



Anna Kwatera

<https://orcid.org/0000-0002-9421-7248>

e-mail: anna.kwaterna@up.krakow.pl

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kształtowanie kompetencji społeczno- -emocjonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem programu Good Behavior Game (Gra w Dobrze ZachowaniA)

Shaping Social and Emotional Competences of Children at an Early School Age Using the Good Behavior Game Program

KEYWORDS ABSTRACT

Good Behavior
Game, an early
school age, social
and emotional
competences,
classroom
management

At every stage of human development, a significant goal of modern education, both formally and informally, is to prepare or increase the level of a person's adaptation to independent functioning in the society. It is based on the development of key competences (hard and soft ones), taking into account the components of knowledge, skills and experience. The earlier children start shaping them, the better the effects will be when the students acquire socially expected behaviors and attitudes. The article outlines the context of the implementation of the American program called Good Behavior Game (GBG) implemented in Polish schools as *Gra w Dobrze ZachowaniA* (GDZ). Its main assumptions and methodology of application are described. The areas of its effectiveness that relate to the ways of shaping various aspects of the social and emotional functioning of the child at the beginning of his educational path were also indicated. The GBG program implemented in primary schools, included in the list of programs recommended by PARPA¹, belongs to the category of activities

¹ PARPA: since January 1, 2022 is the National Center for the Prevention of Addictions.

supporting education which definitely facilitate the formation of a set of competences constituting the content of expected attitudes. GBG/GDZ makes it easier for children who are just starting school to take up the role of students. For the teacher it is a proven tool for effective behavior management in the classroom, and in the long-term context it allows for the reduction of the frequency of risky behaviors in later adolescents and young adults.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Good Behavior Game, Gra w Dobre Zachowania, kompetencje społeczno-emocjonalne, młodszy wiek szkolny, zarządzanie klasą

Znaczącym celem współczesnej edukacji realizowanej zarówno formalnie, jak i nieformalnie na każdym etapie rozwoju człowieka jest przygotowanie go lub zwiększenie poziomu adaptacji do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Opiera się ono na ukształtowaniu kluczowych kompetencji (twardych i miękkich) uwzględniających komponenty wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Im wcześniej rozpocznie się ich kształtowanie, tym lepsze efekty przyniesie nabywanie przez uczniów społecznie oczekiwanych zachowań i postaw. W artykule zarysowano kontekst realizacji amerykańskiego programu Good Behavior Game (GBG), w polskich szkołach implementowanego jako Gra w Dobre Zachowania (GDZ), jego główne założenia i metodykę stosowania. Wskazano również na te obszary jego skuteczności, które odnoszą się do sposobów kształtowania różnych aspektów społeczno-emocjonalnego funkcjonowania dziecka na progu jego drogi edukacyjnej. Program GBG realizowany w szkołach podstawowych, wpisany na listę programów rekomendowanych przez PARPA², zalicza się do tej kategorii działań wspierających edukację, które zdecydowanie ułatwiają kształtowanie zestawu kompetencji stanowiących treść oczekiwanych postaw. Dla dzieci rozpoczynających szkołę GBG/GDZ stanowi ułatwienie odnalezienia się w roli ucznia, dla nauczyciela jest sprawdzonym narzędziem do efektywnego zarządzania zachowaniem w klasie, a w kontekście długofalowym pozwala zredukować częstotliwość zachowań ryzykownych u późniejszych adolescentów i młodych dorosłych.

² Z dn. 1.01.2022 r. na mocy ustawy z dn. 17 grudnia 2021 r. o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2021, poz. 2469) Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii i Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych zostają przekształcone w Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (Jabłoński, 2021).

Wprowadzenie

Od sprawności posługiwania się wysoko rozwiniętymi kompetencjami, rozumianymi jako względnie trwałe zasoby wiedzy, umiejętności, doświadczeń, jak też zdolności czynnego aplikowania ich do własnych aktywności, zależą zarówno sukcesy osobiste, jak i zawodowe każdego człowieka. Dbłość o jak najwcześniej zapoczątkowany proces ich kształtowania należy do rodziców realizujących działania wychowawcze w rodzinie. Wspiera ich w tym także szkoła i nauczyciele. Mają oni bowiem nieograniczone możliwości zarówno stymulowania rozwoju, jak i weryfikowania poziomu ich nabywania przez uczniów w zróżnicowanych kontekstach szkolnego i życiowego funkcjonowania. Już Fullan (1993) przekonywał, że to profesjonalizm działania nauczycieli przyczynia się do jakości rozwoju szkół. Szczególne znaczenie przypisywał rozwojowi potencjału przywódczego nauczycieli, realizowanego na etapie ich kształcenia, a potem także doskonalenia zawodowego. Dzięki niemu bowiem budowanie kultury współpracy i organizacja przestrzeni wzajemnego uczenia się w szkole/klasie/grupie, pozwoli skonstruować wspólnotę działań indywidualnych jednostek realizujących wspólne cele (Kałużyńska, 2018). Poza tym przywództwo edukacyjne realizowane przez nauczycieli w klasie jest, jak przekonują Leithwood i in. (2008), drugim po nauczaniu czynnikiem wpływającym na uczenie się uczniów. Program Good Behavior Game (GBG)/Gra w Dobrze Zachowaniu (GDZ) daje możliwości rozwijania u uczniów kompetencji emocjonalnych i społecznych. Nauczycielom pozwala zaś doskonalić te związane z ich przywódczą rolą w kreowaniu optymalnych warunków do uczenia się uczniów.

O programie GBG/GDZ: założenia i metodyka stosowania

Good Behavior Game – program profilaktyki uniwersalnej o naukowo potwierdzonej skuteczności (Ashworth i in., 2020; Bradshaw i in., 2009; Harris i Sherman, 1973; Ford, 2015; Kellam i in. 2008, 2011) wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych i z powodzeniem realizowany jest także w wielu krajach świata. Szczególne znaczenie przywiązuje się w nim do czynników chroniących często opisywanych w literaturze przedmiotu (Borucka i Ostaszewski, 2008; Fergus i Zimmerman, 2005; Ostaszewski, 2014; Stoverink i in., 2020), takich jak osiągnięcia szkolne i brak tolerowania łamania norm społecznych. Jego stosowanie może się więc przyczynić do zbudowania u uczniów tych zasobów, które w przypadku zetknięcia się z czynnikami ryzyka uruchomią barierę chroniącą przed zachowaniami ryzykownymi czy/i niepożądanymi (Kwaterna i in., 2021; Poduska i in., 2008).

W Polsce dzięki kooperacji American Institute for Research i polskiej Fundacji „Ukryte Skrzydła” wdrażany jest pod nazwą Gra w Dobre ZachowanieA od 2017 roku³. Adresowany jest do uczniów w młodszym wieku szkolnym rozpoczynających edukację formalną oraz ich nauczycieli. Pozwala ograniczać występowanie zachowań ryzykownych oraz kształtować u uczniów wiele kompetencji miękkich bez konieczności wprowadzania nowych treści do *curriculum* rozumianego jako treści zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, stanowiącej bazę programu nauczania realizowanego w sposób zintegrowany w klasach I–III szkoły podstawowej. Jest to możliwe dzięki działaniom opartym na konstruowaniu prostych oczekiwań, przywiązywaniu dużej wagi do właściwego ich rozumienia oraz konsekwentnego stosowania przez dzieci w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

W sali każdej grającej klasy znajdują się czytelne wielkoformatowe plansze umieszczone w miejscu widocznym dla wszystkich dzieci. Są na nich zawarte cztery ogólne zasady pracy: „pracujemy cicho i spokojnie”, „jesteśmy wobec siebie uprzejmi”, „opuszczamy nasze miejsca za pozwoleniem”, „pracujemy zgodnie z instrukcjami”. Te same zasady przytwierdzone są do stolika każdego ucznia. Sprawia to, że już sam fakt ich obecności w sali podczas zajęć innych niż gra powoduje, że nauczyciel może się do nich w każdej chwili odwoływać. Chodzi o to, że dzieci poznają i stosują zasady dobrego zachowania w kontekście gier, a potem dzięki ekstrapolacji dokonywanej przy pomocy nauczyciela także podczas innych zajęć szkolnych, przerw, pobytu w stołówce czy bibliotece. Najwyższym poziomem zaawansowania w grze jest przejawianie pożądanых zachowań i wyeliminowanie niewłaściwych, także poza terenem szkoły, w domu, na wycieczce, w środkach transportu czy miejscach publicznych.

W pierwszym 6-tygodniowym etapie wdrażania gry zwanym *preimplementacją* dzieci z pomocą nauczyciela uczą się właściwego rozumienia czterech zasad. Aby stało się to możliwe i łatwe, identyfikują najpierw wspólnie z nauczycielem, a potem samodzielnie, pozytywne i negatywne zachowania wpisane w każdą z nich. To z kolei jest wzmacniane poprzez wartościujące egzemplifikacje konkretnych przejawów zachowania odnoszącego się do każdej zasady, wraz ze wskazywaniem rozmaitych kontekstów, w jakich mogą się pojawić. Nauczyciel w tym etapie poznaje i obserwuje uczniów, aby móc potem przydzielić ich do kilkusobowych zespołów, zrównoważonych pod względem płci, zdolności, typu dominujących zachowań, temperamentów, dotychczasowych relacji w grupie. Obok zasad klasowych, stanowią one drugi z czterech podstawowych filarów metodycznych gry. Pozostałe to: wzmocnienia pozytywne (pochwały, nagrody, celebrowanie zwycięstw, potwierdzenia wygranych w imiennych

³ Projekt „Wsparcie pilotażu/realizacji programu profilaktycznego z obszaru rozwijania umiejętności społecznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym” współfinansowany ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020. Zadanie nr 10/28/3.2.1.1/17/DRM.

Książeczkach Dobrych Zachowań) i monitorowanie zachowań dzieci przez nauczyciela oraz dzieci przez siebie nawzajem. Autoocenie poddaje się także nauczyciel na podstawie narzędzi analitycznych (arkuszy samoanalizy). Jego z kolei działania wspiera i dodatkowo, co dwa tygodnie, monitoruje coach, konstruując każdorazowo informację zwrotną na podstawie działań i refleksji samego nauczyciela.

W siódmym tygodniu zaczyna się etap *implementacji*. Polega ona na przestrzeganiu przez członków zespołów przyswojonych i przypominanych przed każdą grą zasad, podczas początkowo kilkuminutowych, z czasem wydłużanych sesji gry. Dzieci realizują zadania wynikające z *curriculum* w formie indywidualnej albo grupowej, w sali zaaranżowanej (przez dzieci) do pracy zespołowej. Wszelkie instrukcje do zadań, ich objaśnianie, odpowiedzi na pytania uczniów, weryfikacja poprawności rozumienia przez uczniów poleceń lub kolejnych etapów pracy nad zadaniem mają miejsce przed ogłoszeniem początku gry. W czasie jej trwania, aż do momentu ogłoszenia zakończenia, nauczyciel nie wchodzi w żadną interakcję werbalną ani niewerbalną z uczniami, którzy samodzielnie lub w grupie pracują nad zadaniem. Monitoruje tylko ich zachowanie, obwieszczając zauważone epizody złamania zasady przez daną grupę i odnotowując ten fakt na ściennej tablicy wyników w postaci minusa. Po otrzymaniu czterech (dopiero!) minusów zespół przegrywa i traci szansę otrzymania nagrody. Zespół/zespoły wygrane celebryją zwycięstwo, losując nagrodę społeczną⁴ lub materialną⁵. Po celebracji, na dywanie ma miejsce uczenie się krytycznego wglądu w działanie przeszłe poprzez autorefleksyjne omawianie przez uczniów w poszczególnych zespołach ich zachowania. Rozpatrywane są powody utraty punktów/przegrania gry, jakoś przedsięwzięć niezbędnych do tego, aby kolejnym razem wygrać grę, powstrzymując się od niewłaściwych zachowań, a przede wszystkim docenia się samodyscyplinę wygranych, wskazując na te ich zachowania, które do tego doprowadziły. Refleksyjność w odniesieniu do działania zwłaszcza takiego, jak uczenie się przez doświadczenie, jest szczególnie doceniana przez współczesną dydaktykę. Stanowi też istotną kompetencję, jaka tworzy się w świadomości współczesnych społeczeństw, znajdując wyraz w zdolności do krytycznego myślenia o rzeczywistości (Giddens, 2001). To dzięki refleksyjności zarówno uczący się, jak i nauczyciele widzą swoje doświadczenie w nowym świetle i rozwijają nową perspektywę wiedzy o nim i o sobie samych. Po sesji autoanalizy następuje przejście do kolejnych czynności wynikających z planu dnia, jednak zgodnie z podejściem: „gra się skończyła, ale przestrzeganie zasad trwa nadal”, przyczyniającym się do utrwalania pożądanych postaw.

⁴ Np. dodatkowy czas zajęć komputerowych, ulubiona aktywność, wyjście na przerwie na boisko szkolne, pieczątkę na dłoń zrobioną pachnącym flamastrem itp.

⁵ Np. naklejka, ołówek, balonik, notesik itp.

Kompetencje społeczno-emocjonalne jako praktyczny wymiar postaw

Postawa w klasycznym ujęciu G.W. Allporta (1935) jest mentalnym i nerwowym stanem gotowości zorganizowanym przez doświadczenie i wywierającym wpływ na indywidualne reakcje jednostki w stosunku do przedmiotów i sytuacji, z którymi pozostaje w konkretnej relacji. Doprecyzowanie tej definicji najczęściej przywoływaną strukturalizacją B.M. Smitha (1947; za: Mika, 1982) pozwala uwzględnić w postawie trzy rodzaje elementów: poznawcze, afektywne i działaniowe. To z kolei ułatwia zastosowanie odniesienia teoretycznego w postaci konkretnych i celowych oddziaływań nauczyciela do procesu kształtowania u uczniów kompetencji i postaw społecznie oczekiwanych, a realizowanych w procesie wychowania i socjalizacji.

Prymarna dla dziecka rola członka rodziny związana jest z pierwszym środowiskiem jego życia. Kolejna, środowiskowo znacząca, to rola członka grupy rówieśniczej i ucznia. Z każdej z nich wynikają jasno określone zadania, wpisane w społeczne oczekiwania związane z ich pełnieniem. Są one rozumiane jako fakty społeczne, będące stosunkowo niezmiennymi w danym społeczeństwie elementami kultury (Giddens, 2006) i mogą być internalizowane w sposób bierny, polegający jedynie na odtwarzaniu opisywanych czy też modelowanych zachowań. Bierność w odgrywaniu ról nie wyczerpuje jednak sposobności ich nabywania, należy tu jeszcze uwzględnić aktywność jednostki, dzięki której poprzez swoje emocjonalne nastawienia i społeczne interakcje uzewnętrznia zachowania z nią związane. Już J. Dewey (1923) pisał, że jesteśmy w stanie odkrywać i poznawać, kiedy działamy i zastanawiamy się nad tym, co robimy, czyli kiedy jesteśmy zaangażowani w aktywność poznawczą. Wtórował mu także J. Bruner (1961), zwracając uwagę, że uczenie się nie jest procesem pasywnym, ale wymaga od ucznia rzeczywistego skupienia uwagi na przedmiotach poznawanej rzeczywistości czy faktach społecznych. Negował dominujące (ciągle jeszcze) pozycjonowanie ucznia w roli „przykutego do biurka słuchacza”, biernie przyswajającego (najczęściej pamięciowo) wiedzę, którą wcześniej przyswoił nauczyciel. Dziś wiadomo, że znaczące w procesie uczenia się jest aktywne słuchanie, dyskusowanie, czytanie, obserwowanie czy refleksyjne myślenie na temat tego, z czym się już zetknął, co zrobił, a przede wszystkim działanie oparte na wiedzy, intuicji czy doświadczeniu, ponieważ te rodzaje aktywności przynoszą najlepsze i najtrwalsze efekty, zwłaszcza kiedy współwystępują (Schön, 1992; Westbury i in., 1999). Jeżeli chcemy, aby nasi uczniowie skutecznie rozwiązywali zróżnicowane problemy, musimy stworzyć im środowisko wspólnego poznawania, odkrywania, wyciągania wniosków, dzielenia się wiedzą i uczenia się od siebie nawzajem. Najpierw w warunkach laboratoryjnych (szkolnych) związanych z organizacją procesu uczenia się przez działanie (Carin i Sund, 1989). Dzięki temu będą w stanie optymalnie funkcjonować w zróżnicowanych przestrzeniach sytuacji

życiowych (pozaszkolnych). Podejście to, zapoczątkowane przez Deweya, a rozwijane przez jego wybitnych następców aż do czasów współczesnych, odzwierciedlane jest także w realizacji projektu Good Behavior Game (GBG).

Odwołania do podejść badaczy XX-wiecznych nie są tu przypadkowe. Stanowią bowiem nawiązanie do momentu konceptualizacji założeń projektu GBG, kiedy to w latach 60. XX w. badacze z Kansas University: H.H. Barrish, M. Saunders i M.M. Wolf (1969) zaprojektowali działania skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności nauczycieli w kontekście precyzyjnego i konsekwentnego instruowania uczniów szkoły podstawowej w zakresie oczekiwań i zachowań w klasie, które są właściwe i pożądane. Chodzi tu o przestrzeganie ustalonych zasad zachowania, wydłużenie czasu koncentrowania uwagi na zadaniu, kończenie rozpoczętych prac, rozwijanie umiejętności współpracy czy też budowanie pozytywnych relacji w grupie dzięki konkretnym, jednoznacznym i łatwym do zrozumienia komunikatom nauczyciela (Kellam i in., 2011). Proste zasady wspólnego funkcjonowania uczniów już od początku ich nauki w szkole pozwalają nabywać kompetencji społecznych i emocjonalnych, które z wiekiem będą doskonałe. W zasady obowiązujące uczniów w czasie gry podczas lekcji, a potem także poza grą, poza klasą, poza szkołą wpisane są takie oczekiwania, jak: odnoszenie się z szacunkiem i bez uprzedzeń do innych ludzi, skuteczne porozumiewanie się z nimi, przejawianie inicjatywy w kontaktach z innymi, bezkonfliktowa współpraca w grupie, radzenie sobie z napięciami w relacjach z innymi, przezwyciężanie tremy i nieśmiałości, rozwiązywanie pojawiających się konfliktów, argumentowanie własnych racji, asertywne wyrażanie swoich uczuć, przekonania, autorefleksja czy radzenie sobie z krytyką. Program przyczynia się zatem do kształtowania u uczniów zdolności regulowania zarówno zachowań własnych, jak i swoich kolegów z grupy/klasy poprzez proces wzajemnie warunkujących się relacji w zespołach (Tingstrom i in., 2006).

Współwystępowanie podejścia kooperatywnego i zindywidualizowanego w organizowaniu uczenia się uczniów pozwala im rozwijać aktywną postawę wobec własnych celów, będących także wspólnymi celami innych członków grupy, która wygrywa wtedy, gdy wszyscy jej uczestnicy przestrzegają zasad, choć z prawem do błędu. Podczas pracy grupowej nauczyciel pozbawiony jest swojej decydującej roli na rzecz partnerskiej współpracy i kontroli wewnątrz grupy (Kordziński, 2022). Z kolei indywidualizm jest tu rozumiany jako koncentrowanie się na znaczeniu jednostki jako osoby z jednej strony samosterownej i wolnej od grupowych uzależnień, ale z drugiej ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki (Sztompka, 2002). Dodać tu można jeszcze: przekładające się także na sukcesy całej grupy. Możemy stwierdzić, że jest on potrzebny do wytworzenia stanu, który Sztompka (2002, s. 566) nazywa poczuciem mocy podmiotowej, opartej na przekonaniu, że wszelkie wyzwania i problemy da się rozwiązać, czy to samodzielnie, czy w grupie, pod warunkiem podjęcia stosownych działań. To z kolei ważny przyczynek do budowania adekwatnego

poczucia własnej wartości, którego istotnym elementem jest przekonanie o własnej sprawczości. Beata Oelszlaeger (2007), badająca metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej, wskazuje, że stanowią one istotne elementy podmiotowego uczenia się uczniów, wpisującego się w kanon współczesnych podejść dydaktycznych, wyrosłych z konstruktywizmu Piageta i Inhelder (1993).

Warto tu zaznaczyć, że w nabywaniu tych kompetencji dzieci uczą się także identyfikowania popełnionych błędów, do których każdy uczeń/grupa ma prawo (w liczbie nie więcej niż 4, bo każde kolejne potknięcie/złamanie zasady przez jednostkę generuje ujemny punkt dla grupy). Popełnianie błędów, zgodnie z podejściem Piageta i Inhelder (1993), jest nieodłącznym i potrzebnym elementem uczenia się, wpisany w dynamikę jego rozwoju oraz samodzielnego konstruowania wiedzy. Dodatkowo odnosząc się do socjolingwistycznej teorii B. Bernsteina (1975) poprzez tłumaczenie znaczenia zachowań wpisanych w konkretne zasady, nauczyciel, uzasadniając ich właściwość/niewłaściwość, przyczynia się do wzbogacania rozwiniętego kodu językowego, skutkującego łatwiejszym opanowaniem zdolności do posługiwania się uogólnieniami czy pojęciami niekonkretnymi, abstrakcyjnymi. Tłumaczenie dzieciom powodów, dla których powinny lub nie powinny zachowywać się w określony sposób, stosowanie poszczególnych zasad w czasie gry, ekstrapolowanie ich potem także na zachowania poza grą przyczynia się do lepszego odnajdywania się uczniów w mocno sformalizowanych szkolnych, a potem społecznych wymaganiach. Pozostaje to w zgodności z podejściem Bernsteina (2005), że dzieci posługujące się rozwiniętym kodem językowym lepiej sobie radzą ze szkolnymi wymaganiami, problemami wynikającymi z niejednoznaczności ról czy ambiwalentnego ich postrzegania niż dzieci używające kodu ograniczonego. Są w związku z tym bardziej skłonne do unikania bądź wykluczania zachowań niepożądanych.

Podsumowanie i wnioski

Uważny ogląd rzeczywistości i jej krytyczna analiza pozwalają dostrzec wiele zmian, jakie dokonują się w różnych jej obszarach. Często mamy ograniczony wpływ na ich pojawianie się, posiadamy jednak zdolność poszukiwania narzędzi i sposobów adekwatnego reagowania na nie. Dzieje się tak dzięki temu, że jesteśmy wyposażeni w kompetencje personalne, społeczne czy profesjonalne. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że jak zauważa J. Lamri (2021), kompetencje XXI wieku są inaczej ukierunkowane niż w poprzednim wieku, należy kłaść szczególnie nacisk na rozwój tych obecnie poświadczonych zarówno w rozwoju zawodowym, jak i osobistym. Przywołany autor wymienia w tym kontekście cztery zasadnicze: kreatywność, komunikację, krytyczne myślenie i kooperację, które pozwalają sprawnie adaptować się do nowych ról i zadań,

jakie z nich wynikają. Program Good Behavior Game/Gra w Dobre Zachowanie znakomicie wpisuje się w to kompetencyjne oczekiwanie teraźniejszości i przyszłości. Pozwala bowiem od samego początku edukacyjnej ścieżki rozwijać w dziecku ten potencjał, a często też wykorzystywać go do radzenia sobie z indywidualnymi trudnościami czy destruktywnymi wpływami środowiskowymi. Rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych wprowadza się przy okazji realizacji szkolnego programu, nie wymaga więc od ucznia i nauczyciela dodatkowych obciążeń czasowych, a naturalność aktywności rozwojowych pozwala realizować ideę „uczenia się poprzez przedmioty, a nie uczeniu się przedmiotów” (Kelly, 2004, s. 201).

Potencjalne wątpliwości związane z założeniami programu mogą odnosić się do ponoszenia odpowiedzialności zbiorowej (grupowej) za przewinienie nawet jednego członka grupy czy też wywieranie negatywnej presji, nastawień czy interakcji rówieśniczych przez grupę w stosunku do uczniów łamiących zasady i przyczyniających się do przegranej całej grupy. Wyniki badań (Groves i Austin, 2019) dowiodły jednak, że GBG zmniejszyło destrukcyjne zachowania, także w zakresie negatywnych interakcji z rówieśnikami, a pozytywne interakcje wzrosły, zwłaszcza podczas gry. Z kolei wyniki trafności społecznej wskazują, że większość uczniów uważała, że współzależna grupa była sprawiedliwa w ocenach nieprawidłowości poszczególnych działań. Można to wiązać z pozytywną rolą autorefleksyjnych analiz, zachowań i zdarzeń prowadzonych z dziećmi i przez dzieci po grze. Warto tu jeszcze uwzględnić założenie, wymagające jednakże badawczego potwierdzenia, że zapanowanie nad pojawiającymi się niekiedy wśród uczniów wzajemnymi pretensjami jest konsekwencją nabywania przez nich rozumienia znaczenia ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Szczególnie istotna jest tu więc rola nauczyciela we właściwym pokierowaniu procesem uwewnętrzniania przez uczniów prawidłowości kształtujących jakość wzajemnych interakcji oraz uświadamiania konsekwencji własnych działań.

Bibliografia

- Allport G.W. (1935). Attitudes. W: C. Murchison (red.), *Handbook of social psychology*. Clark University Press. <https://class.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED262/%CE%A0%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%9F%CE%A4%CE%A5%CE%A0%CE%91%20%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%91/Allport%20GW%20attitudes%201935%20Murchison%20chapter.pdf>
- Ashworth, E., Humphrey, N., Lendrum, A. i Hennessey, A. (2020). Beyond “what works”: A mixed-methods study of intervention effect modifiers in the Good Behavior Game. *Psychology in the Schools*, 57(2), 222–246. <https://doi.org/10.1002/pits.22312>
- Barrish, H.H., Saunders, M. i Wolf, M.M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124.

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Schocken Books.
- Bernstein, B. (2005). *Class, codes, and control*. Volume I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge. <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>
- Borucka, A. i Ostaszewski, K. (2008), Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), 587–597.
- Bradshaw, C.P., Zmuda, J.H., Kellam, S.G. i Ialongo, N.S. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 926–937.
- Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 7(31), 321–332.
- Carin, A.A. i Sund, R.B. (1989). *Teaching science through discovery*. Merrill.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education*. Macmillan. <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ph000189.pdf>
- Fergus, S. i Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Ford, W.B. (2015). *Reducing disruptive behavior in high school: The good behavior game*. [Praca magisterska]. University of Southern Mississippi. https://aquila.usm.edu/masters_theses/91
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (A. Szulżycka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia* (A. Szulżycka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groves, E.A. i Austin, J.L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3–16.
- Harris, V.W. i Sherman, J.A. (1973). Use and analysis of the “Good Behavior Game” to reduce disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3), 405–417. <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-405>
- Jabłoński, P. (2021, 31 grudnia). *Komunikat o powołaniu Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom*. Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii. <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=12350389>
- Kałużyńska, M. (2018). Szkoła zrównoważonego rozwoju. *Dyrektor Szkoły*, 12(300), 46–49.
- Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M., Ialongo, N.S., Wang, W., Toyinbo P., Petras, H., Ford, C., Windham, A. i Wilcox, H.C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(suppl. 1), 5–28.
- Kellam, S.G., Mackenzie, A.C.L., Brown, C.H., Poduska J.M., Wang, W., Petras, H. i Wilcox, H.C. (2011). The Good Behavior Game and the future of prevention and treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6(1), 73–84.
- Kelly, A.V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. SAGE Publications.

- Kordziński, J. (2022). *Nowoczesne nauczanie*. Wolters Kluwer.
- Kwatera, A., Kocoń-Rychter, K., Okulicz-Kozaryn, K., Sołtys, Z. i Zasuńska, M. (2021). Good Behavior Game – Gra w Dobre Zachowania. Alternatywa dla tradycyjnych metod zarządzania klasą – doniesienie z badań ewaluacyjnych w Polsce. W: L. Zabłocka-Żytka i J.C. Czabała (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Od teorii do praktyki*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja* (A. Zręda, tłum.). Wolters Kluwer.
- Leithwood, K., Harris, A. i Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Mika, S. (1982). *Psychologia społeczna* (wyd. 4). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka* (Z. Zakrzewska, tłum.). „Siedmioróg”.
- Poduska, J., Kellam, S., Wang, W., Brown, C.H., Ialongo, N. i Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(suppl. 1), 29–44.
- Schön, D.A.(1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Stoverink, A.C., Kirkman, B.L., Mistry, S. i Rosen, B. (2020). Bouncing back together: Toward a theoretical model of work team resilience. *Academy of Management Review*, 45(2), 395–422. <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0005>
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Znak.
- Tingstrom, D.H., Sterling-Turner, H.E. i Wilczynski, S.M. (2006). The Good Behavior Game: 1969–2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225–253.
- Westbury, I., Hopmann, S. i Riquarts, K. (red.). (1999). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357781>