

Бондарук Юлія Сергіївна

Науковий співробітник

*Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи, м.Київ, Україна*

ЧИННИКИ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

На сьогоднішній день, існує думка, що для покращення результатів навчання учні мають навчатися у безпечному освітньому просторі. І хоча для цього ствердження не існує достатньо емпіричних даних, ми спробуємо критично розглянути наскільки дійсно впливає безпека на інтелектуальний розвиток учнів; проаналізуємо проблему оцінки навчання у безпечному середовищі; розглянемо неоднозначність визначення поняття безпеки для учнів.

У своїх роботах, дослідниця Б.Дж.Баррет, стверджує, що не тільки неможливо забезпечити у навчанні повну безпеку, але і це може виявитися контрпродуктивним для навчання учнів. Вона також запропонував ідею того, що учням та викладачам більш корисним для створення безпеки в класі служитиме елементарне запровадження поняття ввічливості [2].

Чисельні дослідження проводилися для вивчення сприйняття учнями безпечного навчального середовища та визначення того, що розуміється під поняттям безпечного середовища. Так, М.А.Хантер у своїх дослідженнях (2008) виділяє чотири компоненти безпечного простору:

- 1) фізичні аспекти – це ті якості простору, що захищають тіло від ушкодження, наприклад освітлення, вентиляція і т.ін;
- 2) аспекти, що забороняють дискримінаційні дії, вираження нетерпіння або політики несправедливості;
- 3) ступінь знайомства та комфорту в освітньому просторі;
- 4) безпечний простір визначається ступенем та способом, завдяки якому він полегшує художній та естетичний ризик з боку учасників в цьому просторі.

Також у своїх дослідженнях М.А.Хантер віддає перевагу поняттю прийняття ризику (успішному управлінню умовами, що сприяють прийняттю ризику) як суттєвій визначальній умові безпечного простору. Таким чином, дослідниця розглядає безпеку в першу чергу як процес, а не результат. Тобто, безпечний простір культивується в різних вимірах в залежності від того як учасники співпрацюють в процесі створення цього фізичного, метафоричного, соціального або творчого простору. Результати цієї складної взаємодії між людьми різноманітні та важко піддаються вимірюванню, а також являють собою постійно змінюване явище у конкретному фізичному, часовому та соціальному просторі. Отже, якщо умови, які виникають в результаті взаємодії, сприяють заохоченню психологічного ризику серед учасників простору, то він є безпечним. Тобто, простір, в якому учні відчувають себе достатньо комфортно аби ризикнути психологічними та соціальними наслідками вираження своєї індивідуальності, щирого вираження своїх поглядів, знань, думок, переконань, ставлення, поведінки, досвіду та творчості. Це такий простір, в якому винагорода за саморозкриття та особисту вразливість переважає будь-які негативні наслідки, що відчув учень в результаті такого розкриття [4].

У той же час, учні часто вважають, що учителі не достатньо підтримують учнів в ситуації ризику, або не захищають учнів, не звертаючи увагу на мінливі або суперечливі моменти в класі. Це говорить про те, що саме вчителі мають нести відповідальність за створення безпечного та комфортного освітнього середовища. Ця відповідальність стає

особливо важливою в групах учнів нерівних за соціальним та економічним статусом. Створення такого простору є не тільки важливим, а є необхідною основою, для побудови успішного навчання учнів. Оскільки учні вважають створення безпеки завдякням учителів, вони назвали їх найбільш важливі характеристики, серед яких неупередженість та неосудливість посідають головне місце. Але значущими є також і характеристики їх ровесників, і однією з головних є відкритість. Тобто, з точки зору учнів безпека в класі визначається некрітичним прийняттям внеску учнів як збоку їх вчителів, так і збоку їх ровесників [3].

Проте дослідження Л.К.Холлі та С.Штайнер показали, що якщо учні покладають відповідальність за створення безпечного простору в класі на вчителів, то вивчення реальної взаємодії в класі показали, що якості вчителів не завжди впливали на ступінь активності на уроці, а це значною мірою обумовлено індивідуальними характеристиками учнів (наприклад, сором'язливість або невідготовленість до уроку). Отже, хоча ступінь активності у заняттях знаходиться поза контролем вчителів і визначається в більшому ступені індивідуальними характеристиками учнів та їх ровесників з класу, учні продовжують вважати, що основну відповідальність за навчання покладено на вчителів аби створити безпечний освітній простір для навчання учнів.

Важливим науковим питанням є також безпека та інтелектуальний розвиток учнів. Існує припущення, що безпечний простір для учнів виступає протираччям головного завдання освіти, а саме сприяння критичному мисленню та інтелектуальному розвитку учнів. Роль класу як простору для критичного діалогу та обміну думками неможлива за умов повного комфорту та безпристрасного прийняття учнів. Якщо визначати безпечний простір як уникнення стресу, це позбавляє класне життя будь-якого імпульсу до критичного осмислення. Тут існує тонка межа: одна справа слідкувати, щоб неможна було насміхатися з учнів за те, що вони ставлять запитання або пропунують неправильну відповідь, а інша справа, що учні ніколи не мають усвідомлювати власне невігластво. Одна справа, що учнів неможна принижувати через особисті уподобання, а інша – що учнів неможна ніколи питати чому їх думки відрізняються від інших. Одна справа сказати, що учні мають бути здатні до саморозкриття, а інша – що їм завжди має подобатись те, що вони бачать в результаті цього розкриття. Є ризик того, що сприйняття учнями безпечного простору як навколишнього середовища, що є неупередженим та некрітично приймаючим їх унікальну індивідуальність, призведе до форми інтелектуального релятивізму, в якій жодні знання, думки, ставлення, досвід та переконання не можуть бути реалізовані та бути предметом суджень. Коли голос кожного приймається і жоден учень не може піддаватися критиці, ніхто не може зростати. Учні мають чути інші судження, аби зростати, але також мають бути здатні реагувати на ці судження, критикувати їх, кидати виклик, загострювати власні погляди шляхом складного діалогу. За висловленням Сократу, людина може навчатися, якщо вона проявляє сміливість і не втомлюється від пошуків. І на цьому шляху людина є вразливою та беззахисною, може зіштовхуватись з тим, що лякає або шокує і буде в небезпеці. На думку Л.К.Холлі та С.Штайнер, учні, які знаходяться у середовищі, в якому їх переконання чи ідеї не підлягають сумніву, перебуваючи в повній безпеці, потребують певного дискомфорту, який іноді потрібний для справжнього зростання та навчання. Таким чином, слід визнати, що якщо центральним компонентом безпечного простору класу є комфорт, слід потурбуватися чи сприяє це (або перешкоджає) розвитку у учнів критичного мислення.

Слід зазначити, що класний колектив являє собою мікросоціум. Таким чином, соціальні норми, структури, процеси, що по-різному наділяють людей владою та привілеями в залежності від їх соціального положення за межами класу, також діють і в класі. За цих причин класний колектив важко будувати як спільноту рівних, оскільки до неї входять учні з різним статусом та привілеями, що зумовлене приналежністю до привілейованих (або пригнічених) соціальних шарів. Тому, часто, безпека це ніби привілея

учнів, які вже займають домінуюче і наділене повноваженнями положення, як в класі, так і за його межами [3].

Ще одним важливим питанням, що пов'язане з безпекою в класі, є оцінка навчання учнів. Якщо безпечно освітнє середовище будується так, що в ньому учні можуть безпечно розмірковувати, виражати власні думки, переконання та досвід в рамках навчального процесу це сприяє їх рефлексії, що призведе до появи знань та навичок втілених у конкретних освітніх результатах. Якщо метою безпеки є сприяння розмірковуванням учнів і вираженню знань, а однією з основних задач педагогів є оцінка якості навчання, постає питання якими є відповідні межі оцінки в безпечному класі. Самі учні, як правило розуміють поняття безпеки як загальну заборону на критичну оцінку чужої праці або навіть на вираження переконань, що досягнення одних учнів можуть бути кращими, ніж досягнення інших учнів. Це розуміється як дискримінація (будь-який вибір, ранжування оцінка) і розглядається ніби як щось погане, зле. Тобто, звичайно, учні сприймають безпечним свій клас у випадку, коли вчителі або інші учні утримуються від критики, суджень або упередження. Якщо безпека слугує полегшенню дискурсу в класі, який включає в себе саморозкриття (знань, досвіду, думок, ставлення або переконань) з боку учнів, безпека звичайно сприймається учнями як картбланш на те, щоб ділитися усім, чим вони оберуть без ризику осуду чи судження, але тут виникає взаємонапруження в очікуваннях учнів та учителів відносно того, що є основою оцінки і виставлення оцінок, коли учні займаються самоаналізом. Вчителі вважають, що саме процес саморефлексії як навик критичного мислення оцінюється при оцінці того, що навчання відбулося (і таким чином якість продукту цього зусилля слугує основою для оцінки). Дійсно, якісна освітня практика показує, що вчителі використовують суб'єктивний досвід учнів як відправну точку для інтелектуальних зусиль, а не як кінцеві точки самі по собі для оцінки. Таким чином, коли викладачі заохочують критичну саморефлексію на уроці, вони мають на меті спонукати учнів застосувати конкретні теоретичні знання до цього досвіду для подальшого набуття знань та навичок, що є його продуктом [2].

Оскільки процес виставлення оцінок за своєю суттю є актом судження, оцінки, критики, з цього випливає, що виставлення оцінок і безпека (як це звичайно сприймають учні) є несумісними з точки зору учнів. Ця несумісність ще більш виражена, коли учні помилково ототожнюють джерело саморефлексії (свої індивідуальні переживання) з процесом (критичне мислення) і уявним результатом (набуття знань та навичок) цієї рефлексії у безпечному освітньому просторі.

Ще однією проблемою створення безпеки в освітньому просторі є двозначне уявлення поняття безпеки. Центральними аспектами безпеки з точки зору як учителів, так і учнів є комфорт і здатність учнів іти на ризик. Але переживання комфорту в значній мірі є внутрішньоособистим та психологічним. Тобто, комфорт та готовність іти на ризик в значній мірі невидимі і не піддаються спостереженню учителів. Чи є участь у роботі на уроці точним показником комфорту учнів і чи відчувають себе у небезпеці ті учні, які не беруть участі у роботі на уроці? Чи можуть вчителі просто припустити, якщо учні беруть участь, цей досвід психологічно безпечний для них? Тобто за відсутності чітко визначених маркерів (критеріїв) безпеки, учителям буде важко дізнатися чи був створений (або не створений) безпечний простір.

Це питання не має спонукати учителів підходити до навчання лише як до чисто когнітивного зусилля, ігноруючи соціальний, емоційний та психологічний досвід учнів в контексті учбового середовища. Зведення освіти до простої когнітивної вправи не лише дегуманізує освітнє середовище, але протирічить меті сучасної освіти. Як свідчить педагогічна теорія, освіта є соціальним інститутом, що передає основні людські цінності, що зосереджені на якостях людей. І освіта бере на себе соціальну відповідальність за благополуччя людей у громадянському суспільстві в цілому [1].

Оскільки освітній заклад має сприяти благополуччю учнів як в класі, так і за його

межами, учителі не можуть ігнорувати це і мають приділяти увагу цілісній природі учнів: інтелектуальній, емоційній, соціальній та духовній. Однак це завдання не буде виконане у разі, якщо надавати учням неправдиві обіцянки комфорту та некритичного прийняття в класі. Так, Б.Дж.Баретт, запропонувала ідею розвитку безпеки в класі, засновану на понятті ввічливості (тобто культури спілкування, цивілізованості). Іншими словами, вона пропонує визначити поняття «ввічливості» як здатність діяти як «громадянин» групи і діяти в позитивному сенсі так, аби індивідуальна участь забезпечувала користь як учневі, так і всьому класу. Протилежною до ввічливості буде грубість, що часто існує протягом всього континууму, включно дрібні неприємності або загрозу насилля в класі. Слід наголосити, що дрібні дратівливі фактори можна сприймати як поведінку, що не становить загрози, але у сукупності може створювати кумулятивний ефект, що негативно впливає на якість учбового середовища [2].

Ідея ввічливості відрізняється від загальноприйнятої концепції безпеки в освітньому середовищі тим, що в першу чергу пов'язана з демонстрацією певної поведінки, тоді як безпека впершу чергу пов'язана з певним наявним чи відсутнім психологічним станом (наприклад комфорту) в учбовому середовищі. Слід зазначити, що учителям важко відстежувати або забезпечувати внутрішньоособистий стан учнів в класі, а от те, що вони дійсно можуть робити, так це спостерігати, відстежувати та забезпечувати поведінку учнів у класі. І це впливає на переосмислення безпеки середовища і по суті переходом від турботи про психологічні конструкти (невидимі) до поведінкових конструктів (видимих) як до центру управління класом. Слід додати, що хоча учителі, дійсно забороняють певні неприйнятні види поведінки в класі через їх негативний вплив на інших учнів, та з етичної точки зору, вони не можуть гарантувати учням, що класні уроки будуть викликати лише позитивні психологічні стани. Оскільки, дійсно, навчання, зростання та розвиток певною мірою можуть бути результатом важкої, можливо, навіть, неприємної праці. Ввічливість у спілкуванні також відрізняється від безпеки своєю спрямованістю на колективне загальне благополуччя, тобто це врахування інших у міжособистісних взаєминах, манерах та належній поведінці. В цьому випадку завданням вчителів є забезпечення виконання конкретного кодексу поведінки, що є ввічливою, а не створення спеціальних умов, що одночасно викликають відчуття психологічної безпеки та комфорту у всіх учнів у класі. Тобто акцент має робитися не на поведінці окремих учнів, а на колективній поведінці та взаємодії в соціальному просторі [2].

Отже, важливим є зосередження уваги саме на поведінці учнів, їх відповідальності, а не на комфорті учнів. І це і заборона дискримінаційних дій, проявів нетерпимості чи несправедливості дійсно буде виступати умовою безпеки учнів. А найпершим кроком учителів у напрямку створення безпечного середовища буде переконаність у тому, що вони моделюють ввічливе спілкування у власній взаємодії з учнями, аби вони поводити себе ввічливо як в класі, так і за його межами.

Список використаних джерел:

1. Бережна Т. І. Карленко В.І. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища: обґрунтування стратегії. Рідна школа. № 9-10. 2017. С. 96-99.
2. Barrett, Betty J. (2010) "Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space," *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 1: Iss. 1, Article 9. DOI: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9> (Дата звернення 28.05.2022): http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss1/9.
3. Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49–64. <http://dx.doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>.
4. Hunter, M. A. (2008). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education*, 13(1), 5– 21. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780701825195>.