპარაკობენ ადამიანები ჩემს ზურგს უკან.	1	2
7	თუ მე არ მომწონს მეგობრების საქციელი, მე მათ ამას ვაგრძნობინებ ხოლმე.	1	2
8	მე სინდისი მქენჯნის, როცა ვინმეს მოტყუება მიხდება.	1	2
9	მე მგონი არ შემწევს უნარი, რომ ვინმეს დავარტყა.	1	2
10	მე არასოდეს არ ვლიზიანდები იმდენად, რომ საგნები ვისროლო.	1	2
11	სხვისი ნაკლის მიმართ ყოველთვის შემწყნარებელი ვარ.	1	2
12	თუ მე არ მომწონს დამყარებული წესი, მე მინდა ის დავარღვიო.	1	2
13	სხვებს შეუძლიათ ყოველთვის ისარგებლონ ხელსაყრელი მდგომარეობით.	1	2

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

14	მე ვფრთხილობ უფრო მეტად იმ ადამიანებთან, რომლებიც ჩემს მიმართ უფრო მეგობრულ დამოკიდებულებაში არიან, ვიდრე მე ამას მოველოდი.	1	2
15	მე ხშირად არ ვეთნხმები ადამიანებს.	1	2
16	ზოგჯერ მე ისეთი აზრები მომდის, რომლებსაც მრცხვენია.	1	2
17	თუ ვინმე პირველი მომარტყავს, მე მას არ ვპასუხობ.	1	2
18	როდესაც ვლიზიანდები, კარს ვიჯახუნებ.	1	2
19	მე გაცილებით ფიცხი (გალიზიანებადი) ვარ, ვიდრე ჰგონიათ.	1	2
20	თუ ვინმეს თავი მოაქვს უფროსად, მე მას ყოველთვის საწინააღმდეგოდ ვექცევი.	1	2
21	მე რამდენადმე მანაღვლებს ჩემი ბედი.	1	2
22	მგონია, რომ ბევრ ადამიანს არ ვუყვარვარ.	1	2
23	მე არ შემიძლია თავი შევიკავო დავისაგან, თუ ადამიანები არ მეთანხმებიან.	1	2
24	ადამიანები, რომლებიც თავს არიდებენ სამსახურს, დანაშაულის გრძნობა უნდა აწუხებდეთ.	1	2
25	ის, ვინც შეურაცხყოფას გვაყენებს მე და ჩემს ოჯახს, ჩხუბში მიწვევს.	1	2
26	მე არ მეხერხება უხეში ხუმრობა.	1	2
27	როდესაც დამცინიან, მრისხანება მიპყრობს.	1	2
28	როდესაც ადამიანებს თავი უფროსებად მოაქვთ, მე ყველაფერს ვაკეთებ, რომ ისინი არ გაყოყოჩდნენ.	1	2
29	თითქმის ყოველ კვირას ვხედავ ისეთ ადამიანს, რომელიც მე არ მომწონს.	1	2
30	საკმაოდ ბევრ ადამიანს შურს ჩემი.	1	2
31	მე მოვითხოვ, რომ ადამიანები პატივს მცემდნენ.	1	2
32	მე მტანჯავს ის, რომ ჩემი მშობლებისათვის ცოტას ვაკეთებ.	1	2
33	ადამიანები, რომლებსაც მუდმივად გამოვყავარ წონასწორობიდა, ღირსნი არიან, რომ „ცხვირში წვიპურტი ვკრა“	1	2
34	სიბრაზისაგან არასოდეს ვხდები პირქუში.	1	2
35	თუ ვინმე უარესად მექცევა ვიდრე ამას ვიმსახურებ, არ ვწუხდები.	1	2
36	თუ ვინმეს წინასწორობიდან გამოვყავარ, ამას ყურადღებას არ ვაქცევ.	1	2
37	ხანდახან შური მახრჩობს, თუმცა ამას არ ვამჟღავნებ.	1	2

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

38	ზოგჯერ მეჩვენება, რომ დამცინიან.	1	2
39	როდესაც ვბრაზობ, მაშინაც კი არ ვიყენებ უხემ გამოთქმებს.	1	2
40	მინდა, რომ ჩემი ცოდვები შეწყნარებული იყოს.	1	2
41	მე იშვიათად ვუხდი სამაგიეროს, თუ გინდ ვინმემ შემომარტყას.	1	2
42	ზოგჯერ მწყინს, როცა ჩემებურად არ გამომდის.	1	2
43	ზოგჯერ ადამიანები მაღიზიანებენ მხოლოდ თავიანთი არსებობით.	1	2
44	არ არსებობენ ისეთი ადამიანები, რომლებსაც ნამდვილად ვერ ვიტანდე.	1	2
45	ჩემი პრინციპია „არასოდეს ვენდო უცხოებს“ .	1	2
46	თუ ვინმე მაღიზიანებს, მზად ვარ ყველაფერი ვუთხრა, რასაც მასზე ვფიქრობ.	1	2
47	მე ბევრ ისეთ რამეს გავაკეთებ, რასაც შემდეგ ვნანობ.	1	2
48	თუ გავბრაზდი, შემიძლია ვინმეს დავარტყა.	1	2
49	ბავშვობიდან არასოდეს არ ვავლენდი რისხვას, ფეთქებად ხასიათს.	1	2
50	ხშირად თავს ვგრძნობ, როგორც დენტის კასრი, რომელიც მზად არის ასაფეთქებლად.	1	2
51	რას ვგრძნობ ყველამ რომ იცოდეს, ჩამთვლიან ადამიანად, რომელთანაც ძნელია მუშაობა.	1	2
52	მე ყოველთვის ვფიქრობ იმ საიდუმლო მიზეზებზე, რომლებიც აიძულებენ ადამიანებს, რაღაც სასიამოვნო გააკეთონ ჩემთვის.	1	2
53	როდესაც მიყვირიან, პასუხად მეც ყვირილს ვიწყებ.	1	2
54	წარუმატებლობები მანაღვლებს.	1	2
55	მე სხვებზე უფრო იშვიათად ვჩხუბობ.	1	2
56	შემიძლია გავიხსენო შემთხვევა, როცა იმდენად გაბრაზებული ვიყავი, რომ ხელში მოხვედრილ ყველა საგანს ვამტვრევდი.	1	2
57	ზოგჯერ ვგრძნობ, რომ მზად ვარ პირველმა დავიწყო ჩხუბი.	1	2
58	ზოგჯერ ვგრძნობ, რომ ცხოვრება ჩემს მიმართ უსამართლოა.	1	2
59	ადრე ვფიქრობდი, რომ ადამიანების უმრავლესობა სიმართლეს ლაპარაკობდა, ახლა კი ამის აღარ მჯერა.	1	2
60	მე მხოლოდ სიბრაზისას ვილანძღები.	1	2

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

61	როდესაც არასწორად ვიქცევი, სინდისი მქეჯნის.	1	2
62	თუ ჩემი სიმართლის დასაცავად ფიზიკური ძალის გამოყენება დამჭირდება, მე მას გამოვიყენებ.	1	2
63	ზოგჯერ განრისხებას მაგიდაზე მუშტების დარტყმით გამოვხატავ.	1	2
64	მე უხეში ვარ იმ ადამიანებისადმი, რომლებიც არ მიყვარს.	1	2
65	მე არ მყავს ისეთი მტრები, რომლებსაც ჩემთვის ზიანის მოყენება სურთ.	1	2
66	მე არ შემძლია ადამიანს მიუუჩინო თავისი ადგილი, თუ გინდ ის ამას იმსახურებდეს.	1	2
67	მე ხშირად ვფიქრობ, რომ არასწორად ვიცხოვრე.	1	2
68	მე ვიცი ადამიანები, რომლებსაც შეუძლიათ ჩხუბამდე მიმიყვანონ.	1	2
69	წვრილმანებზე არ ვბრაზდები.	1	2
70	მე იშვიათად ვფიქრობ იმაზე, რომ ადამიანებს ჩემი დამცირება და განრისხება სურთ.	1	2
71	მე ხშირად მხოლოდ ვემუქრები ადამიანებს, თუმცა არ ვცდილობ მის სისრულეში მოყვანას.	1	2
72	ბოლო დროს მე მომაბეზრებელი გავხდი. (აბეზარი )	1	2
73	კამათისას ხშირად ხმას ვიმაღლებ.	1	2
74	ჩვეულებრივ, ვცდილობ დავმალო ჩემი ცუდი დამოკიდებულება ადამიანების მიმართ.	1	2
75	რამეზე დავის დაწყებას მირჩევნია დავეთანხმება.	1	2

დანართი N2 - კვლევისას გამოყენებული აღნიშვნები

<b>სასკოლო კულტურა</b>	
sk_g_bd	განცალკევებულობა და აგრესია
sk_k_bd	კეთილდღეობა და აგრესია
sk_s_bd	საფრთხე და აგრესია
sk_t_bd	თანასწორობა და აგრესია
<b>ასაკი</b>	
age_1	13 წლის
age_2	14 წლის
age_3	15 წლის
age_4	16 წლის
age_5	17 წლის
Gogo	გოგონა
<b>სკოლის ზომა</b>	
SKOLIS_ZOMA_1	300-ზე ნაკლები მოსწავლე
SKOLIS_ZOMA_2	300-დან 800-მდე მოსწავლე
SKOLIS_ZOMA_3	800-ზე მეტი მოსწავლე
<b>მშობლების საქმიანობა</b>	
q0173_1	1 მუშაობს მხოლოდ დედა
q0173_2	2 მუშაობს მხოლოდ მამა
q0173_3	3 ორივე მუშაობს
q0173_4	4 არცერთ მუშაობს
<b>რეგიონი სადაც ჩატარდა გამოკითხვა</b>	
Tbilisi	თბილისი
qvemo_qartli	ქვემო ქართლი
Sida_qartli	შიდა ქართლი
imereti	იმერეთი
sxva_regioni	სხვა რეგიონი

დანართი N3 - სასკოლო კულტურისა და ვიქტიმიზაციის აღწერითი შედეგები

Mean

SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	ZSco01 Zscore(sk_ g) განცალკევ ებულობა	ZSco02 Zscore(sk_ k) კეთილდღ ეობა	ZSco03 Zscore(sk_ s) მაღალია საფრთხე	ZSco04 Zscore(sk_ t) თანასწორ ობა	Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა	Zbd Zscore: აგრესია	Zvs Zscore: ვიქტიმიზა ციის სკალა
1 300-ზე ნაკლები მოსწავლე	.1195826	.1381359	.0099701	-.0522514	.1168512	-.0792012	-.0991798
2 300-დან 800-მდე მოსწავლე	-.0327113	.1225310	-.1446499	.0957262	-.0894713	-.0519640	-.0840489
3 800-ზე მეტი მოსწავლე	-.0082917	-.0723077	.0831921	-.0392766	.0453637	.0354285	.0335687
Total	-.0132639	.0031262	.0000627	.0083771	-.0004976	.0010299	-.0120508

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკევებულობა * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups	.935	2	.467	<b>.480</b>	<b>.619</b>
	Within Groups	1369.896	1408	.973		
	Total	1370.831	1410			
ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდღეობა * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups	12.844	2	6.422	6.475	.002
	Within Groups	1396.453	1408	.992		
	Total	1409.297	1410			
ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups	16.522	2	8.261	8.550	.000
	Within Groups	1361.429	1409	.966		
	Total	1377.951	1411			
ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups	5.952	2	2.976	3.045	.048
	Within Groups	1376.216	1408	.977		
	Total	1382.168	1410			
Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups	6.366	2	3.183	3.549	.029
	Within Groups	1263.631	1409	.897		

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმავირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

	Total	1269.997	1411			
Zbd Zscore: აგრესია * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups (Combi ned)	2.702	2	1.351	1.370	.254
	Within Groups	1389.391	1409	.986		
	Total	1392.092	1411			
Zvs Zscore: ვიქტიმიზაციის სკალა * SKOLIS_ZOMA ჩემს სკოლაში სწავლობს	Between Groups (Combi ned)	4.717	2	2.358	2.549	.079
	Within Groups	1302.651	1408	.925		
	Total	1307.368	1410			

Report

Mean

	ZSco01 Zscore(s k_g) განცალკ ევებულ ობა	ZSco02 Zscore(s k_k) კეთილდ ლეობა	ZSco03 Zscore(s k_s) მალალია საფრთხე	ZSco04 Zscore(s k_t) თანასწო რობა	Zsk Zscore: სასკოლო კულტუ რა	Zbd Zscore: აგრესია	Zvs Zscore: ვიქტიმი ზაციის სკალა
1 მუშაობს მხოლოდ დედა	.2285990	- .1911795	.1047701	- .0833639	.1137720	.0542890	.0856322
2 მუშაობს მხოლოდ მამა	- .1019366	.1028345	- .1015758	.0254116	.0886564	.0228634	- .0904466
3 ორივე მუშაობს	- .0527094	.0099359	.0129318	.0356046	- .0023181	- .0019568	- .0391469
4 არცერთ მუშაობს	.2188900	.0704391	.0039288	- .0289939	.1481947	- .0052791	.4101912
Total	- .0140241	.0084439	- .0030929	.0140556	- .0006528	.0003426	- .0135876

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკევებულობა * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	18.699	3	6.233	6.520	.000
	Within Groups	1347.049	1409	.956		
	Total	1365.748	1412			
ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდღეობა * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	10.905	3	3.635	3.658	.012
	Within Groups	1400.027	1409	.994		
	Total	1410.932	1412			
ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	5.768	3	1.923	1.974	.116
	Within Groups	1373.135	1410	.974		
	Total	1378.904	1413			
ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	2.348	3	.783	.797	.496
	Within Groups	1384.058	1409	.982		
	Total	1386.407	1412			
Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	6.646	3	2.215	2.487	.059
	Within Groups	1255.853	1410	.891		
	Total	1262.499	1413			
Zbd Zscore: აგრესია * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	.745	3	.248	.250	.861
	Within Groups	1398.208	1410	.992		
	Total	1398.953	1413			
Zvs Zscore: ვიქტიმიზაციის სკალა * q0173 ჩემი მშობლები მუშაობენ	Between Groups	16.471	3	5.490	6.028	.000
	Within Groups	1283.408	1409	.911		
	Total	1299.879	1412			

Report

Mean

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

AGE ჩემი ასაკია	ZSco01 Zscore(sk_g) ) განცალკევებული ბულობა	ZSco02 Zscore(sk_k) ) კეთილდღეობა	ZSco03 Zscore(sk_s) ) მაღალია საფრთხე	ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა	Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა	Zbd Zscore: აგრესია	Zvs Zscore: ვიქტიმიზაც იის სკალა
1 13 წლის	-.0213685	.0429941	-.0635575	.0941723	-.0921282	-.0042796	-.2735591
2 14 წლის	-.1534346	.0105419	-.0726867	-.0972877	-.1199932	-.0699810	-.0546200
3 15 წლის	-.0329553	.0336535	-.0393153	-.0268613	-.0275955	-.0639961	.0329477
4 16 წლის	.0021318	.0329135	.0151812	.1268725	.0305930	.0637060	-.0138746
5 17 წლის	.2104575	-.1501384	.1839738	-.0131149	.1898128	.1126767	.0204626
Total	-.0106997	.0009937	.0034615	.0097866	.0021363	.0015982	-.0079997

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკევებული * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups (Combined)	16.781	4	4.195	4.347	.002
	Within Groups	1357.052	1406	.965		
	Total	1373.833	1410			
ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდღეობა * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups (Combined)	5.852	4	1.463	1.467	.210
	Within Groups	1401.957	1406	.997		
	Total	1407.809	1410			
ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups (Combined)	9.665	4	2.416	2.485	.042
	Within Groups	1368.035	1407	.972		
	Total	1377.700	1411			
ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups (Combined)	10.234	4	2.559	2.615	.034
	Within Groups	1375.583	1406	.978		
	Total	1385.817	1410			
Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups (Combined)	12.944	4	3.236	3.626	.006
	Within Groups	1255.682	1407	.892		
	Total	1268.626	1411			

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმავირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

Zbd Zscore: აგრესია * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups	(Combined)	7.716	4	1.929	1.953	.099
	Within Groups		1389.711	1407	.988		
	Total		1397.427	1411			
Zvs Zscore: ვიქტიმიზაციის სკალა * AGE ჩემი ასაკია	Between Groups	(Combined)	3.620	4	.905	.974	.420
	Within Groups		1305.940	1406	.929		
	Total		1309.560	1410			

Report

Mean

	ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკე ვებულობა	ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდ ლეობა	ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე	ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორ ობა	Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა	Zbd Zscore: აგრესია	Zvs Zscore: ვიქტიმიზ აციის სკალა
1 გოგო	.0187792	-.0012056	.0537494	-.0212838	.0493584	.0290958	.0467801
2 ბიჭი	-.0731852	.0169313	-.1133559	.0747085	-.1014972	-.0564436	-.1254197
Total	-.0129974	.0050613	-.0039501	.0118845	-.0027303	-.0004400	-.0125992

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკე ვებულობა * sex მე ვარ	Between Groups	(Combined)	2.718	1	2.718	2.816	.094
	Within Groups		1369.485	1419	.965		
	Total		1372.203	1420			
ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდ ლეობა * sex მე ვარ	Between Groups	(Combined)	.106	1	.106	.106	.745
	Within Groups		1418.460	1419	1.000		
	Total		1418.565	1420			
ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე * sex მე ვარ	Between Groups	(Combined)	8.977	1	8.977	9.310	.002
	Within Groups		1369.109	1420	.964		
	Total		1378.085	1421			

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა * sex მე ვარ	Between Groups	(Combine d)	2.961	1	2.961	3.013	.083
	Within Groups		1394.681	1419	.983		
	Total		1397.642	1420			
Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა * sex მე ვარ	Between Groups	(Combine d)	7.316	1	7.316	8.244	.004
	Within Groups		1260.029	1420	.887		
	Total		1267.345	1421			
Zbd Zscore: აგრესია * sex მე ვარ	Between Groups	(Combine d)	2.352	1	2.352	2.384	.123
	Within Groups		1401.221	1420	.987		
	Total		1403.573	1421			
Zvs Zscore: ვიქტიმიზაციის სკალა * sex მე ვარ	Between Groups	(Combine d)	9.520	1	9.520	10.395	.001
	Within Groups		1299.450	1419	.916		
	Total		1308.970	1420			

Report

q0170 მე ვცხოვრობ	ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკევებულიობა	ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდღეობა	ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე	ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა	Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა	Zbd Zscore: აგრესია	Zvs Zscore: ვიქტიმიზაციის სკალა
1 თბილისი	0.02	-0.08	0.20	-0.01	0.12	0.01	0.02
5 იმერეთი	-0.29	0.42	-0.49	0.28	-0.32	-0.08	-0.25
11 ქვემო ქართლი	-0.06	0.04	-0.25	-0.04	-0.22	0.15	-0.12
12 შიდა ქართლი	0.01	0.12	-0.36	0.07	-0.20	-0.11	-0.04
სხვა	0.87	-0.29	0.88	-0.79	1.49	0.32	3.57
Total	-0.01	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	-0.01

ANOVA Table

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები  
(საქართველოში მცხოვრები მოზარდების მაგალითზე)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZSco01 Zscore(sk_g) განცალკევებულობა * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	23.040	10	2.304	2.389	.008
	Within Groups	1356.210	1406	.965		
	Total	1379.250	1416			
ZSco02 Zscore(sk_k) კეთილდღეობა * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	33.623	10	3.362	3.429	.000
	Within Groups	1378.630	1406	.981		
	Total	1412.252	1416			
ZSco03 Zscore(sk_s) მაღალია საფრთხე * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	118.792	10	11.879	13.275	.000
	Within Groups	1259.097	1407	.895		
	Total	1377.890	1417			
ZSco04 Zscore(sk_t) თანასწორობა * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	17.087	10	1.709	1.749	.065
	Within Groups	1373.769	1406	.977		
	Total	1390.857	1416			
Zsk Zscore: სასკოლო კულტურა * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	70.955	10	7.095	8.295	.000
	Within Groups	1203.491	1407	.855		
	Total	1274.446	1417			
Zbd Zscore: აგრესია * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	16.768	10	1.677	1.709	.074
	Within Groups	1380.261	1407	.981		
	Total	1397.029	1417			
Zvs Zscore: ვიქტიმიზაციის სკალა * q0170 მე ვცხოვრობ	Between Groups (Combined)	177.582	10	17.758	22.073	.000
	Within Groups	1131.167	1406	.805		
	Total	1308.749	1416			

დანართი N - საქართველოს განათლების მეცნიერების კულტურისა და სპორტის სამინისტროს  
წერილი



საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო  
MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, CULTURE AND SPORT OF GEORGIA



MES 8 20 00082511



27/01/2020

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის  
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის  
(პროგრამა განათლების ფსიქოლოგია)  
დოქტორანტ - ნატა ასათიანს

(ხელზე გასატანი)

**ქალბატონო ნატა,**

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროში შემოვიდა თქვენი განცხადება  
(რეგ. N62645) სკოლებში ბულინგის თემაზე კვლევის ჩატარებასთან დაკავშირებით მხარდაჭერის თაობაზე.

გაცნობებთ, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და სასწავლო რესურსების შეფასების სამმართველოს  
ფსიქომეტრიის, ფსიქონალიზისა და დანერგვის კვლევების ჯგუფმა განიხილა წარმოდგენილი საკითხი და  
გამოხატავს მხარდაჭერას აღნიშნული კვლევის მიმართ. ამასთან, დამატებით გაცნობებთ, რომ განცხადებაში  
მითითებული საკითხების სამუშაო შეხვედრაზე განხილვის მიზნით, დაგიკავშირდებათ ეროვნული სასწავლო  
გეგმებისა და სასწავლო რესურსების შეფასების სამმართველოს ფსიქომეტრიის, ფსიქონალიზისა და დანერგვის  
კვლევების კოორდინატორი - ია აფთარაშვილი (ტელ.: 599 13 54 28; [iaptarashvili@mes.gov.ge](mailto:iaptarashvili@mes.gov.ge)).

**პატივისცემით,**

საქართველოს განათლების, მეცნიერების,  
კულტურისა და სპორტის სამინისტრო  
სკოლამდელი და ზოგადი განათლების  
განვითარების დეპარტამენტი  
დეპარტამენტის უფროსი  
კალანდაძე ლალი