



Erasmus+



Co-funded by
the European Union

© Pozitív fegyelmezés az európai iskolákban, 2025¹

2023-1-HU01-KA220-SCH-000156486



Életkompetenciák a gyakorlatban: diákok és tanárok véleménye a
„Pozitív Fegyelmezés az európai iskolákban” program hatásáról

HATÁSTANULMÁNY

Szerzők: Anita Kaderják, Silvia Németh, Olivier Sorel

¹Az Európai Unió finanszírozásával. Az itt szereplő információk és állítások a szerzők álláspontját képviselik, és nem feltétlenül tükrözik az Európai Unió vagy a Tempus Közalapítvány hivatalos véleményét. Sem az Európai Unió, sem a támogatást nyújtó hatóság nem vonható felelősségre miattuk.

Tartalom

Vezetői összefoglaló	4
Kutatási módszer	6
Az online diákfelmérés eredményei	7
A résztvevők jellemzői	7
A diákok véleménye – Hogyan értékelik a LifeComp órákat?	8
Társas kapcsolatok	8
Mentális jólét és érzelmi készségek	9
A tanárok véleménye	9
Milyen változásokat észlelnek a diákok?	9
A LifeComp órákon használt fogalmak ismerete	11
A pozitív fegyelmezés program hatása a diákok soft skilljeire	12
Változások a diákok asszertív problémamegoldó készségeiben	14
Online diákfelmérés – Az eredmények összefoglalása	14
Fókuszcsoporthoz tartozó elemzés	16
Résztvevők	16
Módszer	16
Eljárás	20
Fókuszcsoporthoz tartozó elemzés – A pozitív fegyelmezés programjának ismerete	20
Új kapcsolat önmagunkkal	21
Mások jobb megértése	21
Békésebb kapcsolatok másokkal	22
Egy másik oktatási szemlélet	22
Eszköztár	22
A pozitív fegyelmezés program tapasztalatai	23
A pozitív fegyelmezés programjának értékelése	24
Osztálytermi értékelés	24
Kiváló mérleg	24
Ajánlások a Pozitív Fegyelmezés programhoz	24
A program korlátai	25

Konfliktushelyzetekkel kapcsolatos magatartás és hozzáállás	25
A csoportokon belüli légkör és attitűdök	26
Általános értekezés	27
Diákfókuszcsoportok – Az eredmények összefoglalása	31
A pozitív fegyelmzés projekt megvalósításának tapasztalatai – a tanárok interjúiból	32
A projekt hatása a pedagógiai munkára	33
A program végrehajtásának tapasztalatai	34
A program legjobb pillanatai	35
A megvalósítás kihívásai	36
A program hatékonyságának növelésére irányuló lehetőségek	38
A program a részt vevő intézményekben	38
Tanári interjúk – Az eredmények összefoglalása	39

Vezetői összefoglaló

A jelen hatástanulmány célja annak bemutatása, hogy milyen hatással volt a *KA220-SCH Pozitív fegyelmezés az európai iskolákban projekt* a hat partnerországban – Magyarországon, Franciaországban, Portugáliában, Lengyelországban, Bulgáriában és Észak-Macedóniában – a 2023/2025-ös projektidőszakban megvalósított hat iskolában.

A programot az iskolákban külön tanórán kívüli tevékenységként vezették be, az iskolai napba beépítve, „*Életkompetencia-órák*” (LifeComp, 45 perces foglalkozások) néven. A T-Tudok Kft. partner szervezetként és oktatási kutatási szakértőként felelt a program diákokra és tanárookra gyakorolt hatásának több szempontból történő értékeléséért.

A tanárok két éven át vettek részt a projektben: az első év a szakmai felkészülésnek és képzésnek volt szentelve, míg a második év a tantermi megvalósításra összpontosított. A diákok a projekt második évében ismerkedtek meg a módszertannal. A szülők is részt vettek a programban a „*Szülők segítik a szülőket*” komponensen keresztül, amely elősegítette az információcserét és a közösségi alapú tevékenységeket.

A „*Pozitív fegyelmezés az európai iskolákban*” program hatását vizsgáló tanulmány egyértelműen bizonyítja, hogy a pozitív fegyelmezés elvein alapuló LifeComp-órákon mérhető és jelentős javulás történt a hat részt vevő országban az osztálytermi légkör, a diákok szocio-emocionális készségei és a tanári gyakorlatok terén. A kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinálásával a kutatás lehetővé tette mind a konkrét eredmények értékelését, mind a program hatását magyarázó alapvető folyamatok feltárását.

Az egyik legfontosabb megállapítás a **nézőpontok konvergenciája** volt. A diákok arról számoltak be, hogy a tanárok egyre inkább meghallgatják aggodalmaikat, ösztönzik az erőfeszítéseket és az eredményeket, valamint elismerik az egyéni erősségeket. Ezeket a észrevételeket a tanárok maguk is megerősítették, akik saját pedagógiai hozzáállásuk változását írták le: a büntető és konfrontatív megközelítéstől a együttműködésen alapuló, megoldásközpontú stratégiák felé mozdultak el. Az osztálytermi megfigyelések tovább erősítették ezt a képet, rámutatva a nagyobb kölcsönös tisztelet, a közös felelősségvállalás és a konstruktív problémamegoldás légkörére.

A **diákok fejlődése** több területen is nyilvánvaló volt. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy a LifeComp órákon részt vevő diákok javították tudásukat és olyan kulcskompetenciák internalizálását, mint az önszabályozás, az empátia, az együttműködés és a fejlődő szemléletmód. A fejlődés különösen szembetűnő volt a tanulás során az együttműködést és a rezilienciát támogató területeken. Ezzel párhuzamosan a soft skill mutatók a negatív önkép csökkenését, a társadalmi önbizalom növekedését és a tanulmányi kihívásokkal szembeni nagyobb kitartást tükrözték. Míg az asszertív problémamegoldás és az empátia terén elért javulás szerényebb volt, a kvalitatív eredmények azt mutatják, hogy a diákok olyan gyakorlati

eszközöket és stratégiákat sajátítottak el, amelyeket az iskolában és azon túl is alkalmazni tudnak. Sok diák arról számolt be, hogy az elsajátított ismereteket átvitte a családi életbe, a kortárs kapcsolataiba és a szabadidős tevékenységekbe – ez a fenntarthatóság és a valós életben való alkalmazhatóság fontos mutatója.

A tanárokkal készített interjúk rávilágítottak, hogy a program nemcsak új módszertani eszközkészletként szolgált, hanem a szakmai reflexió és identitás katalizátoraként is. A pedagógusok megújult céltudatosságot és a közös gyakorlatok köré épülő erősebb szakmai közösséget írtak le. Ugyanakkor azonosítottak olyan rendszerszintű korlátokat is – elsősorban a korlátozott időt, a párhuzamos tantervi követelményeket és az egyenetlen intézményi elkötelezettséget –, amelyek időnként akadályozták a pozitív fegyelmezés módszereinek mélyebb vagy következetesebb integrálását.

A diákokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések hasonlóan gazdag képet mutattak. A pszichoszociális készségek elsajátításán túl a diákok a tartozás érzésének erősödéséről, a tanulás iránti motiváció növekedéséről és az osztálytársakkal való kapcsolatok szorosabbá válásáról beszéltek. Felismerték a korlátokat is: egyes osztálytársak és tanárok vonakodtak részt venni, és a heti egy foglalkozás gyakran nem volt elegendő a tartós változás beépítéséhez. Mindazonáltal a diákok következetesen javasolták a program folytatását és kiterjesztését, gyakran azt kérve, hogy az minden osztály, minden tanár és minden iskola számára elérhető legyen.

Összességében a különböző kutatási irányok azt mutatják, hogy a pozitív fegyelmezés, ha strukturált és vonzó LifeComp-órákon keresztül alkalmazzák, mérhető előnyökkel jár a diákok szocio-emocionális fejlődése szempontjából, erősíti a tanár-diák kapcsolatokat, és hozzájárul a támogatóbb iskolai légkör kialakításához. Ugyanakkor az eredmények azt is aláhúzzák, hogy ezeknek az előnyöknek a teljes potenciáljának kihasználásához strukturális integrációra és szélesebb körű intézményi elkötelezettségre van szükség.

A tanulmány által biztosított bizonyítékok szilárd alapot képeznek a tanulságok levonásához. E jelentés mellett a kutatócsoport egy sor ajánlást is közzé fog tenni, amely ezeket a megállapításokat gyakorlati útmutatásokká alakítja az európai iskolák, oktatási hatóságok és döntéshozók számára. Ezek az ajánlások arra fognak összpontosítani, hogy hogyan lehet a pozitív fegyelmezés gyakorlatát fenntartani és kiterjeszteni oly módon, hogy az biztosítsa a méltányosságot, az inkluzivitást és a hosszú távú hatást.

Kutatási módszer

A kutatás öt különálló modulból állt, amelyekben kvantitatív és kvalitatív megközelítéseket kombináltak.

A kvantitatív oldalon 2024 őszén és 2025 tavaszán két online diákfelmérést végeztek, amelyekben összesen körülbelül 500 diák vett részt. Ezenkívül 2025 tavaszán online tanári felmérést is végeztek, amelyben körülbelül 30 tanár vett részt. Bár az online felmérések nem teszik lehetővé a válaszok mögötti okok mélyreható megértését vagy feltárását, jelentős előnyük, hogy az adatok gyűjtése névtelenül történik, ami növeli a őszinte válaszok valószínűségét. Emellett lehetővé teszik a nagy adathalmazok strukturált kezelését és támogatják a korrelációk azonosítását – például olyan változók összekapcsolását, mint az ország, a családi háttér, az életkor és a program észlelt hatása.

A kvalitatív komponens több kiegészítő módszert is magában foglalt. 2025 telén Makón monitoring látogatást szerveztek, amelynek során két *LifeComp* órát figyeltek meg, és négy mélyinterjút készítettek. A kutatócsoport a projektellenőrzési látogatás során szerzett ismeretekre támaszkodva finomította a tanári interjúk tervezését és a diákfókuszcsoportos beszélgetések során használt eszközöket. 2025 tavaszán strukturált interjúkat készítettek 15 tanárral, míg 2025 tavaszán és nyarán négy diákfókuszcsoportos beszélgetésre került sor, amelyeken körülbelül 40 diák vett részt.

A fókuszcsoportok, vagyis a beszélgetőcsoportok egy kvalitatív kutatási módszer, amelyet a humán- és társadalomtudományokban gyakran alkalmaznak az egyének egy adott témával kapcsolatos észrevételeinek, véleményeinek, meggyőződéseinek és attitűdjeinek összegyűjtésére. Ez a módszer egy kis csoport (általában 6–12 résztvevő) összehívását jelenti, amelynek tagjai egy vagy két moderátor irányításával megvitatnak egy témát. A moderátorok kettős szerepet töltenek be: vezetik a csoportot, és szükség szerint moderálják és szabályozzák a beszélgetést. A csoport moderátora tehát garantálja mind a csoportbeszélgetés során megvitatott tartalmat, mind annak formáját. Ő az, aki lehetővé teszi mindenki számára, hogy kifejezze magát, és biztosítja, hogy a beszélgetés körkörös legyen, és hogy a megvitatott tartalom szorosan kapcsolódjon a felmérés létrehozását motiváló tanulmány céljaihoz.

A 15 aktív tanár, akiket megkérdeztünk, sokrétű szakmai tapasztalattal rendelkeznek, amely sok esetben több évtizedre nyúlik vissza, és számos területet és tanulói korosztályt ölel fel. Többen rendelkeznek posztgraduális vagy speciális képzéssel (pl. informatika, pszichológia); néhányan egyetemi oktatóként vesznek részt a tanárképzésben, míg mások fejlesztő tanárokként dolgoznak, és speciális oktatási igényű diákokat támogatnak. A személyes interjúk értékes betekintést nyújtottak, lehetővé téve a projekt pozitív hatásainak és kihívásainak mélyebb és összetettebb megértését a tanárok szemszögéből.

Az online diákfelmérés eredményei

Online diákfelmérést végeztek, amelyben hat országból körülbelül 700 diák vett részt, mind a pozitív fegyelmezés (PF) csoportból, mind a kontrollcsoportból. Ebből a mintából 513 párosított válasz gyűlt össze, amely 287 diákot tartalmazott a PF csoportból és 226 diákot a kontrollcsoportból.

A felmérés célja az volt, hogy feltárja az egy tanév alatt bekövetkezett változásokat. A főbb hangsúlyos területek között szerepelt a diákok tanáraikról alkotott véleménye a *LifeComp* órákon és azokon kívül, a soft skill-ek fejlesztése, az asszertív problémamegoldás kompetenciái, valamint a pozitív fegyelmezés alapvető fogalmainak ismerete.

1. Táblázat: A partnerországokból származó, felmérésben részt vevő diákok száma

ORSZÁG	POZITÍV FEGYEL- MEZÉS	KONT- ROLL	ÖSSZ
Francia- ország	72	66	138
Magyar- ország	62	43	105
Észak- Macedónia	24	46	70
Lengyel- ország	69	13	82
Portugália	33	35	68
Bulgária	27	23	50
ÖSSZES	287	226	513

A résztvevők jellemzői

Az elemzés 176 ötödik, 134 hatodik, 119 hetedik és 63 nyolcadik osztályos tanuló adatait vette alapul. A nemek megoszlása tekintetében a résztvevők 48%-a lány, 52%-a fiú volt.



1. Ábra A megkérdezett diákok osztályok szerinti megoszlása:

A diákok véleménye – Hogyan értékelik a LifeComp órákat?

Egy oktatási program értékelésekor elengedhetetlen több dimenzió vizsgálata. A diákok készségeinek és ismereteinek fejlődésének értékelésén túl ugyanolyan fontos megérteni, hogy a résztvevő tanulók hogyan élték meg a programot. Érdekesnek találták? Élvezték az órákat? Hogyan fogalmazzák meg, mit sajátítottak el, és hogy a program hatással volt-e rájuk?

Ugyanilyen fontos az is, hogy a diákok maguk mit emelnek ki, amikor teljesen nyitott kérdésekre válaszolnak: úgy érzik, hogy a program hatással volt rájuk személyesen, az osztály közösségére, tanáraikra, senkire, vagy mindenki másra? Hogy ezeket a nézőpontokat is megismerjük, egy teljesen nyitott kérdést is felvettünk a diákok körében végzett felmérésbe, amelynek célja az volt, hogy feltárjuk a diákok saját gondolatait a program hatásairól.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból három fő tematikus terület rajzolódott ki a *LifeComp* óráinak hatásával kapcsolatban: (1) társadalmi kapcsolatok, (2) mentális jólét és érzelmi készségek, valamint (3) a tanárok megítélése.

Társas kapcsolatok

A diákok gyakran emelték ki az órák szerepét az osztályon belüli kötelékek erősítésében, barátságok kialakításában és az iskolai közösséghez való tartozás érzésének elősegítésében. Hangsúlyozták a kommunikáció és az együttműködés fontosságát, beleértve a problémák megbeszélését, a feladatok közös elvégzését és az interperszonális problémák kezelését. Az órákat az empátia és a társadalmi tudatosság fejlesztésének eszközeként is tekintették, például a társaik hangulatának megértése, a barátoknak segítő vagy ártó tényezők felismerése és a polgári tudatosság elősegítése szempontjából.

Ahogy egy diák fogalmazott: „Szerintem ez egy kiváló módszer az osztályon belüli kötelékek erősítésére.” Egy másik diák így magyarázta: „Szórakoztatóak, közelebb hoznak minket egymáshoz, és segítenek megérteni másokat. Hát, szerintem ez egy hasznos foglalkozás ahhoz,

hogy jobban éljünk egy közösségben. Imádom. Ez egy olyan óra, amelynek a világ minden iskolájában léteznie kellene.” A diákok a problémamegoldó dimenziót is hangsúlyozták: „Szerintem nagyon hasznosak, mert ha valami zavar valakit, ott beszélhetünk róla, és talán meg is oldhatjuk.” Mások a szélesebb körű életképességeket emelték ki, amelyeket fejlesztettek: „Szórakoztató, és megtanuljuk, hogyan legyünk másokkal, és hogyan legyünk az emberiség polgárai.” és „Szerintem jó módszer a problémák megoldására az osztályban.”

Mentális jólét és érzelmi készségek

Egy másik visszatérő téma az érzelmi szabályozás és a stresszkezelés pozitív hatása volt. A diákok úgy írták le az órákat, hogy azok biztonságos és nyugodt teret biztosítanak a problémák megbeszéléséhez, az érzelmek kezeléséhez és az önkontroll gyakorlásához. Arról számoltak be, hogy nyugodtabbnak érzik magukat, jobban meghallgatják őket, és tisztábban tudnak gondolkodni. A foglalkozások olyan gyakorlati eszközöket is kínáltak, mint a megbocsátás, a hatékony kommunikáció, a perspektívaváltás és a hibákból való tanulás. A játékos és vonzó módszerek (játékok, tevékenységek, szerepjátékok) fokozta a motivációt, és az órákat a mindennapi életéhez kapcsolódóvá tette.

Az egyik diák így fogalmazott: *„Segít megnyugodni és pihenni a nap végén.”* Egy másik diák az érzelmi és gyakorlati előnyök kombinációját emelte ki: *„Nagyon szeretem a pozitív fegyelmezést, mert beszélhetünk a problémáinkról, arról, hogyan reagáljunk, hogyan bocsássunk meg, hogyan mondjunk el dolgokat stb., és azért is, mert játékokat játszunk. Nagyon szeretem, segít nekünk az érzelmekkel, a vitákkal és sok más dologgal. Megnyugtat minket.”* Egyesek számára a foglalkozások ritka lehetőséget nyújtottak a megnyílásra: *„Nagyon szeretem őket, és sokat segít a stressz levezetésében, és néha beszélhetek a problémáimról, de ez nagyon ritka.”* A diákok önbizalmuk növekedéséről is beszámoltak: *„Szerintem ez segít jobban megoldani a problémáinkat, és megtanulni bízni magunkban.”*

A tanárok véleménye

Végül a diákok nagyon pozitív véleményt fogalmaztak meg a programban részt vevő tanárokról. Gyakran nyugodtnak, kedvesnek, megértőnek és támogató jellegűnek írták le őket. A tanárokat azért értékelték, mert világosan elmagyarázták az anyagot, odafigyeltek a diákokra és irányították a problémamegoldó beszélgetéseket. Különösen nagyra értékelték az egyéni támogatást és elismerést, például a konkrét dicséretet. A tanárok által vezetett tevékenységeket „menőnek” írták le, és úgy vélték, hogy segítenek a diákoknak megnyílni.

Ahogy egy diák megjegyezte: *„A tanár mindig megért minket a különböző helyzetekben.”* Egy másik diák az együttműködésen alapuló megközelítést emelte ki: *„A tanárral gyakran beszélünk a problémáinkról, és megpróbálunk olyan megoldást találni, amely mindenki számára megfelelő.”* Több diák is háláját fejezte ki, ahogyan ez a megjegyzés is illusztrálja: *„Csodálatos, szent pillanat. Sokat tanultam és már sokat tanultam a LifeComp órákon, ami jobb emberré tesz. Hatalmas hálával tartozom tanáromnak, hogy segített, amikor a legnagyobb szükségem volt rá.”* Hasonlóan mások is rámutattak a magyarázatok és a támogatás hozzáadott értékére: *„Gyakran elmagyarázzák azokat a témákat, amelyeket korábban nem értettem.”*

Milyen változásokat észlelnek a diákok?

A diákok saját tapasztalatainak feltárása mellett az is érdekelt minket, hogy hogyan érzékelik a programban részt vevő tanárok viselkedésének lehetséges változásait. Ennek érdekében a diákoknak kilenc állítást mutattunk be, amelyeket a pozitív fegyvelmezés szakértőivel együttműködve dolgoztunk ki. Megkértük őket, hogy a program kezdetén és a tanév végén jelöljék meg, melyik állítás írja le legjobban a *LifeComp* órákat, és melyik jellemzi a részt vevő tanárok viselkedését más tantárgyak (pl. történelem vagy nyelvórák) óráin.

Ez a megközelítés különösen fontos volt, mivel lehetővé tette számunkra, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben valósultak meg a program alapelvei a tényleges osztálytermi gyakorlatban. Ezenkívül betekintést nyújtott abba, hogy a tanárok viselkedésének változása kiterjedt-e a *LifeComp* órákon túlra, és látható volt-e a mindennapi tanítási gyakorlatban is.

A kijelentések a következők voltak:

1. A tanár meghallgat, ha problémám van, vagy valami zavar.
2. Mi, a diákok is segítünk a problémák megoldásában, és együtt találunk ki ötleteket. A tanár gyakran mondja: „Oldjuk meg együtt!”
3. Az osztályban nem azt keressük, ki hibázott, hanem azt, hogyan tudjuk kijavítani.
4. Mindenkinek vannak felelősségei és feladatai az osztályban.
5. A tanár inkább bátorít minket, mint büntet.
6. A tanár nem csak akkor dicsér, ha valami jól sikerül, hanem akkor is, ha keményen dolgozom és megteszek minden tőlem telhetőt.
7. Ha egy teszt nem sikerül jól, ahelyett, hogy megszidna minket, megbeszéljük az osztályban, hogy együtt kitaláljuk, mit tehetünk a javítás érdekében.
8. A tanárok néha hibáznak, de ez nem baj.
9. A tanár látja az erősségeinket és a jó tulajdonságainkat.

A diákok véleménye:

2024 őszén a diákok leggyakrabban azt jelentették, hogy mindenkinek vannak felelősségei és feladatai az osztályban, a tanárok néha hibáznak, de ez elfogadható, és hogy a tanárok felismerik erősségeiket és pozitív tulajdonságaikat. 2025 tavaszára a diákok észrevételei megváltoztak: a leggyakoribb válaszok kiemelték, hogy a tanárok meghallgatják őket, ha problémájuk van vagy valami zavarja őket, dicséretet kapnak nemcsak a sikeres eredményekért, hanem az erőfeszítésekért és a kemény munkáért is, és a tanárok továbbra is elismerik erősségeiket és pozitív tulajdonságaikat. Különösen figyelemre méltó, hogy az a vélemény, miszerint a tanárok néha hibáznak, változatlan maradt.

A legnagyobb pozitív változást mutató tételek a fokozottabb együttműködést és problémamegoldást tükrözték az osztályteremben. A diákok arról számoltak be, hogy most már

együtt segítik a problémák megoldását és ötleteket generálnak, és a tanárok gyakran ösztönzik ezt a megközelítést: „Oldjuk meg együtt!” Ezenkívül a diákok azt is megfigyelték, hogy a hangsúly a hibát elkövető személy kereséséről a hiba kijavításának módjára helyeződött át, és hogy a tanárok az erőfeszítéseket is dicsérik, nem csak az eredményeket. Egyes szempontok azonban alig vagy egyáltalán nem változtak: a diákok továbbra is úgy vélték, hogy mindenkinek vannak felelősségei és feladatai az osztályban, és a sikertelen tesztek utáni közös reflexió továbbra is a legkevésbé jellemző élmények közé tartozott.

A tanárok reflexiói:

A program lezárását követően, 2025 májusában felmérést készítettek a tanárok körében, hogy megosszák a tantermi munkájuk legjellemzőbb összetevőiről alkotott felfogásukat és az észlelt változásokat. A három leginkább visszhangot kiváltó állítás a következő volt: meghallgatni a diákokat, amikor problémáik vagy aggályaik vannak, dicsérni a diákokat nemcsak a sikeres eredményekért, hanem az erőfeszítésekért és a legjobbjukat nyújtásért is, valamint elismerni a diákok erősségeit és pozitív tulajdonságait. A legkevésbé azonosultak azzal az állítással, hogy „én is hibázok tanárként, és ez nem probléma”, ami arra utal, hogy bár a tanárok elismerik az erősségek és az erőfeszítések fontosságát, kevésbé érzik kényelmesnek nyíltan elismerni saját hibáikat.

Megfigyelt összhang és hatás

Összességében ezek az eredmények a diákok és a tanárok nézőpontjainak erős konvergenciáját mutatják. Mindkét csoport kiemelte a diákok aggodalmaival kapcsolatos fokozott figyelmet, az erőfeszítésekre összpontosító dicséretet, az erősségek elismerését, valamint a problémamegoldásban való fokozott együttműködést. Ez arra utal, hogy a LifeComp hozzájárult egy támogatóbb, részvételen alapuló és erőfeszítésorientált osztálytermi légkör kialakításához, amelynek hatása túlmutat a strukturált órákon.

A LifeComp órákon használt fogalmak ismerete

A LifeComp program kilenc alapvető kompetenciára összpontosít: önszabályozás, rugalmasság, jóllét, empátia, kommunikáció, együttműködés, tanulásmenedzsment, fejlődő szemléletmód és kritikus gondolkodás. Hatásának értékelése érdekében a program elején (2024 őszen) és végén (2025 tavaszán) megmérték a diákok ezen fogalmakkal kapcsolatos ismereteit, és összehasonlították azokat egy kontrolleszettel, amely nem vett részt a LifeComp programban.

Az eredmények azt mutatják, hogy a LifeComp programban részt vevő diákok (PF csoport) általában javulást mutattak a legtöbb kompetencia terén, különösen figyelemre méltó eredményeket értek el az önszabályozás (50%-ról 64%-ra), az empátia (67%-ról 82%-ra), az együttműködés (93%-ról 98%-ra) és a növekedési szemlélet (65%-ról 71%-ra) terén. A kommunikáció, a jóllét, a tanulás menedzsmentje és a kritikus gondolkodás terén a diákok magas szintű tudást tartottak fenn, vagy szerény javulást mutattak.

A kontrollcsoporthoz képest, amely ugyanebben az időszakban szintén némi természetes növekedést mutatott, a LifeComp csoport több kulcsfontosságú területen, különösen az együttműködés, a szocio-emocionális készségek és az önirányított tanulás terén nagyobb relatív javulást ért el. Például az önszabályozás és az empátia nagyobb mértékben nőtt a PF csoportban, mint a kontrollcsoportban (önszabályozás: +14 pp vs. +13 pp; empátia: +15 pp vs. +13 pp). Más kompetenciák, mint például a kommunikáció és a jólét, már mindkét csoportban magas szinten voltak, így kevesebb lehetőség volt a mérhető növekedésre.

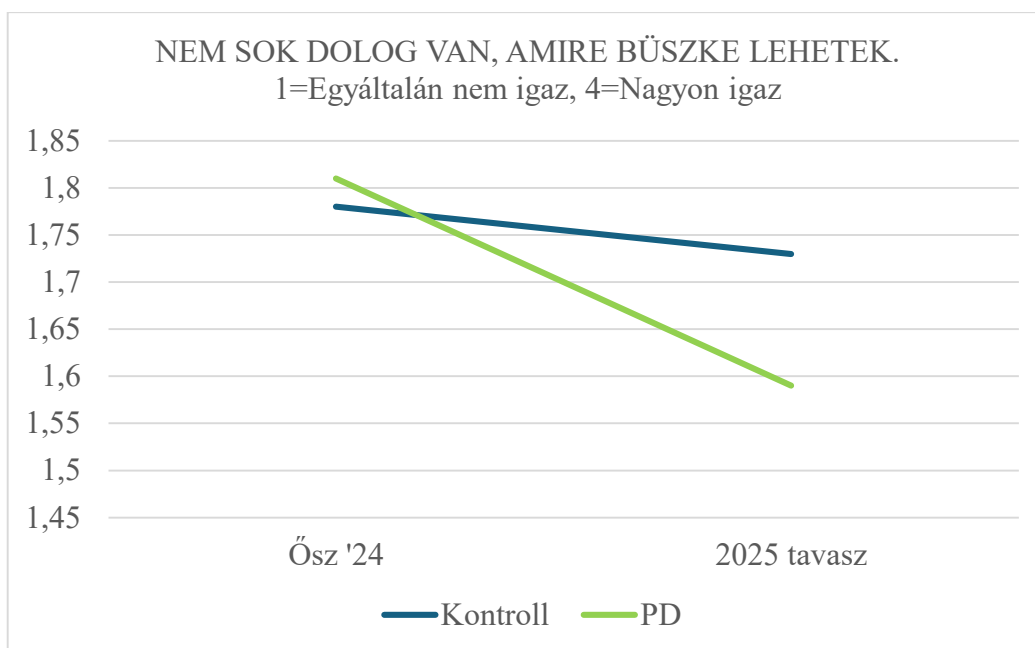
Összességében ezek az eredmények arra utalnak, hogy a LifeComp program pozitívan befolyásolta a diákok alapvető kompetenciák megértését, különösen az együttműködésen alapuló problémamegoldást, a szociális-érzelmi tudatosságot és az erőfeszítés-központú tanulást támogató területeken.

A pozitív fegyelmezés program hatása a diákok soft skilljeire

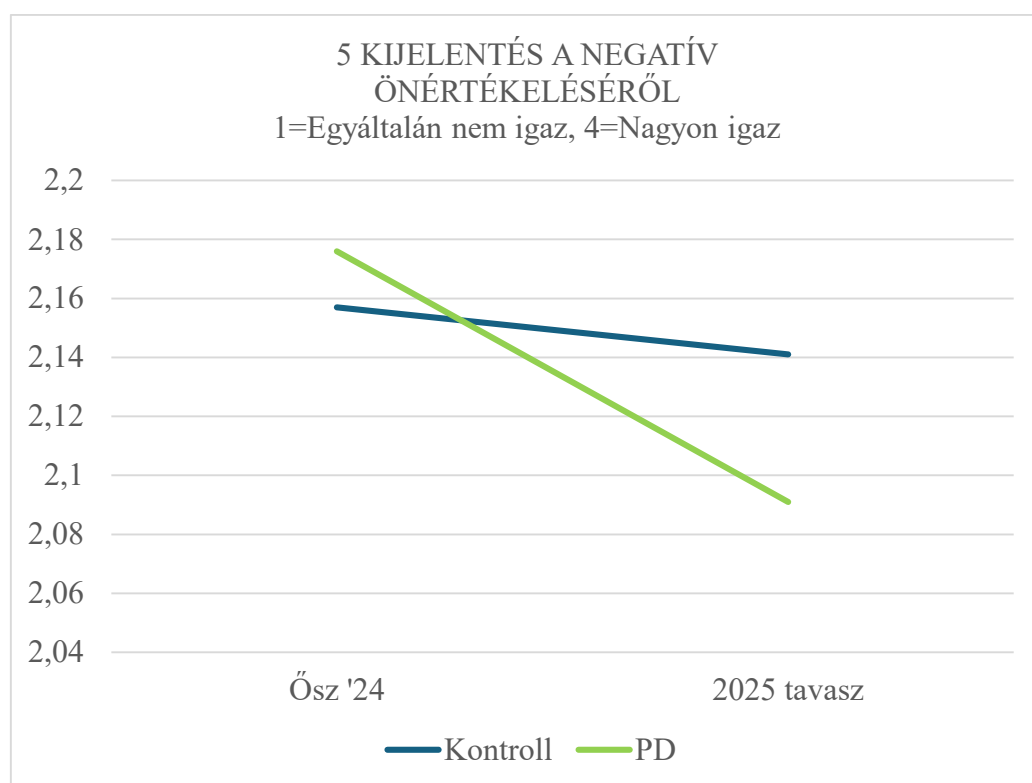
A LifeComp alapvető kompetenciáinak értékelése mellett azt is vizsgáltuk, hogy a Pozitív Fegyelmezés (PF) programban való részvétel hogyan befolyásolta a diákok soft skilljeit, különös tekintettel önképükre, szociális készségeikre, empátiájukra és tanulási motivációjukra.

A diákok 34 állításra adott válaszait elemeztük, hogy felmérjük az önkép, a szociális kompetenciák, az empátia és a tanulási motiváció változásait. Az eredmények azt mutatják, hogy a Pozitív Fegyelmezés (PF) programban való részvétel mérhető hatással volt a diákok soft skilljeinek több aspektusára.

Az önkép tekintetében a PF-programban részt vevő diákok negatív önképükben jelentős csökkenést mutattak a kontrollcsoport diákjaihoz képest, ami arra utal, hogy javult az önmagukról alkotott képük. Ez különösen figyelemre méltó, mert – amint azt korábban megfigyeltük – a program során a tanárok diákokhoz való hozzáállása is megváltozott. A tanárok inkább a bátorításra, mint a büntetésre összpontosítottak, ami valószínűleg hozzájárult ahhoz, hogy a diákok pozitívabb képet alakítottak ki magukról. Ez arra utal, hogy akár egyetlen tanév is jelentősen befolyásolhatja a diákokat, mivel beépítik saját önképükbe a számukra fontos felnőttek, például tanáraik véleményét.

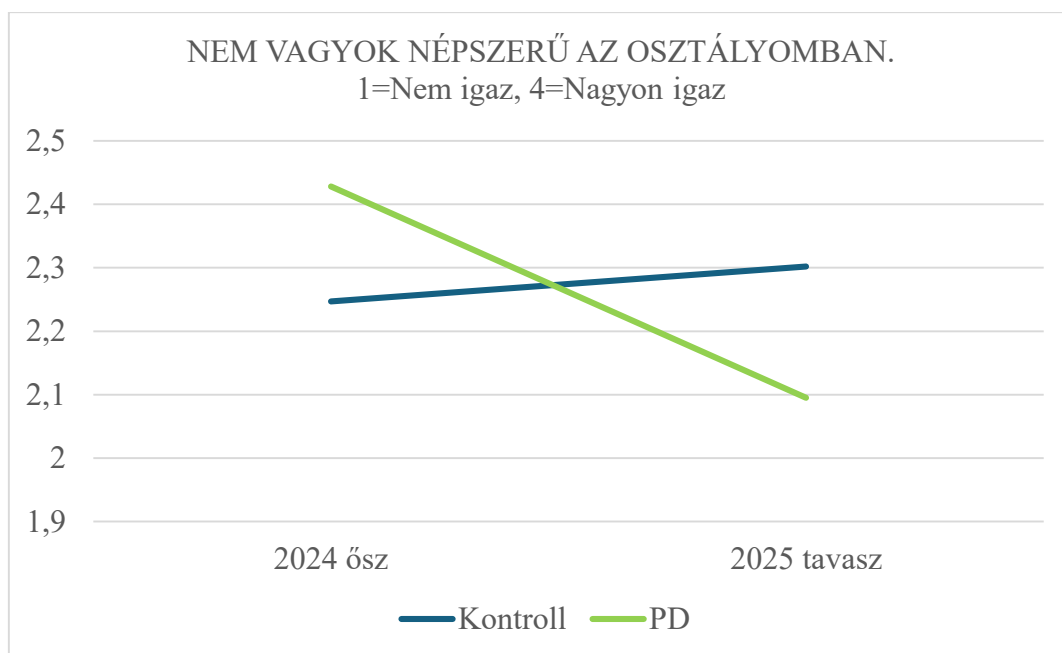


2. Ábra: A diákok önképének változása I.



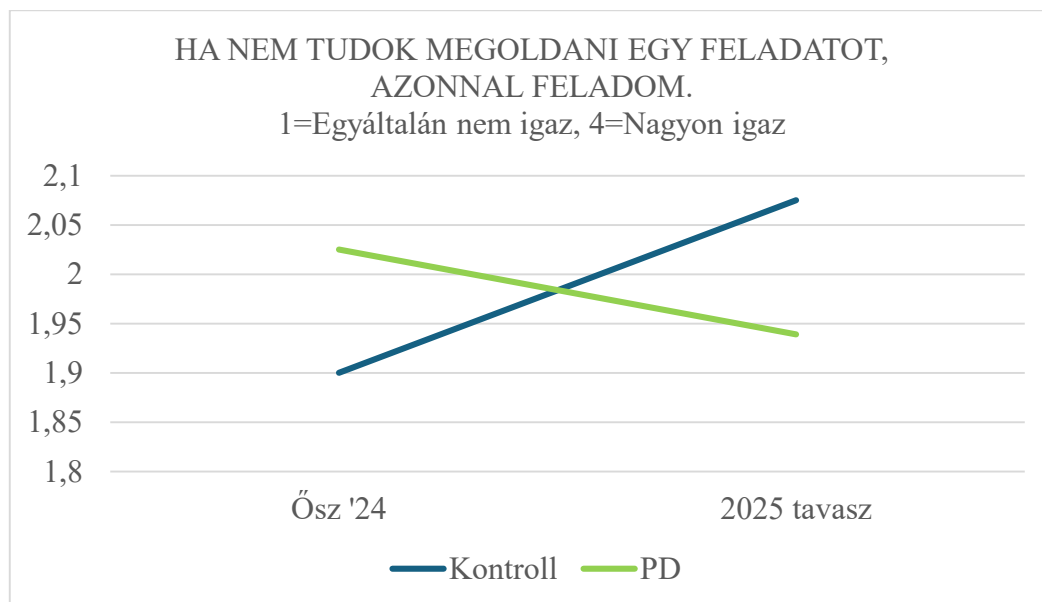
3. Ábra: A diákok önképének változása II.

A szociális kompetenciák tekintetében a PF-programban részt vevő diákok jelentősebb csökkenést jelentettek az osztályban való népszerűtlenség érzésében, mint a kontrollcsoportban részt vevő társaik, ami a szociális önbizalom és az osztályba való integráció javulását jelzi.



4. Ábra: A diákok önbizalmának változása

A tanulási motiváció is javult: a PF-tanulók jelentősen nagyobb kitartást mutattak olyan feladatok megoldása során, amelyek megoldását nem tudták azonnal, ami nagyobb rugalmasságot és erőfeszítés-központú elkötelezettséget tükröz.



5. Ábra: A tanulók tanulási motivációjának változása

A PF és a kontrollcsoport között nem figyeltek meg jelentős változást az empátia terén. Összességében ezek az eredmények arra utalnak, hogy a Pozitív Fegyelmzés program pozitívan befolyásolta a diákok önképét, szociális készségeit és tanulási motivációját, hozzájárulva a fontos szocio-emocionális és motivációs kompetenciák fejlődéséhez, míg az empátiára gyakorolt hatása további erősítést igényelhet.

Változások a diákok asszertív problémamegoldó készségeiben

A Pozitív Fegyelmezés program célja az volt, hogy befolyásolja a diákok asszertív problémamegoldó képességeit. A diákoknak nyolc valós helyzetet mutattak be, és megkérték őket, hogy jelöljék meg, hogyan reagálnának, választva a kerülő, agresszív vagy asszertív stratégiák közül. Ugyanezeket a helyzeteket mutatták be a program elején (előzetes teszt) és végén (utólagos teszt), lehetővé téve a válaszok időbeli változásának közvetlen összehasonlítását.

Az eredmények elemzése azt mutatta, hogy a nyolc helyzet közül csak egyben volt statisztikailag szignifikáns eltolódás a diákok nem asszertív válaszai és asszertív válaszai között. Ez azt jelzi, hogy bár pozitív változás történt a diákok problémamegoldási megközelítéseiben, a hatás korlátozott volt, és nem volt következetesen erős a különböző helyzetekben. Ezért úgy tűnik, hogy a programnak csak szerény hatása volt a diákok asszertív problémamegoldó képességeinek fejlesztésére.

Online diákfelmérés – Az eredmények összefoglalása

A Pozitív Fegyelmezés (PF) program mérhető pozitív hatással volt a diákokra és a tanárookra.

A diákok arról számoltak be, hogy a tanárok egyre inkább meghallgatták aggodalmaikat, dicsérték erőfeszítéseiket és eredményeiket, és elismerték erősségeiket. Javult az osztályban a együttműködés és a problémamegoldás, a diákok aktívan részt vettek a megoldások kidolgozásában. A tanárok saját megfigyelései nagyrészt egybeestek a diákok észrevételeivel, kiemelve a diákok igényeinek fokozott figyelmet és az erőfeszítésekre összpontosító támogatást

A PF csoportba tartozó diákok javulást mutattak a kilenc LifeComp kompetenciában, különösen az önszabályozásban, az empátiában, az együttműködésben és a növekedési gondolkodásmódban. A kontrollcsoporthoz képest a PF csoport nagyobb fejlődést mutatott az együttműködés, a szocio-emocionális készségek és az önirányított tanulás terén, ami azt jelzi, hogy a program hatékonyan javította a LifeComp kulcsfontosságú koncepcióit.

A PF programban való részvétel jelentősen javította a diákok önképét, szociális kompetenciáit és tanulási motivációját. Különösen figyelemre méltó, hogy a negatív önkép a PF-csoportban részt vevő diákoknál nagyobb mértékben csökkent, mint a kontrollcsoportban, ami a tanárok bátorításra összpontosító megközelítésének hatását tükrözi. Nőtt a szociális önbizalom és az osztályba való integráció, és a diákok nagyobb kitartást mutattak a kihívást jelentő feladatoknál. Az empátiában nem figyeltek meg jelentős változást.

A diákok asszertív problémamegoldó készségei csak korlátozott mértékben javultak: nyolc forgatókönyv közül csak egyben volt statisztikailag szignifikáns eltolódás a nem asszertív válaszokról az asszertív válaszokra. Ez arra utal, hogy ennek a konkrét kompetenciának csak szerény hatása volt.

Fókuszcsoport-elemzés

A pozitív oktatási program osztálytermi hatásainak értékelése érdekében különös figyelmet fordítottak a legfontosabb érdekelt felekre, és fontolóra vették a diákoktól származó információk gyűjtését. A módszertani választás a „fókuszcsoportok” típusú kvalitatív megközelítésre esett.

Résztvevők

A 36 résztvevő (16 fiú és 20 lány) mindannyian olyan osztályok tanulói, amelyek a projektben kiválasztott hat iskolában részesültek LifeComp órákon. Középiskolás diákok (6-tól 9. osztály) a hat országból (Bulgária, Franciaország, Magyarország, Észak-Macedónia, Lengyelország, Portugália). Átlagéletkoruk 12 év. Néhány résztvevő származásuk szerint vegyesen került a fókuszcsoportokba, mások homogének (1. táblázat).

2. táblázat: A különböző fókuszcsoportok résztvevőinek leírása nem és származási ország szerint

Fókuszcsop ort	Helyszín	Résztv evők		Nemzetiség				
		Nem	Bulgária	Franci aország	Magyar ország	Macedónia	Lengye ország	Portugá lia
1	Portugália	10	4	4	/	/	/	2
2	Portugália	11	/	/	1	4	4	2
3	Magyarország	9	/	/	9	/	/	/
4	Franciaország	6	/	6	/	/	/	/
		36	4	10	10	4	4	4

Módszer

A program várható hatásai közül az egyik hipotézis a diákok által érzékelt változásokra vonatkozik, mind egyéni, mind kollektív iskolai működésükben. Ezért úgy döntöttünk, hogy a programban részt vevő diákokat két különböző szempontból kérdezzük meg: először is, egy fókuszcsoportban vitatják meg a Pozitív Fegyelmezés programmal kapcsolatos ismereteiket és tapasztalataikat. Ehhez egy félig irányított interjúkeretet dolgoztunk ki, hogy megkönnyítsük a beszélgetést (3. táblázat). Ez a lista három dimenziót érint: i) a diákok ismeretei a Pozitív Fegyelmezés koncepciójáról, különös tekintettel annak meghatározó kritériumaira, a programban látott célokra és a célközönségre; ii) tapasztalataik a LifeComp órákon, pontosabban az osztályukban bekövetkezett változásokról a légkör, különösen az iskolai légkör, de az egyéni és kollektív működés tekintetében is, különböző időkeretekre összpontosítva (a program előtt és után); iii) A pozitív fegyelmezés programjának értékelése, pontosabban a programról alkotott véleményük és az általa előidézett változások, mind azí osztályteremben, mind azon kívül, az ilyen rendszer előnyei, valamint a már most érzékelhető lehetséges korlátok és akadályok.

3. Táblázat: Fókuszcsoportos interjú táblázat

A pozitív fegyelmezés fogalma		
MI?	MIÉRT?	KIKNEK?
Mi ez?	Mire szolgál?	Mikor lehet használni?
Tapasztalataid a LifeComp órákon		
ELŐTT	KÖZBEN	UTÁN
Hogyan telt az óra? Hogy érezte magát? Milyen volt a hangulat?	Mit gondoltál a LifeComp óráiról? Hogyan változtatta meg a dolgokat?	Milyen az órád? Milyen a hangulat? Hogyan érzed magad?
A PF program értékelése		
ÓRÁN	OSZTÁLYON KÍVÜL	A KORLÁTOK
Hogyan értékeled a PF programot? Úgy gondolja, hogy minden osztályban be kellene vezetni? Miért?	Használható-e a PF program az osztályon kívül? Példa? Miért?	Melyek a PF program gyenge pontjai? Milyen fejlesztéseket tudna elképzelni?

A második lépésben a kutatócsoport által kidolgozott osztálytermi helyzeteket mutattunk be a diákoknak. Így négy helyzetet hoztunk létre két formátumban: egyrészt egy rövid szemantikai leírással, másrészt egy mesterséges intelligencia képalkotó szoftver által generált illusztrációval (1–4. ábra). A négy helyzet közös vonása, hogy mindegyik csoportos helyzet, iskolai környezetben játszódik, és a főszereplők ellentétes álláspontot képviselnek, sőt konfliktusban állnak egymással. A tanár szisztematikusan jelen van, hogy beszámoljon a diákok által neki tulajdonított szerepről. A négy vázlat célja, hogy megértsük mind a diákok kognitív olvasatát egy úgynevezett potenciálisan konfliktusos helyzetről, mind pedig a viselkedési szempontból elképzelhető problémamegoldási lehetőségeket.

A diákoknak egy szisztematikus kérdőív került előterjesztésre, amely segít nekik a helyzet értékelésében (4. táblázat). Ez utóbbi arra ösztönzi őket, hogy írják le a jelenetet, amely valójában problémás és kritikus helyzet, vegyék figyelembe a különböző érzéseket és nézőpontokat, valamint keressenek együttesen megoldást.

4. Táblázat: Kérdőív a helyzetelemzéshez

Mi történik ebben a jelenetben?	
---------------------------------	--

Mi a problémás helyzet? Mit gondolsz, mi a tét?	
Hogyan érzik magukat a jelenet különböző szereplői? Milyen érzelmeik vannak?	
Hogyan magyarázod viselkedésüket?	
Szerinted hogyan kellett volna reagálniuk?	
Milyen alternatív viselkedést javasolsz, hogy a történet boldog véget érjen? Mit javasolsz?	



1. kép: Zajos győzelem

A testnevelés óra alatt a nagyon szoros kosárlabda-meccset megnyerő csapat örömeiben felrobban. A csapat tagjai ugrálnak és azt kiabálják: „Mi vagyunk a legjobbak!” A vesztes csapatban néhányan duzzogva viselkednek, egyikük pedig bocsánatot kér, mondván, hogy ő túl gyenge és az ő hibája volt. Egy másik diák kiabál egy csapattársával, mondván, hogy át kellett volna adnia a labdát. A tanár kéri a csapatokat, hogy fogjanak kezet, de a legtöbbjük ezt megtagadja.



2. kép: Emlékeztetés a megnyugvásra

Az órán egy diák nem hajlandó elvégezni a feladatát. A tanár többszöri kérésére sem dolgozik. Hangosan beszél a bal oldali szomszédjával, aki vele nevet. A jobb oldali szomszédja idegességet mutat. Végül nagyon hangosan kiabál: „Csend legyen!”. A tanár közvetlenül beavatkozik, és megkéri a durva diákot, hogy bocsánatot kérjen tőle és az egész osztálytól.



3. kép: Az osztálykirándulás

A tanár az osztály végi kirándulást szervezi az osztállyal. A diákok nem tudnak megegyezni a programban. Amint egy diák javaslatot tesz egy programra vagy egy látnivalóra, a többiek kigúnyolják és azt mondják, hogy ez nonszensz. A tanár nem tudja megnyugtatni az osztályt, és azzal fenyegetőzik, hogy lemondja a kirándulást.



4. kép: Az emlékeztetkiesés

Az év végi színházi előadás során egy diák elfelejti a szövegét. Fő partnerei nem tudják, mit tegyenek. A közönség rájön, hogy valami szokatlan történik. A többi diák a színpalak mögött van, a tanár pedig habozik beavatkozni.

Eljárás

A diákokat csoportokban interjúzták meg, a Pozitív Fegyvelmezés program referenciatanárai meghívására. A két fókuszcsoportot Portóban tartották, a program utolsó, országok közötti találkozója során. A hat ország diákjainak kínált csoportos tevékenységek között időt szánnak a kutatóknak, hogy a program végén megbeszéljék a diákok tapasztalatait. Ez a két csoport vegyes, tehát különböző országok diákjaiból áll. Az interjúk lefolytatásának közös nyelve az angol. Ezzel szemben a nem vegyes csoportok videokonferencián keresztül zajlanak, olyan kutatókkal, akik az adott ország nyelvét anyanyelvükként beszélik. Így a francia diákok csoportja más, Portóban nem részt vevő francia diákokkal, a magyar csoport pedig szintén videokonferencián keresztül, kizárólag magyar diákokkal találkozik. A csoportokat a francia, illetve a magyar kutató vezette.

Minden adatgyűjtés ugyanazon keret és sorrend szerint zajlik. Először a diákokat a pozitív fegyvelmezésről, elméleti ismereteikről, tapasztalataikról és a programmal kapcsolatos élményeikről kérdezik. Másodszor, arra kéri őket, hogy képekkel és szavakkal bemutatott fiktív helyzetekben vegyenek részt (1–4. kép). Ezután szabad időt biztosítanak az általánosabb megosztásra, hogy a diákok olyan témákat vagy kérdéseket is felvethetnek, amelyekkel a kutatók nem számoltak. Ez a szabad idő arra is szolgál, hogy megbeszéljék projektjeiket és konkrétabb pályájukat. Általánosságban elmondható, hogy a kutatócsoport az első két alkalom válaszaira értékes információforrásként tekint, de a csoportdinamika az interjú során is kiindulási pontot nyújt a kevésbé formális és implicit reflexióhoz.

A fókuszcsoport-elemzés az a módszertani folyamat, amely a gazdag, interaktív beszélgetéseket használható betekintéssé alakítja. Ennek a megközelítésnek a középpontjában a tematikus elemzés áll, amelynek során a kutatók elmélyülnek a beszélgetések szó szerinti leírásaiban. A megközelítés nem összehasonlító jellegű, abban az értelemben, hogy nincsenek kutatási hipotézisek a hallgatók származásával kapcsolatban. Így a hallgatók megjegyzéseit nem a származásuk fényében értelmezik, és a szó szerinti beszámolókat tartalmát összevonják, hogy tartalmasabb és használhatóbb tartalmat kapjanak. Csekély mértékben azonban bizonyos specifikus területi jellemzők is jelenthetők és kiemelhetők itt.

Az adatfeldolgozás különböző szakaszokra tagolódik, hasonlóan a fent választott és leírt módszertanhoz. Így minden kérdés a fókuszcsoportos interjú táblázatának, valamint a helyzetelemzési táblázatnak megfelelően kerül felvételre. Ezután elvégzik a csoportokon belüli interakciós stílusok elemzését. Végül különös figyelmet fordítanak a francia csoportra, különösen a kiválasztott tevékenységek tekintetében.

Fókuszcsoport-elemzés – A pozitív fegyvelmezés programjának ismerete

Amikor megkérdezik őket, hogy mi a pozitív fegyvelmezés, a diákok nem adnak egyértelmű választ. Valójában inkább leíró és folyamat alapú megközelítést alkalmaznak. Nem igazán határozzák meg, hogy mi is az. Így elkerülik a tantárgy, vagy akár a fegyvelmezés mint önálló tudományág kérdését, ami hátráltatja annak megértését, hogy milyen hatással lehet vagy volt rájuk, osztályaikra és kapcsolataikra. A diákok számára a pozitív fegyvelmezés tehát az alapján

definiálható, amit nyújt. Természetesen implicit módon tekinthetjük egy speciális oktatási időnek, egy iskolában tanult tantárgynak, egy sor mindennapi használatra szánt eszköznek, vagy akár egy gondolkodásmódnak, pedagógiai hozzáállásnak – ha nem éppen a másokkal való kapcsolatokban, vagy akár önmagunkkal való kapcsolatban megnyilvánuló magatartásnak.

Véleményünk szerint ez a nehézség a fogalom valós meghatározásának kialakításában két hipotézis alapján érthető meg. Az első hipotézis a pozitív fegyelmezéshez szorosan kapcsolódó fogalmi bizonytalanság. Valóban, egyesek számára a pozitív fegyelmezés egy magatartásforma, egy hozzáállás, egy tudás- vagy szakértelemkészlet, a gyermeknevelés, a csapatvezetés vagy az osztálytermi viselkedés egyik módja. Ezért nem meglepő, hogy a diákok elkerülik ezt a definiáló megközelítést, amely kétségkívül túlzottan leegyszerűsíti a fegyelmezés számos alkalmazási lehetőségét és különböző következményeit. A második hipotézis inkább a program mesterséges és kísérleti jellegéhez kapcsolódik. A pozitív fegyelmezés tényleges és pontos meghatározásának nehézsége a diákok megjegyzéseinek elemzése során számunkra sem a megértés hiányát, sem az alkalmazás homályosságát nem jelzi. Ez azonban kissé tautologikus válaszokat eredményezhet. Valójában a LifeComp órák egyes diákok számára egy különleges időtartamot jelentenek, egy új tantárgyat, amelyet ebben az évben tanultak, és amelynek célja... a pozitív fegyelmezés vagy az életkompetenciák elsajátítása.

Általánosabban véve a diákok a LifeComp órákat osztálytermi beszélgetések idejének, tanulási időnek tekintik, amelynek során az osztálycsoport készségeket és erőforrásokat fejleszt. Megjegyzéseikből egy taxonómia rajzolódik ki. A pozitív fegyelmezés programja i) egy új önmagunkkal való kapcsolat, ii) mások jobb megértése, és iii) másokkal való nyugodtabb kapcsolat kialakítását szolgálja.

Új kapcsolat önmagunkkal

A diákok számára a pozitív fegyelmezés elsősorban egy módszer arra, hogy jobban megértsék önmagukat. Lehetővé teszi számukra, hogy megértsék erősségeiket, néha váratlanul, és érzelmeiket, mivel azok felismerésében és megnevezésében több árnyalatot tudnak megkülönböztetni. Lehetővé teszi számukra továbbá, hogy jobban szabályozzák stresszüket, akár az iskolában, akár a mindennapi életben. Ugyanakkor könnyebben felismerik hibáikat. A LifeComp óra egyesek számára lehetőséget kínál arra, hogy megtanulják, hogyan kell kezelni a csalódást, ha nem is a frusztrációt. A frusztrációt itt úgy kell érteni, mint egy lehetőséget az elengedéshez és így a személyes fejlődés, az önfejlesztés, valamint egy autonómabb, de altruistább és kevésbé egocentrikus én kialakításának tapasztalatát. A jobb önismeretet ezután új szabályozási vagy kommunikációs eszközök, sőt metakommunikáció felé való nyitás perspektívájából vizsgálják. A diákok könnyen elismerik, hogy sokat tanultak magukról a program során.

Mások jobb megértése

A megkérdezett diákok szerint a pozitív fegyelmezés a másokhoz való hozzáférés preferált módja is. Valóban, ha jobban megismerjük önmagunkat, jobban tudunk kommunikálni az

érzéseinkről. Ezáltal mások könnyebben azonosíthatják a hangulatunkat, tapasztalatainkat, érzelmeinket vagy szükségleteinket. Mivel a másik személy több információt ad, könnyebbnek tűnik megérteni őket összetettségükben és őszinteségükben. Ez lehetővé teszi például, hogy alkalmazkodjunk másokhoz, és heterocentrikus hozzáállást vegyünk fel. Így nem lehet csúfolni egy osztálytársat, amikor a LifeComp órákon, például a hangulat-előrejelzés során, negatív hangulatáról beszélt.

Békésebb kapcsolatok másokkal

Az önmagunk és mások jobb megismerése elősegíti a jobb minőségű kapcsolatok kialakítását. De ez nem mindig elég. A diákok nagyon konkrétan értelmezik a kapcsolatokat, mind az egyének közötti, mind a csoportos kapcsolatok szintjén. Így leírják a konfliktusok rendezésének pillanatait. Ezeket egyénileg, azaz az érintettek között lehet megtenni, de kollektíven, az egész osztálycsoporttal is. A diákok nyitottabbnak tűnnek, mind kognitív, mind viselkedési szempontból. A megoldáskereső tevékenységek lehetővé teszik számukra, hogy eltávolodjanak a problémától, a vitától vagy a kezdeti nézeteltéréstől, hogy megnyissák a lehetőségek terét, a feszültség leküzdése és a békés együttélés helyreállítása érdekében. Ezekben a kifejezési pillanatokban a diákokat arra ösztönzik, hogy fejezzék ki érzéseiket, anélkül, hogy megbélyegeznék a problémát okozó személyt; mások, akik nem érintettek közvetlenül, a megoldások megtalálásának előremozdítói. Az embereknek meg kell hallgatniuk egymást, tisztelniük kell a hallott szavakat. A vita folyásának megkönnyítése és annak biztosítása érdekében, hogy mindenki kifejezhesse magát, egyesek beszélő botot használnak. Mások kézfeltartással javasolnak lehetséges megoldásokat a csoportnak. A csoport ítélezés nélkül hallgat. Az érintettek kiválasztják a számukra érdekes irányokat. Visszajelzésre és értékelésre kerül sor, hogy meghatározzák a kipróbált megoldás hatékonyságát. Ezek a megoldáskereső foglalkozások a tanár támogatásával a résztvevők között is megtarthatók.

A másokkal való kapcsolat nem csak konfliktus vagy esetleges feszültség esetén változik meg. Feszültség hiányában is megváltozik, és a diákok együttműködőbbnek érzik azt. Itt is a diákok megtanulják, hogyan működjenek hatékonyabban másokkal. A Pozitív Fegyelmezés program lehetővé teszi számukra, hogy megelőzzék a káros kapcsolatokat, de akár megerősítsék a pozitív kapcsolatokat. Ez a két tengely ugyanazon érme két oldalának tekinthető.

Egy másik oktatási szemlélet

A diákok számára a pozitív fegyelmezés nemcsak a saját viselkedésükben, hanem a tanáraik viselkedésében is tükröződik. Valójában egyes diákok számára a pozitív fegyelmezés egyfajta büntetés nélküli tanítás, egy kellemesebb és nyugodtabb pedagógiai és oktatási megközelítés, amelynek célja a felelősségvállalás, a megértés és a tisztelet. Ez egy felhívás arra, hogy elgondolkodjunk azon, amit a másik személy átél, vagy akár azon, hogy miért viselkedik úgy, ahogy. A LifeComp tanárok tehát olyan tanárok lennének, akik nem kiabálnak, akik inkább horizontálisabban kommunikálnak diákjaikkal, és akik nyitottabb kérdéseket tesznek fel, hogy a diákokat nagyobb önállóságra vezessék.

Eszköztár

A pozitív fegyvelmezés egyfajta eszköztár is a diákok számára, amelyből szükség szerint meríthetnek. Így a pozitív fegyvelmezés tapasztalati dimenziója nagyon jelen van a diákok megjegyzéseiben, és gyakran elválaszthatatlannak tekintik a tanulástól. Más szavakkal, a diákok a pozitív fegyvelmezést olyan viselkedési stratégiák összességéként értik, amelyeket szükség szerint alkalmazhatnak. Ezek a stratégiák lehetnek önszabályozás (például légzőgyakorlatok), az érzelmeik jobb megértése (a főbb érzelmek listája), az, hogy határozottabban fejezzék ki kellemetlen érzéseiket anélkül, hogy vádaskodnának vagy agresszívek lennének (megoldások keresése), vagy hogy képesek legyenek bocsánatot kérni másoktól.

A pozitív fegyvelmezés program tapasztalatai

Általánosságban elmondható, hogy a diákok visszajelzései a LifeComp órákról és tevékenységekről nagyon vidámak, sőt, egyenesen túlradóak. A diákok úgy írják le a LifeComp órákat, hogy megneveznek egy referenciatanárt a tantárgyhoz, egy külön időt az órarendben (gyakran 45 perc vagy egy óra hetente), konkrét tevékenységeket játékokkal, felfedezésekkel vagy tanulással, amelyek eredményeként megtanulnak dolgokat magukról, másokról, vagy a közös működésről, a jó együttélésről. Egyesek új pszichoszociális készségekről beszélnek.

De a Pozitív Fegyvelmezés program hatásának értékelése túlmutat a célzott tevékenységekkel való egyszerű elégedettségén. A diákokat ugyanis kevésbé mulandó és diffúzabb aspektusokról is kérdezik, mint például az osztálytermi légkör, az iskolai légkör, az interperszonális kapcsolatok minősége, vagy akár az iskolához fűződő viszonyuk. Összességében tehát a diákok általában úgy vélik, hogy ez megváltoztatta az osztálytermi dinamikát egészében. Nagyobb motivációt vagy örömet írnak le az iskolába járás kapcsán, jobb légkört egymás között. A program előttihez képest nagyobb közösségről beszélnek. Ez utóbbi állítólág megerősítette az osztálycsoport egészéhez való tartozás érzését, és felülmuta a korábban létező kis, zárt csoportokat. Az új osztálytermi dinamika nyugodtabb, elősegíti a tiszteletet és a meghallgatást, nagyobb autonómiát és szolidaritást biztosít. Az interakciók fejlődtek, diverzifikálódtak és intenzívebbé váltak. A diákok úgy érzik, hogy könnyebben lépnek kapcsolatba egymással, beszélgetnek egymással, és akár a problémáikat is maguk oldják meg, anélkül, hogy feltétlenül felnőttekhez kellene fordulniuk. Úgy érzik, hogy a tanárok kevesebbet kiabálnak, mint korábban, és sokkal ritkábban fordulnak szankciókhoz vagy büntetésekhez.

A lengyel diákok egy hátrányt említenek, mégpedig azt, hogy a program hatását nagyon mérsékeltnak tartják, mivel szerintük a pozitív fegyvelmezés már a program előtt is jól beépült az intézménybe.

Egy második hátrányt is jelentenek egyes diákok, akik szerint a program hatása vegyes, abban az értelemben, hogy bizonyos káros viselkedésformák továbbra is fennállnak, legyen szó egyes diákok viselkedéséről, akik továbbra is fegyvelmetlenek, szembeszállnak a felnőttekkel, nem tartják be a szabályokat, vagy akár zaklató magatartást tanúsítanak, vagy egyes tanárok

viselkedéséről, akik továbbra is kiabálnak vagy büntetnek. A diákok úgy vélik, hogy a diákok vonakodnak a programtól, és úgy találják, hogy vannak olyan diákok és tanárok, akik nem hoznak kapcsolatba a LifeComp órákat, vagyis viselkedésük csak a kijelölt időben felel meg a pozitív fegyelem elveinek, de ezeken az időpontokon kívül teljesen mások. Néhány diák, például a magyar diákok, mérlegelik ezt az értékelést, és azt mondják, hogy a program néha hatékony volt, néha viszont sokkal kevésbé. Így számukra a program hatékonysága ugyanúgy függ a kontextustól, mint az egyétől és a képességétől, hogy a megállapított szabályokkal dolgozzanak, valamint attól, hogy mennyire akarnak azoknak megfelelni.

A pozitív fegyelmezés programjának értékelése

Amikor arra kéri őket, hogy a pozitív fegyelmezés programjáról egy magasabb szinten nyilatkozzanak, konszenzus alakul ki. Minden diák hasznosnak és érdekesnek tartja a programot, és javasolja annak folytatását, megújítását és kiterjesztését. Értékelésük nagyon pozitív, mind az osztályteremben, mind azon kívül elért eredmények tekintetében. Pozitív elvárásaik vannak azzal kapcsolatban is, hogy mit hozhat számukra a program hosszabb távon, elsősorban a nagyon ökológiai és szigorúan mindennapi megközelítés téren, mind kapcsolataikban, mind új erőforrások fejlesztésében.

Osztálytermi értékelés

Mint korábban említettük, a diákok nagyon pozitívan vélekednek a Pozitív Fegyelmezés programról. Leírják annak számos hatását az osztálytermi dinamikára, mind a diákok között, mind a diákok és a tanárok között. Véleményük szerint a hatások ezért számosak és jelentősek, mind a kapcsolatok, a másokkal való kapcsolattartás, az önállóság, a felelősségvállalás, mind általánosabban a szociális készségek tekintetében. De a Pozitív Fegyelmezés programról alkotott véleményük túlmutat a programra szánt időkereteken, sőt az iskolai órákon és az iskola falain is.

Kiváló mérleg

A diákok számos tanulási eredményt írnak le a Pozitív Fegyelmezés programot követően. Beszámolnak arról, hogy a tevékenységek során tanultakat újra felhasználják barátaikkal töltött idejükben, családjukkal töltött idejükben, sőt, szabadidejükben is. Más szavakkal, a diákok elsajátítják az osztályban tanult új készségeket és technikákat, és azokat beépítik mindennapi életükbe. Néhányan leírják, hogy ez milyen hatással lehet testvéreikkel való kapcsolataikra, mások pedig barátaikkal való kapcsolataikra. Itt is mindkét aspektus jelen van, legyen szó a negatívumok kezeléséről (például konfliktusmegoldás) vagy a pozitívumok ápolásáról (a szeretteink értékelése vagy bátorítása). Végül néhány diák arról számol be, hogy szabadidejében is alkalmazza a tanult technikákat, különösen a stresszszabályozási technikákat – légzés, megnyugvási idő.

Ajánlások a Pozitív Fegyelmezés programhoz

A fent említett okok miatt a diákok a Pozitív fegyelmezés program folytatását javasolják. Mindannyian ajánlják, néhányan 4,5 csillaggal értékelik az 5-ből. Mindenesetre azt tanácsolják,

hogy tartsák fenn, sőt, általánosítsák. Az általánosítás különböző szinteken merül fel: minden osztályban, minden tanárnál, minden iskolában. Hasonlóképpen úgy vélik, hogy hasznos lenne több időt szánni rá a tanrendben. Hetente egy 45 perces vagy egy órás foglalkozás számukra nem tűnik elegendőnek. Néhányan még tovább mennek, és úgy vélik, hogy a serdülőkorban egy ilyen program hatása még kedvezőbb lehet, tekintettel az erre az időszakra jellemző érzelmekre, vagy akár a középiskola utolsó évében a középiskolásokra nehezedő stresszre. Úgy vélik, hogy a programnak nyitottnak kell lennie, nem befelé fordulónak. A mások iránti nyitottság számukra elengedhetetlen, minden szinten, az osztálytermen belül és kívül egyaránt. Egyes diákok számára a nemzetközi találkozó valódi lehetőséget jelent arra, hogy decentralizálják magukat, megismerjék más kultúrákból származó diákok gondolatait és új stratégiákat sajátítsanak el. Röviden: a Pozitív Fegyelmzés program lehetőséget nyújtott számukra, hogy interkulturális szemléletmóddal nyíljanak meg mások felé. Meggyőződésünk, hogy a nemzetközi találkozók és az ezek során zajló különböző tevékenységek nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy kialakuljon bennük az érzés, hogy egy nagy és széles körű közösséghez tartoznak.

A program korlátai

A fent leírt pozitívumok mellett a diákok felvetnek néhány korlátot is a programmal, ha nem is magával a módszerrel kapcsolatban. Az első korlátok a Pozitív Fegyelmzés program mesterségességére és a rá fordított korlátozott időre vonatkoznak. A diákok számára egy heti foglalkozás nem elég. Ideális esetben több foglalkozás lenne, de a foglalkozások között is több kapcsolat lenne. Ez akkor lenne lehetséges, ha minden tanár részt venne egy ilyen projektben.

Más korlátok a programban részesülő osztályon belül néhány diák nem megfelelő együttműködésével kapcsolatosak. Míg egyes diákok képesek voltak legyőzni vonakodásukat, és megnyílni a program és az általa kínált lehetőségek előtt, addig néhány ellenálló diák továbbra is elutasító vagy ellenző magatartást tanúsít. Ezek a diákok, akik kétségkívül nagyon kis kisebbséget alkotnak, úgy tűnik, hogy káros magatartást tanúsítanak, amely minimalizálja a már leírt pozitív hatásokat. A diákok maguk vetik fel a kérdés, hogy mi az oka ennek a magatartásnak. Egyesek ezt készséghiánynak tekintik, mások egyszerű ellenzékliségnak, a részvétel megtagadásának, vagy akár egy stratégiának, hogy felhívják magukra a figyelmet és létezésüket. Mindenesetre ezeknek a diákoknak a speciális igényeit össze kell hasonlítani azzal, amit a tanárok a maguk részéről leírnak.

Konfliktushelyzetekkel kapcsolatos magatartás és hozzáállás

A kiválasztott helyzetek mindegyike közös jellemzőkkel rendelkezik: csoportos helyzetekre vonatkoznak, amelyek az osztályban vagy az iskolában történtek, tanár jelenlétében, és amelyekben a diákok konfliktusban állnak egymással, vagy legalábbis nem értenek egyet.

Az úgynevezett problémás jelenetekről folytatott megbeszélések során a csoport tagjai valódi képességet mutattak arra, hogy különböző nézőpontokat vegyenek fel, ezzel bizonyítva decentralizációs képességüket. Amikor az esemény megértéséről kérdezték őket, nemcsak saját észrevételeiket közölték, hanem képesek voltak behelyezkedni a különböző szereplők

helyzetébe, legyenek azok a részt vevő diákok, a tanúk, vagy akár a jelen lévő felnőttek, azaz a tanárok.

Ez a megközelítés lehetővé tette a diákok számára, hogy a megfigyelt viselkedésekre vonatkozóan árnyalt értelmezéseket fogalmazzanak meg. Meghatározták a konfliktus kiváltó okait, és képesek voltak megkülönböztetni az egyes személyek látszólagos szándékait és mélyebb motivációit. Beszédük bizonyos elemzési képességről tanúskodott: képesek voltak azonosítani a konfliktushelyzet gyökerében álló kapcsolati problémákat, félreértéseket és kommunikációs baklövéseket.

A tényszerű aspektusokon túl a diákok nagy jelentőséget tulajdonítottak az érzelmi dimenzióknak is. Gondosan elképzelték és kifejezték az egyes személyek által érzett érzelmeket: haragot, szomorúságot, frusztrációt, de félelmet vagy igazságtalanságérzetet is. A jelenetben szereplő összes szereplő iránt tanúsított egyértelmű empátia lehetővé tette a helyzet átfogó és empátikus megítélését, anélkül, hogy a diákokat „bűnös” vagy „áldozat” szerepekre redukálták volna.

Képességük, hogy reflektáljanak a konfliktus érzelmi és kapcsolati következményeire, utat nyit a konstruktív megoldásoknak és a csoport légkörének javulásának. Ez a kollektív munka így kiemeli érettségüket és nyitottságukat, ami bizonyítja a konfliktuskezelés és az érzelmek megértése terén elért hatékony tanulást az iskolában.

Meg kell jegyezni, hogy egyes csoportokban kapcsolatot teremtettek olyan helyzetekkel, amelyeket maguk is átéltek, akár szinte azonos módon, akár kisebb eltérésekkel. Ezekben az esetekben még nagyobb perspektívát tudtak felmutatni, mind a saját helyzetükre, mind az elemzett munkakörülményekre vonatkozóan. Nem voltak zavarodottak, és nem keveredtek össze a két jelenet között. A diákok szisztematikusan árnyalt és körkörös álláspontot fogadtak el. A LifeComp órákon tanultaknak megfelelően sikerült együtt gazdagítaniuk nézőpontjaikat, függetlenül attól, hogy azok egybeestek-e vagy sem. A csoport álláspontja inkább a megoldásokra, mint a problémára összpontosított.

Tekintetük jóindulatúnak és megértőnek tűnik, mind a vizsgált helyzetben jelen lévő diákok, mind a tanár felé. Ezekben a jelenetekben moderátori és feszültséglevezetői szerepet szánunk neki. Képések elképzelni a szerepét a három idődimenzióban: múlt, jelen, jövő. Mit tett vagy nem tett, ami elősegítette ezt a túlsordulást, hogyan kezeli ezt, és mit kellene tennie, hogy a csoportot a feszült helyzetből kivezető útra kísérje. Ajánlásaik itt is közvetlenül kapcsolódnak a LifeComp-ban elért eredményeikhez, és olyan helyzetekből merítenek ihletet, amelyeket már átéltek, vagy olyan gyakorlatokból és tevékenységekből, amelyeket már végrehajtottak. Ez az analitikus hozzáállás tehát közvetlenül a saját tapasztalataikban gyökerezik, de kiterjed és általánosítható más, közvetlenül nem átélt, új helyzetekre is. A diákok, akiknek munkáját bizonyára a kutatók által javasolt olvasási rács is segíti, szisztematikus megközelítést alkalmaznak, amely minden helyzetre alkalmazható. Meg kell jegyezni azt is, hogy bizonyos megoldásokat egyik helyzetből a másikba is át tudnak ültetni. Ez egyrészt a LifeComp órákon végzett tevékenységek megértését, másrészt a tanultak átvitelének és általánosításának

képességét bizonyítja. Például a megoldáskereső tevékenységet vagy a szünetet olyan tevékenységnek tekintik, amely univerzális, mert különböző helyzetekben említik és javasolják.

A csoportokon belüli légkör és attitűdök

A tartalom, azaz a megjegyzések, a magyarázatok és a javasolt megoldások mellett más paramétereket is elemeztek. A kutatók ugyanis kihasználták ezeket a csoportos helyzeteket, hogy betekintést nyerjenek a diákok közötti dinamikába és légkörbe. Meg kell jegyezni, hogy kétféle helyzet létezik: vegyes csoportok és nem vegyes csoportok, amelyek több országból származó diákokat hoznak össze, valamint homogén csoportok, azaz ugyanabból az országból és ugyanabból az osztályból származó diákokat hoznak össze. A következő kritériumokat elemezték: figyelem, a beszéd körkörösége, más diákok megjegyzéseinek tiszteletben tartása, az ötletek sorrendje, az érvelés módja és a tevékenységben való részvétel. Általánosságban elmondható, hogy a csoportok mindegyike jóindulatú, és mindegyikben a diákok szívesen vettek részt és cseréltek véleményt. A vegyes csoportokban az angol volt a használatos nyelv. E nyilvánvaló nehézség ellenére a diákok mindannyian meg akarták osztani tapasztalataikat. Büszkéek voltak arra, hogy le tudták írni, amit átéltek, és örültek, hogy meghallgatták őket. Érdekes megjegyezni, hogy a vegyes csoportokban a diákok alcsoportokban ültek, közel azokhoz, akik ugyanabból az országból jöttek, de fontos tisztázni, hogy valóban körkörös beszélgetés folyt. Más szóval, valódi csoportok voltak, és nem alcsoportok, különösen a dinamika és a cserék tekintetében. A diákoknak természetesen voltak közös tevékenységeik, a projekt újracsoporthozításai során, de leküzdötték mind a nyelvi, mind a társadalmi akadályokat. Érezhető volt az azonos csoporthoz tartozás érzése. Így voltak alcsoportok, például a tapasztalatok alapján, például „mi Lengyelországban...”, de egy szélesebb identitás látszott ezt felülmúlni, különösen a fókuszcsoporthoz tartozás érzésének a másik oldala, nevezetesen a „pozitív fegyelmezés programjából profitáló diákok”, vagy akár a „pozitív fegyelmezés tudatában lévő diákok” érzése akkor volt érezhető, amikor olyan diákokról beszéltek, akik nem vettek részt a képzésben, vagy akár olyanokról, akik nem érdeklődtek a pozitív fegyelmezés iránt, akiket „nem motiválnak” tartottak, vagy akik nem alkalmazták az elveket. A pozitív fegyelmezés meghatározásának és magyarázatának, illetve a tevékenységek működésének ismertetésére fordított idő alatt a diákok összefogva sikerült kidolgozniuk egy csoportra jellemző definíciót. A kevésbé egyértelmű válaszok esetében, például amikor különböző tapasztalatokat osztottak meg, a diákok meghallgatták egymást, majd később pontosították észrevételeiket, kijelentve, hogy otthon nem így volt, vagy hogy másképp történt. Attitűdjükből egyértelműen kitűnt, hogy céljuk a megosztás volt, és nem más diákok észrevételeinek kijavítása. Más szóval, a diákok mindannyian valódi nyitottságot mutattak.

Ugyanez volt a helyzet a fókuszcsoporthoz tartozás második részében is. A diákok néha jobban összpontosítottak bizonyos szereplőkre a leírt és a tanulmány tárgyaként bemutatott helyzetekben. Amikor a diákok ellentmondó véleményeket fogalmaztak meg, vagy egyszerűen

csak eltérő nézőpontokat adtak, továbbra is nyitott hozzáállás volt tapasztalható. Így ez inkább az általános válasz gazdagításának tűnt, mintha a legjobb válasz a különböző nézőpontok, a különböző perspektívák vagy a helyzetben szereplő összes szereplő várható álláspontja, és így a csoport összes tagjának véleménye köré épült volna. Ez a hozzáállás és magatartás a megoldások keresésének nyitottságára emlékeztet. A diákoknak sikerült fejleszteniük az analitikus gondolkodást azáltal, hogy integrálták a különböző nézőpontokat.

Általános értekezés

A projektben részt vevő diákokkal lebonyolított négy fókuszcsoportos beszélgetés nagyon biztató eredményeket hozott (4. táblázat). Először is, a diákok nagyon részletes definícióval és megértéssel rendelkeznek a pozitív fegyelmzésről. Azt mondják, hogy nagyon elégedettek a programmal, és nagy lelkesedéssel írják le a tevékenységeket, amelyeken részt vettek, valamint a programhoz kapcsolódó különböző időpontokat, különösen a LifeComp órákat. Jelentős változásokról számolnak be az osztályaikban, nagyobb összetartozás érzésről és jobb iskolai légkörről. Kijelentik, hogy új eszközöket fejlesztettek ki az osztályon belüli potenciális konfliktusok vagy hipotetikus feszültségek szabályozására. Mindez összhangban áll az adleri pszichológia főbb elveivel. Adler megközelítése hangsúlyozza az ember egységét, cselekedeteinek célját és a társadalmi kapcsolatok fontosságát. Freud múltbeli okokra vonatkozó nézeteivel ellentétben Adler teleologikus perspektívát alkalmaz: a viselkedés megértése magában foglalja az egyén céljainak, amelyet gyakran szükségletnek nevezünk, itt a diák szükségletének a figyelembevételét. Az oktatásban az adleri elvek ösztönzik a gyermekek aktív részvételét, a kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatok kialakítását, valamint a büntető módszerekkel ellentétben a fejlesztés motorjaként a bátorítás alkalmazását. A pozitív fegyelmzés az összetartozás érzésének erősítésével fejleszti az empátiát és az együttműködést. A megoldások keresésére összpontosító oktatási eszközök hozzájárulnak a kognitív és szociális készségek fejlődéséhez, míg a bátorítás támogatja az önbecsülést és az érzelmek szabályozását.

A diákok azonban nagyon mérsékelt hatásokról számolnak be, ha nem is léteznek ilyenek néhány osztálytársuk esetében, és ez minden országra igaz (5. táblázat). Ezért felmerül bennünk a kérdés, hogy lehetséges-e a mintavételi torzítás. Az interkulturális cserékben való részvételre kiválasztott és a fókuszcsoportokban való részvételre hajlandó diákok reprezentatívak-e az osztály egészére nézve, vagy csak egy alcsoportot, egy tendenciát vagy egy epifenomént képviselnek? Célszerű lenne megkérdezni a tanárokat, hogy hogyan alakultak a csoportok.

Más módszertani torzítások is említésre méltók. Bár ez nem látszik akadályozni a tevékenységek zökkenőmentes lebonyolítását, a vegyes csoportok esetében figyelembe kell venni az esetleges nyelvi korlátokat. Elképzelhető, hogy a válaszok részletesebbek és kidolgozottabbak lettek volna, ha a csereprogram anyanyelvükön zajlott volna.

Másrészt a nem vegyes csoportok videón keresztül zajlottak. E technológia használata két szempontból is megkérdőjelezhető. Egyrészt a két csoport egyikében jelentős technikai nehézségek adódtak, mivel az internetkapcsolat nem tette lehetővé a zavartalan

kommunikációt. Másrészt a csoportdinamika kevésbé folyékony, ha a résztvevők mind ugyanazon a képernyő előtt ülnek, és a moderátor a képernyőn keresztül avatkozik be.

Annak ellenére, hogy ez nem jelentette a tanulmány korlátozását vagy a program negatívumát, a diákok javasolták a beavatkozási területek kiterjesztését, és ezt kétféleképpen: egyrészt a LifeComp órákon való részvétel számának növelésével, másrészt azok általánosításával az iskola összes osztályára. Valóban, azon túl, hogy egy ilyen program kísérleti jellege miatt ez mesterségesnek tűnhet, hatékonysága annál meggyőzőbb, ha az összes osztályra és diákra vonatkozik, és minden tanár részt vesz benne. Más szavakkal, a nagyobb hatékonyság érdekében szükségesnek tartjuk, hogy ez az iskola szintjén történjen. Így a pozitív fegyelmezés minden szinten, minden kapcsolatban és mindenki számára érvényesül. Ezáltal ösztönzik a kapcsolatok kialakítását. Kapcsolatok az osztályok között, a tantárgyak között, az órák között, de kapcsolatok az iskola külső környezete, a családok és az iskolán kívüli tevékenységek között is. A diákok az iskolában tanulják és tapasztalják meg a fegyelmet, de az a tény, hogy ez mindenhol jelen van, lehetővé teszi a megszerzett ismeretek megerősítését, az automatizmusok kialakulását, valamint az általánosítást és az átadást. A viselkedés, a stratégiák, az ismeretek, a know-how és az interperszonális készségek ezután automatizálódnak. A kognitív tudományban megkülönböztetjük a kontrollált és az automatikus folyamatokat. Az előbbiek sok feldolgozási erőforrást igényelnek. Ettől kezdve második természetükké válnak, és a diákok kedvessége és önérvényesítése spontán lesz. Amikor a diák megszokta, hogy tudja, mit érez, és erről kommunikál, ez a metakommunikáció már nem igényel sok figyelmi erőforrást. Mivel jobban megérti önmagát, a diák így jobban képes másokra figyelni és megfigyelni őket.

A pszichoszociális készségek, amelyeket az Egészségügyi Világszervezet (WHO) úgy definiál, mint azok a képességek, amelyek lehetővé teszik az ember számára, hogy hatékonyan megbirkózzon a mindennapi élet követelményeivel és kihívásaival, magukban foglalják az interperszonális, érzelmi és kognitív képességeket. Ide tartoznak olyan készségek, mint az önérvényesítő kommunikáció, az érzelmek szabályozása, a kritikus gondolkodás, a döntéshozatal és a stresszkezelés. Fejlődésük az akadémiai siker, a pszichológiai jólét és a társadalmi integráció fontos mozgatórugójának tekinthető.

A Jane Nelsen által kidolgozott pozitív fegyelmezés koncepciója egy nem büntető jellegű oktatási megközelítés része, amelynek középpontjában a kölcsönös tisztelet és az együttműködés áll. Azon az elképzelésen alapul, hogy a gyermekek nem megfelelő viselkedése gyakran egy kielégítetlen szükségletet vagy egy még fejlesztés alatt álló készséget tükröz. Ez a megközelítés az önfegyelem, a felelősségérzet és a tartozás érzésének fejlesztését célozza, ösztönző és gondoskodó, de ugyanakkor határozott és strukturált módszerek alkalmazásával.

A két elméleti keret közötti kapcsolat különösen relevánsnak tűnik. A pozitív fegyelmezés ugyanis olyan oktatási környezetet teremt, amely elősegíti a pszichoszociális készségek fejlődését. Például a közös problémamegoldás ösztönzése mozgósítja a kritikus gondolkodást és a kommunikációs készségeket; a szabályok és megoldások közös kialakítása elősegíti az önállóságot, a felelősségvállalást és a döntéshozatalt; az erőfeszítések értékelése erősíti az

önbecsülést és a nehézségek ellenére való kitartás képességét. Ezenkívül az aktív hallgatásra és az érzelmek tiszteletteljes kifejezésére helyezett hangsúly hozzájárul az érzelmi és kapcsolati készségek erősítéséhez.

Ezzel szemben a pszichoszociális készségek elsajátítása megkönnyíti a pozitív fegyelmezés alkalmazását. Az a gyermek, aki képes azonosítani az érzelmeit, határozottan megfogalmazni a kéréseit vagy szabályozni a frusztrációját, nagyobb valószínűséggel reagál pozitívan az oktatási elvárásokra. Így ezeknek a készségeknek a fejlesztése alapvető fontosságú a pozitív fegyelmezés hatékonysága szempontjából, miközben strukturált és gondoskodó keretet biztosít a tanulásukhoz és megszilárdulásukhoz.

Végül a pszichoszociális készségek és a pozitív fegyelmezés kombinációja egy pozitív körforgást hoz létre: a tiszteletteljes és együttműködő oktatási légkör ösztönzi a szociális és érzelmi készségek elsajátítását, amelyek viszont elősegítik a nagyobb elkötelezettséget az oktatási interakciókban. Ez a kiegészítő jelleg megnyitja az utat egy olyan oktatás előtt, amely nem korlátozódik a tudás átadására, hanem hozzájárul az önálló, empátikus és felelősségteljes polgárok kialakulásához. Csak így beszélhetünk a pozitív fegyelmezés kultúrájáról.

5. Táblázat: A pozitív fegyelmezés projekt megvalósításának főbb tapasztalatai – a diákok szerint

Főbb pontok	Kihívások
A pozitív fegyelmezés megértése	A pozitív fegyelmezés összefoglalásának nehézségei
„Idő a megbeszélésre, hogy kiderüljön, mit gondolunk”	„Idő, hogy megtanítsák nekünk a pozitív fegyelmezést”
„Az, hogy megváltoztassuk a diákok problémamegoldási módszereit és a büntetések módját.”	„A diákok büntetésének hiánya.”
„Megtanuljuk, hogyan oldjuk meg a problémákat tanárok nélkül, csak diákok között.”	„Ezek olyan tevékenységek, amelyekkel megtanulhatjuk, hogyan kell jobban viselkedni.”
Ismerjük meg jobban egymást	Mesterséges idő
„Megtanuljuk jobban megismerni egymást”	„Elég bonyolult beépíteni a rutinjainkat a napirendünkbe.”
„Ez segít önkontrollt gyakorolni és tanulni a hibáinkból.”	„Csak egy óra hetente.”
„A pubertáskor könnyebben dühbe gurulunk, ez segíthet jobban kezelni a helyzetet.”	„Néhány tanár nem igazán figyel arra, hogy a diákok mit akarnak.”
Mások jobb megismerése	Nem megfelelő bevitel
„Mindenki érdeke, egy kicsit olyan, mint a kollektív érdek.”	„A tanár mégis megbüntette a diákot.”
„Segít az empátia és a felelősségérzet.”	„Ez többé-kevésbé megváltoztatta az osztály hangulatát.”
„Koncentrálnod kell arra, amit mond.”	„A nyereség nem mindig tart egész héten.”
Legjobb kapcsolat(ok)	Egyes diákok vonakodása
„Megtanultuk, hogyan lehet jobban integrálni az embereket.”	„Vannak diákok, akiket nem érdekel a pozitív fegyelmezés.”

„Mert ha ugratod az embereket, akik már amúgy is idegesek, akkor rosszul fogják venni.”	"Ez attól függ, hogy mindenki képes-e betartani a szabályokat, és vannak, akik nem szeretik ezeket a szabályokat."
"Kezünket felemelve jeleztük, hogy a zaj zavar minket, és így megnyugodtunk."	„Ha van egy kijelölt vezető, a többiek nem mindig követik őt.”
Tapasztalati megközelítés	A pozitív fegyelmezés viszonylagos hatástalansága
„Csapatként kell dolgozni, hogy sikeresen eltávolítsuk a csomókat.”	„Igen, gyakran működik, de nem mindig.”
„Nem feltétlenül, de szinte minden esetben van egy kapcsolódó tevékenység.”	„Zaklatás történt, és nem volt túl hatékony.”
„Megoldásokat keresünk, és a következő héten megnézzük, hogy működött-e.”	„Mindenkinek komolyan kell vennie a szabályokat, különben nem működik.”
Újrabefektetés a mindennapi életbe	Általános célkitűzés
„A harmadik évfolyamosok számára jó lehet, hogy nem kell stresszelniük a brevet miatt.”	„Jó lenne, ha mindenki tudná, hogyan kell uralkodni magán.”
„A szüleimmel egyfajta pozitív fegyelmezést alkalmaztam.”	„Mindenkinek ismernie kellene egymást.”
„Hasonló játékot játszunk, és így tanulunk.”	„Külföldiek összehasonlítása, mit csinálnak legjobban más országokban, vagy mit kellene változtatni”

Diákfókuszcsoportok – Az eredmények összefoglalása

Az adleri pszichológia szilárd elméleti keretet nyújt az emberi viselkedés megértéséhez és a tiszteletteljes oktatási gyakorlatok megvalósításához. A pozitív fegyelmezés egy kortárs, működőképes fordítást jelent, amely alkalmazkodik a családi és iskolai kontextusokhoz. Ezek a megközelítések együttesen elősegítik a pszichoszociális készségek fejlődését, amelyek elengedhetetlenek a személyes, tanulmányi és szakmai fejlődéshez.

Ezek a perspektívák arra ösztönöznék minket, hogy újragondoljuk a szülők, tanárok és oktatók képzését, felkészítve őket olyan oktatási környezet létrehozására, ahol a szigor és a kedvesség egymás mellett létezik, és ahol minden egyén megtalálja a helyét a közösségben.

Ez a közösség fogalma különböző szinteken értelmezhető. A diákok valóban említették a részt vevő országok közötti összehasonlító megközelítés gazdagító oldalát. Különösen értékelték az interkulturális találkozásokat, és azt javasolták, hogy „nézzük meg, mások hogyan csinálják”,

és hogyan működik a pozitív fegyvelmezés külföldön. A programban részt vevő diákok nagy nyitottságot tanúsítottak mind a dolgok, mind az emberek, szokásaik és kultúrájuk iránt.

A pozitív fegyvelmezés projekt megvalósításának tapasztalatai – a tanárok interjúból

A 15 aktív tanár, akik az interjúkban megszólaltak, általában több éves, akár több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Különböző területeken és különböző korú diákokkal dolgoznak. Közülük többen több évtizedes tapasztalattal rendelkeznek, és néhányuk posztgraduális vagy speciális képesítéssel (pl. informatika, pszichológia) is rendelkezik. Például több válaszadó egyetemi oktatóként is dolgozik a tanárképzésben, míg mások fejlesztő tanárokként is dolgoznak speciális oktatási igényű diákokkal. Szerintük többségük osztálytanárként dolgozva érezte szükségét annak, hogy bekapcsolódjon a projektbe, mivel bíztak benne, és így nagyobb hatást tudtak gyakorolni az osztályközösségek dinamikájára. Volt olyan interjúalany is, aki eredetileg technikai támogatóként csatlakozott a programhoz, de kollégái hatására maga is elvégezte a képzést, és aktív felhasználóvá vált.

A beszélők közös jellemzője, hogy mindannyian elkötelezettek az érzelmi nevelés és a közösségépítés iránt. Különösen fontos számukra a diákok szociális kompetenciáinak fejlesztése, az alapvető szociális attitűdök és viselkedési minták kialakítása. Az interjú kérdéseire adott válaszok egyértelműen mutatják, hogy mindannyian nyitottak a pedagógiai megújulásra, és olyan pedagógiai és módszertani eszközöket keresnek, amelyekkel hatékonyabban tudják támogatni diákjaik érzelmi és szociális fejlődését. Az interjúalanyok tehát különböző országokból, szakmai pozíciókból és intézményi kontextusokból érkeznek, de közös oktatási céljaik és szakmai elkötelezettségük van.

A Pozitív Fegyvelmezés programhoz való csatlakozásuk motivációi is hasonlóak. Annak ellenére, hogy különböző országok oktatási intézményeiben dolgoznak, arról számolnak be, hogy hasonló problémákkal szembesülnek mindennapi pedagógiai gyakorlatukban, különösen a diákok érzelmi igényei, viselkedési problémái és a gyenge osztályösszetartás terén. Ezekre a kihívásokra válaszul a Pozitív Fegyvelmezés (PF) programot strukturált eszközkészletként értelmezik, amely új pedagógiai válaszokat kínál ezekre a nehézségekre.

Több interjúalany esetében azonban megfigyelhető, hogy a programhoz való csatlakozás nem csak egyéni döntés eredménye volt, hanem az iskolai vagy intézményi szinten is felmerült az igény egy új fegyvelmezési és oktatási megközelítésre. Például Portugáliában a program bevezetését az iskolai pszichológus kezdeményezésére hajtották végre, ami jól illeszkedett az intézmény meglévő érzelmi nevelési gyakorlatához. Hasonlóképpen Észak-Macedóniában is csatlakoztak a projekthez, mert meggyőződésük szerint a nemzetközi együttműködés és a projektek fontos katalizátorai lehetnek az oktatási innovációk bevezetésének iskolai szinten.

Ezzel párhuzamosan több tanár is személyes okokból kereste a lehetőséget, hogy csatlakozzon a programhoz. Lengyelországban például az interjúalanyok először az interneten találtak a

módszerrel, és belső elkötelezettségük, amelyet az intézmény vezetése is támogatott, arra ösztönözte őket, hogy csatlakozzanak. Ez azt mutatja, hogy a tanári autonómia, a szakmai kíváncsiság és a belső motiváció legalább annyira fontos szerepet játszik a részvételben, mint az intézményi háttér.

Franciaországban egy tanár először fordítóként csatlakozott a programhoz, majd kollégái hatására aktív résztvevője lett a képzésnek és a megvalósításnak. Az ő esetében különösen világos, hogy a kezdeti szkepticizmusból fakadó távolság hogyan vezethet nyitottsághoz és elkötelezett részvételhez. Ezzel párhuzamosan Bulgáriában is részt vett a programban egy tanár, aki korábban intuitív módon alkalmazott hasonló megközelítéseket, de a projektben való részvétel révén rendszerezni és elmélyíteni tudta tudását.

Az interjúk alapján elmondható, hogy a Pozitív Fegyelmezés programhoz való csatlakozás motivációi sokfélék, de jól strukturálhatók: egyrészt gyakorlati válaszok a pedagógiai problémákra, másrészt a személyes szakmai fejlődés, a nyitottság, valamint a tanárok közösségi és intézményi támogatása iránti igény. A program bevezetése ezért nemcsak oktatási eszközként értelmezhető, hanem a tanári identitás, a szakmai közösségek és az iskolai kultúra alakításának lehetőségeként is.

A projekt hatása a pedagógiai munkára

A részt vevő tanárok válaszaiból egyértelműen kiderül, hogy a program nemcsak új pedagógiai és módszertani eszközöket mutatott be nekik, hanem mélyebb hatással volt attitűdjeik alakítására is. A tanárok túlnyomó többsége arról számolt be, hogy a PF program új perspektívát nyitott számukra a diákok viselkedésének értelmezésében, a szabályok megalkotásában és a tanár-diák kapcsolatok újragondolásában.

A portugál tanárok kiemelték a program gyakorlati eszközeit, amelyek hatékony segítséget nyújtottak nekik a mindennapi pedagógiai helyzetek kezelésében. A program lehetőséget teremtett a tanárok közötti kapcsolatok megerősítésére és az együttműködés javítására is. A PF program tehát nemcsak a diákokkal való kapcsolatot, hanem a tanári kar kultúráját is megváltoztatta – egyfajta közös nyelvet biztosított a tanárok számára.

Az észak-macedón tanárok is nagyon pozitívan értékelték a programot. Kiemelték, hogy a PF program hosszú távú hatással van a diákok viselkedésére, a tanulási légkörre és az iskolai közösségre egészére. Hangsúlyozták, hogy a módszer különösen jól működik a fiatalabb korosztályoknál, de változásokat tapasztaltak a felsőbb osztályokban is, különösen az osztálybeszélgetésekben, egymás véleményének meghallgatásában és a konfliktuskezelésben.

Lengyelországban a program legfontosabb hatása az empátia és a közösségépítés, azaz a közösségi kohézió erősödése volt. A tanárok tapasztalatai szerint a diákok aktívabban és felelősségteljesebben vettek részt a közös szabályalkotásban, és ez a közösségi dinamika pozitív változásokat eredményezett viselkedésükben. A program módszertani megoldásokat nyújtott számukra az osztályközösségek tudatosabb alakításához.

Franciaországban a tanári szerep változása került előtérbe. Az egyik interjúalany arról számolt be, hogy a PF program segített átgondolni az osztálytermi fegyelmezési gyakorlatokat, és a korábbi konfrontatív helyzeteket együttműködésen alapuló szabályalkotással és a diákok bevonásával váltotta fel. Különösen érdekes, hogy a program elősegítette a speciális oktatási igényű diákok részvételét is, akik korábban nehezen tudtak beilleszkedni a közösségi folyamatokba.

Bulgáriában a tanár kiemelte, hogy a módszer játékos alkalmazása hatékony és tapasztalati tanulást eredményez. A diákok aktívan részt vettek a gyakorlatokban, és a program használata nem korlátozódott az iskolai térre: a tanárnő az egyetemi képzésben és otthon is felhasználni tudta az elsajátított ismereteket. Ez azt is mutatja, hogy a PF program nem csupán egy iskolai program, hanem egy attitűdformáló megközelítés, amely mély nyomot hagy a pedagógiai gondolkodás mélyebb rétegeiben.

A magyar interjúalanyok tapasztalatai alapján a Pozitív Fegyelmezés program megerősítette őket abban, hogy sok korábbi ösztönös pedagógiai gyakorlatuk tudományosan és módszertanilag is megalapozott volt. Fontos felismerésként említették, hogy az érzelmek kifejezésének és az önszabályozásnak a képessége nem vehető biztosra, és ezek tanítása ugyanolyan fontos, mint bármely más készségé. Kiemelték azt is, hogy a tanulók viselkedési problémái mögött gyakran érzelmi hiányosságok vagy szorongás áll, ezért a pedagógiai munkában kulcsfontosságú az empátikus és támogató megközelítés.

A felszólaló tanárok közös tapasztalatai szerint – országtól függetlenül – a Pozitív Fegyelmezés nem csupán viselkedésformáló eszköz, hanem komplex pedagógiai változást indít el a diákok közötti kapcsolatok, a tanári identitás és az iskolai kultúra szintjén is. Véleményük szerint a program hatása túlmutat az egyéni foglalkozásokon: tükröződik az osztálytermi légkörben, a diákok közötti interakciókban és a tanárok önreflexiójában.

Az önreflexióra való hajlandóság a tanárok program végrehajtása során szerzett tapasztalatairól szóló beszámolóiból is kitűnik. Ezek alapján elmondható, hogy a tanárok általában kísérleti és reflektív módon közelítették meg a programot, de több országban kihívást jelentett a program beépítése a meglévő tantervi és szervezeti keretekbe.

A program végrehajtásának tapasztalatai

A portugál tanárok beszámolója azt mutatják, hogy kezdeti lelkesedésük ellenére számos nehézséggel szembesültek. Nehéznek találták a program útmutatójának használatát, amelyet sokan rosszul strukturáltak tartottak, különösen az alsóbb osztályok szintjén. A párhuzamosan futó egyéb iskolai programok, valamint az időhiány szintén megnehezítette a rendszeres használatot. A gyerekek azonban nagy érdeklődést mutattak, különösen a játékos és beszélgetős elemek iránt.

Észak-Macedóniában a tanárok pozitívan értékelték a PF-módszerek gyakorlati megvalósítását, különösen a fiatalabb gyermekek körében. Az osztálybeszélgetések, az egymás meghallgatásának gyakorlása és a közösen kidolgozott szabályok hatékonyan javították az

osztályközösségek működését. Fontos tanulásként említették, hogy a diákok önállóbbá és együttműködőbbé váltak, és a konfliktusokat nyugodtabb és strukturáltabb módon kezelték. A tanárok különös hangsúlyt fektettek a PF-módszerek beépítésére az órákba, nem csak külön foglalkozásokként.

Lengyelországban a megvalósítás központi eleme a diákok bevonása volt a szabályalkotás folyamatába. A tanárok szerint ez az együttműködés segített az empátia, a figyelem és a felelősségérzet fejlesztésében. Ezenkívül a „megnyugvási idő” technika különösen hasznosnak bizonyult, főleg olyan helyzetekben, amikor a gyerekeknek időre volt szükségük, hogy megnyugodjanak és önreflexióra legyen idejük. A módszereket beépítették az osztálytermi rutinba, és a diákok gyorsan megszokták és elfogadták őket.

Franciaországban a kezdeti szkepticizmus ellenére a tanár pozitív tapasztalatokról számolt be a megvalósítás kapcsán. A diákok gyorsan reagáltak az új módszerekre, és az osztálytermi légkör nyugodtabbá és produktívabbá vált. Az időkorlátok azonban kihívást jelentettek, különösen a szűkös órarend miatt. A tanár elősegítette a program integrálását azzal, hogy a módszereket az órákba építette be, nem pedig külön foglalkozásokként alkalmazta.

Bulgáriában a program játékos alkalmazása volt domináns. A tanár kiemelte a „beszélő bot” és a „köszönőkártyák” hatékonyságát, mint olyan technikákat, amelyek egyszerre támogatták a pozitív légkör megteremtését és a diákok önkifejezését. A gyerekek annyira megszerették ezeket az elemeket, hogy néha nehéz volt visszatérni a hagyományosabb feladatokhoz az órák között. Ez azonban – szerintük – pozitív visszajelzésként értelmezhető. A tanárok általában kreatívan alkalmazzák a program elemeit, alkalmazkodva a helyi sajátosságokhoz. A siker kulcsa sok esetben a rugalmasság, a tanárok elkötelezettsége és az a képesség, hogy a diákok igényeire szabott, reflektív pedagógiai gyakorlatot alakítsanak ki.

A magyar tanárok interjúi alapján a pozitív fegyvelmezés eszközei – mint például az osztályszintű beszélgetések, a beszélő bot használata, a pozitív visszajelzések tudatos alkalmazása vagy a köszönőkártyák bevezetése – jól illeszkedtek az osztálytermi gyakorlatba, és támogatták a tanulói közösségek megerősödését. A bevezetett módszerek eredményeként a diákok egyre őszintébbek lettek, a korábban passzív gyerekek aktívabbá váltak, és egyes esetekben még egymás elismerését vagy dicséretét is önállóan kezdeményezték. Azonban minden részt vevő osztályban a támogató többség mellett voltak olyan diákok is, akik vonakodtak részt venni az ilyen tevékenységekben, és elutasították azokat. Az ilyen típusú diákellenállás mellett a válaszadók kiemelték a magas óraszám és a túlszűfolt tanterv miatt általános időhiányt, ami megnehezítette a tanult módszerek rendszeres és következetes alkalmazását. Ezenkívül a tanári kar tagjai különböző mértékben voltak nyitottak a pozitív fegyvelmezés megközelítésére, ami némileg korlátozta a program iskolai szintű egységesítését.

A program legjobb pillanatai

A programmal kapcsolatban felidézett legpozitívabb élmények, az úgynevezett „legjobb pillanatok” történetei többnyire a tanárok és a diákok közötti kapcsolat megerősödésére, a diákok önbecsülésének fejlődésére és az osztályközösségek dinamikájának változására utaltak.

A portugál tanárok tapasztalatai közül különösen emlékezetes volt egy 13 éves diák visszajelzése: a diák elmondta tanárának, hogy a LifeComp foglalkozások eredményeként megtanulta jobban kezelni a frusztrációját. Ez a tapasztalat jól illusztrálja, hogy a program nemcsak osztályszinten, hanem az egyes diákok szintjén is mély érzelmi hatást gyakorolhat. Ezenkívül a tanárok kiemelték, hogy tapasztalataik szerint a diákok önreflexiója erősödött az osztálybeszélgetések során, és hogy ezek a beszélgetések valódi közösségépítő funkciót töltöttek be.

Észak-Macedóniában a legpozitívabb élmények a diákönkormányzattal közösen tartott műhelyek voltak. Ezek során a diákok aktívan részt vettek a foglalkozásokon, és pozitív visszajelzéseket adtak egymásnak. Különösen figyelemre méltónak tartották, hogy még azok a diákok is, akiket korábban „nehéz eseteknek” tartottak, nyitottabbá, kommunikatívabbá és elfogadóbbá váltak. A program így az olyan diákcsoportokat is elérte, amelyekhez egyébként nehéz lett volna hozzáférni.

A lengyel tanárok szerint a diákok a PF program eredményeként láthatóan empátikusabbá váltak, és aktívabban vettek részt közösségi kezdeményezésekben, például jótékonysági rendezvényeken. A tanárok szerint a diákok értékelték, hogy részt vehettek a szabályok kidolgozásában, ami növelte felelősségérzetüket is. A tantermi légkör észrevehetően javult, a konfliktusok száma csökkent, és a diákok közötti kapcsolatok harmonikusabbá váltak.

Franciaországban a legpozitívabb élményként azt emelték ki, hogy a diákok kifejezetten kérték a LifeComp foglalkozásokat, és élvezték a jégtörő játékokat, a közös szabályalkotást és a relaxációs gyakorlatokat. Különösen fontos visszajelzés volt, hogy még a programban nem részt vevő tanárok is elismerték a módszer hatékonyságát, ami a résztvevők számára bizonyította, hogy a PF módszerek valóban pozitív hatással vannak a tanulási környezetre.

A bolgár tanárok számára a „beszélő bot” és a köszönőkártyák írása bizonyult a legemlékezetesebbnek. Ezek a feladatok nemcsak játékosak és szórakoztatóak voltak, hanem lehetőséget is nyújtottak a diákoknak, hogy megtapasztalják, mennyire fontos egymásra hallgatni, pozitív visszajelzéseket adni és kifejezni az érzelmeiket. A tanárok szerint ezek a gyakorlatok jelentősen hozzájárultak a konfliktusok megelőzéséhez és az osztály közösségének megerősítéséhez.

Egy magyar tanár számára a pozitív fegyelmezés program legemlékezetesebb élménye az volt, hogy megerősítette elhatározását, hogy hosszú távon beépíti a módszert tanítási gyakorlatába. Úgy véli, hogy a LifeComp foglalkozások alkalmasak egy érzelmileg biztonságos, támogató osztálytermi környezet megteremtésére, amely alapot adhat a diákok kiegyensúlyozott fejlődéséhez és a közösségi élethez szükséges készségek elsajátításához.

A fentiekből látható, hogy a projekt legjobb iskolai pillanatainak számító történetek gyakran nem látványos, hanem csendes, de jelentős változásokat jeleznek: fokozott önreflexió, jobb konfliktuskezelés, nagyobb empátia és aktívabb közösségi részvétel. A program alkalmazása során felmerült legnagyobb kihívások azonban többnyire a gyakorlati megvalósítás strukturális, intézményi és módszertani nehézségeire vonatkoztak. Ezek a kihívások hasonló mintázatot

mutatnak az egyes országokban, de a helyi oktatási rendszerek sajátosságai miatt különbségek is megfigyelhetők.

A megvalósítás kihívásai

A portugál tanárok többnyire az alsóbb osztályosok számára kidolgozott feladatok jellegét említették nehézségként. Mivel a bevezetendő feladatok egyes elemei nem illeszkednek jól az még nem tudó olvasni gyermekek szintjéhez, a tanároknak nehézséget okozott a program egyes elemeinek megfelelő alkalmazása. Ezenkívül az iskolai órarend túlterheltsége is megakadályozta a program rendszeres és mélyreható alkalmazását, és a tananyag mennyisége miatt sok tanár nem tudott elegendő időt szentelni az érzelmi nevelésnek. Ezek a tényezők arra utalnak, hogy a PF módszertan bevezetése nemcsak pedagógiai, hanem intézményi szinten is kiigazításokat igényelne.

Észak-Macedóniában a kihívások főként a szülők és a kollégák bevonásával voltak kapcsolatosak. A tanárok arról számoltak be, hogy a szülők gyakran passzívak voltak, nem érdekelte őket a program, vagy túl elfoglaltak voltak ahhoz, hogy részt vegyenek az oktatási együttműködésben. Ezenkívül az iskolán belül is volt egy bizonyos ellenállás, különösen az idősebb kollégák vagy a természettudományos tantárgyakat tanító kollégák részéről, akik az érzelmi nevelést kevésbé fontosnak tartották. Voltak azonban pozitív példák is: több tanár tapasztalatai szerint a módszerek megosztása és kipróbálása egymás között jól működött a nyitottabb pedagógiai közösségekben.

Lengyelországban a legnagyobb kihívás az volt, hogy a diákok kezdetben vonakodtak elfogadni az új osztálytermi struktúrát. A tanárok arról számoltak be, hogy időbe telt, mire megszokták, hogy részt vehetnek a szabályalkotásban és a közösségi döntésekben. A tanároknak nehézséget okozott a PF-módszerek következetes alkalmazása a hagyományos iskolai környezetben. Ezenkívül a tanárok időbeli korlátai, a koordinációs nehézségek és a közös tervezés hiánya is akadályozták a hatékony megvalósítást.

A francia tapasztalatok részben megegyeznek a fentiekkel. Itt az egyik legnehezebb feladat az volt, hogy a PF módszereket beépítsék az órákba – tapasztalataik szerint nem minden tartalom vagy tantárgy alkalmas a természetes integrációra. Egy másik kihívás az volt, hogy néhány kolléga kezdetben szkeptikusan állt a módszerhez, főleg azért, mert a LifeComp órák sok időt és energiát igényelnek a tanártól. Ennek ellenére azok a tanárok, akik elkötelezték magukat a módszer mellett, megtalálták a módját, hogy a programot saját stílusukhoz és tanulócsoporthoz igazítsák.

A bolgár tanárok a korcsoportok közötti különbségeket emelték ki nehézségként. Néhány órára különböző évfolyamokból érkeztek diákok, ami megnehezítette az egységes módszerek alkalmazását és az összes diák figyelmének fenntartását.

A magyar tanárok visszajelzései szerint a pozitív fegyelmezés módszertanának elsajátítása és beépítése a mindennapi gyakorlatba kezdetben komoly kihívást jelentett számukra. Különösen nehéz volt a program során elsajátított, előre megfogalmazott mondatok természetes használata

– ezek az empátikus, támogató kommunikációs fordulatok eleinte idegennek tündek, és tudatos figyelmet igényeltek. Többen arról számoltak be, hogy eleinte „kényszeríteniük kellett magukat”, hogy kimondják ezeket a mondatokat, és csak fokozatosan, a gyakorlás révén váltak természetes részévé a tanári eszköztárnak. A résztvevőket nagyban segítették a közösen vezetett táblázatok és a havi célok, amelyekben megoszthatták egymással tapasztalataikat és bevált gyakorlataikat. Ezek az eszközök nemcsak gyakorlati útmutatást nyújtottak, hanem hozzájárultak a tudás megosztásához a tanári közösségen belül és a módszer fokozatos internalizálásához is.

A fent felsorolt kihívások nem kérdőjelezzik meg a program értékét, hanem inkább arra utalnak, hogy a sikeres megvalósításhoz komplex, többszintű megközelítésre van szükség, amely figyelembe veszi a tanárok, a diákok és az intézmények valós helyzetét, valamint a kialakult működési gyakorlatukat. Az interjúalanyok válaszaiból egyértelműen kitűnik, hogy a tanárok erőfeszítései önmagukban nem elegendőek: a program hatékonyságát alapvetően befolyásolja, hogy milyen mértékben és milyen módon vonják be a programba az iskola többi szereplőjét – a tanári kart, az iskola vezetését, a nem tanári személyzetet és a diákközösséget. A részt vevő tanárok szerint az iskola struktúrája, a belső együttműködés minősége és az erőforrások rendelkezésre állása kulcsfontosságú tényezők. A válaszok alapján egyértelmű, hogy a Pozitív Fegyelmzés program csak akkor lehet igazán hatékony, ha nemcsak az egyes tanárok gyakorlatává válik, hanem kollektív, intézményi szintű attitűdformálássá is. Ehhez elengedhetetlen a vezetés támogatása, a tanári kar bevonása és az iskolai struktúrák rugalmasabbá tétele.

A program hatékonyságának növelésére irányuló lehetőségek

Portugáliában a tanárok egyértelműen jelezték, hogy **a kezdeti szakaszban sokkal több szakmai támogatásra** lett volna szükségük. Többen említették, hogy a programhoz mellékelt útmutató nem volt minden pontban egyértelmű és nehezen követhető, különösen az alsóbb osztályok tanárai számára. Ennek megfelelően szükségessé vált egy **érthetőbb, életkornak megfelelő útmutató** vagy sablon kidolgozása, amely gyakorlati példákkal segítené az alkalmazást. Emellett pozitív tapasztalatként említették, hogy az iskolai pszichológus támogatása nagy segítséget jelentett számukra a módszerek értelmezésében és alkalmazásában.

Az észak-macedón tanárok visszajelzései szerint **a külső képzések és műhelyek inspirálóak és hasznosak voltak, de több utánkövetésre volt szükség** azoknak a mindennapi iskolai gyakorlatba való bevezetéséhez. Belső konzultációra is szükség lett volna. Tipikus probléma volt, hogy a módszertani támogatás idővel gyengült, így a tanároknak maguknak kellett fenntartaniuk a motivációt és a program működését. Többen jelezték, hogy szükségük lenne egy **tanárokból álló támogató hálózatra** vagy egy mentorálási rendszerre, ahol megoszthatnák tapasztalataikat és dilemmáikat. A lengyel kísérleti program résztvevői is hiányolták a rendszeres belső reflexió fórumokat, ahol megvitathatták volna a nehézségeket és közösen megoldásokat találhattak volna. Ugyanakkor pozitívként értékelték a PF program során kialakult szorosabb együttműködést a kollégákkal, amely gyakran informális keretek között zajlott.

Több interjúalany úgy vélte, hogy a program hatékonyan működhet, ha az intézmény vezetése rugalmasan módosítja az ütemtervet vagy rendszeres szakmai megbeszéléseket szervez a PF-vel kapcsolatban, ezzel hozzájárulva a program működéséhez. Hosszú távon egy koordináló szerepet betöltő szakember is hozzájárulhatna a program zökkenőmentesebb működéséhez. Egy tapasztalt tanár szerint fontos, hogy a nem tanító személyzet – például az iskola adminisztrációja vagy a technikai személyzet – is legalább alapvető információkat kapjon a programról.

A program a részt vevő intézményekben

Minden tanári interjú végén felmerült a kérdés, hogy a válaszadó tanárok hogyan látják a pozitív fegyelmzés (PF) program jövőjét saját iskolájukban vagy tágabb környezetükben. A válaszokból kitűnik, hogy a kísérleti programban részt vevő tanárok túlnyomó többsége továbbra is hisz a program alapelveiben, és szeretné, ha az alkalmazása hosszú távon is fennmaradna iskolájukban. A kísérleti tapasztalatok alapján azonban úgy látják, hogy a hosszú távú beépülés lehetősége nagyban függ az intézményi környezettől és az egész iskolai közösség hozzáállásától. Más szavakkal, a PF program elemei önmagukban hatékonyak, de csak akkor lehetnek tartós hatással, ha nem izolált pedagógiai gyakorlatokként jelennek meg, hanem intézményi szinten is integrálódnak – például az iskola oktatási stratégiába vagy magukba a tantervekbe.

Több tanár is kiemelte, hogy a program iránti elkötelezettségük megmaradt, sőt még erősödött is a diákok pozitív visszajelzései miatt. A diákok érdeklődése, részvétele és a javuló osztálytermi légkör mind olyan tényezők voltak, amelyek megerősítették őket abban a meggyőződésükben, hogy érdemes továbbra is alkalmazni a módszert – akár kis lépésekben, akár saját kezdeményezésükre. Ugyanakkor többen hangsúlyozták, hogy a program nem működhet fenntarthatóan, ha kizárólag egyéni erőfeszítésekre épül.

A fenntarthatóság szempontjából a tanárok úgy vélik, hogy a rendszeres képzés, a támogató szakmai közösségek és a szakmai reflexió lehetőségei kulcsfontosságúak. Ahol az iskola vezetése támogatja a programot és a kollégák együttműködnek, ott erősebb a meggyőződés, hogy a Pozitív Fegyelmzés program nem csak ideiglenes projektként, hanem hosszú távon is értékes része lehet az iskolai életnek. Ennek ellenére néhányan jelezték, hogy a jelenlegi körülmények még nem garantálják a program fennmaradását, különösen ha hiányoznak a szükséges strukturális keretek, mint például a tanárok időkeretei, az órarend-lehetőségek vagy az egységes intézményi alkalmazás. Ahogy az egyik interjúalany fogalmazott, a LifeComp-órák hosszú távú integrálása az iskolai életbe nem a módszer pedagógiai erejétől függ, hanem főként az azt alkalmazni kívánó intézmények működési gyakorlatától és a szakmai közösségek tudatos támogatásától.

Tanári interjúk – Az eredmények összefoglalása

A Pozitív fegyelmzés program bevezetése az Erasmus+ projektben részt vevő európai iskolákban lehetőséget nyújtott a hagyományos fegyelmzési eszközök helyettesítésére egy új, gyermekközpontú megközelítéssel. A program célja a diákok érzelmi biztonságának erősítése,

az együttműködés és az önfegyelem elősegítése, valamint a tanárok támogatása a mindennapi osztálytermi helyzetek kezelésében. A megvalósítási folyamat azonban nem volt kihívások nélkül: az iskolák szervezeti keretei, a tanári kar összetétele és az időbeli korlátok gyakran megnehezítették az egységes végrehajtást. Mindezek ellenére számos pozitív hatás is megmutatkozott a részt vevő intézményekben, amelyek a diákok és tanárok viselkedésében, attitűdjeiben és közösségi kapcsolataiban is észrevehetőek voltak.

A programot kipróbáló tanárok fontos betekintést nyertek a diákok viselkedésének mélyebb megértésébe: ráébredtek arra, hogy a problémás viselkedés gyakran érzelmi deprivációban, szorongásban vagy a meg nem értettség érzésében gyökerezik. Ennek eredményeként a tanárok fegyelmezési hozzáállása megváltozott: a harag és a büntetésen alapuló reakciók helyett a közös szabályalkotás, az empátia és az érzelmek kifejezésének tudatos támogatása került előtérbe. Fontos tapasztalat volt, hogy az érzelmi önszabályozást és a szociális készségeket – például az empátiát – ugyanúgy tanítani kell, mint bármely tantárgyi ismeretet.

A program eredményeként a válaszadó tanárok szerint számos pozitív változás volt megfigyelhető a diákok körében is. Az osztálytermi légkör általában nyugodtabbá vált, a konfliktusok száma csökkent, és az osztályközösségek összetartása erősödött. A közösen kidolgozott szabályrendszer, a rendszeres osztályszintű megbeszélések és a diákok aktív részvétele segített a felelősségérzet és a diákok önreflexiójának kialakulásában. Különösen kiemelkedő eredményeket értek el a speciális oktatási igényű diákok esetében, akik a bátorító és elfogadó környezetnek köszönhetően aktívabban vettek részt a közösségi tevékenységekben. Több válaszadó tanár úgy érezte, hogy a diákok nyitottabbá és őszintébbé váltak, sokan közülük már önállóan fogalmaztak meg pozitív visszajelzéseket társaiknak, és többen arról számoltak be, hogy diákjaik szívesen vettek részt játékonysági programokban és diákönkormányzati műhelyekben.

A tanárok beszámolóí alapján elmondható, hogy a projekt nemcsak a diákokra, hanem a tanári kar működésére is pozitív hatással volt. Megerősödött az együttműködés és a kapcsolatépítés a tanárok között, egyre többen kérték egymás és más iskolák kollégáinak segítségét, ami a szakmai közösségek hálózatának kialakulását eredményezte. A tanárok hasznos, könnyen alkalmazható pedagógiai módszereket és eszközöket kaptak, amelyek mind a gyermekekkel való kapcsolatukban, mind a mindennapi pedagógiai gyakorlatban támogatást nyújtanak. A Pozitív Fegyelmezés program így összetett módon hozzájárult az iskolai légkör javulásához, az érzelmi nevelés erősítéséhez és a közösségi kapcsolatok fejlesztéséhez.

A fent felsorolt pozitív hatások mellett a válaszadók kiemelték azokat a nehézségeket is, amelyek a program intézményi megvalósításával jártak. A meglévő iskolai struktúrák – például az osztályok közötti koordináció nehézségei, a tanárok nagy osztállyétszáma és a zsúfolt órarend – nem voltak kedvezőek egy új, a tanulói részvételre és az érzelmi biztonságra épülő megközelítés bevezetéséhez. Többen panaszkodtak arra, hogy az intézményekben kevés idő jutott a projekttel kapcsolatos konzultációkra és reflexiókra, így a tanárok közötti tudásmegosztás és tapasztalatcsere néha véletlenszerű maradt. Az órák keretében a szűkös időkeret is gyakran problémát jelentett, ami akadályozta a módszer teljes körű kidolgozását,

különösen akkor, amikor a diákok még nem voltak hozzászokva az új osztálytermi gyakorlatokhoz. Ezenkívül a bevezetéshez szükséges módszertani anyagok nem mindig bizonyultak elégségesnek vagy elég egyértelműnek – különösen az alsóbb osztályok esetében.

További kihívást jelentett, hogy az egyes oktatók nyitottsága a PF-eszközök kipróbálására eltérő volt: kezdeti szkepticizmust vagy elutasítást elsősorban az idősebb tanárok és a természettudományos tantárgyakat oktatók részéről tapasztaltak. Néhány részt vevő iskolában a strukturális támogatás hiánya – például az iskola vezetésének vagy a nem oktató személyzet bevonásának hiánya – megnehezítette a módszer iskolai közösség egészében történő alkalmazását. Ezenkívül néhány tanár csak alkalmanként alkalmazta a program elemeit, ami gyengítette a hatékonyságot és a következetességet.

A diákoknak is időre volt szükségük, hogy megszokják az új típusú osztálytermi menedzsmentet, különösen az idősebb diákoknak, akiknek nehezebb volt elfogadni az érzelmekre és az együttműködésre épülő, szokatlanabb módszereket. Nehézséget jelentett az is, ha egy osztályban több korcsoport is jelen volt, így egyszerre kellett volna alkalmazkodni a diákok különböző igényeihez és fejlettségi szintjéhez. A szülők bevonása is nehéz volt, és sok esetben nem sikerült őket hosszú távon elkötelezni a program mellett, mivel nagyon elfoglaltak voltak.

Mindezek ellenére a válaszadó tanárok alapvetően sikeresnek tartják a program kipróbálását, és többen hangsúlyozzák, hogy a Pozitív Fegyelmezés program iskolai bevezetése nemcsak az egyes tanárok motivációjától függ, hanem az intézményi szintű szervezéstől és támogatástól is.

6. Táblázat: A PF-projekt megvalósításának főbb tapasztalatai – a tanárok szerint

Erősségek	Kihívások
A tanárok hozzáállásának változása	A tanárok pozitív hozzáállásának hiánya
a destruktív tanulói viselkedés mögött meghúzódó érzelmi depriváció és szorongás felismerése	a program oktatási elveivel kapcsolatos eltérő tanári attitűdök
a tanárok hozzáállásának változása a fegyelemhez	néhány kolléga kezdeti szkepticizmusa
az érzelmi kifejezés és az önszabályozás tanításának szükségességének felismerése	egyes tanárok (különösen az idősebbek vagy a természettudományos tantárgyakat tanító tanárok) kevésbé nyitottak a program iránt
a diákok aktív részvételének ösztönzése	Rugalmatlan intézményi működés
A pedagógiai és módszertani eszközök bővítése	a kialakult intézményi működés ellenáll a változásoknak
együttműködésen alapuló pedagógiai módszerek és technikák elsajátítása és alkalmazása	az iskola vezetésének egyértelmű elkötelezettségének hiánya
az empátia fejlesztésére szolgáló módszerek elsajátítása és alkalmazása	a nem tanító személyzet bevonásának hiánya
szabályalkotási technikák elsajátítása és alkalmazása	Szerkezeti nehézségek

önreflexió fejlesztése (tanár, diák)	magas óraszám
a tanárok közötti szakmai kapcsolatok erősítése	az időhiány megakadályozza a rendszeres tanári konzultációkat
A diákok empátiájának erősítése	időhiány az órák során
a diákok részvétele játékonysági rendezvényeken	koordinációs nehézségek az alsó és felső tagozatos tanárok között
diákönkormányzat workshopok	sűrű órarend
a diákok kezdeményezése a pozitív visszajelzések megadásában	A diákok ellenállása
Pozitív konfliktuskezelés	lassú alkalmazkodás az új osztálytermi gyakorlatokhoz
közös szabályalkotás a harag helyett	kihívást jelent az idősebb diákok számára a módszer elfogadtatása.
kevesebb konfliktus az iskolában és az osztályteremben	nehéz minden diák figyelmét fenntartani, különösen vegyes korú csoportokban
kedvezőbb osztálytermi légkör, jobb iskolai légkör kialakítása	egyes diákok negatív viselkedése akadályozza a közösség elkötelezettségét
Az osztálytermi közösségek dinamikájának átalakítása	Pedagógiai-módszertani nehézségek
közös szabályalkotás a diákokkal	nehéz beilleszteni az órába
Az osztályközösség konstruktív építése	történet alapú tevékenységek, amelyek alacsonyabb évfolyamokon nehezen megvalósíthatók
osztálybeszélgetések vezetése	hibák a bevezető útmutatóban
az SNI-tanulók bevonása	a feladatok megbeszélése és a módszertani tapasztalatcsere ritka
pozitív változások a tanulók viselkedésében	A szülők bevonásának hiánya
A tanár-diák kapcsolatok erősítése	a szülők elfoglalt időbeosztása
a diákok őszinte nyilatkozatai	alacsony szülői részvételi arány
a nehéz diákok nyitottabbá tétele	főként proaktív szülői részvétel