

მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მიდგომის კვლევა

ქცევითი პრობლემების მქონე მოზარდებში

თინათინ თიაბაშვილი

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის
მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტზე ფსიქოლოგიის დოქტორის აკადემიური
ხარისხის მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა და ხელოვნების ინტერდისციპლინური

სადოქტორო პროგრამა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებული

პროფესორი რუსუდან მირცხულავა

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი, 2016

განაცხადი

როგორც წარდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის - მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მიდგომის კვლევა ქცევითი პრობლემების მექანე მოზარდებში - ავტორი ვაცხადებ, რომ ნაშრომი წარმოადგენს ჩემს მიერ ორიგინალურ ნამუშევარს და არ შეიცავს სხვა ავტორების მიერ აქამდე გამოქვეყნებულ, გამოსაქვეყნებლად მიღებულ ან დასაცავად წარდგენილ მასალებს, რომლებიც ნაშრომში არ არის მოხსენიებული და ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

თინათინ თიაბაშვილი

25.02. 2016

აბსტრაქტი

მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მიდგომა, რომელიც შემუშავებულ იქნა შვეიცარელი ფსიქოლოგის ალან გუგენზულის მიერ ეფექტურად გამოიყენება ევროპასა და ამერიკის შეერთებულ შტატებში მოზარდებში კონფლიქტური სიტუაციების მოგვარების, ჩგვრასა და აგრესიასთან გამკლავების თვალსაზრისით. წარმოდგენილი კვლევის მიზანს ქცევითი პრობლემების მქონე მოზარდების ემოციურ ინტელექტთან და დაძლევის სტრატეგიებთან მიმართებაში მითოდრამის მეთოდის ეფექტიანობის შესწავლა შეადგენს. 10-დან 18 წლამდე 160 მოზარდთან ჩატარდა პრე და პოსტ ტესტირება ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის კითხვარის (TEIQue-AF, TEIQue-CF) და სტრესული სიტუაციების დაძლევის კითხვარის (CISS) გამოყენებით. ექსპერიმენტულ ჯგუფში მითოდრამის ინტერვენცია გრძელდებოდა სამი თვის განმავლობაში. შედეგებმა გამოავლინა ემოციურ ინტელექტთან დაკავშირებული კომპეტენციებისა და დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების მაჩვენებლების უმეტესი პარამეტრების მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება ექსპერიმენტულ ჯგუფში. SDQ (მასწავლებლის ფორმა) კითხვარის საშუალებით შეფასებულ იქნა მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები ორჯერ - ინტერვენციამდე და ინტერვენციის შემდეგ. შედეგების ანალიზმა, ასევე, დაადასტურა მოზარდთა ქცევითი პრობლემების შემცირება.

მიღებული შედეგების საფუძველზე შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მიდგომა ეფექტიან ინტერვენციას წარმოადგენს მოზარდთა ემოციური ინტელექტისა და დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების გაუმჯობესებისთვის, ისევე როგორც ქცევითი პრობლემების შესამცირებლად. ამავე

დროს, მივიჩნევთ, რომ მომავალი კვლევა, სასურველია, მიემდგნას მითოდრამის გრძელვადიანი ეფექტის დადგენას.

ძირითადი საძიებო სიტყვები: მითოდრამა, მოზარდები, ქცევითი პრობლემები, ემოციური ინტელექტი, როგორც პიროვნული ნიშანი, დაძლევის სტრატეგიები.

Abstract

Allan Guggenbühl's Mythodrama group psychotherapy approach of resolving conflict and bullying in a school setting has been proven to be successful in USA and Europe. The aim of the current study was to provide further evaluation of Mythodrama group work to reduce behavioral problems with early, middle and late adolescents. A total of 160 Georgian adolescents between 10 to 18 years old participated in the controlled experimental study, completing adolescent form of Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-AF, TEIQue-CF) and Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) twice, prior and after the intervention. Participants of the experimental group received a Mythodrama group intervention during three months, while the control participants continued to live normally. Repeated measures analyses (ANOVAs) revealed a significant increase in emotional competencies and adaptive coping strategies in the intervention group. No significant change was observed in the control group. Teacher ratings on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) immediately after the intervention indicated significant improvement in prosocial behavior of adolescents and reducing emotional and conduct problems. These findings suggest that adolescents' behavior, trait EI and coping strategies can be improved using Mythodrama group intervention. However, more follow-up research is required to reveal the consistency of the results.

Key words: *Mythodrama, adolescents, behavior problems, trait emotional intelligence, coping styles.*

მადლობა

სადისერტაციო ნაშრომის მომზადებაში გაწეული სამუშაოსთვის განსაკუთრებულ მადლობას ვუხდით ჩემს ხელმძღვანელს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორს, დოქტორს, რუსუდან მირცხულავას. მისი პროფესიული და ადამიანური მხარდაჭერის გარეშე შეუძლებელი იქნებოდა ნაშრომის მომზადება.

მადლობა მინდა გადავუხადო მითოდრამის მეთოდის ავტორს, ციურიხის განათლების უნივერსიტეტის პროფესორს, მითოდრამისა და კონფლიქტის მენეჯმენტის ინსტიტუტის დირექტორს ალან გუგენბულს, რომლის უშუალო მონაწილეობით შევისწავლე მეთოდი და რომელიც კვლევის განხორციელების პირველივე ეტაპებიდან მნიშვნელოვან რჩევებს მაძლევდა.

მადლობას ვუხდით ბერნის კანტონის საგანმანათლებლო კონსულტაციური ცენტრების ხელმძღვანელს დავიდ შმიდს და მითოდრამის სპეციალისტს, ბერნის უნივერსიტეტის პროფესორს, დოქტორს, ლელა ქსოვრელაშვილ - შმიდს, რომელთა თავდაუზოგავი შრომითა და მონდომებით დაინერგა მითოდრამა საქართველოში და კვლევის განხორციელების შესაძლებლობა მომეცა.

მადლობას ვუხდით აკადემიურ ქსელს კავკასიაში (ASCN), რომელმაც მომცა შესაძლებლობა ბერნის საგანმანათლებლო საკონსულტაციო ცენტრში დავსწრებოდი მითოდრამის სესიებს, მნიშვნელოვანი გამოცდილება მიმეღო, როგორც მითოდრამის სპეციალისტს და სადისერტაციო კვლევის მიზანი განმესაზღვრა.

მადლობა მინდა გადავუხადო ილიას უნივერსიტეტის პროფესორს, დოქტორს, რევაზ კორინთელს და მთელ მითოდრამის ჯგუფს, რომელთა მხარდაჭერისა და

გაწეული დახმარების გარეშე შეუძლებელი იქნებოდა წინამდებარე კვლევის განხორციელება.

მადლობას ვუხდით თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორს, დოქტორს ხათუნა მარწყვიშვილს, რომელმაც ძალიან ღირებული და მნიშვნელოვანი რჩევები მომცა კვლევის დიზაინის შერჩევის ეტაპზე.

განსაკუთრებულ მადლობას ვუხდით ილიას უნივერსიტეტის პროფესორს, ემერიტუსს ნათელა იმედაძეს და ილიას უნივერსიტეტის პროფესორს, დოქტორს, მარინე ჯაფარიძეს, რომელთა პროფესიულმა რჩევებმა და მხარდაჭერამ მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა კვლევის წარმართვასა და ნაშრომის მომზადებაში.

სარჩევი

სარჩევი	1
ცხრილების ჩამონათვალი	3
შესავალი	5
საკვლევი პრობლემა.....	5
საკვლევი თემის მნიშვნელობა და აქტუალობა.....	7
სადოქტორო ნაშრომის მიზანი და ჰიპოთეზები	9
კვლევის ამოცანები	10
გზამკვლევი ნაშრომის სტრუქტურაში	10
თავი 1. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა	
1.1 მოზარდთა ქცევითი პრობლემები	12
1.2 ემოციური ინტელექტი	17
1.3 დაძლევის სტრატეგიები მოზარდებში	24
1.4 მოზარდთა ქცევითი პრობლემების, ემოციური ინტელექტის და დაძლევის სტრატეგიების ურთიერთმიმართება.....	31
1.5 მითოდრამა	35
1.5.1 მითოდრამის თეორიული საფუძვლები	35
1.5.2 მითოდრამის მეთოდოლოგიური ჩარჩო	43
1.5.3 მითოდრამის შვედსაფეხურიანი კრიზისული ინტერვენციის პროგრამა.	51
თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია	
2.1 კვლევის მეთოდი და დიზაინი	54
2.2 მონაწილეთა შერჩევა და პროცედურები.....	55

2.3 საკვლევი ინსტრუმენტების აღწერა.....	57
თავი 3. შედეგების აღწერა	61
თავი 4. დისკუსია	77
თავი 5. დასკვნა და რეკომენდაციები	82
თავი 6. კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო მიმართულებები	85
გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი	86
დანართები	107

ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი 1. საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული გადახრა და სანდო განსხვავება მითოდრამისა და და საკონტროლო ჯგუფში ინტერვენციის დაწყებამდე (ადრეული მოზარდები) (TEIQue-CF)

ცხრილი 2. საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული გადახრა და სანდო განსხვავება ორივე ჯგუფისთვის ინტერვენციის დასაწყისამდე (დრო 1) და შემდეგ (დრო 2) (TEIQue-CF) (ადრეული მოზარდები)

ცხრილი 3. მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების კითხვარის მონაცემების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და სანდო განსხვავება ინტერვენციამდე (დრო 1) და შემდეგ (დრო 2) მითოდრამის ჯგუფისთვის (ადრეული მოზარდები)

ცხრილი 4. ემოციური ინტელექტისა და დამღევის სტრატეგიების შედეგების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და სანდო განსხვავება ინტერვენციულ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის მითოდრამის განხორციელებამდე (შუა და გვიანი მოზარდები)

ცხრილი 5. საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და სანდო განსხვავება ემოციური ინტელექტისა და დამღევის სტრატეგიების სკალებისთვის (შუა და გვიანი მოზარდები)

ცხრილი 6. სქესთა შორის განსხვავების აღწერითი სტატისტიკური მაჩვენებლები TEQue-AF სკალებისთვის (შუა და გვიანი მოზარდები)

ცხრილი 7. საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და სანდო განსხვავება ემოციური ინტელექტის 15 სკალისთვის ინტერვენციამდე (დრო 1) და ინტერვენციის შემდეგ (დრო 2) (შუა და გვიანი მოზარდები)

ცხრილი 8. კორელაცია და აღწერითი სტატისტიკა ემოციური ინტელექტის გლობალურ მაჩვენებელსა და დაძლევის სტრატეგიებს შორის (შუა და გვიანი მოზარდები)

ცხრილი 9. მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და სანდო განსხვავება ინტერვენციამდე (დრო 1) და შემდეგ (დრო 2) მითოდრამის ჯგუფისთვის (შუა და გვიანი მოზარდები)

შესავალი

საკვლევი პრობლემა

მსოფლიო ჯანმრთელობის ორგანიზაციის მონაცემებით, ბავშვებისა და მოზარდების დაახლოებით 20%-ს აღენიშნება მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემები (WHO, 2012). ამ პრობლემებიდან ზოგიერთი ტიპური განვითარების თანმხლებია, მაშინ როდესაც სხვა დანარჩენი მოზარდთა ცხოვრებაში სტრესის შემცველი სიტუაციების ზემოქმედების შედეგი შეიძლება იყოს. ასეთია, მაგალითად, საცხოვრებელი გარემოს შეცვლა, ერთი სკოლიდან მეორეში გადასვლა და სხვა. შესაძლებელია, ზოგისთვის ნორმად მიჩნეული ტრანზიცია სხვისთვის სოციალური და ემოციური გამოწვევების მიზეზი იყოს. უფრო მეტიც, ბევრი ბავშვისთვის და მოზარდისთვის გამოცდა შფოთვის იწვევს, ბევრი განიცდის სკოლაში წარუმატებლობას, სოციალურ იზოლაციას, უარყოფას ან სულაც, ჩაგვრის მსხვერპლია თანატოლების მხრიდან. მშობლების გაყრა, მიტოვება, ძალადობა, სიკვდილი, ომი, მსოფლიო კატასტროფები - ეს ყველაფერი სტრესორებია, რომლებიც მოზარდთა ფუნქციონირებაზე ახდენს გავლენას. ხშირად ასეთი მოვლენები ასახვას დევიანტურ ქცევებში ჰპოვენ - ნარკოლოგიური წამლების გამოყენებისკენ სწრაფვა, დეპრესია, მაღალი შფოთვა, სუიციდი, კვებითი აშლილობები, აგრესია, დელინქვენტურობა (American Psychiatric Association, 2002).

მიუხედავად იმისა, მოზარდთა ქცევითი და ემოციური სირთულეები განვითარების ეტაპების ნორმალური გამოვლინებაა თუ მწვავე სტრესის შემცველი

ცხოვრებისეული სიტუაციით გამოწვეული, ჯგუფურ ფსიქოთერაპიას ამ პრობლემების დაძლევისა და გამკლავების კუთხით მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია. კვლევები ადასტურებს, რომ ფსიქოთერაპიის მრავალ მოდალობას შორის, ჯგუფური თერაპია ეფექტურად და წარმატებით უწყობს ხელს მოზარდების სოციალურ ინტერაქციას, ახლო მეგობრული ურთიერთობების დამყარებას (Kymissis, 1996; Rose, 1998; Shaffer & Kipp, 1999), ქცევითი თუ ემოციური პრობლემების დარეგულირებას (McTigue & Rimm-Kaufman, 2011; Murphy & Christner, 2006; Blair et al., 2010). ამასთან, ჯგუფური ინტერვენცია, რომელიც ეფექტიანობის მხრივ, არაფრით ჩამოუვარდება ინდივიდუალურ თერაპიას, (Hoag & Burlingame, 1997; Shechtman & Ben-David, 1999), წარმოადგენს ხარჯეფექტურ სერვისსაც. დასავლური გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ საჭიროების მაღლმა დონემ სკოლაში ჯგუფური ფსიქოლოგიური მუშაობის ინტენსივობის გაზრდა გამოიწვია. მკვლევართა მიხედვით, სკოლაში არსებული ინტერვენციული სერვისებიდან 80%-ზე მეტს ბავშვთა და მოზარდთა ფსიქოთერაპიული ჯგუფები წარმოადგენს (Hoag & Burlingame, 1997; Kulic, Horne, & Dagley, 2000). თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ინტერვენციული ჯგუფების სწრაფი განვითარება სკოლებში ყოველთვის როდი იწვევს საუკეთესო შედეგებს. ფსიქოლოგიური ჩარევის მეცნიერული შეფასება ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანად ისახება, რათა დადასტურდეს მისი ეფექტიანობა ბავშვთა და მოზარდთა ქცევით პრობლემებთან მიმართებაში.

საკვლევი თემის მნიშვნელობა და აქტუალობა

ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მეთოდი მითოდრამა (Mythodrama), რომელიც ჩვენი კვლევის მთავარ საკითხს წარმოადგენს, შვეიცარიელმა ფსიქოლოგმა და ფსიქოთერაპევტმა ალან გუგენბულმა შეიმუშავა. აღნიშნული მეთოდი ეფუძნება კ. გ. იუნგის ანალიტიკურ ფსიქოლოგიასა და ჯ.ლ. მორენოს ფსიქოდრამის თეორიასა და პრაქტიკას. მითოდრამის მთავარ იდეას თერაპიაში მითების, ლეგენდების, ზღაპრების, მოთხრობების გამოყენება წარმოადგენს. თავდაპირველად ავტორმა მითოდრამა შექმნა როგორც ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მეთოდი იმ ბავშვებთან და მოზარდებთან სამუშაოდ, რომლებიც აგრესიულობას ავლენენ, ჩაგვრის მსხვერპლნი არიან, ადაპტაციის პრობლემები და მძიმე ოჯახური მდგომარეობა აქვთ, მაგალითად, როგორიცაა მშობლების გაყრა, ძალადობა, დანაკარგი, ტრავმა. მოგვიანებით ალან გუგენბულმა მითოდრამის გამოყენებით კონფლიქტისა და კრიზისის დაძლევის ალტერნატიული პროგრამა შეიმუშავა, რომელიც არა მხოლოდ ბავშვთა და მოზარდთა, არამედ ზრდასრულთა განათლებაშიც გამოიყენება.

მითოდრამის პროგრამით ბავშვებთან და მოზარდებთან მუშაობენ: შვეიცარიაში, შვედეთში, გერმანიაში, ამერიკასა და იაპონიაში. 2009 წლიდან აღნიშნული მეთოდი პროექტ „ნერგის“ ფარგლებში, საქართველოს ანალიტიკური ფსიქოლოგიის ასოციაციისა და ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ხელშეწყობით საქართველოშიც დაინერგა, რაშიც თავად ალან გუგენბული და მისი გუნდი მონაწილეობდა.

მითოდრამის პროგრამის მხოლოდ ორი მეცნიერული შეფასება არსებობს - ერთი შვეიცარიისა და შვედეთის სკოლებში ჩატარდა, მეორე - ამერიკის შეერთებულ

შტატებში. ორივე კვლევა ადასტურებს მითოდრამის ეფექტურობას სკოლებში ისეთ ჯგუფებთან სამუშაოდ, რომლებშიც მაღალია აგრესიული ქცევების მაჩვენებელი, კონფლიქტი, ჩაგვრა და ძალადობა (Guggenbühl A. et al, 2006; Al-Samaray, 2011). ჩვენი კვლევის მიზანს წარმოადგენდა, გვეჩვენებინა მითოდრამის მეთოდის ეფექტიანობა ქცევითი პრობლემების მქონე მოზარდებში ემოციური ინტელექტის განვითარებისა და დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების შერჩევის თვალსაზრისით, რაც კვლევის სიახლეს წარმოადგენს.

ბოლო დროს მკვლევართა უმეტესობა ემოციურ ინტელექტსა და დაძლევის სტრატეგიებს მოზარდების ფსიქოლოგიურ ჯანმრთელობასთან და ადაპტაციის პრობლემებთან მჭიდრო კავშირში განიხილავს. დაძლევის თანამედროვე კონცეპტი თავის თავში აერთიანებს ემოციების რეგულაციის სტრატეგიებს, კოგნიტურ პროცესებსა და ქცევებს (Folkman & Moskowitz, 2004; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), ხოლო ემოციური ინტელექტი მოიცავს ადამიანის მიერ ემოციების გამოხატვის, აღქმის, გაგებისა და მართვის უნარებს (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). მიმდინარე კვლევები ადასტურებს ამ ორ კონსტრუქტს, დაძლევის სტრატეგიებსა და ემოციურ ინტელექტს შორის ძლიერ ასოციაციურ კავშირს. თუმცა, კვლევების მონაცემები განსხვავდება იმის მიხედვით, ემოციური ინტელექტის რომელ კონსტრუქტს ეხება საქმე - ემოციურ ინტელექტს, როგორც უნარს თუ როგორც პიროვნულ ნიშანს (Zeidner et al. 2006). ბავშვებსა და მოზარდებზე ჩატარებული ბოლოდროინდელი კვლევების შედეგები აჩვენებს, რომ ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის, ქულები კორელირებს დაძლევის ადაპტურ სტრატეგიებთან, დეპრესიასთან, მოზარდების პროსოციალურ და ანტისოციალურ ქცევასთან, სოციოემოციურ კომპეტენციებთან, სოციალურ ურთიერთობებთან, ფსიქოლოგიურ

კეთილდღეობასთან (Mavroveli et al., 2007; Frederickson et al., 2011; Petrides et al., 2004; Petrides et al., 2006) და ლიდერობასთან (Villanueva & Sanchez, 2007; Chamorro-Premuzic et al., 2007; Nelis et al., 2011).

მითოდრამა შედარებით ახალი ფსიქოთერაპიული მეთოდია, რომლის გარშემო კვლევები ძალიან ცოტაა. მოზარდთა ქცევით პრობლემებთან მიმართებაში მეთოდი ნაკვლევი მხოლოდ დასავლურ კონტექსტში, ხოლო ქართულ პოპულაციაში აღნიშნული კვლევა პირველად ტარდება. უნდა ითქვას, რომ მითოდრამის ინტერვენციის გავლენა მოზარდთა ემოციურ ინტელექტთან და სტრესის დამლევის სტრატეგიებთან მიმართებაში საერთოდ არ არის შესწავლილი. ამიტომ, ვფიქრობთ, ჩვენი კვლევის შედეგები ღირებული იქნება როგორც ზოგადად მითოდრამის ეფექტიანობის შესახებ მეცნიერულად დასაბუთებული დასკვნების შემუშავებისთვის, ასევე საქართველოს სკოლებისა და იმ ორგანიზაციებისთვის, რომლებიც მოზარდების ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე ზრუნავენ.

სადოქტორო ნაშრომის მიზანი და ჰიპოთეზები

წარმოდგენილი კვლევის მიზანს შეადგენს ქცევითი პრობლემების მქონე მოზარდების ემოციური ინტელექტის და დამლევის სტრატეგიებთან მიმართებაში მითოდრამის მეთოდის ეფექტიანობის შესწავლა.

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე სამუშაო ჰიპოთეზები შემდგენიარად შეიძლება ჩამოყალიბდეს:

(1) მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული ინტერვენციის შედეგად უნდა გაუმჯობესდეს მოზარდთა ემოციური ინტელექტი

(2) მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული ინტერვენციის შედეგად უნდა გაიზარდოს მოზარდების მიერ დამლევის ადაპტური სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე

(3) მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული ინტერვენციის შედეგად უნდა შემცირდეს მოზარდთა ქცევითი და ემოციური პრობლემები

კვლევითი ამოცანები

სადისერტაციო ნაშრომის მიზნის შესასრულებლად შემდეგი კვლევითი ამოცანები დაისვა:

- (1) პრობლემის შესახებ არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის შესწავლა
- (2) მითოდრამის მეთოდის თეორიული და პრაქტიკული შესწავლა
- (3) მითოდრამის მეთოდის საკვლევად კონცეპტუალური ჩარჩოს ჩამოყალიბება და კვლევის დიზაინის განსაზღვრა
- (4) კვლევისთვის საჭირო ინსტრუმენტების შერჩევა და გამოყენება
- (5) საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფებისთვის მონაწილეთა შერჩევა
- (6) ინტერვენციის განხორციელება
- (7) მონაცემთა დამუშავება და დასკვნები

გზამკვლევი ნაშრომის სტრუქტურაში

ნაშრომი წარმოგვიდგენს შესავალ ნაწილსა და ექვს ძრითად თავს. შესავალ ნაწილში განხილულია საკვლევი პრობლემის არსი, თემის აქტუალობა და

მნიშვნელობა, სადისერტაციო ნაშრომის მიზნები და ამოცანები, კვლევითი ამოცანები და ჰიპოთეზები.

პირველი თავი ეთმობა სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვას საკვლევი საკითხების შესახებ. განხილულია ძირითადი ცნებები როგორიცაა: მოზარდთა ქცევითი პრობლემები, ემოციური ინტელექტი, დაძლევის სტრატეგიები, მითოდრამა და მისი თეორიული საფუძვლები.

მეორე თავში წარმოდგენილია კვლევის მეთოდოლოგია. განხილულია კვლევის მეთოდი, კვლევის ინსტრუმენტები, კვლევის დიზაინი და პროცედურები.

მესამე თავი წარმოგვიდგენს ჩატარებული კვლევის შედეგებს.

მეოთხე თავში მოცემულია კვლევის შედეგების ანალიზი.

მეხუთე თავში მოცემულია დასკვნები.

მეექვსე თავი წარმოგვიდგენს რეკომენდაციებს კვლევის შედეგების ანალიზზე დაყრდნობით და განიხილავს სამომავლო კვლევის მიმართულებებს.

ნაშრომის ბოლოს მოცემულია გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი და დანართები.

თავი 1. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა

თავი 1.1 მოზარდთა ქცევითი პრობლემები

მოზარდობა, რომელიც განვითარების 10-დან 19 წლამდე პერიოდს მოიცავს, ხასიათდება ფიზიკური, კოგნიტური, სოცო-ემოციური და ინტერპერსონალური ცვლილებებით (WHO, 2014). განვითარების პერიოდის თანმხლები ცვლილებები და სოციალური გარემოს მოთხოვნები სტრესულ გავლენას ახდენს მოზარდებზე, რაც ქცევითი პრობლემების ერთ-ერთ გამომწვევ ფაქტორად სახელდება. ხშირად სწორედ ამ პერიოდში ვლინდება მკაფიოდ განვითარებისა თუ მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემები (McGee et al., 1995, Escobedo et al., 1997).

თანამედროვე კვლევებზე დაყრდნობით ბავშვებისა და მოზარდების ქცევითი პრობლემების ორი ჯგუფი გამოიყოფა: ექსტერნალიზებული და ინტერნალიზებული ქცევითი პრობლემები (Achenbach, 1991; Frick & Kimonis, 2008).

ექსტერნალიზებულ ქცევით პრობლემებში ერთიანდება ჰიპერაქტიურობა, დევიანტური, აგრესიული და ანტისოციალური ქცევა (Hinshaw, 1987; Frick & Kimonis, 2008). აღსანიშნავია, რომ აშენბახის ქცევითა სკალაზე (Child Behavior Checklist (CBCL), Achenbach & Rescorla, 2000) ექსტერნალიზებულ ქცევითა განზომილებაში მხოლოდ აგრესიული და დელინქვენტური ქცევები შედის. ჰიპერაქტიურობისა და ყურადღების დეფიციტის სინდრომის მახასიათებელი ქცევებისთვის ცალკე

ფაქტორი არსებობს. თუმცა მოზარდები, რომლებიც ექსტერნალიზებულ ქცევით პრობლემებს ავლენენ, ხშირად დიაგნოსტიკებიან ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის სინდრომით (ADHD) (Sawyer et al., 2001). ამიტომ ბევრი მკვლევარი ექსტერნალიზებულ ქცევებში მოიაზრებს ჰიპერაქტიურობასაც (Hinshaw, 1987). ექსტერნალიზებული ქცევა მოზარდებში ასევე ხშირად დიაგნოსტიკდება ოპოზიციური ქცევითი აშლილობით (Oppositional Defiant Disorder, DSM-5) და ქცევითი აშლილობით (Conduct Disorder, ICD-10). თუმცა, ამ პოპულაციაში შეიძლება მოხდეს ტიპური განვითარების მოზარდის, რომელიც შესაძლოა ექსტერნალიზებულ ქცევით პრობლემებს ავლენდეს სხვადასხვა მიზეზის გამო, რაც შეიძლება იყოს აკადემიური სიძნელეები, სასკოლო მოთხოვნებისგან თავის არიდების სურვილი, ყურადღების ცენტრში ყოფნის სურვილი და სხვა.

მრავალი კვლევა ადასტურებს იმ ფაქტს, რომ ბავშვთა გარკვეულ ჯგუფებში ექსტერნალიზებული ქცევითი პრობლემები განვითარების შემდგომ პერიოდებშიც გრძელდება და დელინქვენტური ქცევების პრედიქტულია გვიან მოზარდობასა და მოზრდილობაში (Broidy, et. al., 2003; Loeber & Dishion, 1983). ამიტომ, ბევრი მკვლევარი ქცევითი პრობლემების ეტიმოლოგიაზე და განვითარების კვლევაზე აკეთებს აქცენტს, რათა დროულად მოხდეს მათი პრევენცია. მაგალითად, ანტისოციალური ქცევის ორმაგი ტაქსონომია (Moffitt, 1993) ქცევითი პრობლემების ორ ტიპს გვთავაზობს: დროებითი ქცევითი პრობლემები, რომლებიც მოზარდობის ასაკში აღწევს პიკს, ხოლო შემდეგ მცირდება, და ანტისოციალური ქცევები, რომლებიც მთელი ცხოვრების განმავლობაში პერსისტენტულ ხასიათს ავლენს. მოფიტის მოსაზრებით, ქცევათა ორივე ტიპს განსხვავებული ეტიმოლოგია და განვითარების კურსი აქვს. პერსისტენტულ ანტისოციალურ ქცევით პრობლემებს

ნეირო-ფსიქოლოგიური მიზეზები აქვს, იწყება ადრეულ ბავშვობაში და გრძელდება მოზარდობასა და მოზრდილობაში (Moffitt, 1993), ლიმიტირებული ანტისოციალური ქცევა კი განპირობებულია ბიოლოგიურ ასაკსა და სოციალურ ასაკს შორის ერთგვარი განსვლით. შედეგად, მოზარდები იზიზღებიან და იწყებენ ისეთი მოზარდების მიზამკვს, რომლებიც პერსისტენტულად ანტისოციალურ ქცევებს ავლენენ (Moffitt, 2001). ამგვარი ანტისოციალური ქცევების მიზანს თავის დამკვიდრება და სოციალურ გამოწვევებზე პასუხი წარმოადგენს.

ინტერნალიზებული ქცევითი პრობლემების ქვეშ მოიაზრება სიმორცხვე, უკიდურესად ინტროვერტული ქცევები, დეპრესია, შფოთვა, განრიდებული ქცევა (withdrawn behavior) და სომატური ჩივილები (Achenbach, 1991; Blandon et al., 2010). რამოდენიმე ლონგიტუდური კვლევა, რომლებიც ბავშვობასა და მოზარდობაში ინტერნალიზებული ქცევების კვლევას ეხება, გვიჩვენებს, რომ ბავშვები, რომლებსაც დეპრესიული და შფოთვითი პრობლემები აქვთ, გვიან მოზარდობაში დეპრესიისადმი, ხოლო მოზრდილობაში გენერალიზებული შფოთვისა და ღრმა დეპრესიისადმი ტენდენციას ავლენენ (Moffitt et al., 2007; Roza et al., 2003). თუმცა, ასევე არსებობს კვლევები, რომლებიც გვიჩვენებს, რომ შფოთვითი და დეპრესიული აშლილობის კონსისტენტურობა ბავშვობიდან მოზარდობაში ძალიან დაბალია (Last et al., 1996; Weissman et al., 1999). კვლევების შედეგად ინტერნალიზებული ქცევის ორი ძირითადი პრედიქტორი გამოიყოფა: ბავშვის ტემპერამენტი და ოჯახური გარემო. ორივე ფაქტორმა შეიძლება დამოუკიდებლად ან ერთობლივად იქონიოს გავლენა ქცევაზე (Leve et al., 2005). ამ მხრივ განსაკუთრებით მაღალი რისკის ჯგუფს წარმოადგენენ ის მოზარდები, რომლებიც უკიდურესად მორცხვები ან ემოციურად

მგრძნობიარენი არიან დედის დეპრესიულობის, ოჯახური კონფლიქტების ან ფსიქოლოგიური კონფლიქტების ფონზე (Leve et al., 2005; Moffitt et al., 2002).

აღსანიშნავია, რომ ექსტერნალიზებული ქცევა უფრო ხშირად ხვდება მშობლებისა და მასწავლებლთა ყურადღების ცენტრში, ვიდრე ინტერნალიზებული ქცევა. ეს განპირობებულია უმეტესად იმით, რომ ექსტერნალიზებული ქცევა აშკარად ხელისშემშლელია სასწავლო პროცესში. თუმცა არანაკლები საზიანო ეფექტი შეიძლება ახლდეს ინტერნალიზებულ ქცევასაც, რადგან მოსწავლე ამ დროს ნაკლებად არის ჩართული სასწავლო პროცესში და თანატოლებთან ურთიერთობაში (Spere & Evans, 2009). შესაბამისად, გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებს ნაკლებად განვითარებული ინტერპერსონალური უნარები აქვთ (Reynolds et al., 2010).

ამრიგად, ქცევითი პრობლემების განვითარება მრავალ ფაქტორს უკავშირდება; კერძოდ, ეს არის ინდივიდუალური რისკ-ფაქტორები, როგორიცაა ტემპერამენტი და დისპოზიციები, ასევე, სოციალური რისკ-ფაქტორები - ოჯახის გავლენა, მშობლების აღზრდის სტილი, არათანმიმდევრული დისციპლინა, მშობლების ფსიქოპათოლოგია, თანატოლებთან ურთიერთობები, სიღარიბე და მძიმე სოციალური პირობები (Frick & Kimonis, 2008; Hill, 2002). კვლევები ადასტურებს, რომ ქცევითი პრობლემები, უმეტეს შემთხვევებში, შედარებით სტაბილურია (Bilancia & Rescorla, 2010; Blandon et al., 2010; Slemming et al., 2010), თუმცა აღნიშნული გამოწვევების შემცირება სახლისა თუ სკოლის გარემოში განხორციელებული სტრატეგიული ინტერვენციებით არის შესაძლებელი (Brotman et al., 2011; McTigue & Rimm-Kaufman, 2011; Murphy & Christner, 2006; Blair et al., 2010).

ინტერვენციები, რომლებიც ეფექტურად უმკლავდება მოზარდების პრობლემებს (როგორცაა დეპრესია, შფოთვა, რთული ქცევები, ალკოჰოლისა და წამლების გამოყენებისკენ სწრაფვა, სუიციდური ფიქრები თუ თვით-დამაზიანებელი ქცევები და ასევე, პოსტ ტრავმატული სტრესული აშლილობა) სხვადასხვა სამიზნე ჯგუფებთან მუშაობას გულისხმობს: უშუალოდ მოზარდებთან, მოზარდების მშობლებთან და მთლიანად ოჯახებთან (Schmied & Tully, 2009).

მოზარდებთან სამუშაოდ წარმატებით გამოიყენება შემდეგი ინტერვენციები: ინდივიდუალური კოგნიტურ-ბიჰევიორალური თერაპია (CBT), ინტერპერსონალური თერაპია (IPT), ტრავმაზე ფოკუსირებული კოგნიტურ-ბიჰევიორალური თერაპია (TF-CBT), სხვადასხვა ტიპის ჯგუფური სამუშაოები. მშობლებთან და ოჯახებთან კი მიმართავენ შემდეგი ტიპის სამუშაოებს: სუპერვიზია მშობლებთან, ფუნქციონალური ოჯახური თერაპია (FFT; Barette Waldon et al., 2001), სტრატეგიული ოჯახური თერაპია (BSFT; Santistibán et al., 2003), მულტიგანზომილებიანი ოჯახური თერაპია (MDFT), მულტისისტემური თერაპია (MST). ყველა აღნიშნული მეთოდი წარმატებით უმკლავდება მოზარდთა ქცევით პრობლემებს, თუმცა აუცილებელია მომავალი კვლევები, რათა განისაზღვროს, რომელი ინტერვენცია რისთვის ან ვისთვის ან რა ტიპის სიტუაციაში არის უფრო მეტად ეფექტური (Seligman et al., 2004; Kazdin et al., 2003; Dufour and Chamberland, 2004). კინგი და ოლენდიკი აღნიშნავენ, რომ ბავშვთა და მოზარდთა ინტერვენციების მხოლოდ მცირე ნაწილია ემპირიულად ნაკვლევი. მათ რიგებში ძირითადად, შედის ბიჰევიორალური და კოგნიტური თერაპიები. ბევრი სხვა ინტერვენცია თუ ჯგუფური თერაპიული მიდგომა, რომლებიც პრაქტიკაში გამოიყენება, ევიდენტური მონაცემების საჭიროების წინაშე დგას (Ollendick & King, 2004).

თავი 1.2 ემოციური ინტელექტი

ემოციური ინტელექტი, როგორც დამოუკიდებელი კონსტრუქტი, სამეცნიერო ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში პირველად 1990 წელს გამოჩნდა, როდესაც პიტერ სალოვეიმ (Peter Salovey) და ჯონ მეიერმა (John Mayer) ამავე სახელწოდების პუბლიკაცია გამოაქვეყნეს. მათვე ეკუთვნით ემოციური ინტელექტის განსაზღვრება და პირველი ემპირიული კვლევები (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990). 1995 წელს კი ნიუ იორკში გამოვიდა დანიელ გოლემანის (Daniel Goleman) წიგნი Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ, რომელმაც ემოციური ინტელექტი საკმაოდ პოპულარულ კონსტრუქტად აქცია როგორც თეორიულ-კვლევითი, ისე პრაქტიკული მნიშვნელობის მხრივ. მაგალითად, ამერიკის შეერთებული შტატების უნივერსიტეტებსა და სკოლებში ემოციური ინტელექტის განვითარების პროგრამების შემუშავება და დანერგვა დაიწყო (Stys & Brown, 2004), დიდ ბრიტანეთში ბავშვთა და მოზარდთა ჯანმრთელობაზე ზრუნვის ინსტიტუტების პოლიტიკაში ემოციური ინტელექტის განვითარებას მნიშვნელოვანი ადგილი დაეთმო (Qualter et al., 2007). თუმცა, ტერმინი „ემოციური ინტელექტი“ მანამდეც გამოიყენებოდა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში (Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Payne, 1986). ტერმინის თეორიული ფესვები თორნდაიკის (1920) სოციალური ინტელექტის კონსტრუქტს და გარდნერის (1983) მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიას უკავშირდება.

ამჟამად ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ემოციური ინტელექტისადმი ორ ძირითად მიდგომას ანსხვავებენ: ემოციური ინტელექტი, როგორც უნარი (EI) და ემოციური ინტელექტი, როგორც პიროვნული ნიშანი (TEI). კონსტრუქტებს შორის ძირითადი განსხვავება ემოციური ინტელექტის ცნების ოპერაციონალიზაციაში მდგომარეობს (Petrides & Furnham, 2000, 2001). ემოციური ინტელექტის შერეული მოდელები, რომლებსაც ბარ-ონის (Bar-On, 2000) და გოლემანის (Goleman, 2001) მოდელები განეკუთვნება, ამ ორი მოდგომის ერთგვარ გაერთიანებას წარმოადგენს და ემოციურ ინტელექტს მენტალური უნარისა და პიროვნული ნიშნების ტერმინებით აღწერს.

ემოციური ინტელექტი, როგორც უნარი, გულისხმობს ემოციური ინფორმაციის კოგნიტურ გადამუშავებას (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). აღნიშნული მიდგომა, განიხილავს რა ემოციურ ინტელექტს როგორც ტრადიციულ სტანდარტულ ინტელექტს, ვარაუდობს, რომ ემოციური ინტელექტი უნარების ტესტების მსგავსი საზომი ინსტრუმენტებით უნდა გაიზომოს და ამ კუთხით ადამიანთა შორის ინდივიდუალურ განსხვავებებსაც უსვამს ხაზს (Mayer, Caruso and Salovey, 2000). სალოვეის და მეიერის განსაზღვრების თანახმად, ემოციური ინტელექტი არის ემოციების აღქმის, ინტეგრირების, გაგებისა და რეგულირების უნარი (Mayer & Salovey, 1997), რომელიც, ძირითადად, გარკვეულ ადაპტაციურ ქცევებში ვლინდება (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). ავტორების შეხედულებით, ემოციური ინტელექტი აზროვნებითი პროცესების და პიროვნული ზრდის ხელშემწყობ ფაქტორს წარმოადგენს (Mayer & Salovey, 1997).

ავტორები ემოციური ინტელექტის უნარების 4 ჯგუფს გამოყოფენ:

1. ემოციების აღქმა - ამ ჯგუფში ერთიანდება საკუთარი და სხვათა ემოციების აღქმის უნარი, სხვა ადამიანების სახის გამომეტყველებისა თუ სხეულის პოზის მიხედვით ემოციების ამოცნობის უნარი (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000), ემოციების გამოხატვის უნარი, ყალბი ემოციის ნამდვილისგან გარჩევის უნარი.
2. ემოციების გამოყენება - გულისხმობს ემოციური პროცესების კოგნიტურ პროცესებზე (გადაწყვეტილების მიღება, პრობლემის გადაჭრა, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დანახვა) გავლენის მოხდენის უნარს.
3. ემოციების გაგება - ასახავს ემოციების გაანალიზების, ემოციების მიზეზებისა და შედეგების წვდომის, რთულ ემოციებს შორის ურთიერთმიმართების დანახვის და ემოციების ტრანსფორმაციის გაგების უნარს.
4. ემოციების მართვა - მოიცავს საკუთარი და სხვათა ემოციების მართვისა და რეგულაციის უნარს ინდივიდუალური მიზნებისა და სოციალური კონტექსტის გათვალისწინებით

ემოციური ინტელექტის, როგორც უნარის ქულები მაღალ კორელაციაშია ინტელექტის კოეფიციენტთან და იზრდება ასაკის მატებასთან ერთად (Mayer et al., 2003).

ემოციური ინტელექტის როგორც პიროვნული ნიშნის მიდგომა (Petrides & Furnham, 2000) ემოციურ ინტელექტს განიხილავს როგორც „ემოციებთან დაკავშირებული თვითაღქმების ერთობლიობას, რომელიც პიროვნული იერარქიის ქვედა დონეზე მდებარეობს“. მოცემული განმარტების მიხედვით, ემოციური ინტელექტი მჭიდროდ უკავშირდება პიროვნული დისპოზიციების განზომილებას და მისი შეფასება ხდება თვითანგარიშის ტიპის კითხვარებით. უნდა აღინიშნოს, რომ

ავტორები კონსტრუქტის ალტერნატიულ სახელწოდებად გვთავაზობენ ტერმინს - „ემოციური თვითეფექტურობა“.

ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის კონსტრუქტი აერთიანებს 15 ემოციური ქცევის დისპოზიციას ანუ სფეროს, როგორიცაა: (1) ადაპტაცია - ახალ გარემოსთან და პირობებთან შეგუების უნარი, სიახლისა და ცვლილებების პოზიტიურად აღქმა; (2) ასერტულობა - პირდაპირობა და გულწრფელობა, საკუთარი მოსაზრების და შეხედულებების დაცვა; (3) ემოციების აღქმა - საკუთარი და სხვების ემოციების აღქმა; (4) ემოციების გამოხატვა - სიტყვებითა და ქესტებით ემოციების ადექვატურად, არაორაზროვნად გამოხატვა; (5) ემოციების მართვა - სხვა ადამიანების ემოციური მდგომარეობის მართვა, ადამიანთა გრძნობებზე გავლენის მოხდენა; (6) ემოციების რეგულაცია - საკუთარი ემოციური მდგომარეობის რეგულაცია; (7) იმპულსურობა (დაბალი) - იმპულსების და სურვილების კონტროლი, დაფიქრების უნარი გადაწყვეტილების მიღებამდე; (8) ურთიერთობის უნარი - ოჯახის წევრებთან, ახლო მეგობრებთან, ნათესავებთან, პარტნიორთან ახლო ურთიერთობის დამყარების და შენარჩუნების უნარი; (9) თვით-შეფასება - საკუთარ თავში დარწმუნებულობის განცდა, საკუთარი თავისა და მიღწევების პოზიტიური შეფასება; (10) თვით-მოტივაცია - შინაგანი მოტივაცია, რათა მიაღწიო დასახულ მიზანს; (11) სოციალური კომპეტენცია - სოციალური სენსიტიურობა, სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში ემოციების ადექვატური გამოხატვის უნარი; (12) სტრესის მართვა - გარემო ზეწოლისა და სტრესი გამკლავება, სტრესის დაძლევის მექანიზმების ეფექტური გამოყენება; (13) ემპათია - უნარი დაინახო მოვლენა სხვისი „თვალით“, გაიგო და გაითვალისწინო სხვისი მოთხოვნილებები, სურვილები, გრძნობები; (14) ბედნიერება - თვითკმაყოფილების

განცდა, რომელიც უფრო მეტად აწმყოზე და მომავალზე არის ორიენტირებული; (15)

ოპტიმიზმი - პოზიტიური მოვლენების მოლოდინი; და 4 ძირითად ფაქტორს:

(1) კარგად ყოფნა (Well-being) - კეთილდღეობის გენერალიზებული განცდა, ცხოვრებით კმაყოფილების და ბედნიერების განცდა

(2) თვით-კონტროლი - სურვლების და იმპულსების ადექვატური, ჯანმრთელი კონტროლი, გარემოს ზეწოლისა და სტრესის რეგულირების უნარი

(3) ემოციურობა - მრავალფეროვანი ემოციური უნარები, საკუთარი ემოციების აღქმა და გამოხატვა, ახლო ურთიერთობის დამყარება და შენარჩუნება მნიშვნელოვან სხვასთან

(4) სოციალურობა - სოციალური ინტერაქციის უნარი, მოსმენისა და კომუნიკაციის უნარი, ღიაობა ურთიერთობისადმი

ბოლო წლებში ჩატარებულმა არაერთმა ემპირიულმა კვლევამ დაადასტურა აღნიშნული კონსტრუქტის ვალიდურობა და მისი კავშირი პიროვნების ისეთ მახასიათებლებთან, როგორიცაა დეპრესია, ცხოვრებით კმაყოფილება, სტრესის დაძლევა, ბედნიერება (Furnham et al., 2003; მარწყვიშვილი, 2010; Petrides, 2013).

ბარ-ონის სოციალურ-ემოციური ინტელექტის მოდელი ეყრდნობა მოსაზრებას, რომ ადამიანს წარმატებისა და მიზნის მისაღწევად სჭირდება როგორც სოციალური, ისე ემოციური კომპეტენციები, რაც სხვადასხვა სფეროს წარმოადგენს. ავტორის განმარტებით, სოციალურ-ემოციური ინტელექტი არის ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული ემოციური და სოციალური კომპეტენციების, უნარების და ჩვევების ერთობლიობა, რაც განსაზღვრავს თუ რამდენად ეფექტურად აღვიქვამთ და გამოვხატავთ საკუთარ ემოციებს, გვესმის სხვების და ვამყარებთ მათთან

ურთიერთობებს, ვუმკლავდებით ყოველდღიურ მოთხოვნებს (Bar-on, 2006).

სოციალურ-ემოციური ინტელექტი მოიცავს 5 ძირითად კომპონენტს:

- (1) ინტრაპერსონალური (საკუთარი გრძნობებისა და ემოციების გაგების, ცნობის და გამოხატვის უნარი, საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების გაგების უნარი)
- (2) ინტერპერსონალური (სხვა ადამიანების ემოციების, გრძნობების, მოთხოვნილებების გაგების უნარი, ახლო ურთიერთობების დამყარების უნარი)
- (3) ადაპტაცია (პერსონალური, სოციალური და გარემოს ცვლილებების მართვის უნარი, პრობლემების გადაწყვეტის უნარი)
- (4) სტრესის მართვა (ემოციების კონტროლი და მართვა)
- (5) ზოგადი გუნება-განწყობილება (პოზიტიური აფექტი და თვით-მოტივაცია)

თითოეული კომპონენტი, თავის მხრივ, მოიცავს მთელ რიგ სუბ-კომპონენტებს. ბარ-ონი მიუთითებს, რომ ემოციური ინტელექტი დროთა განმავლობაში ვითარდება. მისი განვითარებისთვის ხელშეწყობა შესაძლებელია ტრენინგ-პროგრამებითა და თერაპიით (Bar-On, 2002). ემოციურ-სოციალური ინტელექტი იზომება ბარ-ონის ემოციური კოეფიციენტის კითხვარით (Bar-On Emotion Quotient Inventory (EQ-i). მეთოდის ავტორები მიუთითებენ, რომ აღნიშნული კითხვარი არ წარმოადგენს პიროვნული ნიშნებისა ან კოგნიტური უნარების საზომ ინსტრუმენტს და მისი მიზანია გაზომოს ადამიანის უნარი, თუ რამდენად ახერხებს იგი გარემოს მოთხოვნებთან და ზეწოლებთან გამკლავების საშუალებით წარმატების მიღწევას (Dawda & Hart, 2000; Bar-On, 2002).

გოლემანის ემოციური ინტელექტი (Goleman, 1998) მოიცავს 4 ძირითად კონსტრუქტს:

(1) თვით-ცნობიერება - საკუთარი ემოციების წაკითხვის/გაგების და მათი გავლენის განცდის უნარი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში

(2) თვით-მართვა - იმპულსებისა და ემოციების კონტროლი, ადაპტაცია გარემოს ცვლილებებთან

(3) სოციალური ცნობიერება - სხვა ადამიანების ემოციების განცდის, გაგების და მათზე რეაგირების უნარი, რაც სოციალურ ქსელში ფუნქციონირებისთვის გამოიყენება

(4) ურთიერთობების მართვა - კონფლიქტების მართვისას სხვა ადამიანებზე გავლენის მოხდენის უნარი

თითოეულ კონსტრუქტში ავტორი მოიაზრებს მთელ რიგ ემოციურ კომპეტენციებს (იხ. Goleman, 1998). გოლემანისთვის ემოციური კომპეტენციები თანდაყოლილი ნიჭი არ არის, არამედ წარმოადგენს დასწავლილი უნარების ნაკრებს, რომელთა განვითარება და დამუშავება ადამიანს წარმატების მიაღწევაში ეხმარება. გოლემანს მიაჩნია, რომ ადამიანები იბადებიან ზოგადი ემოციური ინტელექტით, რაც შემდგომში ემოციური კომპეტენციების დასწავლის პოტენციალს განსაზღვრავს. დღეს მრავალი მეცნიერული კვლევა ეხება ემოციური ინტელექტის გავლენის ემპირიულ დასაბუთებას ცხოვრების ხარისხზე, აკადემიურ და სამსახურეობრივ წარმატებაზე, სტრესისადმი გამძლეობაზე, ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე და სოციალურ ურთიერთობებზე. მკვლევრები ერთხმად აღიარებენ ემოციური ინტელექტის მნიშვნელოვან როლს ადამიანის პიროვნულ, სოციალურ თუ პროფესიულ ცხოვრებაში, თუმცა, როგორც ვნახეთ, არ არსებობს ემოციური ინტელექტის საყოველთაოდ მიღებული დეფინიცია. ეს გარემოება იწვევს არათანმიმდევრულ, ზოგჯერ კი წინააღმდეგობრივ დასკვნებს, რაც ბოლო დროს

აქტიურად განიხილება სამეცნიერო ლიტერატურაში. თუმცა, ყველა მიდგომა იზიარებს მოსაზრებას, რომ კოგნიტური უნარები არ წარმოადგენს ერთადერთ უნიკალურ პრედიქტორს წარმატებული ადაპტაციისთვის და რომ აუცილებელია ემოციური კომპეტენციების მნიშვნელობის გათვალისწინებაც.

თავი 1.3 დაძლევის სტრატეგიები მოზარდებში

მოზარდობის პერიოდში მრავალი მოვლენა მოქმედებს როგორც სტრესორი, რომლებიც მწვავე დისტრესს წარმოშობს. სტრესორების რიგში ერთიანდება როგორც სასკოლო (ბულინგი, მასწავლებლებთან პრობლემები, აკადემიური სირთულეები), ასევე ურთიერთობის პრობლემები (მშობლებთან, და-ძმებთან, თანატოლებთან), რაც მოზარდების ფსიქოლოგიურ კარგად ყოფნას საფრთხეს უქმნის (Donaldson et al., 2000; Williamson et al., 2003). ამიტომაც, სტრესთან და ცხოვრებისეულ სიძნელეებთან გამკლავების უნარის კვლევა განვითარების ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ ცენტრალურ მიმართულებას წარმოადგენს.

წარმატებული ადაპტაცია გულისხმობს ინდივიდის მიერ ემოციების მართვას, კონსტრუქციულ აზროვნებას, ქცევის რეგულირებასა და ავტომატური პროცესების კონტროლს (Compas et al., 2001). აღნიშნული პროცესები ერთიანდება დაძლევის კონსტრუქტში, რომელიც ემოციების რეგულაციის ზოგად პროცესებს, კოგნიციას, ქცევას და გარემოს ასპექტებს მოიცავს (e.g., Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997; Skinner, 1995). უნდა აღინიშნოს, რომ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში დაძლევის საკმაოდ განსხვავებული თეორიული და მეთოდოლოგიური მიდგომები არსებობს. თუმცა, ბავშვებსა და მოზარდებში დაძლევის სტრატეგიების კვლევები, ძირითადად,

ლაზარუსისა და ფოლკმანის ტრანსაქციულ მოდელს ეყრდნობა (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988; Lengua & Sandier, 1996; Steele, Forehand, & Armistead, 1997).

ლაზარუსი და ფოლკმანი სტრესს განმარტავენ, როგორც ადამიანისა და გარემოს ურთიერთქმედებას, რომლის პროცესშიც გარემო ადამიანის კეთილდღეობისადმი მუქარის სახით აღიქმება (Lazarus & Folkman, 1984). ამ ურთიერთქმედების დარეგულირების პროცესში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს დაძლევის ავტორების განსაზღვრებით, დაძლევა წარმოადგენს პიროვნების „მუდმივად ცვალებად კოგნიტურ და ქცევით ძალისხმევას, რომელიც მიმართულია ისეთ სპეციფიკურ, შინაგან თუ გარეგან მოთხოვნებთან გამკლავებაზე, რომლებიც სუბიექტური შეფასებით, მის რესურსებს აღემატება“ (Lazarus & Folkman, 1984). ამდენად, დაძლევა მიზანმიმართულ პროცესია, რომელიც ემსახურება დისტრესის გამომწვევი პრობლემური ან კონფლიქტური პიროვნება-გარემოს ურთიერთობის შეცვლას და სტრესზე ემოციური რეაქციების მართვას (Lazarus, 1993). შესაბამისად, დაძლევის ორი სტრატეგია გამოიყოფა: (1) პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა და (2) ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა. პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიები გულისხმობს პრობლემის გადაჭრას და სტრესორზე ზემოქმედებას, ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა კი ემოციების რეგულაციას სხვადასხვა მეთოდებით, მაგალითად სოციალური განრიდება, ყურადღების გადატანა, ემოციური ვენტილაცია (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2014).

ლაზარუსი და ფოლკმანი აღნიშნავენ, რომ დაძლევა დინამიკური პროცესია, რომლის სპეციფიკას განსაზღვრავს არა მხოლოდ სტრესული სიტუაცია, არამედ სტრესული მოვლენის სუბიექტური შეფასება (Lazarus, 1991). სტრესული სიტუაცია ადამიანის მიერ შეიძლება შეფასდეს როგორც დანაკარგი, მუქარა ან გამოწვევა

(Lazarus & Folkman, 1984; Skinner & Wellborn, 1994), რაც სხვადასხვა პერსპექტივას გვთავაზობს: სუბიექტის მიერ სიტუაციის, როგორც დანაკარგის შეფასება გულისხმობს აშკარა ზიანს, როგორც საფრთხის აღქმა - მომავალ საშიშროებას, ხოლო როგორც გამოწვევის - პოზიტიურ შედეგს. სტრესული სიტუაციის კოგნიტური შეფასება განაპირობებს სპეციფიკურ ემოციურ რეაქციებს როგორც სტრესორთან, ისე დაძლევის სტრატეგიებთან მიმართებაში. მაგალითად, სიტუაციები, რომლებიც სუბიექტის მიერ ფასდება, როგორც საფრთხის შემცველი, აღძრავს ისეთ ემოციებსა და დაძლევის სტრატეგიებს, როგორიც არის შიში, გაქცევა, განრიდება და მხარდაჭერის ძიება, ხოლო სიტუაციები, რომლებიც აღიქმება, როგორც გამოწვევა, განსხვავებულ ემოციებს და დაძლევის სტრატეგიებს იწვევს, როგორიც შეიძლება იყოს ინტერესი და პრობლემის გადაჭრა (Irion & Blanchard-Fields, 1987; Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2007).

მოზარდების მიერ სტრესის დაძლევის ოდნავ განსხვავებულ პერსპექტივას გვთავაზობენ ვეიცი კოლეგებთან ერთად (Band & Weisz, 1988; McCarty et al, 1999; Rudolph, Dennig, & Weisz, 1995; Weisz, McCabe, & Dennig, 1994), სკინერი (Skinner, 1995), აიზენბერგი კოლეგებთან ერთად (Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997) და კომპასი კოლეგებთან ერთად (Compas, 1998; Compas, Connor, Osowiecki, & Welch, 1997; Compas et al., 1999). ავტორები აღნიშნავენ, რომ ბავშვები, მოზარდები და მოზრდილები ერთსა და იმავე სტრესორს განსხვავებულად აღიქვამენ და მასზე რეაგირებისა თუ დაძლევის გზებიც განსხვავებულია მათი შესაძლებლობებისა და განვითარების დონის მიხედვით.

ვეიცის მოდელი, ლაზარუსის და ფოლკმანის მსგავსად, დაძლევას განიხილავს როგორც მიზანმიმართულ პროცესს, თუმცა ამ მოდელში დაძლევა მიმართულია

პიროვნებასა და გარემოს შორის კონტროლის შენარჩუნებაზე, ცვლილებაზე ან გაზრდაზე. დაძლევა გულისხმობს სტრესორზე მენტალურ თუ ფიზიკურ რეაქციას და ყოველთვის მიმართულია გარემოს ცვლილებაზე ან შინაგანი მდგომარეობის მართვაზე (Weisz, McCabe, & Dennig, 1994). ავტორები განარჩევენ პირვლად და მეორად კონტროლს. პირველადი კონტროლი გულისხმობს დაძლევის ისეთ ხერხებს, რომლებიც მიმართულია ობიექტური სიტუაციის შეცვლაზე ან ემოციების რეგულაციაზე, ხოლო მეორადი კონტროლი მოიაზრებს გარემოსთან ადაპტაციას, მორგებას, შეგუებას, არსებული სიტუაციის მიღებას და კოგნიტურ რესტრუქტურიზაციას.

ზოგიერთი სტრესორი, როგორიცაა აკადემიური სიძნელეები, მოსწავლეთა მიერ აღიქმება როგორც საკუთარი ძალისხმევის შედეგად ადვილად კონტროლირებადი და გამკლავებადი მოვლენები. ამიტომ ასეთ სტრესულ სიტუაციებზე საპასუხოდ ისინი იყენებენ აქტიურ სტრატეგიებს, როგორიც არის ძალების მობილიზება/ძალისხმევა და პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა, ხოლო როდესაც სიტუაციას აფასებენ როგორც ნაკლებად კონტროლირებადს, როგორიც შეიძლება იყოს მშობლებს შორის კონფლიქტი ან სამედიცინო შემთხვევები, მოზარდები ამჯობინებენ განრიდებას, ყურადღების სხვა რამეზე გადატანას, სოციალური მხარდაჭერის ძიებას და ემოციური დისტრესის შემცირებას (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). კვლევები მოწმობს, რომ მოზარდების მიერ სტრესული სიტუაციის შეფასება მნიშვნელოვნად კორელირებს მათ მენტალურ ჯანმრთელობასთან (Compas et al. 2001). მაგალითად, მშობელთა გაყრის შემდეგ მოზარდები, რომლებიც სტრესულ სიტუაციას საფრთხის შემცველად აფასებენ,

ავლენენ ქცევებთან დაკავშირებულ პრობლემებს, დეპრესიულ სიმპტომებსა და შფოთვის (Sandler, Kim-Bae, & MacKinnon, 2000).

სკინერი და ველბორნი (Skinner and Wellborn, 1994) აქცენტს აკეთებენ იმაზე, თუ ფსიქოლოგიური სტრესის პირობებში ადამიანები როგორ არეგულირებენ თავიანთ ქცევას, ემოციებსა და ორიენტაციას. ისინი ხაზს უსვამენ, რომ დაძლევა მოიცავს როგორც მიზანმიმართულ, ისე ავტომატურ ქმედებებს. დაძლევა, რომელიც მიმართულია ქცევის რეგულაციაზე, მოიცავს ინფორმაციის მოძიებას და პრობლემის გადაჭრას, ემოციების რეგულაცია გულისხმობს ოპტიმისტური ხედვის შენარჩუნებას, ხოლო ორიენტაციის რეგულაცია გულისხმობს განრიდებას. ავტორები მიიჩნევენ, რომ დისტრესი, რომელიც სტრესული სიტუაციით არის პროვოცირებული, ემუქრება ადამიანის მიერ აღქმულ კომპეტენციებს, კონტროლს, მიკუთვნებულობის განცდას და ავტონომიურობას.

აიზენბერგი და მისი კოლეგები (Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997) დაძლევაში თვითრეგულაციური კომპეტენციების ფართო სპექტრს მოიაზრებენ და მიიჩნევენ, რომ დაძლევა ყოველთვის ცნობიერი და მიზანმიმართული არ არის, ხოლო კომპასი (Compas et al., 2001) მიიჩნევს, რომ დაძლევა წარმოადგენს ცნობიერ და მიზანმიმართულ ძალისხმევას, რათა მოახდინო ემოციების, კოგნიციის, ქცევის, სხეულის (ფიზიოლოგიის) და გარემოს რეგულაცია სტრესულ სიტუაციაზე საპასუხოდ. აღნიშნული რეგულაციური პროცესები დამოკიდებულია ადამიანის ბიოლოგიურ, კოგნიტურ, სოციალურ და ემოციურ განვითარებაზე.

აღნიშნულ მოსაზრებებზე დაყრდნობით, დაძლევის თანამედროვე კონცეპტუალიზაცია ორი ტიპის პროცესზე აკეთებს აქცენტს: (1) სტრესული რეაქციები, რომლებიც უმეტესად უნებლიეა და ქცევით და ემოციურ იმპულსებს

მოიცავს, და (2) ქცევის მართვა, რომელიც მიზანმიმართულია და ემსახურება სტრესულ სიტუაციაზე ზემოქმედების რეგულაციას (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). სტრესული მოვლენის წარმატებული გამკლავება დამოკიდებულია ამ ორი სისტემის კოორდინირებაზე (Lazarus & Folkman, 1984; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

უნდა აღინიშნოს, რომ დაძლევის სტრატეგიების საყოველთაოდ მიღებული კლასიფიკაცია არ არსებობს. ლიტერატურაში აღწერილი დაძლევის ყველაზე გავრცელებული განზომილებებია:

- (1) პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა - ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა
- (2) პირველადი კონტროლი - მეორადი კონტროლი
- (3) მიახლოება - განრიდებაზე ორიენტირებული დაძლევა

ლიტერატურაში გვხვდება სხვა განზომილებებიც, რომლებიც შედარებით ნაკლებად გამოიყენება კვლევებში. ასეთია: (1) პიროვნების შინაგან მდგომარეობაზე და გარემოზე ფოკუსირებული დაძლევა, (2) კოგნიტური და ბიჰევიორალური დაძლევა, (3) აქტიური და პასიური დაძლევის სტრატეგიები (Compas et al., 2001).

დაძლევის თანამედროვე მკვლევართა შორის არის ტენდენცია, რომ დაძლევის სტრატეგიები ოჯახებად დააჯგუფონ. სკინერმა და ციმერ-გემბეკმა (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), შეისწავლეს რა ბავშვებისა და მოზარდების დაძლევის სტრატეგიებისადმი მიძღვნილი 44 კვლევა, გამოყვეს ყველაზე ხშირად გამოყენებადი სტრატეგიების 12 ოჯახი:

- (1) პრობლემის გადაწყვეტაზე ორიენტირებული დაძლევა (ინსტრუმენტული აქტივობა, დაგეგმვა)
- (2) ინფორმაციის მოძიება (კითხვა, დაკვირვება, სხვათა გამოკითხვა)

- (3) უსუსურობა (Helplessness) (დაბნეულობა, ლიმიტირებული ქცევა)
- (4) გაქცევა (ქცევითი და მენტალური განრიდება, უარყოფა, ნატვრა, ოცნება)
- (5) თვით-კონტროლი (ემოციებისა და ქცევის რეგულაცია)
- (6) მხარდაჭერის ძიება (სოციალური რესურსებისა და კონტაქტების გამოყენება)
- (7) დელეგირება (დახმარების თხოვნა, ჩივილი/წუწუნი, საკუთარი თავის შებრალება)
- (8) სოციალური იზოლაცია (მარტო დარჩენის სურვილი, არამხარდამჭერი სოციალური გარემოსთვის თავის არიდება)
- (9) აკომოდაცია (ყურადღების გადატანა, კოგნიტური რესტრუქტურიზაცია, მინიმალიზაცია, მიმღებლობა, მეორადი კონტროლი)
- (10) მოლაპარაკება (შეთანხმება, პრიორიტეტების განსაზღვრა, კომპრომისის ძიება)
- (11) დამორჩილება (რუმინაცია, რიგიდული პერსევერაცია, ინტრუზიული ფიქრები)
- (12) ოპოზიცია (სხვათა დადანაშაულება, პროექცია, აგრესია)

მკვლევართა მიხედვით, დაძლევის ზოგიერთი ოჯახი, როგორცაა პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა და ინფორმაციის მოძიება, მოზარდთა ჯანმრთელ ფუნქციონირებასთან და მაღალ კომპეტენციებთან არის კავშირში (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2008), ზოგიერთი ოჯახი კი, როგორცაა უსუსურობა, გაქცევა და ოპოზიცია - დაბალ კომპეტენციებთან და ადაპტაციის პრობლემებთან (Compas et al., 2001). თუმცა, ამგვარი დასკვნები არ ნიშნავს, რომ მხოლოდ სტრატეგიების გარკვეული ნაწილი უნდა გამოიყენოს მოზარდმა, ხოლო დანარჩენი უკუაგდოს. სკინერი და ციმერ-გემბეკი მიუთითებენ, რომ ბავშვებთან შედარებით მოზარდები დაძლევის სტრატეგიების მდიდარ რეპერტუარს უნდა ფლობდნენ და შეეძლოთ მათი შესაფერისად გამოყენება ეფექტური ადაპტაციისა და პოზიტიური ფუნქციონირებისთვის (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007).

ბოლო დროს კვლევები ეთმობა იმის გარკვევას, თუ სტრესის დაძლევის რა სტრატეგიებს იყენებენ ინდივიდები ადრეულ, შუა და გვიანი მოზარდობის პერიოდში. კვლევები აჩვენებს, რომ 15-19 წლის მოზარდები შედარებით ხშირად მიმართავენ სტრესორზე უშუალო ზემოქმედებას (პრობლემის გადაჭრა, კოგნიტური გადაფასება), ვიდრე უფრო მცირე ასაკის მოზარდები (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999). აღნიშნული კვლევის შედეგები ეხმიანება საქართველოში 2004 წელს ჩატარებულ კვლევას, რომლის მიხედვით მოზარდები ასაკის ზრდასთან ერთად პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიას სულ უფრო და უფრო ხშირად იყენებენ, რაც მკვლევართა აზრით იმით აიხსნება, რომ მოზარდები ასაკთან ერთად იძენენ პრობლემის დაძლევის მეტ უნარს და ეს უნარი პრობლემის დაძლევის მეტი ქმედითი საშუალებების მოძიებას გულისხმობს (ნ. იმედაძე, ლ. ქსოვრელაშვილი, 2004). თუმცა კვლევები ასევე მიუთითებს, რომ მოზარდებში მაღალია ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე (Frydenberg & Lewis, 2000), ისევე როგორც განრიდება და ყურადღების გადატანა (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007), რაც მოზარდების ტიპური განვითარების შედეგია (Spear, 2000).

ამდენად, კვლევები გვიჩვენებს, რომ სტრესულ სიტუაციასთან გამკლავების სტრატეგიები სიტუაციიდან სიტუაციამდე ვარირებს და ასაკის მატებასთან ერთად უფრო მრავალფეროვანი ხდება. ბავშვებისა და მოზარდების სტრესთან გამკლავების სტრატეგიები დამოკიდებულია მათ კოგნიტურ, სოციალურ და ემოციურ ფუნქციონირებაზე.

თავი 1.4 მოზარდთა ქცევითი პრობლემების, ემოციური ინტელექტის და დაძლევის სტრატეგიების ურთიერთმიმართება

უკანასკნელი 15 წლის განმავლობაში დაძლევის სტრატეგიებისა და ემოციური ინტელექტის შესწავლას ისეთ ცვლადებთან მიმართებაში, როგორიცაა მოზარდთა ადაპტაცია, კარგად ყოფნა (well-being) და ფსიქოპათოლოგია, მრავალი კვლევა მიემდგნა.

როგორც წინა თავში ვნახეთ, არ არსებობს ერთი უნივერსალური დაძლევის სტრატეგია, რომელიც ყველა სიტუაციაში და ყველა ინდივიდისთვის წარმატებულ ადაპტაციას უზრუნველყოფს, თუმცა აქამდე არსებულ კვლევებში გარკვეული ტენდენცია შეინიშნება; შეისწავლეს რა ათასობით კვლევა, რომლებიც პრობლემაზე და ემოციაზე ორიენტირებულ დაძლევას და ბავშვთა და მოზარდთა ადაპტაციას შეეხება, აიზენბერგმა და მისმა კოლეგებმა (Losoya, Eisenberg, and Fabes, 1998) ორი ძირითადი დასკვნა გამოიტანეს: (1) პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიების ხშირი გამოყენება ნაკლებ ქცევით და ემოციურ პრობლემებს უკავშირდება, ხოლო ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა - ინტერნალიზებულ და ექსტერნალიზებულ პრობლემებს, და (2) დაძლევის ტიპის ეფექტურობა დიდწილად არის დამოკიდებული სტრესორის ტიპზე და მახასიათებლებზე. ციმერ-გემბეკი და სკინერი (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2014) აღნიშნავენ, რომ აღნიშნულ ორ დასკვნას ბოლოდროინდელი კვლევებიც ადასტურებს. მაგალითად, ერთ-ერთი კვლევა მიუთითებს, რომ პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიების ხშირი გამოყენება კორელირებს მენტალურ ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული სიმპტომების შემცირებასთან. (Li, DiGiuseppe, & Froh, 2006), მაგრამ სხვა კვლევებით

ასეთი კორელაცია არ დგინდება (მაგ., Horwitz, Hill, & King, 2011). კვლევების შედეგები შედარებით კონსისტენტურია ემოციაზე ორიენტირებულ დაძლევისთან მიმართებაში და ადასტურებს, რომ აღნიშნული სტრატეგიის ხშირი გამოყენება სხვადასხვა სახის მენტალური აშლილობის სიმპტომების ზრდასთან კორელირებს (Horowitz et al., 2011; Rafnsson, Johnson, & Windle, 2006).

რაც შეეხება დაძლევის სხვა განზომილებებს, როგორცაა მიახლოება/აქტიური - განრიდება/პასიური სტრატეგიები, კვლევები ადასტურებს, რომ აქტიური დაძლევის სტრატეგიები მენტალურ ჯანმრთელობასთან და წარმატებულ ადაპტაციასთან არის კავშირში, ხოლო განრიდება და პასიური სტრატეგიები - ფსიქოლოგიურ დისტრესთან, ემოციურ და ქცევით პრობლემებთან (Krattenmacher et al., 2013; Rohde, Lewinsohn, Tilson, & Seeley, 1990; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000).

თანამედროვე მიდგომები დაძლევისა და ემოციურ ინტელექტს ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ კონსტრუქტებად განიხილავს (Folkman & Moskowitz, 2004; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). ტრანსაქციული პერსპექტივის თანახმად, ინდივიდის მიერ სტრესული სიტუაციის სუბიექტური შეფასება გაშუალებულია ემოციით, რაც ახალ კოგნიციას და მის შესაბამის ქცევას წარმოშობს (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1994). მაგალითად, სიტუაციის შეფასების რეზულტატი შეიძლება იყოს ქცევისადმი მოტივირება ან დემორალიზაცია, დამშვიდება ან დისტრესის ზრდა, წახალისება პრობლემის მოგვარებისკენ ან უსუსურობა და განრიდებული ქცევა (Roesch & Weiner, 2001; Weiner, 1985). ამრიგად, აღნიშნული პერსპექტივის მიხედვით, ემოციური ინტელექტი და მასთან დაკავშირებული კომპეტენციები განაპირობებს იმას, თუ როგორ შეაფასებს ინდივიდი სიტუაციას - როგორც საფრთხეს თუ როგორც გამოწვევას და რას მოიმოქმედებს ამ სიტუაციაზე

საპასუხოდ - სტრესორზე აქტიურ ზემოქმედებას თუ განრიდებას (Salovey, Bedell, Detweiller, & Mayer, 2000).

ემოციური ინტელექტის თეორიების მიხედვით, ადამიანებს ემოციური ინფორმაციის იდენტიფიკაციის, გადამუშავებისა და რეგულაციის განსხვავებული უნარები აქვთ (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009), შესაბამისად განსხვავდება მათი სტრესზე რეაგირების თავისებურებაც (Salovey, Bedell, Detweiller, & Mayer, 2000). კვლევები ადასტურებს, რომ მაღალი ემოციური ინტელექტი სტრესთან გამკლავების ეფექტურ მეთოდებს უკავშირდება. თუმცა, კვლევის შედეგები განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ ემოციური ინტელექტის რომელი კონსტრუქტია კვლევის ობიექტი - უნარი თუ პიროვნული ნიშანი.

ემოციური ინტელექტი, როგორც პიროვნული ნიშანი, კორელირებს დაძლევის ადაპტური ხერხების ხშირ გამოყენებასთან, როგორც არის პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიები და არაადაპტური სტრატეგიების გამოყენების შემცირებასთან, როგორც არის ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა და განრიდება (Austin, Saklofske, & Mastoras, 2010; Downey, Johnston, Hansen, Birney, & Stough 2010; Mikolajczak, Nelis, Hansenne, & Quiodbach, 2008; Mikolajczak, Petrides, & Hurry, 2009; Rogers, Qualter, Phelps, & Gardner, 2006; Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007).

განსხვავებულ მონაცემებს იძლევა კვლევები, რომლებიც ემოციური ინტელექტის როგორც უნარისა და დაძლევის სტრატეგიების ურთიერთობის შესწავლას ისახავს მიზნად. კვლევების მიხედვით, ემოციური ინტელექტი, როგორც უნარი კორელირებს ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევისა და განრიდების სტრატეგიების ნაკლებ გამოყენებასთან, თუმცა არა პრობლემაზე ორიენტირებული

დაძლევის მზარდ გამოყენებასთან (MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011; Peters, Kranzler, & Rossen, 2009; Matthews et al. 2003; Bastian et al. 2005).

ჯერჯერობით ძალიან მცირეა ემპირიული მონაცემები, რომლებიც ემოციური ინტელექტის, დაძლევისა და მენტალური ჯანმრთელობის ურთიერთმიმართების საკითხს შეეხება. კვლევები უმეტესად ფოკუსირებულია ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის მოდელზე. არსებული კვლევების მიხედვით, მოზარდები დაბალი ემოციური ინტელექტით (როგორც პიროვნული ნიშანი) ხასიათდებიან ადაპტაციის პრობლემებით და დაძლევის არაადაპტური ხერხების (განრიდებაზე და ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა) მზარდი გამოყენებით, მაგრამ არა პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიების გამოყენების შემცირებით (Chan, 2005), ავლენენ თვით-დამაზიანებელ ქცევებს (Mikolajczak et al., 2009) და ექსტერნალიზებულ და ინტერნალიზებულ ქცევით სიმპტომებს (Downey, Johnston, Hansen, Birney, & Stough, 2010).

თავი 1.5 მითოდრამა

1.5.1 მითოდრამის თეორიული საფუძვლები

მითოდრამა წარმოადგენს ჯგუფურ ფსიქოთერაპიულ მეთოდს, რომელიც ალან გუგენბულმა 1990 - იან წლებში შეიმუშავა. ალან გუგენბული იუნგიანელი ანალიტიკოსი, ციურიხის განათლების უნივერსიტეტის პროფესორი, ციურიხის მითოდრამისა და კონფლიქტის მართვის ინსტიტუტის (IKM) ხელმძღვანელია.

მითოდრამის მეთოდის თეორიული საფუძვლები ანალიტიკური ფსიქოლოგიის იმ დაშვებაში უნდა ვეძებოთ, რომლის მიხედვით ადამიანის ქცევა მხოლოდ ცნობიერ განზრახვებზე/გადაწყვეტილებებზე არ არის დამოკიდებული და მასზე არაცნობიერი მოტივებიც ზემოქმედებენ. ანალიტიკური ფსიქოლოგია მოზარდის ქცევას განიხილავს როგორც სიმპტომს, რომელსაც სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს და მის ინტერპრეტირებას ახდენს ადამიანის ინდივიდუალური განვითარების ჭრილში; მაგალითად, ძალადობრივი ქცევა შეიძლება გაანალიზდეს მოზარდის იდენტობის ძიების პროცესის, ხოლო აგრესიული ქცევა - ტრავმული გამოცდილების საფუძველზე.

ბავშვთა და მოზარდთა ფსიქოანალიზისაგან განსხვავებით, რომელიც აქცენტს ეგოსა და მისი დაცვითი მექანიზმების კვლევაზე აკეთებს, ანალიტიკური ფსიქოლოგიის სკოლის მიხედვით მოზარდებთან თერაპიული მუშაობის მიზანი არის ეგოსა და თვითობის (Self) ინტრაფსიქიკურ კომუნიკაციაში ბალანსის მიღწევა (Green, 2005; Frankel, 2014; Sidoli & Bovensiepen, 1995). თვითობა (Self) იუნგიანური ტერმინია და მოიცავს მთლიან ფსიქიკას - მის ცნობიერ და არაცნობიერ მხარეებს. თავისი ბუნებით თვითობა პარადოქსული კონცეპტია, რადგან ერთდროულად არის ფსიქიკის ცენტრიც და ფსიქიკის გარშემოწერილობაც. მისგან განსხვავებით ეგო მხოლოდ ცნობიერების ცენტრია (Jung, CW 12, par. 44). ეგო-თვითობის ურთიერთობის ფუნქციონირების პერსპექტივიდან მოზარდთა ქცევითი და ემოციური სირთულეები, რომლებიც შეიძლება ნორმიდან გადახრად მივიჩნიოთ, ახალ მნიშვნელობებს იძენენ (Frankel, 2014).

მაიკლ ფორდჰამმა (Fordham, 1994) თვითობის თეორიული მოდელის ოპერაციონალიზაცია მოახდინა განვითარების კონსტრუქტით და გამოთქვა

ვარაუდი, რომ დაბადებიდანვე არსებობს პირველადი სელფი (Primary Self), რომელიც მოიცავს არქექტიპული პოტენციალის ფართო სპექტრს. იგი მუდმივად გადის დეინტეგრაციისა (deintegration) და რეინტეგრაციის (reintegration) ეტაპებს ფსიქოლოგიური სიმწიფისკენ მიმართულ პროცესში. დეინტეგრაცია (გარემოსთან ურთიერთობა) და რეინტეგრაცია (მიღებული გამოცდილების ასიმილირება) თვითობის მიერ წარმოებული პროცესებია (Lanyado & Horne, 2001, Framkel, 2014). დეინტეგრაციისა და რეინტეგრაციის პროცესების საფუძველზე განვითარების ანალიტიკური სკოლა მოზარდობის თანმხლები პრობლემების თეორიულ ახსნას გვთავაზობს. მაგალითად, პუბერტატი განიხილება, როგორც ტრიგერი სელფის დეინტეგრაციისთვის - ამ დროს მოზარდი ღიაა როგორც გარე, ისე შინაგანი გამოცდილებისთვის. ხშირად დეინტეგრაციის ეტაპი მოზარდში იწვევს ფრუსტრაციას და ბრახს, თუმცა ეს გამოცდილება მისი განვითარებისთვის აუცილებელია. სქესობრივი მომწიფების პერიოდისათვის დამახასიათებელი სირთულეების ფონზე მოზარდმა უნდა გადალახოს დეინტეგრაციის ეტაპი, რათა შეძლოს მთელი რიგი იმ ცვლილებების ინტეგრაცია, რომლებიც მიმდინარეობს მის სხეულში და სხეულის გარეთ, ყოველდღიურ ცხოვრებაში. დეინტეგრაციის მოცემული ეტაპი ააქტიურებს არაცნობიერის ისეთ არქექტიპულ მოტივებს, რომლებიც დაკავშრებულია ინტელექტუალური და სექსუალური უნარების განვითარებასთან; მაგალითად, სახლიდან წასვლა და მშობლებისგან სეპარაცია მოზარდს ცხოვრების ახალი სტილისა და იდენტობის გააზრების საფუძველს აძლევს, რასაც თან ერთვის კონფლიქტები, ძლიერი ემოციური განცდები და შფოთვა. ამ დროს არაცნობიერი ფანტაზიები და პრიმიტიული კოლექტიური მოტივები იღვიძრება, რომლებიც მშობლებთან, მასწავლებლებთან, საზოგადოებასთან

ურთიერთობაში ვლინდება (Sidoli, 1989). ის, თუ როგორაა აღქმული და ინტერპრეტირებული საზოგადოებისა და მთლიანად კულტურის მიერ მოზარდის ქცევა, მის მთელ შემდგომ ცხოვრებაზე ახდენს ზეგავლენას.

ჰილმანის (1975) მოსაზრებით, მოზარდები ახალი გამოცდილების შიმშილს განიცდიან და მუდმივად ცდილობენ ეს მოთხოვნილება დაიკმაყოფილონ ემოციურ, კოგნიტურ თუ ფიზიოლოგიურ დონეზე. ამას მოწმობს მოზარდების გატაცება ახალი ამბებით, მუსიკით, ფილმებით, სატელევიზიო გადაცემებით და სხვ. არქექტიპული პერსპექტივიდან თუ შევხედავთ, აღმოვაჩენთ, რომ სიმღერები, ფილმები, ლექსები, ცეკვები მოზარდებისთვის საჭირო არქექტიპული პატერნების რეზონირებას ახდენენ. ჰილმანი ამ პროცესს „სულის“ (Spirit) გამოღვიძებას უწოდებს. მოზარდობა განვითარების ახალი ფაზაა, რომელიც თავისი გამოწვევებით ბავშვობის გამოცდილებისგან ძალიან განსხვავდება. იუნგიანური თვალთახედვით, მოზარდებთან მუშაობისას ფსიქოთერაპევტის კითხვებმა მათი წარმოსახვის სტიმულაცია უნდა მოახდინოს. მაგალითად: როგორი ადამიანი შეიძლება გახდეს მომავალში? რა ცვლილებებით წარმოგიდგენია საკუთარი თავი ხუთი, ათი თხუთმეტი წლის შემდეგ? კითხვები მომავალი მისწრაფებების შესახებ მოზარდებში იდენტობისა და პოტენციალის შესახებ წარმოსახვას აძლიერებს (Frankel, 2014).

ალან გუგენბული აღნიშნავს, რომ ხშირად მოსწავლეები აგრესიასა და ძალადობრივ ქცევებს ავლენენ არა მხოლოდ იმიტომ, რომ რთულ ოჯახურ პირობებზე ან სტრესსა და ფრუსტრაციაზე აქვთ რეაქცია, არამედ ზოგჯერ მათ აგრესიულობა და ძალადობრივი ქცევები იზიდავს, ხიბლავს (Guggenbühl et al, 2006). ანალიტიკური ფსიქოლოგია გმირის იდეის საშუალებით გვიხსნის, თუ რა იმალება მოზარდების მძაფრი ემოციური განცდებისა და მოზღვავებული აგრესიული

ქცევების მიღმა. მოზარდს ერთგვარი გმირობის გამოვლენა სჭირდება, რათა ახალი იდენტობის ჩამოყალიბება შეძლოს. ამიტომ მხოლოდ უნარების განმავითარებელი ტრეინინგ - პროგრამები ამ ტიპის პრობლემებთან გამკლავებისთვის საკმარისი არ არის. ასეთ დროს ისეთი მიდგომების საჭიროება იჩენს თავს, რომლებიც ყურადღებას ამახვილებენ არა მხოლოდ სიმპტომების შემცირებაზე, არამედ ქცევითი პრობლემების სიღრმისეულ გაგებასა და ანალიზზე.

მითოდრამა თავისი არსით დინამიური და კრეატიული ფსიქოთერაპიული მიდგომაა, რომელიც სიმბოლურ ხატებს ანიჭებს უპირატესობას. მითოდრამის მათავარ იდეას და თერაპიული ზემოქმედების იარაღს წარმოსახვის გააქტიურება და იმ შინაგანი ხატების, მითების გაღვიძება წარმოადგენს, რომლებიც ღრმად არის ჩაფლული ადამიანის ფსიქიკაში. მითოდრამის საშუალებით მითების რეკრეაცია ხდება. სწორედ ამაში მდგომარეობს მეთოდის თერაპიული ეფექტიც (Guggenbühl, 1990). მოზარდებს სჭირდებათ სიმბოლო, როგორც ხიდი შიდა და გარე რეალობის დასაკავშირებლად. მითოდრამა მოზარდებს აძლევს შესაძლებლობას, მოწყდნენ ყოველდღიური ცხოვრების მშრალ ფაქტებს და ზღაპრების, მითების საშუალებით ისაუბრონ საკუთარ პრობლემებზე (Guggenbühl, 1990).

მითოდრამა ე.წ. „ნახევრად ქოტურ“, თავისუფალ გარემოს სთავაზობს ბავშვებსა და მოზარდებს, რომელიც განსხვავდება აკადემიური/სასწავლო გარემოსგან. მითოდრამის შეხვედრაზე მონაწილეები კომპლექსებსა და ინსტინქტურ დრაივებს სპონტანურად და უკონტროლოდ ავლენენ. მეთოდის არსიც სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ განდევნილი, არაცნობიერი მოტივებისა და ემოციების გამოხატვა მოხდეს სიმბოლური გზით, ხატვისა თუ როლების გათამაშების საშუალებით. ამავე

დროს, მითოდრამის ყველა სესიას აქვს ერთიანი სტრუქტურა, რომელიც ჯგუფურ მუშაობას ორგანიზებულ სახეს აძლევს (Guggenbühl, 1990).

მითოდრამის კიდევ ერთი მახასიათებელია საშიში სცენების ამსახველი სიუჟეტების თხრობა (horror). მეთოდის ავტორი აღნიშნავს, რომ ბავშვებს ისეთი მოთხრობების მოსმენა უყვართ, სადაც მკვლელობა ხდება, კატასტროფა გარდაუვალია, ურჩხულები ჩნდებიან, დრაკონები დაქრიან, გმირი სადღაც ხვრელში გაუჩინარდება და ა. შ. რა მიზანი უნდა ვეძებოთ ასეთი ამბების მიღმა? ალან გუგენბულის პრაქტიკული დაკვირვების საფუძველზე წერს: „როდესაც მშვენიერ, ჰარმონიით სავსე ამბებს ვუკითხავთ ბავშვებს, ბევრ მათგანს უჭირს კონცენტრირება. ისინი იწყებენ გარშემო სიარულს, რამოდენიმე შეიძლება მოიწყინოს კიდევ. არავის არ სურს ისმინოს, ეგრეთ წოდებული, „goody-goodies“ ამბები. პარადოქსია, მაგრამ ასეთი ამბები ცუდად მოქცევის სურვილს აღძრავენ მოზადებში. როცა ჯგუფის ფსიქოთერაპევტი იწყებს „ჰორორის“ მოყოლას, ბავშვები მაშინვე ყურადღებას ავლენენ; ჰიპერაქტიური ბიჭი მოულოდნელად წყვეტს ყვირილსა და სირბილს, როცა ესმის ამბავი, თუ როგორ გადაყლაპა უშველებელმა მცენარემ ადამიანი (Guggenbühl, 1990).

რატომ ხდება ასე? რა ფსიქოლოგიური მიზეზები შეიძლება ვეძებოთ ამგვარი ქცევის საფუძველში? გუგენბული რამოდენიმე მიზეზს ასახელებს იმის ასახსნელად, თუ რა იწვევს ბავშვების ასეთ უცნაურ რეაქციას. ერთ-ერთი არის ენანტიოდრომიის პრინციპი, როგორც კარლ გუსტავ იუნგი უწოდებდა მას (Guggenbühl, 1991). ენენტოდრომია გულისხმობს არაცნობიერი საპირისპირო მხარის გამოვლენას მაშინ, როდესაც ცნობიერ ცხოვრებაში რაიმე ცალმხრივი ტენდენცია ხდება დომინანტური. მეორე მიზეზი არის ჩრდილის არქეტიპი. ჩრდილი განისაზღვრება როგორც იმ

ელემენტების, ემოციების, გრძნობების, იდეების, რწმენების ერთობლიობა, რომელთა იდენტიფიცირებაც ჩვენ არ შეგვიძლია და რომლებიც განდევნილია განათლების, კულტურის ან ღირებულებათა სისტემის მიერ (Guggenbühl - Craig, 1990). ეს იმ იდეათა ერთობლიობაა, რომლებიც განვითარების პროცესში უკუგდებულ იქნა, როგორც ეგო იდეალისტის შეუფერებელი. ჩრდილის შექმნაში სხვადასხვა წყარო მონაწილეობს: პირადი გამოცდილება, ტრავმული ინციდენტები, მშობლების აღზრდის სტილი, სკოლა, კულტურული, მორალური და რელიგიური რწმენები თუ მიდგომები. როდესაც ინდივიდი პერსონალურად განდევნის რომელიმე ფსიქიკურ შინაარსს, ჩრდილი უფრო პიროვნულ ხასიათს ატარებს, ხოლო როდესაც კულტურა ან სუბკულტურა არის პასუხისმგებელი განდევნაზე, ჩრდილი - კოლექტიურია (Guggenbühl - Craig, 1990). იუნგი აღნიშნავს, რომ „თუ გვინდა გავიცნობიეროთ ჩრდილი, მაშინ ჩვენი პიროვნების ბნელი მხარეები უნდა მივიღოთ როგორც აქტუალური და რეალური“ (Jung, 1959). ალან გუგენბულის ჩრდილის არქეტიპის კონცეპტს ეყრდნობა, როდესაც ამბობს, რომ „ბავშვებს ერთგავრი რეაქცია აქვთ აღზრდაზე - ცივილიზებულ ქცევაზე... მოიქეცი კარგად, იყავი მამაცი, სამართლიანი, აკონტროლე ემოციები - ეს ის შეგონებებია, რომლებიც მოზარდებს ყოველთვის ესმით. ასეთ სამყაროში დემონები აკრძალულია. ეს სამყარო მოზარდების შინაგანი სამყაროს საპირისპირო რეალობას წარმოადგენს. ამიტომ, მოზარდები მშვიდდებიან, როდესაც ისეთ ამბებს ისმენენ, სადაც თავისი ფანტაზიები შეიძლება მოათავსონ... რადგან განათლებაში საშინელებათა ამბების ადგილი არ არის, სათამაშო ინდუსტრიებმა და საბავშვო წიგნებმა თავის თავზე აიღეს ამ ადგილის შევსება. სამწუხაროდ, ეს ამბები ხშირად სულაც არ არის შესაფერისი ბავშვებისა და მოზარდებისთვის. ზოგი ძალიან დეტალიზებული და რეალისტურია, რამაც

შეიძლება შეაშინოს მოზარდი. ამ ამბებს აკლია არქექტიპული ღირებულება“ (Guggenbühl, 1991).

აგრესია და ძალადობა კულტურის მიერ რეპრესირებულ და დასჯად იმპულსებს წარმოადგეს, რასაც თან სდევს დანაშაულისა და სირცხვილის განცდა. მითოდრამაში კი საშინელებათა ამბები წარმოდეგენილია, როგორც ანთროპოლოგიური პრობლემა. ამდენად, ის ათავისუფლებს მოზარდს დანაშაულის გრძნობისაგან და აძლევს შესაძლებლობას ფანტაზიები წარმოსახვით სამყაროში გადაიტანოს.

ალან გუგენბული მიიჩნევს, რომ მოსწავლეებს სჭირდებათ დახმარება, რათა დაფიქრდნენ და აღმოაჩინონ აგრესიული მხარე საკუთარ თავში. ასევე, უნდა ვასწავლოთ, თუ როგორ გამოხატონ აგრესია ცივილიზებული გზით. ძალადობის იმპულსები მცირდება, თუ მოზარდს შევთავაზებთ სივრცეს, ანალიტიკური ტერმინით „კონტეინერს“, სადაც ის მოახდენს ძალადობრივ იმპულსებთან კონფრონტაციას. ძალადობა არის ის ჩრდილოვანი მხარე, რომელიც ერთი მხრივ, გვძულს და გვაშინებს, ხოლო მეორე მხრივ, გვიტაცებს, გვზიზლავს. თუ გვინდა გავუმკლავდეთ ძალადობის პრობლემას, არ არის საკმარისი ვიზრუნოთ მხოლოდ ანტი-ძალადობრივი უნარების განვითარებაზე. მოსწავლეებმა საკუთარი ძალადობრივი ქცევების მიღმა ძალადობის ღრმა ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა უნდა დაინახონ. სწორედ ამიტომ მითოდრამა მოსწავლეებს ქცევით ტრენინგს კი არ სთავაზობს, არამედ წარმოსახვის გააქტიურების საშუალებით ცდილობს წახალისოს ისინი, იპოვონ პასუხები იმ საკითხებზე, რომლებთან გამკლავებაც მათთვის გამოწვევას წარმოადგენს. ძალადობა არ არის მხოლოდ ცუდი აღზრდის, სკოლის ან სოციალური პრობლემის შედეგი. ძალადობა სკოლაში შეიძლება განვიხილოთ

როგორც სიმპტომი, რომლის ძირშიც ღრმა ფსიქოლოგიური საჭიროება იკითხება - სიმბოლოების, მითების, ამბების ძიება. მოზარდები მიმართავენ ძალადობას, ქმნიან კონფლიქტებს. ეს სამყაროსადმი ერთგვარი გამოწვევაა - იდენტობის ძიება, საკუთარი გერემოს რე-მიტოლოგიზება. მოზარდების თვალთ თუ შევხედავთ, ქცევითი პრობლემები მესიჯებს წარმოადგენს, რომლებიც უნდა გავიაზროთ და რომელთა ფსიქოლოგიზაცია უნდა მოვახდინოთ (Guggenbühl, 1993).

1.2. მითოდრამის მეთოდოლოგიური ჩარჩო

როგორც აღვნიშნეთ, მითოდრამა ეფუძნება მითების გამოყენებას თერაპიის პროცესში. გუგენბულის აზრით, მითებისა და წარმოსახვის აქტივობებით ცნობიერდება პრობლემების რეალური მიზეზები და დაისახება მათი გადაჭრის ახალი გზები. „მითები ამბობია, რომლებიც ისახებიან საზოგადოებაში იმისათვის, რომ გარკვეული ახსნა მოუძებნონ პრობლემებს, შიშებსა თუ საფრთხეებს. ჩვენ ვქმნით და ვეყრდნობით მითებს მაშინ, როდესაც მნიშვნელოვანი გამოწვევების წინაშე ვდგავართ და პასუხს ვეძებთ. ისინი გვცხმარებიან გადაწყვეტილებების გამოტანაში, გვაძლევენ გარკვეულ ორიენტაციას. მითს თამამად შეიძლება ვუწოდოთ ფსიქიკური რეალობა, რადგან მასში ჩვენი სულის აპექტები სიმბოლური ენით არის გამოხატული” (Guggenbühl, 2000).

მითოდრამის მეთოდით მუშაობა ალან გუგენბულმა და მისმა გუნდმა ბერნის საგანმანათლებლო კონსულტაციურ ცენტრში დაიწყო. მეთოდს გააჩნია თავისი სტრუქტურა და მეთოდოლოგიური ჩარჩო, რომელზეც ქვემოთ გვექნება საუბარი.

მოზარდები რვა-ათი ადამიანისგან შემდგარ ფსიქოთერაპიულ ჯგუფებში ნაწილდებიან, რომელსაც სამი ფსიქოთერაპევტი ხელმძღვანელობს. მითოდრამის შეხვედრები იმართება კვირაში ერთხელ ორი საათის განმავლობაში. ჯგუფში ხვდებიან ძირითადად ისეთი მოზარდები, რომელთაც ქცევითი პრობლემები აქვთ და მათ მანიფესტირებას ახდენენ სახლსა თუ სკოლაში (მაგალითად, აგრესიული ქცევა, სიმორცხვე, ადაპტაციის პრობლემები, დამაბულობა, შფოთვა) და ასევე, ის ბავშვები და მოზარდები, რომლებსაც მძიმე ოჯახური პრობლემები აქვთ, მაგალითად, როგორიცაა მშობლების გაყრა, დანაკარგი და სხვ.

ბავშვები ფსიქოთერაპიულ ჯგუფებში კერძო ფსიქოლოგთა და ფსიქიატრთა, სოციალურ მუშაკთა რჩევით ან უშუალოდ მშობლების გადაწყვეტილებით მოდიან. პრობლემის იდენტიფიცირების შემდეგ, რომელზეც ფსიქოლოგთა, ფსიქიატრთა და განათლების ფსიქოლოგთა ჯგუფი მუშაობს, ბავშვები განაწილდებიან სპეციალურად შერჩეულ ფსიქოთერაპიულ ჯგუფში, რომელიც დაახლოებით ოთხი თვე გრძელდება (სულ თხუთმეტი სესია). მითოდრამის სესიები ტარდება სპეციალურად მოწყობილ ოთახში, სადაც ბავშვები თავს თავისუფლად გრძნობენ.

მითოდრამის სტრუქტურა:

ვიზიტი

„მითოდრამის მონაწილეთა ვიზიტი უფრო მეტს ნიშნავს, ვიდრე უბრალოდ მოსვლას სესიაზე და “გამარჯობის” თქმას. თერაპევტი ესალმება მოზარდს, ჩამოართმევს ხელს, ჩახედავს თვალებში და ეკითხება: როგორა ხარ დღეს?, როგორ გაატარე ეს კვირა?“ (Guggenbühl, 1991). თერაპევტს მუდმივად უნდა აინტერესებდეს ბავშვის ემოციური მდგომარეობა და უნდა იყოს სენსიტიური, რათა არ გამორჩეს

არცერთი დეტალი, რაც შემდგომში დაეხმარება თითოეული მინაწილის თერაპიული მიზნის განსაზღვრაში (Guggenbühl, 1991). მონაწილეები ესაღმებთან ერთმანეთს, უზიარებენ, თუ რა მოხდა მნიშვნელოვანი გასულ კვირას მათ ცხოვრებაში. მცირეხნიანი საუბრის შემდეგ ისინი შედიან ოთახში, რომელიც სავსეა სხვადასხვა სათამაშოებით და გასართობებით. დაახლოებით ხუთი-შვიდი წუთის განმავლობაში იწყება შემდეგი აქტიობა.

საერთო თამაში

ამ ფაზაში მონაწილეები ემზადებიან საკუთრივ თერაპიული აქტისთვის – მითოდრამისთვის. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ჯგუფურ მხიარულ, მოთელვით სავარჯიშოებს, განსაკუთრებით, სესიის დასაწყისში. ბავშვებს უნდა გაუჩნდეთ განცდა, რომ ისინი წარმოადგენენ ერთიან ჯგუფს. აღნიშნულ ფაზაში ისინი უკვე ფსიქოთერაპევტების ხელმძღვანელობით თამაშობენ საერთო თამაშს, რომელიც განტვირთვის, გახალისების და თერაპიული აქტისთვის მომზადების ფუნქციას ასრულებს. მონაწილეები განასახიერებენ ცხოველებს: დააბიჯებენ როგორც სპილოები, ღრიალებენ, როგორც ლომები და ა. შ. 5-10 წუთიანი თამაშის შემდეგ ბავშვები მზად არიან, გადაინაცვლონ სესიის შემდეგ ეტაპზე. თამაში დიდ ძალისხმევას არ უნდა მოითხოვდეს, არ უნდა იყოს ძალიან აქტიური და დამღლელი. (Guggenbühl, 1991).

საერთო თამაშის შემდეგ კი ემზადებიან მითის, ზღაპრის მოსასმენად. ირჩევენ სასურველ ადგილს, იღებენ ლეიბებს ან ბალიშებს, მოხერხებულად სხდებიან ან წვებიან. ამ დროს თერაპევტმა შეიძლება გამოიყენოს რელაქსაციური ტექნიკები/სავარჯიშოები. მონაწილეები ხუჭავენ თვალებს და მზად არიან

ზღაპრის/ამბის მოსასმენად, რომელსაც მათ ჯგუფის ერთ-ერთი თერაპევტი უყვება (Guggenbühl, 1991).

მითი ანუ ამბავი

მომდევნო 5-10 წუთის განმავლობაში ერთ-ერთი თერაპევტი ჯგუფს უყვება ამბავს (ზღაპარს, მითს, ლეგენდას, მოთხრობას). აუცილებელია, რომ თხრობა ზეპირი იყოს. კატეგორიულად დაუშვებელია მითის წაკითხვა ლიტერატურული წყაროს დახმარებით. თხრობის შემთხვევაში თერაპევტი კონცენტრირებული უნდა იყოს ჯგუფზე. მითი წარმოადგენს შუამავალს თერაპევტსა და ბავშვებს შორის. მისი მეშვეობით თერაპევტი კონტაქტს ამყარებს ბავშვის ფსიქიკასთან. ამბის თხრობა თერაპიის ცოცხალი პროცესია, რომელიც “აქ და ამჟამად” პრინციპს ითვალისწინებს. როგორც აღან გუგენბულის მიუთითებს, თერაპევტი უნდა გრძნობდეს, თუ როგორი ემოციური ფონია თერაპიულ სივრცეში და ინტუიტურად უნდა ცვალოს ამბავი ისე, რომ ჯგუფის პრობლემას შეესაბამებოდეს. ამბის თხრობას შეიძლება ახლდეს მუსიკაც (Guggenbühl, 1991).

ზღაპრებსა თუ მითებში ბავშვები სიმბოლურად საკუთარ პრობლემებსა და კომპლექსებს ხედავენ. ზღაპრის ან მითის მოსმენისას ბავშვები ხელახლა განიცდიან და ხვდებიან იმ სირთულეებს, რომლებიც ოდესმე გადაუტანიათ ცხოვრებაში. აღმოაჩენენ, რომ ის, რაც რეალურ სამყაროში ხდება, მეორდება და ასახულია ზღაპრების სამყაროშიც. სწორედ ამიტომ, ისეთი ამბები უნდა შეირჩეს მითოდრამისთვის, რომლებიც არქეტიპულ ღირებულებას ატარებს. მაგალითად, სხვადასხვა ხალხების ზღაპრები და მითები, ლეგენდები და თქმულებები, ასევე მოთხრობები, რომლებიც რეალურ ამბებს ასახავს.

“არქექტიპული ამბავი აღწერს ისეთ სიტუაციასა თუ პრობლემას, რომელიც უნივერსალურია, რომელიც ადამიანის ფსიქიკის ბირთვშია ღრმად ჩანერგილი და რომელიც არა მხოლოდ პიროვნულია, არამედ კოლექტიური. მაგალითად, ასეთია შიშის დაძლევა, კონფრონტაცია მამასთან, სახლის დაკარგვა, მიტოვება, ჩაგვრა, მესაკუთრე დედა, ჯგუფიდან გარიყვა, უსამართლობის მსხვერპლი. ამბავი უნდა იყოს უნივერსალური, ისევე, როგორც მაგალითად, ფროიდის მიერ გამოყენებული ოიდიპოსის მითი, რომლითაც მან ტიპური განვითარების პრობლემები აჩვენა და ახსნა“. (Guggenbühl, 1991)

მითები, ზღაპრები შეირჩევა მოზარდების შინაგანი და გარეგანი ცხოვრებისეული სიტუაციების გათვალისწინებით. ისინი შეიძლება იყოს ბოროტებაზე, შეიძლება იყოს მხიარული და სხვადასხვა ოინებით სავსე. გუგენბულის წერს: “ჩვენი ამბები არის გოლიათებზე, ჯადოქრებზე, ურჩხულებზე, რომლებიც ცხოვრობენ გამოქცეულებში, მაგრამ ასევე სუპერმენზე, ჯარისკაცებზე, გამოგონილ ოჯახებზე. ამბავი ბავშვებს სთავაზობს ისეთ წარმოსახულ, გამოგონილ სიტუაციას, რომელიც ეხება მათ პირად რეალურ ცხოვრებას - და რაც ყველაზე მთავარია - იმ არაცნობიერ ძალებს, რომლებიც, შესაძლებელია, ამ სიტუაციის უკან იმალება“. (Guggenbühl, 1991).

ზღაპრები და მითები მოზარდს საშუალებას აძლევს არაპირდაპირი გზით გამოხატოს შინაგანი განცდები და ისაუბროს პირად პრობლემებზე, სირთულეებზე. პირდაპირი კითხვა-პასუხის დროს ძნელია საკუთარ შიშებზე, მარცხზე, მტკივნეულ გამოცდილებაზე ლაპარაკი სხვა ბავშვებისა თუ ფსიქოთერაპევტების წინაშე. ამბების მოსმენისას ბავშვები სპონტანურად ახდენენ იდენტიფიცირებას იმ ხატთან თუ

როლთან, რომელიც მათ რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან და გამოცდილებასთან არის დაკავშირებული (Guggenbühl, 1991).

როგორც წესი, ამბავი (მითი, ზღაპარი) დაუმთავრებელია. თერაპევტი თხოვას წყვეტს კულმინაციურ ადგილას, აკეთებს პაუზას და შემდეგ სთხოვს ჯგუფის მონაწილეებს მოიხმონ ფანტაზია და მოიფიქრონ მოთხრობის მათეული გაგრძელება – დაასრულონ ზღაპარი. ამ აქტის მთავარი მიზანია, მოზარდებმა შექმნან და განავითარონ ხატები, დაამყარონ სპონტანური კავშირი არაცნობიერთან და შინაგან რესურსებთან.

დიალოგი ხატებთან/სახეებთან

მომდევნო ფაზაში მონაწილეებმა უნდა დახატონ ამბის დასასრული - ფურცელზე უნდა გადმოიტანონ ზღაპრის დასასრულის მათეული ინტერპრეტაცია, ხოლო შემდეგ კი გაითამაშონ, დადგან სპექტაკლი. წარმოსახული ხატები თერაპიული პროცესის ამ ეტაპზე უფრო კონკრეტულ სახეს ღებულობს. ის, რასაც მოზარდები სპონტანურად ხატავენ ან თამაშობენ, არაცნობიერად ასახავს მათ რეალურ ცხოვრებას; კერძოდ, მოზარდები არაცნობიერად პოულობენ მათთვის პიროვნულად აქტუალურ თემებს, ახდენენ ამ თემების ვიზუალიზაციას ხატვისა და გათამაშების საშუალებით და ამ პროცესში პრობლემის გარშემო ახალ ასპექტებს აცნობიერებენ. (Guggenbühl, 1991).

ამავე ფაზაში ეწყობა ნახატების პრეზენტაცია. თითოეული მონაწილე წარმოადგენს საკუთარ ნამუშევარს, რომელთა განხილვაც ჯგუფში მიმდინარეობს. თერაპევტი სვამს კითხვებს და ცდილობს, რაც შეიძლება მეტი ახსნა და ინფორმაცია მიიღოს. მაგალითად, “რას აკეთებს ეს ბიჭი ამ ხეზე?”, “როგორ ფიქრობ, რას გრძნობს

ბიჭი ამ დროს?” და ა. შ. ასეთი კითხვების მიზანია მოზარდები გახდნენ მგრძნობიარე მათ მიერ გამოყენებული სიმბოლოებისადმი (მხატვრული ხატებისადმი) რაც მისცემს მათ საშუალებას რეალურ ცხოვრებისეულ გამოწვევებს სხვა თვალთ შეხედონ, გააცნობიერონ სხვადასხვა ასპექტები და გახდნენ უფრო მოქნილნი რთულ სიტუაციებთან გამკლავებისას (Guggenbühl, 1991).

ტრანსფერი

ტრანსფერის ფაზაში ჯგუფის ყველა მონაწილე წრიულად ჯდება და იწყება საუბარი. თერაპევტი სვამს კითხვებს: “დაინახეთ რაიმე პარალელი საკუთარ რეალურ ცხოვრებასა და იმ როლს შორის, რომელიც ითამაშეთ?”, “გიგრძნიათ თავი ოდესმე მიტოვებულად, შებოჭილად?”, “ხანდახან ალბათ ცრემლები გახრჩობთ და სადაცაა ატირდებით?” თერაპიული პროცესის ამ ფაზაში ყურადღების ცენტრში ექცევა ჯგუფის წევრების რეალური ცხოვრება, ხოლო წარმოსახვა უკანა პლანზე გადადის. ზღაპარი საშუალებაა, რომელიც ამზადებს ჯგუფის წევრებს იმაზე სასაუბროდ, რაც რეალურად აწუხებთ. ზოგი თავიდანვე ავლებს პარალელს საკუთარ ცხოვრებასთან, ძალდაუტანებლად საუბრობს კიდევ, ზოგს დამატებითი კითხვები სჭირდება კავშირის აღმოსაჩენად, ზოგი კი საერთოდ უარყოფს ყოველნაირ პარალელს და უარს ამბობს საუბარზე (Guggenbühl, 1991).

ამბავი გამოიყენება იმისთვის, რომ ემოციურად მოამზადოს მოზარდები მათთვის მტკივნეულ თემებზე სალაპარაკოდ. როგორც აღან გუგენბულის ამბობს, მითოდრამის საშუალებით იგება ე.წ. „შინაგანი სცენა და იქმნება მზაობა მისი გარეთ გამოტანისთვის“ (Guggenbühl, 1991). ზღაპრების, მითების ენა სიმბოლური ენაა. მაგალითად, რაინდი (გმირი, რომელიც ებრძვის ბოროტებას) შეიძლება იყოს ძლიერი

ეგოს სიმბოლო. როდესაც ბავშვი ან მოზარდი რაინდთან იდენტიფიცირებას ახდენს ხატვის ან გათამაშების საშუალებით, ამან შესაძლოა მასში ახალი რესურსები გააღვიძოს. ამ სიმბოლოს გამოყენებით, ის თითქოს ამბობს: “მე რაინდი ვარ, მე შემძლია გავუმკლავდე ჩემს პრობლემებს.” მითოდრამის სიმბოლოები ეხმარება მათ საკუთრი შინაგანი პოტენციალის აღმოჩენაში. შესრულებული სამუშაოსა და გამოყენებული სიმბოლოების გააზრება სწორედ ტრანსფერის ფაზაში ხდება (Guggenbühl, 1991).

სამხარი (ცვიერი)

ტრანსფერის ფაზას მოსდევს სამხარი. ყველა ერთად სხდება მაგიდის გარშემო და შეექცევიან სამხარს, რომელიც მსუბუქი ბუტერბროდებით, ტკბილი სასმელითა და ტკბილეულით შემოიფარგლება. დიალოგი აქაც გრძელდება, თუმცა ატმოსფერო სრულიად განსხვავებულია. ყველას ყურადღების ცენტრშია სუფრა და ეს ცვლილება ბავშვებზე კვლავ თერაპიულ ეფექტს ახდენს. მაგალითად, თუ ვინმემ თავი შეიკავა და არაფერი თქვა ტრანსფერის ფაზაში, შეიძლება ახლა თქვას. პირად პრაქტიკაში ხშირად გვქონია ასეთი შემთხვევები. როგორც აღან გუგენბულის მიუთითებს, შესაძლებელია ბავშვს თავისი სათქმელი ბანალურად მიაჩნდეს და ამიტომაც თავი შეიკავოს აზრის გამოხატვისგან ტრანსფერის ფაზაში. სამხარის დროს კი გადაწყვიტოს, რომ ახლა სწორედ რომ შესაფერისი დროა საუბრისთვის (Guggenbühl, 1991).

თავისუფალი დრო თამაშისთვის

მითოდრამის ყოველი სესია მთავრდება თავისუფალი თამაშით. მონაწილეები თვითონ ირჩევენ სასურველ გასართობს. ამ შემთხვევაში თამაში წარმოადგენს სესიის დასრულების რიტუალს – მოზარდები ემოციურად ემზადებიან სესიის ანუ იმ წარმოსახვითი სამყაროს დასატოვებლად, სადაც იმყოფებოდნენ ორი საათის განმავლობაში.

1.5.3 მითოდრამის შვიდსაფეხურიანი კრიზისული ინტერვენციის პროგრამა

აღან გუგენბულმა თავდაპირველად მითოდრამა შეიმუშავა როგორც ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მეთოდი ბავშვებთან და მოზარდებთან სამუშაოდ. მოგვიანებით, ავტორმა მითოდრამის გამოყენებით კონფლიქტისა და კრიზისის დამლევის ალტერნატიული პროგრამა განავითარა. მითოდრამის შვიდსაფეხურიანი კრიზისული ინტერვენციის პროგრამის ფარგლებში ფსიქოლოგთა ჯგუფი სკოლაში მიდის და მუშაობს მთელ კლასთან, მასწავლებლებთან და მოსწავლეთა მშობლებთან. პროგრამა შემდეგი შვიდი საფეხურისგან შედგება: (1) საუბარი მასწავლებლებთან, (2) შეხვედრა მშობლებთან, (3) ვიზიტი სკოლაში, (4) მთელ კლასთან/ჯგუფთან მუშაობა მითოდრამის მეთოდით, (5) სწავლების მეთოდის შეფასება, (6) დაკვირვება სამი თვის განმავლობაში, (7) ფინალური შეხვედრა მშობლებთან და პროგრამაში მონაწილე სხვა ადამიანებთან.

იმისათვის რომ აღან გუგენბულისეული მითოდრამის კონფლიქტის რეზოლუციის მეთოდს სიღრმისეულად ჩავწვდეთ, კვლავ ანალიტიკურ ფსიქოლოგიას უნდა მივმართოთ.

ორ დაპირისპირებულ მხარეს შორის წარმოშობილ უთხმომეზას ანალიტიკური ფსიქოლოგია ჩრდილის კონცეპტის საშუალებით აღწერს. როგორც აღვნიშნეთ, ჩრდილი პიროვნების მიუღებელი ასპექტია, რომელიც ამავდროულად, არაცნობიერი შეიძლება იყოს. იუნგი წერს: „ადამიანისთვის შიშისმომგვრელია იმის გაფიქრებაც კი, რომ მასაც აქვს ჩრდილოვანი მხარე, რომელიც არა მხოლოდ მსუბუქ სისუსტეებსა და შიშებს, არამედ დემონურ დინამიზმსაც გულისხმობს. ინდივიდმა იშვიათად იცის რაიმე მის შესახებ“ (Jung, 1959).

რადგან ჩრდილის გარკვეული ასპექტების გააზრება და ასიმილირება რთულ და მტკივნეულ პროცესს წარმოადგენს, ხშირად მისი პროექცირება ხდება გარე სამყაროზე. შედეგად, სხვა ადამიანები ხდებიან გაკიცხვის, აგრესიის ან უნდობლობის საგანი. მარი-ლუიზა ფონ ფრანცი (Von Franz, 1993) აღნიშნავს, რომ პროექციის ობიექტი, როგორც წესი, ატარებს იგივე თვისებებს, რასაც პროექციის სუბიექტი. პროექციის საშუალებით ადამიანის შინაგანი სამყაროს დანახვა სხვა ადამიანშია შესაძლებელი. იუნგი მიუთითებს, რომ ჩრდილის ბუნება კი არ არის თავისთავად საშიში, არამედ მისი დისოციაცია ცნობიერისგან (Jung, 1940). ეს გაწყვეტილი კავშირი ხდება მრავალი კონფლიქტის მიზეზი, რადგან წარმოშობს პრიმიტიულ, საშიშ, სიძულვილით სავსე პროექციებს. იგივე მექანიზმი მუშაობს ჯგუფებშიც. მაგალითად, როდესაც ადამიანთა ერთი ჯგუფი თავის ბრაზს მეორეს მიაწერს - ანუ ბრაზის პროექციას ახდენს, ძალიან ძნელია ამ დროს ემპათიას ან რაიმე სახის იდენტიფიკაციას ქონდეს ადგილი პროექციის ჯგუფის მხრიდან. ამდენად, ჯგუფები ერთმანეთის მტრები ხდებიან.

ალან გუგენბული წერს:

„მითოდრამა კონფლიქტის მოგვარების ალტერნატიული მიდგომაა, რომელიც ცდილობს დაეხმაროს ადამიანებს რთულ და გაუსაძლის სიტუაციებში. მეთოდი კონკრეტულ გადაწყვეტილებებსა და პასუხებზეა ორიენტირებული, თუმცა, ამასთანავე, ანგარიშს უწევს ადამიანის ირაციონალურ, ჩრდილოვან მხარეებსაც. ის ჯგუფებს ახალ პერსპექტივებს სთავაზობს, რომლებიც კონფლიქტთან ერთად ჩნდებიან. კონფლიქტი არ განიხილება, როგორც შეცდომების ჯაჭვი, არამედ როგორც გამოწვევა და შესაძლოა, აუცილებელი ცვლილებების სიმპტომი.“ (Guggenbühl, 2000).

მითოდრამის საშუალებით მუშაობა მიმდინარეობს ისეთი მითებთან, რომლებიც ამა თუ იმ ჯგუფში არაცნობიერად დომინირებენ (მაგალითად, „ჩვენ მსხვერპლნი ვართ“, „ჩვენ ეული გმირები ვართ“ და ა. შ.). ასეთი მითები გავლენას ახდენენ ჯგუფების აზროვნების პატერნზე და ემოციურ მდგომარეობაზე. კონფლიქტის დროს, როცა მტრული გრძნობები, სიძულვილი და ძალადობრივი იმპულსები მატულობს, მონაწილეები რაციონალური გადაწყვეტილებების თანმიმდევრული არ არიან. მათი კოგნიტური სტრუქტურები, აღქმა და ემოციები იმ ინსტინქტური ძალების გავლენის ქვეშ იმყოფება, რომლებიც კონფლიქტის დროს იღვიძებს (Guggenbühl, 2003).

მითოდრამაში ისეთი მითების, ამბების, მეტაფორებისა და ლეგენდების საშუალებით ხდება მუშაობა, რომლებიც ჯგუფებს შორის არსებულ კონფლიქტს ეხმარება, მათ საფუძველში მდებარე მითს ასახავს. როდესაც მითი ცნობიერი ხდება, ჯგუფს შეუძლია რეფლექსია მოახდინოს, იმუშაოს მასზე. იუნგიანური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ მთვარ ამოცანასაც ადამიანის მიერ ჩრდილის გაცნობიერება და მისი ინტეგრირება წარმოადგენს. ამიტომ, აგრესიული ქცევის პათოლოგიზებისა და მორალიზების ნაცვლად, ყურადღება ექცევა იმის გარკვევას, თუ რა ინფორმაციას

იძლევა ესა თუ ის კონკრეტული ქცევა. კონფლიქტი, რომელსაც ძალადობა, აგრესია, იმპულსური ქცევები და გადაწყვეტილებები ახლავს თან, ყოველთვის გარკვეულ კონტექსტში უნდა განვიხილოთ. მაგალითად, შეიძლება ის იმ მითისა და კომპლექსის გამოხატულება იყოს, რომელიც მოცემულ კულტურაში ინტეგრირებული არ არის (Guggenbühl, 2003).

ალან გუგენბული მიიჩნევს, რომ მითები არა მხოლოდ ჩვენს კონფლიქტურ ქცევაზე ახდენენ გავლენას, არამედ ისინი შეიძლება ახალი იდეების და გადაწყვეტილებების წყაროდ მოგვევლინოს (Guggenbühl, 2003). მითოდრამის შვიდსაფეხურიანი პროგრამის მიზანია წარმოსახვის საშუალებით გაააქტიუროს ჯგუფის რესურსები და ის კონკრეტული ნაბიჯები დაგვემოს, რომლებიც კონფლიქტის მოგვარებაში დაეხმარება მოზარდებს.

თავი 2. მეთოდოლოგია

2.1 კვლევის მეთოდი და დიზაინი

მოცემული კვლევა მიზნად ისახავს პასუხი გასცეს კითხვებს:

არის თუ არა მითოდრამის ჯგუფური ფსიქოთერაპიული მიდგომა ეფექტიანი (1) მოზარდთა ემოციური ინტელექტის განვითარებისთვის, (2) დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების შერჩევისთვის და (3) მოზარდთა ქცევითი პრობლემების შემცირებისთვის.

აღნიშნული საკითხების საკვლევად გამოვიყენეთ რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები და კვლევის ექსპერიმენტული დიზაინი.

უნდა აღინიშნოს, რომ მოცემული კვლევისთვის მონაცემების შეგროვება მიმდინარეობდა რეალური ინტერვენციების ფონზე, რომლებიც პროექტის „ნერგი“ ფინანსური ხელშეწყობით ხორციელდებოდა.

2.2 მონაწილეთა შერჩევა და პროცედურები

მონაწილეები

კვლევაში მონაწილეობდა თბილისის საჯარო სკოლის 160 ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლე. მათ შორის, ადრეული მოზარდები 10 - 12 წლის, საშუალო მოზარდები 13 - 15 წლის და გვიანი მოზარდები 15 - 18 წლის. ადრეული მოზარდებისთვის საშუალო ასაკი წარმოადგენდა 11.06 ($SD = 0.59$), ხოლო საშუალო და გვიანი მოზარდებისთვის - 14.65 ($SD = 1.76$).

ადრეული მოზარდების ინტერვენციულ ჯგუფში მონაწილეობდა 40 მოსწავლე (50% გოგონა, 50% ბიჭი), ხოლო საკონტროლო ჯგუფში - 23 მოსწავლე (47.83 % გოგონა, 52.17 % ბიჭი). შუა და გვიანი მოზარდების ჯგუფში მონაწილეობდა 40 მოსწავლე (48.67 % გოგონა, 51.33 % ბიჭი), საკონტროლო ჯგუფში 57 (52.6% გოგონა, 47.4% ბიჭი).

შერჩევა

თბილისში შეირჩა რამოდენიმე საჯარო სკოლა, რომლებსაც შევთავაზეთ მითოდრამის პროექტში და კვლევაში მონაწილეობა. სკოლებიდან თანხმობის

მიღების შემდეგ შეირჩა კვლევის მონაწილეები. მონაწილეთა შერჩევა მოხდა სკოლის მასწავლებლებთან ინტერვიუების საფუძველზე. მასწავლებლებს ეთხოვათ შეერჩიათ მოსწავლეები, რომლებიც ბოლო ექვსი თვის განმავლობაში ავლენდნენ ემოციური და ქცევითი ხასიათის პრობლემებს. მასწავლებელთა მიერ იდენტიფიცირებული ქცევითი პრობლემები მოიცავდა შემდეგს: აგრესიული ქცევა, ჩაგვრა, თანატოლებთან ურთიერთობის პრობლემები, სოციალური განრიდებული ქცევა, ნეგატიური მე - კონცეფცია და დაბალი თვითშეფასება, შფოთვა და დეპრესიულობა, სხვა მოსწავლეთა სიტყვიერი შეურაცხყოფა და ჩხუბი თანატოლებთან, საკლასო რუტინის თანმიმდევრულობის სირთულეები.

შერჩეული მოსწავლეებიდან 80 მოსწავლე შემთხვევითი განაწილებით მოხვდა მითოდრამის ჯგუფებში. ამავე დროს, მოსწავლეთა ინტერვენციულ ჯგუფებში განაწილებისას გათვალისწინებულ იქნა როგორც მოსწავლეთა, ისე მათი მშობლების სურვილები. ზოგი მოსწავლე დროის არქონის გამო ვერ ახერხებდა ჯგუფში ჩართვას, ზოგს უბრალოდ სურვილი არ ჰქონდა მონაწილეობა მიეღო მსგავს აქტივობაში, ზოგ შემთხვევაში მოზარდს ჰქონდა სურვილი, მაგრამ მშობლების მხრიდან ხვდებოდა წინააღმდეგობას. მითოდრამის თითოეულ ჯგუფში მონაწილეების მაქსიმალური რაოდენობა იყო 12, ხოლო მინიმალური 6. ჯგუფი პირველი ორი სესიის განმავლობაში იყო ღია. მონაწილეებს შესაძლებლობა ჰქონდათ დაეტოვებინათ ან შეერთებოდნენ ჯგუფს.

კვლევის არცერთი მონაწილე კვლევის მიმდინარეობის პროცესში არ იღებდა სხვა რომელიმე ფსიქოლოგიურ/ფსიქოთერაპიულ სერვისს.

მითოდრამის პროცედურები

მითოდრამის შეხვედრები ტარდებოდა სკოლის შენობაში კვირაში ერთჯერ, სასწავლო პროცესის დასრულების შემდეგ. ერთი სესიის ხანგრძლივობა იყო 2 საათი. თითოეულ ჯგუფს უძღვებოდა სამი მითოდრამის სპეციალისტი ფსიქოლოგი, რომლებიც ყოველ ორ კვირაში გადიოდნენ სუპერვიზიას მიმდინარე სამუშაოსთან დაკავშირებით. მითოდრამის შეხვედრებს არ ესწრებოდნენ მშობლები და მასწავლებლები.

თითოეულმა ჯგუფმა გაიარა სულ 12 შეხვედრა. ყოველი სესია ერთსა და იმავე ფორმატს იმეორებდა: 1. ვიზიტი ; 2. მხიარული თამაში; 3. ამბავი (მითი, ზღაპარი); 4. ამბავის დასრულება ინდივიდუალურად (ხატვა); 5. დასასრულის გაზიარება ჯგუფისთვის 6. ამბავის დასასრულის გათამაშება ჯგუფში; 7. ტრანსფერი/დისკუსია; 8. სამხარი; (დაწვრილებით იხ. თავი 1.2).

კითხვარების ადმინისტრირების პროცედურები

კითხვარების ადმინისტრირება ხდებოდა სკოლაში ინდივიდუალურად. ადრეული მოზარდების როგორც ინტერვენციული, ისე საკონტროლო ჯგუფისთვის მოხდა TEIQue-CF კითხვარის ადმინისტრირება, ხოლო შუა და გვიანი მოზარდებისთვის TEIQue-AF და სტრესული სიტუაციების დამლევის სტრატეგიების საკვლევი კითხვარის (CISS) ადმინისტრირება. მოზარდებმა კითხვარები შეავსეს ორჯერ, ინტერვენციის დასაწყისში და ინტერვენციის დასასრულისთანავე.

მასწავლებელთა პასუხები მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების შესახებ (SDQ) შეგროვდა მხოლოდ ინტერვენციული ჯგუფისთვის. მასწავლებლებმა კითხვარი შეავსეს ორჯერ - ინტერვენციის დასაწყისში და ინტერვენციის დასრულებისთანავე.

2.3 საკვლევი ინსტრუმენტების აღწერა

საკვლევი ინსტრუმენტების ბატარეა მოიცავდა შემდეგ საზომებს:

ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის საკვლევი კითხვარის მოზარდების ფორმის ქართული ვარიანტი (TEIQue-AF) (Petrides, 2009). მოცემული ვერსია ეფუძნება მოზრდილთა ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის საკვლევ ინსტრუმენტს (Petrides, 2009) და გამოიყენება 12-18 წლის მოზარდებისთვის. ინსტრუმენტი წარმოადგენს თვითანგარიშის ტიპის კითხვარს, მოიცავს 15 ცალკეულ სკალას და 4 ძირითად ფაქტორს, რომელიც ერთ მთლიან კონსტრუქტად ერთიანდება. (იხ. დანართი 1).

კითხვარის სკალებია:

- (1) ადაპტაცია - ახალ გარემოსთან და პირობებთან შეგუების უნარი, სიახლისა და ცვლილებების პოზიტიურად აღქმა
- (2) ასერტულობა - პირდაპირობა და გულწრფელობა, საკუთარი მოსაზრების და შეხედულებების დაცვა
- (3) ემოციების აღქმა - საკუთარი და სხვების ემოციების აღქმა
- (4) ემოციების გამოხატვა - სიტყვებითა და ჟესტებით ემოციების ზუსტად, არაორაზროვნად გამოხატვა

(5) ემოციების მართვა - სხვა ადამიანების ემოციური მდგომარეობის მართვა, ადამიანთა გრძნობებზე გავლენის მოხდენა

(6) ემოციების რეგულაცია - საკუთარი ემოციური მდგომარეობის რეგულაცია

(7) იმპულსურობა (დაბალი) - იმპულსების და სურვილების კონტროლი, დაფიქრების უნარი გადაწყვეტილების მიღებამდე

(8) ურთიერთობის უნარი - ოჯახის წევრებთან, ახლო მეგობრებთან, ნათესავებთან, პარტნიორთან ახლო ურთიერთობის დამყარების და შენარჩუნების უნარი

(9) თვით-შეფასება - საკუთარ თავში დარწმუნებულობის განცდა, საკუთარი თავისა და მიღწევების პოზიტიური შეფასება

(10) თვით-მოტივაცია - შინაგანი მოტივაცია, რათა მიაღწიო დასახულ მიზანს

(11) სოციალური კომპეტენცია - სოციალური სენსიტიურობა, სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში ემოციების ადექვატური გამოხატვის უნარი

(12) სტრესის მართვა - გარემო ზეწოლისა და სტრესი გამკლავება, სტრესის დაძლევის მექანიზმების ეფექტური გამოყენება

(13) ემპათია - უნარი დაინახო მოვლენა სხვისი „თვალით“, გაიგო და გაითვალისწინო სხვისი მოთხოვნილებები, სურვილები, გრძნობები

(14) ბედნიერება - თვითკმაყოფილების განცდა, რომელიც უფრო მეტად აწმყოზე და მომავალზე არის ორიენტირებული

(15) ოპტიმიზმი - პოზიტიური მოვლენების მოლოდინი

ძირითადი ფაქტორებია:

(1) კარგად ყოფნა (Well-being) - კეთილდღეობის გენერალიზებული განცდა, ცხოვრებით კმაყოფილების და ბედნიერების განცდა

(2) თვით-კონტროლი - სურვლების და იმპულსების ადექვატური, ჯანმრთელი კონტროლი, გარემოს ზეწოლისა და სტრესის რეგულირების უნარი

(3) ემოციურობა - მრავალფეროვანი ემოციური უნარები, საკუთარი ემოციების აღქმა და გამოხატვა, ახლო ურთიერთობის დამყარება და შენარჩუნება მნიშვნელოვან სხვასთან

(4) სოციალურობა - სოციალური ინტერაქციის უნარი, მოსმენისა და კომუნიკაციის უნარი, ღიაობა ურთიერთობისადმი

გარდა 15 ცალკეული სკალისა და 4 ფაქტორისა, კითხვარის საშუალებით ხდება ემოციური ინტელექტის გლობალური მაჩვენებლის გამოთვლა. ყველა დებულებაზე პასუხი მოცემულია 7 ნიშნულიან ლიკერტის ტიპის სკალაზე 1-დან (სრულიად არ ვეთანხმები) 7-მდე (სრულიად ვეთანხმები).

ემოციური ინტელექტის როგორც პიროვნული ნიშნის საკლვევი კითხვარის ბავშვების ფორმის ქართული ვარიანტი (TEIQue-CF) (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). კითხვარი 8 - 12 წლის ბავშვებისა და მოზარდებისთვის არის შექმნილი. იგი მოიცავს 9 სკალას, აერთიანებს 75 დებულებას 5 ნიშნულიან ლიკერტის სკალაზე 1 - დან (სრულიად არ ვეთანხმები) 5-მდე (სრულიად ვეთანხმები) (იხ. დანართი 2). სკალები მოიცავს ბავშვების თითაღქმებს შემდეგ სფეროებზე:

(1) ადაპტაცია - ახალ სიტუაციებსა და ადამიანებთან შეგუება

(2) აფექტური დისპოზიცია - რამდენად ხშირად და ინტენსიურად განიცდის ემოციებს

(3) ემოციების გამოხატვა - ემოციების ეფექტურად გამოხატვის უნარი

(4) ემოციების აღქმა - საკუთარი და სხვების ემოციების ზუსტად იდენტიფიცირება

- (5) ემოციების რეგულაცია - საკუთარი ემოციების კონტროლი
- (6) დაბალი იმპულსურობა - სურვილების და იმპულსების ეფექტური კონტროლი
- (7) თანატოლებთან ურთიერთობა - თანატოლებთან ახლო ურთიერთობის დამყარება
- (8) თვითშეფასება - საკუთარი თავისა და მიღწევების პოზიტიური შეფასება
- (9) თვით-მოტივაცია - მიზნის მიღწევის სურვილი და მოტივაცია

სტრესული სიტუაციების დაძლევის საკვლევი კითხვარი (CISS) – მოზარდების ფორმის ქართული ვარიანტი (Endler, N. S., & Parker, J. D. A. 1990; ქსოვრელაშვილი & იმედაძე, 2004). ინსტრუმენტი თვითანგარიშის ტიპის კითხვარს წარმოადგენს, რომელიც ზომავს ემოციაზე ორიენტირებულ, პრობლემაზე ორიენტირებულ და განრიდებაზე ორიენტირებულ დაძლევის სტრატეგიებს. კითხვარი შედგება 20 დებულებისგან, რომლებზეც პასუხის გაცემა შესაძლებელია ლიკერტის 4 ნიშნულიან სკალაზე 1-დან (სრულიად არ ვეთანხმები) 4-მდე (სრულიად ვეთანხმები). (იხ. დანართი 3)

მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების კითხვარის ქართული ვარიანტი (SDQ) - მასწავლებლების ფორმა (Goodman, 1997; Meltzer, Gatward, Goodman, & Ford, 2000). ინსტრუმენტი შედგება 25 კითხვისგან, რომლებიც იძლევა ქულებს შემდეგ 5 სფეროზე: ემოციური სირთულეები, ქცევითი პრობლემები, ჰიპერაქტიურობა, თანატოლებთან ურთიერთობა, პროსოციალური ქცევა. (იხ. დანართი 4).

თავი 3. შედეგების აღწერა

კვლევის მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკურ პროგრამათა პაკეტის SPSS-ის გამოყენებით (PASW Statistics 19, 21). მონაცემების ანალიზისას გამოყენებულ იქნა

დისპერსიული მეთოდები (ANOVA). კვლევის შედეგებს წარმოვადგენთ მოზარდთა ასაკობრივი ჯგუფის მიხედვით.

ადრეული მოზარდები

ინტერვენციის განხორციელებამდე საკონტროლო და ინტერვენციული ჯგუფების ემოციური ინტელექტის სკალების მაჩვენებლების შედარება მოხდა t-ტესტის საშუალებით (Independent-sample t-test). ცვლადებს შორის განსხვავება არ დაფიქსირდა 7 სკალაზე. განსხვავება დადასტურდა მხოლოდ 2 სკალაზე: ადაპტაციისა (ახალ სიტუაციებთან და ადამიანებთან შეგუების უნარი) და ემოციების ეფექტურად გამოხატვის უნარის საშუალო მაჩვენებელი მაღალი იყო მითოდრამის ჯგუფში (იხ. ცხრილი 1).

ცხრილი 1.

ემოციური ინტელექტის (TEIQue-CF) საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული გადახრა და მნიშვნელოვანი განსხვავება მითოდრამისა და საკონტროლო ჯგუფში ინტერვენციის დაწყებამდე (10-12 წლის მოზარდები)

ცვლადები	ინტერვენციული ჯგუფი (n=40)		საკონტროლო ჯგუფი (n=23)		t(61)	P
	M	SD	M	SD		
ადაპტაცია	3.47	0.74	2.97	0.56	2.79	.00
ემოციების გამოხატვა	3.30	0.49	2.60	0.36	3.41	.00

ემოციების აღქმა	3.52	0.58	3.48	0.50	0.26	.79
თვით-მოტივაცია	3.90	0.58	3.74	0.74	0.99	.32
თვითშეფასება	3.29	0.67	3.32	0.76	-.203	.84
დაბალი	2.79	0.67	2.81	0.53	-.132	.90
იმპულსურობა						
თანატოლებთან	3.81	0.62	3.57	0.49	.33	.12
ურთიერთობა						
ემოციების	3.43	0.49	3.41	0.50	-.308	.86
რეგულაცია						
აფექტური	3.29	0.73	3.31	0.70	-.147	.92
დისპოზიცია						

ინტერვენციის ეფექტის საკვლევად განხორციელდა დისპერსიული ანალიზი (Mixed-Design ANOVA) ემოციური ინტელექტის (*TEIQue-CF*) თითოეული ცვლადისთვის. ანალიზის შედეგად მნიშვნელოვანი ჯგუფი*დრო ინტერაქცია გამოვლინდა შემდეგ ცვლადებზე: ემოციების აღქმა $F(1.61) = 4.471$, $p = .039$, $\eta^2 = .068$; აფექტური დისპოზიცია $F(1.61) = 5.002$, $p = .029$, $\eta^2 = .076$. ინტერვენციის დასასრულს მითოდრამის ჯგუფში აფექტური დისპოზიციისა და ემოციების აღქმის მაჩვენებლების მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება გამოვლინდა, ხოლო ამავე ცვლადებზე საკონტროლო ჯგუფში მნიშვნელოვანი ცვლილებები არ აისახა (აღწერითი სტატისტიკური მონაცემებისთვის იხ. ცხრილი 2). მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ მითოდრამა ეფექტიან ინტერვენციას წარმოადგენს ემოციების აღქმისა და აფექტური დისპოზიციის სკალებისთვის ადრეულ მოზარდებში, თუმცა არა ემოციური ინტელექტის სხვა სკალებისთვის. სქესთა შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ჯგუფებში არ დაფიქსირდა, რაც გულისხმობს, რომ

მითოდრამა ერთნაირად შედეგია იანა ორივე სქესისთვის ემოციური ინტელექტის აღნიშნულ სკალებთან მიმართებაში.

ცხრილი 2

ემოციური ინტელექტის (TELQue – CF) შედეგების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და მნიშვნელოვანი განსხვავება ინტერვენციულ და საკონტროლო ჯგუფებში (დრო 1, დრო 2)

	ინტერვენციული (n=40)			საკონტროლო (n=23)		
	დრო 1	დრო 2		დრო 1	დრო 2	
ცვლადები	M (SD)	M(SD)	P	M(SD)	M(SD)	P
ადაპტაცია	3.47(0.74)	3.79(0.48)	.00	2.97(0.56)	3.20(0.59)	.015
ემოციების	3.30(0.49)	3.57(0.60)	.00	2.60(0.36)	2.91(0.30)	.013
გამოხატვა						
ემოციების	3.52(0.58)	3.98(0.52)	.00	3.48(0.50)	3.67(0.60)	.115
აღქმა						
თვით-	3.90(0.58)	4.05(0.50)	.143	3.74(0.74)	3.91(0.55)	.188
მოტივაცია						
თვით-	3.29(0.67)	3.72(0.53)	.00	3.32(0.76)	3.56(0.76)	.030
შეფასება						
დაბალი	2.79(0.67)	3.10(0.69)	.00	2.81(0.53)	2.97(0.51)	.150
იმპულსუ-						
რობა						
თანატოლე	3.81(0.62)	4.15(0.42)	.00	3.57(0.49)	3.80(0.59)	.024
ბთან						
ურთიერთ						
ობა						
ემოციების	3.43(0.49)	3.40(0.40)	.617	3.41(0.50)	3.54(0.42)	.082

რეგულაცია

აფექტური 3.29(0.73) 3.77(0.54) .00 3.31(0.70) 3.42(0.54) .378

დისპოზიც

ია

მოსწავლეთა სუსტი და ძლიერი მხარეების (SDQ) მასწავლებელთა რეიტინგის შედეგების ანალიზმა (One-way repeated measures ANOVA) მითოდრამის ჯგუფში გამოავლინა მაჩვენებლების მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება ხუთივე სფეროზე: ემოციური სირთულეები $F(5, 34) = 40.90, p = .00, \eta^2 = .518$; ქცევითი პრობლემები, $F(5, 34) = 37.62, p = .00, \eta^2 = .498$; პროსოციალური ქცევა, $F(5, 34) = 121.0, p = .00, \eta^2 = .761$; ჰიპერაქტიურობა, $F(5, 34) = 103.09, p = .00, \eta^2 = .731$; თანატოლებთან ურთიერთობა, $F(5, 34) = 68.21, p = .00, \eta^2 = .642$. (აღწერითი სტატისტიკური მონაცემებისთვის იხ. ცხრილი 3). ცვლადებზე სქესთა შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდა. მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ მითოდრამის თერაპიული მეთოდით მუშაობის შემდეგ ადრეული მოზარდების ემოციური სირთულეები, ქცევითი პრობლემები, ჰიპერაქტიურობა, თანატოლებთან ურთიერთობების პრობლემები შემცირდა, ხოლო პროსოციალური ქცევა გაიზარდა. რადგან სქესთა შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ინტერვენციის დასასრულს არ გამოვლინდა, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მითოდრამა ერთნაირად შედეგიანია ორივე სქესისთვის აღნიშნულ სკალებთან მიმართებაში.

ცხრილი 3

მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების კითხვარის (SDQ) მონაცემების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და მნიშვნელოვანი განსხვავება

	<u>დრო 1</u>	<u>დრო 2</u>		
ცვლადები	M (SD)	M (SD)	F(5.34)	P
ემოციური	4.15 (2.10)	1.95 (1.33)	40.90	.00
სირთულეები				
ქცევითი	3.02 (1.40)	2.02 (1.14)	37.62	.00
პრობლემები				
ჰიპერაქტიურობა	5.42(1.67)	3.25 (1.10)	103.09	.00
თანატოლებთან	4.07 (1.55)	2.20 (1.11)	68.21	.00
პრობლემები				
პროსოციალური	4.65 (2.10)	6.57 (1.81)	121.0	.00
ქცევა				

საშუალო და გვიანი მოზარდები

კვლევის დასაწყის ფაზაში ინტერვენციულ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის მონაცემების შედარება მოხდა t-ტესტის საშუალებით (Independent-sample t-test). ჯგუფებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა გარდა ემოციური ინტელექტის (TEIQue – AF) ფაქტორისა - კარგად ყოფნა (well being) და ზოგადი ემოციური ინტელექტისა (Global EI), რომელთა ქულები მაღალი იყო საკონტროლო ჯგუფში, ხოლო ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევის მაჩვენებელი მაღალი იყო მითოდრამის ჯგუფში. (იხ. ცხრილი 4).

ცხრილი 4

ემოციური ინტელექტისა (TEIQue – AF) და დაძლევის სტრატეგიების (CISS) შედეგების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და მნიშვნელოვანი განსხვავება ინტერვენციულ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის მითოდრამის განხორციელებამდე

ცვლადები	ინტერვენციული ჯგუფი (n = 40)		საკონტროლო ჯგუფი (n = 57)		t(95)	P
	M	SD	M	SD		
ემოციურობა	4.49	.81	4.75	.79	1.57	.119
სოციალურობა	4.53	.85	4.71	.73	1.10	.273
კარგად ყოფნა	4.78	1.13	5.27	.97	2.30	.023
თვით-კონტროლი	4.04	.92	4.26	.80	1.27	.206
ზოგადი ემოციური ინტელექტი (Global EI)	4.43	.78	4.73	.63	2.10	.038
პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა	2.83	.58	2.82	.41	-1.11	.913
ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა	2.70	.48	2.48	.67	1.72	.021
განრიდებაზე ორიენტირებული დაძლევა	2.39	.64	2.55	.60	1.30	.598

ინტერვენციის ეფექტიანობის საკვლევად განხორციელდა მონაცემთა დისპერსიული ანალიზი (Mixed-Design repeated measures ANOVAs) თითოეული

საზომისთვის. ანალიზის შედეგად გამოვლინდა მნიშვნელოვანი ჯგუფი*დრო ინტერაქცია შემდეგი ცვლადებისთვის: ემოციური ინტელექტის გლობალური მაჩვენებელი, $F(1, 95) = 23.0, p = .00, \eta^2 = .19$; ემოციურობა $F(1, 95) = 34.7, p = .00, \eta^2 = .27$; სოციალურობა, $F(1, 95) = 11.6, p = .00, \eta^2 = .11$; კარგად ყოფნა, $F(1, 95) = 11.6, p = .013, \eta^2 = .06$; თვით-კონტროლი, $F(1, 95) = 37.7, p = .00, \eta^2 = .28$; პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა, $F(1, 95) = 38.4, p = .00, \eta^2 = .28$; განრიდებაზე ორიენტირებული დაძლევა, $F(1, 95) = 4.33, p = .04, \eta^2 = .04$. მნიშვნელოვანი ჯგუფი*დრო ინტერაქცია არ დაფიქსირდა ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევის სკალაზე, $F(1, 95) = .45, p = .50, \eta^2 = .00$. ანალიზმა გამოავლინა, რომ მითოდრამის ჯგუფის მონაცემები მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა ინტერვენციის დასასრულს, ხოლო საკონტროლო ჯგუფში მნიშვნელოვანი ცვლილებები არ აისახა გარდა ერთი ფაქტორისა - ემოციურობა; პრობლემაზე და განრიდებაზე ორიენტირებული მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა მითოდრამის ჯგუფში, თუმცა მნიშვნელოვანი ცვლილებები არ აისახა საკონტროლო ჯგუფში (აღწერითი სტატისტიკური მონაცემებისთვის იხ. ცხრილი 5). მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ შუა და ადრეულ მოზარდებთან მითოდრამით მუშაობას აქვს განსხვავებული ეფექტი ემოციური ინტელექტის ფაქტორებთან და დაძლევის სტრატეგიებთან მიმართებაში. კერძოდ, მითოდრამა ეფექტიანი ინტერვენცია აღმოჩნდა გლობალური ემოციური ინტელექტის, ემოციურობის, კარგად ყოფნის, სოციალურობის, თვით-კონტროლის, პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევისა და განრიდებაზე ორიენტირებული დაძლევისთვის; ემოციაზე ორიენტირებულ დაძლევასთან მიმართებაში მითოდრამა არ მოქმედებს.

ცხრილი 5

საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და მნიშვნელოვანი განსხვავება ემოციური ინტელექტისა (TEIQue – AF) და დამლევის სტრატეგიების (CISS) სკალებისთვის

ცვლადები	ინტერვენციული ჯგუფი (n=40)			საკონტროლო ჯგუფი (n=57)		
	დრო 1	დრო 2		დრო 1	დრო 2	
	M (SD)	M (SD)	p	M (SD)	M (SD)	P
ემოციურობა	4.49 (.81)	5.46(.52)	.00	4.75(.79)	4.93(.98)	.04
სოციალურობა	4.53 (.85)	5.09(.57)	.00	4.71(.73)	4.79(.90)	.365
კარგად ყოფნა	4.78 (1.13)	5.35(.91)	.00	5.27(.97)	5.37(1.17)	.470
თვით- კონტროლი	4.04 (.92)	4.81(.90)	.00	4.26(.80)	4.20(1.01)	.521
გლობალური ემოციური ინტელექტი	4.43 (.78)	5.14(.66)	.00	4.73(.63)	4.81(.90)	.352
პრობლემაზე ორიენტირებ ული დამლევა	2.83 (.58)	3.46(.49)	.00	2.82(.41)	2.84(.35)	.732
ემოციაზე ორიენტირებ ული დამლევა	2.70 (.48)	2.61(.53)	.169	2.48(.67)	2.45(.69)	.544
განრიდებაზე ორიენტირებ ული დამლევა	2.39 (.64)	2.25(.54)	.00	2.55(.60)	2.52(.57)	.382

სქესთა შორის სტატისტიკურად სანდო განსხვავება (დრო*ჯგუფი*სქესი ინტერაქცია) გამოვლინდა მხოლოდ კარგად ყოფნის (well being) სკალაზე, $F(1, 93) = 4.24, p = .042$, $\eta^2 = .044$, სადაც გოგონებთან შედარებით ბიჭების კარგად ყოფნის მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა მითოდრამის ჯგუფში (აღწერითი სტატისტიკური მონაცემებისთვის იხ. ცხრილი 6). მიღებული შედეგი გვიჩვენებს, რომ კარგად ყოფნის სკალასთან მიმართებაში მითოდრამით მუშაობას სხვადასხვა სქესისთვის განსხვავებული ეფექტი აქვს: გოგონების შემთხვევაში ინტერვენცია არ მოქმედებს, თუმცა ბიჭების შემთხვევაში ინტერვენცია მნიშვნელოვნად ეფექტურია.

ცხრილი 6.

სქესთა შორის განსხვავებების აღწერითი სტატისტიკური მაჩვენებლები ინტერვენციული და საკონტროლო ჯგუფებისთვის (დრო 1, დრო 2)

ცვლადები	ინტერვენციული ჯგუფი (n = 40)			საკონტროლო ჯგუფი (n = 57)		
	დრო 1		P	დრო 1		P
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
კარგად ყოფნა						
გოგონა	4.78 (1.32)	5.09 (1.14)	.138	5.48 (1.02)	5.70(.94)	.195
ბიჭი	4.79 (.92)	5.61 (.53)	.000	5.05 (.88)	5.00(1.31)	.758
ემოციების მართვა						
გოგონა	4.54 (.78)	5.15 (.81)	.001	4.98 (1.07)	5.42 (.70)	.003
ბიჭი	4.90 (.94)	5.83 (.67)	.000	4.65 (1.05)	4.67 (.133)	.916
ოპტიმიზმი						

გოგონა	5.00 (1.29)	5.31 (.72)	.139	5.49 (1.11)	5.69 (1.05)	.226
ბიჭი	4.88 (1.23)	5.86 (.99)	.000	5.31 (.92)	5.16 (1.44)	.375

შედეგების დეტალური განხილვისთვის დამატებითი დისპერსიული ანალიზი განხორციელდა (Mixed-Design ANOVA) ემოციური ინტელექტის 15 სკალისთვის. ანალიზმა გამოავლინა მნიშვნელოვანი ჯგუფი*დრო ინტერაქცია ემოციური ინტელექტის უმეტესი სფეროების მაჩვენებლებისთვის, კერძოდ: ადაპტაცია, $F(1, 95) = 11.0, p = .001, \eta^2 = .104$; ასერტულობა, $F(1, 95) = 10.83, p = .001, \eta^2 = .104$; ემოციების გამოხატვა, $F(1, 95) = 18.75, p = .00, \eta^2 = .165$; ემციების მართვა, $F(1, 95) = 9.56, p = .003, \eta^2 = .091$; ემოციების აღქმა, $F(1, 95) = 44.3, p = .00, \eta^2 = .318$; ემოციების რეგულაცია, $F(1, 95) = 29.0, p = .00, \eta^2 = .234$; დაბალი იმპულსურობა, $F(1, 95) = 12.6, p = .001, \eta^2 = .117$; ურთიერთობები, $F(1, 95) = 14.9, p = .00, \eta^2 = .136$; თვითშეფასება, $F(1, 95) = 5.30, p = .023, \eta^2 = .053$; თვითმოტივაცია, $F(1, 95) = 4.63, p = .034, \eta^2 = .047$; სოციალური ცნობიერება, $F(1, 95) = 4.65, p = .033, \eta^2 = .047$; სტრესის მართვა, $F(1, 95) = 31.8, p = .00, \eta^2 = .251$; ემპათია, $F(1, 95) = 8.55, p = .004, \eta^2 = .083$; ოპტიმიზმი, $F(1, 95) = 9.82, p = .002, \eta^2 = .094$; მნიშვნელოვანი ჯგუფი*დრო ინტერაქცია არ გამოვლინდა ბედნიერების სკალისთვის, $F(1, 95) = 2.69, p = .104, \eta^2 = .028$. ინტერაქციის სტატისტიკური მნიშვნელობების საკვლევად გამოვიყენეთ ფაქტორული დისპერსიული ანალიზი. ინტერვენციის დასაწყისში საკონტროლო და მითოდრამის ჯგუფის მაჩვენებლებს შორის განსხვავება არ გამოვლინდა შემდეგი სკალების გარდა: ადაპტაცია $F(1,95) = 19.24, p = .00, \eta^2 = .168$; ემოციების რეგულაცია $F(1,95) = 4.23, p = .042, \eta^2 = .043$; სტრესის მართვა $F(1,95) = 4.54, p = .036, \eta^2 = .046$; ბედნიერება $F(1,95) = 7.18, p = .009, \eta^2 = .070$; ოპტიმიზმი $F(1,95) = 4.06, p = .047, \eta^2 = .041$, რომელთა ქულები მაღალი იყო

საკონტროლო ჯგუფში, ინტერვენციის დასასრულს მითოდრამის ჯგუფში ემოციური ინტელექტის უმეტესი სკალების მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა, ხოლო საკონტროლო ჯგუფში უმეტესი სკალების მაჩვენებლებზე მნიშვნელოვანი ცვლილებები არ აისახა (აღწერითი სტატისტიკური მონაცემებისთვის იხ. ცხრილი 7).

ცხრილი 7

საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დევიაცია და მნიშვნელოვანი განსხვავება ემოციური ინტელექტის 15 სკალისთვის ინტერვენციამდე (დრო 1) და ინტერვენციის შემდეგ (დრო 2)

	ინტერვენციული ჯგუფი ($n = 40$)			საკონტროლო ჯგუფი ($n = 57$)		
	დრო 1	დრო 2		დრო 1	დრო 2	
ცვლადები	M (SD)	M (SD)	p	M (SD)	M (SD)	P
ადაპტაცია	3.71(1.23)	4.38(1.20)	.00	4.64(.84)	4.65(1.10)	.915
ასერტულობა	4.35(1.05)	4.69(.60)	.004	4.46(.63)	4.31(.88)	.115
ემოციების	4.30(1.20)	5.23(.83)	.00	4.58(1.19)	4.68(1.32)	.430
გამოხატვა						
ემოციების	4.72(.87)	5.49(.80)	.00	4.82(1.06)	5.06(1.11)	.029
მართვა						
ემოციების	4.06(1.22)	5.62(.63)	.00	4.50(1.23)	4.80(1.32)	.012
აღქმა						
ემოციების	3.72(1.15)	4.67(.95)	.00	4.15(.92)	4.10(1.13)	.670

რეგულაცია

იმპულსურობა	4.31(1.05)	4.82(.93)	.00	4.11(1.08)	3.98(1.23)	.280
ა (დაბალი)						
ურთიერთობე	4.95(1.04)	5.60(.66)	.00	5.26(1.05)	5.30(1.22)	.702
ბი						
თვით-	4.82(1.26)	5.42(1.11)	.00	5.08(1.06)	5.26(1.18)	.02
შეფასება						
მოტივაცია	4.67(1.21)	5.21(.79)	.00	4.54(.81)	4.67(1.12)	.329
სოციალური	4.52(1.07)	5.08(.85)	.00	4.84(.91)	4.99(1.09)	.224
ცნობიერება						
სტრესის	4.08(1.14)	4.93(1.02)	.00	4.52(.92)	4.53(1.05)	.942
მართვა						
ემპათია	4.65(1.01)	5.38(.68)	.00	4.67(.96)	4.94(1.09)	.009
ბედნიერება	4.59(1.49)	5.05(1.17)	.015	5.34(1.26)	5.40(1.34)	.687
ოპტიმიზმი	4.93(1.25)	5.58(.89)	.00	5.41(1.02)	5.44(1.27)	.793

სქესთა შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება (დრო*ჯგუფი*სქესი ინტერაქცია) გამოვლინდა მხოლოდ შემდეგ სკალებზე: ემოციების მართვა, $F(1, 93) = 5.04$, $p = .027$, $\eta^2 = .051$ და ოპტიმიზმი, $F(1, 93) = 7.48$, $p = .007$, $\eta^2 = .074$. ემოციების მართვის სკალაზე მითოდრამის ჯგუფის ორივე სქესის მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა, საკონტროლო ჯგუფში მხოლოდ გოგონების მაჩვენებლები გაიზარდა, ხოლო ოპტიმიზმის სკალაზე მხოლოდ ინტერვენციული ჯგუფის ბიჭების მაჩვენებლები გაუმჯობესდა (აღწერითი სტატისტიკური

მონაცემებისთვის იხ. ცხრილი 6). მიღებული შედეგები გვეუბნება, რომ მითოდრამა ეფექტიან ინტერვენციას წარმოადგენს შუა და გვიანი მოზარდებისთვის ემოციური ინტელექტის აღნიშნულ 15 სკალასთან მიმართებაში; ემოციების მართვის სკალასთან მიმართებაში მითოდრამა ორივე სქესისთვის თანაბრად ეფექტიანია; ოპტიმიზმის სკალისთვის გოგონების შემთხვევაში ინტერვენცია არ მოქმედებს, თუმცა ბიჭების შემთხვევაში ინტერვენცია მნიშვნელოვნად ეფექტურია.

ემოციური ინტელექტის გლობალურ მაჩვენებელსა და დაძლევის სტრატეგიებს შორის კავშირის საკვლევად ჩატარდა კორელციური ანალიზი. შედეგებმა გამოავლინა მნიშვნელოვანი პოზიტიური კორელაცია გლობალური ემოციური ინტელექტის ქულასა და პრობლემაზე ორიენტირებულ დაძლევას შორის $r(95) = .491$, $p < .000$; ნეგატიური კორელაცია გამოვლინდა ინტელექტის გლობალურ ქულასა და ემოციაზე ორიენტირებულ დაძლევას, $r(95) = -.261$, $p = .01$, და განრიდებაზე ორიენტირებულ დაძლევას შორის $r(95) = -.345$, $p < .000$. კორელაციული ანალიზი ჩატარდა ინტერვენციის დასრულების შემდეგ (დრო 2) ორივე ჯგუფიდან მიღებული მაჩვენებლებისთვის (იხ. ცხრილი 8).

ცხრილი 8

კორელაცია და აღწერითი სტატისტიკა ემოციური ინტელექტის გლობალურ მაჩვენებელსა და დაძლევის სტრატეგიებს შორის

	1	2	3	4	M	SD
1. ემოციური ინტელექტის გლობალური მაჩვენებელი	1.00				4.95	.83

2. პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევა	.49	1.00			3.10	.52
3. ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა	-.26	-.05	1.00		2.52	.64
4. განრიდებაზე ორიენტირებული დაძლევა	-.35	-.30	.40	1.00	2.41	.58

შენიშვნა: N = 97

მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების მასწავლებელთა რეიტინგის (SDQ) შედეგების დისპერსიულმა ანალიზმა (One-way repeated measures ANOVA) გამოავლინა, რომ მითოდრამის ჯგუფში მნიშვნელოვნად შემცირდა შემდეგი სფეროების მაჩვენებლები: ემოციური სირთულეები, $F(1, 39) = 4.88$, $p = .033$, $\eta^2 = .111$, ქცევითი პრობლემები, $F(1, 39) = 45.92$, $p = .00$, $\eta^2 = .541$, თანატოლებთან ურთიერთობის პრობლემები, $F(1, 39) = 30.37$, $p = .00$, $\eta^2 = .438$. ხოლო, მნიშვნელოვნად გაიზარდა პროსოციალური ქცევა, $F(1, 39) = 71.48$, $p = .00$, $\eta^2 = .647$; მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდა ჰიპერაქტიურობის მაჩვენებლებზე, $F(1, 39) = 3.85$, $p = .057$, $\eta^2 = .090$. (იხ. ცხრილი 9). სქესთა შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა არცერთ სკალაზე. მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ მითოდრამა ეფექტურად მოქმედებს ორივე სქესის საშუალო და გვიანი მოზარდების პროსოციალურ ქცევაზე, ქცევით და ემოციურ სირთულეებზე, თანატოლებთან ურთიერთობაზე; მითოდრამით მუშაობას არავითარი გავლენა არა აქვს ჰიპერაქტიურობაზე.

ცხრილი 9

მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების (SDQ) სკალების საშუალო მაჩვენებელი, სტანდარტული დაევაცია და მნიშვნელოვანი განსხვავება ინტერვენციამდე (დრო 1) და შემდეგ (დრო 2) მითოდრამის ჯგუფისთვის

	<u>დრო 1</u>	<u>დრო 2</u>		
ცვლადები	M (SD)	M (SD)	F(1.39)	P
ემოციური	4.25 (2.23)	4.07 (2.21)	4.88	.033
სირთულეები				
ქცევითი	3.37 (1.93)	2.15 (1.35)	45.92	.000
პრობლემები				
ჰიპერაქტიურობა	6.50(1.83)	6.35 (1.90)	3.85	.057
თანატოლებთან	5.15 (1.29)	4.25 (1.39)	30.37	.000
პრობლემები				
პროსოციალური	4.60 (2.14)	6.05 (2.08)	71.48	.000
ქცევა				

თავი 4. დისკუსია

როგორც აღინიშნა, კვლევის მიზანს წარმოადგენდა ქცევითი და ემოციური პრობლემების მქონე მოზარდებისთვის მითოდრამის ფსიქოთერაპიული მიდგომის ეფექტიანობის კვლევა ემოციურ ინტელექტთან, დამლევის ადაპტურ სტრატეგიებთან და პროსოციალურ ქცევასთან მიმართებაში.

კვლევის შედეგების მიხედვით, მითოდრამა ეფექტიანი ინტერვენცია აღმოჩნდა ემოციური ინტელექტის განვითარებისა და დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების შერჩევისთვის. ანალიზმა აჩვენა, რომ საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, შუა და გვიანი მოზარდების ინტერვენციულ ჯგუფში მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების მაჩვენებლები და ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის ძირითადი ფაქტორები, როგორიცაა: კარგად ყოფნა (well-being); სოციალურობა; ემოციურობა; თვით-კონტროლი; და გლობალური ემოციური ინტელექტის ქულა. ასევე, მნიშვნელოვნად გაიზარდა ემოციური ინტელექტის უმეტესი სფეროების მაჩვენებლები, კერძოდ ადაპტაცია, ასერტულობა, ემოციების გამოხატვა, ემოციების მართვა, ემოციების აღქმა, რეგულაცია, დაბალი იმპულსურობა, ურთიერთობები, თვითშეფასება, თვით-მოტივაცია, სოციალური ცნობიერება, სტრესის მართვა, ემპათია, ბედნიერება, ოპტიმიზმი.

ადრეულ მოზარდების ჯგუფში გაუმჯობესდა ემოციური ინტელექტის შემდეგი სფეროები: აფექტური დისპოზიცია, ემოციების აღქმა. ემოციური ინტელექტის სხვა სფეროები, კერძოდ ადაპტაცია, ემოციების გამოხატვა, თვითშეფასება, თვით-მოტივაცია, დაბალი იმპულსურობა, თანატოლებთან ურთიერთობა საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით მნიშვნელოვნად არ გაუმჯობესდა. საინტერესოდ მიგვაჩნია ემოციების რეგულაციის (საკუთარი ემოციების კონტროლი) მაჩვენებლების ანალიზი მითოდრამის ჯგუფში, სადაც ქულების მნიშვნელოვანი გაუმჯობესების ნაცვლად მათი შემცირება დაფიქსირდა. ეს ფაქტი ადრეული მოზარდების განვითარების თავისებურებებით შეიძლება აიხსნას. ანალიტიკური ფსიქოლოგიის თვალთახედვით, ემოციების კონტროლი, განსაკუთრებით ბავშვებსა და ადრეულ მოზარდებში, ეგოს განვითარებასთან არის დაკავშირებული. ბავშვებსა და

მოზარდებს სჭირდებათ „ეგოს გაძლიერება“, რათა თვალი გაუსწორონ საკუთარ პრობლემებს, რომლებიც მტკივნეულ ემოციებს იწვევს და მომავალში უფრო ეფექტურად გაუმკლავდნენ მათ. მითოდრამა მოზარდებს უსაფრთხო თერაპიულ გარემოს სთავაზობს, სადაც სოციალურად მისაღები თუ მიუღებელი ქცევებისთვის, როლებისთვის, ემოციებისთვის ერთნაირად მოიპოვება ადგილი. როგორც აღან გუგენბული მიუთითებს (1999), მითოდრამა ერთგვარი კონტეინერის ფუნქციას ასრულებს. თერაპიულ პროცესში მოზარდები ჯერ არაცნობიერი განცდების კონკრეტიზაციას ახდენენ სიმბოლოებთან იდენტიფიკაციის საშუალებით, შემდეგ კი მათი გამკლავების გზებს ეძებენ. ემოციების რეგულაციის მაჩვენებლები არ გაუმჯობესდა ინტერვენციის დასრულებისთანავე, თუმცა მიგვაჩნია, რომ საბოლოო დასკვნისთვის სასურველი იქნებოდა ინტერვენციის დასრულებიდან 6 თვის შემდეგ მიღებული შედეგების ანალიზი.

გუგენბულისა და მისი კოლეგების მიერ განხორციელებული კვლევა გვიჩვენებს, რომ მეთოდი პოზიტიურ გავლენას ახდენს მოზარდების ჯგუფურ შეჭიდულობაზე და ამცირებს ჩგვრასა და აგრესიას (Guggenbühl, A. et al. 2006). ჩვენს კვლევაშიც მოსალოდნელი იყო ემოციური ინტელექტის ისეთი მაჩვენებლების ზრდა, რომლებიც საკუთარი და სხვების ემოციების გაგებას გულისხმობს (ემოციების აღქმა, თანატოლებთან ურთიერთობა). მოცემული შედეგები შესაბამისობაში მოდის მოზარდებსა და ბავშვებზე ჩტარებულ სხვა კვლევებთანაც, რომელთა მიხედვით ემოციურ ინტელექტს, როგორც პიროვნულ ნიშანსა და ჩაგვრას შორის უარყოფითი კორელაცია დასტურდება (e.g. Petrides et al. 2004; Mavroveli & Sánchez-Ruiz 2011; Mavroveli et al. 2009). კვლევების მიხედვით, უარყოფითი კორელაცია დასტურდება ასევე ემოციურ ინტელექტს, როგორც პიროვნულ ნიშანსა და აგრესიულ ქცევას შორის

(Petrides et al. 2006). კვლევები ადასტურებს იმასაც, რომ ბავშვები, რომლებიც საკუთარ თავს აღიქვამენ, როგორც ემოციურად კომპეტენტურს, არიან სასურველი მეგობრები, ვიდრე ის ბავშვები, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ ემოციურად განრიდებულები არიან (Petrides et al. 2006). ურთიერთობების პრობლემებმა, როგორც არის თანატოლებისგან უარყოფა, აგრესიულობა და განრიდება, შესაძლოა მოგვიანებით ადამიანის ცხოვრებაში ადაპტაციის სირთულეები გამოიწვიოს (Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Blatchford, 2000). პეტრიდესისა და მისის კვლევების მოსაზრებით (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004) დაბალი ემოციური თვით-ეფექტურობა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც რისკ ფაქტორი, რომელიც მოზარდებში თანატოლებისგან გაუცხოებას და ანტისოციალურ ქცევას, ხოლო მოგვიანებით დელინქვენტურობის რისკს ზრდის.

კვლევის შედეგების მიხედვით, საშუალო და გვიან მოზარდებში ინტერვენციის შემდეგ გაიზარდა პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიების მაჩვენებლები, ხოლო განრიდებაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიების ქულები შემცირდა. ანალიზმა ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევის მაჩვენებლების შემცირება არ გამოავლინა. არსებული კვლევების მიხედვით ამოცანაზე ორიენტირებული დაძლევა განიხილება, როგორც სტრესის დაძლევის პოზიტიური სტრატეგია, რომელიც გარემოსთან უკეთეს ადაპტაციას უზრუნველყოფს, ხოლო ემოციური დაძლევა მჭიდრო კავშირშია ქცევით და ადაპტაციურ პრობლემებთან, ისევე როგორც ემოციურ და ფიზიკურ სტრესთან (Eschenbeck et al., 2012; Causey & Dubow, 1992). მკვლევართა აზრით, ემოციაზე ორიენტირებულ დაძლევას გააჩნია პოზიტიური მხარეც, კერძოდ, ის შეიძლება ეფექტიანი აღმოჩნდეს იმ შემთხვევებში, როდესაც ემოციური დისტრესის შემცირებაა საჭირო. დისტრესის მოხსნამ კი,

შესაძლოა, ამოცანაზე ორიენტირებული დაძლევის სტრატეგიებისკენ უბიძგოს ადამიანს. თუმცა, ისეთ შემთხვევებში, როდესაც ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა ჩვევად იქცევა და პრობლემაზე ორიენტირებული დაძლევისგან თავის არიდებას ემსახურება, შესაძლოა ადაპტაციური პრობლემების გამომწვევი მიზეზი გახდეს (Endler & Parker, 1990; Lobel, Gilat & Endler, 1993). წინამდებარე კვლევის შედეგების მიხედვით ემოციური დაძლევის მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად არ შეიცვალა, თუმცა, მიგვაჩნია, რომ საბოლოო დასკვნისთვის სასურველი იქნებოდა ინტერვენციის დასრულებიდან 6 თვის შემდეგ მიღებული შედეგების ანალიზი.

რაც შეეხება ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნისა და დაძლევის სტრატეგიების ურთიერთობას, წინამდებარე კვლევა გვიჩვენებს, რომ ემოციური ინტელექტი, როგორც პიროვნული ნიშანი, დადებით კორელაციაშია ადაპტურ სტრატეგიებთან, კერძოდ ამოცანაზე ორიენტირებულ დაძლევასთან, ხოლო უარყოფით კორელაციაშია არაადაპტურ დაძლევის სტრატეგიებთან, როგორიცაა ემოციაზე ორიენტირებული დაძლევა და განრიდება. აღნიშნული მონაცემების მიხედვით შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ინდივიდებს, რომლებსაც ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის მაღალი ქულა აქვთ, ყოველდღიურ პრობლემებს ეფექტიანად უმკლავდებიან ისეთ თანატოლებთან შედარებით, ვისაც ემოციური ინტელექტის დაბალი ქულა აქვს. აღნიშნული მონაცემები შესაბამისობაში მოდის ბოლოდროინდელ კვლევებთანაც (იხ. Mavroveli et al., 2007, Petrides, Pe´rez-Gonza´lez et al., 2007, Mikolajczak et al., 2006; მარწყვიშვილი, 2010). კვლევები აჩვენებს, რომ ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის კარგად ყოფნის (well-being) კომპონენტი განსაკუთრებით რელევანტურია ადაპტაციის პროცესისათვის, რადგან პოზიტიური ემოციები იწვევს იმ ფიზიკური,

ინტელექტუალური და სოციალური რესურსების მობილიზებას, რომლებიც წარმატებული დაძლევისთვის არის აუცილებელი (Frederickson, 1998).

ცალკე ყურადღებას იმსახურებს მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების შესახებ (SDQ) მასწავლებელთა მონაცემების შედეგების ანალიზი, რომლის მიხედვით, ინტერვენციის შემდეგ მითოდრამის ჯგუფის მონაწილეების ქცევითი და ემოციური ტიპის პრობლემები შემცირდა. ასევე, შემცირდა თანატოლებთან ურთიერთობის პრობლემები, ხოლო საგრძნობლად გაიზარდა პროსოციალური ქცევის მაჩვენებლები. მიღებული შედეგები შესაბამისობაში მოდის ალან გუგენბულისა და მისი კოლეგების მიერ განხორციელებულ კვლევასთან (2006), რომელიც მითოდრამის ეფექტიანობას ადასტურებს აგრესიული და ძალადობრივი ქცევების მქონე მოზარდებისთვის. უნდა აღვნიშნოთ, რომ მონაცემები მოსწავლეთა ძლიერი და რთული მხარეების შესახებ (SDQ) შეგროვებულ იქნა მხოლოდ მითოდრამის ჯგუფებისთვის, რამაც არ მოგვცა შესაძლებლობა საკონტროლო ჯგუფთან შეგვედარებინა მონაცემები და ინტერაქციის ეფექტი გვეკვლია. ინტერვენციის ეფექტიანობის თვალსაზრისით მონაცემთა ანალიზმა სქესთა შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოავლინა უმეტეს ცვლადებზე. განსხვავება მივიღეთ მხოლოდ საშუალო და გვიანი მოზარდების კარგად ყოფნის, ოპტიმიზმისა და ემოციების მართვის სკალებთან მიმართებაში. რადგან ამ მიმართულებით არ არსებობს სხვა კვლევები, სადაც დადასტურებული იქნებოდა სხვაობა, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მითოდრამის მეთოდი ორივე სქესისთვის ეფექტიან მეთოდს წარმოადგენს.

წინამდებარე კვლევის შედეგები, გარკვეულწილად, ეხმიანება იმ რამოდენიმე კვლევას, რომლებიც სპეციალურად მომზადებული ტრენინგ-პროგრამებისა და

ინტერვენციების საშუალებით ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის ოპტიმიზაციას სწავლობენ (იხ. Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009; Rutledge & Petrides, 2011). მრავალი კვლევა უსვამს ხაზს სოციო-ემოციური უნარების განვითარების მნიშვნელობას ბავშვებისა და მოზარდების მენტალური ჯანმრთელობის, სოციალური ურთიერთობების დამყარებისა და საკოლაში წარმატების მიღწევისთვის (Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). ამიტომ, ბოლო დროს მომრავლდა პროგრამები, განსაკუთრებით ბავშვებისთვის, მენეჯერებისა და აფექტური სირთულეების მქონე პირებისთვის, რომელთაც მიზანად ისახავენ ემოციური ინტელექტისა და ემოციური კომპეტენციების გაუმჯობესებას (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2003), თუმცა მათგან ძალიან ცოტა თუ არის მეცნიერულად შეფასებული.

თავი 5. დასკვნა და რეკომენდაციები

დასკვნის სახით კვლევის შედეგები მოკლედ ასე შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ: მითოდრამის ფსიქოთერაპიული მიდგომა ეფექტიან მეთოდს წარმოადგენს მოზარდთა ქცევითი პრობლემების შემცირების, ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის გაუმჯობესებისა და დაძლევის ადაპტური სტრატეგიების შერჩევისათვის. მითოდრამის ციკლის დასრულებისთანავე როგორც ადრეული, ისე საშუალო და გვიანი მოზარდების ინტერვენციულ ჯგუფებში, საკონტროლო ჯგუფისგან განსხვავებით, აღინიშნა ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის ქულების ზრდა; საშუალო და გვიანი მოზარდებისთვის დაძლევის

არაადაპტური სტრატეგიების გამოყენების შემცირება; მასწავლებელთა რეიტინგის შედეგებმა (SDQ) მოზარდთა ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ გამოავლინა მოზარდთა ემოციური, ქცევითი, თანატოლებთან ურთიერთობების პრობლემების შემცირება და პროსოციალური ქცევის მაჩვენებლების მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება;

წინამდებარე კვლევას მნიშვნელოვანი თეორიული და პრაქტიკული ღირებულება გააჩნია. თეორიულ დონეზე კვლევის შედეგები ვარაუდობს, რომ მითოდრამა წარმოადგენს ეფექტიან თერაპიულ მიდგომას, რომელიც იწვევს ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის ოპტიმიზაციას, ადაპტური სტრატეგიების უფრო მზარდ გამოყენებას სტრესულ სიტუაციებთან გამკლავების დროს, ემოციური და ქცევითი პრობლემების შემცირებას. წინამდებარე კვლევის შედეგები მითოდრამის ინტერვენციის აქამდე უცნობ ასპექტებს უსვამს ხაზს. როგორც აღვნიშნეთ, მითოდრამა ახალ თერაპიულ მეთოდს წარმოადგენს. შესაბამისად, მისი ზემოქმედება მოზარდთა ემოციური ინტელექტის განვითარებაზე სრულიად შეუსწავლელი იყო. წინამდებარე კვლევა წარმოადგენს პირველ მცდელობას, რომელიც მიზნად ისახავდა შეესწავლა, მითოდრამის ინტერვენცია იწვევს თუ არა მოზარდების ემოციური ფუნქციონირების გაუმჯობესებას და არაადაპტური სტრატეგიების შემცირებას.

უკვე საკმარისად არსებობს ევიდენტური მონაცემები იმის შესახებ, რომ ემოციური თვით-ეფექტურობა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოზარდთა სოციალურ უნარებზე, თანატოლებთან ურთიერთობასა და ზოგად ფსიქოლოგიურ კარგად ყოფნაზე (Petrides et al., 2006; Petrides et al., 2004). ინდივიდები, რომელთაც მაღალი ემოციური ინტელექტი აქვთ, ავლენენ თანატოლების მიერ ადვილად იდენტიფიცირებად სოციალურ უნარებს (Mavroveli et. al., 2007). ასევე აღმოჩნდა, რომ

მაღალი ემოციური ინტელექტის მქონე მოზარდები გარკვეული პოპულარობით სარგებლობენ თანატოლებში. მკვლევართა აზრით, ფართო სოციალური ქსელი და თანატოლებში პოპულარობა წარმოადგენს იმ მექანიზმების ნაწილს, რომლებიც მაღალი ემოციური ინტელექტის მქონე პირებში ფსიქოპათოლოგიის, ანტისოციალური ქცევებისა და დელინქვენტურობის დაბალ დონეს განაპირობებს (Austin, Saklofske, & Egan, 2005). მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მითოდრამის ფსიქოთერაპიულ მიდგომას გააჩნია დიდი პოტენციალი უკეთესობისკენ შეცვალოს მოზარდების ცხოვრება და წარმოადგენს მნიშვნელოვან იარაღს, რომელიც სასკოლო - საგანმანათლებლო ფსიქოლოგიურ პრაქტიკაში შეიძლება დაინერგოს. როგორც აღვნიშნეთ, ევროპის რამდენიმე ქვეყანასა და ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ასევე ჩინეთსა და იაპონიაში ბავშვთა და მოზარდთა ფსიქოლოგიური პრობლემების გამკლავებისთვის უკვე ფართოდ გამოიყენება მითოდრამის მეთოდი. გარდა ამისა, ციურიხის მითოდრამისა და კონფლიქტის მენეჯმენტის ინსტიტუტში მითოდრამის მეთოდით მუშაობენ ზრდასრულთა განათლების სფეროშიც.

საქართველოში მითოდრამის მეთოდით ბავშვებთან და მოზარდებთან მუშაობა სულ რამოდენიმე წლის წინ დაიწყო პროექტ „ნერგის“ ფარგლებში. უშუალოდ მეთოდის აპრობაციას სკოლებში წინ უძღვოდა ქართველი ფსიქოლოგების გუნდის თეორიული და პრაქტიკული მომზადება, რასაც თავად ალან გუგენბული ედგა სათავეში. ამჟამად პროექტი „ნერგის“ ფარგლებში მითოდრამის მეთოდით დევნილ ბავშვებთან და მოზარდებთან მიმდინარეობს მუშაობა საქართველოს სხვადასხვა რეგიონში. ასევე, მითოდრამის ჯგუფური თერაპიის საშუალებით მუშაობა მიმდინარეობს ქცევითი და ემოციური პრობლემების მქონე ბავშვებთან მანდატურის

სამსახურთან არსებული ფსიქოლოგიური ცენტრის თბილისის ოფისში. წინამდებარე კვლევის შედეგები საშუალებას გვაძლევს რეკომენდაცია გავუწიოთ მითოდრამის მეთოდის უფრო ფართო მასშტაბიან გამოყენებას სკოლებსა თუ ინსტიტუციებში, რომელთა მიზანია მოზარდების ფსიქიკური ჯანმრთელობის გაუმჯობესება.

თავი 6. კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო მიმართულებები

მიუხედავად გარკვეული ღირებულებებისა, მოცემულ კვლევას თავისი შეზღუდვები გააჩნია იმ მეთოდოლოგიასთან მიმართებაში, რაც კვლევის დიზაინში იქნა გამოყენებული. პირველი, იმისათვის რომ მყარი დასკვნები შეგვემუშავებინა მითოდრამის ინტერვენციის დროში გახანგრძლივებული ეფექტის შესახებ, ინტერვენციის დასასრულს მიღებული შედეგები სასურველი იქნებოდა შეგვედარებინა მომდევნო ექვსი თვის შემდეგ მიღებულ შედეგებთან; მეორე, მონაცემები ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ (SDQ) სასურველი იქნებოდა შეკრებილიყო არა მხოლოდ მასწავლებლებისგან, არამედ მოზარდების მშობლებისგან და უშუალოდ მოზარდებისგანაც, ისევე როგორც საკონტროლო ჯგუფის მონაწილეებისაგან; საშუალო და გვიანი მოზარდების ცდისპირთა რაოდენობის სიმცირის გამო ვერ მოხერხდა მათი მონაცემების ცალ-ცალკე დამუშავება. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ მოზარდთა განსხვავებული ასაკობრივი ჯგუფის გაერთიანების საფუძველი მოგვცა იმ გარემოებამ, რომ მონაცემების

შეგროვება ერთი და იგივე კითხვარის საშუალებით მიმდინარეობდა ორივე ასაკობრივ ჯგუფთან.

კვლევის მომავალი პერსპექტივისთვის მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია მითოდრამის ინტერვენციის გავლენის კვლევა როგორც სტრესული სიტუაციების თავისებურებებისა და ქცევითი პრობლემების ტიპების მიხედვით, ისე სოციალური თვალსაზრისით განსხვავებული ჯგუფების მიხედვით.

გამოყენებული ლიტერატურა

- იმედაძე, ნ. & ქსოვრელაშვილი, ლ. (2004). ქართველი მოზარდების სტრესის დაძლევის უნარი, როგორც მათი ფსიქოლოგიური კეთილდღეობის მაჩვენებელი. დიმიტრი უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები. ტომი XX. თბილისი. გვ. 63-65.
- მარწყვიშვილი, ხ. (2010). ემოციური ინტელექტის, დაძლევის სტრატეგიების და პოსტტრავმული სტრესის ურთიერთმიმართება. დისერტაცია. თსუ.
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for ASEBA School-age Forms & Profiles*. Burlington: VT: Univeristy of Vermont, Reseach Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Al-Sammarai, L. (2011). *Evaluation of Mythodrama intervention among middle school children* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. UMI 3556973)
- Andrei, F., & Petrides, K. V. (2013). Trait emotional intelligence and somatic complaints with reference to positive and negative mood. *Psihologija*, 46, 5-15.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping, and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62, 42-50.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 547–558.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology, 24*, 247-253.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotion Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Ed's.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* (18) 13-25.
- Barrett-Waldron, H., Slesnick, N., Brody, J. L., Turner, C. W., & Peterson, T. R. (2001). Treatment outcomes for adolescent substance abuse at 4-and 7-month assessments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(5), 802-813.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettlebeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 1135-1145.
- Bilancia, S. D., & Rescorla, L. (2010). Stability of behavioral and emotional problems over 6 years in children ages 4 to 5 or 6 to 7 at time 1. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*(3), 149-161.

- Blair, K. S. C., Fox, L., Lentini, R., (2010). Use of positive behavior supports to address the challenging behavior of young children within a community early childhood programme. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*, 68-79.
- Blandon A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer expeptence. *Development and Psychopathology, 22*, 737-748.
- Brackett, M., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88-103.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., et al., (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behavior and adolescent delinquency: a six site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222-245.
- Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson-McKlure, S. et al., (2011). Promoting effective parentibin practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development, 82*, 258-276
- Causey, D.L., & Dubow, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*(1), 47-59.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediatlional role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 42*, 1633–1639.

- Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 16*(2), 163 - 178.
- Compas, B. E. (1998). An agenda for coping research and theory: Basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 231-237.
- Compas, B. E., Connor, J. K., Osowiecki, D., & Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp. 105-130). New York: Plenum.
- Compas, B. E., Connor, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. (1999). Getting specific about coping: Effortful and involuntary responses to stress in development. In M. Lewis & D. Ramsey (Eds.), *Soothing and stress* (pp. 229-256). New York: Cambridge University Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*, 87-127.
- Compas, B. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1988). Consistency and variability in causal attributions and coping with stress. *Cognitive Therapy and Research, 12*, 305-320.
- Dawda, D. & Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (1997a; 2000) in university students. *Personality and Individual Differences, 28*, 797-812.

- Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M., & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 351-359.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- Dufour, S., & Chamberland, C. (2004). The effectiveness of selected interventions for previous maltreatment: Enhancing the well-being of children who live at home. *Child & Family Social Work*, 9(1), 39-56.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In J. N. Sandier & S. A. Wolchik (Eds.), *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory, research, and intervention* (pp. 41-70). New York: Plenum.
- Endler, N.S. & Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844-854.
- Escobedo, L. G., Reddy, M., DuRant, R. H., (1997). Relationship between cigarette smoking and health risk and problems behaviors among US adolescents. *Archives General Psychiatry*, 151, 66-71.
- Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U. Tasdaban, E. Lohaus, A. & Kohlmann, C-W. (2012). A Turkish adaptation of the Coping Scales from the German Stress and Coping Questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 32-40.

- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745-774.
- Fordham, M. (1994). *Analytical Psychology: A Modern Science*. Karnac Books. London.
- Frankel, R. (2014). *The Adolescent Psyche: Jungian and Winnicottian Perspectives*.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., Simmonds, E. (2011). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences* (52) 323–328.
- Frederickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Frick, P. J. & Kimonis, E. R. (2008). Externalizing Disorders of Childhood. In J. E. Maddux & B. A. Winstead (eds.) *Psychopathology: Foundations for a contemporary Understanding* (2nd ed). New York. Routledge Taylor & Francis Group.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching coping to adolescents: When and to whom? *American Educational Research Journal*, 37, 727-745.
- Furnham, A. & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-824.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gentry, J. H. & Campbell, M. (2002) *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*. American Psychiatric Association.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss and D. Goleman (Ed's.), *The Emotionally Intelligence Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209–243). Madison, CT: International Universities Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Green, E. J. (2005). Jungian play therapy: Bridging the theoretical to the practical. In G. R. Walz & R. K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*, 2005 (pp. 75-78). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Guggenbuhl-Craig, A. (1991). *The old fool and the corruption of myth*. Publisher: Dallas, Tex. Spring Publications.
- Guggenbühl, A. (1993). *Incredible fascination of violence: Dealing with aggression and*
- Guggenbühl, A. (1998). *Men, powers, myths*. Zurich: Raven row, IKM Guggenbühl AG.
- Guggenbühl, A. (1999). *Mythodrama*. Zurich: Edition IKM, Zurich.
- Hill, J., (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43 (1), 133-164.
- Hillman, J. (1975). *Re-visioning psychology*. New York: Harper & Row.

- Hinshaw, S. P. (1987). On the distinction of the attention deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, 101 (3), 443-463.
- Hoag, M. J., & Burlingame, G. M. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analysis review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 234-246.
- Horwitz, A. G., Hill, R. M., & King, C. A. (2011). Specific coping behaviors in relation to adolescent depression and suicidal ideation. *Journal of Adolescence*, 34, 1077-1085.
- Irion, J. C., & Blanchard-Fields, F. (1987). A cross-sectional comparison of adaptive coping in adulthood. *Journal of Gerontology*, 42, 502-504.
- Jung, C. G., & Dell, S. M. (1940). *The Integration of the Personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jung, C.G, (1966). The relations between the ego and the unconscious. In *Collected Works of C. G. Jung*, (Vol. 7.) 2nd ed., Princeton University Press.
- Jung, C.G. (1959). *The archetypes and the collective unconscious*. (2nd edition). Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Kazdin, A., & Whitley, M. (2003). Treatment of parental stress to enhance the therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (3), 504-515.
- Krattenmacher, T., Kühne, F., Führer, D., Beierlein, V., Brähler, E., Resch, F. & Möller, B. (2013). Coping skills and mental health status in adolescents when a parent has

- cancer: A multicenter and multi-perspective study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74, 252–259.
- Kulic, K. R., Home A. H., & Dagley J. C. (2000). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Kymissis, P. (1996). Developmental approach to socialization and group formation. In P. Kymissis & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp. 35-54). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Last C G, Perrin S., Hersen M., Kazdin A E., (1996). A prospective study of childhood anxiety disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1502-1510.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 2324-2347.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer
- Lengua, L., & Sandier, I. (1996). Self-regulation as a moderator of the relation between coping and symptomatology in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 681-701.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196–203.

- Leve, L. D., Kim, H. K., Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictor of internalizing and externalizing trajectories from 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 505-520.
- Li, C. E., DiGiuseppe, R., & Froh, J. (2006). The roles of sex, gender, and coping in adolescent depression. *Adolescence*, 41, 409- 415.
- Loeber, R. & Dishion, T., (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-89.
- Lobel, T.E., Gilat, I., & Endler, N.S. (1993). The Gulf War: Distressful reactions to scud missiles attack. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 9-23.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 287-313.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston, MA: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mavroveli, S, Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.

- Mavroveli, S. and Sánchez-Ruiz, M. J. (2011), Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 112–134.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *79*, 259-272.
- Mayer, J. and Salovey, P. (1997) ‘What is Emotional Intelligence?’, in P. Salovey and D. Sluyter (eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, pp. 3–31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. and Salovey, P. (2000) ‘Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence’, *Intelligence*, *27*(4), pp. 267–98.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, *54*, 772–781.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, *3*, 97-105.
- McCarty, C. A., Wesiz, J. R., Wanitromanee, K., Eastman, K. L., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., & Band, E. B. (1999). Culture, coping, and context: Primary and secondary control among Thai and American youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *40*, 809-818.

- McGee, R., Feehan, M. & Williams, S. (1995) Long-term follow-up of a birth control. In Verhulst, F. C. & Koot, H. M. (eds) *The epidemiology of child and adolescent psychopathology*. Oxford University Press, Oxford, pp. 366-384
- McTigue, E. M., Rimm-Kaufman, S. E., (2011). The responsive classroom approach and its implications for improving reading and writing. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27, 5-24
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R., & Ford, T. (2000). *The mental health of children and adolescents in Great Britain*. London: The Stationery Office.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356-1368.
- Mikolajczak, M., Petrides, K.V., Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 181-193.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
- Moffitt T E, Caspi A, Harrington H et al (2002) Males on the life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26. *Development and Psychopathology*, 14:179-206.

- Moffitt T. E., Caspi A, Rutter, M. et al (2001). *Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100 (4), 674-701
- Moffitt, T. E., Harrington, H, Caspi, A, Kim-Cohen, J., Goldberg, D., Gregory, A. M., Poulton, R. (2007). Depression and generalized anxiety disorder: cumulative and sequential comorbidity in a birth cohort followed prospectively to age 32 years. *Psychological Medicine*, 64 (6), 651-60.
- Murphy, V. B., & Christner, R. W. (2006). *A cognitive behavioural case conceptualization approach for working with children and adolescents*. In R. B. Mennuti, A. Freeman, & R. W. Christner (Eds.), *Cognitive behavioural interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 37–62). New York, NY: Routledge.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009), Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences* 47, 36–41.
- Nélis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competencies leads to higher well-being, better subjective health, enhanced relationship quality, and increased employability. *Emotion*, 11, 354–366.

- Ollendick, T. H., & King, N. J. (2004). Empirically supported treatments for children and adolescents: Advances toward evidence based practice. In P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin* (102), 357–389.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). The child at school: Interactions with peers and teachers. *London: Arnold*.
- Peters, C., Kranzler, J. H., & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer--Salovey—Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version--Research Edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 76-81.
- Petrides , K. V. , & Furnham , A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* , 29 , 313 – 320 .
- Petrides , K. V. , & Furnham , A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies . *European Journal of Personality* , 15 , 425 – 448 .
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537–547.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Pe´rez-Gonza´lez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26–55.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Whiteley, H. E. (2007). *Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications*. NAPCE. Oxford. Blackwell Publishing.
- Rafnsson, F. D., Jonsson, F. H., & Windle, M. (2006). Coping strategies, stressful life events, problem behaviors, and depressed affect. *Anxiety, Stress, and Coping, 19*, 241–257.
- Reynolds, D. (2010). *Failure Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Roesch, S. C., & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness: Do causal attributions matter?. *Journal of Psychosomatic Research, 50*, 205–219.
- Rogers, P., Qualter, P., Phelps, G., & Gardner., K. J. (2006). Belief in the paranormal, coping and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 41*, 1089–1105.

- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Tilson, M., & Seeley, J. R. (1990). Dimensionality of coping and its relation to depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 499- 511.
- Rose, S. R. (1998). Group work with children and adolescents. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roza S. J., Hofstra M. B. Van der Ende, J., Verhulst F, C., (2003). Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: a 14-year follow-up during childhood, adolescence and young adulthood. *American Journal of Psychiatry*, 160(12), 2116-2121
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviors: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502.
- Ruttledge, R. A., Petrides, K.V. (2011) A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behavior in schools. *School Psychology International*, 33(2) 223–239
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiller, J. G., & Mayer, J. D. (2000). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.

- Sandler, I. N., Kim-Bae, L. S., & MacKinnon, D. (2000). Coping and negative appraisal as mediators between control beliefs and psychological symptoms in children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 336-347.
- Santisteban, D., Coatsworth, J., Perez Vidal, A., Kurtines, W., Schwartz, S., LaPerriere, A., & Szapocznik, J. (2003). Efficacy of brief strategic family therapy in modifying Hispanic adolescent behavior problems and substance use. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 121-133.
- Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J.J., Graetz, B.W., Kosky, R.J., et al. (2001). The mental health of young people in Australia: key findings from the child and adolescent component of the national survey of mental health and well-being. *The Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 35* (6) (Dec2001), 806-814.
- Schmied, V., Tully, L., (2009). Effective strategies and interventions for adolescents in a child protection context. *Literature Review, NSW: Department of Community Services (DoCS)*
- Seiffge-Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 617-630.
- Seligman, L. D., Goza, A. B., & Ollendick, T. H. (2004). Treatment of depression in children and adolescents. In P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of Interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (pp. 301-320). West Sussex, UK: Jon Wiley & Sons, Ltd.

- Shaffer, D. R., Kipp, K. (2006). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*.
Wadsworth Publishing.
- Shechtman, Z., & Ben-David, M. (1999). Group and individual treatment of childhood aggression: A comparison of outcomes and process. *Group Dynamics*, 3(4), 1-12.
- Sidoli, M. (1989). *The Unfolding Self: Separation and Individuation*. Sigo, Pr.
- Sidoli, M., Bovensiepein, G. (1995). Notes on Techniques and the personality of the Analyst. In *Incest Fantasies and Self Destructive Acts: Jungian and Post-Jungian Psychotherapy in Adolescence*. (Eds: Sidoli, M., Bovensiepein, G). Transaction Publishers, London.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.) *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.) *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Slemming, K., Sorensen, M. J., Thomsen, P. H., Obel, C., Henriksen, T. B., & Linnet, K. M. (2010). The association between preschool behavioural problems and internalizing difficulties at age 10-12 years. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 787-795.
- Spear, L. P. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 111-114.
- Spere, K., Evans, M. A., (2009). Shyness as a continuous dimension and emergent literacy in young children: is there a relation? *Infant and Child Development*, 18 (3), 216-237
- Steele, R., Forehand, R., Armistead, L., Morse, E., Simon, P., & Clark, L. (1999). Coping strategies and behavior problems of urban African-American children: Concurrent and longitudinal relationships. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 182-193.
- Stys, Y & Brown, S. L. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Research Branch Correctional Service of Canada, R-150
- Villanueva, J. J., & Sanchez, J. C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 349-357.

- Von Franz, M-L. (1993). *Projection: Its relationship to illness and psychic maturation*. Boston: Shambhala Publications.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548- 573.
- Weissman, M. M., Walk, S., Wickramaratne, P., Goldstein, R. B. et al., (1999). Children with prepubertal-onset major depressive disorder and anxiety grown up. *Archive of general Psychiatry*, 56(9), 794-801
- Weisz, J. R., McCabe, M. A., & Dennig, M. D. (1994). Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 324-332.
- WHO, 2012. Adolescent mental health: mapping actions of nongovernmental organizations and other international development organizations.
- Williams, K. & McGillicuddy-De Lisi, A. M. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 20(4), 537-549.
- Williams, K., McGillicuddy-De Lisi, A. (1999). Coping Strategies in Adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 20(4) 537-549
- Williamson, D. E., Birmaher, B., Ryan, N. D., Shiffrin, T. P., Lusky, J. A., Protopapa, J., et al. (2003). The stressful life events schedule for children and adolescents: Development and validation. *Psychiatry Research*, 119, 225-241.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents' coping with stress: development and diversity. *Prevention Researcher*, 15, 3-7.
- Zimmer-Gembeck, M., Skinner, A. 2014. The Development of Coping: Implications for Psychopathology and Resilience. D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*. Oxford, England: Wiley & Sons
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York NY: Teachers College Press.

დანართი 1

ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის საკვლევი კითხვარი მოზარდებისთვის (TEIQue-CF)

ინსტრუქცია:

- ❖ გთხოვთ, დამოუკიდებლად შეავსოთ კითხვარი წყნარ და მშვიდ გარემოში, შეავსოთ ყოველი დებულება და შემოხაზოთ ის რიცხვი, რომელიც ასახავს დებულებაზე თქვენი თანხმობისა თუ უარყოფის ხარისხს.
- ❖ გთხოვთ, იმუშავოთ სწრაფად, დიდ ხანს არ იფიქროთ და გულწრფელად უპასუხოთ თითოეული დებულებას. გაითვალისწინეთ, რომ *აქ არ არსებობს სწორი და არასწორი პასუხი*.
- ❖ პასუხის გასაცემად იხელმძღვანელოთ 7 შესაძლო ქულით: 1 –დან (სრულიად არ ვეთანხმები) 7–მდე (სრულიად ვეთანხმები) სკალაზე.
- ❖ წინასწარ გიხდით მადლობას თანამშრომლობისათვის.

სრულიად	სრულიად						
	არ ვეთანხმები						
ვეთანხმები							
1.	ჩვეულებრივ, შემძლია ადამიანი დავამშვიდო						
2.	არ შემძლია სხვათა გრძნობების შემჩნევა/დანახვა ჩემთვის ძნელია						
3.	თუ ძალიან კარგ ამბავს გავიგებ, შემდეგ მიჭირს სწრაფად დამშვიდება						
4.	ყველაფერში სირთულეებს ვხედავ						
5.	მთლიანობაში, ბევრ რამეს მუქ ფერებში ვუყურებ						
6.	ბევრი სასიამოვნო მოგონება არ მაქვს						
7.	კარგად მესმის, რა სურთ სხვა ადამიანებს						
8.	მჯერა, რომ ჩემს ცხოვრებაში ყველაფერი კარგად იქნება						
9.	ხშირად ვერ ვხვდები, რა ემოციას განვიცდი						
10.	მგონია, რომ ადამიანებთან ურთიერთობები კარგად არ გამომდის						
11.	მიჭირს ადამიანებს ვუთხრა, რომ ისინი მიყვარს, მაშინაც კი, როცა მინდა ამის გაკეთება						
12.	გარშემომყოფნი აღფრთოვანებულნი არიან ჩემი სიმშვიდით						
13.	ახლო ნათესავებსა და მეგობრებთან არ მაქვს ისეთი ახლო ურთიერთობები, როგორსაც ვისურვებდი, რომ მქონოდა						
14.	ჩემთვის ადვილია ვუთხრა ადამიანს, თუ რამდენად ბევრს ნიშნავს ის ჩემთვის						
15.	ზოგადად, ვინმე უნდა მაიძულებდეს, რომ ბეჯითად ვიმუშავო						

16.	ისეთ რაღაცებში ვერთვები ხოლმე, რასაც მოგვიანებით მინდა თავი დავაღწიო	1	2	3	4	5	6	7
17.	შემიძლია ადამიანთა გრძნობების გადაშლილი წიგნივით „წაკითვა“	1	2	3	4	5	6	7
18.	ჩვეულებრივ, შემიძლია ადამიანებს გუნება-განწყობილება შევუცვალო	1	2	3	4	5	6	7
19.	ჩვეულებრივ, მიჭირს გაბრაზებული ადამიანის დაწყნარება	1	2	3	4	5	6	7
20.	ჩვეულებრივ, შემიძლია ჩემი გავიტანო	1	2	3	4	5	6	7
21.	ყოველთვის უკეთესობის იმედით ვარ	1	2	3	4	5	6	7
22.	ჩემთვის უთქვამთ, რომ ძალიან მაფასებენ ჩემი გულწრფელობის გამო	1	2	3	4	5	6	7
23.	თავს არ ვიწუხებ ჩემი მეგობრების პრობლემების მოსმენით	1	2	3	4	5	6	7
24.	კარგად შემიძლია სხვისი ემოციების განცდა („სხვის ტყავში შეძრომა“)	1	2	3	4	5	6	7
25.	ვფიქრობ, უამრავი პიროვნული სისუსტე მაქვს	1	2	3	4	5	6	7
26.	მიუხედავად იმისა, რომ საჭიროება მოითხოვს, მიჭირს ხოლმე იმაზე უარის თქმა, რაც უკვე ვიცი და მომწონს	1	2	3	4	5	6	7
27.	ყოველთვის ვახერხებ ვაგრძნობინო ჩემი სიყვარული სხვებს, როცა ამის სურვილი მაქვს	1	2	3	4	5	6	7
28.	ვფიქრობ, რომ არაერთი კარგი თვისება მაქვს	1	2	3	4	5	6	7
29.	მთლიანობაში ძალიან იმპულსური ადამიანი ვარ	1	2	3	4	5	6	7
30.	ახლო მეგობრებთანაც კი მიჭირს პირად გრძნობებზე საუბარი	1	2	3	4	5	6	7
31.	სხვებივით კარგად ვერ ვაკეთებ საქმეს	1	2	3	4	5	6	7
32.	დანამდვილებით არასოდეს ვიცი, თუ რას ვგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
33.	არ მიჭირს ემოციების გამოხატვა	1	2	3	4	5	6	7
34.	როდესაც ვინმეს არ ვეთანხმები, ჩემთვის ადვილია ეს მას ვუთხრა	1	2	3	4	5	6	7
35.	მიჭირს ბოლომდე მონდომებული ვიყო საქმის კეთებისას	1	2	3	4	5	6	7
36.	ვიცი, ადვილად როგორ გამოვიკეთო ცუდი გუნება-განწყობილება	1	2	3	4	5	6	7
37.	მიჭირს ჩემი გრძნობების აღწერა/ მათთვის სახელის დარქმევა	1	2	3	4	5	6	7
38.	როდესაც გარშემომყოფნი მოწყენილები არიან, მეც ცუდ გუნებაზე ვდგები ხოლმე	1	2	3	4	5	6	7
39.	როდესაც რაიმე გამაკვირვებს, მიჭირს ამის თავიდან ამოგდება	1	2	3	4	5	6	7
40.	ჩვეულებრივ, ვიცი, რას ვგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
41.	ჩემთვის დამახასიათებელია, რომ გარემოში უფრო ცუდს ვამჩნევ, ვიდრე კარგს	1	2	3	4	5	6	7
42.	მიჭირს დავინახო მოვლენები სხვა ადამიანის თვალით	1	2	3	4	5	6	7
43.	ლიდერის მიმდევარი ვარ და არა ლიდერი	1	2	3	4	5	6	7

44.	ჩემი ახლობლები ხშირად ჩივიან, რომ სათანადად არ ვეპყრობი მათ	1	2	3	4	5	6	7
45.	ხშირად ვერ ვარკვევ, რას განვიცდი	1	2	3	4	5	6	7
46.	სხვა ადამიანთა გრძნობებზე გავლენას ვერ ვახდენ, მაშინაც კი, როცა ეს მინდა	1	2	3	4	5	6	7
47.	ხანდახან სხვა ადამიანების მშურს	1	2	3	4	5	6	7
48.	სხვისთვის კომფორტული სიტუაცია ჩემთვის, შესაძლოა, სტრესული აღმოჩნდეს	1	2	3	4	5	6	7
49.	სხვა ადამიანების პრობლემების გაზიარება მიჭირს	1	2	3	4	5	6	7
50.	ყოფილა შემთხვევა, როცა წარმატების მისაღწევად სხვისი იდეები მიმითვისებია	1	2	3	4	5	6	7
51.	მთლიანობაში, ცვლილებებს ადვილად ვეგუები	1	2	3	4	5	6	7
52.	ვერ ვახდენ გავლენას ხვების გრძნობებზე	1	2	3	4	5	6	7
53.	უამრავი მიზეზი მაქვს იმისათვის, რომ ადვილად არ მივატოვო საქმის კეთება	1	2	3	4	5	6	7
54.	უმნიშვნელო საქმისთვისაც კი არ ვიშურებ ძალ-ღონეს	1	2	3	4	5	6	7
55.	თუ რაიმეს დავაშავებ, პასუხისმგებლობას არ გავურბივარ	1	2	3	4	5	6	7
56.	საკმაოდ ხშირად ვცვლი გადაწყვეტილებებს	1	2	3	4	5	6	7
57.	კამათისას მხოლოდ ჩემი პოზიციის დანახვა შემიძლია	1	2	3	4	5	6	7
58.	საბოლოოდ, ყველაფერი თავის ადგილზე დგება/კარგად მთავრდება ხოლმე	1	2	3	4	5	6	7
59.	ჩვეულებრივ, როდესაც ვინმეს არ ვეთანხმები, გაჩუმებას ვამჯობინებ და არა – კამათსა და აყალმაყალს	1	2	3	4	5	6	7
60.	თუ მომინდება, ადვილად შემიძლია ცუდ გუნებაზე დავაყენო ადამიანი	1	2	3	4	5	6	7
61.	ვიტყოდი, რომ მშვიდი ადამიანი ვარ	1	2	3	4	5	6	7
62.	ხშირად მიჭირს დავანახო ახლობლებს ჩემი სიყვარული	1	2	3	4	5	6	7
63.	უამრავი მიზეზია იმისათვის, რომ ცხოვრებაში ცუდს მოველოდე	1	2	3	4	5	6	7
64.	არ ვიცი, როგორ დავანახო საკუთარი შესაძლებლობები სხვებს	1	2	3	4	5	6	7
65.	ჩემი ყოველდღიური რეჟიმის ხშირი ცვლილებებით არ ვწუხდები	1	2	3	4	5	6	7
66.	ვფიქრობ, სხვები უფრო მეტად მოსწონთ, ვიდრე მე	1	2	3	4	5	6	7
67.	ახლობლების მიმართ ჩემი ქცევა იშვიათად იწვევს მათ უკმაყოფილებას	1	2	3	4	5	6	7
68.	ჩვეულებრივ, მიჭირს საკუთარი გრძნობების ისე გამოხატვა, როგორც მსურს	1	2	3	4	5	6	7
69.	ადვილად ვეგუები ახალ სიტუაციებს	1	2	3	4	5	6	7
70.	მიჭირს მოვარგო ჩემი ცხოვრების სტილი იმ სიახლეებს, რაც ჩემს გარშემო ხდება	1	2	3	4	5	6	7
71.	ვიტყოდი, რომ მოლაპარაკებებისას კარგი შუამავალი ვარ	1	2	3	4	5	6	7

72.	ადმიანებთან ადვილად ვურთიერთობ	1	2	3	4	5	6	7
73.	მთლიანობაში, ერთობ მონდომებული ადამიანი ვარ	1	2	3	4	5	6	7
74.	ბავშვობაში რაღაც-რაღაცები მომიპარავს	1	2	3	4	5	6	7
75.	მთლიანობაში, ცხოვრება სიამოვნებას მანიჭებს	1	2	3	4	5	6	7
76.	როდესაც ძალიან ბედნიერი ვარ, თავს ვერ ვაკონტროლებ/ვფლობ	1	2	3	4	5	6	7
77.	ხანდახან ისე ხდება ხოლმე, რომ ბევრი კარგი საქმე თავისთავად გამომდის	1	2	3	4	5	6	7
78.	როდესაც გადაწყვეტილებას ვიღებ, ყოველთვის დარწმუნებული ვარ, რომ ეს სწორი გადაწყვეტილებაა	1	2	3	4	5	6	7
79.	უცნობ ადამიანთან პაემანზე რომ წავსულიყავი, ჩემი გარეგნობით მას იმედს გავუცრუებდი	1	2	3	4	5	6	7
80.	ჩვეულებრივ, მიჭირს ჩემი ქცევა ირგვლივმყოფ ადამიანთა გამო შევცვალო	1	2	3	4	5	6	7
81.	შემიძლია თავი წარმოვიდგინო სხვა ადამიანების ადგილას	1	2	3	4	5	6	7
82.	ვიცი, რა უნდა გავაკეთო და როგორ მოვიქცე, რომ სტრესს გავუმკლავდე	1	2	3	4	5	6	7
83.	საკუთარი თავი უსარგებლო ადამიანად არ მიმაჩნია	1	2	3	4	5	6	7
84.	ჩვეულებრივ, მიჭირს საკუთარი ემოციების მართვა	1	2	3	4	5	6	7
85.	მშვიდად და აუღელვებლად ვაგვარებ სიძნელეებს, რომლებსაც ცხოვრებაში ვაწყდები	1	2	3	4	5	6	7
86.	თუ მოვინდომე, ჩემთვის ადვილია ადამიანის გაბრაზება	1	2	3	4	5	6	7
87.	მთლიანობაში, ჩემი თავი მომწონს	1	2	3	4	5	6	7
88.	მიმაჩნია, რომ ბევრი ძლიერი მხარე მაქვს	1	2	3	4	5	6	7
89.	ჩემი ამჟამინდელი ცხოვრებით კმაყოფილი არ ვარ	1	2	3	4	5	6	7
90.	ჩვეულებრივ, ვინმეზე გაბრაზების შემდეგ, სწრაფად შემიძლია დავწყნარდე	1	2	3	4	5	6	7
91.	შემიძლია სიმშვიდის შენარჩუნება მაშინაც კი, როცა უზომოდ ბედნიერი ვარ	1	2	3	4	5	6	7
92.	საერთოდ არ მეხერხება ცუდად მყოფი ადამიანის ნუგეშისცემა	1	2	3	4	5	6	7
93.	ჩვეულებრივ, ადვილად შემიძლია კამათის მოგვარება	1	2	3	4	5	6	7
94.	სიამოვნებას საქმეზე წინ არასოდეს ვაყენებ	1	2	3	4	5	6	7
95.	საკუთარი თავის წარმოდგენა სხვის ადგილზე ჩემთვის პრობლემა არ არის	1	2	3	4	5	6	7
96.	ძალიან დიდი თვითკონტროლი მჭირდება, რომ რაიმე ხიფათს არ გადავეყარო	1	2	3	4	5	6	7
97.	ჩემთვის ადვილია ზუსტი სიტყვების მოძებნა გრძნობების გამოსახატავად	1	2	3	4	5	6	7
98.	მოველი, რომ ჩემი ცხოვრება მეტწილად სასიამოვნო იქნება	1	2	3	4	5	6	7
99.	მგონია, რომ სხვებისთვის საინტერესო ადამიანი არ ვარ	1	2	3	4	5	6	7

100.	ადვილად ავყვები ხოლმე ცდუნებებს	1	2	3	4	5	6	7
101.	ჩვეულებრივ, არ ვფიქრობ ხოლმე ცუდზე	1	2	3	4	5	6	7
102.	არ მიყვარს წინასწარ გეგმების შედგენა	1	2	3	4	5	6	7
103.	შეხვედავ თუ არა ადამიანს, შემიძლია მივხვდე, თუ რას გრძნობს იგი	1	2	3	4	5	6	7
104.	ცხოვრება მშვენიერია	1	2	3	4	5	6	7
105.	ჩვეულებრივ, განცდილი ძლიერი შიშის შემდეგ ჩემთვის საკმაოდ იოლია დავწყნარდე	1	2	3	4	5	6	7
106.	მიყვარს პასუხისმგებლობის აღება და ყველაფრის კონტროლი	1	2	3	4	5	6	7
107.	მიჭირს სხვის შეხედულებებზე გავლენის მოხდენა	1	2	3	4	5	6	7
108.	ადამიანებთან მუსაიფი კარგად მეხერხება	1	2	3	4	5	6	7
109.	არ მიჭირს საკუთარი თავის კონტროლი	1	2	3	4	5	6	7
110.	ჩემი გარეგნობა ნამდვილად არ მომწონს	1	2	3	4	5	6	7
111.	კარგად და გასაგებად ვმეტყველებ	1	2	3	4	5	6	7
112.	ზოგადად უკმაყოფილო ვარ იმით, თუ როგორ ვუმკლავდები სტრესს	1	2	3	4	5	6	7
113.	მეტწილად ზუსტად ვიცი, რას ვგრძნობ	1	2	3	4	5	6	7
114.	მიჭირს დამშვიდება ძლიერი გაცემის შემდეგ	1	2	3	4	5	6	7
115.	მთლიანობაში, ვიტყვი, რომ თავდაჯერებული ადამიანი ვარ	1	2	3	4	5	6	7
116.	თავს იშვიათად ვგრძნობ ბედნიერად	1	2	3	4	5	6	7
117.	ჩვეულებრივ, შემიძლია სიმშვიდე შევინარჩუნო მაშინაც კი, როდესაც ვინმე შეურაცხყოფას მაყენებს	1	2	3	4	5	6	7
118.	მჩვევია საქმის შუა გზაზე მიტოვება	1	2	3	4	5	6	7
119.	არასოდეს მითქვამს ტყუილი, მაშინაც კი, თუ ამით სხვას გულისტკენას ავარიდებდი	1	2	3	4	5	6	7
120.	ახლობლებთანაც კი მიჭირს მჭიდრო ურთიერთობების დამყარება	1	2	3	4	5	6	7
121.	სანამ გადაწყვეტილებას მივიღებ, ვითვალისწინებ ამ გადაწყვეტილების ყველა დადებით და უარყოფით მხარეს	1	2	3	4	5	6	7
122.	არ ვიცი ხოლმე, რა გავაკეთო, რათა ადამიანებმა თავი უკეთ იგრძნონ, როდესაც ამას საჭიროებენ	1	2	3	4	5	6	7
123.	ჩვეულებრივ, მიჭირს ახალი შეხედულებებისა და დამოკიდებულებების გათავისება	1	2	3	4	5	6	7
124.	სხვებს უთქვამთ ჩემთვის, რომ იშვიათად ვსაუბრობ საკუთარ გრძნობებზე	1	2	3	4	5	6	7
125.	მთლიანობაში, კმაყოფილი ვარ ახლობლებთან ჩემი ურთიერთობებით	1	2	3	4	5	6	7
126.	ზუსტად შემიძლია გამოვიცნო ჩემი ემოციები – მათი გაჩენა და განვითარება	1	2	3	4	5	6	7
127.	სხვების ინტერესებს საკუთარზე მაღლა ვაყენებ ხოლმე	1	2	3	4	5	6	7

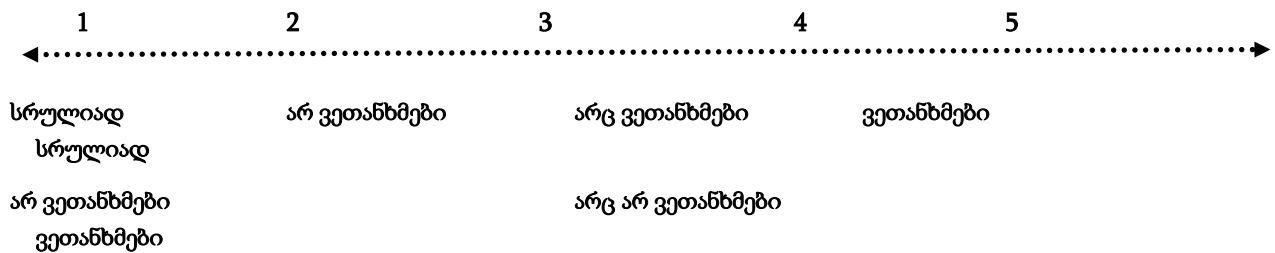
128.	უმეტესწილად, ვგრძნობ, რა შესანიშნავია იყო ცოცხალი	1	2	3	4	5	6	7
129.	ძალიან დიდ სიამოვნებას მანიჭებს ის, თუ რაიმეს კარგად ვაკეთებ	1	2	3	4	5	6	7
130.	ჩემთვის ძალიან მნიშვნელოვანია ოჯახთან და ახლო მეგობრებთან ურთიერთობები	1	2	3	4	5	6	7
131.	თავში ხშირად მომდის სასიამოვნო აზრები	1	2	3	4	5	6	7
132.	ხშირად ცხარე კამათი მაქვს ჩემს ახლობლებთან	1	2	3	4	5	6	7
133.	საკუთარი ემოციების სიტყვებით გადმოცემა ჩემთვის პრობლემაა არ წარმოადგენს	1	2	3	4	5	6	7
134.	ცხოვრება იშვიათად მანიჭებს სიამოვნებას	1	2	3	4	5	6	7
135.	ჩვეულებრივ, შემიძლია სხვა ადამიანებზე გავლენის მოხდენა	1	2	3	4	5	6	7
136.	მიჭირს მშვიდად ყოფნა, როდესაც რაიმე სასწრაფოდ მაქვს გასაკეთებელი	1	2	3	4	5	6	7
137.	მიჭირს ჩემი ქცევების ახალ გარემოსთან მორგება	1	2	3	4	5	6	7
138.	ვთვლი, რომ სხვები პატივს მცემენ	1	2	3	4	5	6	7
139.	ჩემთვის უთქვამთ, რომ სტრესი ადვილად მეუფლება	1	2	3	4	5	6	7
140.	ჩვეულებრივ, თუ მსურს, შემიძლია მოვნახო გზა, როგორ გავაკონტროლო საკუთარი ემოციები	1	2	3	4	5	6	7
141.	ჩემთვის ადვილია სხვების ნდობის მოპოვება	1	2	3	4	5	6	7
142.	ხშირად მჭირდება გამხნელება და წახალისება სხვების მხრიდან, რომ დაწყებული საქმე ბოლომდე მივიყვანო	1	2	3	4	5	6	7
143.	მიჭირს ჩვეულებების შეცვლა	1	2	3	4	5	6	7
144.	შემიძლია, წარმატებით დავიცვა საკუთარი აზრი მაშინაც კი, როდესაც მნიშვნელოვან ხალხთან მიწევს კამათი	1	2	3	4	5	6	7
145.	ცვლილებებს ადვილად ვეგუები	1	2	3	4	5	6	7
146.	აუცილებლად მჭირდება წახალისება, რომ, რაც შეიძლება კარგად, გავკეთო საქმე	1	2	3	4	5	6	7
147.	მაშინაც კი, როცა ვინმეს ვეკამათები, შემიძლია მისი თვალსაზრისის გათვალისწინება	1	2	3	4	5	6	7
148.	მთლიანობაში, სტრესთან გამკლავება შემიძლია	1	2	3	4	5	6	7
149.	იმის ნაცვლად, რომ გადავჭრა პრობლემა, თავს ვარიდებ მას	1	2	3	4	5	6	7
150.	ხშირად, როცა რაიმეს ვაკეთებ, არ ვითვალისწინებ მოსალოდნელ შედეგებს	1	2	3	4	5	6	7
151.	მჩვევია პოზიციების დათმობა, მაშინაც კი, როდესაც ვიცი, რომ მართალი ვარ	1	2	3	4	5	6	7
152.	მიჭირს თავი ავარიდო უსიამოვნო სიტუაციებს სკოლაში	1	2	3	4	5	6	7
153.	ამ კითხვარში ზოგიერთ კითხვაზე ჩემი პასუხი არ არის 100%-ით გულწრფელი	1	2	3	4	5	6	7

დანართი 2

ემოციური ინტელექტის, როგორც პიროვნული ნიშნის საკვლევი კითხვარი
 ბავშვებისთვის (8-12 წელი) (TEIQue-CF)

ინსტრუქცია:

- ☐ შეეცადე უპასუხო ყველა კითხვას
- ☐ გახსოვდეს, აქ არ არსებობს სწორი და არასწორი პასუხები
- ☐ უპასუხე შეძლებისდაგვარად სწრაფად და არ იფიქრო პასუხზე დიდხანს
- ☐ შემოხაზე ის პასუხი, რომელიც შენი აზრით ყველაზე მეტად შეგეფერება



	ვეთანხმები	ვეთანხმები	არც ვეთანხმები	არც ვეთანხმები	ვეთანხმები
1. როდესაც მოწყენილი ვარ, ვცდილობ რაიმე ვაკეთო	1	2	3	4	5
2. ჩემს ადვილია გამოვხატო ჩემი გრძნობები	1	2	3	4	5
3. ზოგჯერ ვბრაზობ, თუმცა, არ ვიცი რატომ	1	2	3	4	5
4. როდესაც ვინმე მაბრაზებს, ვეუბნები მას, რომ გამაბრაზა	1	2	3	4	5
5. თუ ვინმე ნერვებს მიშლის, ვცდილობ არ ვიფიქრო ამაზე	1	2	3	4	5
6. არ მიყვარს ბევრი მეცადინეობა	1	2	3	4	5
7. ყოველთვის ვცდილობ სკოლაში უკეთესი ვიყო	1	2	3	4	5
8. როდესაც რამე მაქვს გასაკეთებელი, ვიცი, რომ მისი გაკეთება კარგად შემიძლია	1	2	3	4	5
9. თუ რამე კარგად არ გამომდის, აღარ ვცდილობ მის გაკეთებას ხელახლა	1	2	3	4	5
10. ჩემი თავით კმაყოფილი ვარ	1	2	3	4	5
11. სანამ რამეს გავაკეთებდე, წინასწარ ბევრს ვფიქრო	1	2	3	4	5
12. თუ რამე მინდა, მინდა იმ წუთას	1	2	3	4	5
13. მომწონს, როდესაც ღამე სხვაგან მიწევს დარჩენა	1	2	3	4	5

14. მეგობრებს ადვილად ვიძენ ბავშვებს ადვილად ვუმეგობრდები	1	2	3	4	5
15. არ მიყვარს უცხო ბავშვებთან საუბრი	1	2	3	4	5
16. სიახლეებს ადვილად ვეჩვევი	1	2	3	4	5
17. მიყვარს ახალი ადამიანების გაცნობა	1	2	3	4	5
18. მიჭირს ახალი სასწავლო წელთან შეგუება	1	2	3	4	5
19. მე ძალიან ბედნიერი ბავშვი ვარ	1	2	3	4	5
20. ვწუხვარ, როდესაც ჩემს მეგობრებს პრობლემები აქვთ	1	2	3	4	5
21. ხშირად ისე ვბრაზდები, რომ მდგომარეობიდან გამოვდივარ	1	2	3	4	5
22. მომავალზე ხშირად ვფიქრობ ცუდ რაღაცებს	1	2	3	4	5
23. მე ბევრი მეგობარი მყავს	1	2	3	4	5
24. არ მიყვარს სხვების დახმარება	1	2	3	4	5
25. ყველანაირად ვცდილობ, საკონტროლოში რაც შეიძლება მაღალი ნიშანი მივიღო	1	2	3	4	5
26. არ მიყვარს ბევრი ვიშრომო რაიმეს გასაკეთებლად	1	2	3	4	5
27. ვცდილობ, ყოველთვის კარგ ხასიათზე ვიყო	1	2	3	4	5
28. ადვილად შემიძლია დავანახო სხვებს თუ რას ვგრძნობ	1	2	3	4	5
29. როდესაც ვბრაზდები, მიჭირს თავი შევიკავო	1	2	3	4	5
30. ვხვდები, როდის არის ჩემი მეგობარი მოწყენილი	1	2	3	4	5
31. მიჭირს გავერკვე, რას ვგრძნობ	1	2	3	4	5
32. ადამიანთ უმრავლესობას მოვწონვარ	1	2	3	4	5
33. ვცდილობ, რაც შემიძლია კარგად შევასრულო სამინაო დავალეზა	1	2	3	4	5
34. არ მიყვარს ლოდინი, როდესაც რაიმე მინდა	1	2	3	4	5
35. ჩვეულებრივ, მე ბედნიერი ვარ	1	2	3	4	5
36. მიყვარს სხვებთან ერთად ყოფნა /მიყვარს ხალხში ყოფნა/	1	2	3	4	5
37. ხშირად მოწყენილი ვარ	1	2	3	4	5
38. ჩვეულებრივ, ვიცი რას განვიცდი უმეტესად, ვიცი რასაც ვგრძნობ	1	2	3	4	5
39. მინდა ყველაფერი კარგად გავაკეთო	1	2	3	4	5

40. ჩემი თავი ძალიან მომწონს	1	2	3	4	5
41. ბევრი ფიქრის გარეშე ვაკეთებ იმას, რაც მინდა	1	2	3	4	5
42. ვცდილობ არ ჩავერთო სახიფათო თამაშებში	1	2	3	4	5
43. უმეტესად, რასაც ვაკეთებ, მართლაც, რომ კარგად გამომდის	1	2	3	4	5
44. ხშირად წამომცდება ხოლმე ის, რისი თქმაც არ მინდოდა ხშირად ისეთ რამეს ვამბობ, რასაც სულაც არ ვგულისხმობდი	1	2	3	4	5
45. ახალ ადგილებს ადვილად ვეგუები	1	2	3	4	5
46. ყველას ადვილად ვეწყობი	1	2	3	4	5
47. ხშირად ვჩხუბობ	1	2	3	4	5
48. შემძლია სხვებს ვაგრძნობინო, როგორ ძალიან მიყვარს ისინი	1	2	3	4	5
49. კარგად მესმის, რას გრძნობენ სხვა ადამიანები	1	2	3	4	5
50. როდესაც მოწყენილი ვარ, ვცდილობ, ბედნიერი სახე მქონდეს	1	2	3	4	5
51. ხშირად, ჩემი თავით კმაყოფილი არ ვარ	1	2	3	4	5
	com	gree	nor	ee	com
52. როდესაც საკონტოლოს ცუდ ნიშანს მივიღებ, მერე ვცდილობ გამოვასწორო	1	2	3	4	5
53. ჩემთვის ძნელია გამომოვიცნო, რას გრძნობენ სხვები	1	2	3	4	5
54. როდესაც მოწყენილი ვარ, ვცდილობ რამე გავაკეთო, რომ კარგ გუნებაზე დავდგე	1	2	3	4	5
55. თუ ვინმესთან ერთად ყოფნა მომწონს, ვეუბნები ამის შესახებ	1	2	3	4	5
56. არ მიყვარს ვცადო ახალი რაღაცების კეთება	1	2	3	4	5
57. სკოლაში ბავშვებს უყვართ ჩემთან ერთად თამაში	1	2	3	4	5
58. მომწონს როგორც გამოვიყურები	1	2	3	4	5
59. ადვილად ვბრაზდები	1	2	3	4	5
60. უცხო ადამიანებს ადვილად ვეჩვევი	1	2	3	4	5
61. მიჭირს ჩემი გმნობების შეკავება	1	2	3	4	5
62. ვხვდები, როდის არის ვინმე გაბრაზებული	1	2	3	4	5
63. მჩვევია ცუდ ხასიათზე ყოფნა /ხშირად ცუდ გუნებაზე ვარ	1	2	3	4	5

64. ჩემს გრძნობებში ადვილად ვერკვევი	1	2	3	4	5
65. მიჭირს ჩემს გრძნობებზე საუბარი	1	2	3	4	5
66. ჩვეულებრივ, სხვა ბავშვებთან არ ვკამათობ	1	2	3	4	5
67. არ მიყვარს ისეთ ადგილებში წასვლა, სადაც მანამდე არ ვყოფილვარ	1	2	3	4	5
68. ხშირად ვბრაზდები	1	2	3	4	5
69. ჩვეულებრივ, ბევრს ვფიქრობ ხოლმე, სანამ რამეს ვიტყვოდე	1	2	3	4	5
70. მიყვარს სხვა ბავშვებთან ერთად რამის კეთება	1	2	3	4	5
71. ვფიქრობ, როცა გავიზრდები შეიძლება ასეთი მხიარული აღარ ვიყო	1	2	3	4	5
72. ბევრჯერ მოვქცეულვარ დაუფიქრებლად	1	2	3	4	5
73. ჩემთვის ადვილია ჩემს გრძნობებზე ლაპარაკი	1	2	3	4	5
74. მიჭირს მოვძებნო სიტყვები ჩემი გრძნობების გამოსახატავად /როდესაც ჩემს გრძნობებზე ვსაუბრობ, მიჭირს ზუსტი სიტყვების პოვნა	1	2	3	4	5
75. არ მიყვარს, როცა სხვაგან ვარ	1	2	3	4	5



უპასუხე ყველა კითხვას?

მაშინ დაგისრულებია
კითხვარის შევსება!!!

დანართი 3

დამლევის საკვლევი კითხვარი მოზარდებისთვის (CISS)

ინსტრუქცია:

გთხოვთ, დამოუკიდებლად შეავსოთ კითხვარი წყნარ და მშვიდ გარემოში, უპასუხოთ დებულებას და ის რიცხვი შემოხაზოთ, რომელიც საუკეთესოდ ასახავს დებულებაზე თქვენი თანხმობისა და უარყოფის ხარისხს. *აქ სწორი და არასწორი პასუხები არ არსებობს.*

წინასწარ მადლობას გიხდით თანამშრომლობისთვის!

როდესაც მე რთული პრობლემის წინაშე ვდგევარ, მაშინ...		საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სავსებით ვეთანხმები
1	ყურადღებას ვამახვილებ პრობლემის გადაჭრაზე	1	2	3	4
2	ვფიქრობ იმაზე, თუ როგორ გადამიჭრია მსგავსი პრობლემა ადრე	1	2	3	4
3	ცვდილობ ეს პრობლემა დავივიწყო	1	2	3	4
4	ცვდილობ დავგეგმო როგორ გავაკონტროლო სიტუაცია	1	2	3	4
5	ვბრაზობ	1	2	3	4
6	წყობიდან გამოვდივარ	1	2	3	4
7	ძალიან ვიძაბები	1	2	3	4
8	ვღონდები	1	2	3	4
9	იმაზე ვიჭყლეტ ტვინს რა შემთხვევაში გავაკეთო	1	2	3	4
10	თავს ვიდანაშაულებ, რომ მე ამ სიტუაციაში ჩავვარდი	1	2	3	4
11	ცვდილობ სხვებთან ერთად ვიყო	1	2	3	4
12	გავურბივარ პრობლემებს და ხალხს	1	2	3	4

13	დახმარებისთვის მივმართავ ვინმეს	1	2	3	4
14	შევექცევი რაიმე გემრიელს	1	2	3	4
15	მივმართავ კომპიუტერს/ინტერნეტს	1	2	3	4
16	ვიწყებ ტელევიზორის ყურებას	1	2	3	4
17	ქალაქში გავდივარ და ვიყურები ფანჯრებში და ვიტრინებში	1	2	3	4
18	ვცდილობ სიტუაციაში გავერკვე	1	2	3	4
19	ვცდილობ დავიძინო	1	2	3	4
20	ვლოცულობ	1	2	3	4

დანართი 4

ძლიერი და რთული მხარეების კითხვარი -მასწავლებელთა ფორმა (SDQ – Teachers' form)

ინსტრუქცია

თითოეული პუნქტისთვის, გთხოვთ შეაფასოთ მომდევნო საკითხები როგორც სრულიად მართებული, ნაწილობრივ მართებული თუ არამართებული. ძალიან დაგვეხმარებით, თუ თითოეულ კითხვაზე გაგვეცემთ გააზრებულ პასუხს, იმ შემთხვევაშიც კი თუ აბსოლუტურად დარწმუნებული არ ხართ. გთხოვთ პასუხები გაგვეცეთ ბავშვის ბოლო 6 თვის ქცევიდან გამომდინარე.

ბავშვის სახელი.....
მამრობითი/მდედრობითი

დაბადების თარიღი.....	სრულიად არამართებული	ნაწილობრივ მართებული	სრულიად მართებული
სხვების გრძნობების მიმართ ყურადღებიანია	☐	☐	☐
მოუსვენარია, ზეექტიურია, ვერ ჩერდება დიდხანს წყნარად	☐	☐	☐
ხშირად უჩივის თავის და კუჭის ტკივილს და ავადმყოფობას	☐	☐	☐
მზადაა ყველაფერი სიხარულით გაუნაწილოს სხვა ბავშვებს, მაგალითად, სათამაშოები, ფანქრები და ტკბილეული	☐	☐	☐
ხშირად კარგავს მოთმინებას	☐	☐	☐
საკმაოდ მარტოსულია, ურჩევნია მარტო თამაში	☐	☐	☐
დამჯერია, აკეთებს იმას, რასაც უფროსები ეუბნებიან	☐	☐	☐
ბევრ რამეზე შფოთავს, ხშირადაა შეშფოთებული	☐	☐	☐
ცდილობს დაეხმაროს მათ ვინც დაშავებულია, დამწუხრებულია და ავადაა	☐	☐	☐
მოუსვენარია, მუდმივად წრიალებს	☐	☐	☐
სულ მცირე ერთი კარგი მეგობარი ყავს	☐	☐	☐
ხშირად ჩხუბობს სხვა ბავშვებთან ან ჩაგრავს მათ	☐	☐	☐
არ არის მხიარული, დეპრესიაშია ან ტირის	☐	☐	☐
ზოგადად მოწონთ სხვა ბავშვებს	☐	☐	☐
ადვილად ეფანტება ყურადღება, კონცენტრაცია	☐	☐	☐
ახალ სიტუაციებში ნერვიულობს ან ოჯახის წევრს ეწეება, ადვილად კარგავს თვითდაჯერებულობას	☐	☐	☐
კეთილად ექცევა მასზე უმცროს ბავშვებს	☐	☐	☐
ხშირად იტყუება ან ყალბაბანდობს	☐	☐	☐

მასხრად ან აბუჩად იგდებენ სხვა ბავშვები	☐	☐	☐
ხშირად სთვაზობს დახმარებას (მშობლებს, მასწავლებლებს, სხვა ბავშვებს)	☐	☐	☐
ფიქრობს სანამ რაიმეს გააკეთებს	☐	☐	☐
იპარავს ნივთებს სახლიდან, სკოლიდან და სხვა ადგილებიდან	☐	☐	☐
ბევრად უკეთესად გრძნობს თავს უფროსებთან ვიდრე ბავშვებთან	☐	☐	☐
ბევრი რამის ეშინია, ადვილად შინდება	☐	☐	☐
ყურადღებიანია, საუბრე ბოლომდე მიჰყავს	☐	☐	☐

ხელმოწერა.....

თარიღი.....

მშობელი/მასწავლებელი/სხვა (გთხოვთ დააკონკრეტოთ)

© Robert Goodman, 2005

