Влияние социально-классовых, этнических и расовых различий на взаимоотношения в семье

В исследовании Скарра и Вайнберга, которое мы обсудили ранее, говорится не только о влиянии социального класса и экономической депривации на IQ, но и о различиях во взаимоотношениях родителей и детей. Некоторые психологи предполагают, что различия в родительских убеждениях и поведении могут опосредовать некоторые отношения между IQ, социальным классом и этнической принадлежностью.

Социально-классовые различия во взаимодействии родителей и детей обнаруживаются уже в младенчестве. Многих исследователей интересовал вопрос о влиянии взаимоотношений родителей и детей среднего и низшего классов на развитие вербальных и когнитивных навыков у ребенка. Достаточно часто социально-классовые различия не связаны с межрасовыми различиями. Наибольшая разница между матерями из среднего и низшего классов заключается в способах использовании языка. Матери из среднего класса чаще говорят в ответ на вокализацию младенца, чем матери из низшего класса. Однако матери из низшего сословия больше трогают и держат своих младенцев на руках(Lewis & Wilson, 1972; Tulkin & Kagan, 1972). Кроме того, существуют различия в том, как младенцы из низшего и среднего класса реагируют на вокализацию матери. Дети из низшего класса с большей вероятностью будут продолжать вокализировать, когда говорят их матери, тогда как дети из среднего класса, как правило, перестают вокализировать и начинают слушать (Lewis & Freedle, 1973). Было высказано предположение, что то, как младенцы разных социальных классов реагируют на речь матери, связано с более поздним использованием вербальной информации при обучении (Golden & Birns, 1983). Барнард, Би и Хаммонд (1984) обнаружили различия в уходе за младенцем между матерями с образованием выше среднего и матерями с образованием ниже среднего. Матери с высоким уровнем образования сильнее вовлечены в процесс воспитания, они более эмоционально и вербально реагируют на своих младенцев, стараются избегать ограничений и наказаний. Эти различия, измеренные в несколько интервалов до того, как дети достигли возраста 2-х лет, были в значительной степени связаны с показателями IQ детей в возрасте 4-х лет. Голдштейн (1990) утверждает, что родители из низшего класса часто испытывают более высокий уровень стресса, чем родители из среднего класса, и что стресс может напрямую влиять на стиль взаимодействия родителей. Например, под стилем взаимодействия родителей подразумевается, то, что их волнует больше: дисциплина или позитивное эмоциональное общение. Такие подходы по-разному влияют на интеллектуальное развитие детей.

Роберт Хесс и Вирджиния Шипман (1967) изучали взаимодействие между методами материнского контроля, стилями обучения, языком и когнитивным развитием ребенка. Подход индивидуалистического контроля, используемый матерями из среднего класса, подчеркивает чувства, характеристики и причины действий ребенка и ориентирует его на то, чтобы обращать внимание на соответствующие сигналы в ситуациях решения проблем в окружающей среде. Мать знакомит ребенка со сложностями его социального и физического окружения. Она систематизирует информацию для своего ребенка и использует для этого более сложный лингвистический код. Напротив, мать из низшего класса использует статус-ориентированный контроль, характеризующийся меньшим количеством индивидуализированных ответов и упрощенным стереотипным ограничительным языком. Этот тип материнского общения повышает вероятность того, что дети будут вести себя хорошо во время работы. Однако он с меньшей вероятностью будет способствовать различным видам сортировки и классификации информации, необходимой для дальнейшего развития навыков решения проблем у ребенка. Более того, стиль взаимодействия с детьми родителей из среднего и низшего классов, отражается на их подготовке к школе. Это проиллюстрировано в классическом исследовании Хесса и Шипман (Hess & Shipman, 1967), где они изучали способы, которыми чернокожие матери из среднего и низшего класса приобщают своих детей к школе. В частности, ученые фиксировали утренние напутствия матерей в первый день учебы. Матери из низшего сословия, как правило, давали своим детям безоговорочные указания относительно того, как вести себя в школе. Их директивы практически не обосновывались: «сиди», «не кричи» и «слушай учителя». Матери из среднего класса, как правило, использовали более когнитивную, рациональную ориентацию с пояснением правил, которые школа налагает на их поведение. Пример совета матери из среднего класса: «Ты не должен разговаривать на уроке, потому что это отвлекает учителя». Эти матери также поощряли своих детей просить более подробных объяснений, если им что-то непонятно.

Ребенок из низшего класса, которому дается императивная ориентация, вероятно, будет рассматривать школу как жесткое авторитарное учреждение, управляемое негибкими и необъяснимыми правилами и положениями. Это может привести к чрезмерной вере в преподаваемую информацию и снижению вероятности вопросов, интереса и участия. Напротив, ребенок с рациональной когнитивной ориентацией с большей вероятностью будет ожидать, что все явления должны иметь причины, лежащие в их основе. В ребенке из среднего класса разжигается дух исследования, что, вероятно, способствует обучению и радует учителей. Фактически, Хесс и Шипман обнаружили четкую взаимосвязь между установками, которые транслирует мать и умственными способностями ребенка. Так использование императивного подхода было связано с низкой успеваемостью в нескольких областях, включая более низкие показатели IQ у детей. Однако маловероятно, что эти роли всегда тесно связаны с социальным положением. Дети любого социального

класса могут играть активную или пассивную роль и, в свою очередь, учителя по-разному относятся к ним (Kedar-Viovodas, 1983).

Важно отметить, что различия во взаимодействии родителей и детей не подразумевают, что родители из числа меньшинств или низшего класса не придают значения образованию и интеллектуальному развитию своих детей. В исследовании чернокожих, латиноамериканских и белых матерей и их детей первого, третьего и пятого классов ученые Стивенсон, Чен и Уттал (1990) обнаружили, что черные и латиноамериканские матери придают большее значение образованию своих детей, чем белые матери, и считают домашнюю работу более важной для улучшения образования детей, чем белые матери. Эти эффекты не ограничиваются маленькими детьми. Риттер, Мон-Рейно и Дорнбуш (1990) в исследовании почти 3000 родителей и 8000 подростков из Сан-Франциско обнаружили, что чернокожие родители обеспокоены образованием своих детей и вовлечены в него. Латиноамериканские родители также обеспокоены образованием своих детей, но вовлечены в процесс меньше, возможно, из-за языковых барьеров. Разочарование, которое испытывают многие родители, пытаясь понять «новую математику» и компьютерные курсы, предполагает, что проблема помощи детям с выполнением домашней работы не ограничивается родителями из низшего класса и родителями в культурах меньшинств. По мере роста специализации и нововведений в учебной программе может возникнуть необходимость обучать даже образованных родителей! Тем не менее, культурные различия в стилях взаимодействия и решения когнитивных задач могут влиять на академические достижения детей, а также на их комфортное пребывание в школах, где в значительной степени продвигают ценности белого среднего класса.

В исследовании, описанном ниже, сообщается о влияния семьи на когнитивное развитие детей в США, Тайване и Японии. Тот факт, что американские дети в целом успевают хуже, чем японские и китайские школьники, вызывает ряд провокационных вопросов об американской образовательной практике и политике (Stevenson & Stigler, 1992).

Кроме того, эти кросс-культурные исследования подняли вопрос о том, могут ли модели взаимодействия в азиатско-американских семьях объяснить высокий уровень достижений, который часто демонстрируют американские дети азиатского происхождения. Так же, как афро-американские и латиноамериканские родители, азиатско-американские семьи похоже, сильно поддерживают академические достижения своих детей. Они возлагают большие надежды на образование своих детей и склонны передавать идею о том, что достижения - это часть долга детей перед родителями. Американские семьи азиатского происхождения часто строго контролируют свободное время своих детей и время выполнения домашних заданий. Кроме того, они исповедуют веру в то, что усилия будут вознаграждены (Slaughter-Defoe, Nakagawa, Takanishi, & Johnson, 1990). Однако факторы

влияния семьи, критически определяющие различные модели успеваемости в разных этнических группах, еще полностью не изучены.

ДОСТИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В США, ТАЙВАНЕ И ЯПОНИИ

Пресса США изобилует рассказами о снижении успеваемости юных американцев и винит в этом исключительно школьную систему. Однако одно из исследований, проведенных Гарольдом Стивенсоном и его коллегами на школьниках первых и пятых классов в Японии, Тайване и США, показало, что маленькие американцы отстают от своих азиатских ровесников уже в первые месяцы обучения в 1-м классе, когда формальное образование еще по сути отсутствует. Хотя различия в образовательной системе могут способствовать более поздним различиям в успеваемости, эти ранние дефициты успеваемости предполагают, что здесь задействовано нечто большее, чем неадекватная образовательная практика.

В исследовании приняли участие более 4000 первоклассников из 120 классов Миннеаполиса (США), Тайбэй (Тайвань) и Сендай (Япония). Дети прошли индивидуальные тесты на успеваемость. Кроме того, 1440 детей (равное количество в каждом городе) были протестированы и наблюдались в школе в течение двадцати случайно выбранных сорокаминутных периодов. Также были опрошены матери детей, а учителя заполняли обширную анкету. Наконец, первоклассников снова начали изучать, когда они перешли в пятый класс.

В первом классе американские дети показали самые лучшие и самые худшие результаты по чтению. Однако к пятому классу число американских детей, которые не дружат с чтением, увеличилось. Оценка математических знаний оказалась еще более поразительной. Среди 100 учеников из трех стран, получивших самые низкие баллы, было 58 американских первого и 67 детей пятого класса обучения. В сотню самых высоких баллов в первом классе вошли 15 американских детей, а к пятому классу это число снизилось до 1 из 100. Что могло способствовать таким плохим результатам? Не было никаких доказательств того, что американские дети имели более низкий интеллектуальный уровень или менее образованных родителей. Тем не менее, были обнаружены заметные различия в убеждениях и действиях этих родителей по отношению к своим детям. Весьма интересным оказалось и то, как оценивают американские родители своих детей и образовательную систему. Во всех трех странах матери оценили успеваемость своих детей «выше среднего». Однако, американские матери высказали самое положительное мнение об учебных достижениях и опыте своих детей. Эта нереалистично оптимистичная оценка достижений и образовательной системы произошла, несмотря на то, что у американских детей был самый низкий уровень успеваемости. Кроме того, американские матери совершенно по-разному относились к тому, что привело к успешной успеваемости в школе.

Оказалось, что американские матери уделяют больше внимания способностям, а не усилиям. Именно в способностях они видят корни успехи. Родители, которые уделяют больше внимания способностям, чем усилиям, вероятно реже требуют от своих детей усердной работы над учебными задачами. Это действительно так! Американские дети тратят значительно меньше времени на выполнение домашних заданий и чтение для удовольствия и больше времени на игры и выполнение работы по дому, чем японские или тайваньские дети. Особенно американский подход контрастирует с тайваньскими семьями. Только 17% тайваньских первоклассников и 28% тайваньских пятиклассников выполняли обязанности по дому, по сравнению с 90% и 95% американских первоклассников. Когда одну тайваньскую мать спросили, почему она не поручает своим детям домашние дела, она ответила: «Это бы разбило мне сердце. Выполнение работы по дому отнимает время, которое ребенок должен посвятить учебе». Более того, американские матери с меньшей вероятностью активно вовлечены в помощь с домашними заданиями и участвуют в процессе обучения, чем две другие группы матерей. В частности, японские матери, скорее всего, считали себя кёйку-мамами, то есть «воспитательной мамой», которая отвечает за помощь, руководство и наблюдение за обучением ребенка.

По словам авторов: «*Успеваемость детей не является главной заботой американских матерей в то время, как китайские и японские матери считают это самым важным занятием ребенка. После того, как ребенок идет в начальную школу, китайские и японские семьи мобилизуются, чтобы помочь ему и создать благоприятные условия для достижений. Американские матери оказались больше заинтересованы в когнитивном развитии ребенка нежели в его академических навыках. Они пытаются предоставить опыт, который способствует когнитивному росту, а не академическим успехам». (Stevenson et al., 1990, стр. V-vi)*

В школах также наблюдаются некоторые различия. Однако даже некоторые из них могут быть связаны с домашними факторами. Во-первых, американские учителя ответили, что им приходится проводить слишком много времени в ролях, не имеющих отношения к цели обучения (например, быть кем-то вроде консультанта, семейного терапевта или суррогатного родителя). Во-вторых, американские дети гораздо больше времени проводят бесконтрольно и посвящают его неподобающим возрасту занятиям, чем их японские и тайваньские сверстники. В США учителям приходится уделять больше времени контролю над классом и меньше - обучению, потому что детей не научили быть внимательными и сдерживать ненадлежащее поведение. В школах есть и другие различия, не связанные напрямую с родителями. Американские дети проводят меньше часов в школе, у них короче учебный год и они меньше изучают математику. В итоге исследователи представили несколько вопросов, которые необходимо решить, чтобы улучшить политику и связанные с ней методы в образовании.

1) Должны ли мы привлекать родителей в качестве партнеров в образовательном процессе, чтобы родители принимали непосредственное участие в образовании своих детей, особенно в начальные годы обучения?
2) Должны ли мы предоставить родителям информацию, которая позволит им более реалистично оценить познавательные способности и уровень успеваемости своих детей?
3) Следует ли нам просить детей проводить больше времени дома над домашним заданием?
4) Следует ли нам увеличивать количество дней, в течение которых наши дети ходят в школу каждый год, а так же количество времени, которое они проводят в школе каждый день?
5) Должны ли мы попросить внести изменения в школьную политику и практику преподавания, чтобы время, которое дети проводят в школе, тратилось на продуктивную деятельность? (Stevenson, 1983, p. 51)

Оригинальная статья: E. Mavis Hetherington, Ross D. Parke – The biological bases of behavior. Child Psychology. A contemporary viewpoint. Fourth edition, 1993

Автор перевода: Золотухина Мария Сергеевна

Редакторы: Симонов Вячеслав Михайлович, Шипилина Елена Ивановна

Источник изображения: pexels.com

Ключевые слова: детская психология, научная психология, интеллектуальное развитие ребенка, как вырастить умного ребенка, влияние родителей на интеллект ребенка.

