



Erasmus+



Co-funded by
the European Union

© Позитивна дисциплина во европските училишта,
2025¹

2023-1-HU01-KA220-SCH-000156486



T-TUDOK

Centre for Knowledge Management
and Educational Research Inc.

Животни компетенции во акција: Согледувања од
ученици и наставници за влијанието на програмата

¹Финансирано од Европската Унија. Сепак, изразените ставови и мислења се само ставови на авторот/авторите и не ги одразуваат нужно ставовите на Европската Унија или на Јавната фондација Темпус. Ниту Европската Унија ниту органот што ги доделува не можат да бидат одговорни за нив.

„Позитивна дисциплина во европските училишта“

СТУДИЈА ЗА ВЛИЈАНИЕ

Соработници: Анита Кадерјак, Силвија Немет, Оливие Сорел

Содржина

Извршно резиме	
Метод на истражување	
Резултати од онлајн анкетата на студентите	
Примерни карактеристики	
Гласот на ученикот – Како им се допаѓаат часовите по LifeComp?	
Социјални односи	
Ментална благосостојба и емоционални вештини	
Перцепции на наставниците	
Кои се промените што ги забележуваат учениците?	
Запознаеност со концептите што се користат на часовите по LifeComp	
Влијание на програмата за позитивна дисциплина врз меките вештини на учениците	
Промени во вештините за асертивно решавање проблеми на учениците	
Онлајн анкета на ученици – Резиме на резултатите	
Анализа на фокус група	
Учесници	
Метод	
Постапка	
Анализа на фокус група - Познавање на програмата за позитивна дисциплина	
Нов однос со себеси	
Подобро разбирање на другите	
Помирен однос со другите	
Друга образовна положба	
Кутија со алатки	
Искуства од програмата за позитивна дисциплина	
Евалуација на програмата за позитивна дисциплина	
Преглед на училницата	
Нерешен биланс на состојба	
Препораки за програмата за позитивна дисциплина	
Ограничувања на програмата	
Позиции и ставови кон конфликтни ситуации	
Атмосфера и ставови во рамките на групите	
Општа дискусија	
Фокус групи со студенти – Резиме на резултатите	
Искуства од спроведувањето на проектот за позитивна дисциплина – одразено во интервјуата со наставниците	
Влијанието на проектот врз педагошката работа	
Искуства од спроведувањето на програмата	
Најдобрите моменти од програмата	
Предизвици при имплементацијата	

Можности за зголемување на ефикасноста на програмата	
Програмата во институциите учеснички	
Интервјуа со наставници – Резиме на резултатите	

Извршно резиме

Целта на оваа Студија за влијание е да ги демонстрира ефектите од проектот KA220-SCN „Позитивна дисциплина во европските училишта“ во шесте училишта каде што беше имплементиран во текот на периодот на проектот 2023/2025 година во земјите-партнери: Унгарија, Франција, Португалија, Полска, Бугарија и Северна Македонија.

Програмата беше воведена во училиштата како наменска воннаставна активност, вградена во училишниот ден под името Часови за животна компетенција (наречени LifeComp, сесии од 45 минути). T-Tidok Inc., како партнерска организација и експерт за образовни истражувања, беше одговорна за проценка на влијанието на програмата и врз учениците и врз наставниците од повеќе перспективи.

Наставниците учествуваа во проектот во период од две години: првата година беше посветена на професионална подготовка и обука, додека втората година се фокусираше на имплементација во училница. Учениците беа запознаени со методологијата во втората година од проектот. Родителите беа вклучени и во програмата преку компонентата „Родители кои им помагаат на родителите“, која го олесни споделувањето информации и активностите во заедницата.

Студијата за влијанието на програмата „Позитивна дисциплина во европските училишта“ дава доследни докази дека лекциите од LifeComp, засновани на принципите на позитивна дисциплина, дадоа мерлив и значаен придонес за подобрување на климата во училницата, социо-емоционалните вештини на учениците и практиките на

наставниците во шесте земји учеснички. Со комбинирање на квантитативни и квалитативни методи, истражувањето овозможи и проценка на конкретните резултати и истражување на основните процеси што ги објаснуваат ефектите од програмата.

Конвергенцијата на перспективите се појави како едно од најсилните наоди. Учениците изјавија дека наставниците сè повеќе ги слушаат нивните грижи, ги охрабруваат напорите, како и постигнувањата, и ги препознаваат индивидуалните силни страни. Овие перцепции беа потврдени од самите наставници, кои опишаа промена во сопствениот педагошки став: преминување од казнени и конфронтациски пристапи кон соработка, стратегии фокусирани на решенија. Набљудувањата во училницата дополнително ја зајакнаа оваа слика, укажувајќи на клима на поголемо меѓусебно почитување, споделена одговорност и конструктивно решавање проблеми.

Развојот на учениците беше очигледен во неколку домени. Резултатите од анкетата покажаа дека учесниците во часовите од LifeComp го подобрија своето знаење и интернализацијата на клучните компетенции како што се саморегулација, емпатија, соработка и начин на размислување за раст. Добивките беа особено забележливи во областите што ја поддржуваат соработката и отпорноста во учењето. Паралелно, индикаторите за меки вештини одразуваа намалување на негативните самоперцепции, зголемување на социјалната самодоверба и поголема упорност при соочување со академски предизвици. Додека подобрувањата во асертивното решавање проблеми и емпатијата беа поскромни, квалитативните наоди покажуваат дека учениците стекнале практични алатки и стратегии што можеле да ги применат и во и надвор од училиштето. Многу ученици опишаа дека го пренесувале она што го

научиле во семејниот живот, односите со врсниците и во слободното време – важен индикатор за одржливост и релевантност во реалниот свет.

Интервјуата со наставниците истакнаа дека програмата служи не само како нов методолошки сет алатки, туку и како катализатор за професионална рефлексija и идентитет. Едукаторите опишаа обновено чувство за цел и посилна професионална заедница изградена околу споделени практики. Во исто време, тие идентификуваа и системски ограничувања – главно ограничено време, паралелни наставни барања и нееднаква институционална посветеност – кои повремено го попречуваат подлабокото или поконзистентното интегрирање на методите на позитивна дисциплина.

Фокус групите со учениците открија подеднакво богата слика. Освен стекнувањето психосоцијални вештини, учениците зборуваа за зголемено чувство на припадност, поголема мотивација за одење на училиште и посилни врски со врсниците. Тие, исто така, ги препознаа ограничувањата: некои врсници и наставници не беа склони да се вклучат, а една сесија неделно честопати се сметаше за недоволна за да се вгради трајна промена. Сепак, учениците постојано препорачуваа продолжување и проширување на програмата, честопати барајќи таа да биде достапна за сите одделенија, сите наставници и сите училишта.

Земени заедно, различните истражувачки насоки покажуваат дека Позитивната дисциплина, кога се применува преку структурирани и ангажирачки часови по LifeComp, генерира мерливи придобивки за социо-емоционалниот развој на учениците, ги зајакнува односите наставник-ученик и придонесува за поподдржувачка училишна клима.

Во исто време, наодите исто така нагласуваат дека за овие придобивки да го достигнат својот целосен потенцијал, потребна е структурна интеграција и поширока институционална посветеност.

Базата на докази обезбедена од оваа студија претставува силна основа за извлекување лекции за политиките. Покрај овој извештај, истражувачкиот тим ќе објави збир на препораки за политиките, кои ќе ги преточат овие сознанија во практични упатства за училиштата, образовните власти и креаторите на политиките низ цела Европа. Овие препораки ќе се фокусираат на тоа како да се одржат и зголемат практиките за позитивна дисциплина на начини што ќе обезбедат еднаквост, вклученост и долгорочно влијание.

Метод на истражување

Истражувањето беше структурирано во пет различни модули, комбинирајќи квантитативни и квалитативни пристапи.

Од квантитативна страна, два брана онлајн анкети за ученици беа спроведени во есента 2024 и пролетта 2025 година, во кои беа вклучени вкупно приближно 500 ученици. Покрај тоа, онлајн анкета за наставници беше спроведена во пролетта 2025 година, со учество на околу 30 наставници. Иако онлајн анкетите не дозволуваат длабинско разбирање или истражување на расудувањето зад одговорите, тие нудат значајна предност на анонимно собирање податоци, што ја зголемува веројатноста за искрени одговори. Тие исто така овозможуваат структурирано ракување со големи збирки податоци и ја поддржуваат идентификацијата на корелации – на пример, поврзување на варијабли како што се земјата, семејната позадина, возраста и перцепираното влијание на програмата.

Квалитативната компонента вклучуваше неколку комплементарни методи. Во зима 2025 година, во Мако беше организирана мониторинг посета, за време на која беа набљудувани два часа од LifeComp и беа спроведени четири длабински интервјуа. Истражувачкиот тим ги искористи сознанијата стекнати за време на мониторинг посетата за да го усоврши дизајнот на интервјуата со наставниците и да ги дотера алатките што се користат во дискусиите со учениците во фокус групите. Во пролетта 2025 година, беа спроведени структурирани интервјуа со 15 наставници, додека четири дискусии со ученици во фокус групите се одржаа во текот на пролетта и летото 2025 година, во кои учествуваа приближно 40 ученици.

Фокус групите, или дискусииони групи, се квалитативен метод на истражување кој најчесто се користи во хуманистичките и општествените науки за собирање податоци за перцепциите, мислењата, верувањата и ставовите на поединците во врска со одредена тема. Овој метод вклучува формирање мала група луѓе (обично помеѓу 6 и 12 учесници) за да дискутираат за тема под водство на фасилитатор – или двајца фасилитатори – кои ја преземаат двојната улога на водење на групата и модерирање и регулирање по потреба. Фасилитаторот на групата затоа е гарант и за содржината што се дискутира за време на групната дискусија и за формата што може да ја има. Тој или таа е оној што им овозможува на сите да се изразат и обезбедува дискусијата да биде кружна и дека дискутираната содржина останува тесно поврзана со целите на студијата што го мотивирала воспоставувањето на ова истражување.

15-те активни интервјуирани наставници носат богато професионално искуство, во многу случаи кое опфаќа неколку децении, низ широк спектар на области и возрасни групи на ученици. Неколкумина имаат постдипломски или специјализирани квалификации (на пр. ИТ, психологија); некои придонесуваат за обука на наставници како универзитетски предавачи, додека други работат како наставници за развој кои ги поддржуваат учениците со посебни образовни потреби. Личните интервјуа дадоа вредни сознанија, овозможувајќи позитивните влијанија и предизвиците на проектот да се разберат подлабоко и посложено преку перспективите на наставниците.

Резултати од онлајн студентската анкета

Спроведена е онлајн анкета на ученици со учество на приближно 700 ученици од шест земји, во која учествуваа и Позитивна дисциплина (ПД) и контролни групи. Во рамките на овој примерок, собрани се 513 парни одговори, кои опфаќаат 287 ученици во ПД групата и 226 ученици во контролната група.

Анкетата е дизајнирана да ги истражи промените што се случуваат во текот на една учебна година. Клучните области на фокус вклучуваат перцепција на учениците за нивните наставници за време и надвор од часовите по LifeComp, развој на меки вештини, компетенции во асертивно решавање проблеми и нивното познавање на основните концепти на Позитивната дисциплина.

1. Табела: Број на анкетирани ученици од партнерските земји

ДРЖАВА	ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА	КОНТРОЛА	СУМА
Франција	72	66	138
Унгарија	62	43	105
Северна Македонија	24	46	70
Полска	69	13	82
Португалија	33	35	68
Бугарија	27	23	50

СУМА	287	226	513
------	-----	-----	-----

Карактеристики на примерокот

Анализата се базираше на податоци од 176 ученици од петто одделение, 134 од шесто одделение, 119 од седмо одделение и 63 од осмо одделение. Во однос на родовата распределба, 48% од учесниците беа жени, а 52% беа мажи.



1. Слика Распределба на анкетирани ученици по одделение:

Гласот на ученикот – Како им се допаѓаат часовите по LifeComp?

При оценување на образовна програма, од суштинско значење е да се испитаат повеќе димензии. Освен што се проценува како се развиле вештините или знаењето на учениците, подеднакво е важно да се разбере како учениците-учесници ја доживеале програмата. Дали ја сметале за ангажирана? Дали уживале во лекциите? Како го артикулираат она што го интернализирале и дали програмата имала влијание врз нив?

Подеднакво релевантно е и она што самите ученици го истакнуваат кога одговараат во целосно отворен формат: дали ја перцепирале програмата како нешто што влијае врз нив лично, врз заедницата во училиницата, врз нивните наставници, врз никого или врз сите вклучени? За да ги опфатиме овие перспективи, вклучивме целосно отворено прашање во анкетата на учениците, обидувајќи се да ги откриеме сопствените размислувања на учениците за ефектите од програмата.

Отворените одговори открија три главни тематски области во врска со влијанието на часовите од LifeComp: (1) социјални односи, (2) ментална благосостојба и емоционални вештини и (3) перцепции за наставниците.

Социјални односи

Учениците често ја истакнуваа улогата на часовите во зајакнувањето на врските во класот, создавањето пријателства и поттикнувањето на чувството на припадност во училишната заедница. Тие ја нагласија важноста на комуникацијата и соработката, вклучително и дискутирање за проблеми, заедничко завршување задачи и решавање на меѓучовечки проблеми. Часовите се сметаа и за средство за развивање емпатија и социјална свест, како што се разбирање на расположенијата на врсниците, препознавање што им помага или им штети на пријателите и поттикнување на граѓанска свест.

Како што рече еден ученик: „Мислам дека е одличен начин да се зајакнат врските во класот“. Друг објасни: „Тие се забавни, нè зближуваат и ни помагаат да ги разбереме другите. Па, мислам дека е корисна сесија за подобар живот во заедницата. Го обожавам. Тоа е час што треба да постои во секое училиште во светот“. Учениците, исто така, ја нагласија димензијата на решавање проблеми: „Мислам дека се многу корисни затоа што ако нешто некого го мачи, можеме да разговараме за тоа таму и можеби можеме да го решиме“. Други ги забележаа пошироките животни вештини што ги развија: „Забавно е и учиме да бидеме со другите, а исто така стануваме граѓани за човештвото“. и „Мислам дека тие се добар начин за решавање проблеми на час.“

Ментална благосостојба и емоционални вештини

Друга тема што се повторуваше беше позитивното влијание врз емоционалната регулација и управувањето со стресот. Учениците ги опишаа часовите како безбеден и мирен простор за дискутирање на проблеми, справување со емоции и вежбање самоконтрола. Тие

изјавија дека се чувствуваат порелаксирано, дека се слушани и дека можат да размислуваат појасно. Сесиите, исто така, нудеа практични алатки како што се простување, ефективна комуникација, гледање перспектива и учење од грешките. Разиграните и ангажирачки методи (игри, активности, играње улоги) ја зголемија мотивацијата и ги направија часовите релевантни за секојдневниот живот.

Како што рече еден студент: „Ми помага да се смирам и да се одморам на крајот од денот“. Друг ја нагласи комбинацијата од емоционални и практични придобивки: „Навистина ми се допаѓа Позитивната дисциплина затоа што можеме да зборуваме за нашите проблеми, како да реагираме, како да простиме, како да кажеме работи итн., а исто така и затоа што играме игри. Навистина ми се допаѓа, ни помага со емоции или расправи и многу други работи. Нè смирува“. За некои, сесиите беа ретка можност да се отворат: „Навистина ми се допаѓаат и многу ми го смируваат стресот, а понекогаш можам да зборувам за моите проблеми, но тоа е многу ретко“. Учениците, исто така, пријавија зголемена самодоверба: „Мислам дека тоа е нешто што ни помага подобро да ги решиме нашите проблеми, а исто така да научиме да си веруваме себеси“.

Перцепции на наставниците

Конечно, учениците изразија многу позитивни мислења за наставниците вклучени во програмата. Тие често беа опишани како смирени, љубезни, разбирачки и поддржувачки. Наставниците беа ценети за јасното објаснување на материјалот, обрнувањето внимание на учениците и водењето разговори за решавање проблеми. Индивидуализираната поддршка и признание, како што се специфични пофалби, беа особено ценети. Активностите водени од наставниците беа опишани како „кул“ и како помагање на учениците да се отворат.

Како што забележа еден ученик: „Наставникот секогаш нè разбира во различни ситуации“. Друг го истакна колаборативниот пристап: „Наставникот и јас често разговараме за проблемите и се обидуваме да најдеме решение што функционира за сите“. Неколку ученици изразија благодарност, како што е илустрирано со овој коментар: „Прекрасно, свет момент. Учам многу и веќе научив многу од часовите по LifeComp, што ме прави подобра личност. Неизмерно сум благодарен на професорот [...] што ми помогна кога ми беше најпотребно“. Слично, други посочија на додадената вредност на појаснувањето и поддршката: „Тие често објаснуваат теми што не ги разбирав претходно“.

Какви промени забележуваат учениците?

Покрај истражувањето на сопствените искуства на учениците, бевме заинтересирани и за тоа како тие ги перцепираат потенцијалните промени во однесувањето на наставниците кои учествуваат во програмата. За таа цел, на учениците им беа презентирани девет искази, кои беа развиени во соработка со експерти за позитивна дисциплина. Од нив беше побарано да наведат,

и на почетокот на програмата и на крајот од учебната година, која од овие искази најдобро ги опишува нивните часови по LifeComp, а која го карактеризира однесувањето на наставниците кои учествуваа за време на нивните часови по други предмети (на пр. часови по историја или јазик).

Овој пристап беше особено важен, бидејќи ни овозможи да испитаме до кој степен основните принципи на програмата беа реализирани при реална имплементација во училница. Покрај тоа, даде увид во тоа дали промените во однесувањето на наставниците се проширија надвор од часовите посветени на LifeComp и беа видливи и во нивната секојдневна наставна пракса.

Изјавите беа следниве:

1. Наставникот ме слуша ако имам проблем или ако нешто ме мачи.
2. Ние, учениците, исто така помагаме во решавањето на проблемите и заедно смислуваме идеи. Наставникот често вели: „Ајде да го решиме заедно!“
3. На часот, не бараме кој направил грешка, туку како можеме да ја поправиме.
4. Секој има одговорности и задачи на часот.
5. Наставникот не охрабрува, наместо да не казнува.
6. Наставникот не ме фали само кога нешто ќе испадне добро, туку и кога напорно работам и се трудам најдобро што можам.

7. Ако тестот не помине добро, наместо да бидеме карани, разговараме за тоа на час за да откриеме заедно што можеме да направиме за да се подобриме.

8. Наставниците понекогаш прават грешки, но тоа е во ред.

9. Наставникот ги гледа нашите силни страни и добри квалитети.

Перцепции на учениците:

Во есента 2024 година, учениците најчесто известуваа дека секој има одговорности и задачи во училницата, наставниците понекогаш прават грешки, но тоа е прифатливо и дека наставниците ги препознаваат своите силни страни и позитивни квалитети. До пролетта 2025 година, перцепциите на учениците се променија: најтипичните одговори истакнуваа дека наставниците ги слушаат кога имаат проблем или се вознемирени од нешто, пофалбите се даваат не само за успешни резултати, туку и за труд и напорна работа, а наставниците продолжуваат да ги признаваат своите силни страни и позитивни квалитети. Имено, перцепцијата дека наставниците повремено прават грешки остана конзистентна.

Прашањата што ја покажаа најголемата позитивна промена одразуваа зголемена соработка и решавање проблеми во училницата. Учениците известуваат дека сега помагаат во решавањето проблеми и генерираат идеи заедно, при што наставниците често го охрабруваат пристапот: „Ајде да го решиме заедно!“ Дополнително, учениците забележаа дека фокусот се префрлил од откривање кој направил грешка кон откривање како да се поправи, и дека наставниците ги пофалија напорите, како и резултатите. Сепак, некои аспекти покажаа мала или никаква промена: учениците продолжија да перцепираат дека секој има одговорности и задачи во

училницата, а соработката во размислувањето по неуспешните тестови остана меѓу најмалку типичните искуства.

Рефлексии на наставниците:

Наставниците беа анкетирани по завршувањето на програмата во мај 2025 година за да ги споделат своите перцепции за најтипичните аспекти на нивната работа во училища и сите промени што ги забележале. Трите изјави со кои најмногу се согласуваа беа: слушање на учениците кога имаат проблеми или загрижености, пофалба на учениците не само за успешните резултати, туку и за трудот и трудот што го даваат најдоброто од себе, и препознавање на силните страни и позитивните квалитети на учениците. Изјавата со која најмалку се идентификуваа беше дека „И јас правам грешки како наставник, а тоа не е проблем“, што укажува дека иако наставниците ја признаваат важноста на силните страни и трудот, тие можеби се чувствуваат помалку удобно отворено да ги признаат сопствените грешки.

Набљудувано усогласување и влијание

Земени заедно, овие наоди покажуваат силна конвергенција помеѓу перспективите на учениците и наставниците. Двете групи истакнаа зголемено внимание на грижите на учениците, пофалби фокусирани на напор и признавање на силните страни, како и подобрена соработка во решавањето проблеми. Ова сугерира дека LifeComp придонесе за поттикнување на поподдржувачка, партиципативна и ориентирана кон напор клима во училищата, со влијанија што се протегаат надвор од самите структурирани часови.

Запознаеност со концептите што се користат на часовите по LifeComp

Програмата LifeComp се фокусира на девет основни компетенции: саморегулација, флексибилност, благосостојба, емпатија, комуникација, соработка, управување со учењето, начин на размислување за раст и критичко размислување. За да се процени нејзиното влијание, знаењето на учениците за овие концепти беше мерено на почетокот (есен 2024) и крајот (пролет 2025) на програмата и споредено со контролна група која не учествуваше во LifeComp.

Резултатите покажуваат дека учениците во програмата LifeComp (група за развој на знаење) генерално покажаа подобрувања во повеќето компетенции, со особено значајни придобивки во саморегулацијата (од 50% до 64%), емпатијата (од 67% до 82%), соработката (од 93% до 98%) и начин на размислување за раст (од 65% до 71%). За комуникацијата, благосостојбата, управувањето со учењето и критичкото размислување, учениците одржуваа високо ниво на знаење или покажаа скромно зголемување.

Во споредба со контролната група, која исто така покажа одреден природен раст во истиот период, групата LifeComp имаше поголеми релативни подобрувања во неколку клучни области, особено оние поврзани со соработка, социјално-емоционални вештини и самостојно учење. На пример, саморегулацијата и емпатијата се зголемија повеќе во групата со прогресивна прогресија отколку во контролната група (Саморегулација: +14 процентни поени наспроти +13 процентни поени; Емпатија: +15 процентни поени наспроти +13 процентни поени). Други компетенции, како што се комуникацијата и благосостојбата, веќе беа на високо ниво во обете групи, оставајќи помалку простор за мерлив раст.

Севкупно, овие наоди сугерираат дека програмата LifeComp позитивно влијаела врз разбирањето на учениците за нејзините основни компетенции, особено во областите што поддржуваат соработка при решавање проблеми, социјално-емоционална свест и учење фокусирано на напор.

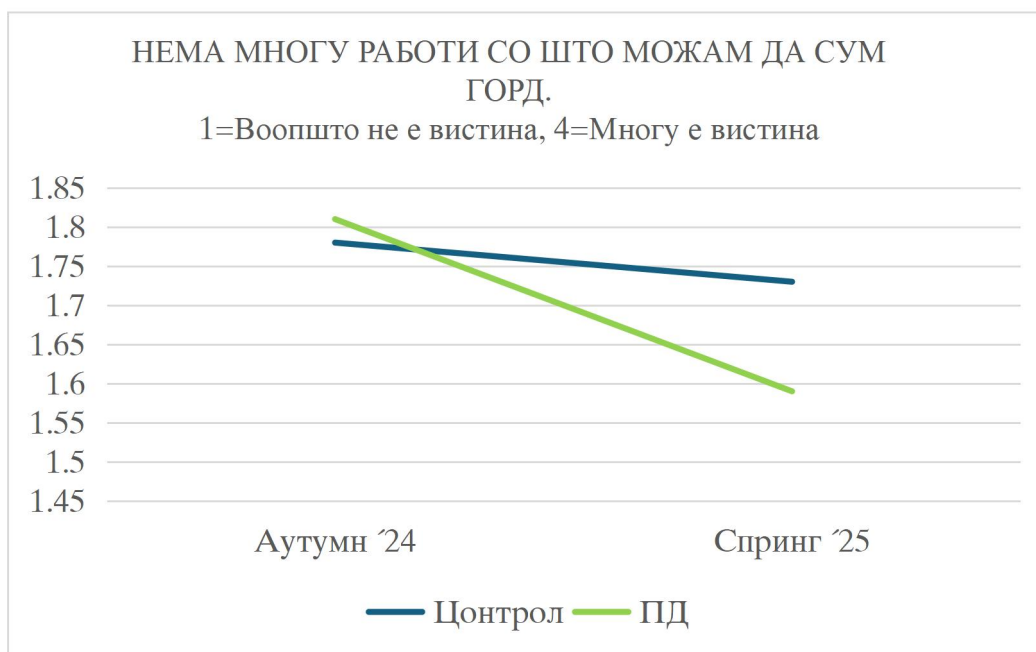
Влијание на програмата за позитивна дисциплина врз меките вештини на учениците

Покрај проценката на основните компетенции на LifeComp, истражувавме како учеството во програмата за позитивна дисциплина (ПД) влијаело врз меките вештини на учениците, поточно врз нивната самоконцепција, социјални вештини, емпатија и мотивација за учење.

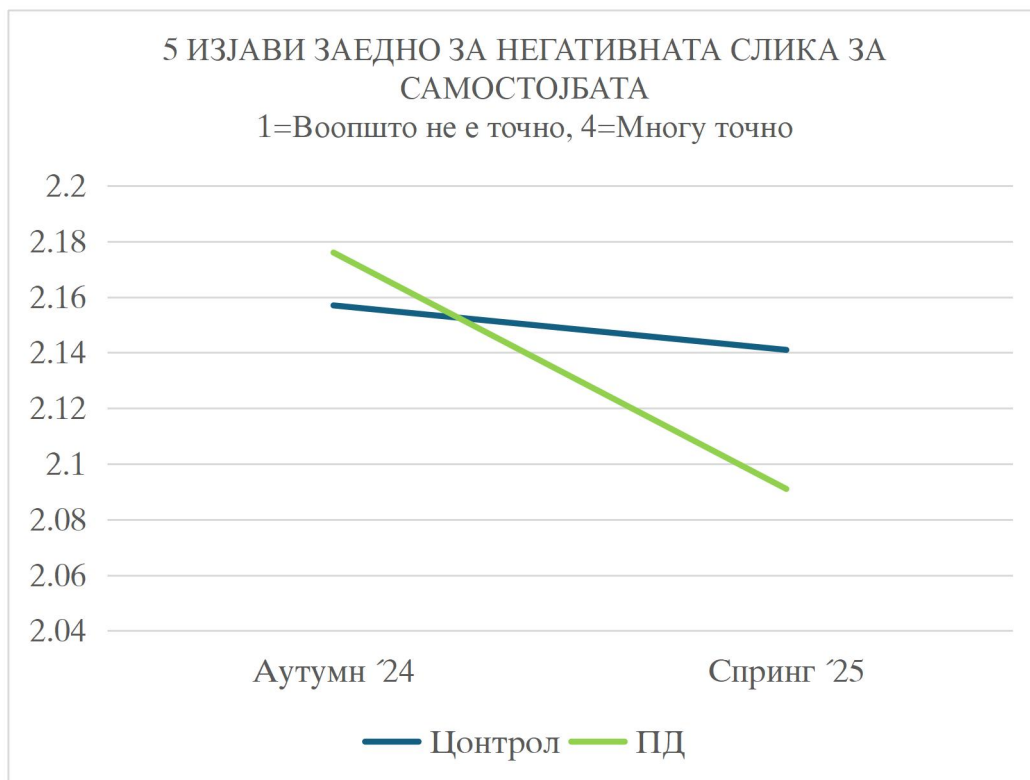
Одговорите на учениците на 34 искази беа анализирани за да се проценат промените во сликата за себе, социјалните компетенции, емпатијата и мотивацијата за учење. Резултатите покажуваат дека учеството во програмата за позитивна дисциплина (ПД) имало

мерливо влијание врз неколку аспекти на меките вештини на учениците.

Во однос на сликата за себе, учениците со ПД покажаа значително намалување на негативните самоперцепции во споредба со контролните ученици, што укажува на подобрување во начинот на кој се гледале себеси. Ова е особено значајно бидејќи, како што беше забележано претходно, пристапите на наставниците кон учениците исто така се променија во текот на програмата. Наставниците се фокусираа повеќе на охрабрување отколку на казнување, што веројатно придонесе учениците да стекнат попозитивна перцепција за себе. Ова сугерира дека дури и една учебна година може да има значајно влијание врз учениците, бидејќи тие ги вклучуваат перцепциите на значајни возрасни лица, како што се нивните наставници, во сопствената слика за себе.

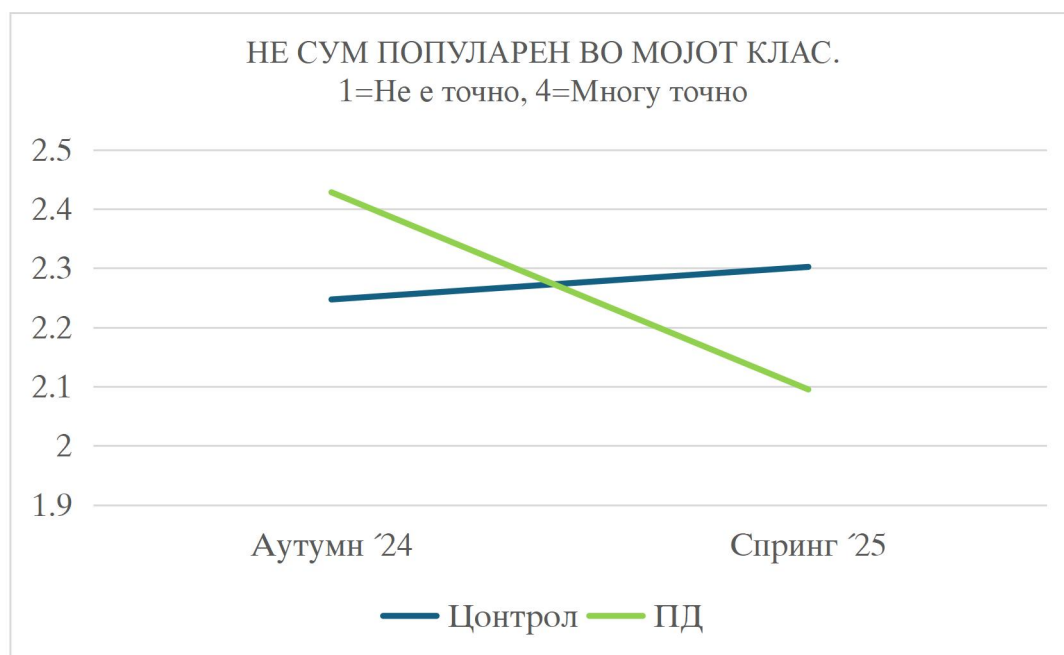


2. Слика: Промена во самоперцепцијата на учениците 1.



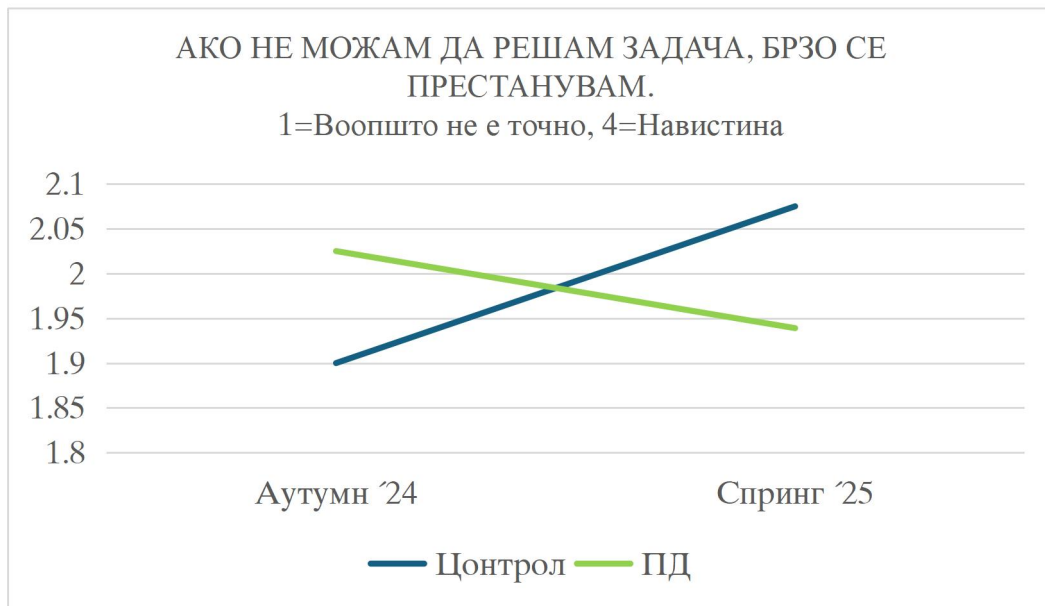
3. Слика: Промена во самоперцепцијата на учениците II.

Во однос на социјалните компетенции, учениците со прогресивно образование пријавија поголемо намалување на перцепцијата дека се непопуларни во училницата отколку нивните врсници во контролната група, што укажува на зголемена социјална самодоверба и интеграција во училницата.



4. Слика: Промена во самодовербата на учениците

Мотивацијата за учење, исто така, се подобри: учениците со прогресивна физичка подготвеност покажаа значително поголема упорност кога работеа на задачи што не знаеја веднаш како да ги решат, што одразува поголема отпорност и ангажман фокусиран на напор.



5. Слика: Промена во мотивацијата за учење кај учениците

Не се забележани значајни промени во емпатијата помеѓу групите со прогресивна возраст и контролните групи. Генерално, овие наоди сугерираат дека програмата за позитивна дисциплина позитивно влијаела врз самосликата на учениците, социјалните вештини и мотивацијата за учење, придонесувајќи за развој на основни социо-емоционални и мотивациски компетенции, додека нејзиниот ефект врз емпатијата може да бара дополнително засилување.

Промени во вештините за асертивно решавање проблеми кај учениците

Програмата за позитивна дисциплина, исто така, имаше за цел да влијае врз асертивните способности на учениците за решавање проблеми. На учениците им беа презентирани осум реалистични сценарија и од нив беше побарано да наведат како ќе реагираат, избирајќи помеѓу стратегии за избегнување, агресивни или асертивни стратегии. Истите сценарија беа презентирани на почетокот (пред-тест) и на крајот (пост-тест) од програмата, овозможувајќи директна споредба на промените во одговорите со текот на времето.

Анализата на резултатите покажа дека, од осумте ситуации, само една покажа статистички значајно поместување од неасертивни кон асертивни одговори кај учениците. Ова укажува дека иако имало позитивна промена во пристапите на учениците кон решавање проблеми, ефектот бил ограничен и не бил конзистентно силен во различни ситуации. Затоа, се чини дека програмата имала скромно влијание врз подобрувањето на асертивните вештини за решавање проблеми кај учениците.

Онлајн студентска анкета – Резиме на резултатите

Програмата за позитивна дисциплина (ПД) имаше мерливо позитивно влијание врз учениците и наставниците.

Учениците изјавија дека наставниците сè повеќе ги слушале нивните грижи, ги фалеле напорите, како и резултатите, и ги препознавале нивните силни страни. Соработката и решавањето проблеми на час се подобриле, при што учениците активно учествувале во генерирањето решенија. Самопријавените набљудувања на наставниците во голема мера се совпаѓале со перцепциите на

учениците, истакнувајќи зголемено внимание на потребите на учениците и поддршка фокусирана на напор.

Учениците во групата за ПД покажаа подобрувања во деветте компетенции на LifeComp, особено во саморегулацијата, емпатијата, соработката и начинот на размислување за раст. Во споредба со контролната група, групата за ПД покажа поголеми придобивки во соработката, социо-емоционалните вештини и самостојното учење, што укажува дека програмата ефикасно ги подобрила клучните концепти на LifeComp.

Учеството во програмата за развој на личноста значително ја подобри сликата за себе, социјалните компетенции и мотивацијата за учење кај учениците. Имено, негативните самоперцепции се намалија повеќе кај учениците со развој на личноста отколку кај контролната група, што го одразува влијанието на пристапот фокусиран на охрабрување од страна на наставниците. Социјалната самодоверба и интеграцијата во училницата се зголемија, а учениците покажаа поголема упорност во извршувањето на предизвикувачки задачи. Не беа забележани значајни промени во емпатијата.

Вештините за асертивно решавање проблеми на учениците покажаа ограничено подобрување: само едно од осум сценарија покажа статистички значајно поместување од неасертивни кон асертивни одговори. Ова укажува на скромно влијание врз оваа специфична компетенција.

Анализа на фокус група

За да се проценат ефектите од програмата за позитивно образование во училищата, беше предложен посебен фокус на примарните засегнати страни, а беше разгледано и собирање информации од учениците. Методолошкиот избор падна на квалитативен пристап од типот „фокус групи“.

Учесници

36-те учесници (16 момчиња и 20 девојчиња) се ученици од одделенија кои имале корист од часовите од LifeComp во шесте училишта избрани за проектот. Тие се ученици од средно училиште (ученици од 6-то до 9-то одделение) од шесте земји (Бугарија, Франција, Унгарија, Северна Македонија, Полска, Португалија). Нивната просечна возраст е 12 години. Некои учесници беа мешани во фокус групите, според нивното потекло, други се хомогени (Табела 1).

2. Табела: Опис на учесниците во различните фокус групи според пол и земја на потекло

Фокус група	Место	Учес ници	Националност					Порт
		Пол	Бугар ија	Фран ција	Унгар ија	Македон ија	Полск а	Порт угалиј а
1	Португалија							
	а	10	4	4	/	/	/	2
2	Португалија							
	а	11	/	/	1	4	4	2
3	Унгарија	9	/	/	9	/	/	/
4	Франција	6	/	6	/	/	/	/
		36	4	10	10	4	4	4

Метод

Меѓу очекуваните ефекти од програмата, една хипотеза се однесува на промените што ги перцепираат учениците, како во нивното индивидуално, така и во колективното функционирање на училиштето. Затоа решивме да ги прашаме учениците од програмата за две различни оски на рефлексija: прво, со тоа што ќе комуницираат во рамките на фокус група за нивното знаење и искуства од програмата за позитивна дисциплина. За да го направиме ова, беше развиена полудирективна мрежа за интервјуа за да се олесни времето за дискусија (Табела 3). Оваа мрежа се однесува на три димензии:

i) знаењето на учениците за концептот на позитивна дисциплина, особено нејзините дефинирачки критериуми, целите што ги гледаат во неа и публиката за која веруваат дека е наменета;

ii) нивните искуства од часовите по LifeComp, поточно она што го сметаат за еволуција на нивниот час во однос на атмосферата, особено училишната клима, но и индивидуалното и колективното функционирање, фокусирајќи се на различни временски рамки (пред наспроти по програмата);

iii) Нивната проценка на програмата за позитивна дисциплина, и поточно нивниот поглед на програмата и што таа променила, и во училиницата и надвор од неа, предностите на таков систем и можните ограничувања и потенцијални пречки што веќе можат да ги согледаат.

3. Табела: Мрежа за интервјуа со фокус група

Концепт на позитивна дисциплина		
ШТО?	ЗА ШТО?	ЗА КОГО?
Што е ова?	За што е тоа?	Кога може да се користи ова?
Вашето искуство со часовите од LifeComp		

ПРЕД	ВО ТЕКОТ	ПОСЛЕ
Како ви беше часот? Како се чувствувавте? Каква беше атмосферата?	Што мислите за часовите на LifeComp? Како ги промени работите?	Каков е твојот час? Каква е атмосферата? Како се чувствувааш?
Вашата проценка на програмата за ПД		
ВО УЧАС	НАДВОР ОД ЧАС	ГРАНИЦИТЕ
Каква е вашата проценка за програмата за професионален развој? Дали мислите дека треба да се нуди во сите часови? Зошто?	Може ли програмата за професионален развој да се користи надвор од часот? Пример? Зошто?	Кои се слабостите на програмата за Професионално згрижување? Какви подобрувања можете да замислите?

Во втор чекор, им предложивме на учениците ситуации во училиницата, развиени од истражувачкиот тим. Така, беа создадени четири ситуации во два формати: од една страна, краток семантички опис, а од друга страна, илустрација генерирана од софтвер за генерирање слики со вештачка интелигенција (слики од 1 до 4). Четирите ситуации имаат заедничко што се групни ситуации, во училишна средина, со протагонисти кои презентираат антагонистички пози, дури и во конфликт.

Наставникот е систематски присутен, со цел да извести за улогата што учениците му ја припишуваат. Целта на овие четири вињети е да се разбере и когнитивното читање што учениците го

имаат за таканаречената потенцијално конфликтна ситуација и патиштата за решавање проблеми што ги замислуваат од гледна точка на однесувањето.

На учениците им беше предложена систематска мрежа со прашања за да ја водат нивната проценка на ситуацијата (Табела 4).

Втората ги поканува да ја опишат сцената, која всушност е проблематична и критична сцена, да ги разгледаат различните чувства и различните гледни точки, како и колективното барање решение.

4. Табела: Мрежа со прашања за анализа на ситуации

Што се случува во оваа сцена?	
Која е проблематичната ситуација? Што мислите дека е во прашање?	
Како се чувствуваат различните ликови во сцената? Какви се нивните емоции?	
Како го објаснувате нивното однесување?	
Како мислите дека требало да реагираат?	
Кои други алтернативни однесувања ги предлагате за да се осигура дека приказната ќе заврши среќно? Што предлагате?	



Слика 1. Бучна победа

За време на часот по физичко, тимот што ќе победи во многу тесната кошаркарска игра се радува. Учениците од овој тим скокаат горе-долу, извикувајќи „Ние сме најдобри“. Во тимот што губи, некои се намрштуваат, а еден ученик се извинува, велејќи дека е премногу лош и дека тоа е негова вина. Друг ученик му вика на соиграч, велејќи му дека требало да ја додаде топката. Наставникот ги замолува тимовите да се ракуваат, но повеќето од нив одбиваат.



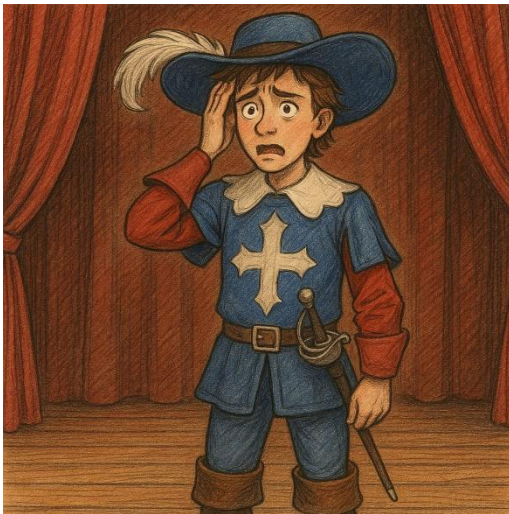
На час, еден ученик одбива да си ја заврши работата. И покрај постојаните барања на наставникот, тој не работи. Тој гласно му зборува на својот сосед од левата страна, кој се смее со него. Неговиот сосед од десната страна покажува знаци на досада. Конечно, тој многу гласно вика „молчи“. Наставникот директно интервенира и го моли грубиот ученик да му се извини нему, како и на целиот клас.

Слика 2. Потсетник за смирување

Наставникот ја подготвува екскурзијата за крајот на годината со класот. Учениците не можат да се договорат за активностите што треба да се прават. Штом еден ученик предложи активност или место за посета, другите се потсмеваат на тоа и велат дека е глупост. Наставникот не може да го смири класот и се заканува дека ќе ја откаже екскурзијата.



Слика 3. Училишна екскурзија



Слика 4. Дупката на сеќавањата

За време на театарска претстава на крајот од годината, еден ученик ги заборава своите реплики. Нивните главни партнери повеќе не знаат што да прават. Публиката сфаќа дека се случува нешто необично. Другите ученици се зад сцената, а наставникот се двоуми да интервенира.

Постапка

Учениците беа интервјуирани во групи, на покана на нивните референтни наставници од програмата за позитивна дисциплина. Двете фокус групи спроведени во Порто се одржаа за време на еден од меѓународните состаноци, последниот од програмата. Помеѓу групните активности што им се нудат на учениците од шесте земји, на крајот од програмата е закажано време со истражувачите за да се дискутираат повратните информации за искуствата на учениците. Овие две групи се мешани и затоа се составени од ученици од различни земји. Англискиот јазик е заедничкиот и споделен

јазик за водење на интервјуата. Спротивно на тоа, немешаните групи се одржуваат преку видео, со истражувачи кои се мајчин јазик на јазикот на избраната земја. Така, групата француски ученици се одржува со други француски ученици кои не учествувале во Порто, а групата Мако исто така се одржува преку видео, и ги спојува само унгарските ученици. Тие беа водени од францускиот истражувач и унгарскиот истражувач, соодветно.

Секое време за собирање се одвива според истата рамка и истата секвенца. Прво, учениците се прашуваат за позитивната дисциплина и нивното теоретско знаење, нивните искуства и нивното искуство од програмата. Второ, од нив се бара да комуницираат на фиктивни ситуации, претставени со слики и зборови (слики од 1 до 4). Потоа, се отвора слободно време за поопшто споделување, така што учениците можат да се осврнат на теми или прашања што ги имаат, кои истражувачите не би ги предвиделе. Ова слободно време е исто така таму за да ги дискутираат своите проекти и нивните поспецифични патеки. Општо земено, одговорите на првите два пати се очекуваат како извор на вредни информации од страна на истражувачкиот тим, но групната динамика во текот на интервјуто, исто така, обезбедува точка на собирање за размислување на понеформален и имплицитен начин.

Анализата на фокус групите е методичен процес што ги трансформира богатите, интерактивни дискусии во употребливи сознанија. Во срцето на овој пристап е тематската анализа, каде што истражувачите се потопуваат во дословни извештаи за дискусиите. Пристапот овде не е компаративен, во смисла дека нема истражувачки хипотези во врска со потеклото на учениците. Така, коментарите на учениците нема да бидат разбрани во светлината на нивното потекло, а содржината на дословни извештаи ќе биде обединета, со цел да се добие посуштинска и поупотреблива содржина. Сепак, маргинално, одредени специфични карактеристики на полето може да бидат пријавени и истакнати овде.

Обработката на податоци е структурирана во различни фази, слично на методологијата избрана и опишана погоре. Така, секое од прашањата се поставува во согласност со мрежата за интервју на фокус групи, како и мрежата за анализа на ситуацијата. Потоа, ќе се спроведе анализа на стиловите на интеракција во рамките на групите. Конечно, посебен фокус ќе се предложи на француската група, особено во однос на избраните активности.

Анализа на фокус група – Познавање на програмата за позитивна дисциплина

Кога се прашуваат што е Позитивна дисциплина, учениците не одговараат на дефинитивен начин. Всушност, тие имаат тенденција да усвојат дескриптивен и процесно базиран пристап. Тие всушност не дефинираат што е тоа. Така, прашањето за предмет, или дури и за самата дисциплина, се избегнува, на штета на разбирањето на ефектите што може да ги има или ги имала врз нив, врз нивниот час и врз нивните односи. За учениците, Позитивната дисциплина

затоа е дефинирана според она што го нуди. Секако, таа имплицитно се смета за специфично образовно време, предмет што се учи во училиште, низа алатки што треба да се користат секојдневно, или дури и состојба на умот или педагошка положба, ако не и положба во односот со другите, или дури и во односот со себеси.

Оваа тешкотија во воспоставувањето вистинска концептуална дефиниција, според наше мислење, може да се разбере според две хипотези. Првата е суштински релативната концептуална нејасност суштински поврзана со самата Позитивна дисциплина. Всушност, за некои, Позитивната дисциплина е држење на телото, став, збир на знаење или know-how, начин на едукација на сопственото дете, или управување со тим, или однесување во рамките на својот клас. Затоа, не сме изненадени што студентите го избегнуваат овој дефинирачки аспект, несомнено премногу редуktivен во однос на бројните можности за примена и различните последици од оваа дисциплина. Втората хипотеза повеќе се однесува на вештачката и експериментална природа на самата програма. Тешкотијата за вистинско и прецизно дефинирање на Позитивната дисциплина не ни се чини во анализата на коментарите на студентите како индикатор за недостаток на разбирање, ниту за каква било нејасност во примената. Сепак, ова може да ги направи одговорите малку тавтолошки. Всушност, часовите по LifeComp се за некои студенти посветено време, нов курс што го имале оваа година, нов предмет, а вториот служи за... учење на Позитивната дисциплина или животните компетенции.

Поопшто, студентите ги сметаат часовите по LifeComp како време за дискусија на час, време за учење во кое класната група ќе развие вештини и ресурси. Таксономија произлегува од нивните

забелешки. Програмата за позитивна дисциплина служи за развој на i) нов однос со себеси, ii) подобро разбирање на другите и iii) помирен однос со другите.

Нов однос со себеси

За учениците, Позитивната дисциплина е пред сè начин подобро да се разберат себеси. Им овозможува да ги разберат своите силни страни, понекогаш неочекувани, и своите емоции преку пристап до повеќе нијанси во нивното препознавање и именување. Исто така, им овозможува подобро да го регулираат својот стрес, без разлика дали е во училиште или во секојдневниот живот. Во исто време, тие можат полесно да ги препознаат своите грешки. Лекцијата LifeComp на некои им се чини како можност да научат да бидат разочарани, ако не и фрустрирани. Фрустрацијата овде треба да се разбере во смисла на можност да се опуштите, а со тоа и како искуство на личен развој, самоподобрување и развој на поавтономна, но поалтруистичка и помалку егоцентрична форма на себе.

Подоброто самопознавање потоа се разгледува од перспектива на отворање кон нови алатки за регулирање или комуникација, дури и метакомуникација. Учениците веднаш признаваат дека научиле многу за себе за време на оваа програма.

Подобро разбирање на другите

Според интервјуираните студенти, позитивната дисциплина е исто така претпочитан начин за пристап до другите. Всушност, подобро познавање на себеси ни овозможува подобро да комуницираме за нашите чувства. Ова им овозможува на другите полесно да ги идентификуваат нашите расположенија, нашите искуства, нашите емоции или нашите потреби. Бидејќи другата

личност дава повеќе информации, се чини дека е полесно да се пристапи до нив во нивната сложеност и автентичност. Ова овозможува, на пример, да се прилагодиме на другите, а исто така да усвоиме хетероцентричен став. Така, можно е да не се задевате соученик кога ќе спомене за време на часот LifeComp, на пример за време на прогнозата за расположение, дека е во негативно расположение.

Помирен однос со другите

Подоброто запознавање на себеси и другите се чини дека е погодно за развивање на поквалитетен однос. Но, ова не е секогаш доволно. Учениците се многу конкретни во нивното разбирање на односите, како на ниво на меѓуиндивидуални, така и на групни односи. Така, тие опишуваат периоди на регулирање на конфликти. Ова може да се прави индивидуално, односно помеѓу засегнатите лица, но може да се одвива и колективно, со целата класна група. Учениците се чини дека се повеќе во позиција на отвореност, и когнитивна и бихејвиорална. Активностите за наоѓање решенија им овозможуваат да се оддалечат од проблемот, спорот или почетното несогласување, со цел да се отвори полето на можности, со цел да се надмине точката на тензија и повторно да се воспостави мирен соживот. Во овие периоди на изразување, учениците се поканети да ги изразат своите чувства, без да стигматизираат лице кое претставува проблем; други, кои не се директно засегнати, се вектори за наоѓање решенија. Луѓето мора да се слушаат едни со други како зборуваат, да ги почитуваат слушнатите зборови. За да се олесни текот на дискусијата и да се обезбеди секој да има шанса да се изрази, некои користат стапче за разговор. Други, со кревање раце, ги презентираат можните решенија на групата. Групата слуша без да

осудува. Вклучените ќе ги изберат патиштата што сакаат да ги истражат. Ќе се одреди време за повратни информации и дебрифинг за да се утврди ефикасноста на тестираното решение. Овие сесии за наоѓање решенија може да се одржат и меѓу учесниците, со поддршка на наставникот.

Односот со другите не се менува само за време на конфликт или можна тензија. Тој се менува и во отсуство на тензија и учениците го перцепираат како посоработка. И тука, учениците учат поефикасно да функционираат со другите. Програмата за позитивна дисциплина им овозможува да спречат штетни односи, но и да ги зајакнат позитивните односи. Овие две оски се перцепираат како две страни од истата монета.

Друга образовна позиција

За учениците, позитивната дисциплина не се одразува само во нивното однесување, туку и во однесувањето на нивните наставници. Всушност, за некои ученици, позитивната дисциплина е вид на настава без казна, попријатен и поспокоен педагошки и образовен пристап, насочен кон одговорност, разбирање и почитување. Тоа е покана да се размисли за она што го доживува другата личност, или дури и за причините зошто тие усвојуваат одредено однесување. Наставниците од LifeComp затоа би биле наставници кои не викаат, кои комуницираат повеќе хоризонтално со своите ученици и кои поставуваат поотворени прашања со цел да ги водат учениците кон поголема автономија.

Кутија со алатки

Позитивната дисциплина е исто така еден вид кутија со алатки за учениците од која можат да црпат алатки по потреба. Така,

искуствената димензија на позитивната дисциплина е многу присутна во коментарите на учениците и често се смета за неразделна од учењето. Со други зборови, учениците ја разбираат позитивната дисциплина како збир на стратегии за однесување што треба да се мобилизираат по потреба. Овие стратегии можат да бидат за саморегулација (вежби за дишење, на пример), подобро разбирање на своите емоции (список на главни емоции), поасертивност во изразувањето на непријатноста без обвинување или агресивност (барање решенија), можност за извинување на другите.

Искуства од програмата за позитивна дисциплина

Генерално, повратните информации од учениците за часовите и активностите на LifeComp се многу весели, ако не и ефузивни. Учениците ги опишуваат часовите на LifeComp, во смисла дека тие идентификуваат референтен наставник за предметот, посветено време во агендата (често низа од 45 минути или еден час неделно), специфични активности, со низа игри, откритија или учење, како резултат на што учат работи за себе, за другите или за начини на заедничко функционирање, за добро заедничко живеење. Некои би рекле нови психосоцијални вештини.

Но, ценењето на ефектите од програмата за позитивна дисциплина оди подалеку од едноставното задоволство од посветените активности. Всушност, учениците се прашуваат за помалку ефемерни и пораширени аспекти, како што се атмосферата во училницата, училишната клима, квалитетот на меѓучовечките односи, па дури и нивниот однос со училиштето. Генерално, затоа, учениците генерално сметаат дека тоа ја променило динамиката на

училницата како целина. Тие опишуваат поголема мотивација или уживање во доаѓањето на училиште, подобра атмосфера меѓу себе. Тие зборуваат за поголем колектив отколку пред програмата. Второто, наводно, имало ефект на зајакнување на чувството на припадност кон класната група како целина и на надминување на малите, ограничени групи што постоеле претходно. Новата динамика во училиницата е поспокојна, погодна за почитување и слушање, со поголема автономија и солидарност. Интеракциите се развиле, диверзифицирале и интензивирале. Учениците чувствуваат дека им е поудобно да се приближуваат еден кон друг, да разговараат еден со друг, па дури и да решаваат какви било проблеми што можеби ги имаат сами, без нужно да се обратат на возрасен. Тие исто така сметаат дека наставниците викаат помалку отколку порано и многу помалку прибегнуваат кон санкции или казни.

Полските ученици опишуваат недостаток, во смисла дека тие сметаат дека ефектите од програмата се многу умерени, бидејќи според нив, Позитивната дисциплина веќе била добро институционализирана пред програмата.

Втор недостаток е исто така пријавен од некои ученици кои сметаат дека ефектите од програмата се мешани, во смисла дека одредени штетни однесувања опстојуваат, без разлика дали станува збор за однесување на одредени ученици кои продолжуваат да бидат непослушни, пркосни на возрасните или во непочитување на правилата, или дури и во малтретирање, или дали станува збор за однесување на одредени наставници кои сè уште може да бидат во форма на викање или казнување. Учениците ги сметаат учениците за неподготвени за програмата и сметаат, за некои, дека има ученици и наставници кои не прават врска помеѓу часовите на

LifeComp, односно дека нивното однесување е само обележано со Позитивна Дисциплина во текот на наведеното време, но дека е сосема различно, надвор од овие доделени времиња. Некои ученици, како унгарските ученици, ја оценуваат оваа проценка, велејќи дека програмата понекогаш била ефикасна, понекогаш многу помалку. Така, за нив, границите на програмата зависат од контекстите колку и од поединците и нивните капацитети да работат со утврдените правила и нивната желба да се придржуваат кон нив.

Евалуација на програмата за позитивна дисциплина

Кога од нив се бара да се позиционираат во програмата за позитивна дисциплина на начин што е повеќе мета-ниво, се појавува консензус. Сите студенти ја сметаат програмата за корисна и интересна и препорачуваат нејзино продолжување, обновување и проширување. Нивната оценка е многу позитивна, и во однос на тоа што им донесе во училиницата и надвор од неа. Тие исто така имаат позитивни очекувања за тоа што би можела да им донесе на подолг рок, особено во однос на многу еколошко и многу секојдневно читање, и во нивните односи и во развојот на нови ресурси.

Преглед на училиница

Како што претходно беше споменато, учениците имаат многу позитивно мислење за програмата за позитивна дисциплина. Тие ги опишуваат нејзините многубројни ефекти врз динамиката во училиницата, како меѓу учениците, така и меѓу учениците и наставниците. Според нив, ефектите се затоа бројни и значајни, во однос на односите, поврзаноста со другите, автономијата, одговорноста и социјалните вештини, поопшто. Но, нивната проценка на програмата за позитивна дисциплина оди подалеку од наменските временски интервали, па дури и надвор од училишните часови и надвор од училишните сидови.

Неисполнет биланс на состојба

Студентите опишуваат бројни трансфери на учење по програмата за позитивна дисциплина. Тие известуваат дека повторно го користат она што го научиле за време на активностите, во времето поминато со пријателите, во семејното време, па дури и во слободното време поминато сами со себе. Со други зборови, студентите ги усвојуваат новите вештини и техники научени на час и ги реинвестираат во секојдневниот живот. Некои ги опишуваат последиците што ова може да ги има врз нивните односи со нивните браќа и сестри, други врз нивните пријателства. И овде, повторно, присутни се двата аспекта, без разлика дали станува збор за аспект на справување со негативното (на пример, решавање на конфликти) или аспект на грижа за позитивното (вреднување или охрабрување на најблиските). Конечно, некои студенти известуваат дека ги користат техниките научени во слободното време, особено техниките за регулирање на стресот преку дишење или паузи.

Препораки за програмата за позитивна дисциплина

Поради сите горенаведени причини, учениците се залагаат за продолжување на програмата за позитивна дисциплина. Сите ја препорачуваат, некои ја оценуваат со 4,5 ѕвездички од 5. Сепак, тие советуваат нејзино одржување, па дури и генерализирање.

Генерализацијата се разгледува на различни нивоа: сите одделенија, сите наставници, сите училишта. Слично на тоа, тие веруваат дека би било корисно да има повеќе посветено време во распоредот. Една сесија неделно од само 45 минути или еден час им се чини недоволна. Некои проектираа уште подалеку, верувајќи дека во текот на адолесценцијата ефектите од таквата програма можат да бидат уште покорисни, во врска со емоциите својствени за овој период, или дури и стресот од бреветот за учениците од средно училиште во нивната последна година од средното училиште. Тие веруваат дека програмата мора да биде отворена, а не насочена кон себе. Отвореноста кон другите е од суштинско значење за нив, на сите нивоа, и во и надвор од училиштата. За некои ученици, меѓународната средба е вистинска можност да се децентрализираат, да видат што мислат другите ученици од различни култури и да усвојат нови стратегии. Накратко, програмата за позитивна дисциплина беше можност за нив да се отворат кон другите, во интеркултурен став. Се обложуваме дека времето за меѓународни средби и различните активности во текот на овие периоди во голема мера придонесоа за развојот на ова чувство на припадност кон голема и широка заедница.

Границите на програмата

Покрај сите позитивни аспекти опишани погоре, студентите покренуваат некои ограничувања на програмата, ако не и на самиот метод. Првите ограничувања се однесуваат на вештачката природа на програмата за позитивна дисциплина и ограниченото време посветено на неа. За студентите, една сесија неделно не е доволна. Идеално би било да има повеќе сесии, но и повеќе врски меѓу сесиите. Ова би било можно доколку сите наставници се вклучени во таков проект.

Други ограничувања се однесуваат на непридржувањето на некои студенти во рамките на класот што има корист од програмата. Додека некои студенти успеале да ја надминат својата неподготвеност или да се отворат кон програмата и она што таа го нуди, некои отпорни студенти остануваат замрзнати во однесувања на одбивање или спротивставување. Овие студенти, признавам дека се многу мало малцинство, се чини дека имаат штетни ставови што ги минимизираат веќе опишаните позитивни ефекти. Прашањето за причините за овој став го поставуваат самите студенти. Некои го гледаат како недостаток на вештини, додека други го гледаат како едноставно спротивставување, одбивање да се придржуваат, па дури и стратегија за да бидат забележани и да постојат. Во секој случај, прашањето за специфичните потреби на овие студенти треба да се спореди со она што наставниците можат да го опишат од нивна страна.

Пози и ставови кон конфликтни ситуации

Сите избрани ситуации имаат заеднички карактеристики: тие се однесуваат на групни ситуации, искусени на час или за време на

училишното време, во кои е присутен наставник и во кои учениците се во конфликт, барем во несогласување.

Во овие периоди на дискусија за овие таканаречени проблематични сцени, учениците во групата покажаа вистинска способност да усвојат различни гледишта, со што ја демонстрираа својата способност за децентрирање. Кога беа прашани за нивното разбирање на настанот, тие не само што ја искажаа својата перцепција, туку беа во можност да се стават во чевлите на различните протагонисти, без разлика дали станува збор за вклучените ученици, сведоците или дури и присутните возрасни, имено наставниците.

Овој пристап им овозможи на учениците да изразат нијансирани толкувања на набљудуваните однесувања. Тие ги идентификуваа предизвикувачите на конфликтот и беа во можност да направат разлика помеѓу очигледните намери и подлабоките мотивации на секоја личност. Нивниот дискурс покажа одреден квалитет на анализа: тие беа во можност да идентификуваат релациски проблеми, недоразбирања и комуникациски грешки во коренот на конфликтната ситуација.

Надвор од фактичките аспекти, учениците дадоа големо значење и на емоционалната димензија. Тие се погрижија да ги замислат и изразат емоциите што ги чувствува секоја личност: лутина, тага, фрустрација, но исто така и страв или чувство на неправда. Јасната емпатија покажана кон сите актери во сцената овозможи сеопфатен и грижлив поглед на ситуацијата, без да ги сведе учениците на фиксни улоги на „виновни“ или „жртви“.

Нивната способност да размислуваат за емоционалните и релациски последици од конфликтот го отвора патот за конструктивни решенија и подобрување на групната клима. Оваа колективна работа на тој начин ја истакнува нивната зрелост и отвореност, доказ за ефикасно учење околу управувањето со конфликти и разбирањето на емоциите во училиште.

Треба да се напомене дека во некои групи тие направија врски со ситуации што самите ги доживеале, или речиси идентично или со нијанси. Во овие случаи, тие беа во можност да демонстрираат уште поголема перспектива, како во сопствената ситуација, така и во аналитичката работна ситуација. Тие не беа ниту збунети, ниту збунети помеѓу двете сцени. Учениците систематски усвоија нијансиран и кружен став. Во согласност со нивното учење на часовите по LifeComp, тие успеаја да ги збогатат своите гледни точки заедно, без разлика дали тие беа конгруентни или не. Се појави групен став, кој повеќе се фокусираше на решенија отколку на проблемот.

Нивниот поглед изгледа добронамерен и разбирачки, како кон учениците присутни во ситуацијата на која се работи, така и кон наставникот. Во овие сцени му доделуваат улога на модератор и тампон. Тие се способни да ја предвидат неговата улога во трите темпоралности: минато, сегашност, иднина. Што направил или не направил, што било погодно за ова прелевање, како се справува со ова и што треба да направи за да ја придружува групата кон излез од кризата. Нивните препораки, повторно, се директно поврзани со нивните достигнувања во LifeComp и се инспирирани од ситуации што ги искусиле или вежби или активности што веќе ги практикувале. Затоа, овој аналитички став се чини дека е директно вкоренет во нивното сопствено искуство, но треба да се прошири и генерализира на други ситуации што не се директно искусени, туку на нови ситуации. Учениците, секако водени од мрежата за читање предложена од истражувачите, покажуваат систематски пристап, применлив за секоја од ситуациите. Исто така, треба да се напомене дека тие можат да предложат одредени решенија од една ситуација до друга. Ова покажува и разбирање на активностите што се изведуваат на час за време на часовите по LifeComp и способност за пренесување и генерализирање на она што го научиле. На пример, активноста за наоѓање решенија или паузата се активности што ги сметаат за универзални, бидејќи се споменуваат и предлагаат во различни ситуации.

Атмосфера и ставови во рамките на групите

Освен содржината, односно дадените коментари, дадените објаснувања и предложените решенија, беа анализирани и други параметри. Всушност, истражувачите ја искористија можноста од овие групни ситуации да пристапат до динамиката и климата меѓу учениците. Забележете дека постојат две ситуации: мешани групи и немешани групи, кои ги здружуваат учениците од неколку земји, и хомогени групи, односно ги здружуваат учениците од истата земја и од истиот клас. Анализираниите критериуми се следниве: слушање, кружност на говорот, почитување на коментарите на другите ученици, низа на идеи, начин на аргументирање и вклученост во активноста. Општо земено, сите групи се добронамерни и во секоја од нив учениците беа заинтересирани да учествуваат и да разменуваат. Јазикот што се користеше во мешаните групи беше англискиот. И покрај оваа очигледна тешкотија, сите ученици сакаа да ги споделат своите искуства. Тие изгледаа горди што можат да опишат што доживеале и среќни што се слушнати. Во мешаните групи, интересно е да се забележи дека учениците седеа во подгрупи, блиску до оние што доаѓаа од нивната земја, но важно е да се разјасни дека навистина имало кружна дискусија. Со други зборови, постоеше вистинска група, а не подгрупи, особено во однос на динамиката и размените. Студентите сигурно имаа моменти на заедничка активност, за време на презгрупирањата на проектот, но тие ги надминаа и јазичните и сите социјални бариери. Чувството на припадност кон истата група беше опипливо. Така, беа идентификувани подгрупи, во однос на искуството, на пример, „Во Полска ние...“, но поширокиот идентитет се чинеше дека го надминува ова, особено за време на првиот дел од фокус групата, за самата позитивна дисциплина. Задоволувачко е да се видат

студентите како зборуваат, да даваат дефиниција и да се видат другите како ги поддржуваат коментарите на првиот. Другата страна на ова чувство на припадност кон истата група, имено „студентите кои имале корист од програмата за позитивна дисциплина“, или дури и „студентите кои се запознаени со позитивната дисциплина“, можеше да се почувствува кога се зборуваше за други студенти кои не биле обучени, или дури во некои случаи, за студенти кои не биле заинтересирани за позитивна дисциплина, за оние за кои сметале дека „не се мотивирани за неа“ или кои не ги применувале принципите. За времето поминало во дефинирање и објаснување на Позитивната дисциплина или како функционираат активностите, учениците успеаја да развијат дефиниција специфична за групата, преку здружување на нивните придонеси. Во однос на помалку конгруентните одговори, на пример, кога споделуваа различни искуства, учениците се слушаа меѓусебно како зборуваат, а потоа ги квалификуваа своите коментари, наведувајќи дека не било така дома или дека се случило поинаку. Во нивниот став беше многу експлицитно дека ова е за споделување, а не за корекција на коментарите на другите ученици. Со други зборови, сите ученици покажаа вистинска отвореност.

Истото важеше и во вториот дел од фокус групата. Учениците понекогаш се фокусираа повеќе на одредени протагонисти во ситуациите опишани и презентирани како предмет на студија. Кога учениците имаа контрадикторни мислења или едноставно даваа различни перспективи, сè уште беше присутен отворен став. Така, се чинеше повеќе како збогатување на целокупниот одговор, како најдобриот одговор да е структуриран околу различните гледишта, различните перспективи или очекуваните позиции на сите ликови во ситуацијата, а со тоа и мислењата на сите членови на групата. Овој став и држење потсетуваат на отвореноста на потрагата по решенија. Учениците успеаја да развијат аналитичко размислување, преку интегрирање на различните гледни точки.

Опишта дискусија

Четириите фокус групи спроведени со учениците кои учествуваа во проектот ни овозможија да истакнеме многу охрабрувачки резултати (Табела 4). Прво, учениците имаат многу разработена дефиниција и разбирање за Позитивната дисциплина. Тие велат дека се многу задоволни од програмата и со голем ентузијазам ги опишуваат активностите во кои учествувале и различните времиња поврзани со програмата, а особено со часовите по LifeComp. Тие известуваат за голем дел од реалните промени во нивните часови, со поголемо чувство на припадност и подобра училишна клима. Тие изјавуваат дека развиле нови ресурси за регулирање на потенцијални конфликти или хипотетички тензии во рамките на часот. Сето ова се покажува како конгруентно со главните принципи на Адлеровата психологија. Неговиот пристап го нагласува единството на личноста, целта на нивните постапки и важноста на социјалната поврзаност. За разлика од Фројдовиот поглед на

минатите причини, Адлер усвојува телеолошка перспектива: разбирањето на однесувањето вклучува справување со целта на поединецот, која често ја нарекуваме потреба, тука потреба на ученикот. Во образованието, Адлеровите принципи го поттикнуваат активното учество на децата, развојот на односи врз основа на меѓусебно почитување и употребата на охрабрување како двигател на развојот, наспроти казнените методи. Со зајакнување на чувството на припадност, Позитивната дисциплина развива емпатија и соработка. Образовните алатки фокусирани на наоѓање решенија придонесуваат за когнитивни и социјални вештини, додека охрабрувањето ја поддржува самодовербата и емоционалната регулација.

Сепак, учениците пријавуваат многу умерени ефекти, ако не и постоечки, за некои од нивните соученици, и ова важи за секоја земја (Табела 5). Затоа, ова нè наведува да се запрашаме за можна пристрасност при земање примероци. Дали учениците избрани да учествуваат во меѓукултурните размени и кои се согласиле да учествуваат во фокус групите се репрезентативни за класната група како целина или претставуваат подгрупа, тренд или епифеномен? Би било мудро да се прашаат наставниците за тоа како се формирани групите.

Може да се споменат и други методолошки пристрасности. Иако ова не изгледа дека го попречило непреченото одвивање на активноста, треба да се забележат можните јазични бариери за мешаните групи. Можно е одговорите да биле подетални и подетални доколку размените се одвивале на нивниот мајчин јазик.

Од друга страна, немешаните групи беа спроведени преку видео. Употребата на оваа технологија е доведена во прашање во две точки. Од една страна, една од двете групи беше спроведена со значителни технички тешкотии, бидејќи интернет-врските не дозволуваа флуидна комуникација. Од друга страна, групната динамика е помалку флуидна кога сите учесници се собрани пред истиот екран, а фасилитаторот интервенира преку екранот.

Без ова навистина да биде ограничување на учењето или негативна точка на програмата, учениците препорачаа проширување на областите на интервенција, и тоа на два начина: од една страна со зголемување на бројот на часови од LifeComp, а од друга страна, со нивно генерализирање на сите одделенија во училиштето. Всушност, над аспектот што може да изгледа вештачки бидејќи е експериментален на таква програма, нејзината ефикасност станува уште убедлива кога е наменета за сите одделенија и сите ученици, кога се вклучени сите наставници. Со други зборови, за да има поголем дострел, ни се чини неопходно ова да се направи на ниво на училиште. Така, Позитивната дисциплина се внесува на сите нивоа, во сите односи и за секого. Така се охрабруваат врските. Врска меѓу одделенијата, меѓу предметите, меѓу часовите, но и врска со надворешноста на училиштето, семејствата и воннаставните активности. Учениците учат и доживуваат дисциплина во рамките на училиштето, но фактот дека таа е насекаде овозможува зајакнување на стекнатото знаење, развој на автоматизми и овозможува генерализација и трансфер. Однесувањата, стратегиите, знаењето, know-how и меѓучовечките вештини потоа се автоматизираат. Во когнитивната наука, правиме разлика помеѓу контролирани и автоматски процеси. Првите

бараат многу ресурси за обработка. Оттогаш, тие стануваат втора природа, а љубезноста и асертивноста на учениците стануваат спонтани. Кога ученикот ќе се навикне да знае што чувствува и да комуницира за тоа, оваа метакомуникација повеќе не бара многу ресурси за внимание. Со подобро разбирање на себеси, ученикот затоа е подостапен да ги слуша и набљудува другите.

Психосоцијалните вештини, дефинирани од Светската здравствена организација (СЗО) како збир на способности што му овозможуваат на лицето ефикасно да се справи со барањата и предизвиците на секојдневниот живот, вклучуваат меѓучовечки, емоционални и когнитивни способности. Тие вклучуваат вештини како што се асертивна комуникација, емоционална регулација, критичко размислување, донесување одлуки и управување со стресот. Нивниот развој е препознаен како главна лост за академски успех, психолошка благосостојба и социјална интеграција.

Позитивната дисциплина, концепт развиен од Џејн Нелсен, е дел од неказнувачки образовен пристап, центриран на меѓусебно почитување и соработка. Се базира на идејата дека несоодветното однесување на децата често одразува неисполнета потреба или вештина што сè уште се развива. Овој пристап има за цел да развие самодисциплина, одговорност и чувство на припадност, користејќи методи кои се охрабрувачки и грижливи, но исто така и цврсти и структурирани.

Врска помеѓу овие две теоретски рамки се чини особено релевантна. Всушност, Позитивната дисциплина создава образовна средина погодна за развој на психосоцијални вештини. На пример, поттикнувањето на соработка во решавањето проблеми

мобилизира критичко размислување и комуникациски вештини; заедничкото воспоставување правила и решенија промовира автономија, одговорност и донесување одлуки; вреднувањето на напорите ја зајакнува самодовербата и способноста за истрајување во услови на тешкотии. Понатаму, акцентот ставен на активно слушање и почитувачко изразување на емоциите придонесува за зајакнување на емоционалните и релациски вештини.

Обратно, совладувањето на психосоцијалните вештини го олеснува спроведувањето на Позитивната дисциплина. Дете кое е способно да ги идентификува своите емоции, да формулира барање асертивно или да ја регулира својата фрустрација ќе има поголема веројатност позитивно да одговори на образовните очекувања. Така, развојот на овие вештини претставува суштинска основа за ефективноста на Позитивната дисциплина, додека нуди структурирана и грижлива рамка за нивно учење и консолидација.

На крајот на краиштата, комбинацијата од психосоцијални вештини и позитивна дисциплина формира доблесен круг: почитувачката и кооперативна образовна клима го стимулира стекнувањето социјални и емоционални вештини, кои, пак, промовираат поголемо ангажирање во образовните интеракции. Оваа комплементарност го отвора патот за образование кое не е ограничено само на пренесување на знаење, туку придонесува за формирање на автономни, емпатични и одговорни граѓани. Само на овој начин можеме да зборуваме за култура на позитивна дисциплина.

5. Табела: Главни искуства од спроведувањето на проектот за позитивна дисциплина - според студентите

Најважни моменти	Предизвици
Разбирање на позитивната дисциплина	Тешкотии во сумирањето на позитивната дисциплина
„Време е за дискусија за да откриеме што мислиме“	„Време е да нè научиме на позитивна дисциплина“
„Тоа е за да се промени начинот на кој учениците решаваат проблеми и се казнуваат.“	„Тоа е недостаток на казна за учениците.“
“Учиме да решаваме проблеми без наставници, само ученици.“	„Ова се активности за да научите како да се однесувате подобро.“
Запознајте се подобро	Вештачко време
„Учиме подобро да се познаваме“	„Доста е комплицирано да ги интегрираме нашите рутини во нашите распореди.“
„Исто така, ви помага да се контролирате себеси и да учите од вашите грешки.“	„Тоа е само еден час неделно.“
“Во пубертетот полесно се лутиме, тоа може да ни помогне подобро да се справиме со ситуацијата.“	„Некои наставници навистина не обрнуваат внимание на тоа што сакаат нивните ученици.“
Подобро познавање на другите	Недоволен внес
„Тоа е во интерес на сите, малку како колективен интерес.“	„Наставникот сепак го казни ученикот.“
„Помага да се има емпатија и одговорност.“	„Повеќе или помалку ја промени климата во класот.“
„Мора да се концентрираш на она што го кажува.“	„Профитот не е секогаш долг цела недела.“

Најдобра врска(и)	Неподготвеност на некои студенти
„Научивме подобро да ги интегрираме луѓето“	“Има студенти кои не се заинтересирани за позитивна дисциплина.“
„Затоа што ако ги задевате луѓето и тие веќе се вознемирени, ќе го прифатат тоа лошо.“	„Зависи од способноста на секого да ги почитува правилата, а на некои луѓе не им се допаѓаат овие правила.“
„Рековме дека бучавата нè вознемирува со кревање на рацете и се смиливме.“	„Кога има назначен водач, другите не секогаш го следат.“
Искусствен пристап	Релативна неефикасност на позитивната дисциплина
„Мора да работите како тим за успешно да ги отстраните јазлите.“	„Да, често функционира, но не секогаш.“
„Не мора, но скоро секогаш има поврзана активност.“	„Имаше вознемирување и не беше многу ефикасно.“
„Бараме решенија, а следната недела ќе видиме дали функционирало.“	„Секој мора сериозно да ги сфати правилата, во спротивно нема да функционира.“
Реинвестирање во секојдневниот живот	Цел на генерализација
„За студентите од трета година, може да биде кул да не мора да се стресираат за бреветот.“	„Би било убаво кога сите би знаеле како да се контролираат.“
„Спроведував еден вид позитивна дисциплина со моите родители.“	„Секој треба да може да се познава меѓусебно.“
„Играме слична игра и учиме на тој начин.“	„Споредување на странци, што прават најдобро во други земји

Студентски фокус групи – Резиме на резултатите

Адлеровата психологија обезбедува солидна теоретска рамка за разбирање на човековото однесување и спроведување на почитувачки образовни практики. Позитивната дисциплина претставува современ, оперативен превод кој е прилагодлив на семејните и училишните контексти. Заедно, овие пристапи промовираат психосоцијални вештини, неопходни за личен, академски и професионален развој.

Овие перспективи нè покануваат да ја преиспитаме обуката на родителите, наставниците и едукаторите, со тоа што ќе ги опреиме да создадат образовни средини каде што цврстината и љубезноста коегзистираат и каде што секој поединец може да го најде своето место во заедницата.

Овој поим за заедница може да се разгледува на различни скали. Всушност, студентите ја споменаа збогатувачката страна на компаративниот пристап меѓу вклучените земји. Тие особено ги ценеа меѓукултурните средби и препорачаа да се оди „да се види како другите можат да прават работи“ и како позитивната дисциплина се моделира во странство. Студентите кои учествуваа во оваа програма се чини дека покажуваат голема отвореност, и кон нештата и кон луѓето, нивните навики и нивните култури.

Искусвата од спроведувањето на проектот за позитивна дисциплина – одразени во интервјуата со наставниците

15-те активни наставници кои зборуваа во интервјуата обично имаат неколку години, па дури и децении, професионално искуство.

Тие работат во различни области и со ученици од различни возрасти. Неколку од нив имаат децении искуство, а некои имаат постдипломски или специјални квалификации (на пр. ИТ, психологија). На пример, неколку испитаници работат и како универзитетски предавачи во обуката за наставници, додека други работат и како наставници за развој со ученици со посебни образовни потреби. Според нив, неколку од нив почувствувале потреба да се вклучат во проектот додека работеле како одделенски наставници, бидејќи му верувале и на тој начин можеле да имаат поголемо влијание врз динамиката на одделенските заедници. Имало и еден испитаник кој првично се приклучил на програмата како технички работник за поддршка, но, под влијание на своите колеги, самиот ја завршил обуката и станал активен корисник.

Заедничка карактеристика на говорниците е што сите се посветени на емоционалното образование и формирањето на заедницата. Развојот на социјалните компетенции на учениците, формирањето на основните социјални ставови и модели на однесување се особено важни за нив. Одговорите на прашањата од интервјуто јасно покажуваат дека сите тие се отворени за педагошка обнова и бараат педагошки и методолошки алатки со кои можат поефикасно да го поддржат емоционалниот и социјалниот развој на своите ученици. Затоа, испитаниците доаѓаат од различни земји, професионални позиции и институционални контексти, но со заеднички образовни цели и професионална посветеност.

Нивните мотивации за приклучување кон програмата за позитивна дисциплина се исто така слични. И покрај тоа што работат во образовни институции во различни земји, тие известуваат дека се соочуваат со слични проблеми во нивната секојдневна педагошка

пракса, особено во областите на емоционалните потреби на учениците, проблемите во однесувањето и слабата кохезија во училницата. Како одговор на овие предизвици, тие ја толкуваат програмата за позитивна дисциплина (ПД) како структуриран сет алатки што нуди нови педагошки одговори на овие тешкотии.

Сепак, во случајот на неколку испитаници, може да се забележи дека приклучувањето кон програмата не беше само резултат на индивидуална одлука, туку се појави и потреба за нов дисциплинарен и образовен пристап на училишно или институционално ниво. На пример, во Португалија, воведувањето на програмата беше спроведено на иницијатива на училишниот психолог, што добро се вклопуваше во постојната практика за емоционално образование на институцијата. Слично, во Северна Македонија, тие се приклучија на проектот верувајќи дека, според нив, меѓународната соработка и проектите можат да бидат важни катализатори за воведување образовни иновации на училишно ниво.

Паралелно, неколку наставници, исто така, побараа можност да се поврзат со програмата од лични причини. На пример, во Полска, испитаниците првпат се сретнале со методот на Интернет и нивната внатрешна посветеност, која била поддржана и од институционалниот менаџмент, ги навела да се приклучат. Ова покажува дека автономијата на наставниците, професионалната љубопитност и внатрешната мотивација играат барем подеднакво важна улога во учеството како и институционалната позадина.

Во Франција, еден наставник прво се приклучил на програмата како преведувач, а потоа, под влијание на неговите колеги, станал активен учесник во обуката и имплементацијата. Во неговиот

случај, особено е јасно како дистанцата што произлегува од почетниот скептицизам може да доведе до отвореност и посветено учество. Паралелно, во програмата учествувал и еден наставник во Бугарија, кој претходно интуитивно применувал слични пристапи, но бил во можност да го систематизира и продлабочи своето знаење преку учество во проектот.

Врз основа на интервјуата, може да се каже дека мотивациите за приклучување кон програмата за позитивна дисциплина се разновидни, но можат да бидат добро структурирани: од една страна, постојат практични одговори на педагошките проблеми, додека од друга страна, постои потреба од личен професионален развој, отвореност и поддршка од заедницата и институциите на наставниците. Затоа, воведувањето на програмата може да се толкува не само како образовна алатка, туку и како можност за обликување на идентитетот на наставниците, професионалните заедници и училишната култура.

Влијанието на проектот врз педагошката работа

Врз основа на одговорите на наставниците учесници, станува јасно дека програмата не само што вовела нови педагошки и методолошки алатки за нив, туку имала и подлабоко влијание врз обликувањето на нивните ставови. Огромното мнозинство наставници изјавиле дека програмата за развој на наставници им отворила нова перспектива во толкувањето на однесувањето на учениците, во креирањето правила и во преиспитувањето на односите наставник-ученик.

Португалските наставници ги истакнале практичните алатки на програмата како голема позитивна страна, што им обезбедило ефикасна помош во справувањето со секојдневните педагошки

ситуации. Програмата, исто така, создала можност односите меѓу наставниците да станат посилни и посоработливи. Затоа, програмата за развој на наставниците го трансформирала не само односот со учениците, туку и културата на наставниот кадар – таа обезбедила еден вид заеднички јазик за наставниците.

Наставниците од Северна Македонија, исто така, дале многу позитивна оценка за програмата. Тие нагласиле дека програмата за развој на наставниците има долгорочно влијание врз однесувањето на учениците, атмосферата на учење и училишната заедница како целина. Тие нагласиле дека методот функционира особено добро со помладите возрасни групи, но забележале и промени во повисоките одделенија, особено во дискусиите на час, слушањето на меѓусебните мислења и управувањето со конфликти.

Во Полска, најважното влијание на програмата беше зајакнувањето на емпатијата и градењето заедница, т.е. кохезијата на заедницата. Наставниците искинуваат дека учениците учествуваат поактивно и поодговорно во заедничкото донесување правила, а оваа динамика на заедницата резултираше со позитивни промени во нивното однесување. Програмата им обезбеди методолошки решенија за посвесно обликување на заедниците во училищата.

Во Франција, беше истакната промената во улогата на наставникот. Еден испитаник изјави дека програмата за развој на знаење помогнала да се преиспитаат практиките за дисциплина во училищата, заменувајќи ги претходните конфронтациони ситуации со колаборативно донесување правила и вклучување на учениците. Од особен интерес е што програмата го олеснила и учеството на

учениците со посебни образовни потреби, кои претходно имале тешкотии да се интегрираат во процесите на заедницата.

Во Бугарија, наставничката истакна дека примената на методот на разигран начин резултира со ефективно и искуствено учење. Учениците активно учествувале во вежбите, а користењето на програмата не било ограничено само на училишниот простор: таа можела да го искористи она што го научила во универзитетското образование и дома. Ова исто така покажува дека програмата за развој на знаење не е само училишна програма, туку пристап за формирање ставови што остава трага врз длабоките слоеви на педагошкото размислување.

Врз основа на искуствата на унгарските испитаници, програмата за позитивна дисциплина им даде потврда дека многу од нивните претходно инстинктивни педагошки практики биле научно и методолошки поткрепени. Тие споменаа како важно сознание дека способноста за изразување емоции и саморегулација не можат да се земат здраво за готово, а нивното учење е исто толку важно како и учењето на која било друга вештина. Тие исто така истакнаа дека емоционалните недостатоци или анксиозноста често лежат зад проблемите во однесувањето на учениците, затоа емпатичниот и поддржувачки пристап е клучен во педагошката работа.

Според колективните искуства на наставниците кои зборуваа – без оглед на земјата – позитивната дисциплина не е само алатка за обликување на однесувањето, туку и иницира сложени педагошки промени на ниво на односите со учениците, идентитетот на наставниците и училишната култура. Според нив, влијанието на програмата оди подалеку од индивидуалните сесии: се рефлектира во

атмосферата во училницата, интеракциите меѓу учениците и саморефлексијата на наставниците.

Подготвеноста за саморефлексија е очигледна и во наративите на наставниците за нивните искуства за време на имплементацијата на програмата. Врз основа на ова, може да се каже дека наставниците генерално пристапувале кон програмата на експериментален и рефлексивен начин, но во неколку земји, интегрирањето на програмата во постојните наставни и организациски рамки претставувало предизвик.

Искуства од спроведувањето на програмата

Извештаите на португалските наставници покажуваат дека и покрај нивниот почетен ентузијазам, тие се соочиле со неколку тешкотии. Им било тешко да го користат програмскиот водич, кој многумина го сметале за слабо структуриран, особено за нивото на пониските одделенија. Другите училишни програми што се одвиваат паралелно, како и недостатокот на време, исто така, го отежнувале редовното користење. Сепак, имало голем интерес од децата, особено во игрите и разговорните елементи.

Во Северна Македонија, наставниците позитивно ја оцениле практичната имплементација на методите за професионален развој, особено кај помладите деца. Дискусиите во класот, вежбањето слушање едни со други и заеднички развиените правила ефикасно го подобриле функционирањето на одделенските заедници. Беа споменати важни лекции дека учениците станале понезависни и покооперативни, а конфликтите се решавале на помирен и построкуриран начин. Наставниците ставиле посебен акцент на

интегрирање на методите за професионален развој во текот на часовите, а не само како посебни сесии.

Во Полска, централен елемент на имплементацијата била вклученоста на учениците во процесот на донесување правила. Според наставниците, оваа соработка помогнала да се развие емпатија, внимание и чувство на одговорност. Покрај тоа, техниката на „позитивни тајм-аути“ се покажа како особено корисна, особено во ситуации каде што на децата им требаше време да се смират и саморефлектираат. Методите беа интегрирани во рутината во училницата и учениците брзо се навикнаа и ги прифатија.

Во Франција, и покрај почетниот скептицизам, наставникот пријави позитивни искуства со имплементацијата. Учениците брзо реагираа на новите методи, а атмосферата во училницата стана порелаксирана и попродуктивна. Сепак, временските ограничувања беа исто така предизвик, особено во тесниот распоред. Наставникот го олесни интегрирањето на програмата со вградување на алатките во часовите, наместо како посебни сесии.

Во Бугарија, доминантна беше разиграната примена на програмата. Наставникот ја истакна ефикасноста на „стапчето за разговор“ и „благодарниците“ како техники кои истовремено го поддржуваа создавањето позитивна атмосфера и самоизразувањето на учениците. На децата толку многу им се допаднаа овие елементи што понекогаш беше тешко да се вратат на по традиционалните задачи помеѓу часовите. Сепак, ова може да се протолкува – според нив – како позитивна повратна информација. Наставниците обично ги применуваат елементите на програмата креативно, прилагодувајќи ги на локалните специфичности. Клучот за успех во многу случаи е флексибилноста, посветеноста на наставниците и способноста за развивање рефлексивна педагошка практика што е прилагодена на потребите на учениците.

Врз основа на искуствата за имплементација на интервјуираните унгарски наставници, алатките за позитивна дисциплина – како што се дискусии на ниво на клас, употреба на стапче за разговор, свесна употреба на позитивни повратни информации или воведување картички за благодарност – беа добро прилагодени за практиката во училиницата и го поддржаа зајакнувањето на ученичките заедници. Како резултат на воведените методи, учениците стануваа сè поискрени, претходно пасивните деца станаа поактивни, а во некои случаи дури и самостојно иницираа признание или пофалби едни за други. Сепак, во секој час што учествувавше, покрај мнозинството што поддржуваше, имаше и ученици кои не сакаа да учествуваат во вакви активности и ги отфрлаа. Покрај овој вид отпор на учениците, испитаниците го истакнаа општиот недостаток на време што произлегува од големиот број часови и пренатрупаната наставна програма како тешкотија во имплементацијата, што го отежнуваше редовното и доследно применување на научените методи. Покрај тоа, членовите на факултетот имаа различен степен на отвореност кон пристапот на позитивна дисциплина, што донекаде ја ограничи стандардизацијата на програмата на ниво на училиште.

Најдобрите моменти од програмата

Најпозитивните искуства што се паметат во врска со програмата, раскажаните приказни како таканаречени „најубави моменти“, најчесто се однесуваа на зајакнувањето на односот меѓу наставниците и учениците, развојот на самодовербата на учениците и промената во динамиката на одделенските заедници како резултат на тоа.

Меѓу искуствата на португалските наставници, повратните информации од 13-годишен ученик беа особено незаборавни: ученикот му кажал на својот наставник дека научил подобро да се справува со својата фрустрација како резултат на сесиите на LifeComp. Ова искуство покажува дека програмата може да има длабоко емоционално влијание не само на ниво на клас, туку и на ниво на поединечен ученик. Покрај тоа, наставниците истакнаа дека, според нивното искуство, саморефлексијата на учениците била зајакната за време на дискусиите на класот и дека овие дискусии имале вистинска функција за градење заедница.

Во Северна Македонија, најпозитивните искуства беа работилниците што се одржаа заедно со ученичката самоуправа. За време на нив, учениците активно учествуваа во сесиите и си даваа позитивни повратни информации. Тие сметаа дека е особено извонредно што дури и учениците кои претходно се сметаа за „тешки случаи“ станала поотворени, покомуникативни и поприфатливи. Програмата на тој начин допре до групи ученици до кои инаку би било тешко да се допре.

Според полските наставници, учениците станале видливо поемпатични како резултат на програмата за професионален развој и станале поактивно вклучени во иницијативите во заедницата, како што се добротворни настани. Според наставниците, учениците го ценеле тоа што можеле да учествуваат во поставувањето правила, што исто така го зголемило нивното чувство на одговорност. Атмосферата во училницата значително се подобрила, бројот на конфликти се намалил, а односите меѓу учениците станале похармонични.

Во Франција, најпозитивното искуство беше истакнато бидејќи учениците конкретно побарале сесии на LifeCотр и уживале во игри за кршење на мразот, заедничко поставување правила и вежби за релаксација. Особено важен фидбек беше тоа што дури и наставниците кои не учествувале ја признале ефикасноста на методот, докажувајќи им на учесниците дека методите за професионален развој навистина имаат позитивно влијание врз средината за учење.

За бугарските наставници, „стапчето за разговор“ и пишувањето благодарници се покажаа како најпаметни. Овие задачи не беа само разиграни и забавни, туку им дадоа и можност на учениците да ја доживеат важноста на меѓусебното слушање, давањето позитивни повратни информации и изразувањето емоции. Според наставниците, овие вежби значително придонеле за спречување на конфликти и зајакнување на заедницата во класот.

За една унгарска наставничка, најнезаборавното искуство од програмата за позитивна дисциплина било тоа што ја зајакнала нејзината решеност да го вклучи методот во нејзината наставна пракса на долг рок. Таа верува дека сесиите на LifeCотр се погодни за создавање емоционално безбедна, поддржувачка средина во училницата што може да обезбеди основа за балансиран развој на учениците и стекнување вештини потребни за живот во заедницата.

Како што може да се види од горенаведеното, приказните раскажани како најдобри училишни моменти од проектот честопати укажуваат не на спектакуларни, туку на тивки, но значајни промени: зголемена саморефлексација, подобро управување со конфликти, поголема емпатија и поактивно учество во заедницата. Сепак,

најголемите предизвици со кои се соочија за време на примената на програмата најчесто се однесуваа на структурните, институционалните и методолошките тешкотии на практичната имплементација. Овие предизвици покажуваат слични модели низ земјите, но разликите може да се забележат и поради спецификите на локалните образовни системи.

Предизвици за имплементација

Португалските наставници најчесто ја споменаа природата на задачите развиени за учениците од пониските одделенија како тешкотија. Бидејќи некои елементи од задачите што требаше да се воведат не се вклопуваат добро со нивото на децата кои сè уште не можат да читаат, наставниците имаа тешкотии во правилното применување на некои елементи од програмата. Покрај тоа, преоптовареноста на училишниот распоред, исто така, го попречи редовниот и длабински применување на програмата, а поради количината на наставен материјал, многу наставници не беа во можност да посветат доволно време на емоционално образование. Овие фактори укажуваат дека воведувањето на методологијата за развој на наставници ќе бара прилагодувања не само на педагошко, туку и на институционално ниво.

Во Северна Македонија, предизвиците главно беа поврзани со вклучувањето на родителите и колегите. Наставниците изјавија дека родителите честопати биле пасивни, незаинтересирани за програмата или премногу зафатени за да учествуваат во образовната соработка. Покрај тоа, постоел одреден отпор во училиштето, особено од постарите колеги или колегите што предаваат природни науки, кои сметале дека емоционалното

образование е помалку важно. Сепак, имало и позитивни примери: според искуството на неколку наставници, споделувањето и тестирањето на методите меѓу себе добро функционираше во поотворени педагошки заедници.

Во Полска, најголемиот предизвик беше тоа што учениците првично не сакаа да ја усвојат новата структура на училиштата. Наставниците изјавија дека им било потребно време да се навикнат на можноста да учествуваат во донесувањето правила и одлуките во заедницата. На наставниците им било тешко и доследно да ги применуваат методите за развој на наставниците во рамките на традиционалното училишно окружување. Покрај тоа, временските ограничувања на наставниците, тешкотиите во координацијата и недостатокот на заедничко планирање беа пречки за ефективна имплементација.

Француското искуство делумно го одразува горенаведеното. Тука, една од најтешките задачи беше да се интегрираат методите за развој на наставниците во часовите – според нивното искуство, не сите содржини или предмети се погодни за нивна природна интеграција. Друг предизвик беше тоа што некои колеги првично беа скептични кон методот, особено затоа што часовите од LifeComp бараат многу време и енергија од наставникот. И покрај ова, наставниците кои беа посветени на методот пронајдоа начини да ја прилагодат програмата на сопствениот стил и групи ученици.

Бугарските наставници учесници ги истакнаа разликите во возрастните групи како тешкотија. Некои часови вклучуваа ученици од различни одделенија, што го отежнуваше применувањето на

унифицирани методи и задржувањето на вниманието на сите ученици.

Според повратните информации од унгарските наставници, учењето и вклучувањето на методологијата на Позитивна дисциплина во нивната секојдневна пракса првично претставувало сериозен предизвик за нив. Природната употреба на однапред формулираните реченици добиени за време на програмата била особено тешка – овие емпатични, поддржувачки комуникациски пресврти на почетокот им изгледале туѓи и барале свесно внимание. Неколкумина изјавиле дека на почетокот „морале да се принудат себеси“ да ги изговорат овие реченици, и само постепено, со вежбање, тие станале природен дел од кутијата со алатки на наставникот. На учесниците им помогнале многу заеднички водените табели и месечните цели, во кои можеле да споделуваат искуства и најдобри практики едни со други. Овие алатки не само што обезбедиле практично водство, туку и придонеле за споделување на знаење во рамките на наставничката заедница и постепена интернализација на методот.

Предизвиците наведени погоре не ја доведуваат во прашање вредноста на програмата, туку укажуваат дека успешната имплементација бара сложен, повеќеслоен пристап што ја зема предвид реалноста на наставниците, учениците и институциите, како и нивните воспоставени оперативни практики. Одговорите на испитаниците јасно покажуваат дека напорите на самите наставници не се доволни: ефективноста на програмата е фундаментално под влијание на степенот и начинот на кој се вклучени другите актери во училиштето – наставниот кадар, училишното раководство, ненаставниот кадар и ученичката заедница. Според наставниците учесници, структурата на училиштето, квалитетот на внатрешната соработка и достапноста на ресурсите се клучни фактори. Врз основа на одговорите, јасно е дека програмата за позитивна дисциплина може да биде навистина ефикасна само ако стане практика не само на индивидуалните наставници, туку и на колективно формирање став на институционално ниво. За ова, од суштинско значење е поддршката од лидерството, вклучувањето на наставниот кадар и зголемувањето на флексибилноста на училишните структури.

Можности за зголемување на ефикасноста на програмата

Во Португалија, наставниците јасно посочија дека ќе им треба многу поголема професионална поддршка во почетната фаза. Неколкумина споменаа дека водичот вклучен во програмата не беше јасен во сите точки и беше тежок за следење, особено за наставниците во пониските одделенија. Според тоа, се појави потреба за поразбирлив, соодветен за возраста водич или образец што ќе помогне со практични примери за примена. Покрај тоа, тие споменаа како позитивно искуство дека поддршката од училишниот психолог им била од голема помош во толкувањето и примената на методите.

Според повратните информации од наставниците од Северна Македонија, надворешните обуки и работилници беа инспиративни и корисни, но беше потребно повеќе следење за да се имплементираат во секојдневната училишна пракса, а ќе беа потребни и внатрешни консултации. Типичен проблем беше тоа што методолошката поддршка се намалуваше со текот на времето, па наставниците мораа сами да ја одржат мотивацијата и функционирањето на програмата. Неколкумина посочија дека ќе им треба мрежа за поддршка на наставници или систем за менторство каде што ќе можат да ги споделат своите искуства и дилеми. Полските учесници на испитот, исто така, пропуштија редовни рефлексивни внатрешни форуми каде што можеа да дискутираат за тешкотиите и заедно да најдат решенија. Во исто време, тие ја оценија поблиската соработка со колегите што се разви преку програмата за Професионална ориентација, која често се одвиваше во неформална средина, како позитивна страна.

Неколку испитаници веруваа дека програмата може ефикасно да функционира ако менаџментот на институцијата придонесе за функционирањето на програмата преку флексибилно прилагодување на распоредот или организирање редовни професионални дискусии поврзани со Професионалната ориентација. На долг рок, координативната улога или специјалист за пополнување на улогата, исто така, би помогнале програмата да се одвива непречено. Според еден постар наставник-инспектор, важно е и ненаставниот персонал – како што се училишната администрација или техничкиот персонал – да добиваат барем основни информации за програмата.

Програмата во институциите учеснички

На крајот од секое интервју со наставниците, се поставуваше прашањето како наставниците што учествуваа во истражувањето ја гледаат иднината на програмата за позитивна дисциплина (ПД) во нивното училиште или во пошироката средина. Одговорите покажуваат дека огромното мнозинство од пробните наставници сè уште веруваат во основните принципи на програмата и би сакале нејзината примена да се одржува во нивното училиште на долг рок. Сепак, врз основа на нивните пилот-искуства, тие гледаат дека можноста за долгорочно вградување во голема мера зависи од институционалната средина и ставот на целата училишна заедница. Со други зборови, елементите на програмата за ПД се ефикасни сами по себе, но можат да имаат трајно влијание само ако не се појавуваат како изолирани педагошки практики, туку се интегрирани и на институционално ниво – на пример, во училишните образовни стратегии или во самите наставни програми.

Неколку наставници истакнаа дека нивната посветеност на програмата останала, па дури и се зајакнала поради позитивните повратни информации од учениците. Интересот, учеството и подобрената атмосфера во училиницата на учениците беа фактори што ја потврдија нивната верба дека вреди да се продолжи со користењето на методот – без разлика дали во мали чекори или по сопствена иницијатива. Во исто време, неколкумина нагласија дека програмата не може да функционира одржливо ако се базира исклучиво на индивидуални напори.

Во однос на одржливоста, наставниците веруваат дека редовната обука, поддржувачките професионални заедници и можностите за професионална рефлексija се клучни. Таму каде што има поддршка од училишното раководство и соработка меѓу колегите, постои посилено верување дека програмата за позитивна дисциплина може да биде вреден дел од училишниот живот, не само како привремен проект, туку и на долг рок. Сепак, некои посочија дека сегашните услови сè уште не го гарантираат опстанокот на програмата, особено ако недостасуваат потребните структурни рамки – како што се временските рамки на наставниците, опциите за распоред или униформната институционална примена. Како што рече еден испитаник, долгорочната интеграција на часовите од LifeComp во училишниот живот не зависи од педагошката моќ на методот, туку главно од оперативната практика на институциите што сакаат да го користат и свесната поддршка од професионалните заедници.

Интервјуа со наставници – Резиме на резултатите

Воведувањето на програмата за позитивна дисциплина во европските училишта кои учествуваат во проектот Еразмус+ овозможи да се заменат традиционалните дисциплински алатки со нов, пристап фокусиран на детето. Целта на програмата е да се зајакне емоционалната безбедност на учениците, да се поттикне соработката и самодисциплината, а воедно да се поддржат наставниците во управувањето со секојдневните ситуации во училницата. Сепак, процесот на имплементација не беше без предизвици: организациските рамки на училиштата, составот на наставниот кадар и временските ограничувања честопати го отежнуваа нејзиното унифицирано спроведување. И покрај сето ова, голем број позитивни ефекти беа очигледни и во институциите учеснички, кои беа забележливи и во однесувањето, ставовите и односите во заедницата на учениците и наставниците.

Наставниците кои ја испробаа програмата дојдоа до важни сознанија за подлабоко разбирање на однесувањето на учениците: тие станаа свесни дека проблематичното однесување често е вкоренето во емоционална депривација, вознемиреност или чувство на неразбирање. Како резултат на тоа, ставовите на наставниците кон дисциплината се променија: наместо реакции засновани на гнев и казна, дојдоа до израз заедничкото донесување правила, емпатијата и свесната поддршка за изразување на емоциите. Беше важно искуство дека емоционалната саморегулација и социјалните вештини – како што е емпатијата – треба да се учат исто како и секое предметно знаење.

Како резултат на програмата, според наставниците што одговорија, кај учениците беа забележани и многу позитивни промени. Атмосферата во училищата генерално стана помирна, конфликтите се намалија, а кохезијата на одделенските заедници се зајакна. Заеднички развиениот систем на правила, редовните дискусии на ниво на час и активното учество на учениците помогнаа да се развие чувство на одговорност и саморефлексија на учениците. Особено извонредни резултати беа постигнати во случајот на учениците со посебни образовни потреби, кои, благодарение на охрабрувачката и прифатлива средина, станала поактивно вклучени во активностите во заедницата. Неколку наставници што одговорија сметаа дека учениците станале поотворени и поискрени, многу од нив веќе самостојно формулираа позитивни повратни информации до своите врсници, а неколкумина изјавија дека нивните ученици со задоволство учествуваат во добротворни програми и работилници за ученичка самоуправа.

Врз основа на приказните на наставниците, може да се каже дека проектот имаше позитивно влијание не само врз учениците, туку и врз функционирањето на наставниот кадар. Соработката и градењето односи меѓу наставниците се зајакнаа, сè повеќе луѓе бараа помош едни од други и од колегите од други училишта, што го поттикна вмрежувањето на професионалните заедници. Наставниците добија корисни, лесно применливи педагошки методи и алатки, кои обезбедуваат поддршка и во нивниот однос со децата и во нивната секојдневна педагошка пракса. Програмата за позитивна дисциплина затоа придонесе на комплексен начин за подобрување на училишната клима, зајакнување на емоционалното образование и развој на односите во заедницата.

Покрај позитивните ефекти наведени погоре, испитаниците ги истакнаа и тешкотиите што го придружуваа институционалното спроведување на програмата. Постојните училишни структури – на пример, тешкотиите во координацијата меѓу одделенијата, големиот број часови за наставниците и пренаатрупаниот распоред – не беа погодни за воведување на нов пристап базиран на учество на учениците и емоционална безбедност. Неколкумина се пожалија дека има малку време за консултации и размислувања во рамките на институциите поврзани со проектот, така што споделувањето на знаење и размената на искуства меѓу наставниците понекогаш остануваше случајно. Во рамките на часовите, недостатокот на временски рамки исто така често беше проблем, што го попречуваше целосниот развој на методот, особено кога учениците сè уште не беа навикнати на новата практика во училницата. Покрај тоа, методолошките материјали потребни за воведувањето не секогаш се покажаа како доволни или доволно јасни – особено во однос на одделенијата од пониските одделенија.

Друг предизвик беше тоа што отвореноста на поединечните членови на факултетот за испробување алатки за професионален развој варираше: почетниот скептицизам или отфрлање се чувствуваа првенствено кај постарите наставници и оние што предаваа природни науки. Во некои училишта учеснички, недостатокот на структурна поддршка – на пример, недостатокот на вклученост на училишното раководство или ненаставниот персонал – го отежнуваше адаптирањето на методот во училишната заедница. Покрај тоа, некои наставници само повремено користеа елементи од програмата, што ја ослабна ефективноста и конзистентноста.

На учениците им требаше време да се навикнат на новиот вид управување со училницата, особено на постарите ученици, кои

потешко ги прифаќаа понеобичните методи засновани на емоции и соработка. Исто така беше тешко кога во училиницата беа присутни неколку возрасни групи, па затоа ќе беше потребно да се адаптираат на различните потреби и нивоа на развој на учениците истовремено. Вклучувањето на родителите беше исто така тешко, а во многу случаи не беше можно да се посветат на програмата на долг рок поради нивните зафатени распореди. И покрај сето ова, наставниците што одговорија го сметаат пробниот период на програмата за фундаментално успешен, а неколкумина нагласуваат дека имплементацијата на програмата за позитивна дисциплина во училиштата зависи не само од индивидуалната мотивација на наставниците, туку и од организацијата и поддршката на институционално ниво.

6. Табела: Главни искуства од имплементацијата на проектот за развој на млади - според наставниците

Јаки страни	Предизвици
Промена на ставот на наставниците	Недостаток на позитивен став кај наставникот
препознавање на емоционалната депривација и анксиозноста зад деструктивното однесување на учениците	различни ставови на членовите на факултетот кон образовните принципи на програмата
променет став на наставниците кон дисциплината	почетен скептицизам од некои колеги
препознавајќи дека емоционалното изразување и саморегулацијата треба да се учат	некои наставници (особено постарите или оние што предаваат природни науки) се помалку отворени за програмата
поттикнување на активно учество на учениците	Нефлексибилно институционално работење
Проширување на педагошките и методолошките алатки	Воспоставените институционални операции се спротивставуваат на

	<i>промените</i>
<i>учење и примена на колаборативни педагошки методи и техники</i>	<i>недостаток на јасна посветеност од страна на училишното раководство</i>
<i>учење и примена на методи за развивање на емпатија</i>	<i>недостаток на вклученост на ненаставен кадар</i>
<i>учење и примена на техники за креирање правила</i>	Структурни тешкотии
<i>развој на саморефлексија (наставник, ученик)</i>	<i>голем број наставни часови</i>
<i>зајакнување на професионалните односи меѓу наставниците</i>	<i>Недостатокот на време ги спречува редовните консултации со наставниците</i>
Зајакнување на емпатијата на учениците	<i>недостаток на време на часови</i>
<i>учество на студентите во добротворни настани</i>	<i>тешкотии во координацијата помеѓу наставниците од основно и средно образование</i>
<i>работилници за студентска самоуправа</i>	<i>зафатен распоред</i>
<i>студентска иницијатива во давањето позитивни повратни информации</i>	Отпор од студентите
Позитивно управување со конфликти	<i>бавно прилагодување кон новите практики во училницата</i>
<i>заедничко донесување правила наместо лутина</i>	<i>Предизвик е да се натераат постарите ученици да го прифатат методот.</i>
<i>помалку конфликти во училиштето и училницата</i>	<i>Тешко е да се задржи вниманието на сите ученици, особено во мешана возрасна група</i>

поповолна атмосфера во училницата, развој на подобра училишна клима	Негативното однесување на некои ученици го попречува ангажманот во заедницата
Трансформирање на динамиката на заедниците во училницата	Педагошко-методолошки тешкотии
заедничко донесување правила со учениците	тешко се вклопува во часовите
конструктивно градење на класна заедница	активности базирани на приказни кои тешко се имплементираат во пониските одделенија
водење дискусии на час	грешки во воведниот водич
Вклучување на ученици со посебни образовни потреби	дискусијата за задачите и методолошката размена на искуства се ретки
позитивни промени во однесувањето на учениците	Недостаток на родителска вклученост
Зајакнување на односите меѓу наставниците и учениците	зафатениот распоред на родителите
искрени изјави од студенти	ниска стапка на родителско учество
правејќи ги тешките ученици поотворени	главно проактивно учество на родителите