



Erasmus+



Co-funded by
the European Union

© Pozytywna Dyscyplina w Szkołach Europejskich, 2025¹

2023-1-HU01-KA220-SCH-000156486



Kompetencje życiowe w działaniu: spostrzeżenia uczniów
i nauczycieli na temat wpływu programu
„Pozytywna dyscyplina w szkołach europejskich”

BADANIE WPŁYWU

***Współautorzy :** Anita Kaderják, Silvia Németh, Olivier Sorel*

¹Finansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak poglądami i opiniami wyłącznie autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej ani Fundacji Tempus Public. Ani Unia Europejska, ani instytucja przyznająca dofinansowanie nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Streszczenie	4
Metoda badawcza	6
Wyniki ankiety internetowej dla uczniów	7
Charakterystyka próbki	7
Głos uczniów – Jak podobają im się lekcje LifeComp?	8
Relacje społeczne	8
Dobre samopoczucie psychiczne i umiejętności emocjonalne	9
Percepcje nauczycieli	9
Jakie zmiany dostrzegają uczniowie?.....	9
Refleksje nauczyciela:	11
Znajomość pojęć wykorzystywanych na lekcjach LifeComp	11
Wpływ programu pozytywnej dyscypliny na kompetencje interpersonalne uczniów	12
Zmiany w umiejętnościach uczniów w zakresie asertywnego rozwiązywania problemów	14
Ankieta internetowa dla uczniów – podsumowanie wyników	15
Analiza grup fokusowych	16
Uczestnicy	16
Metoda.....	16
Procedura.....	19
Analiza grupy fokusowej – program Wiedza o Pozytywnej Dyscyplinie.....	20
Nowa relacja z samym sobą	21
Lepsze zrozumienie innych	21
Bardziej spokojne relacje z innymi	21
Inna postawa edukacyjna	22
Skrzynka z narzędziami	22
Doświadczenia programu Pozytywnej Dyscypliny.....	22
Ewaluacja programu Pozytywnej Dyscypliny	23
Przegląd klasowy.....	23
Nierozliczony bilans.....	24
Rekomendacje dla programu Pozytywnej Dyscypliny	24
Ograniczenia programu	24
Postawy i postawy wobec sytuacji konfliktowych.....	25
Atmosfera i postawy w grupach	26
Ogólna dyskusja	27
Grupy fokusowe studentów – podsumowanie wyników.....	31
Doświadczenia z wdrażania projektu Pozytywnej Dyscypliny – odzwierciedlone w wywiadach z nauczycielami.....	32
Wpływ projektu na pracę pedagogiczną	33
Doświadczenia z wdrażania programu.....	34
Najlepsze momenty programu.....	36
Wyzwania wdrożeniowe	37
Możliwości zwiększenia efektywności programu.....	38

Program w instytucjach uczestniczących	39
Wywiady z nauczycielami – podsumowanie wyników	40

Streszczenie

Celem niniejszego badania wpływu jest przedstawienie efektów projektu *KA220-SCH Pozytywna dyscyplina w szkołach europejskich* w sześciu szkołach, w których był on wdrażany w okresie realizacji projektu 2023/2025 w krajach partnerskich: na Węgrzech, we Francji, Portugalii, Polsce, Bułgarii i Macedonii Północnej.

Program został wprowadzony w szkołach jako dedykowana aktywność pozalekcyjna, wpleciona w codzienny dzień szkolny pod nazwą „*Lekcje Kompetencji Życiowych*” (zwane LifeComp, 45-minutowe sesje). Organizacja partnerska T-Tudok Inc., ekspert w dziedzinie badań edukacyjnych, była odpowiedzialna za ocenę wpływu programu na uczniów i nauczycieli z wielu perspektyw.

Nauczyciele uczestniczyli w projekcie przez okres dwóch lat: pierwszy rok poświęcony był przygotowaniu zawodowemu i szkoleniom, a drugi – wdrażaniu w klasie. Uczniowie zapoznali się z metodologią w drugim roku projektu. Rodzice również byli zaangażowani w program poprzez komponent „*Parents Helping Parents*”, który ułatwił wymianę informacji i działania w społeczności.

Badanie wpływu programu „*Pozytywna Dyscyplina w Szkołach Europejskich*” dostarcza spójnych dowodów na to, że lekcje programu LifeComp, oparte na zasadach Pozytywnej Dyscypliny, wniosły wymierny i znaczący wkład w poprawę klimatu w klasie, umiejętności społeczno-emocjonalnych uczniów oraz praktyk nauczycielskich w sześciu krajach uczestniczących w projekcie. Łącząc metody ilościowe i jakościowe, badania umożliwiły zarówno ocenę konkretnych rezultatów, jak i eksplorację procesów leżących u podstaw efektów programu.

Zbieżność perspektyw okazała się jednym z najistotniejszych odkryć. Uczniowie zgłaszali, że nauczyciele coraz częściej słuchali ich obaw, zachęcali do wysiłku i osiągnięć oraz dostrzegali mocne strony uczniów. Te spostrzeżenia potwierdzili sami nauczyciele, którzy opisali zmianę w swojej postawie pedagogicznej: odejścia od podejścia karnego i konfrontacyjnego na rzecz strategii współpracy skoncentrowanych na rozwiązaniach. Obserwacje w klasie dodatkowo wzmocniły ten obraz, wskazując na klimat większego wzajemnego szacunku, współodpowiedzialności i konstruktywnego rozwiązywania problemów.

Rozwój uczniów był widoczny w kilku obszarach. Wyniki ankiety pokazały, że uczestnicy zajęć LifeComp poprawili swoją wiedzę i przyswoili kluczowe kompetencje, takie jak samoregulacja, empatia, współpraca i nastawienie na rozwój. Korzyści były szczególnie widoczne w obszarach wspierających współpracę i odporność psychiczną w uczeniu się. Jednocześnie wskaźniki kompetencji miękkich odzwierciedlały spadek negatywnego postrzegania siebie, wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych i większą wytrwałość w stawianiu czoła wyzwaniom szkolnym. Chociaż poprawa w zakresie asertywnego rozwiązywania problemów i empatii była bardziej umiarkowana, wyniki badań jakościowych wskazują, że uczniowie nabyli praktyczne narzędzia i strategie, które mogli zastosować zarówno w szkole, jak i poza nią. Wielu uczniów opisało przenoszenie zdobytej wiedzy do

życia rodzinnego, relacji z rówieśnikami i kontekstów rekreacyjnych – co jest ważnym wskaźnikiem trwałości i przydatności w realnym świecie.

Wywiady z nauczycielami wykazały, że program służył nie tylko jako nowy zestaw narzędzi metodologicznych, ale także jako katalizator refleksji zawodowej i budowania tożsamości. Edukatorzy opisywali odnowione poczucie celu i silniejszą społeczność zawodową zbudowaną wokół wspólnych praktyk. Jednocześnie zidentyfikowali również ograniczenia systemowe – głównie ograniczony czas, równoległe wymagania programowe i nierównomierne zaangażowanie instytucjonalne – które czasami utrudniały głębszą lub bardziej spójną integrację metod Pozytywnej Dyscypliny.

Grupy fokusowe z uczniami ujawniły równie bogaty obraz. Oprócz nabywania umiejętności psychospołecznych, uczniowie mówili o wzroście poczucia przynależności, większej motywacji do nauki i silniejszych więziach z rówieśnikami. Zauważyli również ograniczenia: niektórzy rówieśnicy i nauczyciele niechętnie angażowali się w program, a jedna sesja tygodniowo często wydawała się niewystarczająca, aby wprowadzić trwałą zmianę. Niemniej jednak uczniowie konsekwentnie rekomendowali kontynuację i rozszerzenie programu, często domagając się jego udostępnienia wszystkim klasom, wszystkim nauczycielom i wszystkim szkołom.

Łącznie, różne nurty badawcze dowodzą, że Pozytywna Dyscyplina, stosowana w ramach ustrukturyzowanych i angażujących lekcji LifeComp, przynosi wymierne korzyści dla rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów, wzmacnia relacje między nauczycielami a uczniami i przyczynia się do bardziej wspierającego klimatu w szkole. Jednocześnie wyniki badań podkreślają, że aby te korzyści w pełni się rozwinęły, konieczna jest integracja strukturalna i szersze zaangażowanie instytucjonalne.

Baza dowodowa uzyskana w ramach niniejszego badania stanowi solidną podstawę do wyciągania wniosków dotyczących polityki. Oprócz niniejszego raportu, zespół badawczy opublikuje zbiór rekomendacji dotyczące polityki, które przełożą te wnioski na praktyczne wskazówki dla szkół, władz oświatowych i decydentów w całej Europie. Rekomendacje te będą koncentrować się na sposobach utrzymania i skalowania praktyk Pozytywnej Dyscypliny w sposób zapewniający równość, inkluzję i długofalowy wpływ.

Metoda badawcza

Badania podzielono na pięć odrębnych modułów, łączących podejście ilościowe i jakościowe.

W ujęciu ilościowym, jesienią 2024 r. i wiosną 2025 r. przeprowadzono dwie fale ankiet online wśród studentów, w których wzięło udział łącznie około 500 studentów. Ponadto wiosną 2025r. przeprowadzono ankietę online wśród nauczycieli, w której wzięło udział około 30 nauczycieli. Chociaż ankiety online nie pozwalają na dogłębne zrozumienie ani zgłębienie przesłanek leżących u podstaw odpowiedzi, oferują one istotną zaletę anonimowego gromadzenia danych, co zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania rzetelnych odpowiedzi. Umożliwiają one również ustrukturyzowane przetwarzanie dużych zbiorów danych i wspierają identyfikację korelacji — na przykład łączenie zmiennych takich jak kraj, pochodzenie rodzinne, wiek i postrzegany wpływ programu.

Komponent jakościowy obejmował kilka uzupełniających się metod. Zimą 2025 roku zorganizowano wizytę monitorującą w Makó, podczas której obserwowano dwie lekcje *LifeComp* i przeprowadzono cztery wywiady pogłębione. Zespół badawczy wykorzystał wnioski z wizyty monitorującej, aby udoskonalić projekt wywiadów z nauczycielami i dopracować narzędzia wykorzystywane w dyskusjach grup fokusowych z uczniami. Wiosną 2025 roku przeprowadzono wywiady strukturalne z 15 nauczycielami, a wiosną i latem 2025 roku odbyły się cztery dyskusje grup fokusowych z uczniami, w których wzięło udział około 40 uczniów.

Grupy fokusowe, czyli grupy dyskusyjne, to jakościowa metoda badawcza powszechnie stosowana w naukach humanistycznych i społecznych w celu gromadzenia danych na temat percepcji, opinii, przekonań i postaw jednostek dotyczących określonego tematu. Metoda ta polega na utworzeniu małej grupy osób (zazwyczaj od 6 do 12 uczestników) w celu omówienia tematu pod kierunkiem prowadzącego – lub dwóch prowadzących – którzy pełnią podwójną rolę: prowadzą grupę, moderują ją i regulują w razie potrzeby. Prowadzący grupę jest zatem gwarantem zarówno treści omawianych podczas dyskusji grupowej, jak i formy, jaką może ona przyjąć. To on lub ona umożliwia każdemu wyrażenie siebie i dba o to, aby dyskusja miała charakter cyrkularny, a omawiane treści były ściśle powiązane z celami badania, które uzasadniały utworzenie niniejszego badania.

Piętnastu aktywnych nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiady, wnosi bogate doświadczenie zawodowe, w wielu przypadkach sięgające kilkudziesięciu lat, w szerokim zakresie dziedzin i grup wiekowych studentów. Kilkoro z nich posiada kwalifikacje podyplomowe lub specjalistyczne (np. IT, psychologia); niektórzy uczestniczą w kształceniu nauczycieli jako wykładowcy uniwersyteccy, a inni pracują jako nauczyciele wspomagający uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wywiady osobiste dostarczyły cennych spostrzeżeń, pozwalając na głębsze i bardziej złożone zrozumienie pozytywnych skutków i wyzwań projektu z perspektywy nauczycieli.

Wyniki ankiety internetowej dla uczniów

Przeprowadzono ankietę internetową wśród uczniów z sześciu krajów, w której wzięło udział około 700 uczniów, zarówno z grupy Pozytywnej Dyscypliny (PD), jak i grupy kontrolnej. W ramach tej próby zebrano 513 par odpowiedzi, w tym 287 uczniów z grupy PD i 226 uczniów z grupy kontrolnej.

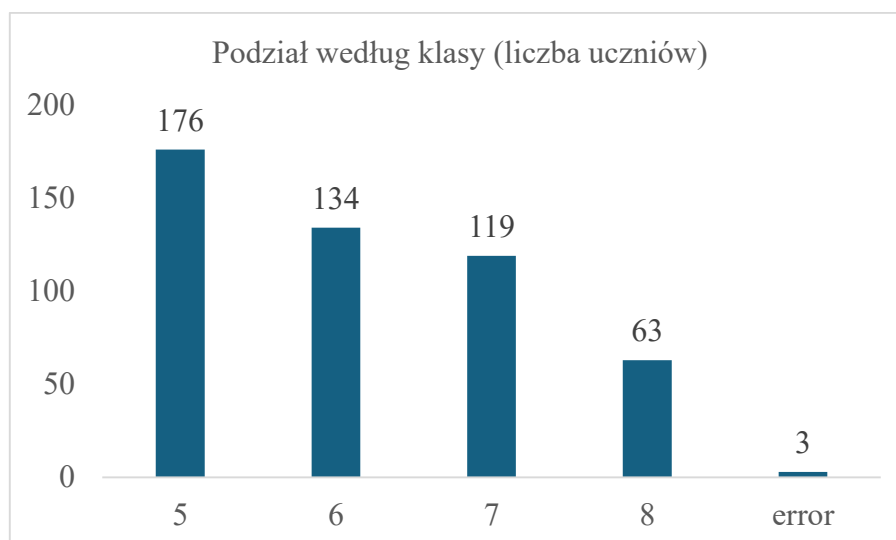
Ankieta miała na celu zbadanie zmian zachodzących w ciągu jednego roku szkolnego. Kluczowe obszary zainteresowania obejmowały postrzeganie nauczycieli przez uczniów podczas i poza lekcjami *LifeComp*, rozwój umiejętności interpersonalnych, kompetencje w zakresie asertywnego rozwiązywania problemów oraz znajomość podstawowych koncepcji Pozytywnej Dyscypliny.

1. Tabela: Liczba ankietowanych studentów z krajów partnerskich

KRAJ	POZYTYW NA DYSCYPLIN A	KONTROL A	SUMA
Francja	72	66	138
Węgry	62	43	105
Macedonia Północna	24	46	70
Polska	69	13	82
Portugalia	33	35	68
Bułgaria	27	23	50
SUMA	287	226	513

Charakterystyka próbki

Analiza została oparta na danych 176 uczniów klas piątych, 134 szóstych, 119 siódmych i 63 ósmych. Pod względem podziału płciowego 48% uczestników stanowiły kobiety, a 52% mężczyźni.



1. Rysunek przedstawiający rozkład ankietowanych uczniów według klas:

Głos uczniów – Jak podobają im się lekcje LifeComp?

Oceniając program edukacyjny, kluczowe jest przeanalizowanie wielu aspektów. Oprócz oceny rozwoju umiejętności i wiedzy uczniów, równie ważne jest zrozumienie, jak uczestnicy programu odbierali go. Czy był dla nich angażujący? Czy lekcje im się podobały? Jak wyrażają to, co przyswoili i czy program miał na nich wpływ?

Równie istotne jest to, co sami studenci podkreślają, odpowiadając w formie całkowicie otwartej: czy postrzegają program jako mający wpływ na nich osobiście, na społeczność klasową, na nauczycieli, na nikogo, czy na wszystkich zaangażowanych? Aby uchwycić te perspektywy, w ankiecie studenckiej zamieściliśmy pytanie całkowicie otwarte, dążąc do poznania ich własnych refleksji na temat efektów programu.

Odpowiedzi otwarte ujawniły trzy główne obszary tematyczne dotyczące wpływu lekcji *LifeComp*: (1) relacje społeczne, (2) dobre samopoczucie psychiczne i umiejętności emocjonalne oraz (3) postrzeganie nauczycieli.

Relacje społeczne

Uczniowie często podkreślali rolę lekcji w umacnianiu więzi klasowych, budowaniu przyjaźni i budowaniu poczucia przynależności do społeczności szkolnej. Podkreślali wagę komunikacji i współpracy, w tym omawiania problemów, wspólnego wykonywania zadań i rozwiązywania problemów interpersonalnych. Lekcje postrzegano również jako sposób na rozwijanie empatii i świadomości społecznej, na przykład poprzez rozumienie nastrojów rówieśników, rozpoznawanie, co pomaga, a co szkodzi przyjaciołom, oraz kształtowanie świadomości obywatelskiej.

Jak ujął to jeden ze studentów: „Myślę, że to doskonały sposób na wzmocnienie więzi klasowych”. Inny wyjaśnił: „Są fajne, zbliżają nas do siebie i pomagają nam zrozumieć innych. Cóż, myślę, że to pożyteczna sesja dla lepszego życia w społeczności. Uwielbiam to. To klasa, która powinna istnieć w każdej szkole na świecie”. Studenci podkreślili również wymiar rozwiązywania problemów: „Myślę, że są bardzo przydatne, ponieważ jeśli coś przeszkadza

komuś, możemy o tym tam porozmawiać i może uda nam się to rozwiązać". Inni zauważyli szersze umiejętności życiowe, które rozwinęli: *„To fajna zabawa, uczymy się być z innymi, a także stajemy się obywatelami ludzkości”* i *„Myślę, że są dobrym sposobem na rozwiązywanie problemów w klasie”*.

Dobre samopoczucie psychiczne i umiejętności emocjonalne

Kolejnym powtarzającym się tematem był pozytywny wpływ na regulację emocji i radzenie sobie ze stresem. Uczniowie opisywali lekcje jako zapewniające bezpieczną i spokojną przestrzeń do omawiania problemów, radzenia sobie z emocjami i ćwiczenia samokontroli. Zgłaszali, że czują się bardziej zrelaksowani, wysłuchani i potrafią myśleć jaśniej. Sesje oferowały również praktyczne narzędzia, takie jak wybaczenie, skuteczna komunikacja, przyjmowanie perspektywy i uczenie się na błędach. Zabawne i angażujące metody (gry, ćwiczenia, odgrywanie ról) wzmacniały motywację i sprawiały, że lekcje były istotne w życiu codziennym.

Jak zauważył jeden ze studentów: *„Pomaga mi się uspokoić i odpocząć pod koniec dnia”*. Inny podkreślił połączenie korzyści emocjonalnych i praktycznych: *„Bardzo lubię Pozytywną Dyscyplinę, ponieważ możemy rozmawiać o naszych problemach, jak reagować, jak wybaczać, jak mówić rzeczy itp., a także dlatego, że gramy w gry. Naprawdę to lubię, pomaga nam radzić sobie z emocjami lub kłótniami i wieloma innymi rzeczami. Uspokaja nas”*. Dla niektórych sesje dały rzadką okazję do otwarcia się: *„Naprawdę je lubię i bardzo łagodzą mój stres, a czasami mogę porozmawiać o swoich problemach, ale to bardzo rzadko”*. Studenci zgłaszali również wzrost pewności siebie: *„Myślę, że to coś, co pomaga nam lepiej rozwiązywać nasze problemy, a także uczy nas ufać sobie”*.

Percepcje nauczycieli

Na koniec, studenci wyrazili bardzo pozytywne opinie o nauczycielach zaangażowanych w program. Często opisywano ich jako osoby spokojne, życzliwe, wyrozumiałe i wspierające. Nauczyciele byli doceniani za jasne wyjaśnianie materiału, poświęcanie uwagi uczniom i prowadzenie rozmów na temat rozwiązywania problemów. Szczególnie ceniono indywidualne wsparcie i uznanie, takie jak konkretne pochwały. Zajęcia prowadzone przez nauczycieli były określane jako „fajne” i pomagające uczniom się otworzyć.

Jak zauważył jeden z uczniów: *„Nauczyciel zawsze rozumie nas w różnych sytuacjach”*. Inny podkreślił podejście oparte na współpracy: *„Nauczyciel i ja często rozmawiamy o problemach i staramy się znaleźć rozwiązanie, które zadowoli wszystkich”*. Kilku studentów wyraziło wdzięczność, co ilustruje poniższy komentarz: *„Wspaniały, święty moment. Uczę się wiele i już wiele nauczyłem się na zajęciach LifeComp, co czyni mnie lepszym człowiekiem. Jestem niezmiernie wdzięczny Profesorowi [.....] za pomoc, kiedy najbardziej jej potrzebowałem”*. Podobnie inni wskazywali na dodatkową wartość wyjaśnień i wsparcia: *„Często wyjaśniają tematy, których wcześniej nie rozumiałem”*.

Jakie zmiany dostrzegają uczniowie?

Oprócz zgłębiania własnych doświadczeń uczniów, interesowało nas również to, jak postrzegają potencjalne zmiany w zachowaniu nauczycieli uczestniczących w programie. W

tym celu uczniom przedstawiono dziewięć stwierdzeń, opracowanych we współpracy z ekspertami programu Positive Discipline. Poproszono ich o wskazanie, zarówno na początku, jak i na końcu roku szkolnego, które z tych stwierdzeń najlepiej opisuje ich lekcje *LifeComp*, a które charakteryzuje zachowanie nauczycieli uczestniczących w programie podczas zajęć z innych przedmiotów (np. historii lub języków obcych).

To podejście było szczególnie ważne, ponieważ pozwoliło nam zbadać, w jakim stopniu podstawowe założenia programu zostały wdrożone w praktyce w klasach. Co więcej, dało nam wgląd w to, czy zmiany w zachowaniu nauczycieli wykraczały poza dedykowane lekcje *LifeComp* i były widoczne również w ich codziennej praktyce dydaktycznej.

Oświadczenia brzmiały następująco:

1. Nauczyciel słucha mnie, gdy mam jakiś problem lub coś mnie drczy.
2. My, uczniowie, również pomagamy rozwiązywać problemy i wspólnie wpadamy na pomysły. Nauczyciel często mówi: „Rozwiążmy to razem!”
3. Na zajęciach nie zastanawiamy się, kto popełnił błąd, ale jak go naprawić.
4. Każdy na zajęciach ma swoje obowiązki i zadania.
5. Nauczyciel nas zachęca, a nie karze.
6. Nauczyciel chwali mnie nie tylko wtedy, gdy coś pójdzie dobrze, ale również wtedy, gdy ciężko pracuję i daję z siebie wszystko.
7. Jeśli sprawdzian nie pójdzie dobrze, zamiast się złościć, rozmawiamy o tym na zajęciach, aby wspólnie ustalić, co możemy zrobić, żeby osiągnąć lepszy wynik.
8. Nauczyciele czasami popełniają błędy, ale to w porządku.
9. Nauczyciel dostrzega nasze mocne strony i dobre cechy.

Opinie uczniów:

Jesienią 2024 roku uczniowie najczęściej wskazywali, że każdy w klasie ma obowiązki i zadania, nauczyciele czasami popełniają błędy, ale jest to akceptowalne, oraz że nauczyciele dostrzegają ich mocne strony i pozytywne cechy. Wiosną 2025 roku percepcja uczniów uległa zmianie: najczęściej wskazywano, że nauczyciele słuchają ich, gdy mają problem lub coś ich drażni, chwalą nie tylko za pomyślne wyniki, ale także za wysiłek i ciężką pracę, a nauczyciele nadal doceniają ich mocne strony i pozytywne cechy. Co istotne, przekonanie, że nauczyciele czasami popełniają błędy, pozostało niezmiennie.

Pozycje wykazujące największą pozytywną zmianę odzwierciedlały zwiększoną współpracę i rozwiązywanie problemów w klasie. Uczniowie zgłaszali, że teraz wspólnie rozwiązują problemy i generują pomysły, a nauczyciele często zachęcali do takiego podejścia: „Rozwiążmy to razem!”. Ponadto uczniowie zauważyli, że nacisk przesunął się z znajdowania osoby, która popełniła błąd, na szukanie sposobu na jego naprawienie, a nauczyciele chwalili zarówno wysiłek, jak i wyniki. Niektóre aspekty jednak nie uległy zmianie lub uległy niewielkim zmianom: uczniowie nadal postrzegali, że każdy ma obowiązki i zadania do

wykonania w klasie, a wspólna refleksja po nieudanych testach pozostała jednym z najmniej typowych doświadczeń.

Refleksje nauczyciela:

Nauczyciele zostali przebadani po zakończeniu programu w maju 2025 roku, aby podzielić się swoimi spostrzeżeniami na temat najbardziej typowych aspektów pracy w klasie oraz wszelkich zauważonych przez nich zmian. Trzy stwierdzenia, z którymi najbardziej się utożsamiali, to: słuchanie uczniów, gdy mają problemy lub wątpliwości, chwalenie ich nie tylko za dobre wyniki, ale także za wysiłek i starania, a także dostrzeganie mocnych stron i pozytywnych cech uczniów. Najmniej utożsamiali się ze stwierdzeniem: „Ja też popełniam błędy jako nauczyciel i to nie jest problem”, co wskazuje, że choć nauczyciele doceniają znaczenie mocnych stron i wysiłku, mogą czuć się mniej komfortowo, otwarcie przyznając się do własnych błędów.

Obserwowane wyrównanie i wpływ

Podsumowując, wyniki te wskazują na silną zbieżność między perspektywami uczniów i nauczycieli. Obie grupy podkreśliły większą uwagę poświęcaną problemom uczniów, pochwały skoncentrowane na wysiłku i docenianie mocnych stron, a także lepszą współpracę w rozwiązywaniu problemów. Sugeruje to, że program LifeComp przyczynił się do stworzenia bardziej wspierającej, partycypacyjnej i zorientowanej na wysiłek atmosfery w klasie, a jego wpływ wykroczył poza same lekcje.

Znajomość pojęć wykorzystywanych na lekcjach LifeComp

Program LifeComp koncentruje się na dziewięciu kluczowych kompetencjach: samoregulacji, elastyczności, dobrostanie, empatii, komunikacji, współpracy, zarządzaniu nauką, nastawieniu na rozwój oraz myśleniu krytycznym. Aby ocenić jego wpływ, wiedzę uczniów w zakresie tych pojęć zmierzono na początku (jesień 2024) i na końcu (wiosna 2025) programu, a następnie porównano ją z grupą kontrolną, która nie uczestniczyła w programie LifeComp.

Wyniki wskazują, że studenci programu LifeComp (grupa PD) generalnie odnotowali poprawę w większości kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem samoregulacji (z 50% do 64%), empatii (z 67% do 82%), współpracy (z 93% do 98%) i nastawienia na rozwój (z 65% do 71%). W zakresie komunikacji, dobrego samopoczucia, zarządzania nauką i krytycznego myślenia studenci utrzymali wysoki poziom wiedzy lub wykazali niewielki wzrost.

W porównaniu z grupą kontrolną, która również wykazała pewien naturalny wzrost w tym samym okresie, grupa LifeComp odnotowała większą względną poprawę w kilku kluczowych obszarach, zwłaszcza związanych ze współpracą, umiejętnościami społeczno-emocjonalnymi i samokształceniem. Na przykład, samoregulacja i empatia wzrosły bardziej w grupie PD niż w grupie kontrolnej (samoregulacja: +14 p.p. w porównaniu z +13 p.p.; empatia: +15 p.p. w porównaniu z +13 p.p.). Inne kompetencje, takie jak komunikacja i dobre samopoczucie, były już na wysokim poziomie w obu grupach, co pozostawiało mniej miejsca na mierzalny wzrost.

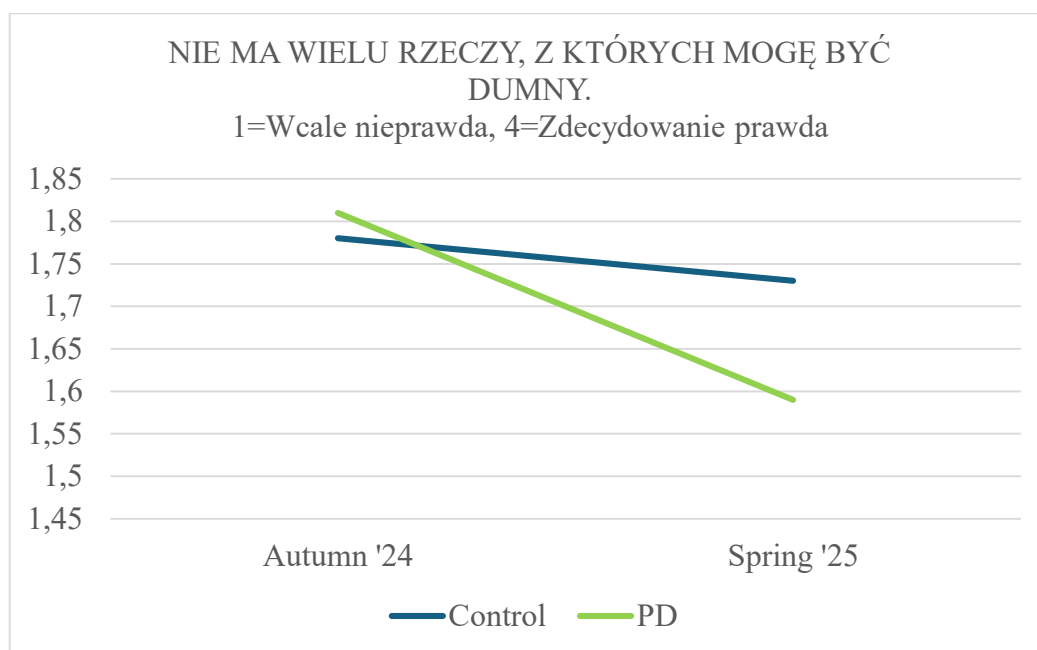
Ogólnie rzecz biorąc, wyniki te wskazują, że program LifeComp pozytywnie wpłynął na zrozumienie przez uczniów jego podstawowych kompetencji, zwłaszcza w obszarach wspierających wspólne rozwiązywanie problemów, świadomość społeczno-emocjonalną i naukę skoncentrowaną na wysiłku.

Wpływ programu pozytywnej dyscypliny na kompetencje interpersonalne uczniów

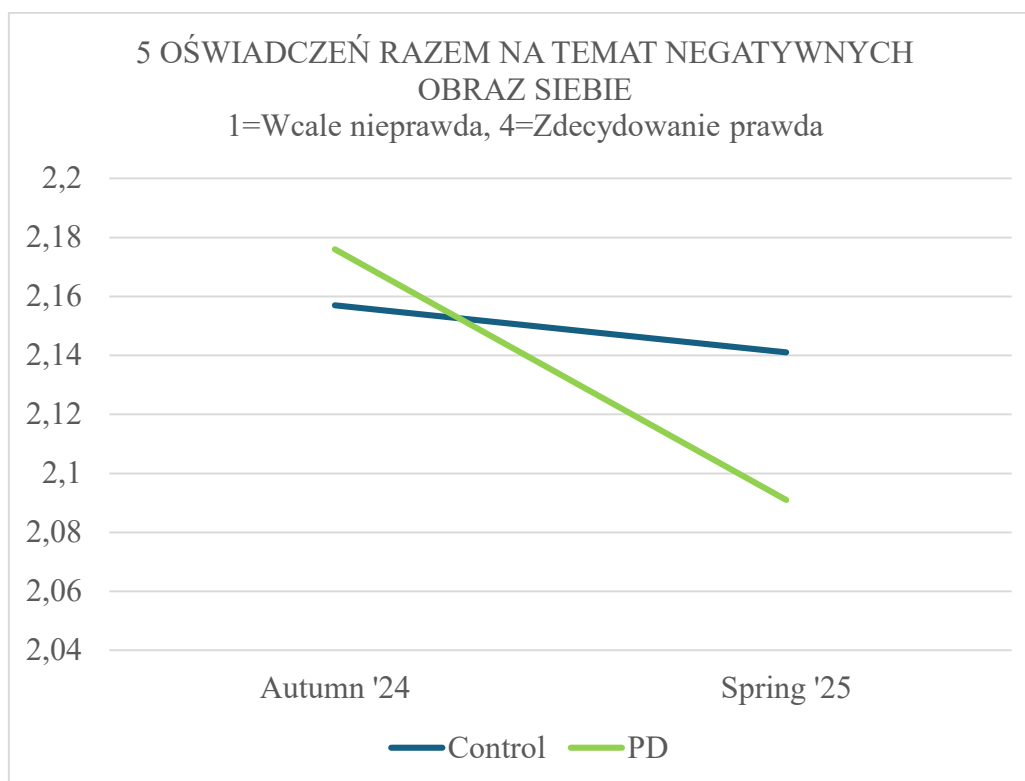
Oprócz oceny podstawowych kompetencji LifeComp, zbadaliśmy, w jaki sposób udział w programie Positive Discipline (PD) wpłynął na kompetencje interpersonalne uczniów, w szczególności na ich poczucie własnej wartości, umiejętności społeczne, empatię i motywację do nauki.

Przeanalizowano odpowiedzi uczniów na 34 stwierdzenia, aby ocenić zmiany w obrazie siebie, kompetencjach społecznych, empatii i motywacji do nauki. Wyniki wskazują, że udział w programie Pozytywnej Dyscypliny (PD) miał mierzalny wpływ na kilka aspektów umiejętności interpersonalnych uczniów.

Jeśli chodzi o obraz siebie, uczniowie z PD wykazali znaczący spadek negatywnego postrzegania siebie w porównaniu z uczniami z grupy kontrolnej, co sugeruje poprawę w postrzeganiu siebie. Jest to szczególnie godne uwagi, ponieważ, jak zauważono wcześniej, podejście nauczycieli do uczniów również uległo zmianie w trakcie trwania programu. Nauczyciele koncentrowali się bardziej na zachęcaniu niż na karaniu, co prawdopodobnie przyczyniło się do internalizacji przez uczniów bardziej pozytywnego postrzegania siebie. Sugeruje to, że nawet jeden rok szkolny może mieć znaczący wpływ na uczniów, ponieważ uwzględniają oni w swoim obrazie siebie postrzeganie ważnych dla nich osób dorosłych, takich jak nauczyciele.

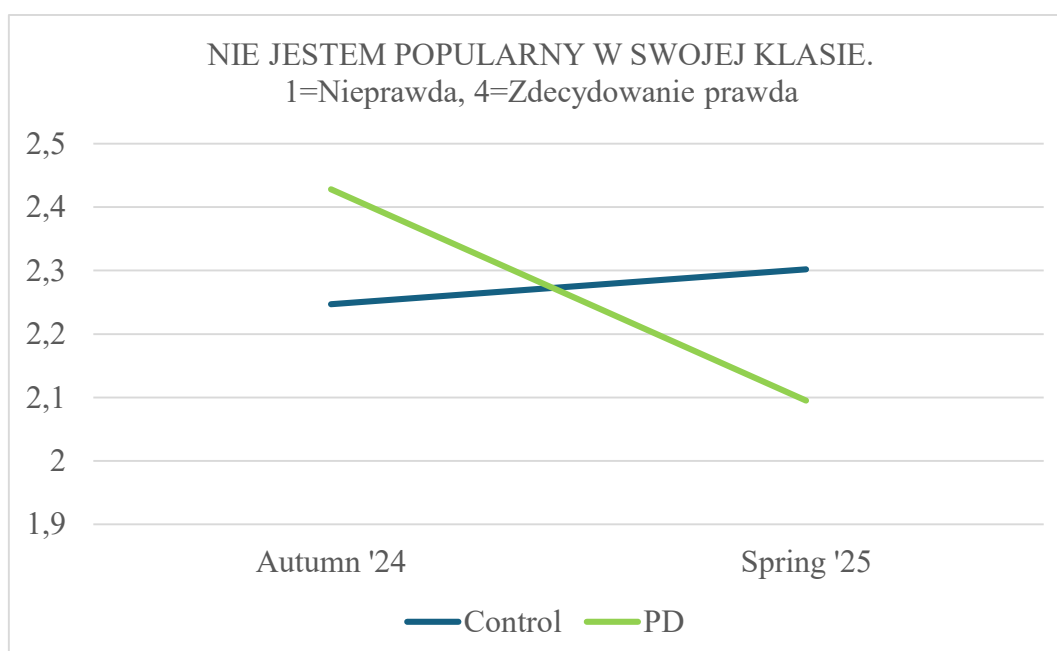


2. Rysunek: Zmiana w samopoczuciu uczniów I.



3. Rysunek: Zmiana w samopoczuciu uczniów II.

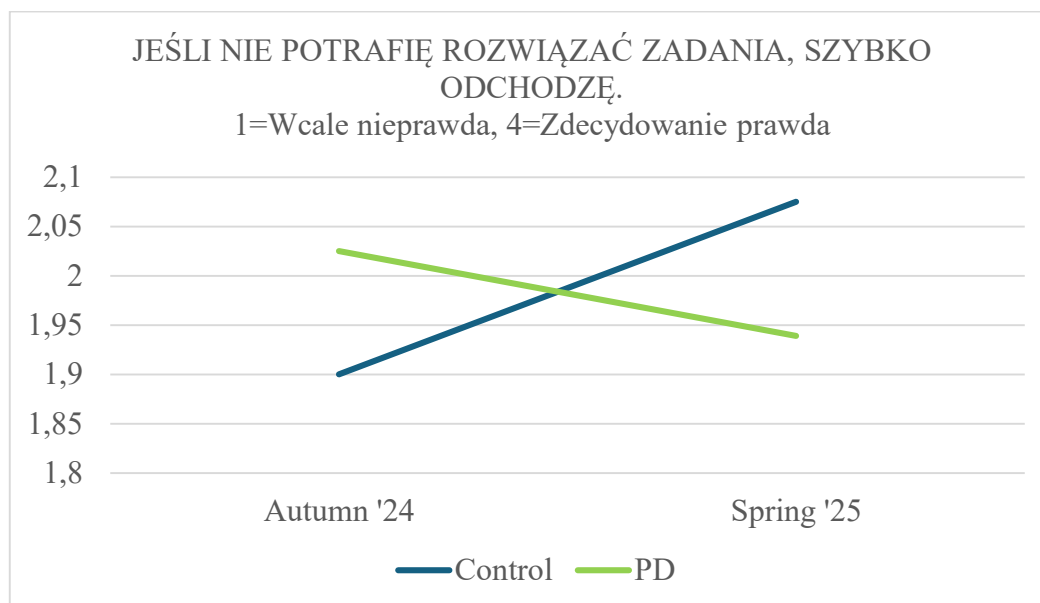
Jeśli chodzi o kompetencje społeczne, uczniowie uczestniczący w programie PD odnotowali większą redukcję poczucia bycia niepopularnym w klasie niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej, co wskazuje na zwiększoną pewność siebie w kontaktach społecznych i integrację z klasą.



4. Rysunek: Zmiana pewności siebie uczniów

Motywacja do nauki również uległa poprawie: uczniowie uczestniczący w programie PD wykazali się znacznie większą wytrwałością, gdy pracowali nad zadaniami, których nie

potrafili od razu rozwiązać, co odzwierciedlało większą odporność psychiczną i zaangażowanie skoncentrowane na wysiłku.



5. Rysunek: Zmiana motywacji uczniów do nauki

Nie zaobserwowano istotnych zmian w poziomie empatii między grupą PD a grupą kontrolną. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki te sugerują, że program Pozytywnej Dyscypliny pozytywnie wpłynął na samoocenę uczniów, ich umiejętności społeczne i motywację do nauki, przyczyniając się do rozwoju kluczowych kompetencji społeczno-emocjonalnych i motywacyjnych, natomiast jego wpływ na empatię może wymagać dalszego wzmocnienia.

Zmiany w umiejętnościach uczniów w zakresie asertywnego rozwiązywania problemów

Program Pozytywnej Dyscypliny miał również na celu wpłynięcie na asertywne umiejętności rozwiązywania problemów u uczniów. Uczniowie otrzymali osiem realistycznych scenariuszy i zostali poproszeni o wskazanie, jak zareagowaliby, wybierając między strategią unikania, agresji lub asertywności. Te same scenariusze zaprezentowano na początku (przed testem) i na końcu (po teście) programu, co umożliwiło bezpośrednie porównanie zmian w odpowiedziach w czasie.

Analiza wyników wykazała, że spośród ośmiu sytuacji, tylko jedna wykazała statystycznie istotną zmianę reakcji uczniów z nieasertywnych na asertywne. Wskazuje to, że chociaż nastąpiła pozytywna zmiana w podejściu uczniów do rozwiązywania problemów, efekt był ograniczony i niejednolicie silny w różnych sytuacjach. W związku z tym wydaje się, że program miał niewielki wpływ na poprawę umiejętności uczniów w zakresie asertywnego rozwiązywania problemów.

Ankieta internetowa dla uczniów – podsumowanie wyników

Program Pozytywnej Dyscypliny (PD) miał wymierny pozytywny wpływ na uczniów i nauczycieli.

Uczniowie zgłaszali, że nauczyciele coraz częściej słuchali ich obaw, chwalili zarówno wysiłek, jak i wyniki, oraz dostrzegali ich mocne strony. Współpraca i rozwiązywanie problemów na zajęciach uległy poprawie, a uczniowie aktywnie uczestniczyli w generowaniu rozwiązań. Obserwacje zgłaszane przez nauczycieli w dużej mierze pokrywały się z opiniami uczniów, podkreślając większą uwagę poświęcaną ich potrzebom i wsparcie skoncentrowane na wysiłku.

Uczniowie z grupy PD wykazali poprawę w dziewięciu kompetencjach LifeComp, szczególnie w zakresie samoregulacji, empatii, współpracy i nastawienia na rozwój. W porównaniu z grupą kontrolną, grupa PD wykazała większe postępy w zakresie współpracy, umiejętności społeczno-emocjonalnych i samokształcenia, co wskazuje, że program skutecznie wzmocnił kluczowe koncepcje LifeComp.

Udział w programie doskonalenia zawodowego znacząco poprawił samoocenę uczniów, ich kompetencje społeczne i motywację do nauki. Co istotne, negatywne postrzeganie siebie zmniejszyło się bardziej u uczniów objętych programem doskonalenia zawodowego niż w grupie kontrolnej, co odzwierciedla wpływ podejścia nauczycieli skoncentrowanego na motywowaniu. Wzrosła pewność siebie w kontaktach społecznych i integracja z klasą, a uczniowie wykazali się większą wytrwałością w realizacji trudnych zadań. Nie zaobserwowano istotnych zmian w zakresie empatii.

Umiejętności uczniów w zakresie asertywnego rozwiązywania problemów wykazały ograniczoną poprawę: tylko jeden z ośmiu scenariuszy wykazał statystycznie istotną zmianę z reakcji nieasertywnych na asertywne. Sugeruje to niewielki wpływ na tę konkretną kompetencję.

Analiza grup fokusowych

Aby ocenić efekty programu edukacji pozytywnej w klasie, zaproponowano szczególną uwagę na głównych interesariuszy i rozważono zebranie informacji od uczniów. Wybór metodologiczny padł na jakościowe podejście typu „grupy fokusowe”.

Uczestnicy

36 uczestników (16 chłopców i 20 dziewcząt) to uczniowie klas, które korzystały z lekcji LifeComp w sześciu szkołach wybranych do projektu. Są to uczniowie szkół średnich (od 6^{do} 9^{klasy}) z sześciu krajów (Bułgaria, Francja, Węgry, Macedonia Północna, Polska, Portugalia). Ich średnia wieku wynosi 12 lat. Niektórzy uczestnicy byli zróżnicowani pod względem pochodzenia, inni byli jednorodni (Tabela 1).

2. Tabela: Opis uczestników poszczególnych grup fokusowych ze względu na płeć i kraj pochodzenia

Grupa fokusowa	Miejsce	Uczestnicy		Narodowość				
		Płeć	Bułgaria	Francja	Węgry	Macedonia	Polska	Portugalia
1	Portugalia	10	4	4	/	/	/	2
2	Portugalia	11	/	/	1	4	4	2
3	Węgry	9	/	/	9	/	/	/
4	Francja	6	/	6	/	/	/	/
		36	4	10	10	4	4	4

Metoda

Wśród oczekiwanych efektów programu, jedna z hipotez dotyczy zmian postrzeganych przez uczniów, zarówno w ich indywidualnym, jak i zbiorowym funkcjonowaniu w szkole. Postanowiliśmy zatem zadać uczniom biorącym udział w programie pytania na dwóch odrębnych osiach refleksji: po pierwsze, poprzez interakcję w grupie fokusowej na temat ich wiedzy i doświadczeń z programem Pozytywnej Dyscypliny. W tym celu opracowano półdyrektywną siatkę wywiadu, aby ułatwić dyskusję (Tabela 3). Siatka ta odnosi się do trzech wymiarów: i) wiedzy uczniów na temat koncepcji Pozytywnej Dyscypliny, w szczególności jej kryteriów definiujących, celów, jakie w niej widzą, oraz odbiorców, do których ich zdaniem jest skierowana; ii) ich doświadczeń z lekcji LifeComp, a dokładniej tego, co uważają za ewolucję swojej klasy pod względem atmosfery, w szczególności klimatu szkoły, ale także funkcjonowania indywidualnego i zbiorowego, koncentrując się na różnych ramach czasowych (przed i po programie); iii) Ich ocena programu Pozytywnej Dyscypliny, a konkretnie ich pogląd na program i to, co zmieniło się zarówno w klasie, jak i poza nią, zalety takiego systemu oraz możliwe ograniczenia i potencjalne przeszkody, które już dostrzegają.

3. Tabela: Siatka wywiadów grupowych

Koncepcja pozytywnej dyscypliny		
CO ?	PO CO?	DLA KOGO?

Co to jest?	Do czego to służy?	Kiedy można z tego skorzystać?
Twoje doświadczenia z lekcjami LifeComp		
ZANIM	PODCZAS	PO
Jak minęły Ci zajęcia? Jak się czułeś? Jaka była atmosfera?	Co sądzisz o zajęciach LifeComp? Jak to zmieniło sytuację?	Jak wyglądają twoje zajęcia? Jaka jest atmosfera? Jak się czujesz?
Ocena Twojego programu PD		
W KLASIE	POZA KLASĄ	GRANICE
Jak oceniasz program rozwoju zawodowego? Czy uważasz, że powinien być oferowany na wszystkich zajęciach? Dlaczego?	Czy program PD można wykorzystać poza zajęciami? Na przykład? Dlaczego?	Jakie są słabe strony programu PD? Jakie ulepszenia możesz sobie wyobrazić?

W drugim kroku zaproponowaliśmy uczniom sytuacje klasowe, opracowane przez zespół badawczy. W ten sposób stworzono cztery sytuacje w dwóch formatach: z jednej strony krótki opis semantyczny, a z drugiej ilustracja wygenerowana przez oprogramowanie do generowania obrazów oparte na sztucznej inteligencji (rysunki 1–4). Wszystkie cztery sytuacje łączy to, że są to sytuacje grupowe, w środowisku szkolnym, z protagonistami prezentującymi postawy antagonistyczne, nawet w konflikcie. Nauczyciel jest systematycznie obecny, aby zdać relację z roli, jaką przypisują mu uczniowie. Celem tych czterech winiet jest zrozumienie zarówno poznawczego odczytania przez uczniów tzw. sytuacji potencjalnie konfliktowej, jak i ścieżek rozwiązania problemu, które przewidują z behawioralnego punktu widzenia.

Uczniom zaproponowano systematyczną siatkę pytań, która ma pomóc im w ocenie sytuacji (Tabela 4). Ta ostatnia zachęca ich do opisanie sceny, która w istocie jest problematyczna i krytyczna, do rozważenia różnych emocji i punktów widzenia, a także do wspólnego poszukiwania rozwiązania.

4. Tabela: Siatka pytań do analizy sytuacji

Co dzieje się w tej scenie?	
Jaka jest problematyczna sytuacja? Co Twoim zdaniem jest stawką?	

Jakie odczucia mają poszczególne postacie występujące w scenie? Jakie są ich emocje?	
Jak wyjaśnisz ich zachowanie?	
Jak Twoim zdaniem powinni zareagować?	
Jakie inne alternatywne zachowania sugerujesz, aby historia zakończyła się szczęśliwie? Co sugerujesz?	



Zdjęcie 1. Halaśliwe zwycięstwo

During a PE class, the team that wins the very close basketball game bursts with joy. The students on this team jump up and down, shouting “We’re the best.” In the losing team, some sulk, and one student apologizes, saying he is too bad and that it was his fault. Another student yells at a teammate, telling him he should have passed the ball. The teacher asks the teams to shake hands, but most of them refuse.



Zdjęcie 2. Przypomnienie o uspokojeniu się

In class, a student refuses to do his work. Despite the teacher's repeated requests, he does not work. He speaks loudly to his neighbor on the left, who laughs with him. His neighbor on the right shows signs of annoyance. Finally, he shouts "be quiet" very loudly. The teacher intervenes directly and asks the rude student to apologize to him as well as to the entire class.



Zdjęcie 3. Wycieczka szkolna

The teacher is preparing the end-of-year school trip with the class. The students cannot agree on the activities to do. As soon as a student suggests an activity or a place to visit, the others mock it and say it's nonsense. The teacher is unable to calm the class and threatens to cancel the trip.



Zdjęcie 4.. Dziura pamięci

During an end-of-year theater performance, a student forgets their lines. Their main partners no longer know what to do. The audience realizes that something unusual is happening. The other students are backstage, and the teacher hesitates to intervene.

Procedura

Studenci zostali przepytani w grupach na zaproszenie nauczycieli referencyjnych programu Pozytywnej Dyscypliny. Dwie grupy fokusowe przeprowadzone w Porto miały miejsce podczas jednego ze spotkań międzykrajowych, ostatniego w ramach programu. Pomiędzy zajęciami grupowymi oferowanymi studentom z sześciu krajów, na koniec programu zaplanowano czas z badaczami na omówienie opinii na temat doświadczeń uczniów. Te dwie grupy są mieszane, a zatem składają się ze studentów z różnych krajów. Językiem wspólnym i wspólnym do przeprowadzania wywiadów jest angielski. Natomiast grupy niemieszane odbywają się za pośrednictwem wideo, z badaczami, którzy są rodzimymi użytkownikami języka wybranego kraju. Zatem grupa francuskich studentów spotyka się z innymi francuskimi studentami, którzy nie brali udziału w Porto, a grupa Mako również spotyka się za pośrednictwem wideo i skupia tylko studentów węgierskich. Kierowali nimi odpowiednio badacz francuski i badacz węgierski.

Każda sesja zbierania informacji odbywa się według tych samych ram i kolejności. Najpierw studenci są pytani o Pozytywną Dyscyplinę i ich wiedzę teoretyczną, doświadczenia i doświadczenia z programem. Następnie proszeni są o interakcję w fikcyjnych sytuacjach, przedstawionych obrazowo i słownie (Rysunki 1–4). Następnie otwiera się czas wolny na bardziej ogólne dzielenie się przemyśleniami, aby uczniowie mogli poruszyć tematy lub zadać pytania, których badacze nie przewidzieli. Ten czas wolny jest również przeznaczony na omówienie ich projektów i bardziej szczegółowych ścieżek rozwoju. Ogólnie rzecz biorąc, zespół badawczy oczekuje, że odpowiedzi udzielone w pierwszych dwóch sesjach będą źródłem cennych informacji, ale dynamika grupy w trakcie wywiadu stanowi również punkt zaczepienia dla refleksji w bardziej nieformalny i nieformalny sposób.

Analiza grup fokusowych to metodyczny proces, który przekształca bogate, interaktywne dyskusje w użyteczne wnioski. Sercem tego podejścia jest analiza tematyczna, w której badacze zagłębiają się w dosłowne relacje z dyskusji. Podejście to nie ma charakteru porównawczego, w tym sensie, że nie ma hipotez badawczych dotyczących pochodzenia studentów. W związku z tym komentarze studentów nie będą rozumiane w świetle ich pochodzenia, a treść dosłownych relacji zostanie zebrana w celu uzyskania bardziej obszernej i użytecznej treści. Jednakże, marginalnie, pewne specyficzne cechy danej dziedziny mogą zostać tutaj odnotowane i podkreślone.

Przetwarzanie danych przebiega w kilku etapach, podobnie jak w metodologii wybranej i opisanej powyżej. Zatem każde z pytań jest rozpatrywane zgodnie z siatką wywiadu grupowego oraz siatką analizy sytuacji. Następnie przeprowadzona zostanie analiza stylów interakcji w grupach. Na koniec zaproponowany zostanie szczególny nacisk na grupę francuską, ze szczególnym uwzględnieniem wybranych działań.

Analiza grupy fokusowej – program Wiedza o Pozytywnej Dyscyplinie

Na pytanie, czym jest Pozytywna Dyscyplina, uczniowie nie odpowiadają jednoznacznie. Wręcz przeciwnie, zazwyczaj przyjmują podejście opisowe i procesowe. Nie definiują jej istoty. W ten sposób unika się pytania o przedmiot, a nawet o samą dyscyplinę, kosztem zrozumienia wpływu, jaki może ona mieć lub miała na nich, na ich klasę i na ich relacje. Dla

uczniów Pozytywna Dyscyplina jest zatem definiowana przez to, co oferuje. Z pewnością jest ona domyślnie rozumiana jako określony czas edukacyjny, przedmiot nauczany w szkole, zestaw narzędzi do codziennego użytku, a nawet stan umysłu lub postawa pedagogiczna, jeśli nie postawa w relacjach z innymi, a nawet z samym sobą.

Naszym zdaniem trudność w ustaleniu realnej definicji pojęciowej można wyjaśnić w oparciu o dwie hipotezy. Pierwsza z nich to względna niejasność pojęciowa, nieodłącznie związana z samą Pozytywną Dyscypliną. W istocie, dla niektórych Pozytywna Dyscyplina to postawa, nastawienie, zbiór wiedzy lub know-how, sposób wychowania dziecka, zarządzania zespołem czy zachowania w klasie. Dlatego nie dziwi nas, że studenci unikają tego aspektu definicyjnego, niewątpliwie zbyt ograniczającego liczne możliwości zastosowania i rozmaite reperkusje tej dyscypliny. Druga hipoteza odnosi się raczej do sztucznego i eksperymentalnego charakteru samego programu. Trudność w rzeczywistym i precyzyjnym zdefiniowaniu Pozytywnej Dyscypliny nie wydaje się nam, analizując komentarze uczniów, wskaźnikiem braku zrozumienia ani niejasności w jej zastosowaniu. Może to jednak sprawiać, że odpowiedzi będą nieco tautologiczne. Rzeczywiście, dla niektórych uczniów lekcje LifeComp są czymś w rodzaju dedykowanego czasu, nowym kursem, który mieli w tym roku, nowym przedmiotem, a ten ostatni służy... nauce Pozytywnej Dyscypliny lub kompetencji życiowych.

Ogólnie rzecz biorąc, uczniowie traktują lekcje LifeComp jako czas na dyskusję w klasie, czas nauki, podczas którego grupa rozwija umiejętności i zasoby. Z ich uwag wyłania się taksonomia. Program Pozytywnej Dyscypliny służy rozwijaniu i) nowej relacji z samym sobą, ii) lepszego zrozumienia innych oraz iii) spokojniejszych relacji z innymi.

Nowa relacja z samym sobą

Dla studentów Pozytywna Dyscyplina to przede wszystkim sposób na lepsze zrozumienie siebie. Pozwala im dostrzec swoje mocne strony, czasem niespodziewane, oraz emocje poprzez dostrzeżenie większej liczby niuansów w ich rozpoznawaniu i nazywaniu. Pozwala im również lepiej regulować stres, zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym. Jednocześnie łatwiej im rozpoznawać swoje błędy. Lekcja LifeComp wydaje się niektórym okazją do nauczenia się odczuwania rozczarowania, a nawet frustracji. Frustrację należy tu rozumieć jako okazję do odpuszczenia, a zatem jako doświadczenie rozwoju osobistego, samodoskonalenia i kształtowania bardziej autonomicznej, ale jednocześnie bardziej altruistycznej i mniej egocentrycznej formy siebie. Lepsze poznanie siebie jest następnie rozpatrywane z perspektywy otwarcia na nowe narzędzia regulacji lub komunikacji, a nawet metakomunikacji. Studenci chętnie przyznają, że wiele nauczyli się o sobie podczas tego programu.

Lepsze zrozumienie innych

Według ankietowanych uczniów, Pozytywna Dyscyplina jest również preferowanym sposobem nawiązywania kontaktu z innymi. Lepsze poznanie siebie pozwala nam lepiej komunikować nasze uczucia. To z kolei pozwala innym łatwiej rozpoznawać nasze nastroje, doświadczenia, emocje i potrzeby. Ponieważ druga osoba przekazuje więcej informacji, łatwiej jest dotrzeć do nich w ich złożoności i autentyczności. Pozwala to na przykład na dostosowanie się do innych, a także na przyjęcie postawy heterocentrycznej. W ten sposób można uniknąć drażnienia kolegi

z klasy, gdy podczas lekcji LifeComp, na przykład podczas prognozy nastroju, wspomniał, że jest w złym humorze.

Bardziej spokojne relacje z innymi

Lepsze poznanie siebie i innych wydaje się sprzyjać budowaniu lepszej jakości relacji. Ale to nie zawsze wystarcza. Uczniowie bardzo konkretnie rozumieją relacje, zarówno na poziomie międzyludzkim, jak i grupowym. W ten sposób opisują momenty regulacji konfliktów. Mogą one zachodzić indywidualnie, czyli między osobami zaangażowanymi, ale mogą również odbywać się zbiorowo, z całą grupą klasową. Uczniowie wydają się być bardziej otwarci, zarówno poznawczo, jak i behawioralnie. Ćwiczenia polegające na poszukiwaniu rozwiązań pozwalają im odejść od problemu, sporu lub początkowej różnicy zdań, aby otworzyć pole możliwości, z myślą o przezwyciężeniu napięcia i przywróceniu pokojowego współistnienia. W tych momentach ekspresji uczniowie są zachęceni do wyrażania swoich uczuć, bez stygmatyzowania osoby, która stwarza problem; inni, niezainteresowani bezpośrednio, są wektorami poszukiwania rozwiązań. Ludzie muszą słuchać siebie nawzajem i szanować usłyszane słowa. Aby ułatwić przepływ dyskusji i zapewnić każdemu szansę na wyrażenie siebie, niektórzy używają pałeczki do mówienia. Pozostali, podnosząc ręce, przedstawiają grupie możliwe rozwiązania. Grupa słucha bez oceniania. Uczestnicy wybierają ścieżki, które chcą zbadać. Przewidziany jest czas na informację zwrotną i podsumowanie, aby określić skuteczność przetestowanego rozwiązania. Sesje poszukiwania rozwiązań mogą również odbywać się między uczestnikami, z pomocą nauczyciela.

Relacje z innymi ulegają zmianie nie tylko w czasie konfliktu czy potencjalnego napięcia. Zmieniają się również w przypadku jego braku i są postrzegane przez uczniów jako bardziej oparte na współpracy. Również w tym przypadku uczniowie uczą się efektywniej funkcjonować w relacjach z innymi. Program Pozytywnej Dyscypliny pozwala im zapobiegać szkodliwym relacjom, ale także wzmacniać pozytywne relacje. Te dwie osie postrzegane są jako dwie strony tej samej monety.

Inna postawa edukacyjna

W przypadku uczniów Pozytywna Dyscyplina przejawia się nie tylko w ich zachowaniu, ale także w zachowaniu ich nauczycieli. Dla niektórych uczniów Pozytywna Dyscyplina to rodzaj nauczania bez kary, przyjemniejsze i spokojniejsze podejście pedagogiczne i edukacyjne, ukierunkowane na odpowiedzialność, zrozumienie i szacunek. To zaproszenie do refleksji nad tym, czego doświadcza druga osoba, a nawet nad powodami, dla których przyjmuje określone zachowanie. Nauczyciele LifeComp to zatem nauczyciele, którzy nie krzyczą, komunikują się z uczniami w sposób bardziej horyzontalny i zadają bardziej otwarte pytania, aby pokierować uczniami ku większej autonomii.

Skrzynka z narzędziami

Pozytywna Dyscyplina to również swego rodzaju skrzynka z narzędziami dla uczniów, z której mogą czerpać w razie potrzeby. W ten sposób doświadczalny wymiar Pozytywnej Dyscypliny jest bardzo obecny w komentarzach uczniów i często jest uważany za nierozdzielnie związany z nauką. Innymi słowy, uczniowie rozumieją Pozytywną Dyscyplinę jako zestaw strategii behawioralnych, które można wykorzystać w razie potrzeby. Strategie te mogą obejmować

samoregulację (na przykład ćwiczenia oddechowe), lepsze zrozumienie swoich emocji (lista głównych emocji), asertywność w wyrażaniu dyskomfortu bez oskarżycielstwa lub agresji (poszukiwanie rozwiązań) oraz umiejętność przeproszania innych.

Doświadczenia programu Pozytywnej Dyscypliny

Ogólnie rzecz biorąc, opinie uczniów na temat lekcji i zajęć LifeComp są bardzo radosne, wręcz wylewne. Uczniowie opisują lekcje LifeComp w tym sensie, że wskazują nauczyciela referencyjnego dla danego przedmiotu, poświęcają na nie określony czas w planie zajęć (często 45 minut lub godzinę tygodniowo), a także konkretne zajęcia z różnymi grami, odkryciami lub elementami uczenia się, dzięki którym uczą się czegoś o sobie, o innych, o sposobach wspólnego funkcjonowania i dobrego życia. Niektórzy powiedzieliby, że chodzi o nowe umiejętności psychospołeczne.

Jednak uznanie dla efektów programu Pozytywnej Dyscypliny wykracza poza samo zadowolenie z dedykowanych zajęć. Uczniowie są pytani o mniej ulotne i bardziej rozproszone aspekty, takie jak atmosfera w klasie, klimat szkoły, jakość relacji interpersonalnych, a nawet ich relacja ze szkołą. Ogólnie rzecz biorąc, uczniowie uważają, że program zmienił dynamikę klasy jako całości. Opisują większą motywację lub przyjemność z chodzenia do szkoły, lepszą atmosferę między sobą. Mówią o większej grupie niż przed programem. Ten ostatni podobno wzmocnił poczucie przynależności do grupy jako całości i pozwolił wyjść poza wąskie, ograniczone grupy, które istniały wcześniej. Nowa dynamika klasy jest spokojniejsza, sprzyja szacunkowi i słuchaniu, z większą autonomią i solidarnością. Interakcje rozwinęły się, zróżnicowały i zintensyfikowały. Uczniowie czują się swobodniej, rozmawiając ze sobą, a nawet rozwiązując problemy samodzielnie, bez konieczności uciekania się do pomocy osoby dorosłej. Uważają również, że nauczyciele rzadziej niż wcześniej krzyczą i znacznie rzadziej uciekają się do sankcji lub kar.

Jako wadę polscy uczniowie wskazują fakt, że efekty programu uważają za bardzo umiarkowane, gdyż ich zdaniem Pozytywna Dyscyplina była już dobrze zinstytucjonalizowana przed rozpoczęciem programu.

Drugą wadę zgłaszają również niektórzy uczniowie, którzy uważają, że efekty programu są mieszane, w tym sensie, że pewne szkodliwe zachowania utrzymują się, niezależnie od tego, czy chodzi o zachowanie niektórych uczniów, którzy nadal są niesforni, buntują się wobec dorosłych lub nie przestrzegają zasad, a nawet stosują przemoc, czy też zachowanie niektórych nauczycieli, które może nadal przybierać formę krzyku lub kar. Uczniowie uważają, że uczniowie są niechętni programowi i stwierdzają, że niektórzy uczniowie i nauczyciele nie łączą lekcji LifeComp, to znaczy, że ich zachowania są określane jako Pozytywna Dyscyplina tylko w wyznaczonych godzinach, ale są zupełnie inne poza tymi wyznaczonymi godzinami. Niektórzy uczniowie, jak uczniowie z Węgier, rozważają tę ocenę, twierdząc, że program czasami był skuteczny, a czasami znacznie mniej. Zatem dla nich ograniczenia programu zależą zarówno od kontekstu, jak i od jednostek i ich zdolności do pracy zgodnie z ustalonymi zasadami oraz chęci ich przestrzegania.

Ewaluacja programu Pozytywnej Dyscypliny

Kiedy poproszono ich o ustosunkowanie się do programu Pozytywnej Dyscypliny na bardziej metapoziomie, wyłania się konsensus. Wszyscy studenci uznali program za użyteczny i interesujący oraz rekomendowali jego kontynuację, odnowienie i rozszerzenie. Ich ocena jest bardzo pozytywna, zarówno pod względem tego, co przyniósł im w klasie, jak i poza nią. Mają również pozytywne oczekiwania co do tego, co program może im przynieść w dłuższej perspektywie, szczególnie w zakresie bardzo ekologicznego i codziennego czytania, zarówno w relacjach z innymi, jak i w rozwijaniu nowych zasobów.

Przegląd klasowy

Jak wspomniano wcześniej, uczniowie mają bardzo pozytywną opinię o programie Pozytywnej Dyscypliny. Opisują jego wielowymiarowy wpływ na dynamikę w klasie, zarówno między uczniami, jak i między uczniami a nauczycielami. Według nich, wpływ jest zatem liczny i znaczący, jeśli chodzi o relacje, relacje z innymi, autonomię, odpowiedzialność i umiejętności społeczne, ogólnie rzecz biorąc. Jednak ich ocena programu Pozytywnej Dyscypliny wykracza poza wyznaczone ramy czasowe, a nawet poza godziny lekcyjne i mury szkoły.

Nierozliczony bilans

Uczniowie opisują liczne transfery wiedzy po programie Pozytywnej Dyscypliny. Mówią o ponownym wykorzystaniu tego, czego nauczyli się podczas zajęć, w czasie spędzonym z przyjaciółmi, w czasie spędzonym z rodziną, a nawet w czasie wolnym. Innymi słowy, uczniowie przyswajają nowe umiejętności i techniki poznane na zajęciach i ponownie inwestują je w swoje codzienne życie. Niektórzy opisują reperkusje, jakie może to mieć na ich relacje z rodzeństwem, inni na ich przyjaźnie. Tutaj ponownie obecne są oba aspekty, czy to radzenie sobie z negatywami (na przykład rozwiązywanie konfliktów), czy też dbanie o pozytywne (docenianie lub wspieranie bliskich). Wreszcie, niektórzy studenci zgłaszają stosowanie poznanych technik w czasie wolnym, szczególnie technik regulacji stresu poprzez oddychanie lub przerwy.

Rekomendacje dla programu Pozytywnej Dyscypliny

Ze wszystkich wymienionych powyżej powodów uczniowie opowiadają się za kontynuowaniem programu Pozytywnej Dyscypliny. Wszyscy go polecają, niektórzy oceniają na 4,5 gwiazdki na 5. Niezależnie od tego, zalecają jego kontynuację, a nawet generalizację. Generalizacja jest rozważana na różnych poziomach: we wszystkich klasach, u wszystkich nauczycieli, we wszystkich szkołach. Podobnie uważają, że przydatne byłoby przeznaczenie na nią większej ilości czasu w planie lekcji. Jedna sesja tygodniowo, trwająca zaledwie 45 minut lub godzinę, wydaje im się niewystarczająca. Niektórzy planują jeszcze dalej, wierząc, że w okresie dojrzewania efekty takiego programu mogą być jeszcze bardziej korzystne, w związku z emocjami związanymi z tym okresem, a nawet stresem związanym z brevetem dla uczniów gimnazjum w ostatnim roku nauki. Uważają, że program musi być otwarty, a nie skupiony na sobie. Otwartość na innych jest dla nich niezbędna na wszystkich poziomach, zarówno w klasie, jak i poza nią. Dla niektórych uczniów spotkanie międzynarodowe to prawdziwa okazja do decentralizacji, poznania opinii innych uczniów z różnych kultur i przyjęcia nowych strategii. Krótko mówiąc, program Pozytywnej Dyscypliny był dla nich

okazją do otwarcia się na innych w duchu międzykulturowym. Jesteśmy przekonani, że międzynarodowe spotkania i różnorodne aktywności w tym okresie w znacznym stopniu przyczyniły się do rozwoju poczucia przynależności do dużej i szerokiej społeczności.

Ograniczenia programu

Poza wszystkimi pozytywnymi aspektami opisanymi powyżej, uczniowie zgłaszają pewne ograniczenia programu, jeśli nie samej metody. Pierwsze z nich odnoszą się do sztuczności programu Pozytywnej Dyscypliny i ograniczonego czasu na niego przeznaczonego. Dla uczniów jedna sesja tygodniowo to za mało. Idealnie byłoby, gdyby było ich więcej, ale także aby między sesjami było więcej połączeń. Byłoby to możliwe, gdyby w taki projekt zaangażowali się wszyscy nauczyciele.

Inne ograniczenia dotyczą nieprzestrzegania zasad przez niektórych uczniów w klasie korzystającej z programu. Podczas gdy niektórzy uczniowie byli w stanie przełamać niechęć lub otworzyć się na program i to, co oferuje, niektórzy oporni uczniowie pozostają zamrożeni w zachowaniach odmowy lub sprzeciwu. Ci uczniowie, co prawda stanowiący bardzo niewielką mniejszość, wydają się mieć szkodliwe postawy, które minimalizują opisane wcześniej pozytywne efekty. Pytanie o przyczyny tej postawy podnoszą sami uczniowie. Niektórzy postrzegają ją jako brak umiejętności, podczas gdy inni widzą w niej zwykły sprzeciw, odmowę przestrzegania, a nawet strategię, aby zostać zauważonym i zaistnieć. W każdym razie pytanie o specyficzne potrzeby tych uczniów należy porównać z tym, co nauczyciele mogą opisywać z ich strony.

Postawy i postawy wobec sytuacji konfliktowych

Wybrane sytuacje mają wspólne cechy: odnoszą się do sytuacji grupowych, które mają miejsce na zajęciach lub w czasie zajęć szkolnych, w których obecny jest nauczyciel, a uczniowie znajdują się w konflikcie, co najmniej w niezgodzie.

Podczas dyskusji nad tak zwanymi problematycznymi scenami, uczniowie w grupie wykazali się autentyczną zdolnością do przyjmowania różnych punktów widzenia, demonstrując tym samym swoją zdolność do decentralizacji. Pytani o zrozumienie wydarzenia, nie tylko relacjonowali własne spostrzeżenia, ale także potrafili wczuć się w rolę różnych protagonistów, niezależnie od tego, czy byli to uczniowie biorący udział w wydarzeniu, świadkowie, czy nawet obecni dorośli, czyli nauczyciele.

To podejście pozwoliło studentom na wyrażenie zniuansowanych interpretacji zaobserwowanych zachowań. Zidentyfikowali czynniki wywołujące konflikt i byli w stanie odróżnić pozorne intencje od głębszych motywacji każdej osoby. Ich dyskurs świadczył o pewnej jakości analizy: byli w stanie zidentyfikować problemy w relacjach, nieporozumienia i błędy komunikacyjne leżące u podstaw sytuacji konfliktowej.

Poza aspektami faktograficznymi, studenci przywiązywali również dużą wagę do wymiaru emocjonalnego. Starali się wyobrazić sobie i wyrazić emocje odczuwane przez każdą osobę: gniew, smutek, frustrację, ale także strach czy poczucie niesprawiedliwości. Wyrażana empatia okazana wszystkim aktorom w scenie pozwoliła na całościowe i pełne troski spojrzenie na sytuację, bez sprowadzania studentów do sztywnych ról „winnego” lub „ofiary”.

Ich zdolność do refleksji nad emocjonalnymi i relacyjnymi konsekwencjami konfliktu toruje drogę do konstruktywnych rozwiązań i poprawy klimatu w grupie. Ta wspólna praca podkreśla zatem ich dojrzałość i otwartość, co jest dowodem skutecznej nauki zarządzania konfliktami i rozumienia emocji w szkole.

Należy zauważyć, że w niektórych grupach uczniowie nawiązywali do sytuacji, których sami doświadczyli, niemal identycznych lub z niuansami. W takich przypadkach byli w stanie wykazać się jeszcze szerszą perspektywą, zarówno w odniesieniu do własnej sytuacji, jak i do sytuacji analitycznej. Nie byli ani zdezorientowani, ani zdezorientowani między tymi dwiema scenami. Uczniowie systematycznie przyjmowali niuansową i cyrkularną postawę. Zgodnie z wiedzą zdobytą na lekcjach LifeComp, udało im się wspólnie wzbogacić swoje punkty widzenia, niezależnie od tego, czy były one spójne, czy nie. Zwykle wyłaniała się postawa grupowa, bardziej skoncentrowana na rozwiązaniach niż na problemie.

Ich spojrzenie wydaje się życzliwe i pełne zrozumienia, zarówno wobec uczniów obecnych w sytuacji, nad którą pracują, jak i wobec nauczyciela. W tych scenach przyznają mu rolę moderatora i bufora. Potrafią wyobrazić sobie jego rolę w trzech temporalnościach: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Co zrobił lub czego nie zrobił, co sprzyjało temu przepełnieniu, jak sobie z tym radzi i co powinien zrobić, aby towarzyszyć grupie w dążeniu do wyjścia z kryzysu. Ich rekomendacje są, ponownie, bezpośrednio powiązane z ich osiągnięciami w LifeComp i inspirowane sytuacjami, których doświadczyli, lub ćwiczeniami lub aktywnościami, które już przećwiczyli. Ta analityczna postawa wydaje się zatem bezpośrednio zakorzeniona w ich własnym doświadczeniu, ale rozszerzana i uogólniana na inne sytuacje, nie doświadczane bezpośrednio, lecz nowe. Uczniowie, z pewnością kierując się siatką lektur zaproponowaną przez badaczy, prezentują systematyczne podejście, mające zastosowanie w każdej z sytuacji. Należy również zauważyć, że mogą proponować określone rozwiązania w zależności od sytuacji. Świadczy to zarówno o zrozumieniu ćwiczeń prowadzonych na zajęciach LifeComp, jak i o umiejętności przenoszenia i uogólniania zdobytej wiedzy. Na przykład ćwiczenie polegające na znajdowaniu rozwiązań lub przerwa w zajęciach to ćwiczenia, które uczniowie uważają za uniwersalne, ponieważ są one wspomniane i sugerowane w różnych sytuacjach.

Atmosfera i postawy w grupach

Poza treścią, czyli komentarzami, wyjaśnieniami i proponowanymi rozwiązaniami, analizowano również inne parametry. Naukowcy wykorzystali te sytuacje grupowe do analizy dynamiki i klimatu panującego między uczniami. Należy zauważyć, że istnieją dwie sytuacje: grupy mieszane i niemieszane, skupiające uczniów z kilku krajów, oraz grupy jednorodne, czyli takie, w których uczniowie pochodzą z tego samego kraju i tej samej klasy. Analizowane kryteria to: słuchanie, powtarzalność wypowiedzi, szacunek dla komentarzy innych uczniów, kolejność myśli, sposób argumentowania i zaangażowanie w aktywność. Ogólnie rzecz biorąc, wszystkie grupy są życzliwe, a w każdej z nich uczniowie chętnie uczestniczyli w zajęciach i wymieniali się doświadczeniami. Językiem używanym w grupach mieszanych był angielski. Pomimo tej oczywistej trudności, wszyscy uczniowie chcieli dzielić się swoimi doświadczeniami. Wydawali się dumni, że mogą opisać to, czego doświadczyli, i szczęśliwi, że zostali wysłuchani. W grupach mieszanych, co ciekawe, studenci siedzieli w podgrupach,

blisko osób pochodzących z ich kraju, ale ważne jest, aby wyjaśnić, że dyskusja rzeczywiście miała charakter cyrkularny. Innymi słowy, istniała prawdziwa grupa, a nie podgrupy, szczególnie pod względem dynamiki i wymiany. Studenci z pewnością mieli okresy wspólnej aktywności podczas spotkań projektowych, ale pokonali zarówno barierę językową, jak i wszelkie bariery społeczne. Poczucie przynależności do tej samej grupy było namacalne. W związku z tym zidentyfikowano podgrupy, pod względem doświadczenia, na przykład „W Polsce my...”, ale szersza tożsamość zdawała się to przekraczać, szczególnie w pierwszej części grupy fokusowej, poświęconej samej Pozytywnej Dyscyplinie. Satysfakcjonujące jest obserwowanie, jak studenci zabierają głos, podają definicję i jak inni popierają komentarze pierwszej. Odwrotną stroną tego poczucia przynależności do tej samej grupy, a mianowicie „uczniów, którzy skorzystali z programu Pozytywnej Dyscypliny”, a nawet „uczniów, którym przedstawiono Pozytywną Dyscyplinę”, można było odczuć, rozmawiając o innych uczniach, którzy nie zostali przeszkoleni, a w niektórych przypadkach nawet o uczniach, którzy nie byli zainteresowani Pozytywną Dyscypliną, tych, których uważali za „niezmotywowanych do niej” lub którzy nie stosowali jej zasad. W czasie poświęconym na definiowanie i wyjaśnianie Pozytywnej Dyscypliny lub sposobu działania zajęć, uczniom udało się wypracować definicję specyficzną dla grupy, łącząc swoje wypowiedzi. Jeśli chodzi o mniej spójne odpowiedzi, na przykład podczas dzielenia się różnymi doświadczeniami, uczniowie słuchali się nawzajem, a następnie precyzowali swoje komentarze, zaznaczając, że sytuacja w domu nie wyglądała tak samo lub że sytuacja wyglądała inaczej. W ich postawie wyraźnie było zaznaczone, że chodziło o dzielenie się, a nie o poprawianie komentarzy innych uczniów. Innymi słowy, wszyscy uczniowie wykazali się prawdziwą otwartością umysłu.

Podobnie było w drugiej części grupy fokusowej. Studenci czasami skupiali się bardziej na konkretnych bohaterach w sytuacjach opisanych i przedstawionych jako przedmiot badań. Gdy studenci mieli sprzeczne opinie lub po prostu przedstawiali rozbieżne perspektywy, otwarta postawa nadal była obecna. Wydawało się to zatem raczej wzbogaceniem ogólnej reakcji, tak jakby najlepsza reakcja była zbudowana wokół różnych punktów widzenia, różnych perspektyw lub przewidywanych stanowisk wszystkich postaci w sytuacji, a zatem opinii wszystkich członków grupy. Ta postawa i postawa przypominają otwartość umysłu w poszukiwaniu rozwiązań. Studentom udało się rozwinąć myślenie analityczne, integrując różne punkty widzenia.

Ogólna dyskusja

Cztery grupy fokusowe przeprowadzone ze studentami uczestniczącymi w projekcie pozwoliły nam wskazać bardzo obiecujące rezultaty (Tabela 4). Po pierwsze, studenci mają bardzo rozbudowaną definicję i rozumieją Pozytywną Dyscyplinę. Twierdzą, że są bardzo zadowoleni z programu i z wielkim entuzjazmem opisują zajęcia, w których uczestniczyli, oraz różne aspekty programu, a zwłaszcza lekcje LifeComp. Zgłaszają znaczną część rzeczywistych zmian w swoich klasach, z większym poczuciem przynależności i lepszą atmosferą w szkole. Deklarują, że opracowali nowe zasoby do regulowania potencjalnych konfliktów lub hipotetycznych napięć w klasie. Wszystko to okazuje się zgodne z głównymi zasadami psychologii Adlera. Jego podejście podkreśla jedność osoby, cel jej działań i znaczenie więzi społecznych. W przeciwieństwie do Freuda, który postrzegał przyczyny z przeszłości, Adler

przyjmuje perspektywę teleologiczną: zrozumienie zachowania wiąże się z zajęciem się celem jednostki, który często nazywamy potrzebą, w tym przypadku potrzebą studenta. W edukacji zasady Adlera zachęcają dzieci do aktywnego uczestnictwa, budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku oraz stosowania zachęty jako siły napędowej rozwoju, w przeciwieństwie do metod karania. Wzmacniając poczucie przynależności, Pozytywna Dyscyplina rozwija empatię i współpracę. Narzędzia edukacyjne skoncentrowane na znajdowaniu rozwiązań przyczyniają się do rozwoju umiejętności poznawczych i społecznych, a zachęta wspiera poczucie własnej wartości i regulację emocji.

Jednak uczniowie zgłaszają bardzo umiarkowane, a wręcz nieistniejące efekty u niektórych swoich kolegów z klasy, i dotyczy to każdego kraju (tabela 5). Skłania nas to do zakwestionowania ewentualnego błędu doboru próby. Czy uczniowie wybrani do udziału w wymianach międzykulturowych i ci, którzy zgodzili się na udział w grupach fokusowych, są reprezentatywni dla całej grupy klasowej, czy też reprezentują podgrupę, trend lub zjawisko? Rozsądnie byłoby zapytać nauczycieli o sposób utworzenia grup.

Można również wspomnieć o innych błędach metodologicznych. Chociaż nie wydaje się, aby miało to wpływ na sprawny przebieg zajęć, należy zwrócić uwagę na ewentualne bariery językowe w grupach mieszanych. Można przypuszczać, że odpowiedzi byłyby bardziej rozbudowane i szczegółowe, gdyby wymiana zdań odbywała się w języku ojczystym.

Z drugiej strony, zajęcia w grupach niemieszanych odbywały się za pośrednictwem wideo. Zastosowanie tej technologii budzi wątpliwości z dwóch powodów. Z jednej strony, zajęcia w jednej z dwóch grup przebiegały z dużymi trudnościami technicznymi, ponieważ połączenia internetowe uniemożliwiały płynną komunikację. Z drugiej strony, dynamika grupy jest mniej płynna, gdy wszyscy uczestnicy zgromadzili się przed tym samym ekranem, a prowadzący interweniuje za jego pośrednictwem.

Nie będąc ograniczeniem badania ani wadą programu, studenci zalecili poszerzenie obszarów interwencji, i to na dwa sposoby: z jednej strony poprzez zwiększenie liczby lekcji LifeComp, a z drugiej strony poprzez ich uogólnienie na wszystkie klasy w szkole. W istocie, pomijając aspekt, który może wydawać się sztuczny, ponieważ jest eksperymentalny, skuteczność takiego programu staje się tym bardziej przekonująca, gdy jest on skierowany do wszystkich klas i wszystkich uczniów, z udziałem wszystkich nauczycieli. Innymi słowy, aby osiągnąć większy zasięg, wydaje nam się konieczne, aby działania te były realizowane na poziomie szkoły. W ten sposób Pozytywna Dyscyplina jest wdrażana na wszystkich poziomach, we wszystkich relacjach i dla wszystkich. W ten sposób wspierane są relacje. Relacje między klasami, między przedmiotami, między lekcjami, ale także relacje poza szkołą, z rodzinami i zajęciami pozalekcyjnymi. Uczniowie uczą się i doświadczają dyscypliny w szkole, ale fakt, że jest ona wszechobecna, pozwala na utrwalenie zdobytej wiedzy, rozwój automatyzmów oraz umożliwia jej uogólnienie i transfer. Zachowania, strategie, wiedza, know-how i umiejętności interpersonalne ulegają wówczas automatyzacji. W kognitywistyce rozróżniamy procesy kontrolowane i automatyczne. Te pierwsze wymagają dużych zasobów przetwarzania. Od tego momentu stają się one drugą naturą, a życzliwość i asertywność uczniów stają się spontaniczne. Kiedy uczeń przyzwyczai się do świadomości swoich uczuć i komunikowania ich, ta

metakomunikacja nie wymaga już dużych zasobów uwagi. Dzięki lepszemu zrozumieniu siebie uczeń jest bardziej skłonny słuchać i obserwować innych.

Umiejętności psychospołeczne, definiowane przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) jako zbiór zdolności, które pozwalają osobie skutecznie radzić sobie z wymaganiami i wyzwaniem życia codziennego, obejmują zdolności interpersonalne, emocjonalne i poznawcze. Należą do nich takie umiejętności, jak asertywna komunikacja, regulacja emocji, myślenie krytyczne, podejmowanie decyzji i radzenie sobie ze stresem. Ich rozwój jest uznawany za kluczowy czynnik sukcesu akademickiego, dobrostanu psychicznego i integracji społecznej.

Pozytywna Dyscyplina, koncepcja opracowana przez Jane Nelsen, jest częścią bezkarnego podejścia edukacyjnego, skoncentrowanego na wzajemnym szacunku i współpracy. Opiera się na założeniu, że niewłaściwe zachowanie dzieci często odzwierciedla niezaspokojone potrzeby lub umiejętności, które wciąż się rozwijają. Podejście to ma na celu rozwijanie samodyscypliny, odpowiedzialności i poczucia przynależności, stosując metody, które są zachęcające i troskliwe, ale jednocześnie stanowcze i ustrukturyzowane.

Związek między tymi dwoma ramami teoretycznymi wydaje się szczególnie istotny. Rzeczywiście, Pozytywna Dyscyplina tworzy środowisko edukacyjne sprzyjające rozwojowi umiejętności psychospołecznych. Na przykład, zachęcanie do wspólnego rozwiązywania problemów mobilizuje krytyczne myślenie i umiejętności komunikacyjne; wspólne ustalanie zasad i rozwiązań promuje autonomię, odpowiedzialność i podejmowanie decyzji; docenianie wysiłków wzmacnia poczucie własnej wartości i zdolność do wytrwania w obliczu trudności. Ponadto, nacisk położony na aktywne słuchanie i pełne szacunku wyrażanie emocji przyczynia się do wzmocnienia umiejętności emocjonalnych i relacyjnych.

Z drugiej strony, opanowanie umiejętności psychospołecznych ułatwia wdrażanie Pozytywnej Dyscypliny. Dziecko, które potrafi rozpoznawać swoje emocje, asertywnie formułować prośby lub panować nad frustracją, będzie bardziej skłonne do pozytywnego reagowania na oczekiwania edukacyjne. Zatem rozwijanie tych umiejętności stanowi niezbędny fundament skuteczności Pozytywnej Dyscypliny, oferując jednocześnie ustrukturyzowane i wspierające ramy uczenia się i utrwalania.

Ostatecznie połączenie umiejętności psychospołecznych i Pozytywnej Dyscypliny tworzy pozytywny krąg: pełen szacunku i współpracy klimat edukacyjny stymuluje nabywanie umiejętności społecznych i emocjonalnych, które z kolei sprzyjają większemu zaangażowaniu w interakcje edukacyjne. Ta komplementarność toruje drogę do edukacji, która nie ogranicza się do przekazywania wiedzy, ale przyczynia się do kształtowania autonomicznych, empatycznych i odpowiedzialnych obywateli. Tylko w ten sposób możemy mówić o kulturze Pozytywnej Dyscypliny.

5. Tabela: Główne doświadczenia z wdrażania projektu Pozytywnej Dyscypliny – według studentów

Przegląd najważniejszych wydarzeń	Wyzwania
Zrozumienie pozytywnej dyscypliny	Trudności w podsumowaniu pozytywnej dyscypliny
„Czas na dyskusję, aby dowiedzieć się, co myślimy”	„Czas nauczyć nas pozytywnej dyscypliny”
„Chodzi o zmianę sposobu, w jaki uczniowie rozwiązują problemy i są karani”.	„To brak kary dla uczniów”.
„Uczymy się rozwiązywać problemy bez nauczycieli, tylko z pomocą uczniów.”	„Są to zajęcia mające na celu nauczenie się lepszego zachowania.”
Poznajmy się lepiej	Sztuczny czas
„Uczymy się lepiej poznawać”	„Zintegrowanie naszych codziennych czynności z naszymi harmonogramami jest dość skomplikowane”.
„Pomaga również kontrolować siebie i uczyć się na błędach.”	„To tylko jedna godzina tygodniowo.”
„W okresie dojrzewania łatwiej wpadamy w złość, co pomaga nam lepiej sobie z nią radzić”.	„Niektórzy nauczyciele nie zwracają uwagi na to, czego chcą ich uczniowie”.
Poznawanie innych lepiej	Niewystarczające spożycie
„To leży w interesie nas wszystkich, jest trochę jak interes zbiorowy”.	„Nauczyciel mimo wszystko ukarał ucznia”.
„Przydatna jest empatia i odpowiedzialność”.	„To mniej więcej zmieniło klimat zajęć”.
„Musisz skupić się na tym, co on mówi.”	„Zyski nie zawsze trwają cały tydzień”.
Najlepsy(e) związek(i)	Opór niektórych studentów
„Nauczylismy się lepiej integrować ludzi”	„Są uczniowie, którzy nie są zainteresowani pozytywną dyscypliną”.
„Bo jeśli będziesz drażnić ludzi, a oni już są zdenerwowani, to źle to odbiorą”.	„To zależy od tego, czy wszyscy potrafią szanować zasady, a niektórym ludziom te zasady się nie podobają”.

„Powiedzieliśmy, że hałas nam przeszkadza, podnosząc ręce, i uspokoiliśmy się”.	„Kiedy jest wyznaczony przywódca, inni nie zawsze za nim podążają.”
Podejście doświadczalne	Względna nieskuteczność pozytywnej dyscypliny
„Aby skutecznie pozbyć się węzłów, trzeba pracować zespołowo”.	„Tak, często to działa, ale nie zawsze.”
„Niekoniecznie, ale prawie za każdym razem jest jakaś powiązana z tym aktywność”.	„Doszło do nękania, ale nie było ono zbyt skuteczne”.
„Szukamy rozwiązań i w następnym tygodniu zobaczymy, czy zadziałały”.	„Każdy musi traktować zasady poważnie, inaczej to nie zadziała”.
Ponowna inwestycja w codzienne życie	Cel uogólnienia
„Dla studentów trzeciego roku fajne może być to, że nie muszą się stresować egzaminem.”	„Byłoby miło, gdyby każdy wiedział, jak się kontrolować”.
„Wobec moich rodziców rodzaj pozytywnej dyscypliny” .	„Wszyscy powinni móc się wzajemnie poznać.”
„Gramy w podobną grę i uczymy się w ten sposób”.	„Porównywanie obcokrajowców, co robią najlepiej w innych krajach lub co należy zmienić”

Grupy fokusowe studentów – podsumowanie wyników

Psychologia Adlera zapewnia solidne ramy teoretyczne do zrozumienia ludzkich zachowań i wdrażania praktyk edukacyjnych opartych na szacunku. Pozytywna Dyscyplina stanowi współczesną, praktyczną interpretację, dostosowaną do kontekstów rodzinnych i szkolnych. Razem te podejścia promują umiejętności psychospołeczne, niezbędne do rozwoju osobistego, akademickiego i zawodowego.

Perspektywy te zachęcają nas do ponownego przemyślenia kształcenia rodziców, nauczycieli i wychowawców, poprzez wyposażenie ich w umiejętności tworzenia środowisk edukacyjnych, w których stanowczość i życzliwość współistnieją i w których każda osoba może odnaleźć swoje miejsce w społeczności.

Tę ideę wspólnoty można rozpatrywać w różnych skalach. Uczniowie rzeczywiście wspominali o wzbogacającym aspekcie podejścia porównawczego między krajami zaangażowanymi w projekt. Szczególnie docenili spotkania międzykulturowe i zalecili wyjazdy, aby „zobaczyć, jak inni potrafią działać” i jak Pozytywna Dyscyplina jest modelowana za granicą. Studenci, którzy uczestniczyli w tym programie, wydają się wykazywać dużą otwartość, zarówno na rzeczy, jak i na ludzi, na ich zwyczaje i kultury.

Doświadczenia z wdrażania projektu Pozytywnej Dyscypliny – odzwierciedlone w wywiadach z nauczycielami

15 aktywnych nauczycieli, którzy wypowiadali się w wywiadach, zazwyczaj ma kilka lat, a nawet dziesięcioleci doświadczenia zawodowego. Pracują w różnych dziedzinach i ze studentami w różnym wieku. Kilku z nich ma dziesięciolecia doświadczenia, a niektórzy mają studia podyplomowe lub specjalistyczne kwalifikacje (np. IT, psychologia). Na przykład kilku respondentów pracuje również jako wykładowcy uniwersyteccy w kształceniu nauczycieli, podczas gdy inni pracują jako nauczyciele rozwoju z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Według nich, kilku z nich poczuło potrzebę zaangażowania się w projekt, pracując jako wychowawcy klas, ponieważ mu ufali i mogli w ten sposób mieć większy wpływ na dynamikę społeczności klasowych. Był też respondent, który początkowo dołączył do programu jako pracownik wsparcia technicznego, ale pod wpływem swoich kolegów sam ukończył szkolenie i stał się aktywnym użytkownikiem.

Wspólną cechą prelegentów jest zaangażowanie w edukację emocjonalną i kształtowanie wspólnoty. Rozwój kompetencji społecznych uczniów, kształtowanie podstawowych postaw społecznych i wzorców zachowań jest dla nich szczególnie ważny. Odpowiedzi na pytania w wywiadzie wyraźnie pokazują, że wszyscy są otwarci na odnowę pedagogiczną i poszukują narzędzi pedagogicznych i metodologicznych, dzięki którym będą mogli skuteczniej wspierać rozwój emocjonalny i społeczny swoich uczniów. Respondenci pochodzą zatem ²z różnych krajów, zajmują różne stanowiska zawodowe i reprezentują różne konteksty instytucjonalne, ale łączy ich wspólny cel edukacyjny i zaangażowanie zawodowe.

Ich motywacje do przystąpienia do programu Pozytywnej Dyscypliny są również podobne. Pomimo pracy w placówkach edukacyjnych w różnych krajach, zgłaszają oni podobne problemy w codziennej praktyce pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie potrzeb emocjonalnych uczniów, problemów behawioralnych i słabej spójności w klasie. W odpowiedzi na te wyzwania interpretują program Pozytywnej Dyscypliny (PD) jako ustrukturyzowany zestaw narzędzi, który oferuje nowe pedagogiczne odpowiedzi na te trudności.

Jednak w przypadku kilku respondentów można zaobserwować, że przystąpienie do programu było nie tylko wynikiem indywidualnej decyzji, ale także koniecznością wprowadzenia nowego podejścia dyscyplinarnego i edukacyjnego na poziomie szkoły lub instytucji. Na przykład w Portugalii program został wdrożony z inicjatywy psychologa szkolnego, co dobrze wpisywało się w istniejącą praktykę edukacji emocjonalnej w danej placówce. Podobnie w Macedonii Północnej respondenci przystąpili do projektu, wierząc, że ich zdaniem

²Z Portugalii głos zabrali głównie nauczyciele szkół podstawowych pracujący z dziećmi w klasach 1–4. W Macedonii Północnej wśród respondentów znaleźli się nauczyciele szkół podstawowych i psychologowie szkolni. Z Polski swoimi doświadczeniami z projektu podzielili się zarówno nauczyciele rozwoju, jak i nauczyciele klas starszych oraz wychowawcy klas. Z Francji przeanalizowaliśmy opinie nauczyciela języka angielskiego w szkole średniej, a z Bułgarii – nauczyciela, który uczy religii i śpiewu, a także pracuje z kandydatami na nauczycieli jako wykładowca uniwersytecki. Instytucję prowadzącą projekt w Makó reprezentowało trzech czynnych nauczycieli klas młodszych i dwóch nauczycieli klas starszych.

współpraca międzynarodowa i projekty mogą być ważnymi katalizatorami wprowadzania innowacji edukacyjnych na poziomie szkoły.

Jednocześnie kilku nauczycieli poszukiwało możliwości zaangażowania się w program z powodów osobistych. Na przykład w Polsce respondenci po raz pierwszy zetknęli się z tą metodą w internecie, a ich wewnętrzne zaangażowanie, wspierane również przez kierownictwo placówki, skłoniło ich do przystąpienia. To pokazuje, że autonomia nauczycieli, ciekawość zawodowa i wewnętrzna motywacja odgrywają co najmniej tak samo ważną rolę w uczestnictwie, jak zaplecze instytucjonalne.

We Francji nauczyciel dołączył do programu najpierw jako tłumacz, a następnie, pod wpływem swoich kolegów, stał się aktywnym uczestnikiem szkolenia i wdrażania. W jego przypadku szczególnie wyraźnie widać, jak dystans wynikający z początkowego sceptycyzmu może prowadzić do otwartości i zaangażowanego uczestnictwa. Równolegle w programie uczestniczył nauczyciel w Bułgarii, który wcześniej intuicyjnie stosował podobne podejścia, ale dzięki udziałowi w projekcie udało mu się usystematyzować i pogłębić swoją wiedzę.

Na podstawie wywiadów można stwierdzić, że motywacje do przystąpienia do programu Pozytywnej Dyscypliny są zróżnicowane, ale dają się dobrze ustrukturyzować: z jednej strony istnieją praktyczne odpowiedzi na problemy pedagogiczne, z drugiej zaś potrzeba osobistego rozwoju zawodowego, otwartości oraz wsparcia społecznego i instytucjonalnego nauczycieli. Wprowadzenie programu można zatem interpretować nie tylko jako narzędzie edukacyjne, ale także jako szansę na kształtowanie tożsamości nauczycieli, społeczności zawodowych i kultury szkoły.

Wpływ projektu na pracę pedagogiczną

Z odpowiedzi nauczycieli biorących udział w programie jasno wynika, że program nie tylko wprowadził dla nich nowe narzędzia pedagogiczne i metodyczne, ale także wywarł głębszy wpływ na kształtowanie ich postaw. Zdecydowana większość nauczycieli stwierdziła, że program doskonalenia zawodowego otworzył przed nimi nową perspektywę w interpretowaniu zachowań uczniów, tworzeniu zasad i ponownym przemyśleniu relacji nauczyciel-uczeń.

Portugalscy nauczyciele uznali praktyczne narzędzia programu za główny atut, który zapewnił im skuteczną pomoc w radzeniu sobie z codziennymi sytuacjami pedagogicznymi. Program stworzył również okazję do zacieśnienia i zacieśnienia relacji między nauczycielami. Program doskonalenia zawodowego zmienił zatem nie tylko relacje z uczniami, ale także kulturę kadry nauczycielskiej – zapewnił nauczycielom swoisty wspólny język.

Nauczyciele z Macedonii Północnej również bardzo pozytywnie ocenili program. Podkreślili, że program doskonalenia zawodowego ma długofalowy wpływ na zachowanie uczniów, atmosferę nauki i całą społeczność szkolną. Podkreślili, że metoda ta sprawdza się szczególnie dobrze w młodszych grupach wiekowych, ale zauważyli również zmiany w starszych klasach, zwłaszcza w dyskusjach klasowych, wzajemnym słuchaniu opinii i zarządzaniu konfliktami.

W Polsce najważniejszym efektem programu było wzmocnienie empatii i budowanie wspólnoty, czyli spójności społecznej. Nauczyciele doświadczyli, że uczniowie aktywniej i odpowiedzialniej uczestniczyli we wspólnym tworzeniu zasad, a ta dynamika wspólnoty

przełożyła się na pozytywne zmiany w ich zachowaniu. Program dostarczył im rozwiązań metodycznych umożliwiających bardziej świadome kształtowanie wspólnot klasowych.

We Francji zwrócono uwagę na zmianę roli nauczyciela. Jeden z respondentów stwierdził, że program doskonalenia zawodowego pomógł w przemyślanym podejściu do dyscypliny w klasie, zastępując dotychczasowe sytuacje konfrontacyjne wspólnym tworzeniem zasad i zaangażowaniem uczniów. Co szczególnie interesujące, program ułatwił również udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy wcześniej mieli trudności z integracją z procesami społecznymi.

W Bułgarii nauczycielka podkreśliła, że stosowanie metody w zabawowy sposób prowadzi do efektywnego i doświadczalnego uczenia się. Uczniowie aktywnie uczestniczyli w ćwiczeniach, a program nie ograniczał się do przestrzeni szkolnej: nauczycielka mogła wykorzystać wiedzę zdobytą na studiach i w domu. To również pokazuje, że program doskonalenia zawodowego to nie tylko program szkolny, ale podejście kształtujące postawy, które odciska piętno na głębokich warstwach myślenia pedagogicznego.

Opierając się na doświadczeniach węgierskich respondentów, program Pozytywnej Dyscypliny utwierdził ich w przekonaniu, że wiele z ich dotychczasowych, instynktownych praktyk pedagogicznych było popartych naukowo i metodologicznie. Jako ważne odkrycie wskazali, że umiejętność wyrażania emocji i samoregulacji nie mogą być brane za pewnik, a ich nauczanie jest równie istotne, jak nauczanie każdej innej umiejętności. Podkreślili również, że deficyty emocjonalne lub lęk często leżą u podstaw problemów behawioralnych uczniów, dlatego empatyczne i wspierające podejście jest kluczowe w pracy pedagogicznej.

Zgodnie ze zbiorowymi doświadczeniami nauczycieli, którzy wystąpili – niezależnie od kraju – Pozytywna Dyscyplina to nie tylko narzędzie kształtujące zachowania, ale także inicjujące złożone zmiany pedagogiczne na poziomie relacji z uczniami, tożsamości nauczyciela i kultury szkoły. Ich zdaniem, wpływ programu wykracza poza pojedyncze sesje: znajduje odzwierciedlenie w atmosferze klasy, interakcjach między uczniami i autorefleksji nauczycieli.

Gotowość do autorefleksji jest również widoczna w narracjach nauczycieli dotyczących ich doświadczeń w trakcie realizacji programu. Na tej podstawie można stwierdzić, że nauczyciele generalnie podchodzili do programu w sposób eksperymentalny i refleksyjny, ale w kilku krajach zintegrowanie programu z istniejącymi ramami programowymi i organizacyjnymi stanowiło wyzwanie.

Doświadczenia z wdrażania programu

Relacje portugalskich nauczycieli pokazują, że pomimo początkowego entuzjazmu, napotkali oni szereg trudności. Korzystanie z przewodnika po programach, który wielu uważało za słabo ustrukturyzowany, zwłaszcza w odniesieniu do poziomu uczniów w niższych klasach, stanowiło dla nich wyzwanie. Równoległe prowadzenie innych programów szkolnych, a także brak czasu, również utrudniały regularne korzystanie z niego. Mimo to dzieci wykazywały duże zainteresowanie, zwłaszcza elementami zabawy i konwersacji.

W Macedonii Północnej nauczyciele pozytywnie ocenili praktyczne wdrażanie metod rozwoju zawodowego, zwłaszcza wśród młodszych dzieci. Dyskusje klasowe, ćwiczenie wzajemnego

sluchania i wspólnie opracowywane zasady skutecznie usprawniły funkcjonowanie społeczności klasowych. Wspomniano o ważnych lekcjach, które wykazały, że uczniowie stali się bardziej samodzielni i skłonni do współpracy, a konflikty były rozwiązywane w spokojniejszy i bardziej ustrukturyzowany sposób. Nauczyciele położyli szczególny nacisk na integrację metod rozwoju zawodowego z tokiem lekcji, a nie tylko na ich oddzielne sesje.

W Polsce centralnym elementem wdrażania było zaangażowanie uczniów w proces tworzenia reguł. Zdaniem nauczycieli, ta współpraca pomogła rozwinąć empatię, uwagę i poczucie odpowiedzialności. Ponadto technika „pozytywnych przerw” okazała się szczególnie przydatna, zwłaszcza w sytuacjach, gdy dzieci potrzebowały czasu na wyciszenie się i autorefleksję. Metody te zostały wplecione w codzienną rutynę w klasie, a uczniowie szybko się do nich przyzwyczaili i zaakceptowali.

We Francji, pomimo początkowego sceptycyzmu, nauczycielka zgłosiła pozytywne doświadczenia z wdrożenia. Uczniowie szybko zareagowali na nowe metody, a atmosfera w klasie stała się bardziej zrelaksowana i produktywna. Jednak ograniczenia czasowe również stanowiły wyzwanie, zwłaszcza przy napiętym harmonogramie. Nauczycielka ułatwiła integrację programu, włączając narzędzia do lekcji, a nie w ramach osobnych sesji.

W Bułgarii dominowała forma zabawy w stosowaniu programu. Nauczyciel podkreślił skuteczność „pałeczki do mówienia” i „kartek z podziękowaniami” jako technik, które jednocześnie wspierały budowanie pozytywnej atmosfery i ekspresję uczniów. Dzieciom tak bardzo spodobały się te elementy, że czasami trudno było im powrócić do bardziej tradycyjnych zadań między zajęciami. Można to jednak – według nich – interpretować jako pozytywny feedback. Nauczyciele zazwyczaj kreatywnie stosują elementy programu, dostosowując je do lokalnej specyfiki. Kluczem do sukcesu w wielu przypadkach jest elastyczność, zaangażowanie nauczycieli i umiejętność rozwijania refleksyjnej praktyki pedagogicznej, dostosowanej do potrzeb uczniów.

Bazując na doświadczeniach węgierskich nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiady, narzędzia Pozytywnej Dyscypliny – takie jak dyskusje na poziomie klasy, użycie pałeczki do mówienia, świadome stosowanie pozytywnego feedbacku czy wprowadzenie kartek z podziękowaniami – dobrze sprawdziły się w praktyce klasowej i wspierały wzmacnianie wspólnot uczniowskich. W wyniku wprowadzonych metod uczniowie stawali się coraz bardziej szczerzy, dzieci, które wcześniej były bierne, stały się bardziej aktywne, a w niektórych przypadkach same inicjowały wzajemne docenianie lub chwalenie się. Jednak w każdej klasie, oprócz większości uczniów, którzy wyrazili poparcie, byli również uczniowie niechętni uczestnictwu w takich zajęciach i je odrzucali. Oprócz tego rodzaju oporu ze strony uczniów, respondenci podkreślali ogólny brak czasu wynikający z dużej liczby zajęć i przepełnionego programu nauczania jako trudność we wdrażaniu, co utrudniało regularne i konsekwentne stosowanie poznanych metod. Ponadto, kadra dydaktyczna wykazywała się różnym stopniem otwartości na podejście Pozytywnej Dyscypliny, co w pewnym stopniu ograniczało standaryzację programu na poziomie szkoły.

Najlepsze momenty programu

Najbardziej pozytywne doświadczenia związane z programem, czyli historie opowiadane jako tzw. „najlepsze momenty”, odnosiły się głównie do zacieśnienia relacji między nauczycielami i uczniami, rozwoju poczucia własnej wartości u uczniów i zmiany dynamiki społeczności klasowej jako jego rezultatów.

Wśród doświadczeń portugalskich nauczycieli, szczególnie zapadła w pamięć opinia 13-letniego ucznia: powiedział on nauczycielowi, że dzięki sesjom LifeComp nauczył się lepiej radzić sobie z frustracją. To doświadczenie pokazuje, że program może mieć głęboki wpływ emocjonalny nie tylko na poziomie klasy, ale także na poziomie indywidualnym ucznia. Nauczyciele podkreślili również, że ich zdaniem, podczas dyskusji klasowych wzmocniła się autorefleksja uczniów, a dyskusje te pełniły funkcję budującą prawdziwą wspólnotę.

W Macedonii Północnej najbardziej pozytywnym doświadczeniem były warsztaty zorganizowane wspólnie z samorządem studenckim. Podczas nich studenci aktywnie uczestniczyli w sesjach i wzajemnie pozytywnie się oceniali. Szczególnie godne uwagi było to, że nawet studenci, którzy wcześniej byli uważani za „trudne przypadki”, stali się bardziej otwarci, komunikatywni i tolerancyjni. W ten sposób program dotarł do grup studenckich, do których w innym przypadku trudno byłoby dotrzeć.

Według polskich nauczycieli, dzięki programowi doskonalenia zawodowego uczniowie stali się wyraźnie bardziej empatyczni i aktywniej angażują się w inicjatywy społeczne, takie jak akcje charytatywne. Nauczyciele podkreślają, że uczniowie docenili możliwość współuczestnictwa w ustalaniu zasad, co dodatkowo wzmocniło ich poczucie odpowiedzialności. Atmosfera w klasie wyraźnie się poprawiła, zmniejszyła się liczba konfliktów, a relacje między uczniami stały się bardziej harmonijne.

We Francji najbardziej pozytywne doświadczenia odnotowano, gdy uczniowie specjalnie prosili o sesję LifeComp i korzystali z gier przełamujących lody, wspólnego ustalania zasad i ćwiczeń relaksacyjnych. Szczególnie ważnym odzewem było to, że nawet nauczyciele niebiorący udziału w zajęciach uznali skuteczność tej metody, co dowodzi uczestnikom, że metody doskonalenia zawodowego mają naprawdę pozytywny wpływ na środowisko nauczania.

Dla bułgarskich nauczycieli „pałeczka do mówienia” i pisanie kartek z podziękowaniami okazały się najbardziej pamiętnymi zadaniami. Zadania te były nie tylko zabawne i przyjemne, ale także dały uczniom możliwość doświadczenia wagi słuchania siebie nawzajem, udzielania pozytywnej informacji zwrotnej i wyrażania emocji. Zdaniem nauczycieli, ćwiczenia te znacząco przyczyniły się do zapobiegania konfliktom i wzmacniania wspólnoty klasowej.

Dla jednej z węgierskich nauczycielek najbardziej pamiętnym doświadczeniem programu Pozytywnej Dyscypliny było to, że wzmocnił on jej determinację do włączenia tej metody do swojej praktyki pedagogicznej w perspektywie długoterminowej. Uważa ona, że sesje LifeComp są odpowiednie do stworzenia emocjonalnego bezpieczeństwa i wspierającego środowiska w klasie, które może stanowić podstawę zrównoważonego rozwoju uczniów i nabywania umiejętności niezbędnych w życiu społecznym.

Jak widać z powyższego, historie opowiedziane jako najlepsze momenty projektu w szkole często wskazują na nie spektakularne, lecz ciche, ale znaczące zmiany: wzmoczoną autorefleksję, lepsze zarządzanie konfliktami, większą empatię i aktywniejszy udział społeczności. Jednak największe wyzwania napotkane podczas wdrażania programu dotyczyły głównie strukturalnych, instytucjonalnych i metodologicznych trudności w praktycznym wdrażaniu. Wyzwania te wykazują podobne wzorce w różnych krajach, ale można je również zaobserwować ze względu na specyfikę lokalnych systemów edukacyjnych.

Wyzwania wdrożeniowe

Portugalscy nauczyciele najczęściej wskazywali na charakter zadań opracowanych dla uczniów klas niższych jako trudność. Ponieważ niektóre elementy wprowadzanych zadań nie były dobrze dopasowane do poziomu dzieci, które jeszcze nie potrafią czytać, nauczyciele mieli trudności z prawidłowym zastosowaniem niektórych elementów programu. Ponadto przeciążenie planu lekcji również uniemożliwiało regularne i dogłębne wdrażanie programu, a ze względu na ilość materiału dydaktycznego wielu nauczycieli nie było w stanie poświęcić wystarczająco dużo czasu na edukację emocjonalną. Czynniki te wskazują, że wprowadzenie metodyki doskonalenia zawodowego wymagałoby dostosowań nie tylko na poziomie pedagogicznym, ale także instytucjonalnym.

W Macedonii Północnej wyzwania dotyczyły głównie angażowania rodziców i współpracowników. Nauczyciele zgłaszali, że rodzice często byli bierni, niezainteresowani programem lub zbyt zajęci, by uczestniczyć we współpracy edukacyjnej. Ponadto w szkole występował pewien opór, zwłaszcza ze strony starszych kolegów lub nauczycieli przedmiotów ścisłych, którzy uważali edukację emocjonalną za mniej ważną. Były jednak również pozytywne przykłady: według doświadczeń wielu nauczycieli, dzielenie się i testowanie metod nauczania między sobą sprawdzało się w bardziej otwartych społecznościach pedagogicznych.

W Polsce największym wyzwaniem była początkowo niechęć uczniów do przyjęcia nowej struktury klasowej. Nauczyciele zgłaszali, że przyzwyczajenie się do uczestnictwa w tworzeniu zasad i podejmowaniu decyzji przez społeczność zajęło im trochę czasu. Nauczyciele mieli również trudności z konsekwentnym stosowaniem metod doskonalenia zawodowego w tradycyjnym środowisku szkolnym. Dodatkowo, ograniczenia czasowe nauczycieli, trudności z koordynacją i brak wspólnego planowania stanowiły bariery dla skutecznego wdrożenia.

Doświadczenia francuskie częściowo potwierdzają powyższe. W tym przypadku jednym z najtrudniejszych zadań było włączenie metod doskonalenia zawodowego do lekcji – z doświadczenia nauczycieli wynika, że nie wszystkie treści i przedmioty nadają się do naturalnej integracji. Kolejnym wyzwaniem był początkowy sceptycyzm niektórych kolegów wobec tej metody, zwłaszcza że lekcje LifeComp wymagają od nauczyciela dużo czasu i energii. Mimo to nauczyciele, którzy byli zaangażowani w tę metodę, znaleźli sposoby na dostosowanie programu do własnego stylu i grup uczniów.

Nauczyciele z Bułgarii, którzy brali udział w zajęciach, wskazali różnice wiekowe jako trudność. Niektóre lekcje obejmowały uczniów z różnych klas, co utrudniało stosowanie jednolitych metod i utrzymanie uwagi wszystkich uczniów.

Według opinii węgierskich nauczycieli, nauka i włączenie metodologii Pozytywnej Dyscypliny do codziennej praktyki początkowo stanowiło dla nich poważne wyzwanie. Naturalne stosowanie wstępnie sformułowanych zdań otrzymanych w trakcie programu było szczególnie trudne – te empatyczne, wspierające zwroty komunikacyjne wydawały się początkowo obce i wymagały świadomej uwagi. Kilkoro uczestników zgłosiło, że na początku „musieli się zmuszać” do wypowiadania tych zdań i dopiero stopniowo, dzięki praktyce, stały się one naturalną częścią zestawu narzędzi nauczyciela. Uczestnikom w dużym stopniu pomogły wspólnie prowadzone arkusze kalkulacyjne i miesięczne cele, w których mogli dzielić się doświadczeniami i najlepszymi praktykami. Narzędzia te nie tylko zapewniły praktyczne wskazówki, ale także przyczyniły się do dzielenia się wiedzą w społeczności nauczycielskiej i stopniowego uwewnętrznienia metody.

Wymienione powyżej wyzwania nie podważają wartości programu, lecz wskazują, że skuteczne wdrożenie wymaga złożonego, wielopoziomowego podejścia, uwzględniającego rzeczywistość nauczycieli, uczniów i instytucji, a także ich ugruntowane praktyki operacyjne. Odpowiedzi respondentów wyraźnie pokazują, że same wysiłki nauczycieli nie wystarczą: skuteczność programu jest zasadniczo uzależniona od stopnia i sposobu zaangażowania innych podmiotów szkolnych – kadry nauczycielskiej, kierownictwa szkoły, personelu pomocniczego i społeczności uczniowskiej. Zdaniem uczestniczących nauczycieli struktura szkoły, jakość współpracy wewnętrznej i dostępność zasobów są kluczowymi czynnikami. Na podstawie odpowiedzi jasno widać, że program Pozytywnej Dyscypliny może być naprawdę skuteczny tylko wtedy, gdy stanie się praktyką nie tylko poszczególnych nauczycieli, ale także zbiorowym kształtowaniem postaw na poziomie instytucjonalnym. W tym celu niezbędne jest wsparcie ze strony kierownictwa, zaangażowanie kadry nauczycielskiej i uelastycznienie struktur szkolnych.

Możliwości zwiększenia efektywności programu

W Portugalii nauczyciele wyraźnie wskazali, że potrzebowaliby **znacznie większego wsparcia profesjonalnego w fazie początkowej**. Kilkoro z nich wspomniało, że przewodnik dołączony do programu nie był we wszystkich punktach jasny i trudny do zrozumienia, zwłaszcza dla nauczycieli w młodszych klasach. W związku z tym pojawiła się potrzeba **bardziej zrozumiałego, dostosowanego do wieku przewodnika** lub szablonu, który pomógłby w praktycznych przykładach do zastosowania. Ponadto jako pozytywne doświadczenie, wspomnieli o wsparciu psychologa szkolnego, które bardzo pomogło im w interpretacji i stosowaniu metod.

Jak wynika z opinii nauczycieli z Macedonii Północnej, **szkolenia i warsztaty zewnętrzne były inspirujące i przydatne, ale konieczne są dalsze działania**, aby można je było wdrożyć w codziennej praktyce szkolnej. Potrzebne byłyby konsultacje wewnętrzne. Typowym problemem było to, że wsparcie metodyczne z czasem zanikało, więc nauczyciele musieli sami dbać o motywację i funkcjonowanie programu. Kilkoro z nich wskazało, że potrzebowaliby **sieci wsparcia nauczycieli** lub systemu mentoringu, gdzie mogliby dzielić się swoimi doświadczeniami i dylematami. Polscy uczestnicy programu brakowało również regularnych, wewnętrznych forów refleksji, gdzie mogliby omawiać trudności i wspólnie szukać rozwiązań. Jednocześnie jako pozytywny aspekt, cenili bliższą współpracę z kolegami, która rozwinęła się

dzięki programowi doskonalenia zawodowego, często odbywającą się w nieformalnej atmosferze.

Kilku respondentów uważało, że program może funkcjonować efektywnie, jeśli kierownictwo placówki będzie się angażować w jego funkcjonowanie poprzez elastyczne dostosowywanie harmonogramu lub organizowanie regularnych dyskusji zawodowych na temat rozwoju zawodowego. W dłuższej perspektywie, rola koordynatora Zatrudnienie specjalisty na to stanowisko również pomogłoby w sprawniejszym przebiegu programu. Według jednego z respondentów, starszego nauczyciela, ważne jest, aby personel niepedagogiczny – taki jak administracja szkoły czy personel techniczny – również otrzymywał przynajmniej podstawowe informacje o programie.

Program w instytucjach uczestniczących

Pod koniec każdego wywiadu z nauczycielami pojawiło się pytanie, jak respondenci widzą przyszłość programu Pozytywnej Dyscypliny (PD) we własnej szkole lub w szerszym otoczeniu. Odpowiedzi pokazują, że zdecydowana większość nauczycieli biorących udział w programie nadal wierzy w podstawowe zasady programu i chciałaby, aby jego stosowanie było kontynuowane w ich szkole w dłuższej perspektywie. Jednak na podstawie doświadczeń pilotażowych widzą, że możliwość długoterminowego wdrożenia zależy w dużej mierze od środowiska instytucjonalnego i postawy całej społeczności szkolnej. Innymi słowy, elementy programu PD są same w sobie skuteczne, ale mogą mieć trwały wpływ tylko wtedy, gdy nie będą postrzegane jako odizolowane praktyki pedagogiczne, ale zostaną również zintegrowane na poziomie instytucjonalnym – na przykład w szkolnych strategiach edukacyjnych lub samych programach nauczania.

Kilku nauczycieli podkreśliło, że ich zaangażowanie w program pozostało, a nawet wzrosło dzięki pozytywnym opiniom uczniów. Zainteresowanie uczniów, ich zaangażowanie i lepsza atmosfera w klasie utwierdziły ich w przekonaniu, że warto kontynuować stosowanie tej metody – czy to małymi krokami, czy z własnej inicjatywy. Jednocześnie kilku z nich podkreśliło, że program nie będzie działał w sposób zrównoważony, jeśli będzie opierał się wyłącznie na indywidualnych wysiłkach.

Nauczyciele uważają, że w kontekście zrównoważonego rozwoju kluczowe są regularne szkolenia, wspierające społeczności zawodowe oraz możliwości refleksji zawodowej. Tam, gdzie istnieje wsparcie ze strony kierownictwa szkoły i współpraca między kolegami, silniejsze jest przekonanie, że program Pozytywnej Dyscypliny może być cennym elementem życia szkoły, nie tylko jako projekt tymczasowy, ale także w perspektywie długoterminowej. Niemniej jednak niektórzy wskazywali, że obecne warunki nie gwarantują jeszcze przetrwania programu, zwłaszcza jeśli brakuje niezbędnych ram strukturalnych – takich jak ramy czasowe dla nauczycieli, opcje planu lekcji czy jednolite stosowanie w danej instytucji. Jak zauważył jeden z respondentów, długoterminowa integracja lekcji LifeComp z życiem szkoły nie zależy od pedagogicznej siły metody, ale przede wszystkim od praktyki operacyjnej instytucji, które chcą ją stosować, oraz świadomego wsparcia społeczności zawodowych.

Wywiady z nauczycielami – podsumowanie wyników

Wprowadzenie programu Pozytywnej Dyscypliny w szkołach europejskich uczestniczących w projekcie Erasmus+ dało możliwość zastąpienia tradycyjnych narzędzi dyscyplinarnych nowym, skoncentrowanym na dziecku podejściem. Celem programu jest wzmocnienie bezpieczeństwa emocjonalnego uczniów, wspieranie współpracy i samodyscypliny, a jednocześnie wspieranie nauczycieli w radzeniu sobie z codziennymi sytuacjami w klasie. Proces wdrażania nie obył się jednak bez wyzwań: struktura organizacyjna szkół, skład kadry nauczycielskiej i ograniczenia czasowe często utrudniały jego jednolitą realizację. Mimo to, szereg pozytywnych efektów było widocznych również w uczestniczących instytucjach, co znalazło odzwierciedlenie w zachowaniu, postawach i relacjach społecznych uczniów i nauczycieli.

Nauczyciele, którzy wypróbowali program, doszli do ważnych wniosków, pozwalających na głębsze zrozumienie zachowań uczniów: uświadomili sobie, że problematyczne zachowania często wynikają z deprivacji emocjonalnej, lęku lub poczucia braku zrozumienia. W rezultacie zmieniło się podejście nauczycieli do dyscypliny: zamiast reakcji opartych na gniewie i karach, na pierwszy plan wysunęło się wspólne tworzenie zasad, empatia i świadome wspieranie wyrażania emocji. Ważnym doświadczeniem było uświadomienie uczniom, że samoregulacja emocjonalna i umiejętności społeczne – takie jak empatia – powinny być nauczane tak samo, jak wiedza z każdego przedmiotu.

W wyniku programu, według ankietowanych nauczycieli, zaobserwowano również wiele pozytywnych zmian wśród uczniów. Atmosfera w klasie ogólnie stała się spokojniejsza, konflikty zmalały, a spójność społeczności klasowej wzmocniła się. Wspólnie opracowany system zasad, regularne dyskusje na poziomie klasy i aktywny udział uczniów pomogły rozwinąć poczucie odpowiedzialności i autorefleksję u uczniów. Szczególnie wybitne rezultaty osiągnięto w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy dzięki zachęcającemu i akceptującemu środowisku, stali się bardziej aktywnie zaangażowani w działania społeczne. Kilku ankietowanych nauczycieli odczuło, że uczniowie stali się bardziej otwarci i szczerzy, wielu z nich już samodzielnie formułowało pozytywne opinie dla swoich rówieśników, a kilku zgłosiło, że ich uczniowie chętnie biorą udział w programach charytatywnych i warsztatach samorządu uczniowskiego.

Na podstawie relacji nauczycieli można stwierdzić, że projekt wywarł pozytywny wpływ nie tylko na uczniów, ale także na funkcjonowanie kadry nauczycielskiej. Współpraca i budowanie relacji między nauczycielami uległy wzmocnieniu, coraz więcej osób zwracało się o pomoc do siebie nawzajem i do kolegów z innych szkół, co zapoczątkowało tworzenie sieci kontaktów w środowiskach zawodowych. Nauczyciele otrzymali przydatne, łatwe do zastosowania metody i narzędzia pedagogiczne, które wspierają ich zarówno w relacjach z dziećmi, jak i w codziennej praktyce pedagogicznej. Program Pozytywnej Dyscypliny przyczynił się zatem w kompleksowy sposób do poprawy klimatu szkolnego, wzmocnienia edukacji emocjonalnej i rozwoju relacji społecznych.

Oprócz pozytywnych efektów wymienionych powyżej, respondenci podkreślali również trudności towarzyszące instytucjonalnemu wdrażaniu programu. Istniejące struktury szkolne –

na przykład trudności w koordynacji między klasami, duża liczba klas dla nauczycieli i napięty plan lekcji – nie sprzyjały wprowadzeniu nowego podejścia opartego na uczestnictwie uczniów i bezpieczeństwie emocjonalnym. Kilkoro skarżyło się, że brakowało czasu na konsultacje i refleksje w instytucjach związanych z projektem, przez co dzielenie się wiedzą i wymiana doświadczeń między nauczycielami pozostawały niekiedy chaotyczne. W ramach lekcji problemem często był również niedobór ram czasowych, co utrudniało pełny rozwój metody, zwłaszcza gdy uczniowie nie byli jeszcze zaznajomieni z nową praktyką klasową. Ponadto materiały metodyczne wymagane do wprowadzenia nie zawsze okazywały się wystarczające lub wystarczająco jasne – zwłaszcza w odniesieniu do klas niższych.

Kolejnym wyzwaniem była zróżnicowana otwartość poszczególnych nauczycieli na wypróbowywanie narzędzi doskonalenia zawodowego: początkowy sceptycyzm lub odrzucenie spotykały się głównie ze strony starszych nauczycieli i nauczycieli przedmiotów ścisłych. W niektórych szkołach uczestniczących w projekcie brak wsparcia strukturalnego – na przykład brak zaangażowania kierownictwa szkoły lub personelu pomocniczego – utrudniał adaptację metody w całej społeczności szkolnej. Ponadto niektórzy nauczyciele korzystali z elementów programu jedynie sporadycznie, co osłabiało jego skuteczność i spójność.

Uczniowie potrzebowali również czasu na przyzwyczajenie się do nowego sposobu zarządzania klasą, zwłaszcza starsi uczniowie, którym trudniej było zaakceptować bardziej nietypowe metody oparte na emocjach i współpracy. Trudności pojawiały się również, gdy w klasie było kilka grup wiekowych, co wiązało się z koniecznością jednoczesnego dostosowania się do zróżnicowanych potrzeb i poziomów rozwoju uczniów. Zaangażowanie rodziców również było trudne, a w wielu przypadkach nie było możliwe ich długoterminowe zaangażowanie w program ze względu na napięty grafik.

Mimo wszystko nauczyciele biorący udział w ankiecie uważają, że program testowy odniósł zasadniczy sukces, a wielu z nich podkreśla, że wdrożenie programu Pozytywnej Dyscypliny w szkołach zależy nie tylko od indywidualnej motywacji nauczycieli, ale także od organizacji i wsparcia na poziomie instytucjonalnym.

6. Tabela: Główne doświadczenia z realizacji projektu PD – według nauczycieli

Mocne strony	Wyzwania
Zmiana postawy nauczyciela	Brak pozytywnego nastawienia nauczyciela
rozpoznawanie deprywacji emocjonalnej i lęku stojących za destrukcyjnym zachowaniem uczniów	różne postawy członków wydziału wobec zasad kształcenia programu
zmiana podejścia nauczyciela do dyscypliny	początkowy sceptycyzm niektórych kolegów
uznając, że wyrażania emocji i samoregulacji należy się uczyć	niektórzy nauczyciele (szczególnie starsi lub ci, którzy uczą przedmiotów ścisłych) są mniej otwarci na program
zachęcanie uczniów do aktywnego uczestnictwa	Nieelastyczne funkcjonowanie instytucji
Rozszerzenie narzędzi pedagogicznych i metodycznych	Ugruntowane operacje instytucjonalne stawiają opór zmianom

uczenie się i stosowanie metod i technik pedagogicznych opartych na współpracy	brak wyraźnego zaangażowania ze strony kierownictwa szkoły
nauka i stosowanie metod rozwijania empatii	brak zaangażowania personelu niepedagogicznego
nauka i stosowanie technik tworzenia reguł	Trudności strukturalne
rozwój autorefleksji (nauczyciel, uczeń)	duża liczba godzin dydaktycznych
wzmacnianie relacji zawodowych między nauczycielami	brak czasu uniemożliwia regularne konsultacje nauczycielskie
Wzmacnianie empatii uczniów	brak czasu na zajęciach
zaangażowanie studentów w akcje charytatywne	trudności w koordynacji między nauczycielami szkół podstawowych i średnich
warsztaty samorządu studenckiego	napięty harmonogram
inicjatywa studencka w udzielaniu pozytywnej informacji zwrotnej	Opór ze strony studentów
Pozytywne zarządzanie konfliktami	powolna adaptacja do nowych praktyk w klasie
wspólne tworzenie przepisów zamiast gniewu	Nakłonienie starszych uczniów do zaakceptowania tej metody jest nie lada wyzwaniem.
mniej konfliktów w szkole i klasie	trudno jest utrzymać uwagę wszystkich uczniów, zwłaszcza w grupie o zróżnicowanym wieku
bardziej sprzyjająca atmosfera w klasie, rozwój lepszego klimatu w szkole	Negatywne zachowanie niektórych uczniów utrudnia zaangażowanie się w życie społeczności
Zmiana dynamiki społeczności klasowych	Trudności pedagogiczno-metodologiczne
wspólne tworzenie przepisów ze studentami	trudno dopasować do lekcji
konstruktywne budowanie wspólnoty klasowej	zajęcia oparte na historiach, które są trudne do wdrożenia w niższych klasach
prrowadzenie dyskusji klasowych	błędy w przewodniku wprowadzającym
zaangażowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	rzadkością są dyskusje zadaniowe i wymiana doświadczeń metodologicznych
pozytywne zmiany w zachowaniu uczniów	Brak zaangażowania rodziców
Wzmacnianie relacji nauczyciel-uczeń	napiętych harmonogramów rodziców
szczerze wypowiedzi studentów	niski wskaźnik uczestnictwa rodziców
uczynienie trudnych uczniów bardziej otwartymi	głównie proaktywny udział rodziców