

**Комуникация, диалог, образование
Communication, Dialogue, Education**

**Моделите за концептуализиране на доверието
в педагогическата комуникация
между учители и родители**

DOI 10.55206/VZHN1754

Гергана Кътева

СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика

Имейл: gkuteva@uni-sofia.bg

Абстракт: Доверието е важна детерминанта на общуването и отношенията в професионален контекст и в междуличностен план. То е от съществено значение и в педагогическата комуникация между учители и родители за успешно осъществяване на педагогическите цели, по-лесната адаптация на учениците, повишаване на тяхната мотивацията и резултатите от обучението им. В статията се разглеждат различни перспективи, през които доверието може да бъде дефинирано и анализирано, като разбирането за него варира в зависимост от избраното аналитично равнище. Направен е теоретичен обзор на няколко модела на доверието, които концептуално биха могли да послужат като основа за изследване на педагогическата комуникация между учители и родители. Дискутирани са обяснителните възможности на „словесия“ модел на Bentele (2008) по отношение на доверието на микро-, мезо- и макроравнище. Анализирани са диспозиционните модели на Mayer (1995) и Vlöbaum (2016), които идентифицират основни категории характеристики в ролята им на предпоставки за „инвестиране“ на доверие на междуличностно равнище. Очертани са особеностите на динамичния модел на доверието с възможностите му за анализ на социалните интеракции между индивидите и с фокус върху факторите, които влияят върху процеса на изграждане и разрушаване на доверието. Всички тези модели са развити и апробирани в различни изследователски контексти и биха могли да подпомогнат по-задълбочено разбиране и проучване на феномена в педагогическа среда.

Ключови думи: модели, педагогическа комуникация, доверие, учители, родители.

Models for Conceptualizing Trust in Teacher-Parent Communication

Gergana Kateva

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Pedagogy

E-mail: gkuteva@uni-sofia.bg

Abstract: Trust is an important determinant of communication and relationships in professional contexts and interpersonally. It is also essential in pedagogical communication between teachers and parents for the successful implementation of pedagogical goals, easier adaptation of students, as well as in enhancing their motivation and learning outcomes. This article discusses different perspectives through which trust can be defined and analysed, and the understanding of trust varies depending on the analytical level chosen. A theoretical review is made of several models of trust that could conceptually serve as a basis for the study of pedagogical communication between teachers and parents. The explanatory power of Bentele's (2008) ‘layered’ model is discussed in terms of trust at the micro, meso and macro levels. Mayer's (1995) and Blöbaum's (2016) dispositional models are analysed, identifying major categories of characteristics as antecedents of trust ‘investment’ at the interpersonal level. The features of the dynamic model of trust are outlined with its potential to analyze social interactions between individuals and with a focus on the factors that influence the process of trust building and breaking down. All these models have been developed and validated in different research contexts and could support a deeper understanding and study of the phenomenon in a pedagogical setting.

Keywords: models, pedagogical communication, trust, teachers, parents.

Въведение

Съвременният образователен процес се отличава с изключителна динамика, която налага необходимостта от ефективно управление на взаимодействието между образователната институция и семейството. Семейната среда пряко влияе върху успешната социализация, емоционалното развитие и възпитанието на децата. Това от своя страна изисква да се търсят възможности за оптимизиране участието на родителите в образователния процес чрез създаване на работещи партньорства с учителите за пълноценна реализация на училищата.

През последните години темата за отношенията между родителите и учителите става все по-актуална. Промените във всички области на съвременния живот неизбежно поставят на дневен ред преосмисляне мястото на образованието в живота на децата и на ролята на родителите и училището в този процес.

Днес училището като образователна институция е призвано да осигури социокултурната приемственост между поколенията, а една от най-съществените предпоставки за това се открива в комуникацията между педагогическите специалисти и родителите. Основаната на доверие комуникация между учители и родители е ключов фактор за разгръщане на педагогически целесъобразно сътрудничество между тях в интерес на ученика – на неговото познавателно развитие, учебни постижения, личностно изграждане и социално функциониране. Съвместната работа на тези два основни субекта в живота на подрастващите е предизвикателство, което изисква установяване на партньорско взаимодействие, базирано на откритост и обединяване на усилията за търсене на конструктивни решения. [1]

Сътрудничеството между учителите и родителите се нуждае от доверие, двупосочен и равноправен обмен на идеи и позиции, взаимност в зачитането и уважението на авторитета и компетентността на другия. Всичко това би довело до позитивна училищна атмосфера за учене, изграждане на положителен образ на образователната институция в по-широката социална среда, реализиран с приноса на активни и мотивирани ученици с високи постижения, удовлетворени и приобщени към живота на училището родители, признати и уважавани педагогически специалисти. Доверието към учителя, респективно към образователните институции и образователната система, са в основата на съвременното образование.

Настоящата статия се фокусира върху различни модели за концептуализация на доверието, които произхождат от различни перспективи, но са адаптирани от авторката, за да се постигне по-добро разбиране на доверието в педагогическите взаимодействия между учители и родители.

В науката моделите са инструмент за подобряване на разбирането за явленията и процесите. Те са идеализирани форми, чието представяне се основава на добре обмислено опростяване. Моделите имат дидактическа функция и служат за „представяне на неясни специфични или абстрактни обекти или факти“, като „представянето на обектно-подобни компоненти в много случаи е на второ място след представянето на техните релационно-функционални връзки“. [2] По правило моделите са съставени от три компонента: елементи, отношения на тези елементи и техните операции. Свързването на тези различни елементи един с друг описва изграждането на модела. Ако доверието се моделира като процес, това не означава, че трябва да се включат всички елементи, които го съставят или му влияят. Както и в други идеализирани модели, се улавят само тези характеристики, които се смятат за релевантни. Моделът служи предимно за поясняване (опростяване) и може да бъде в помощ при концептуализиране и изследване на доверието. [3]

„Доверие“ е термин, който като цяло има положителна конотация. В англоезичните речници включително в онлайн среда като смислови екви-

валенти на „доверие“ се появяват синоними като увереност, убеждение, вяра, свобода от подозрения/съмнения, надеждност, сигурност, осигуряване и разчитане. [4]

Концептуализации на доверието се срещат в съвременната литература в широк спектър от дисциплини – психология, социология, организационни изследвания, икономика, медийни изследвания, здравеопазване, образование, наука.

Доверието в днешния смисъл на думата се утвърждава в средата на XVII век. Приблизително по същото време то навлиза в речника на политическата философия със значение, тясно свързано с изпълнението на обещания. В този смисъл доверието се разбира като двустранен процес: когато едно лице се доверява на друго то ще основава поведението си на предположението, че другото лице ще действа, както е обещало. Лицето, на което се инвестира доверие, има подразбиращото се задължение да спазва обещанието, за да зачете доверието, което му е било оказано. [5]

Промените в обществото през последните десетилетия, нарастващата специализация и фрагментация в широк спектър от професии, както и настъпването на ерата на информацията и технологиите, доведоха до промяна в социалното взаимодействие и комуникация от предимно лични и персонални към по-безлични и технологични форми. Това важи в пълна сила и за взаимодействието между участващите субекти в сферата на образованието и образователния процес. Непрякото общуване увеличи риска от неразбиране, а с това и риска от отказ от сътрудничество. В този смисъл доверието се разглежда като все по-важен фактор, който дава възможност за взаимоотношения и сътрудничество в условията на високи рискове, породени от все по-широкото използване и разчитане на технологиите и намаляването на взаимодействието „лице в лице“. [6] С нарастване значението на доверието в съвременното общество като цяло, и по-специално през последните две десетилетия, се увеличава необходимостта от неговия многоаспектен и задълбочен анализ.

Целта на настоящата статия е да се предложи кратък обзор на някои от моделите за концептуализиране и изследване на доверието в социалните и поведенчески науки (без никакви претенции за изчерпателност) с фокус върху техните рефлексии в педагогическа среда. Акцентира се накратко върху няколко операционални модела на доверието, които се отнасят до педагогическата комуникация между учители и родители с възможност те да се използват като инструменти за нейното оптимизиране.

Нива на анализ и концептуализиране на доверието

Доверието може да бъде дефинирано и анализирано на различни нива, като разбирането за него варира в зависимост от избраното аналитично ниво. Разграничават се три нива, на които то може да бъде изследвано: а) меж-

дуличностно доверие, б) доверие в организации или процеси и в) доверие в системи. [7]

Социалнопсихологическите изследвания разглеждат доверието основно като междуличностно явление и го схващат като психологическо състояние на индивидуално ниво. Такива разбираня обикновено се оформят на микроравнище и наблюдават на когнитивните и афективните процеси, които карат индивидите да се доверяват на други индивиди или групи. [8] Нивото на доверие, което един учител има към учениците в училище, или доверието, което има родител към учителя на своето дете, би било пример за доверие на микроравнище. Различията между нивата на доверие на индивидите към един и същ довереник възникват, защото хората се различават в своята обща нагласа или склонност да се доверяват на другите поради разликата в личните характеристики и миналия опит. [9]

Организационните и социологическите перспективи адресират второто равнище на анализ, което е от значение за изследването на доверието в организациите, а именно мезо-нивото. [10], [11] В рамките на повечето организации индивидите са обединени в група, като например различни работни екипи. Когато се анализира доверието на ниво група, независимо дали това е нивото на доверието, което групата проявява към конкретен индивид или към друга ролева група, говорим за колективно доверие. [12]

Колективното доверие е социална конструкция, която възниква в резултат на многократни обмени между членовете на групата. Чрез вербални и невербални взаимодействия членовете на ролевите групи в училище не само споделят индивидуални очаквания за поведението на други лица или членове на друга ролева група, те също така споделят мненията си за наблюдаваното поведение на членовете на тази група и го сравняват/валидизират с очакваното от тях поведение. Този процес в крайна сметка води до консенсус между членовете на ролевата група относно надеждността на другата страна в училище. [13], [14] Колективното доверие сред членовете на училищната ролева група е социално явление, което надхвърля съвкупността от възприятията за надеждност на отделните членове на групата. [15], [16]

В редица проучвания на доверието в училище се изследва колективното доверие на учителите по отношение на една или повече групи, които са част от училищната общност. [17], [18], [19], [20] Актуални изследвания се насочват към идентифициране и анализ на колективното ниво на доверие на учениците и родителите към директора и преподавателите. [21], [22]

В социологическата литература се наблюдава на системното ниво, като доверието се разглежда като качество на социалната система. Системното доверие се отнася до доверието в системите или институциите, а не в конкретни индивиди или групи. То се фокусира върху доверието на макро-

равнище. Пример за това е нивото на доверие на родителите по отношение на училището като институция.

На системно ниво един от най-влиятелните подходи към доверието е социологическото определение на Luhmann (1984) за доверието като „социален механизъм“, който намалява сложността. Според него доверието е инструмент за намаляване на сложността на реалността, в резултат на което се дава възможност на участниците в системата да действат по един разбираем и личностно осмислен начин. [23]

Адаптирайки определението на Luhmann, според което една система трябва да бъде функционална, образованието може да се счита за отделна система в съвременното общество, чиято основна функция е да гарантира обучението, възпитанието, личностното и социално развитие на подрастващите. Прилагайки възгледите на Luhmann за доверието към неговото разбиране за теория на системите, доверието играе важна роля в съвременната образователна система, тъй като е механизъм, който намалява когнитивната комплексност по отношение на процесите, ролевите очаквания и дейността, като насърчава сътрудничеството между участниците в образователния процес при нейното взаимодействие (на самата образователната система) с други системи. [24]

Концептуализацията на доверието на Luhmann следва подхода „от горе надолу“ за обяснение на социалното взаимодействие и поведение. Други социолози, сред които Diego Gambetta (2000), са избрали подхода „от долу нагоре“, като са се съсредоточили върху междуличностното доверие и неговите последици за кооперативното поведение.

Модели на доверие

За да визуализираме различните аналитични нива на доверие и връзките между тях, адаптирахме слоевия модел, разработен от Günter Bentele (2008), за да илюстрира собственото си разбиране за доверието.



Фиг. 1. Словесен модел на доверието (адаптиран от Bentele, 2008)

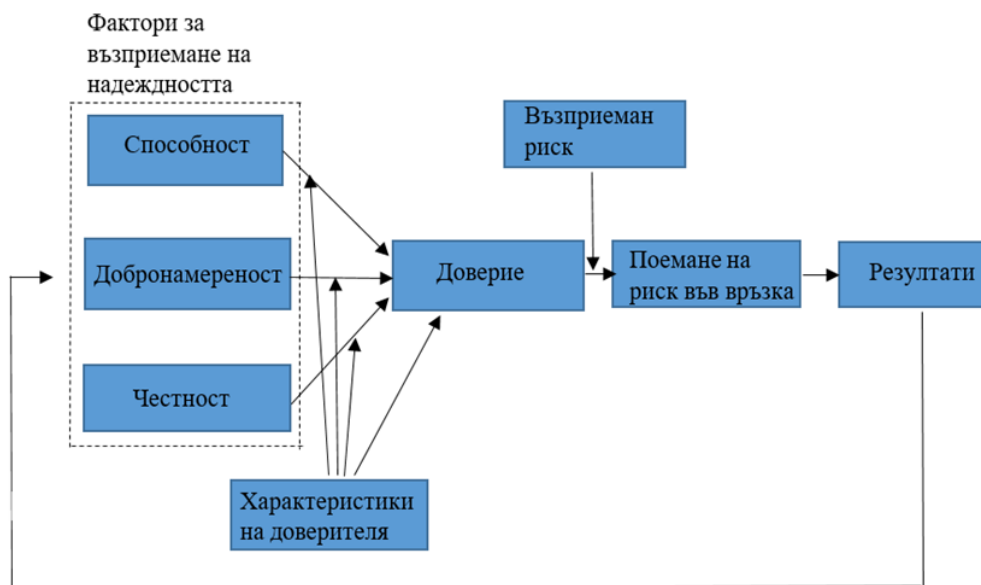
Bentele разработва слоевия модел на доверието, за да обясни общественото доверие в хората, както и в организациите и системите. [25] Базовото ниво е междуличностното доверие, следващото ниво е доверието в процесите или организациите, а третото ниво е доверието в системите. Стрелките показват, че всяко ниво включва елементи от нивата под него, което означава, че доверието в системите е свързано в някаква степен с интерперсоналното и/или организационното доверие. В обратна посока по-високите нива могат да влияят и на по-ниските, тъй като възприемането и опитът на дадено лице по отношение на дадена система и/или организация могат да повлияят на очакванията за лицето, представляващо системата, и по този начин на нивата на междуличностно доверие. Следвайки тази линия на разсъждения, би могло да се очаква, че ако родителят има добри взаимоотношения с учителя на своето дете, той вероятно ще гледа положително на неговата работа (практиката му) и училището, в което работи. И обратното, когато родителят е имал ограничени лични контакти с образователната система, но е чувал и чел в медиите за неуспехите в образованието, лошите резултати на учениците и непрофесионалното поведение на учителите, това може да формира негативни представи, особено при недостатъчно лично взаимодействие с нея.

Разглеждайки слоевия модел на доверието, бихме могли да твърдим, че доверието е явление, което може да бъде разбрано на различни аналитични равнища, но което в крайна сметка не може да се осмисли напълно, без да се вземе предвид най-базовото му ниво – доверието в междуличностните отношения.

След краткия анализ на различните нива, на които може да бъде анализирано доверието в контекста на концепцията за неговата „слоевост“ и връзките между тези слоеве, ще се съсредоточим върху междуличностното

доверие и моделите, които могат да подпомогнат неговото по-задълбочено осмисляне.

Един пример в това отношение е моделът на Мауер и съавтори (1995), който е развит и валидизиран през годините в изследвания на междуличностното доверие.



Фиг. 2. Предложен модел на доверие. Източник Mayer et al. (1995)

За Mayer et al. доверието се разбира като готовността на една страна да бъде уязвима към действията на друга страна въз основа на очакването, че другата страна ще извърши определено действие, важно за доверяващия се, независимо от възможността да наблюдава или контролира тази друга страна. [26]

Моделът не визуализира изрично страните (участващите довереник и доверител). Ролята на доверителя се операционализира чрез неговата склонност да се доверява. От гледна точка на доверяващата се страна се използват три тестови области за оценка на надеждността на довереника: компетентност, добронамереност, почтеност. Компетентността е набор от умения, характеристики и способности да се изпълнява определена социална, в т.ч. професионална роля по един целесъобразен и ефективен начин. В педагогическата комуникация между учители и родители професионалната компетентност на учителя се свързва със способността на учителя да изпълнява адекватно и убедително правата и задълженията си, като професионално упълномощено лице по отношение на организацията, управлението, съдържателното и ресурсно обезпечаване на процеса на обучение,

оценяването на резултатите от него и оказването на помощ и подкрепа за оптимизиране на постиженията, консултиране по проблеми, свързани с обучението, развитието и поведението на подрастващите. Добронамереността се отнася до степента, до която довереникът иска да направи добро на доверителя без егоцентричен мотив за печалба. Тази характеристика на учителя, в педагогическата комуникация с родителя, се асоциира с оказването на персонално внимание към родителя, демонстриране на уважително отношение към неговото мнение и позиция. Почтеността се разбира като последователност от минали действия, достоверна комуникация относно довереника и убеждението, че той има силно чувство за справедливост. В общуването между учители и родители почтеността се свързва с демонстрирането на професионално-етично поведение на учителя, с висока степен на съгласуваност между думи и дела, между това, което учителят казва/обещава и онова, което сам показва като поведение, асоциира се с честност, откритост в комуникациите, спазване на правила и стандарти на поведенческа изява в съответствие с професионалната роля. Дали ще се случи акт на доверие като поемане на риск, или не, е резултат от процес, при който възприетият риск е свързан с ползата, получена от доверието. Според Mayer и съавтори нивото на доверие би следвало да се съотнася/асоциира с нивото на възприетия риск в дадена ситуация. Ако нивото на доверие надхвърли прага на възприетия риск, тогава доверителят ще се ангажира с поемане на риск във взаимоотношенията (*risk taking in relationship*). Ако нивото на възприетия риск е по-високо от нивото на доверие, доверяващото се лице няма да инвестира когнитивни и афективни ресурси във взаимоотношението. [27] Ако оценката на риска доведе до положителен резултат, възприеманата надеждност на доверяващата се страна се подобрява, т.е. доверието се увеличава. В обратния случай то намалява.

Моделът на доверие, представен от Mayer et al. (1995), съдържа много ключови идеи от изследванията на доверието. Доверието се описва като процес и се взема предвид ситуационният характер. Включена е ролята на риска, както и фактори, които влияят върху оценката на доверието. Елементите компетентност, добронамереност и почтеност са се доказали като полезни променливи в изследването на доверието, включително и по отношение на изследванията на доверието в педагогическата комуникация.

Между изследователите съществува широк консенсус, че началото на процеса на доверие е свързано с *конкретна цел*. Започването на този процес е напълно *доброволно*. Доверието не може да бъде насилствено, нито от страна на доверителя, нито от страна на довереника. Актът на доверие е насочен към бъдещето. Въпреки това той е повлиян от минали *възприятия* и *опит*. Как тези преживявания се развиват от страна на доверяващия се, е анализирано подробно в литературата за доверието. Развитието на общата *склонност към доверие* като личностна черта, често се свързва с преживяванията от ранното детство. [28]

Няма консенсус обаче относно това кои фактори влияят върху процеса на доверие и в каква степен. От една страна, тези фактори са свързани с личността на доверяващия се, включително общата му склонност да се доверява и да поема рискове. От друга страна, те са свързани с характеристики на доверената страна, които могат да бъдат решаващи за оценката на нейната надеждност. [29]

Многобройните аспекти на доверието трудно могат да бъдат интегрирани в един модел: доверието като убеждение, отношение, намерение, поведение. Vlöbaum (2016) наблюдава в литературата сливане на когнитивните и афективните аспекти на доверието. Той открива изследвания, базирани на процеси, на характеристики, на институции, на изчисления, на знания, на идентификация, афективно, когнитивно, основано на история, основано на категории и основано на ролеви правила доверие.

От обсъждането на многото различни гледни точки за доверието следва, че моделите, представени по-долу, са само част от многото възможни възгледи за доверието. Те интегрират елементи, които играят съществена роля в процеса на доверие.

Следните допускания определят моделите, предложени от Vlöbaum (2016):

- Доверието се разбира като връзка между доверител и довереник.
- Доверието се разбира като процес и следователно има измерение във времето.
- Доверието е ситуативно. Можете да се доверите на някого в една ситуация по отношение на определен аспект, но не непременно в друга ситуация по отношение на различен аспект.
- Доверието се основава на доброволния характер на доверителя и довереника.
- Доверието е свързано с риска в два аспекта: първо, то се влияе от риска на доверяващия се и второ, актът на доверие е рисков в смисъл, че свързаните с него очаквания от страна на доверяващия се може да не се реализират.
- Доверителят винаги е лице със свободна воля. Доверена страна могат да бъдат лица, групи, организации, институции, системи.



Фиг. 3. Изграждане на доверие

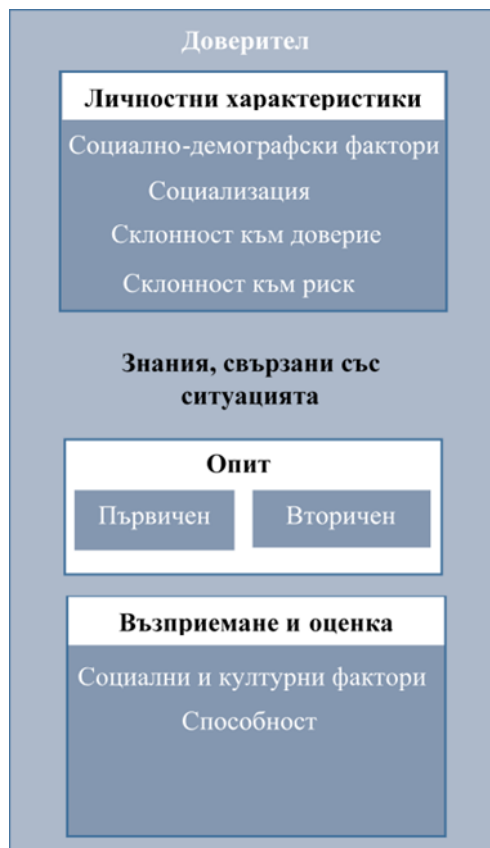
Началната точка на процеса на *доверие* (фиг. 3), при която се установява връзка между доверител и довереник, е повод, мотив, който води до необходимостта да се поеме рискът на доверието. Конкретната *ситуация* е вградена в специфичен *контекст*. Контекстът включва обстановката: Кои довереници са потенциално налични? Коя комуникационна ситуация е налице? Кои канали са на разположение – общуване лице в лице, равнище на опосредстваност на комуникацията и спецификата на технологиите, които се използват в нея (в т.ч. и цифрови)? и т.н. Ситуацията и контекстът включват и значението, което влизането в отношения на доверие има за доверяващия се.

Сред *личностните характеристики*, които могат да повлияят на процеса на доверие от страна на доверяващия се (фиг. 4), трябва да се направи разграничение между общите и по-специфичните характеристики, като например *социално-демографските* фактори (възраст, пол, образование, местоживее, доходи и т.н.) и свързаната с опита характеристика на *социализацията*. И накрая, личностните характеристики на *склонността към доверие* и *готовността да се рискува*, които се влияят от личния опит, както и от конкретната ситуация.

Друг набор от фактори от страна на доверяващия се могат да се опишат като *знания, свързани със ситуацията*. Ситуационно релевантните знания не са непременно свързани с образованието (което е част от личностните параметри на индивида), а с такива знания, които са част от решението за доверие в конкретната ситуация. Обширното специфично знание може да е предпоставка за това, рискът да е нисък. Слабото познаване изисква да се инвестира високо доверие. *Опитът* трябва да се разграничава от знанието. Опитът тук не се отнася до социализационния опит, а до този, който е пряко свързан с обекта на доверието. Липсата на опит с доверителя, независимо дали става въпрос за лице, организация или система, не изключва наличието на отношения на доверие. В такива ситуации е налице по-висок риск.

По отношение на опита може да се направи разграничение между първичен и вторичен опит. Първичният опит е този от предишни контакти с доверения партньор. Вторичният опит е този, който е придобит от друго лице: човек познава някой, който има опит с довереника и си формира мнение въз основа на оценки.

Подобно на опита, последната група от фактори на фиг. 5 също е свързана с обекта на доверие: възприемането и оценката на надеждността. Предшестващите фактори, които могат да се превърнат в опит, са много разнообразни. Те могат да варират от външния вид на лицето (напр. групова или расова категоризация и стереотипизация), до облеклото. Тези характеристики тук се разбират като социални и културни фактори при възприемането на надеждността. Факторите: възприемана компетентност, добронамереност и почтеност, вече представени от Mayer и съавтори (1995), също изглеждат подходящи и доказани в този контекст.



Фиг. 4. Характеристики на доверителя

Що се отнася до довереника (фиг. 5), характеристиките, по които може да се определи надеждността, представляват особен интерес в изследванията на доверието. На първо място трябва да се направи разграничение между обектите на доверие: индивиди, организации или системи. Социално-демографските фактори е по-вероятно да могат да бъдат представени в случая на индивидите (например чрез автобиографиите на лицата, заемащи роли в организациите). В случая с организациите, институциите, системите и други колективни структури, специфичните за тях характеристики, като история, стандарти, етика и др. ще бъдат в центъра на анализа.

Както вече беше обяснено от модела на Mayer, компетентността, добронамереността и почтеността са фактори, които имат отношение към доверието, за да се представи надеждността от страна на довереника. Тази въведена терминология е нюансирана по малко по-различен начин за представения тук модел: като *компетентност*, която описва способностите и опита на довереника; като *надеждност*, която означава последователност в работата на довереника; и като *професионализъм*, който означава специфична компетентност в дадена област на действие в комбинация с етични принципи, надхвърлящи егоцентричните интереси. Доказването на компетентността, надеждността и професионализма при изпълнението на дейностите/отговорностите/услугите ще бъде сигнал за надеждност както за отделните лица, така и за системите и организациите. Компетентността и почтеността могат да бъдат когнитивно възприети до известна степен чрез символи и отличия, повишаващи репутацията: награди, рейтинги, призове, сертификати и др. Това са елементи, които повишават доверието, които следва да се тълкуват от потенциалния довереник като положителни сигнали, въз основа на които може да се инвестира доверие.



Фиг. 5. Характеристики на довереника

Това, което се случва между доверителя и довереника, е процесът на доверие (фиг. 6). Представеният от Blöbaum (2016) модел на процеса на доверие се състои от четири етапа. Предшестващи, но все още представляващи условие за отношенията на доверие са очакване, намерение или цел, които могат да бъдат постигнати само чрез предоставяне на доверие. Самият процес на доверие се иницира от решението за доверие, последвано от конкретния акт на доверието. Разделянето на *намерение*, *решение* и *действие* е предимно аналитично по своята същност. В практиката на доверието едва ли ще е възможно да се разделят тези стъпки. Но само когато решението за доверие се трансформира в акт на доверие, възниква риск, който прави доверяващия се уязвим. Оценката представлява крайният етап на доверието/доверяването като процес. А положителната оценка означава, че очакванията, свързани с началото на процеса, са били осъществени. Този опит се включва в оценката на бъдещи действия. Ако оценката е отрицателна, ако очакването, върху което се базира доверието, е било разочарование, това ще доведе до по-голяма предпазливост или недоверие в подобни ситуации. Доверието по този начин е свързано с практиката, със социалното вземане на решения и действия.



Фиг. 6. Процес на доверие

Beitlat (2014) въвежда динамичен модел на доверието, който може да послужи за анализ на социалните интеракции между индивидите и визуализира факторите, които влияят върху процеса на изграждане и разрушаване на доверието. Ние адаптирахме този модел с фокус върху взаимодействието и ефективната комуникация между учители и родители.



Фиг. 7. Динамичен модел на доверие

В основата на междуличностното доверие между учител и родител е тяхната връзка и постоянно взаимодействие, което е обозначено с вътрешния кръг на фигурата. Тези взаимодействия се улесняват чрез вербална и невербална комуникация. Когато комуникацията е ефективна и успешна, тя оказва влияние върху елементите във външния кръг, които представляват динамиката на доверието.

Комуникацията оказва влияние върху нивото на информация и знания както на родителя, така и на учителя. Когато общуването е под формата на отворен, искрен и отзивчив диалог, двете страни могат да се опитат да обединят усилия и да работят в сътрудничество в интерес на ученика – на неговото обучение, възпитание и личностно развитие. Източникът на информация може да бъде другият партньор в отношенията; може да бъде предварително знание; може да бъде и външен източник, като приятели, роднини, медии, интернет. Откритата комуникация предлага възможност за идентифициране и отстраняване на евентуални несъответствия между информацията от различните източници, както и да се развие общо разбиране за нейната значимост в конкретната ситуация.

В процеса на доверие, илюстриран като външния кръг, се формират очаквания, свързани с информацията и знанията, които човек има и които се влияят от предишен опит. Когато родителите нямат предварителна информация за способностите, уменията, компетентността или характера на учителя, комуникацията им с него се превръща в основополагаща за отношенията на доверие. Комуникацията също така дава възможност на отсрещния партньор в отношенията да бъде наясно със собствените си очаквания и когато има разминаване между очакванията на родителя и тези на учителя в процеса на открит диалог те могат да бъдат идентифицирани и отстранени. В случаите на непълна или неуспешна комуникация разминаването в очакванията може да доведе до конфликт в следващия етап, а именно етапа на резултата или действието в процеса на доверие. На този етап действителният резултат или действие се оценява спрямо предварително поддържаните очаквания. Когато очакванията и резултатите съвпадат в голяма степен, доверието се засилва. Когато има несъответствие, то може да повлияе на отношенията на доверие между учителите и родителите.

Продължавайки анализа в рамките на външния кръг на модела, възприемането на резултата и свързаната с него оценка на интеракцията въз основа на самия резултат се превръщат в нова информация, която детерминира бъдещите очаквания. Процесът е непрекъснат.

Когато вътрешният и външният кръг – и двата улеснени чрез комуникация – се характеризират с континуитет (непрекъснатост) и съгласуваност, доверието се развива и укрепва с течение на времето. В случаите, когато външният кръг е прекъснат, било то поради проблеми в отношенията или проблеми в обмена на информацията между учителя и родителя, доверието се влошава.

От модела става ясно, че общуването е от особено значение за динамиката на доверието и, обратно, доверието е от значение за качеството на общуването между учителите и родителите.

Заклучение

Доверието е плод на целенасочени усилия. То се създава от хората, от техните действия и отношения. Изграждането и развитието на доверието във взаимоотношенията между учители и родители е постепенен процес, изискващ различни професионални компетентности и личностни характеристики на учителя, докато родителят достигне убеденост, че учителят може да бъде надежден по отношение на обучението и възпитанието на неговото дете. Важно е доверието да започне да се изгражда още през първите няколко срещи, взаимодействия и контакти между родител и учител, като се вземе предвид спецификата на този вид комуникация. Създаването на условия за установяване на доверие в педагогическата комуникация с родителя е една от основните задачи на учителя.

Представените в статията модели на доверието показват, че то може да бъде дефинирано и анализирано на различни равнища и посредством различни параметри и фактори, като разбирането за него варира в зависимост от избраното аналитично ниво. Фокусът е поставен върху доверието в междуличностните отношения, по конкретно между учители и родители и моделите, които го визуализират.

Предложеният от Mauger и съавтори операционален модел за изследване на доверието в междуличностните отношения, състоящ се от три ключови измерения – компетентност, добронамереност и почтеност, може да бъде конкретизиран и доразвит за проучване и концептуализиране на доверието в педагогическата комуникация между учители и родители.

В заключение може да кажем, че представените в изложението модели са само част от многото възможни ракурси към доверието. Те интегрират елементи, които играят съществена роля в процеса на доверие. В тях доверието се интерпретира като специфична интеракция между доверител и довереник, предопределена от различни мотивационни, индивидуално-личностни и социално-психологически фактори. Разглежда се като процес, който има различни измерения и проявления във времето в зависимост от персоналния и съвместния социален опит на доверяващите се партньори.

Някои от изложените модели отразяват ситуативния характер на феномена, т.е. доверяващият се може да се довери в една ситуация по отношение на определен аспект, но не непременно в друга ситуация по отношение на различен аспект, и това, че доверието винаги се основава на доброволния характер на участващите в процеса субекти. Предложените концептуализации подчертават концепта „риск“ в акта на доверие, като поясняват, че свързаните с него очаквания от страна на доверяващия се може да не се реализират. Всички тези елементи и допускания, които се съдържат в накратко дискутираните модели, всъщност подпомагат многоаспектното концептуализиране на доверието и дават възможност за изследването му в дълбочина, чрез отчитане на сложната му същност и с фокус върху възможните начини/пътища за неговото установяване и поддържане.

Цитати и бележки

- [1] Мизова, Б., & Цветанска, С. (2019). Измерения на доверието в педагогическата комуникация. *Педагогическата комуникация: традиционна и дигитална от Втора международна конференция, 5–6 април 2019*. Велико Търново: Фабер, 111–123. [Mizova, B., & Tsvetanska, S. (2019). Izmerenia na doverieto v pedagogicheskata komunikatsia. *Pedagogicheskata komunikatsia: traditsionna i digitalna ot Vtora mezhdunarodna konferentsia, 5–6 april 2019*. Veliko Tarnovo: Faber, 111–123.]
- [2] Saam, N. J., & Gautschi, T. (2015). Modellbildung in den Sozialwissenschaften. (N. Braun, N. & Saam, N., J. Eds.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (pp. 15–60). Wiesbaden: Springer VS.
- [3] Saam, N. J., & Gautschi, T. (2015). Modellbildung in den Sozialwissenschaften. (N. Braun, N. & Saam, N., J. Eds.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (pp. 15–60). Wiesbaden: Springer VS.
- [4] Blöbaum, B. (2021). *Trust and Communication: Findings and Implications of Trust Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5>.
- [5] Seligman, A. B. (1997). *Problem of trust*. New Jersey: Princeton University Press.
- [6] Beitat, K. (2014). *Trust and Incidents: The Dynamic of Interpersonal Trust between Patients and Practitioners*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09670-0>.
- [7] Beitat, K. (2014). *Trust and Incidents: The Dynamic of Interpersonal Trust between Patients and Practitioners*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09670-0>.
- [8] Van Maele, D., Forsyth, P. B. & Van Houtte, M. (2014). Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8>.
- [9] Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3): 709–734.
- [10] Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393–404.
- [11] Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32, 344–354.
- [12] Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- [13] Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- [14] Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45, 556–589.
- [15] Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- [16] Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*, 117, 437–46.
- [17] Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 3–17.

- [18] Forsyth, P. B., Barnes, L. L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44, 121–141.
- [19] Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 217–247.
- [20] Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45, 556–589.
- [21] Adams, C. M. (2010). Social determinants of student trust in high-poverty elementary schools. (Hoy, W. K. & M. DiPaola., M., Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (pp. 255–280). Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- [22] Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- [23] Luhmann, N. (1984). *Social systems: Outline of a general theory*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- [24] Luhmann, N. (1984). *Social systems: Outline of a general theory*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- [25] Bentele, G. (1998). *The factor credibility*. (Jarren, O., Sarchinelli, U., & Saxer, O., Eds.), *Political communication in the democratic society: A handbook with lexicon* (pp. 305–311). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- [26] Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3): 709–734.
- [27] Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3): 709–734.
- [28] Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: WW Norton & Company.
- [29] Blöbaum, B. (2016). Key factors in the process of trust. On the analysis of trust under digital conditions. (Blöbaum, B., Ed.), *Trust and communication in a digitized world. Models and concepts of trust research* (pp. 3–25). Cham: Springer.

Библиография

- Мизова, Б., & Цветанска, С. (2019). Измерения на доверието в педагогическата комуникация. *Педагогическата комуникация: традиционна и дигитална от Втора международна конференция, 5–6 април 2019*. Велико Търново: Фабер, 111–123. [Mizova, B., & Tsvetanska, S. (2019). Izmerenia na doverieto v pedagogicheskata komunikatsia. *Pedagogicheskata komunikatsia: traditsionna i digitalna ot Vtora mezhdunarodna konferentsia, 5–6 april 2019*. Veliko Tarnovo: Faber, 111–123.]
- Adams, C. M. (2010). Social determinants of student trust in high-poverty elementary schools. (Hoy, W. K. & M. DiPaola., M., Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (pp. 255–280). Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Beitatz, K. (2014). *Trust and Incidents: The Dynamic of Interpersonal Trust between Patients and Practitioners*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09670-0>

- Bentele, G. (1998). *The factor credibility*. (Jarren, O., Sarchinelli, U., & Saxer, O., Eds.), *Political communication in the democratic society: A handbook with lexicon* (pp. 305–311). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bentele, G. (2008). *Objectivity and credibility: Media reality reconstructed*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blöbaum, B. (2016). Key factors in the process of trust. On the analysis of trust under digital conditions. (Blöbaum, B., Ed.), *Trust and communication in a digitized world. Models and concepts of trust research* (pp. 3–25). Cham: Springer.
- Blöbaum, B. (2021). *Trust and Communication: Findings and Implications of Trust Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5>.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: WW Norton & Company.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44, 121–141.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Gambetta, D. (2000). Can we trust trust? (Gambetta, D., Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (pp. 213–237). Electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford. <http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta213-237.pdf>. Retrieved on 12.04.2023.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 3–17.
- Luhmann, N. (1984). *Social systems: Outline of a general theory*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3): 709–734.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393–404.
- Saam, N. J., & Gautschi, T. (2015). Modellbildung in den Sozialwissenschaften. (N. Braun, N. & Saam, N., J. Eds.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (pp. 15–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32, 344–354.
- Seligman, A. B. (1997). *Problem of trust*. New Jersey: Princeton University Press.
- Thom, D. H., Hall, M. A., & Pawlson, L. G. (2004). *Measuring patients' trust in physicians when assessing quality of care*. *Health Affairs*, 23 (4): 24–132.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 217–247.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45, 556–589.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*, 117, 437–46.

Van Maele, D., Forsyth, P. B. & Van Houtte, M. (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8>.

Ръкописът е изпратен на 22.05.2023 г.

Рецензиране от двама независими рецензенти: от 23.05.2023 до 06.06.2023 г.

Приемане за публикуване: 07.06.2023 г.

Manuscript was submitted: 22.05.2023.

Double Blind Peer Reviews: from 23.05.2023 till 06.06.2023.

Accepted: 07.06.2023.

Брой 56 на сп. „Реторика и комуникации“, юли 2023 г. се издава с финансовата помощ на Фонд научни изследвания, договор № КП-06-НП4/72 от 16 декември 2022 г.

Issue 56 of the *Rhetoric and Communications Journal* (July 2023) is published with the financial support of the Scientific Research Fund, Contract No. KP-06-NP4/72 of December 16, 2022.