

ქართული ფსიქოლოგიური
ჟურნალი

2020, № 1

Ivane Javakishvili Tbilisi State University

Faculty of Psychology & Educational Sciences

International Scientific Journal

**Georgian Psychological
Journal**

2020, № 1

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

საერთაშორისო სამეცნიერო ჟურნალი

ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი

2020, № 1



უნივერსიტეტის
გამომცემლობა

„ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი“ ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ოფიციალური, საერთაშორისო, რეფერირებადი, ბილინგვური ჟურნალია, რომელიც ეძღვნება ფსიქოლოგიის სხვადასხვა სფეროს აქტუალურ სამეცნიერო პრობლემებს. ჟურნალი აქვეყნებს როგორც თეორიულ და მეთოდოლოგიურ პრობლემებთან დაკავშირებულ, ისე რაოდენობრივ, თვისებრივ და შერეულ მეთოდოლოგიაზე დაფუძნებულ ემპირიულ-კვლევით ნაშრომებს, აგრეთვე - სამეცნიერო მიმოხილვას.

მთავარი რედაქტორი ლალი სურმანიძე

პასუხისმგებელი მდივანი დიმიტრი ჩუბინიძე

წარმომადგენლობითი საბჭო: დავით ჩარკვიანი (საქართველო), ირაკლი იმედაძე (საქართველო), ალიომა ნოიბაუერი (ავსტრია), ლია ყვავილაშვილი (დიდი ბრიტანეთი), ქეთევან ჭანტურია (დიდი ბრიტანეთი)

სარედაქციო კოლეგია: ნათელა იმედაძე (საქართველო), დალი ფარჯანაძე (საქართველო), თამარ გაგოშიძე (საქართველო), მარინე ჩიტაშვილი (საქართველო), ბოჟიდარ კაცზმარეკი (პოლონეთი), იამზე კუტალაძე (საქართველო), ტარა მერფი (დიდი ბრიტანეთი), ნანა სუმბაძე (საქართველო), მზია წერეთელი (საქართველო), დანიელ სტარკი (დიდი ბრიტანეთი), მედეა დესპოტაშვილი (საქართველო), ლუიზა არუთინოვი (საქართველო), მაია რობაქიძე (საქართველო)

The Georgian Psychological Journal is the official international bilingual peer reviewed journal of the TSU Faculty of Psychology and Educational Sciences, and is dedicated to urgent problems within Psychological disciplines.

The journal publishes empirical, theoretical, methodological, and practice-oriented articles covering topics relevant to time sensitive problems of psychology and interdisciplinary studies. Particular consideration is given to empirical articles using quantitative, qualitative, and mixed methodology. The journal welcomes manuscripts from scholars throughout the world, including research from multi-site international projects and work that has the potential to be adapted and implemented worldwide to address the needs of diverse populations, cultures, and communities.

Editor: Lali Surmanidze

Executive Secretary: Dimitri Chubinidze

Representative Board: Davit Charkviani (Georgia), Irakli Imedadze (Georgia), Aljoscha Neubauer (Austria), Lia Kvavilashvili (UK), Ketevan Tchanturia (UK)

Editorial Board Members: Tamar Gagoshidze (Georgia), Marine Chitashvili (Georgia), Bożydar Kaczmarek (Poland), Iamze Kutaladze (Georgia), Tara Murphy (UK), Nana Sumbadze (Georgia), Daniel Stark (UK), Natela Imedadze (Georgia), Dali Parjanadze (Georgia), Mzia Tsereteli (Georgia), Medea Despotashvili (Georgia), Luiza Arutinovi (Georgia), Maia Robaqidze (Georgia)

© ივანე ჯავახიშვილის სახელობის

თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2020

ISSN 2667–9027

შინაარსი

ხათუნა მარწყვიშვილი, ნათია სორდია, ალიოშა ნოიბაური

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

7

Khatuna Martskvishvili, Natia Sordia, Aljoscha Neubauer

Psychometric Properties of the Georgian Versions of the Big Five Questionnaires

30

ნაზი ფარსადანიშვილი, ანასტასია ქიტიაშვილი

აღქმული სტიგმის კონსტრუქტის შესწავლა საქართველოში მცხოვრები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე ადამიანების მაგალითზე

48

Nazi Pharsadanishvili, Anastasia Kitiashvili

Perceived Stigma in the Georgian Population with Social Vulnerability Status

62

ირინე დოღაძე, თამარ გაგოშიძე

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე 6-4 წლის ქართულენოვანი ბავშვების ენობრივი პროდუქციის ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი

72

Irine Doghadze, Tamar Gagoshidze

Linguistic and Neuropsychological Analysis of Language Production in 4-6-Year-Old Georgian-Speaking Children with Typical Language Development and Specific Language Disorder

91

ნატა ასათიანი, მზია წერეთელი

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და განმაპირობებელი ფაქტორები

107

Nata Asatiani, Mzia Tsereteli

The Psychological Nature and Factors of Bullying

119

ვახტანგ ნადარეიშვილი

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური
წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება 129

Vakhtang Nadareishvili

Interrelationship between Fixed and Situational Mental Entities 145

ირაკლი იმედაძე

თბილისის არაცნობიერის სიმპოზიუმი - მცირე რეტროსპექტივა 157

Irakli Imedadze

Tbilisi Symposium on the Unconscious - A short retrospective 165

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

ხათუნა მარწყვიშვილი

ნათია სორდია

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ალიოშა ნოიბაური

კარლ ფრანცეზის სახელობის გრაციის უნივერსიტეტი

აბსტრაქტი

კვლევის მიზანია პიროვნების ხუთფაქტორიანი მოდელის საკვლევი ორი საზომი ინსტრუმენტის - დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტისა (The Big Five Inventory (BFI); John & Strivastava, 1999) და პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის (Ten item of Personality Inventory (TIPI); Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003) ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლების შესწავლა. დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის ქართული ვარიანტის კვლევაში მონაწილეობას იღებდა 866 ადამიანი, პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის ქართული ვერსიის შესაქმნელად განხორციელებულ კვლევაში კი - 377 ადამიანი. კვლევის შედეგების თანახმად, ორივე კითხვარის ფაქტორული სტრუქტურა იმეორებს სხვა კულტურებში არსებული ხუთფაქტორიანი მოდელის სტრუქტურას, სანდოობის მაჩვენებლები აკმაყოფილებს პიროვნული კითხვარებისთვის მინიმალურ რეკომენდებულ მნიშვნელობას, თუმცა ეს მაჩვენებლები შედარებით დაბალია პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის შემთხვევაში. ინსტრუმენტების ვალიდობაზე მეტყველებს ლოგიკური კავშირი თეორიულად ნავარაუდევ, რელევანტურ კონსტრუქტებთან: კერძოდ, პიროვნების ავერსიულ მახასიათებლებთან, ემოციურ ინტელექტსა და ექვსფაქტორიანი მოდელის ნიშნებთან. დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ დიდი ხუთეულის საკვლევი ორივე კითხვარის ქართული ვერსია, ძირითადი ფაქტორული სტრუქტურის, სხვა კონსტრუქტებთან გამოვლენილი ლოგიკური კავშირისა და სანდოობის მაჩვენებლების გამო, შეიძლება გამოვიყენოთ შემდგომი მეცნიერული და კვლევითი საქმიანობისთვის.

საკვანძო სიტყვები: პიროვნების ხუთფაქტორიანი მოდელი; დიდი ხუთეული საკვლევი ინსტრუმენტები; ფსიქომეტრული მახასიათებლები.

შესავალი

პიროვნება მრავალასპექტიანი კონსტრუქტია, რომლის შესწავლასაც მკვლევრები პიროვნების სხვადასხვა თეორიის ფარგლებში ცდილობენ. პიროვნების ამ მრავალფეროვნების შესასწავლად შექმნილი დიდი ხუთეულის მოდელი ხუთ კულტურულად უნივერსალურ პიროვნულ ნიშანს - ექსტრავერსიას, ნეიროტიზმს, კეთილსინდისიერებას, კეთილგანწყობას¹ და გამოცდილებისადმი ღიაობას აერთიანებს. თითოეული ეს ნიშანი კი, თავის მხრივ, ექვს ასპექტს მოიცავს (Goldberg, 1993; John & Srivastava, 1999). ხუთი პიროვნული ნიშნის შესასწავლად კითხვარების შექმნა 1980-იანი წლებიდან იწყება (Costa & McCrae, 1992) და დღეისათვის დიდი ხუთეულის კითხვარის რამდენიმე ვერსია და სხვადასხვა ენაზე ადაპტირებული ვარიანტი არსებობს (მაგ. Leung, Wong, Chan, & Lam, 2013; Ubbiali, Chiorri, Hampton, & Donati, 2013). კითხვარის პირველი გადასინჯული ვერსია (NEO PI-R) 240 დებულებისგან შედგება და, ორიგინალისგან განსხვავებით, ნევროტიზმის, ექსტრავერსიისა და გამოცდილებისადმი ღიაობის ქულებთან ერთად კეთილგანწყობისა და კეთილსინდისიერების ქულების დათვლის საშუალებას იძლევა (Costa & MacCrey, 1992). მოგვიანებით ხუთფაქტორიანი მოდელის შესაფასებლად ავტორებმა კითხვარის 60-დებულებიანი ვერსია შექმნეს (NEO-FFI; Costa & MacCrey, 1992) რომელსაც კითხვარის 44 (John & Srivastava, 1999), 30, 15, 10 და 5 დებულებიანი ვერსიების შექმნა მოჰყვა (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003; Soto & John, 2017). პიროვნების ამ ხუთი ნიშნის შესაფასებელი კითხვარების შემოკლებას პრაქტიკული დანიშნულება აქვს და მცირე დროში კვლევის მონაწილის შესახებ მაქსიმალური ინფორმაციის მოპოვებას ისახავს მიზნად, თუმცა გასათვალისწინებელია, რომ რაც უფრო მცირეა კითხვარის დებულებათა რაოდენობა, მით უფრო მცირდება იმის შანსი, რომ თითოეული პიროვნული ნიშნის ექვსივე ასპექტის შესახებ ამომწურავ ინფორმაციას მივიღებთ.

ხუთი პიროვნული ნიშნის უნივერსალურობა სხვადასხვა ქვეყანაში ამ ნიშნების არსებობით დასტურდება. ამასთან, 55 ქვეყანაში ჩატარებულ კვლევათა ანალიზი ადასტურებს, რომ ქალები და კაცები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან დიდი ხუთეულის პიროვნული ნიშნების მიხედვით - ქალებს კეთილგანწყობის, ნეიროტიზმის, ექსტრავერსიისა და კეთილსინდისიერების სკალაზე შედარებით მაღალი მაჩვენებლები აქვთ. ეს განსხვავება ეკონომიკური კეთილდღეობის, განათლების ხელმისაწვდომობისა და ჯანსაღი და ხანგრძლივი ცხოვრების შესაძლებლობის პირობებში უფრო თვალსაჩინოა (Schmitt, Realo, Voracek, & Allik, 2008). კულტურის გავლენით, სქესთა ურთიერთსხვაობის ინტენსივობა იცვლება, თუმცა ფაქტია, რომ, დიდი ხუთეულის პიროვნულ ნიშანთა მიხედვით, ქალებისა და კაცების ურთიერთგანსხვავება ვლინდება და მეორდება ქვეყანათა უმრავლესობაში.

¹ ავტორების შენიშვნა: ინგლისური ტერმინის, agreeableness-ის შესატყვისად ქართულ ენაში ხშირად გამოყენებული ტერმინის - თანხმობისადმი მზაობა - ნაცვლად, ვიყენებთ ტერმინს - კეთილგანწყობა.

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

დიდი ხუთეული და ექვსფაქტორიანი მოდელი

ლექსიკური ჰიპოთეზის თანახმად, პიროვნებათა ურთიერთსხვაობა სამეტყველო ენაში გამოყენებულ ზედსართავ სახელებში აისახება. მათი გაფილტვრისა და ფაქტორული ანალიზით დამუშავების შედეგად, ხუთი ბაზისური პიროვნული ნიშანი გამოიყოფა (Goldberg, 1990; Norman, 1963). მოგვიანებით სხვადასხვა ენაში არსებული ზედსართავი სახელების ანალიზმა და გადასინჯვამ აჩვენა, რომ არა ხუთი, არამედ ექვსი ბაზისური ფაქტორი არსებობს - გულწრფელობა-თავმდაბლობა, ემოციურობა (ნევროტიზმის საპირისპიროდ), კეთილგანწყობა (ბრაზის საპირისპიროდ), ექსტრავერსია, კეთილსინდისიერება და გამოცდილებისადმი ღიაობა - და ამ ფაქტორების უნივერსალურობა 10-ზე მეტ ენაზე ჩატარებულ კვლევაში დასტურდება (Lee & Ashton, 2008). დიდ ექვსეულში შემავალი თითოეული ნიშანი ოთხ ასპექტს მოიცავს და ამ ნიშნების შესაფასებლად შექმნილი ინსტრუმენტი როგორც თვითანგარიშის, ისე სხვების შეფასების საფუძველზე მიღებულ ინფორმაციას ეფუძნება. როგორც წესი, ამ ორ წყაროზე დაყრდნობით მიღებული შედეგები კორელირებს ერთმანეთთან (Ashton & Lee, 2009). ეშტონისა და ლის კვლევიდან (2009) ჩანს, რომ დიდი ექვსეულის ისეთი ნიშნები, როგორებიცაა ექსტრავერსია, კეთილსინდისიერება და გამოცდილებისადმი ღიაობა, დიდი ხუთეულის შესაბამის ნიშნებს უკავშირდება. დიდი ექვსეულის ფარგლებში გამოყოფილი ექსტრავერსია უარყოფითად უკავშირდება დიდი ხუთეულის ნევროტიზმს. ეს უკანასკნელი დადებითად კორელირებს დიდი ექვსეულის ემოციურობასთან, გულწრფელობა-თავმდაბლობა კი მხოლოდ დიდი ხუთეულის კეთილგანწყობასთან ავლენს დადებით კავშირს.

დიდი ხუთეული და ბნელი ტრიადა

პიროვნების კვლევა მხოლოდ უნივერსალური და შედარებით ნეიტრალური პიროვნული მახასიათებლების შესწავლით არ შემოიფარგლება. სოციალურად ავერსიული პიროვნული მახასიათებლების მიმართ მკვლევრების დაინტერესება 21-ე საუკუნის დასაწყისიდან იზრდება. პაულუსი და უილიამსი (2002) სოციალურად ავერსიულ პიროვნულ ნიშნებს - ნარცისიზმს, მაკიაველიზმსა და ფსიქოპათიას „ბნელი ტრიადის“ სახელით აერთიანებენ. ნარცისიზმით გამორჩეული ადამიანები საკუთარი უპირატესობის რწმენით, მანიპულირების ტენდენციითა და გრანდიოზულობით ხასიათდებიან. ნარცისიზმი დადებითად უკავშირდება ექსტრავერსიასა და გამოცდილებისადმი ღიაობას, უარყოფითად კი - კეთილგანწყობას (Paulhus & Williams, 2002). მაკიაველიზმი ხასიათდება კონვენციური მორალისა და ემოციურობის სიმწირით, რაც მიზნის მისაღწევად ნებისმიერი საშუალების გამოყენებასა და გამართლებაში ეხმარება ამ ნიშნის მქონე ადამიანს (Christie & Geis, 1970). ეს ადამიანები კეთილგანწყობისა და კეთილსინდისიერების- დაბალი და ნევროტიზმის მაღალი მაჩვენებლით გამოირჩევიან (O'Boyle, Forsyth, Banks, Story, & White, 2014; Paulhus & Williams, 2002). ფსიქოპათია ანტი-სოციალური ქცევით და კრიმინალური მისწრაფებებით ვლინდება (Neumann, Hare, & Pardini, 2015). ეს ადამიანები დაბალი კეთილსინდისიერებითა და კეთილგანწყობით

და მაღალი ექსტრავერსიითა და გამოცდილებისადმი ღიაობით გამოირჩევიან (O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002).

დიდ ხუთეულისა და ბნელი ტრიადის ურთიერთკავშირის კვლევათა მეტა-ანალიზიდან (O'Boyle et al., 2014) ჩანს, რომ სოციალურად ავერსიული პიროვნული ნიშნების ვარიაციის 30-63% დიდი ხუთეულის ნიშნებით იხსნება. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი პრედიქტორი კეთილგანწყობაა. ხუთი ბაზისური ნიშნის ცალკეული ასპექტები ფსიქოპათიის ქულათა ვარიაციის - 88, ხოლო ნარცისიზმის ქულათა ვარიაციის 42 პროცენტს ხსნის. მსგავსი შედეგები დიდი ხუთეულის ნიშნების უნივერსალურ დისპოზიციებად განხილვის საშუალებას იძლევა.

დიდი ხუთეული და ემოციური ინტელექტი

ემოციური ინტელექტი, როგორც ნიშანი, პიროვნულ ნიშანთა იერარქიის საფუძველშია და საკუთარი და გარშემომყოფების ემოციების გაგებასა და მათზე გავლენის მოხდენის უნარით ვლინდება (Petrides & Furnham, 2003). ემოციური ინტელექტი 15 ასპექტს მოიცავს, რომლებიც 4 ფაქტორის გარშემო ერთიანდება - ემოციურობა, სოციალურობა, თვითკონტროლი და კარგად ყოფნა (Petrides, 2009). კარგად ყოფნის ფაქტორზე მაღალი ქულის მქონე ადამიანები თავდაჯერებულები არიან, ცხოვრებით კმაყოფილები, პოზიტიური ემოციების განცდისკენ მიდრეკილნი (Baudry, Grynborg, Dassonneville, Lelorain, & Christophe, 2018; Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007; Petrides, 2009). თვითკონტროლის ფაქტორზე მაღალი ქულის მქონე ადამიანებს საკუთარი ემოციების მართვის უნარი გამოარჩევთ, რაც სტრესულ სიტუაციებთან ეფექტურად გამკლავებაშიც უწყობთ ხელს (Baudry et al., 2018; Petrides et al., 2007). ემოციურობის ფაქტორი ადამიანს საკუთარი და სხვათა ემოციების გაგებაში ეხმარება, ემპათიით ვლინდება და ამ ნიშნის მფლობელს ეფექტური კომუნიკაციისა და ახლო ურთიერთობის დასამყარებლად ემოციების გამოყენებაში უწყობს ხელს (Baudry et al., 2018; Petrides et al., 2007). სოციალურობა საკუთარი ემოციების მართვასა და სოციალური კონტაქტების დასამყარებლად მათი ეფექტური გამოყენებით ვლინდება. ამ ნიშნით გამორჩეული ადამიანები ახერხებენ გულწრფელი და ავთენტური კომუნიკაცია ჰქონდეთ გარშემომყოფებთან და გავლენა მოახდინონ მათ ემოციებზე (Baudry et al., 2018; Petrides et al., 2007). ემოციური ინტელექტის კრიტიკოსები მას პიროვნების სხვადასხვა ასპექტის კომბინაციად განიხილავენ (მაგ., ემოციური სტაბილობისა და ინტელექტის კომბინაცია) (Eysenck, 1998), თუმცა მეტაანალიტიკური კვლევა ცხდყოფს, რომ ემოციური ინტელექტი უფრო მეტია, ვიდრე ბაზისური პიროვნული ნიშნების სპეციფიკური კომბინაცია (Andrei, Siegling, Aloe, Baldaro, & Petrides, 2015). ემოციური ინტელექტი და მისი ცალკეული ასპექტები ნეგატიურად უკავშირდებიან ნევროტიზმს, ხოლო დიდი ხუთეულის დანარჩენ ნიშნებთან კავშირი დადებითი და მნიშვნელოვანია (იხ. Greven, Chamorro-Premuzic, Arteché, & Furnham, 2008; Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007; Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma, & Veselka, 2010).

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

მიმდინარე კვლევა

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარები წარმატებით გამოიყენება პიროვნებისა და ინდივიდუალური განსხვავების ფსიქოლოგიის ფარგლებში ჩატარებულ კვლევებში, ხოლო ქართული ვერსიების ფსიქომეტრული მახასიათებლების შესახებ ინფორმაცია ძალიან მწირია. ამიტომ წინამდებარე კვლევისას მიზნად დავისახეთ პიროვნების ხუთფაქტორიანი მოდელის საკვლევი ორი სხვადასხვა ინსტრუმენტის ფსიქომეტრული მახასიათებლების შესწავლა. ეს კითხვარებია: დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტი (The Big Five Inventory (BFI); John & Strivastava, 1999) და პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარი (Ten item of Personality Inventory (TIPI); Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003).

ორივე ინსტრუმენტის მომზადების პროცესი იდენტურად წარიმართა და მოიცავდა შემდეგ საფეხურებს: (1) პირველ ეტაპზე მომზადდა ინსტრუმენტების ორი-ორი დამოუკიდებელი თარგმანი; (2) თარგმანის შეჯერების შემდეგ კი - კითხვარების პირველი სამუშაო ვერსიები; (3) გადამოწმდა ქართული ვარიანტის შინაარსობრივი შესაბამისობა ინგლისურ ვარიანტთან; (4) კითხვარის სამუშაო ვერსია, შინაარსობრივი ვალიდობის თვალსაზრისით, შეაფასეს ექსპერტებმა: ისინი თითოეულ დებულებას მიაკუთვნებდნენ იმ პიროვნულ ნიშანს, რომელსაც, მათი აზრით, ზომავდა დებულება (სამი ექსპერტი- დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის, ხოლო ხუთი ექსპერტი- პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის შემთხვევაში). დებულებები, რომლებიც ექსპერტების შეფასების არაერთგვაროვნებით გამოირჩეოდა, გადამუშავდა; (5) პილოტური კვლევის (40 მონაწილე- დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის, ხოლო 30 მონაწილე - პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის შემთხვევაში) შედეგების საფუძველზე განისაზღვრა სკალების სანდოობა. დებულებები, რომლებიც სკალების სანდოობას ამცირებდა, ხელმეორედ შეფასდა და შეიცვალა (შეიცვალა 2 დებულება დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტიდან, ხოლო სამი დებულება- პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარიდან).

მიმდინარე კვლევა მოიცავს ორ ურთიერთდამოუკიდებელ ნაწილს. თითოეული ნაწილი ცალკეული ინსტრუმენტის ფსიქომეტრული მახასიათებლების კვლევას ეთმობა.

პირველი ნაწილი

კვლევის პირველი ნაწილის მიზანი დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის (The Big Five Inventory (BFI); John & Strivastava, 1999) ფსიქომეტრული მახასიათებლების შემოწმებაა: კერძოდ, ფაქტორული სტრუქტურის განსაზღვრა, შინაგანი შეთანხმებულობის დადგენა და ვალიდობის შემოწმება.

კვლევის მეთოდი

კვლევის მონაწილეები და პროცედურა

კვლევაში მონაწილეობდა 866 ადამიანი: 550 ქალი და 303 მამაკაცი (13-მა მონაწილემ სქესი არ მიუთითა). მონაწილეთა ასაკი ვარიირებდა 17-დან 69 წლამდე ($M_{ასაკი}=25.65$, $SD=10.47$). კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობას სტუდენტები შეადგენდნენ (51.3%), ხოლო დანარჩენი მონაწილეებიდან 36.2% - უმაღლესი, 6% - საშუალო და 6.5% კოლეჯი/პროფესიული განათლების მქონე გახლდათ.

კვლევაში მონაწილეობა ნებაყოფლობითი იყო. მონაწილეების კვლევაში მონაწილეობისთვის კომპენსაციას ან ანაზღაურებას არ იღებდნენ. კითხვარების ადმინისტრირება ხორციელდებოდა ინდივიდუალურად ან- მცირე ჯგუფებში. კითხვარის შევსების სტანდარტული ინსტრუქცია მოცემული იყო კითხვარის დასაწყისში. საჭიროების შემთხვევაში ინსტრუქტორი ზეპირადაც ტარდებოდა. კვლევის მონაწილეებს სთავაზობდნენ კითხვარს: თითოეული დებულების გასწვრივმათ უნდა აღნიშნათ რიცხვი, რომელიც ყველაზე მეტად შეესაბამებოდა დებულებაზე მათი დათანხმება/არ დათანხმების ხარისხს.

კვლევის ინსტრუმენტები

ხუთფაქტორიანი მოდელი. დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტი (The Big Five Inventory (BFI); John & Strivastava, 1999) მოიცავს 44 დებულებას. დებულებები ფასდება ლაიკერტის ტიპის ხუთბალიანი სკალით, სადაც 1 ნიშნავს „სრულიად არ ვეთანხმები“ და 5-“სრულიად ვეთანხმები“. კითხვარი ზომავს ხუთ პიროვნულ ნიშანს: გამოცდილებისადმი ლიაობას (10 დებულება), ექსტრავერსიას (8 დებულება), კეთილგანწყობას (9 დებულება), კეთილსინდისიერებასა (9 დებულება) და ნევროტიზმს (8 დებულება).

ბნელი ტრიადა. ბნელი ტრიადის საკვლევადა გამოვიყენეთ ბნელი ტრიადის შესაფასებელი მოკლე კითხვარი (Dark triad of Personality (D3-Short); (Paulhus, 2013). კითხვარი მოიცავს 27 დებულებას, რომლებიც იზომება ლაიკერტის ტიპის ხუთბალიანი სკალით, სადაც 1 აღნიშნავს „საერთოდ არ ვეთანხმები“ და 5 - „სრულიად ვეთანხმები“. კითხვარის 9 დებულება ზომავს მაკიაველიზმს („რადაც უნდა დაგიჯდეს, გავლენიანი ადამიანები შენ მხარეს უნდა გადაიბირო“); 9 დებულება - ნარცისიზმს („ადამიანები თვლიან, რომ ლიდერად ვარ დაბადებული“) და 9 - ფსიქოპათიას („მიზიდავს სახიფათო სიტუაციები“).

ემოციური ინტელექტი. ემოციური ინტელექტის საკვლევადა გამოვიყენეთ ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის, საკვლევი კითხვარის (Petrides, 2009) ქართული ვერსიის მოკლე ფორმა, რომელიც შექმნილია ქართული ვრცელი ვერსიის (Martskvishvili, Arutinovi, & Meštvirishvili, 2013) საფუძველზე. კითხვარის ორიგინალური ვერსიის დარად, ქართული ვერსიაც მოიცავს 30 დებულებას, რომელიც ფასდება

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

ლიკერტის ტიპის 7 ბალიანი სკალით (1- სრულიად არ ვეთანხმები და 7- სრულიად ვეთანხმები) და იძლევა საშუალებას, შეფასდეს ემოციური ინტელექტის 4 ძირითადი ფაქტორი (ემოციურობა, სოციალურობა, კარგად ყოფნა და თვითკონტროლი) და ემოციური ინტელექტის საერთო მაჩვენებელი.

პიროვნების ექვსფაქტორიანი მოდელი. ექვსფაქტორიანი მოდელის შესაფასებლად გამოვიყენეთ ექვსფაქტორიანი მოდელის შესაფასებელი კითხვარის HEXACO-PI-R (Ashton, & Lee, 2009) ქართული მოკლე ვერსია. კითხვარი წარმოადგენს თვითანგარიშის ტიპის საკვლევ ინსტრუმენტს, მოიცავს 60 დებულებას და საშუალებას იძლევა, შეფასდეს პიროვნების 6 ძირითადი მახასიათებელი: გულწრფელობა - თავმდაბლობა; კეთილსინდისიერება; კეთილგანწყობა; ნევროტიზმი; ექსტრავერსია.

მონაცემთა ანალიზი

მონაცემთა ანალიზის პირველ ეტაპზე დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის ფაქტორული სტრუქტურის შესამოწმებლად გამოვიყენეთ ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზის (Principal Component Analysis) მეთოდი. მიუხედავად იმისა, რომ უკვე არსებული პიროვნული მახასიათებლების იდენტიფიცირებისთვის დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზის (Confirmatory Factor Analysis) გამოყენება უფრო მიზანშეწონილია, კვლევათა უმრავლესობაში დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზის გამოყენებისას მიღებული შედეგები არათანმიმდევრულია. სწორედ ამიტომ, მკვლევართა ნაწილი ფაქტორული ანალიზის ამ მეთოდის დიდი ხუთეულის მიმართ გამოყენების მიზანშეწონილობას სათუოდ მიიჩნევს (მაგ. იხ. Borkenau & Ostendorf, 1990; McCrae, Zonderman, Costa, Bond, & Paunonen, 1996; Vassend & Skrandal, 1997).

სანდობის შესამოწმებლად გამოვიყენეთ კრონბახის ალფა, რომელიც დებულებების შინაგანი შეთანხმებულობის შესაფასებელი საზომია. ინსტრუმენტის ვალიდობის შესამოწმებლად დავითვალეთ კორელაციები დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტით შეფასებულ ფაქტორებსა და თეორიულად ნავარაუდევ კონსტრუქტებს შორის.

შედეგები

კვლევისას გამოყენებული ყველა ინსტრუმენტის აღწერითი სტატისტიკისა და სანდობის მაჩვენებლები ისევე, როგორც შერჩევის მახასიათებლები, მოცემულია ცხრილში N1 (დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტი) და ცხრილში N2 (კვლევის პირველ ნაწილში გამოყენებული ყველა დანარჩენი ინსტრუმენტი).

ცხრილი N1. დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის აღწერითი სტატისტიკისა და შინაგანი შეთანხმებულობის მარკერებლები

	კატეგორია	კონსტანტა		კატეგორია		ქალები		t	Effect size	Min	Max	Skewness	Kurtoses	
		N	α	M	SD	M	SD							
ექსტრავერსია	303/550	9	.68	.69	.68	3.37	.65	3.32	.69	1.04	1.38	5.00	-2.04	-.121
კეთილგანწყობა	303/550	10	.60	.74	.71	3.59	.57	3.86	.67	-6.12	1.33	5.00	-2.42	-.379
კეთილსინდისიერება	303/550	8	.73	.78	.77	3.70	.63	3.88	.70	-3.81	1.56	5.00	-4.86	-.068
ნევერტიზმი	303/550	8	.77	.77	.79	2.62	.78	2.77	.83	-2.53	1.00	4.88	.212	-.511
გამოცდილებიდან ღიაობა	303/550	9	.75	.75	.75	3.87	.60	3.72	.66	3.26	1.40	5.00	-5.96	.549

შენიშვნა: *** $p < .001$; ** $p < .01$.

ცხრილი N2. აღწერითი სტატისტიკა, შინაგანი შეთანხმებულობის მარკერებლები და კორელაციები

	N	α	Age		ექსტრა-ვერსია	კალი/კაცი (%)	კეთილ-განწყობა	კეთილ-სინდისი-ერება	ნევერტი-ზმი	გამოცდი-ლებიდან ღიაობა		
			M	SD								
ბნელი ტრიადა	130	.62	2.71	.54	21.60	4.52	35/65	.17	-.23**	.15	-.09	-.01
მაკიაჟი	130	.70	2.84	.61	21.60	4.52	35/65	.42**	-.25**	.10	.03	.38**
ნარცისიზმი	130	.78	2.17	.68	21.60	4.52	35/65	.16	-.33**	.02	.16	.20*
ფსიქოპათია	130	.83	2.57	.48	21.60	4.52	35/65	.32**	-.35**	.11	.05	.26**
კომპოზიტი	139	.73	5.07	.59	41.05	12.33	94/6	.51**	.29**	.45**	-.51**	.42**
ემოციური ინტელექტი	95	.84	3.81	.64	18.74	1.31	82/18	-.25*	.33**	.19	-.10	-.05
საერთო მაჩვენებელი	95	.83	3.31	.66	18.74	1.31	82/18	.04	.27**	-.02	.39**	-.08
მეგობრობა-თავდაზოგადობა	95	.89	3.08	.78	18.74	1.31	82/18	.89**	.20	.47**	-.49**	.35**
ემოციური სტაბილურობა	95	.76	2.86	.56	18.74	1.31	82/18	-.11	.51**	.27**	-.46**	-.01
ემოციური სტაბილურობა	95	.85	3.65	.62	18.74	1.31	82/18	.22*	.43**	.87**	-.38**	.15
ემოციური სტაბილურობა	95	.77	3.82	.53	18.74	1.31	82/18	-.04	.02	.14	-.20	.64**

შენიშვნა: *** $p < .001$; ** $p < .01$, * $p < .05$.

ფაქტორული ანალიზი

დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის დებულებები ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზის (Principal Component Analysis) მეთოდის გამოყენებით დავამუშავეთ. ანალიზის ჩატარებამდე მონაცემები ფაქტორული ანალიზისთვის გამოსადეგობის თვალსაზრისით შევამოწმეთ. Kaiser-Meyer-Olkin-ის (Kaiser, 1970, 1974) მაჩვენებელი (.85) აღემატებოდა რეკომენდებულ .6-ს და Bartlett-ის ტესტის ($p < .001$) (Bartlett, 1954) შედეგები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო, რაც მონაცემთა ფაქტორული ანალიზისთვის გამოსადეგობას ადასტურებს.

ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზისას, ვარიანსის ბრუნვით, გამოიკვეთა 9 ძირითადი კომპონენტი 1-ზე მეტი კუთრი წონით, რომლებიც მონაცემთა ვარიანსის 14.3%, 9.5%, 7.3%, 5.5%, 4.9%, 3.5%, 2.9%, 2.7%, 2.4% ხსნიდა. Screeplot-ის შემოწმებამ ცხადყო მკვეთრი გარდატეხა მეხუთე კომპონენტის შემდეგ. კეტელის Catell's (1966) ტესტის (scree test) გამოყენების საფუძველზე, შემდგომი ანალიზისთვის დავტოვეთ 5 ძირითადი კომპონენტი, რომლებიც პარალელურმა ფაქტორულმა ანალიზმაც დაადასტურა. პარალელური ანალიზით გამოვლინდა მხოლოდ 5 კომპონენტი, რომელთა კუთრი წონაც აჭარბებდა შესაბამის მაჩვენებლებს იმავე ზომის, შემთხვევით დაგენერირებულ მონაცემთა მატრიცის საფუძველზე (44 ცვლადი * 867 მონაწილეზე)

ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზისას, ვარიანსის ბრუნვით, გამოიკვეთა ხუთი ძირითადი კომპონენტი. პირველი 5 ფაქტორი კუთრი წონით (eigenvalues): 14.25, 9.45, 7.29, 5.53, 4.99. ხუთი ფაქტორი ხსნის ცვლადების დისპერსიის საკმაოდ მნიშვნელოვან წილს: კერძოდ, მონაცემთა ვარიანსის 41.52%-ს. ყველა დებულება წარმოდგენილია ფაქტორულ სივრცეზე საშუალო მაჩვენებლით (communality) 0.41.

თითოეული ფაქტორის შესაბამისი დებულებების ჩამონათვალი მოცემულია ცხრილში N3. რამდენიმე დებულებას ფაქტორული დატვირთვა აქვს ერთზე მეტ ფაქტორზე. მაგალითად, 26-ე და 16-ე დებულებები შემუშავებულია ექსტრავერსიის ფაქტორის შესაფასებლად (ამ ფაქტორზე მათი ფაქტორული დატვირთვა: .169 და .282), თუმცა ორივე დებულებას უფრო მაღალი დატვირთვა აქვს კეთილსინდისიერების ფაქტორზე (.593 და .439); ასევე, 35-ე დებულება, რომელიც შემუშავებულია გამოცდილებისადმი ღიაობის (.250) ფაქტორის შესაფასებლად, მაგრამ დებულებას უფრო მაღალი დატვირთვა აქვს ექსტრავერსიის განსაზღვრის თვალსაზრისით (.370). აღსანიშნავია, რომ თითოეული ეს დებულება იმ ფაქტორებზეც მუშაობს, რომელთა გასაზომადაც არის შექმნილი. აღსანიშნავია მეორე დებულებაც, რომელიც კეთილგანწყობის ფაქტორის გასაზომადაც შემუშავებული, მაგრამ ძალიან დაბალი დატვირთვა აქვს ამ ფაქტორზე. ორმაგი დატვირთვა აქვს მე-15 და მე-11 დებულებებს, მაგრამ უფრო მაღალი ფაქტორული წონა აქვთ იმ ფაქტორებზე (გამოცდილებისადმი ღიაობა და ექსტრავერსია), რის გასაზომადაც მონოდებულია ისინი.

ცხრილი N3. დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის ფაქტორული სტრუქტურა

	კეთილ- სინდი- სიერება	ნევროტიზმი	გამოცდი- ლებისადმი ლიაობა	კეთილ- განწყობა	ექსტრა- ვერსია
შეკითხვა_28	.716				
შეკითხვა_3	.711				
შეკითხვა_33	.708				
შეკითხვა_23	.627				
შეკითხვა_26	.593				.169
შეკითხვა_18	.558				
შეკითხვა_38	.478				
შეკითხვა_8	.467				
შეკითხვა_16	.439		.348		.282
შეკითხვა_43	.384				
შეკითხვა_39		.744			
შეკითხვა_19		.695			
შეკითხვა_24		.622			
შეკითხვა_14		.599			
შეკითხვა_9		.563			
შეკითხვა_34		.556			
შეკითხვა_4		.504			
შეკითხვა_29		.492			
შეკითხვა_20			.674		
შეკითხვა_30			.655		
შეკითხვა_25			.633		
შეკითხვა_5			.614		
შეკითხვა_40			.598		
შეკითხვა_44			.581		
შეკითხვა_41			.547		
შეკითხვა_15	.395		.489		
შეკითხვა_10			.295		
შეკითხვა_2				.129	
შეკითხვა_17				.690	

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

შეკითხვა_32		.638	
შეკითხვა_27		.625	
შეკითხვა_22		.606	
შეკითხვა_12		.594	
შეკითხვა_7		.488	
შეკითხვა_42		.458	
შეკითხვა_37		.457	
შეკითხვა_13		.408	
შეკითხვა_36			.566
შეკითხვა_6			.564
შეკითხვა_31			.563
შეკითხვა_21			.561
შეკითხვა_1			.518
შეკითხვა_11	.426		.517
შეკითხვა_35		.251	.370

ფაქტორების გამოყოფის მეთოდი: პრინციპული კომპონენტების ანალიზი

ბრუნვის მეთოდი: ვარიმაქსი კაიზერის ნორმალიზაციით

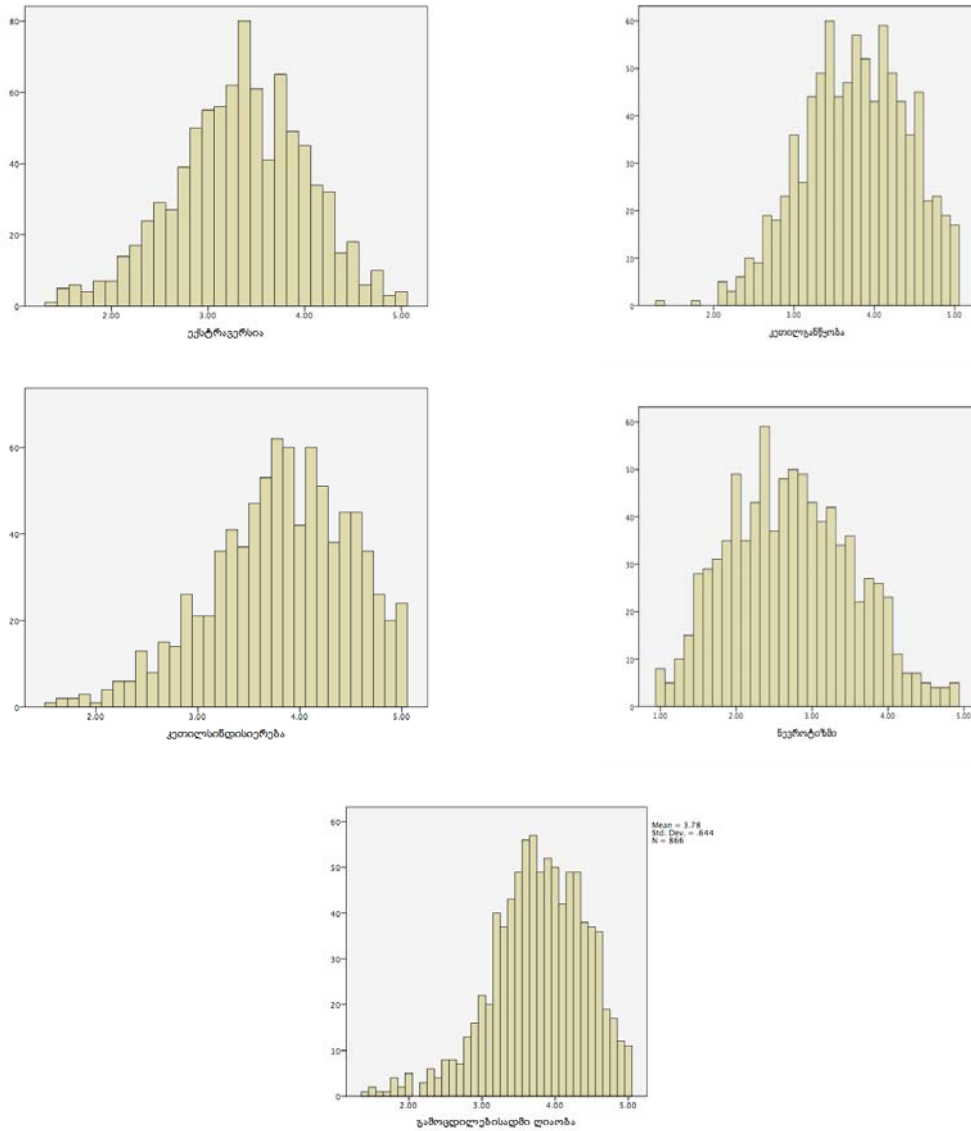
ბრუნვების რაოდენობა - 7

|.30|-ზე ნაკლები ფაქტორული წონა ნაჩვენები არ არის

განაწილების მახასიათებლები

დიდი ხუთეულის ფაქტორების მაქსიმალური და მინიმალური მაჩვენებლები, საშუალო არითმეტიკული და სტანდარტული გადახრა, ასევე, დახრილობისა და პიკის (skewness, kurtosis) მაჩვენებლები მოცემულია ცხრილში N1. კოლმოგოროვ-სმირნოვის (KS) ტესტის შემონმებამ ცხადყო, რომ დიდი ხუთეულის კითხვარში გამოყოფილი ფაქტორების მაჩვენებელთა სიხშირე ნორმალური განაწილების სახეს არ იღებს (იხ. სურათი N1). თითოეული ფაქტორისთვის ეს მაჩვენებელი ასე გამოიყურებოდა: ექსტრავერსია $KS(866)=.06, p<.05$; კეთილგანწყობა $KS(866)=.06, p<.05$; კეთილსინდისიერება $KS(866)=.06, p<.05$; ნევროტიზმი $KS(866) =.06, p<.05$ და გამოცდილებისადმი ღიაობა $KS(866)=.05, p<.05$. სურათზე N1 მოცემულია ფაქტორების ქულათა განაწილება

სურათი N1. დიდი ხუთეულის ფაქტორთა ქულების განაწილება



სანდოობის შემოწმება

კითხვარის შინაგანი შეთანხმებულობის განსაზღვრის მიზნით, შევამოწმეთ ცალკეული ფაქტორების სანდოობა. სანდოობის შესამოწმებლად გამოვიყენეთ კრონბახის ალფა, რომელიც გვიჩვენებს, თუ რამდენად ეფექტურად ზომავს კითხვარის დებულებები და/ან კითხვარში გამოყოფილი სკალები ერთსა და იმავე კონსტრუქტს. სანდოობის მაჩვენებლები ვარიირებდა .68-დან .79-მდე. ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აღმოაჩნდა ექსტრავერსიას, ხოლო ყველაზე მაღალი - ნევროტიზმს.

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

სქესთა ურთიერთგანსხვავება დიდი ხუთეულის პიროვნული ნიშნების მიხედვით

სქესის მიხედვით განსხვავების შესამოწმებლად გამოვიყენეთ სტუდენტის *t* კრიტერიუმი დამოუკიდებელი შერჩევისთვის. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდამხოლოდ ექსტრავერსიის ფაქტორზე. დანარჩენი ფაქტორების მიხედვით კი აღმოჩნდა, რომ ქალები უფრო მაღალ ქულებს აგროვებენ ამ ფაქტორებზე: კეთილგანწყობა, კეთილსინდისიერება და ნევროტიზმი, ხოლო მამაკაცებს ქალებთან შედარებით უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ გამოცდილებისადმი ღიაობის ფაქტორზე (იხ. ცხრილი N1).

კონსტრუქტული ვალიდობა

კორელაციები დიდი ხუთეულის ფაქტორებსა და თეორიულად ნავარაუდევ სხვა ცვლადებთან მოცემულია ცხრილში N2. დიდი ხუთეულის ხუთივე ფაქტორიშესაძლოა მიემართებოდეს კვლევისას გამოყენებული საკვლევი ინსტრუმენტებით გაზომილ ფაქტორებს: კერძოდ, ნარცისიზმი დადებით კორელაციაშია ექსტრავერსიასა და გამოცდილებისადმი ღიაობასთან და უარყოფით კორელაციაშია კეთილგანწყობასთან. ასევე, კეთილგანწყობას უარყოფითად უკავშირდება მაკიაველიზმი და ფსიქოპათია და ფსიქოპათია დადებითადაა დაკავშირებული გამოცდილებისადმი ღიაობასთან. ემოციური ინტელექტი ნეგატიურად უკავშირდება ნევროტიზმს, ხოლო დიდი ხუთეულის დანარჩენ ნიშნებთან ემოციური ინტელექტის კავშირი დადებითი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. რაც შეეხება ექვსფაქტორიანი მოდელით გაზომილ ამავე კონსტრუქტებთან მიმართებას: კორელაციები დადებითი, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია და მერყეობს .39-დან .89-მდე. ყველაზე დაბალი კორელაციაშიმჩნევა ემოციური სტაბილურობისა და ნევროტიზმის მაჩვენებლებს შორის (.39), რომელიც სტატისტიკურად კვლავ მნიშვნელოვანია, ხოლო ყველაზე მაღალი - ექსტრავერსიის ფაქტორებს შორის.

მეორე ნაწილი

კვლევის მეორე ნაწილის მიზანი იყო პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის (Ten item of Personality Measure (TIPI; Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003) ფსიქომეტრული მახასიათებლების შემოწმება: კერძოდ, ფაქტორული სტრუქტურის განსაზღვრა, შინაგანი შეთანხმებულობის დადგენა და ვალიდობის შემოწმება.

კვლევის მეთოდი

კვლევის მონაწილეები და პროცედურა

კვლევაში მონაწილეობდა 377 ადამიანი: 168 ქალი და 169 მამაკაცი. მონაწილეთა ასაკი ვარიირებდა 16-დან 58 წლამდე ($M_{ასაკი}=20.58$, $SD=5.30$). კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა (66.2%) სტუდენტი იყო; 30.0% - უმაღლესი, 2.7% - საშუალო, ხოლო 1.2% კოლეჯი/პროფესიული განათლების მქონე გახლდათ.

კვლევაში მონაწილეობა ნებაყოფლობითი იყო. მონაწილეები კვლევაში მონაწილეობისთვის კომპენსაციასა და ანაზღაურებას არ იღებდნენ. კითხვარების ადმინისტრირება ხორციელდებოდა ინდივიდუალურად ან- მცირე ჯგუფებში. კითხვარის შევსების სტანდარტული ინსტრუქტაჟი ჩატარდა კითხვარის დასაწყისში. კვლევის მონაწილეებს წარუდგენდნენ კითხვარს: თითოეული დებულების გასწვრივ მათ უნდა აღენიშნათ რიცხვი, რომელიც ყველაზე მეტად შეესაბამებოდა დებულებაზე მათი დათანხმება/არ დათანხმების ხარისხს.

კვლევის ინსტრუმენტები

პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარი (Ten item of Personality Measure (TIPI); Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003) მოიცავს 10 დებულებას, რომლებიც ფასდება ლაიკერტის ტიპის ხუთბალიანი სკალით, სადაც 1 ნიშნავს „სრულიად არ ვეთანხმები“ და 5 - „სრულიად ვეთანხმები“. კითხვარი ზომავს ხუთ პიროვნულ ნიშანს: გამოცდილებისადმი ღიაობას, ექსტრავერსიას, კეთილგანწყობას, კეთილსინდისიერებასა და ნევროტიზმს (თითოეული ფაქტორის გასაზომად მოწოდებულია ორი დებულება).

ხუთფაქტორიანი მოდელი. დიდი ხუთეულის პიროვნული ნიშნები შევაფასეთ კვლევის პირველ ნაწილში გამოყენებული დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტით (The Big Five Inventory (BFI); John & Strivastava, 1999).

პიროვნების ექვსფაქტორიანი მოდელი. ექვსფაქტორიანი მოდელის შესაფასებლად გამოვიყენეთ ექვსფაქტორიანი მოდელის შესაფასებელი კითხვარის (HEXACO-PI-R; Ashton, & Lee, 2009) ვრცელი ვერსია. კითხვარი წარმოადგენს თვითანგარიშის ტიპის საკვლევ ინსტრუმენტს, მოიცავს 100 დებულებას და საშუალებას იძლევა, შეფასდეს პიროვნების 6 ძირითადი მახასიათებელი: გულწრფელობა - თავმდაბლობა; კეთილსინდისიერება; კეთილგანწყობა; ნევროტიზმი; ექსტრავერსია. თითოეული მახასიათებელი მოიცავს ოთხ-ოთხი დებულებით გაზომილ ოთხ-ოთხ ასპექტს და, გარდა ამისა, კითხვარში მოცემულია დამატებითი სკალა.

მონაცემთა ანალიზი

დიდი ხუთეულის ათდებულებიანი კითხვარის ფაქტორული სტრუქტურის განსასაზღვრად გამოვიყენეთ ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზის (Principal Component Analysis) მეთოდი. სანდოობის შესამოწმებლად გამოვიყენეთ კრონბახის ალფა, ინსტრუმენტის ვალიდობის შესამოწმებლად კი დავითვალეთ კორელაციები დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტით მიღებულ ქულებსა და დიდი ექვსეულის ფაქტორთა ქულებს შორის.

შედეგები

გამოყენებული ინსტრუმენტების აღწერითი სტატისტიკისა და სანდოობის მაჩვენებლები ისევე, როგორც შერჩევის მახასიათებლები, მოცემულია ცხრილში N4 (პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარისათვის) და ცხრილში N5 (კვლევის მეორე ნაწილში გამოყენებული ყველა დანარჩენი ინსტრუმენტი).

ცხრილი N4. პიროვნების შესაფასებელი ათდებულეზიანი კითხვარის აღწერითი სტატისტიკისა და შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებლები

კატეგორია	კითხვების α				კატეგორია				Effect size	Min	Max	Skewness	Kurtoses	
	N	კატეგორია	ქალები	საერთო	M	SD	M	SD						t
ექსტრავერსია	168/169	2	.72	.79	.76	8.74	3.24	8.50	3.57	0.63	2.00	14.00	-0.230	-.965
კეთილგანწყობა	168/169	2	.47	.62	.56	9.26	3.16	8.76	3.11	1.14	2.00	14.00	-.292	-.709
კეთილსინდისიერება	168/169	2	.65	.66	.65	10.83	2.63	11.16	2.58	-1.16	2.00	14.00	-.997	.678
ნეგროტიზმი	168/169	2	.72	.66	.69	10.65	2.43	11.80	2.13	-4.65***	2.00	14.00	-.970	.959
გამოცდილებისადმი ლიაობა	168/169	2	.55	.56	.55	9.16	2.25	9.62	2.80	1.66	2.00	14.00	-.087	-.427

შენიშვნა: *** $p < .001$; N - დებულებების რაოდენობა.

ცხრილი N5. აღწერითი სტატისტიკა, შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებლები და კორელაციები

დიდი ხუთეული	N	α		Age		ექსტრავერსია	ნეგროტიზმი	კეთილსინდისიერება	კეთილგანწყობა	გამოცდილებისადმი ლიაობა	
		α	α	M	SD						
ექსტრავერსია	95	.86	2.92	.87	18.74	1.31	.85**	.17	.40*	.09	.35**
კეთილგანწყობა	95	.74	3.75	.60	18.74	1.31	.19	.20	.27**	.50**	-.21*
კეთილსინდისიერება	95	.87	3.78	.71	18.74	1.31	.36**	.32**	.75**	.50**	-.04
ნეგროტიზმი	95	.87	2.85	.91	18.74	1.31	-.39**	-.85**	-.40**	-.20*	-.02
გამოცდილებისადმი ლიაობა	95	.82	3.90	.62	18.74	1.31	.26*	-.01	.08	.08	.51**
ექსტრავერსია-მოდული	95	.84	3.81	.64	18.74	1.31	-.18	-.10	.15	.27**	-.18
გულწრფელობა-თავმდაბლობა	95	.83	3.31	.66	18.74	1.31	.11	.39**	-.04	.18	-.18
ემოციური სტაბილურობა	95	.89	3.08	.78	18.74	1.31	.83**	-.28**	.34**	.17	.29**
ექსტრავერსია	95	.76	2.86	.56	18.74	1.31	-.13	-.48**	.18	.26*	-.16
კეთილგანწყობა	95	.85	3.65	.62	18.74	1.31	.22*	-.35**	.71**	.47**	-.13
კეთილსინდისიერება	95	.77	3.82	.53	18.74	1.31	-.07	-.22*	.03	.14	.32**

შენიშვნა: ** $p < .01$, * $p < .05$.

ფაქტორული ანალიზი

პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის დებულებები ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზის (Principal Component Analysis) მეთოდის გამოყენებით დავამუშავეთ. ანალიზის ჩატარებამდე მონაცემები ფაქტორული ანალიზისთვის გამოსადეგობის თვალსაზრისით შევამოწმეთ. Kaiser-Meyer-Olkin-ის (Kaiser, 1970, 1974) მაჩვენებელი (.59) უახლოვდება რეკომენდებულ .6 მაჩვენებელს და Bartlett-ის ტესტის ($p < .001$) (Bartlett, 1954) შედეგები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო, რაც მონაცემთა ფაქტორული ანალიზისთვის გამოსადეგობას ადასტურებს.

ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზისას, ვარიანსის ბრუნვით, გამოიკვეთა 5 ძირითადი კომპონენტი 1-ზე მეტი კუთრი წონით, რომლებიც მონაცემთა ვარიანსის 24.83%, 19.26%, 12.38% და 11.29%-ს ხსნიდა. Screeplot-ის შემოწმებამ ცხადყო მკვეთრი გარდატეხა მეხუთე კომპონენტის შემდეგ. კეტელის Catell's (1966) ტესტის (scree test) გამოყენების შემდეგ შემდგომი ანალიზისთვის დავტოვეთ 5 ძირითადი კომპონენტი, რომლებიც პარალელურმა ფაქტორულმა ანალიზმაც დაადასტურა. პარალელური ანალიზით გამოვლინდა მხოლოდ 5 კომპონენტი, რომელთა კუთრი წონაც აჭარბებდა შესაბამის მაჩვენებლებს იმავე ზომის შემთხვევით დაგენერირებულ მონაცემთა მატრიცის საფუძველზე (10 ცვლადი * 337 მონაწილეზე)

ძირითადი კომპონენტების ფაქტორული ანალიზისას, ვარიანსის ბრუნვით, გამოიკვეთა ხუთი ძირითადი კომპონენტი. პირველი 5 ფაქტორი კუთრი წონით (eigenvalues): 24.38, 19.26, 12.38, 11.29, 9.83. ხუთი ფაქტორი ხსნის ცვლადების დისპერსიის საკმაოდ მნიშვნელოვან ნილს: კერძოდ, მონაცემთა ვარიანსის 77.13%-ს. ყველა დებულება წარმოდგენილია ფაქტორულ სივრცეზე საშუალო მაჩვენებლით (communality) 0.77.

თითოეული ფაქტორის შესაბამისი დებულებების ჩამონათვალი მოცემულია ცხრილში N6. ფაქტორული ანალიზის შედეგად საკმაოდ ნათელი სტრუქტურა მივიღეთ. ყველა დებულება მუშაობს იმ ფაქტორზე, რომლის გასაზომადაცაა შემუშავებული. მხოლოდ მეხუთე შეკითხვას, რომელიც მოცდილებისადმი ღიაობის ფაქტორს მიეკუთვნება, აქვს მეორადი (თუმცა მცირე) დატვირთვა ექსტრავერსიის სკალაზეც.

ცხრილი N6. პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის ფაქტორული სტრუქტურა

	ექსტრა- ვერსია	ნევრო- ტიზმი	კეთილ- სინდი- სიერება	კეთილ- განწყობა	გამოცდილე- ბისადმი ღიაობა
შეკითხვა_6	.906				
შეკითხვა_1	.836				
შეკითხვა_4		.864			
შეკითხვა_9		.850			
შეკითხვა_3			.860		

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

შეკითხვა_8	.845		
შეკითხვა_7		.832	
შეკითხვა_2		.805	
შეკითხვა_10			.861
შეკითხვა_5	.372		.709

ფაქტორების გამოყოფის მეთოდი: პრინციპული კომპონენტების ანალიზი

ბრუნვის მეთოდი: ვარიანსი კაიზერის ნორმალიზაციით

ბრუნვების რაოდენობა - 5

|.30|-ზე ნაკლები ფაქტორული წონები ნაჩვენები არ არის

განაწილების მახასიათებლები

პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი ინსტრუმენტის ფაქტორების მაქსიმალური და მინიმალური მაჩვენებლები, საშუალო არითმეტიკული და სტანდარტული გადახრა, ასევე, დახრილობისა და პიკის (skewness, kurtosis) მაჩვენებლები მოცემულია ცხრილში N4. კოლმოგოროვ-სმირნოვის (KS) ტესტის შემოწმებამ ცხადყო, რომ დიდი ხუთეულის კითხვარში გამოყოფილი ფაქტორების მაჩვენებელთა სიხშირე ნორმალური განაწილების სახეს არ იღებს. თითოეული ფაქტორისთვის ეს მაჩვენებელი ასე გამოიყურებოდა: ექსტრავერსია $KS(377)=.10, p<.01$; კეთილგანწყობა $KS(377)=.09, p<.01$; კეთილსინდისიერება $KS(377)=.15, p<.01$; ნევროტიზმი $KS(377)=.15, p<.01$ და გამოცდილებისადმი ღიაობა $KS(377)=.10, p<.05$.

სანდოობის შემოწმება

კითხვარის შინაგანი შეთანხმებულობის განსაზღვრის მიზნით, შევამოწმეთ ცალკეული ფაქტორების სანდოობა. სანდოობის შესამოწმებლად გამოვიყენეთ კრონბახის ალფა. სანდოობის მაჩვენებლები ვარიირებდა .47-დან .72-მდე. ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აღმოაჩნდა კეთილგანწყობას, ხოლო ყველაზე მაღალი - ნევროტიზმსა და ექსტრავერსიას.

სქესთა ურთიერთგანსხვავება დიდი ხუთეულის ფაქტორების მიხედვით

სქესის მიხედვით განსხვავებების შესამოწმებლად გამოვიყენეთ სტუდენტის t კრიტერიუმი დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება დაფიქსირდა მხოლოდ კეთილგანწყობის ფაქტორზე, რომელზეც ქალებს უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ, ვიდრე მამაკაცებს. დანარჩენი ფაქტორების მიხედვით, სქესთა ურთიერთგანსხვავება სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა (იხ. ცხრილი N4).

ვალიდობა

კორელაციები პიროვნების ათდებულებიანი კითხვარით გაზომილ ფაქტორებსა და ექვსფაქტორიანი მოდელისა და დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტით გაზომილ ფაქტორებს შორის მოცემულია ცხრილში N5. სხვადასხვა ინსტრუმენტით გაზომილი მსგავსი კონსტრუქტები სტატისტიკურად მნიშვნელოვან დადებით კორელაციაშია ერთმანეთთან. კორელაციები უფრო მაღალია დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტით გაზომილ ფაქტორებთან, ვიდრე ექვსფაქტორიანი მოდელით გაზომილ ფაქტორებთან.

შედეგების განხილვა

დიდი ხუთეულის საკვლევი ორივე კითხვარის (დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტი და პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარი) ქართულ ვერსიაში მეორდება ინგლისურენოვან ანალოგში არსებული ხუთი ძირითადი ფაქტორი. დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის ფაქტორული ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ დებულებების უმრავლესობა (რამდენიმე გამონაკლისის გარდა) იმ ფაქტორზე იტვირთება, რომელთა გასაზომიდაც არის შემუშავებული. რაც შეეხება პიროვნების შესაფასებელ ათდებულებიან კითხვარს: აქაც სრულიად გამოკვეთილი ხუთფაქტორიანი სტრუქტურა მივიღეთ. მხოლოდ ერთ დებულებას (მეხუთე დებულება) ჰქონდა ორმაგი დატვირთვა ორ სხვადასხვა ფაქტორზე, მაგრამ ეს დატვირთვა ძალიან მცირეა იმ ფაქტორზე არსებულ დატვირთვისთან შედარებით, რომლის გასაზომიდაც არის შემუშავებული. მსგავსი ტენდენცია შესაძლოა ავსხნათ იმ ფაქტით, რომელიც სხვა კონსტრუქტებთან კორელაციური კავშირების შემონიშნისას მოცემულ კვლევაშიც გამოვლინდა და დიდი ხუთეულის პიროვნულ ნიშანთა შორის ორთოგონალური კავშირის არარსებობას ადასტურებს (DeYoung, Peterson, & Higgins, 2002).

დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის ფარგლებში გამოყოფილი და პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარით მიღებული ფაქტორების ქულათა განაწილება არ არის ნორმალური, რაც, ერთი მხრივ, შეიძლება კვლევის შერჩევის ასაკის ვარიაციულობით (კვლევის მონაწილეთა ასაკი 17-დან 55-წლამდე ვარიირებდა, მაგრამ ასაკობრივი ჯგუფები თანაბრად არ იყო განაწილებული) და, მეორე მხრივ, ათდებულებიანი კითხვარის შემთხვევაში მონაწილეთა არც ისე დიდი რაოდენობით აიხსნას. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ, დებულებათა სიმცირის გამო, კვლევის მეორე ნაწილის შერჩევის მოცულობა სრულიად საკმარისია ფაქტორული ანალიზის ჩასატარებლად.

დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტის ისევე, როგორც პიროვნების შესაფასებელი ათდებულებიანი კითხვარის ქართული ვერსიების შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებლები, ძირითადად, უახლოვდება ან აკმაყოფილებს პიროვნული კითხვარებისთვის რეკომენდებულ (.70) მნიშვნელობას (Nunnally, 1978). თუმცა ათდებულებიანი კითხვარის შემთხვევაში ეს მაჩვენებლები აშკარად უფრო დაბალია, რაც ამ კითხვარში შემავალ დებულებათა სიმცირით (2 დებულება თითოეულ ფაქტორზე) შეიძლება აიხსნას. ისიც აღსანიშნავია, რომ 10-ზე ნაკლები

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

დებულების შემთხვევაში სანდოობის მაჩვენებელი შესაძლებელია 0.5-ზე ნაკლები იყოს. მოკლე კითხვარებისთვის დამახასიათებელი დადებითი მხარეების მიუხედავად (ადმინისტრირების სიმარტივე, ხანმოკლე დროში ჩატარების შესაძლებლობა და ა.შ.), გასათვალისწინებელია სანდოობასთან დაკავშირებული ხარვეზები.

სქესთა ურთიერთგანსხვავებასთან დაკავშირებულ კლასიკურ ნაშრომში (Maccoby & Jacklin, 1975) ხაზგასმულია, რომ კაცები ქალებთან შედარებით ასერტულები, აგრესიულები და ემოციურად სტაბილურები არიან. ჩვენ მიერ მიღებული შედეგი, რომლის თანახმადაც, ქალები შედარებით მაღალ ქულებს აგროვებენ კეთილსინდისიერების, ნევროტიზმისა და კეთილგანწყობის სკალებზე, შეესაბამება იმ ინტერკულტურული კვლევის (Schmitt et al., 2008) შედეგებს, რომელშიც 55 ქვეყანა მონაწილეობდა, თუმცა, ამ კვლევის თანახმად, ქალების ექსტრავერსიის მაჩვენებელი უფრო მაღალია, ვიდრე მამაკაცებისა, ჩვენს კვლევაშიკი განსხვავება, ექსტრავერსიის მიხედვით, სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა. ასევე, ჩვენი კვლევის შედეგები ეთანადება კვლევის მონაცემებს (Chapman, Duberstein, Sorensen & Lyness, 2007), რომელთა თანახმადაც, ქალებს უფრო ახასიათებთ ნევროტიზმისა და კეთილგანწყობის პიროვნული ნიშნები, ვიდრე - კაცებს. რაც შეეხება გამოცდილებისადმი ღიაობის მაჩვენებლებს: კულტურიდან კულტურამდე ეს შედეგები არათანმიმდევრულია. ამ წინააღმდეგობრივი შედეგების ახსნა შესაძლებელია იმით, რომ ქალები მაღალ მაჩვენებლებს ავლენენ ემოციებისადმი, ხოლო მამაკაცები - იდეებისადმი ღიაობის თვალსაზრისით (Costa, Terracciano, & McCrae, 2001; McCrae & Terracciano, 2005). გამოცდილებისადმი ღიაობის ფაქტორი კი ამ ასპექტების ერთმანეთისგან მკვეთრად გამიჯვნის საშუალებას არ იძლევა.

მოსალოდნელია, ორივე ინსტრუმენტით გაზომილი დიდი ხუთეულის ფაქტორები კვლევისას გამოყენებული საკვლევი ინსტრუმენტებით გაზომილ ცვლადებს მიემართებოდეს. ჩვენი კვლევის შედეგები შეესაბამება არსებულ მონაცემებს - ნარცისიზმი დადებით კორელაციაშია ექსტრავერსიასა და გამოცდილებისადმი ღიაობასთან და უარყოფით კორელაციაშია კეთილგანწყობასთან (მაგ. O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002). ასევე, მაკიაველიზმის სკალაზე მაღალი მაჩვენებლების მქონე ინდივიდები კეთილგანწყობის დაბალი მაჩვენებლით გამოირჩევიან (მაგ., Kessler, Bandelli, Spector, Borman, Nelson, & Penney, 2010; Lee & Ashton, 2005; O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002). რაც შეეხება ფსიქოპათიასთან დიდი ხუთეულის მიმართებას: ჩვენი კვლევის შედეგები ეთანადება იმ კვლევის შედეგებს, რომლის თანახმადაც, ფსიქოპათია უარყოფითად უკავშირდება კეთილგანწყობას, ხოლო დადებითად - გამოცდილებისადმი ღიაობას (მაგ. O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002).

ჩვენი კვლევის შედეგებით დასტურდება, რომ ემოციური ინტელექტი და მისი ასპექტები ნეგატიურად უკავშირდება ნევროტიზმს, ხოლო დიდი ხუთეულის დანარჩენ ნიშნებთან ემოციური ინტელექტის კავშირი დადებითი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია (მაგ. Greven et al., 2008; Mikolajczak et al., 2007; Petrides et al., 2010).

რაც შეეხება ორივე ინსტრუმენტით გაზომილ დიდი ხუთეულის ფაქტორებსა და ექვსფაქტორიან მოდელში გამოყოფილ ნიშანთა ურთიერთმიმართებას: კორელაციები დადებითი, ძლიერი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია, რაც ეთანადება უკვე არსებული კვლევის შედეგებს - დიდი ექვსეულის ისეთი ნიშნები, როგორებიცაა

ექსტრავერსია, კეთილსინდისიერება და გამოცდილებისადმი ღიაობა, დიდი ხუთეულის შესაბამის ნიშნებს უკავშირდება. დიდი ექვსეულის ფარგლებში გამოყოფილი ექსტრავერსია უარყოფითად უკავშირდება დიდი ხუთეულის ნევროტიზმს. ეს უკანასკნელი დადებითად კორელირებს დიდი ექვსეულის ემოციურობასთან. გულწრფელობა-თავმდაბლობა კი დიდი ხუთეულის კეთილგანწყობასთან ავლენს დადებით კავშირს (Ashton & Lee, 2009). რიგ შემთხვევებში არსებული კავშირის არც თუ ისე ძლიერი მაჩვენებელი (მაგ., ექვსფაქტორიანი მოდელის ემოციურ სტაბილობასა და ხუთფაქტორიანი მოდელის ნევროტიზმის მაჩვენებლებს შორის) შეიძლება ამ ორი მოდელით გაზომილი ფაქტორების შემადგენელი ასპექტების განსხვავებულობით აიხსნას.

დასკვნა

კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ დიდი ხუთეულის საკვლევი ინსტრუმენტისა და პიროვნების შესაფასებელ ათდებულებიან კითხვართა ქართული ვერსიები იმეორებს იმ მახასიათებლებსა და ტენდენციებს, რომლებიც მათი არა ქართულენოვანი ანალოგებისთვისაა დამახასიათებელი. შედეგები, რომლებიც სქესთა ურთიერთგანსხვავებებს უკავშირდება, იმ შედეგების ანალოგიურია, რომლებიც დიდი ხუთეულის კითხვარების მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში ადმინისტრირებისას გვხვდება და, ამასთან, თეორიული საფუძვლითაც დასტურდება. სანდოობის მაჩვენებლები შეესაბამება პიროვნული კითხვარებისთვის რეკომენდებულ მინიმალურ მნიშვნელობებს, თუმცა პიროვნების ათდებულებიანი კითხვარის შემთხვევაში, დებულებათა უკიდურესი სიმცირის გამო, უნდა გავითვალისწინოთ სანდოობასთან დაკავშირებული ხარვეზები. ორივე ინსტრუმენტი მიუთითებს თეორიულად ნავარაუდევი და სხვა ინსტრუმენტებით გაზომილი მსგავსი კონსტრუქტების ლოგიკურ კავშირზე, რაც ორივე ინსტრუმენტის ვალიდობაზე მეტყველებს. მოცემული კვლევის ფარგლებში არ განხორციელებულა არც ერთი კითხვარის ნორმირება, რაც მის გამოყენებას ინდივიდუალური შეფასებისა და/ან კონსულტირებისთვის შეუძლებელს ხდის, თუმცა მეცნიერული და კვლევითი საქმიანობისთვის კითხვარების მიმდინარე ვარიანტების გამოყენება შესაძლებელია.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., & Petrides, K. V. (2015). The Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 261–276. doi:10.1080/00223891.2015.1084630
- Ashton, M., & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A Short Measure of the Major Dimensions of Personality. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 340–345. doi:10.1080/00223890902935878
- Bartlett, M.S. (1954) A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296-298.

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

- Baudry, A.S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Lelorain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of Trait Emotional Intelligence and Health: A Critical and Systematic Review of the Literature. *Scandinavian Journal of Psychology, 59*(2), 206–222. doi:10.1111/sjop.12424
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1990). Comparing Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: A Study on the 5-factor Model of Personality. *Personality and Individual Differences, 11*, 515–524. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90065-Y](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90065-Y)
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245–276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chapman B. P., Duberstein P. R., Sorensen S., Lyness J. M., (2007). Gender Differences in Five Factor Model Personality Traits in an Elderly Cohort. *Personality and Individual Differences, 43*(6) 1594-1603.
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender Differences in Personality Traits across Cultures: Robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 322–331.
- Costa, P.T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2002). Higher-order Factors of the Big Five Predict Conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences, 33*(4), 533-552. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00171-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00171-4)
- Eysenck, H. J. (1998). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Goldberg, L. R. (1990). An Alternative “Description of Personality”: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1216-1229. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>
- Goldberg, L. R. (1992). The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment, 4*(1), 26–42. doi:10.1037/1040-3590.4.1.26
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504–528. doi:10.1016/s0092-6566(03)00046-1
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arceche, A., & Furnham, A. (2008). A Hierarchical Integration of Dispositional Determinants of General Health in Students: The Big Five, Trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual Differences, 44*, 1562–1573. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.012>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Kaiser, H. (1970). A Second Generation Little Jiffy. *Psychometrika, 35*, 401–15.
- Kaiser, H. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika, 39*, 31–6.
- Kessler, S. R., Bandelli, A. C., Spector, P. E., Borman, W. C., Nelson, C. E., & Penney, L. M. (2010). Re-examining Machiavelli: A Three-dimensional Model of Machiavellianism in the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology, 40*, 1868–1896.

- Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-factor Model and the HEXACO Model of Personality Structure. *Personality and Individual Differences*, 38, 1571–1582.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2008). The HEXACO Personality Factors in the Indigenous Personality Lexicons of English and 11 Other Languages. *Journal of Personality*, 76(5), 1001–1054. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00512.x
- Leung, D. Y. P., Wong, E. M. L., Chan, S. S. C. & Lam, T. H. (2013). Psychometric Properties of the Big Five Inventory in a Chinese Sample of Smokers Receiving Cessation Treatment: A Validation Study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(6), 1-10. <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n6p1>
- Maccoby E. E., & Jacklin C. N. (1975). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Martskvishvili, K., Arutinov, L., & Meštvirishvili, M. (2013). A Psychometric Investigation of the Georgian Version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 84–88. doi:10.1027/1015-5759/a000135.
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Universal Features of Personality Traits from the Observer's Perspective: Data From 50 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547–561. doi:10.1037/0022-3514.88.3.547
- McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Costa, P. T., Jr., Bond, M. H., & Paunonen, S. (1996). Evaluating the Replicability of Factors in the Revised NEO Personality Inventory: Confirmatory Factor Analysis versus Procrustes Rotation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 552–566.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338–353. DOI: 10.1080/00223890701333431
- Nunnally, J.O. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill
- Neumann, C. S., Hare, R. D., & Pardini, D. A. (2014). Antisociality and the Construct of Psychopathy: Data from Across the Globe. *Journal of Personality*, 83(6), 678–692. doi:10.1111/jopy.12127
- Norman, W. T. (1963). Toward an Adequate Taxonomy of Personality Attributes: Replicated Factor Structure in Peer Nomination Personality Ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574–583.
- O'Boyle, E. H., Forsyth, D., Banks, G. C., Story, P. A., & White, C. D. (2014). A Meta-analytic Test of Redundancy and Relative Importance of the Dark Triad and Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality*, 83, 644–664. doi:10.1111/jopy.12126.
- Paulhus, D. L. (2013). Dark Triad of Personality (D3-Short). Measurement Instrument Database for the Social Science. Retrieved June 22, 209 from www.midss.ie. last access on 15.10.2019
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563. doi:10.1016/s0092-6566(02)00505-6

დიდი ხუთეულის საკვლევი კითხვარების ქართულ ვერსიათა ფსიქომეტრული მახასიათებლები

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality, 17*, 39–57. doi: 10.1002/per.466
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007) The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology, 98*, 273-289. doi:10.1348/000712606X120618
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Lighthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between Trait Emotional Intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 906–910. doi:10.1016/j.paid.2010.02.019
- Petrides, K.V. (2009). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Schmitt D. P., Realo A., Voracek M., & Allik J. (2008) Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, No.1, 168-182
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). Short and Extra-short Forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality, 68*, 69–81. doi:10.1016/j.jrp.2017.02.004
- Ubbiali, A., Chiorri, C., Hampton, P. & Donati, D. (2013). Psychometric Properties of the Italian Adaptation of the Big Five Inventory (BFI). *Bollettino di Psicologia Applicata, 266*, 37-46.
- Vassend, O., & Skrandal, A. (1997). Validation of the NEO Personality Inventory and the Five-factor Model: Can findings from exploratory and confirmatory factor analysis be reconciled? *European Journal of Personality, 11*, 147–166.

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE GEORGIAN VERSIONS OF THE BIG FIVE QUESTIONNAIRES

Khatuna Martskvishvili

Natia Sordia

Tbilisi State University

Aljoscha Neubauer

University of Graz

Abstract

The goal of the study is to examine the psychometric properties of the Georgian versions of the Big Five Inventory (BFI; John & Srivastava, 1999) and the Ten Item Personality Inventory (TIPI; Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003), the two instruments measuring the Big Five model. 866 individuals participated in the study examining the Georgian version of BFI and 377 individuals in the development of the Georgian version of TIPI. According to the results, the factor structure of both instruments replicates the five-factor model observed in other cultures. The reliability coefficients correspond to the minimum levels recommended for personality questionnaires/inventories. However, these levels turned out to be lower for TIPI. The instrument validity is proved by their logical correlations with the theoretically relevant constructs, namely with the Six-Factor model, aversive personality traits, and emotional intelligence. We can conclude that due to the factor structure, expected relationships with other constructs and statistical significance, the Georgian versions of both instruments measuring the Big Five can be used for future research.

Key words: Big Five model of personality, BFI, TIPI, Psychometrics

Introduction

Personality is a multidimensional construct examined from the perspective of different personality theories. The Big Five model was developed to study its versatile nature and comprises five culturally universal personality traits: Extraversion, Neuroticism, Agreeableness, Conscientiousness and Openness to Experience. In addition, each of these traits has six facets (Goldberg, 1993; John & Srivastava, 1999). The development of questionnaires/inventories to study the five personality traits started in the 1980s (Costa & McCrae, 1992). Today we have several versions of Big Five questionnaires as well as the versions adapted for different languages (e.g. Leung, Wong, Chan, & Lam, 2013; Ubbiali, Chiorri, Hampton, & Donati, 2013). The first revised version (NEO

PI-R) includes 240 items and, as opposed to the original version, makes it possible to count the scores on the agreeableness and conscientiousness dimensions along with the dimensions of Neuroticism, Extraversion and Openness to Experience (Costa & MacCrey, 1992). Later, the 60-items version was developed to assess the five-factor model (NEO-FFI; Costa & MacCrey, 1992). This was followed by versions including 44 (John & Strivastava, 1999), 30, 15, 10 and 5 items (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003; Soto & John, 2017). The development of the short versions of the questionnaires/inventories measuring the five traits is obviously of great practical importance. They enable researchers to obtain maximum information about research participants in a short period of time. However, it has to be noted that a smaller number of items in the questionnaire decreases the probability of obtaining comprehensive information on all the six facets of a personality trait.

The universal character of the five personality traits is confirmed by their existence in different countries. In addition, the analysis of studies conducted in 55 countries shows that there are significant gender differences across the Big Five personality traits; in particular, women score higher on the Agreeableness, Extraversion, Neuroticism and Conscientiousness scales. This difference becomes even more salient with economic well-being, accessibility of education and the increased opportunity to lead a long and healthy life (Schmitt, Realo, Voracek, & Allik, 2008). Despite the fact that the intensity of gender differences changes under cultural influences, the differences between men and women across the Big Five personality traits are obvious and are observed in most countries.

The Big Five and the Six-Factor Model

According to the lexical hypothesis, individual differences are reflected in the adjectives used in everyday language. After filtering the adjectives and subjecting them to factor analysis, five personality traits were identified (Goldberg, 1990; Norman, 1963). Later analysis and the revision of adjectives in different languages showed that there are six, rather than five basic factors: Honesty–Humility, Emotionality (versus neuroticism), Agreeableness (versus anger), Extraversion, Conscientiousness and Openness to Experience. The universal character of these factors is confirmed in the studies examining over 10 languages (Lee & Ashton, 2008). Each trait in the Big Six comprises four facets. The instrument measuring these traits is based on the information obtained through self-reports and others' assessments. As a rule, the data obtained from the above two sources are interrelated (Ashton & Lee, 2009). The study conducted by Ashton and Lee (2009) shows that some of the Big Six traits (Extraversion, Conscientiousness and Openness to Experience) relate to the corresponding traits in the Big Five model. Extraversion in the Big Six model negatively correlates with Neuroticism in the Big Five model, and the latter positively correlates with Emotionality in the Big Six model. As for Honesty – Humility, it shows positive correlation only with Agreeableness in the Big Five model.

The Big Five and the Dark Triad

Personality studies are not limited to universal and, relatively, neutral personality characteristics. Interest in socially aversive personalities intensified at the beginning of the 21st century. According to Paulhus and Williams (2002), Narcissism, Machiavellianism and Psychopathy form the

constellation of the 'Dark Triad'. People with narcissistic personality believe that they are superior to others. Such people are manipulative and are characterized by grandiosity. Narcissism positively correlates with Extraversion and Openness to Experience and negatively correlates with Agreeableness (Paulhus & Williams, 2002).

Machiavellianism is characterized by poorly developed conventional moral principles and weak emotionality which helps the individual to use and justify any means used for his/her own purposes (Christie & Geis, 1970). People with this trait score low on Agreeableness and Conscientiousness and high on Neuroticism (O'Boyle, Forsyth, Banks, Story, & White, 2014; Paulhus & Williams, 2002). Psychopathy is manifested in antisocial behavior and criminal tendencies (Neumann, Hare, & Parlino, 2015). People with the psychopathic trait score low on Conscientiousness and Agreeableness and high on Extraversion and Openness to Experience (O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002).

The meta-analysis of the studies concerning the relationship between the Big Five and the Dark Triad (O'Boyle et al., 2014) shows that the Big Five traits explain 30-63% of the variance of socially aversive personality traits. Agreeableness is an especially significant predictor. Individual facets of the five basic traits can explain 88% of the variance of psychopathy scores and 42% of the variance of narcissism scores. Similar results confirm the existence of the Big Five traits as universal dispositions.

The Big Five and Emotional Intelligence

As a trait, emotional intelligence lies at the lower levels of personality hierarchies and is manifested in the ability to understand one's own and other people's emotions and influence the way other people feel (Petrides & Furnham, 2003). Emotional intelligence comprises fifteen facets united around the four factors: Emotionality, Sociability, Self-Control and Well-being (Petrides, 2009). People rating high on the Well-Being factor are self-confident and tend to experience positive emotions (Baudry, Grynberg, Dassonneville, Lelorain, & Christophe, 2018; Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007; Petrides, 2009). Individuals scoring high on Self-Control demonstrate the ability to control their own emotions, which helps them effectively cope with stressful situations (Baudry et al., 2018; Petrides et al., 2007). Emotionality helps people understand one's own and other people's emotions. It is manifested in empathy and enables the person with this personality trait to use emotions for effective communication and establishing close relationships (Baudry et al., 2018; Petrides et al., 2007). Sociability is manifested in controlling one's own emotions and their effective use for establishing social contacts. Individuals with the above trait establish sincere and authentic communication with the people in their environment and influence their emotions (Baudry et al., 2018; Petrides et al., 2007). Critics of emotional intelligence consider it as a combination of different personality dimensions, such as emotional stability and intelligence (Eysenck, 1998). However, meta-analytical studies show that emotional intelligence is more than a specific combination of basic personality traits (Andrei, Siegling, Aloe, Baldaro, & Petrides, 2015). Emotional intelligence and its individual facets negatively correlate with Neuroticism, but show positive and statistically significant correlations with the rest of the Big Five personality traits (Greven, Chamorro-Premuzic, Arteche, & Furnham, 2008; Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007; Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma, & Veselka, 2010).

The current study

Even though Big Five questionnaires are successfully used in personality studies and the psychological studies on individual differences, information on the psychometric properties of the Georgian versions is quite scarce. For this reason, the present research aims at examining the psychometric properties of two different instruments: The Big Five Inventory (BFI; John & Strivašava, 1999) used to assess the Big Five dimensions and the Ten-Item Personality Inventory (TIPI; Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003).

The development of both instruments was identical and comprised the following stages: (1) At the first stages two independent translations for each instrument were prepared; (2) After comparing the translated versions, the final version was agreed upon and the first working versions were prepared; (3) The content correspondence between the translated and the English versions was determined; (4) Experts assessed the content validity of the working version of the questionnaires. For this purpose, they had to assess which trait, in their opinion, was measured by which item. Three experts worked on the Big Five Inventory (BFI) and five on the Ten-Item Personality Inventory (TIPI). The items with inconsistent assessments underwent revision; (5) Scale reliability was determined using the pilot study results (40 participants for BFI and 30 participants for TIPI). The items decreasing the scale reliability were assessed for the second time and revised - 2 items were revised in BFI and three in TIPI inventories.

The given study consists of two independent parts. Each of them serves the examination of psychometric properties of each instrument.

Study 1

The objective of Study 1 was to examine the psychometric properties of the instrument assessing the Big Five Inventory (BFI; John & Strivašava, 1999), in particular, to determine the factor structure, internal consistency and validity.

Research method

Participants and procedure

866 individuals participated in the study, out of whom 550 were women and 303 men (13 participants did not indicate their gender). The participants' age ranged from 17 to 69 ($M_{\text{age}}=25.65$, $SD=10.47$). The research participants' majority (51.3%) was composed of students; out of the rest of the participants 36.2% was with higher education, 6% - secondary education and 6.5% - college/vocational education.

Participation in the study was voluntary and the participants did not receive any compensation or reimbursement. The questionnaires were administered individually or in small groups. The standard instruction for the completion of the questionnaire was provided at the beginning of the questionnaire. When needed, oral instructions were also provided. The research participants were asked to express the extent of their agreement/disagreement with the questionnaire items by indicating the corresponding number along the item.

Research instruments

The five-factor model. The instrument measuring the Big Five (The Big Five Inventory (BFI); John & Strivaštava, 1999) contains 44 items. The items are evaluated using a five-point Likert scale, with point 1 indicating ‘*Strongly disagree*’ and point 5 - ‘*Strongly agree*’. The questionnaire measures five personality traits: Openness to Experience (10 items), Extraversion (8 items), Agreeableness (9 items), Conscientiousness (9 items) and Neuroticism (8 items).

The Dark Triad. The Dark Triad was measured with Dark Triad of Personality (D3-Short) (Paulhus, 2013). The questionnaire contains 27 items that are evaluated using a five-point Likert scale with point 1 indicating ‘*Strongly disagree*’ and point 5 - ‘*Strongly agree*’. 9 items measure Machiavellianism (‘Whatever it takes, you must get the important people on your side.’); 9 items - Narcissism (‘People see me as a natural leader.’) and 9 items – psychopathy (‘People often say I’m out of control’).

Emotional intelligence. Emotional intelligence was assessed using the short form of the Georgian version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009). The short form of the Georgian version was based on the extended Georgian version (Martskvishvili, Arutinovi, & Meštvirishvili, 2013). Similar to the original version of the questionnaire, the Georgian version contains 30 items evaluated on a seven-point Likert scale (1- ‘*Strongly disagree*’, 7- ‘*Strongly agree*’). It measures the four emotional intelligence factors (Emotionality, Sociability, Well-Being and Self-Control) and global emotional intelligence.

The six-factor model. To assess the six-factor model we used the short Georgian version of HEXACO-PI-R measuring the six HEXACO personality traits (Ashton, & Lee, 2009). The inventory is a self-report instrument containing 60 items, assessing 6 personality dimensions: Honesty – Humility, Conscientiousness, Agreeableness, Emotionality, Extraversion, and Openness to Experience.

Data analysis

At the first stage the Principal Component Analysis method was used to determine the factor structure of the Big Five instrument. Even though it is more advisable to apply Confirmatory Factor Analysis for the identification of the existing personality characteristics, the results produced by Confirmatory Factor Analysis are inconsistent in most studies. For this reason, part of researchers questions the suitability of the application of the above method to the Big Five (Borkenau & Ostendorf, 1990; McCrae, Zonderman, Costa, Bond, & Paunonen, 1996; Vassend & Skrondal, 1997). Cronbach’s alpha was used as a reliability measure. It is the method measuring internal consistency. In order to determine the validity of the instrument correlations were computed between the factors measured with the BFI and theoretically relevant constructs.

Results

The descriptive statistics and reliability coefficients for all the instruments used in the study as well as the sample characteristics are presented in Table N1 (the Big Five Inventory) and in Table N2 (the rest of the instruments used in Study 1).

Table N1. Descriptive statistics measures and internal consistency for BFI

	Men/ Women	Cronbach's α				Men		Women		Effect size	t	Max	Skewness	Kurtoses
		N of items	Men	Women	Total	M	SD	M	SD					
Extraversion	303/550	9	.68	.69	.68	3.37	.65	3.32	.69	1.04	5.00	-204	-121	
Agreeableness	303/550	10	.60	.74	.71	3.59	.57	3.86	.67	-6.12***	5.00	-242	-379	
Conscientiousness	303/550	8	.73	.78	.77	3.70	.63	3.88	.70	-3.81***	5.00	-486	-068	
Neuroticism	303/550	8	.77	.77	.79	2.62	.78	2.77	.83	-2.53**	4.88	.212	-511	
Openness to Experience	303/550	9	.75	.75	.75	3.87	.60	3.72	.66	3.26***	5.00	-596	.549	

Note: *** $p < .001$; ** $p < .01$.

Table N2. Descriptive statistics, internal consistency and correlations

	N of items	α	Age				Women/ Men (%)		Extraversion	Agreeableness	Conscientiousness	Neuroticism	Openness to experience
			M	SD	M	SD	M	SD					
Dark Triad													
Machiavellianism	130	.62	2.71	.54	21.60	4.52	35/65	.17	-.23**	.15	-.09	-.01	
Narcissism	130	.70	2.84	.61	21.60	4.52	35/65	.42**	-.25**	.10	.03	.38**	
Psychopathy	130	.78	2.17	.68	21.60	4.52	35/65	.16	-.33**	.02	.16	.20*	
Composite	130	.83	2.57	.48	21.60	4.52	35/65	.32**	-.35**	.11	.05	.26**	
Emotional intelligence													
Global	139	.73	5.07	.59	41.05	12.33	94/6	.51**	.29**	.45**	-.51**	.42**	
Six-Factor Model													
Honesty-Humility	95	.84	3.81	.64	18.74	1.31	82/18	-2.25*	.33**	.19	-.10	-.05	
Emotionality	95	.83	3.31	.66	18.74	1.31	82/18	.04	.27**	-.02	.39**	-.08	
Extraversion	95	.89	3.08	.78	18.74	1.31	82/18	.89**	.20	.47**	-.49**	.35**	
Agreeableness	95	.76	2.86	.56	18.74	1.31	82/18	-.11	.51**	.27**	-.46**	-.01	
Conscientiousness	95	.85	3.65	.62	18.74	1.31	82/18	.22*	.43**	.87**	-.38**	.15	
Openness to Experience	95	.77	3.82	.53	18.74	1.31	82/18	-.04	.02	.14	-.20	.64**	

Notes. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Factor analysis. The BFI items were subjected to principal component analysis (PCA). Prior to performing PCA, the suitability of data for factor analysis was assessed. Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1970, 1974) value (.85) exceeded the recommended value of .6 and the Bartlett test ($p < .001$) (Bartlett, 1954) reached statistical significance, which confirms the suitability of the data for the factor analysis.

The principal component factor analysis with Varimax rotation revealed the presence of 9 components with the eigenvalue exceeding 1, explaining 14.3%, 9.5% 7.3%, 5.5%, 4.9% 3.5%, 2.9%, 2.7% 2.4% of the variance respectively. The scree plot showed a sharp change after the fifth component. Based on Cattell's (1966) scree test, 5 principal components were retained for further analysis. The existence of those components was also confirmed by the parallel factor analysis which extracted only 5 components with eigenvalues exceeding the corresponding criterion values for a randomly generated data matrix of the same size (44 variables * 867 participants). The five-component solution explained a total of 41.52% of the variance. The eigenvalues for the first 5 factors were 14.25, 9.45, 7.29, 5.53 and 4.99. All the items were represented in the factor space with the communality 0.41.

The list of items corresponding to each factor is presented in Table N3. Several items loaded on more than one factor. For example, items 26 and 16 had been developed to measure the Extraversion factor (corresponding loading - .169 and .282), but both items loaded higher on the Conscientiousness factor (.593 and .439). Also, item 35 which had been developed to measure Openness to experience (.250) loaded higher on Extraversion (.370). It has to be emphasized that each of these items also loaded on the factors it was meant to measure. However, item 2, which had been developed to measure Agreeableness, loaded very low on the given factor. Items 15 and 11 loaded on more than one factor, but they loaded higher on the factors (Openness to Experience and Extraversion) they were meant to measure.

Table N3. *The factor structure for BFI*

	Conscientiousness	Neuroticism	Openness to experience	Agreeableness	Extraversion
Item 28	.716				
Item 3	.711				
Item 33	.708				
Item 23	.627				
Item 26	.593				.169
Item 18	.558				
Item 38	.478				
Item 8	.467				
Item 16	.439		.348		.282
Item 43	.384				

Psychometric Properties of the Georgian Versions of the Big Five Questionnaires

Item 39		.744	
Item 19		.695	
Item 24		.622	
Item 14		.599	
Item 9		.563	
Item 34		.556	
Item 4		.504	
Item 29		.492	
Item 20			.674
Item 30			.655
Item 25			.633
Item 5			.614
Item 40			.598
Item 44			.581
Item 41			.547
Item 15	.395		.489
Item 10			.295
Item 2			.129
Item 17			.690
Item 32			.638
Item 27			.625
Item 22			.606
Item 12			.594
Item 7			.488
Item 42			.458
Item 37			.457
Item 13			.408
Item 36			.566
Item 6			.564
Item 31			.563
Item 21			.561
Item 1			.518

Item 11	.426	.517
Item 35	.251	.370

Factor extraction method: Principal Component Analysis

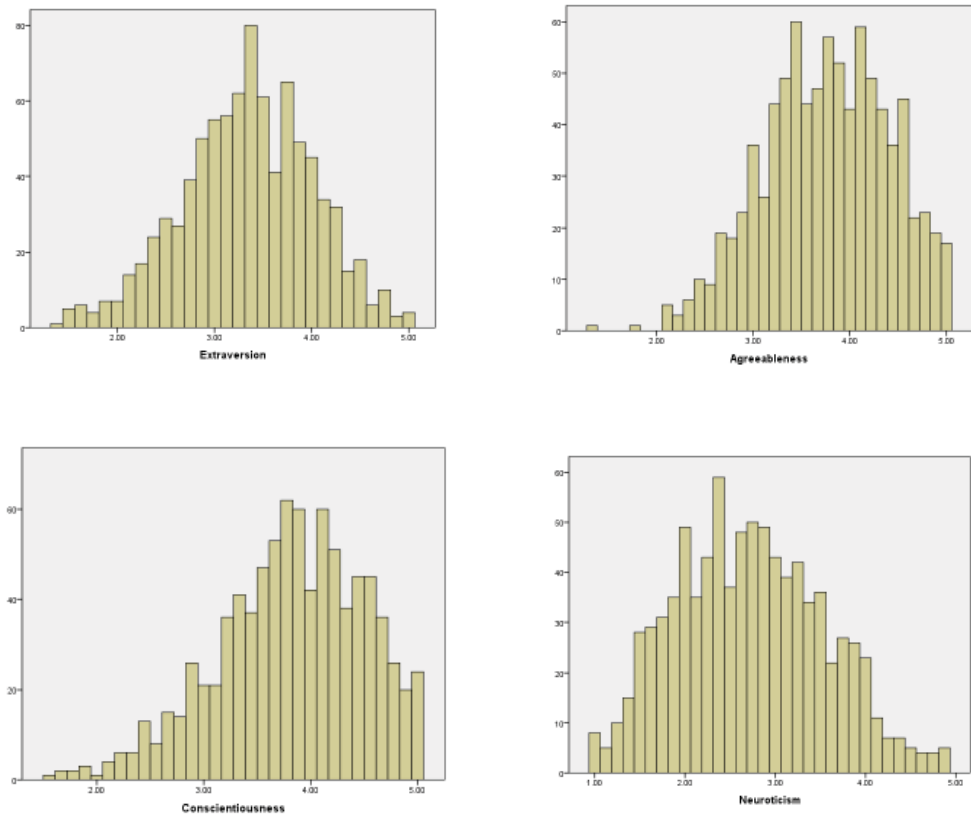
Rotation method: Varimax with Kaiser normalization

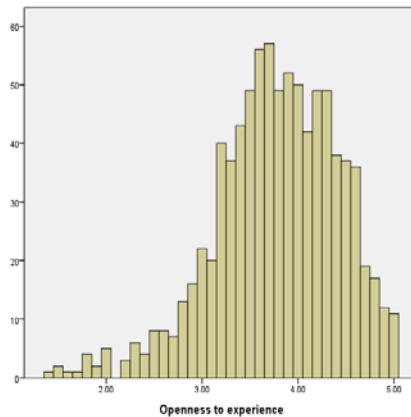
Rotation number – 7

Loadings below $|\cdot30|$ have been suppressed

Score distribution. Table N1 shows minimum and maximum scores, mean and standard deviation, skewness and kurtosis for BFI. Kolmogorov – Smirnov (KS) test showed that in the Big Five Inventory the frequencies of the factor scores were not normally distributed (See Figure N1), in particular, Extraversion KS (866) = .06, $p < .05$; Agreeableness KS (866) = .06, $p < .05$; Conscientiousness KS (866) = .06, $p < .05$; Neuroticism KS (866) = .06, $p < .05$ and Openness to Experience KS (866) = .05, $p < .05$. The factor score distribution is presented in Figure N1.

Figure N1. Factor score distribution for the Big Five





Reliability. The reliability of each factor was assessed to determine the internal consistency of the questionnaire. Reliability was measured using Cronbach’s alpha. Reliability coefficients varied from .68 to .79 with the lowest coefficient for Extraversion and the highest for Neuroticism.

Gender differences. The independent sample *t* - test was used to assess gender differences. The difference was statistically significant for all the factors except Extraversion. As for the other factors, women scored higher on Agreeableness, Conscientiousness, and Neuroticism, whereas men scored higher on Openness to Experience (See Table N1).

Construct validity. Correlations between the Big Five factors and theoretically relevant variables are presented in Table N2. All the Big Five factors were related as hypothesized to the factors measured by the research instruments. In particular, Narcissism positively correlated with Extraversion; Openness to Experience is negatively correlated with Agreeableness; Agreeableness negatively correlated with Machiavellianism and Psychopathy and Psychopathy positively correlated with Openness to Experience. Emotional intelligence is negatively correlated with Neuroticism, but its correlation with the other traits of the Big Five was positive and statistically significant. As for the correlation with the same constructs measured with the Six-Factor model, correlations turned out to be positive, statistically significant and varied between .39 and .89. The weakest correlation observed between Emotionality and Neuroticism (.39) was still statistically significant. The strongest correlation was observed between the Extraversion factors.

Study 2

The objective of Study 2 was to examine the psychometric properties of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI), (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003); in particular, to determine the structure of factors, internal consistency and validity.

Research method

Participants and procedure

377 individuals participated in the study, out of whom 168 were women and 169 men. The participants' age varied from 16 to 58 ($M_{\text{age}}=20.58$, $SD=5.30$). The majority of the research participants (66.2%) was comprised of students; 30.0% was with higher education, 2.7% - secondary, and 1.2% - college/professional education.

Participation in the study was voluntary and the participants did not receive any compensation or reimbursement. Questionnaires were administered individually or in small groups. The standard instruction for the completion of the questionnaire was provided at the beginning of the questionnaire. The research participants were asked to express the extent of their agreement/disagreement with the questionnaire items by indicating the corresponding number along the item.

Research instruments

Ten Item Personality Inventory (TIPI) (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003) comprises 10 items which are evaluated using a five-point Likert scale with point 1 indicating 'Strongly disagree' and point 5 - 'Strongly agree'. The questionnaire measures five personality traits: Openness to experience, Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness and Neuroticism. All factors are measured with two items.

The five-factor model. To measure the Big-five factors we used The Big Five Inventory (BFI; John & Strivastava, 1999) used in Study 1.

The six-factor personality model. To assess the six-factor model we used the extended version of HEXACO-PI-R (Ashton, & Lee, 2009). The inventory is a self-report instrument containing 100 items and assessing 6 personality dimensions: Honesty – Humility, Conscientiousness, Agreeableness, Emotionality, Extraversion, and Openness to Experience. Each trait comprises four facets measured with 4 items. The instrument also contains an interstitial facet.

Data analysis

The Principal Component Analysis was used to determine the factor structure of the TIPI. Cronbach's alpha was used as a reliability measure. In order to determine the validity of the instrument the correlations were computed between the scores obtained with TIPI and the scores of the Six factors.

Results

The descriptive statistics and reliability of the instruments as well as the sample characteristics are presented in Table N4 (for TIPI) and in Table N5 (for the rest of the instruments used in Study 2).

Table N4. Descriptive statistics measures and internal consistency for TIPI

	Men/ Women	N of items	Cronbach's α						Effect size	t	Min	Max	Skewness	Kurtoses
			Men			Women								
			Total	M	SD	Total	M	SD						
Extraversion	168/169	2	.72	.79	.76	8.74	3.24	8.50	3.57	0.63	2.00	14.00	-.230	-.965
Agreeableness	168/169	2	.47	.62	.56	9.26	3.16	8.76	3.11	1.14	2.00	14.00	-.292	-.709
Conscientiousness	168/169	2	.65	.66	.65	10.83	2.63	11.16	2.58	-1.16	2.00	14.00	-.997	.678
Neuroticism	168/169	2	.72	.66	.69	10.65	2.43	11.80	2.13	-4.65***	2.00	14.00	-.970	.959
Openness to Experience	168/169	2	.55	.56	.55	9.16	2.25	9.62	2.80	1.66	2.00	14.00	-.087	-.427

Note: *** $p < .001$;

Table N5. Descriptive statistics, internal consistency and correlations

	N	α	Age		Women/ Men (%)	Extraversion	Neuroticism	Conscientiousness	Agreeableness	Openness to experience
			M	SD						
			M	SD						
BFI	95	.86	2.92	.87	18.74	1.31	.85**	.40*	.09	.35**
Extraversion	95	.74	3.75	.60	18.74	1.31	.19	.27**	.50**	-.21*
Agreeableness	95	.87	3.78	.71	18.74	1.31	.36**	.75**	.50**	-.04
Conscientiousness	95	.87	2.85	.91	18.74	1.31	-.39**	-.40**	-.20*	-.02
Neuroticism	95	.82	3.90	.62	18.74	1.31	.26*	.08	.08	.51**
Openness to Experience	95	.84	3.81	.64	18.74	1.31	-.18	.15	.27**	-.18
Six-Factor Model	95	.83	3.31	.66	18.74	1.31	.11	-.04	.18	-.18
Honesty-Humility	95	.89	3.08	.78	18.74	1.31	.83**	.34**	.17	.29**
Emotionality	95	.76	2.86	.56	18.74	1.31	-.13	.18	.26*	-.16
Extraversion	95	.85	3.65	.62	18.74	1.31	.22*	.71**	.47**	-.13
Agreeableness	95	.77	3.82	.53	18.74	1.31	-.07	.03	.14	.32**
Conscientiousness	95	.85	3.65	.62	18.74	1.31				
Openness to Experience	95	.77	3.82	.53	18.74	1.31				

Note: **, $p < .01$, * $p < .05$.

Factor analysis. The TIPI ten items were subjected to principal component analysis (PCA). Prior to performing PCA, the suitability of data for factor analysis was assessed. Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1970, 1974) value (.59) exceeded the recommended value of .6 and the Bartlett test ($p < .001$) (Bartlett, 1954) reached statistical significance, which confirms the suitability of the data for the factor analysis.

The principal component factor analysis with Varimax rotation revealed the presence of 5 components with the eigenvalue exceeding 1, explaining 24.83%, 19.26%, 12.38% and 11.29% of the variance respectively. The scree plot showed a sharp change after the fifth component. Based on Cattell's (1966) scree test, 5 principal components were retained for further analysis. The existence of those components was also confirmed by the parallel factor analysis which extracted only 5 components with eigenvalues exceeding the corresponding criterion values for a randomly generated data matrix of the same size (10 variables * 337 participants). The five-component solution explained a total of 41.52% of the variance. The eigenvalues for the first 5 factors were 24.38, 19.26, 12.38, 11.29, 9.83.

The list of items corresponding to each factor is presented in Table N6. The factor analysis produced quite a clear structure. All the items measure the factor they are intended to measure. Only the fifth question that loads on Openness to Experience, also loads (but to a small extent) on Extraversion.

Table N6. *The factor structure for TIPI*

	Extraversion	Neuroticism	Conscientiousness	Agreeableness	Openness to Experience
item_6	.906				
item_1	.836				
item_4		.864			
item_9		.850			
item_3			.860		
item_8			.845		
item_7				.832	
item_2				.805	
item_10					.861
item_5	.372				.709

Factor extraction method: Principal Component Analysis

Rotation method: Varimax with Kaiser normalization

Rotation number - 5

Loadings below |.30| have been suppressed.

Score distribution. Table N4 shows minimum and maximum scores, average and standard deviation, skewness and kurtosis for the TIPI. Kolmogorov – Smirnov (KS) test showed that in TIPI the frequencies of the factor scores were not normally distributed, in particular, Extraversion KS (377) = .10, $p < .01$; Agreeableness KS (377) = .09, $p < .01$; Conscientiousness KS (377) = .15, $p < .01$; Neuroticism KS (377) = .15, $p < .01$ and Openness to Experience KS (377) = .10, $p < .05$.

Reliability. The reliability of each factor was assessed to determine the internal consistency of the questionnaire. Reliability was measured using Cronbach's alpha. Reliability coefficients varied from .47 to .72, with the lowest coefficient for Agreeableness and the highest for Neuroticism and Extraversion.

Gender differences by Big Five factors. The independent sample *t* - test was used to assess gender differences. The difference was statistically significant only for Agreeableness, on which women scored higher than men. The difference was not statistically significant for any other factors (See Table N4).

Validity. Correlations between the factors measured by TIPI and the factors measured by the instrument assessing the six-factor model and the Big Five are presented in Table N5. Similar constructs measured by different instruments positively correlated with each other. The correlations were statistically significant. Correlations were stronger with the factors measured by BFI than with the factors measured by the Six-Factor Model.

Discussion

The Georgian version of both questionnaires (The Big Five Inventory and the Ten Item Personality Inventory) replicate the five-factor structure of the English versions. The factor analysis of the Big Five Inventory (BFI) shows that most items (with a small exception) load on the factor they are meant to measure. As for the Ten Item Personality Inventory (TIPI), it also shows a clear five-factor structure. Only one item (Item 5) loads on two different factors, but to a much lesser extent compared to the factor it is supposed to measure. This can be explained by the tendency also observed during the calculation of correlations with other factors and confirms the non-existence of orthogonal relationship between the Big Five personality traits (De Young, Peterson, & Higgins, 2002).

The factor score distributions for BFI and TIPI are not normal, which can be explained by age variance (the research participants' age ranged from 17 to 55, but age groups were not evenly distributed) and, in the case of TIPI, by a small number of research participants. However, due to a small number of items, the sample size in Study 2 is big enough to carry out the factor analysis.

The internal consistency levels of the Georgian versions of BFI and TIPI mostly approximate or meet the reliability level of .70 recommended for personality inventories/questionnaires (Nunnally, 1978). However, reliabilities are definitely lower in the case of TIPI, which can be explained by a small number of items in this instrument (2 items per factor). It has to be noted that if the number of items is below 10, the reliability level may be less than 0.5. Even though short questionnaires have many advantages (they are easy to administer, are less time-consuming, etc.), we should not overlook the reliability-related imperfections.

A classical work on gender differences (Maccoby & Jacklin, 1975) states that men are more assertive, aggressive and emotionally stable than women. In our study women score higher on Conscientiousness, Neuroticism and Agreeableness, which agrees with the results of the cross-cultural study (Schmitt et al., 2008) covering 55 different countries. However, according to that study, women score higher on Extraversion than men, whereas our study did not show statistically significant gender difference on the extraversion dimension. The results of our study are also consistent with the findings of another study (Chapman, Duberstein, Sorensen & Lyness, 2007), according to which Neuroticism and Agreeableness are the personality traits more typical of women than men. As for Openness to Experience, the findings are inconsistent and vary across cultures. Likewise, inconsistencies can be explained by the fact that women score high on Openness to Emotions, whereas men score high on Openness to Ideas (Coşta, Terracciano, & McCrae, 2001; McCrae & Terracciano, 2005), but Openness to Experience does not differentiate between these two forms.

The Big Five factors measured by both instruments predictably correlate with the variables measured with the instruments used in the study. The results of our study correspond to the existing findings: Narcissism positively correlates with Extraversion and Openness to Experience and negatively correlates with Agreeableness (O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002). Also, individuals scoring high on Machiavellianism score low on Agreeableness (Kessler, Bandelli, Spector, Borman, Nelson, & Penney, 2010; Lee & Ashton, 2005; O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002). As for the relationship between Psychopathy and the Big Five, our findings support the results of the studies according to which Psychopathy is negatively related to Agreeableness and positively correlates with Openness to Experience (O'Boyle et al., 2014; Paulhus & Williams, 2002).

The results of our study confirm that emotional intelligence and its facets are negatively related to Neuroticism, but the relationship between emotional intelligence and the other Big Five traits is positive and statistically significant (Greven et al., 2008; Mikolajczak et al., 2007; Petrides et al., 2010).

As for the relationship between the Big Five factors and the traits in the Six-Factor model measured with both instruments, the correlations are positive, strong and statistically significant, which corresponds to the results of other studies, i.e. the Big Six traits like Extraversion, Conscientiousness and Openness to Experience are related to the corresponding traits in the Big Five model. Extraversion in the Big Six model negatively correlates with Neuroticism in the Big Five and the latter trait positively correlates with Emotionality in the Big Six. Honesty – Humility shows positive correlation with the Agreeableness in the Big Five (Ashton & Lee, 2009). In some cases, the correlation is not strong enough (e.g. the correlation between Emotionality in the Six-Factor model and Neuroticism in the Big Five model), which can be explained by the difference in the facets of the factors measured by these two models.

Conclusion

The results of our study show that the Georgian translations of the Big Five Inventory and the Ten Item Personality Inventory replicate the properties and tendencies of the corresponding non-Georgian versions. The results related to gender differences are similar to those that are obtained through the administration of the Big Five inventories in different countries. These results

can be also theoretically justified. The significance coefficients correspond to the minimum levels recommended for personality questionnaires/inventories. Certain flaws observed in the case of TIPI can be explained by an extremely small number of items. Both instruments used in the study are valid, which is proved by their hypothesized relationship with the theoretically assumed constructs as well as the constructs measured by other instruments. No norms have been assessed for any of the questionnaires within the framework of the given study, which makes it impossible to use these instruments for individual assessment and/or consulting. However, it is possible to use the current versions of the questionnaires for research purposes.

References:

- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., & Petrides, K. V. (2015). The Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Personality Assessment, 98*(3), 261–276. doi:10.1080/00223891.2015.1084630
- Ashton, M., & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A Short Measure of the Major Dimensions of Personality. *Journal of Personality Assessment, 91*(4), 340–345. doi:10.1080/00223890902935878
- Bartlett, M.S. (1954) A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, 16*, 296-298.
- Baudry, A.S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Lelorain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of Trait Emotional Intelligence and Health: A Critical and Systematic Review of the Literature. *Scandinavian Journal of Psychology, 59*(2), 206–222. doi:10.1111/sjop.12424
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1990). Comparing Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: A Study on the 5-factor Model of Personality. *Personality and Individual Differences, 11*, 515–524. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90065-Y](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90065-Y)
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245–276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chapman B. P., Duberstein P. R., Sorensen S., Lyness J. M., (2007). Gender Differences in Five Factor Model Personality Traits in an Elderly Cohort. *Personality and Individual Differences, 43*(6) 1594-1603.
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press
- Coşta, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender Differences in Personality Traits across Cultures: Robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 322–331.
- Coşta, P.T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2002). Higher-order Factors of the Big Five Predict Conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences, 33*(4), 533-552. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00171-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00171-4)
- Eysenck, H. J. (1998). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Goldberg, L. R. (1990). An Alternative “Description of Personality”: The Big-Five Factor Structure.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>
- Goldberg, L. R. (1992). The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26–42. doi:10.1037/1040-3590.4.1.26
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. doi:10.1016/s0092-6566(03)00046-1
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arceche, A., & Furnham, A. (2008). A Hierarchical Integration of Dispositional Determinants of General Health in Students: The Big Five, Trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual Differences*, 44, 1562–1573. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.012>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Kaiser, H. (1970). A Second Generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401–15.
- Kaiser, H. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–6.
- Kessler, S. R., Bandelli, A. C., Spector, P. E., Borman, W. C., Nelson, C. E., & Penney, L. M. (2010). Re-examining Machiavelli: A Three-dimensional Model of Machiavellianism in the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 1868–1896.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-factor Model and the HEXACO Model of Personality Structure. *Personality and Individual Differences*, 38, 1571–1582.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2008). The HEXACO Personality Factors in the Indigenous Personality Lexicons of English and 11 Other Languages. *Journal of Personality*, 76(5), 1001–1054. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00512.x
- Leung, D. Y. P., Wong, E. M. L., Chan, S. S. C. & Lam, T. H. (2013). Psychometric Properties of the Big Five Inventory in a Chinese Sample of Smokers Receiving Cessation Treatment: A Validation Study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(6), 1-10. <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n6p1>
- Maccoby E. E., & Jacklin C. N. (1975). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Martskvishvili, K., Arutinov, L., & Meštvirishvili, M. (2013). A Psychometric Investigation of the Georgian Version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 84–88. doi:10.1027/1015-5759/a000135.
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Universal Features of Personality Traits from the Observer's Perspective: Data From 50 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547–561. doi:10.1037/0022-3514.88.3.547
- McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Cošta, P. T., Jr., Bond, M. H., & Paunonen, S. (1996). Evaluating the Replicability of Factors in the Revised NEO Personality Inventory: Confirmatory Factor Analysis versus Procrustes Rotation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 552–566.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremen-

- tal Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338–353. DOI: 10.1080/00223890701333431
- Nunnally, J.O. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill
- Neumann, C. S., Hare, R. D., & Pardini, D. A. (2014). Antisociality and the Construct of Psychopathy: Data from Across the Globe. *Journal of Personality*, 83(6), 678–692. doi:10.1111/jopy.12127
- Norman, W. T. (1963). Toward an Adequate Taxonomy of Personality Attributes: Replicated Factor Structure in Peer Nomination Personality Ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574–583.
- O’Boyle, E. H., Forsyth, D., Banks, G. C., Story, P. A., & White, C. D. (2014). A Meta-analytic Test of Redundancy and Relative Importance of the Dark Triad and Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality*, 83, 644–664. doi:10.1111/jopy.12126.
- Paulhus, D. L. (2013). Dark Triad of Personality (D3-Short). Measurement Instrument Database for the Social Science. Retrieved June 22, 209 from www.midss.ie. last access on 15.10.2019
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563. doi:10.1016/s0092-6566(02)00505-6
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57. doi: 10.1002/per.466
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007) The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289. doi:10.1348/000712606X120618
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between Trait Emotional Intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 906–910. doi:10.1016/j.paid.2010.02.019
- Petrides, K.V. (2009). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Schmitt D. P., Realo A., Voracek M., & Allik J. (2008) Why Can’t a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, No.1, 168-182
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). Short and Extra-short Forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality*, 68, 69–81. doi:10.1016/j.jrp.2017.02.004
- Ubbiali, A., Chiorri, C., Hampton, P. & Donati, D. (2013). Psychometric Properties of the Italian Adaptation of the Big Five Inventory (BFI). *Bollettino di Psicologia Applicata*, 266, 37-46.
- Vassend, O., & Skrandal, A. (1997). Validation of the NEO Personality Inventory and the Five-factor Model: Can findings from exploratory and confirmatory factor analysis be reconciled? *European Journal of Personality*, 11, 147–166.

**აღქმული სტიგმის კონსტრუქტის შესწავლა საქართველოში
მცხოვრები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე
ადამიანების მატალითზე**

ნაზი ფარსადანიშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ანასტასია ქიტიაშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია აღქმული სტიგმის კონსტრუქტი, ქართულ პოპულაციაში სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის სკალის შექმნის ეტაპები და შედეგები. სკალაში გამოყენებული დებულებების უმეტესობა ეფუძნება სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე ადამიანებთან ჩატარებული თვისებრივი კვლევის შედეგებს. დებულებების ექსპერტული შეფასების შემდეგ კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 263-მა სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე მოქალაქემ. სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის სკალაში, პრინციპული კომპონენტების ფაქტორული ანალიზის შედეგად, გამოვლინდა ორი ფაქტორი: ნეგატიური მოპყრობის აღქმა (9 დებულება, $\alpha = .87$) და ინტერნალიზებული სტიგმა (8 დებულება, $\alpha = .81$). მთლიანი სკალის შინაგანი შეთანხმებულობის მაჩვენებელი საკმაოდ მაღალია (17 დებულება, $\alpha = .89$). ლარიბულად ცხოვრებასთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის სხვა საზომისაგან განსხვავებით, სკალაში შევიტანეთ აღქმული სტერეოტიპებისადმი თანხმობის ამსახველი დებულებებიც, რომლებიც სტიგმის ინტერნალიზების განზომილებაში გაერთიანდა. ამასთანავე, საგულისხმოა, რომ, აღქმული სტიგმის შესახებ არსებული სხვა თეორიული და ემპირიული კვლევებისაგან განსხვავებით, სამომავლო სტიგმატიზაციის შიში, შესაძლოა ნეგატიური მოპყრობის აღქმის ფაქტორში მოექცეს. ეს გვაფიქრებინებს, რომ ნეგატიური მოპყრობის აღქმა კონცეპტუალურად აერთიანებს სტიგმის როგორც ახლანდელ და წარსულ გამოცდილებას, ისე მომავალში წინასწარ განჭვრეტილ სტიგმატიზაციასაც. კვლევას ის ზღუდავდა, რომ, ახსნითი ფაქტორული ანალიზის სტატისტიკური ოპერაციის გარდა, არაა მოცემული კონფირმატორული ფაქტორული ანალიზის შედეგები.

საკვანძო სიტყვები: სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმა, ნეგატიური მოპყრობის აღქმა, სტიგმის ინტერნალიზება.

სიღარიბის განსაზღვრებისადმი სხვადასხვა მიდგომა არსებობს, მისი ინტერდისციპლინური ხასიათიდან გამომდინარე. 1995 წელს კოპენჰაგენში ჩატარებული სოციალური განვითარების მსოფლიო სამიტის ფარგლებში მიიღეს და დამტკიცეს სიღარიბის მრავალგანზომილებიანი განსაზღვრება. ამ უკანასკნელის მიხედვით, სიღარიბე აღიწერება სხვადასხვა სახის ერთმანეთთან დაკავშირებული დეპრივაციის ტერმინით და აქცენტი დაისმის სიღარიბესთან დაკავშირებულ სტიგმაზე, დისკრიმინაციაზე, დაუცველობასა და სოციალურ ექსკლუზიაზე (United Nations, 1995). თუმცა, ზოგადად, სიღარიბის ანალიზისას ნაკლებად ესმება ხაზი მის სოციალურ და ფსიქოლოგიურ განზომილებებს, რადგან მათი გაზომვა რთულია. მათი ემპირიულად შესწავლის სირთულის მიუხედავად, მაინც მნიშვნელოვანია სიღარიბის არამატერიალური განზომილებების კვლევა და შეფასება. წინააღმდეგ შემთხვევაში, უგულებელყოფილი რჩება სიღარიბის განსაზღვრებებსა და აღწერებში გამოყოფილი ისეთი ფენომენები, როგორებიცაა სტიგმა, სოციალური ექსკლუზია, და ფსიქოლოგიურ კეთილდღეობასთან დაკავშირებული სხვა ასპექტები. ამას კი შეიძლება ის მოჰყვეს, რომ მხოლოდ მატერიალურ დახმარებაზე გამიზნული ინტერვენციები ღარიბი მოსახლეობის მდგომარეობის გასაუმჯობესებლად არასაკმარისი იყოს. ამ ეტაპზე საქართველოში ფუნქციონირებს ფულადი სოციალური დახმარების პროგრამა/საარსებო შემწეობა, რომელსაც სოციალურად დაუცველი ოჯახების მონაცემთა ბაზაში რეგისტრირებული ადამიანები იღებენ. ისინი სოციალურად დაუცველთა სახელწოდებით არიან ცნობილი და დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსის მქონეთა საზოგადოებრივ ჯგუფს მიეკუთვნებიან. საქართველოში ამ ჯგუფის ფსიქოსოციალური მახასიათებლების შესახებ მონაცემები მწირია. ამიტომ მოცემული კვლევა ღარიბულად მცხოვრები ადამიანების გამოცდილების სიღრმისეულად შესწავლის დაწყების გზაზე ერთ-ერთი პირველი ნაბიჯია.

უფრო კონკრეტულად, წარმოდგენილი კვლევის მიზანია საქართველოში მცხოვრები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე მოქალაქეებში სტიგმის აღქმასთან დაკავშირებული გამოცდილებისა და განცდების შესწავლა და სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის საზომი ინსტრუმენტის შექმნა.

სტიგმის აღქმა და მისი ინტერნალიზება

სტიგმას განსაზღვრავენ როგორც დევიანტური, სოციალური ნორმებიდან გადახრილი მახასიათებლის ქონას, რომელიც მკვეთრად დისკრედიტიზებულია. ის ადამიანს სხვებისაგან განსხვავებულს და ნაკლებად სასურველს ხდის (Goffman, 1963); სტიგმის შესახებ არსებულ დეფინიციათა უმეტესობას შემდეგი ორი საერთო ელემენტი ახასიათებს: უწინარესად, ისინი აღნიშნავენ იმას, რომ მასტიგმატიზებული ნიშანი განსხვავდება იმისაგან, რაც საზოგადოებაში „ნორმად“, „მიღებულად“ ითვლება. მეორე: ჩვეულებრივ, სტიგმის განმსაზღვრელ მახასიათებელთან სხვა სტერეოტიპებიცაა დაკავშირებული. გოფმანი (1963) საკმაოდ ცხადად აღნიშნავს, რომ სტიგმის არსებობა გულისხმობს გამაუფასურებელი ატრიბუტისა და სტერეოტიპების ურთიერთქმედების პროცესს. სტიგმა ნეგატიურ გავლენას ახდენს სამიზნის ხატზე. მსგავს აზრს გამოთქვამს ჯოუნსიც, როდესაც აღნიშნავს, რომ სტიგმატიზაციისას

იგულისხმება მასტიგმატიზებელ ნიშანთან ასოცირებული ნეგატიური შეფასებებისა და სტიეროტიპების არსებობა (Jones et al. 1984). სტიგმატიზაცია ხდება სოციალური ურთიერთობებისას. ის შეიძლება ძალიან აშკარად გამოიხატოს ისეთი ქმედებებით, როგორებიცაა ურთიერთობისათვის თავის არიდება, სოციალური უარყოფა, დისკრედიტაცია, დეჰუმანიზაცია და დეპერსონალიზაცია (Dovidio et al., 2000; Herek, 1999). ამასთან ერთად, სტიგმამ შეიძლება იჩინოს თავი მსუბუქ და ძნელად შესამჩნევ ფორმებშიც. მაგალითად, არავერბალური კომუნიკაციის არხებით (Hebl, Tickle & Heatherton, 2000).

ტრადიციულად, სტიგმა განისაზღვრებოდა უფრო მეტად მასტიგმატიზებლების პერსპექტივიდან, და არა თავად სტიგმატიზებულის აღქმებზე დაყრდნობით. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ აუცილებელი სულაც არ არის, საზოგადოების მიერ სტიგმატიზებული ინდივიდები სტიგმას ისე ინტენსიურად განიცდიდნენ, როგორც ეს მოსალოდნელია. ამიტომ ბოლო დროს უფრო აქტიურად შეისწავლიან აღქმული სტიგმის ცნებას. კვლევები ადასტურებს, რომ, საზოგადოების მიერ გამოხატული სტიგმის ინტენსივობის მიუხედავად, მარგინალიზებული ჯგუფის წევრები სტიგმის აღქმის თავისებურებებით შესაძლოა საკმაოდ მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდნენ (Corrigan & Calabrese, 2005; Crandall, 1991). აღქმული სტიგმის შესახებ კვლევებში ხაზი ესმება აზრს იმის შესახებ, რომ თითოეულ ინდივიდს შეიძლება აღენიშნებოდეს სტიგმისადმი სენსიტიურობის სხვადასხვა დონე (სტიგმისადმი სენსიტიურობა ნიშნავს იმას, თუ რამდენად ზემოქმედებს სტიგმა იდენტობაზე) (Major and O'Brien, 2005).

სტიგმის აღქმისა და პიროვნებაზე მისი ზეგავლენის პროცესის გაანალიზება შესაძლებელია პრიორისა და რიიდერის მიერ შემუშავებულ მოდელში გამოყოფილი სტიგმის ამ ორ ტიპის ურთიერთქმედებით: პირველია საჯარო სტიგმა (public stigma), რომელიც გულისხმობს საზოგადოების რეაქციას მასტიგმატიზებული მახასიათებლის მქონე ადამიანებზე. ის აერთიანებს აღქმელების კოგნიტიურ, აფექტურ და ქცევით რეაქციებს. პრიორისა და რიიდერის მოდელში შემოთავაზებული სტიგმის მეორე სახე კი თვითსტიგმაა (self-stigma). ეს უკანასკნელი უკვე ასახავს იმ სოციალურ და ფსიქოლოგიურ ეფექტებს, რომლებიც სტიგმის სამიზნეა. აქ იგულისხმება როგორც სტიგმატიზაციის სამიზნედ ყოფნის შესახებ ცოდნა, ისე სტიგმასთან დაკავშირებული ნეგატიური რწმენებისა და განცდების ინტერნალიზება. თვითსტიგმის ამოსავალია საჯარო სტიგმა. ავტორების მიხედვით, სტიგმა თვითობაზე შესაძლოა სამგვარად ზემოქმედებდეს: 1) მოქმედებით გამოხატული სტიგმა (enacted stigma), რაც გულისხმობს სტიგმატიზებული ადამიანის ნეგატიურ მოპყრობას; 2) განცდილი სტიგმა (felt stigma) - სტიგმატიზებული პირის მიერ სტიგმატიზაციის გამოცდილების გაცნობიერება და სამომავლოდ წინასწარ განჭვრეტა; 3) ინტერნალიზებული სტიგმა - საზოგადოების მიერ გამოხატული ნეგატიური დამოკიდებულებების მიღება, მისი თვითობის/სელფის ნაწილად გადაქცევა და პიროვნული ღირებულების მინიჭება, რასაც თან ახლავს თვითღირებულების შემცირება და ფსიქოლოგიური დისტრესი (Herek, 2007; 2009).

სანამ უფრო დეტალურად განვიხილავთ სტიგმის აღქმისა და ინტერნალიზების პროცესს, უნდა აღვნიშნოთ, რომ სამეცნიერო ლიტერატურაში აღქმული სტიგმისა და მისი შემადგენელი ასპექტების შესახებ ცალსახა განსაზღვრებები არ არსებობს. მაგალითად, ზოგჯერ აღქმული სტიგმა თვითსტიგმასთანაა გაიგივებული, ზოგჯერ

კი ინტერნალიზებული სტიგმაა თვითსტიგმის სახელწოდებით მოხსენიებული. მაგალითად, ჰერეკის, გილის, კოგანის და სხვების (Herek GM, Gillis JR, Cogan JC, Peilian Chi, Xiaoming Li, Junfeng Zhao, and Guoxiang Zhao) მიერ გამოყოფილი სტიგმის სახეობები ინტერნალიზებული სტიგმა სწორედ თვითსტიგმის სახელითაა (self-stigma) ცნობილი. ავტორების მიერ იდენტიფიცირებული დანარჩენი ორი ტიპის სტიგმა კი არის მოქმედებით გამოხატული სტიგმა (enacted stigma) და აღქმული სტიგმა. მოქმედებით გამოხატული სტიგმა ისეა დახასიათებული, როგორც პრიორისა და რიიდერის ზემოთ აღწერილ მოდელში. აღქმული სტიგმა კი თავისი შინაარსით განცდილ (felt stigma) სტიგმას უტოლდება. კერძოდ, ავტორები აღქმულ სტიგმად გულისხმობენ სტიგმის სუბიექტურ გაცნობიერებას, რაც შეიძლება განაპირობებდეს ისეთი განცდების განვითარებას, როგორებიცაა სტიგმატიზაციის შიში, თვითგახსნასთან დაკავშირებული შფოთვა ანდა დისტრესი პირად ურთიერთობებში.

სტიგმის ინტრაპერსონალური ასპექტების კიდევ უფრო მეტი ურთიერთგადამკვეთი დეფინიცია გვხვდება სილარიზის აღქმული სტიგმის შესახებ არსებულ კვლევებში. მაგალითად, სოციალური დახმარების პროგრამაში ჩართული პირების მონაწილეობით ჩატარებულ კვლევაში შტუბერმა და შლეზინგერმა (Stuber and Schlesinger (2006) გამოყვეს სტიგმის ორი ფორმა: იდენტობის სტიგმა (რაც განისაზღვრებოდა, როგორც ნეგატიური სტერეოტიპების ინტერნალიზება) და მოპყრობასთან დაკავშირებული სტიგმა (treatment stigma) (რომელიც გულისხმობს იმის შიშს, რომ სხვები ცუდად მოგეპყრობიან). როგორც ვხედავთ, ეს ავტორები იდენტობის სტიგმას ინტერნალიზებულ სტიგმას უიგივებენ, ნეგატიური მოპყრობის შიში კი სტიგმის ცალკე სახეაა გამოყოფილი. ქრისტინა მიკელსონი და სტესი უილიამსი თავიანთ კვლევებში სილარიზის აღქმული სტიგმის ორ განზომილებას გამოარჩევენ: 1) სტიგმის ინტერნალიზება/ინტერნალიზებული სტიგმა: გულისხმობენ სილარიზესთან დაკავშირებული ისეთი ნეგატიური განცდების ქონას, როგორებიცაა სირცხვილი, შეცბუნება ან საკუთარი თავის განსხვავებულად აღქმა; 2) ნეგატიური მოპყრობის აღქმა/აღქმული ნეგატიური მოპყრობა (experienced stigma). ეს უკანასკნელი გულისხმობს ინდივიდის ზოგად აღქმას მის მიმართ განხორციელებულ მასტიგმატიზებელ მოქმედებებთან დაკავშირებით.

სტიგმის ინტრაპერსონალური ასპექტების სხვადასხვანაირი სახელდება და ურთიერთგადამკვეთი შინაარსი ხელს არ უშლის სტიგმის ინტერნალიზების პროცესის აღწერას. პირიქით, ვფიქრობთ, ეს უკანასკნელი უფრო თვალსაჩინოს გახდის პიროვნების მიერ სტიგმის აღქმის იმ მახასიათებლებს, რომელთა გადმოცემასაც ისახავდნენ მიზნად ავტორები ზემოთ აღწერილი ტერმინების შემოტანით. სტიგმის შეთვისების პროცესის აღსაწერად საფეხურებრივ მოდელს წარმოადგენენ კორიგანი და რაო (Corrigan & Rao, 2013). ავტორების მიხედვით, თავდაპირველად ინდივიდმა უნდა იცოდეს/გაცნობიეროს საჯარო სტიგმის არსებობა, შემდეგ დაეთანხმოს/აღიაროს/მიიღოს, დაუკავშიროს საკუთარ თავს და შეითვისოს არსებული ნეგატიური დამოკიდებულებები. ყველაფერ ამას კი მოჰყვება თვითღიერებულების დამცრობა და საზოგადოებისაგან გარიყვა. კორიგანის და რაოს (2013) მიერ აღწერილი ეს მოდელი „რატომ ვეცადო“ ეფექტის სახელითაა (“why try” effect) ცნობილი და მოდიფიცირებული იარლიყების თეორიას ეყრდნობა. იარლიყების თეორიის მიხედვით, ინდივიდებისათვის რაიმე სახელის შერქმევამ/იარლიყების მიკვრამ შეიძლება იმოქმედოს მათ

ქცევასა და განცდებზე. მოდიფიცირებული იარლიყების თეორია სტიგმას თავად სტიგმატიზებულთა პერსპექტივიებიდან განიხილავს და აქცენტს მათ გამოცდილებაზე სვამს (Link at al, 1989). სახელწოდება „რატომ ვეცადო“ გამოხატავს ნეგატიური დამოკიდებულების მიღებისა და შეთვისების იმ შედეგს, როდესაც პიროვნება იჯერებს მის მიმართ გამოთქმულ მადისკრედიტებელ გამონათქვამებს და საკუთარი კეთილდღეობის გასაუმჯობესებლად კი აღარ იბრძვის, არამედ სრულიად პასიური ხდება.

აღსანიშნავია, რომ სიღარიბესთან დაკავშირებული სტიგმის შესახებ არსებული კვლევების უმეტესობა აშშ-შია ჩატარებული, უმეტესად, ლარიბმარტონელამშობლებზე, რომლებიც სახელმწიფო დახმარების პროგრამებში იღებენ მონაწილეობას (McCormack, 2004; Nelson, 2002; Seccombe, 1999; Stuber and Schlesinger, 2006). მაგალითად, სტუბერისა და შლეზინგერის კვლევაში გამოვლინდა, რომ სახელმწიფო დახმარების პროგრამებში მონაწილეობა ორი სახის სტიგმის წყარო შეიძლება გახდეს: პირველი - ესაა იდენტობის სტიგმა, რაც გულისხმობდა იმას, რომ კვლევის მონაწილეები ითვისებდნენ ნეგატიურ სტერეოტიპებს; მეორე კი იყო მოპყრობასთან დაკავშირებული სტიგმა (Treatment Stigma), რაც გულისხმობდა ნეგატიურად მოყრობის შიშს. აღნიშნული კვლევის მიხედვით, ლარიბები სტიგმას განიცდიან როგორც სააგენტოების მომსახურე პერსონალისაგან, ისე საზოგადოებისაგან (Stuber and Schlesinger, 2006).

კვლევის მეთოდოლოგია

აღქმული სტიგმისა და მისი განზომილებების შესასწავლად კვლევის შერეული მეთოდოლოგია გამოვიყენეთ. თავდაპირველად, ჩატარდა თვისებრივი კვლევა იმის გასარკვევად, განიცდება თუ არა სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმა ქართულ პოპულაციაში. ამას გარდა, თვისებრივი კვლევისას გამოვლენილმა თემებმა შესასწავლი კონსტრუქტის შინაარსობრივად უკეთ დახასიათების შესაძლებლობა მოგვცა. გავარკვიეთ, ხასიათდებოდა თუ არა აღქმული სტიგმა კვლევის მოცემულ კონტექსტშიც იმავე განზომილებებით/ასპექტებით, როგორც ეს აღქმული სტიგმის თეორიულ მოდელებსა და კვლევებშია წარმოდგენილი. აღქმული სტიგმის მოდელში აღქმული ნეგატიური მოპყრობისა და სტიგმის ინტერნალიზების განზომილებების გამოყოფას უკვე საკმაო ემპირიული საფუძველი აქვს (მაგალითად, Pryor & Reeder, 2011; Herek, 2007; 2009; Jacoby, 1994; Scambler, 2004; Mickelson, 2001); თუმცა თითოეული მასტიგმატიზებელი ნიშნის მიმართ აღქმული სტიგმის ასპექტები/განზომილებები შინაარსობრივად შეიძლება განსხვავდებოდეს; ვგულისხმობთ იმას, რომ, მაგალითად, სექსუალური უმცირესობის წარმომადგენლის მიერ აღქმული დისკრიმინაციის შემთხვევები და მიწერილი სტერეოტიპები შეიძლება მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდეს სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე პიროვნების სტიგმის აღქმისაგან. მეტიც: ვფიქრობთ, ერთი და იმავე ტიპის სტიგმის შესწავლის დროსაც ფენომენის კროსკულტურულად უნივერსალურმა გაგებამ უნდა შეგვაეჭვოს (განსაკუთრებით კი, კონკრეტულ ჯგუფთან დაკავშირებული სტიგმის სახემ - ჯგუფურმა სტიგმამ), რადგან სოციალური რეპრეზენტაციებისაგან გენერირებულ კონსტრუქტს განვიხილავთ. აღნიშნული საკითხი, ბუნებრივია, უკავშირდება სხვა

ქვეყანაში მცხოვრებ ღარიბთა ჯგუფების აღქმული სტიგმის გასაზომი სკალის საქართველოში გამოყენებასთან დაკავშირებული ვალიდობის პრობლემასაც. აქედან გამომდინარე, ამ კვლევისას, თვისებრივ კვლევაზე დაფუძნებით, შეიქმნა დებულებები აღქმული სტიგმის გასაზომი სკალის კონსტრუირებისათვის. დებულებების ექსპერტული შეფასების შემდეგ კი, სკალის პილოტირებისა და დახვეწის მიზნით, რაოდენობრივი კვლევა ჩატარდა.

მონაცემების შეგროვების თვისებრივი მეთოდებიდან სიღრმისეული ინტერვიუების ჩატარება ყველაზე მიზანშეწონილ მეთოდად მივიჩნიეთ. სიღრმისეული ინტერვიუს წარმართვისათვის წინასწარ მომზადდა ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს გზამკვლევი. ინტერვიუ მიმდინარეობდა საშუალოდ 30-40 წუთის განმავლობაში. კვლევა განხორციელდა კვლევის ეთიკის პრინციპების მაქსიმალური დაცვით.

სულ ჩატარდა 17 სიღრმისეული ინტერვიუ. ყველა რესპონდენტი რეგისტრირებული იყო „სოციალურად დაუცველი ოჯახების მონაცემთა ერთიან ბაზაში“. გამოსაკითხი ერთობლიობის წევრები სპეციალურ და რთულად ხელმისაწვდომ კატეგორიას მიეკუთვნებიან, რის გამოც, ამ შემთხვევაში რეკომენდებულია შერჩევის არაალბათური მეთოდების გამოყენება: მიზნობრივი ანუ შეფასებითი შერჩევა და სტიქიური შერჩევა (წულაძე, 2008). რესპონდენტების მოსაძიებლად გამოვიყენეთ ე.წ. თოვლის გუნდის პრინციპი.

მონაცემების გასაანალიზებლად ავირჩიეთ თემატური ანალიზის მეთოდოლოგიური მიდგომა. კვლევისას წინასწარ განვსაზღვრეთ, აღქმული სტიგმის რომელი ასპექტი/განზომილება გვინტერესებდა ინტერვიუების ანალიზისას, ამიტომ თემების გამოვლენის პროცესი უმეტესად დედუქციურ ხასიათს ატარებდა. გამოვლენილი თემების სანდობის შემოწმების მიზნით 11 ტრანსკრიპტი გასაანალიზებლად გადავეცით დამოუკიდებელ მკვლევარს. პროგრამა SPSS 21-ში კოდირებულ ფრაზებს შორის გამოვთვალეთ კაპას კოეფიციენტი. შემფასებლებს შორის თანხმობის მაღალი მაჩვენებელი გამოვლინდა, $kappa = .74, p < .05$.

კვლევის რაოდენობრივ ნაწილში სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის სკალის მახასიათებლები გაანალიზდა 263 რესპონდენტის მონაცემზე დაყრდნობით (184 ქალი, 79 მამაკაცი, საშუალო ასაკი - 44,4; SD=16.5). ყველა მათგანი რეგისტრირებული იყო „სოციალურად დაუცველი ოჯახების მონაცემთა ერთიან ბაზაში“.

აღქმული სტიგმის სკალის კონსტრუირების ეტაპები: 1) დებულებების შემუშავება - ქრისტინა მიკელსონის სიღარიბის აღქმული სტიგმის სკალიდან (Perceived Stigma of Poverty, Mickelson, 2001), თავად ავტორის ნებართვით, მოდიფიცირდა ხუთი დებულება, ხოლო, ინტერვიუების შედეგების გათვალისწინებით, შემუშავდა და დაემატა დანარჩენი 17 დებულება (სულ - 22). რესპონდენტებს დებულებებისადმი თანხმობის ხარისხი უნდა შეეფასებინათ ერთიდან შვიდბალიან სკალაზე. ქრისტინა მიკელსონის სკალაში გამოყოფილია ორი განზომილება - ნეგატიური მოპყრობის აღქმა (experienced/enacted stigma) და სტიგმის ინტერნალიზება (internalized stigma). სტიგმისა და სტიგმის სხვა სახეების დეფინიციების მიმოხილვისა და თვისებრივი კვლევის შედეგების გათვალისწინებით, ინტერნალიზებული სტიგმის განზომილებას დავუმატეთ აღქმული სტერეოტიპებისადმი თანხმობის ელემენტიც. ეს ასპექტი მიკელსონისა და სხვა ავტორების აღქმული სტიგმის სკალებში ყოველთვის არ არის გათვალისწინებული

(მაგალითად, გათვალისწინებულია Li Li, Sung-Jae Lee, Panithee Thammawijaya, Chuleeporn Jiraphongsa & Mary Jane Rotheram-Borus-ის მიერ 2010 წლის ნაშრომში, რომელიც ეხება აივ ინფექციის მქონე ადამიანების ინტერნალიზებული სტიგმის შესწავლას). თუმცა, ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ინტერნალიზებულ სტიგმაში არა მხოლოდ დაბალ სოციალურ სტატუსთან დაკავშირებული ნეგატიური ემოციების ინტერნალიზება, არამედ სტიგმატიზებულ სოციალურ იდენტობასთან დაკავშირებული სტერეოტიპების მიღება/გაზიარებაც შეიძლება შედიოდეს. ამიტომ შევიტანეთ აღნიშნული ასპექტი ინტერნალიზებული სტიგმის განზომილებაში. 2) დებულებების ექსპერტული შეფასება - სკალის შინაარსობრივი ვალიდობის შემოწმების მიზნით, თითოეული სკალა შეაფასა ათმა ექსპერტმა, რომლებიც სოციალურ ფსიქოლოგიაში, პიროვნების ფსიქოლოგიაში, შრომისა და ორგანიზაციის ფსიქოლოგიაში, ფსიქოლოგიურ ანთროპოლოგიასა და ფსიქოლოგიის სხვა კონცენტრაციებში მეცნიერულ კვლევებს ატარებენ. ექსპერტებს ვთხოვდით, გადაეწყვიტათ, რომელ განზომილებას ასახავდა ყველაზე მეტად თითოეული დებულება; შემდეგ კი დებულების განზომილებასთან შესაბამისობის ხარისხი ერთიდან შვიდბალიან სკალაზე შეეფასებინათ. ექსპერტთა შეფასებები დამუშავდა სტატისტიკურ პროგრამაში SPSS 21. ამის შედეგად, ამ ეტაპზე აღქმული სტიგმის სკალის ყველა დებულება შენარჩუნდა; 3) საპილოტე კვლევა - საპილოტე კვლევისას ჩატარდა ახსნითი („ექსპლორატორული“) ფაქტორული ანალიზი და გაანალიზდა დებულებების შინაგანი შეთანხმებულობის ხარისხი.

კვლევის შედეგები

ზემოთ აღნიშნულია, რომ ვეყრდნობით აღქმული სტიგმის მოდელებს, რომლებშიც შემდეგი ორი ასპექტი/განზომილება გამოიყოფა: ნეგატიური მოპყრობის აღქმა (enacted stigma/experienced stigma) და სტიგმის ინტერნალიზება (Internalized stigma). ინტერვიუების ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ საქართველოში მცხოვრები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე მოსახლეობა აღიქვამს, რომ საზოგადოებაში მათ მიმართ სტიგმა არსებობს. ამასთან, კვლევის მოცემულ კონტექსტშიც გამოვლინდა სტიგმის აღქმის ზემოთ აღნიშნული ორი ასპექტი.

ნეგატიური მოპყრობის აღქმა

ნეგატიური მოპყრობის აღქმასთან დაკავშირებული თემა გულისხმობს სოციალურად დაუცველის სტატუსის გამო სხვების მიერ გამოვლენილი დისკრიმინაციის ან სხვა რაიმე სახის ნეგატიური დამოკიდებულების აღქმის შემთხვევებს. ამ თემამ გააერთიანა შინაარსები, რომლებშიც გადმოცემულია რესპონდენტების უშუალო მასტიგმატიზებელი გამოცდილება.

სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე ადამიანები აღნიშნავენ სხვების მიერ დამამცირებელი მოპყრობისა და დამოკიდებულების შემთხვევებს. ისინი მიუთითებენ საზოგადოების სხვა წევრების მიერ მათი გარიყვის, მათთან კონტაქტისაგან თავის არიდების შემთხვევებზე. ასეთ სოციალურ ექსკლუზიას კი ეკონომიკურ სიდუხჭირეში ცხოვრებას, დაბალ სოციოეკონომიკურ სტატუსს და ფულისა თუ სხვა მატერიალური ნივთების არქონას უკავშირებენ.

„არის ისეთი ხალხი, აი, არა აქვს და დასცინიან. რამდენჯერ ბავშვი მოსულა ტირილით. ამის კლასში ყოფილა, რომ არა აქვს, მოდი, არ დავუძახოთ. რამდენჯერ ბავშვი მოსულა ტირილით. მეთქი აუხსენი შვილო, რომ ეს არ არის სასაცილო. არა მაქვს?! რა უნდა დაგცინონ ან რაღაცა“ (მდედრ, 44 წლის).

რესპონდენტები ხშირად აღნიშნავენ „ზემოდან ყურების“ შემთხვევებს, რასაც უკავშირდება დამამცირებელი დამოკიდებულება, მათი დაბალ ფენად მიჩნევა. სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე ადამიანების აღქმით, მათი სტატუსის სხვებისათვის დამაკნინებლად მიიჩნევა.

„ზემოდან ყურების შემთხვევებია. შენ სოციალურად დაუცველი ხარ და ესა და ის და მაინც იქიდან, შორიდან გვიყურებენ რა. ახლა, რომ შეხედავ ადამიანს და ისეთნაირად შემოგხედავს, ეხლა იმას სიტყვიერად რაღად უნდა, რომ დაგამცირათ, ხო?! ასეთი შეხედვები აქვთ“ (მდედრ, 55).

სტიგმის აღქმის მოცემული ასპექტი ავლენს ისეთ თემებს, რომლებიც სტიგმის ცნებასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული. გვულისხმობთ, მასტიგმატიზებული ნიშნის ქონის გამო სხვა პიროვნული მახასიათებლების გაუფასურების, დაკნინების, ნეგატიურად შეფასების შემთხვევებს. სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ საზოგადოების წევრების დამოკიდებულება მათ მიმართ იცვლება მას შემდეგ, რაც გაიგებენ, რომ აღნიშნული სტატუსის მატარებლები არიან. მათი აღქმით, ამის შემდეგ ხალხი ნაკლებად აფასებს მათ პიროვნულ მახასიათებლებს, განათლების დონესა თუ სხვა შესაძლებლობებს.

„ისინი უფრო ზემოდან იყურებიან. გამიგია, ვთქვათ, სასადილოში რო რაღაც აგვიღია, უიმე, როგორ აიღეს და ესეთი რაღაცები, იმათი გამომცხვარი პური როგორ უნდა იჭამოს და ესეთი რაღაცები (მდედრ, 37 წლის)“.

სტიგმის დეფინიციებში მითითებულია, რომ სტიგმას ხშირად ერთვის ვირტუალურ/სოციუმში კონსტრუირებულ სტიგმატიზებულ იდენტობასა და აქტუალურ პიროვნულ იდენტობას შორის განსვლა. ამის მაგალითები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე რესპონდენტების ნარატივშიც შეინიშნება. ისინი მიუთითებენ საზოგადოების წევრების წარმოდგენაზე, რომლის მიხედვითაც, სოციალურად დაუცველები უსუფთაო, „ბინძურ“, გაუნათლებელ, „ცუდად განვითარებულ“ პიროვნებებად მიიჩნევიან. რესპონდენტები აღნიშნულ სტერეოტიპებს არ იზიარებენ, რაც ვირტუალურ და აქტუალურ იდენტობებს შორის არაკონგრუენტულობის მაჩვენებელია.

„ზოგადად, ერთადერთი, რაც ყოველთვის ძალიან ცუდად მხვდება გულზე, არის, რომ სოციალურად დაუცველი აუცილებლად ჰგონიათ ბინძური ადამიანები. ანუ, ბინძური, სახლი დაულაგებელი და რაღაც. მართლა ეგეთი ჰგონიათ, დაუბანელი თუ რაღაც ასეთი. მაგრამ, მე თუ ცუდი სახლი მაქვს, არ ნიშნავს იმას, რომ დაულაგებელ სახლში ვცხოვრობ, გაურეცხავი ტანსაცმელი მაცვია და ა.შ. ეს იმას ნიშნავს, რომ უბრალოდ ვცხოვრობ პატარა და გაურემონტებელ სახლში, თორემ ... სხვა დანარჩენი ისეთი არაფერი“ (მდედრ, 19 წლის).

ასე რომ, სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული ნეგატიური მოპყრობის აღქმის თემა მოიცავს სტატუსთან დაკავშირებული დისკრიმინაციისა თუ სხვა დამამცირებელი დამოკიდებულების გამოცდილებას; აგრეთვე, მასტიგმატიზებელ სტატუსთან დაკავშირებული სხვადასხვა სახის ნეგატიური რწმენის არსებობას.

სტიგმის ინტერნალიზება

აღქმული სტიგმის მეორე ასპექტი, რომელიც ჩვენი კვლევის საგანია, სტიგმის ინტერნალიზება და მასთან დაკავშირებით გამოვლენილი თემებია. სტიგმის ინტერნალიზება გულისხმობს მასტიგმატიზებელი გამოცდილებებისათვის ემოციური მნიშვნელობის მინიჭებას, სტიგმის ემოციურ დონეზე განცდას, რასაც ერთვის სირცხვილის, ნერვიულობის, მომავალში პოტენციური დამცირების შიში, დაბნეულობა, თვითიზოლაცია. აღნიშნული სახის ნეგატიურ ემოციურ რეაქციებთან ერთად ადამიანმა შეიძლება დაიწყოს აღქმული ნეგატიური სტერეოტიპების გაზიარება. ასეთი შეთვისების სტიგმა უკვე სელფის დონეზე განიცდება.

როგორც ტრანსკრიპტების ანალიზის შედეგად გამოვლინდა, სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე რესპონდენტები, ერთი მხრივ, შეიძლება იხსენებდნენ ნეგატიური მოპყრობის და დამცირების შემთხვევებს, ხოლო, მეორე მხრივ, ინტერნალიზების შემთხვევაში ამ გამოცდილებას თავიანთ სირცხვილად, თავმოყვარეობის შელახვად და საკუთარი თავის „დაბალ დონეზე“ დაცემად მიიჩნევენ.

„მაგრამ, შევამჩნიე, იცით რა, რომ უკვე დაბალ დონეზე დავედი და გული მტკივა. მე თვითონ ვიგრძენი, რომ ერთით კი არა, რამდენიმე საფეხურით ქვევით ჩავედი“ (მდედრ, 57).

სოციალურად დაუცველის სტატუსის ქონის გამო, ნეგატიური მნიშვნელობის თავად სტატუსის მატარებლის მიერ მინიჭებას თან ახლავს ნერვიულობა და სხვა უარყოფითი ემოცია. რესპონდენტები ხშირად მიუთითებენ დაბნეულობის, შიშის, გულსტკივილის შესახებ. მსგავსი ნეგატიური ემოციები შეიძლება ინვესტდეს პიროვნულ გაუფასურებასთან, თვითღირებულების დამცრობასთან დაკავშირებულ განცდას. ასეთ შემთხვევაში სოციალურად დაუცველის სტატუსი დეგრადირებულის მნიშვნელობას იძენს.

შეთვისებული ნეგატიური აზრები და ემოციები შეიძლება უკავშირდებოდეს თვითიზოლაციასაც. ინტერვიუებში გამოვლინდა, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე შეიძლება თავს არიდებდეს საზოგადოების სხვა წევრებთან კონტაქტს, მოსალოდნელი ნეგატიური მოპყრობის გამო. ამ დროს მათში ინტერნალიზებულია პოტენციური უარყოფისა და სტიგმატიზაციის მოლოდინი.

„რამდენჯერ ყოფილა, ვიტყვი. აი, რატომ?! რისთვის?! ყოფილა ეგეთი რამე, რომ დაგწვები და, ნერვიულობის გამო, არც მიძინია, ისე გავათენებ, ვფიქრობ, აი, ახლა დილა რო ვათენდება, ახლა ხო რაღაცას არ მეტყვიან. შიშითა ვარ. რაღაც შიში მაქვს. აი, როგორ იქნება...“ (მდედრ, 44 წლის).

მაშასადამე, სტიგმის ინტერნალიზების დეფინიციის რელევანტური თემები ცალსახად გამოავლინა სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე რესპონდენტთა ინტერვიუებმა.

სკალის ფაქტორული ანალიზის შედეგები: პრინციპული კომპონენტების ანალიზი (PCA)

22 დებულების ფაქტორული ანალიზი განხორციელდა პრინციპული კომპონენტების ანალიზის ტექნიკით პროგრამა SPSS 21-ში. პრინციპული კომპონენტების ანალიზის გამოყენებისათვის მონაცემების შესაბამისობა შემოწმდა. კორელაციების ცხრილმა აჩვენა, რომ 0.3 და მასზე მეტი კორელაციის კოეფიციენტი ფიქსირდებოდა. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .9, რაც რეკომენდებულ მაჩვენებელზე - 0.6-ზე მაღალია (Pallant, 2013). სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია Bartlett's test of sphericity, $p < .05$, რაც ადასტურებს მონაცემების ფაქტორებად დაყოფის მიზანშეწონილობას. ფაქტორების რაოდენობის შესახებ დასკვნის გამოსატანად დავეყრდენით Kaiser's criterion (eigenvalues 1-ზე მაღალი), screeplot-ის გრაფიკს, ამასთანავე, ჩავატარეთ parallel analysis (Monte Carlo PA), რამაც ასევე აჩვენა, რომ იმავე ზომის შემთხვევით გენერირებული მონაცემებიდან მხოლოდ ორი კომპონენტის eigenvalue აღემატებოდა შესაბამის კრიტერიულ მნიშვნელობას (22 ცვლადი, 263 რესპონდენტი).

გამოყოფილი ორი ფაქტორი ხსნიდა ვარიანტობის 44.9%-ს (37%, 7.96%). გარკვეული დებულებების ამოღების მერე ეს მაჩვენებელი გაიზარდა და მან მიაღწია 48.5%-ს (38.7%, 9.7%). გამოყოფილი ორი ფაქტორის ინტერპრეტაციის მიზნით, განხორციელდა oblimin rotation, რისი ანალიზის შედეგადაც სკალიდან ამოვიღეთ ხუთი დებულება. მე-3 და მე-15 დებულებები არცერთ ფაქტორს არ შეესაბამებოდა (*არასოდეს მიგრძენია თავი დამცირებულად იმის გამო, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსი მაქვს; ვფიქრობ, სხვა ადამიანები სწორად ფიქრობენ იმის შესახებ, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონეები ზარმაცები არიან*). მე-14 დებულებას ყველაზე დაბალი ფაქტორული წონა ჰქონდა (.3) – (*ალარ მჯერა, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსს ოდესმე თავს დავაღწევ*). ასევე, სკალიდან იქნა ამოღებული ორი ორმაგი დატვირთვის მქონე დებულებაც; კერძოდ, მე-16 დებულება (*ყოფილა შემთხვევები, როდესაც სხვებს ჩემთან ურთიერთობისთვის თავი აურიდებიათ იმის გამო, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსი მაქვს - .5 და .3 ფაქტორული წონებით*) და მე-18 დებულება (თავს საზოგადოების სრულფასოვან წევრად ვერ ვგრძნობ იმის გამო, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსი მაქვს, .47 და .32 ფაქტორული წონებით). ამის შედეგად, სკალაში დარჩა 17 დებულება. დებულებები მოცემულ ორ კომპონენტზე საკმაოდ მაღალი ფაქტორული წონით განლაგდა. ფაქტორებს შორის საშუალო სიძლიერის კორელაცია გამოვლინდა ($r = .49$). პრინციპული კომპონენტების ანალიზმა გამოავლინა სკალის ორფაქტორიანი სტრუქტურა: ერთს ნათლად შეესაბამება ნეგატიური მოპყრობის აღქმის შინაარსის ამსახველი დებულებები, მეორეს კი - სტიგმის ინტერნალიზებისა.

ცხრილი 1: სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის სკალა: **Pattern & Structure Matrix**, პრინციპული კომპონენტების ანალიზი (1 - ნეგატიური მოპყრობის აღქმა, 2 - სტიგმის ინტერნალიზება; ფაქტორზე ძირითადი დატვირთვები აღნიშნულია მუქად. დებულებები მოცემულია შემოკლებულად)

დებულება	Pattern coefficients		Structure coefficients		Communalities
	1	2	1	2	
გამიგია, რომ ადამიანები ზურგსუკან ჩემზე უარყოფითად საუბრობენ	.850	-.083	.809	.333	.660
ადამიანები ნეგატიურ დამოკიდებულებას იჩენენ ჩემდამი	.826	-.104	.775	.301	.610
პირადად ჩემთვის დაუცინიათ	.763	-.023	.752	.350	.566
სხვა ადამიანების თანასწორად არ მექცევიან	.716	-.009	.712	.341	.507
მეშინია, რომ სხვებმა შეურაცხყოფა არ მომაყენონ	.662	.017	.684	.396	.450
სხვები ზემოდან მიყურებენ	.645	.080	.670	.341	.473
ოჯახის წევრი განერვიულებული მოსულა	.628	.053	.661	.456	.429
მირჩევნია, რომ გარეთ სხვებს ნაკლებად ვეკონტაქტო.	.578	.097	.654	.360	.398
ადამიანებს ჩემი მოტყუება უცდიათ	.576	.174	.625	.380	.460
სხვებს უმეტესად ვეთანხმები, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე ადამიანები მათთან შედარებით გაუნათლებლები არიან.	.004	.792	.391	.793	.630
თავს ზოგჯერ დამნაშავედ ვგრძნობ	.015	.745	.380	.753	.567
მართალია, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონეებს წარმატების მიღწევა ნაკლებად შეუძლიათ	.023	.684	.358	.695	.484

აღქმული სტიგმის კონსტრუქტის შესწავლა...

თავს საზოგადოების სხვა წევრებისაგან განსხვავებულად ვგრძნობ	.195	.638	.507	.733	.567
ხანდახან მრცხვენია იმის გამო, რომ	.085	.629	.393	.670	.455
იმ ადამიანებს გარკვეულწილად ვეთანხმები, რომლებსაც დაუცველის სტატუსის მქონეები უსუფთაოები ჰგონიათ.	.256	.483	.492	.608	.419
მირჩევნია სხვებმა არ გაიგონ, რომ სოციალურად დაუცველის სტატუსი მაქვს.	.276	.464	.503	.599	.417
არ ვნერვიულობ, რომ სოციალურად დაუცველთა ჯგუფს მივეკუთვნები.	-.123	.449	.097	.389	.162

სკალის სანდოობისა და აღწერითი სტატისტიკის მაჩვენებლები

მთლიანი სკალისა და მისი ცალკეული განზომილებების სანდოობის ანალიზმა ცხადყო საკმაოდ მაღალი შინაგანი შეთანხმებულობის ხარისხი. სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის მთლიანი სკალის შემთხვევაში $\alpha=.89$; (17 დებულება); ნეგატიური მოპყრობის აღქმის ქვესკალის $\alpha=.87$ (9 დებულება), ხოლო სტიგმის ინტერნალიზების $\alpha=.81$ (8 დებულება).

ნეგატიური მოპყრობის აღქმისა და სტიგმის ინტერნალიზების განზომილებებზე ქულები ვარიირებდა 1-დან 7-მდე, ($M=2.7$, $SD=1.5$; $M=3.4$, $SD=1.5$). მთლიანად სოციალურად დაუცველის სტატუსთან დაკავშირებული აღქმის სტიგმის სკალის შემთხვევაშიც ქულები იცვლებოდა 1-დან 7-მდე ($M=3$, $SD=1.3$).

დასკვნები და კვლევის შეზღუდვა

საქართველოში მცხოვრები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე მოსახლეობის შემთხვევაშიც გამოვლინდა ხელმოკლე ცხოვრებასთან დაკავშირებული მასტიგმატიზებული გამოცდილება და სტიგმის ინტერნალიზება. ამასთანავე, სიღარიბესთან დაკავშირებული აღქმული სტიგმის გასაზომი სხვა ინსტრუმენტებისაგან განსხვავებით, სკალას დაემატა სტერეოტიპების დათანხმების ამსახველი დებულებებიც. ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია, რომ თეორიული მსჯელობის საფუძველზე განვითარებულ ვარაუდებს, ინტერვიუების თემატური ანალიზის შედეგებსა და დებულებების ექსპერტულ შეფასებებს შეესაბამება პრინციპული კომპონენტების ანალიზის შედეგები. კერძოდ, სტერეოტიპებისადმი თანხ-

მოზის ამსახველი დებულებები სტიგმის ინტერნალიზების ფაქტორში გაერთიანდა. აღქმული სტიგმის კონსტრუქტის შესახებ წინარე კვლევებისა და ჩვენი ვარაუდისაგან განსხვავებით, ნეგატიური მოპყრობის აღქმის განზომილებაში მოექცა მომავალში შესაძლო/წინასწარ განჭვრეტილი სტიგმატიზაციის შიშის ამსახველი დებულებები (*მეშინია, რომ სხვებმა შეურაცხყოფა არ მომაყენონ; მირჩვენია, რომ გარეთ სხვებს ნაკლებად ვეკონტაქტო*). მაგალითად, ჰერეკი, გილი, კოგანი და სხვები (2009) მოსალოდნელი სტიგმატიზაციის შიშს სტიგმის ემოციურ დონეზე განცდის, და არა მოქმედებაში აღქმულის, კატეგორიად გულისხმობენ. შტუბერმა და შლეზინგერმა (2006) კი საერთოდ ცალკე სახედ გამოყვეს ნეგატიური მოპყრობის შიში. ვფიქრობთ, ჩვენი კვლევის შემთხვევაში ლოგიკურობას არ კარგავს ის გარემოება, რომ ნეგატიური მოპყრობის აღქმის განზომილებაში მოექცა მომავალში სტიგმატიზაციის წინასწარ განჭვრეტის შიში. მიღებული შედეგის საფუძველზე, ვფიქრობთ, რომ ნეგატიური მოპყრობის აღქმის განზომილებაში კონცეპტუალურად ერთიანდება არა მხოლოდ წარსული და აწინდელი სტიგმატიზაციის გამოცდილება, არამედ მომავალში შესაძლო ნეგატიური მოპყრობისა და დამცირების წარმოსახვაც.

მოცემული კვლევის ფარგლებში საქართველოში მცხოვრები სოციალურად დაუცველის სტატუსის მქონე მოსახლეობის მაგალითზე აღქმული სტიგმის შესწავლა მნიშვნელოვანია მოცემული კონსტრუქტის შესახებ თეორიული და ემპირიული დასკვნების დამატებისა და გამდიდრების თვალსაზრისით. ამასთანავე, შექმნილი ინსტრუმენტი ხელმოკლე ადამიანების აღქმული სტიგმის შესახებ მომავალში მრავალფეროვანი კვლევების ჩატარების შესაძლებლობას იძლევა.

კვლევა მნიშვნელოვნად შეზღუდა იმ გარემოებამ, რომ ამ ეტაპზე, ტექნიკური ხარვეზების გათვალისწინებით, ვერ მოხერხდა კონფირმატორული ფაქტორული ანალიზის ჩატარება და შედეგების სტატისტიკური წარმოდგენა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Arjan E. R. Bos , John B. Pryor , Glenn D. Reeder & Sarah E. Stutterheim (2013): Stigma: Advances in Theory and Research, Basic and Applied Social Psychology, 35:1, 1-9.
- Frost, D. M. (2011). Social stigma and its consequences for the socially stigmatized. Social and Personality Psychology Compass, 5(11), 824-839. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2011.00394.x.
- Hardesty, D. M., & Bearden W.O. The use of expert judges in scale development Implications for improving face validity of measures of unobservable constructs. Journal of Business Research 57 (2004), 98– 107.
- Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (2009). Internalized stigma among sexual minority adults: Insights from a social psychological perspective. Journal of Counseling Psychology, 56(1), 32– 43. <https://doi.org/10.1037/a0014672>.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments[Electronicversion]. Retrieved from Cornell University, School of Hotel Administration site: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/613>.
- Mickelson, K. D & Williams S.L (2008). Journal of Social and Clinical Psychology, 27 (9), 903-930

- Mickelson, K. D. (2001). Perceived stigma, social support, and depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1046–1056.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead :Open University Press/McGraw-Hill.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405.
- Syed, M. & Nelson. S (2015). Guidelines for Establishing Reliability When Coding Narrative Data. Society for the Study of Emerging Adulthood and SAGE Publications Reprints and permission: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/2167696815587648.
- ნულაძე, ლ. (2008). რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. თბილისი.

PERCEIVED STIGMA IN THE GEORGIAN POPULATION WITH SOCIAL VULNERABILITY STATUS

Nazi Pharsadanishvili

Tbilisi State University

Anastasia Kitiashvili

Tbilisi State University

Abstract

The article concerns perceived stigma, construction of the scale measuring social vulnerability status related to perceived stigma in Georgian population and the obtained results. Most items were developed on the basis of qualitative research conducted with the people holding social vulnerability status. Following an expert assessment, 263 citizens with social vulnerability status participated in the study. After applying the principal component factor analysis to the scale measuring perceived stigma related to social vulnerability status, two factors were identified: enacted stigma (9 items, $\alpha = .87$) and internalized stigma (8 items, $\alpha = .81$). The intrascale agreement coefficient turned out to be quite high (17 items, $\alpha = .89$). Differently from the other scales measuring poverty related perceived stigma, the items on agreement with perceived stereotypes were also included in the scale. The above items fell under the dimension of internalized stigma. Also differently from other theoretical and empirical studies on perceived stigma, the fear of possible future stigmatization fell under the enacted stigma dimension. We believe that the dimension of enacted stigma comprises conceptually past and present stigmatization experiences as well as the anticipated stigmatization. In addition to exploratory factor analysis the confirmatory factor analysis was not applied in the study, which could be considered its certain limitation.

Key words: perceived stigma related to social vulnerability status, enacted stigma, internalized stigma.

There are different definitions of poverty which can be explained by the fact that poverty is approached from the perspective of different disciplines. The World Summit for Social Development held in Copenhagen in 1995 adopted a multidimensional approach to poverty and defined it in terms of interrelated forms of deprivation. The emphasis was made on poverty related stigma, discrimination, insecurity and social exclusion (United Nations, 1995). However, when analyzing poverty, its psychological and social dimensions do not get enough attention, presumably due to measurement difficulties. Despite the empirical difficulties, it is still important to study and assess the non-material dimensions of poverty. Otherwise, we may overlook some important phenomena referred to in the definitions and descriptions of poverty, like stigma, social exclusion and other dimensions

related to psychological well-being. As a result, limiting oneself to the material intervention aimed at the improvement of the situation of poor people might not be enough.

The financial social assistance program/social allowance program is being operated at present in Georgia, covering socially vulnerable families registered in the database. Socially vulnerable people belong to the group with low socio-economic status. The information available about the group's psycho-social characteristics is extremely scarce. The present research is one of the first attempts to carry out an in-depth analysis of the experiences of those people who live in poverty. More specifically, it aims at studying stigma-related experiences and perceptions of Georgian citizens holding social vulnerability status. Another objective of the given research is to develop an instrument measuring perceived stigma related to the social vulnerability status.

Stigma perception and its internalization

Stigma is defined as a deeply discrediting deviant attribute, the attribute that deviates from social norms. It makes the person different from others and less desirable (Goffman, 1963). Most definitions of stigma have two common elements: Firstly, the stigmatizing attribute is different from what is thought to be a 'norm', 'acceptable' in the society; secondly, stigmatizing attributes are usually related to other stereotypes. Goffman (1963) clearly states that the existence of stigma implies the interaction between the discrediting attribute and stereotypes. Stigma negatively affects the target's image. Jones shares the above idea and states that stigmatization implies the existence of negative evaluation and the stereotypes associated with the stigmatizing attribute (Jones et al. 1984). Stigmatization takes place during social relations. It can be clearly manifested in social rejection, discrediting behavior, dehumanization, depersonalization and avoidance of certain behavior (Dovidio et al., 2000; Herek, 1999). Sometimes stigma is manifested in mild and subtle forms, like non-verbal channels (Hebl, Tickle & Heatherton, 2000).

Traditionally, stigma was mostly viewed from the perspective of stigmatizer rather than the perceptions of the stigmatized person. It has to be noted, however, that the individuals stigmatized by society might not experience stigma as intensely as expected. For this reason, in recent studies the focus has shifted to perceived stigma. Research shows that the members of marginalized groups may significantly differ in terms of their perception of stigmatizing experience irrespective of the intensity of stigma manifested by society (Corrigan & Calabrese, 2005; Crandall, 1991). It has been demonstrated that individuals differ in terms of their sensitivity to stigma, which means that stigma affects self identity to a different extent (Major and O'Brien, 2005).

The perception of stigma and its impact can be analyzed using Pryor and Reeder's model which refers to two types of stigma and their interaction. One is public stigma which is society's overt reaction to people with stigmatizing attributes. It involves the perceivers' cognitive, affective and behavioral reactions. The other type is self-stigma which refers to the social and psychological impact of stigma on the target person. This includes the person's knowledge of being a target of stigmatization and the internalization of stigma-related negative beliefs and feelings. Self-stigma stems from public stigma. The authors believe that stigma can affect identity in three different ways: 1) Through enacted stigma which implies the negative treatment of the stigmatized person; 2) Felt stigma which implies the awareness of stigmatizing experience by stigmatized person and

its anticipation; 3) Internalized stigma – acceptance of the negative attitudes manifested by society and their transformation into part of identity/self. Internalized stigma becomes part of the person's system of values which is accompanied by decreased self-esteem and psychological distress (Herek, 2007; 2009).

Before analyzing the perception and internalization of stigma in more detail, we would like to emphasize that there is no common definition of perceived stigma or its dimensions. Perceived stigma is sometimes equalized with self-stigma. At other times the internalized stigma is labeled as self-stigma. For example, among the types of stigma distinguished by a number of authors (Herek GM, Gillis JR, Cogan JC, Peilian Chi, Xiaoming Li, Junfeng Zhao, and Guoxiang Zhao), internalized stigma is known as self-stigma and the two other types of stigma are identified as enacted stigma (stigma manifested in action) and perceived stigma. Enacted stigma is described in the same terms as in Pryor and Reeder's above mentioned model. As for perceived stigma it has the same meaning as felt stigma. In particular, perceived stigma is understood as the subjective awareness of stigma which might result in the fear of stigmatization, anxiety accompanying self-disclosure or distress in personal relations.

Research on perceived stigma of poverty contains even more overlapping definitions of stigma related interpersonal aspects. For example, in one of the studies (Stuber and Schlesinger, 2006) conducted with the participation of the recipients of social assistance researchers singled out two forms of stigma: identity stigma defined as the internalization of negative stereotypes and treatment stigma, i.e. the fear of negative treatment by others. As we see, researchers identify identity stigma with internalized stigma, whereas the fear of negative treatment is considered a separate form of stigma. Mickelson, K. D and Williams S.L (2008) single out two dimensions in perceived stigma of poverty. These are 1) Internalization of stigma/internalized stigma, which implies poverty-related negative feelings like shame, bewilderment or perceiving oneself as being different from others; 2) Experienced stigma which is the perception of negative treatment/perceived negative treatment. The latter term refers to the individual's general perceptions of the stigmatizing actions directed at oneself.

Different naming of stigma-related interpersonal aspects and their overlapping meanings do not prevent researchers from the description of the internalization of stigma. We believe that such a multiplicity of meanings will better reveal those characteristics of the perception of stigma which the cited authors try to highlight through the introduction of the terms described above. To describe the internalization of stigma, Corrigan and Rao presented a multi-level model (Corrigan & Rao, 2013). According to the model the individual first needs to be aware of public stigma, then recognize and accept it, relate it to oneself and internalize the negative attitudes. This results in the decreased self-esteem and the person's exclusion from society. The model described by Corrigan and Rao (2013) is known as the 'why try' effect and is based on the modified labeling theory. The modified labeling theory says that labeling people may affect their feelings and behavior. The modified labeling theory views stigma from the perspective of stigmatized individuals and emphasizes their experiences (Link et al, 1989). The words 'why try' express the outcome of the acceptance and internalization of the negative attitude when the person believes in the discrediting expressions about oneself and instead of trying to improve his/her well-being becomes totally passive.

Most studies on the perceived stigma of poverty are conducted in the US. Most of them focus on poor single parents who are covered by welfare programs (McCormack, 2004; Nelson, 2002; Seccombe, 1999; Stuber and Schlesinger, 2006). For example, the study conducted by Stuber and Schlesinger shows that participation in welfare programs can become the source of two types of stigma: identity stigma which means that research participants internalize negative stereotypes and treatment stigma which implies the fear of negative treatment. According to the above study, the poor are stigmatized by agencies' staff and society (Stuber and Schlesinger, 2006).

Research methodology

Mixed research methods were used to study perceived stigma and its dimensions. First was conducted qualitative study to find out whether the perceived stigma related to social vulnerability status is experienced by Georgian population. In addition, the themes revealed in the qualitative study made it possible to better describe the content of the construct under study and to find out whether perceived stigma has the same aspects/dimensions in the given context as in the theoretical models and other studies. In the model of perceived stigma there is enough empirical ground for distinguishing the enacted stigma and internalized stigma dimensions (for example, Pryor & Reeder, 2011; Herek, 2007; 2009; Jacoby, 1994; Scambler, 2004; Mickelson, 2001). However, the dimensions/aspects of perceived stigma may have a different content in the case of each stigmatizing attribute. For example, the cases of social discrimination and attributed stereotypes perceived by sexual minorities may significantly differ from the perception of stigma by person with social vulnerability status. Moreover, when studying one and the same stigma we have to question the cross cultural universal meaning of the phenomenon (especially in the case of stigmas related to specific groups, i.e. group stigma) because we deal with the construct generated from social representations. This, naturally, raises the question of the validity of measurement instruments, i.e. whether the instruments used to measure perceived stigma in the poor groups of other countries are valid for Georgia. Due to this, the items of the scale measuring perceived stigma in the local population were formulated on the basis of qualitative study. After the items were subjected to expert assessment quantitative study was conducted for the pilot testing and improvement of the measurement scale.

In-depth interviews were selected as an appropriate qualitative method for data collection. A semi-structured interview guide was prepared for in-depth interviews. The length of the interview was approximately 30-40 minutes. The principles of research ethics were maximally observed.

The number of in-depth interviews made up 17 in total. All the respondents were registered in the unified *database of socially vulnerable families*. Due to the fact that potential respondents belonged to a special category which was not easily accessible, it was decided to use non-probability sampling techniques: judgmental or purposive sampling, convenience/accidental sampling and snowball sampling (Bryman, 2012).

The qualitative data were analyzed using thematic analysis. Since it was known in advance which dimensions of perceived stigma were the focus of our interest, the themes were mostly identified through deductive reasoning. Later, 11 transcripts were provided to an independent expert. The Kappa coefficient was calculated for the phrases coded in SPSS 21. The calculations showed a high degree of interrater agreement ($\kappa = .74, p < .05$).

In the quantitative segment of the study were analyzed the characteristics of the scale measuring perceived stigma-related vulnerability status. The data subjected to analysis were obtained from 263 respondents (184 female respondents, 79 male respondents, mean age - 44,4; SD=16.5). All of them were registered in the unified database of socially vulnerable families.

Construction of the scale measuring perceived stigma: The process of scale construction comprised several steps: 1) Development of items from the scale used by K. Mickelson to measure Perceived Stigma of Poverty (Mickelson, 2001). With the author's consent, five items were modified and 17 items were developed and included in the scale based on interview data, which finally made up a total of 22 items. Respondents were asked to express their agreement with the items using a seven-point scale. Kristin Mickelson's scale comprises two dimensions: enacted stigma (experiencing/perceiving negative treatment) and internalized stigma. Having considered other definitions of stigma and the results of relevant qualitative studies, another component – agreement with perceived stereotypes was added to the dimension of internalized stigma. This component is not always considered by Mickelson and other authors in the scales measuring perceived stigma. Differently from most studies, Li Li, Sung-Jae Lee, Panithee Thammawijaya, Chuleeporn Jiraphongsa & Mary Jane Rotheram-Borusa included this component in their work of 2010 studying internalized stigma in the people with HIV. However, we believe that internalized stigma is not limited to the internalization of negative emotions related to the low social status. It might also involve the acceptance and sharing of negative stereotypes related to stigmatized social identity. For this reason, we included the above aspect in the dimension of internalized stigma; 2) Expert assessment of items: To estimate the content validity of the scale, each scale was assessed by 10 experts conducting research in different fields of psychology: social psychology, personality psychology, industrial and organizational psychology, psychological anthropology, etc. The experts were asked which dimension was expressed best by each item. After that they assessed correspondence of the item with the dimension using a seven-point scale. The expert assessments were processed using SPSS 21. As a result, all the items of the scale measuring perceived stigma were retained; 3) Pilot study: Exploratory factor analysis was conducted during the pilot study to examine inter-item agreement.

Research results

As noted above we based ourselves on the two-dimensional models of perceived stigma comprising enacted stigma and internalized stigma. The analysis of interview data showed that the people with social vulnerability status living in Georgia perceive themselves stigmatized by society. In addition, the two above dimensions of perceived stigma were also identified in the given research.

Enacted stigma

Enacted stigma/experienced stigma implies the perceptions of discrimination or some other negative attitudes manifested by others due to the person's social vulnerability status. This theme comprises the contents reflecting respondents' direct stigmatizing experiences.

The people with social vulnerability status mention the cases of degrading treatment and humiliating attitudes manifested by other people. They report the cases when they were excluded and

avoided by members of their society and relate the facts of social exclusion to their economic hardship and low socio-economic status, the fact that they are deprived of money and material resources.

'There are people who ridicule those who have nothing. I can't even remember how many times my child has come home in tears. In their class it is like this: if she/he has nothing let's not get close to them. The child has returned home in tears so many times. I explained that there is nothing laughable. If I have nothing, how can it be ridiculed or something?' (44 - year-old woman).

Respondents often note that they are looked down upon which is manifested in humiliating treatment, considering them people from a low class. People with the social vulnerability status believe that their status is perceived as degrading.

'It often happens that we are looked down on by others. You are socially vulnerable, this and that, and they still look at you from there, from the distance. When you look at someone, they look at you in such a way, that everything becomes clear and no humiliating words are needed. This is the way they look at you.' (55 -year- old woman).

The above aspect of stigma reveals the themes closely related to the concept of stigma, in particular, the devaluation, discreditation and negative evaluation of other personality aspects due to the presence of stigmatizing attribute. According to the self-reports of the respondents with social vulnerability status, the society changes its attitude to this category of people after learning that they hold the above status. According to their perceptions, people value less their personality characteristics, education and other abilities.

'They look down upon us. When you take something from the canteen, they say: How did they take it? And things like this. How can you eat the bread baked by them, and things like that.' (37-year-old woman).

It is noted in the definitions of stigma that stigma is often accompanied by the difference between the stigmatized identity constructed in the virtual socium and the actual personality identity. This is also observed in the narrative of respondents with social vulnerability status. They point to the representations of the society according to which the socially vulnerable are 'dirty', uneducated, underdeveloped people. The respondents do not agree with such stereotypes which points to incongruence between the actual and virtual identities.

'What always hurts me very much is that the socially vulnerable are thought to be necessarily dirty, that they are dirty people with untidy homes and something like this. It is really what they think, that they do not take a bath, and something like this. But if I live in a bad house this does not mean that it is untidy, or that we wear untidy clothes, and so on. This means that I live in a small, unrepaired home, but... nothing special, otherwise.' (19-year-old woman).

Therefore, the enacted stigma related to the social vulnerability status involves the experiences of status-related discrimination and degrading treatment as well as other negative beliefs about the stigmatizing status.

Internalized stigma

The second aspect of perceived stigma which is the focus of our attention is internalized stigma and the related topics. Stigma internalization implies the attachment of emotional meaning to stigmatizing incidents, emotional experience of stigma which is accompanied by the feelings of shame, nervousness, the fear of potential humiliation in the future, confusion, and self-isolation. Along with the above negative reactions, the person might start sharing perceived negative stereotypes. In this case of internalization the stigma is already experienced at the level of self.

As shown by transcript analysis, the respondents with social vulnerability status might experience negative treatment and humiliation. On the other hand, in the case of internalization, they regard the above experiences as shameful for themselves. They believe that their self-respect is hurt and that they have 'fallen low'.

'You know what I have noticed? That I am already down there and it hurts. I feel that I have slid not only one step, but several steps down.' (57-year-old woman).

Self-attachment of a negative meaning due to social vulnerability status by the status holder is accompanied by nervousness and other negative emotions. Respondents often report that they feel confusion and fear, that they are deeply hurt. Experiencing such negative emotions might evoke the emotions related to the diminished sense of self and decreased self-esteem. In the case like this holding social vulnerability status becomes degrading.

Internalized negative ideas and emotions might be related to self-isolation. The interviews show that people with social vulnerability status might be avoiding contact with other members of society due to expected negative treatment. This means that they have internalized the expectation of potential rejection and stigmatization.

'I have cried so many times. But why? What for? It sometimes happens that I go to bed and can't sleep until morning because of being nervous. And I think to myself that when a new day begins, someone is definitely going to say something. I am scared. I have a fear ... How it is going to be this time . . .' (44-year-old woman).

To conclude, the themes relevant to stigma internalization are clearly manifested in the respondents with social vulnerability status.

Factor analysis at the scale level: Principal Component Analysis (PCA)

The principal component analysis (PCA) was performed to carry out the factor analysis of 22 items with the use of SPSS 21. Data correspondence was verified to carry out the PCA. The correlation matrix showed that the correlation coefficient was 0.3 and above. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .9, which is above the recommended showing of 0.6 (Pallant, 2013). Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($p < .05$), which proves the advisability of the application of factor analysis to the data. To decide on the number of factors we used Kaiser's criterion (eigenvalues greater than 1), screeplot and carried out parallel analysis (Monte Carlo PA), which showed that from a randomly generated data set of the same size the eigenvalue of only two components exceeded

the criterion value (22 variables, 263 respondents).

The two extracted factors explained 44.9% of variability (37%, 7.96%). After removing certain items, the above showing increased and reached 48.5% (38.7%, 9.7%). Oblimin rotation was carried out to interpret the two identified factors. As a result, five items were removed from the scale. Items 3 and 15 did not load on any of the factors (*'I have never felt humiliated because of holding social vulnerability status'; 'I think people are right when they think that the holders of social vulnerability status are lazy.'*). Item 14 showed the lowest factor loading (.3) (*'I no longer believe that I will ever manage to get rid of social vulnerability status.'*). Two items with double loading were also removed from the scale: Item 16 (*'It sometimes happened that people avoided me because of my social vulnerability status'; factor loading - .5 and .3*) and item 18 (*'I don't feel as a normal functioning member of society because I have social vulnerability status'; factor loading - .47 and .32*). As a result, 17 items were retained in the scale. The items loaded quite high on the two identified factors. The inter-factor correlation turned out to be moderate ($r = .49$). The principal components analysis showed a two-factor structure of the scale, in which one of the factors corresponded to the enacted stigma and the other one to the internalized stigma.

Table 1. Perceived stigma scale related to social vulnerability status: Pattern & Structure Matrix, PCA (1 - enacted stigma, 2 - internalized stigma; major factor loading is printed in bold. The table includes shortened version of the items):

Item	Pattern coefficients		Structure coefficients		Communalities
	1	2	1	2	
I have heard that people say bad things about me behind my back	.850	-.083	.809	.333	.660
People show a negative attitude toward me	.826	-.104	.775	.301	.610
Personally I have been ridiculed	.763	-.023	.752	.350	.566
Others do not treat me as equal to others	.716	-.009	.712	.341	.507
I am afraid to be insulted	.662	.017	.684	.396	.450
Others look down on me	.645	.080	.670	.341	.473
It has sometimes happened that my family member was feeling nervous when returning home	.628	.053	.661	.456	.429
I prefer to contact people less outside	.578	.097	.654	.360	.398
People have tried to deceive me	.576	.174	.625	.380	.460
I mostly agree when they say that people with social vulnerability status are less educated compared to them	.004	.792	.391	.793	.630
I sometimes feel guilty	.015	.745	.380	.753	.567

It is true that the holders of social vulnerability status are less able to achieve success	.023	.684	.358	.695	.484
I feel different from other members of society	.195	.638	.507	.733	.567
I am sometimes ashamed of myself	.085	.629	.393	.670	.455
I somewhat agree with the people who think that those with social vulnerability status are dirty	.256	.483	.492	.608	.419
I'd rather people did not know about my social vulnerability status	.276	.464	.503	.599	.417
I am not worried that I belong to the group of socially vulnerable people	-.123	.449	.097	.389	.162

Scale reliability and descriptive statistics measures

The reliability analysis of the whole scale and its separate dimensions showed quite a high intrascale agreement: $\alpha=.89$ (17 items) for the whole scale of social vulnerability status-related perceived stigma; $\alpha=.87$ (9 items) for the enacted stigma subscale and $\alpha=.81$ (8 statements) for the internalized stigma.

The scores varied from 1 to 7 on the enacted stigma and internalized stigma dimensions ($M=2.7$, $SD=1.5$; $M=3.4$, $SD=1.5$). The scores also ranged from 1- to 7 for the whole scale of social vulnerability status related perceived stigma ($M=3$, $SD=1.3$).

Conclusions and limitations

The existence of poverty-related stigmatizing experience and the internalization of stigma was also confirmed in the case of the population with social vulnerability status living in Georgia. As opposed to the other instruments measuring poverty-related perceived stigma, the items on the agreement with stereotype/acceptance of stereotype were also included. It is very important that the theory-based assumptions, thematic interview analysis results and expert assessments of items correspond to the results of Principal Component Analysis. In particular, the items on agreement with stereotype were loaded on the stigma internalization factor. In contrast to the previous research on the perceived stigma and our assumptions, the items on fear of possible/anticipated stigmatization fell under the enacted stigma dimension (e.g. *I am afraid to be insulted, I prefer to contact people less outside*). For example, for Herek, G. M., Gillis, J. R., and Cogan (2009), the fear of possible stigmatization is experienced at the affective level, rather than at the level of perceived behavior, whereas Stuber and Schlesinger (2006) single out the fear of negative treatment as a separate construct. The fact that in our study the fear of anticipated stigmatization has fallen under the dimension of enacted stigma looks quite logical. Stemming from the above, we believe that the dimension of enacted stigma comprises conceptually interrelated constructs and in addition to the past and present stigmatization experiences includes the anticipation of negative treatment and humiliation.

The present research on the perceived stigma in the population of Georgia with social vulnerability status significantly contributes to the theoretical and empirical knowledge about the construct in question. In addition, the instrument developed to study the perceived stigma of the population living in poverty makes it possible to increase the versatility of future research.

Due to technical difficulties, it was impossible to carry out confirmatory factor analysis and, consequently, present the corresponding results within the framework of the given study, which can be considered a major limitation of the research.

References:

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford
- Arjan E. R. Bos, John B. Pryor, Glenn D. Reeder & Sarah E. Stutterheim (2013): Stigma: Advances in Theory and Research. *Basic and Applied Social Psychology*, 35:1, 1-9. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F01973533.2012.746147>
- Frost, D. M. (2011). Social Stigma and its Consequences for the Socially Stigmatized. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 824-839. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00394.x>
- Hardesty, D. M., & Bearden W.O. (2004). The Use of expert Judges in Scale Development Implications for Improving Face Validity of Measures of Unobservable Constructs. *Journal of Business Research*, 57, 98– 107.
- Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (2009). Internalized Stigma among Sexual Minority Adults: Insights from a Social Psychological Perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 32– 43. <https://doi.org/10.1037/a0014672>.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale Construction: Developing Reliable and Valid Measurement Instruments [Electronicversion]. Retrieved from Cornell University, School of Hotel Administration site: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/613>.
- Mickelson, K. D., & Williams, S. L. (2008). Perceived Stigma of Poverty and Depression: Examination of Interpersonal and Intrapersonal Mediators. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(9), 903–930. <https://doi.org/10.1521/jscp.2008.27.9.903>
- Mickelson, K. D. (2001). Perceived stigma, social support, and depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1046–1056. <https://doi.org/10.1177/0146167201278011>
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content Analysis and Thematic Analysis: Implications for Conducting a Qualitative Descriptive Study. *Nursing and Health Sciences*, 15 (3) 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for Establishing Reliability When Coding Narrative Data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375–387. <https://doi.org/10.1177/2167696815587648>
- Williams, S. L., & Mickelson, K. D. (2008). A paradox of support seeking and rejection among the stigmatized. *Personal Relationships*, 15(4), 493–509. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2008.00212.x>

ემპირიული კვლევები, ინტერდისციპლინური კვლევები

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე 4-6 წლის ქართულენოვანი ბავშვების ენობრივი პროდუქციის ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი

ირინე დოლაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თამარ გაგოშიძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

აბსტრაქტი

კვლევის მიზანი იყო ექსპრესიული ენის დარღვევის ნეიროფსიქოლოგიური და ლინგვისტური ანალიზი ქართულენოვანი ბავშვების პოპულაციაში. კვლევაში მონაწილეობდნენ ექსპრესიული ენის დარღვევის და ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე 4-6 წლის ბავშვები, სულ - 40 მონაწილე. ბავშვების მეტყველება ფასდებოდა ფორმალური ტესტირებით, და თავისუფალი თამაშის არაფორმალურ სიტუაციაში.

ორი ჯგუფის მონაცემთა შედარებით გამოვლინდა, რომ ენის ნორმალური განვითარების მქონე ბავშვები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ენის დარღვევის მქონე ჯგუფისაგან შემდეგი ფაქტორების მიხედვით: არტიკულაციური ($t(38) = -4,65, p < 0,001$), ფონოლოგიური ($t(38) = -2,48, p < 0,05$), სინტაქსური შეცდომები ($t(38) = -3,67$), გამონათქვამის სიგრძის მაჩვენებელი ($t(38) = 3,62, p = 0,001$), შეცდომების საერთო რაოდენობა ($t(38) = -5,36, p < 0,001$). აღნიშნულ შედეგებზე დაყრდნობით, შესაძლებელია დავასკვნათ: ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვებთან ძირითადი შეცდომები დაკავშირებულია ფონოლოგიურ და სინტაქსურ შეცდომებთან, ბგერათა არტიკულაციასთან; აღნიშნული დარღვევის მქონე მოზარდებს უჭირთ რთული წინადადებების წარმოება. მოცემული ჯგუფების შედარებისას არ გამოვლინდა თვისებრივი განსხვავება. ორივე ჯგუფი მსგავსი ტიპის შეცდომებს უშვებდა, განსხვავება დაკავშირებული იყო შეცდომების საერთო რაოდენობასთან.

მონაცემთა რეგრესული ანალიზით გამოვლინდა, რომ, გამონათქვამის სიგრძისა და მთლიანი პროდუქციის მიხედვით, შეგვიძლია ვინინასწარმეტყველოთ შეცდომების ტიპები და, ამასთან - მხოლოდ ნორმის შემთხვევაში.

კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემების ინტერპრეტაციის შედეგად შეგვიძლია სამი ზოგადი დასკვნის გამოტანა: 1. ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს ენობრივი უნარის ათვისება გახანგრძლივებულია და ეს ენის ატიპური განვითარების დარღვევა არ არის. 2. ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს გამოვლენილ დეფიციტთა პროფილი დამოკიდებულია

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

კონკრეტულ ენასა და ამ ენის მიერ ბავშვისათვის წაყენებულ მოთხოვნებზე. 3. ქართულად მოუბარი ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის დამახასიათებელია, უპირატესად, ფონოლოგიური, არტიკულაციური, სინტაქსური შეცდომები და მოკლე წინადადებებით საუბარი; 4. Levelt-ის კოგნიტიური მოდელის მიხედვით, ქართულენოვან ბავშვებთან დეფიციტური რგოლია გრამატიკული და ფონოლოგიური კოდირებისა და დამატებით ფონეტიკური გეგმის არტიკულაციის საფეხური.

საკვანძო სიტყვები: ენის დარღვევა, ლინგვისტიკა, ნეიროფსიქოლოგია, ენის კოგნიტიური მოდელი.

შესავალი

ენის ათვისება და მეტყველება ის უნიკალური ატრიბუტია, რომელიც ადამიანის რაობას განსაზღვრავს და მისი ფუნქციონირების ბევრ სფეროზე ახდენს გავლენას. აღსანიშნავია, რომ ენისა და მეტყველების დარღვევები ჰეტეროგენული ჯგუფია. გარდა დარღვევის სიმძიმისა, განსხვავება დეფიციტის სიმპტომთა პროფილსა და ფუძემდებლურ მექანიზმზეც შეიძლება ვრცელდებოდეს. ბუნებრივია, რომ სწორი ჩარევის უზრუნველსაყოფად მნიშვნელოვანია ზუსტი დიაგნოსტიკა. მიუხედავად სამეცნიერო თუ საზოგადოებრივი ინტერესის ზრდისა და დიაგნოსტიკის ახალი ინსტრუმენტების დახვეწისა, სირთულეები ამ მიმართულებით კვლავ არსებობს. ძირითადი პრობლემა დაკავშირებულია სხვადასხვა მდგომარეობის სიმპტომთა ურთიერთგადაფარვასთან, რაც ართულებს დიაგნოზის დასმის პროცესს და ხშირ შემთხვევაში ზრდის არასწორი დიაგნოსტიკების რისკს.

შესაბამისად, აუცილებელია სხვადასხვა დარღვევისთვის დამახასიათებელი უფრო ნატიფი მარკერების გამოვლენა, რაც გაცილებით ზუსტს გახდის დიაგნოსტიკების პროცესს და ხელს შეუწყობს ჩარევის ეფექტურობას. ჩვენი ინტერესის სფეროა ქართულენოვან ბავშვებთან *ექსპრესიული ენის დარღვევის ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი და შედეგების შედარება ასაკის შესაბამისად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე ბავშვების მონაცემებთან - ენის კომპონენტების (ფონოლოგია, სემანტიკა, სინტაქსი, მორფოლოგია და პრაგმატიკა) მიხედვით.*

ვიდრე უშუალოდ კვლევის სტრატეგიისა და შედეგების აღწერაზე გადავიდოდეთ, მოკლედ განვმარტავთ ძირითად ტერმინებს და შევხებით ამ მიმართულებით უკვე გადადგმულ ნაბიჯებს, გამოცდილებას, რაც ხაზს უსვამს კვლევის სარგებლიანობას.

ენა ურთულესი ფენომენი და ნებისმიერი ადამიანის თანდაყოლილი უნარის გამოხატულებაა. ენა აბსტრაქტული ნიშან-სიმბოლოებისა და წესებით განსაზღვრული სტრუქტურების სისტემაა, რომლის კონკრეტული და შეთანხმებული კანონებიც დაისწავლება (ჰულიტი, ჰოვარდი, & ფეჰი, 2012). ენა განიმარტება მისი შემადგენელი სტრუქტურული კომპონენტების ტერმინებით: ფონოლოგია, სემანტიკა, სინტაქსი, მორფოლოგია და პრაგმატიკა (Hedge & Maul, 2006). ამერიკელი ლინგვისტების,

Bernard Bloch-ისა და George L. Trager-ის მიხედვით, ენა სიმბოლოების სისტემაა, რომელსაც გარკვეული სოციალური ჯგუფი ურთიერთობის პროცესში იყენებს. მისი მთავარი ფუნქცია ინფორმაციის ერთი ადამიანის მიერ მეორისთვის გადაცემაა (Godfrey, 2019). ენის მთავარი მახასიათებლებია: კომუნიკაციურობა, სიმბოლურობა, სტრუქტურულობა, მრავალ დონეზე სტრუქტურირებულობა, პროდუქტიულობა, დინამიკურობა (Stenberg & Stenberg, 2012).

ენის რაობაზე მსჯელობისას მნიშვნელოვანია განვიხილოთ შვეიცარიელი ლინგვისტის, Ferdinand De Saussure-ს შეხედულება ენის სტრუქტურასთან დაკავშირებით. მისი მოსაზრების მიხედვით, „ენა - ეს არის სიმბოლოების სისტემა, რომელიც საჭიროა იდეების ჩამოსაყალიბებლად“ (Jeleta, 2019). სოსიურის აზრით, მნიშვნელოვანია, ენა განვიხილოთ მისი შემადგენელი ერთეულების და წესების საფუძველზე, რისი წყალობითაც, მთლიანი სისტემა გამართულ ფუნქციონირებას ახერხებს. თავის თეორიაში მან გამოყო რამდენიმე კონცეპტი: ენა და მეტყველება (lingue და parole); აღმნიშვნელი და აღნიშნული (signifier და signified); სინქრონიულობა და დიაქრონიულობა (synchronic და diachronic); სინტაგმატიურობა და ასოციაციურობა, პარადიგმატიკურობა (syntagmatic და associatiative/paradigmatic).

პირველი კონცეპტის მიხედვით, ენა - ეს არის მთლიანი სისტემა, ხოლო მისი გამოყენების ერთ-ერთი თავისებურებაა მეტყველება. ეს უკანასკნელი გულისხმობს ინდივიდის კონკრეტულ აქტივობას, რისი სოციალური მანიფესტაციაც ენაა (Araki, 2015).

თავის მხრივ, ენა - ეს არის მნიშვნელობის/აზრისა და ბგერების ურთიერთკავშირი. მნიშვნელობები/აზრები გონებაში კოდირდება და ბგერების სახით გადმოიცემა. Saussure-ს აზრით, ენა გულისხმობს სწორედ აზრისა და ბგერის კომბინირებას და კომუნიკაციის პროცესში გამოყენებას. სწორედ აქ იჩენს თავს მისი **მეორე კონცეპტი**: აღნიშნული - ეს არის სიტყვის მნიშვნელობა, ხოლო აღმნიშვნელი - მის შესაბამის ბგერათა კომბინაცია. ამასთან, სხვადასხვა ენაში აღმნიშვნელი განსხვავებულია და დამოკიდებულია კონკრეტულ ენობრივ ჯგუფში მიღწეულ შეთანხმებაზე. აღმნიშვნელი და აღნიშნული ერთად ქმნიან ლინგვისტური მნიშვნელობის სიმბოლოს, რომელთა გამოყენებაც სწორხაზოვანია - ჩვენ ერთდროულად ვერ ვიტყვით ორ სიტყვას, არამედ წარმოვთქვამთ თანმიმდევრულად.

Saussure-ს თეორიაში ლინგვისტურ ნიშანთა ურთიერთკავშირი შესაძლოა იყოს სინტაგმატიური (სწორხაზოვანი, რიგ-რიგობითი, თანმიმდევრული) ან ასოციაციური/პარადიგმატიკური (წესით განუსაზღვრელი). „მეტყველების დროს ელემენტები თანმიმდევრულად განლაგდებიან და ქმნიან ჯაჭვს“ (Jeleta, 2019). სინტაგმატიური ურთიერთობა გულისხმობს ნიშნების თანმიმდევრულ განლაგებას, რაც ქმნის მნიშვნელობას. მაგალითად, სიტყვის შემადგენელი ასო-ბგერები ქმნიან სინტაგმატიურ ერთობას. ამ ტიპის კავშირი მკაცრად კონტროლდება შესაბამისი წესებით. პარადიგმატიკური ანუ ასოციაციური კავშირისას კი ერთი ნიშანი შესაძლოა ჩანაცვლდეს მეორით (Jeleta, 2019). მაგალითად: ინდივიდუალური ასო-ბგერებისთვის პარადიგმატიკური ურთიერთობა გულისხმობს სხვა ბგერასთან ისეთ კავშირს, როცა ჩანაცვლება მნიშვნელობას ცვლის.

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

Saussure განასხვავებს სინქრონიულ და დიაქრონიულ ლინგვისტიკასაც. პირველი მათგანი გულისხმობს კონკრეტული დროის მონაკვეთში ენის დეტალურ შესწავლას, ხოლო მეორე მის ევოლუციურობას - მის შეფასებას ნარსულიდან დღემდე.

მეტყველება ენის ზეპირი გამოხატულებაა. იგი შეიძლება წარმოვიდგინოთ რთულ ფიზიოლოგიურ პროცესად, რომელიც სუნთქვას, ფონაციას, სონორალური ბგერების წარმოქმნასა და არტიკულაციას მოითხოვს (ჭულიტი, ჰოვარდი, & ფეჰი, 2012). მეტყველება რთული ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური პროცესია. მისი განხორციელებისთვის საჭიროა სამეტყველო ბგერების აღქმა, პასუხის მომზადება, მოტორული მოქმედებების გააქტიურება, გაკონტროლება და საბოლოოდ - პროდუქცია (McLeod & McCormack, 2015).

ენისა და მეტყველების განვითარების სპეციფიკური დარღვევა - ეს არის ენის გაგებისა და პროდუქციის პრობლემებით გამოწვეული მნიშვნელოვანი სირთულე, დაკავშირებული ენის გამოყენებასთან სხვადასხვა მოდალობაში (ზეპირი, წერილი, ნიშნების და ა.შ). ამ დროს ენის განვითარება მნიშვნელოვნად ჩამორჩება ასაკობრივ ნორმას;

ICD-10 ის მიხედვით, ენისა და მეტყველების განვითარების სპეციფიკური დარღვევა გულისხმობს განვითარების ადრეულ ასაკში ენის ათვისების სირთულეს, რაც არ უკავშირდება ნევროლოგიურ ან სამეტყველო მექანიზმის პრობლემას, სენსორულ დარღვევას, გონებრივ ჩამორჩენასა თუ გარემოფაქტორების ზემოქმედებას. ენისა და მეტყველების განვითარების სპეციფიკურ დარღვევას ხშირ შემთხვევაში თან ახლავს კითხვის, მართლწერის, ინტერპერსონალური ურთიერთობის დამყარების, ემოციური თუ ქცევითი სირთულეები.

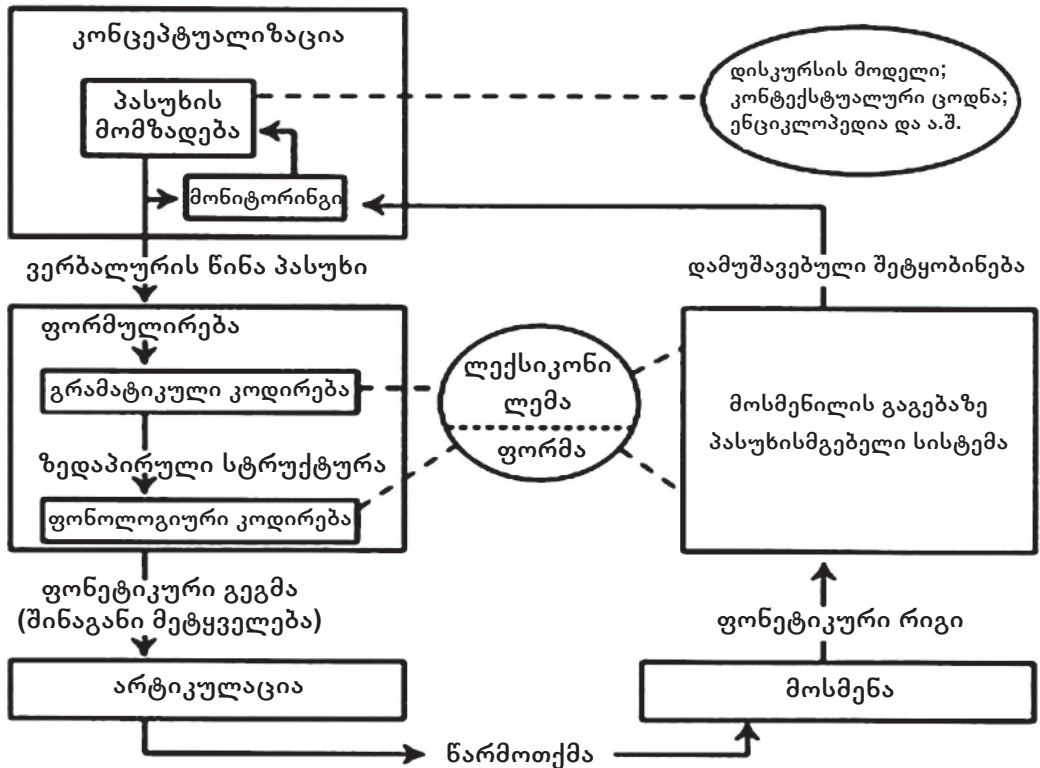
ენის ნორმალური განვითარება გულისხმობს ბგერების, სიტყვების, წინადადე-ბების აღქმისა და წარმოქმნის, სოციალური სიტუაციისამებრ გამოყენების შესაძ-ლებლობას (Lyons, 2013). განსხვავებული ასაკობრივი საფეხურისთვის მისაღწევი მიზნები განსხვავებულია და ფასდება სხვადასხვა ადაპტირებული ტესტის შესა-ბამისად. მათზე დაყრდნობით, შესაძლებელია ბავშვის მიღწევის შეფასება და სა-ჭიროების განსაზღვრა.

არსებობს კვლევები, რომლებიც ადასტურებს, რომ სხვადასხვა ენისთვის გან-სხვავებულ სიმპტომთა პროფილი იქმნება ენობრივი დარღვევების დროს (ენის ესა თუ ის კომპონენტი ან მათი კომბინაცია ირღვევა) და ეს დამოკიდებულია თავად ენის სირთულეზე. მაგალითად: ინგლისურენოვანი ბავშვები ხშირად ვერ უმკლავდებიან ლექსიკური მარაგის, თხრობის, გრამატიკული მორფემების გამოყენების პრობლემას; გერმანულენოვან ბავშვებს ერთულებათ გრამატიკული რიცხვის, წინადადების წევრების ურთიერთშეთანხმება და ზმნის უღლება; შვედურენოვანების შემთხვევაში პრობლემაა გრამატიკული დროისა და რიცხვის გამოყენება; იტალიურენოვან ბავშვებს ფუნქციონალური სიტყვების, არტიკლებისა და ნაცვალსახელების გამოყენებისას სჭირდებათ დახმარება; ფრანგულენოვან ბავშვებს ახასიათებთ ზმნასთან შეთანხ-მების, დამხმარე ზმნებისა და დროის სწორად გამოყენების პრობლემა (Bavin, 2009). დამატებით, ნ. იმედაძის კვლევამ, რომელიც შეეხებოდა 3-5 წლის ქართული ბავშვების ნარატივების შედარებას ესპანელი, გერმანელი, ინგლისელი და ებრაელი ბავშვების მიერ დავალების შესრულებასთან (დავალება - სიუჟეტური სურათის აღწერა),

გამოავლინა, რომ ქართულ ენაზე მოუბარი მოზარდებისთვის ნიშანდობლივია განსხვავებული კანონზომიერება. სკოლამდელ ასაკში ქართველი ბავშვების 30% იყენებს მხოლოდ ზმნის წყვეტილ და უწყვეტ ფორმებს, განსხვავებით - ესპანელი და ინგლისელი ბავშვებისგან. ამ ასაკის ბავშვები ზმნისწინიან ფორმებს, გეზის ზმნისწინებს თავისუფლად იყენებენ როგორც მოძრაობის ზმნებთან, ისე პერცეპტული მოქმედებების მიმართულების გამოსახატავად. ასევე, უკვე თავისუფლად შეუძლიათ აღნიშნონ კაუზაცია მოთხრობითი ბრუნვის (ერგატიული ფორმის) და გრამატიკული ფორმის-კონტაქტის გამოყენებით (იმედაძე, 2017).

თუ შევეცდებით Levelt-ის კოგნიტიური მოდელის მიხედვით აღნიშნული მონაცემების ახსნას, აღმოჩნდება, რომ სხვადასხვა ენისთვის განსხვავებული საფეხურია დეფიციტური. ამ მოდელის მიხედვით, განსხვავება ენის გაგებასა და პროდუქციას შორის სპეციფიკურია. ენის გაგება იწყება სასაუბრო ან დაწერილი შესავლით, რომელიც შემდგომ გარდაიქმნება კონცეპტად, ხოლო პროდუქცია იწყება კონცეპტით და შემდეგ იღებს თავისი შესაბამისი სიტყვის ფორმას. თითოეულ საფეხურს ფუნქციონირებისთვის საჭირო განსხვავებული სიჩქარე აქვს და ეს პროცესი მთლიანად ავტომატურია (იხ. სურათი 1.1.) (Levelt, 2009).

სურათი 1. Levelt-ის ენის გაგებისა და პროდუქციის კოგნიტიური მოდელი:



ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

ენობრივი უნარების განვითარებით, ათვისებითა და ლინგვისტური თავისებურებით ქართველი მეცნიერები მუდმივად ინტერესდებოდნენ. ჯერ კიდევ 1953 წელს ა. მოსიავა იკვლევდა წერის სწავლის პროცესის ფსიქოლოგიურ ბუნებას (მოსიავა, 1953), რ. ნათაძემ კი თავისი ნაშრომი მიუძღვნა კონტექსტიდან ცნების შემუშავების ონტოგენეზის გარკვევას (ნათაძე, 1953). იგი იკვლევდა სასკოლო პერიოდში ცნებების დაუფლების პროცესსაც (ნათაძე, 1956). უესტური მეტყველების პირველადობის ფსიქოლოგიური ბუნების საკითხით დაინტერესდა დ. რამიშვილი (რამიშვილი, 1956). ქ. მდივნის იმავე წელს გამოქვეყნებული კვლევა ეხებოდა წერიტი მეტყველების განვითარების ფსიქოლოგიურ საკითხებს (მდივანი, 1956). დასახელების პროცესით 1957 წელს დაინტერესდა ა. ბაინდურაშვილი და სცადა მისი ფსიქოლოგიური ბუნების გარკვევა (ბაინდურაშვილი, 1957). ნ. იმედაძის იმავე წელს გამოქვეყნებული ნაშრომი ეხებოდა ბავშვის მიერ ორი ენის ერთდროული დაუფლების პროცესის ფსიქოლოგიურ ანალიზს (იმედაძე, 1957). ამავე პერიოდში გ. მჭედლიშვილი ცდილობდა მეტყველების ისეთ შეცდომების ფსიქოლოგიური ბუნების მითითებას, როგორებიცაა კონტამინაცია და სუბსტიტუცია. ნ. ჭრელაშვილმა სცადა აეხსნა ბავშვის მეტყველებაში სიტყვის ფორმალურ-გრამატიკული ცვლადობის დასაწყისის ფსიქოლოგიური ბუნება (ჭრელაშვილი, 1956). ამავე მეცნიერის 1962 წელს გამოქვეყნებული ნაშრომი ონტოგენეზში სიტყვის დაუფლების ფსიქოლოგიურ მექანიზმს ეხება (ჭრელაშვილი, 1962). თავის კვლევაზე დაყრდნობით, ნ. იმედაძე ორი ენის დაუფლების ფუძემდებლურ მექანიზმად განწყობის ცნებას მოიაზრებს. ამავე მეცნიერის 1963 წელს ჩატარებული კვლევა ეხებოდა ქართულ სკოლაში რუსული ენის ლექსიკის დაუფლების ზოგიერთი ფსიქოლოგიური საკითხის გარკვევას (იმედაძე, 1963). ასევე მნიშვნელოვანია ნ. იმედაძის მიერ 3-5 წლის ქართულენოვანი ბავშვების ნარატივების ფსიქოლინგვისტური ანალიზი და შედეგების შედარება ინგლისურ, გერმანულ, ებრაულ და ესპანურენოვან ბავშვთა ნარატივებთან იმავე მასალის გამოყენებით (იმედაძე, 2017). ნ. ჭრელაშვილის კვლევის მიხედვით, წინადადების ჩამოყალიბება, რომელსაც ადამიანი მიმართავს აზრის გამოსახატავად, თვითნებური პროცესი არ არის (ჭრელაშვილი, 1965). ენობრივი პროცესის ფსიქოლოგიური მექანიზმის გარკვევას ცდილობდა დ. რამიშვილი (რამიშვილი, 1980).

ენის განვითარების სპეციფიკური დარღვევისა და ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე ქართულენოვანი ბავშვის ენისა და მეტყველების თავისებურების ლინგვისტურ და ნეიროფსიქოლოგიურ ანალიზთან დაკავშირებით კვლევა არ ჩატარებულა. აღნიშნული კვლევა კი მნიშვნელოვან დიაგნოსტიკურ ინფორმაციას მოგვანოდებს იმ მარკერების დიფერენცირებით, რომლებიც ქართულ ენაზე მოუბარი ბავშვებისთვის არსებითია. მისი ნეიროფსიქოლოგიური მექანიზმის ახსნა კი დაგეგმვამარება სწორად ჩარევის გეგმის შემუშავებასა და, შესაბამისად, ბავშვთა აბილიტაციის პროცესის სარგებლიანობის გაზრდაში.

კვლევის მიზანი

- ✓ ექსპრესიული ენის დარღვევის ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი ქართულენოვან 4-6 წლის ასაკის ბავშვებთან;

- ✓ ექსპრესიული ენის დარღვევის ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზის შედეგების შედარება ასაკის შესაბამისად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე ბავშვების მონაცემებთან - ენის კომპონენტების (ფონოლოგია, სემანტიკა, სინტაქსი, მორფოლოგია და პრაგმატიკა) მიხედვით დაშვებული შეცდომების გათვალისწინებით.

კვლევის ამოცანები

- ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევების მქონე 4-6 წლის ბავშვების ენობრივი პროდუქციის ლინგვისტური ანალიზი და ურთიერთშედარება;
- ექსპრესიული ენის სპეციფიკური დარღვევისას ყველაზე ხშირად გამოვლენილი შეცდომების ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი;
- ანალიზი გამოვლენილი სიმპტომების შესაბამისი კოგნიტიური მოდელის ფარგლებში.

კვლევის მეთოდი, მონაწილეები და პროცედურა

კვლევის დროს გამოვიყენეთ კონტროლირებული დაკვირვების მეთოდი. კვლევის მონაწილეების ვერბალური ქცევის პროვოცირებისთვის დავგეგმეთ სპეციალური დავალებები. კვლევის დროს ბავშვის მეტყველებას ვინერდით ხმის ჩამწერი აპარატით.

კვლევაში მონაწილეობდნენ ექსპრესიული ენის დარღვევისა და ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე 4–6 წლის ბავშვები, სულ 40 მონაწილე (თითოეულ ჯგუფში - 20 მონაწილე). კვლევაში ექსპრესიული ენა ფასდებოდა ფორმალურ და არაფორმალურ სიტუაციაში. პირველი მათგანი გულისხმობდა ბავშვთან წინასწარგანსაზღვრულ, მიზანმიმართულ ქმედებას: კითხვები ბავშვის ახლოგარემოცვისა და ინტერესების შესახებ (10 წუთი); სიუჟეტური სურათის აღწერა (5 წუთი); მეორე, არაფორმალური სიტუაცია კი გულისხმობდა ბავშვთან ერთად თავისუფალ და შემოქმედებით თამაშს (15 წუთი).

კვლევაში ჩართვის კრიტერიუმები იყო:

- ბავშვის ასაკი 4–დან 6 წლამდე
- ექსპრესიული ენის სპეციფიკური დარღვევის დიაგნოზი;
- საკონტროლო ჯგუფისთვის - ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის არსებობა;
- სამეტყველო პროდუქციის არსებობა, კერძოდ - ელემენტარული ფრაზული მეტყველებისა.

გამორიცხვის კრიტერიუმი იყო:

- თანმხლები ფსიქიკური განვითარების სხვა დარღვევების არსებობა;
- თანმხლები ენდოკრინული ან გენეტიკური მდგომარეობა;

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

შერჩევაში ბავშვის ჩართვის პროცედურა:

1. ბავშვის განვითარების სკრინინგი და ნევროლოგიური შეფასება ნევროლოგის მიერ;
2. ბავშვის განვითარების დიაგნოსტიკა ნეიროფსიქოლოგის მიერ;
3. ბავშვის შეფასება ბავშვთა ფსიქიატრის მიერ;

კრიტერიუმების დაკმაყოფილების შემთხვევაში ბავშვის ჩართვა კვლევაში:

- ბავშვის ვერბალური პროდუქციის სტრუქტურული/ლინგვისტური და ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი;

მონაცემთა სანყისი დამუშავება

სანყის დასამუშავებელ მასალას წარმოადგენდა ბავშვის მეტყველების ხმოვანი ჩანაწერი (ხმის ჩამწერი აპარატით). შემდგომ მოცემულმა ჩანაწერმა მიიღო ნერილობითი ნიმუშის სახე, რომელიც დამუშავდა ამ კრიტერიუმების მიხედვით:

1. ბავშვის მიერ მთლიანად გამოყენებული სიტყვის ეკვივალენტების, მეტყველების ნაწილების (ცალ-ცალკე), ერთმანეთისგან განსხვავებული სიტყვების რაოდენობა; განსხვავებული სიტყვების რაოდენობა =

$$\frac{\text{მთლიანი სიტყვების რაოდენობა}}{\text{განსხვავებული სიტყვების რაოდენობა}} \quad (\text{Hedge \& Maul, 2006})$$

2. შეცდომის ტიპები (სემანტიკური, სინტაქსური, ფონეტიკური, პრაგმატული, მორფოლოგიური) და მათი მთლიანი რაოდენობა ენის კომპონენტების მიხედვით;
3. გამონათქვამის სიგრძის საშუალო მაჩვენებელი ფორმალურ და არაფორმალურ სიტუაციაში; გამონათქვამის სიგრძე =

$$\frac{\text{მორფემების მთლიანი რაოდენობა}}{\text{ფრაზების მთლიანი რაოდენობა}} \quad (\text{Hedge \& Maul, 2006})$$

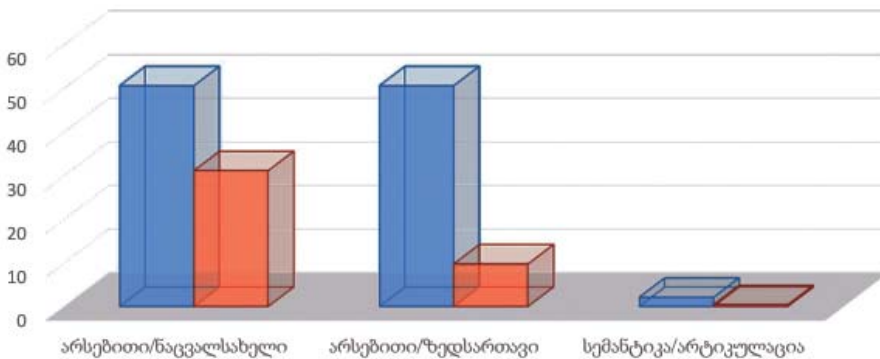
მოგვიანებით დიდი მოცულობის რაოდენობრივი მასალის დასამუშავებლად გამოვიყენეთ სტატისტიკური პაკეტი - SPSS-23 და STATA, ჯგუფთაშორისი და ჯგუფშიგნითა დიზაინისთვის აუცილებელი აღწერითი სტატისტიკური მეთოდები, დამუშავების პროცესში გამოვიყენეთ საშუალოთა შედარების მეთოდი, კონკრეტულად კი - T-კრიტერიუმი (Independent Sample T-test), ასევე - კორელაციური და რეგრესული ანალიზი, შედეგების ახსნას კი შევეცადეთ ენის კოგნიტიურ-ნეიროფსიქოლოგიური მოდელების ფარგლებში.

კვლევის შედეგები

ჯგუფთა შიდა მონაცემთა შედარება:

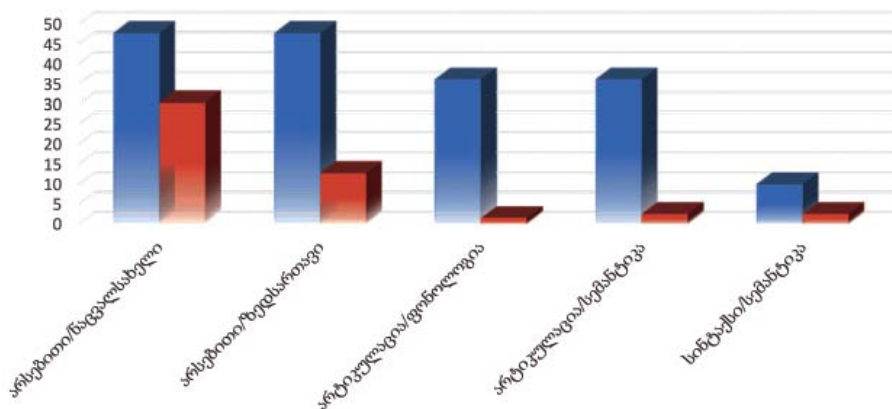
1. ნორმალური ენობრივი უნარის მქონე ბავშვების შემთხვევაში არსებითი სახელების გამოყენება მნიშვნელოვნად სჭარბობს გამოყენებული ნაცვალსახელებისა ($t(19) = 7,37, p < 0,001$) და ზედსართავი სახელების რაოდენობას ($t(19) = 10,74, p < 0,001$). ამასთან, სემანტიკური შეცდომები აღემატება არტიკულაციურს ($t(19) = -4,07, p < 0,001$)

დიაგრამა 1: ნორმის შემთხვევაში გამოყენებული მეტყველების ნაწილების და დაშვებული შეცდომების ტიპების ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული წყვილები.



ექსპრესიული ენის დარღვევის შემთხვევაში არსებითი სახელების გამოყენება მნიშვნელოვნად აღემატება ნაცვალსახელებსა ($t(19) = 3,87, p < 0,001$) და ზედსართავ სახელებს ($t(19) = 7,95, p < 0,001$). არტიკულაციური შეცდომები სჭარბობს ფონოლოგიურს ($t(19) = 4,628, p < 0,001$) და სემანტიკურს ($t(19) = 4,38, p < 0,001$), სინტაქსური კი – სემანტიკურს ($t(19) = 4,191, p < 0,001$).

დიაგრამა 2: ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვების მიერ გამოყენებული მეტყველების ნაწილების და დაშვებული შეცდომების ტიპების ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული წყვილები:



ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

2. ნორმის შემთხვევაში გამონათქვამის სიგრძის ზრდასთან ერთად მნიშვნელოვნად იმატებდა გამოყენებული ნაცვალსახელების ($F(5) = 15,609, p < 0,001$), არსებითი სახელების ($F(5) = 6,401, p < 0,005$) და ზმნების ($F(5) = 18,542, p < 0,001$) რაოდენობა. იმავედროულად, იზრდებოდა დაშვებული სინტაქსური ($F(5) = 3,116, p < 0,05$) და პრაგმატული შეცდომების ($F(5) = 4,629, p < 0,001$) ოდენობა.

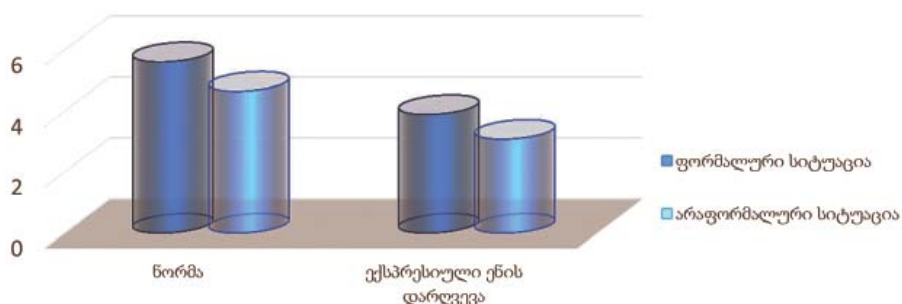
ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს გამონათქვამის სიგრძის ზრდასთან ერთად მნიშვნელოვნად იმატებდა გამოყენებული არსებითი სახელებისა ($F(5) = 3,153, p < 0,05$) და ზმნების ($F(5) = 4,219, p < 0,05$) რაოდენობა. იმავედროულად, იზრდებოდა დაშვებული სინტაქსური შეცდომების ($F(5) = 4,061, p < 0,05$) ოდენობა.

3. ნორმის შემთხვევაში ბავშვის მიერ გამოყენებული სიტყვების რაოდენობის ზრდასთან ერთად მნიშვნელოვნად იმატებდა ნაცვალსახელების ($F(4) = 27,146, p < 0,001$), არსებითი სახელების ($F(4) = 14,702, p < 0,001$), ზმნების ($F(4) = 30,955, p < 0,001$) და ზედსართავი სახელების ($F(4) = 3,894, p < 0,05$) რაოდენობა. ამასთან, იზრდებოდა დაშვებული პრაგმატული შეცდომების ($F(4) = 4,708, p < 0,001$) რაოდენობა და გამონათქვამის სიგრძე ($F(4) = 18,893, p < 0,001$).

ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვების შემთხვევაში მათ მიერ გამოყენებული სიტყვების რაოდენობის ზრდასთან ერთად მნიშვნელოვნად იმატებდა ნაცვალსახელების ($F(5) = 49,472, p < 0,001$), არსებითი სახელების ($F(5) = 12,029, p < 0,001$), ზმნების ($F(5) = 41,730, p < 0,001$), ზედსართავი სახელების ($F(5) = 12,788, p < 0,001$) რაოდენობა. ამასთან, იზრდებოდა დაშვებული სინტაქსური შეცდომების ($F(5) = 4,304, p < 0,05$), მორფოლოგიური შეცდომების ($F(5) = 39,224, p < 0,05$), გამოყენებული განსხვავებული სიტყვების რაოდენობა ($F(5) = 6,630, p < 0,05$) და გამონათქვამის სიგრძე ($F(5) = 4,345, p < 0,05$).

4. გამონათქვამის სიგრძე ფორმალურ და არა ფორმალურ სიტუაციაში მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისგან, როგორც ნორმის ($t(19) = 3,897, p < 0,001$), ისე - ექსპრესიული ენის დარღვევისას ($t(19) = 4,250, p < 0,001$).

დიაგრამა 3: ჯგუფთა შიდა მონაცემით ფორმალურ და არაფორმალურ სიტუაციაში გამონათქვამის სიგრძის მაჩვენებელი



ჯგუფთა შორის მონაცემთა შედარება:

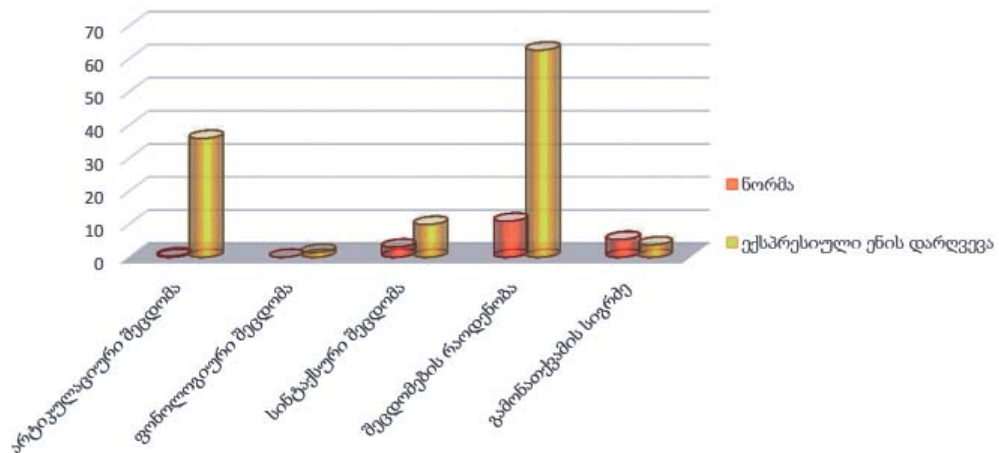
5. ნორმალურ და ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ჯგუფებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებაა დაშვებული შეცდომების მიხედვით ($F(1)=15,106, p<0,001$). ეს ორი ჯგუფი, მეტყველების ნაწილების გამოყენების თვალსაზრისით, უმნიშვნელოდ განსხვავდება ერთმანეთისგან.

დიაგრამა 4: ჯგუფთა ურთიერთგანსხვავება მეტყველების ნაწილების გამოყენებისა და დაშვებული შეცდომების მიხედვით.



6. ექსპრესიული ენის დარღვევისა და ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე ჯგუფი ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავდება არტიკულაციური შეცდომების ($t(38)= - 4,65, p<0,001$), ფონეტიკური შეცდომების ($t(38)= - 2,48, p<0,05$), სინტაქსური შეცდომების ($t(38)= - 3,67, p<0,001$), გამონათქვამის სიგრძისა ($t(38)= 3,62, p=0,001$) და მთლიანად დაშვებული შეცდომების რაოდენობის მიხედვით ($t(38)=- 5,36, p<0,001$).

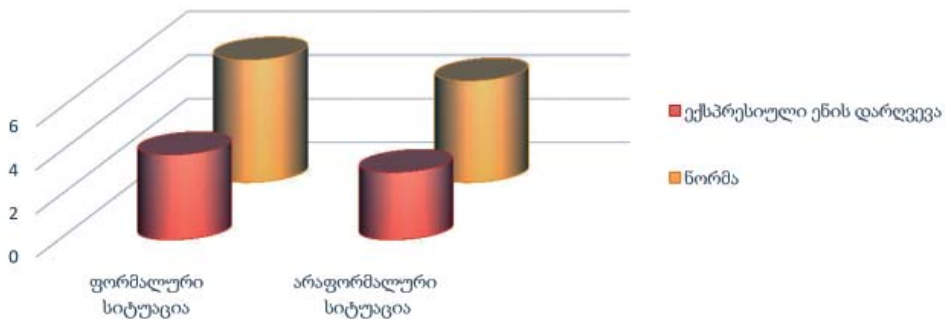
დიაგრამა 5: ნორმალურ და ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ჯგუფებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები



ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

7. ჯგუფებს შორის მონაცემთა ანალიზით გამოვლინდა, რომ ნორმის შემთხვევაში გამონათქვამის სიგრძე მნიშვნელოვნად აღემატებოდა ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს გამონათქვამის სიგრძეს, როგორც ფორმალურ ($t(38)=3,624$, $p<0,001$), ისე არაფორმალურ სიტუაციაში ($t(38)=3,569$, $p<0,001$).

დიაგრამა 6: ჯგუფებს შორის შედარება ფორმალურ და არაფორმალურ სიტუაციაში გამონათქვამის სიგრძის მიხედვით.



8. რეგრესული ანალიზის საშუალებით მთლიანად ნათქვამი სიტყვების რაოდენობისა და გამონათქვამის სიგრძის მიხედვით შეგვიძლია ვინინასწარმეტყველოთ შეცდომების ტიპები მხოლოდ ნორმის შემთხვევაში ($F(5)=19,782$, $p<0,001$).

შედეგების ინტერპრეტაცია

კვლევის შედეგად მიღებულ მონაცემთა ანალიზით გამოვლინდა, რომ ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვებთან არსებითი სახელების რაოდენობა მნიშვნელოვნად სჭარბობდა ნაცვალსახელებისა და ზედსართავი სახელების გამოყენებას. ამ უკანასკნელის შემთხვევაში ეს ბუნებრივია, თუ გავითვალისწინებთ რომ ქართულ ენაში წინადადების მთავარი წევრი ქვემდებარეა, რომელიც, ძირითადად, არსებითი სახელით გამოიხატება. შესაბამისად, ის წინადადების აუცილებელი კომპონენტია, რომლის გარეშეც შინაარსის ასახვა შეუძლებელია. ამასთან, არსებითი სახელი საგნის აღმნიშვნელია და შინაარსის დაფიქსირებისთვის უფრო მეტად მნიშვნელოვანია, ვიდრე - ნაცვალსახელი. ამ ორ ჯგუფს შორის განსხვავება რაოდენობრივია, რაც გამოიხატება მეტი დაშვებული შეცდომითა და გამონათქვამის სიგრძის სიმცირით. შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ექსპრესიული ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე ბავშვის ენობრივი განვითარება ნორმალურის მსგავსი კანონზომიერებით მიმდინარეობს. აქ არ გვხვდება ენის ატაპური განვითარება, არამედ ჩვენ წინაშეა უნარის უფრო ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ათვისება, რაც ეთანხმება ზემოთ მოყვანილ იდეას (Bavin, 2009).

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე ბავშვების შემთხვევაში აღმოჩნდა, რომ სემანტიკური შეცდომები სჭარბობს არტიკულაციურს. ეს შედეგი მოსალოდნელია, რადგან ამ ასაკობრივი ჯგუფისთვის (4–6 წელი) ლექსიკონის გამ-

დიდრების პროცესი კვლავ აქტიურად მიმდინარეობს, მაშინ როცა სიტყვის სწორად წარმოთქმა ამ პერიოდისთვის უკვე აუცილებელია. საწინააღმდეგო შედეგი გვაქვს ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვებთან. აღმოჩნდა, რომ ამ შემთხვევაში არტიკულაციური შეცდომები ჭარბად გვხვდება, რაც დაკავშირებულია ბგერათა წარმოთქმის უნარის ათვისების პროცესის გახანგრძლივებასთან. მონაცემთა ანალიზით გამოვლინდა, რომ გამონათქვამის სიგრძის ზრდასთან ერთად ნორმის შემთხვევაში იმატებდა გამოყენებული ნაცვალსახელების, არსებითი სახელებისა და ზმნების რაოდენობა. ეს ბუნებრივია, რადგან გამონათქვამის სიგრძის დასათვლელად გვჭირდება მორფემების რაოდენობის განსაზღვრა (მეტი მორფემა უკავშირდება უფრო გრძელ გამონათქვამს). მორფემების დიდი რაოდენობა კი პირდაპირ არის დაკავშირებული არსებითი სახელების, ნაცვალსახელებისა და ზმნების, აგრეთვე - სუფიქსების, პრეფიქსებისა და აფიქსების რაოდენობასთან. შესაბამისად, რაც უფრო მეტი არსებითი სახელი, ნაცვალსახელი და ზმნა გამოიყენებოდა, მით მეტად იზრდებოდა მორფემების რაოდენობა და, შესაბამისად - გამონათქვამის სიგრძეც.

ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვების შემთხვევაში გამონათქვამის სიგრძის ზრდასთან ერთად იზრდებოდა არსებითი სახელებისა და ზმნების გამოყენების რაოდენობა. თუმცა საინტერესოა, რატომ არ აღმოჩნდა გამონათქვამის სიგრძე დაკავშირებული პირველ შემთხვევაში (ნორმა) ზედსართავი სახელების და ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს ზედსართავი სახელებისა და ნაცვალსახელების რაოდენობის ზრდასთან. ამ ფაქტის ახსნაც შესაძლებელია, თუ განვითვალისწინებთ, რომ გამოყენებული ზედსართავი სახელების რაოდენობა მნიშვნელოვნად ჩამორჩება არსებითი სახელებისა და ზმნების გამოყენების შემთხვევებს. შესაბამისად, ნაკლები გავლენა მოახდინა გამონათქვამის სიგრძეზე. იგივე შეიძლება ითქვას ექსპრესიული ენის დარღვევის დროსაც. ნაცვალსახელების რაოდენობა არც აქ უკავშირდება გამონათქვამის ზდას. ეს გამომწვეულია ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე ბავშვების საუბრისთვის დამახასიათებელი მოკლე წინადადებებისა და წინადადების მხოლოდ აუცილებელი ნევრების გამოყენებით. ამასთან, ზედსართავ სახელებსა და ნაცვალსახელებს ნაკლები მორფემული დატვირთვა აქვთ. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ნაცვალსახელები და ზედსართავი სახელები ნაკლები რაოდენობის მორფემას შეიცავენ, არსებით სახელთა და ზმნათაგან განსხვავებით. შესაბამისად, მათი გავლენა წინადადების სიგრძეზე ნაკლებია.

ორივე ჯგუფის შემთხვევაში გამონათქვამის სიგრძის ზრდასთან ერთად იზრდებოდა სინტაქსური შეცდომების რაოდენობაც. ეს ბუნებრივია, რადგან გრძელი გამონათქვამი უფრო რთულ გრამატიკულ სტრუქტურასთანაა დაკავშირებული და, შესაბამისად, მეტ მოთხოვნას უყენებს ბავშვებს. ამ მოთხოვნებთან გაუმკლავებლობა კი გამოიხატა სწორედ სინტაქსური შეცდომების გაზრდით გამონათქვამის სიგრძის მატებასთან ერთად.

ჯგუფების შიგნით მონაცემთა ანალიზით გამოვლინდა, რომ ორივე შემთხვევაში გამონათქვამის სიგრძე ფორმალურ სიტუაციაში აღემატებოდა არაფორმალურს. ეს ბუნებრივია, რადგან ფორმალური სიტუაცია ბავშვის მეტყველების პირდაპირი „პროვოკატორია“, არაფორმალურ სიტუაციაში კი ენობრივი პროდუქცია მთლიანად ბავშვის ნებაზეა დამოკიდებული. შესაბამისად, ორივე ჯგუფში არაფორმალურ

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

სიტუაციაში მოზარდები მოკლე ფრაზების გამოყენებით შემოიფარგლნენ.

ჯგუფების მონაცემთა ანალიზით გამოვლინდა, რომ გამონათქვამის სიგრძე როგორც ფორმალურ, ისე არაფორმალურ სიტუაციაში ნორმის შემთხვევაში სჭარბობდა ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ჯგუფის მონაცემს. ეს შედეგი აბსოლუტურად ლოგიკურია და შეესაბამება ორივე ჯგუფის გამონათქვამის სიგრძის მაჩვენებელს.

განსაკუთრებით დიდ ყურადღებას გავამახვილებთ ორი ჯგუფის ურთიერთ-განსხვავებაზე, რაც გამოიხატა არტიკულაციური, ფონეტიკური, სინტაქსური შეცდომებით, შეცდომების მთლიანი რაოდენობითა და გამონათქვამის სიგრძით. ეს განსხვავება აბსოლუტურად შეესაბამება ქართული ენის სპეციფიკას. ქვემოთ შედარებით ვრცლად ვისაუბრებთ ქართული ენის მახასიათებლებსა და იმ მოთხოვნებზე, რომელთაც ენა შეიძლება უყენებდეს ქართულად მოუბარ ინდივიდებს.

ქართული ენის რთული ფონოლოგია

რამდენიმე მაგალითი

- ქართველური ენებისთვის დამახასიათებელია ხმოვანთა სიმცირე და თანხმოვანთა სიუხვე. თანხმოვანთა სისტემებისთვის ნიშანდობლივია „კავკასიური მკვეთრები (აბრუპტივები: პ ტ კ ნ ჭ ყ) (ფეიქრიშვილი, ქართველოლოგიის საკითხები, 1992). ასეთი მკვეთრი თანხმოვნები ანუ აბრუპტივები დამახასიათებელია მხოლოდ იბერიულ-კავკასიური ენებისთვის. იგი არ მოეპოვება თანამედროვე ევროპულ ენებს (ფეიქრიშვილი, 2007a) (ფეიქრიშვილი, 2007b).
- ქართულში უმთავრესი ფონეტიკური მოვლენებია ასიმილაცია, დისიმილაცია, მეტათეზისი, სუბსტიტუცია, რედუქცია, ხმოვნის კვეცა, ბგერის ჩართვა, ბგერათა შერწყმა, ანალოგია. აღსანიშნავია, რომ ზოგჯერ ერთსა და იმავე სიტყვაში ერთდროულად სხვადასხვა სახის ცვლილებებიც ხდება.

სწორედ ქართული ენის რთული ფონოლოგიით აიხსნება ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ქართულენოვან ბავშვებთან ნორმისაგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული ფონეტიკური და არტიკულაციური შეცდომების შემთხვევები. მაგალითად, ფონეტიკური შეცდომებია: „იასაფნისფერი“, „ვსუნტავთ“, „ახლა ზალიკოს ცენტრში უნდა წავიდე. წავალ ოცხაექს აპრილს“, „ბაღში, რახაცა ვითამაშე, კუბიკებით“.

ქართული ენის რთული სინტაქსი

ახალი ქართულისთვის ტრადიციულ გრამატიკაში გამოყოფილია 10 მეტყველების ნაწილი: არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი, ნაცვალსახელი, ზმნა, ზმნიზედა, თანდებული, ნაწილაკი, კავშირი, შორისდებულის. თითოეული მეტყველების ნაწილი და მათი წარმოება საკმაოდ ძნელია.

მაგალითად, არსებითი სახელი:

- ❖ არსებით სახელს ვახასიათებთ მისი შინაარსისა და ფორმის მიხედვით. შინაარსის მიხედვით, არსებითი სახელები იყოფა ადამიანთა და არა - ადამიანთა (სულიერი

და უსულო, საკუთარი და საზოგადო, კონკრეტული და აბსტრაქტული, კრებითი, ნივთიერებათა, მოქმედების სახელები) ჯგუფებად. ამასთან, არსებითი სახელი ფორმაცვალებადი სიტყვაა. ქართულ ენაში იგი იცვლება ბრუნვისა და რიცხვის მიხედვით. ტრადიციულ ქართულ ენაში გამოიყოფა 7 ბრუნვა.

- ❖ არსებითი სახელის ფუძეზე ბრუნვის ნიშნის დართვისას შეიძლება სხვადასხვა კანონზომიერება არსებობდეს (მაგალითად, შეკვეცა, გაორმაგება და ა.შ). ამასთან, არსებობს თანდებულიანი ბრუნვებიც, რომელთა შემთხვევაშიც დამატებითი წესების გამოყენებაა საჭირო.
- ❖ არსებითი სახელის რიცხვი შეიძლება იყოს არითმეტიკული და გრამატიკული. არითმეტიკული რიცხვი ცალკე სიტყვით გადმოიცემა, გრამატიკული კი ახლავს სიტყვის ფორმას (ბავშვი – ბავშვები). ერთმანეთს უპირისპირებენ აგრეთვე გრამატიკულსა და სემანტიკურ რიცხვს. გრამატიკული რიცხვი სპეციალური ნიშნით გამოიხატება, სემანტიკური კი სიტყვის შინაარსითაა გადმოცემული. გრამატიკული რიცხვი, თავის მხრივ, ორგვარია: მხოლობითი და მრავლობითი. ქართულში მრავლობითი რიცხვი ორგვარია – ებიანი და ნართანიანი. ებიან მრავლობითს აქვს 7 ბრუნვა, ნართანიანს – 5. აქედან ნართანია 2 (სახელ. ნოდ), თანიანი – 3 (მოთხ. მიც. ნათ). ქართულში სახელის მრავლობითი რიცხვის წარმოება ევროპულ ენებთან შედარებით განსხვავებულია.

ქართული ენისთვის დამახასიათებელი რთული სინტაქსური წესებით აიხსნება ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ქართულენოვან ბავშვებთან ნორმისაგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული სინტაქსური შეცდომების შემთხვევები. მაგალითად, სინტაქსური შეცდომებია: „აქაც არის კატები“, „გაზქურაში დავდოთ პიცა და შევწვათ“.

წინადადებები ქართულ ენაში

მაგალითი:

- ❖ ქართულში წინადადება, აგებულების მიხედვით, სამი სახისაა: მარტივი, შერწყმული და რთული.
- ❖ მარტივი წინადადება შეიძლება იყოს ერთშემადგენლიანი, ორშემადგენლიანი, სამშემადგენლიანი, ოთხშემადგენლიანი.
- ❖ რთული წინადადება შედგება ორი ან მეტი კომპონენტისგან (წევრი წინადადებისგან). იგი შეიძლება იყოს რთული თანწყობილი და რთული ქვენწყობილი. ქართულში ზოგჯერ გვხვდება ისეთი რთული წინადადება, სადაც ერთდროულად გვაქვს თანწყობაც და ქვენწყობაც. ასეთ წინადადებას ზერთულს უწოდებენ. მასში ერთდროულად გამოყენებულია მაერთებელი და მაქვემდებარებელი კავშირები.

ამით აიხსნება ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ქართულენოვან ბავშვებთან ნორმისაგან განსხვავებული მნიშვნელოვნად პატარა წინადადებების გამოყენების შემთხვევები. მაგალითად, გამოყენებული წინადადებების სიგრძე:

მკვლევარი: „- სად იმალება კატა?“ ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვის

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

პასუხი „ - ბალახში“; „მერე ის უნდა დაიჭილოს“,

მკვლევარი: „-სად იმალება კატა?“ ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე ბავშვი: „- მწვანე ბალახში ჩამძვრალა და იმალება“. „კატა იმალება, რომ ჩიტს მიეპაროს და შემდეგ დაიჭიროს“.

შესაბამისად, მიღებული შედეგები სრულად აიხსნება ქართული ენის ლინგვისტური მახასიათებლებით. საბოლოოდ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ქართული ენისთვის დამახასიათებელია სწორედ რთული ფონოლოგია, სინტაქსი, ძნელად წარმოსათქმელ ბგერათა ჯგუფები, რთული წინადადებების წარმოების პერსპექტივა, რაზეც საუბრობენ ქართველი ენათმეცნიერები.

Levelt-ის მეტყველების კოგნიტიური მოდელის (იხ. სურათი 1) ფარგლებში ორი ჯგუფის ურთიერთგანსხვავების ინტერპრეტირებისას აღმოვაჩინეთ, რომ პრობლემურ რგოლს შეიძლება წარმოადგენდეს გრამატიკული, ფონოლოგიური კოდირების და დამატებით ფონეტიკური გეგმის არტიკულაციის საფეხური. შესაბამისად, ენისა და მეტყველების თერაპიის გეგმა მოცემული დეფიციტების პირველადობის გათვალისწინებით უნდა დაიგეგმოს. დარწმუნებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კვლევის შედეგები ერთი ლოგიკური ერთობაა და მთლიანად იხსნება ქართული ენის სპეციფიკით.

დასკვნა

კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემის ინტერპრეტაციით შეგვიძლია გამოვიტანოთ ოთხი ზოგადი დასკვნა: 1. ექსპრესიული ენის დარღვევა არ გულისხმობს ენის ატიპურ განვითარებას. ამ დროს ენის დაუფლება გახანგრძლივებულია. 2. ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს გამოვლენილ დეფიციტთა პროფილი დამოკიდებულია კონკრეტულ ენასა და მის მიერ ბავშვისათვის წაყენებულ მოთხოვნებზე. 3. ქართულად მოუბარი ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის დამახასიათებელია უპირატესად ფონეტიკური, არტიკულაციური, სინტაქსური შეცდომები და მოკლე წინადადებებით საუბარი; 4. ქართულენოვან ბავშვთა პოპულაციაში, Levelt-ის კოგნიტიური მოდელის მიხედვით, დეფიციტური რგოლია გრამატიკული და ფონოლოგიური კოდირების საფეხური და დამატებით - ფონეტიკური გეგმის არტიკულაციის საფეხური.

- **კვლევის სამეცნიერო ღირებულება** - კვლევის საშუალებით მივიღეთ ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის დამახასიათებელი პროფილი, რომელიც უნიკალურია ქართულენოვანი ბავშვების პოპულაციისთვის. ამასთან, კვლევა საშუალებას გვაძლევს, თანამედროვე კოგნიტიური ფსიქოლოგიისა და ნეიროფსიქოლოგიის ფარგლებში, ენობრივი კომპონენტების ანალიზის დახმარებით, მივუთითოთ ენის განვითარების სპეციფიკური დარღვევის დროს ენის კოგნიტიური სტრუქტურის პრობლემურ რგოლზე. აღნიშნული შედეგები უნიკალური და პირველია ქართულენოვანი პოპულაციისთვის.
- **კვლევის პრაქტიკული ღირებულება** - აღნიშნული კვლევა საშუალებას მოგვცემს შევექმნათ საორიენტაციო მოდელი, თუ როგორ უნდა ფასდებოდეს ბავშვთა

ენა და ობიექტურად ინტერპრეტირდებოდეს შედეგები. მიღებული შედეგების ნეიროფსიქოლოგიური ანალიზი კი საშუალებას მოგვცემს განვსაზღვროთ ენის სპეციფიკური დარღვევისთვის დამახასიათებელი კოგნიტიური მექანიზმი და მასთან დაკავშირებული ნეიროფსიქოლოგიური ფაქტორები. შესაბამისად, აღნიშნული კვლევის შედეგები ობიექტურს გახდის დიაგნოსტიკების პროცესს და ხელს შეუწყობს ზუსტი, მიზანმიმართული ჩარევის გეგმის შემუშავებას, რაც, საბოლოოდ, გაზრდის აბილიტაციის სარგებლიანობას.

კვლევის სუსტი მხარეები და სამომავლო განვითარება:

1. მხოლოდ ერთი ასაკობრივი კატეგორიის განხილვა – საინტერესო იქნებოდა სხვადასხვა ასაკობრივი კატეგორიის შერჩევა და ურთიერთშედარება, როგორც ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარის მქონე, ისე ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ბავშვების ჯგუფში. ეს საშუალებას მოგვცემდა, გამოგვევლინა ასაკობრივი თავისებურებები, კანონზომიერებები. გვეჩვენებინა, რა ტიპის შეცდომები სჭარბობს ადრეულ ან გვიანდელ ასაკში და ა.შ. კვლევის სუსტ მხარედ შესაძლოა ჩაითვალოს თავად 6-4 წლის ასაკობრივი საფეხურის ერთ მთლიან და არა - დაყოფილ კატეგორიებად განხილვა. სასარგებლო იქნებოდა 2 წლიანი პერიოდის 6 თვედ დაყოფა და მიღებული შედეგების ურთიერთშედარება.
2. მხოლოდ ექსპრესიული ენის დარღვევის განხილვა - ძალიან საინტერესო იქნებოდა ენის სხვადასხვა ტიპის დარღვევის მქონე ბავშვთა შეფასება. აღმოჩნდა, რომ ექსპრესიული ენის დარღვევის მქონე ჯგუფის ენობრივი უნარის განვითარება თითქმის ისეთივე კანონზომიერებით ხასიათდება, რომელსაც ვხვდებით ნორმის შემთხვევაში. შესაბამისად, განსხვავება რაოდენობრივია (შეცდომების რაოდენობა) და არა - თვისებრივი. საინტერესოა, რა სურათია სხვა მდგომარეობების დროს;
3. კვლევის პროცედურა – ბავშვების ინდივიდუალობის გათვალისწინებით, ვერ ჩატარდა ზუსტად ერთნაირი კვლევის პროცედურა. საჭირო იყო თითოეული ბავშვის შემთხვევაში განსხვავებული მიდგომა ბავშვის მეტყველებითი აქტივობის პროვოცირებისთვის. ეს გამოცდილება გასათვალისწინებელია შემდგომი კვლევისას.
4. სუბიექტური შეფასება – ბავშვების მეტყველების ჩანაწერის წერილობით ფორმად გარდაქმნის, ასევე, შეცდომის ტიპების, გამონათქვამის სიგრძის თუ განსხვავებული სიტყვების დათვლის პროცესში გასათვალისწინებელია მკვლევრის სუბიექტურობა. ეს გამოცდილება აგრეთვე გასათვალისწინებელია შემდგომი კვლევისას.

ნორმალურად განვითარებული ენობრივი უნარისა და ენის სპეციფიკური დარღვევის მქონე...

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ბაინდურაშვილი, ა. (1957). ექსპერიმენტული მასალები სახელდების პრობლემისთვის. *ფსიქოლოგია*, 232-254.
- იმედაძე, ნ. (2017). *ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის, დაუფლების საიდუმლოებები: ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- იმედაძე, ნ. (1963). ქართულ სკოლაში ენის ლექსიკური დაუფლების ზოგიერთი ფსიქოლოგიური საკითხი. *ფსიქოლოგია*, 92-100.
- იმედაძე, ნ. (1957). ბავშვის მიერ (სამ წლამდე) ორი ენის ერთდროული დაუფლების პროცესის ფსიქოლოგიური ანალიზისთვის. *ფსიქოლოგია*, 256-285.
- მდივანი, ქ. (1956). წერითი მეტყველების განვითარების ფსიქოლოგიური საკითხები. *ფსიქოლოგია*, 151-182.
- მოსიავა, ა. (1953). წერის პროცესის ფსიქოლოგიური ანალიზი. *ფსიქოლოგია*, 3-63.
- ნათაძე, რ. (1956). ცნების დაუფლების ორი გზა სასკოლო პერიოდში. *ფსიქოლოგია*, 45-76.
- ნათაძე, რ. (1953). კონტექსტიდან ცნების შემუშავების ონტოგენეზი. *ფსიქოლოგია*, 104-140.
- რამიშვილი, დ. (1980). ენობრივი პროცესის ფსიქოლოგიური მექანიზმი და შემეცნების თეორია. *თბილისი*, 3-169.
- რამიშვილი, დ. (1956). ხელთი ენის პირველადობის ფსიქოლოგიური შეუძლებლობის შესახებ. *ფსიქოლოგია*, 77-124.
- ფეიქრიშვილი, ჟ. (2007). *ზოგადი ენათმეცნიერებისა და ქართველოლოგიის საკითხები*. თბილისი: სულხან საბა ორბელიანის სახელობის თეოლოგიის, ფილოსოფიის, კულტურისა და ისტორიის ინსტიტუტი.
- ფეიქრიშვილი, ჟ. (2007). *ქართული ენა*. თბილისი: სულხან საბა ორბელიანის სახელობის თეოლოგიის, ფილოსოფიის, კულტურისა და ისტორიის ინსტიტუტი.
- ფეიქრიშვილი, ჟ. (1992). *ქართველოლოგიის საკითხები*. ქუთაისი: სრულიად საქართველოს რუსთაველის საზოგადოების გამომცემლობა სარანგი.
- ჭრელაშვილი, ნ. (1965). ბავშვის ამეტყველების ფსიქოლოგიური ბუნება. *ფსიქოლოგია*, 3-179.
- ჭრელაშვილი, ნ. (1962). ონტოგენეზში სიტყვის დაუფლების ფსიქოლოგიური მექანიზმი. *ფსიქოლოგია*, 102-116.
- ჭრელაშვილი, ნ. (1956). ბავშვის მეტყველებაში სიტყვების ფორმალურ-გრამატიკული ცვლადობის დასაწყისის ფსიქოლოგიური ბუნება. *ფსიქოლოგია*, 183-199.
- ჭულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., & ფეჰი, კ. (2012). *დაბადებულია, რომ ილაპარაკოს* [Born to talk]. თბილისი: ქართული ბიოგრაფიული ცენტრი.
- Bavin, E. L. (2009). *The Cambridge Handbook of Children Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language Disorders in Children*. Boston: Pearson Education.
- Jeleta, E. (2019). Dichotomy Concepts in language by Ferdinand de Saussure. *Academia*.

- Levelt, M. J. (2009). *The Skill of Speaking, Psychology*. The Netherlands: Plank Institute of Psycholinguistics.
- Lyons, M. (2013). *Normal Language Development*. In: Volkmar F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer. Springer.com: <https://link.springer.com/>
- McLeod, S., & McCormack, J. (2015). *An Introduction to Speech, Language and Literacy*. New Zealand: Oxford University Press.
- Stenberg, R., & Stenberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Belmont: Wadsworth.

LINGUISTIC AND NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF LANGUAGE PRODUCTION IN 4-6-YEAR-OLD GEORGIAN-SPEAKING CHILDREN WITH TYPICAL LANGUAGE DEVELOPMENT AND SPECIFIC LANGUAGE DISORDER

Irine Doghadze

Tbilisi State University

Tamar Gagoshidze

Tbilisi State University

Abstract

The present study aimed at conducting the neuropsychological and linguistic analysis of expressive language disorder in the population of Georgian-speaking children. 4-6-year-old children with expressive language disorder and typical language development participated in the study (40 participants in total). The child's speech was assessed through formal testing and free play in informal situations.

The comparison of the two groups showed that the children with typical language development significantly differ from the group with language disorder by articulation ($t(38) = -4,65, p < 0,001$), phonological ($t(38) = -2,48, p < 0,05$), and syntactic errors ($t(38) = -3,67$), length of utterance ($t(38) = 3,62, p = 0,001$), and the total number of errors ($t(38) = -5,36, p < 0,001$). The above data lead to the following conclusion: Georgian-speaking children with expressive language disorder mostly make phonological, syntactic and articulation errors. They also find difficult to construct complex sentences. The comparison of the two groups did not reveal qualitative differences. Both groups made the same type of mistakes. The only difference was the total number of errors.

Regression analysis showed that the length of utterance and the total production can only predict the type of errors in average population.

The interpretation of the research results leads to four general conclusions: 1. Expressive language disorder is not atypical language development disorder and only implies prolonged language acquisition; 2. The deficiency profile manifested in the case of expressive language disorder depends on a concrete language and the requirements imposed on the child by this language; 3. Phonetic, articulation, syntactic errors and short sentences are mostly typical of Georgian-speaking children with expressive language disorder; 4. According to Levelt's cognitive model, the stage of grammatical and phonological encoding and the stage of articulation of phonetic plan are the deficient links in the population of Georgian-speaking children.

Key words: language disorder, linguistics, neuropsychology, the cognitive model of language.

Introduction

Language acquisition and speech are unique attributes defining the essence of human being and influencing many spheres of his/her activity. It has to be noted that language and speech disorders are heterogeneous groups. In addition to the severity of disorder the difference may extend to the profile of deficiency symptoms and the underlying mechanism. In spite of the growing public and professional interest and the improvements made to the new diagnostic instrument certain difficulties are still observed. The main problem is that the symptoms of different conditions overlap, which creates diagnostic difficulties and increases the risk of wrong diagnosis.

This requires the introduction of more sensitive markers for different disorders ensuring an increased precision of diagnosis and effectiveness of interventions. The focus of our interest is the linguistic and neuropsychological analysis of expressive language disorders in Georgian-speaking children and the comparison of obtained results with the data of children with the typical language development corresponding to their age. The comparison is made by the following linguistic components: phonology, semantics, syntax, morphology and pragmatics.

Before describing the research strategy and the obtained results, we present a short definition of the key terms and touch upon the steps taken in this direction to emphasize the utility of the given research.

Language is an extremely complex phenomenon and the manifestation of any person's inborn ability. Language is 'a system of abstract symbols and rule-governed structures, the specific conventions of which are learned' (ჭულიტი, ჰოვარდი & ფეჰი, 2012). Language is defined in terms of its constituent structural components: phonology, semantics, syntax, morphology and pragmatics (Hedge & Maul, 2006). According to the American linguists Bernard Bloch and George L. Trager, language is a system of symbols used by a social group in the course of relationship. Its main function is to transfer information from one person to another. Language is thought to have the following main properties: It is communicative, symbolic, structured, structured at multiple levels, productive and dynamic (Stenberg & Stenberg, 2012).

When talking about the essence of language it is important to take into consideration the Swedish linguist Ferdinand De Saussure's ideas about the language structure. According to his viewpoint, 'Language is a system of a sign that express ideas.' (Jeleta, 2019). It is important to look at language in terms of the units and rules that make the system work. Saussure singled out several concepts: *lingue* and *parole*, *signifier* and *signified*, *synchronic* and *diachronic*, *syntagmatic* and *associative*, *paradigmatic*.

According to the **first concept** language is an integrate system and one the peculiarities of its utilization is speech. The latter implies the individual's specific activity the social manifestation of which is language.

On the other hand, language is an association between meaning/idea and sounds. Meanings/ideas are encoded in the mind and conveyed through sounds. According to Saussure, language is a combination of an idea and a sound and their use during communication. It is the context where his **second concept** is introduced: *signified* is the meaning of word and *signifier* is the corresponding

combination of sounds. In addition, there are different signifiers in different languages, which depend on the conventions in a specific linguistic group. The signifier and signified jointly create a symbol of linguistic meaning. Their utilization is linear since we cannot simultaneously pronounce two words and have to pronounce them sequentially.

In Saussure's theory the association between linguistic signs can be syntagmatic (linear, sequential) or associative /paradigmatic. In the latter case, the relationship between linguistic signs is not governed by certain rules. 'The elements are arranged in sequence on the chain of speaking.' (Jeleta, 2019). Syntagmatic relationship implies the sequential order of signs, which creates meaning. For example, the sounds constituting a word create a syntagmatic unity. This type of relationship is strictly controlled by corresponding rules. However, in paradigmatic or associative relationship one sign can be replaced with another (Jeleta, 2019). For example, in paradigmatic relationship individual sounds are related to the other sounds in such a way that their replacement causes changes in meaning.

Saussure also distinguished synchronic and diachronic linguistics. Synchronic linguistics describes language at a specific point of time, whereas diachronic linguistics is the evolutionary study of language from past to present.

Speech - oral expression of language. It is a complex physiological process requiring the coordination of respiration, phonation, resonance and articulation. Speech is a complex physiological and psychological process, requiring perception of speech sounds, preparation of response, activation of motor actions, control and, finally, production (McLeod & McCormack, 2015).

Specific developmental disorders of speech and language: Difficulties caused by the language understanding /production problems are related to the use of language in different modalities (oral, written, signs, etc.). In such cases, language development significantly falls behind the age norm.

According to ICD-10, definition of specific developmental disorders of speech and language is the following: Disorders in which normal patterns of language acquisition are disturbed from the early stage of development. The conditions are not directly attributable to neurological or speech mechanism abnormalities, sensory impairments, mental retardation, or environmental factors. Specific developmental disorders of speech and language are often followed by associated problems, such as difficulties in reading and spelling, abnormalities in interpersonal relationships, and emotional and behavioural disorders.

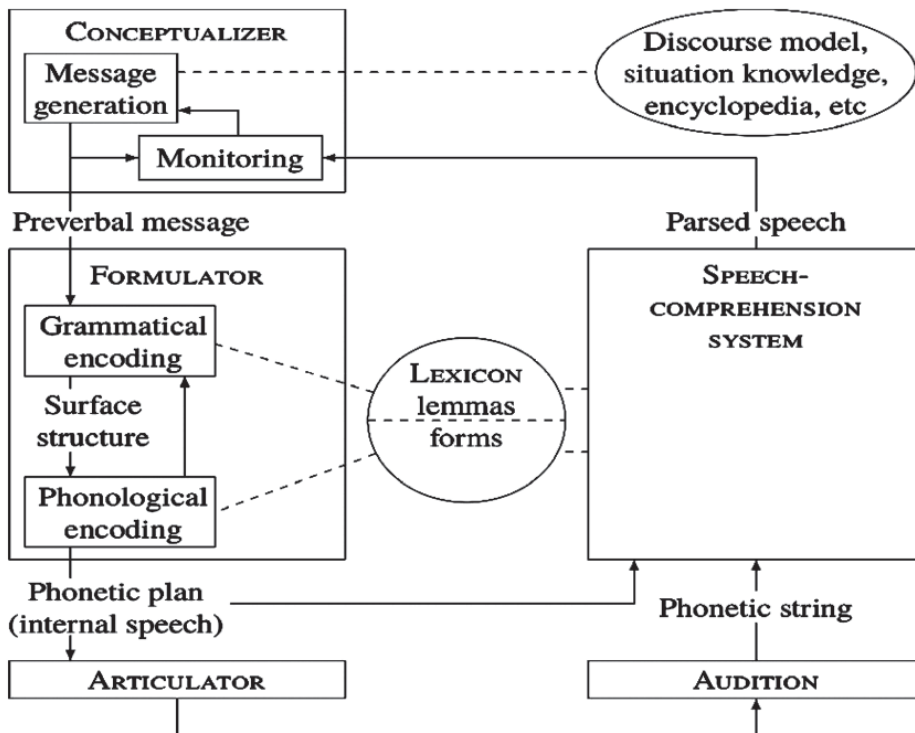
Typical development of language implies the perception and production of sounds, words, sentences and their use in correspondence with the social situation (Lyons, 2013). The objectives to be achieved at a certain age are different and are assessed by different adapted tests. These tests make it possible to assess the child's achievement and determine their needs.

Some studies confirm that in language disorders a different symptom profile is characteristic of different languages. This means that in different languages disorders are related to specific components or their combination, which depends on the complexity of the given language. For example, in English-speaking children we observe problems with vocabulary, narration and the use of grammatical morphemes; German-speaking children have problems with grammatical number, agreement between parts of sentence and the complexity of verb conjugation; Swedish-speaking children find grammatical

tense and number difficult; Italian native speakers - the use of functional words, articles and pronouns, and for French-speaking children omission of auxiliary verbs is typical, along with the problems related to the agreement with verb and correct use of tenses (Bavin, 2009). In addition, N. Imedadze's study in which the narratives of 3-5-year-old children were compared with the performance of Spanish, German, English and Jewish children (the task was to describe a picture story) showed that a different regularity is observed in the group of Georgian-speaking children. As opposed to Spanish and English-speaking children, 30% of Georgian-speaking children of pre-school age use only simple (indefinite) and continuous tense forms. The children of this age have no difficulty in using prepositional verb forms, prepositions of direction with the verbs of movement or expressing the direction of perceptual actions. They can also denote causation by using the ergative case and grammatical form-contact (იბედაძე, 2017).

If we look at the above data from the perspective of Levelt's cognitive model, we will see that different stages are deficient in different languages. According to this model, the difference between understanding and production of language is very specific. Understanding of a language starts with spoken or written introduction, which, later, transforms into a concept, whereas production starts with a concept and only later takes the form of the corresponding word. The functioning of every stage requires different speed and the process is totally automatic (See Figure 1) (Levelt, 2009).

Figure 1. Levelt's cognitive model of language understanding and production (Levelt, 2009)



Georgian psychologists have always been interested in the development of linguistic skills and abilities. Already in 1953 A. Mosiava studied the psychological nature of learning to write (მოსიავა, 1953). R. Natadze worked on the ontogenesis of the formation of concept from the context (ნათაძე, 1953). He also studied the acquisition of concept in the school period (ნათაძე, 1956). D. Ramishvili was interested in the psychological nature of the primacy of gesture language (რამიშვილი, 1956). In the same year K. Mdivani conducted a study on the psychological problems of the development of writing (მდივანი, 1956). In 1957 Baidurashvili conducted research into naming and tried to describe its psychological nature (ბაინდურაშვილი, 1957). In the same year, N. Imedadze published her work on the psychological analysis of the simultaneous acquisition of two languages by children (იმედაძე, 1957). In the same period G. Mchedlishvili attempted to uncover the psychological nature of speech errors - contamination and substitution. N. Chrelashvili attempted to explain the psychological nature of the beginning of formal - grammatical variability in a child's speech (ჭრელაშვილი, 1956). In 1962 Chrelashvili published her work on the psychological mechanism of word acquisition in ontogenesis (ჭრელაშვილი, 1962). Based on her own research, N. Imedadze considered set as the underlying mechanism of the simultaneous acquisition of two languages. In 1963 N. Imedadze published a work on the psychological issues concerning the acquisition of Russian vocabulary in Georgian schools (იმედაძე, 1963). The psycholinguistic analysis of 3-5-year-old Georgian-speaking children's narrative and the comparison of their results with the narratives of Spanish, German, English and Jewish-speaking children is also very important (იმედაძე, 2017). According to N. Chrelashvili, the formation of sentences to express one's own ideas is not an arbitrary process (ჭრელაშვილი, 1965). D. Ramishvili dedicated one of her works to the psychological mechanism of the linguistic processes (რამიშვილი, 1980).

The linguistic and neuropsychological analysis of language and speech peculiarities in Georgian speaking children with typical language development and specific language development disorders has not been conducted so far. This kind of research would provide important diagnostic information through the differentiation of markers that are essential for Georgian-speaking children. The explanation of the underlying psychological mechanism will help to decide on appropriate intervention and, consequently, make children's rehabilitation more effective.

The purpose of the study

- ✓ *Linguistic and neuropsychological analysis of expressive language disorder in 4-6 year-old Georgian-speaking children;*
- ✓ *Comparison of the results obtained through linguistic and neuropsychological analysis of expressive language disorder with the results of the children with age appropriate linguistic abilities. Comparison will be made by the number of errors made in relation to specific linguistic components: phonology, semantics, syntax, morphology and pragmatics.*

Research objectives

- *Linguistic analysis and comparison of language production in 4-6-year-old children with typical language development and specific language disorders;*

- *Linguistic and neuropsychological analysis of the most frequent errors in the population with specific expressive language disorders;*
- *Analysis of the revealed symptoms within the framework of the corresponding cognitive model.*

Research method, research participants and the procedure used

The study used the controlled observation method. Special tasks were identified to provoke verbal behavior of research participants. During the study the children's speech was audio recorded.

Research participants were 4-6-year-old children with normally developed linguistic abilities and children with expressive language disorders, 40 participants in total and 20 participants per group. Expressive language was assessed in formal and informal situations. Activities used in the formal situation were predetermined and goal directed: the children were asked to answer the questions referring to the child's close environment and interests (10 minutes) and to describe pictures depicting a story (5 minutes). In the informal situation the children participated in free and creative games (15 minutes).

Inclusion criteria

- 4-6-year-old children;
- Diagnosis of a specific expressive language disorder;
- In the control group - typical language development;
- Presence of speech production, in particular using elementary phrases.

Exclusion criteria

- Other accompanying mental development disorders;
- Accompanying endocrine or genetic conditions.

Inclusion procedure

1. The child's development screening and neurological assessment by a neurologist;
2. Diagnosing the child's development by a neuropsychologist;
3. The child's assessment by a child psychiatrist.

In case the child met the above criteria, she/he was included in the study to conduct:

- The structural/linguistic and neuropsychological analysis of the child's verbal production.

Initial data processing

The material subjected to initial processing was an audio record of the child's speech. Later the audio record was converted into a transcript which was processed using the following criteria:

1. The number of the equivalents of complete words, parts of speech (separately) and the words different from each other. The number of different words =

$$\frac{\text{number of complete words}}{\text{number of different words}} \quad (\text{Hedge \& Maul, 2006})$$

2. Types of errors and their total number by language components (semantic, syntactic, phonetic, pragmatic, morphological);
3. The mean length of utterance in formal and informal situations.
The length of utterance =

$$\frac{\text{total number of morphemes}}{\text{total number of phrases}} \quad (\text{Hedge \& Maul, 2006})$$

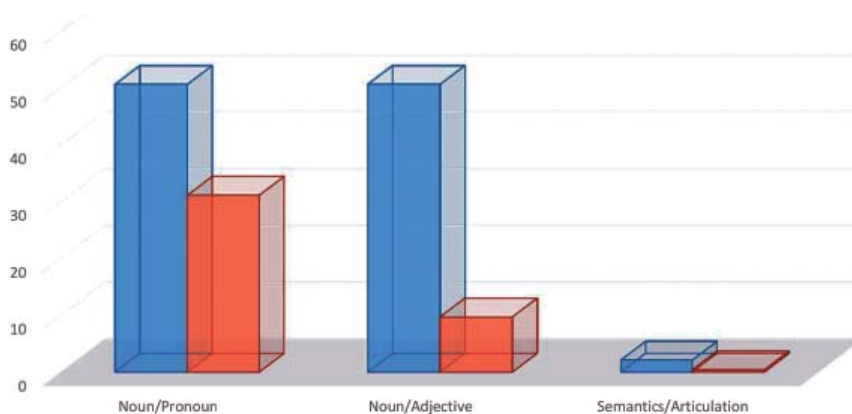
In order to process a large amount of data we later used the statistical packages SPSS-23 and STATA, methods of descriptive statistics for intergroup and intragroup designs, mean comparison methods (Independent Sample T-test), as well as the correlation and regression analysis. The obtained data were interpreted within the framework of cognitive - neuropsychological models.

Research data

Comparison of intragroup data

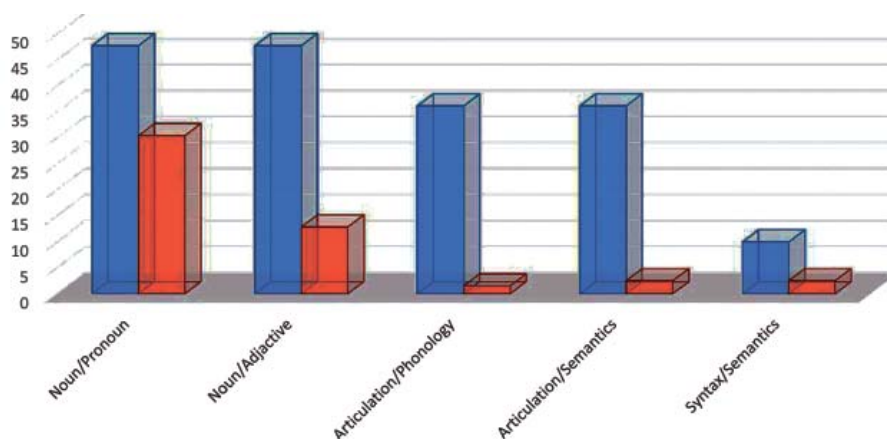
1. In children with typical language development the use of nouns significantly exceeded the number of pronouns ($t(19) = 7,37, p < 0,001$) and adjectives ($t(19) = 10,74, p < 0,001$). At the same time, semantic errors exceeded articulation errors ($t(19) = -4,07, p < 0,001$).

Diagram 1: Significantly different pairs of the used parts of speech and the types of errors in children with typical language development:



In the case of expressive language disorder, the use of nouns significantly exceeded the use of pronouns ($t(19) = 3,87, p < 0,001$) and adjectives ($t(19) = 7,95, p < 0,001$). Articulation errors exceeded phonological errors ($t(19) = 4,628, p < 0,001$) and semantic errors ($t(19) = 4,38, p < 0,001$), whereas syntactic errors exceeded semantic errors ($t(19) = 4,191, p < 0,001$).

Diagram 2: Significantly different pairs of the used parts of speech and the types of errors in children with expressive language disorder:



2. In the group of children with typical language development along with the increased length of utterance significantly increased the use of pronouns ($F(5) = 15,609, p < 0,001$), nouns ($F(5) = 6,401, p < 0,005$) and verbs ($F(5) = 18,542, p < 0,001$). At the same time increased the number of syntactic ($F(5) = 3,116, p < 0,05$) and pragmatic ($F(5) = 4,629, p < 0,001$) errors.

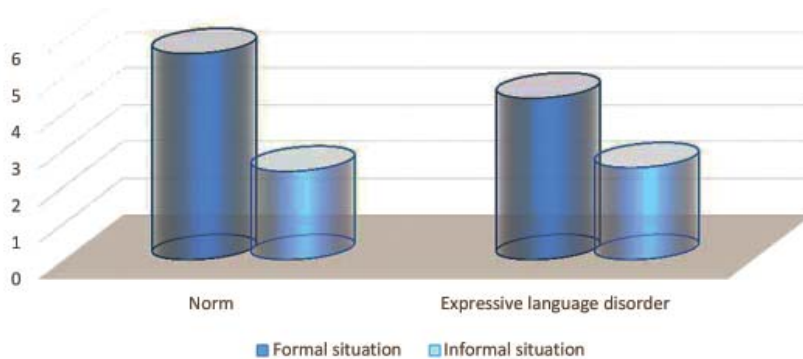
In the group with expressive language disorder with the increased length of utterance significantly increased the use of nouns ($F(5) = 3,153, p < 0,05$) and verbs ($F(5) = 4,219, p < 0,05$). At the same time the number of syntactic errors ($F(5) = 4,061, p < 0,05$) also increased.

3. In the group of children with typical language development with the increased number of used words significantly increased the number of pronouns ($F(4) = 27,146, p < 0,001$), nouns ($F(4) = 14,702, p < 0,001$), verbs ($F(4) = 30,955, p < 0,001$) and adjectives ($F(4) = 3,894, p < 0,05$). In addition, the number of pragmatic errors ($F(4) = 4,708, p < 0,001$) and the length of utterance ($F(4) = 18,893, p < 0,001$) also increased.

In the group of children with expressive language disorder with the increased number of used words significantly increased the number of pronouns ($F(5) = 49,472, p < 0,001$), nouns ($F(5) = 12,029, p < 0,001$), verbs ($F(5) = 41,730, p < 0,001$), and adjectives ($F(5) = 12,788, p < 0,001$). At the same time increased the number of syntactic errors ($F(5) = 4,304, p < 0,05$), morphological errors ($F(5) = 39,224, p < 0,05$), the number of different words used ($F(5) = 6,630, p < 0,05$) and the length of utterance ($F(5) = 4,345, p < 0,05$).

4. The length of utterance in formal and informal situations significantly differed in both groups, i.e. in the group of children with typical language development ($t(19) = 3,897, p < 0,001$) and the children with expressive language disorder ($t(19) = 4,250, p < 0,001$).

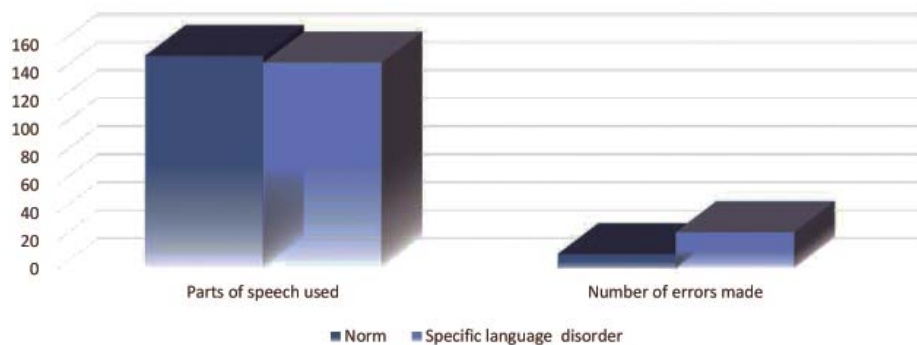
Diagram 3: *The ingroup showings for the utterance length in formal and informal situations*



Comparison of intergroup data

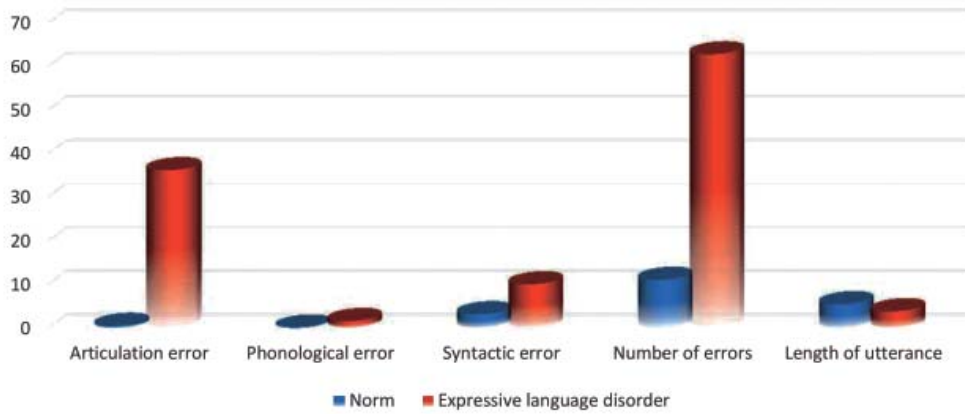
5. A significant difference was observed between the two groups (children with typical language development and the group with expressive language disorder) by the number of errors ($F(1) = 15,106, p < 0,001$). These two groups insignificantly differed in terms of the parts of speech used.

Diagram 4: *Intergroup difference by parts of speech used and the errors made*



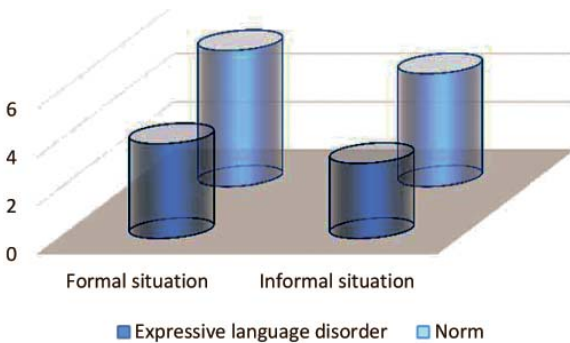
6. The group with expressive language disorder and the group with typical language development significantly differed in terms of articulation errors ($t(38) = -4,65, p < 0,001$), phonetic errors ($t(38) = -2,48, p < 0,05$), syntactic errors ($t(38) = -3,67, p < 0,001$), length of utterance ($t(38) = 3,62, p = 0,001$) and the total number of errors ($t(38) = -5,36, p < 0,001$).

Diagram 5: Significant differences between the group with typical language development and the group with expressive language disorder



- The intergroup analysis showed that the length of utterance in the group with typical language development significantly exceeded the length of utterance in the group with expressive language disorder, both in formal ($t(38) = 3,624, p < 0,001$) and informal situation ($t(38) = 3,569, p < 0,001$).

Diagram 6: Intergroup comparison by length of utterance in formal and informal situations



- Regression analysis can predict the types of errors by number of completely pronounced words and the length of utterance only in the case of typical language development ($F(5) = 19,782, p < 0,001$).

Data interpretation

Data analysis showed that in children with typical language development and children with expressive language disorder the number of nouns significantly exceeds the use of pronouns and adjectives. It looks natural if we take into consideration that in Georgian the main part of the sentence is the subject which is mostly a noun. Consequently, it is one of the necessary components of the sentence without which it is deprived of meaning. In addition, the noun denotes a thing and is

more important for the conveyance of meaning than the pronoun. The difference between the two groups is quantitative which is reflected in the number of errors made and the length of utterance. This enables us to conclude that the linguistic development of children with the specific expressive language disorder follows the same regularities as typical development. We do not observe any kind of atypical development; instead we see a prolonged acquisition of the ability, which confirms the above idea (Bavin, 2009).

In children with typical language development semantic errors exceed articulation errors. This is an expected result since in this age group (children from 4 to 6) the process of vocabulary enrichment is still quite intense, whereas the correct pronunciation of words is supposed to be an already achieved objective. The contrary results are observed in children with expressive language disorder where articulation errors prevail due to the fact that the acquisition of the pronunciation of sounds is prolonged. Data analysis shows that in the group with typical language development with the increased utterance length also increases the number of used pronouns, nouns and verbs. This is quite natural since to count the length of utterance the number of morphemes has to be determined (a larger number of morphemes is related to an increased length of utterance). At the same time, a higher number of morphemes is directly related to the number of nouns, pronouns and verbs as well as the number of suffixes, prefixes and affixes. Therefore, the more nouns, pronouns and verbs are used by research participants, the larger the number of morphemes and, consequently, the longer the length of utterance is.

In the group of children with expressive language disorder the number of nouns and verbs increases with the utterance length. However, the question is why the length of utterance is unrelated to the increased number of adjectives in the group with typical language development and with the increased number of adjectives and pronouns in the group with expressive language disorder. This could be explained by the fact that the number of used adjectives largely falls behind the use of nouns and verbs. Consequently, the length of utterance is less affected. The same applies to the expressive language disorder. In this case, in addition to the above, the number of pronouns is not related to the increased utterance length, either. This is explained by the nature of speech in children with specific language disorder which is characterized by short sentences and the use of only necessary parts of the sentence. In addition, as opposed to nouns and verbs, adjectives and pronouns comprise a smaller number of morphemes, and, therefore, have a weaker impact on the length of sentence.

In both groups the number of syntactic errors increased in parallel with the length of utterance, which is quite natural as a longer utterance is related to a more complex grammatical structure, and, therefore, places higher demands on children. Inability to meet these demands revealed itself in an increased number of syntactic errors with longer utterances.

The ingroup data analysis shows that in both cases the utterance is longer in formal situations compared to informal situations. The explanation is that a formal situation directly provokes the child's speech, whereas in an informal situation linguistic production fully depends on the child's will. Stemming from the above, the speech of children in informal situation is limited to short phrases. This regularity was observed in both groups.

The intergroup data analysis shows that in both formal and informal situations the typically developed group produces longer utterances compared to the group with expressive language disorder. The result looks logical and corresponds to the utterance length showings for both groups.

We would like to draw particular attention to the intergroup differences manifested in articulation, phonetic, and syntactic errors, the total number of errors and the length of utterance. This difference fully corresponds to the specific nature of the Georgian language. We will discuss below the characteristics of the Georgian language in more detail, as well as discuss the requirements they impose on Georgian-speaking individuals.

The complex phonology of the Georgian language

Several examples

- *The scarcity of vowels and the multiplicity of consonants is typical of Kartvelian languages. 'Caucasian abruptives' (პ ზ კ ნ ქ ყ) are typical of the system of consonants (ფეიქრიშვილი, 1992). Such abruptive consonants are characteristic only of the Iberian – Caucasian languages and are absent in modern European languages (ფეიქრიშვილი, 2007a) (ფეიქრიშვილი, 2007b);*
- *The major phonetic phenomena in the Georgian language are assimilation, dissimilation, metathesis, substitution, reduction, vowel elision, sound inclusion, merging of sounds and analogy. It has to be noted that sometimes different changes take place simultaneously in the same word.*

It is specifically the complex phonology of the Georgian language that explains a significantly larger number of phonetic and articulation errors in the group of Georgian-speaking children with expressive language disorder compared to the group with typical development. Examples of phonetic errors: **iasapnisperi** instead of **iasamnisperi**, **vsuntavt** instead of **vsunkavt**, **otskhaekvs** instead of **otsdaekvs**, **rakhatsa** instead of **ragats**.

The complex syntax of the Georgian language

There are 10 parts of speech in the traditional grammar of the New Georgian. These are noun, adjective, numerals, pronoun, verb, adverb, postposition, particle, conjunction and interjection. It is quite difficult to form each part of speech.

Let's take the noun as an example:

- ❖ *The noun is described in terms of its meaning and form. By their content the groups of nouns denote humans and non-humans (animate and inanimate, proper and common, concrete and abstract, collective, names of substances and actions). At the same time the noun is the word with a changeable form depending on the case and number. There are seven cases in the traditional Georgian language;*
- ❖ *When the Georgian noun changes through the complex system of cases, the stem can undergo significant alterations, such as eliding the final vowel or apocope, sound duplication and others. In addition, there are cases that take certain prepositions, which requires the knowledge of more rules;*
- ❖ *The number of noun can be arithmetical and grammatical. Arithmetical number is expressed by a separate word, whereas grammatical number is attached to the form of the word (child-child-*

dren). Grammatical and semantic numbers are also contrasted to each other. Grammatical number is expressed with special signs, whereas semantic number is expressed through the meaning of the word. There are two forms of grammatical number – singular and plural. There are two forms of plural in Georgian: more frequent is the so-called **eb**-form (when the particle is added to the noun) and slightly obsolete **nar-tan**-form. The former has seven cases, while the latter only five. In Georgian the plural form of noun is produced differently from European languages.

The fact that Georgian-speaking children with expressive language disorder make significantly more syntactic errors compared to the children with typical language development can be explained with the complex syntactic rules characteristic of the Georgian language. Examples of syntactic errors: **aris katebi** (cats is) instead of the plural **arian katebi** (cats are), **davdot** instead of **shevdot** (put on instead of put into).

Sentences in the Georgian language

Example:

- ❖ *According to their structure Georgian sentences fall into three categories: simple, compound and complex;*
- ❖ *Simple sentences can be comprised of one, two, three or four constituent parts;*
- ❖ *Complex sentence can be composed of two or more components (member or subordinate sentences). It can be compound coordinate or compound subordinate. In Georgian we sometimes encounter complex sentences that include both types of subordination and they are often referred to as ‘super-complex’, and they usually have coordinating and subordinate conjunctions.*

The above explains why Georgian-speaking children with expressive language disorder produce significantly shorter sentences compared to the children with typical language development. Examples with the length of sentence:

Researcher: **Where is the cat hiding?** A child with expressive language disorder: **In the grass. Then it is going to catch it.**

Researcher: **Where is the cat hiding?** A child with typical language development: **It has got into the green grass and is hiding there. The cat is hiding to creep up on the bird and catch it.**

Therefore, the obtained results can be fully explained by the linguistic characteristics of the Georgian language. We can conclude that the complex phonology, syntax, the groups of sounds difficult for pronunciation and the production of complex sentences is characteristic of the Georgian language, which has been confirmed by Georgian linguists.

When interpreting the intergroup difference within the framework of Levelt’s cognitive model of speech (see Figure 1), we see that the stages of grammatical and phonological encoding and the stage of articulation of phonetic plan may represent a problem link of the model. Therefore, the language and speech therapy plan has to consider the primacy of the given deficiency. Anyway, there is no doubt that research results form a logical whole and can be fully explained with the specificity of the Georgian language.

Conclusion

The interpretation of the research results leads to four general conclusions: 1. Expressive language disorder is not an atypical language development disorder and only implies prolonged language acquisition; 2. The deficiency profile manifested in the case of expressive language disorder depends on a concrete language and the requirements imposed on the child by this language; 3. Phonetic, articulation and syntactic errors, and short sentences are mostly typical of Georgian-speaking children with expressive language disorder; 4. According to Levelt's cognitive model, the stage of grammatical and phonological encoding and the stage of articulation of phonetic plan are deficient links in the population of Georgian speaking children.

- **Scientific value of the study.** *The present study shows the profile of children with specific language disorder which is unique for the population of Georgian-speaking children. In addition, it makes it possible to identify the deficient link in the cognitive structure of language in specific language development disorders. This is achieved through the analysis of the linguistic component in the context of modern cognitive psychology and neuropsychology. The above results are unique and have been obtained for the first time for the Georgian-speaking population.*
- **Practical value of the study.** *The given study enables us to develop an orientation model for the assessment of the child's language and the objective interpretation of the results. The neuropsychological analysis of the obtained data will make it possible to define the cognitive mechanism characteristic of a specific language disorder and the related neuropsychological factors. Therefore, the research results will increase the accuracy of the diagnostic process and contribute to the development of a precise targeted intervention plan that will make rehabilitation more effective.*

Limitations and future developments:

1. *Covering only one age group.* It would be desirable to select and compare different age categories from the population of children with typically developed language abilities as well as the children with expressive language disorder. This would enable us to reveal age-related peculiarities and regularities, as well as the type or prevalent errors in different age groups (at an early age, among older children, etc.). One of the weaknesses of the given research is that the age group of 4-6-year-old children was regarded as a whole and was not broken down by sub-categories. It would be also advisable to divide the 2-year period by 6 months and compare the obtained results;
2. *Limiting research to expressive language disorder.* It would be informative to compare the results of children with different types of disorders. As shown by our research, language development in children with expressive language disorder follows the same regularities as the typical language development, which means that the difference is quantitative (expressed in the number of errors) rather than qualitative. It would be interesting to find out what happens in the case of other types of disorders;
3. *Research procedure.* The research procedure was not identical due to the individual differences between children. Each child required an individual approach. This has to be taken into consideration when planning a future study;

4. *Subjectivity of assessment.* When converting an audio recording into a transcript and counting the types of errors, length of utterances and different words, the researcher's subjectivity has to be taken into consideration. This kind of experience needs to be considered when planning a future study.

References:

- ბაინდურაშვილი, ა. (1957). ექსპერიმენტული მასალები სახელდების პრობლემისთვის [Experimental materials for naming]. ფსიქოლოგია, 232-254.
- იმედაძე, ნ. (2017). ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებები: ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა [The secrets of the acquisition of Georgian as the native language by children: The psycholinguistic approach]. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- იმედაძე, ნ. (1963). ქართულ სკოლაში ენის ლექსიკური დაუფლების ზოგიერთი ფსიქოლოგიური საკითხი [Psychological issues in the lexical acquisition of language in Georgian schools] ფსიქოლოგია, 100-92.
- იმედაძე, ნ. (1957). ბავშვის მიერ (სამ წლამდე) ორი ენის ერთდროული დაუფლების პროცესის ფსიქოლოგიური ანალიზისთვის [Psychological analysis of the simultaneous acquisition of two languages by children under three]. ფსიქოლოგია, 256-285.
- მდივანი, ქ. (1956). წერითი მეტყველების განვითარების ფსიქოლოგიური საკითხები [Psychological issues in the development of writing]. ფსიქოლოგია, 151-182.
- მოსიავა, ა. (1953). წერის პროცესის ფსიქოლოგიური ანალიზი [Psychological analysis of writing]. ფსიქოლოგია, 3-63.
- ნათაძე, რ. (1956). ცნების დაუფლების ორი გზა სასკოლო პერიოდში [Two ways of concept acquisition in the school period]. ფსიქოლოგია, 45-76.
- ნათაძე, რ. (1953). კონტექსტიდან ცნების შემუშავების ონტოგენეზი [Ontogenesis of the concept formation from the context]. ფსიქოლოგია, 104-140.
- რამიშვილი, დ. (1980). ენობრივი პროცესის ფსიქოლოგიური მექანიზმი და შემეცნების თეორია [The psychological mechanism of the linguistic process and the theory of knowledge]. თბილისი, 3-169.
- რამიშვილი, დ. (1956). ხელითი ენის პირველადობის ფსიქოლოგიური შეუძლებლობის შესახებ. [Questioning the psychological primacy of gesture language]. ფსიქოლოგია, 77-124.
- ფეიქრიშვილი, ჟ. (2007a). ზოგადი ენათმეცნიერებისა და ქართველოლოგიის საკითხები [Issues in general linguistics and Kartvelology]. თბილისი: სულხან საბა ორბელიანის სახელობის თეოლოგიის, ფილოსოფიის, კულტურისა და ისტორიის ინსტიტუტი.
- ფეიქრიშვილი, ჟ. (2007b). ქართული ენა [The Georgian language]. თბილისი: სულხან საბა ორბელიანის სახელობის თეოლოგიის, ფილოსოფიის, კულტურისა და ისტორიის ინსტიტუტი.
- ფეიქრიშვილი, ჟ. (1992). ქართველოლოგიის საკითხები [Issues in Kartvelian studies]. ქუთაისი: სრულიად საქართველოს რუსთაველის საზოგადოების გამომცემლობა სარანგი.

- ჭრელაშვილი, ნ. (1965). ბავშვის ამეტყველების ფსიქოლოგიური ბუნება [The psychological nature of language acquisition in children]. ფსიქოლოგია, 3-179.
- ჭრელაშვილი, ნ. (1962). ონტოგენეზში სიტყვის დაუფლების ფსიქოლოგიური მექანიზმი [The psychological mechanism of the acquisition of word in ontogenesis]. ფსიქოლოგია, -102-116.
- ჭრელაშვილი, ნ. (1956). ბავშვის მეტყველებაში სიტყვების ფორმალურ-გრამატიკული ცვლადობის დასაწყისის ფსიქოლოგიური ბუნება [The psychological nature of the formal-grammatical variability of words in a child's speech]. ფსიქოლოგია, 183-199.
- ჭულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., & ფეჰი, კ. (2012). დაბადებულია, რომ ილაპარაკოს [Born to talk]. თბილისი: ქართული ბიოგრაფიული ცენტრი.
- Bavin, E. L. (2009). *The Cambridge Handbook of Children Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language Disorders in Children*. Boston: Pearson Education.
- Jeleta, E. (2019). *Dichotomy Concepts in language by Ferdinand de Saussure*. Academia.
- Levelt, M. J. (2009). *The Skill of Speaking, Psychology*. The Netherlands: Plank Institute of Psycholinguistics.
- Lyons, M. (2013). *Normal Language Development*. In: Volkmar F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer. Springer.com: <https://link.springer.com/>
- McLeod, S., & McCormack, J. (2015). *An Introduction to Speech, Language and Literacy*. New Zealand: Oxford University Press.
- Stenberg, R., & Stenberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Belmont: Wadsworth.

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და განმაპირობებელი ფაქტორები

ნატა ასათიანი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მზია წერეთელი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

აბსტრაქტი

ბულინგი მსოფლიოში მზარდი პრობლემაა. ბულინგის შემთხვევებს ვხვდებით ყველგან, და 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.

ამ კვლევისას მიზნად ვისახავდით ბულინგის ფსიქოლოგიური მექანიზმის შესწავლასა და მისი შემაკავებელი ფაქტორების დადგენას. არსებული ლიტერატურის ანალიზმა საშუალება მოგვცა გავგვაზრებინა ბულინგი ერთიან სისტემად და გვეკვლია მისი მოქმედების ფსიქოლოგიური მექანიზმი: რა კომპონენტებისგან შედგება, რომელია წამყვანი ფაქტორები და როგორია ამ ფაქტორთა ურთიერთქმედება. კვლევის ფარგლებში გამოვლინდა სამი ფაქტორის მნიშვნელოვანი ურთიერთკავშირი. ესენია: პიროვნული აგრესია, აგრესიის რეალიზებისთვის საჭირო ობიექტის არსებობა და გარემო შესაძლებლობები. სწორედ ამიტომ ნაშრომში შემოთავაზებულია ბულინგის ფსიქოლოგიური ფენომენის გააზრება განწყობის ანთროპული თეორიის თვალსაზრისით. ამ თეორიის ქრილში, იმისათვის, რომ ბულინგი განხორციელდეს, უნდა არსებობდეს აგრესია, აგრესიის ობიექტი (მსხვერპლი) და გარემო, რომელიც ბულერს აგრესიის გამოვლენის ნებას მისცემს.

ამრიგად, ნაშრომში შემოთავაზებულია ბულინგის, როგორც ფაქტორთა ერთიანი სისტემის, მოდელის აგების მცდელობა განწყობის თეორიაზე დაყრდნობით, და მისი მოქმედების მექანიზმის კვლევის შემდგომი პერსპექტივები.

საკვანძო სიტყვები: ბულინგი, ბულერი, აგრესიის ობიექტი - მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი, მოთხოვნილება, განწყობა, ინსტრუმენტული შესაძლებლობები.

შესავალი

ბულინგის, როგორც ტერმინის, მრავალი განმარტება არსებობს, თუმცა ყველა მათგანს აერთიანებს ინდივიდის ან ჯგუფის იმ ქცევის აგრესიულობის აქცენტირება, რომელსაც აქვს განმეორებითი ხასიათი და რომლის დროსაც მსხვერპლს არ შეუძლია თავის დაცვა (Sticca, 2013). ამ განმარტებას საფუძვლად უდევს დინ ოლვეუსის (Olweus, 1993) პოზიცია, რომლის თანახმადაც, ბულინგი რამდენიმე თავისებურებით ხასიათდება. დამნაშავის მოტივი მეორე ადამიანის წყენინება, დაჩაგვრა ან/და გულისტკენაა. ქცევა განმეორებადია, და ჩვენ წინაშეა ურთიერთობისას ძალის არათანაბარი გადანაწილება. ამასთან, გამოყოფენ სამი ტიპის ბულინგს - ფიზიკურს, სიტყვიერს და ურთიერთობაში გამოვლენილს, როგორცაა ძალადობის მსხვერპლზე არასწორი ინფორმაციის გავრცელება, ან მისი რაიმე ნიშნით გამორჩევა.

ბულინგის შესწავლა გარკვეულ სირთულეებთან არის დაკავშირებული, რაც აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ, როცა ამ სფეროს ვიკვლევთ. პირველ ყოვლისა, საკითხავია, რამდენად ზუსტად ესმის კვლევის ყველა მონაწილეს ბულინგის დეფინიცია. უმჯობესია, ტერმინის შეჯერებული განმარტება ყველა გამოკითხვას ერთვოდეს, რათა კვლევამ უფრო ზუსტი შედეგები მოგვცეს. კიდევ ერთი საკითხი ქცევის სისტემატურობაა (ჩვენ ვიცით, რომ ბულინგად აგრესიული ქცევა მაშინ მიიჩნევა, როცა მას აქვს განმეორებითი ხასიათი). საინტერესოა იმის განსაზღვრა, რამდენჯერ უნდა განხორციელდეს ერთი და იგივე ქცევა, რომ ჩვენ მას ბულინგი ვუნოდოთ? (Huang, 2015). მკვლევრებმა კუბისცევსკიმ, ფონტეინმა, პოტარდმა და აუზოლტმა (Kubiszewski, 2015) შეისწავლეს ტრადიციული ბულინგი და მის პერიოდულობაზე თავიანთი შეხედულებანი წარმოგვიდგინეს. მათი აზრით, ბულინგის დროს მხოლოდ მაშინ შეგვიძლია მოძალადის და მსხვერპლის იდენტიფიკაცია, როცა ისინი აღიარებენ, რომ ამ ქცევაში რამდენჯერმე მონაწილეობდნენ.

ბულინგის მსხვერპლთა ანალიზმა გამოავლინა, რომ ისინი, როგორც წესი, განიცდიან დეპრესიას, გაღიზიანებას, სოციალურ ურთიერთობებში პრობლემებს და ახასიათებთ დაბალი თვითშეფასება (Chang, 2013) ასევე, კვლევებმა დაადასტურა, რომ ის, ვინც იყო როგორც ბულერი, ისე ბულინგის მსხვერპლი, გამოირჩეოდა დაბალი აკადემიური მოსწრებით და ხშირ შემთხვევაში - ჯანმრთელობის სხვადასხვა პრობლემით (Kowalski, 2013).

იმისათვის, რომ გავიგოთ ბულინგის არსი, სასურველია რამდენიმე კითხვას გავცეთ პასუხი: რა ხდება მოზარდის გონებაში მას შემდეგ, რაც ის ბულინგის მსხვერპლი ხდება? როგორია თვითმხილველების ქცევა? როგორც წესი, რატომ არ საუბრობენ თვითმხილველები ბულინგის შემთხვევებზე? და, ზოგადად: რას ფიქრობენ მოზარდები ბულინგზე?

2008 წელს ჟურნალ „ფსიქიატრიაში“ (აშშ) დაბეჭდილ სტატიაში მეცნიერი რ. სანსონი აღნიშნავს, რომ ბულინგის მსხვერპლ მოზარდებს სტრესზე ფსიქოლოგიურთან ერთად სომატური სიმპტომებიც უვითარდებათ, რამაც შესაძლოა ზრდასრულობის პერიოდშიც იჩინოს თავი. ფსიქოლოგიური სიმპტომებია: გაღიზიანებულობა, დეპ-

რესია, სუიციდისკენ მიდრეკილება, კვებითი ქცევის დარღვევა (ანორექსია, ბულემია). სომატურ სიმპტომებად კი ავტორი ასახელებს მადის დაკარგვას, თავის ტკივილს, ძილ-ღვიძილის ფაზების დარღვევას, ტკივილს მუცლის არეში, გულისრევის შეგრძნებას (Sansone, 2008).

კვლევებში ძალიან საინტერესო ანალიზი გვხვდება იმ ფსიქოლოგიური შედეგებისა, რომელთაც ხშირად აწყდებიან ბულინგის მსხვერპლი მოზარდები. სხვადასხვა ქვეყანასა და კულტურაში ჩატარებული გამოკითხვა ცხადყოფს, რომ მსხვერპლ მოზარდებს სოციალური ტიპის პრობლემები ახასიათებთ, რაშიც იგულისხმება ასაკთან შეუფერებელი ქცევა, დამოუკიდებლობის დაბალი ხარისხი და სხვ. ეს კი, საბოლოოდ, თანატოლებისგან იზოლირების მიზეზიც კი შეიძლება გახდეს (Kim YS, 2006).

ამასთან, აღსანიშნავია, რომ ბულინგის კვლევა უმეტესად მიზანშეწონილია ჯგუფის კონტექსტში და მეცნიერებიც, როგორც ნესი, ეყრდნობიან დაშვებას, რომ ბულინგის შემთხვევაში ერთ ჯგუფთან მაინც გვაქვს საქმე, რადგან მოძალადისა და მსხვერპლის გვერდით სხვა მოსწავლეებიც დგანან, რომლებიც ან ხელს უწყობენ, ან აფერხებენ პროცესს (Kaukiainen, 1996).

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნება და მასზე მოქმედი ფაქტორები

ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნების კვლევა მნიშვნელოვანია, რადგან, როგორც აღვნიშნეთ, მრავალი მეცნიერის აზრით, ბულინგი არის არა მსხვერპლისა და მოძალადის ურთიერთობის შედეგი, არამედ - ჯგუფური ფენომენი, რომელსაც ყოველთვის სოციალური თავისებურებები უდევს საფუძვლად: ვანყდებით ნახალისებას, დამალვას თუ ბულინგის შემთხვევებთან შეგუებას (Swearer S. M., 2015). აქედან გამომდინარე, მეცნიერები სკოლის ასაკის მოზარდებში ბულინგის შემთხვევების შესწავლისას სოციალურ გარემოს განსაკუთრებულად დიდ ყურადღებას უთმობენ.

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

განვიხილოთ ეს საკითხები:

ოჯახის გავლენა: კვლევის თანახმად, ოჯახში არსებული თავისებურებები ხშირად არის მოზარდის ძალადობრივი ქცევის წინაპირობა (Swearer S. M., 2015). ძალადობა ოჯახში, მშობლების ნაკლები ჩართულობა მოზარდების ცხოვრებაში და მათ მიერ ნაკლებად გამოხატული ემოციური მხარდაჭერა მეცნიერებს მოზარდებში ძალადობრივი ქცევის ან საკუთარი თავის ვიქტიმიზაციის საბაზად მიაჩნიათ.

თანატოლების გავლენა: ბულინგს, როგორც ნესი, თანატოლებს შორის ვანყდებით. მოზარდები კი, ცხადია, დიდ დროს ატარებენ თანატოლების გარემოცვაში, იქნება ეს უშუალო ურთიერთობა თუ კონტაქტი სოციალური მედიის საშუალებით. სკოლებში ბულინგის შემთხვევების კვლევისას დიდი ყურადღება ეთმობა ე.წ. დამკვირვებლების ფსიქოლოგიას. გამოკითხვის თანახმად, საშუალოდ ყოველი მეორე მოზარდი შემსწრეა

ბულინგის, როცა დამკვირვებლები ახალისებენ და ზოგჯერ აქტიურად ერთვებიან კიდევ სხვა თანატოლებზე განხორციელებულ ძალადობაში. შემთხვევების მხოლოდ **25%-ში** დამკვირვებლები წინ აღუდგნენ და შეეცადნენ შეეჩერებინათ ძალადობა, გამოკითხულთა **54%** კი პასიურ როლს ირგებდა და ძალადობას შორიდან უცქერდა (O'Connell, 1999).

თანატოლების ქცევას არაერთი ფსიქოლოგი იკვლევს. არსებობს კვლევები, სადაც დამკვირვებლების ქცევა გენდერულ ჭრილშია განხილული. გამოიკვეთა, რომ ძალადობის შემსწრე მოზარდებიდან გოგონები უფრო ხშირად აპროტესტებენ მსხვერპლის ჩაგვრას, ვიდრე - ბიჭები (Salmivalli, 2001).

სხვადასხვა დროს ჩატარებულმა კვლევამ დაადასტურა, რომ ასაკის მატებასთან ერთად დამკვირვებლები ნაკლებად ერთვებიან კონფლიქტში და ნაკლებად იცავენ ჩაგრულს, ხოლო ვინც ერთვება კონფლიქტში და იცავს ჩაგრულს, უმეტესად მაღალი სოციალური სტატუსის მატარებელია (Salmivalli, 2001). ამავე მკვლევრების აზრით, კონფლიქტში ჩარევა და სუსტის დაცვა მოზარდებს მეტ თავდაჯერებას სძენთ.

სკოლის გავლენა: ბულინგი ყველაზე აქტიურად სკოლის გარემოშია ნაკვლევია და, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ სკოლაში არსებული პოზიტიური თუ ნეგატიური კლიმატი ბულინგის შემთხვევებთან პირდაპირაა დაკავშირებული. ბრაიან გენდრონის (Gendron B., 2011) კვლევები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლების არაადეკვატური რეაგირება ძალადობაზე, მასწავლებლისა და მოსწავლის არაჯანსაღი ურთიერთობა, სასკოლო აქტივობებში მოსწავლეების დაბალი ჩართულობა ხშირად ბულინგისა და ძალადობრივი ქცევის განმაპირობებელია. 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 მომრავლებას; ხოლო ძალადობის ხშირი ფაქტები სკოლებში ჯანსაღი გარემოს არსებობის შესაძლებლობას ამცირებს (Gendron B., 2011) (Unnever, 2004).

ჩვენ მიერ განხილულ ნაშრომებსა და კვლევებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ბულინგი გარემოფაქტორებისგან იზოლირებული და დამოუკიდებელი ფენომენი არ არის. მეცნიერებმა ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნების კვლევისას დაადგინეს, რომ კონტექსტს, რომელშიც ინდივიდები ცხოვრობენ, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება და, ბულინგის შემთხვევების პრევენციისა თუ მათზე რეაგირების თვალსაზრისით, აუცილებელია, ყოველთვის კარგად გავიაზროთ ის სასკოლო გარემო, რომელშიც მოზარდს უწევს დღის დიდი ნაწილის გატარება. სწორედ ამიტომ გარემოზე საუბრისას აუცილებლად უნდა გავიგოთ, რა არის სასკოლო კულტურა და ის სოციალური ფაქტორები, რომლებიც ინდივიდისა თუ ჯგუფის ქცევაზე ზემოქმედებს. ამ მიმართულებით XX საუკუნის 30-იან წლებში არაერთი კვლევა ჩატარდა, რომელთა თანახმადაც, კონკრეტულ ჯგუფებში ადამიანები კონკრეტულ ნორმებს გამოიმუშავებენ (Gordon & Alston, 2011). ეს დაკვირვება დაედო საფუძვლად არაერთ კვლევას, რომელთა მიზანიც სკოლებში სოციალური და პოლიტიკური

ნორმების ტიპების გარკვევა იყო. ეფექტიანი სკოლების კვლევამ სკოლის კულტურა ეფექტიანობის მნიშვნელოვან ცვლადად განსაზღვრა. ამ თვალსაზრისით, ღირებულია აშშ-ის საგანმანათლებლო კომისიის დადგენილება, რომლის თანახმადაც, ხარისხიანი სწავლის გამოცდილება და სკოლაში პოზიტიური გარემოს უზრუნველყოფა სწორედ ორგანიზაციული კულტურით იწყება, რომელიც აფასებს მოლოდინს და პატივს სცემს ტალანტისა და სწავლის ტიპების მრავალფეროვნებას (Gordon & Alston, 2011). შესაბამისად, არაერთი ავტორის სტატიასა თუ წიგნში შეხვდებით მოსაზრებას, რომ, თუ გვინდა შევისწავლოთ სკოლის თავისებურებები, სასკოლო გარემო, აუცილებელი წინაპირობაა, ჯერ სკოლის კულტურა გავიაზროთ, რის განვითარებისკენაც უნდა ისწრაფოდეს სკოლის ადმინისტრაცია.

სასკოლო კულტურა არაერთხელ გამოიკვლიეს. მათ შორის საინტერესოა ის კვლევები, რომლებსაც გორდონი და ალსტონი ეხებიან თავიანთ წიგნში (Gordon & Alston, 2011), და რომელთა თანახმადაც, სკოლები, თავიანთი კულტურით, ერთმანეთისგან რადიკალურად განსხვავდება, ეს კულტურა კი ზემოქმედებს მოსწავლეებზე. ამ მოსაზრების დასადასტურებლად ყურადსაღებია მეცნიერთა დაკვირვება, რომ ერთ სკოლაში მასწავლებლები, დირექტორები ენერგიულები და გამბედავები არიან და სიამოვნებას იღებენ მუშაობით, რაც მოსწავლეებსაც გადაეცემათ. მეორე სკოლაში კი მასწავლებლების უკმაყოფილება აშკარაა, დირექტორი ცდილობს ავტორიტეტულობით შენიღბოს არაკომპეტენტურობა, და ეს გარემო ზემოქმედებს მოსწავლეებზე. ისინი ხაზს უსვამენ მესამე კატეგორიის სკოლების არსებობასაც, რომლებსაც არც სიხარული ახასიათებთ და არც სასონარკვეთილება. იქ ჩვენ წინაშეა ცარიელი და არარეალური, ხელოვნური გარემო. სკოლების ამგვარ სახეობებს სწორედ ამ სკოლებში არსებული ორგანიზაციული კულტურა განაპირობებს (Gordon & Alston, 2011). წიგნში „სკოლის ლიდერობა და ადმინისტრირება“ (Gordon & Alston, 2011) ავტორები ორგანიზაციული კულტურის გასააზრებლად საინტერესო სქემას გვთავაზობენ: ღირებულებები და იდეალები წარმოშობს ნორმებს, ნორმები - მოლოდინსა და სანქციებს, სანქციები - სიმბოლურ აქტივობას, დაბოლოს, ყოველივე ეს გავლენას ახდენს ინდივიდისა და ჯგუფის ქცევაზე. ეს კომპონენტები აყალიბებენ სკოლის კულტურას, რომელზედაც, თავის მხრივ, გარეკულტურა ზემოქმედებს.

სწორედ სკოლის კულტურაზე საუბრისას ხშირად ვიყენებთ ტერმინს „საკლასო გარემო“, იმავე - კლიმატს. საკლასო გარემო სკოლის კულტურის ქვესიმრავლედ შეგვიძლია მივიჩნიოთ. სკოლის კულტურა მოიცავს შეხედულებების სისტემებს, რომლებიც ხშირად ქმედებებს უდევს საფუძვლად, საკლასო გარემო კი ადამიანურ ურთიერთობებს უკავშირდება. სწორედ პედაგოგების, სკოლის მოსწავლეების, მშობლების ურთიერთობის ხარისხი და სიხშირე განსაზღვრავს საკლასო გარემოს - კლიმატს (Gordon & Alston, 2011). აქედან გამომდინარე, ცალსახაა, რომ სკოლის კულტურა დიდ გავლენას ახდენს საკლასო გარემოზე - კლიმატზე.

სკოლის კულტურის მნიშვნელობაზე მეტყველებს კიდევ ერთი კვლევა, რომელიც ქართველ მკვლევრებს ეკუთვნით, და სკოლის მოსწავლეების თავდაჯერების, წარმატებისა და ბედნიერების დონეს ეხება (Tsereteli & Martskvishvili, 2010). კვლევა 2010 წელს ჩატარდა და მასში 224 სკოლის მე-9 კლასის 5385 მოსწავლე მონაწილე-

ობდა. შედეგებმა გამოავლინა, რომ ის ფაქტორები, რომლებიც დადებითად მოქმედებს მოსწავლეების თვითფექტურობის ამაღლებაზე, სკოლის კულტურის კომპონენტებია (Tsereteli & Martskvishvili, 2010). სასკოლო კულტურა პირდაპირ კორელაციაშია თვითფექტურობის დონესთან და სკოლა, საკლასო ოთახი, მასწავლებელი - მნიშვნელოვანი ფაქტორებია, რომლებიც მოსწავლეებზე დიდად ზემოქმედებს და, აქედან გამომდინარე, აუცილებელია ისეთი გარემოს უზრუნველყოფა, სადაც წესები ცხადია და მკაფიო, სადაც მასწავლებლები სამართლიანები არიან და სადაც მოსწავლეებმა იციან, რა არის სავალდებულო და რა - მეორეხარისხოვანი. ასეთ გარემოში უფრო დიდი შანსია, მოსწავლეებს ჰქონდეთ უფრო პოზიტიური ურთიერთობა და უფრო ბედნიერად და წარმატებულადაც იგრძნონ თავი (Tsereteli & Martskvishvili, 2010).

ადამიანის ქცევის გააზრებისას გარემოს როლზე გვაფიქრებს ური ბრონფენბრენერის ეკოლოგიურ სისტემათა თეორიაც, რომელსაც გრეის კრაიგი ყველაზე გავლენიან თეორიას უწოდებს მათ შორის, რაც კი ადამიანის განვითარების თაობაზე ოდესმე შექმნილა (Craig, 2001). შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ეკოლოგიური სისტემის თეორიაში ბავშვები წარმოადგენენ როგორც გარემოს შემქმნელებს, ისე - მის პროდუქტსაც, და სწორედ ამიტომ, როდესაც ბავშვებში (მოზარდებში) ძალადობის დონეს თუ ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს ვიკვლევთ, აუცილებელია გავიაზროთ მოზარდის პიროვნებაზე მოქმედი სისტემების როლი და მნიშვნელობა.

ამრიგად, მრავალი კვლევა და თეორია ცხადყოფს, რომ გარემო გადამწყვეტ როლს ასრულებს ქცევის ჩამოყალიბებისა თუ განხორციელების თვალსაზრისით, მაშინაც კი, თუ ვუშვებთ, რომ ადამიანებში აგრესიული ქცევის მოთხოვნილება აპრიორი მოცემულია. დღესდღეობით ვერცერთ მედიასაშუალებაში ვერ შევხვდებით ისეთ საინფორმაციო გამოშვებას თუ თოქშოუს სოციალურ თემებზე, სადაც ძალადობის შემთხვევებზე არ საუბრობდნენ. ძალადობა რომ ერთ-ერთი სერიოზული პრობლემაა, ამას ცხადყოფს არაერთი სოციოლოგიური კვლევა, რასაც მეცნიერებმა რობერტ ბერონმა და დებორა რიჩარდსონმა თავი მოუყარეს ნიგში „აგრესია“ (Роберт Бэрон, 2000). ისინი აქცენტს სვამენ საგანგაშო სტატისტიკაზე და წერენ, რომ ყოველწლიურად ამერიკის შეერთებულ შტატებში 3 ათასიდან 5 ათასამდე ბავშვი კვდება მშობლების აგრესიული მოპყრობის შედეგად; ბავშვების 16% აღნიშნავს, რომ მათი ძმები ან/და დები მათ სცემენ. ამასთან, 1990 წელს ჩატარებული კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ 15-დან 34 წლამდე შავკანიანი ამერიკელების სიკვდილიანობის პირველი მიზეზი სწორედ ძალადობაა (Роберт Бэрон, 2000).

ამ სტატისტიკის გააზრება მართლაც გვაფიქრებინებს, რომ ძალადობა, კონფლიქტები ჩვენ წინაშე მდგარი ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული პრობლემაა.

ადამიანის განვითარების ეტაპებს შორის მოზარდობის ასაკი დროის იმ მონაკვეთად მიიჩნევა, როცა სარისკო ქცევები ჩვეულებრივი მოვლენაა. იმის ალბათობა, რომ დამამთავრებელ კლასებში სწავლისას ინდივიდი შესაძლოა აგრესიულად ან ძალადობრივად იქცეოდეს, საკმაოდ მაღალია, რასაც გასულ წლებში მოზარდთა შორის აგრესიული და ძალადობრივი მოქმედებების შესახებ ჩატარებული კვლევებიც ცხადყოფს. კემბრიჯის უნივერსიტეტის მკვლევარი რობერტ მარკუსი თავის ნიგში „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% აღიარებს, რომ მათ წინა წელს გამოსცადეს ფიზიკური დაპირისპირება (Marcus, 2007). იგივე ავტორი, ჯანმრთელობის სტატისტიკის ეროვნულ ცენტრზე დაყრდნობით, განმარტავს, რომ მკვლელობა სტაბილურად იკავებს მეორე ადგილს გარდაცვალების მიზეზებს შორის 15-დან 24 წლამდე ასაკის პირებში.

როგორც კლინიცისტი, რომელიც 30-ზე მეტი წლის განმავლობაში მუშაობდა საშუალო სკოლისა და დამამთავრებელი კლასების მოსწავლეებთან, პროფესორი რობერტ მარკუსი აგრესიისა და ძალადობის განმარტებას გვთავაზობს. მისი აზრით, აგრესია ყოველთვის ინტერპერსონალურ დაპირისპირებას უკავშირდება, განსხვავებით სხვა ძალადობრივ ქცევათაგან, როგორებიცაა ქურდობა, ვანდალიზმი.

ბავშვთა აგრესიის ქართველი მკვლევარი, ლია ქურხული თავის წიგნში „აგრესია ბავშვებში“ მკითხველს შეახსენებს, რომ აგრესიის მოტივი, გარდა სხვისთვის ზიანის მიყენებისა (ე.წ. მტრული აგრესია), შეიძლება იყოს აგრესიული ქმედების საშუალებით მიზნის მიღწევისაკენ სწრაფვა - ე.წ. ინსტრუმენტული აგრესია (ქურხული, 2006). მრავალი ფსიქოლოგი, მათ შორის, შოთა ნადირაშვილი (ნადირაშვილი შ., 2001) მიიჩნევს, რომ ინსტრუმენტული აგრესიის მოთხოვნილება ინდივიდის თანდაყოლილი ტენდენციაა და მას სასიცოცხლო პრობლემების გადაწყვეტაში ეხმარება. ნადირაშვილი ასევე ხაზს უსვამს იმ გარემობას, რომ აგრესიის დონე სხვადასხვა კულტურაში სხვადასხვანაირია. ნადირაშვილს მოჰყავს იროკეზების ტომის მაგალითი, სადაც აგრესიის დაბალი დონე აღინიშნებოდა 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). ეს არის სწორედ იმ ვარაუდის წინაპირობა, რომ გარემო მნიშვნელოვანი ცვლადია აგრესიის შესწავლისას.

ბულინგის განწყობის მოდელი

დემიტრი უზნაძის მიხედვით, ინდივიდი ქცევას მხოლოდ გარკვეული განწყობის საფუძველზე ახორციელებს, ამიტომ ინდივიდის ქცევა მისი რომელიმე განწყობის რეალიზაციაა. შესაბამისად, ინდივიდს განწყობა უბიძგებს გარკვეული ქცევისკენ. შოთა ნადირაშვილი ნაშრომში „განწყობის ანთროპული თეორია“ ქცევას ასე აანალიზებს: „ცოცხალ ორგანიზმებს მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება აქტივობის გარეშე არ შეუძლიათ. ინდივიდი აქტივობას იმიტომ მიმართავს, რომ დაიკმაყოფილოს მოთხოვნილება. მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების საშუალებას მხოლოდ სინამდვილე, გარემოში არსებული საგნები იძლევიან, ამიტომ ინდივიდი იძულებულია ურთიერთობა დაამყაროს სინამდვილესთან, მოიპოვოს და მოიხმაროს საგნები, რომლითაც მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შეუძლია“ (ნადირაშვილი შ., 2001). თუმცა, სანამ ამოქმედდებოდეს, ინდივიდი თავისი მოთხოვნილებისა და სათანადო სიტუაციის შესატყვისად იცვლება. მოდიფიცირდება როგორც ინდივიდის მოთხოვნილება, ისე - სიტუაცია (გარემო).

კონკრეტული მოთხოვნებისა და სიტუაციის თანხვედრის დროს ინდივიდს ისეთი განწყობა ექმნება, რომლის შესატყვისი ქცევის განსახორციელებლადაც მას სათანადო ძალები და უნარები აქვს. შესაბამისად, ვიცით, რომ ინდივიდი ისეთ მოქმედებას მიმართავს, რაც მის განწყობას, მოქმედების შესაფერის სიტუაციას და საკუთარ სამოქმედო ძალებს შეესატყვისება. ამ წინაპირობებს უწოდებს უზნაძე ქცევის მიზანშეწონილობას და, თუ ამ მიდგომას ჩვენც გავიზიარებთ, აღმოვაჩინოთ, რომ ისევე, როგორც ნებისმიერი ქცევის, მათ შორის, აგრესიული ქცევის/ბულინგის განხორციელებისთვის, აუცილებელია შესაბამისი განწყობის ამოქმედება, რასაც შესაბამისი სიტუაცია და საკუთარი სამოქმედო ძალების შესატყვისობა უნდა უსწრებდეს წინ.

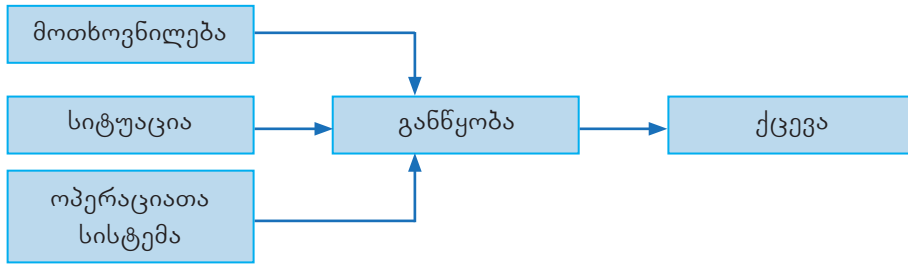
ამრიგად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ინდივიდს არ უყალიბდება გარკვეული მიმართულების ქცევის განწყობა, თუ მასზე ერთდროულად არ მოქმედებს კონკრეტული შინაგანი და გარეგანი ფაქტორები (საგნობრივი და ოპერაციული შესაძლებლობები). აგრესიული ქცევის განწყობაც, უნდა ვიფიქროთ, რომ შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების ურთიერთქმედების, ერთიანობის საფუძველზე ყალიბდება.

აგრესიული ქცევის განწყობის თეორიის თვალსაზრისით გააზრება ლოგიკურია, რადგან თავად დიმიტრი უზნაძეც ხაზს უსვამს ადამიანებში აგრესიისაკენ მიდრეკილებას (აგრესიის მოთხოვნილებას). ნადირაშვილი კი წერს: „ინდივიდს, თავისი მთლიანობის განმტკიცებისა და პარტნიორთან გაერთიანების მოთხოვნილების გარდა, აგრესიის მოთხოვნილებაც აქვს“ (ნადირაშვილი შ., 2001). საუბარია ე.წ. მტრულ და ინსტრუმენტულ აგრესიაზე, და ისიც ხაზგასასმელია, რომ ადამიანები გაბოროტების საფუძველზე ხშირად ახორციელებენ აგრესიულ აქტივობას, რაც სხვისათვის მხოლოდ ზიანის მიყენებას ემსახურება, თვითონ ინდივიდი კი ამით ვერაფერს იღებს სასიცოცხლო მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად.

ამრიგად, უზნაძის განწყობის თეორიაზე დაყრდნობით, ნადირაშვილი წერს, რომ ადამიანის აქტივობის ერთ-ერთი აუცილებელი ფაქტორი მოთხოვნილებაა, მაგრამ მოთხოვნილების არსებობა ჯერ კიდევ არ კმარა ინდივიდის მიერ აქტივობის განსახორციელებლად. ინდივიდს სამოქმედოდ ისეთი სიტუაცია უბიძგებს, რომელიც მის მოთხოვნილებასთან შინაარსობრივად არის დაკავშირებული. როდესაც ინდივიდის მოთხოვნილებათა შესატყვისი სიტუაცია არსად ჩანს, ინდივიდს არ ექმნება აქტივობის განწყობა, იგი პასიურ, ინაქტიურ მდგომარეობაშია. აქედან გამომდინარე, აგრესიული ქცევა რომ განხორციელდეს, აუცილებელია, როგორც შინაგანი მოთხოვნილება, ისე ამ მოთხოვნილების შესაბამისი სიტუაცია (მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი) და ინსტრუმენტული შესაძლებლობები ერთმანეთს დაემთხვეს. სწორედ ამ სამი გარემოების თანხვედრა შეიძლება გახდეს ინდივიდის აგრესიული ქცევის წინაპირობა.

ამრიგად, განწყობის თეორიაც გვიდასტურებს, რომ ინდივიდის მიერ კონკრეტული ქცევის განხორციელება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული გარემოზე. სწორედ გარემო აზუსტებს ინდივიდის ქცევასაც და მოთხოვნილებასაც.

განწყობის თეორია გვთავაზობს ინდივიდის აქტივობის ამ სქემას:



იმავედროულად, აღსანიშნავია, რომ, ამ თეორიის მიხედვით, თუ ქცევის განწყობის კომპონენტებს შორის კონფლიქტური მდგომარეობაა, განწყობა ცდილობს ამ კომპონენტებს შორის კონსენსუსის მიღწევას, და თუ ვერ მოხდა ცნობიერების პროცესების თანხმობაში მოყვანა, განწყობა ითრგუნება ან ქრება (ნადირაშვილი შ., 2001).

თუ ბულინგის ფსიქოლოგიურ მექანიზმად განწყობის ჩამოყალიბებას და რეალიზაციას მივიჩნევთ, მაშინ შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ, თუ სასკოლო გარემოში სიტუაცია არ იქნება ისეთი, რომელიც აგრესიული ქცევის განხორციელებას გახდის შესაძლებელს, ბულინგის შემთხვევები მნიშვნელოვნად შემცირდება.

კიდევ ერთი საინტერესო დეტალი, რომელიც ბულინგის ფსიქოლოგიური ბუნების გააზრებაში დაგვეხმარება: ჩვენ გვინდა ჩვენივე ქცევას მივცეთ სამართლიანი და მისაღები სახე. ადამიანები ხშირად თეორიებს აყალიბებენ, რათა გაამართლონ თავიანთი ამორალური და ასოციალური ქცევები. ამ თავისებურებას ნადირაშვილი ფსიქიკის დიფერენცირებული კომპონენტების რეჰარმონიზაციის კანონს უწოდებს - ეს არის განწყობის ტენდენცია, რაც იმით გამოიხატება, 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 ბულინგსა და ძალადობრივ ქცევას არ წაახალისებენ, მოზარდებს გაუჭირდებათ მათი ასოციალური ქცევის საკუთარ თავში გამართლება. ანუ ჰიპოთეზის დონეზე შეგვიძლია ვიფიქროთ, რომ, იქ სადაც ბუღერი კომფორტულად გრძნობს თავს, არის ბულინგის წამახალისებელი გარემო და გაბატონებულია შესაბამისი ღირებულებებიც. თუ შემდგომი კვლევით ამ ჰიპოთეზას დავამტკიცებთ, შეიძლება დავასკვნათ, რომ სკოლაში გაზიარებული ღირებულებების სისტემა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სასკოლო გარემოში მოზარდების ქცევაში. ნადირაშვილი წერს: „სოციალური გარემო ინდივიდის რა ხასიათის რეაქციებს დაუჭერს მხარს და რის მიმართ გამოიჩენს უარყოფით დამოკიდებულებას, ამის შესატყვისად მოხდება პიროვნების ჩამოყალიბება - გარემო, არა მხოლოდ კონკრეტული ქცევის განხორციელების სტიმულია, განწყობის თეორიის მიხედვით, არამედ სწორედ გარემოში ყალიბდება ადამიანი პიროვნებად და უყალიბდება ღირებულებები, და სწორედ გარემო ახდენს მნიშვნელოვან გავლენას იმაზე, თუ ინდივიდის რა ხასიათის რეაქციებს დაუჭერს მხარს და რის მიმართ გამოიჩენს უარყოფით დამოკიდებულებას“. ვფიქრობთ, სწორედ ამიტომაც აუცილებელია, რომ გარემო არ იწყნარებდეს ძალადობას, ბულინგს, რათა პიროვნებაც შესაბამისად განვითარდეს.

ნებელობის ფსიქოლოგიიდანაც ცნობილია, რომ, როდესაც ადამიანი განიცდის თავისი იმპულსური ქცევის მიუღებლობას მორალური და სოციალური მოთხოვნების მიხედვით, აჩერებს ქცევას და აცნობიერებს პიროვნების მოთხოვნებათა შეუთანხმებლობას. ადამიანებმა ხშირად კარგად იციან, რომ მიუღებლად და ამორალურად იქცევიან, ხშირად ისიც კარგად იციან, თუ რა მოქმედება უნდა შეესრულებინათ მოცემულ სიტუაციაში, მაგრამ, მაინც მიუღებელ ქცევას ახორციელებენ. პიროვნებამ გონებით გამონახული მომავალი ქცევა უნდა შეუთანხმოს იმ ღირებულებებსა და პირად მოთხოვნებს, რომლებსაც იგი ემსახურება, და რომელთა ფონზეც ახორციელებს ქცევას. ამიტომაც აუცილებელია, რომ, ერთი მხრივ, ვიმუშაოთ სიტუაციაზე და, მეორე მხრივ, ღირებულებებზე. მოზარდმა შიდაღირებულებითი სისტემითაც უნდა იცოდეს, რომ ბუღინგი დაუშვებელია. მარტო სიტუაციურად არ უნდა ვზღუდავდეთ ბუღინგის გამოვლინებას, რადგან ეს განწყობა სხვა გზას ჰპოვებს და სახეცვლილი ფორმით მაინც განხორციელდება.

დასკვნა

ბუღინგის შემთხვევების შესწავლისა და ამ საკითხზე ჩატარებული კვლევების ანალიზის საფუძველზე ცხადი ხდება, რომ ბუღინგი არ არის განპირობებული ცალკეული ფაქტორების ზეგავლენით, და იგი პიროვნული, საზოგადოებრივი და ღირებულებითი ფაქტორების ურთიერთქმედების შედეგია. ამკარაა, რომ ბუღინგის ფსიქოლოგიური ბუნება ქცევის ზოგადფსიქოლოგიური მექანიზმის თვალსაზრისით უნდა განვიხილოთ. მიგვაჩნია, რომ განწყობის ანტროპული თეორია კარგად ხსნის ბუღინგის კომპონენტებსა და მოქმედების მექანიზმს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying: What counselors need to know*. American Counseling Association.
- 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.
- Campbell, M. B. (2018). *Reducing Cyberbullying at schools*.
- Chang, F. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health*.
- Craig, G. J. (2001). *Human Development*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, 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.
- 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.

- Gendron B, W. K. (2011). An analysis of bullying among students within schools. *Journal of School Violence*, 150-164.
- Gordon, R., & Alston, J. (2011). *School Leadership & Administration*. New York: MC Graw Hill.
- Guerra, K. R. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, S14-S21.
- Hickman, C. R., & Silva, M. A. (1985). *Creating Excellence*. Penguin Books.
- Huang, F. &. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*.
- Imedi TV. (2017). *imedinevs.ge*. Retrieved from <https://imedinevs.ge/ge/saqartvelo/31851/kvleva-skolebshi-dzaladobis-da-chagvriv-4-431-shemtkhveva-dapiqsirda>
- 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, J. S. (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.
- Kowalski, R. &. (2013). Psychological, 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.
- 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.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and Violence in Adolescence*. Cambridge University Press.
- Morley, P. S.-Z. (1989). Adhering to Organizational Culture: What Does it Mean? Why Does it Matter? *Group and Organization Studies*, 483-500.
- 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 for Intervention. *Journal of Adolescence*, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Peskin MF, T. S. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *Adolescent Health*.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 28-30.
- 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.

- 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/>
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and ORganizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 64-69.
- Smith, P. a. (1982). Too Soon to Cheer? Synthesis of Research of Effective Schools. *Educational Leadership*.
- Sourander A, J. P. (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.
- Staude-Muller, F., H. B. (2013). How stressful in 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*.
- Suler, J. (2004). *The Online Disinhibition Effect*. Mary Ann Liebert.
- Swearer, S. H. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *American Psychologist*, 344-250.
- Swearer, S. M. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *American Psychologist*, 344-350.
- Tsereteli, M., & Martskvishvili, K. (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 Psuchological Science*.
- Waasdorp, T. &. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 483-488.
- Козлов, Н. (n.d.). *Encyclopedia of Practical Psychology*. Retrieved from <https://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya-ekologicheskikh-sistem-uri-bronfenbrennera>
- Роберт Бэрон, Д. Р. (2000). *Агрессия*. Питер.
- ალანია, მ. (2017). ძალადობის და მიჯაჭვულობის ურთიერთმიმართება ბავშვებსა და მოზარდებში. ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი
- ნადირაშვილი, შ. (2001). *განწყობის ანტროპოლოგიური თეორია*. თბილისი: უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი.
- საქართველოს სახალხო დამცველი. (2017). *ombudsman.ge*. Retrieved from <http://ombudsman.ge/res/docs/2019041112215840195.pdf>
- ქურხული, ლ. (2006). აგრესია ბავშვებში. თბილისი: საარი.
- წერეთელი, მ. (2015). ქართველ, სომეხ და აზერბაიჯანელ სტუდენტთა ინტერკულტურული სენსიტიურობა საქართველოში. Retrieved from www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/334000443_kartvel_somekh_da_azerbaijanel_studentta_interkulturuli_sensitiuroba_sakartveloshi

THE PSYCHOLOGICAL NATURE AND FACTORS OF BULLYING

Nata Asatiani

Tbilisi State University

Mzia Tsereteli

Tbilisi State University

Abstract

Bullying is a growing problem all over the world. It is encountered everywhere and for this very reason it has become a major challenge of the 21st century to study the psychological nature of bullying and analyze the factors responsible for bullying among the adolescent population.

The purpose of the given desk research is to study the psychological mechanism of bullying and identify the factors preventing bullying behavior. The corresponding sources made it possible to view bullying as an integrated system and study its underlying psychological mechanism: the components of the system, the key factors of bullying and their interaction. The research showed significant relationship between the following three factors: personal aggression, the existence of an object of aggression and environmental possibilities. Due to this the psychological phenomenon of bullying is viewed in the context of Anthropoc Theory of Set. According to this theory, aggression, the object of aggression (victim) and the environment allowing the person to manifest aggression are the necessary preconditions of bullying.

The given work attempts to construct a model of bullying based on the Theory of Set, a model that represents a single system comprising various factors. The article also makes suggestions regarding the further research into the operation of the system in question.

Key Words: bullying, bully, object of aggression – object of need satisfaction, need, set, instrumental possibilities.

Introduction

The term bullying has numerous definitions. However, all of them refer to a repeated aggressive behavior performed by an individual or a group against the victim who is unable to defend oneself (Sticca, 2013). The above definition is based on Olweus' point of view (Olweus, 1993), according to which bullying has several specific characteristics. The bully's motive is to insult, oppress and/or hurt the person. The bully performs a repeated behavior and the power between the individuals

in the given relationship is unevenly distributed. Researchers single out three types of bullying: physical bullying, verbal bullying and the type of bullying manifested in relationship (disseminating misinformation about the victim or discriminating the victim based on his/her characteristics).

Researchers have to take into consideration that the investigation of bullying is related to certain difficulties. First of all, we have to make sure that all research participants share the same definition. It is advisable to attach a summarized definition of the term to every survey so that we arrive at relatively accurate data. Another issue is the regularity of behavior. An aggressive behavior is qualified as bullying only if it has a repeated character. The question is how many times one and the same behavior has to take place to be qualified as bullying (Huang, 2015). Kubiszewski, Fontaine, Potard and Auzoult (Kubiszewski, 2015), the students of traditional bullying, propose that individuals can be identified as the bully/the victim only if they admit that they have participated in this kind of relationship several times.

Research shows that bullying victims are usually depressed, irritable, have problems with social interactions and low self-esteem (Chang, 2013). According to other studies, both bullies and the bullied have low academic achievements and often face different health problems (Kowalski, 2013).

To understand the essence of bullying it would be advisable to answer the following questions: What happens in the adolescent's mind after becoming the victim of bullying? What is the witness' behavior like? Why are witnesses reluctant to talk about the cases of bullying? What do adolescents think of bullying?

According to R. Sansone's article published in the journal *Psychiatry*, the adolescents who are the victims of bullying develop mental and somatic symptoms in response to stress which might manifest themselves in the period of adulthood. These symptoms include irritability, depression, suicidal ideation, eating disorders (anorexia, bulimia). Somatic symptoms include loss of appetite, headache, sleep disturbances, abdominal pain, nausea (Sansone, 2008).

The relevant studies provide an extremely interesting analysis of the psychological consequences of bullying often faced by adolescent victims. Surveys conducted in different cultures and countries clearly point to the existence of social problems among adolescent victims. These problems include age-inappropriate behavior and low level of independence, which may eventually become a reason for isolation from peers (Kim YS, 2006).

There is a common opinion that it is advisable to study bullying in the group context. Most researchers believe that the acts of bullying involve at least one group, because apart from the victim and the bully, other students are also involved and their existence either makes the bullying worse or prevents the process (Kaukiainen, 1996).

Psychological nature of bullying and its factors

It is extremely important to study the psychological nature of bullying. As stated above, most scientists believe that bullying is more than a result of the bully – victim relationship. It is rather a group process always based on social peculiarities which could negatively contribute to the process, disguise it or help adaptation/adjustment to bullying (Swearer S. M., 2015). Stemming from this an emphasis is made on the examination of social environment.

In her article 'Understanding the Psychology of Bullying', Susan Swearer, Professor of University of Nebraska, proposes a model allowing in-depth understanding of bullying. The model focuses on the contribution of family, peers, school and culture /community to bullying (Swearer, S.M. 2015).

Family influence: Family characteristics are frequent predictors of adolescents' violent behavior (Swearer S. M., 2015). Domestic violence, lack of parents' involvement in adolescents' lives and lack of parent emotional support are thought to provoke adolescents' violent behavior or self-victimization.

Peer influence: Bullying usually takes place among peers. Adolescents spend a lot of time with peers either in face-to-face relationships or via social media. When examining school bullying, it is very important to study bystander psychology. Surveys show that almost every second adolescent is present while bullying incidents take place, where bystanders encourage and, sometimes, get involved in the violent acts against peers. In 25% of incidents bystanders try to stop violence and in 54% of cases they act as distant passive observers of violence (O'Connell, 1999).

Peer behavior has been studied by a number of psychologists. In some studies bystander behavior is viewed from the gender perspective. The findings show that out of the adolescents present in violent incidents, girls more often support victims than boys (Salmivalli, 2001).

Studies conducted at different times show that with increased age bystanders get involved in conflict less frequently and defend the victim less often. Those bystanders who get involved in a conflict and defend the victim mostly have high social status (Salmivalli, 2001). The same researchers believe that when adolescents get involved in a conflict and defend the weak, they become more self-confident.

School influence: Bullying has been most intensely researched in school environment. We can assume that the school climate, positive or negative, is directly linked to bullying incidents. Bryan Gendron's (Gendron B, 2011) studies show that teachers' inappropriate reaction to violence, unhealthy teacher – student relationship and students' inadequate involvement in school activities often contribute to bullying and violent behavior. Furthermore, when school climate is negative, students rarely inform teachers and /or school administration on violent incidents (Unnever, 2004).

Thus, the research conducted by Gendron, Unnever and other psychologists shows that an unfriendly school environment increases bullying incidence; on the other hand, frequent acts of school violence make the school environment less healthy (Gendron B, 2011); (Unnever, 2004).

Based on the above studies we can assume that bullying is not an independent phenomenon isolated from external factors. Students of bullying psychology state that the context in which individuals live is extremely important and to prevent or respond to bullying it is necessary to understand the school environment where adolescents spend most of their time. Just for this reason, when talking about the environment it is necessary to understand the meaning of school culture and the cultural and social factors having a significant impact on the individual and group behavior.

A large number of studies conducted in the 1930s shows that people develop specific norms in specific groups (Gorton & Alston, 2011). This observation guided a lot of studies examining the

types of social and political school norms. Research on effective schools identified school culture as an important variable. According to the Education Commission of the States, quality education and positive school environment start with the organizational culture which values high expectations, talent and the versatility of teaching approaches (Gorton & Alston, 2011). Consequently, many books and articles state that if we want to study school specificity and the school environment, we should first understand school culture the establishment of which should be a main priority of school administration.

School culture has been the focus of a number of studies. Out of them the research included in Gorton and Alston's book deserves special attention (Gorton & Alston, 2011). The research says that schools and their cultures radically differ from each other. At the same time, culture has an important impact on school children. To support this statement psychologists refer to the observation that in some schools teachers and the principal are energetic and daring and enjoy work, which spreads to their students. In other schools teachers' dissatisfaction is obvious and the principal tries to hide his/her incompetence behind the mask of authoritarianism, which affects the children. There are also schools which fall under the third category where there is no joy or despair and the school environment is empty, artificial and illusory. The types of school environment described above are determined by the school's organizational culture (Gorton & Alston, 2011). In the book 'School Leadership and Administration' Gorton and Alston present an interesting model to understand organizational culture. According to the model values and beliefs shape norms, norms shape expectations and sanctions, sanctions - symbolic activities and all the listed components influence individual and group behavior. These components shape school culture, which, on its part, is influenced by external culture.

When talking about school culture we often use the term 'classroom environment' or climate. Classroom climate can be understood as a sub - multitude of school culture. School culture involves a system of beliefs which, often creates a basis for actions, whereas the classroom environment/culture is related to interpersonal relationships. The classroom environment/climate is often determined by the quality and frequency of the relationship between teachers, students and their parents (Gorton & Alston, 2011). This clearly shows that school culture has an important impact on the classroom environment/climate.

The importance of school culture is also demonstrated in another study conducted by Georgian researchers. The study concerns self-competence, success and level of happiness (Tsereteli & Martskvishvili, 2010). The above study was conducted in 2010 with the participation of 5,385 9th grade students from 224 schools. The results show that the factors increasing students' self-efficacy are the components of school culture (Tsereteli & Martskvishvili, 2010). School culture correlates with the self-efficacy level. The school, classroom climate and teachers have a significant impact on students. Consequently, it is necessary to provide the environment with clear rules and fair teachers where students know what is mandatory and what is of secondary importance. It is more likely that this kind of environment will stimulate positive relationship among school children and will make them happier and more successful (Tsereteli & Martskvishvili, 2010).

The role of environment in human behavior is the focus of Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory characterized by Grace Craig as the most influential theory about human develop-

ment (Craig, 2001). In the ecological systems theory children create the environment and, at the same time, are its product. For this very reason, when studying the level of aggression or the psychological mechanism of bullying in adolescents/children, it is necessary to understand the role and significance of the systems affecting adolescent personality.

To sum up, a large number of studies and theories demonstrate that the environment has a crucial role in the formation and performance of behavior. This statement is valid even if we a priori assume the existence of aggression as a human need. Today you can hardly find a TV news program or talk-show on social issues which does not cover the theme of violence. The fact that violence is a serious issue is proved by numerous sociological studies, included in Robert Baron and Deborah Richardson's book *Aggression* (Роберт Барон, 2000). The authors focus on alarming statistics according to which from 3 to 5 thousand children die per year in the US due to their aggressive treatment by parents and 16 % of children report being battered by their siblings. In addition, the research conducted in the 1990s shows that violence is the most frequent reason of 15-34-year old black people's deaths in the US (Роберт Барон, 2000).

The above statistics clearly shows that violence and conflict are the most serious problems facing today's world.

Among the stages of human development adolescence is the period characterized by risky behavior. It is very likely that high school students will get involved in aggressive or violent behavior, which is proved by research on aggression and violence among adolescents conducted in the last years. In his book 'Aggression and Violence in Adolescence' Cambridge University Professor Robert Marcus, who bases himself on the statistics of the US Health Protection and Disease Control and Prevention Department, makes the following statement: 42% of boys and 28% of girls aged 14 - 18 reported that they had been physically abused last year (Marcus, 2007). Marcus also presents the data from the National Center for Health Statistics which indicate that murder is permanently ranked second among the reasons responsible for the deaths of young people between 15 and 24.

As a clinician with over 30-year experience of work with secondary and high school students, Richard Marcus proposes his own definition of aggression and violence according to which differently from other forms of violent behavior, like theft or vandalism, aggression always involves interpersonal conflict.

In her book "Aggression in Children", the Georgian researcher of child aggression Lia Kurkhuli reminds the reader that in addition to hurting others (hostile aggression), aggression might have another motive which is achieving a goal through aggressive behavior (instrumental aggression) (ქურხული, 2006). Many psychologists, including Shota Nadirashvili, believe that the need for instrumental aggression is an inborn tendency which helps the individual to solve vital problems (ნადირაშვილი შ., 2001). Nadirashvili also emphasizes that the level of aggression is different in different countries. He uses the example of Irokez tribe where the level of aggression was low before the invasion of white people. After the invasion, from peaceful people they developed into an aggressive tribe. Moreover, they started to behave aggressively without any apparent reason (ნადირაშვილი შ., 2001). The above supports the assumption that the environment is an important construct in aggression research.

A model of bullying from the perspective of Set Theory

According to D. Uznadze the individual's behavior is performed only on the basis of a specific set and, for this reason, it can be understood as the realization of one of the sets of the given individual. Therefore, the set drives the individual to perform a specific behavior. In his book 'The Anthropic Theory of Set' Sh. Nadirashvili proposes the following analysis of behavior: 'Living organisms cannot satisfy their needs without activity. Individuals carry out this or that activity to satisfy their needs. Needs can be only satisfied through the objects in the individual's physical environment. For this reason, the individual has to get in touch with reality, obtain and use the objects to satisfy the needs they have.' (ნადირაშვილი შ., 2001). However, before starting to act, the individual undergoes changes according to the needs and the corresponding situation. The individual's need and the situation (environment) are both modified.

The set is formed in the individual when there is a correspondence between a specific need and the situation. The behavior corresponding to the given set will be the one an individual is able to perform due to his/her abilities and resources. Therefore, the individual will perform the behavior corresponding to his/her set, the suitable situation and one's own resources. Uznadze calls these preconditions the purposefulness of behavior. If we share Uznadze's viewpoint, we have to accept that, just as in the case of any other behavior, the performance of aggressive behavior/bullying requires the operation of the relevant set which has to be preceded by correspondence between the situation and the individual's own resources.

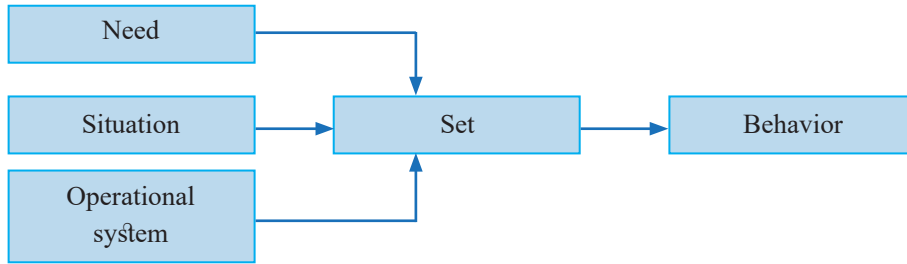
Thus, we can assume that the set guiding behavior in a certain direction will not be formed in an individual unless she/he is simultaneously affected by specific internal and external stimuli/factors and operational resources. Therefore, the set of aggressive behavior must be formed on the basis of interaction and unity of internal and external factors.

It is logical to view aggression from the Set Theory perspective since D. Uznadze also emphasized humans' predisposition to aggression (aggression need). According to Sh. Nadirashvili 'In addition to the need to reinforce one's own integrity and unite with the partner, the individual also has aggression need' (ნადირაშვილი შ., 2001). This refers to the so - called hostile and instrumental aggression. It should be also emphasized that angry people often carry out aggressive activities only to hurt other people; at the same time, the individual who manifests aggression gets nothing in return to satisfy one's own vital needs.

Therefore, Sh. Nadirashvili who bases his research on Uznadze's theory proposes that one of the essential factors of human activity is need, but the existence of need is not enough to unfold activity. The individual's activity is triggered by the situation which is meaningfully related to his/her needs. When the situation corresponding to the individual's needs does not exist, the set for the given activity will not be formed and the individual will remain in a passive, inactive state. Consequently, for aggressive behavior to take place, there has to be correspondence between the internal need, the situation corresponding to that need (the need satisfying object) and instrumental possibilities. The coexistence of the three components may become the precondition of aggressive behavior.

Thus, the Theory of Set also confirms that the implementation of a specific behavior by the individual largely depends on the environment. It is the environment that specifies the individual's need and behavior.

The theory of set offers the following model of the individual's activity:



It has to be noted that according to the Theory of Set if there is inconsistency between the set components of behavior, the set tries to reduce inconsistency. If conscious processes are not brought into agreement, the set is suppressed or disappears (ნადირაშვილი შ., 2001).

If the formation and realization of set is understood as the psychological mechanism of bullying, we can assume that the situation in the school environment preventing aggressive behavior will largely reduce the incidence of bullying.

Here is another interesting point that helps better understand the psychological nature of bullying: We want our behavior to look fair and acceptable. People often invent theories to justify their immoral and asocial behavior. Nadirashvili explains this human tendency with the law of the reharmonization of the differentiated components of psyche. In other words, it is the tendency of the set to reestablish consistent relationship between inconsistent mental elements (ნადირაშვილი შ., 2001). If we view bullying from this perspective, we will arrive at the conclusion that in the school environment which does not encourage bullying or violent behavior students will find difficult to internally justify their asocial behavior. We can hypothetically assume that the bully feels comfortable where the environment encourages bullying and the corresponding values prevail. If our further research proves this hypothesis, we will be able to conclude that the value system established at school has a serious impact on the adolescents' behavior in the school environment. 'The individual's development depends on which reactions will be supported by his/her social environment and which reactions will be condemned. According to the Theory of Set, in addition to being a stimulus for the performance of a certain behavior, the environment is where a human being develops into the personality, it is where his/her personal values are formed. It is primarily the environment that largely determines which human reactions are to be supported or rejected,' says Nadirashvili. That is why we think that to develop appropriately it is necessary for individuals to be in the environment rejecting bullying and violence.

We know from the psychology of volition that when a person finds his/her own behavior unacceptable in terms of moral or social needs, she/he discontinues the behavior and becomes aware of the inconsistency between their behavior and personal needs. People often know quite well that their behavior is immoral; they also know what they should not have done in the given situation, but they still continue to behave immorally. The person has to make congruent a consciously selected future behavior with the values and personal requirements that she/he serves, and which are reflected in their behavior. That is why it is necessary to work on the situation, on the one hand, and on the person's values, on the other hand. The adolescent's internal value system should also tell him/

her that bullying is unacceptable. The manifestations of bullying should not be restricted only by situation since the set will always find the way to make bullying happen, possibly in an altered form.

Conclusion

Research into the cases of bullying and the analysis of studies devoted to this problem makes it clear that bullying is not determined by separate factors. It is the result of the interaction of personal factors, social factors and values. It is clear that the psychological nature of bullying should be viewed from the perspective of the general psychological mechanism of behavior. We believe that the Anthropoc Theory of Set gives a sound explanation of the components of bullying and its mechanism.

References:

- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying: What Counselors need to Know*. American Counseling Association.
- 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.
- Campbell, M. B. (2018). *Reducing Cyberbullying at schools*.
- Chang, F. C. (2013). Relationships among Cyberbullying, School Bullying, and Mental Health in Taiwanese Adolescents. *Journal of School Health*.
- Craig, G. J. (2001). *Human Development*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, 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.
- 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.
- Gendron B, W. K. (2011). An Analysis of Bullying among Students within Schools. *Journal of School Violence*, 150-164.
- Gorton, R., & Alston, J. (2011). *School Leadership & Administration*. New York: MC Graw Hill.
- Guerra, K. R. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, S14-S21.
- Hickman, C. R., & Silva, M. A. (1985). *Creating Excellence*. Penguin Books.
- Huang, F. &. (2015). The Impact of Definition and Question Order on the Prevalence of Bullying Victimization Using Student Self-reports. *Psychological Assessment*.
- Imedi TV. (2017). *imedinevs.ge*. Retrieved from <https://imedinevs.ge/ge/saqartvelo/31851/kvleva-skolebshi-dzaladobis-da-chagvris-4-431-shemtkhveva-dapiqsirda>
- 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, J. S. (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.
- Kowalski, R. &. (2013). Psychological, 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.
- 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.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and Violence in Adolescence*. Cambridge University Press.
- Morley, P. S.-Z. (1989). Adhering to Organizational Culture: What Does it Mean? Why Does it Matter? *Group and Organization Studies*, 483-500.
- 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 for Intervention. *Journal of Adolescence*, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Blackwell.
- 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.
- 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.
- 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/>
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 64-69.
- Smith, P. a. (1982). Too Soon to Cheer? Synthesis of Research of Effective Schools. *Educational Leadership*.
- Sourander A, J. P. (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.
- Staudemuller, 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*.
- Suler, J. (2004). *The Online Disinhibition Effect*. Mary Ann Liebert.
- Swearer, S. H. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *American Psychologist*, 344-250.
- Swearer, S. M. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *American Psychologist*, 344-350.
- Tsereteli, M., & Martskvishvili, K. (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*.
- Waasdorp, T. &. (2015). The Overlap between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 483-488.
- Козлов, Н. (n.d.). *Encyclopedia of Practical Psychology*. Retrieved from <https://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya-ekologicheskikh-sistem-uri-bronfenbrennera>
- Роберт Бэрн, Д. Р. (2000). *Агрессия* [Aggression]. Питер.
- ალანია, მ. (2017). ძალადობის და მიჯჯაჭვულობის ურთიერთმიმართება ბავშვებსა და მოზარდებში, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი.
- ნადირაშვილი, შ. (2001). *განწყობის ანტროპული თეორია*. [The Anthropic Theory of Set]. თბილისი: უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი.
- საქართველოს სახალხო დამცველი [Public Defender of Georgia]. (2017). *ombudsman.ge*. <http://ombudsman.ge/res/docs/2019041112215840195.pdf>.
- ქურხული, ლ. (2006). *აგრესია ბავშვებში* [Aggression in Children]. თბილისი: საარი.
- წერეთელი, მ. (2015). *ქართველ, სომეხ და აზერბაიჯანელ სტუდენტთა ინტერკულტურული სენსიტიურობა საქართველოში* [Intercultural Sensitivity of Georgian, Armenian and Azeri Students in Georgia]. https://www.researchgate.net/publication/334000443_kartvel_somekh_da_azerbaijanel_studentta_interkulturuli_sensitiuroba_sakartveloshi

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

ვახტანგ ნადარეიშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

აბსტრაქტი

ჩვენი დაშვების თანახმად, დ. უზნაძის „სიტუაციური განწყობა“ დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნია ისევე, როგორც „ათითუდი“, „პიროვნული ნიშანი“ და „ფიქსირებული განწყობა“. სიტუაციური განწყობა ფიქსირებული დისპოზიციის ფორმირების საფუძველია და ასევე - პირიქითაც, ფიქსირებული დისპოზიციის არსებობის შემთხვევაში მისი შემდგომი დიფერენციაციის სტადიას და პროდუქტს შეიძლება წარმოადგენდეს.

სიტუაციური განწყობის მეშვეობით წარმოებს ფიქსირებული დისპოზიციების ქცევაში რეალიზაცია, რისთვისაც ის ორგანიზებას ახდენს და აერთიანებს დისპოზიციის არსებულ სტრუქტურულ კომპონენტებს და კონკრეტული მომენტის აქტუალურ მოცემულობას. იმავდროულად, სიტუაციური განწყობის მეშვეობით ქცევაში რეალიზაციის წარმატებული გამოცდილება აუმჯობესებს დისპოზიციური განწყობის მაჩვენებლებს (ნადირაშვილი, 1985) და ზრდის მისი მონაწილეობით წარმოებული ადაპტაციის ეფექტურობას.

ფსიქიკური აქტივობის მაღალ დონეებზე, ქცევის რეგულაციაში ცნობიერი რესურსი ერთვება (მოცემულ სტატიაში აქცენტი ცნობიერ რეგულაციაზე დაისმის, რაც, პირობითად, ანალიზისთვის განცალკევებულია მის საფუძვლად მდებარე არაცნობიერი განწყობისეული რეგულაციის ეტაპისგან), რომლის მონაწილეობითაც წარმოებს სოციალური ღირებულებების ინტერნალიზაცია და მათი გამოყენება ინდივიდუალური/პერსონალური განწყობების ფორმირებისთვის.

შემოთავაზებული მიდგომა საშუალებას იძლევა დადასტურდეს: ა) განწყობისეული წარმონაქმნების სხვადასხვა ფორმებისა და სახეების ორგანული კავშირი; ბ) მათი სინერგიის და ურთიერთრანსფორმაციის შესაძლებლობა; გ) აქტივობის ენერგეტიკული უზრუნველყოფის, განსხვავებული, მაგრამ ურთიერთშემავსებელი, მათ შორის სოციო-კულტურული წარმომავლობის (ღირებულება), წყაროების არსებობა; დ) დ. უზნაძის „სიტუაციური განწყობის“ ჩართვის შესაძლებლობა და აუცილებლობა „დისპოზიციების“ ეგიდის ქვეშ არსებულ საერთაშორისო თეორიულ და მეთოდოლოგიურ კონტექსტში.

მოცემული მიდგომა, ასევე, პროდუქტიულად გამოიყურება სამართლებრივი კულტურის მდგენელების - მართლშეგნების/სამართალცნობიერების და ნორმატიული ქცევის მიმართების საკითხის შემდგომი დამუშავებისთვის, როდესაც მათი ერთიანობის საფუძვლად განწყობისეული წარმონაქმნების ორი ურთიერთდაკავშირებული ფორმა - ფიქსირებული და არაფიქსირებული დისპოზიცია, ანუ, სხვა ტერმინებით, „დისპოზიციური“ და სიტუაციური განწყობა იგულისხმება.

საკვანძო სიტყვები: ასიმილაცია, ინტერიორიზაცია, ღირებულება, განწყობა, დისპოზიცია

ითვლება, რომ აქტივობის რეგულაცია ხორციელდება (ა) ფიქსირებული ფსიქიკური წარმონაქმნების - დისპოზიციებისა („პიროვნული ნიშანი“ და „ათითუდი“, გ. ოლპორტის მიხედვით, „ფიქსირებული განწყობა“, დ. უზნაძის მიხედვით, „დისპოზიციური განწყობა“, შ. ნადირაშვილის მიხედვით და სხვ.) და (ბ) არაფიქსირებული ფსიქიკური წარმონაქმნების ერთობლივი მოქმედების საფუძველზე. ცნობილია, რომ დ. უზნაძის თეორიის ორიგინალურობა განწყობის არაფიქსირებული სიტუაციური/მომენტალური ფორმის არსებობის და აქტივობის აღძვრასა და მართვაში მისი გადამწყვეტი მნიშვნელობის დადასტურებაა.

დ. უზნაძის სიტუაციური განწყობა არ წარმოადგენს დისპოზიციას იმ ტრადიციული გაგებით, რომელიც გულისხმობს (ა) მის ფორმირებას გამოცდილების/გამორეზავი ქცევის საფუძველზე, (ბ) პიროვნების განმსაზღვრელი კარდინალური განწყობების სისტემაში ჩართულობას, (გ) ქრონიკულობას ან (დ) თანდაყოლილ ბუნებას, მაგრამ დისპოზიციას იმ მნიშვნელობით, რომ (ა) წარმოადგენს აქტივობის წინარე მოცემულობას, (ბ) მოიცავს აქტივობისათვის საჭირო წინაპირობებს/შესაძლებლობებს, ასევე, (გ) აქტივობის მიმართულებას, (დ) აქტივობისთვის მზაობას და ე) მზაობის რეალიზაციის ტენდენციას.

მოცემული ტექსტი ეხება სხვადასხვა ფორმის და სახის განწყობისეული ფსიქიკური წარმონაქმნების მიმართების საკითხებს, ამიტომ მათი შედარების შესაძლებლობის შექმნის მიზნით:

1. ყველა მათგანს დისპოზიციად მოვიხსენიებთ: ეს საშუალებას იძლევა, თავიდან ავიცილოთ ის მოუხერხებლობა, რომელსაც ქმნის განწყობის, როგორც „ქცევისთვის ფსიქო-ფიზიკური მზაობის მდგომარეობის“ (დ. უზნაძე), ერთ-ერთი სახისთვის „დისპოზიციური განწყობის“ სახელწოდების მიკუთვნება¹. ეს განწყობის სხვა სახეობების დისპოზიციურ ბუნებას სათუოს ხდის მაშინ, როდესაც მზაობა სწორედ აქტივობამდე წინასწარ არსებული, მის საფუძველად მდებარე და აქტივობისკენ მსწრაფი ფსიქიკური მდგომარეობა/მოვლენაა. ამ გაგებით, როგორც ითქვა, სიტუაციური განწყობაც დისპოზიციას, მიუხედავად მისი მომენტალურად წარმოქმნის შესაძლებლობისა და ქცევაში რეალიზაციამდე არსებული დროის სიმცირისა;
2. იმავდროულად, განვასხვავებთ: ა) სტაციონარულ/ფარდობითად მუდმივ, ზემოქმედების ფართო დიაპაზონის და თვითაქტუალიზაციის უნარის მქონე (ნადარეიშვილი, 2010)) ფიქსირებულ დისპოზიციებს - „დისპოზიციურ განწყობებს“²;

¹ ამ ტერმინის მოცემული კონტექსტით გამოყენება შ. ნადირაშვილის სახელთანაა დაკავშირებული. მეცნიერმა თავის გვიანდელ ნაშრომებში (ნადირაშვილი, 1985; 2001), ფაქტობრივად, თანაბარი მნიშვნელობა მიანიჭა დისპოზიციურ და ფიქსირებულ განწყობებს.

² ჩვენ დროებით პირობით სახელწოდებად შევიწინარჩუნებთ ამ ტერმინს, რადგან აუცილებლად მიგვაჩნია „ორდინარული“ ფიქსირებული და „დისპოზიციური“ ფიქსირებული განწყობების დიფერენცირება (ვ. ნადარეიშვილი, 2010). რაც შეეხება დ. უზნაძის მიერ „დისპოზიციური განწყობის“ ტერმინის გამოყენებას [უზნაძე, ზ.ფ. ტ. 3-4, 1964:244], ეს საკითხი სპეციალურ გამოკვლევაში იქნება განხილული.

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

ბ) შედარებით მოკლევადიან, მოქმედების შეზღუდული სფეროს/დიაპაზონის და მხოლოდ რეაქტუალიზაციის უნარის მქონე, ფიქსირებულ დისპოზიციებს - „ორდინარულ“ ფიქსირებულ განწყობებს და გ) მოკლევადიან, ერთჯერად, კონკრეტული ვითარებების არსებობის პერიოდით შემოფარგლულ და მხოლოდ სახელდობრ მათ შესატყვის, არაფიქსირებულ დისპოზიციებს - სიტუაციურ განწყობებს.

როგორც ითქვა, შემოთავაზებული მიდგომა ათვალსაჩინოებს განწყობის სხვადასხვა ფორმის და სახის ურთიერთგარდამავლობას, მათი ფორმირების სტადიების დინამიკას და დ. უზნაძის „სიტუაციური განწყობის“ დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ზოგად კატეგორიასთან ორგანულ დაკავშირებულობას, რაც შესაძლებელს ხდის ამ მიმართულებებით არსებული სამეცნიერო რესურსის გაერთიანებას და კვლევითი პოტენციალის სრულ გამოყენებას.

განწყობის სხვადასხვა სახეობის მიმართების და ურთიერთტრანსფორმაციის საკითხის ანალიზისთვის განვიხილავთ (ა) დისპოზიციური ფიქსირებული განწყობის ფუნქციას სიტუაციური განწყობის ფორმირებაში და (ბ) სიტუაციური განწყობის ფუნქციას ფიქსირებული დისპოზიციური განწყობის ფორმირებაში.

სოციალურ ფსიქოლოგიაში ცნობილია მოსაზრება, რომ გარკვეული ტიპის განწყობების ფორმირებაში მონაწილეობენ უკვე არსებული ფიქსირებული განწყობები. მაგალითად, მ. ბალიაშვილის მიხედვით, „სოციალური განწყობა, როგორც ფიქსირებული განწყობის სახე, მონაწილეობს სოციალური ქცევის აქტუალურ-მომენტალური განწყობის შემუშავებაში და მოდიფიკაციას ამ პროცესში განიცდის“ (ბალიაშვილი, 1980, გვ. 96)). შ. ნადირაშვილი, მ. ბალიაშვილის მოსაზრებაზე დაყრდნობით, მიუთითებს, რომ „რეალური ქცევის წინ აღმოცენებული განწყობა აშუალებს ყოველგვარ დისპოზიციურ განწყობას ქცევასთან“ (ნადირაშვილი, 1985, გვ. 209-208). აღნიშნული ავტორების გარკვეული ინტერპრეტაციის საფუძველზე უნდა ითქვას, რომ ყველა ტიპის (მათ შორის - დისპოზიციური) ფიქსირებული განწყობა ქცევაში რეალიზაციისთვის საჭიროებს სიტუაციურ განწყობას. გასაგებია, რომ ამ დაშვებების განსამტკიცებლად საჭიროა აღნიშნული „მონაწილეობისა“ თუ „აშუალების“ ხასიათის და შესაბამისი ფსიქოლოგიური მექანიზმების მითითება. ასევე, გასამიჯნია, (ა) ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე, იმავე განწყობის რეალიზაციის მიზნით, მისი მოდიფიცირება სიტუაციურ განწყობად და (ბ) ფიქსირებული განწყობის რესურსის/მასალის გამოყენება პრინციპულად ახალი განწყობის შესაქმნელად.

დისპოზიციური განწყობა, თავისი სპეციფიკის, მაგალითად, წარსული გამოცდილებით შემოფარგლულობის და შინაარსობრივი ორიენტაციის უაღრესად ზოგადი ხასიათის გამო, შეუძლებელია ზუსტად თავსებადი იყოს ანმყოში არსებულ ყველა იმ (გარემოსმიერ, სიტუაციურ და შინაგან, მოთხოვნილებით) კონკრეტულ მოცემულობასთან, რომლებიც გვხვდება მუდმივად ცვალებად გარემოში ანუ შეუძლებელია, მან შეასრულოს ქცევის სრული მიზანშეწონილობის უზრუნველყოფის ფუნქცია. მართებულია და კონტექსტუალურია შ. ნადირაშვილის ის მოსაზრება, რომ „არა [არც, ვ.ნ.] ერთი ფსიქიკური წარმონაქმნი და, მათ შორის, დისპოზიციური განწყობაც, როგორც წარსული გამოცდილება, უშუალოდ, თავისთავად, არ იწვევს

ინდივიდის ქცევას. ამისათვის აუცილებელია ქცევის აქტუალური განწყობის აღმოცენება“ (ნადირაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, 1985, გვ. 214). ცხადია, „არც ერთ ფსიქიკურ წარმონაქმნად“ ფიქსირებული და არა - სიტუაციური წარმონაქმნი უნდა ვიგულისხმოთ.

საფიქრებელია, რომ მ. ბალიაშვილის ვარიანტი, რომლის მიხედვითაც, ფიქსირებული განწყობა ჩაერთვება აქტუალურ განწყობაში, უნდა ინტერპრეტირდეს, როგორც არა მთლიანად ფიქსირებულის ჩართვა სიტუაციურ განწყობაში³, არამედ ფიქსირებული განწყობის არსებული კომპონენტების გამოყენება და მათი კომბინაცია ფორმირების პროცესში მყოფი სიტუაციური განწყობის ახალ ფაქტორებთან⁴, რაც ნიშნავს ფიქსირებული განწყობის კომპონენტების ნაწილობრივ ან სრულ გამოყენებას სიტუაციური განწყობის ფაქტორებად. ასეთი განწყობა თავდაპირველად არასრულად სტრუქტურირებულ ხასიათს ატარებს, რადგან მასში ჩართული კომპონენტები ზოგადი, „დიფუზური“ ხასიათისაა და მათ (და ახალ ფაქტორებსაც) შემდგომი დიფერენციაცია, თავსებადობაში მოყვანა და მთლიანობად ორგანიზება ესაჭიროებათ. სწორედ ამ პროცესებს გულისხმობს ფიქსირებული განწყობის გამოყენებით სიტუაციური განწყობის ფორმირება და მისი მათგანიზებული ფუნქცია. წარსული გამოცდილებისა და ანმეოს მოცემულობის გაერთიანებაზე, როგორც სიტუაციური განწყობის უპირატესობაზე ფიქსირებულ ფსიქიკურ წარმონაქმნებთან შედარებით, სამართლიანად მიუთითებს შ. ნადირაშვილი (1985). თუ ქცევის მიზანშეწონილობასა და განწყობის მიერ აქტივობის აღძვრის უნარის აღმატებული მაჩვენებლებს ვიგულისხმებთ, აღნიშნულს აუცილებლად უნდა დავამატოს სიტუაციურ განწყობაში მომავლის ასახვის შესაძლებლობა (განსხვავებით ფიქსირებული განწყობისგან), რომელსაც მოსალოდნელობის/სუბიექტური ალბათობის და მოლოდინის მონაწილეობა უზრუნველყოფს (ნადარეიშვილი, განწყობა და ნებელობა პიროვნების აქტივობაში, 2013).

არსებული განწყობის გამოყენებით ახალი განწყობის ფორმირების მექანიზმების შემოთავაზებული ინტერპრეტაცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, ზოგადად, სოციალიზაციის პროცესის, მათ შორის, სამართლებრივ კულტურაში შემავალი, ნორმატიული ან დევიაციური ქცევის განმსაზღვრელი, განწყობების ფორმირების საკითხების ანალიზისას (Nadareishvili & Chkheidze, 2015). განწყობის ფორმირებისთვის სხვა განწყობის გამოყენების გართულებული ვარიანტია დ. უზნაძის მიერ სხვათა მიერ შექმნილი განწყობების გამოყენების შესახებ გამოთქმული მოსაზრებები (უზნაძე, განწყობის ფსიქოლოგია, 2009, გვ. 303), რომლებსაც შ. ნადირაშვილი ითვალისწინებს მიბაძვის, იდენტიფიკაციის და სოციალური როლის ათვისების მეშვეობით განწყობების ფორმირების კანონზომიერებაზე მსჯელობისას (ნადირაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, 1985). უნდა ითქვას, რომ ისეთი განწყობა, რომელსაც აქტივობაზე მნიშვნე-

³ სპეციალურ განხილვას საჭიროებს განწყობის, როგორც არაცნობიერი მოტივის, შესახებ შ. ნადირაშვილის ვერსია (ნადირაშვილი შ. 1985).

⁴ ფაქტორები განწყობის შექმნამდე არსებული მოცემულობაა, რომელთა საფუძველზეც იქმნება განწყობა, ხოლო კომპონენტები უკვე ფორმირებული განწყობის სტრუქტურული მდგენელებია.

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

ნელოვანი გავლენის მოხდენა შეუძლია, აუცილებლად კონკრეტული სუბიექტის პერსონალური/საკუთარი შინაგანი მდგომარეობა უნდა იყოს, ამიტომ განათლებისა და სოციალიზაციის პროცესში (უზნაძე, შრომები, 1977) ასეთი ფიქსირებული ფსიქიკური წარმონაქმნების მზა ფორმით და პირდაპირი გადაცემა (რასაც ნადირაშვილი და უზნაძე გვთავაზობენ) რთული ასახსნელი იქნება. როგორც ჩანს, უნდა ვისაუბროთ ზემოთ შემოთავაზებულ ვარიანტზე, როდესაც გამოიყენება არა - მთლიანად და არა - „მზა“ განწყობა, არამედ მისი კომპონენტები. გასათვალისწინებელია, რომ სხვათა, პირობითად, „საზოგადოებრივი“ განწყობის ინტერიორიზაციის საფეხურები დიფუზიური, შემდეგ - დიფერენცირებული ანუ სიტუაციური, დაბოლოს ფიქსირებული ფსიქიკური წარმონაქმნის ფორმირების ეტაპებს მოიცავს.

ზემოთ რამდენიმე ურთიერთდაკავშირებული საკითხის შესახებ დაიწყო საუბარი: 1. სხვათა მიერ შექმნილი (პირობითად, სოციალური) განწყობის უშუალო/პირდაპირი ინტერიორიზების შესაძლებლობა; 2. საკუთარი ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე სიტუაციური განწყობის ფორმირების მექანიზმი; 3. სხვათა მიერ შექმნილი განწყობის საფუძველზე პიროვნების საკუთარი განწყობის ფორმირების კანონზომიერება. ანალიზისთვის საჭიროა მათი პირობითი გამიჯვნა:

1. სხვათა მიერ შექმნილი განწყობების ინტერიორიზაციის საკითხის ნებისმიერი ინტერპრეტაცია უკავშირდება სხვადასხვა ფსიქიკური წარმონაქმნისა და მათი კომპონენტების თავსებადობის თემატიკას. ცნობილია, რომ თავსებადობის უზრუნველყოფის ერთ-ერთი, ასიმულაციური, ვარიანტი გულისხმობს ახალი სიტუაციური მოცემულობის ფიქსირებულ განწყობაში არსებული მოცემულობისგან განსხვავების ნიველირებას, ან, სხვანაირად, „ასიმულაციური შეფასების მეშვეობით, შემეცნების სუბიექტი მოცემული გარემოს მახასიათებლებს „იმსგავსებს“ (ჩარკვიანი, 2019). ეს პროცესი განწყობისეული არაცნობიერი მექანიზმების მეშვეობით ხორციელდება და „ასიმულაციის დასაშვებ ზონაში“ მყოფ, ანუ მცირედ განსხვავებულ მოცემულობებს ეხება, რის გამოც მათი ინტერიორიზება და არსებულთან დაკავშირება პრობლემას არ წარმოადგენს. ასიმულაციის ამ კანონზომიერებებზე დაყრდნობით მიუთითებს შ. ნადირაშვილი, რომ „სოციალური განწყობის ფორმირებისთვის... პიროვნებას უნდა ჰქონდეს ფიქსირებული სოციალური განწყობები სოციალურ ფასეულობათა მიმართ“ (ნადირაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, 1985, გვ. 146). ეს დებულება პრობლემურია სხვათა განწყობების ინტერიორიზაციის შემთხვევისთვის, რადგან აღნიშნულ ინტერპრეტაციაში ახალი განწყობის ფორმირება ფიქსირებული განწყობის წინასწარ არსებობას მოითხოვს. აღნიშნულ შემთხვევაში გართულებულია არათუ სრულიად ახალი (და ამიტომ - პოტენციურად არათავსებადი), არამედ ისეთი განწყობების ინტერიორიზების ახსნაც, რომლებიც ასიმულაციის ფარგლებში ძნელად თავსდებათ. გავიმეორებთ, რომ სხვათა განწყობების ინტერნალიზაციას განვიხილავთ, როგორც სოციალური განწყობის კომპონენტების გამოყენებით საკუთარი განწყობის ფორმირებას (ანუ ადაპტაციის აკომოდაციურ ვარიანტს, რომელიც სუბიექტის ცვლილებას გულისხმობს), რაც პრობლემურია სხვათა განწყობის კომპონენტების სუბიექტის განწყობის კომპონენტებთან არათავსებადობის შემთხვევაში;

2. საკუთარი ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე სიტუაციური განწყობის შექმნის საკითხის დამუშავებისთვის უაღრესად პროდუქტიულია შ. ნადირაშვილის მოსაზრება ახალი განწყობის ფორმირებისთვის „ნარსულში გაფიქსირებული იმ სოციალური განწყობების, რომლებიც პიროვნებას სოციალური ფასეულობებისადმი მისწრაფების სახით ეძლევა“, მნიშვნელობაზე (ნადირაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, 1985, გვ. 147). საკითხი ასე გამოიყურება - იქმნება ახალი სიტუაციური განწყობა ფიქსირებული განწყობის ან მისი კომპონენტების საფუძველზე, თუ, „აქტუალური⁵ განწყობის ადგილს უკვე ფიქსირებული განწყობა იკავებს, რომელსაც თან მოაქვს იმ სიტუაციების მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საშუალებათა შესატყვისი ქცევითი მახასიათებელი, რომელშიც იგი გაფიქსირდა“ (ნადირაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, 1985, გვ. 214). გასაგებია, რომ უკანასკნელ ვარიანტში არსებული ფიქსირებული განწყობის და ქცევის შენარჩუნებაზეა საუბარი (რომელიც მხოლოდ ნარსული ვითარებების შესატყვისია), მით უფრო, რომ შ. ნადირაშვილი იქვე მიუთითებს, ფიქსირების მსგავსი სიტუაციის არსებობისას „ინდივიდი თავის ქცევას აქტუალურ განწყობად ქცეული ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე ახორციელებს“ (ibidem). სწორედ ამ „ქცევის“, გარდაქმნის მექანიზმის ახსნას და ანალიზს ეხება ფიქსირებული განწყობის კომპონენტების და არა - არსებული ფიქსირებული განწყობის გამოყენების საფუძველზე ახალი სიტუაციური განწყობის ფორმირების შემოთავაზებული ვარიანტი. საქმე ისაა, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში ჩვენ წინაშეა არა განწყობის მთლიანი კონსტრუქტის, რომელიც შესაძლოა სრულად არ აღმოჩნდეს ასიმილაციის ზონის ფარგლებში, არამედ მისი კომპონენტის - მისწრაფების, ტენდენციის განმსაზღვრელი მთავარი - აფექტური კომპონენტის ახალი განწყობის ფორმირებისთვის გამოყენება. აღსანიშნია, რომ სიტუაციური განწყობის კონსტრუირებისთვის გამოიყენება ფიქსირებული განწყობის ის კომპონენტები, რომლებიც, გარკვეულწილად, ეთავსება ახალი მოცემულობის მახასიათებლებს. ცნობილია, რომ ასეთ ვითარებაში ასიმილაციის განწყობისეული მექანიზმი გამართულად მუშაობს. სხვა შემთხვევაში ასიმილაციისთვის საჭირო ხდება ცნობიერი ფსიქიკური რესურსის გამოყენება, რაზეც ქვემოთ ვისაუბრებთ;

⁵ ტერმინის „აქტუალური“ გამოყენება მხოლოდ სიტუაციური განწყობის მიმართ საფიქრებელია, რომ უსაფუძვლოდ ჩამოართმევს აქტუალობის ნიშანს ფიქსირებულ განწყობას, რომელიც, აგრეთვე, შეიძლება იყოს აქტუალურ მდგომარეობაში, ანუ, როგორც ყველა ზოგადი დისპოზიცია, ზემოქმედებდეს ქცევაზე ისე, რომ არ გადაიქცეს კონკრეტული ქცევის აღმძრავ სიტუაციურ განწყობად, ანუ, ოლპორტის კლასიფიკაციის გამოყენებით, იყოს „სტილისტური“ და არა - „მამოტივირებელი“ ათითუდი (Allport, 1961). მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ გადავადებული რეალიზაციის სიტუაციური განწყობა, მიუხედავად იმისა, რომ ქცევაში არ რეალიზდება და სწორედ ამ თვალსაზრისით წარმოადგენს დისპოზიციას, თავის აქტუალობას არათუ ინარჩუნებს, არამედ, შესაძლოა, მან მზაობის/დაძაბულობის მომატებული ხარისხიც კი შეიძინოს. განწყობის ფორმების ურთიერთმონაცვლეობის საკითხის დამუშავებისას გასათვალისწინებელია იმის დაშვებაც, რომ ბლოკირებული რეალიზაციის მდგომარეობაში არსებული სიტუაციური განწყობა ფიქსირების ფაზაში შეიძლება გადავიდეს.

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური ნარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

3. ასიმილაციის და, შესაბამისად, ინტერიორიზაციის შეუძლებლობის ზემოთ მითითებული შემთხვევა განსაკუთრებით პრობლემურია სხვათა განწყობის საფუძველზე განწყობის ფორმირებისას, როდესაც სუბიექტში არ არსებობს ფიქსირებული ფსიქიკური ნარმონაქმნი, რომელიც შექმნიდა პირობებს ახალი მოცემულობის ინტერიორიზაციისათვის ან/და იქნებოდა მატარებელი კომპონენტის, რომელიც ახლად შესაქმნელი განწყობის ფაქტორის ფუნქციას შეასრულებდა. ასეთ შემთხვევაში აუცილებელი ხდება ინტერიორიზაციაში მონაწილე ასიმილაციის განსხვავებული მექანიზმის დაშვება.

გასაგებია, რომ მოცემული საკითხები დაკავშირებულია სოციალიზაციის პროცესთან, სახელდობრ, ნორმებისა და მათ შემადგენლობაში არსებული სოციალური ღირებულებების სუბიექტში ინტერნალიზაციის თემატიკასთან, როდესაც მათი ფსიქიკაში ასახვის/ არსებობის ფორმად დისპოზიციური განწყობები იგულისხმება (ნადარეიშვილი, განწყობა და ნებელობა პიროვნების აქტივობაში, 2013). როგორც ითქვა, შ. ნადირაშვილის ვერსიით, სოციალური განწყობის ფორმირებისთვის წინასწარ უნდა არსებობდეს ფიქსირებული სოციალური განწყობები სოციალურ ფასეულობათა მიმართ. ეს დაშვება სუბიექტისთვის ახალი ღირებულების საფუძველზე (რომლის ანალოგიის მატარებელი განწყობა პიროვნებაში არ არსებობს) განწყობის ფორმირების ახსნას პრობლემებს უქმნის. თავად შ. ნადირაშვილიც (ნადირაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, 1985) მიუთითებს ამ საკითხის გადაწყვეტისათვის ფსიქიკური აქტივობის ცნობიერი დონის კანონზომიერებების დამუშავების აუცილებლობაზე.

საკითხის სირთულისა და მოცემული სტატიის ფორმატის გათვალისწინებით, ცხადია, არ შევუდგებით სოციალური ღირებულებების განხილვას (იხ. მაგ. ნ. ჭავჭავაძე, 1984; დ. ბეჭვაია, 2007; ლ. სურმანიძე, 2010). „ღირებულების“ რაობის გაკვირით, ზედაპირულად მოსანიშნად უამრავი ინტერპრეტაციიდან მოვიტანთ რამდენიმეს: „ადამიანის სურვილებისა და მისწრაფებების ობიექტი [შესაძლებლის და არა სინამდვილის ფორმით მოცემულობა, ვ.ნ.]; ღირებულებათა საფუძველი ბიოფსიქოლოგიურად ინტერპრეტირებული მოთხოვნილებებია; ღირებულებებს აქვთ სარგებლიანობის და ინსტრუმენტულობის განზომილება; ღირებულება იდეალური ყოფნა/ყოფიერებაა, ნორმის ყოფიერება, ღირებულებები იდეალური საგნებია, რომლებიც დამოუკიდებელია ადამიანის მოთხოვნილებებისა და სურვილებისგან; ღირებულების, როგორც ნორმის, არსებობის ფორმა, მისი სუბიექტისთვის მნიშვნელოვნება“ (ფ.ჟ.ც., 1989, გვ. 732); „ღირებულებებს ანთროპოლოგები, გარკვეული თვალსაზრისით, საზოგადოებისა და პიროვნების გადაკვეთის წერტილად გაიზრებენ, ხოლო როცა ღირებულება ინტერპრეტირდება პიროვნების კვინტესენციად, წინა პლანზე ღირებულებითი ორიენტაციების ცნება ინაცვლებს. ეს უკანასკნელი, გააზრებული, როგორც კოგნიტიური, შეფასებითი და სხვა კომპონენტებიდან ამოზრდილი, მკაცრად განსაზღვრული პრინციპების კომპლექსი, კ. კლაკჰონის განსაზღვრებით, წარმოადგენს ადამიანთა ქცევის განმაპირობებელ, განზოგადებულ კონცეფციას...“ (სურმანიძე, 2010, გვ. 91). „არსებული ტრადიციით (C. Kluckhohn), ღირებულებებისგან, როგორც მოტივაციის ასპექტისგან, ასხვავებენ ღირებულებით ორიენტაციებს, როგორც ღირებულებების სუბიექტურ კონცეფციებს ან ათითუდების (სოციალური

განწყობების) ნაირსახეობას..., რომლებიც სოციალიზაციის პროცესში ყალიბდებიან საზოგადოებრივი ღირებულებების შეთვისების მეშვეობით“ (Психологический лексикон, 2006).

საკითხი, თუ რამდენად წარმოადგენენ ღირებულებითი ორიენტაციები ათითუდებს და რამდენად აქვთ მათ ქცევის აღძვრის უნარი, სხვასთან ერთად, მათი კონატიური კომპონენტის ინტერპრეტაციაზეა დამოკიდებული, რასაც ცალკე გამოკვლევა დაეთმობა. მოცემულ ტექსტში ათითუდების/ფიქსირებული განწყობების აღმძრავი უნარი მათ საფუძველზე სიტუაციური განწყობის ფორმირების შესაძლებლობასთანაა დაკავშირებული.

თუ ღირებულებებს მოტივაციის კონტექსტში განვიხილავთ, შესაძლოა, მოტივაციის პროცესის ფუნქცია, ერთ-ერთი ასპექტით, ინდივიდუალურის და სოციალურის (ფასეულობის და ღირებულების, რომელიც თავდაპირველ ეტაპზე არაჰომოგენურია) „ხელოვნურად“, აზროვნებისა და ნებელობითი ძალისხმევის გამოყენებით, „ერთმნიშვნელიანებაში“, სუბიექტურ მიმსგავსებაში, ურთიერთასიმულიერების შესაძლებლობის შექმნაში დავინახოთ. აღნიშნული პროცესი მათ (გარეგანის და შინაგანის) გაერთიანებასა და კომბინირებული წარმონაქმნის - მოტივის შექმნას ხდის შესაძლებელს (წინააღმდეგ შემთხვევაში, ინდივიდუალურის და სოციალურის არასრული თავსებადობის ან დაპირისპირებულობის გამო, განწყობის შექმნა და ქცევის აღძვრა პრობლემატური გახდება), რაც საბოლოოდ განწყობის ფორმირებას უზრუნველყოფს⁶. აღწერილი კომბინაცია ახალ წარმონაქმნს, გარკვეულწილად, თავსებადს ხდის პიროვნების ფასეულობების მატარებელი განწყობების სისტემასთან და ამით მისი ასიმილაციის შესაძლებლობას იძლევა, რაც სუბიექტის განწყობათა სისტემაში ჩართვას/ინტერიორიზაციას და მათი ენერგეტიკის/აღმძრავი პოტენციალის ღირებულებაზე განვრცობას უზრუნველყოფს. შემდგომში, ღირებულებისთვის ინდივიდუალური/პერსონალური ვალენტობის მინიჭების კვალობაზე სისტემა ღირებულებიდან დამატებითი ენერგეტიკის მიღების შესაძლებლობას იძენს.

არსებული მასალის დ. ლეონტიევისეული ინტერპრეტაციით, ღირებულებები არსებობს სამი ურთიერთგარდამავალი ფორმით: 1) „საზოგადოებრივი იდეალები, რომლებიც გამომუშავებულია საზოგადოებრივი ცნობიერების მიერ და მასში არსებული განზოგადებული წარმოდგენები სრულყოფილობაზე, 2) ამ იდეალების საგნობრივი ხორცშესხმა კონკრეტული ადამიანების ქმედებაში ან ნაწარმოებში, 3) პიროვნების მოტივაციური სტრუქტურები („ჯერარსის მოდელები“), რომლებიც უბიძგებენ/აღძრავენ მას საზოგადოებრივი ღირებულებითი იდეალების საგნობრივი განხორციელებისკენ თავის საქმიანობაში“. ავტორის მიხედვით, „წარმოებს პიროვნების მიერ საზოგადოებრივი იდეალების შეთვისება, და ისინი, როგორც „ჯეროვანის/ჯერარსის მოდელები“, ინვევენ აქტივობის აღძვრისკენ მისწრაფებას, რომლის პროცესშიც ხდება მათი საგნობრივი განხორციელება“. მოტივაციის სოციოგენეზის ქრილში განხილვისას „პიროვნული ღირებულებები ინდივიდუალური მოტივაციის წყაროს

⁶ ასიმილაციის მოცემული, გართულებული ვარიანტი, პრაქტიკულად, აკომოდაციის საწყის/მოსამზადებელ სტადიას წარმოადგენს და ახალი განწყობის წარმოშობას მოასწავებს (ნადარეიშვილი, განწყობა და მოლოდინი, 1993).

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

წარმოადგენენ, რომლებიც ფუნქციონალურად მოთხოვნილებების ეკვივალენტურია“ (Леонтьев, 1998, გვ. 13-25). გასათვალისწინებელია, რომ: 1) მითითებული ავტორის შეხედულებები, ძირითადად, ემყარება მოტივის და მოტივაციის, „საქმიანობის თეორიის“ სკოლისთვის დამახასიათებელ ინტერპრეტაციას; 2) ნებისმიერი პოზიციიდან ჭვრეტისას აუცილებელია სოციალური ღირებულების ინდივიდუალურ ფსიქიკურ წარმონაქმნად (თუნდაც - „პიროვნულ ღირებულებებად“) ტრანსფორმაციის ფსიქოლოგიური პროცესის აღწერა, რაც ვცადეთ კიდევ მოცემულ ტექსტში.

როდესაც ღირებულების განხორციელებაზე ანუ რეალიზაციაზე ვმსჯელობთ: 1) ვიზიარებთ ზემოთ ციტირებულ ფრაგმენტში დ. ლეონტიევის მიერ თავმოყრილ, ამ საკითხთან დაკავშირებულ, მოსაზრებებს; 2) ღირებულების რეალიზაციის შესახებ მსჯელობა პროდუქტიულად მიგვაჩნია სოციალური ნორმის მიმართ, სახელდობრ, რ. მერტონის შეხედულების გაზიარება. მერტონის თანახმად, ნორმა მოიცავს (ა) ღირებულებას და (ბ) მისი რეალიზაციის/ქცევის წესს (Merton, 1971). პიროვნება (მისი აქტივობა) ნორმატიულად (მერტონთან, კონფორმულად) რომ ჩაითვალოს, აუცილებელია: 1) მას სრულად ჰქონდეს შეთვისებული ღირებულება, რაც შესაბამისი დინამიკური ფსიქიკური წარმონაქმნის ფორმირებას, მასში ღირებულების ინკორპორირებასა და ფიქსირებას გულისხმობს; 2) პიროვნება უნდა ახორციელებდეს ღირებულების რეალიზაციისაკენ მიმართულ აქტივობას. ამისათვის აღნიშნული წარმონაქმნი სრულად სტრუქტურირებული, ანუ ყველა საჭირო კომპონენტის შემცველი, უნდა იყოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, მაგ. წარმონაქმნის მხოლოდ კოგნიტიური კომპონენტის არსებობისას ღირებულების, როგორც სოციუმში არსებული თეორიული კონსტრუქტის, მარტოოდენ ცოდნა ქცევის აღძვრის უუნარობას ან/და ქცევის არასტაბილობას გამოიწვევს. შეიძლება ჩაითვალოს, რომ პიროვნების ნორმატიულობა ღირებულების შინაარსში ნაგულისხმევი ვითარებების/მოვლენების ხდომილების (შესაძლებლიდან სინამდვილედ გადაქცევის), ანუ, ღირებულების რეალიზაციის, თვითაქტივობის მეშვეობით უზრუნველყოფას გულისხმობს.

ტექსტის მოცემულ ნაწილში ღირებულებას განვიხილავთ მხოლოდ ერთ-ერთი, ჩვენი თემისთვის კონტექსტუალური, ასპექტით: ღირებულება, მრავალთათვის (ჯგუფი, ერი, კაცობრიობა) მნიშვნელოვანი საზოგადო/სოციალური კონსტრუქტია. ამ თვალსაზრისით, ის, გარკვეული პირობითობით, ვალენტობის ზოგად პოტენციალს ფლობს. აღნიშნული საზოგადო ვალენტობა ინდივიდუალურ ვალენტობათა - ფასეულობების⁷ დაჯამების და განზოგადების შედეგად წარმოიქმნება. ამ დაშვებიდან გამომდინარე, ღირებულება, გარკვეული ოდენობით⁸, მოიცავს და ეხმაურება თითო-

⁷ ფასეულობის მაჩვენებელი, ანუ მისი ვალენტობა დამოკიდებულია კონკრეტულ გარემოებებსა და, უპირველესად, სუბიექტის მოთხოვნილებების დინამიკაზე (განსხვავებით სოციალური და პიროვნული ღირებულებებისგანაც კი, რომელთა ვალენტობაც სათანადო ინტერნალიზაციის შემთხვევაში გარკვეულწილად ტრანსსიტუაციურად მდგრადია).

⁸ თუ მერტონის იმ შეხედულებას გავითვალისწინებთ, რომ ღირებულება სოციალურ ნორმაში აისახება, როგორც მისი სტრუქტურული კომპონენტი, მაშინ სოციალურ ნორმაში და, შესაბამისად, ღირებულებაში ინდივიდუალური ფასეულობის ასახვის ხარისხი საზოგადოების დემოკრატიულობის ხარისხზეა დამოკიდებული. აქ მხოლოდ მოკლედ

ეული ინდივიდის ფასეულობებს, რისი წყალობითაც, ღირებულებები თითოეული ინდივიდისთვის გარკვეული მიმზიდველობის (მათი მატარებლის სტატუსისა და მათ შესაბამისად წარმოებული აქტივობის შედეგად მიღებული სიკეთეების ფლობის სურვილი, მათკენ მისწრაფება და ამ აქტივობის რეალიზაციის ტენდენცია) შემცველია. დამოუკიდებლად ღირებულებების ზოგადი ვალენტობა, მათში ცალკეული ინდივიდის ფასეულობების ასახვის შეზღუდულობის და ზოგადი ხასიათის გამო, შესაძლოა არ შეიცავდეს კონკრეტული ინდივიდის ქცევის აღძვრისთვის საკმარის მიმზიდველობას. მოტივაციის პროცესი, ერთ-ერთი ასპექტით, შეიძლება ღირებულების ინდივიდუალური ვალენტობის - ფასეულობის გაზრდის პროცესად ჩაითვალოს. ეს გულისხმობს განწყობის „ენერგეტიკული“ ფაქტორის (დ. უზნაძესთან - განწყობის „სუბიექტური ფაქტორი“) ხელოვნურად, ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის მონაწილეობით ფორმირებას, განსხვავებით ისეთი „ნატურალური“ სუბიექტური ფაქტორისგან, როგორც მოთხოვნილებაა. აღნიშნული „ხელთქმნილი“ ფაქტორის ფორმირება, უაღრესი გამარტივებით, შეიძლება ორი გზით მიმდინარეობდეს: 1) ღირებულების არასაკმარისი ვალენტობის/აღმძრავი უნარის დაკავშირება და დაჯამება ინდივიდში უკვე არსებული ფასეულობების ვალენტობასთან (მოტივაციის თეორიებში გავრცელებული ერთ-ერთი მიდგომა). ასეთი მიდგომა გამორიცხავს ღირებულების ინტერიორიზებას და მისი ვალენტობის ზრდას შემხვედრი/დამხვედური, სუბიექტში უკვე არსებული ფასეულობის და შესაბამისი მოთხოვნილების გარეშე; 2) ღირებულების საფუძველზე მისი შესაბამისი მოთხოვნილებისა და ფასეულობის ფორმირება. ეს უკანასკნელი გზა დაკავშირებულია ნებელობის მთლიანობითი პროცესის შემადგენლობაში შემავალი შემეცნებითი პროცესების ფუნქციონირებასთან. სახელდობრ, იგულისხმება: ა) ცოდნის შექმნა, რომ არსებობს გარკვეული, სხვათათვის მნიშვნელოვანი მოცემულობა/კონსტრუქცია და გაცნობიერება, თუ რა განსაზღვრავს მის მიმართ საზოგადო დამოკიდებულებას, ანუ რატომ მიიჩნევა ის საზოგადოდ მნიშვნელოვნად და ფასეულად (ღირებულად), ანუ რატომ აქვს მას სხვათათვის ვალენტობა; ბ) განსაზღვრა იმისა, თუ რა სარგებლის მოტანა შეუძლია ღირებულების შესაბამისად წარმოებულ აქტივობას კონკრეტული მოცემული ინდივიდისთვის (ღირებულების ფასეულობის სუბიექტური შეფასება), ანუ, მისი მოსალოდნელი ღირებულების განსაზღვრა. მოცემული ვარიანტისთვის სპეციფიკურია, რომ ამ სარგებლის ან სიკეთის და მის ფლობასთან დაკავშირებული პოზიტიური შედეგის კონცეფცია გამოკვეთილი და კონკრეტიზებული მოცემულობის სახით შესაძლოა ჯერ არ არსებობდეს სუბიექტის პერსონალურ გამოცდილებაში/ფასეულობათა სისტემაში. გასაგებია, რომ საუბარია სოციალური მოცემულობის საფუძველზე ინდივიდუალური მოთხოვნილების ფორმირებაზე, რომელმაც მომავალში შესაძლოა წარმოქმნას ამ საზოგადო ღირებულების მიმართ მოთხოვნილებისეული მისწრაფებითი ტენდენცია (იხ. ქვემოთ) და რომელიც შემდგომ შესაძლოა განწყობისეულ ვალენტობად, ანუ სოციალური ღირებულება შემხვედრი სუბიექტური ვალენტობით დატვირთოს.

მივანიშნებთ, რომ სწორედ აღნიშნული ხარისხი ანუ ნორმაში ფასეულობის ასახვის მაჩვენებელი განსაზღვრავს ფსიქოლოგიური დაძაბულობის მაჩვენებელს ნორმასთან ურთიერთობისას და შესაბამისად, დევიაციისა და დანაშაულის პროვოცირების პოტენციალს/რისკს.

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

დავუბრუნდებით საზოგადოებრივი განწყობების ინტერნალიზაციის ანუ მათ საფუძველზე პერსონალური განწყობების ფორმირების საკითხს. ადრე დავეუშვით, რომ ვგულისხმობთ არა მთლიანად განწყობის, არამედ მისი ნაწილის/კომპონენტის ინტერიორიზაციას. ზემოთ, ასევე, ვმსჯელობდით ღირებულების მიერ პერსონალური ვალენტობის შექმნასა და მის ინდივიდუალურ ფასეულობად გადაქცევაზე, რაც სხვა არაფერია, თუ არა საზოგადო ინტერიორიზაციის პროცესი. განწყობის ფორმირების თვალსაზრისით, ჩვენთვის საინტერესოა მისი ფორმირების სტადიურ-ეტაპობრივი ხასიათი (ნადარეიშვილი, განწყობის დიფერენციაციის საკითხები, 2016) და იმის გათვალისწინება, რომ სრულფასოვან ფიქსირებულ დისპოზიციად განწყობის ისეთი კონდიცია მიიჩნევა, რომელსაც: ა) სიტუაციური განწყობის შექმნის და მისი შუალობით აქტივობის აღძვრის პოტენციალი და ბ) ღირებულების შესაბამისი აქტივობის მუდმივი უზრუნველყოფისთვის აუცილებელი, მდგრადი, ფიქსირებული ფორმა აქვს. ასეთი განწყობა კომპონენტების სრული და თავსებადი კომპლექტის მქონე უნდა იყოს. საუბარი იყო, ასევე, სიტუაციური განწყობის სუბიექტური/აღმძრავი ფაქტორის „ხელოვნურად“ ფორმირებაზე მოტივაციის პროცესში, რაც გულისხმობს შემეცნებითი პროცესების მონაწილეობით მის ჩამოყალიბებას ღირებულების ენერგეტიკის გამოყენებით⁹. ითქვა, რომ სიტუაციურ განწყობას მხოლოდ ერთჯერადად შეუძლია ქცევის უზრუნველყოფა, სოციალიზაციის ამოცანა კი მუდმივად ღირებულებების საფუძველზე მოქმედი პიროვნების ფორმირებაა. გასაგებია, რომ იგულისხმება სიტუაციური განწყობის ფიქსირებულ განწყობად ჩამოყალიბების აუცილებლობა. სიტუაციური განწყობის ფაქტორები შემდგომ დიფერენციაციას უნდა დაექვემდებარონ ანუ დაზუსტდნენ, გაძლიერდნენ და განმტკიცდნენ¹⁰, რაც (ერთ-ერთი, გავრცელებული, ვერსიით) სიტუაციური განწყობის

⁹ მეთოდოლოგიური ორანზროვნების თავიდან ასაცილებლად, უნდა განსხვავდეს: ა) ფსიქიკური აქტივობის უმაღლეს დონეზე (რომელსაც მიეკუთვნება ღირებულების საფუძველზე განწყობის შექმნის აღწერილი ვარიანტი) არაცნობიერი განწყობის ფაქტორების ფორმირებაში ცნობიერი პროცესების მონაწილეობა; ბ) საკუთრივ, განწყობის პროცესი, რომელიც მოიცავს ფაქტორების ორგანიზების, თავსებადობის უზრუნველყოფისა და ერთ მთლიან წარმონაქმნად გადაქცევის არაცნობიერ პროცესს; გ) ამ პროცესის შედეგად მიღებული პროდუქტის - სხვადასხვა სახისა და ფორმის განწყობის ცნობიერობა-არაცნობიერობის და გაცნობიერებადობის საკითხი.

¹⁰ როგორც ითქვა, თავდაპირველად სიტუაციური განწყობა დიფუზიურ ხასიათს ატარებს მისი სუბიექტური ფაქტორის დიფერენცირებულობის არასაკმარისი ხარისხის გამო. მაგრამ ამგვარი ხარისხის წარმონაქმნიც საკმარისია, რომ ღირებულების შინაარსობრივი მოცემულობისკენ განწყობისეული მიმართულობის, მასზე კონცენტრაციის და მისი პერმანენტული მოცემულობის მდგომარეობა (ანუ, მოლოდინი, როგორც განწყობის ფორმირების სტადია, რომლის განმავლობაშიც, მოსალოდნელობის და მიმზიდველობის ურთიერთქმედების საფუძველზე თითოეული მათგანის მაჩვენებლების ზრდა მიმდინარეობს. (ნადარეიშვილი, განწყობა და მოლოდინი, 1993) შექმნას და ღირებულების შემდგომი ინტერიორიზაციის გაადვილებას დაედოს საფუძველად.

შესაბამისი აქტივობის პროცესში მიიღწევა. საფიქრებელია, რომ ამ პროცესში მიმდინარეობს: ა) ღირებულების მოცულობის და შინაარსის დამატებითი ასპექტებისა და მათთან დაკავშირებული შესაძლო დამატებითი სარგებლის შესახებ ინფორმაციის მიღება (დამატებითი მასალა კოგნიტიური კომპონენტის დიფერენციაციისთვის); ბ) ღირებულების ინსტრუმენტალობის, ანუ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებასა და სასურველი შედეგის დადგომასთან მიმართების დადასტურება (მასალა შეფასებითი და აფექტური კომპონენტების დიფერენციაციისთვის); გ) შერჩეული ქცევითი მოდელის აპრობაცია და ვარგისობის დადასტურება გაპირობების საფუძველზე (კონატური კომპონენტის დიფერენციაციისთვის). გასაგებია, რომ აღწერილი პროცესის განმავლობაში ღირებულების ინტერიორიზებულობის და პერსონალიზაციის ხარისხი იმატებს¹¹, მაგრამ აუცილებელია მისი მექანიზმის დეტალიზაცია (იხ. ქვემოთ).

სიტუაციური განწყობის სუბიექტური/ენერგეტიკული ფაქტორის-მოთხოვნილების შემდგომი დიფერენციაცია და ფიქსირებული განწყობის აფექტური კომპონენტის საფუძველად ტრანსფორმაცია მისი ინტენსივობის/ძალის ზრდას გულისხმობს. ეს საკითხი (თუ ღირებულებასა და მის ენერგეტიკულ ფაქტორთან დაკავშირებულობას ვიგულისხმებთ), ეხება (ა) ნაკლებად პირადი, უფრო სხვათა, (ბ) გარეგანი, ვიდრე შინაგანი, (გ) სუბიექტურად უცხო/ახალი, (დ) მეტწილად კოგნიტიური/ინფორმაციული ბუნების მქონე მოცემულობის (ცოდნა ღირებულების შესახებ) მიერ სანყისი აფექტური ნიშნების შექმნას. ამ ტრანსფორმაციაში გარდამავალ სტადიად¹² ფიქსირებული

¹¹ ფიქსირებაზე მსჯელობისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ სიტუაციური განწყობის სტრუქტურაში მოხვედრა არ უზრუნველყოფს ღირებულების და მისი რეალიზაციის მოთხოვნილების მდგრადი კავშირის ჩამოყალიბებას. მდგრადი კავშირის შესახებ შეიძლება მხოლოდ ფიქსირებული წარმონაქმნის შემადგენლობაში ვიმსჯელოთ, რადგან ცნობილია, რომ მთლიანობითი ფიქსირებული წარმონაქმნის ერთი კომპონენტის რეაქტუალიზაცია იწვევს მასთან დაკავშირებული, მასთან ერთად ფიქსირებული მეორე წარმონაქმნის რეაქტუალიზაციას. ჩვენს შემთხვევაში ეს იმას ნიშნავს, რომ ღირებულების კონსტრუქციის რომელიმე მდგენელის (გარე - ღირებულებასთან დაკავშირებული სოციალური სიტუაცია, ან შიდა, ფსიქიკური სივრცე - აზრი, სიმბოლო) რეაქტუალიზაცია გამოიწვევს მასთან დაკავშირებული მოთხოვნილებითი დამოკიდებულების რეაქტუალიზაციას, და პირიქით, მოთხოვნილების რეაქტუალიზაციის შემთხვევაში ის მიმართული იქნება სწორედ მასთან დაკავშირებული ღირებულების რეალიზაციაზე. აღნიშნული კავშირების ფიქსირება გულისხმობს კოგნიტიურისა და შეფასებითის მდგრად დაკავშირებულობას/ერთიანობას აფექტურ კომპონენტთან, ანუ ღირებულების მიერ აფექტური თვისებებისა და, შესაბამისად, აღმძრავი უნარის შექმნას, რაც ფიქსირებული განწყობის მთლიანობითი წარმონაქმნის ბაზაზე ხდება.

¹² გასაგებია, რომ აღნიშნული ტრანსფორმაციის სრული აღწერისთვის დამატებითი გამაშუალებელი ეტაპების და მექანიზმების მითითებაა საჭირო. აქ მხოლოდ გაკვრით მივუთითებთ მოლოდინის დატვირთვაზე მოტივაციის პროცესში - სწორედ მოლოდინის მდგომარეობაში წარმოებს კოგნიტიური და აფექტური მოცემულობების ურთიერთქმედება, რომელთა ჯამურ და შემდგომ - ემერჯენტულ პროდუქტსაც წარმოადგენენ ცნობილი, კომპოზიტური კოგნიტიურ-აფექტური მოტივაციური წარმონაქმნები (ნადარეიშვილი).

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

განწყობის შეფასებითი კომპონენტის ფორმირება შეიძლება ჩაითვალოს¹³, რომელიც, ჩვეულებრივ, კოგნიტიური კომპონენტის შემადგენლობაში მოიაზრება. შეფასებითი მომენტის გამოყოფა მნიშვნელოვანია ჩვენი კონტექსტის გათვალისწინებით, რომლის აქცენტიც სუბიექტის გარეთ არსებულის (სოციალური ღირებულება) სუბიექტში ინტერიორიზაცია და მის მიმართ ვალენტური დამოკიდებულების ფიქსირებაა.

დავუბრუნდეთ შეფასებით კომპონენტს, რომელშიც ერთმანეთს ხვდება, უკავშირდება: 1) კოგნიტიური კომპონენტის მოცემულობა, რომელიც (ა) ღირებულების კონცეფციის შინაარსის, მისი რაობის და კონსტრუქციის შესახებ ცოდნას, (ბ) სხვათა მიერ ღირებულებასთან, ანუ მიმართულობის ობიექტთან დაკავშირებული შეხედულებებისა და შეფასებების (რომლებიც ხშირად სოციალური სტრუქტურებით განპირობებულიადითვლება) ცოდნას და (გ) ასეთი შეფასების მიზეზების გაცნობიერებას (ღირებულების ობიექტური ფასეულობის საფუძვლების, ანუ, ღირებულად ჩათვლის კრიტერიუმების, ღირებულების ფასეულობის „საზოგადოებრივი კონცეფციის“ ცოდნა) მოიცავს. ასეთი ცოდნა ღირებულებების მიხედვით აქტივობის დასაშვებობის/ლეგალიზაციის და სარგებლიანობის დადასტურებულობის პრეზუმფციასაც¹⁴ გულისხმობს (თუ ღირებულება სამართლის ნორმაში აისახა, ის უმრავლესობის მიერ აღიარებული ან დადგენილი ქცევის ზოგადი წესის სტატუსს იძენს); 2) საკუთრივ შეფასებითი ასპექტი, რომელიც სუბიექტის მიერ სხვათა მიერ ღირებულების შეფასების ანალიზსა და საკუთარი ინტერესების, სარგებლის მიღების შესაძლებლობის პოზიციიდან ღირებულების შესახებ დასკვნაზე დამყარებულ შეფასებას გულისხმობს. შეფასებითი საფეხური ფასეულობის აღიარების წინარე პროცედურაა და მხოლოდ ფასეულობის დადგენის შემდეგ ხდება მის მიმართ აფექტური (ემოციები, გრძნობები დაკავშირებული ობიექტთან) დამოკიდებულების ჩამოყალიბება. შეფასება სხვათა (სუბიექტს მიღმა) პოზიციის გათვალისწინებით და საკუთარი გათვლის (მეტწილად, კოგნიტიური, ანუ ნაკლებად აფექტური სფეროს ჩართულობა) საფუძველზე წარმოებს, ამიტომ პირობითად, დავაცალკევებ ფიქსირებული წარმონაქმნის დიფერენციაციის ეს საფეხური როგორც კოგნიტიური, ისე აფექტური საფეხურისგან, რადგან რაიმეს დადებითად შეფასება მის მიმართ მოთხოვნილებითი/ვალენტური დამოკიდებულების არსებობას მხოლოდ თეორიულად გულისხმობს. სხვას სიტყვებით, შეფასებითი ასპექტი „დადებითი-უარყოფითის“ კატეგორიას, ხოლო აფექტური „მინდა-არ მინდას“ კატეგორიას განეკუთვნება. ღირებულების რეალიზაციის შედეგების სარგებლიანობის

აღნიშნული ურთიერთქმედებისას სუბიექტური ალბათობის და ვალენტობის ურთიერთგაძლიერების პროცესი მიმდინარეობს, რის შედეგადაც, ჯამურ პროდუქტში, ანუ მოტივაციურ წარმონაქმნში ინკორპორირებული ღირებულება აქტივობის სტიმულირებისთვის საკმარის ვალენტობას იძენს.

¹³ იგულისხმება ათითუდის ტრადიციულ სამ კომპონენტთან ერთად მეოთხე კომპონენტის მნიშვნელობის გამოკვეთაც.

¹⁴ მოცემული საკითხი მიემართება მოსალოდნელი მოვლენის (ღირებულების, როგორც შესაძლებლის კატეგორიის, რეალიზაცია ყოველთვის მომავალთანაა დაკავშირებული) ხდომილებაში დარწმუნებულობის ხარისხის მნიშვნელობასთან განწყობის ფორმირებას (ნადარეიშვილი, განწყობა და მოლოდინი, 1993).

საკუთარი შეფასებით დადასტურების შემთხვევაში მის მიმართ, როგორც სარგებლის/სიკეთის მომტანი, ინსტრუმენტალური ფუნქციის მქონე მოცემულობის მიმართ, აქამდე არარსებული, უკვე სრულად სუბიექტივირებული ემოციურ-გრძნობადი დამოკიდებულება, მისი ფასეულობის განცდა ჩნდება, რასაც მოჰყვება ღირებულების პოტენციური სიკეთეებიდან წილის მიღების სურვილი, ეს კი მისთვის სასურველობის, ვალენტობის მინიჭებას გულისმობს. შემდეგი ეტაპი სარგებლის მომტანი ღირებულების პოტენციალის აქტივობის მეშვეობით რეალიზაციისკენ სწრაფვას, ტენდენციას მოიცავს. სხვა სიტყვებით, ღირებულების რეალიზაციასთან დაკავშირებული სარგებლის მიღების შესაძლებლობის არსებობა სასურველს/შესაძლოსა და არსებულ მდგომარეობებს შორის განსვლასთან დაკავშირებულ, ნონასწორობის დარღვევის და მოთხოვნილების ფორმირების, ცნობილ მოდელს გულისხმობს, იმ განსხვავებით, რომ, მოცემულ შემთხვევაში: ა) ნონასწორობის დარღვევაში სოციალური წარმომავლობის წარმონაქმნი მონაწილეობს, ბ) ნონასწორობის დარღვევა სუბიექტის ცნობიერი აქტივობის შედეგს წარმოადგენს, გ) აღნიშნული აქტივობა მოიცავს ღირებულების ინტერიორიზაციის პროცესს და აუცილებელი დამხვედური განწყობის ფორმირება კონკრეტულ მოცემულ ღირებულებასთან ურთიერთობის პროცესში და მისივე საფუძველზე ხდება, დ) ინტერიორიზაციის გარეშე ღირებულება ვერ იქნება ნონასწორობის დარღვევისა და მისი აღდგენის მასტიმულირებელი ფაქტორი; ე) საქმე გვაქვს არა ნამყო ნონასწორობის აღდგენის, არამედ, აქამდე არარსებული ნონასწორობის მდგომარეობისკენ მისწრაფებასთან (ნადარეიშვილი, განწყობა და ნებელობა პიროვნების აქტივობაში, 2013). ცნობილია, რომ ნონასწორობის დარღვევა მისი აღდგენის ან მიღწევის ტენდენციას ბადებს, რომლის რეალიზაცია ღირებულების შესაბამისი ქცევის ინიციაციასთანაა დაკავშირებული. ზემოთ, მათი წარმომავლობის და სტრუქტურის გათვალისწინებით, არა იმდენად საკუთრივ მოთხოვნილებების, არამედ მოტივაციური წარმოქმნების ან, უფრო ზოგადად, ფსიქიკური აქტივობის სხვადასხვა დონის კუთვნილი (გასხვავებული, მაგრამ ურთიერთდაკავშირებული), აღმძრავი/ენერგეტიკული ფაქტორების სოციალური ღირებულებების საფუძველზე ფორმირების კანონზომიერებები განიხილებოდა. მნიშვნელოვანია, რომ სოციალური სისტემის ე.წ. ლატენტური ფუნქცია (Parsons, The Social System, 2005), რომელსაც, ზოგადად, კულტურა (და, მათ შორის, სამართლებრივი კულტურა) უზრუნველყოფს, არა მხოლოდ კულტურული პატერნების მდგენელების ინფორმაციული თუ თეორიული ასპექტების შენარჩუნება და გადაცემაა¹⁵, არამედ ღირებულებების მიმართ მდგრადი აფექტური დამოკიდებულებისა და შესაბამისი ქცევითი ტენდენციის უზრუნველყოფა, მათი მამოტივირებელი დატვირთვის/ქმედითობის შენარჩუნება და გაძლიერებაა.

¹⁵ ასეთ შემთხვევაში განწყობის მხოლოდ კოგნიტიური და შეფასებითი კომპონენტების არსებობა შეიძლება დადასტურდეს აფექტური და კონატური კომპონენტების არასათანადო ჩამოყალიბებულობის ფონზე. კომპონენტების ასეთი სპეციფიკა არასრული სტრუქტურიზაციის განწყობას ახასიათებს, რომელმაც აქტივობაზე (გ. ოლპორტის ტერმინებით (Allport, 1961) არა „მამოტივირებელი“, არამედ საუკეთესო შემთხვევაში „სტილისტური“ ზეგავლენა შეიძლება იქონიოს.

ფიქსირებული და სიტუაციური დისპოზიციური ფსიქიკური წარმონაქმნების ურთიერთმიმართება

აღნიშნული ფუნქციის პერსონალურ დონეზე რეალიზაციის აღწერის ვარიანტია ღირებულებებისა და ნორმების ფსიქიკური არსებობის ფორმად, თვითაქტივაციისა და სიტუაციური განწყობის მეშვეობით ქცევის აღძვრის უნარის მქონე დისპოზიციური განწყობების იდენტიფიცირება (ნადარეიშვილი, პიროვნება და ნორმატიული ქცევა, 2010), რომელთა ფორმირებისთვის აუცილებელი მასალის მიწოდებას სოციოკულტურული სივრცე უზრუნველყოფს.

დასკვნა

ფსიქიკური რეგულაციის უმაღლეს საფეხურებზე აქტივობის ენერგეტიკული უზრუნველყოფის ერთ-ერთი წყარო სოციალური ღირებულებებია. აღნიშნული ფუნქციის შესაძენად აუცილებელია სოციოკულტურულ სივრცეში არსებული ღირებულებების და მათთან დაკავშირებული სოციალური/საზოგადოებრივი განწყობების პერსონალურ ფსიქიკურ წარმონაქმნებად ტრანსფორმირება. ინტერიორიზაციის პროცესი გულისხმობს ღირებულებებისთვის სანყისი სუბიექტური ვალენტობის მინიჭებას, მათდამი მოთხოვნილებითი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას და მათ საფუძველზე სიტუაციური განწყობისეული წარმონაქმნის ფორმირებას. განწყობის ფიქსირებული ფორმის ჩამოყალიბების კვალობაზე, მოლოდინის პროცესის მონაწილეობით და განწყობის შეფასებითი კომპონენტის შუალობით, ღირებულებების ვალენტობა იზრდება და აღნიშნულ წარმონაქმნში ინკორპორირებული ღირებულებები იძენენ სრულფასოვანი აფექტური კომპონენტის დატვირთვას და კოგნიტიურ და კონატიურ კომპონენტებთან ერთად უზრუნველყოფენ აქტივობისთვის მზაობის ფორმირებას, რომელიც ღირებულებების რეალიზაციაზე მიმართულ ქცევას ედება საფუძველად. მოცემული მიდგომით, თავდაპირველად სუბიექტისთვის, მეტწილად, კოგნიტიური მოცემულობის მქონე სოციალური კონსტრუქტი - ღირებულება, აფექტური ასპექტის შესაბამისად, აქტივობის აღძვრის უნარს განწყობისეულ ფსიქიკურ წარმონაქმნებში ინკორპორირებისა და მის სტრუქტურულ მდგენელებთან ურთიერთქმედების მეშვეობით იძენს.

სოციალიზაციისა და სამართლებრივი კულტურის ფორმირების მიზანი ღირებულებების საფუძველზე ისეთი უზოგადესი, „დისპოზიციური განწყობების“ ფორმირებაა, რომლებსაც (ა) ნორმატიულობის კატეგორიაში შემავალი ყოველი ახალი მოცემულობის ასიმილირება და (ბ) მათ საფუძველზე, ფიქსირებული, ანუ გარანტირებულად ნორმატიული ქცევითი რეაქციის განხორციელების უზრუნველყოფა შეუძლიათ. ასეთი განწყობების არსებობა სოციალური კონტროლის ინტეგრაციული ვარიანტის დომინირების, შესაბამისად, დევიაციის რისკის შემცირების და, ასევე, დემოკრატიის განვითარების საფუძველია.

საფიქრებელია, რომ ტექსტში შემოთავაზებული მიდგომები ხელს შეუწყობს კოგნიტიური ფსიქოლოგიისა და განწყობის ფსიქოლოგიის მიმართულებების ახსნითი პოტენციალის სინთეზური გამოყენების შემდგომი მცდელობების წარმატებულობას სოციალური და პერსონალური ველის მოვლენების მიმართების გასაანალიზებლად.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ბალიაშვილი, მ. (1980). *სოციალური განწყობის ჩამოყალიბება და პიროვნების აქტივობა*. თბილისი.
- ნადარეიშვილი, ვ. (1993). *განწყობა და მოლოდინი*. თბილისი: თსუ.
- ნადარეიშვილი, ვ. (2010). პიროვნება და ნორმატიული ქცევა. *ფსიქოლოგია*, XXII.
- ნადარეიშვილი, ვ. (2013). განწყობა და ნებელობა პიროვნების აქტივობაში. *საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე*, 66-86.
- ნადარეიშვილი, ვ. (2016). განწყობის დიფერენციაციის საკითხები. თბილისი. თსუ -177 182.
- ნადირაშვილი, შ. (1985). *განწყობის ფსიქოლოგია*. თბილისი: მეცნიერება.
- ნადირაშვილი, შ. (2001). „განწყობის ანთროპოლოგიური თეორია“, თბილისი.
- სურმანიძე, ლ. (2010). *კულტურა მეთოდოლოგიურ პერსპექტივაში*. თბილისი.
- უზნაძე, დ. (1977). *შრომები* (ტ. VI).
- უზნაძე, დ. (2009). *განწყობის ფსიქოლოგია*. თბილისი.
- ჩარკვიანი, დ. (2019). *ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი*, I.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. N.Y.
- Merton, R. (1971). *Contemporary social problems*. N.Y.
- Nadareishvili, V., & Chkheidze, T. (2015). Legal culture and legal consciousness in terms of set and attitude. *European Scientific Journal*, 123-129.
- Parsons, T. (2005). *The Social System*.
- Леонтьев, Д. (1998). *Психологическое обозрение*, I.
- Философский энциклопедический словарь*. (1989). М.
- Психологический лексикон*. (2006). М : ПЕР СЭ.

INTERRELATIONSHIP BETWEEN FIXED AND SITUATIONAL MENTAL ENTITIES

Vakhtang Nadareishvili

Tbilisi State University

Abstract

According to our assumption, D. Uznadze's situational set is a mental entity, similarly to attitude, personality trait and fixed set. Situational set is the basis of the formation of fixed set and vice versa (i.e. it can be a further differentiation stage of fixed set, its product).

Fixed dispositions are realized in behavior through situational set. For this purpose, situational set organizes the structural components of the fixed disposition and unites them with the actual givenness of a specific moment. In addition, successful behavioral realization ensured by situational set improves the characteristics of dispositional set (ნადირაშვილი, 1985) and increases the effectiveness of adaptation achieved through its participation.

At the high levels of mental activity, behavior is regulated with the involvement of conscious resources. The article focuses on conscious regulation, which, for the purpose of analysis, is distinguished from the unconscious regulation ensured by underlying set. The above resources take part in the internalization of social values and their use for the formation of individual/personal sets.

The proposed approach confirms a) an organic relationship between different forms and types of set; b) the possibility of their synergic relationship and mutual transformation; c) the existence of different, but mutually supplementary sources (including the sources of socio-cultural origin, e.g. common values) endowing activity with the needed energy; d) the possibility and necessity of the inclusion of D. Uznadze's situational set in the international theoretical and methodological context related to 'dispositional' constructs.

Our approach is also productive for the further elaboration of the relationship between the constituents of legal culture (e.g. legal awareness) and normative behavior when their unity is based on two, interrelated forms of set – fixed and non-fixed disposition, i.e. 'dispositional' and situational sets.

Key words: assimilation, interiorization, common value, set, disposition

There is a widely shared opinion that activity is regulated by joint operation of (a) fixed mental entities or dispositions like 'personality trait' and 'attitude' (G. Allport,) 'fixed set' (D. Uznadze), 'dispositional set' (Sh. Nadirashvili) and (b) non-fixed mental entities. It is well known that D. Uznadze confirmed the existence of non-fixed situational/momentary forms of set and its crucial role in evoking and controlling activity, which explains the unique character of his theory.

D. Uznadze's situational set is not a disposition in the traditional sense of this term, which implies its (a) formation through experience and repeated behavior, (b) involvement in the system of cardinal attitudes determining personality, (c) chronic character, and (d) inborn nature. Nevertheless, D. Uznadze's set can be considered a disposition because (a) it is the givenness preceding activity, (b) involves preconditions/possibilities required by activity, (c) implies directedness of activity, (d) readiness for activity, and (e) the tendency to realize readiness.

Due to the fact that the given text concerns the interrelationship between different types and forms of mental entities falling under the category of set, in order to draw comparison between these entities:

1. We will regard all of them as dispositions which will enable us to avoid certain inconveniences, in particular, labeling one of the forms of set (set understood as the 'psycho-physical readiness for behavior' by Uznadze) 'dispositional set'¹, and, by doing so, questioning the dispositional nature of other forms of set, whereas readiness is the mental state preceding and underlying activity, implying a tendency towards activity. In this sense, as already mentioned above, situational set is a disposition despite its potential for momentary formation and the shortness of the period before its realization in behavior;
2. At the same time, we distinguish: a) relatively stable fixed dispositions or 'dispositional sets'² which have a wide range of influence and the capacity to self-actualize (ნადარეიშვილი, 2010); b) fixed dispositions – relatively short-lasting 'ordinary' fixed sets with a limited operation range and the only capacity to reactualize, and c) short-lasting, one-off, non-fixed dispositions which are limited to the existence period of specific conditions and correspond to these condition, i.e. situational sets.

As mentioned above, the given approach clarifies the mutual transition of different forms and types of set and the dynamics of the stages of their formation. At the same time, the proposed approach will demonstrate their organic relationship with the general category of the dispositional mental entities of D. Uznadze's 'situational set', which will make it possible to accumulate the relevant scientific knowledge and fully use the corresponding research potential.

To analyze the relationship between different forms of set and their mutual transformation, we intend to discuss: (a) the function of dispositional fixed set in the formation of situational set, and (b) the function of situational set in the formation of dispositional fixed set.

There is a widespread opinion in social psychology that the already existing fixed sets take part in the formation of a certain type of sets. For example, according to M. Baliashvili, 'Social set, as a form of fixed set, takes part in the formation of the actual-momentary set underlying social behavior and undergoes modification during this process.' (ბალიაშვილი, 1980, გვ. 96). Sh. Nadirashvili further developed M. Baliashvili's idea and stated that 'The set formed before the actual behavior

¹ Sh. Nadirashvili was the first to use this term in the given context (ნადირაშვილი, 1985; 2001). In his latest works, he, in fact, put an equation symbol between dispositional and fixed sets.

² We will temporarily retain this term since we find it necessary to differentiate between 'ordinary' fixed sets and 'dispositional' fixed sets (ვ. ნადარეიშვილი, 2010). As for the use of the term 'dispositional set' by Uznadze [უზნაძე, 1964. გვ. 244], this issue will be discussed in a special study.

is a mediator between any dispositional set and behavior.’ (ნადირაშვილი, 1985, გვ. 208-209). A certain interpretation of the above stated ideas leads us to the conclusion that the realization of any type of fixed set (including dispositional set) in behavior requires situational set. It is clear that to support the given assumptions we need to specify the nature of ‘participation’ and ‘mediation’ as well as the corresponding psychological mechanisms. We also need to distinguish between: (a) transformation of the fixed set into the situational set to realize the given fixed set in behavior, and b) the use of the resources/material of fixed set to form a totally new set.

Because of the specificity of dispositional set (e.g., dispositional set is limited to past experience, has a very general/broad meaning), it cannot be fully compatible with all the specificity of present givenness (environmental, situational, internal, need-related), which takes place in a permanently changeable environment. In other words, dispositional set cannot ensure complete purposefulness of behavior. We agree with Shota Nadirashvili’s statement that ‘None of the mental entities including dispositional set as a past experience, can directly evoke the individual’s behavior. This, necessarily, requires the formation of the actual set of behavior’ (ნადირაშვილი, 1985, გვ. 214). It is clear that ‘none of the mental entities’ refers to fixed, rather than situational formations.

It is very likely that Baliashvili’s version, according to which fixed set participates in the formation of actual set, does not imply that an entire fixed set becomes part of actual set.³ This rather means that the components of fixed set are used and combined with the new factors of the situational set which is undergoing the process of formation⁴. Consequently, the components of fixed set are fully or partially used as the factors of situational set. Initially, such set is not completely structured because of the diffuse nature of its components. These components of set, as well as its new factors, need further differentiation. They need to become mutually consistent and organized into a whole. This is what is implied by the formation of situational set using fixed set with situational set playing the organizing function in the process. Sh. Nadirashvili makes a convincing statement (ნადირაშვილი, 1985) that compared to other fixed mental entities, situational set has a better potential to bring the past experience and the present givenness together. If we assume that situational set is superior in terms of ensuring purposefulness and evoking behavior, another factor we have to consider is the potential of situational set to reflect the future. (It has to be noted that fixed set is deprived of this kind of potential). The ability of situational set to reflect the future is ensured by the involvement of subjective probability and expectancy (ნადარეიშვილი, 2013).

The proposed interpretation of the mechanism ensuring the formation of a new set using the existing set is especially important in the context of socialization, including the formation of sets determining normative and deviant behaviors of legal culture (Nadareishvili & Chkheidze, 2015). The idea proposed by D. Uznadze regarding the utilization of sets formed by other individuals is a relatively complex version of the utilization of other sets for the purpose of set formation (უზნაძე, 2009, გვ. 304). These ideas are considered by Sh. Nadirashvili when he discusses the regularities of set formation through imitation, identification and acquisition of a social role (ნადირაშვილი,

³ Sh. Nadirashvili’s version of set as an unconscious motive requires special analysis (ნადირაშვილი, 1985).

⁴ Factors are the givenness preceding the formation of set and creating the basis of formation, whereas components are structural constituents of the already formed set.

1985). It has to be mentioned that since the set able to significantly influence behavior necessarily has to be an internal, personal state of a specific subject, it is difficult to explain how such fixed mental entities can be transferred in a 'ready-made form' through education and socialization, which is proposed by Sh. Nadirashvili and D. Uznadze. It seems that we have to refer to the above version implying the utilization of the components of set rather than the entire set in its complete form. It has to be taken into consideration that the interiorization of other people's sets (or 'social' sets) moves through different stages, from diffuse to a differentiated or situational form, and, finally, to fixed mental entities.

Until now we have discussed several interrelated issues: 1. The possibility to directly interiorize the set formed by others (i.e. social set); 2. The mechanism of the formation of situational set based on one's own fixed set; 3. The regularities of the formation of personal set based on the set formed by others. Further analysis requires the arbitrary differentiation of the above.

1. The problem of the interiorization of sets formed by others is always related to the consistency problem, i.e. consistency between different mental entities and their components. According to one of the versions, consistency is ensured by the assimilation mechanism which implies the neutralization of the differences between a new situational givenness and the existing givenness, which means that 'through assimilative evaluation the subject of cognition makes the environment more similar to oneself.' (ზარკვიანი, 2019). The process is ensured by the unconscious operation of set and targets slightly different entities that fall within the assimilation zone. For this reason, their interiorization does not create any problem. This regularity specific of assimilation is emphasized by Sh. Nadirashvili who states that 'In order to form social sets <...>, the person needs to have fixed social sets related to social values' (ნადირაშვილი, 1985, გვ. 146). Sh. Nadirashvili's statement becomes problematic when it comes to the interiorization of other people's sets because it implies that the formation of a new set requires the pre-existence of fixed set. This makes it difficult to explain the interiorization not only of a totally new, and, therefore, potentially inconsistent sets, but also the sets that hardly fall within the assimilation zone. We would like to reiterate that we regard the interiorization of other people's values as the formation of one's own set using the components of social set (i.e. as the accommodation version of adaptation, which implies changing the subject), which is problematic in those cases when the components of other people's set are inconsistent with the components of the subject's set;
2. The elaboration of the issue of the formation of situational set on the basis of personal fixed set can largely benefit from Sh. Nadirashvili's ideas about the importance of the 'social sets that were fixed in the past and are presented to the person in the form of striving for social values' in the formation of a new set (ნადირაშვილი, 1985, გვ. 147). This raises the following question: Is it a new situational set that is formed on the basis of fixed sets or their components or the actual ⁵ set is replaced by the fixed set which brings with itself the behavioral characteristics

⁵ The use of the term 'actual' only in relation to situational set wrongly implies that fixed set cannot exist in the actual form. In reality, similarly to other general dispositions, fixed set can also exist in the form of actual set and affect behavior without being transformed into the situational set evoking a specific

corresponding to the need satisfaction means applied in the situations in which the given set was fixed (ნადირაშვილი, 1985, გვ. 214). It is understandable that the latter version refers to the retention of the set and behavior corresponding only to past situations. Moreover, Sh. Nadirashvili emphasizes that when a situation is similar to the situation in which the set was fixed, 'the individual performs his/her behavior on the basis of the fixed set which has developed into actual set' (ibidem). However, this version refers to the utilization of the components of fixed set rather than the formation of a new situational set on the basis of the existing fixed set that is relevant for the explanation and analysis of the given 'behavior' or the transformation mechanism. The issue is that in certain instances the entire construct of set might not fully fall within the assimilation zone. In similar cases, the affective component of the construct determining striving will be used to form a new set. It has to be noted that to form a new set only those components of fixed set are utilized that are compatible, to a certain extent, with the characteristics of the new entity. The mechanism of set is thought to work flawlessly in the like conditions. However, there are some instances when assimilation can be only ensured through conscious mental resources, which will be discussed below;

3. The above mentioned case when assimilation and, consequently, interiorization, cannot take place becomes especially problematic while dealing with the formation of set on the basis of other people's sets, as there is no fixed mental entity in the subject which would create a precondition for the interiorization of the new entity or/and involve the component which would serve as a factor for the creation of a new set. In the case like this it becomes necessary to assume the operation of a different assimilation mechanism involved in the interiorization process.

It is clear that these issues are related to socialization, i.e. interiorization of norms and their constituent social values, while dispositional sets are understood as mental forms of their existence (ნადარეიშვილი, 2013). As mentioned above, for Sh. Nadirashvili the formation of social set requires preliminary existence of fixed social sets linked to social values. Such an assumption creates problems when an attempt is made to explain how a set is formed in the subject based on new values as there is no analogue of that new value in the subject. It should be noted that according to Sh. Nadirashvili (ნადირაშვილი, 1985), it is necessary to elaborate on the regularities of conscious mental activities to answer the above question.

Having considered the complexity of the problem and the format of the given article, we do not intend to conduct an in-depth analysis of social values (Чавчаваძე Н. 1984; დ. ბექვაია, 2007; ლ. სურმანიძე, 2010). However, to give a schematic, working definition of value we will only present several out of numerous interpretations of the given concept. The value has been defined/described

behavior. From the perspective of Allport classification, it can exist as a stylistic rather than motivational attitude (Allport, 1961). We have to take into consideration that the situational set the realization of which is postponed, in spite of not being realized in behavior (due to which it represents a disposition), not only retains its actual character, but can even increase in tension, i.e. reach a higher intensity of readiness. When talking about the interchangeability of different forms of set, we should also assume that the situational set that cannot be realized in behavior might move to the fixation phase.

as ‘the object of person’s desires and strivings [given in the form of possibility rather than reality. V.N.]; the bases of values are bio-psychologically interpreted needs; values have utility and instrumentality dimensions; value is an ideal existence, the existence of norm, values are ideal objects independent from human needs or wishes. ‘For anthropologists values are a kind of intersection of personality and society. When value is interpreted as the quintessence of personality, the concept of value orientation comes to the foreground. The latter is understood as a complex of strictly defined principles that has grown out of cognitive, evaluative and other components. According to Kluckhohn, it is a generalized concept determining human behavior’ (სურმანიძე, 2010, გვ. 91). The existing tradition (C. Kluckhohn) distinguishes values as the motivational aspects from the value orientations as the subjective concepts of values or the forms of attitudes/ social sets <...> which are shaped during socialization through the acquisition of social values (Психологический лексикон, 2006).

The question whether value orientations represent attitudes and whether they have the potential to evoke behavior depends, among other issues, on the interpretation of their conative component, which will be discussed in a separate study. In the given text the potential of attitudes/ fixed sets to evoke behavior is related to the question if situational set can be formed on the basis of such attitudes.

If we view values in the motivational context we can assume that one of the functions of motivation is the creation of the ground for mutual assimilation and homogenization of the individual and the social, i.e. personal/subjective values and social values which were not homogenous at the very beginning. Such a mutual assimilation needs to be ensured in an ‘artificial’ way, i.e. through the involvement of volition and thinking. The above process makes it possible to create motive through the unification and combination of the external and the internal. Otherwise, the formation of set and evoking behavior create problems due to incomplete consistency or conflict between the individual and the social. Therefore, the process described above ensures the formation of set⁶. This combination makes the new entity somewhat compatible with the system of sets reflecting the personal values and, due to this, makes its assimilation possible. This ensures its interiorization, its integration into the subject’s system of sets and the spread of their energy/evoking potential to the value. Later, as the individual/personal valence is attached to the value, it becomes possible for the system to acquire additional energy from the value in question.

If we look at the above from D. Leontyev’s viewpoint, values can be considered as existing in three mutually transitional forms: 1) Public ideals developed by public consciousness and the generalized ideas about perfection involved in these ideals; 2) Embodiment of these ideals in the action or products of concrete people; 3) The individual’s motivational structures which drive the person towards embodiment of public ideals and values in his/her activity. According to the author, ‘the person acquires social ideals which <...> evoke in the person an activity tendency in the course of which their embodiment takes place’. From the perspective of sociogenesis, ‘the person’s values are the source of individual motivation and the equivalents of functional needs’ (ЛЕОНТЬЕВ, 1998).

It has to be taken into consideration that: 1) the author’s ideas are mainly based on the inter-

⁶ This form of assimilation, which has a relatively complex character, is, in fact, the initial/preparatory stage for accommodation and predicts the formation of a new set (ნადარეიშვილი, 2013).

pretation of motive and motivation from the perspective of Activity Theory; 2) irrespective of the chosen perspective it is necessary to describe the psychological process of transformation of the social value into an individual mental entity (at least, a personal value) which is the objective of the present article.

When talking about the realization of values we: 1) share Leontyev's ideas regarding the above issue presented in the cited text; 2) consider productive the discussion about the realization of values in relation to social norms. This especially applies to R. Merton's viewpoint according to which norm involves (a) value, and (b) the corresponding rules of behavior/the rules of the realization of the given value (Merton, 1971). In order to consider the person (activity) normative (according to Merton – conforming) it is necessary for the person to 1) fully internalize the value, which implies the formation of the corresponding dynamic entity where the value is incorporated and fixed; 2) perform the activity aimed at the realization of the given value. For this to happen, the entity has to be fully structured, i.e. contain all the necessary components, otherwise, only the presence of the cognitive component, which is the pure knowledge of the value as a theoretical construct existing in the socium, will result in the inability to evoke behavior and/or instability of behavior. It can be assumed that the normative nature of person implies the actual realization of the events that are implied in the content of the value. It means that the events will actually take place, that the possibility will be translated into reality, that the person will ensure the realization of the value through his/her self-activity.

In this section of the text we discuss only one dimension of the common value relevant to our context. Common value is a social construct important for a large number of people (group, nation, mankind). In this respect it has a general potential of acquiring valence. Such a general valence is formed as a result of the addition and generalization of individual valences, i.e. individual values.⁷ Stemming from this assumption, the common value involves and agrees with every individual's values to a certain extent⁸, and due to this common values are somewhat attractive for every individual (the desire to enjoy the benefits resulting from the status of the value holder or the activities performed in correspondence with the values). However, because values are characterized with general valence, they do not fully reflect the individual's values, and, therefore, are not attractive enough to evoke a concrete individual's behavior. From this perspective, the motivational process can be understood as the process of the augmentation of the individual valence in common values. This process implies the artificial formation of the 'energy' factor of set (D. Uznadze's 'subjective factor'), i.e. its formation through conscious mental activity, which is different from the 'natural' formation of set with the participation of the subjective factor of need. The artificially created fac-

⁷ The valence of the individual value depends on specific situations, and, above all, on the dynamics of the subject's needs (as opposed to social and personal values which, in the case of appropriate internalization, are unchangeable across situations).

⁸ If we share Merton's opinion, according to which common values are reflected in social norms as their structural component, then the reflection of individual values in social norms will depend on the degree of democracy in the society. Here we only note that the above degree or the extent of the reflection of the individual value in the norm, determines the intensity of psychological tension in relation with the norm and, correspondingly, the potential/risk of provoking deviance and crime.

tor can be shaped in two different ways, which are presented below in a simplified form: 1) The inadequate valence/evoking potential of the common value is linked and added to the valence of the value already existing in the individual (which is in line with one of the common approaches in motivation theories). Such an approach rules out the interiorization of the common value and the augmentation of its valence without the corresponding individual value ('host value') and the need already existing in the individual; 2) The formation of the corresponding need and the individual value based on the common value. The second version is related to the functioning of the cognitive processes involved in the integrate voluntary process, which includes the following stages: a) The acquisition of knowledge – the person realizes that there are entities/constructs which are important and meaningful for other people and becomes aware of what determines the common attitude to this construct, why it is considered important and meaningful in general, i.e. why it has valence for other people; b) Determining personal benefits that are brought by the behavior performed according to common values (subjective evaluation of the common value or the expected personal benefit from the common value). It should be mentioned that potential benefits, potential positive results of holding a common value might not be yet represented in a concrete and salient form in the subject's personal experience/system of individual values. It is understandable that the above refers to the formation of the individual need based on social entities. This individual need might determine a future striving (need based striving) for a common value (see below) and might be later shaped as a set valence, i.e. the social value might get charged with the corresponding subjective value.

Now is the time to go back to the internalization of social values or the formation of individual values on the basis of social values. According to the above assumption, it is only a part/component of set that is interiorized rather than the entire set. We also discussed the acquisition of personal valence by common value and its transformation into the individual value which is nothing else than the interiorization of the common value. We are interested in the stages of the process from the perspective of set formation (ნადარეიშვილი, 2016). We also assume that complete, fully shaped fixed disposition is the condition of set which a) can form a situational set and evoke activity through situational set; b) has a stable fixed form necessary to permanently ensure the value corresponding activity. The set with the above potential needs to have complete and consistent components. We also talked about the 'artificial' formation of the subjective/behavior evoking factor of situational set during the motivational process which implies its shaping through cognitive processes using the energy of the common value⁹. It has been noted that situational set can evoke behavior only on a one-off basis, whereas the goal of socialization is to form a person permanently acting in accordance with common values. What we are referring to is the necessity of transforming situational set into

⁹ To avoid methodological ambiguity, it is necessary to differentiate among the following: a) at the highest level of mental activity (it is the level at which set formation on the basis of common values is described) conscious processes participate in the formation of the factors of unconscious set; b) the set driven process, per se, which involves the unconscious process of organizing the factors, ensuring their consistency and transforming them into a whole entity; c) the issue of consciousness of the product resulting from this process. The product is different kinds and forms of set and the issue is whether they are conscious, unconscious or are presently unconscious, but have a potential of becoming conscious.

fixed set. It is assumed that the factors of situational set need to undergo a further differentiation or specification, need to be strengthened and reinforced¹⁰, which, according to a common version, is achieved through the activity corresponding to situational set. We assume that the following takes place during this process: a) acquisition of the information about the additional aspects of the volume and content of the given value as well as the information about additional benefits related to these aspects (additional material for the differentiation of the cognitive component); b) confirming the instrumentality of the value which implies its relatedness to need satisfaction and the achievement of desirable results (material for the differentiation of the evaluative and affective components); c) testing the selected behavioral model and the confirmation of its usefulness on the basis of conditioning (differentiation of the conative component). It is clear that during the described process increases the level of the interiorization and personification of social/common values¹¹, but a more detailed description of the relevant mechanism is still needed (see below).

A further differentiation of need which is the subjective/energy-laden factor of situational set and the transformation of the affective component of fixed set implies their intensification. The issue of the relatedness of the common value with its energy factor refers to the acquisition of initial affective signs by the entity which is (a) less personal and rather belongs to others; (b) more external than internal; (c) subjectively alien/new; (d) mostly cognitive/informational, which implies the knowledge of the common value. The transitional stage in similar transformation¹² is the formation

¹⁰ As mentioned above, the primary situational set is diffuse due to inadequate differentiation of its subjective factor, but even such a poorly formed entity is enough to ensure the directedness of set at the content of the common value, focus on it and ensure the state of the permanent givenness of that value (that is, subjective probability/expectancy as a stage of the formation of set during which the interaction of expectancy and attractiveness results in their intensification (ნადარეიშვილი, 1993). The process described above facilitates the further interiorization of the common value.

¹¹ When talking about fixation, it is important to keep in mind that getting into the structure of situational set does not ensure the establishment of a firm link between the common value and the need to realize this value. A firm link can be only established within a fixed entity, as it is known that the reactualization of one of the components of an integrate/whole fixed set causes the reactualization of another related entity which has been fixed together with the above component. In our context it could mean that the reactualization of one of the constituents (external constituent – the social situation related to the common value; internal constituent – the internal mental space, e.g. an idea or a symbol) of a common value will cause the reactualization of the related need and vice versa, i.e. the reactualized need will be directed at the realization of the related common value. The fixation of similar interrelationship implies the existence of a firm link/unity between the cognitive and evaluative components, on the one hand, and the affective component, on the other hand. This means that the common value acquires the affective quality, and, therefore, the ability to evoke behavior, which takes place on the basis of an integrate entity of the fixed set.

¹² It is clear that a complete description of the transformation process requires the specification of the additional mediating mechanisms and stages. Here we only touch upon the importance of expectancy in the motivational process. It is just the state of expectancy where the interaction of cognitive and affective entities takes place. Their joint products, further emerging from this interaction, are the composites

of the evaluative component¹³ of fixed set, traditionally understood as the constituent of cognitive component. In our context it is very important to single out the evaluative component since the emphasis is made on the interiorization of the entities existing outside the subject (i.e. common values) and the fixation of an attitude, having a certain valence, towards the given value.

Returning to the evaluative component it can be said that the following is interlinked within the evaluative component: 1) cognitive component as a givenness which implies (a) knowledge of the content of the concept of the common value, its essence and construction; (b) knowledge of other people's opinions and evaluations (often viewed as determined by social stereotypes) related to the common value; (c) awareness of the reasons for such evaluations, which implies the knowledge of why the common value is objectively important, criteria for its importance, the 'social concept' of the importance of the given value. Such knowledge is based on the presumption that the activities corresponding to the given common value are acceptable, legitimate and useful¹⁴. If a common value is reflected in legal norms, it means that it is acceptable for the majority and acquires the status of the general, established rule of conduct; 2) evaluative aspect, per se, which is based on the analysis of the evaluation of the common value by other people and the evaluation of the potential personal benefit related to the common value. This evaluation is based on the conclusion about the importance of the common value from the perspective of subjective utility. The evaluative stage is the procedure preceding the recognition of the individual value. Formation of affective attitude (emotions and feelings related to the object) takes place only after the establishment of the individual value. As evaluation is based on the consideration of the viewpoints of other people (existing beyond the subject) and personal calculations (which implies the involvement of cognitive rather than affective sphere), we have arbitrarily separated this stage of the differentiation of fixed entity from both cognitive and affective stages, as the positive evaluation of something only theoretically implies the existence of need-based / valence-charged attitudes. In other words, the evaluative aspect belongs to the category of 'positive – negative', whereas the affective aspect belongs to the category 'I want – I don't want'. After the person confirms the personal utility of the realization of a common value, she/he perceives the common value as an instrumental entity entailing personal benefits. From now on a completely subjectified, emotional – affective attitude is formed in the subject. She/he experiences the individual importance of the common value. This is accompanied by the desire to enjoy the benefits entailed by common value, which leads to its endowment with desirability and valence. The next stage involves the tendency to realize the potential of the beneficial common value through activity. In other words, the possibility of the enjoyment of benefits entailed by the realization of

known as cognitive-affective motivational entities (ნადარეიშვილი, 2013). In the course of the above interaction, the mutual strengthening of subjective probability and valence takes place. As a result, the common value incorporated in the joint product, that is a motivational entity, acquires enough valence to stimulate activity.

¹³ The importance of the fourth component in addition to the three traditional attitude components is emphasized.

¹⁴ The above issue is related to the importance of the level of the certainty of outcome (how subjectively probable it is that the event will take place) in the formation of set. The realization of the common value, as a potential, is always related to the future (ნადარეიშვილი, 1993).

the common value creates inconsistency/imbalance between the desirable/possible and the actual and the formation of need, which is stated in one of the well-known models. The difference between the model and our approach is that a) imbalance is created by the entities of social origin; b) imbalance is the result of the subject's conscious activity; (c) the activity in question involves the interiorization of the common value. The 'host' value is formed in the course of interaction with the common value and on the basis of the common value, in question; d) common value will not be able to stimulate the distortion/restoration of balance unless it is interiorized; e) here we deal with the striving for the balance which did not exist before, rather than the restoration of the past imbalance (ნადარეიშვილი, 2013). It is well-known that the distortion of balance evokes the tendency to restore the previous balanced state. The realization of this tendency is related to the initiation of behavior consistent with the common value.

So far, we have discussed the regularities of the formation of energy/evoking factors on the basis of social values. Therefore, instead of dealing with needs, per se, we deal with these factors which are motivational entities and belong to different, though interrelated levels of mental activity. It is very important that the so-called latent function of the social system (Parsons 2005), ensured by culture, in general (including legal culture) is not limited to the preservation or transfer of the informational and theoretical aspects of the constituents of cultural patterns¹⁵. It also forms stable affective attitudes towards the common values and the corresponding behavioral tendencies, ensures the preservation of their effectiveness and contributes to their reinforcement. We can assume that at the individual level the latter function is ensured by dispositional sets (ნადარეიშვილი, 2010) which are the mental forms of the existence of common norms and values. Such dispositional sets have the capacity to self-actualize and evoke behavior through situational set. The provision of the material necessary for the formation of dispositional sets is ensured by the socio-cultural space.

At the highest level of mental regulation, activity is supplied with energy by social values. To acquire the above function, the values and the related social attitudes existing in the socio-cultural space need to be transformed into personal mental entities. Interiorization implies the endowment of common values with primary subjective valence, the formation of need-driven attitudes towards these values and the formation of value based entities – situational sets. Along with the formation of fixed set, the valence of value is augmented with the participation of expectancy and through the evaluative component of set. The common values incorporated in the given entity acquire the function of the fully developed affective component and, jointly with the cognitive and conative components, ensure the formation of the readiness for the activity serving as a basis for the behavior directed at the realization of the common values. According to the given approach, at the beginning, the social construct (i.e. common value) is presented to the subject in the cognitive form. Later, the common value acquires the affective dimension and, consequently, the ability to evoke activity, which is possible through its incorporation into the mental entities of set and the interaction with its structural constituents.

¹⁵ In the case like this, if the affective and conative components are not completely formed, we can only confirm the presence of cognitive and evaluative components. Such a specificity of components is only characteristic of inadequately structured attitudes which, using G. Allport's terms, might have at most 'stylistic' influence on the performed activity rather than 'motivational' influence (Allport, 1961).

The goal of socialization and legal culture is to form the value-based most general ‘dispositional sets’ which have the capacity to (a) assimilate every new givenness falling under the normative category, and (b) ensure fixed (i.e. guaranteed) normative behavioral reactions performed on their basis. The existence of such sets ensures the dominance of the integrated version of a social control with the resulting reduction of deviance related risks and is beneficial for democratic development.

The approach proposed in the given article can contribute to the synthetic utilization of the explanatory potential of cognitive and set psychologies in order to analyze interrelationship between the processes taking place in the social and personal space.

References:

- ბალიაშვილი, მ. (1980). *სოციალური განწყობის ჩამოყალიბება და პიროვნების აქტივობა* [Formation of social set and the individual’s activity]. თბილისი.
- ბეჭვაია, დ. 2007. აქსიოლოგია[Axiology]. „ნეკერი“, თბ. 2007
- ნადარეიშვილი, ვ. (1993). *განწყობა და მოლოდინი* [Set and Expectancy]. თბილისი: თსუ.
- ნადარეიშვილი, ვ. (2010). *პიროვნება და ნორმატიული ქცევა* [The Individual and Normative Behavior]. *ფსიქოლოგია*, XXII.
- ნადარეიშვილი, ვ. (2013). *განწყობა და ნებელობა პიროვნების აქტივობაში* [Set and Volition in the Individual’s Activity]. საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე.
- ნადარეიშვილი, ვ. (2016). *განწყობის დიფერენციაციის საკითხები* [The Differentiation of Set]. თბილისი.თსუ. 177-182.
- ნადირაშვილი, შ. (1985). *განწყობის ფსიქოლოგია* [The Psychology of Set]. თბილისი: მეცნიერება.
- ნადირაშვილი, შ. (2001). *„განწყობის ანთროპული თეორია“* [The Anthropic Theory of Set]. თბილისი.
- სურმანიძე, ლ. (2010). *კულტურა მეთოდოლოგიურ პერსპექტივაში* [Culture from the methodological perspective]. თბილისი.
- უზნაძე, დ. *ზოგადი ფსიქოლოგია* [General Psychology]. 1964.
- უზნაძე, დ. (1977). *შრომები* (ტ. VI). *განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები* [Experimental Bases of Set Psychology]. თბ., „მეცნიერება“.
- უზნაძე, დ. (2009). *განწყობის ფსიქოლოგია* [The Psychology of Set]. თბილისი.
- ჩარკვიანი, დ. (2019). *ალბათური მსჯელობა და განწყობის ეფექტები* [Probability judgment and effects of the set]. *ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი*, № 1. 7-15, თსუ
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. N.Y.
- Merton, R. (1971). *Contemporary social problems* . N.Y.
- Nadareishvili, V., & Chkheidze, T. (2015). *Legal culture and legal consciousness in terms of set and attitude*. *European Scientific Journal*. 123-129.
- Parsons, T. (2005). *The Social System*.
- Леонтьев, Д. (1998). *Психологическое обозрение* [Psychological Review]. 1.
- Философский энциклопедический словарь* [The Encyclopaedic Dictionary of Psychology] (1989). М.
- Психологический лексикон* [Dictionary of Psychology]. (2006). М : ПЕР СЭ.
- Чавчавадзе Н. *Культура и Ценности* [Culture and Values]. «Мецნიერება», Тბ. 1984.

თბილისის არაცნობიერის სიმპოზიუმი - მცირე რეპროსენტაცია

ირაკლი იმედაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

აბსტრაქტი

წელს 40 წელი შესრულდა მას მერე, რაც თბილისში გაიმართა არაცნობიერის პრობლემისადმი მიძღვნილი მასშტაბური საერთაშორისო სიმპოზიუმი. სიმპოზიუმს დიდი რეზონანსი მოჰყვა სამეცნიერო საზოგადოებაში. მისი მონაწილენი განიხილავდნენ ამ პრობლემის თითქმის ყველა ძირითად ასპექტს. გაიმართა ფსიქოანალიზისა და დიმიტრი უზნაძის ფსიქოლოგიური სკოლის წარმომადგენელთა ნაყოფიერი დიალოგი. მოცემულ წერილში დახასიათებულია არაცნობიერის პრობლემისადმი ამ ორი მიდგომის განმასხვავებელი მთავარი მომენტები; ასევე განხილულია ამ სამეცნიერო ფორუმის მომზადებისა და ჩატარების ზოგიერთი დეტალი. გამახვილებულია ყურადღება იმაზე, თუ რატომ იქნა არჩეული ამ სიმპოზიუმის ჩატარების ადგილად თბილისი. ამ კონტექსტში ნაჩვენებია, რომ დ. უზნაძის განწყობის თეორია იყო ერთადერთი ზოგადფსიქოლოგიური მასშტაბის კონცეფცია ე.წ. საბჭოთა ფსიქოლოგიაში, რომელშიც მოცემულია შეხედულებათა მწყობრის სისტემა არაცნობიერი ფსიქიკის ბუნებისა და ფუნქციონირების წესის თაობაზე.

საკვანძო სიტყვები: თბილისის სიმპოზიუმი, არაცნობიერი, ფსიქოანალიზი, განწყობის თეორია

სამეცნიერო, პირველ ყოვლისა, ფსიქოლოგიური საზოგადოებრიობისთვის საქართველო ცნობილია დიმიტრი უზნაძის განწყობის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიით, რომელიც ათწლეულების განმავლობაში ვითარდებოდა მის მიერვე დაარსებული სამეცნიერო სკოლის ფარგლებში. ქართველმა ფსიქოლოგებმა მრავალ საკავშირო და საერთაშორისო სამეცნიერო ფორუმს უმასპინძლეს, მაგრამ მათ შორის მაინც გამოსარჩევია არაცნობიერის პრობლემისადმი მიძღვნილი დიდი საერთაშორისო სიმპოზიუმი, რომელიც გაიმართა თბილისში 1979 წლის ოქტომბერში. მასში მონაწილეობდა 150-მდე სტუმარი 17 ქვეყნიდან, და მათზე მეტი - საბჭოთა კავშირის სხვადასხვა სამეცნიერო ცენტრიდან. ეს რიცხვები დღეს შეიძლება დიდ შთაბეჭდილებას არ ახდენდეს, მაგრამ, იმ ეპოქის გათვალისწინებით, როდესაც „რკინის ფარდა“ ჯერ კიდევ საკმაოდ მყარად იყო ჩამოფარებული, ისინი ამ სამეცნიერო ფორუმს მართლაც გრანდიოზულ მოვლენად აქცევდნენ. ამასთან, სიმპოზიუმში მონაწილეობდნენ სტუმრები არა მხოლოდ „სოციალისტური ბანაკიდან“,

არამედ - დასავლეთის ქვეყნებიდან (ავსტრია, აშშ, დასავლეთი გერმანია, ინგლისი, ირლანდია, იტალია, კანადა, საფრანგეთი). კიდევ ერთი გამორჩეული მომენტი ისაა, რომ თბილისს ესტუმრა ფსიქოანალიზური ორინტაციის მრავალი მკვლევარი. თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ ფსიქოანალიზი თითქმის ყოველთვის და მაშინაც „საბჭოთა ფსიქოლოგიის“ უმთავრეს იდეოლოგიურ „საფრთხობელად“ რჩებოდა, ეს სიმპოზიუმი მართლაც არნახულ და უნიკალურ მოვლენად აღიქმებოდა.

სიმპოზიუმის მოსამზადებელი პერიოდი 5 წელიწადს გაგრძელდა. ტიტანური შრომის შედეგად, სიმპოზიუმის დაწყებამდე, 1978 წელს, გამოიცა მასალების კაპიტალური კრებული სამ ტომად თ. ბასინის, ა. შეროზიას და ა. ფრანგიშვილის რედაქტორობით (ისინი სიმპოზიუმის თავმჯდომარეებიც იყვნენ) (Prangishvili, Sherozia & Bassin, 1978). 1985 წელს გამოიცა IV ტომი, რომელშიც თავმოყრილი გამოკვლევები, ძირითადად, რეაქცია იყო ხსენებული სამტომეულის მასალებსა და სიმპოზიუმის შთაბეჭდილებებზე (Prangishvili, Sherozia & Bassin, 1985). ამ ოთხტომეულს დღესაც არ დაუკარგავს თავისი სამეცნიერო ღირებულება. ეს, უწინარესად, იმითაა გამოწვეული, რომ მასში წარმოდგენილია არაცნობიერის პრობლემატიკის თითქმის ყველა ძირითადი საკითხი, დაწყებული პრინციპული თეორიული მოსაზრებებიდან არაცნობიერის ბუნების შესახებ, დამთავრებული მისი კვლევის საერთო მეთოდოლოგიითა და კონკრეტული მეთოდური მიდგომებით. არაცნობიერის პრობლემატიკა მრავალი თვალსაზრისითაა განხილულია, კერძოდ, არაცნობიერის ნეიროფიზიოლოგიური მექანიზმები, არაცნობიერის პრობლემის კლინიკურ-პათოლოგიური ასპექტები, არაცნობიერი და ცნობიერების შეცვლილი მიდგომარეობები (ძილი და სიზმარი, ჰიპნოზი), არაცნობიერი და პიროვნება, არაცნობიერი და მეტყველება, არაცნობიერი და შემოქმედება და ა.შ.

თბილისის სიმპოზიუმი ბოსტონის 1910 წლის სიმპოზიუმის შემდეგ მეორე საერთაშორისო ფორუმი იყო, რომელზეც ასე ღრმად განხილვებოდა არაცნობიერის პრობლემის ფუნდამენტური საკითხები. ბოსტონის განხილვებში მონაწილე იმ დროის თვალსაჩინო მეცნიერებმა გამოთქვეს სხვადასხვა შეხედულება არაცნობიერის რაობის თაობაზე, თუმცა მათ აერთიანებდათ ერთი რამ – არაცნობიერის ფროიდისეული გაგების მიუღებლობა (Бассин, 1968). ბოსტონის შეხვედრაზე თავად ფროიდი ან მისი მიმდევრები არ მიუწვევიათ. თბილისის სიმპოზიუმზე - პირიქით - ფსიქოანალიზის სხვადასხვა მიმართულება ერთობ სოლიდურად იყო წარმოდგენილი. სწორედ ამ სწავლულებთან უშუალო დიალოგი და პოლემიკა გახლდათ ალბათ ყველაზე საინტერესო და მნიშვნელოვანი. ფსიქოანალიზის ძირითადი ოპონენტი უზნაძის განწყობის თეორია იყო. საერთოდ იმ დროისთვის ეს თეორიული სისტემა, ფაქტობრივად, ფსიქოანალიზის საბჭოთა ალტერნატივად მიიჩნიეს (Brozek, & Slobin, 1972; Graham, 1987). სწორედ ამან განაპირობა, პირველ ყოვლისა, ის, რომ ეს სიმპოზიუმი თბილისში ჩატარდა. მაგრამ იმისთვის, რომ უზნაძის შეხედულებებს სათანადო აღიარება მოეპოვებინა საბჭოთა ფსიქოლოგიის ფარგლებში, მისი სკოლის წარმომადგენლებს დიდი ძალისხმევა და ბრძოლა დასჭირდათ.

1950-1960-იან წლებში გამართულ საჯარო დიკუსიებსა და პოლემიკურ წერილებში ცენტრალური ფსიქოლოგიური ჟურნალის ფურცლებზე განხილვებოდა განწყობის თეორიის მეცნიერული და, უფრო მეტად, იდეოლოგიური სტატუსი (Богданчиков,

2015). მეცნიერული ღირებულება აშკარა იყო, განწყობის თეორიის მარქსისტულობა კი დიდ ეჭვს იწვევდა იდეოლოგიაში განაფულ კოლეგებში და, უნდა ითქვას – არც თუ უსაფუძვლოდ. მართლაც, ე.წ. „საბჭოთა ფსიქოლოგიის“ საფირმო ნიშანი ის იყო, რომ იგი მარქსიზმ-ლენინიზმის იდეოლოგიას ეფუძნებოდა. განწყობის თეორიაზე ამის თქმა არ შეიძლება. „როგორც თავისი წარმოშობით (არავითარი საფუძველი არ არსებობს ვამტკიცოთ, რომ განწყობის ფსიქოლოგია აღმოცენდა მარქსიზმის ფილოსოფიის პრინციპების საფუძველზე), ისე შინაარსობრივად ეს მიმართულება წარმოიქმნა და საკმარისად დიდ ხანს ვითარდებოდა მარქსიზმისგან დამოუკიდებლად <...> შეიძლება ვილაპარაკოთ მხოლოდ მარქსიზმის გარკვეულ „ჩანართებზე“ შემდგომ, როდესაც განწყობის ფსიქოლოგია უკვე გაფორმდა განვითარებული თეორიისა და სკოლის სახით“ (Богданчиков, 2014, с.132-133). ამ სკოლის უნიკალურობა ყველაფერ სხვასთან ერთად მისი - განწყობის თეორიის - უკიდურესად სუსტად იდეოლოგიზებული კონცეპტუალური ბაზაა. უზნაძის სამეცნიერო შემოქმედება ოფიციალურ საბჭოთა იდეოლოგიასთან მინიმალური კომპრომისის მაგალითია. ასეა თუ ისე, უზნაძის მიმდევრებმა ხსენებულ დისკუსიებში მოახერხეს განწყობის თეორიის „შეფუთვა“ იდეოლოგიურად გამართული ფორმულირებებით, და სკოლამ განაგრძო წარმატებული ფუნქციონირება, თუმცა იყო სავსებით რეალური საფრთხე მისი განადგურებისა (საბჭოთა ფროიდიზმის, პედოლოგიის თუ ფსიქოტექნიკის მსგავსად) (Имедадзе, 2015).

აღიარებისა და ლეგიტიმიზების შემდეგ განწყობის თეორიამ დაიკავა გარკვეული ნიშა და შეავსო ის ხარვეზი საბჭოთა ფსიქოლოგიაში, რომელიც აღმოცენდა არაცნობიერის კატეგორიის დაუმუშავებლობის გამო. გარკვეული პირობითობით შეიძლება ითქვას, რომ ფსიქოლოგიის შესწავლის არე ოთხ უმთავრეს კატეგორიას გულისხმობს: ქცევა, პიროვნება, ცნობიერება და არაცნობიერი. სრულფასოვანი ზოგადფსიქოლოგიური კონცეფცია მათ აუცილებლად უნდა მოიცავდეს. ძირითადი საბჭოთა თეორიული სისტემები არსებითად პირველი სამით შემოიფარგლებოდნენ. არაცნობიერი ფსიქიკურ ან ფიზიოლოგიურ პროცესებთან ასოცირდებოდა, ან უბრალოდ მისი არსებობის კონსტატაცია ხდებოდა. მაგალითად, არაცნობიერისადმი მიძღვნილ წერილში ლ. ვიგოტსკი არსებითად მხოლოდ იმას ადასტურებს, რომ ფსიქოლოგია შეისწავლის ფსიქიკას, როგორც რთულ, ერთიან ფსიქოფიზიოლოგიურ პროცესს, „რომელიც სრულებით არ იფარება მისი ცნობიერი ნაწილით და, ამდენად <...> ფსიქოლოგიაში სავსებით კანონიერია ვილაპარაკოთ ფსიქოლოგიურ არაცნობიერზე: არაცნობიერი არის პოტენციურად-ცნობიერი“ (Выготский, 1982, с. 14). ლ. ვიგოტსკის მრავალ მიმდევარს უკვე შეეგნო, რომ, არაცნობიერის კატეგორიის გარეშე, ზოგადფსიქოლოგიური სისტემა ვერ ჩაითვლება სრულყოფილად. ცოტა ხნის წინათ ძალიან კარგმა მკვლევარმა, ე. ზავერშნევამ უდიდესი ძალისხმევა გასწია, რათა ვიგოტსკის გამოქვეყნებულ შრომებსა და საარქივო მასალებში მიეკვლია გარკვეული შეხედულებისათვის არაცნობიერის ბუნების შესახებ, მაგრამ - ფაქტობრივად, უშედეგოდ (Завершнева, 2017). რაც არ არის, იმას ვერ აღმოაჩენ. იგივე ითქმის ა. ლეონტიევისეულ ქმედების თეორიაზეც.

ს. რუბინშტეინის შეხედულებები არაცნობიერის შესახებ უფრო კონკრეტულია, ვიდრე ვიგოტსკისა, მაგრამ ვერც მათ მივიჩნევთ სპეციალურ თეორიად. მეცნიერის

აზრით, არაცნობიერის ცნება გულისხმობს „განცდას, რომელშიც არ არის გაცნობიერებული მისი გამომწვევი საგანი“ (Рубинштейн, 1940, с. 8). მაგალითად, ემოციის არაცნობიერობა გამოვლინდება მიკუთვნების არარსებობაში იმ საგნისა თუ პირის მიმართ, რომელმაც იგი გამოიწვია. მოკლედ, თუ მე თავს ცუდ ხასიათზე ვგრძნობ, მაგრამ არ ვიცი, რითაა ეს გამოწვეული, მოცემული მდგომარეობა კვალიფიცირდება, როგორც არაცნობიერი. შეიძლება დაბეჯითებით ითქვას, რომ ფროიდიც და უზნაძეც არაცნობიერის ასეთ გაგებას ცნობიერებაში არაცნობიერის ძიების უნაყოფო მცდელობად მიიჩნევდნენ.

მოკლედ, არ არსებობდა არაცნობიერის ზოგადფსიქოლოგიური კონცეფცია. საბჭოთა ფსიქოანალიზის ლიკვიდაციის შემდეგ წარმოდგენათა გამართულ სისტემას არაცნობიერის, როგორც მთელი ფსიქიკური ცხოვრების საფუძვლის, შესახებ მხოლოდ უზნაძის და მისი სკოლის შრომები შეიცავდა (Angelini, 2008). ეს პირველმა თ. ბასინმა გააცნობიერა სათანადოდ (Басин, 1968). ამიტომ გასაკვირიც არ არის, რომ სწორედ იგი გახდა ერთ-ერთი მთავარი ინიციატორი არაცნობიერის შესახებ კონფერენციის თბილისში ჩატარებისა. აქვე უნდა მოვიხსენიოთ ა. შეროზიაც, რომელმაც უდიდესი წვლილი შეიტანა ამ გრანდიოზული მასშტაბის სამეცნიერო ფორუმის ორგანიზაციაში.

დ. უზნაძემ ფროიდის შეხედულებების კრიტიკული ანალიზი თავისი თერიული სისტემის ქმნადობის პირველივე ეტაპზე 1920-იან წლებში წამოიწყო და უკანასკნელ წიგნებშიც განაგრძობდა (უზნაძე, 2004). ეს ბუნებრივია, რამდენადაც არაცნობიერის კატეგორია მისთვის ცენტრალურია, ხოლო ფსიქოანალიზი ჯერ კიდევ მაშინ არაცნობიერის ყველაზე სერიოზული კონცეფცია იყო. სპეციალურ აღნიშვნას იმსახურებს ის, რომ, განსხვავებით თავისი რუსი (საბჭოთა) კოლეგების უმეტესობისგან, უზნაძის კრიტიკული ანალიზი საერთოდ თავისუფალია იდეოლოგიური შეფასებებისგან და მხოლოდ მეცნიერულ, ლოგიკურ არგუმენტაციაზეა დაფუძნებული (იმედაძე, 2013).

უკიდურესად მოკლედ და სქემატურად საქმის ვითარება ასეთი გახლდათ. უზნაძე ეძებს ფსიქიკის განვითარების პირველ საფეხურს, რომელიც წინ უსწრებს და განაპირობებს მთელ მენტალურ აქტივობას. აქ იგულისხმება როგორც ჩვეულებრივი განცდები (ფსიქიკური პროცესები), ისე - ცნობიერება. ფროიდის მოძღვრების ყველაზე სუსტი ადგილი ის არის, რომ მასში არაცნობიერი მხოლოდ ნეგატიურად, როგორც ცნობიერების უარყოფაა დახასიათებული. ფროიდის არაცნობიერი იგივე ცნობიერი განცდებია, რომლებიც განიღვენა ცნობიერებიდან და მათ ახლა ცნობიერებას მოკლებული განცდის ფორმა მიუღიათ. მათი შინაგანი ბუნება და სტრუქტურა ცნობიერების იგივეობრივია. ასეთი არაცნობიერი ისეთივე ფსიქიკური განცდაა, მინუს ცნობიერება. ეს პოზიცია, ფაქტობრივად, არაგანცდადი განცდის დაშვების ტოლფასია, რაც, უზნაძის აზრით, ნონსენსია. ამგვარი არაცნობიერი ფსიქიკის არსებობის შესაძლებლობას უზნაძე კატეგორიულად უარყოფს, მაგრამ აქ ჩნდება არსებითი ხასიათის ახალი მომენტები. კერძოდ, უზნაძეს მიაჩნია, რომ ფროიდისეული არაცნობიერის გაგება მართებულიც რომ იყოს, მას ვერ გამოიყენებ ფსიქიკის განვითარების საკითხის გადასაჭრელად. როგორც ცნობილია, სწორედ ეს საკითხი გახდა უზნაძისთვის ბოლო პერიოდში უმთავრესი. მისი გადაჭრა მოითხოვს ფსიქიკის „რალაცნაირი“ სახეობის დაშვებას, რომელიც განსხვავდება ფსიქიკის

ჩვეულებრივი ცნობიერი თუ არაცნობიერი ფორმებისგან (ანუ განცდებისგან), წინ უსწრებს და განსაზღვრავს მათ ფილოგენეზში, ონტოგენეზში და აქტუალგენეზში. რაკი რეპრესირებული არაცნობიერის პირველწყარო, მისი წამოქმნის პირობა ცნობიერებაა, ამიტომ ცნობიერების განვითარებას იგი ვერ აგვიხსნის; ფსიქიკური ორგანიზაციის საძიებელ პირველად ფორმად იგი ვერც ლოგიკურად გამოდგება და ვერც ფაქტობრივად.

მიუხედავად ამ თეორიული წუნისა, ფსიქონალიზს უეჭველი პრაქტიკული მიღწევები აქვს. უზნაძის აზრით, წარმატებული მკურნალობისას ფროიდი მართლაც ახერხებდა შეხებოდა იმას, რაც განსაზღვრავს ნევროზული სიმპტომების წარმოქმნას. მაგრამ დაავადების ქეშმარიტ მექანიზმს იგი ვერ ხედავდა, და ახასიათებდა მას მხოლოდ უარყოფითად, როგორც განდევნილ არაცნობიერ განცდებს. სინამდვილეში ფსიქონალიზურ თერაპიას საქმე აქვს განწყობასთან, რადგან სწორედ ის არის რეალური არაცნობიერი ფსიქიკური ფაქტი.

ასეთია ფსიქონალიზის უზნაძისეული შეფასება. მას აქვს როგორც კრიტიკული, ისე პოზიტიური ნაწილი. ერთი მხრივ, ნაჩვენებია არაცნობიერის ფროიდისეული გაგების უმართებულობა, რაც იმით გამოიხატება, რომ: 1. დაშვებულია ფსიქიკაში ცნობიერების ველის მიღმა არსებული და მოქმედი განცდების არსებობა და 2. არაცნობიერი სფერო გაიგივებულია რეპრესიულ ფსიქიკასთან, რომელიც ცნობიერებიდანაა ნაწარმოები, და ვერ გამოდგება ფსიქიკის განვითარების ფაქტის დასაბუთებისთვის. მეორე მხრივ, განწყობის სახით, მითითებულია ცნებაზე, რომელიც მას უნდა ჩაენაცვლოს. საზოგადოდ, უზნაძე არაცნობიერს განწყობასთან აიგივებს და იმასაც კი ამბობს, რომ არაცნობიერი ზედმეტი ცნებაა და რომ იგი სავსებით შეიძლება შეიცვალოს მეტი გარკვეულობის მქონე განწყობის ცნებით. უზნაძის ბოლო წიგნის ერთ-ერთი ქვეთავი ასეა დასათაურებული: „არაცნობიერი ზედმეტი ცნება“ (უზნაძე, 2004).

უნდა ითქვას, რომ ამ მტკიცების კატეგორიულობა გარკვეულ დაძაბულობას იწვევს. აშკარაა, რომ არაფენომენალური და არაცნობიერი განწყობა ვერ მოიცავს არაცნობიერი მოვლენების მთელ ველს. სხვა თუ არაფერი, ხომ არსებობს ცხოველთა ფსიქიკა, მათ აქვთ განცდები, მაგრამ არ გააჩნიათ ცნობიერება. ასევე არსებობს თვით უზნაძის მიერ აღწერილი ფსიქიკური ცხოვრების პირველი, იმპულსური ქცევის დონე, რომელიც ცნობიერების (ობიექტივაციის) გარეშე ხორციელდება და თავადვე საჭიროებს განწყობისეულ საფუძველს. მაშასადამე, არაცნობიერი არ ყოფილა ზედმეტი ცნება. ამის გათვალისწინებით, განწყობის თეორიაზე დაფუძნებით, საჭიროა არაცნობიერი სფეროს მოვლენათა ისეთი კლასიფიკაცია შეიქმნას, რომელიც მოიცავს როგორც განცდად, ისე - არაგანცდად ფენომენებს (Imedadze, 2017).

ამრიგად, უზნაძისთვის არაცნობიერის პრობლემა არსებითად არაფენომენალური ფსიქიკის დასაბუთების სახეს იღებს. ეს პრინციპულად განასხვავებს მას ფსიქონალიზური მიდგომისგან, რომელიც არაცნობიერის დახასიათებისას ცნობიერებისთვის ცნობილი, ჩვეულებრივი კერძო განცდების ენაზე ლაპარაკობს. უზნაძისეული განწყობის შემთხვევაში კი სხვა ონტოლოგიური სინამდვილე, სრულიად სხვაგვარი ფსიქიკაა პოსტულირებული. აუცილებელია იმის გათვალისწინებაც, რომ უზნაძის განწყობის და ფროიდის არაცნობიერის ცნებები სრულიად განსხვავებული თეო-

რიული სისტემების საკვანძო კატეგორიებია და მხოლოდ ამ სისტემის მთელი კონსტრუქციის კონტექსტში აქვთ აზრი. ამიტომ შეუძლებელია, უბრალოდ აიღო და შეცვალო ფსიქონალიზური არაცნობიერი განწყობით. ყოველ შემთხვევაში თბილისის სიმპოზიუმზე განწყობის ცნება განიხილებოდა, როგორც ფსიქონალიზური არაცნობიერის ჩვენი (საბჭოთა) ალტერნატივა.

ყოველივე ეს სერიოზულად ართულებს ამ კონცეფციას და დიალოგს. ამას ისიც ემატებოდა, რომ ფსიქონალიზის და სიღრმისეული ფსიქოლოგიის სხვა მიმართულებათა წარმომადგენლების მეტი წილი თვით სიმპოზიუმის მსვლელობაში ეცნობოდა განწყობის თეორიას, ბევრისთვის იგი ნამდვილ აღმოჩენად იქცა. თუმცა იყვნენ საქმეში კარგად ჩახედული მკვლევრებიც, რომლებიც თავისებურად ჭვრეტდნენ ამ მოძღვრებათა ურთიერთმიმართებას (Ansbacher, 1978; Chertok, 1981; Rollins, 1978). ბოლოსდაბოლოს, არც არავინ მოელოდა, რომ სიმპოზიუმი არაცნობიერის პრობლემას გადაწყვეტდა და მონაწილე მხარეები თავიანთ პრინციპულ პოზიციებს შეიცვლიდნენ. მაგრამ ის, რომ არაცნობიერთან დაკავშირებული სხვადასხვა მოსაზრებასა და საკითხზე მსჯელობა უთუოდ სასარგებლო იყო ყველასთვის – ეს სიმპოზიუმის ყველა შეფასებიდან ჩანს. ამდენად, შეიძლება უყოყმანოდ ითქვას, რომ სიმპოზიუმი უდავოდ წარმატებული იყო. მხოლოდ ხსენებული ოთხტომეული რად ღირს! იგი ყველა სამეცნიერო ბიბლიოთეკის მშენებელ რჩება და მას დღესაც არ დაუკარგავს თავისი მეცნიერული ღირებულება. სიმპოზიუმმა ძლიერი ბიძგი მისცა არაცნობიერისადმი ინტერესის გაღვივებას საბჭოთა კავშირში (Angelini, 2008). ძალიან გაიზარდა ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის ცნობადობა და, შესაძლოა, მან თავის პიკსაც კი მიაღწია. სიმპოზიუმის მომდევნო ათწლეულში ქართული ფსიქოლოგიური სკოლა მართლაც საკმაოდ ფართოდ იყო წარმოდგენილი საერთაშორისო სამეცნიერო სივრცეში. სამწუხაროდ, 90-იანი წლებიდან მოყოლებული, ძირითადად ნეგატიური პოლიტიკურ-ეკონომიკური ფაქტორების ზეგავლენით, ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის პროდუქტიულობა, და შესაბამისად, საერთაშორისო ცნობადობა მკვეთრად დაქვეითდა.

სიმპოზიუმს ფართოდ გამოეხმაურნენ ფსიქოლოგიურ და უფრო ფართო სამეცნიერო საზოგადოებაში. მისი შედეგები განიხილეს სპეციალურად ორგანიზებულ თათბირზე სან-ფრანცისკოში (1980 წ.), აგრეთვე - გერმანიის ფსიქონალიზის აკადემიის საერთაშორისო კონფერენციაზე მიუნჰენში (1980 წ.) და ამერიკის ფსიქიატრიული ასოციაციის ყრილობაზე ნიუ-ორლეანში (1981 წ.) (Бахтадзе-Шерозия, 1985).

სიმპოზიუმის მრავალი გამოძახილიდან მხოლოდ ორს მოვიყვანთ. თავის წერილში საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის პრეზიდენტის სახელზე გამოჩენილი ლინგვისტი და ფსიქოლინგვისტი, რ. იაკობსონი ამბობს: „ამიერიდან ქართული ფსიქოლოგიური სკოლა მისი შესანიშნავი განწყობის თეორიით მყარად და მეთოდურად შევიდა საერთაშორისო იდეურ სივრცეში <...> პირადად ჩემთვის ეს სიმპოზიუმი სამუდამოდ დარჩება ღრმა, დაუვიწყარ შთაბეჭდილებად“; ფსიქონალიზის გერმანული აკადემიის პრეზიდენტის, გ. ამონის აზრით „სიმპოზიუმის შედეგები გამოვლინდება უახლოეს ხანებში ერთობლივი და ურთიერთმაკორეგირებელი სამუშაოს შესაძლებლობის სახით. დიმიტრი უზნაძის სკოლამ აუცილებლად უნდა შეასრულოს თავისი დადებითი როლი და მოახდინოს გავლენა დასავლურ ფსიქონალიზზე, ხოლო

ფსიქონალიზი მას, თავის მხრივ, შეიძლება დაეხმაროს ათნლეულების განმავლობაში დაგროვილი ფაქტებით“ (Бахтадзе-Шерозия, 1985, с.146).

დასარულ, უნდა ითქვას, რომ, არაცნობიერის კატეგორიის დამუშავების თვალსაზრისით, მთელ ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში დიდი ჩავარდნაა. ფსიქონალიზის, სილრმისეული ფსიქოლოგიის სხვა კონცეფციებისა და უზნადის თეორიის გარდა (შესაძლოა, პ. ჟანეს შეხედულებათა გამოკლებით), ჩვენ ვერსად ვხვდებით შეხედულებათა მწყობრ სისტემას, რომელშიც დამუშავებულია საკითხების ფართო წრე არაცნობიერის ბუნებისა და ფუნქციონირების ნესის შესახებ. თანამედროვე აკადემიური ფსიქოლოგია საკმაოდ სკეპტიკურადაა განწყობილი ფსიქონალიზის მიმართ, მაგრამ პოზიტიურს მას ვერაფერს უპირისპირებს. დღეს გაბატონებული კოგნიტივიზმი არსებითად იზღუდება სუბენსორიკის ან პერცეპტული თავდაცვის ცალკეული ფენომენების შესწავლით და მორიდებული განცხადებებით იმის თაობაზე, რომ კოგნიტიური აქტივობა მეტწილად არაცნობიერად მიმდინარეობს (რაც ასზე მეტი წლის წინათ უკვე კარგად იცოდნენ ვიურცურგელებმა). ამ ფონზე უზნადის სკოლაში ათნლეულობით მიმდინარე ფსიქიკური პროცესებისა და ქცევის არაცნობიერი რეგულაციის სისტემატური თეორიული და ექსპერიმენტული კვლევა შეიძლება ერთობ სასარგებლო აღმოჩნდეს. მეტიც: ეს კვლევა უთუოდ უნდა გაგრძელდეს, რამდენადაც განწყობის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიული სისტემის პოტენციალი სრულებითაც არ ამოწურულა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- უზნაძე დ. (2004). განწყობის ფსიქოლოგია. თბილისი: კოლორი.
- იმედაძე ი. (2013). ფსიქონალიზისა და განწყობის თეორიის შედარებითი ანალიზი / ი. იმედაძე თეორიული ფსიქოლოგია. თბილისი: Capre diem.
- Бассин, Ф. В. (1968). Проблема бессознательного. Москва: Медицина.
- Бахтадзе-Шерозия, Н. В. (1985). Тбилисский международный симпозиум по проблеме бессознательного / Prangishvili A.S., Sherozia, A.E., & Bassin F.V. (Eds.). The unconscious: nature, functions, methods of study. Vol. IV (pp. 140-148). Tbilisi: Metsniereba.
- Богданчиков, С. А. (2014). Школа Узнадзе в системе советской психологии // Вопросы психологии, 3, 131-141.
- Богданчиков, С. А. (2015). Школа Узнадзе в контексте советской психологии // Вопросы психологии, 5, 106-116.
- Выготский, Л. С. (1982). Психика, сознание, бессознательное. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. (С. 132-148). Москва: Педагогика,
- Завершнева, Е. Ю. (2017). К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского // Вопросы психологии, 3, 102-118.
- Имедадзе И. В. (2015). Школа Узнадзе: штрихи к истории // Вопросы психологии, 2, 120-130.
- Рубинштейн С. Л. (1940). Основы общей психологии. Москва: Гос. Уч.-Пед. Изд-во.
- Angelini, A. (2008). History of the unconscious in Soviet Russia: from its origins to the fall of the Soviet Union // The International Journal of Psychoanalysis. 89 (2), 369-88.

- Ansbacher, H. L. (1978). Alfred Adler's views on the unconscious / Prangishvili A. S., Sherozia A. E., & Bassin F. V. (Eds.). *The unconscious: nature, functions, methods of study*. Vol. I (pp. 370-383). Tbilisi: Metsniereba.
- Brozek, J., & Slobin D. I. (1972). *Psychology in the USSR: a historical perspective*. New York: International Arts and Sciences Press.
- Chertok, L. (1981). Reinstatement of the concept of the unconscious in the Soviet Union // *The American Journal of Psychiatry*, 138 (5), 575-583.
- Imedadze I. (2017). Theory of set and types of unconscious psyche / *Proceedings of 6rd International Conference on the The Current Issues in Theoretical and Applied Psychology* (pp. 690-694). Erevan: Edit Print.
- Graham L. R. (1987). *Science, philosophy and human behavior in the Soviet Union*. New York: Columbia University Press.
- Prangishvili, A. S., Sherozia, A. E., & Bassin F. V. (Eds.) (1978). *The unconscious: nature, functions, methods of study*. Vol. I,II,III. Tbilisi: Metsniereba.
- Prangishvili, A. S., Sherozia, A. E., & Bassin, F. V. (Eds.) (1985). *The unconscious: nature, functions, methods of study*, Vol. IV. Tbilisi: Metsniereba.
- Rollins, N. (1978). Consciousness, unconsciousness and the concept of repression / Prangishvili A. S., Sherozia A. E., & Bassin F. V. (Eds.). *The unconscious: nature, functions, methods of study*. Vol. I (pp. 266-281). Tbilisi: Metsniereba.

TBILISI SYMPOSIUM ON THE UNCONSCIOUS - A SHORT RETROSPECTIVE

Irakli Imedadze

Tbilisi State University

Abstract

Already 40 years have passed since a large-scale Tbilisi international symposium on the unconscious was held, which aroused a great interest in the psychological community due to the fact that all the major issues related to the unconscious were discussed. A productive dialogue took place between the representatives of psychoanalysis and Dimitri Uznadze's school of psychology. The present article highlights the key points of difference between these two approaches to the unconscious. It also covers some details concerning the preparation of the symposium and the way it was held. Also, the article explains why the symposium was organized in Tbilisi. The above context is used to show that D. Uznadze's Set Theory is the only general psychological conception in the Soviet psychology which represents a coherent system of ideas about the unconscious psyche.

Key words: Tbilisi symposium, the unconscious, psychoanalysis, the Theory of Set.

Scientific circles, and, especially, the community of psychologists, know Georgia as the country where Dimitri Uznadze developed his general psychological theory which was further elaborated for several decades by the school of psychology founded by D. Uznadze. Even though Georgian psychologists have hosted many national and international scientific forums, the international symposium dedicated to the psychological unconscious can be considered an outstanding event. The symposium was held in Tbilisi, October 1979. About 150 invited participants from 17 countries and many more from different scientific centers of the Soviet Union participated in the symposium. Today these numbers might not sound very impressive, but if we take into consideration the historical context, the fact that Georgia, as a Soviet republic was separated from the rest of the world by the 'iron curtain', the forum of psychologists held at the international level acquires a very special meaning. It has to be noted that the list of participants was not limited to the psychologists from the so-called 'socialist camp', but also included guests from the western countries like Austria, the US, West Germany, England, Ireland, Italy, Canada and France. Another interesting point is that many participants belonged to the psychoanalytic school, i.e. the school representing a totally unacceptable ideology for 'Soviet psychology', the fact that turned the symposium into a truly unique event.

It took Georgian psychologists five years to organize the symposium. Three volumes of the symposium materials were published in 1978 (edited by T. Bassin, A. Sherozia and A. Prangishvili, who also chaired the symposium meetings) (Prangishvili, Sherozia & Bassin, 1978). Volume IV, published in 1985, mostly contained the comments on the materials included in the three volumes and the participants' impressions (Prangishvili, Sherozia & Bassin, 1985). It has to be emphasized that these four volumes have still preserved their scientific importance. The primary reason is that they contain almost all the principal issues related to the unconscious, including almost all the fundamental theoretical ideas about the nature of the unconscious, general research methodology and individual research methods. The problems of the unconscious are approached from different perspectives and concern its neurophysiological mechanisms, clinical and abnormal aspects, special states of consciousness (sleep and dreaming, hypnosis), relationship between personality and the unconscious, speech and the unconscious, creativity and the unconscious, etc.

After the 1910 Boston symposium, the Tbilisi symposium was the second international forum devoted to the in-depth discussion of the fundamental issues of the unconscious. Distinguished scientists participating in the Boston discussions expressed different opinions regarding the unconscious, but there were united by one thing which was the rejection of the Freudian understanding of the unconscious (Бассин, 1968). Neither Freud nor his followers participated in the discussions. Contrary to that, different psychoanalytic perspectives were well represented at the Tbilisi symposium. Dialogues and debates with the psychoanalytic schools made the symposium especially important and interesting. Uznadze's Set Theory was the main opponent of psychoanalysis. It has to be noted that in that period this theoretical system was actually considered a Soviet alternative to psychoanalysis (Brozek, & Slobin, 1972; Graham, 1987), which was the primary reason for arranging the symposium in Tbilisi. It should be emphasized that the representatives of Uznadze's school of psychology had to make enormous efforts to ensure the recognition of Uznadze's ideas by Soviet psychology.

The Theory of Set, its scientific and, especially, ideological status was the theme of the public discussions held in the 1950-1960s. The articles that appeared in the same period in the central psychological journal were devoted to the same debatable issues (Богданчиков, 2015). Although the scientific value of the theory was quite obvious, the Marxist character of Set Theory was seriously questioned by those colleagues who were experts in 'ideology'. Incidentally, their suspicions were not groundless. The thing is that 'Soviet psychology' was based on Marxism – Leninism as a political ideology, whereas the Theory of Set was not.

'By its origin (there is no ground to argue that the Theory of Set originated from the Marxist philosophy) and content this direction formed and developed for quite a long time independently from Marxism <...> We can only speak about some 'inserts' that appeared later when the Theory of Set was already a developed theory and was established as a school.' (Богданчиков, 2014, с.132-133). Among other aspects, the uniqueness of the theory is in its relative freedom from an ideological burden, which makes it an example of minimal compromise with the Soviet ideology. Anyway, in the discussions mentioned above, Uznadze's followers managed to 'present' their ideas in a politically acceptable form and the school continued to function successfully despite a real threat of its annihilation, which was also faced by Soviet Freudian approach, paedology or psychotechniques (Имедадзе, 2015).

Having been recognized and legitimized, the Theory of Set found its appropriate place and filled a certain gap in Soviet psychology which had been formed due to the absence of the category of the unconscious. We can make a somewhat arbitrary statement that the field of psychology is the domain of four major categories: behavior, personality, consciousness and the unconscious. Any comprehensive general psychological conception is supposed to cover the above four categories. The major theory of Soviet psychological systems were limited to the first three categories. The psychological unconscious was either associated with physiological processes or the fact of its existence was merely stated. For example, in his article on the unconscious, L. Vygotsky, actually, limited himself to the statement that psychology studies the psyche as a complex and integrate psycho-physiological process 'which is not identical to its conscious part. Therefore, <...> it is legitimate to speak of the psychological unconscious: the unconscious is potentially conscious.' (Выготский, 1982, с. 14). Vygotsky's numerous followers also realized that a general psychological system cannot be considered perfect without the category of unconscious. Not long ago, E. Zavershneva, a distinguished researcher, made an enormous effort to extract from Vygotsky's publications and archives ideas about the nature of the unconscious, but her exercise turned out to be futile (Завершнева, 2017). One cannot find what does not exist, and the same applies to A. Leontyev's Activity Theory.

S. Rubinstein's ideas about the unconscious are more concrete compared to those of Vygotsky, but they are not developed enough to reach a theoretical level. According to Rubinstein, the unconscious should be understood as 'the experience in which the object evoking the given experience is not conscious' (Рубинштейн, 1940, с. 8). The unconscious nature of emotion is manifested in the fact that it is impossible to link it with the person or the object that has evoked the given emotion. For example, if I am in a bad mood, and, at the same time, don't know the reason, this state of mind should be identified as unconscious. It can be stated without any hesitation that both Freud and Uznadze considered the attempts of searching the unconscious in consciousness unproductive.

In short, a general psychological concept of the unconscious did not exist. After the eradication of Soviet psychoanalysis, the only coherent system of the unconscious, in which the unconscious is understood as the foundation of the entire mental life, can be only found in Uznadze's and his school's works (Angelini, 2008) and Bassin was the first to fully comprehend it (Бассин, 1968). So, it is not surprising that he was one of the main initiators of the Tbilisi conference on the unconscious. We should also note A. Shorozia's vast contribution to the arrangement of such a grand scientific event.

D. Uznadze started to criticize Freud's ideas in the 1920s, i.e. at the starting stage of the development of his own theoretical system. His critical assessments were still present in the late works (უზნაძე, 2004). This is natural because the category of the unconscious was central for Uznadze and psychoanalysis was the most dominant theory of the unconscious. It has to be emphasized that as opposed to the majority of his Russian (Soviet) colleagues, Uznadze's critical analysis was free from ideological subjectivism and was only based on scientific and logical arguments (იმედაძე, 2013).

Here we give a brief description of Uznadze's viewpoint. Uznadze was looking for the starting phase of the development of psyche, the phase which precedes and determines the entire mental activity. This implies standard experience (mental processes) as well as consciousness. The weakest

point in Freudian approach is that the unconscious is described only in negative terms, as the negation of consciousness. Freudian unconscious is the same as conscious experience, which has been removed from consciousness and now exists in the form of experience deprived of consciousness. Its internal nature and structure are identical to consciousness. Such unconscious is mental experience minus consciousness. This viewpoint assumes the existence of unexperienced experience, which, according to Uznadze, is nonsense. Uznadze categorically rejected the idea of the unconscious psyche and put forward new important ideas, instead. In particular, Uznadze believed that even if the Freudian understanding of the unconscious was appropriate, it would not be productive for the explanation of mental development. The development of psyche or mental development was in the focus of Uznadze's interest in the late period of his activity. He believed that the solution of this problem required the assumption of 'some kind of psyche' which would be different from its normal conscious or unconscious forms (i.e. experience), would precede and determine these forms of experience in phylogenies, ontogenesis and actualgenesis. As far as the primary source of the repressed unconscious, the precondition of its formation is consciousness, it cannot explain the development of consciousness and cannot be considered the primary form of mental organization logically or factually.

Despite such a theoretical flaw, psychoanalysis has undeniable practical achievements. In Uznadze's opinion, in the cases of successful treatment Freud really managed to touch upon something that determines the formation of neurotic symptoms. But he could not uncover the true mechanism of disease and described it only in negative terms, as repressed unconscious experience. What psychoanalytic therapy really deals with is Set because it is a real unconscious psychological fact.

Such is Uznadze's evaluation of Freud's theory. It has both positive and negative aspects. On the one hand, Uznadze showed that the Freudian understanding of the unconscious was inappropriate, because 1. It assumes the existence and action of experience beyond the field of consciousness; 2. The unconscious is equated with the repressed psyche which is formed from consciousness and, therefore, cannot be used for the explanation of mental development. On the other hand, Uznadze pointed out the concept of set which should replace the unconscious. In general, Uznadze identified the unconscious with set. In his opinion, the unconscious was a redundant concept and could be replaced with the clearer concept of set. One of the subtitles in Uznadze's last book is 'The unconscious is a redundant concept.' (უზნაძე, 2004).

It should be mentioned that such a statement sounds a bit too much categorical. It is quite clear that phenomenal and unconscious set does not fully overlap the field of unconscious processes. We can think of animal psyche in this context. For example, animals experience emotions, but they don't have consciousness. In addition, in his works Uznadze describes the first level of mental life. It is the level of impulsive behavior which is performed without the participation of consciousness (objectification) and requires an underlying set itself. Therefore, the unconscious does not seem to be a redundant concept. With this fact taken into consideration, we need a classification of unconscious processes which would include both conscious and unconscious phenomena (Imedadze, 2017).

Thus, for Uznadze the problem related to the unconscious can be, in fact, translated into the justification of non-phenomenal psyche. This makes it significantly different from psychoanalytic approach which describes the unconscious in terms of normal conscious experience. Contrary to

the above, Uznadze's set refers to a totally different ontological reality, totally different psyche. We should also keep in mind that Uznadze's concept of set and Freud's concept of unconscious are key categories in completely different theoretical systems and acquire meaning only within the context of the corresponding system, as a whole. That is why, one cannot so easily replace the psychoanalytic unconscious with Set, even though at the Tbilisi symposium the concept of set was interpreted as our (Soviet) alternative to the psychoanalytic unconscious.

All the above created serious obstacles to the dialogue between these two approaches. In addition, most representatives of psychoanalysis and other directions of depth psychology learned about the Theory of Set only at the symposium. For many of them it was a real discovery. Among the participants there were also researchers with a distinct personal viewpoint, knowledgeable about the interrelationship between these two approaches (Ansbacher, 1978; Chertok, 1981; Rollins, 1978). Frankly speaking, no-one expected that the symposium would solve the problem of the unconscious and the participants would change their viewpoints. Nevertheless, discussions around different opinions and issues were definitely useful, which was clearly revealed in all the comments. Therefore, we can say without hesitation that the symposium was definitely successful. The above mentioned four volumes of the symposium materials are enough proof of the success. The four volumes are still valuable for any library due to the fact that they have not lost their scientific significance. The symposium seriously stimulated interest in the unconscious among Soviet scientists (Angelini, 2008). It raised the awareness of the Georgian school of psychology and may have even reached its climax. In the decade following the symposium the Georgian psychological school was very well represented at the international level. Unfortunately, due to political and economic factors the situation dramatically changed after the 1990s and the Georgian school's productivity and its international presence sharply diminished.

The psychological community as well as other scientific associations actively responded to the symposium. The symposium outcomes were discussed at a specially organized meeting in San-Francisco (1980), the Munich International Conference of the German Academy for Psychoanalysis (1980) and the New-Orleans Conference of the American Psychiatric Association (1981) (Бахтадзе-Шерозия, 1985).

Out of the numerous responses I will cite only two of them. One is an excerpt from the letter of the distinguished linguist and psycholinguist R. Jakobson to the President of the Academy of Sciences of Georgia. 'From now on the Georgian school of psychology with its remarkable Theory of Set has firmly established a stable place in the international domain of ideas. <...> Personally for me, this symposium will always remain a deep, unforgettable memory.' The President of the German Academy for Psychoanalysis G. Ammon wrote: 'The symposium outcomes will become evident in the near future and will take the form of the opportunity of joint and mutually correcting work. Dimitri Uznadze's school must play its positive role and influence the western psychoanalysis. Psychoanalysis, on its part, may help it with the facts accumulated for decades.' (Бахтадзе-Шерозия, 1985, с. 146).

Finally, it should be noted that there is a dramatic decline in the entire science of psychology in terms of the elaboration of the category of the unconscious. Except for psychoanalysis, other conceptions of depth psychology and Uznadze's theory (maybe P. Janet is another exception), there is no coherent system of opinions within which a broad range of issues on the nature and functioning

of the unconscious has been elaborated. The modern academic psychology is quite skeptical about psychoanalysis, but it cannot offer anything productive instead. Presently dominant cognitivism is actually limited to the investigation of the individual phenomena of subsensory and perceptual defences and to modest statements according to which cognitive activity mainly proceeds unconsciously (which, was well-known by Würzburg School already one hundred years ago). Given the present state of affairs the systemic theoretical and experimental research on mental processes and the unconscious regulation of behavior conducted for many decades by Uznadze's school of psychology might prove to be quite productive. Moreover, this kind of research needs to be continued due to the fact that the potential of the general psychological theory of set has not been fully used yet.

References:

- უზნაძე დ. (2004). განწყობის ფსიქოლოგია [Theory of Set]. თბილისი: კოლორი.
- იმედაძე ი. (2013). ფსიქოანალიზისა და განწყობის თეორიის შედარებითი ანალიზი [Comparative Analysis of Psychoanalysis and the Theory of Set]. ი. იმედაძე თეორიული ფსიქოლოგია. თბილისი: Carpe diem.
- Бассин, Ф. В. (1968). Проблема бессознательного [The Problem of the Unconscious]. Москва: Медицина.
- Бахтадзе-Шерозия, Н. В. (1985). Тбилисский международный симпозиум по проблеме бессознательного / Prangishvili A.S., Sherozia, A.E., & Bassin F.V. (Eds.). The Unconscious: Nature, Functions, Methods of Study. Vol. IV (pp. 140-148). Tbilisi: Metsniereba.
- Богданчиков, С. А. (2014). Школа Узнатде в системе советской психологии [Uznadze's School within the System of Soviet Psychology]. Вопросы психологии, 3, 131-141.
- Богданчиков, С. А. (2015). Школа Узнатде в контексте советской психологии [Uznadze's School in the Context of Soviet Psychology]. Вопросы психологии, 5, 106-116.
- Выготский, Л. С. (1982). Психика, сознание, бессознательное [Mind, Consciousness, the Unconscious]. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. (С. 132-148). Москва: Педагогика,
- Завершнева, Е. Ю. (2017). К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского [The Definition of the Notion of the Unconscious in L.S. Vygotsky's Cultural Historical Psychology]. Вопросы психологии, 3, 102-118.
- Имедадзе И. В. (2015). Школа Узнатде: штрихи к истории [Uznadze's School: Additional Outline of History]. Вопросы психологии, 2, 120-130.
- Рубинштейн С. Л. (1940). Основы общей психологии [The Foundations of General Psychology]. Москва: Гос. Уч.-Пед. Изд-во.
- Angelini, A. (2008). History of the Unconscious in Soviet Russia: From its origins to the fall of the Soviet Union. The International Journal of Psychoanalysis. 89 (2), 369-88.
- Ansbacher, H. L. (1978). Alfred Adler's Views on the Unconscious / Prangishvili A. S., Sherozia A. E., & Bassin F. V. (Eds.). The Unconscious: Nature, Functions, Methods of study. Vol. I (pp. 370-383). Tbilisi: Metsniereba.

- Brozek, J., & Slobin D. I. (1972). *Psychology in the USSR: A Historical Perspective*. New York: International Arts and Sciences Press.
- Chertok, L. (1981). Reinstatement of the Concept of the Unconscious in the Soviet Union // *The American Journal of Psychiatry*, 138 (5), 575-583.
- Imedadze I. (2017). Theory of Set and Types of Unconscious Psyche / *Proceedings of 6th International Conference on the Current Issues in Theoretical and Applied Psychology* (pp. 690-694). Erevan: Edit Print.
- Graham L. R. (1987). *Science, Philosophy and Human Behavior in the Soviet Union*. New York: Columbia University Press.
- Prangishvili, A. S., Sherozia, A. E., & Bassin F. V. (Eds.) (1978). *The Unconscious: Nature, Functions, Methods of Study*. Vol. I,II,III. Tbilisi: Metsniereba.
- Prangishvili, A. S., Sherozia, A. E., & Bassin, F. V. (Eds.) (1985). *The Unconscious: Nature, Functions, Methods of Study*. Vol. IV. Tbilisi: Metsniereba.
- Rollins, N. (1978). Consciousness, Unconsciousness and the Concept of Repression / Prangishvili A. S., Sherozia A. E., & Bassin F. V. (Eds.). *The Unconscious: Nature, Functions, Methods of Study*. Vol. I (pp. 266-281). Tbilisi: Metsniereba.

გამოცემის მენეჯერი მარიაკა ერქომაიშვილი
გამომცემლობის რედაქტორი გრიგოლ ჯოხაძე
გარეკანის დიზაინერი მარიამ ებრალიძე
დამკაბადონებელი ნინო ვაჩეიშვილი

0179, თბილისი, ი. ჭავჭავაძის გამზირი 14
14, Ilia Tchavtchavadze Ave., Tbilisi 0179
Tel 995(32) 2 25 14 32
www.press.tsu.ge