

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, ss. 165-177

Oryginalny artykuł naukowy

Original article

Data wpływu/Received: **15.02.2019**

Data recenzji/Accepted: **11.04.2019**

Data publikacji/Published: **10.06.2019**

Źródła finansowania publikacji: **Wyższa Szkoła Humanitas**

DOI: **10.5604/01.3001.0013.2298**

Authors' Contribution:

(A) Study Design (projekt badania)

(B) **Data Collection (zbieranie danych)**

(C) Statistical Analysis (analiza statystyczna)

(D) **Data Interpretation (interpretacja danych)**

(E) **Manuscript Preparation (redagowanie opracowania)**

(F) Literature Search (badania literaturowe)

Katarzyna Koczeń-Rychter*

Emanuel Ferdyn**

Anna Kwatery***

Katarzyna Okulicz-Kozaryn****

GOOD BEHAVIOR GAME – ALTERNATYWA DLA TRADYCYJNYCH METOD ZARZĄDZANIA KLASĄ

O PROGRAMIE – DLACZEGO WARTO GO ZNAĆ I STOSOWAĆ?

Good Behavior Game (GBG), w polskiej wersji projektowej nazywana grą w dobre zachowania, to gra prowadzona przez nauczyciela z uczniami w czasie lekcji klas pierwszych szkół podstawowych oraz innych szkolnych i pozaszkolnych aktywności uczniów. Jej celem jest stworzenie optymalnych warunków szkolnego uczenia się wszystkich uczniów z naciskiem na ich społeczne funkcjonowanie w kla-

* ORCID: 0000-0002-1591-8493. Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

** ORCID: 0000-0001-9197-019X. Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

*** ORCID: 0000-0002-9421-7248. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

**** ORCID: 0000-0002-7981-3885. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Warszawie.

sie (Barrish i in., 1969). W szerszym wymiarze jest to łatwy w użyciu i wszechstronny element programu profilaktyki uniwersalnej o badawczo potwierdzonej skuteczności (Embry, 2002; Kellam i in., 2008a, 2008b; Poduska i in., 2008).

Metoda, na której się opiera, została zapoczątkowana w latach 60. XX-go wieku w Stanach Zjednoczonych, aby pomóc nauczycielom w kierowaniu zachowaniem i nauką uczniów w klasie. Zaprojektowana przez badaczy z Kansas University: Harriet H. Barrish, Muriel Saunders i Montrose'a Medisona Wolfa skupia się na podnoszeniu umiejętności nauczycieli w precyzyjnym i konsekwentnym instruowaniu uczniów szkoły podstawowej (*elementary school*) w zakresie właściwych i oczekiwanych zachowań w klasie, takich jak: przestrzeganie ustalonych zasad zachowania, wydłużenie koncentrowania uwagi na zadaniu, kończeniu rozpoczętych prac, rozwijaniu umiejętności współpracy, budowanie pozytywnych relacji w grupie. Ułatwia też eliminowanie zachowań niepożądanych, czyli zakłócających warunki optymalnego uczenia się. Dzięki temu pomaga dzieciom wejść w rolę uczniów i członków klasowej oraz szkolnej społeczności (Kellam i in., 2008b, 2011), a także nauczyć się regulowania zachowań własnych i swoich kolegów z klasy poprzez proces współzależnych relacji w zespołach (Tingstrom i in., 2006). Ogromne znaczenie w perspektywie profilaktycznej mają jednak te efekty, które obserwuje się u adolescentów oraz młodych dorosłych, w wieku 19-21 lat, w postaci zdecydowanie lepszego funkcjonowania psychicznego, emocjonalnego i behawioralnego w porównaniu z badanymi z grup kontrolnych, którzy nie uczestniczyli w młodszym wieku szkolnym w programie GBG (Poduska, 2008; Kellam i in., 2011).

Prewencyjny charakter GBG zaczęto systematycznie badać już w latach 1985-1986. Obserwacje jego uczestników wykazały znacznie niższe odsetki zaburzeń związanych z: używaniem narkotyków i alkoholu, regularnym paleniem, społecznymi zaburzeniami osobowości, przestępczością i uwięzieniem za przestępstwa z użyciem przemocy czy myślami samobójczymi. Podejmowanie kolejnych powtórzeń dawało wyniki podobne do wcześniejszych. Jak wykazali Kellam i współpracownicy (2008a, 2011), zachowania destrukcyjne i agresywne już w pierwszej klasie zostały wielokrotnie zidentyfikowane jako czynnik ryzyka dla tego spektrum problemów w późniejszym życiu.

Denis D. Embry (2002) poszedł dalej, sugerując, rozważenie zastosowania strategii GBG jako „szczepionki behawioralnej”. Tłumaczy to faktem wzmożonego występowania we współczesnym społeczeństwie takich problemów, jak zaburzenia zdrowia psychicznego, nadużywanie substancji psychoaktywnych, wzrost przestępczości, przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz inne wielopostaciowe zaburzenia zachowania. W związku z tym pojawia się konieczność zastosowania najlepiej niskobudżetowej, szeroko rozpowszechnionej strategii, tak nieskomplikowanej jak mycie rąk. Przywo-

* W znaczeniu medycznym i psychologicznym wyrażenie „szczepionka behawioralna” odnosi się do szczepienia przeciwko zachorowalności lub śmiertelności poprzez wpływ na zaburzenia fizyczne, umysłowe, jak też odnoszące się do zachowań. Historycznym przykładem szczepionki behawioralnej jest antyseptyczne mycie rąk w celu zmniejszenia gorączki dziecięcej.

łany autor opiera swoją sugestię na wynikach prowadzonych przez wiele lat badań podłużnych (Barrish i in., 1969; Phillips, Christie, 1984; Tremblay i in., 1994; Pelham, Fabiano, 2000), sugerujących, że istnieje możliwość zastosowania szczepionki behawioralnej w przypadku wielopostaciowych zaburzeń zachowania. Strategia *Good Behavior Game* wydaje się tu bardzo adekwatna, jako że nie tylko w przystępny sposób pozwala hamować niepożądane zachowania uczniów oraz wzmacniać te, których występowanie chcielibyśmy utrwalić i zwielokrotnić, ale też dlatego, że jej skuteczność jest naukowo potwierdzona (Barrish i in., 1969, Mackenzi i in., 2008; Wilkox i in., 2008; Leflot i in., 2010; Kellam, 2008b, 2011, 2016; Tingstrom i in., 2016; Groves, Austin, 2019).

NAUKOWE PODŁOŻE GBG

Stałe monitorowanie i rozwijanie programu *Good Behavior Game* ma podstawy naukowe. Program od momentu jego powstania, to jest od roku 1969, został zreplikowany przez kilkanaście niezależnych grup badawczych w Stanach Zjednoczonych i w Europie. Amerykańska Federacja Nauczycieli (*American Federation of Teachers*, 2000), Departament Zdrowia i Opieki Społecznej (*Department of Health and Human Services*, 2001), Narodowy Instytut Sprawiedliwości Departamentu Sprawiedliwości Stanów Zjednoczonych (*National Institute of Justice of the U.S. Department of Justice*, 2011), Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii (*The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction*, 2012) to tylko niektóre instytucje rekomendujące ten program jako skuteczny.

Zasadnicze znaczenie odgrywa w nim odniesienie do bazowej tu teorii biegu życia/ pól społecznych (*life course/ social field theory*) (Kellam i in., 1975), którą rozpatrywać można w dwóch wymiarach: statusu adaptacji społecznej (*social adaptational status*) oraz stanu wewnętrznego jednostki (*psychological well-being*) (Kellam i in., 2011). Podstawową zasadą tej teorii jest fakt, że ludzie na każdym etapie rozwoju, na przestrzeni życia funkcjonują w różnych polach społecznych. Do pierwszych zalicza się rodzinę i szkołę, potem także środowisko zawodowe czy rodzinne w kontekście małżeństwa/ związku partnerskiego. W każdym z tych pól występują naturalni sędziowie: rodzice w rodzinie, w szkole nauczyciele i uczniowie, rówieśnicy w środowisku rówieśniczym, przełożeni w miejscu pracy, małżonkowie/partnerzy w związku. Weryfikują oni spełnianie oczekiwań społecznych charakterystycznych dla danego pola. W szkole kluczowe zadania społeczne obejmują na przykład oczekiwanie, że dzieci będą reagować na dyspozycje nauczyciela, przestrzegać zasad, uczyć się i nawiązywać pozytywne relacje z rówieśnikami i nauczycielami. To, jak jednostka odpowiada na te oczekiwania, czyli jak radzi sobie z zadaniami kluczowymi dla danego okresu, określa jej status adaptacji społecznej (SAS). Problemy z poradzeniem sobie z wymogami społecznymi we wczesnym okresie rozwojowym, np. niski SAS w szkole podstawowej, prowadzi do kłopotów adaptacyjnych w późniejszych okresach rozwojowych i w innych obszarach

życia społecznego oraz może się wiązać z zaburzeniami zdrowia psychicznego (Kellam i in., 2008b). W kontekście szkolnym można to zezemplifikować sytuacją, kiedy uczeń nie nauczy się koncentrować na zadaniu czy reagować na wskazówki i polecenia. Wtedy zdobycie kolejnych umiejętności szkolnych wyżej zorganizowanych będzie utrudnione, opóźnione albo wręcz niemożliwe. Brak tych umiejętności może ponadto skutkować w przyszłości problemami w podporządkowaniu się normom społecznym czy autorytetowi władzy. Z kolei sukces w opanowaniu wymagań dotyczących zadań społecznych doprowadzi do wzrostu późniejszych sukcesów, zarówno w rozwoju, jak i na innych polach społecznych (Poduska i in., 2008).

Inną teorią, do której nawiązuje GBG, jest teoria behawioralna, zwłaszcza w wymiarze wzmocnień pozytywnych, pozwalających utrwałać zachowania pożądane poprzez bezpośrednie ich nagradzanie, eliminowanie zachowań niepożądanych przez ponoszenie konsekwencji i rozwijanie zachowań deficytowych, poprzez uczenie się na błędach. Ponieważ gra oparta jest na współzależnościach grupowych, kiedy wszyscy w grupie dobrze sobie radzą z przestrzeganiem zasad, wszyscy korzystają, natomiast gdy ktoś się wyłamuje, ma to znaczenie dla całej grupy. Zatem końcowe efekty gry są zależne od wyników całej grupy, jak też pojedynczych członków zespołu.

CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU

Program *Good Behavior Game* składa się z czterech kluczowych elementów, którymi są: zasady klasowe, współpraca w grupie, wzmocnienia pozytywne (pochwały, nagrody, celebrowanie zwycięstw, potwierdzenia wygranych w książeczkach dobrych zachowań) i monitorowanie (zachowań dzieci przez nauczyciela w oparciu o narzędzia analityczne oraz dzieci przez siebie nawzajem). Pomocnym narzędziem używanym w GBG są także poziomy głos, jakich uczniowie mogą używać w czasie gry, określone dla każdej gry z osobna.

Choć GBG bywa określane mianem programu czy projektu, w istocie stanowi opartą na pracy zespołowej strategię działania nauczyciela, która jest realizowana równolegle z programem nauczania. Nie wprowadza się tu bowiem do *curriculum* dodatkowych treści czy godzin na realizację, ale – obrazowo rzecz ujmując – konkretyzuje oczekiwania względem zachowań uczniów i poprzez nagradzanie utrwała się pożądane ich efekty. Z rozmysłem został on stworzony dla wczesnych klas szkoły podstawowej, mając na celu promowanie pozytywnych zachowań i równocześnie eliminowanie zachowań niepożądanych, mając tym samym wpływ na jakość lepszego funkcjonowania wszystkich dzieci w klasie, a w sposób szczególny tych, które są zagrożone niedostosowaniem społecznym (Kellam i in., 2008b). Poniżej zostały opisane etapy programu.

Preimplementacja. Nauczyciel, który w pierwszych tygodniach roku szkolnego poznaje uczniów swojej pierwszej klasy, wynikającą z otrzymanych dokumentów wiedzę o nich uzupełnia własnymi obserwacjami i doświadczeniami, jakie są ich współ-

nym udziałem. To trwający około 3-5 tygodni okres gromadzenia wiedzy o uczniach. Będzie mu ona potrzebna dla adekwatnej do potrzeb i możliwości dzieci pracy w szkole, a dla GBG jest ona szczególnie istotna w momencie dzielenia klasy na zespoły w fazie wdrażania właściwego.

Implementacja. Gra w dobre zachowania angażuje wszystkich bez wyjątku uczniów. W początkowym jej etapie, trwającym około 3 tygodnie, dzieci zapoznają się z czterema zasadami, w oparciu o które odbywa się gra: pracujemy cicho i spokojnie, jesteśmy wobec siebie uprzejmi, opuszczamy nasze miejsca tylko za pozwoleniem, pracujemy zgodnie z poleceniami. Dzieci uczą się nie tylko brzmienia zasad, ale przede wszystkim ich właściwego rozumienia. Zasady znajdują się na planszy zawieszanej w widocznym dla całej klasy miejscu oraz są przyklejone w miniaturowej wersji do ławki każdego ucznia.

Kolejny etap wdrażania, tydzień 4-5, to podział klasy na zespoły GBG liczące od 3 do 7 członków. Ważne, aby nauczyciel wykorzystał tu swoją wiedzę o uczniach, ponieważ zespoły powinny być równoliczne, zrównoważone pod względem: płci, typu dominujących zachowań (agresywne, destrukcyjne), zdolności, trudności w nauce, dotychczasowych relacji w grupie (wycofane, dominujące, izolowane, odrzucane). Nauczyciel wyznacza lidera zespołu/kapitana/szefa, który otrzymuje swoje obowiązki: wspieranie członków zespołu, czynności pomocnicze typu rozdawanie, zbieranie książeczek dobrych zachowań, notowanie na tablicy GBG wygranych zespołu, rozdawanie nagród rzeczowych itp. W szóstym tygodniu nauczyciel wdraża uczniów w sposób aranżowania sali do pracy grupowej. Przygotowuje zestawy nagród rzeczowych i społecznych (gry i zabawy), przedstawia założenia gry rodzicom, planuje grę w czasie konkretnych zajęć przez kolejne tygodnie.

Gra w GBG rozpoczyna się w siódmym tygodniu implementacji. W pierwszych tygodniach realizacji programu jest zwykle wprowadzana na około 10 minut 3 razy w tygodniu, a nagrody są rozdawane bezpośrednio po jej zakończeniu. Następnie czas zajęć objęty grą jest stopniowo wydłużany w ciągu dnia, tak by dojść do 3 godzin w tygodniu, grając o różnych porach dnia, podczas różnych aktywności i w różnych lokalizacjach (korytarz, stołówka, wyjście do kina). Chodzi o to, aby dzieci nauczyły się, że dobre zachowanie jest oczekiwane przez cały czas i we wszystkich miejscach, a nie tylko podczas gry. Nauczyciel prowadzi także gry ukryte, kiedy dzieci nie wiedzą, że są obserwowane pod kątem przestrzegania jakiejś zasady lub zasad.

Przed rozpoczęciem każdej gry nauczyciel wyjaśnia zasady zachowania obowiązujące w jej trakcie. Za przekroczenie którejkolwiek z zasad przez jedną osobę w grupie grupa traci punkt. Jeżeli w trakcie gry grupa straci nie więcej niż 4 punkty, to wygrywa, a wszyscy jej członkowie dostają nagrodę. Początkowo członkowie zwycięskiej drużyny otrzymują nagrody rzeczowe (naklejki, ołówki), potem także społeczne (gry, zabawy, dodatkowy czas przerwy, przywileje klasowe). Ponadto każda drużyna, która wygra przynajmniej jedną grę w ciągu tygodnia, otrzyma w piątek specjalną nagrodę (taką jak szczególnie lubiana aktywność, np. dodatkowa lekcja wychowania fizycznego czy informatyki). Z biegiem czasu GBG ewoluje od wysoce przewidywalnej

w czasie i występowaniu z natychmiastowym wzmocnieniem do nieprzewidywalności z odroczonym wzmocnieniem.

Przebieg pojedynczej gry

Każda sesja gry przebiega według określonego porządku. Uczniowie zajmują miejsca w zespołach, do których zostali przydzieleni. Kapitanowie wykonują przewidziane dla nich procedury. Nauczyciel określa poziom głosu, jaki będzie obowiązywał podczas gry, oraz wspólnie z uczniami przypomina wszystkie zasady i razem obrazują przykładami zachowania zgodne i niezgodne z każdą zasadą. Następnie nauczyciel podaje szczegółową instrukcję do zadania, upewniając się, że wszystkie dzieci ją zrozumiały i zapamiętały kolejność wykonywania czynności. Upewnia się także, czy przybory potrzebne do ich realizacji są gotowe do użycia. Podaje czas na wykonanie zadania, włącza timer i słowami „gra w dobre zachowania zaczyna się teraz” – rozpoczyna grę. Kiedy dzieci wykonują zadania, nauczyciel obserwuje przestrzeganie przez nie zasad, stosując sekwencję zauważ/skomentuj/pochwal. Zauważa – złamanie zasady przez ucznia danej grupy, komentuje – głośno to obwieszcza, pokazuje mu na biurku zasadę, którą złamał, i zaznacza ten fakt na grupowej tablicy wyników oraz we własnym podręcznym rejestrze wyników, a następnie chwali pozostałych uczniów za pracę zgodnie z zasadami. To jedyna interakcja nauczyciela z uczniami podczas trwania gry. Kiedy timer ogłosi koniec czasu, nauczyciel potwierdza to słowami „gra w dobre zachowania kończy się teraz”. Następuje ogłoszenie i uhonorowanie zwyciężskich zespołów oraz nagrodzenie wygranych. Na koniec nauczyciel pieczętuje książki wygranych zespołów, kapitanowie wykonują swoje zadania i można przejść do kolejnych czynności wynikających z planu dnia.

WDRAŻANIE GBG W POLSCE

Chociaż kolebką GBG są Stany Zjednoczone i tam projekt jest realizowany i badany na największą skalę, obecnie jego implemetacja dotyczy także takich krajów, jak: Brazylia, Francja, Holandia, Belgia, Wielka Brytania, Estonia, Belize czy Szwecja, w której w 2012 roku program został doceniony i uhonorowany przez Królową Szwecji Międzynarodową Nagrodą *Best Practice*. Poczynając od roku 2017, jego pilotażowe wdrażanie w ścisłej współpracy ze specjalistami z American Institut for Research ma miejsce także w Polsce. Założono, że do polskich realiów wprowadzany będzie program w takiej wersji, jaka funkcjonuje w kraju macierzystym, czyli w USA. Ważne było to, by był on jak najbliższy oryginalnej wersji, a zmiany, jakie wprowadzono już na etapie tłumaczeń, dotyczyły tylko tego, co zdecydowanie nie pasowało do polskich warunków kulturowych. W znacznej części wspomnianych krajów europejskich funkcjonują wersje odległe od tego, co USA zakłada, np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Grecji, Holandii, Belgii. Te kraje uznały, że program zbyt dużo wymaga od nauczycieli i coachów, w związku z czym wprowadzono

tak odległe zmiany, że zaczyna zacierać się jego pierwotny charakter. Kolejną istotną kwestią było przyjęcie założenia, iż polscy trenerzy będą szkoleni w sposób kaskadowy. Pierwsza grupa coachów została wyszkolona przez amerykańskich trenerów. Kolejnym krokiem było przeszkolenie przez coachów grupy nauczycieli, a także wspieranie ich w doskonaleniu warsztatu pracy z GBG w czasie całego roku szkolnego. W dalszej fazie odpowiednio przygotowani polscy coachowie, po uzyskaniu wymaganych przez AIR kwalifikacji trenerskich, będą szkolić kolejnych coachów-nauczycieli. To element różnicujący wprowadzanie GBG w Polsce od sposobów implementacji programu w znacznej części krajów, w których szkolenia nadal pozostają w rękach amerykańskich. Ponadto przyjęto założenie, że w pilotażowej fazie program będzie wdrażany w Warszawie i Krakowie. Aby zachować wysokie standardy adaptacji, program na bieżąco jest poddawany badaniom ewaluacyjnym. W niniejszym opracowaniu skoncentrujemy się na przedstawieniu wycinka tych badań, odnoszącego się do analiz materiału pochodzącego od coachów.

METODOLOGIA

Po pierwszym roku realizacji projektu w polskich szkołach przeprowadzono strukturyzowane wywiady indywidualne z coachami wspierającymi pracę nauczycieli wdrażających program do szkół. Wywiady przeprowadzono drogą telefoniczną, nagrano (uzyskawszy uprzednio zgodę na nagrywanie), a następnie nagrania poddano transkrypcji. Celem wywiadów było uzyskanie informacji od polskich coachów dotyczących ich spostrzeżeń, wniosków, współpracy z realizatorami, sugestii do wprowadzenia zmian. Uzyskany materiał badawczy został zanalizowany metodami jakościowymi. Wyodrębniono kategorie znaczeniowe dotyczące pracy coachów.

MOCNE STRONY PROGRAMU GBG W OPINII COACHÓW

W wypowiedziach coachów pojawiło się kilka istotnych obszarów. Jednym z nich jest słuszność założeń programu: „według mnie program dobrze działa, jest oparty na dobrych technikach i metodach pracy i jest potrzebny w szkole”; „projekt promujący konkretne strategie pracy z dziećmi w związku z tym, że jest zbudowany wokół jakiejś jednej koncepcji i wymagający powtórzeń i wchodzenia od nauczycieli na coraz wyższe stopnie wtajemniczenia, podejmowania wyzwań i też dawania wyzwań dzieciom”.

Drugi obszar mocnych stron opisywanego programu wskazuje na jego uniwersalność i wiąże się z jego zastosowaniem w różnych grupach odbiorców: „ten program nadaje się do wszystkich klas, bo on jest bardzo pojemny”; „on się nadaje do każdej klasy”.

Dzięki wypowiedziom badanych wyodrębniono kategorie grup/beneficjentów, dla których program może być szczególnie przydatny:

- ogół dzieci w wieku wczesnoszkolnym: „Bardzo ciekawym dla mnie było rozpoczęcie tego w tak wczesnym wieku u dzieci, które dopiero zaczynają swoją edukację”. Dzieci w tym okresie są dopiero w fazie operacji konkretnych, co oznacza, że zaczynają się uczyć uwzględniać inne perspektywy niż własna i zaczynają coraz bardziej świadomie przyswajać reguły. „Jest to bardzo cenny program dla dzieci, które nie znają poczucia odpowiedzialności, bo one się muszą tego nauczyć”;
- dzieci obcojęzyczne, integrujące się z dziećmi w polskich klasach: „dwie klasy, w których były dzieci obcojęzyczne, jedna dziewczynka z Ukrainy i chłopiec z Rosji. Jak się okazało potem, gra była świetnym narzędziem integracji dzieci z klasą [...] dzieciaki same to zrobiły podczas gry”;
- dzieci sprawiające problemy wychowawcze: „[nauczycielka] miała chłopaka, który sprawiał trudności. Gra to jest jedyny moment, kiedy on się wycisza, wchodzi w jakieś ramy”. „W dwóch klasach byli chłopcy, którzy będą badani pod kątem zachowań społecznych i trudności. Nawet nie wiem, czy w kierunku Aspergera, [...] nauczycielka mi mówiła, że gra to jedyny moment, kiedy jest w stanie zapanować nad tymi chłopcami”;
- dzieci ze zdiagnozowanymi dysfunkcjami czy zaburzeniami zachowania, np. zespołu nadpobudliwości psychoruchowej: „jeżeli chodzi o ADHD – te nagrody behawioralne i te techniki nagradzania działają dobrze. Tylko kwestia zespołów dla dzieci z ADHD jest trudna”. „Na pewno klasa integracyjna nie jest tutaj ograniczeniem”;
- dzieci niezdiagnozowane, których zachowania odbiegają jednak od tak zwanej normy (wycofane, nadmiernie nieśmiałe, silnie lękowe, zamknięte na relacje z innymi).

Kolejną mocną stroną programu GBG wskazywaną przez coachów jest fakt, iż pomaga nauczycielom uzyskiwać oczekiwane warunki funkcjonowania klasy: „to działa i paradoksalnie dzieci z trudnej klasy chciały grać jak najczęściej”.

Niebagatelną kwestią podejmowaną przez coachów jest również pozytywny odbiór programu przez dzieci, ich rodziców czy też innych pracowników szkoły, nauczycieli, dyrekcję, pedagogów czy psychologów szkolnych: „moim dzieciom się tak spodobało, że one jakby mogły, to by grały na każdej lekcji”. „Rodzice, bardzo okej. Oni są zadowoleni, że jest jakaś idea, że jest jakiś pomysł całościowy”.

TRUDNOŚCI REALIZACYJNE W OPINII COACHÓW

Jedną z bardziej istotnych kwestii stanowiących trudność w realizacji programu jest obciążenie czasowe nauczyciela, choć warto zwrócić uwagę, iż jest ono zmienne, w zależności od tego, czy jest to początek, czy koniec realizacji projektu. Na wstępie czasochłonność gier jest dla nauczyciela większa ze względu na słabą znajomość programu (także przez dzieci), co może stanowić przeszkodę w płynnej jego realizacji.

Konieczność przygotowywania gier, które będą atrakcyjne dla uczniów, to także niełatwa kwestia: „przygotowanie się do tej gry, włączenie w realizację programu, wymyślenie tego zadania [trwa najdłużej]”. Sama gra zabiera zazwyczaj około 5-10-15 minut, jednak procedury, jakie są konieczne przed i po grze, powodują, że jedna sesja wymaga czasem całej godziny lekcyjnej.

Ilość gier rozgrywanych przez nauczyciela w tygodniu bywa zróżnicowana: „Moje nauczycielki prowadziły w najlepszych tygodniach 3-4 gry”. Po każdej z nich nauczyciel wypełnia dokumentację: „w 5 minut. To wiele czasu nie zajmuje. Najwięcej czasu nauczycielom zajmowały nasze rozmowy popołudniami, przez telefon czy Skype”. To stanowiło niekiedy utrudnienie, gdyż zabierało nauczycielom ich czas wolny. Rozmowy zazwyczaj odbywały się już po zajęciach szkolnych.

Obciążenie pracą coacha, tak jak w przypadku nauczyciela, również zmieniało się w czasie. „Na początku około 10 godzin miesięcznie musiałam spędzić w samej szkole – potem jeszcze porozmawiać z nauczycielami, przygotować się do tych wizyt, zebrać wszystkie dokumenty i podsumować je. Sam początek to było około 30-40 godzin w miesiącu, potem ten czas się skrócił i jego charakter się nieco zmienił”. Organizacja pracy coacha miała charakter indywidualny. Coach dostosowywał swoją pracę do pracy nauczyciela oraz swoich możliwości. „Najczęściej to było tak, że to był stały dzień. A później, w drugim semestrze, to było bardziej ruchome”.

Część coachów jako trudność postrzegła kwestie organizacyjne: „Spodziewałam się, że będziemy mieć większą siłę sprawczą, że będzie nam łatwiej dostosować to do polskich realiów oraz że będzie to prostsze organizacyjnie i wymagające mniej nakładu czasowego, niż okazało się to w rzeczywistości”. „U nas jest tak, że często z tej samej sali korzystają inne klasy i idealnie by było, gdyby dana klasa była w jednej sali cały czas i wtedy, jak już stoliki zostaną złączone, to może to tak zostać”.

Obciążenie czasowe nauczycieli związane z realizacją podstawy programowej: „po marcu zaczął się ścisk czasowy: są święta Wielkiej Nocy, weekend majowy, robić się zaczęło nerwowo, że panie łapią się na tym, że było dużo chorych dzieci i są do tyłu z materiałem i trzeba nadganiać merytorycznie program szkolny [...]”.

Do trudności zaliczono też obowiązek dokumentacyjny, choć ten nie jest nazbyt wymagający pod względem ilości poświęconego czasu: „To jest uciążliwe, ale dla mnie jest logiczne, że jest konieczne”.

Kolejna trudność, jaka została wymieniona, to różnice kulturowe związane z superwizowaniem pracy coachów: „ten amerykański styl, że wszystko jest świetnie... Ja się nie mogę trochę do tego przyzwyczaić”.

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej wstępnie analizy zebranych danych wynika, że program *Good Behavior Game* w pierwszym roku wdrażania w Polsce realizowany był zgodnie z założeniami-tej strategii, ustanowionymi przez jej twórców. Uniwersalizm tych założeń powoduje, że są one możliwe do zastosowania także w naszych rodzimych warunkach. Kolejne lata wdrażania programu i badania jego efektywności w polskich warunkach kulturowych pozwolą ocenić jego przydatność na polskim gruncie społecznym. Odwołując się do mocnych stron programu, można zaliczyć tu jego uniwersalność i możliwość dostosowania do zróżnicowanych grup odbiorców. Podstawową trudnością realizacyjną jest obciążenie czasowe, zarówno coachów, jak i nauczycieli. Jednym z efektów prowadzonych badań ewaluacyjnych jest także stworzenie szeregu rekomendacji związanych z wprowadzeniem zmian w zakresie realizacji w polskich warunkach kulturowych, znacznie przekraczających niniejsze opracowanie.

BIBLIOGRAFIA

American Federation of Teachers (2000). *Building on the best, learning from what works: five promising discipline and violence prevention programs*. Pobrano z lokalizacji: <https://eric.ed.gov/?id=ED445315>

Barrish, H.H., Saunders, M., 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).

Department of Health and Human Services (2001). *Youth violence: A Report of the Surgeon General*. Rockville, MD.

Embry, D.D. (2002). The Good Behavior Game: a best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 5 (4).

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2017). *Good Behaviour Game – group-contingent positive reinforcement of children’s prosocial behavior*. Pobrano z lokalizacji: http://www.emcdda.europa.eu/best-practice/xchange/good-behaviour-game_en

Groves, E.A., 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).

Kellam, S.G., Reid, J., Balster, R.L. (red.) (2008a). Effects of a universal classroom behavior program in first and second grades on young adult problem outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 1 (95).

Kellam, S.G., Branch, J.D., Agrawal, K.C., Ensminger, M.E. (1975). *Mental Health*

and *Going to School: The Woodlawn Program of Assessment, Early Intervention, and Evaluation*. Chicago.

Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M., Ialongo, N.S., Wang, W., Toyinbo, P., Petras, H., Ford, C., Windham, A., Wilcox, H.C. (2008b). 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*, 1 (95).

Kellam, S.G., Mackenzie, A.C.L., Brown, C.H., Poduska, J.M., Wang, W., Petras, H., Wilcox, H.C. (2011). The Good Behavior Game and the Future of Prevention and Treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6 (1).

Kellam, S.G., Wang, W., Mackenzie, A.C.L., Brown, C.H., Danielle, Ompad, D.C., Or, F., Ialongo, N.S., Poduska, J.M., Windham, A. (2014). The Impact of the Good Behavior Game. A Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention Science*, 15 (1).

Kochanowska, E. (2016). Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji zawodowych. Komunikat z badań. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13.

Leflot, G., Lier van, P.A.C., Onghena, P., Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (6).

Lorenc, J. (2018). Kompetencje wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opiniach studentów. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 16.

Mackenzie, A.C., Lurye, I., Kellam, S.G. (2008). History and evolution of the Good Behavior Game. Supplementary material for: Kellam, S.G., et al., 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*, 1 (95).

National Institute of Justice of the U.S. Department of Justice (2011). *Program Profile: Good Behavior Game*. Pobrano z lokalizacji: <https://www.crimesolutions.gov/ProgramDetails.aspx?ID=188>

Nolan, J.D., Filter, K.J., Houlihan, D. (2014). Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 35 (4).

Pelham, W.E. Jr., Fabiano, G.A. (2000). Behavior modification. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9.

Phillips, D., Christie, F. (1986). Behaviour management in a secondary school classroom: Playing the game. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 4.

Poduska, J., Kellam, S.G., Wang, W., Brown, C.H., Ialongo, N., 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 Alcohol and Dependence*, 95.

The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2012). *Good Behaviour Game*. Pobrano z lokalizacji: http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index52035EN.html?project_id=200903&tab=overview

Tingstrom, D.H., Sterling-Turner, H.E., Wilczynski, S.M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30 (2).

Tremblay, R.E., Pihl, R.O., Vitaro, F., Dobkin, P.L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51.

Wilcox, H.C., Kellam, S.G., Poduska, C.H., Ialongo, N.S., Wang, W., Anthony, J.C. (2008). The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence*, 95 (1).

GOOD BEHAVIOR GAME – ALTERNATYWA DLA TRADYCYJNYCH METOD ZARZĄDZANIA KLASĄ

Słowa kluczowe: *Good Behavior Game*, gra w dobre zachowania, profilaktyka

Streszczenie: *Good Behavior Game* (GBG) to program profilaktyki uniwersalnej o potwierdzonej skuteczności. Program adresowany jest do uczniów pierwszych klas szkół podstawowych. Celem GBG jest stworzenie optymalnych warunków szkolnego uczenia się wszystkich uczniów, z naciskiem na ich społeczne funkcjonowanie w klasie. Celem niniejszego artykułu jest natomiast: 1) przedstawienie GBG jako metody stosowanej od lat w wielu krajach; 2) przedstawienie GBG jako metody wdrażanej pilotażowo do polskich szkół; i 3) przedstawienie doświadczeń coachów po pierwszym roku realizacji programu w Polsce. Program ma mocne ugruntowanie teoretyczne (konceptje behawioralne, biegu życia oraz pól życiowych). Składa się z czterech kluczowych elementów: zasady klasowe, współpraca w grupie, wzmocnienia pozytywne (pochwały, nagrody, celebrowanie zwycięstw, potwierdzenie wygranych w książeczkach dobrych zachowań), monitorowanie zachowań dzieci. W Polsce jest wdrażany w Warszawie i Krakowie. W artykule przedstawiono wyniki badań ewaluacyjnych zebranych za pomocą wywiadów indywidualnych z coachami programu.

GOOD BEHAVIOR GAME – AN ALTERNATIVE TO TRADITIONAL CLASS MANAGEMENT METHODS

Keywords: Good Behavior Game, prevention

Abstract: The Good Behavior Game (GBG) is a universal prevention program. Its effectiveness in diminishing risky behaviors has been confirmed in several studies. GBG targets children starting their school education with the objective to create a positive school environment for all students and to improve their social functioning. In this article we would like to present: 1) GBG as a classroom behavior management method implemented in several countries across years; 2) the project of GBG adaptation to Polish schools and; 3) experiences of Polish GBG coaches after the first year of program implementation. GBG is based on behavioral theories and the life course/social field theory. It centers on four key elements: class rules, team membership, positive reinforcement (praises, rewards, celebrations) and monitoring of children's behaviors and GBG data. In Poland, the program is piloted in Warsaw and Kraków. In the article, evaluation data collected in individual interviews with GBG coaches are presented and discussed.