

Чибисова М.Ю., к.пс.н.

Chibisova M.J., PhD

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Moscow City University of Psychology and Education, Moscow, Russia

chibisovamarina0@gmail.com

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ:  
ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИЯ  
THE COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND PARENTS OF BILINGUAL  
CHILDREN: BUILDING TRUST**

*Аннотация:* статья посвящена проблеме формирования доверия к школе у родителей детей-билингвов. На основании результатов эмпирического исследования анализируются факторы, препятствующие формированию доверия у инокультурных родителей, показана специфика их образовательных ожиданий. Предлагаются рекомендации по формированию доверия к школе у инокультурных родителей.

*Abstract:* the article dwells on the problem of building trust between school and parents of bilingual children. The factors impeding building trust among culturally diverse parents are analyzed basing on the results of the empirical research. The peculiarities of their educational expectations are discussed. Basic guidelines for educators on building trust among culturally diverse parents are suggested.

*Ключевые слова:* инокультурные родители, создание доверия, образовательные ожидания.

*Keywords:* culturally diverse parents, building trust, educational expectations.

Регулярное взаимодействие школы с родителями – важный аспект образовательной успешности ребенка. Многочисленные исследования показывают, что включенность родителей в жизнь школы приводит к росту посещаемости и академической успеваемости учеников, а также способствует позитивному отношению к школе, приобретению социальных навыков и улучшению поведения [Moll, Amanti 1992; Samaras, Wilson 1999; Billman, Geddes, Hedges 2005; Epstein 2001; Henderson, Mapp 2002; Hill, Craft 2003].

Особую актуальность проблема взаимодействия с родителями приобретает в случае билингвальных/инокультурных семей. Согласно ряду исследований, когда семьи вовлечены в образовательный процесс, «ученики показывают более высокие образовательные результаты, независимо от социально-экономического статуса, этнического происхождения или образовательного уровня родителей» [Antunez 2000]. Специалисты подчеркивают, что активное участие семьи в жизни школы полезно как для инокультурных родителей, так и для их детей [Huang 2008].

С психологической точки зрения, фундаментальной основой продуктивного взаимодействия школы и семьи является такая категория, как доверие. Мы воспользуемся следующим его определением: «Доверие – готовность индивида или группы быть открытым и сензитивным во взаимодействии с другой стороной, основываясь на уверенности, что партнер по общению доброжелателен, надежен, компетентен, честен и искренен» [Ной, Tschannen-Moran 2003: 189].

Человек или группа воспринимаются как заслуживающие или не заслуживающие доверия в соответствии со следующими критериями [Brewster, Railsback 2003]:

1. Доброжелательность – степень того, насколько партнер по общению принимает близко к сердцу наши интересы и ведет себя так, чтобы защитить их.
2. Надежность – уровень того, насколько вы можете положиться на партнера по общению и уверены, что он вас не подведет, будет вести себя последовательно и непротиворечиво и доведет начатое до конца.
3. Компетентность – уверенность в том, что партнер по общению способен решать задачи, выполнения которых требует его должность или социальное положение.
4. Честность – степень того, насколько партнер по общению проявляет искренность, объективно предоставляет информацию и правдиво общается с другими людьми.

5. Открытость – уровень того, насколько другая сторона стремится к общению и делится информацией с теми, кого это затрагивает.

Партнером по общению может выступать как отдельный человек, так и социальный институт.

В данной статье мы рассмотрим результаты двух исследований, которые проводились в школах и детских садах города Москвы. В исследовании принимали участие родители детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, а также группа русских родителей, имеющих детей того же возраста. В выборку вошли три группы родителей: мигранты из стран Средней Азии (15 человек) и представители одного из коренных этносов в составе Российской Федерации – татары (10 человек). Выборка русских родителей составила 12 человек. Исследование проводилось методом индивидуального и группового фокусированного интервью. Тексты интервью фиксировались на диктофон и анализировались в соответствии с принципами качественного исследования (см.: [Семенова 1998]). Кросс-культурное сравнение не заявлялось как цель исследования, родителям говорили, что исследование посвящено проблемам подготовки детей к школе. Подчеркнем, что при формировании выборки мы столкнулись с тем, что русские родители довольно легко соглашались принять участие в исследовании, тогда как татарские родители и родители из Средней Азии выражали сомнения, и часть потенциальных испытуемых отказалась принять участие в исследовании (что само по себе косвенно указывает на проблему формирования доверия).

При анализе интервью с родителями-мигрантами мы воспользовались вышеприведенными критериями доверия. Родители выражали уверенность в *компетентности* педагогов, говорили о них как о специалистах в области воспитания и обучения. Вместе с тем, было обнаружено противоречивое отношение к педагогам и школе в целом: посещение ребенком школы воспринимается как своего рода достижение семьи, но при этом родители выражают опасение, что школа может оказать на ребенка негативное влияние («Они могут научиться плохому»). В качестве «плохого» выступало, к примеру, недостаточное уважение к старшим. Оценка родителями педагогов, с точки зрения критериев *доброжелательности* и *открытости*, была значительно затруднена языковыми различиями и опасениями возможной дискриминации: невозможность свободно общаться с педагогами на русском языке и неуверенность в том, какая реакция со стороны педагога возможна, выступают в качестве барьеров на пути к формированию доверия. Критерии *надежности* и *честности* практически не были упомянуты.

При анализе интервью с родителями-мигрантами были выявлены специфические факторы, которые могут оказывать влияние на формирование доверия:

- Недостаточная осведомленность об образовательной системе и специфике ее функционирования (например, в Москве управление системой образования имеет окружную структуру, о чем родители-мигранты практически не знали).
- Недостаточная осведомленность в области образовательной политики и отношения школы к этнокультурному разнообразию (родители-мигранты выражали сомнения в том, насколько позитивно педагоги относятся к наличию в классе инокультурных детей, и практически ничего не знали о том, какую позицию занимает Департамент образования по вопросу интеграции детей-билингвов).

Важным фактором формирования доверия является содержание ожиданий родителей от школы и соответствие/несоответствие деятельности педагогов ожиданиям родителей.

Ожидания, или экспектации, могут носить неосознаваемый характер, и в процессе консультирования, скорее всего, не будут обсуждаться совместно с психологом. С.Ю. Головин определяет экспектацию как систему ожиданий или требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей [Головин 1998]. Другими словами, экспектация – это разновидность неформализованных социальных санкций, упорядочивающих систему отношений между индивидами. При этом экспектация, или ожидание, имеет две стороны, заключающиеся в праве ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции, и в обязанности вести себя соответственно ожиданиям других людей. С.Ю. Головин различает экспектации

предписывающие (должный характер исполнения роли) и экспектации предсказывающие (вероятностный характер исполнения этой роли с учетом индивидуальных особенностей исполнителя и конкретной ситуации) [Головин 1998].

О.В.Баскаева отмечает, что родительские представления становятся агентом социализации в той степени, в какой матери и отцы, руководствуясь своими ожиданиями, формируют представления ребенка о его собственных психологических характеристиках, желаемых достижениях и трудностях, которые могут возникнуть при выборе им неправильной цели [Баскаева 2012].

Мы провели сопоставление ожиданий татарских и русских родителей на этапе перехода детей из детского сада в школу и обнаружили, что в ожиданиях татарских и русских родителей наряду со сходствами присутствуют явные различия. Прежде всего, если русские родители ожидают, что их дети будут получать знания, то татарские родители ожидают от своих детей хороших оценок. В ожидаемых качествах, которые дети, по мнению родителей, могут приобрести в процессе обучения, русские родители отмечают настойчивость, заинтересованность, сдержанность, ответственность, целеустремленность, усидчивость, самоконтроль, самодисциплину. А качества, отмечаемые татарскими родителями – коммуникабельность, терпение, концентрированность, спокойствие, уважение к учителю. Среди предполагаемых трудностей в предстоящем процессе школьного обучения русские родители отмечают личные качества детей, такие как конфликтность, рассеянность, недисциплинированность, утомляемость. Татарские родители больше акцентируют внимание на внешних факторах: агрессия со стороны сверстников и старшеклассников, адаптация в классе. Обеспокоенность родителей также имеет свои отличия: если русские родители тревожатся по поводу трудностей в учебном процессе, то татарские родители о хороших оценках и адаптации в коллективе. При этом и русские, и татарские родители говорят о том, что их дети должны научиться в школе общению в коллективе, дружбе, вниманию и уважению к старшим.

Таким образом, результаты наших исследований позволяют утверждать, что формирование доверия родителей детей-билингвов к школе осложнено рядом специфических факторов, учет которых способствует более продуктивному взаимодействию.

Педагогам необходимо рассматривать формирование доверия к школе у родителей детей-билингвов в качестве важной профессиональной задачи. Это не означает проведения особых мероприятий, скорее включение этого аспекта в повседневную деятельность. Важно осознавать, что слова и поступки учителя оцениваются родителями с точки зрения того, насколько он достоин доверия. Опираясь на результаты исследований, можно сформулировать следующие рекомендации по формированию доверия к школе у инокультурных родителей:

- Важно прояснить, насколько хорошо родители представляют структуру и организацию системы образования и по необходимости предоставить необходимую информацию по этому вопросу, по возможности привлекая к этому билингвальных специалистов и/или волонтеров. Для решения этой задачи можно использовать памятки на русском или родном языках или индивидуальные консультации.
- Следует проявлять инициативу во взаимодействии с инокультурными родителями, не дожидаясь, пока они обратятся за помощью. Доброжелательная, эмоционально позитивная беседа способствует уменьшению опасений, связанных с учителями.
- Важно демонстрировать позитивное отношение к культурному многообразию в школе, рассказывать о том, какую работу школа ведет в этом направлении. Также нужно подчеркивать, что поддержка поликультурности является значимым приоритетом системы образования в целом.
- Следует выяснить ожидания родителей от школы. Необходимо понимать, какие задачи ставит семья перед ребенком и чего она ждет от педагога. Для этого эффективно анкетирование или индивидуальные беседы с родителями.

**Список литературы:**

1. Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды: Психологические исследования. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.ru.0421200116/0045>. – Дата доступа: 05.09.2012 5.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Минск,1998.
3. Семенова В.В. Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию: Учебное пособие для студентов вузов / Ин-т социологии РАН. - М.: Добросвет, 1998.
4. Antunez B. When everyone is involved: Parents and communities in school reform // Framing effective practice: Topics and issues in the education of English language learners. - Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 2000. – P. 53 - 59
5. Billman N., Geddes C., Hedges H. Teacher-parent partnership: Sharing understandings and making changes // Australian Journal of Early Childhood. - 2005. – № 30. - P. 44 - 49.
6. Bradley C., Johnson P., Rawls G., Dodson-Sims A. School counselors collaborating with African American parents // Professional School Counseling. - 2005. – № 8 (5). - P. 424 - 427.
7. Brewster C., Railsback J. Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers. - Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 2003.
8. Epstein J. L. School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schooling. - Boulder: Westview, 2001.
9. Henderson A. T., Mapp K. L. A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. - Austin: Southwest Education Development Laboratory, 2002.
10. Hill N. E., Craft S. A. Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families // Journal of Educational Psychology. - 2003. - № 95. - P. 74 - 83.
11. Hoy W. K., Tschannen-Moran M. The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale // W.K. Hoy & C.G. Miskel, Studies in Leading and Organizing Schools: Information Age Publishing. - Greenwich: CT, 2003. - P. 181 - 208.
12. Huang G.H.M., Kimberly L. Motivations of parental involvement in children's learning: voices from urban African American families of preschoolers // Multicultural Education. - 2008. – V.15. - № 3. – P. 20 - 27.
13. Moll L. C., Amanti C., Neff D., Gonzalez N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms // Theory In to Practice. - 1992.- № 31 (2). - P. 132 - 141.
14. Samaras A. P., Wilson J. C. Am I invited? Perspectives of family involvement with technology in inner-city schools // Urban Education. – 1999. - № 34. - P. 499 - 530.