

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Interdyscyplinarne prace naukowe

studentów i doktorantów Akademii WSB

**Redakcja naukowa
Zdzisława Dacko-Pikiewicz
Katarzyna Szczepańska-Woszczyna**

TOM II

**Interdyscyplinarne prace naukowe
studentów i doktorantów Akademii WSB**

Redakcja naukowa:

dr hab. Zdzisława Dacko-Pikiewicz, prof. AWSB

dr hab. Katarzyna Szczepańska-Woszczyna, prof. AWSB

Recenzenci:

dr hab. n. o zdr. Olga Nowotny-Czupryna, prof. AWSB

dr hab. Eugenia Rostańska, prof. AWSB

dr hab. Maciej Witkowski, prof. AWSB

dr hab. Łukasz Wróblewski, prof. AWSB

dr inż. Krystian Mączka

dr Michał Szyszka

Projekt i skład:

Wojciech Ciągło Studio DTP

www.dtp-studio.pl

Korekta:

Anna Zdonek

ISBN 978-83-66794-53-5

Wydawca:

Akademia WSB

ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza

tel. (32) 295 93 59

www.wsb.edu.pl

© Copyright by Akademia WSB

Kopировanie w całości lub we fragmentach zabronione

Dąbrowa Górnicza 2022

Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB

**Redakcja naukowa
Zdzisława Dacko-Pikiewicz
Katarzyna Szczepańska-Woszczyna**

TOM II

Dąbrowa Górnicza 2022

Spis treści

PIOTR KROWICKI

Pandemia COVID-19 jako katalizator zmian w sektorze centrów handlowych – perspektywa martwych centrów handlowych 6

MAŁGORZATA MAŁECKA-TOMALA

Design Thinking w edukacji – doświadczenia i dobre praktyki w rozwijaniu kreatywności uczniów i studentów 28

PIOTR DUTKIEWICZ

Rodzicielski konstrukt roli doradztwa zawodowego w decyzji edukacyjnej ich dzieci 60

BARBARA BACZYŃSKA

Wykorzystanie w nauczaniu języka angielskiego zapożyczeń z języka angielskiego o charakterze kulturowym z wybranych polskich blogów kulinarnych 70

JUSTYNA JARSKA

Komunikacja z uczniami z SPE na lekcji języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej 86

ADRIANA ZYCHA-GURDEK

Formy aktywności na zajęciach muzykoterapeutycznych w Fundacji „Przywołaj Uśmiech” 98

AGNIESZKA WYCIŚLIK

Hortiterapia dla dzieci w wieku przedszkolnym: zielone place zabaw
w opinii rodziców 116

ALEKSANDRA WYBRANIEC

Analiza przydatności kwestionariusza DASH w ocenie sprawności
kończyny górnej – przegląd literatury 138

KACPER BĄK, JAKUB LECH

Analiza wydajności algorytmów szyfrowania danych w zależności
od implementacji środowiska Python oraz zastosowanego procesora 150

Pandemia COVID-19 jako katalizator zmian w sektorze centrów handlowych – perspektywa martwych centrów handlowych

Streszczenie

Artykuł jest próbą zidentyfikowania zmian w sektorze centrów handlowych (CH) w dobie pandemii COVID-19.¹ W części teoretycznej opisano cykl życia CH, natomiast w części empirycznej przeanalizowano opinie ekspertów na temat aktualnej sytuacji sektora CH. Źródłem informacji wtórnych była literatura przedmiotu, prasa specjalistyczna, w tym publikacje społeczno-gospodarcze i branżowe. Źródła pierwotne zostały pozyskane w drodze badań własnych, przeprowadzonych wśród osób zatrudnionych w sektorze CH (ekspertów). Wyniki badań wskazują, że pandemia COVID-19 może nasilać trend związany z przenoszeniem handlu detalicznego do Internetu, zmniejszyć liczbę odwiedzających w centrach handlowych, ale także powodować otwieranie się nowoczesnych, wielofunkcyjnych obiektów. Celem tekstu jest również otwarcie dyskusji na temat kierunków rozwoju polskich ośrodków handlowych. Opracowane wnioski z badań mogą być szczególnie przydatne dla ich zarządców (przy tworzeniu strategii marketingowej) oraz właścicieli, odpowiedzialnych za rozwój sektora CH w Polsce.

Słowa kluczowe: centrum handlowe, pandemia COVID-19, sektor centrów handlowych, martwe centrum handlowe, cykl życia centrum handlowego

¹ Autor niniejszego artykułu utożsamia pojęcie sektora z podażową stroną rynku centrów handlowych.

The COVID-19 pandemic as a catalyst for change in the shopping center sector – the deadmalls perspective

Abstract

The article is an attempt to identify changes in the shopping center (SC) sector in the time of the COVID-19 pandemic. The theoretical part describes the SC life cycle, while the empirical part analyzes the opinions of experts on the current situation of the SC sector. The source of secondary information was the literature on the subject, specialist press, including socio-economic and industry publications. Primary sources were obtained through own research conducted among people employed in the CH sector. The aim of the text is also to open a discussion on the directions of development of Polish shopping centres. The developed research conclusions may be particularly useful for their managers (when creating a marketing strategy) and owners responsible for the development of the CH sector in Poland.

Keywords: shopping centre, pandemic COVID-19, shopping center industry, dead mall, shopping center's life cycle

Wprowadzenie

Ignorowane początkowo ryzyko związane z tajemniczym wirusem z Chin stało się postrzeganą barierą rozwoju sektora CH. Globalna izolacja spowodowała niechęć do kontaktów społecznych, a na sile przybrał syndrom wycofania społecznego.² Początek pandemii³, niosący znamiona kompulsywnej paniki zakupowej, przerodził się w zaplanowane zachowania zakupowe klientów. Kluczowe dziedziny życia, tj. praca, nauka czy kontakt z administracją publiczną, przeniosły się do środowiska wirtualnego, a zakupy codzienne były rzadkością. To dom stał się centrum aktywności życiowych, a ośrodek handlowy, postrzegany przez wielu jako miejsce spędzania wolnego czasu, zszedł na dalszy plan.⁴

Przedsiębiorstwa zostały zmuszone do działania w niepewnym i nieprzewidywalnym otoczeniu,⁵ a wiele sektorów zaczęło odnotowywać spadki przychodów.⁶ Ograniczenia związane z zaleceniem pozostania w domu, dystansem społecznym, wprowadzeniem środków ochrony osobistej i ogólna obawa przed infekcją przeobraziły formy zakupów klientów.⁷

Nowa rzeczywistość zakłóciła funkcjonowanie wielu organizacji, w tym centrów handlowych.⁸ Wiele z nich ograniczyło działalność, a po odmrożeniu gospodarki musiało przystosować się do funkcjonowania zgodnie z nowymi przepisami.⁹

² P. Sarnowski, R. Dominiak, *Wycofanie społeczne w dobie pandemii COVID-19: stary problem – nowe ofiary*. „Kultura i Wychowanie”, 2021, nr 1(19), s. 25.

³ Stan epidemii, w związku z występowaniem wirusa SARS-CoV-2, ogłoszono w Polsce 20 marca 2020 roku. Warto jednak podkreślić, iż poszczególne jej „fazy” są mniej lub bardziej dolegliwe dla sektora centrów handlowych. Określenie „pandemia” stosowane jest w artykule na zasadzie ogólnej. Autor jest świadomy, iż konkretne zdarzenia różnicują ten stan i kształtują dyskurs. Takimi zdarzeniami mogą być: pojawienie się pandemii, momenty wprowadzania i zdejmowania obostrzeń, moment wprowadzenia szczepień. Więcej: P. Pistelok, *Pandemia COVID-19 a zaufanie do transportu publicznego. Próba refleksji*. „Urban Development Issues”, 2021, nr 71, s. 49.

⁴ T. Sowada, *Funkcje grupy sąsiedzkiej na portalu społecznościowym w dobie pandemii*. „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna”, 2020, nr 51, s. 27.

⁵ N.J. Foss, *Behavioral Strategy and the COVID-19 Disruption*. „Journal of Management”, 2020, 46(8), s. 1327.

⁶ K. Heinonen, T. Strandvik, *Reframing service innovation: COVID-19 as a catalyst for imposed service innovation*. „Journal of Service Management”, 2021, s. 101.

⁷ N. Nummela, E. Paavilainen-Mäntymäki, R. Harikkala-laihinen, J. Raitis, *When all doors close: Implications of COVID-19 for cosmopolitan entrepreneurs*, International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship 2020 [dostęp online: 27.11.2021]

⁸ Jak wynika z analizy literatury, główny tryb transmisji COVID-19 to droga kropelkowa – z osoby na osobę, stąd zalecane jest unikanie zatłoczonych miejsc, w tym centrów handlowych. Więcej: Raport Deloitte: *Wpływ pandemii COVID-19 na polski rynek centrów handlowych*, www2.deloitte.com [dostęp: 6.12.2021]

⁹ Według wielu ekonomistów pandemia COVID-19 przyniesie znaczne poważniejsze skutki, niż kryzys z 2008 roku. Co piąty Polak po raz pierwszy w czasie kwarantanny zrobił zakupy w Internecie, 31% konsumentów zamierza częścię kupować w tym kanale, a 55% zamierza ograniczyć wizyty w CH ze względu na ostrożność.

Sytuacji nie poprawiły decyzje polskiego rządu, który zwolnił najemców CH z obowiązku zapłaty czynszu oraz opłat eksploatacyjnych¹⁰, nie wprowadzając instrumentów wsparcia dla właścicieli budynków.

Przeprowadzone przez K. Najbar badania potwierdziły, że obecna sytuacja wpłynęła na wzrost kosztów utrzymania nieruchomości. Co ważne, właściciele nieruchomości komercyjnych nie generowali dochodów na dotychczasowym poziomie, co związane było z renegocjacją umów z najemcami, obniżkami czynszów bądź wyprowadzkami najemców.¹¹ Warto też zaznaczyć, że wraz z procesem starzenia się nieruchomości, koszty utrzymania obiektu rosną, przy równoczesnym spadku czynszów.

Wybuch pandemii nie jest jedynym czynnikiem mogącym mieć wpływ na stan sektora CH. Z uwagi na coraz większą bezpośrednią konkurencję, rozwój handlu elektronicznego oraz zwiększenie znaczenia innych miejsc oraz form spędzania wolnego czasu, niektóre CH już przed pandemią traciły na znaczeniu. W piśmiennictwie naukowym podkreśla się, iż sektor CH w Polsce jest już w fazie dojrzałości.

Zjawisko zamykania bądź wymierania CH¹², określane w literaturze anglojęzycznej jako *demalling*, jest coraz bardziej powszechne. Proces ten rozpoczął się w Stanach Zjednoczonych (już w 2005 r. zidentyfikowano 3800 zamkniętych CH). Zauważalny jest już we Francji, Portugalii, Hiszpanii, Szwecji i Wielkiej Brytanii.¹³ Badacze handlu detalicznego przewidują, że nawet jedna czwarta CH w USA nie będzie rentowna do 2025 roku, a Europę i Amerykę Łacińską może czekać ten sam scenariusz.¹⁴

Obecna sytuacja jest dużym wyzwaniem dla wszystkich interesariuszy CH.¹⁵ Sektor CH zatrudnia w Polsce ok. 400 tys. osób¹⁶ i odpowiada za 30% obrotu

¹⁰ Koszty eksploatacyjne obejmują zarządzanie nieruchomością, naprawy i konserwacje, sprzątanie, ochronę, ubezpieczenia, marketing, media i energię, podatek od nieruchomości, koszty użytkowania wieczystego. Więcej: Raport Deloitte: *Wpływ pandemii COVID-19 na polski rynek centrów handlowych*, www2.deloitte.com [dostęp: 6.12.2021]

¹¹ K. Najbar, *Świadczenie usług zarządzania nieruchomościami w dobie pandemii COVID-19*, „Horyzonty Polityki”, 2021, nr 12(40), s. 157.

¹² Więcej: P. Guimarães, *Shopping centres in decline: analysis of demalling in Lisbon*. „Cities”, 2019, s. 21.

¹³ Więcej: D. Ferreira, D. Paiva, *The death and life of shopping malls: an empirical investigation on the dead malls in Greater Lisbon*. „The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research”, 2017, www.tandfonline.com [dostęp: 13.10.2021], s. 1; P. Guimarães, *Shopping centres in decline...*, op. cit., s. 21.

¹⁴ M.S. Rosenbaum, G.C. Ramirez, D.El-Manstrly, J. Sit, *Shoppers' neural responses to the mere social presence of others: insights from an enclosed mall*. „The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research”, 2021, www.researchgate.pl [dostęp: 11.12.2021]

¹⁵ Warto odróżnić pojęcie klient od interesariusza centrum handlowego. Interesariuszami głównymi centrum handlowego są: właściciele, najemcy oraz klienci centrum handlowego. Natomiast do interesariuszy drugoplanowych zalicza się pracowników, samorząd, producentów, serwis, pośredników, reklamodawców, administrację, deweloperów, agencje marketingowe, dostawców, transport, banki, mieszkańców i inne grupy interesów. Więcej: J. Mikołajczyk, *Kreowanie wartości centrum handlowego*. Wydawnictwo UE w Poznaniu, Poznań 2012, s. 127.

¹⁶ Raport PWC: *Centra handlowe na zakręcie. Wpływ COVID-19*, www.pwc.pl [dostęp: 6.12.2021]

w handlu detalicznym.¹⁷ Znamienne jest, że w Polsce doszło już do pierwszych zamknięć CH¹⁸, stąd warto zidentyfikować ewentualne ryzyko pojawienia się znanego z innych rynków zjawiska *dead malls*¹⁹ – zamkniętych bądź opustoszałych centrów handlowych.²⁰

Celem artykułu jest identyfikacja pandemii COVID-19 jako katalizatora zmian w sektorze polskich CH. W tekście podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

Q1: Jak według ekspertów pandemia COVID-19 wpłynęła na sektor centrów handlowych?

Q2: Jak można zdefiniować zjawisko *dead mall*?

Q3: Czy aktualna sytuacja (związana z pandemią COVID-19) doprowadza do zamykania centrów handlowych?

Autor artykułu traktuje katalizator jako czynnik przyspieszający lub wywołujący jakieś wydarzenia, natomiast pojęcie *sektora* utożsamia z ogółem przedsiębiorstw, które prowadzą tę samą działalność podstawową.²¹ W tekście autor synonimicznie traktuje pojęcia *centrum handlowe* (CH) oraz *ośrodek handlowy*.

Przegląd literatury

Centra handlowe są ważnym formatem handlu.²² W literaturze przedmiotu spotyka się wiele definicji ośrodka handlowego, natomiast stosunkowo często przywoływaną jest definicja Polskiej Rady Centrów Handlowych (PRCH), według której CH to „nieruchomość handlowa, która została zaplanowana, zbudowana oraz jest zarządzana jako jeden podmiot handlowy, składający się ze wspólnej części, o minimalnej powierzchni najmu 5000 m² oraz składający się z minimum

¹⁷ Raport Deloitte: *Wpływ pandemii...*, op. cit.

¹⁸ Warto zaznaczyć, że w Polsce doszło do pierwszych zamknięć centrów handlowych, tj. Centrum Handlowego King Cross w Sosnowcu, Centrum Handlowego Fort Wola w Warszawie oraz Centrum Handlowego Nowa Drukarnia w Bydgoszczy.

¹⁹ Termin *dead mall* został ukuty w Stanach Zjednoczonych, a jego popularność wynika z percypowanej żywotności jako atrybutu centrum handlowego. Warto przypomnieć, że w zamierzeniu V. Gruena, symbolicznego ojca centrów handlowych, centrum handlowe miało być miejscem *dynamicznym, pełnym kolorów i życia*. Wymarłe centrum handlowe to centrum, które niejako wyzbyło się ze swej immanentnej cechy. W dalszej części artykułu autor będzie się posługiwał wymiennie pojęciami *dead mall* oraz *martwe centrum handlowe*. Więcej: V. Gruen, *Centers for the Urban Environment*. New York 1973, s. 18.

²⁰ S. Watson, *What is Happening to Commercial Malls Evaluating Contradicting Opinions*, <https://scholar.archive.library.albany.edu> [dostęp: 27.11.2021]

²¹ www.mfiles.pl [dostęp: 22.11.2021]

²² G. Maciejewski, *Preferencje konsumentów dotyczące wyboru miejsc zakupu towarów i usług konsumpcyjnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2016, 302, s. 7; G. Maciejewski, *Purchasing places of consumer goods in selected European countries*. „Acta Scientiarum Polonorum – Oeconomia”, 2016, 15(2), s. 92.

10 sklepów.²³ Centra handlowe realizują różne funkcje, w tym funkcję handlowo-usługową, rekreacyjną, rozrywkową, czy nawet mieszkaniową.

CH można potraktować jako produkt, który poddany jest cyklowi życia i przechodzi przez cztery fazy: (1) wprowadzenia produktu na rynek, (2) wzrostu, (3) dojrzałości i (4) fazę schyłkową.²⁴ Określenie fazy, w której znajduje się CH, determinują²⁵: (1) wiek CH, (2) poziom konkurencji, (3) zmiany rynkowe oraz (4) zmiany w zachowaniach klientów. Spadek wartości CH, wynikający ze starzenia się budynku, czynników ekonomicznych czy zmian w obszarze konkurencji, prowadzi do przejścia do kolejnego etapu cyklu życia. W fazie dojrzałości istnieje silna konkurencja CH tego samego typu. Każde CH ma bazę lojalnych klientów, a dodatkowo widoczne są zaktywizowane działania marketingowe, renowacje, wzmożona dynamika przejść niektórych najemców do innych, atrakcyjniejszych CH. Wzrost dochodu netto CH może być hamowany poprzez powstawanie nowych CH. W fazie schyłkowej właściciele przeprowadzają złożone prace w zakresie zmiany obiektu, bądź decydują się na jego sprzedaż. Realizowana jest wówczas jedna z czterech strategii: (1) strategia przebudowy, (2) strategia rozwiązywania umów z nierokującymi najemcami, (3) strategia konwersji, np. na campus uniwersytecki, szkołę, centrum medyczne, kongresowe czy dystrybucyjne bądź (4) strategia sprzedaży obiektu.²⁶

W literaturze przedmiotu występuje następująca klasyfikacja CH²⁷: (1) CH żywotne (ang. *vital*) – których wskaźnik pustostanów osiąga maksymalnie poziom 9,9%, (2) CH zmagające się z trudnościami (ang. *struggling*) – ze wskaźnikiem pustostanów od 10 do 33,9%, (3) CH o wysokim stopniu zdegradowania (ang. *greyfield*) – ze wskaźnikiem pustostanów od 40 do 69,9% oraz (4) CH wymarłe (ang. *dead malls*) – ze wskaźnikiem pustostanów powyżej 70%.²⁸

CH pozostawało przez bardzo długi czas dominującym formatem handlu detalicznego, będąc odpowiedzialnym za marginalizację innych formatów.²⁹ Już przed

²³ Polska Rada Centrów Handlowych, *Centra Handlowe na zakręcie: wpływ COVID-19*, www.prch.org.pl [dostęp: 1.12.2021]

²⁴ J.R. Lowry, *The Life Cycle of Shopping Centers*. "Business Horizons", 1997, January-February, s. 79.

²⁵ A.I. Nicoleta, D.D. Cristian, *The life cycle of shopping centers and possible revitalisation strategies*. "Annals of the Faculty of Economics", 2009, 12(1), s. 540.

²⁶ Tamże, s. 539–540.

²⁷ P. Guimarães, *The resilience of shopping centres: An analysis of retail resilience strategies in Lisbon, Portugal*. "Moravian Geographical Reports", 2018, 26(3), s. 163.

²⁸ Co symptomatyczne, jedną z pierwszych oznak obumierania CH jest rozwiązanie współpracy z jednym lub większą liczbą tzw. sklepów-kotwic. Kiedy sklepy-kotwice się zamykają, CH ma często problem ze znalezieniem nowej kotwicy, a niejednokrotnie skutkuje to również zamknięciami innym najemców, co niekiedy ma znamiona efektu domina. Więcej: M. Imeri, *The transformation process of community and neighbourhood shopping centers into retail urban voids: the case of Ankara*, <http://etd.lib.metu.edu.tr> [dostęp: 5.12.2021]

²⁹ P. Guimarães, *The resilience of shopping centres...*, op. cit., s. 160, 169.

wybuchem pandemii badacze zwracali uwagę na czynniki, które mają negatywny wpływ na sektor CH: rozwój handlu elektronicznego, spadki przychodów sklepów-kotwic³⁰, starzejące się pokolenie *baby bommers*, skupienie kobiet na karierze zawodowej, obawa przed aktami zbrodni bądź terrorystycznymi, inne zwyczaje spędzania wolnego czasu przez nastolatki oraz nasycenie rynku.³¹ Sektor CH podlega ciągłym zmianom, czego dowodem są różne generacje ośrodków handlowych. Podział CH na poszczególne generacje jest bodaj najczęściej stosowaną typologią tych obiektów. Istotne jest w nim znaczenie przypisywane funkcji handlowej: funkcja ta może być najważniejsza (CH I i II generacji), pełnić równorzędną rolę bądź nawet uzupełniającą, jak w przypadku ośrodków handlowych III, IV i V generacji.³²

W literaturze przedmiotu już od dekady poruszane jest zjawisko *dead mall*. Wymarłymi CH zajmowali się między innymi V. Parlette i D. Cowen czy L. Schatzman,³³ według których *dead mall* to zamknięte CH bądź takie, które posiada:³⁴ (1) niski wskaźnik wynajęcia powierzchni, (2) niski poziom odwiedzalności oraz (3) wysoki poziom degradacji. Międzynarodowa Rada Centrów Handlowych (ang. *International Council on Shopping Centers*, ICSC) definiuje *dead mall* jako centrum handlowe z wysokim współczynnikiem pustostanów oraz niskim poziomem odwiedzalności, które jest przestarzałe, bądź jego stan w pewien sposób ulega pogorszeniu. Co ważne, *dead mall* według ICSC nie posiada już sklepu-kotwicy, a jego właściciel nie jest w stanie pokryć kosztów utrzymania obiektu. Autor niniejszego tekstu optuje za przyjęciem definicji *dead mall* D. Ferreiry oraz D. Paivy, dla których wymarłe CH to obiekt, który osiągnął fazę schyłku w swoim cyklu życia. Wymarłe CH cechuje:³⁵ (1) niski wolumen sprzedaży, (2) degradacja oraz (3) wysoki współczynnik niewynajętej powierzchni.³⁶

³⁰ W literaturze przedmiotu wyróżnia się głównych (kluczowych) najemców (ang. *anchors*) oraz najemców uzupełniających. Sklepy-kotwice dzięki sile na rynku i swojej marce przyciągają o wiele więcej klientów, co wiąże się z lepszymi wynikami odwiedzalności (ang. *footfall*) centrów handlowych. Więcej: S. Ledwoń, *Przekształcenia obszarów śródmiejskich z udziałem funkcji handlowej* [w:] P. Lorens, J. Martyniuk-Pęczek (red.), *Wybrane zagadnienia rewitalizacji miast*. Wydawnictwo Urbanista, Gdańsk 2009, s. 39.

³¹ M.S. Rosenbaum, G.C. Ramirez, D. El-Manstrly, J. Sit, *Shoppers' neural responses...*, *op. cit.* [dostęp: 11.12.2021]

³² A. Rochmińska, *Atrakcyjność łódzkich centrów handlowych oraz zachowania nabywcze i przestrzenne klientów*. WUŁ, Łódź 2013, s. 59.

³³ Więcej: V. Parlette, D. Cowen, *Dead Malls: Suburban Activism, Local Spaces, Global Logistics*. "International Journal of Urban and Regional Research", 2011, 35(4), s. 794.

³⁴ D. Ferreira, D. Paiva, *The death...*, *op. cit.*, s. 2.

³⁵ D. Ferreira, D. Paiva, *The death...*, *op. cit.*, s. 6.

³⁶ Warto zauważyć, że w modelu cyklu życia CH M. Mushirivindi, D.A. Prinsloo i C.E. Cloete traktują zjawisko *dead mall* jest piątą fazą cyklu życia CH. Badacze w cyklu identyfikują: (1) otwarcie (ang. *inception*), (2) wzrost (ang. *growth*), (3) dojrzałość (ang. *maturity*), (4) schyłek (ang. *decline*) i (5) *dead mall*. Więcej: M. Mushirivindi, D.A. Prinsloo, C.E. Cloete, *The optimum refurbishment time of shopping centres*. "Journal of Business and Retail Management Research", 2018, 13(1), s. 197.

Metodyka

Badanie empiryczne przeprowadzono w grudniu 2021 roku wśród osób pracujących w sektorze CH – ekspertów odpowiedzialnych za zarządzanie i rozwój sektora CH. Wykorzystano technikę ankiety internetowej, a narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, w którym zastosowano pytania zamknięte, półzamknięte, pytania tabeli i jedno pytanie otwarte. Odpowiedzi przygotowano w oparciu o wcześniejszą analizę źródeł literaturowych oraz obserwację badacza. Odpowiedzi z pytania otwartego poddano kategoryzacji oraz tabularyzacji. W kwestionariuszu ankiety zastosowano skalę nominalną (alternatywną i niealternatywną), porządkową oraz skalę przedziałową. Do badań zaproszono osoby pracujące w sektorze CH (tab. 1), dzięki czemu uzyskano wypowiedzi eksperckie w zakresie rozwoju i zarządzania CH.

Tabela 1. Badanie ekspertów – struktura respondentów (N=54, w l.b.)

Lp.	Wyszczególnienie		%
1.	Płeć	Kobieta	34
		Mężczyzna	20
2.	Miejsce pracy	Przedsiębiorstwo będące właścicielem bądź/i zarządcą CH	31
		Przedsiębiorstwo będące dostawcą usług dla sektora CH	13
		Przedsiębiorstwo będące najemcą powierzchni CH	10
3.	Zajmowane stanowisko	Asystent	4
		Specjalista	14
		Kierownik	19
		Dyrektor	17

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

W strukturze badanych kobiety reprezentowały większość, tj. 62,9%. Najliczniejszą grupą respondentów były osoby zajmujące stanowiska menedżerskie (67%). Finalnie otrzymano 54 wypełnione kwestionariusze. Dobór próby był nielosowy i został przeprowadzony metodą kuli śnieżnej.

Wyniki

W odpowiedzi na pytanie otwarte: *Jakie zmiany powoduje bądź spowoduje pandemia w sektorze centrów handlowych?*, najczęściej respondentów zwróciło uwagę na przeniesienie handlu detalicznego do środowiska online (32,1%), spadek wskaźnika odwiedzalności CH (26,8%), a 16,0% badanych wskazało na działania *omni-channel* oraz zjawisko *showroomingu* w centrach handlowych (tab. 2).

Tabela 2. Zmiany, jakie powoduje bądź spowoduje pandemia COVID-19 w sektorze CH (N=54, w %)

Wyszczególnienie	%
Przeniesienie handlu detalicznego do środowiska online	34,1
Mniejsza odwiedzalność CH	26,8
Łączenie online & offline; showrooming w CH	16,0
Skrócenie czasu wizyty przez odwiedzających; bardziej przemyślane zakupy	12,2
Zmniejszenie wyników sprzedaży najemców	9,8
Zwiększenie funkcji rozrywkowej CH	9,8
Większe skupienie zarządców na kwestii czystości i dezynfekcji	4,9
Zmniejszenie powierzchni lokali w CH	4,9
Zwiększenie liczby obiektów wielofunkcyjnych	4,9
Inne	15

* Procenty nie sumują się do 100, ponieważ niektórzy respondenci podawali więcej niż jedną odpowiedź. Wśród odpowiedzi „inne” respondenci wskazywali na: większą odwiedzalność, większy popyt na produkty, kompulsywność w zachowaniach klientów, zmniejszenie liczby tradycyjnych centrów handlowych, rozwój strefy gastronomicznej, zwiększenie liczby obiektów typu food hall, brak zmian.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Ekspert wskazał, że pandemia COVID-19 jest katalizatorem zmian w sektorze CH – 92,6% osób udzieliło odpowiedzi twierdzącej (tab. 3). Co ważne, według badanych możliwe jest zahamowanie negatywnego wpływu pandemii na sektor – w tym obszarze respondenci najczęściej zwracali uwagę na: dbałość o przestrzeganie zasad sanitarnych (92,6%), skupienie uwagi na aktywnościach w mediach społecznościowych (87%), skupienie uwagi na obecności w Internecie (83,3%), a tyle samo badanych (tj. 83,3%) wskazało na zacieśnienie współpracy z najemcami (tab. 4).

Tabela 3. Percepcja zmian wywołanych pandemią COVID-19 (N=54, w %)

W jakim stopniu zgadzasz się, że pandemia:	Nie zgadzam się**	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zgadzam się***
Negatywnie wpłynęła na relacje pomiędzy zarządcami CH a najemcami	33,3	20,4	46,3
Zmieniła zachowania nabywcze klientów, co negatywnie wpłynęło na wyniki CH	18,5	5,6	75,9
Przyspieszyła proces zwiększenia się pustostanów w CH	18,5	3,7	77,8
Zmniejszyła odpowiedzialność w CH	16,7	3,7	79,6
Zmniejszyła obroty najemców CH	22,2	13,0	64,8
Przyspiesza zmiany w sektorze CH	5,6	1,9	92,6

* Procenty w wierszu sumują się do 100; wartości zostały zaokrąglone do 100 z dokładnością do 0,1.

** Zagregowane odpowiedzi: „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się” i „zdecydowanie się nie zgadzam”

*** Zagregowane odpowiedzi: „raczej się zgadzam”, „zgadzam się” i „zdecydowanie się zgadzam”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Tabela 4. Stosunek respondentów do działań hamujących negatywny wpływ pandemii na sektor CH (N=54, w %)

W jakim stopniu zgadzasz się, że CH powinno:	Nie zgadzam się**	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zgadzam się***
Urozmaicić tenant-mix	16,7	13,0	70,4
Skupić uwagę na pustostanach	16,7	7,4	75,9
Zacieśnić współpracę ze swoimi najemcami	13,0	3,7	83,3
Zwrócić uwagę na opinię klientów indywidualnych	14,8	7,4	77,8
Zwiększyć liczbę organizowanych wydarzeń marketingowych	14,8	9,3	75,9
Skupić uwagę na organizacji akcji CSR	16,7	11,1	72,2
Zadbać o przestrzeganie zasad sanitarnych	3,7	3,7	92,6
Zwiększyć budżet marketingowy, aby dotrzeć do nowych klientów	11,1	9,3	79,6

W jakim stopniu zgadzasz się, że CH powinno:	Nie zgadzam się**	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zgadzam się***
Poszerzyć ofertę gastronomiczną	24,1	24,1	51,9
Zmniejszyć ofertę branży odzieżowej	40,7	29,6	29,6
Zwiększyć wydatki na badania marketingowe	14,8	24,1	61,1
Zwiększyć liczbę organizowanych akcji prospołecznościowych	14,8	13,0	72,2
Zdywersyfikować ofertę w stronę obiektu mixed-use	11,1	11,1	77,8
Podjąć decyzję o renowacji CH	31,5	24,1	44,4
Podjąć decyzję o przebudowie CH	35,2	16,7	48,1
Zwiększyć obecność CH w Internecie	7,4	9,3	83,3
Skupić uwagę na aktywności CH w mediach społecznościowych	5,6	7,4	87,0
Polepszyć stan techniczny budynku	14,8	20,4	64,8
Zaangażować klientów w proces zwiększania atrakcyjności CH	16,7	9,3	74,1
Zaangażować najemców w proces zwiększania atrakcyjności CH	14,8	7,4	77,8
Wprowadzić sprzedaż w Internecie	25,9	7,4	66,7

* Procenty w wierszu sumują się do 100; wartości zostały zaokrąglone do 100 z dokładnością do 0,1.

** Zagregowane odpowiedzi: „raczej się nie zgadzam”; „nie zgadzam się” i „zdecydowanie się nie zgadzam”

*** Zagregowane odpowiedzi: „raczej się zgadzam”, „zgadzam się” i „zdecydowanie się zgadzam”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Interesująca jest też opinia ekspertów na temat przewidywanych zmian w sektorze CH. Najwięcej respondentów (87,0%) wskazuje, że w przyszłości będzie dochodziło do powstawania wielofunkcyjnych ośrodków handlowych. Tyleż samo zgadza się z opinią, że pandemia przyczyni się do zwiększenia poziomu innowacyjności. Relatywnie duży odsetek (85,2%) wskazuje, że obecna sytuacja przyspieszy proces zamykania się przestarzałych CH oraz doprowadzi do większej liczby otwarć galerii społecznościowych (tab. 5).

Tabela 5. Stosunek respondentów do przewidywanych zmian wywołanych pandemią COVID-19 (N=54, w %)

W jakim stopniu zgadzasz się, że wpływ pandemii może dotyczyć:	Nie zgadzam się**	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zgadzam się***
Zmniejszenia liczby dużych CH	18,5	18,5	63,0
Zmniejszenia liczby małych CH	57,4	14,8	27,8
Przyspieszenia procesu zamykania się przestarzałych CH	13,0	1,9	85,2
Zmniejszania się z roku na rok liczby osób odwiedzających CH	43,1	9,8	47,1
Zmniejszenia budżetów marketingowych CH	40,7	20,4	38,9
Zwiększenia budżetów marketingowych CH	33,3	13,0	53,7
Zwiększenia wskaźnika pustostanów	22,2	14,8	63,0
Zwiększenia poziomu innowacyjności w CH	3,7	11,1	87,0
Powstawania nowoczesnych, wielofunkcyjnych formatów CH	3,7	9,3	87,0
Zwiększenia liczby tzw. galerii społecznościowych, tj. Hala Koszyki, Browary Warszawskie itp.	7,4	7,4	85,2
Zwiększenia częstotliwości zakupów w środowisku online	13,0	7,4	79,6

* Procenty w wierszu sumują się do 100; wartości zostały zaokrąglone do 100 z dokładnością do 0,1.

** Zagregowane odpowiedzi: „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się” i „zdecydowanie się nie zgadzam”

*** Zagregowane odpowiedzi: „raczej się zgadzam”, „zgadzam się” i „zdecydowanie się zgadzam”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Dodatkowo respondenci wskazali, że najbardziej ucierpiały tradycyjne oraz bardzo duże centra handlowe. Według badanych restauracje i kawiarnie, kina, biura podróży i siłownie najbardziej odczuły konsekwencje wybuchu pandemii.

Dyskusja

Wykazano, że 86,3% respondentów uważa, iż pandemia COVID-19 przyspieszy zamykanie niektórych polskich CH. Opinia ta zbieżna jest z wynikami badań D. Ferreiry oraz D. Paivy, według których żywotność CH w Europie jest zagrożona, a zjawisko *dead malls* narasta.³⁷ Również P. Guimarães konstatuje, iż zjawisko *demallingu* będzie w Europie przybierało na sile.³⁸ Proces ten może być związany z aktualnymi trendami konsumenckimi, które w literaturze przedmiotu zostały zidentyfikowane na kilka lat przed wybuchem pandemii. Dekonsumpcja czy *do it yourself* (DIY) to tylko niektóre z trendów, które mogą negatywnie wpływać na rozwój sektora CH. Na znaczeniu zyskuje również chęć podkreślenia przez

³⁷ D. Ferreira, D. Paiva, *The death...*, op. cit., s. 1.

³⁸ P. Guimarães, *Shopping...*, op. cit., s. 28.

współczesnych klientów swojej odrębności oraz zaznaczania swojej osobowości poprzez korzystanie z różnych produktów. Klient nie chce ginąć w anonimowym tłumie i korzystać z wystandaryzowanej oferty CH.³⁹

Respondenci zwracają szczególną uwagę na przeniesienie handlu do sfery wirtualnej oraz spadki odwiedzalności obiektów. Potwierdzają to badania G. Samuka i I. Sidorowicz – identyfikowana jest niechęć klienta do dokonywania zakupów w sklepach stacjonarnych oraz zmniejszenie częstotliwości wizyt w sklepach wielkopowierzchniowych.⁴⁰ Faktycznie, wielu klientów zaczęło szukać produktów w środowisku *online*, a na popularności zyskały formy dostaw *click & collect*.⁴¹ Badania wykazują, że takie zachowania mogą pozostać nawykiem nawet po ustaniu pandemii.⁴² Z analiz T.D. Liu [i in.] wynika, że rosnący wskaźnik pustostanów nieruchomości komercyjnych jest ściśle związany z rozwojem handlu elektronicznego. Coraz więcej klientów kupuje produkty w Internecie, co zmniejsza częstotliwość robienia zakupów w sklepach stacjonarnych, obniża wydatki ponoszone w tradycyjnych formatach handlu detalicznego oraz negatywnie wpływa na wyniki biznesowe najemców CH.⁴³ Pandemia nie pomaga w mitygacji procesu – badacze podkreślają, że wirus może pozostawiać np. na przyciskach wind, poręczach barierkach, a przebywanie w zamkniętych przestrzeniach z dużą liczbą osób może skutkować zakażeniem.⁴⁴ To wszystko nie motywuje współczesnego klienta do odwiedzin CH.

Mimo że domowa izolacja unaoczniała liczne braki w cyfryzacji polskiego społeczeństwa, pandemia COVID-19 stała się katalizatorem przyspieszenia rozwoju kompetencji cyfrowych wśród ludzi, co nie będzie bez znaczenia dla ewolucji formatów handlu detalicznego. Znaczenie sklepów internetowych systematycznie wzrasta, a do wielu czynników zachęcających klientów do dokonywania zakupów w Internecie doszedł kolejny, tj. obawa przed zarażeniem wirusem i zaczątki ewentualnego trendu „zostań w domu”.

³⁹ B. Mróz, *Konsument w globalnej gospodarce. Trzy perspektywy*. Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013, s. 114.

⁴⁰ G. Samuk, I. Sidorowicz, *Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania konsumentów*. „Akademia Zarządzania”, 2020, 4(3), s. 199–203.

⁴¹ A. Gogolek, T. Zawadzki, *Pandemia COVID-19 jako akcelerator zmian w komunikacji marketingowej oraz modelach biznesu przedsiębiorstw* [w:] R. Romanowski (red.), *Marketing w czasach pandemii*. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2020, s. 201.

⁴² T. Islam, A.H. Pitafi, V. Arya, Y. Wang, N. Akhtar, S. Mubarik, L. Xiaobei, *Panic buying in the COVID-19 pandemic: A multi-country examination*. „Journal of Retailing and Customer Services”, 2021, nr 59, s. 11.

⁴³ D. Zhang, P. Zhu, Y. Ye, *The effects of E-commerce on the demand for commercial real estate*. „Cities”, 2016, nr 51, s. 1, 15.

⁴⁴ T. Liu, D. Gong, J. Xiao, J. Hu, G. He, Z. Rong, W. Ma, *Cluster Infections Play Important Roles in the Rapid Evolution of COVID-19 Transmission: A Systematic Review*. „International Journal of Infectious Diseases”, 2020, no. 99, s. 328.

Z drugiej strony nowoczesne generacje CH, z rozbudowaną funkcją rozrywkową, mogą być dużą konkurencją dla sprzedaży elektronicznej. Na słabości *e-commerce* zwracają uwagę D. Zhang, P. Zhu i Y. Ye, według których prognozy dotyczące schyłku sektora CH są bezpodstawne.⁴⁵ Należy też zauważyć, że dotychczasowe badania pokazują, iż zjawisko wymierania centrów handlowych dotyczy wyłącznie niektórych typów obiektów (małe i przestarzałe CH).⁴⁶

Wybuch pandemii zmienił oczekiwania właścicieli nieruchomości względem zarządzania takimi obiektami. W badaniu K. Najbar wykazał, że aktualnymi wyzwaniem w sektorze nieruchomości są⁴⁷: (1) opracowanie nowych procedur bezpieczeństwa, (2) poszukiwanie alternatywnych przychodów wobec obniżających się wpływów z czynszów, (3) poszukiwanie oszczędności. Wyzwania te zbieżne są z odpowiedziami respondentów niniejszego badania – jednoznacznie wskazują, że CH powinno zadbać o przestrzeganie procedur sanitarnych (92,6%) czy rozpocząć sprzedaż w Internecie (66,7%).

Warto odnotować pomysły respondentów na neutralizację negatywnego wpływu COVID-19 na sektor CH. Niektóre z tych sposobów pojawiły się już wcześniej w literaturze przedmiotu jako tak zwane strategie odporności. P. Guimarães również zwracał uwagę na trend związany z chęcią przeprowadzenia zmian w strukturze najemców CH (ang. *tenant-mix*) oraz poszerzania strefy gastronomicznej,⁴⁸ natomiast D. Zhang, P. Zhu i Y. Ye podają, iż w nowo otwartych CH część rozrywkowo-gastronomiczna sięga 85%.⁴⁹ Interesujący jest też trend pojawiania się wielofunkcyjnych obiektów⁵⁰ oraz tak zwanych galerii społecznościowych, w których funkcja handlowa nie jest już nadrzędna, a wypierana jest przez usługi dodatkowe, tj. gastronomiczne, rozrywkowe i kulturalne.⁵¹ Atrakcyjne architektonicznie

⁴⁵ D. Zhang, P. Zhu, Y. Ye, *The Effects...*, op. cit., s. 17.

⁴⁶ D. Ferreira, D. Paiva, *The death...*, op. cit., s. 13.

⁴⁷ K. Najbar, *Świadczenie...*, op. cit., s. 165.

⁴⁸ P. Guimarães, *The resilience of shopping centres...*, op. cit., s. 168.

⁴⁹ D. Zhang, P. Zhu, Y. Ye, *The Effects...*, op. cit., s. 15.

⁵⁰ Zaobserwowano również trend w otwieraniu większej liczby budynków *mixed-use*, w których odchodzi się od jednofunkcyjnych budynków na rzecz ośrodków o funkcji mieszanej. Jest to nie tylko odpowiedź sektora CH na potrzeby wymagającego klienta, ale również przejaw rozsądku biznesowego – takie budynki mogą się okazać bardziej odporne na kryzys. S. Ledwoń podaje, iż budynek *mixed-use* to założenie, w którym występują co najmniej trzy różne funkcje, w tym handlowa (np. rozrywka, biura, hotele, mieszkania, sport, kultura, rekreacja itp.). Więcej: S. Ledwoń, *Przekształcenia obszarów śródmiejskich z udziałem funkcji handlowej* [w:] P. Lorens, J. Martyniuk-Pęczek (red.), *Wybrane zagadnienia rewitalizacji miast*. Wydawnictwo Urbanista, Gdańsk 2009, s. 39; *Zrównoważony rozwój się opłaca*. Wywiad z Mateuszem Boncą, Dyrektorem Zarządzającym JLL, „Rzeczpospolita”, wydanie 10.12.2021.

⁵¹ O nasilającym się trendzie poszerzania oferty gastronomicznej, rekreacyjnej oraz rozrywkowej piszą w polskiej literaturze przedmiotu m.in. A.I. Szymańska oraz M. Płaziak. Więcej: A.I. Szymańska, M. Płaziak, *Rozwój centrów handlowych w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem galerii społecznościowych*. „Przedsiębiorczość – Edukacja”, 2018, nr 14, s. 197.

galerie społecznościowe mogą przełamać negatywne zjawisko znudzenia współczesnego klienta tradycyjnymi CH I-III generacji.⁵² Ważne jest, aby zagrożone zamknięciem CH skupiło uwagę na określonym segmencie klientów i odniosło rezultaty w przyciągnięciu adekwatnego *tenant-mixu*. W ten sposób może wrócić do fazy dojrzałości bądź nawet do etapu przyspieszonego wzrostu.⁵³

Respondenci zwracają również uwagę na duże znaczenie obecności CH w Internecie oraz potrzebę integracji środowiska *online* ze sferą *offline*. Większość konsumentów deklaruje, że nawet po złagodzeniu środków będą wciąż korzystać z aplikacji sprzedażowych i komunikacyjnych.⁵⁴ Wydaje się, że rozumieją to zarządcy CH – badania zaprezentowane w literaturze przedmiotu wykazują, iż portale społecznościowe są powszechnie stosowane przez ten sektor.⁵⁵ Zagadnienie integracji środowiska wirtualnego z rzeczywistym zostało już zresztą poruszone w piśmiennictwie naukowym przez D. Zhang [i in.], którzy stwierdzili, że „mariaż zasobów online i offline może poprawić doświadczenia zakupowe konsumentów, wzmocnić ich lojalność, a ostatecznie zwiększyć całkowitą sprzedaż w centrach handlowych”.⁵⁶

Wyniki badania zwracają uwagę na potrzebę rozwinięcia funkcji marketingowej CH. Respondenci odczuwają potrzebę zwiększenia budżetów marketingowych budynków. Pandemia była akceleratorem działań centrów handlowych w zakresie CSR, o czym świadczy dokument PRCH pt. „Mistrzowie dobrych praktyk”, zwracający uwagę na wzmożone projekty obiektów w tym obszarze. Opinie respondentów zbieżne są z opisywanymi w literaturze przedmiotu przeobrażeniami, którym ulega handel detaliczny, tj. multikanałowością przedsiębiorstw detalicznych oraz rozwojem nowych form komunikacji z klientem.⁵⁷ Badania jednoznacznie pokazują, że tradycyjne i proste formy komunikacji rynkowej nie trafiają już do klienta CH, zwłaszcza tego młodszego.⁵⁸ Jednoznacznie wiąże się to z kwestią

⁵² O zjawisku homogenizacji (ang. *homogeneity*) CH piszą m.in. D. Zhang, P. Zhu, Y. Ye. Zwracają oni uwagę, że CH zaczęły w pewnym momencie upodabniać się do siebie pod względem architektury, pozycjonowania, struktury najemców (ang. *tenant-mix*) itp. A.I. Szymańska i M. Płaziak piszą, że galeria społecznościowa jest często zlokalizowana w obiekcie poprzemysłowym lub „architektonicznie nawiązującym do tradycji danego regionu”. Więcej: D. Zhang, P. Zhu, Y. Ye, *The Effects...*, op. cit., s. 15; A.I. Szymańska, M. Płaziak, *Rozwój...*, op. cit., s. 197.

⁵³ A.L. Nicoleta & D.D. Cristian (2009), *The life cycle of shopping centres and possible revitalisation strategies*. „Annals of the Faculty of Economics”, 2009, 4(1), s. 539–540; J.R. Lowry, *The Life Cycle of Shopping Centers*. „Business Horizons”, 1997, January-February, s. 85.

⁵⁴ K. Mazurek-Lopacińska, *Zachowania konsumentów na współczesnym rynku. Perspektywa marketingowa*. PWE, Warszawa 2021, s. 400.

⁵⁵ G. Maciejewski, P. Krowicki, *Virtual Environment as a Space of Shopping Center Customer Engagement*. „Problemy Zarządzania”, 2021, nr 4, w druku.

⁵⁶ D. Zhang, P. Zhu, Y. Ye, *The Effects...*, op. cit., s. 16.

⁵⁷ G. Maciejewski, *Preferencje...*, op. cit., s. 8.

⁵⁸ J. Wardzała, *Internet czy centrum handlowe? Strategie zakupowe młodych mieszkańców wybranych miast*. „Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu”, 2014, s. 201.

prognozowanego przez badaczy zwiększenia innowacyjności sektora CH.⁵⁹ Już obecnie mamy do czynienia z interesującymi przykładami projektów innowacyjnych.⁶⁰

Co istotne, mniejszy odsetek respondentów zwraca uwagę na potrzebę przebudowy CH. Warto zaznaczyć, że taka zmiana jest jednak jedną ze strategii walki ze zjawiskiem wymierania centrów handlowych. Jak pokazują badania D. Ferreiry z 2015 roku, architektura budynku (ang. *the physical structure*) jest jedną ze zmiennych determinujących zjawisko obumierania CH,⁶¹ a decyzja o przebudowie bądź renowacji może być kluczowa dla przedłużenia fazy dojrzałości CH.⁶²

Wnioski

Wybuch pandemii COVID-19 w opinii respondentów stał się katalizatorem modyfikacji sektora CH. Zidentyfikowane w badaniu zmiany rozpoczęły się w okresie przedpandemicznym, natomiast zyskały obecnie na znaczeniu. COVID-19 stał się okolicznością dopełniającą, a czasem przesądzającą o przeobrażeniach w sektorze CH. Już przed wybuchem pandemii COVID-19 sektor CH mierzył się z rozwojem handlu elektronicznego, spadkiem odwiedzalności oraz zmieniającymi się preferencjami zakupowymi klientów. COVID-19 zintensyfikował te zmiany, a nowe czynniki determinują potrzebę zmiany omawianego sektora, ale też stwarzają wyjątkowe możliwości. Obecna sytuacja może przyczynić się do zwiększenia innowacyjności sektora CH. Wybuch pandemii może przyspieszyć takie myślenie w organizacjach, które w znaczny sposób odbiega od istniejących strategii biznesowych. Okoliczności kryzysu są jednym z zewnętrznych czynników wpływających na rozwój innowacyjności.

Sektor CH osiągnął etap dojrzałości. Niektóre centra handlowe, szczególnie te przestarzałe, są w fazie schyłkowej i w dużej mierze to od właścicieli oraz

⁵⁹ W artykule przyjęto przedmiotowy wymiar innowacji oraz minimalny warunek jej zaistnienia, tj. aby produkt, proces, metoda marketingowa, idea były nowe (lub znacząco udoskonalone) dla sektora lub przedsiębiorstwa. Więcej: B. Kucharska, *Innowacje w badaniach zachowań klientów w przestrzeni wewnątrzsklepowej* [w:] K. Mazurek-Łopacińska, M. Sobocińska (red.), *Badania marketingowe w gospodarce cyfrowej*. Wydawnictwo UE we Wrocławiu, Wrocław 2020, s. 104.

⁶⁰ Na potrzeby artykułu autor niniejszego tekstu zebrał niektóre projekty CH, które można określić mianem innowacji, warto bowiem zwrócić uwagę chociażby na: wzmożoną aktywność warszawskiej Hali Koszyki w organizacji wydarzeń marketingowych w środowisku online, funkcjonowanie Wirtualnego Targu Żywności w warszawskiej Hali Gwardia, wprowadzenie bezpłatnego parkowania przez Galerię Wołomin, wydłużenie godzin otwarcia CH Plaza w Toruniu, serię wirtualnych prezentacji kolekcji odzieżowych najemców warszawskiego CH Klif, akcję „Kupuj online i odbierz w Libero”, czy obecność Galerii Katowickiej w popularnej grze Monopoly. Według autora niniejszego artykułu wszystkie te inicjatywy można zaliczyć do innowacji marketingowych, podejmowanych wskutek wybuchu pandemii COVID-19. Więcej: oficjalne witryny internetowe wymienionych ośrodków handlowych.

⁶¹ P. Guimarães, *The resilience of shopping centres...*, op. cit., s. 163.

⁶² M. Mushirivindi, D.A. Prinsloo, C.E. Cloete, *The optimum...*, op. cit., s. 197–198.

zarządców zależy, czy dojdzie do ich zamknięcia. Jednym z głównych czynników wpływających na wytrzymałość (ang. *resilience*) CH jest zdolność menedżerów CH do zaadaptowania się do zmian.⁶³ Ważne jest przy tym ustalenie, czy konkretny obiekt nie wkracza w fazę schyłkową. Przeciąganie decyzji w temacie np. ewentualnej renowacji może skutkować wejściem w fazę długo trwającego schyłku i w konsekwencji pojawienia się zjawiska *dead mall*.

Ważnym aspektem jest profesjonalizacja sektora CH. Badania rynku, w tym analiza potrzeb klienta, oczekiwań najemców, badania obszaru oddziaływania (ang. *catchement area*), analiza *tenant-mixu* sąsiadujących budynków komercyjnych są niezwykle ważne w procesie dopasowania oferty. Kluczem według ekspertów jest specjalizacja oferty danego CH.⁶⁴ Również próba identyfikacji potrzeb klienta CH powinna być koniecznością dla zarządców i właścicieli omawianych obiektów i wzrastać tym samym do rangi imperatywu strategicznego. Według autora niniejszego artykułu zbyt rzadko sektor CH zwraca uwagę na potrzeby klienta indywidualnego (finalnego) CH. Potwierdzają to inne badania, zwracające uwagę na niski poziom angażowania klienta w proces innowacji w sektorze CH.⁶⁵

Zbyt wcześnie głoszone wieści na temat zamykania się centrów handlowych wydają się jednak bezpodstawne.⁶⁶ Przewidywanie niechybnego powtórzenia historii amerykańskich centrów handlowych nie ma na ten moment racjonalnych przesłanek. Pojęcie *dead mall* jest niczym innym, jak fazą cyklu życia produktu i odnosi się do sytuacji, bądź przyszłości konkretnego CH, a zjawisko *demallingu* jest w opinii autora niniejszego artykułu sytuacją raczej wyjątkową aniżeli zapowiadającą się regułą.⁶⁷ Mimo że sektor CH boryka się z konsekwencjami pandemii, nie ma podstaw do tego, by wieścić jego koniec. Poziom pustostanów zwiększył się

⁶³ D. Ferreira, D. Paiva, *The death and life of shopping malls: an empirical investigation on the dead malls in Greater Lisbon*. "The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research", 2017, s. 2.

⁶⁴ Anna Merta, Globalworth: w każdym obiekcie stawiamy na specjalizację tenant mixu, www.retailnet.pl [dostęp: 12.09.2021]

⁶⁵ Według opinii autora niniejszego artykułu CH jest niemal predestynowane do stymulowania kapitału społecznego. Zastępując niejednokrotnie historyczne centra miast, powinno angażować swoich klientów. Ludzie odwiedzają CH także po to, by angażować się w relacje społeczne, dotychczas skutecznie niane na ulicach, placach czy rynkach. Więcej: P. Krowicki, *Customer Engagement (CE) in the marketing innovation process in the shopping centre industry* [w:] K. Poznańska, K. Szczepańska-Woszczyna, J. Michałek, *Innovation and Entrepreneurship. Theory and Practice*. Wydawnictwo Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2021 [w druku]; L.A.E. Gómez, *The Reconfiguration of Urban Public-Private Spaces in the Mall: False Security, Antidemocratization, and Apoliticalization*. „Sustainability”, 2021, no. 13, www.mdpi.com [dostęp: 11.12.2021]

⁶⁶ Symptomatyczne jest to, iż przedsiębiorstwo Mayland Real Estate, deweloper i zarządca nieruchomości komercyjnych, ogłosiło w maju 2021, iż zamknięte w 2017 roku centrum handlowe I generacji „Fort Wola” otworzy się w 2022 z nową strukturą najemców. Więcej: *Wymarłe centrum handlowe powraca. Fort Wola będzie ponownie otwarte*, www.money.pl [dostęp: 11.12.2021]

⁶⁷ K. Bagiński, *Pierwsza śmierć kliniczna galerii handlowej. Opuszczone centrum w środku Warszawy wygląda jak nagrobek*, www.finance.wp.pl [dostęp: 11.12.2021]

nieznacznie w porównaniu z rokiem ubiegłym (2020), a eksperci twierdzą, że prognozy dla sektora CH w Polsce w porównaniu z resztą Europy wyglądają pomyślnie.⁶⁸

Przegląd literatury oraz badania własne pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytania badawcze. Zdaniem ekspertów pandemia nasila trend związany z przenoszeniem handlu detalicznego do Internetu, zmniejsza liczbę odwiedzających w CH i może przyspieszyć otwieranie nowoczesnych, wielofunkcyjnych obiektów. Co ważne, respondenci wskazują na zmianę zachowań zakupowych klientów oraz fakt, że obecna sytuacja może prowadzić do wzrostu poziomu innowacyjności CH. Zdecydowana większość respondentów (86,2%) zgadza się ze stwierdzeniem, że pandemia może być związana z końcem działalności przestarzałych centrów handlowych. Warto jednak zauważyć, że nic nie wskazuje na to, by obecna sytuacja prowadziła do zamykania centrów handlowych w Polsce. Zjawisko *dead mall*, czyli wejście centrów handlowych w fazę schyłkową, jest w tej chwili w Polsce sytuacją wyjątkową.

Mimo że badanie miało charakter niewyczerpujący, stanowi niewątpliwie asumpt do dalszej dyskusji na temat przyszłości tego formatu handlu detalicznego – tym bardziej że zbadani zostali eksperci pracujący w sektorze CH. Według autora uzyskane rezultaty mogą przyczynić się do identyfikacji precyzyjnie zdefiniowanych problemów naukowych i sformułowania hipotez badawczych. Zagadnienie odporności polskich centrów handlowych (ang. *resilience*) jest węzłowym zagadnieniem w analizie formatów handlu detalicznego i rekomenduje się podniesienie tej problematyki w przyszłości. Zdaniem autora zasadne jest przeprowadzenie empirycznych, ogólnopolskich badań związanych z odpornością CH, w tym ustalenie, ile centrów handlowych kończy fazę dojrzałości. Interesujące byłoby również zbadanie elementów i skuteczności poszczególnych strategii centrów handlowych dotyczących unikania fazy schyłkowej.

Bibliografia

Bagiński K., *Pierwsza śmierć kliniczna galerii handlowej. Opuszczone centrum w środku Warszawy wygląda jak nagrobek*, www.finanse.wp.pl [dostęp: 11.12.2021]

Brzeszkiewicz-Kuczyńska P., Tomczyk J., Kołat A., *Rynek handlowy w Polsce – październik 2021*, www.jll.pl [dostęp: 5.12.2021]

⁶⁸ P. Brzeszkiewicz-Kuczyńska, J. Tomczyk, A. Kołat, *Rynek handlowy w Polsce – październik 2021*, www.jll.pl [dostęp: 5.12.2021]

- Cimoch I., *Modele zarządzania organizacją według Frederica Laloux. Czy organizacje turkusowe są odpowiedzią na obecną sytuację kryzysową związaną z pandemią COVID-19?* „Marketing i Rynek”, 2021, nr 10.
- Deloitte, *Wpływ pandemii COVID-19 na polski rynek centrów handlowych*, www2.deloitte.com [dostęp: 6.12.2021]
- Ferreira D., Paiva D., *The death and life of shopping malls: an empirical investigation on the dead malls in Greater Lisbon*, “The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research”, 2017, www.tandfonline.com [dostęp: 11.11.2021]
- Foss N.J., *Behavioral Strategy and the COVID-19 Disruption*, “Journal of Management”, 2020, 46(8).
- Gogołek A., Zawadzki T., *Pandemia COVID-19 jako akcelerator zmian w komunikacji marketingowej oraz modelach biznesu przedsiębiorstw* [w:] *Marketing w czasach pandemii*, R. Romanowski (red.), Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2020.
- Gómez L.A.E., *The Reconfiguration of Urban Public–Private Spaces in the Mall: False Security, Antidemocratization, and Apoliticalization*, “Sustainability”, 2021, 13(22), www.mdpi.com [dostęp: 02.10.2021]
- Gruen V., *Centers for the Urban Environment*. New York, 1973, Van Nostrand Reinhold.
- Guimarães P., *The resilience of shopping centres: An analysis of retail resilience strategies in Lisbon, Portugal*, “Moravian Geographical Reports”, 2018, 26(3).
- Guimarães P., *Shopping centres in decline: analysis of demalling in Lisbon*, „Cities”, 2019.
- Heinonen K., Strandvik T., *Reframing service innovation: COVID-19 as a catalyst for imposed service innovation*, “Journal of Service Management”, 2021.
- Imeri M., *The transformation process of community and neighborhood shopping centers into retail urban voids: the case of Ankara*, 2019, <http://etd.lib.metu.edu.tr> [dostęp: 5.12.2021]
- Islam T., Pitafi A.H., Arya V., Wang Y., Akhtar N., Mubarik S., Xiaobei L., *Panic buying in the COVID-9 pandemic: A multi-country examination*. “Journal of Retailing and Customer Services”, 2021, no. 59.

- Krowicki P., *Customer Engagement (CE) in the marketing innovation process in the shopping centre industry* [w:] K. Poznańska, K. Szczepańska-Woszczyzna, J. Michałek (red.), *Innovation and Entrepreneurship. Theory and Practice*. Wydawnictwo Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2022.
- Krowicki P., *Eventy w działalności marketingowej centrów handlowych*. „Marketing i Rynek”, 2021, nr 2.
- Kucharska B., *Innowacje w badaniach zachowań klientów w przestrzeni wewnętrzzsklepowej* [w:] K. Mazurek-Łopacińska, M. Sobocińska (red.), *Badania marketingowe w gospodarce cyfrowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2020.
- Kucharska W., *Zarządzanie marką w dobie nadpodaży*. „Marketing i Rynek”, 2014, nr 11.
- Kurivialla S.K., Joshi N. (2010), *Influence of demographics, psychographics, shopping orientation, mallshopping attitude and purchase patterns on mall patronage in India*, „Journal of Retailing and Consumer Services”, 2010, no. 17.
- Liu T., Gong D., Xiao J., Hu J., He G., Rong Z., Ma W., *Cluster Infections Play Important Roles in the Rapid Evolution of COVID-19 Transmission: A Systematic Review*, „International Journal of Infectious Diseases”, 2020, no. 99.
- Lorens P., Martyniuk-Pęczek J. (red.), *Wybrane zagadnienia rewitalizacji miast*. Wydawnictwo Urbanista, Gdańsk 2009.
- Lowry J.R., *The Life Cycle of Shopping Centers*. “Business Horizons”, 2017, January-February.
- Maciejewski G., *Zastosowanie metody ocen ekspertów w badaniach kierunków rozwoju handlu i usług*. „Prace Naukowe UE we Wrocławiu”, 2016, nr 459.
- Maciejewski G., *Preferencje konsumentów dotyczące wyboru miejsc zakupu towarów i usług konsumpcyjnych*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2016, nr 302.
- Maciejewski G., *Purchasing places of consumer goods in selected European countries*. “Acta Scientiarum Polonorum – Oeconomia”, 2016, 15(2).
- Maciejewski G., Krowicki P., *Virtual environment as a Space of Shopping Center Customer Engagement*. „Problemy Zarządzania” (Management Issues), 2021, nr 4.

- Malewska K., Ratajczak-Mrozek M., Sajdak M., *Opportunity Exploitation in Times of the COVID-19 Pandemic – The Importance of Dynamic Capabilities and the Entrepreneur's Characteristics*. „Problemy Zarządzania”, 2021, 19(2).
- Makgopa S., *Determining consumers' reasons for visiting shopping malls*. „Innovative Marketing”, 2016, 12(2).
- Malinowska M., *Metody i techniki ilościowych badań rynku [w:] Badania rynku. Metody zastosowania*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Marcinkiewicz K., *Pandemia i globalna izolacja jako katalizator rozwoju społeczeństwa informacyjnego na przykładzie zdalnej edukacji [w:] K. Marcinkiewicz, P. Nowak, D. Popielec, M. Wilk (red.), Koronawirus wyzwaniem współczesnego społeczeństwa: media i komunikacja społeczna*. Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UJ, Wrocław 2020.
- Mazurek-Łopacińska K., *Zachowania konsumentów na współczesnych rynku. Perspektywa marketingowa*. PWE, Warszawa 2021.
- Mikołajczyk J., *Kreowanie wartości centrum handlowego*. Wydawnictwo UE w Poznaniu, Poznań 2012.
- Miranda L., *Amazon is snapping up disused shopping malls and turning them into fulfilment centers*, www.nbcnews.com [dostęp: 5.12.2021]
- Mróz B., *Konsument w globalnej gospodarce. Trzy perspektywy*. Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013.
- Mushirivindi M., Prinsloo D.A., Cloete C.E., *The optimum refurbishment time of shopping centres*. „Journal of Business and Retail Management”, 2018, 13(1).
- Najbar K., *Świadczenie usług zarządzania nieruchomościami w dobie pandemii COVID-19*. „Horyzonty Polityki”, 2021, 12(40).
- Nummela N., Paavilainen-Mäntymäki E., Harikkala-laihininen R., Raitis J., *When all doors close: Implications of COVID-19 for cosmopolitan entrepreneurs*. International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship 2020 [dostęp online: 27.11.2021]
- Nicoleta A.I., Cristian D.D., *The life cycle of shopping centers and possible revitalisation strategies*. „Annals of the Faculty of Economics”, 2009, 12(1).
- Olcoń-Kubicka M., Felczak J., Poślusznny Ł., Kubicki P., *Przemiany praktyk konsumpcyjnych w gospodarstwach domowych w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 [w:] K. Andrejuk, I. Brabowska, M. Olcoń-Kubicka,*

- I. Taranowicz (red.), *Zmiana społeczna, pandemia, kryzys. Konteksty empiryczne i teoretyczne*. Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2021.
- Parlette V. & Cowen D., *Dead Malls: Suburban Activism, Local Spaces, Global Logistics*. "International Journal of Urban and Regional Research", 2011, 35(4).
- Pistelok P., *Pandemia COVID-19 a zaufanie do transportu publicznego. Próba refleksji*. „Urban Development Issues”, 2021, nr 71.
- PWC, *Centra handlowe na zakręcie. Wpływ COVID-19*, www.pwc.pl [dostęp: 6.12.2021]
- Retailnet, Anna Merta, Globalworth: w każdym obiekcie stawiamy na specjalizację tenant mixu, www.retailnet.pl [dostęp: 12.09.2021]
- Rochmińska A., *Atrakcyjność łódzkich centrów handlowych oraz zachowania nabywcze i przestrzenne klientów*. WUŁ – Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
- Rosenbaum M.S., Ramirez G.C., El-Manstrly D., Sit J., *Shoppers' neural responses to the mere social presence of others: insights from an enclosed mall*. "The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research", 2021, www.researchgate.pl [dostęp: 11.12.2021]
- Samuk G., Sidorowicz I., *Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania konsumentów*. „Akademia Zarządzania”, 2020, nr 4(3).
- Sarnowski P., Dominiak R., *Wycofanie społeczne w dobie pandemii COVID-19: stary problem – nowe ofiary*. „Kultura i Wychowanie”, 2021, nr 1(19).
- Sowada T., *Funkcje grupy sąsiedzkiej na portalu społecznościowym w dobie pandemii*. „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna”, 2020, nr 51.
- Trévinat A.M., *Le magasinsage dans un centre commercial: une typologie d quatre parcours*, „Recherche et Application en Marketing”, 2013, 28(3).
- Wardzała J., *Internet czy centrum handlowe? Strategie zakupowe młodych mieszkańców wybranych miast*. „Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu”, 2014.
- Watson S., *What is Happening to Commercial Malls Evaluating Contradicting Opinions*, <https://scholarsarchive.library.albany.edu> [dostęp: 27.11.2021]
- Zhang D., Zhu P., Ye Y., *The effects of E-commerce on the demand for commercial real estate*. "Cities", 2016, no. 51.

Małgorzata Małecka-Tomala

Design Thinking w edukacji – doświadczenia i dobre praktyki w rozwijaniu kreatywności uczniów i studentów

Streszczenie: Autorka koncentruje się na Design Thinking – innowacyjnej metodzie myślenia projektowego i możliwościach jej praktycznego zastosowania w edukacji. Prezentuje także doświadczenia i dobre praktyki zastosowania tej metody w rozwijaniu kreatywności uczniów i studentów w Polsce i Europie.

Słowa kluczowe: Design Thinking, kreatywność, edukacja

Design Thinking in education – experiences and good practices in developing student's creativity

Abstract: The article focuses on Design Thinking – an innovative method of project thinking and the possibilities of its practical application in education. The article also presents the experiences and good practices of applying this method in developing the creativity of students in Poland and Europe.

Keywords: Design Thinking, creativity, education

Wstęp

Design Thinking to nowoczesny sposób tworzenia innowacyjnych rozwiązań oparty na sposobie myślenia projektowego. Metoda ta sprawdza się wszędzie tam, gdzie jest ważne dopasowanie rozwiązań do potrzeb użytkowników. Design Thinking powstał na gruncie biznesowym, ale jego potencjał jest zdecydowanie większy i jeszcze nie został w pełni wykorzystany w Polsce, zwłaszcza w obszarze edukacji. Poza bezpośrednim doświadczaniem, kluczowym zadaniem dydaktyków w najbliższych latach będzie również rozwijanie u dzieci i młodzieży zdolności kreatywnego myślenia i tworzenia innowacyjnych pomysłów. Uczniowie i studenci za pomocą metody Design Thinking mogą wypracować innowacyjne rozwiązania dla swojej klasy i grupy, szkoły i uczelni, całej społeczności, a także rozwijać własną kreatywność. Autorka artykułu od wielu lat pracuje jako wykładowca akademicki, jest moderatorką metody Design Thinking i trenerką kreatywności. Jej zainteresowanie nowymi metodami i narzędziami kształcenia oraz rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży zaowocowało licznymi projektami edukacyjnymi, warsztatami, szkoleniami, konkursami oraz publikacjami.¹ W niniejszym artykule prezentuje dobre praktyki i praktyczne przykłady zastosowania metody Design Thinking w edukacji wynikające z jej osobistych doświadczeń.

Metoda Design Thinking a kreatywność

Praktyka pokazuje, że niewiele treści innowacyjnych można wdrożyć do praktyki edukacyjnej. Przyczyną takiego stanu jest m.in. fakt, że metody i formy kształcenia znane w dydaktyce, które nauczyciele wdrażają od kilku dekad, a także edukacja szkolna podtrzymują przestarzałe, konwencjonalne myślenie. Innowacje w pedagogice możemy podzielić na dwie grupy – innowacje pierwotne, w tym nowe treści nauczania, nowe metody i formy nauczania oraz wykorzystanie mediów, materiałów dydaktycznych i informatycznych, a także innowacje aplikacyjne związane bezpośrednio z pracą nauczyciela.²

Design Thinking to narzędzie do generowania innowacyjnych pomysłów i sprawdzania, jak działają w praktyce, czyli wiąże wiedzę z praktycznym działaniem. Innowacyjne, kreatywne myślenie projektowe rozwija wyobraźnię, uczy współpracy w zespole, pokazuje, jak szukać rozwiązań zamiast problemów, opiera się na empatii, co pozwala lepiej rozumieć potrzeby innych ludzi. Metodę

¹ M. Małecka-Tomala, *Innowacje w edukacji – wykorzystanie technik kreatywnego myślenia w nauczaniu ekologii i ochrony środowiska* [w:] Z. Dacko-Pikiewicz, M. Małecka-Tomala (red.), *Edukacja ekologiczna we współczesnej szkole*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 89–103; M. Małecka-Tomala, *Kompetencje pracownika przyszłości. Rozwijanie innowacyjności i kreatywności szansą na sukces zawodowy* [w:] *Forum Rynku Pracy Województwa Śląskiego. Materiały konferencyjne*. Katowice 2017, s. 60–69.

² E. Petlák, *Innowacje w nauczaniu szkolnym*. Wyd. Petrus, Kraków 2017, s. 10–11.

Design Thinking można uznać za innowacyjną zgodnie z klasyfikacją E. Petláka. Jego zdaniem musi ona spełniać określone kryteria.

Metoda innowacyjna ma być:

- formacyjnie skuteczna, tj. rozwijać procesy poznawcze ucznia;
- informacyjnie nośna, tj. zapewniać uczniowi pełnowartościowe informacje z danego przedmiotu, a jednocześnie zapewniać szersze spojrzenie, aby przyczyniała się do rozwoju umiejętności uczniów;
- naturalna w swoim przebiegu i wynikach, tak aby uczeń zrozumiał treść, wiedział, w jaki sposób zastosować go w procesie dalszego uczenia się i jak samodzielnie uczyć się z wykorzystaniem metody;
- aktywizująca – aktywnie angażująca ucznia w proces nauczania i tym samym uczenia się.³

Pierwsze wzmianki o projektowaniu skoncentrowanym na człowieku pojawiły się jeszcze w XX wieku, gdy powstał Bauhaus – szkoła artystyczno-rzemieślnicza (1919 rok), na wystawie sztokholmskiej zaprezentowano meble dostosowane do potrzeb użytkownika (1930), pojawił się Manifest J.P. Guilforda i nastąpił rozwój psychologii twórczości (1950), a na Uniwersytecie Stanforda uruchomiono Joint program – szkołę projektowania skupionego na człowieku (1957). W 1994 roku powstała organizacja IDEO – do dziś największa firma projektowa na świecie wykorzystująca Design Thinking oraz interdyscyplinarny ośrodek projektowy pozwalający studentom różnych specjalizacji realizować tą metodą projekty dla przedsiębiorstw, fundacji i społeczności lokalnych. IDEO założył David M. Kelley, profesor Uniwersytetu Stanforda, przy wsparciu finansowym Hasso Plattnera. Powstanie IDEO uznaje się za wydarzenie podsumowujące historię metody Design Thinking w XX wieku i potwierdzające jej skuteczność.⁴

Metoda ta jest praktykowana na świecie od kilkudziesięciu lat, w tym przez największe globalne firmy, takie jak: Apple, Microsoft, HBO, Ikea, Ford, GE, Lufthansa czy Google. Natomiast dynamiczny rozwój naukowy Design Thinking był możliwy dzięki powstaniu w 2005 roku d.school: Institute of Design na Uniwersytecie Stanforda i wprowadzeniu Design Thinking do programu nauczania. W Europie promowanie metody Design Thinking rozpoczęło się dzięki otwarciu w 2007 roku Hasso Plattner Institut School of Design w Poczdamie.⁵ Kreatywność jest sposobem myślenia polegającym na wyszukiwaniu szczególnych zależności między elementami i łączeniu ich w niespotykany sposób. Efekt

³ Ibidem, s. 78–80.

⁴ Por. T. Kelly, D. Kelly, *Twórcza odwaga. Otwórz się na design thinking*. Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2019.

⁵ P. Grocholiński, M. Just, M. Kołodziejczak, B. Michalska-Dominiak, A. Michalska-Żyła, *Design Thinking dla edukatorów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 19.

kreatywności polega na rozbiciu wyuczonego schematu myślenia i wykorzystaniu posiadanej wiedzy do generowania nowych pomysłów.⁶ Myślenie kreatywne, twórcze jest inspirujące, skokowe, polega na poszukiwaniu inności, pozwala odkryć najmniej prawdopodobne rozwiązania.⁷ Metoda Design Thinking jest doskonałym przykładem rozwijania kreatywnego myślenia zarówno u jednostki, jak i u grupy szkolnej czy studenckiej.

Wyróżnia się kreatywność indywidualną i zbiorową. Kreatywność indywidualna identyfikowana jest jako przymiot jednostki, jej zdolność oraz umiejętność do twórczego podchodzenia do problemów. Natomiast kreatywność zbiorowa obejmuje twórczy sposób myślenia prezentowany przez grupę, a polega na wzajemnym oddziaływaniu osób tworzących zespół twórczy, mającym pobudzać proces skojarzeniowy poszczególnych jednostek. Kreatywność indywidualna jest jednak pierwotna w stosunku do kreatywności zbiorowej.⁸ Metoda Design Thinking w kompleksowy sposób łączy w sobie elementy rozwijające zarówno kreatywność indywidualną, jak i zbiorową.

Według R.B. Mellora (2011) można wyróżnić trzy czynniki pobudzające ludzi do kreatywnego myślenia, z których wszystkie możemy odnaleźć w procesie Design Thinking:

1. zapotrzebowanie na oryginalną, urozmaiconą i złożoną stymulację;
2. chęć dzielenia się pomysłami i wartościami;
3. potrzebę przezwycięzania problemów.⁹

Metoda Design Thinking jest usystematyzowanym procesem, w którym technologiczną wykonalność projektu łączy się z jego biznesową opłacalnością i użytecznością. Proces ten składa się z pięciu podstawowych etapów: odkrywania, definiowania wyzwania (potrzeb), tworzenia rozwiązania, prototypowania i testowania oraz planowania wdrożenia. Wszystkie podejmowane działania prowokują do zadania sobie podstawowych w Design Thinking pytań: Po co to robimy? Dla kogo projektujemy? Co w związku z tym proponujemy? Jak to wygląda? Czy działa? Czy jest możliwe do wdrożenia? W efekcie kreowane są produkty, usługi i doświadczenia pożądane przez klientów, a jednocześnie pomocne i użyteczne.¹⁰ Poszczególne etapy procesu prezentuje rysunek 1.

⁶ M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*. PWN, Warszawa 2000, s. 20.

⁷ E. Bono, *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Rebis, Poznań 2001, s. 310–311.

⁸ L. Kaliszczak, *Kreatywność i innowacyjność w kształtowaniu wartości rynkowej oraz przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw* [w:] „Przedsiębiorstwo i Region”, nr 5/2013, s. 79.

⁹ R.B. Mellor, *Kreatywność* [w:] R.B. Mellor, G. Coulton, A. Chick, A. Bifulco, N. Mellor, A. Fisher, *Przedsiębiorczość*. PWE, Warszawa 2011.

¹⁰ B. Michalska-Dominiak, P. Grocholiński, *Poradnik Design Thinking – czyli jak wykorzystać myślenie projektowe w biznesie*. Helion, Gliwice 2019, s. 33.

Rysunek 1. Pięcioetapowy proces Design Thinking

1	Odkrywanie	2	Definiowanie wyzwania	3	Tworzenie rozwiązania	4	Prototypowanie i testowanie	5	Planowanie wdrożenia
									
Zdobądź kluczową wiedzę o użytkowniku, jego sytuacji i problemach		Zdefiniuj punkt widzenia klienta oraz określ realne potrzeby		Wygeneruj jak najwięcej pomysłów		Prototypuj szybko, aby doświadczyć reakcji klienta		Zaplanuj wdrożenie produktu o minimalnej koniecznej funkcjonalności	
Dla kogo projektujemy? W jakiej sytuacji się znajduje?		Jakie są oczekiwane korzyści? Jakie są jego największe bóle?		Jak moglibyśmy pomóc klientowi rozwiązać problem / otrzymać korzyść?		Co mogłoby stanowić rozwiązanie? Jak stworzyć i zaprezentować rozwiązanie? Co powiedzą klienci?		Jak szybko wdrożyć rozwiązanie? Jakie są minimalne elementy rozwiązania do wdrożenia?	

Źródło: B. Michalska-Dominiak, P. Grocholiński, *Poradnik Design Thinking – czyli jak wykorzystać myślenie projektowe w biznesie*. Helion, Gliwice 2019, s. 33.

Metoda Design Thinking może być wykorzystywana nie tylko w biznesie, ale także przez nauczycieli i pedagogów w procesie dydaktycznym. Dzięki oryginalnym i ciekawym zajęciom przyczynia się ona do motywowania uczniów i studentów do nauki oraz rozwijania u nich kompetencji poszukiwanych na rynku pracy, takich jak: innowacyjność, kreatywność, spostrzegawczość czy empatia.

Design Thinking w edukacji – doświadczenia i dobre praktyki

Autorka niniejszego artykułu, jako moderatorka metody Design Thinking, trenerka kreatywności i wykładowca akademicki, zrealizowała dotychczas kilkanaście projektów edukacyjnych i przeprowadziła kilkadziesiąt godzin zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metody Design Thinking oraz innych innowacyjnych metod rozwijania kreatywności, takich jak mind mapping czy sketchnoting. Dobre praktyki opisane w tym rozdziale wynikają z doświadczenia i efektów jej pracy z wszystkimi grupami wiekowymi, począwszy od sześciolletnich dzieci, poprzez młodzież i studentów, po osoby dorosłe.

1. Otwarte warsztaty stacjonarne Design Thinking dla dzieci z Uniwersytetów Dziecięcych Akademii WSB

W 2017 roku autorka zrealizowała stacjonarne warsztaty „Design Thinking – nauka myślenia projektowego” dla dzieci w wieku 6–12 lat z Uniwersytetów Dziecięcych Akademii WSB (Fot. 1). Dzieci poznały podstawowe zasady metody, jej etapy i najważniejsze narzędzia, które mogą wykorzystać do projektowania. Kreatywne pomysły zostały ukierunkowane na rozwiązanie „realnego”

problemu – stworzenie narzędzi do jedzenia dla kosmity. Dzieci wykazywały ogromny zapał, energię i dużą kreatywność podczas zajęć, a stworzone rozwiązania ułatwiły kosmicie skosztowanie ziemskich przysmaków, takich jak spaghetti, sushi czy truskawki. Podczas zajęć zostało wykorzystane narzędzie edukacyjne opracowane przez Fundację Szkoła z Klasą 2.0.¹¹

Fot. 1. Stacjonarne warsztaty dla dzieci pn. „Design Thinking – nauka myślenia projektowego” w Akademii WSB



¹¹ <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/alfa-narzedzie-pracy/> [dostęp: 10.12.2021]



Źródło: materiały własne.

2. Otwarte warsztaty online Design Thinking dla dzieci w ramach Ferii z Akademią WSB

W 2020 roku autorka również zrealizowała otwarte warsztaty online dla dzieci w wieku 6–12 lat, w ramach projektu „Ferie z Akademią WSB” (fot. 2.). Podczas warsztatów zostało zastosowane jej autorskie narzędzie pracy „Dom dla Rodziny Banknocików”, które pozwala dzieciom poznać potrzeby bohaterów, nauczyć się empatii wobec ich problemów oraz zbudować dla nich prototyp domu idealnego.

Podczas warsztatów dzieci na żywo tworzyły prototypy z wykorzystaniem wszelkich dostępnych w ich domach przedmiotów. Wirtualne warsztaty są dostępne publicznie na kanale YouTube autorki¹², dzięki czemu stanowią gotowe narzędzie edukacyjne dla nauczycieli i rodziców do wprowadzania podstaw metody Design Thinking w szkole.

Fot. 2. Wirtualne warsztaty dla dzieci pn. „Design Thinking – sztuka myślenia projektowego”



Źródło: materiały własne.

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=EOsw9zEFgD4&t=1s>, [dostęp: 10.12.2021]

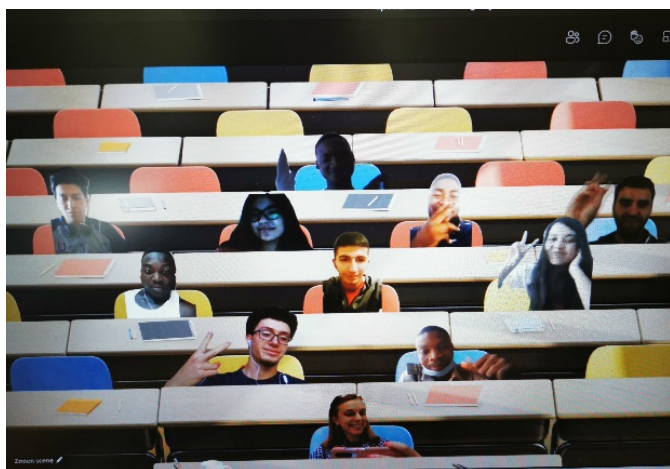
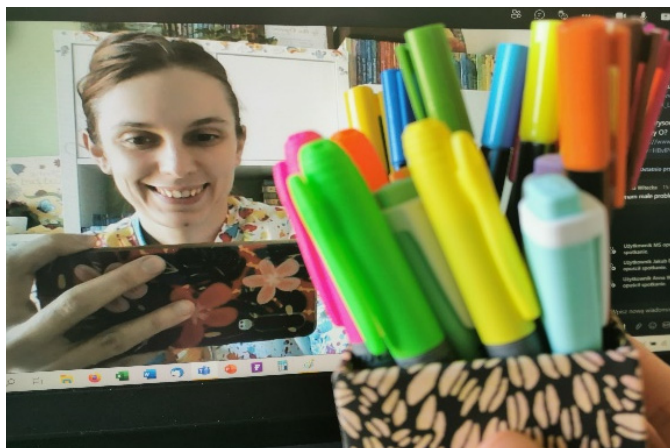
3. Warsztaty Design Thinking dla dzieci w ramach projektu pn. „Świat oczami naukowców Akademii WSB”

W 2021 roku autorka artykułu zrealizowała również warsztaty Design Thinking dla dzieci w ramach projektu „Świat oczami naukowców Akademii WSB”, dofinansowanego z programu „Społeczna Odpowiedzialność Nauki” przez Ministra Edukacji i Nauki. Głównym celem projektu było zdobycie dodatkowej wiedzy merytorycznej i umiejętności, pod nadzorem wysoko wykwalifikowanej kadry naukowo-dydaktycznej Akademii WSB, przez kilka grup docelowych, m.in. uczniów szkół podstawowych w wieku 7–15 lat z terenu województwa śląskiego, we współpracy z Uniwersytetami Dziecięcymi Akademii WSB.

Warsztaty były realizowane w formule online (Fot. 3) oraz stacjonarnej (Fot. 4) jako część większego modułu zarządzania projektami, z zastosowaniem nowoczesnych technologii informatycznych i innowacyjnych metod dydaktycznych. Warsztaty przyczyniły się do podniesienia kompetencji i wzmocnienia wiedzy praktycznej uczestników, a w trakcie zajęć zostały wykorzystane najnowsze informacje i wyniki badań prowadzonych przez autorkę jako pracownika naukowo-dydaktycznego Akademii WSB. Udział uczniów szkół podstawowych w warsztatach Design Thinking rozbudził ich ciekawość poznawczą, zainspirował do praktycznego myślenia oraz zachęcił do rozwijania własnych pasji naukowych. Ogromne zaangażowanie dzieci, zarówno na zajęciach stacjonarnych, jak i online, może świadczyć o dużej wartości edukacyjnej tej metody w rozwijaniu kreatywności najmłodszych grup wiekowych uczniów.

Fot. 3. Wirtualne warsztaty Design Thinking dla dzieci oraz dla młodzieży licealnej w ramach projektu „Świat oczami naukowców Akademii WSB”





Źródło: materiały własne.

Fot. 4. Stacjonarne warsztaty Design Thinking dla dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 7 w Dąbrowie Górniczej w ramach projektu „Świat oczami naukowców Akademii WSB”







Źródło: materiały własne.

4. Międzynarodowy Konkurs Biznesowy dla studentów pn. „European Entrepreneurial Brains Made on Campus Competition”

Metoda Design Thinking była jednym z kluczowych elementów Międzynarodowego Konkursu Biznesowego pn. „European Entrepreneurial Brains Made on Campus

Competition”, w którym brali udział studenci Akademii WSB w 2018 roku. W ramach tego europejskiego konkursu pomysłów biznesowych studenci uczyli się w międzynarodowym środowisku, jak myśleć i działać jako przedsiębiorcy. Poznali metody, takie jak: Design Thinking, customer development, lean startup, business modelling, storytelling i inne techniki rozwijające kreatywność. Dzięki ich zastosowaniu uczyli się, jak rozwijać pomysły biznesowe, modele biznesowe i prototypy. Ogólnym celem konkursu było zwiększenie świadomości na temat przedsiębiorczości i możliwości biznesowych w oparciu o rzeczywiste potrzeby klientów. Autorka artykułu była mentorką oraz członkiem jury eliminacji konkursu, które odbyły się w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej (Fot. 5). Podczas eliminacji studenci wzięli udział w warsztatach prowadzonych przez wykładowców ze Stuttgart Media University. W zespołach 5-osobowych opracowywali pomysł biznesowy oparty na wyzwaniu społecznym związanym z ochroną środowiska i zmianami klimatu. Finałiści eliminacji pojechali do Stuttgartu na „Kampus Europejskiej Kreatywności” i międzynarodowy finał konkursu. Podczas finału spotkały się najlepsze zespoły ze wszystkich uczelni partnerskich z Europy. Konkurs zakończył się finałowymi prezentacjami wszystkich zespołów i ogłoszeniem zwycięzców EBMC w różnych kategoriach.

Fot. 5. Międzynarodowy Konkurs Biznesowy
pn. „European Entrepreneurial Brains Made on Campus Competition”





Źródło: materiały własne Akademii WSB (niepublikowane).

5. Projekt „Ukrainian-Polish Workshops of Entrepreneurial Attitudes in the Era of Modern Technologies” w Akademii WSB

Kolejnym przykładem zastosowania metody Design Thinking w edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego jest projekt pn. „Ukrainian-Polish Workshops of Entrepreneurial Attitudes in the Era of Modern Technologies” – „Ukraińsko-Polskie Warsztaty Postaw Przedsiębiorczych w dobie nowoczesnych technologii”, zrealizowany w 2021 roku przez Akademię WSB w Dąbrowie Górniczej w partnerstwie z Kyiv International University z Ukrainy (Fot. 6). W projekcie uczestniczyło 20 studentów, po 10 z każdej z uczelni przez tydzień. Projekt uzyskał dofinansowanie ze środków Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży z dotacji MEiN.

Głównym celem projektu było wspieranie aktywnych postaw obywatelskich oraz podniesienie kompetencji młodzieży w kontekście jej udziału i zaangażowania w życie społeczne poprzez wspieranie idei przedsiębiorczości społecznej. Cel ten został zrealizowany w formule warsztatów, które stanowiły podstawę realizacji projektu grupowego opartego na metodzie Design Thinking. Międzynarodowe grupy projektowe skupiły się na stworzeniu projektu biznesowego osadzonego w branży nowoczesnych technologii i związanego z innowacją społeczną. Wyniki prac grup projektowych zostały ocenione przez komisję ekspercką pod kątem przydatności oraz szansy na sukces. Praca w grupach projektowych stworzyła okazję do integracji studentów z obu krajów, przyczyniła się do lepszego wzajemnego zrozumienia i poznania. Całe przedsięwzięcie pomogło pogłębić wiedzę z przedsiębiorczości,

podbudzić postawy przedsiębiorcze, podnieść kompetencje uczestników i zaangażowanie w życie społeczne, a także rozwijać uczestników społecznie i językowo.

Podczas przygotowań do projektu studenci uczestniczyli w ciekawych, inspirowanych warsztatach Design Thinking z moderatorką (autorką niniejszego artykułu), wykonywali praktyczne zadania z doświadczonymi mentorami – przedsiębiorcami, którzy pomagali młodym entuzjastom krok po kroku urzeczywistniać swoje projekty. Częścią projektu była wizyta w Muzeum Śląskim w poszukiwaniu inspiracji oraz wizyta studyjna w największej fabryce napojów w Polsce – firmie Maspex. W ostatnim dniu projektu mieszane ukraińsko-polskie grupy zaprezentowały swoje pomysły na ciekawe start-upy, z których każdy miał na celu poprawę życia społeczeństwa, uczynienie go wygodniejszym dzięki zastosowaniu zaawansowanych technologii. Wyniki prac grup projektowych zostały ocenione przez międzynarodową komisję ekspercką pod kątem przydatności i możliwości wdrożenia. Zwycięzcami został zespół „Savior”, który zaprojektował aplikację mobilną pn. „Save Tomorrow”. Aplikacja ta ma na celu ratowanie sytuacji ekologicznej na świecie poprzez przyznawanie punktów, które można później wymienić na pieniądze dla osób, które kupując produkty w supermarkecie, rezygnują z plastikowych toreb.

Fot. 6. Projekt „Ukrainian-Polish Workshops of Entrepreneurial Attitudes in the Era of Modern Technologies”





Źródło: materiały własne Akademii WSB, <https://wsb.edu.pl/en/student/news/polish-ukrainian-youth-ex-change-2021-2.html> [dostęp: 10.12.2021]

6. Zajęcia dydaktyczne dla studentów Akademii WSB – studia I i II stopnia

Dotychczas, w latach 2018–2021 autorka artykułu przeprowadziła ponad 60 godzin zajęć dydaktycznych w ramach ćwiczeń z przedmiotu „Design Thinking – trening kreatywności” dla studentów Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Przedmiot był częścią toku studiów na studiach licencjackich i magisterskich na kierunkach filologia angielska, zarządzanie i ekonomia. Przedmiot był realizowany zarówno w formule stacjonarnej, online na platformie MS Teams oraz z wykorzystaniem platformy e-learningowej Moodle. Mimo że metoda jest dedykowana do stosowania w formie stacjonarnej, z bezpośrednim udziałem w procesie tworzenia prototypów, możliwe było również zaktywizowanie studentów przy pomocy wirtualnych narzędzi pracy w zespole. Studenci pracujący w małych zespołach wypracowali różnorodne pomysły i prototypy w obszarach m.in. codziennego życia, edukacji, podróży, żywienia oraz bankowości. Do najciekawszych stworzonych przez studentów na zajęciach stacjonarnych prototypów należała „Świnka Kalorka” (Fot. 7), która pomaga zdrowo się odżywiać, liczyć kalorie i uprawiać sporty, dając dodatkową motywację swojemu użytkownikowi. Podczas zajęć na żywo widać bardzo duże zaangażowanie studentów, ciekawość metody i ogromne zaskoczenie z jej wymiernych i innowacyjnych efektów.

Znaczącą różnicę w procesie dydaktycznym i wprowadzeniu metody Design Thinking autorka zauważyła podczas zajęć w formule online na żywo oraz z zastosowaniem platformy e-learningowej. Studenci dużo wolniej angażowali się w grupową pracę i często nie rozumieli poszczególnych etapów procesu, nie mogąc ich doświadczyć na żywo. Wypracowane podczas zajęć wirtualnych prototypy były prezentowane z wykorzystaniem filmów i prezentacji multimedialnych (Fot. 8), jednak nie były one tak spektakularne i nie wywoływały w studentach tak dużych pozytywnych reakcji, jak podczas zajęć stacjonarnych.

Fot. 7. Stacjonarne zajęcia dydaktyczne dla studentów Akademii WSB
pn. „Design Thinking – trening kreatywności”

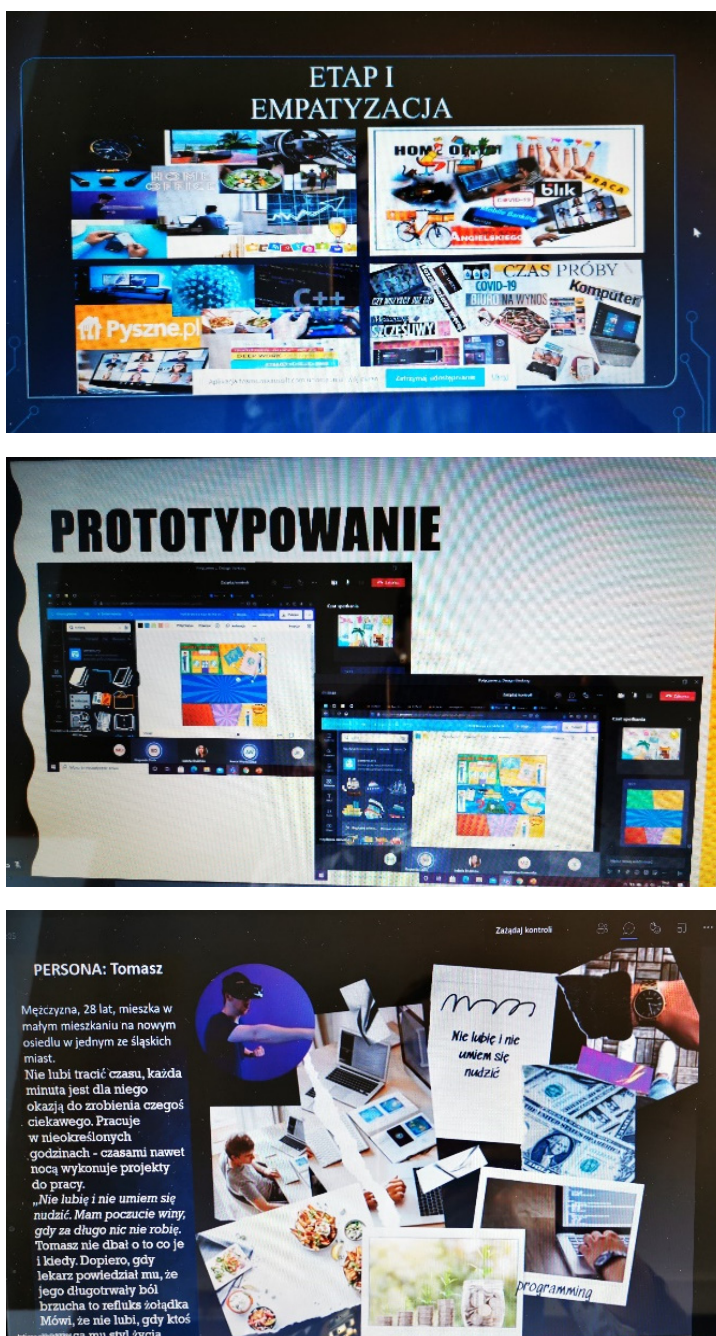


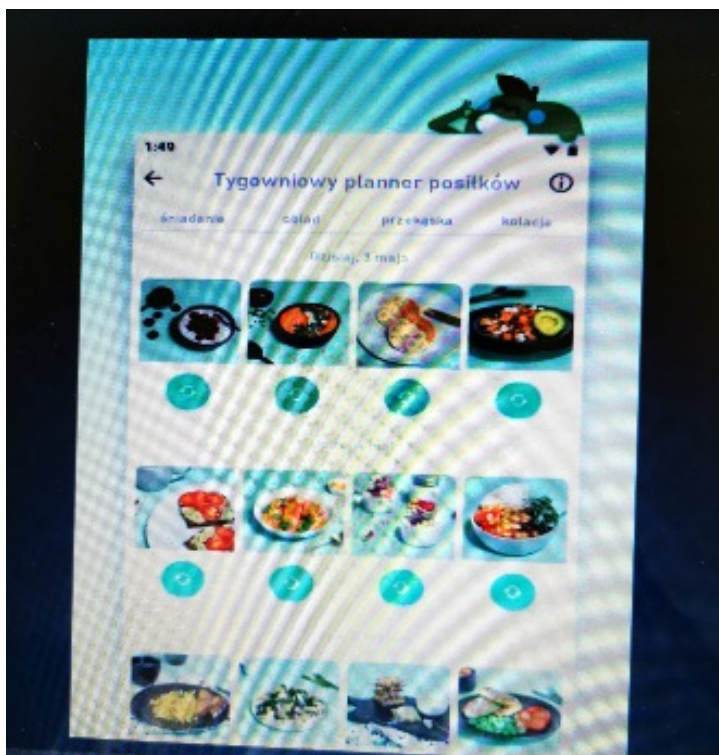
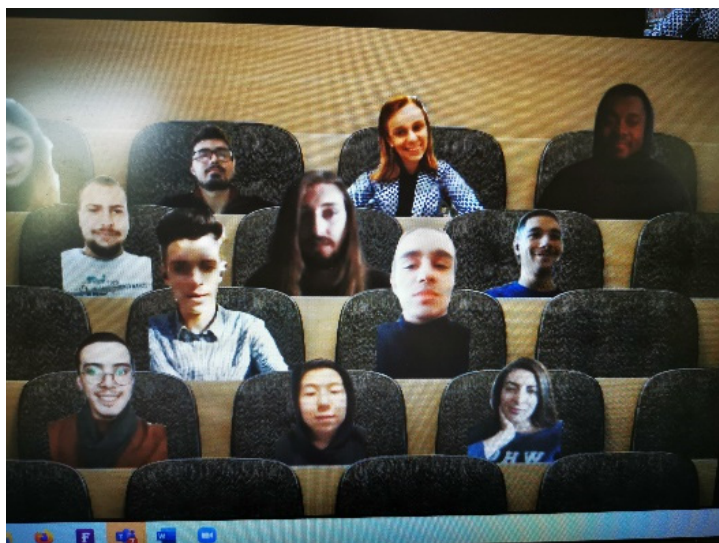




Źródło: materiały własne.

Fot. 8. Zajęcia dydaktyczne online dla studentów Akademii WSB
pn. „Design Thinking – trening kreatywności”







Źródło: materiały własne.

7. Certyfikowane szkolenie Design Thinking dla studentów w projekcie dofinansowanym pn. „Profesjonalne kadry sektora usług dla biznesu”

W 2021 roku autorka zrealizowała certyfikowane szkolenie Design Thinking online dla studentów uczestniczących w projekcie pn. „Profesjonalne kadry sektora usług dla biznesu”, realizowanym przez Wydział Nauk Stosowanych Akademii

WSB. Projekt współfinansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój.

Szkolenie wpisywało się w cel główny projektu, jakim było nabycie i podniesienie kompetencji zawodowych, informatycznych, analitycznych, językowych, komunikacyjnych studentów studiów stacjonarnych I stopnia kierunku filologia angielska i ekonomia, odpowiadających potrzebom społeczno-gospodarczym oczekiwaniom przez pracodawców z sektora BPO, SCC i IT od kandydatów do pracy.

W ramach całego trzyletniego projektu zrealizowano wysokiej jakości programy stażowe, program rozwoju kompetencji poprzez szereg certyfikowanych szkoleń, warsztatów, wizyt studyjnych i dodatkowych zajęć realizowanych z pracodawcami, oraz włączanie pracodawców z województwa śląskiego w przygotowanie i realizację dodatkowych zajęć. Szkolenie Design Thinking zrealizowane zostało w formule online na platformie MS Teams oraz z wykorzystaniem platformy e-learningowej Moodle. Uczestnicy szkolenia otrzymali materiały szkoleniowe oraz certyfikaty (Fot. 9).

Fot. 9. Certyfikowane szkolenie Design Thinking w ramach projektu „Profesjonalne kadry sektora usług dla biznesu”





Źródło: materiały własne.

8. Warsztaty Design Thinking w Programie Monitoringowym dla „Złotych Studentów” Akademii WSB

Najlepsi studenci Akademii WSB rozwijali swoje zdolności tworzenia innowacji i zastosowania najnowocześniejszych technik rozwijania twórczego potencjału z zastosowaniem metody Design Thinking podczas specjalistycznych warsztatów online, przeprowadzonych przez autorkę artykułu w 2021 roku w ramach projektu „Złoty Student” na Akademii WSB (Fot. 10).

Uzyskane przez autorkę opinie studentów o warsztatach pozwalają sądzić, że metoda Design Thinking jest dla nich bardzo interesująca, a pozytywna energia podczas ćwiczeń grupowych i kreatywnych z pewnością zachęci ich do stosowania tej metody w przyszłości, zarówno w celach edukacyjnych, jak i zawodowych. Zajęcia wirtualne odbyły się z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej, filmów oraz wirtualnych pokoi w aplikacji MS Teams.

Projekt „Złoty Student”, realizowany przez Akademickie Biuro Karier Akademii WSB, ma pomóc w odkrywaniu i rozwijaniu talentów najlepszych studentów chcących podnosić swoje kompetencje i zdobywać nowe doświadczenia. Specjalny program mentoringowy ma wspierać młodych ludzi w zakresie budowania potencjału zawodowego oraz świadomego kreowania ścieżki kariery, przy jednoczesnym zaangażowaniu w życie studenckie oraz realizację działań na rzecz uczelni. Projekt przyczyni się także do promocji w środowisku akademickim i zewnętrznym AWSB wyróżniających się studentów, stworzenia grupy ambasadorów Akademii WSB oraz standardu – benchmarku wsparcia wyróżniających się studentów poprzez wypracowanie wzajemnie uzupełniających się działań rozwojowych.

Fot. 10. Projekt „Złoty Student” Akademii WSB



Źródło: Akademia WSB, <https://wsb.edu.pl/uczelnia/aktualnosci/zloty-student-program-wsparcia-najzdolniejszych-studentow.html> [dostęp: 10.12.2021] oraz materiały własne autorki.

9. Szkolenia z zakresu kreatywności i innowacyjnego tworzenia pomysłów biznesowych dla studentów Uniwersytetu w Mariborze w Słowenii – Erasmus+ Staff Mobility Program

W 2017 roku autorka artykułu przeprowadziła szkolenia z zakresu kreatywności i innowacyjnego tworzenia pomysłów na biznes w języku angielskim dla studentów Uniwersytetu w Mariborze, w ramach stypendium przyznanego z Programu Mobilności Kadry Erasmus+ przez Akademię WSB (Fot. 11).

Podczas szkoleń pt. „Innovation in education – creative methods of learning and developing personal skills” uczestnicy zapoznali się z innowacyjnymi metodami uczenia się, m.in. Design Thinking i Mind Mapping, oraz wykonali ćwiczenia rozwijające kreatywne myślenie i pomagające tworzyć innowacyjne pomysły na biznes. W szkoleniach wzięło udział kilkudziesięciu studentów Uniwersytetu w Mariborze z kilku kierunków studiów licencjackich i magisterskich, na kilkunastu specjalnościach, m.in.: Business Economy, E-Business, Management, Finance, International Business, Accounting, Entrepreneurship, Marketing, Tourism, Human Resources Management.

Fot. 11. Szkolenie pt. „Innovation in education – creative methods of learning and developing personal skills” na Uniwersytecie w Mariborze na Słowenii



Źródło: materiały własne.

10. Wykład dla młodzieży licealnej pt. „Kreowanie innowacyjnych pomysłów – Design Thinking w praktyce”, w ramach Otwartej Akademii Nauki Akademii WSB. W 2019 roku autorka przeprowadziła wykład pt. „Kreowanie innowacyjnych pomysłów – Design Thinking w praktyce” dla uczniów II Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Matejki w Siemianowicach Śląskich, w ramach Otwartej Akademii Nauki Akademii WSB (Fot. 12). Wykład przybliżył uczniom historię, etapy i zasady procesu Design Thinking, a także możliwości jej praktycznego wykorzystania w biznesie oraz edukacji.

Otwarta Akademia Nauki to cykl zajęć popularyzujących naukę, mających na celu rozszerzenie programu kształcenia w szkołach średnich. Wykłady i warsztaty dla młodzieży połączone są z prezentacją uczelni. W ramach projektu Otwartej Akademii Nauki pracownicy naukowo-dydaktyczni Akademii WSB prowadzą bezpłatne wykłady i warsztaty z różnych dziedzin nauki.

Fot. 12. Wykład Otwartej Akademii Nauki pt. „Kreowanie innowacyjnych pomysłów – Design Thinking w praktyce”



Źródło: materiały własne.

Podsumowanie

Rolą edukacji jest inspirować. Edukatorzy i dydaktycy powinni również pomagać uczniom rozpoznawać swoje unikatowe umiejętności, pokonywać trudności i rozwijać własny potencjał twórczy. Edukacja musi sprzyjać krytycznemu myśleniu oraz kreatywności, a także wzmacniać uczniów w rozwijaniu kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie.

Raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju z 2014 roku¹³ wskazuje, że wiedza o tym, jak nauczyciele rozwijają i wykorzystują swoje zasoby pedagogiczne, jest bardzo ważna, ale praktyka pokazuje, że nauczyciele nie wprowadzają innowacji i nie próbują różnych podejść pedagogicznych. Metoda Design Thinking, której zalety i różnorodne zastosowania w edukacji na wszystkich poziomach prezentuje niniejszy artykuł, jest jednym ze sposobów wzmacniania u uczniów i studentów postaw kreatywnych i twórczych. Autorka prezentuje różnorodne możliwości wykorzystania tej metody w formie projektów edukacyjnych, zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń, programów mentoringowych czy konkursów biznesowych, co tylko świadczy o wszechstronności i uniwersalności metody Design Thinking. W Polsce powoli rozwija się zainteresowanie możliwościami zastosowania tej metody, a nieliczne publikacje na ten temat¹⁴ oraz coraz popularniejsze konferencje edukacyjne¹⁵ świadczą o ogromnym i nadal słabo wykorzystanym potencjale Design Thinking w edukacji.

¹³ OECD, 2014: *Measuring Innovation in Education. A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, dostęp: <http://www.oecd.org/education/measuring-innovation-in-education.htm>, 10.12.2021 r.

¹⁴ Publikacje, m.in. P. Grocholiński, M. Just, M. Kołodziejczak, B. Michalska-Dominiak, A. Michalska-Żyła, *Design Thinking dla edukatorów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021; Z. Okraj, *Design Thinking. Inspiracje dla dydaktyki*. Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2020.

¹⁵ Konferencje, m.in. *Projektowanie rozwiązań dla edukacji – szkoła przyszłości*, 2021 r.; *Projektowanie rozwiązań dla edukacji, czyli design thinking po polsku*, 2020; I Ogólnopolska Konferencja Neurodydaktyczna – Jak zwiększyć efektywność nauczania, wykorzystując potencjał mózgu, 2019; II Ogólnopolska Konferencja Neurodydaktyczna – Neurodydaktyka w codziennych realiach szkolnych, 2020.

Bibliografia

- Bono E., *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Rebis, Poznań 2001.
- Grocholiński P., Just M., Kołodziejczak M., Michalska-Dominiak B., Michalska-Żyła A., *Design Thinking dla edukatorów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
- Kaliszczak L., *Kreatywność i innowacyjność w kształtowaniu wartości rynkowej oraz przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw* [w:] „Przedsiębiorstwo i Region”, 2013, nr 5.
- Kelly T., Kelly D., *Twórcza odwaga. Otwórz się na Design Thinking*. Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2019.
- Małecka-Tomala M., *Innowacje w edukacji – wykorzystanie technik kreatywnego myślenia w nauczaniu ekologii i ochrony środowiska* [w:] Z. Dacko-Pikiewicz, M. Małecka-Tomala (red.), *Edukacja ekologiczna we współczesnej szkole*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2017.
- Małecka-Tomala M., *Kompetencje pracownika przyszłości. Rozwijanie innowacyjności i kreatywności szansą na sukces zawodowy* [w:] *Forum Rynku Pracy Województwa Śląskiego. Materiały pokonferencyjne*. Katowice 2017, s. 60–69.
- Mellor R.B., *Kreatywność* [w:] R.B. Mellor, G. Coulton, A. Chick, A. Bifulco, N. Mellor, A. Fisher, *Przedsiębiorczość*. PWE, Warszawa 2011.
- Michalska-Dominiak B., Grocholiński P., *Poradnik Design Thinking – czyli jak wykorzystać myślenie projektowe w biznesie*. Helion, Gliwice 2019.
- Okraj Z., *Design Thinking. Inspiracje dla dydaktyki*. Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2020.
- Petlák E., *Innowacje w nauczaniu szkolnym*. Wyd. Petrus, Kraków 2017.
- West M.A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*. PWN, Warszawa 2000, s. 20.
- OECD, 2014: *Measuring Innovation in Education. A New Perspective, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/measuring-innovation-in-education.htm> [dostęp: 10.12.2021]

Rodzicielski konstrukt roli doradztwa zawodowego w decyzji edukacyjnej ich dzieci

Streszczenie: Dynamika w sferze społecznej powoduje zmiany aspiracji aksjologicznych, wydaje się przyczynkiem do kryzysu wychowawczego także w sferze rodzinnej. Rodzina, będąca naturalnym i pierwszym otoczeniem dziecka, jest źródłem wzorców postępowania, systemu wartości, a także wiedzy, która jest bazą do konstruktu rzeczywistości. Rzeczywistość ta w przyszłości każdego człowieka ma się stać również przestrzenią do rozwoju edukacyjno-zawodowego. Elementy systemu edukacji mają za zadanie wychodzić naprzeciw pojawiającym się trudnościom, niosąc pomoc młodzieży szkolnej oraz ich opiekunom. W sferze edukacyjno-zawodowej źródłem wsparcia staje się doradztwo zawodowe. Artykuł ten ma być odpowiedzią na pytanie, czy opiekunowie są świadomi istnienia takiego wsparcia, możliwych działań, jakie są proponowane ich dzieciom, oraz jak oni sami postrzegają rolę tej formy pomocy.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, rodzina, wybór szkoły, rola doradztwa

The parental construct of the role of career counseling in the educational decisions of their children

Abstract: The dynamics in the social sphere causes changes in axiological aspirations, seeming to contribute to the educational crisis also in the family sphere. The family, which is the child's natural and first environment, is the source of patterns of behavior, the system of values, and knowledge, which is the basis for the construct of reality. In the future, this reality is also to become a space for educational and professional development. Elements of the education system are designed to meet the emerging difficulties by helping schoolchildren and their parents. In the educational and professional sphere, career counseling becomes the source of support. This article aims to answer the question whether the guardians are aware of the existence of such support, the possible forms of support offered to their children and how they perceive the role of this form of support.

Keywords: professional counseling, educational decision, family, role of counseling

Wstęp

Podejmowanie decyzji wiąże się ze stawianiem czoła ryzyku, które jej towarzyszy. Właściwa ocena ryzyka i posiadanych zasobów, mogących pomóc w osiągnięciu celu, jest rezultatem syntezy wiedzy oraz doświadczenia. Stająca przed wyborem ścieżki kształcenia młodzież szkolna może zdobyć niezbędne informacje dotyczące preferowanego kierunku kształcenia, jak również niezbędnych kwalifikacji do wykonywania zawodu. Doświadczenie, które posiadają dorośli po podjęciu podobnej decyzji w przeszłości oraz otrzymaniu formalnej wiedzy o teoriach wyboru kształcenia, zawodu czy ryzykach decyzji, jest dla młodzieży szkolnej elementem nieosiągalnym na tym etapie rozwoju.

W związku z dynamiką przemian przestrzeni kulturowo-społecznej także w rodzinie, pełniącej funkcję wychowawczą oraz informacyjną, rodzice napotykają trudności w realizacji zadań wychowawczych. Doświadczenie najbliższych, rodziny, jest doświadczeniem indywidualnym i może nie być aktualne w obecnej sytuacji społecznej. Ważnym elementem sytuacji decyzji, w jakiej znajdują się decydenci, jest doradztwo zawodowe, skupiające w jednym miejscu źródła informacji o zawodach, będące pomocą w dążeniu do samoświadomości młodzieży szkolnej, pomagające budować konstrukt przestrzeni edukacyjno-zawodowej, jednocześnie stanowiące źródło aktualnych informacji. Wydawać się może, że formalne źródło wiedzy, jakim jest wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, oraz merytorycznie przygotowani pedagodzy stanowią ważne źródło pomocy rodzinie we wspieraniu dzieci w decyzji edukacyjnej. Przedmiotem zainteresowań autora artykułu jest świadomość rodziców co do zadań WSDZ i doradców zawodowych oraz postrzeganie ich roli w decyzji, przed jaką stają ich dzieci. Ważna jest również wiedza rodziców na temat postrzegania roli doradztwa przez same dzieci – odbiorców działań doradczych.

Decyzja w aspekcie wyboru edukacyjnego

Decyzja, rozumiana jako postanowienie czegoś czy rozstrzygnięcie, związana jest z osobą decydującą – decydentem, który bierze odpowiedzialność za rezultat działań z niej wynikających.¹ Decyzja umiejscowiona jest w pewnej przestrzeni, na którą składają się okoliczności, środowisko, wiedza decydenta o konsekwencjach decyzji. Przewidywane rezultaty wyboru określić można jako decyzję w sytuacji pewności. Niewystarczająca wiedza czy doświadczenie nasuwa istnienie decyzji w sytuacji niepewności, czyli takiej, w której nie jest możliwe przewidzenie konsekwencji jej

¹ Por. A. Holska, *Teorie podejmowania decyzji* [w:] K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacja i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*. Warszawa 2016, s. 239–242; R. Piłat, *Podmiot jako perspektywna racjonalność, filozoficzne pojęcie podmiotu w świetle teorii decyzji* [w:] A. Dąbrowski, A. Schumann, J. Woleński (red.), *Podejmowanie decyzji. Pojęcia, teorie, kontrowersje*. Kraków 2015, s. 23–32.

podjęcia.² Sytuacja wyboru kolejnej szkoły obarczona jest niepewnością, w związku z którą osoby w wieku szkolnym mogą potrzebować wsparcia. Pomiędzy innymi formami wsparcia rodzina jest grupą społeczną dającą dzieciom wsparcie informacyjne, którym jest dostarczanie rad w kwestii wyboru ścieżki kształcenia. Młodzież szkolna w takiej sytuacji, otrzymawszy niezbędne wsparcie rodzinne, kształtuje między innymi kompetencje interpersonalne, rozwija odwagę do szukania niestandardowych rozwiązań, buduje pewność siebie oraz własne możliwości.³

Preorientacyjna rola rodziny w kontekście decyzji edukacyjnej

Wsparcie informacyjne, które jest jedną z funkcji rodziny, w procesie podejmowania decyzji jest istotnym elementem.⁴ Ważność mikrostruktury, jaką jest rodzina, podkreśla wielu autorów w literaturze przedmiotu o roli i funkcjach tej grupy społecznej. Gwarancję ochrony życia prywatnego, rodzinnego zawiera Konstytucja, postrzegająca opiekę państwa poprzez świadczenia edukacyjne czy finansowe.⁵ Dzięki temu aktowi ochronie podlega prawo do wychowania dzieci według posiadanych poglądów czy przyjętego systemu wartości, a także przekazywania norm.⁶ Jako pierwsze środowisko, z jakim styka się dziecko, rodzina jest źródłem wiedzy, wzorów, wartości, ukierunkowuje, nadaje znaczenia elementom otoczenia, jest czynnikiem wpływającym na konstrukt rzeczywistości dziecka.⁷ Świadomość jest cechą niezwykle istotną, którą Wincenty Okoń określa jako właściwą człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji.⁸ W odniesieniu do rodziców można zauważyć, że z uwagi na funkcję wychowawczą, jaką pełni ich rodzina, świadomość wychowawcza będzie dotyczyła pewnej troski, przejawiającej się w czujności, wrażliwości w materii, jaką jest wychowanie potomstwa. Wychowawcza świadomość rodzicielska wiąże się zatem z dbaniem o dobro dziecka, jak i zdawaniem sobie sprawy z wpływu na jego przyszłość. Świadomi rodzice, działając na rzecz prawidłowego wychowania i dążąc do właściwego rozwoju dziecka, poddają analizie swoje aktywności wychowawcze – style, metody.⁹ Rodzina oddziałuje na dzieci znacznie wcześniej niż pozostałe grupy społeczne, wpisując tym samym swoje działania

² J. Watkins, *Wyjaśnianie historii. Indywidualizm metodologiczny i teoria decyzji w naukach społecznych*. Wrocław 2001, s. 86–89; Z. Redziak, *Podstawy teorii podejmowania decyzji*. Warszawa 2013, s. 43–51.

³ Z. Frączek, *Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jego doskonalenia* [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. VII. Rzeszów 2019, s. 73–74.

⁴ Tamże, s. 74.

⁵ Konstytucja RP, Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 18, art. 47.

⁶ Por. tamże, art. 48 ust. 1, art. 53 ust. 3, art. 71 ust. 1.

⁷ Por. F. Adamski, *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002, s. 10–12.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2017, s. 394.

⁹ Por. D. Opozda, *Świadomość wychowawcza rodziców* [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok 2003, s. 158.

w preorientację zawodową. Zygmunt Wiatrowski określa ją jako zestaw tak celowych, jak i przypadkowych oddziaływań, mających na celu przybliżenie specyfiki różnych zawodów, dla których miejscem zaistnienia jest dom rodzinny, ale także przedszkole czy etap początkowy edukacji szkolnej.¹⁰ Rodzina staje się zatem źródłem informacji o świecie, ale także o aktywności zawodowej. Informacje pozyskane ze źródeł nieformalnych mają charakter szczątkowy, wynikają z doświadczeń własnych jednostki, mogą pozostawać w kontrze do aktualnego stanu, jakim jest dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość nie tylko w sferze edukacyjno-zawodowej, ale także szeroko pojętej sferze społecznej. Wydawać się może, że świat współczesny cechuje się pewnym dążeniem do zaspokajania potrzeb materialnych, wywyższając wartości konsumpcyjne, a ich szybką realizację utożsamiając z sukcesem życiowym. Zofia Frączek zauważa, że w obecnym klimacie kulturowo-społecznym aspiracjom aksjologicznym należy stworzyć przeciwwagę poprzez eksponowanie wartości ogólnoludzkich w procesie wychowawczym, co może być dla rodziców o tyle trudnym zadaniem, że wymaga fachowej wiedzy i umiejętności związanej z realizacją właściwych oddziaływań wychowawczych.¹¹ Także dynamiczna sytuacja na rynku pracy, konieczność ciągłego doskonalenia, postulaty kształcenia ustawicznego, wymagania pracodawców oraz system edukacyjny i wiedza o zdobywaniu kwalifikacji nie ułatwiają rodzicom udzielania dzieciom oczekiwanego wsparcia w podjęciu decyzji o dalszej ścieżce kształcenia czy wyborze zawodu. Zadanie to Barbara Baraniak przypisuje placówkom edukacyjnym, które – wyposażone w doradców zawodowych – powinny podjąć się profesjonalnej realizacji poradnictwa.

Pomoc doradcy w decyzji edukacyjnej młodzieży

Literatura przedmiotu poradnictwa zawodowego opisuje doradcę zawodowego jako osobę niosącą pomoc.¹² Aktualnie doradca zawodowy wpisuje się w pomoc psychologiczno-pedagogiczną zapewnioną przez szkołę oraz na mocy rozporządzeń realizuje założenia wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego.¹³ Mając na uwadze dynamikę rzeczywistości społecznej, od doradcy zawodowego oczekiwać należy specjalistycznej, ugruntowanej wiedzy o rynku pracy, kompetencji i umiejętności komunikacyjnych.¹⁴ Szkolny doradca zawodowy proponuje różne aktywności, prezentuje rynek

¹⁰ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2005, s. 196–197.

¹¹ Z. Frączek, *Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jej doskonalenia* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. VII. Rzeszów 2019, s. 73.

¹² M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*. Warszawa 2012, s. 10.

¹³ P. Dutkiewicz, *Sytuacja decyzji a rola i tło działalności doradcy zawodowego* [w:] *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB. Dąbrowa Górnicza* 2021, s. 293.

¹⁴ W. Kisiel-Dorohnicki, *Rozwój kompetencji doradcy zawodowego* [w:] E. Bodzińska-Guzik, D. Szmigielska (red.), *Doradztwo zawodowe. Zarys problematyki i metod*. Kraków 2012, s. 108.

pracy, zawody, zapoznaje z formalnymi wymaganiami, kwalifikacjami, wybiera odpowiednie metody, rozpoznaje predyspozycje, pomaga zauważyć zainteresowania, zwraca uwagę na potrzeby edukacyjne młodzieży, słowem – stanowi ważny element sytuacji decyzji. Nie mniej istotnymi zadaniami doradcy zawodowego jest uwidocznienie wagi decyzji, wpływu środowiska, czy uświadomienie jej konsekwencji. Przygotowanie pedagogiczne pracownika oświaty pomaga mu zagłębić się w problematykę trudności działań wychowawczych, jakie pełni rodzina, oraz ustalić odpowiednie formy pomocy w zakresie wspomagania tego procesu. Wydawać się może, że tym samym dla młodzieży szkolnej i dla rodziców doradca zawodowy staje się wsparciem w realizacji zadań wynikających z funkcji wychowawczej, jak i informacyjnej tej grupy społecznej.

Rola doradztwa zawodowego w opinii rodziców uczniów w sytuacji decyzji dalszej ścieżki kształcenia na podstawie badań własnych

Badanie zostało przeprowadzone na grupie 322 opiekunów uczniów szkół podstawowych czeladzkich placówek oświatowych. Użyłem metody ilościowej, za pomocą badania sondażowego przy wykorzystaniu kwestionariusza ankiety utworzonego w formularzu Google. Badanie w formie anonimowej, jednorazowej, bez nadzoru, do którego link za pośrednictwem dyrekcji szkół i doradców zawodowych został rozesłany rodzicom uczniów w okresie od 29 listopada do 12 grudnia 2021 roku. Kwestionariusz składa się z 9 pytań, w tym 1 koniunktywnego, półotwartego oraz 8 pytań dysjunktywnych, spośród których 2 pytania były półotwarte, pozostałe zamknięte. Metryczka zawierała 3 pytania dotyczące płci respondenta, klasy, do której uczęszcza dziecko, oraz poziomu wykształcenia.

Pierwsze pytanie dotyczyło świadomości opiekunów o istnieniu formy wsparcia, jaką jest doradztwo zawodowe. Spośród ankietowanych zdecydowana większość zdaje sobie sprawę z istnienia doradztwa zawodowego – 290 badanych. Zaledwie 10 osób nie wie, czy taka forma wsparcia istnieje, a 6 osób twierdzi, że nie istnieje w szkole ich dziecka doradztwo zawodowe. Można wnioskować na podstawie powyższej wypowiedzi, że opiekunowie uczniów klas siódmych posiadają wiedzę na temat istnienia oferowanej przez placówki oświatowe doradczej formy wsparcia ich podopiecznych. Rodzice, zapytani o formy pomocy dostępne w placówce oświatowej ich dziecka, zdają sobie sprawę z prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego – 95% ankietowanych, 18% wie także, że w szkole dostępne są informacje o ofercie szkół ponadpodstawowych. Pozostałe formy wsparcia wydają się nie być opiekunom znane: konsultacje indywidualne – 3%. Około 2% badanych wie o możliwości wyjść do zakładów pracy oraz o odwiedzinach przedstawicieli różnych zawodów. O możliwości spotkań doradcy zawodowego z rodzicami wie 1% respondentów. Mniej niż 1% ankietowanych wymienia kącik doradztwa zawodowego w bibliotece, gazetkę z materiałami z doradztwa zawodowego. Można stwierdzić, że pełna oferta działań

doradczych nie jest rodzicom znana. Dodatkowo należy zauważyć, że taka forma, jak możliwość spotkań rodziców z doradcą zawodowym, również nie jest im znana. Zasadne wydaje się zweryfikowanie, jak pomocna byłaby dla opiekunów aktywność wspierająca ich w pomocy w sytuacji decyzji ich dzieci.

Ponad połowa opiekunów deklaruje, że podejmuje próbę rozmowy z podopiecznymi o decyzji edukacyjno-zawodowej – 60%, gdyż uważa, że jest to głównie rola rodziców. Niemal 30% badanych stwierdza, że podejmuje próbę rozmowy o decyzji, jednak uważają, że to szkoła, a nie oni, powinna pomóc uczniom w podjęciu tej decyzji. Zaledwie 3% badanych zauważa, że nie podejmuje próby takich rozmów, gdyż uważają, że nie są kompetentni w tym zakresie. Pozostali ankietowani starają się podejmować próby, rozmawiać o możliwych ścieżkach kształcenia oraz ukazywać zalety, wady i możliwości, jakie prezentują ich podopieczni. Opiekunowie z ostatniej grupy zauważają, że wspólne działania rodziców i szkoły, głównie z uwagi na merytoryczne przygotowanie doradców, w ich odczuciu przyniosłyby najlepszą formę wsparcia uczniów w sytuacji decyzji.

Trafność wyboru ocenić można na podstawie odniesionego sukcesu, rozumianego jako zgodność predyspozycji, zainteresowań z wymaganiami, kompetencjami w danym zawodzie. Istotnym elementem wydaje się również wybór takiej ścieżki, która pozwoli na szybkie zatrudnienie w danym zawodzie. Istnienie rankingu zawodów deficytowych i nadwyżkowych jest narzędziem informacyjnym, które w bezpośredni sposób pokaże tendencje na rynku pracy, jak również rzuci światło na możliwość znalezienia pracy w wybranym zawodzie. Rodzice zapytani o świadomość istnienia takiego rankingu, odpowiedzieli, że weryfikowali z podopiecznymi ranking – 37%, jednak 35% spośród badanych nie wykonało takiej aktywności, a aż 28% deklaruje brak wiedzy o istnieniu rankingu.

Poziom wiedzy o sposobie realizacji zadań doradczych w placówkach oświatowych miasta objętego badaniem wydaje się stosunkowo ubogi, szczególnie nieświadomość istnienia różnych form wsparcia doradczego. Rodzice zapytani, czy ich dzieci rozmawiają z nimi o doradztwie zawodowym prowadzonym w szkole, odpowiadali twierdząco w 67%, pozostali nie podejmowali takich rozmów. Fakt niskiej wiedzy o różnych formach wsparcia potwierdzają badania przeprowadzone w pierwszej połowie 2021 roku, w których spośród badanej populacji uczniów 92% potwierdza prowadzenie w ich szkole zajęć z doradztwa zawodowego, niemal 40% – istnienie materiałów o ofercie szkół ponadpodstawowych, powyżej 10% – możliwość korzystania z konsultacji indywidualnych, istnienie gazetki z materiałami z doradztwa zawodowego, odwiedziny przedstawicieli różnych zawodów, ale jedynie około 4% wie o możliwości spotkań doradcy zawodowego z rodzicami.¹⁵

¹⁵ P. Dutkiewicz, *Sytuacja decyzji a rola i tło działalności doradcy zawodowego* [w:] *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB. Dąbrowa Górnicza 2021.*

Zarówno rodzice, jak i podopieczni wykazują niski poziom wiedzy o różnych formach doradczych. Ciekawe wydaje się zbadanie rzeczywistych form wsparcia oferowanych w badanych placówkach, jak również sposobów przekazywania informacji o istnieniu tych form wsparcia ich adresatom. Z uwagi na to, że ponad połowa badanych twierdzi, iż ich podopieczni rozmawiają z nimi o prowadzonym w szkole doradztwie zawodowym, zapytałem o to, jak wyrażają się o sposobie prowadzenia doradztwa. 53% badanych twierdzi, że ich dzieci wyrażają się pozytywnie i raczej pozytywnie, 24% uważa, że ich dzieci wypowiadały się raczej negatywnie i negatywnie w tej sprawie, niemal 25% badanych twierdzi, że ich podopieczni nie wyrażali opinii na ten temat. Spośród badanych 63% uważa, że w opinii ich dzieci nie należy zmieniać nic w sposobie prowadzenia doradztwa zawodowego w ich szkole, mimo że w poprzednim badaniu, cytowanym powyżej, 64% uczniów oceniło, że doradztwo zawodowe raczej nie pomaga lub zdecydowanie nie pomaga w podjęciu decyzji o dalszej ścieżce kształcenia. Zbadanie tego stanu rzeczy wydaje się interesujące choćby z uwagi na rozbieżność w ocenie roli doradztwa zawodowego i różnicy opinii, jakie mają na jego temat rodzice w stosunku do swoich podopiecznych. Wśród proponowanych form wsparcia – niemal 25% – wymieniane są: konieczność prezentowania ofert szkół ponadpodstawowych nie tylko z danego miasta, ale również z regionu, wizyty w różnych zakładach pracy oraz odwiedziny przedstawicieli różnych zawodów, bardziej indywidualne podejście do uczniów w postaci zajęć indywidualnych. Pojawiają się również postulaty o prozaiczne aspekty wsparcia, jak wyjaśnienie zasad rekrutacji do szkół ponadpodstawowych.

Opiekunowie uważają, że technikum będzie wyborem lepszym dla przyszłości ich dziecka – 59%, co interesujące, jedna czwarta spośród tych osób ma wykształcenie średnie ogólnokształcące. Dla 32% badanych korzystnym wyborem szkoły ponadpodstawowej jest liceum ogólnokształcące. Wybór szkoły branżowej korzystnie ocenia zaledwie 9% badanych. Interesująca jest zauważalna zmiana postrzegania technikum w kontekście korzyści, jakie może nieść jego wybór dla przyszłości edukacyjno-zawodowej dziecka.

Ankietowani zostali poproszeni o ocenę pomocy doradztwa zawodowego w podjęciu decyzji edukacyjnej przez ich podopiecznych. Niemal połowa z nich uważa, że znane im formy wsparcia pomagają w sytuacji decyzji o dalszej ścieżce kształcenia. Na uwagę zasługuje wynik badania wśród adresatów tej pomocy – 64% uczniów uznało, że doradztwo zawodowe prowadzone w ich placówkach nie pomaga im w podjęciu decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej. Jedynie 32% badanych rodziców podziela pogląd ich podopiecznych, a aż 20% respondentów nie ma zdania w tej kwestii. Zauważalna jest pewna rozbieżność w ocenie tego samego elementu sytuacji, w jakiej znajdują się uczniowie.

Wnioski

Rodzice są świadomi istnienia doradztwa zawodowego oraz zauważają jego rolę jako wsparcie w sytuacji decyzji dziecka. Przeprowadzone badanie pokazuje, że nieliczni opiekunowie nie wiedzą lub zaprzeczają prowadzonej w szkole ich dziecka aktywności doradczej. Należy pochylić się nad świadomością o innych, niż zajęcia z doradztwa zawodowego, formach wsparcia dostępnych w placówkach oświatowych. Rodzice najczęściej nie wiedzą o ich istnieniu, mimo że ponad połowa potwierdza, że ich podopieczni rozmawiają z nimi o doradztwie zawodowym. Niska świadomość dostępności różnych form wsparcia może rzutować na ocenę efektywności doradztwa samego w sobie przez rodziców. Również w sposób negatywny ocenione może być wsparcie zarówno przez szkołę, jak i rodziców w oczach adresatów tej pomocy. Rodzice niemal zupełnie nie są świadomi, że w ich działaniach sami mogą liczyć na pomoc wykwalifikowanych pracowników oświaty. Sami przecież stanowią źródło informacji o dostępnych ścieżkach kształcenia. Posiadają również ważne doświadczenie w tej materii, mają służyć nim oraz swoją wiedzą podopiecznym. Profesjonalna pomoc, tak uczniom, jak i rodzicom, wsparcie w metodach czy wiedza o aktualnych tendencjach na rynku, umiejętne wykorzystanie doświadczeń rodziców i fachowej wiedzy są zakresem działań doradcy zawodowego.

Rola doradztwa zawodowego oceniana jest stosunkowo wysoko, prawie połowa respondentów twierdzi, że doradztwo zawodowe w znanych im formach wspiera ich dzieci w sytuacji decyzji o dalszej ścieżce kształcenia. Jednocześnie wzbudza zainteresowanie fakt, że sami adresaci tej pomocy uważają, iż doradztwo zawodowe w obecnej formie nie pomaga im w ich sytuacji – 64% badanych. Należy zastanowić się nad powodem tej rozbieżności, gdyż brak wiedzy o rzeczywistym wpływie oferowanego wsparcia nie przynosi zmian, których oczekują tak adresaci, jak i ich najbliższe środowisko. Z drugiej strony opiekunowie uczniów pozostających w sytuacji decyzji nie wykazują znaczącej wiedzy o tym, w jaki sposób organizowane jest wsparcie w placówkach oświatowych. Wydaje się wątpliwa rzetelność przekazywanych informacji przez uczniów oraz czy w ogóle są przez nich przekazywane. Zasadne w kontekście powyższej rozbieżności wydaje się zbadanie dostępności różnych form wsparcia w badanych placówkach, poznanie opinii doradców zawodowych w zakresie roli, jaką odgrywa ich działalność w decyzji, przed jaką stoją ich uczniowie. Można zauważyć, że informacyjny element, jakim jest aktywność doradcza, w niepełnym wymiarze spełnia swoją rolę. Istnieje, ale w oczach odbiorców w okrojonym zakresie. Posiada potencjał w formie zaplecza merytorycznego, zasobów informacyjnych, umiejętności tworzenia właściwych warunków samopoznania uczniów, szukania mocnych stron, odkrywania zainteresowań, a wydaje skupiać się na realizacji programu i przekazywania treści podczas zajęć z doradztwa zawodowego, odsuwając na dalszy plan realne, czasami prozaiczne aspekty wsparcia – czego, gdzie i w jaki sposób szukać, żeby wybrać dobrze.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002.
- Dąbrowski A., Schumann A., Woleński J. (red.), *Podejmowanie decyzji. Pojęcia, teorie, kontrowersje*. Kraków 2015.
- Dutkiewicz P., *Sytuacja decyzji a rola i tło działalności doradcy zawodowego* [w:] *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB*, tom II. Dąbrowa Górnicza 2021.
- Frączek Z., *Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jego doskonalenia* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. VII. Rzeszów 2019.
- Holska A., *Teorie podejmowania decyzji* [w:] K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacja i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*. Warszawa 2016.
- Kisiel-Dorohnicki W., *Rozwój kompetencji doradcy zawodowego* [w:] E. Bodzińska-Guzik, D. Szmigielska (red.), *Doradztwo zawodowe. Zarys problematyki i metod*. Kraków 2012.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2017.
- Opozda D., *Świadomość wychowawcza rodziców* [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok 2003.
- Piłat R., *Podmiot jako perspektywna racjonalność, filozoficzne pojęcie podmiotu w świetle teorii decyzji* [w:] Z. Redziak, *Podstawy teorii podejmowania decyzji*. Warszawa 2013.
- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*. Warszawa 2012.
- Watkins J., *Wyjaśnianie historii. Indywidualizm metodologiczny i teoria decyzji w naukach społecznych*. Wrocław 2001.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2005.
- Konstytucja RP, Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483.

Wykorzystanie w nauczaniu języka angielskiego zapożyczeń z języka angielskiego o charakterze kulturowym z wybranych polskich blogów kulinarnych

Streszczenie

Wykorzystanie zapożyczeń z języka angielskiego o charakterze kulturowym w wybranych polskich kulinarnych blogach w nauczaniu języka angielskiego to temat analizy badawczej. Celem pracy jest wykazanie możliwości, które sprzyjają rozwijaniu zainteresowań dziecka językiem obcym oraz uaktywniają ciekawość poznawania różnych kultur. Ponadto rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem, komunikacji online, krytycznego myślenia, rozpoznawania różnic, ale i podobieństw pomiędzy własną i obcą kulturą, w szczególności poprzez wykorzystanie kulinarnych blogów o charakterze kulturowym. Przeprowadzona analiza badawcza pozwala stwierdzić, że zapożyczenia z języka angielskiego o charakterze kulturowym w polskich kulinarnych blogach służą rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów.

Słowa kluczowe: zapożyczenia językowe, kulinarne blogi, interkulturowość

The use of cultural english loans in selected polish culinary blogs, in teaching the english language

Abstract

The use of cultural English borrowings in selected Polish culinary blogs in teaching English is the subject of research analysis. The study aimed to demonstrate the possibilities that favor the development of a child's interest in a foreign language and activate the curiosity to learn about various cultures. In addition, developing the skills of independent work on the language, online communication, critical thinking, recognizing the differences, but also the similarities between one's own and foreign cultures, in particular through the use of culinary blogs of a cultural nature. The conducted research analysis allows to conclude that the borrowings from the cultural English language in Polish culinary blogs are used to develop intercultural competence in children.

Keywords: language borrowings, culinary blogs, interculturalism

Wstęp

W preambule do ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe zamieszczono ważne sformułowanie odnoszące się do kompetencji kulturowych w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży. Między wyartykułowanymi w preambule treściami zachodzi odpowiedniość, która koresponduje w szczególności z poszanowaniem polskiego dziedzictwa kulturowego, łącznie z uwzględnieniem wartości kultur Europy i świata.¹ Na podstawie zapisu ustawy zarządzono następnie określenie w drodze rozporządzenia wymagań wobec szkół.² Wymagania traktują przykładowo o tym, że dzieci nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.³

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wskazuje, że fundamentem wykształcenia jest kształcenie w szkole podstawowej. Szkoła powinna wprowadzać dziecko w świat wiedzy i wdrażać do samorozwoju. Za najważniejszy cel kształcenia uważa się całościowy rozwój, zarówno w sferze biologicznej, jak i poznawczej, społecznej, emocjonalnej oraz moralnej dziecka.⁴ Jedną z ważnych umiejętności, rozwijaną w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, jest sprawne porozumiewanie się w językach obcych nowożytnych.⁵ Umiejętność, o której mowa, jak najbardziej można rozwijać między innymi poprzez rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki, czy poprzez kształtowanie postawy otwartej wobec świata i ludzi, które wchodzi w skład ważnych celów szczegółowych kształcenia ogólnego w szkole podstawowej.⁶

Należy zauważyć, że przygotowanie dzieci do komunikowania się w języku obcym nowożytnym rozpoczyna się już na etapie przedszkola. To w przedszkolu tworzy się między innymi sposobności edukacyjne, które przyczyniają się do budowania zainteresowania dziecka językiem obcym i chęci poznawania innych

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz. U. z 2021 r., poz. 1082, ze zm.).

² Art. 44 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, ze zm.).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (tekst jedn. Dz. U. z 2020 r., poz. 2198).

⁴ Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356, ze zm.).

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

kultur.⁷ Następnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, to jest w klasach 1–3, dzieciom umożliwia się zaspokojenie potrzeb w zakresie poznawania kultur innych narodów, w tym na przykład zwyczajów i zabaw dzieci innych narodowości. Na tym etapie kształcenia ważne jest zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami charakterystycznymi dla kultur odmiennych niż własna oraz stosowanie odniesień do kultury czy tradycji kraju pochodzenia uczniów. Proces edukacji na I etapie edukacyjnym jest kontynuacją nauki rozpoczętej w przedszkolu. Jego istotą w odniesieniu do rozwijania kompetencji w zakresie języka obcego jest rozbudzanie u uczniów pozytywnego przekonania do nauki języka obcego, a także kształtowanie postawy szacunku i otwartości wobec różnorodności języków i kultur. Dla osiągnięcia tego celu w kształceniu językowym na tym etapie edukacyjnym niezbędne jest między innymi wykorzystywanie autentycznych materiałów źródłowych, takich jak zdjęcia, filmy czy nagrania audio.⁸ Autentycznymi dokumentami źródłowymi mogą być również kulinarne blogi internetowe, zawierające korpus tekstów z zapożyczeniami językowymi o charakterze kulturowym.

Marcin Smolik i Paweł Poszytek w komentarzu do podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego podkreślają, że różnorodność materiałów źródłowych jest kwestią naturalną, która jest sposobnością do rozwijania umiejętności językowych, przy jednoczesnym wspieraniu rozwoju uczącego się jako jednostki, a także jako członka różnych społeczności.⁹

Treści dotyczące kultury, w tym na przykład tradycje i zwyczaje, wskazane są również w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego nauczanego jako pierwszy na II etapie edukacyjnym, czyli w klasach 4–8. Uczeń na tym etapie edukacyjnym wyposażony jest zarówno w podstawową wiedzę o społeczeństwach i ich kulturach, które używają danego języka obcego, jak i w wiedzę dotyczącą swojego kraju. W ten sposób rozwijana jest u uczniów wrażliwość międzykulturowa, ale również wiedza na temat zależności między kulturą własną i obcą.¹⁰

⁷ Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356, ze zm.).

⁸ Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r..., op. cit.

⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji s. 31, pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> [dostęp: 01.12.2021].

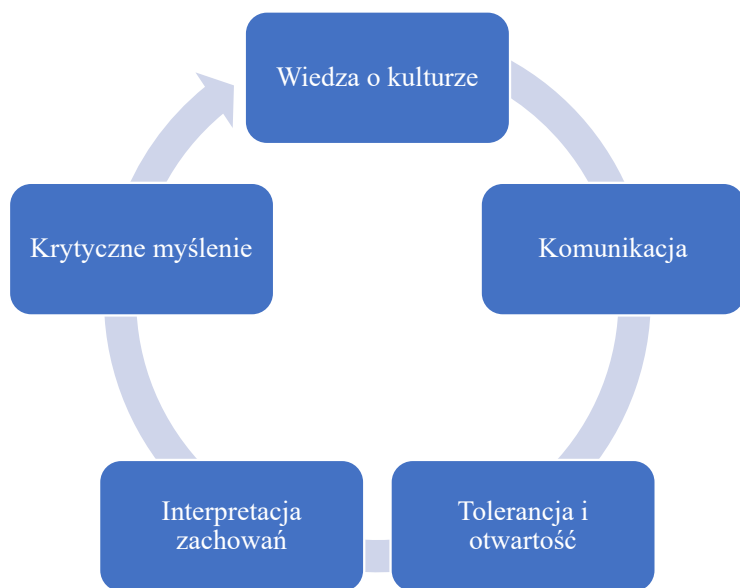
¹⁰ Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r..., op. cit.

Interkulturowość w nauczaniu języka angielskiego

Kompetencja interkulturowa jest nieodzowna do funkcjonowania we współczesnym wielojęzycznym i wielokulturowym świecie. Uczeń, który posiada tę kompetencję, potrafi:¹¹

1. rozpoznawać różnice i podobieństwa między kulturą rodzimą a kulturą społeczeństw, z których wywodzi się dany język, będący przedmiotem nauki;
 2. analizować nowo powstałe zjawiska kulturowe, w tym również tradycje i zachowania przedstawicieli odmiennych społeczności;
 3. rozumie ludzi i sprawy innej kultury;
 4. rozumie tradycje kulturowe innych społeczeństw, w odróżnieniu od własnych tradycji, zna początki ich historii;
 5. używa wiedzy o innych kulturach do zobiektywizowania obrazu rodzimej kultury, tradycji czy zwyczajów;
 6. jest tolerancyjny wobec przedstawicieli innych kultur;
 7. w kontaktach z przedstawicielami innych kultur jest bezkonfliktowy;
 8. w sytuacji kontaktu radzi sobie z przedstawicielami innych kultur;
 9. potrafi również poradzić sobie w razie nieporozumień międzykulturowych.
- Graficzne ujęcie kompetencji interkulturowej ucznia przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Kompetencja interkulturowa

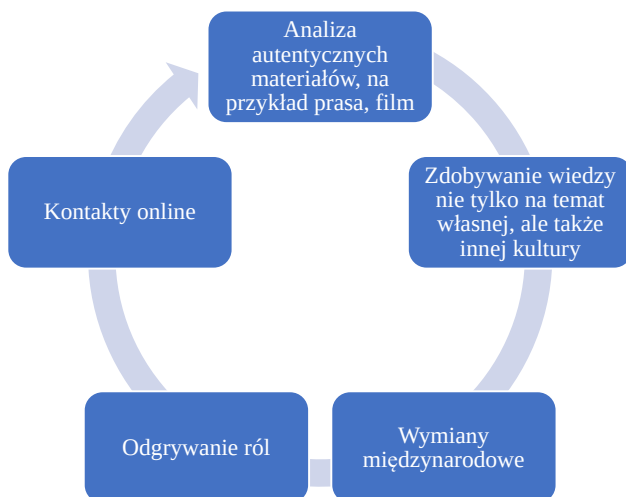


Źródło: T. Róg, *Teoria w pigułce*, Zestaw 10, Zeszyt 1. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 5.

¹¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009, s. 18–19.

Przykładowe sposoby osiągnięcia kompetencji interkulturowej u ucznia przedstawia rysunek 2.

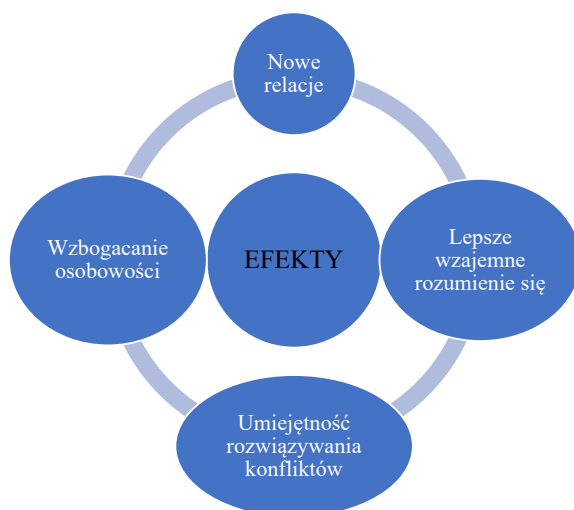
Rysunek 2. Sposoby osiągnięcia kompetencji interkulturowej



Źródło: T. Róg, *Teoria w pigułce*, Zestaw 10, Zeszyt 1. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 5.

Przykładowe uzyskane efekty urzeczywistnionej kompetencji interkulturowej u ucznia przedstawia rysunek 3.

Rysunek 3. Efekty kompetencji interkulturowej



Źródło: T. Róg, *Teoria w pigułce*, Zestaw 10, Zeszyt 1. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 5.

Zapożyczenia

Współcześnie w związku z przejmowaniem obcych kulinarnych wzorców kulturowych wzrasta rozwój zapożyczeń z języka angielskiego. Einar Haugen dowodzi, że zapożyczenia językowe są procesem. W nowo powstałej sytuacji językowej najpierw należy odtworzyć swoje wcześniej wyuczone wzorce językowe. Następnie, jeśli wśród tych wzorców pojawiają się nowe wzorce, zaczerpnięte z innego języka, które są odtwarzane, mówimy o zapożyczeniach.¹² Zatem zanim dojdzie do zapożyczenia językowego w danym społeczeństwie, użytkownicy mogą odwzorowywać jego poszczególne elementy według swoich możliwości.¹³ Haugen podzielił zapożyczenia na trzy główne grupy:¹⁴

1. *loanwords* (odtworzenie obcego materiału leksykalnego jako własnego);
2. *loanblends* (formy złożone, które mogą zawierać w sobie dźwięki rodzime i dźwięki obce);
3. *lanshifts* (przesunięcie morfemów rodzimych na język zapożyczony. Są to tak zwane zapożyczenia semantyczne).

Anna Witalisz, biorąc pod uwagę model podziału zapożyczeń Haugena, zapożyczeniem językowym nazywa:¹⁵

1. leksem prosty, np. klub (ang. club), złożony, np. coming out (ang. coming out), wyrażenie frazeologiczne, np. fair play (ang. fair play) oraz akronim, który formą i znaczeniem zasięgnięty jest z angielskiego, np. GPS (ang. GPS);
2. pojedyncze znaczenie leksemu zasięgnięte z angielskiego, np. mysz (ang. mouse), oznaczające urządzenie, które umożliwia obsługę komputera;
3. angielski leksem wielomorfemowy, np. jajogłowy intelektualista (ang. egg-head), wyrażenie idiomatyczne, np. pierwsza dama, żona prezydenta państwa (ang. First Lady), lub akronim, np. ŚOZ – Światowa Organizacja Zdrowia (ang. WHO, World Health Organization), nie zawsze przełożone są dokładnie;
4. angielskie wyrażenie wielomorfemowe, które przetłumaczone jest w połowie, tzw. półkalka, np. lunch roboczy (ang. working lunch);
5. pochodzenia angielskiego afiks np. -ing (ang. -ing) w wyrażeniu typu szafing i pseudoafiks -gate (ang. -gate) w wyrażeniu typu oscypekgate;

¹² E. Haugen, *The analysis of linguistic borrowing*. Language, 1950, s. 81–83.

¹³ E. Haugen, *Bilingualism in the Americas, a bibliography and research guide*. American Dialect Society, Alabama 1968, s. 55–58.

¹⁴ E. Haugen, *The analysis...*, op. cit., s. 85–90.

¹⁵ B. Baczyńska, Praca licencjacka (niepublikowana). PWSZ Racibórz, Racibórz 2021, za: A. Witalisz, *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Wydawnictwo JAK, Kraków 2016, s. 24.

6. angielska struktura gramatyczna, która stała się aktywna w języku polskim, np. automyjnia (ang. car wash);
7. zwrot, tj. zapożyczenie angielskie mające funkcję pragmatyczną, używane w konkretnej sytuacji (kalka lub anglicyzm właściwy), np. sorry (ang. sorry);
8. zapożyczenie fonetyczne, polegające np. na wymowie zapożyczonego do polszczyzny słowa chip, jak ang. chip (/tʃip/);
9. zapożyczenie ortograficzne, polegające na tym, że np. słowo polskie już zapisujemy jak angielskie jush.

Zapożyczenia językowe cieszą się prestiżem. Wypełniają luki dotyczące np. środków ekspresyjnych, których nie ma jeden z języków, i nie należy utożsamiać ich z brakami, lecz z wykorzystaniem pełnego spisu językowych zasobów, gamy ekspresji. Do typowych wypełniaczy luk możemy zaliczyć etykiety, noszące nazwę zapożyczeń kulturowych. Zapożyczenia tego rodzaju towarzyszą nowym nabytkom kulturowym, ale też działaniom społecznym. Mogą odnosić się do funkcji oraz instytucji społecznych, do produktów spożywczych czy technologicznych. Tak więc kulturowe zapożyczenia wzbogacają leksykon języka.¹⁶ Zapożyczenia nacechowane kulturowo mają swój udział także w rozwijaniu kompetencji interkulturowej.

Blogi jako autentyczne materiały źródłowe w rozwijaniu kompetencji interkulturowej

Kulinarne blogi internetowe, a w nich zapożyczenia o charakterze kulturowym, są jednym z pomocnych materiałów źródłowych, które zarówno nauczyciele, jak i sami uczniowie mogą wykorzystywać do rozwijania kompetencji interkulturowej. Teksty w kulinarnych blogach zawierają zapożyczenia językowe, które ujmują sposób życia przedstawicieli innych kultur, a więc urzeczywistniają prawdziwą kulturę.

Blogi przypominają budowę dzienniki. Jednak w odróżnieniu od dzienników są tekstami przeznaczonymi zarówno do lektury, jak i rozpowszechniania. W strukturę gatunku wpisana jest bowiem interakcja, to znaczy, że autorzy blogów wyrażają zgodę na ich komentowanie. Wystarczy kliknąć we właściwe hiperłącze, aby przejść do formularza umożliwiającego dodanie komentarza.¹⁷

Blogi charakteryzują się dynamicznością i elastycznością, ponieważ zawierają wszystkie modele komunikacji. Blogi są środkiem, aby ustanowić i utrzymać obecność w wirtualnej przestrzeni. Działania online często są odpowiednikami rzeczywistych wydarzeń w fizycznym świecie. Blogi mogą służyć jako narzędzie

¹⁶ Y. Matras, *Language Contact*. Cambridge University Press, Cambridge 2009, s. 149–151.

¹⁷ J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 155–156.

badawcze lub marketingowe, jako źródła specjalistycznych wiadomości i informacji. Blog to również narzędzie, za pomocą którego ludzie zarabiają na życie.¹⁸ W tym kontekście zapożyczenia z języka angielskiego w polskich kulinarnych blogach mogą jawić się jako autentyczne materiały źródłowe służące rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów.

Metodologia badań

Celem badania jest wskazanie możliwości, które sprzyjają rozwijaniu zainteresowań dziecka językiem obcym oraz uaktywniają ciekawość poznawania różnorodnych kultur. Ponadto rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem, komunikacji online, krytycznego myślenia, rozpoznawania różnic, ale i podobieństw pomiędzy własną i obcą kulturą, w szczególności poprzez wykorzystanie kulinarnych blogów o charakterze kulturowym.

W odniesieniu do tak postawionego celu sformułowano następujące pytanie badawcze: Czy zapożyczenia z języka angielskiego o charakterze kulturowym w polskich kulinarnych blogach mogą być użyteczne w rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów?

Dla rozwiązania tego pytania badawczego autorka poddała analizie badawczej wyodrębnione zapożyczenia z języka angielskiego. W sferze zainteresowania niniejszego badania znalazły się zapożyczenia angielskie zaadaptowane przez język polski. Są to zapożyczenia pojedyncze i złożone w całości przejęte przez język polski.

W materiale badawczym zamieszczono kulinarne blogi, które autorka wybrała na podstawie ich popularności, głównie w odniesieniu do komentarzy, dialogów, portali społecznościowych (na przykład Facebook), liczby osób obserwujących dany blog.

Korpus blogów zgromadzony przez autorkę niniejszego badania zamieszczono poniżej:

- [<https://www.mojkulinarnypamietnik.pl/2014/10/apple-pie-czyli-amerykanska-szarlotka.html>]
- [<https://www.mojegotowanie.pl/przepis/yorkshire-pudding>] [<https://kuchniaagaty.pl/przepisy/pudding-yorkshire>]
- [<https://www.poezja-smaku.pl/puddingi-yorkshire-do-mies-w-sosie/>]
- [<https://smakowity.pl/przepis/lancashire-hotpot>]
- [<https://zpierwszegotloczenia.pl/przepis/hot-pot-czyli-czas-na-dania-jednogarnkowe>]
- [<http://magiczny-garnek.pl/blog/2016/07/08/lancashire-tortilla/>]

¹⁸ M.A. Banks, *Blogging Heroes: Interviews with 30 of the World's Top Blogger*. Wiley Publishing, Canada 2008, s. XX, XXI.

- [<https://www.mojewypieki.com/przepis/bread-and-butter-pudding>]
- [<http://zmyslywkuchni.blogspot.com/2013/09/kaszanka-i-gruszka.html>]
- [<https://whiteplate.com/2011/06/czekoladowy-pudding-z-morelami>]
- [<https://www.olgasmile.com/fasola-pieczona.html>]
- [<https://szkockiesmaki.blogspot.com/2020/04/hash-browns-with-cheddar-and.html>]
- [<https://picantecooking.com/pl/recipes/kuchnia-brytyjska/piccalilli-/>]
- [<http://awyrlwyd.blogspot.com/2013/03/kuchnia-walijska-cawl.html>]
- [<https://learningfromhollywood.pl/scones-przepis-na-brytyjskie-buleczki-idealne-na-sniadanie-i-podwieczorek/>]
- [<https://www.mopswkuchni.net/2013/12/12/irludzki-colcannon/>]
- [<https://aniagotuje.pl/przepis/brownie>]

Wyniki badań

Analiza wyników badań zapożyczeń z języka angielskiego w korpusie polskich kulinarnych blogów rozróżniła niżej wymienione zapożyczenia o charakterze kulturowym. Charakterystykę zapożyczeń sporządzono według następującego schematu: najpierw autorka wymienia zapożyczenie, a następnie je wyjaśnia. Wyjaśnienia dokonano na podstawie słownika języka angielskiego¹⁹ oraz opisu znajdującego się w tekstach autorów blogów. W dalszej części podano sposób użycia zapożyczenia w tekstach kulinarnych blogów. Celem wyeksponowania danego anglicyzmu w cytowanych tekstach pogrubiono wyodrębnione zapożyczenia. Analizę zapożyczeń przedstawiono następująco:

< *yorkshire pudding* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego wyrażenia *Yorkshire pudding*. Jest to potrawa angielska. Zapożyczenie użyte jest w korpusie bloga „Przepis na **yorkshire pudding** to jeden z klasyków kuchni angielskiej”²⁰ Zapożyczenie to znajdziemy także w takich blogach jak:

„**Yorkshire pudding** to wspaniałe uzupełnienie obiadu.”²¹

„Ja parę lat temu na duży rodzinny obiad zdecydowałam, że podam coś innego – **puddingi yorkshire**, czyli pieczone czarki z ciasta naleśnikowego. Wywodzą się z Anglii (podobno z hrabstwa Yorkshire – stąd nazwa).”²²

¹⁹ <https://www.diki.pl/> [dostęp: 01.12.2021]

²⁰ <https://www.mojegotowanie.pl/przepis/yorkshire-pudding> [dostęp: 03.12.2021]

²¹ <https://kuchniaagaty.pl/przepisy/pudding-yorkshire> [dostęp: 03.12.2021]

²² <https://www.poezja-smaku.pl/puddingi-yorkshire-do-mies-w-sosie/> [dostęp: 03.12.2021]

< *apple pie* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *apple pie*. Oznacza ciasto o nazwie jabłecznik. Zapożyczenie użyte jest w korpusie bloga „Robiłam już kilka jabłeczników i szarlotek, ale **apple pie** czyli amerykańskiej szarlotki jeszcze nie.”²³

< *Lancashire tortilla* >

Zapożyczenie pochodzi z dwóch angielskich słów: *Lancashire* to hrabstwo w Anglii, a *tortilla* to kukurydziany placek. Zapożyczenie użyte jest w korpusie bloga „(...) na jednym z bazarów ze starociami wygrzebałam książkę kucharską autorstwa trzech Angielek: Mary Berry, Ann Body i Audrey Ellis z 1970 roku – perełka. Z tejże książki wygrzebałam przepis, którego nie trzeba tłumaczyć dosłownie na język polski: **Lancashire tortilla**”.

< *Lancashire hotpot* >

Zapożyczenie pochodzi z dwóch angielskich słów: *Lancashire* to hrabstwo w Anglii, natomiast *hotpot* to potrawa z jarzynami. Zapożyczenie użyte jest w korpusie dwóch blogów:

„**Lancashire hotpot**” – przepis²⁴,

„Dziś dzielę się z Wami przepisem eksperymentalnym, zainspirowanym recepturą na Lancashire Hot Pot.”²⁵

< *pudding* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *pudding*. Jest to tradycyjne brytyjskie danie bożonarodzeniowe. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu:

„Angielska specjalność; najbardziej kochany **pudding** na Wyspach. Tradycyjnie przygotowywany z białego chleba tostowego (choć spotkałam się ze zdaniem, że jest on zemstą Anglików dla ludzkości ;-).”²⁶

< *black pudding* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *black pudding*, które oznacza kaszankę.

Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „**Black pudding**, czyli angielska kaszanka, to przede wszystkim przysmak śniadaniowy. Smażone krążki czy

²³ <https://www.mojkulinarnypamietnik.pl/2014/10/apple-pie-czyli-amerykanska-szarlotka.html> [dostęp: 03.12.2021]

²⁴ <https://smakowity.pl/przepis/lancashire-hotpot> [dostęp: 04.12.2021]

²⁵ <https://zpierszewsgotloczenia.pl/przepis/hot-pot-czyli-czas-na-dania-jednogarnkowe> [dostęp: 04.12.2021]

²⁶ <https://www.mojewypieki.com/przepis/bread-and-butter-pudding> [dostęp: 04.12.2021]

plastry kaszanki to jeden z elementów tradycyjnego brytyjskiego śniadania (piszę brytyjskiego, gdyż występuje też w Szkocji czy Irlandii Północnej).²⁷

< *brownie* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *brownie* i oznacza ciastko czekoladowe z orzechami. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „Zapraszam po mój najlepszy przepis na **brownie**.”²⁸

< *baked beans* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *baked beans* i oznacza fasolę w sosie pomidorowym. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „Dzisiaj u mnie fasola pieczona, czyli klasyczna **baked beans** znana z kuchni angielskiej i amerykańskiej. Zawsze, gdy jestem w hotelach fasola pieczona (...) baked beans pojawia się na śniadaniach w kilku wersjach.”²⁹

< *hash browns* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *hash browns* i oznacza placki ziemniaczane. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „Kuchnia szkocka, podobnie jak większość współczesnych kuchni ulega bezustannej modyfikacji i inkorporuje składniki i smaki z całego świata. **Hash browns** są na to doskonałym przykładem. Nie jest to co prawda smak zaczerpnięty z odległych krajin, ale z sąsiedniej Anglii, który coraz częściej wypiera scones, podawane tu na śniadanie.”³⁰

< *piccalilli* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *piccalilli* i oznacza ostrą przyprawę z marynowanych jarzyn. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „Ich odważny, wyraźnie egzotyczny smak jest przeciwieństwem brytyjskiej powściągliwości i uporządkowania, skąd właśnie pochodzi **piccalilli**. Jest to jaskrawy ślad po kolonialnej przeszłości Imperium Brytyjskiego oraz wspomnienie o Indiach, a same przetwory powinny przypominać marynowane warzywa o nazwie «achar».”³¹

²⁷ <http://zmyslywkuchni.blogspot.com/2013/09/kaszanka-i-gruszka.html> [dostęp: 04.12.2021]

²⁸ <https://aniagotuje.pl/przepis/brownie> [dostęp: 04.12.2021]

²⁹ <https://www.olgasmile.com/fasola-pieczona.html> [dostęp: 05.12.2021]

³⁰ <https://szkockiesmaki.blogspot.com/2020/04/hash-browns-with-cheddar-and.html> [dostęp: 05.12.2021]

³¹ <https://picantecooking.com/pl/recipes/kuchnia-brytyjska/piccalilli-/> [dostęp: 06.12.2021]

< *cawl* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *cawl* i oznacza tradycyjną zupę z Walii. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „**Cawl** jest tradycyjną walijską potrawą, ale nigdy nie taką samą, w zależności od regionu, sezonu lub samej kuchni, w której jest gotowana.”³²

< *scone* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *scone* i oznacza bułeczkę, którą często spożywa się z masłem. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „Choć bułeczka **scone** uchodzi za typowo angielski przysmak, to pochodzi ze Szkocji. Mówi się nawet na nią «Scottish quick bread», czyli szybkie pieczywo. Sama nazwa według niektórych źródeł wzięła się od zangielszczonego duńskiego określenia *schoonbrot* – piękny chleb. Według innych od szkockiej miejscowości o nazwie Scone. Niegdyś znajdował się w niej Kamień Przeznaczenia, używany jako tron koronacyjny pierwszych królów Szkocji.”³³ Więcej historii o bułeczkach, a także o *five o'clock* znaleźć można na blogu.

< *colcannon* >

Zapożyczenie pochodzi z angielskiego słowa *colcannon*, które oznacza ziemniaki duszone z kapustą. Zapożyczenie użyte jest w korpusie blogu: „(...) chciałabym zaprosić Was na tradycyjne danie irlandzkie. **Colcannon** to nic innego jak ugotowane ziemniaki wymieszane ze zblanszowanym i poszatutowanym jarmużem lub kapustą z dodatkiem masła, mleka i przypraw. Jedzony jest tradycyjnie w Halloween.”³⁴

Podsumowanie

Zgłębiany materiał badawczy wykazał występowanie zapożyczeń z języka angielskiego w polskich kulinarnych blogach o charakterze kulturowym. W obrębie kulinarnego pola semantycznego wyodrębniono 13 zapożyczonych jednostek leksykalnych. Zapożyczenia te wystąpiły w 17 polskich kulinarnych blogach. Wymienione w pracy zapożyczenia występują w korpusie blogów w postaci pojedynczych i złożonych jednostek leksykalnych. Zapożyczenia te nie zmieniają znaczenia w języku polskim. Polskie znaczenie zapożyczeń zostało scharakteryzowane na podstawie wyjaśnień opisanych we wpisach autorów blogów, a także na podstawie słownika

³² <http://awyrlwyd.blogspot.com/2013/03/kuchnia-walijska-cawl.html> [dostęp: 06.12.2021]

³³ <https://learningfromhollywood.pl/scones-przepis-na-brytyjskie-buleczki-idealne-na-sniadanie-i-podwieczorek/> [dostęp: 07.12.2021]

³⁴ <https://www.mopswkuchni.net/2013/12/12/irlandzki-colcannon/> [dostęp: 07.12.2021]

języka angielskiego (www.diki.pl/). Wykazano, że posiadają one takie same znaczenia, jak angielskie oryginały.

Wyodrębnione zapożyczenia z języka angielskiego o charakterze kulturowym w polskich kulinarnych blogach pozwoliły sformułować odpowiedź w odniesieniu do niżej wymienionego pytania badawczego:

Czy zapożyczenia z języka angielskiego w polskich kulinarnych blogach mogą być użyteczne w rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów?

Zapożyczenia z języka angielskiego o charakterze kulturowym w polskich kulinarnych blogach służą rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów. Rozumienie innych kultur w obszarze kulinarnym z wykorzystaniem blogów jest możliwością, która sprzyja rozwijaniu wrażliwości interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego.

Przeprowadzenie dalszych badań w omawianym obszarze semantycznym za pomocą autentycznych materiałów źródłowych, takich jak blogi, mogłoby umożliwić zweryfikowanie innych, niewymienionych w badaniu zapożyczeń językowych nacechowanych kulturowo.

Bibliografia

- Baczyńska B., Praca licencjacka (niepublikowana). PWSZ Racibórz, Racibórz 2021, za: A. Witalisz, *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Wydawnictwo JAK, Kraków 2016, s. 24.
- Banks M.A., *Blogging Heroes: Interviews with 30 of the World's Top Blogger*. Wiley Publishing, Canada 2008.
- Grzenia J., *Komunikacja językowa w Internecie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Haugen E., *Bilingualism in the Americas, a bibliography and research guide*. American Dialect Society, Alabama 1968.
- Haugen E., *The analysis of linguistic borrowing*. Language, 1950.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Matras, Y., *Language Contact*. Cambridge University Press, Cambridge 2009.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny, s. 31, pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawa-1.pdf> [dostęp: 01.12.2021]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356, ze zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Tekst jedn. Dz. U. z 2020 r., poz. 2198.

Róg T., *Teoria w pigułce*, Zestaw 10, Zeszyt 1. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, Tekst jedn. Dz. U. z 2021 r., poz. 1082, ze zm.

<https://www.diki.pl/> [dostęp: 01.12.2021]

<https://www.mojegotowanie.pl/przepis/yorkshire-pudding> [dostęp: 03.12.2021]

<https://kuchniaagaty.pl/przepisy/pudding-yorkshire> [dostęp: 03.12.2021]

<https://www.poezja-smaku.pl/puddingi-yorkshire-do-mies-w-sosie/> [dostęp: 03.12.2021]

<https://www.mojkulinarnypamietnik.pl/2014/10/apple-pie-czyli-amerykanska-szarlotka.html> [dostęp: 03.12.2021]

<https://smakowity.pl/przepis/lancashire-hotpot> [dostęp: 04.12.2021]

<https://zpierszegotloczenia.pl/przepis/hot-pot-czyli-czas-na-dania-jednogarnkowe> [dostęp: 04.12.2021]

<https://www.mojewypieki.com/przepis/bread-and-butter-pudding> [dostęp: 04.12.2021]

<http://zmyslywkuchni.blogspot.com/2013/09/kaszanka-i-gruszka.html> [dostęp: 04.12.2021]

- <https://aniagotuje.pl/przepis/brownie> [dostęp: 04.12.2021]
- <https://www.olgasmile.com/fasola-pieczona.html> [dostęp: 05.12.2021]
- <https://picantecooking.com/pl/recipes/kuchnia-brytyjska/piccalilli/> [dostęp: 06.12.2021]
- <https://szkockiesmaki.blogspot.com/2020/04/hash-browns-with-cheddar-and.html> [dostęp: 05.12.2021]
- <http://awyrlwyd.blogspot.com/2013/03/kuchnia-walijska-cawl.html> [dostęp: 06.12.2021]
- <https://learningfromhollywood.pl/scones-przepis-na-brytyjskie-buleczki-idealne-na-sniadanie-i-podwieczorek/> [dostęp: 07.12.2021]
- <https://www.mopswkuchni.net/2013/12/12/irlandzki-colcannon/> [dostęp: 07.12.2021]

Komunikacja z uczniami z SPE na lekcji języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

Zgodnie z polityką włączającą szkoły publiczne powinny zapewnić warunki do rozwoju uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to jednak wielkie wyzwanie, ponieważ szkoły masowe stale poszukują kompetentnych specjalistów do nauczania i wspierania uczniów z SPE. Celem artykułu jest wskazanie problemów w komunikacji nauczyciel – uczeń oraz zaproponowanie możliwych rozwiązań podczas zajęć języka angielskiego dla ucznia w spektrum autyzmu i z mutyzmem wybiórczym, co stanowi wstęp do dalszych badań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: edukacja, komunikacja, specjalne potrzeby edukacyjne, spektrum autyzmu, MW (mutyzm wybiórczy)

Communication with special needs students at the English lesson in early education

Abstract

Public schools according to the inclusive policy in the educational system should ensure conditions to function and make the development of students with special needs possible. This task is quite challenging as often there is not enough professional staff to educate such students and support their needs. The aim of the article is to indicate problems in communication and suggest possible solutions to them, which may be observed during the lesson of English, taking students with Autism Spectrum Disorder and Selective Mutism into account. The article constitutes an introduction to a broader study in this field.

Keywords: education, communication, special needs student, ASD, SM

Wstęp

Edukacja i wychowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole to trudny proces. W edukacji powinna spełniać się idea jedności w różnorodności. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży, zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ruch na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami rozpoczął się już w XX wieku za sprawą Organizacji Narodów Zjednoczonych, propagującej hasła równości praw i szans osób niepełnosprawnych.

Mając na uwadze ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo), dzieci lękowe z mutyzmem wybiórczym oraz ze spektrum autyzmu. Pojęcie *specjalnych potrzeb edukacyjnych* pojawiło się w światowym i krajowym dyskursie oświatowym, by uczulić pedagogów na konieczność szczególnego wsparcia uczniów, którzy mają trudności w uczeniu się lub zachowaniu, wobec czego pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która co do zasady powinna być dostępna dla każdego ucznia – w ich przypadku ma szczególne znaczenie.¹ Szczegółową klasyfikację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi reguluje rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2020, poz. 1309).

O specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) mówi się, gdy dziecku ze względu na trudności w nauce trzeba zapewnić specjalne warunki, metody, programy, pomoce, sposoby komunikowania się. Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Preambuła Konwencji Praw Człowieka przyjęta w 2006 roku zobowiązuje państwa na całym świecie do zapewnienia integracyjnego systemu kształcenia na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Z raportu ORE przeprowadzonego w latach 2018/2019 oraz 2019/2020 wynika, że więcej niż co druga badana szkoła (53,2%) uważa, że jest w niej zbyt mało specjalistów w stosunku do potrzeb inkluzji. Jeśli

¹ J. Głodkowska, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik. Fundusze Unijne dla Oświaty, Warszawa 2010.

chodzi o potrzeby kadrowe warunkujące z perspektywy szkół możliwość edukacji włączającej w szkołach – podobnie jak w przedszkolach – najbardziej brakuje psychologów (57,8%), a dalej – we wskazaniu mniejszym o połowę – socjoterapeutów (28,8% – kluczowych do wsparcia uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym) oraz logopedów (28,2%).

Rozważając sytuację ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wspomnieć o trzech ważnych komponentach procesu edukacyjnego: uczeń, który przychodzi do szkoły ze swoimi potrzebami, rodzice z bagażem swoich doświadczeń i oczekiwań oraz nauczyciel, który pełni kluczową rolę – wspierając ucznia. Nauczyciel dokonuje analizy zauważonych deficytów lub postępów w rozwoju dziecka związanych z edukacją i rozwojem społecznym. Sam wchodzi w relację z uczniem i ma szansę dokonywać autorefleksji związanej z tym, co się w tej relacji dzieje. Spotkanie tych trzech ważnych podmiotów (triada: uczeń-rodzic-nauczyciel) ma na celu poznanie potrzeb i możliwości dziecka, by w rezultacie stworzyć warunki sprzyjające jego optymalnemu rozwojowi. Podmioty te budują obszary wzajemnego poznania oraz relacji. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają prawo do traktowania ich zgodnie z potrzebami i wymogami edukacyjnymi dostosowanymi do ich możliwości rozwojowych. Według K. Leśniewskiej i E. Puchały² ważne jest, aby w procesie wychowania nauczyciel zauważył potrzeby każdego ucznia. W moim dwudziestoletnim doświadczeniu nauczycielskim pojawiały się różne sytuacje dotyczące edukacji włączającej. Obecnie świadomość nauczycieli wobec uczniów z SPE jest zdecydowanie inna niż 10 lat wcześniej. Nauczyciele są w stanie dostosować wymagania edukacyjne oraz metody i formy pracy. Jednak oprócz zobowiązań formalnych istotne są również takie cechy jak empatia i cierpliwość. Na co dzień najczęściej pracuję z uczniami, którzy mają zdiagnozowane spektrum autyzmu oraz mutyzm wybiórczy. Szczególnie na zajęciach języka angielskiego może to zaburzać interakcyjność sytuacji komunikacyjnej nauczyciel – uczeń. Obserwacje dotyczące pracy z uczniami w spektrum oraz MW skłoniły mnie do podjęcia badań w tym zakresie. Artykuł ten stanowi jedynie wstęp do dalszych działań badawczych.

Uczeń ze spektrum autyzmu na zajęciach języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej

Według danych WHO (Światowej Organizacji Zdrowia) liczba dzieci ze spektrum autyzmu wzrasta (WHO, 2019). Najnowsze zestawienia danych z 2016 roku opracowane przez Amerykańskie Centrum Kontroli i Prewencji Chorób (Centres for Disease Control and Prevention) podają wskaźnik rozpowszechnienia ASD 1/54,

² K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. MEN, Warszawa 2011.

czyli 1,8% w populacji dzieci do 8 r.ż.³ Według organizacji Autism Europe w Europie ok. 5 mln osób jest dotkniętych autyzmem. W Polsce jedno dziecko na 68 urodzonych jest dotknięte tym zaburzeniem rozwoju. Według Systemu Informacji Oświatowej do szkół polskich uczęszcza 16 380 dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (SIO, 2017). Jak podaje D. Podgórska-Jachnik⁴, wśród uczniów z niepełnosprawnościami dominują zdecydowanie trzy grupy: uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (41 625; 25,7%), z niepełnosprawnościami sprzężonymi (34 074; 21%) oraz z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (32 294; 19,9%).

Według nowych przepisów regulujących organizację kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Polsce (Ustawa o Systemie Oświaty, 2017), dzieci i młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają możliwość pobierania nauki w trzech typach szkół, które różnią się możliwością budowania relacji społecznych z rówieśnikami neurotypowymi oraz zakresem tworzenia specjalnego środowiska edukacyjnego, odpowiadającego na specjalne potrzeby ucznia z niepełnosprawnością: od całościowej edukacji specjalnej w specjalnie przygotowanym środowisku szkolnym, poprzez integrację – kształcenie specjalne realizowane w szkole ogólnodostępnej z obligacyjnie zatrudnionym nauczycielem wspomagającym, do założeń inkluzji, czyli dostosowania każdej szkoły ogólnodostępnej do potrzeb wszystkich uczniów, również z niepełnosprawnością⁵. Nie wszystkie szkoły ogólnodostępne są w stanie sprostać uczniom z ASD z powodów organizacyjnych, a także dydaktyczno-wychowawczych.⁶ Środowisko szkolne nie zawsze wpływa na rozwój zainteresowań uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy też na nawiązywanie relacji z rówieśnikami i kształtowanie postaw prospołecznych. Wiąże się to z postrzeganiem uczniów autystycznych jako „innych”, co jest wynikiem zachowań tychże uczniów w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne w sposób nieadekwatny i nieprzewidywalny, co może prowadzić do stygmatyzacji w gronie rówieśniczym. Uczniowie z ASD mogą zachowywać się, komunikować oraz uczyć w inny sposób niż ich rówieśnicy. Mogą napotykać na trudności w sytuacjach, gdy należy rozwiązać problem, wejść w interakcję z rówieśnikiem czy nauczyć się nowych treści, gdyż ich umiejętności poznawcze są zróżnicowane – od nisko funkcjonujących (ci którzy potrzebują wsparcia w codziennych czynnościach) do wysoko funkcjonujących.

³ M. Maenner, Saving Lives, Protecting People <https://www.cdc.gov/CDC/24/7> [dostęp: 12.12.21]

⁴ D. Podgórska-Jachnik, *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*. ORE, Warszawa 2021.

⁵ Por. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Impuls, Kraków 2010.

⁶ A. Bombińska-Domżał, T. Cierpiałowska, E. Lubińska-Kościółek, S. Niemiec, *Szkola inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych*. „Edukacja”, 2020, 2(153).

W klasyfikacji DSM-5 po raz pierwszy pojawiły się nieprawidłowe reakcje na bodźce sensoryczne, które zostały ujęte jako objaw kryterialny (w kategorii drugiej dotyczącej zachowania) przejawiający się w formie hiper- lub hiporeaktywności na bodźce zmysłowe.⁷ W odniesieniu do tego kryterium wymaga się od osób pracujących z uczniem z ASD zrozumienia procesów terapeutycznych zachodzących przynajmniej w dwóch głównych nurtach terapeutycznych: rozwojowym i behawioralnym. Rozwojowy nurt terapeutyczny wypracował metody redukcji zaburzeń sensorycznych, z kolei nurt behawioralny koncentruje się wokół redukcji nieadekwatnych reakcji na bodźce sensoryczne. Szkoła powinna zapewnić takie warunki uczenia się dla uczniów z ASD, aby usuwać bariery, które negatywnie wpływają na odbiór wrażeń zmysłowych. Ponadto rolą szkoły jest wsparcie możliwości pojawienia się adekwatnych reakcji w sensorycznie przyjaznym środowisku. Według A. Bombińskiej-Domżał⁸ i T. Attwooda⁹ reakcje te często mogą być nieadekwatne do sytuacji, zarówno pod względem samego sposobu ekspresji (obiektywnie niezrozumiałe, dziwne, bezcelowe zachowania), czasu trwania (obiektywnie dany bodziec nie powinien wywołać aż tak długo trwającej reakcji), jak i natężenia reakcji (obiektywnie dany bodziec nie powinien wywołać reakcji o tak skrajnym natężeniu). W związku z powyższym uczniowie z ASD mogą prezentować skrajne zachowania w odpowiedzi na zewnętrzny bodziec zmysłowy; od braku reakcji (np. dziecko nie słyszy wołania po imieniu, nie patrzy na rozmówcę), poprzez łagodne, dziwaczne zachowania (np. wsłuchiwanie się, obwąchiwanie), reakcje dezorganizujące funkcjonowanie dziecka i otoczenia (np. opór, płacz, krzyk, ucieczka), aż po zagrażające zdrowiu i życiu (np. agresja lub autoagresja). Często uczniowie z ASD mają problem z wyrażeniem własnych potrzeb, bawieniem się w zabawy „udawane” (na przykład nie potrafią udawać, że karmią lalkę). Powtarzają czynności, a gdy ich rutyna jest zachwiana – mogą czuć się zdezorientowani.

Istotne zatem jest przygotowanie szkoły pod względem kadrowym, organizacyjnym, ale również adaptacji sensorycznej¹⁰. Najważniejsze zasady to:

- ograniczenie hałasu (ściany wyciszające, strefy ciszy, czy jak na przykład w Finlandii chodzenie w skarpetkach);
- podział szkoły na przedziały sensoryczne;
- płynność w przemieszczaniu się z jednej strefy do drugiej;
- zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Harmonia, Gdańsk 2018.

¹⁰ Tamże.

W wielu szkołach pojawiają się strefy ciszy, gdzie uczeń z ASD może uspokoić się, gdzie czuje się bezpiecznie. Jeżeli nauczyciel zapoznał się z opinią PPP, stworzył DWE (dostosowanie wymagań edukacyjnych w ramach swojego przedmiotu) i stara się nawiązać relację opartą na empatii oraz zrozumieniu, a także ma opracowany plan działań w razie gdyby doszło do niespodziewanych reakcji ucznia z ASD, to jego działania prowadzą do pozytywnych efektów dydaktyczno-wychowawczych.

Studium przypadku

Moje obserwacje dotyczą ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej na zajęciach języka angielskiego. Na początku roku szkolnego zauważyłam u niego problemy z pisanem oraz koncentracją uwagi. Potrafił zadać pytanie znienacka, zupełnie niezwiązane z zajęciami. Trudności przejawiały się także w samodzielnym wykonywaniu zadań: kolorowanie, rysowanie, pisanie. Nie chciał udzielać odpowiedzi na pytania. Był sfrustrowany, gdy nie potrafił poradzić sobie z zadaniem w zeszycie ćwiczeń. Po miesiącu pojawiła się opinia PPP z diagnozą zespołu Aspergera. Zanim rozpoczęłam wprowadzanie DWE według IPET-u stworzonego przez zespół nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, lekcje odbywały się online. Rzeczywistość pandemiczna dla ucznia z ASD okazała się bardzo trudna, dlatego wymagał on wielkiego wsparcia, cierpliwości i motywacji w terapii oraz edukacji. Sytuacja pandemiczna okazała się ograniczeniem dla mojego ucznia, dlatego rodzice i nauczyciele powinni nauczyć się, jak reagować na różnorodne zachowania ucznia, z zastosowaniem odpowiednich technik oraz metod. Sama wiedza teoretyczna jest niewystarczająca.

W okresie grudzień 2020 – maj 2021 dokonywałam obserwacji zachowań ucznia na zajęciach języka angielskiego. Podczas zajęć online sytuacja dydaktyczna nie była dla niego łatwa. W czasie trwania e-lekcji maksymalna długość koncentracji jego uwagi wynosiła około 15 minut. Często pojawiał się niepokój, frustracja z powodu trudności z podążaniem za poleceniami nauczyciela. Komunikacja nauczyciel – uczeń była zachwiana, pomimo wysyłania do rodziców ucznia materiałów uzupełniających po każdej lekcji. Po powrocie do nauczania stacjonarnego rozpoczęłam odbudowywanie relacji z uczniem, poświęcając mu dodatkowy czas i uwagę, okazując troskę i zainteresowanie. Opracowałam plan działań, w razie gdyby jego koncentracja uwagi spadała lub wzrastało zdenerwowanie. Skuteczne wtedy okazywały się zabawy z plasteliną, kolorowanki z ulubioną postacią z bajek. Pomagałam mu w uzupełnianiu zadań w zeszycie ćwiczeń. Następnie zadawałam pytania typu: Yes/No, na przykład: „Do you like animals?” lub „Do you like apples?”. Na początku nie odpowiadał. Mówił: „Ja nie chcę. Nie lubię szkoły”. Z czasem, kiedy już przekonał się, że zależy mi na jego

postępach i rozwoju, zaczął potakiwać, później pojawiły się krótkie odpowiedzi typu „Yes” lub „No”. Na kolejnych lekcjach przechodziłam do pytań bardziej szczegółowych, na przykład: „What is your favourite food?”, wspierając go materiałem wizualnym. Komunikacja *face-to-face* jest wskazana w pracy z uczniem z SPE. Terapia małych kroków, ale nade wszystko nawiązanie relacji opierającej się na zaufaniu oraz wsparciu, to podstawa rozwoju takiego ucznia.

Uczeń z mutyzmem wybiórczym na zajęciach angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej

Mutyzm wybiórczy (z ang. *selective mutism*) zaliczany jest do zaburzeń lękowych. W klasyfikacji medycznej oznaczony jako DSM-5 (2013) i ICD-11 (ma obowiązywać od 2022 roku). Obecnie jest dużo większa świadomość tego problemu niż w latach osiemdziesiątych XX wieku, kiedy to po raz pierwszy wymieniono to zaburzenie w podręczniku jako *elective mutism*, czyli mutyzm z wyboru. Mutyzm definiuje się jako lęk przed mówieniem lub oczekiwaniem mówienia, co jest efektem wyuczonego lęku. Warunkowanie zachodzi na poziomie nieświadomym i prowadzi do wytworzenia coraz bardziej świadomego systemu reguł, który pozwala uczniom z mutyzmem wybiórczym rozpoznawać własny wzorzec bodźców wywołujących lęk, a także przewidywać sytuacje, w których nie będą w stanie mówić.¹¹ Wyróżniono dwa rodzaje mutyzmu: jawny i dyskretny. Pierwszy z nich dotyczy sytuacji, w których uczeń rozmawia z nauczycielem, kolegą ze szkoły – wybranymi osobami, ale milknie, kiedy pojawia się osoba spoza jego strefy komfortu. Mutyzm dyskretny jest trudny do zdiagnozowania w szkole, gdyż uczeń w minimalnym stopniu reaguje na komunikat, ale nie prowadzi dłuższego dialogu. Silny lęk uczniów z mutyzmem dyskretnym może pozostać niezauważony.

Często bywa również tak, że mutyzm wybiórczy jest traktowany jako nieśmiałość, „skłonność do odczuwania niepokoju w warunkach charakteryzujących się obecnością innych osób”¹², mimo to nieśmiałość nadal nie posiada jednolitej definicji. Wielu uczniów jest źle zdiagnozowanych w szkole podstawowej lub ich przypadki są ignorowane, a przyjmuje się, że w każdej szkole podstawowej znajduje się przynajmniej jedno dziecko z MW. Najnowsze badania wskazują, że mutyzm wybiórczy dotyka 1 na 140 dzieci w wieku poniżej 8 lat.¹³

¹¹ M. Bystrzanowska, *Mutyzm wybiórczy. Skuteczne metody terapii*. Impuls, Kraków 2019; M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

¹² E. Januszewska, *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Przegląd Psychologiczny”, 3/2000, t. 3, 481–497.

¹³ <https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/selective-mutism/> [dostęp: 15.11.21]; M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy...*, op. cit.

Za przyczyny mutyzmu wybiórczego przyjmuje się czynniki genetyczne oraz środowiskowe, traumatyczne wydarzenie, którego negatywne skojarzenie trwa i wywołuje to samo uczucie, które blokuje mowę. Rodzice (nazywani rodzicami helikopterami) często nieświadomie podtrzymują to zaburzenie, wyręczając dziecko w pracach domowych lub unikając potencjalnie stresujących ich zdaniem sytuacji, co stanowi czynnik podtrzymujący i przyczynia się do regresu ucznia. Wrażliwa osobowość dziecka może być cechą dziedziczną po jednym z rodziców. Takie dzieci określamy reaktywnymi osobowościami, co oznacza, że wszelkie zmiany wywołują u nich pobudzenie i pozostanie w stanie podwyższonej gotowości.¹⁴ Pierwszym sygnałem niepokojącym rodzica powinno być milczenie w przedszkolu.

Studium przypadku

W moim dwudziestoletnim doświadczeniu pedagogicznym miałam kilka przypadków uczniów z mutyzmem wybiórczym. Jeszcze kilka lat temu nauczyciele nie byli świadomi takiego problemu. Ucznia z MW uważano za upartego i niekulturalnego. Obecnie oferta szkoleń w tym zakresie jest szeroka. Jednak największą świadomość oraz motywację do działania dało mi osobiste doświadczenie z moją córką, u której w wieku 5 lat stwierdzono mutyzm wybiórczy. Wcześniej jak większość rodziców dzieci z MW sądziliśmy, że jest po prostu nieśmiała i z tego wyrośnie. Najpierw rozpoznanie tego zaburzenia przez wychowawców przedszkolnych, skierowanie na badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a następnie na podstawie opinii PPP oraz diagnozy wystawionej przez lekarza psychiatrę przystąpiliśmy do terapii małych kroków. Dziecko zostało otoczone również opieką psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu. W domu – swojej strefie komfortu – z dziadkami, rodzicami oraz siostrą porozumiewała się bezproblemowo. Największą trudnością był dla niej pierwszy rok w przedszkolu, gdzie rozmawiała szeptem z opiekunką oraz kilkoma koleżankami. Stopniowo, po wprowadzeniu terapii logopedycznej w domu i poza nim, zastosowaniu terapii małych kroków wg Johnson & Wintgens¹⁵, następowała interakcja w trakcie przypadkowej rozmowy w sklepie czy z dalszą rodziną: najpierw niewerbalna, następnie pytanie przekierowane przez członka rodziny, który powtarzał je bezpośrednio do niej, by finalnie przygotować ją do odpowiedzi „tak” lub „nie” oraz odpowiedzi jednowyrazowych.

Edukację domową z języka angielskiego rozpoczęliśmy od słuchania, a następnie śpiewania piosenek. Często wykorzystywałyśmy piosenki polecane przez wydawnictwa anglojęzyczne w edukacji wczesnoszkolnej do wprowadzenia oraz

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

utrwalenia słownictwa: nazw zwierząt, kolorów, jedzenia, przedmiotów szkolnych, dni tygodnia. Na początku córka nie chciała śpiewać, tylko słuchała. Potem przechodziła do śpiewania, ale często tak się wstydziła, że musiałam wyjść z pokoju. Grałyśmy w gry językowe na przykład: memory „zwierzęta”. Ja zadawałam pytanie „What’s this?” a córka odpowiadała „It’s a lion”. Zwierzęta to jej ulubiony obszar zainteresowań, dlatego łatwiej było mi nawiązać z nią interakcję w tej dziedzinie. Zdarzało się, że zapominała słówek, których codziennie nie powtarzałyśmy, ale nagle zaczynała śpiewać skomplikowaną piosenkę Dui Lipy, którą wcześniej ćwiczyła jej starsza siostra. Następnie przechodziłyśmy do pracy z podręcznikiem. Na podstawie materiału wizualnego lub audiowizualnego odpowiadała na moje pytania. Zajęcia te rejestrowałam, a następnie transkrybowałam. Często zdarzały się chwile milczenia, zachwianie w podaniu prawidłowej odpowiedzi – na początku były to odpowiedzi jednowyrazowe, następnie dwuwyrazowe, ostatecznie pojedyncze zdania. Jednak zaletą edukacji domowej jest to, że nauczyciel-rodzic dąży do zapewnienia dziecku komfortowych warunków do rozwoju, ale także poczucia bezpieczeństwa. Daje więcej czasu na odpowiedź, uzupełnia materiały, zadaje pytania pomocnicze, a gdy zaistnieje taka potrzeba – powtórzy polecenie w języku polskim. Wiele różnorodnych strategii można wprowadzać, kształtując interakcje z uczniem z MW, który jest nieodgadniony. Nauczyciel stanowi pomost komunikacyjny, dlatego tak ważne jest, by stworzyć dziecku warunki do optymalnego rozwoju bez patologizowania go. Hans Asperger powiedział: „To, co wystaje poza szereg i dlatego jest nienormalne, niekoniecznie musi być gorsze”.¹⁶

Podsumowanie

Praca z uczniem z SPE w szkole podstawowej jest wielkim wyzwaniem. Zarówno uczeń ze spektrum autyzmu, jak i z mutyzmem wybiórczym wymagają indywidualizacji nauczania oraz stosowania metod i technik terapeutycznych w osiągnięciu skutecznych rezultatów. Realia dzisiejszej szkoły są trudne w kwestii umożliwienia płynnej edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na zajęciach języka angielskiego zapewnienie płynnej komunikacji jest możliwe dzięki zastosowaniu terapii małych kroków lub innych strategii zaradczych wypracowanych przez nauczyciela. Uczeń z SPE, a w szczególności ze spektrum autyzmu czy mutyzmem wybiórczym, wymaga stworzenia empatycznej relacji z nauczycielem, dostosowania metod i technik na zajęciach języka angielskiego, tak aby potrafił uczestniczyć w interakcji z sukcesem. Zanim przejdziemy do strategii zaradczych, ważne jest nabycie kompetencji do pracy z uczniem z SPE. Jak zauważył Peter Drucker, istota komunikacji polega na usłyszeniu tego, co nie

¹⁶ T. Attwood, *Zespół Aspergera...*, op. cit.

zostało wypowiedziane. Zrozumienie potrzeb ucznia to bardzo ważna kwestia, ale stworzenie warunków do rozwoju komunikacji z uczniem z SPE oraz zastosowanie adekwatnych pomocy dydaktycznych, umożliwiających jego rozwój oraz zainteresowania, jest równie istotne. Rola nauczyciela nie jest prosta we współczesnej edukacji, bowiem powinien inspirować i motywować uczniów do podejmowania dalszych działań.

Bibliografia

- Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Harmonia, Gdańsk 2018.
- Bergman R.L., Piacentini J., *Prevalence and description of selective mutism in a school based sample*. „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 2020, 41(8), 938–946.
- Bombińska-Domżał A., Cierpiałowska T., Lubińska-Kościółek E., Niemiec S., *Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych*. „Edukacja”, 2020, 2(153).
- Bystrzanowska M., *Mutyzm wybiórczy. Skuteczne metody terapii*. Impuls, Kraków 2019.
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Impuls, Kraków 2010.
- Głodkowska J., *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*. Fundusze Unijne dla Oświaty, Warszawa 2010.
- Januszewska E., *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Przegląd Psychologiczny”, 3/2000, t. 3.
- Johnson M., Wintgens A., *The Selective Mutism Resource Manual*. London & New York: Routledge 2016.
- Johnson M., Wintgens A., *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Leśniewska K., Puchała E., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. MEN, Warszawa 2011.
- Maenner M., Saving Lives, Protecting People <https://www.cdc.gov/> CDC 24/7: [dostęp: 12.12.21]
- <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506618> [dostęp: 15.11.21]
- <https://www.cdc.gov/> CDC 24/7: Saving Lives, Protecting People [dostęp: 16.11.21]

<https://www.who.int/publications/i/item/9789241506618> [dostęp: 15.11.21]

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25348175/> [dostęp: 10.11.21]

<https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/selective-mutism/> [dostęp: 15.11.21]

http://asdeu.eu/wp-content/uploads/2016/12/WP1_Prevalence_13_7_18_MP.pdf
[dostęp: 09.10.21]

<https://www.skillscommunication.fr/2021/06/03/the-most-important-thing-in-communication-is-to-hear-what-is-not-said-peter-drucker/?lang=e> [dostęp: 10.11.21]

Komisja Europejska <https://cordis.europa.eu/article/id/27389-unity-in-diversity/pl> [dostęp: 12.11.21]

Podgórska-Jachnik D., *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*. ORE, Warszawa 2021.

Formy aktywności na zajęciach muzykoterapeutycznych w Fundacji „Przywołaj Uśmiech”

Streszczenie

W artykule została szczegółowo opisana muzykoterapia – jako jedna z terapii w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Przedstawiono różne formy aktywności stosowane przez muzykoterapeutę na zajęciach. W artykule została scharakteryzowana Fundacja „Przywołaj Uśmiech” działająca w Zatorze oraz terapie, które prowadzone są w tej Fundacji dla usprawnienia zaburzonych funkcji. Szczegółowo opisano naukę gry na keyboardzie osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, niepełnosprawność, muzyka, piosenka, gra na instrumencie (dzwonki, keyboard), ruch przy muzyce, terapeuta, arteterapia, dogoterapia, hipoterapia, rehabilitacja, zajęcia logopedyczne, zajęcia z psychologiem i pedagogiem, śpiew, rytmizacja, percepcja

Forms of activity during music therapy classes at the Foundation “Bring a smile to your face”

Abstract

In the article under the title „Forms of activity during music therapy classes at the Foundation “Bring a smile to your face”, music therapy was described in detail as one of the therapies at work with people with intellectual disabilities. Presents various forms of activity used by a music therapist during classes. The article describes “Bring a smile to your face” Foundation operating in the city of Zator and the therapies that are carried out in this Foundation to improve disturbed functions. Learning to play the keyboard by a person with intellectual disability is described in detail.

Keywords: music therapy, disability, music, song, plays the instrument (keyboard, bells), therapist, art therapy, dog therapy, hippotherapy, rehabilitation, speech therapy classes, classes with a psychologist, classes with a teacher, singing, rhythmization, perception

Wstęp

Działająca w Zatorze Fundacja „Przywołaj Uśmiech” prowadzi zajęcia terapeutyczne dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych z różnymi niepełnosprawnościami intelektualnymi. Jest to forma relaksu usprawniająca zaburzone funkcje i układy w organizmie człowieka. Artykuł poświęcony jest w szczególności muzykoterapii i jej znaczeniu w życiu niepełnosprawnej jednostki.

Muzykoterapia jako forma aktywności na zajęciach z osobami niepełnosprawnymi

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele definicji muzykoterapii. Zdaniem E. Galińskiej muzykoterapia „stanowi szczególną formę psychoterapii wykorzystującą metodycznie muzykę w celach diagnostycznych i leczniczych”.¹ W tym ujęciu autorka stosuje termin *muzykoterapia* interdyscyplinarnie – w założeniach medycznych, psychologicznych, pedagogicznych i rehabilitacyjnych. Muzykoterapia w formie aktywnej wykorzystuje techniki oparte na dowolnej improwizacji, polegające na wyrażaniu siebie i swoich emocji za pomocą różnych instrumentów muzycznych. Cele muzykoterapii wynikają ze specyfiki niepełnosprawności, jak również z funkcji pełnionych przez muzykę i terapię oraz prowadzą do osiągnięcia przez dziecko optymalnej sprawności psychofizycznej, intelektualnej i emocjonalno-społecznej. Tworzywem muzyki są zjawiska akustyczne. Oddziałują one na sferę słuchową, która jest ściśle powiązana z emocjonalnością, a każdy słuchacz przeżywa dany utwór inaczej. Dzieci przy inspiracji muzycznej odreagowują swoje napięcia i przeżycia, a w efekcie końcowym zajęć rozluźniają się. W ramach muzykoterapii stosuje się treningi relaksacyjne. Stanowią one prosty i dostępny środek redukujący napięcia i zwiększający odporność organizmu. Jest to doskonała metoda, która prowadzi do maksymalnego wyciszenia i uspokojenia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Muzyka uwrażliwia na odbiór bodźców z otoczenia, wpływa na rozwój świadomości własnego ciała, koncentrację uwagi, pamięć, wyobraźnię, pobudza ciało w zakresie ruchów dowolnych. Muzyka jest jednym z niewerbalnych sposobów wyrażania siebie, daje możliwość odbioru miłych i przyjemnych doznań, jak również może być źródłem odprężenia, pomaga przezwycięzać monotonię, nawiązać kontakt z drugim człowiekiem.²

Muzyka jako element terapii może być realizowana w formie receptywnej, która polega na pozornym jej odbiorze, bez potrzeby uzewnętrzniania umiejętności muzycznych czy reagowania w inny sposób na muzykę. Galińska

¹ P. Cybulko, *Tyflomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*. Wrocław 2004, s. 71.

² Tamże, s. 20.

prezentuje różne funkcje muzyki, które opisuje E. Konieczna w swojej publikacji pt. *Arteterapia w teorii i praktyce*:

- a) odreagowująco-wyobrażeniowa – ma znaczenie dla intensyfikacji procesów wyobrażeniowych u człowieka;
- b) treningowa – ma na celu usunięcie napięcia psychofizycznego i jest realizowana za pomocą różnych wariantów treningu autogennego Schultza;
- c) komunikatywna – związana jest z nabywaniem umiejętności porozumiewania się oraz z nauką zachowań społecznych i emocjonalnych w tym zakresie;
- d) kreatywna – swobodna improwizacja instrumentalna, wokalna, ruchowa, wynikająca z założeń terapii poprzez muzykę, której celem jest wywoływanie intensywnych przeżyć emocjonalnych, pobudzających do refleksji lub kontemplacji.³

Z uwagi na niedorozwój i liczne nieprawidłowości w rozwoju mowy u uczniów niepełnosprawnych szczególnego znaczenia nabierają ćwiczenia sprawności językowej. Właśnie przez taką formę jak piosenka, która zawiera w sobie wszystkie elementy muzyki (rytm, melodię, metrum, tempo, dynamikę, artykulację), nauczyciel może wdrażać ucznia do adekwatnego porozumiewania się z otoczeniem, rozwijać jego kontrolę oraz wzbudzać i podtrzymywać pozytywną motywację do słownego kontaktu z ludźmi. Umiejętnie przeprowadzona nauka tekstów piosenek sprzyja pogłębianiu biernej i czynnej znajomości mowy oraz umożliwia atrakcyjne prowadzenie ćwiczeń słownikowych. Teksty piosenek są mocno związane z rzeczywistością otaczającą ucznia. Opowiadając o przyrodzie, domu, szkole, różnych zawodach, uroczystościach szkolnych czy państwowych, wzbogaca uczniów o nowe doświadczenia oraz pomaga zrozumieć im zjawiska zachodzące w otaczającym ich świecie. Piosenka spełnia również w pracy grupowej rolę wychowawczą, jednocząc grupę we wspólnym działaniu. Chóralny śpiew ośmiela uczniów zahamowanych i przyczynia się do pogodnego, radosnego nastroju w zespole. Śpiew dla uczniów jest niezbędną formą umuzykalniania oraz przejawem ich spontanicznych wypowiedzi.

Przez wprowadzenie do odbioru gry na instrumencie uczniowie zostają uświadomieni na brzmienie poszczególnych instrumentów i zaciekawieni różnorodnością ich kształtów. Należy pamiętać, że każdy zaproponowany przez ucznia niepełnosprawnego umysłowo nowy sposób operowania instrumentem (ze względu na zaburzenia ruchowe: niedowłady, porażenia, zaburzenia, napięcia układu nerwowego), który może dać w rezultacie ciekawy efekt, nauczyciel powinien zaakceptować. Takie podejście da uczniom przede wszystkim wzrost świadomości swego istnienia i odrębności od otoczenia. Dzięki rozwojowi

³ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków 2014, s. 46.

poczucia rytmu i wyobraźni muzycznej życie jednostki niepełnosprawnej umysłowo staje się bogatsze i pełniejsze, jak również zdobywa ona umiejętność postrzegania i przeżywania niezauważonych dotąd jakości świata, będących następstwem twórczych działań.

Dokładne wystukiwanie rytmu na instrumentach perkusyjnych kształci umiejętność naśladowania, pamięć, sprawność ruchową oraz korelację wrażeń słuchowych z ruchem. Granie dowolne kształci inwencję oraz zachęca do twórczego działania. Kiedy gra na instrumentach perkusyjnych ma charakter twórczego muzykowania, praktyka wskazuje, że uczniowie cieszą się z emocjonalnego odczucia powstającej z ich udziałem muzyki i aktywnego działania.

Trzecią formą działalności muzycznej z osobami niepełnosprawnymi umysłowo, która umożliwia im działanie w najbliższym otoczeniu społecznym, jest ruch przy muzyce. Muzyka jest tą sztuką, która wywołuje u uczniów potrzebę ruchu przez oddziaływanie rytmu, zwłaszcza wówczas, gdy jest on w utworze szczególnie eksponowany.

Z obserwacji wynika, że zmniejszenie owych zaburzeń oraz podniesienie sprawności ruchowej osób niepełnosprawnych nauczyciele osiągają poprzez zabawy ze śpiewem, zajęcia ruchowe powiązane ze słuchaniem muzyki oraz zajęcia ruchowe powiązane z zespołową grą na instrumentach perkusyjnych. Podczas tych zajęć uczniowie mają możliwość uczenia się prawidłowej reakcji na bodźce oraz doskonalenia naturalnych czynności ruchowych (np. chód, bieg, podskoki). Tak np. uczeń, grając na tamburynie, równocześnie prowadzi całą grupę ćwiczeniową, która stara się dostosować tempo marszu do muzyki. Ruch zatem pomaga uczniowi przeżyć kompozycję poprzez odtwarzanie jej rytmu, podkreślanie elementów rytmicznych, dynamiki czy też zmiany tempa.

Właściwa realizacja tematów ruchu w muzyce winna obejmować funkcje kompensacyjne, korygujące i usprawniające. Zajęciom powinna towarzyszyć zawsze atmosfera swobody i niewymuszonej dyscypliny. Pozwoli to uczniom opanować nieśmiałość i zmniejszyć zahamowania psychiczne oraz niezręczność fizyczną.

Zajęcia muzyczne zwłaszcza u dzieci w wieku przedszkolnym muszą zawierać element radości dla dziecka i dla pedagoga. Najważniejszym miernikiem ich powodzenia jest śmiech małych uczestników. Wybór tematów do improwizacji zależy od sytuacji, aktualnych problemów dziecka, które diagnozuje terapeuta na wstępie zajęć. Improwizacja w muzykoterapii często stanowi formę współimprowizacji w relacjach pacjent – terapeuta oraz tworzy bliskość, buduje zaufanie. Muzykoterapia jest wolną przestrzenią do wypowiedzi pacjenta oraz rozwija potencjał twórczy.

Prowadzenie zajęć muzykoterapeutycznych wymaga dużego przygotowania ze strony terapeuty, nie tylko merytorycznego, ale również właściwego sposobu

postępowania z pacjentem. Terapeuta powinien być delikatny, konsekwentny w swoich działaniach, spostrzegawczy, otwarty. Szulc pisze: „w edukacji muzykoterapeuty ważne jest (...) rozwijanie elastyczności, zdolności do ogarniania różnych przejawów trudności, uważne słuchanie, bycie z pacjentem, towarzyszenie mu w sposób empatyczny, jak i pełen wrażliwości”.⁴ Jak twierdził E. Lecourt, muzyka w muzykoterapii „pełni rolę medium komunikacji, służy strukturyzacji oraz analizie reakcji, działa aktywizująco lub trankwilizująco”.⁵ Szulc dowodzi, że „muzyka wzmacnia nas, stanowi psychologiczną i kulturalną platformę, na której możemy bazować, podejmując decyzje dotyczące naszego życia”.⁶ Muzyka przez swoje elementy, takie jak: rytm, melodia, dynamika, harmonia, agogika, tempo, artykulacja, reguluje i usprawnia psychomotorycznie.

Zadaniem terapeuty jest towarzyszenie w pracy, które ułatwi osobie niepełnosprawnej aktywność twórczą. Podczas pracy terapeuta będzie rekompensować niedostatki wynikające z niepełnosprawności, jak również pozostawiać przestrzeń swobody wypowiedzi twórczej, która czasami jest bardzo ograniczona. Osoba prowadząca muzyczną terapię powinna charakteryzować się takimi przymiotami osobowości, jak: empatia, spontaniczność, otwartość, tolerancja oraz łatwość komunikowania się. Terapeuta powinien posiadać wiedzę merytoryczną, znać materiał muzyczny oraz mechanizmy psychofizjologicznego oddziaływania na osoby niepełnosprawne.

Zajęcia muzykoterapeutyczne prowadzę od dwudziestu lat. Początkowo pracowałam w stowarzyszeniu „Dać Szansę” w Wadowicach, a od sześciu lat prowadzę zajęcia w Fundacji „Przywołaj Uśmiech” w Zatorze.



Fundacja powstała w 2004 roku i jest jedyną na terenie gminy Zator placówką posiadającą status organizacji pożytku publicznego. Założycielką, a zarazem prezesem fundacji jest matka dziecka niepełnosprawnego, której osobiste doświadczenia

⁴ W. Szulc, *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*. Lublin 2005, s. 102.

⁵ E. Lecourt, *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*. Chorzów 2008, s. 6.

⁶ W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 116.

w opiece i wychowaniu dziecka niepełnosprawnego intelektualnie stały się inspiracją do założenia fundacji. Podopiecznymi fundacji są dzieci, młodzież i osoby dorosłe z powiatów: wadowickiego, oświęcimskiego, chrzanowskiego.

Zajęcia organizowane dla osób korzystających z terapii w Fundacji „Przywołaj Uśmiech”:

- **arteterapia** – terapia przez sztukę, obejmująca dziedziny plastyki i techniki, głównie rzeźbę, malarstwo, papieroplastykę. Działania artystyczne są sposobem na wyrażanie samego siebie. Osoby z problemami natury emocjonalnej, psychologicznej, są w stanie się otworzyć dopiero przez sztukę. Należy tutaj podkreślić, że w arteterapii nie trzeba mieć żadnych uzdolnień, ponieważ sam proces twórczy ma działanie terapeutyczne;
- **dogoterapia (kynoterapia)** – terapia z udziałem psa jest formą terapii wspomagającej leczenie, pielęgnację chorego oraz rehabilitację. Polega na terapeutycznym działaniu wcześniej wyszkolonego psa, który jest zawsze prowadzony przez terapeutę. Terapia ta wpływa korzystnie na sferę biopsychospołeczną człowieka, pozwala na usprawnienie rozwoju ruchowego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Celem zajęć jest również przełamanie lęków w kontaktach z otoczeniem, stymulacja rozwoju zmysłów i postrzegania, zajęcia uruchamiają prawidłowe procesy rozwojowe oraz wspomagają funkcjonowanie społeczne;
- **hipoterapia** – jest to jedna z metod rehabilitacji psychoruchowej, która odbywa się przy udziale koni. Dzięki hipoterapii pacjenci łatwiej pokonują lęki, budują więzi, wyrażają swoje emocje, jak również łatwo komunikują się społecznie. Hipoterapia pomaga dzieciom zmagającym się z autyzmem, zespołem Downa, porażeniem mózgowym, po amputacjach oraz nieprawidłowym wzorcem chodu. Poza pacjentem i zwierzęciem w seansie terapeutycznym uczestniczą jeszcze dwie osoby: jedna prowadzi konia, a druga przeprowadza ćwiczenia terapeutyczne;
- **rehabilitacja ruchowa** – jest procesem medycznym, który zmierza do poprawy kondycji i sprawności fizycznej. Jej celem głównym jest kompensowanie albo odtwarzanie funkcji utraconych lub niewykształconych. Działania dążą do uzyskania optymalnych efektów, czyli do możliwej poprawy fizycznej. Na zajęciach wykorzystywane są różne techniki i metody: terapia manualna, PNK, Kinesiology taping, poizometryczna relaksacja mięśni, masaż klasyczny, poprzeczny, rehabilitacja ortopedyczna, neurologiczna, pediatria, NDT Bobath, metoda Vojty;
- **rehabilitacja w wodzie** – programy ćwiczeń przygotowywane na podstawie opinii lekarskiej, wywiadu z rodzicem, orzeczenia o niepełnosprawności fizycznej, intelektualnej oraz sprawności fizycznej dziecka zapisanego na zajęcia

do fundacji. Zajęcia rehabilitacyjne w wodzie mają za zadanie zwiększyć sprawność fizyczną, przełamać bariery związane z niepełnosprawnością, pomóc zdobyć nowe umiejętności, które pozwalają na zwiększenie wiary w siebie;

- **muzykoterapia** – samodzielna metoda terapeutyczna, terapia muzyką wykorzystuje wpływ ułożonych w sekwencje dźwięków, rytmów na psychiczną i somatyczną sferę organizmu ludzkiego. Muzykoterapia stosowana jest w leczeniu nerwic, zaburzeń psychosomatycznych i schorzeń psychicznych. Ćwiczenia z muzykoterapii polegają na wyzwoleniu emocji i aktywowaniu uczuć. Pacjent odbiera bodźce słuchowe, które wywołują w nim wrażenia emocjonalne i intelektualne. Terapia muzyką to nie tylko słuchanie, ale też tworzenie muzyki. Metody muzykoterapii:
 - odreagowująco-wyobrażeniowa – leczenie zaburzeń psychicznych;
 - komunikatywna – uczy kontaktów z ludźmi;
 - kreatywna – nastawiona jest na improwizację i inwencję twórczą;
 - relaksacyjna – pozwala opanować strach i lęk;
- **zajęcia logopedyczne** – usprawnianie funkcji komunikacyjnej poprzez stopniowe korygowanie zakłóceń występujących podczas porozumiewania się. Zajęcia mają na celu:
 - usuwanie zaburzeń mowy;
 - przywracanie mowy w przypadku jej utraty;
 - stymulowanie rozwoju mowy;
 - podnoszenie sprawności językowej;
- **zajęcia z pedagogiem** – mają na celu:
 - wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka;
 - wyrównywanie i kompensowanie dysharmonii rozwojowych, korygowanie zaburzonych funkcji;
 - rozwijanie autonomii dziecka niepełnosprawnego;
 - nawiązywanie przyjaźni;
 - nabywanie umiejętności społecznych;
 - budowanie pozytywnego obrazu samego siebie;
- **zajęcia z psychologiem** – niepełnosprawność intelektualna dziecka ujawnia się w czynnościach orientacyjno-poznawczych, emocjonalnych, intelektualnych, motorycznych oraz w całej osobowości dziecka. Występują nieprawidłowości i zaburzenia o różnych wymiarach i zróżnicowanym nasileniu w zakresie percepcji słuchowej, wzrokowej, koordynacji wzrokowo-słuchowej, słuchowo-ruchowej, jak również w ogólnym rozwoju motorycznym. Pracując z dziećmi niepełnosprawnymi, należy stosować wiele technik i metod, aby miały szansę rozwoju na miarę swoich możliwości. Celem zajęć jest przezwyciężanie trudności i kompensowanie braków poprzez:

- rozłożenie czynności złożonej na najprostsze elementy;
- wielokrotne powtarzanie przyswojonych wiadomości i umiejętności;
- usprawnianie manualne.

W 2012 roku Fundacja „Przywołaj Uśmiech” otworzyła niepubliczne przedszkole z oddziałami integracyjnymi „Szczęśliwy Karpik”. Celem istnienia przedszkola jest integracja dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, wsparcie rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez wielokierunkowe działania dydaktyczne i wychowawcze.

W fundacji prowadzę specjalistyczne zajęcia z muzykoterapii. Oto aktywności stosowane przeze mnie podczas zajęć:

- rozmowa;
- muzykoterapia aktywna:
 - gra na instrumentach perkusyjnych;
 - gra na keyboardzie;
 - improwizowanie na instrumentach;
 - muzyczny dialog;
 - śpiew;
 - zabawy muzyczno-ruchowe;
 - taniec;
 - żywe lekcje muzyki;
- ćwiczenia audiacyjno-percepcyjne:
 - arteterapia (ilustrowanie utworów muzycznych);
 - muzykoterapia receptywna: słuchanie muzyki, analiza elementów muzycznych w piosenkach (tempo, dynamika, rytm, budowa).

Stosowane przeze mnie formy ekspresji artystycznej i technik kreatywnych z nią związanych mają następujące cele:

- rozwój wyobraźni twórczej;
- rozwój procesów poznawczych;
- rozwój psychomotoryki;
- rozwój wrażliwości estetycznej;
- uczenie się prawidłowej komunikacji;
- wzmacnianie własnej wartości;
- odprężenie i wyciszenie psychiczne.

Często stosuję na zajęciach muzycznych grupową improwizację muzyczną. Widząc efekty końcowe, mogę stwierdzić, że tego typu zajęcia rozwijają:

- zdolności wchodzenia w pewne relacje z innymi;
- umiejętności zachowania w grupie;
- komunikację niewerbalną.

Przebieg zajęć grupowych

Zajęcia grupowe prowadzę w grupie sześciuosobowej. To grupa wiekowa 5–7-latków. Na zajęciach z nimi nie ma dominującej formy aktywności. Stosuję różne formy aktywności:

- słuchanie muzyki poważnej – zwracanie uwagi na elementy dzieła muzycznego, takie jak: dynamika, tempo, harmonia. Tworzenie własnych improwizacji do słuchanej muzyki na instrumentach perkusyjnych. Na zajęciach muzycznych podczas tej formy aktywności ćwiczymy także małą i dużą motorykę;
- śpiew piosenek – poznawanie nowych piosenek. Na zajęciach uczę śpiewu etapami. Podczas jednych zajęć uczę śpiewać jedną zwrotkę piosenki, na kolejnych zajęciach uczę refrenu i co tydzień utrwalam piosenkę, aż do opanowania przez dzieci melodii i tekstu. Kiedy dzieci opanują piosenkę, gramy na instrumentach perkusyjnych, śpiewając całą piosenkę;
- interpretowanie plastyczne muzyki – dzieci malują kredkami lub farbami, tworząc ilustrację do wysłuchanego fragmentu utworu muzyki poważnej. Podczas malowania zwracam uwagę na charakter utworu i elementy dzieła muzycznego;
- ruch przy muzyce – zabawy muzyczno-ruchowe do melodii piosenek przedszkolaka;
- rytmizacja – powtarzanie krótkich rytmów na instrumentach perkusyjnych;
- muzykowanie na dzwonkach diatonicznych – wykonywanie krótkich piosenek, posługując się barwnym zapisem (fot. 1);

Fot. 1. Dzwonki diatoniczne



	Dźwięk „c”
	Dźwięk „d”
	Dźwięk „e”
	Dźwięk „f”
	Dźwięk „g”
	Dźwięk „a”
	Dźwięk „h”
	Dźwięk „c2”

Źródło: opracowanie własne.

Przykładowy zapis piosenki obrazuje fot. 2.

Fot. 2. Piosenka pt. „Miała baba koguta”



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Zajęc, „Piosenki przedszkolaka nr 9” Kraków 2016

- odtwarzanie muzyki na żywo – gra na flecie prostym, flecie poprzecznym i keyboardzie piosenek przeznaczonych dla przedszkolaka.

Oprócz zajęć grupowych prowadzę również zajęcia indywidualne. Poniżej przedstawiam ich przebieg.

Zajęcia z Nikołą rozpoczęłam w 2015 roku. Nikola ma 22 lata i jest osobą niepełnosprawną intelektualnie. Początkowo brała udział w zajęciach grupowych. Zaczęła wykazywać zdolności muzyczne, chciała nauczyć się grać na keyboardzie i w związku z tym zaczęła uczęszczać do mnie na zajęcia indywidualne. Najpierw uczyła się grać na dzwonkach diatonicznych, w taki sam sposób jak dzieci przedszkolne. Równocześnie zapoznawałam Nikołę z klawiaturą

keyboardu. Nazywałam poszczególne dźwięki gamy nazwami literowymi, ale ponieważ Nikola nie umie czytać i pisać, powiedziała, że jest to trudne. Postanowiłam nadać każdemu klawiszowi – dźwiękowi gamy – inny kolor. Okleiłam klawiaturę instrumentu kolorowymi karteczkami w obrębie jednej oktawy, co obrazuje fot. 3.

Fot. 3. Klawiatura keyboardu Nikoli T.



Źródło: opracowanie własne.

Rozpoczęliśmy ćwiczeniami dla prawej ręki. Podawałam Nikoli kolejno kolory, zwracając szczególną uwagę na długość trwania dźwięku. Wprowadziłam wartości rytmiczne, przedstawiając kolory w formie prostokątów różnych szerokości. Pierwsze zapiski to były proste piosenki w celu zapoznania z klawiaturą i osiągnięciu biegłości w posługiwaniu się kolorami. Pierwszymi piosenkami wykonywanymi przez Nikolę na keyboardzie były:

- „Wlaź kotek na płotek”;
- „Kurki trzy”;
- „Miała baba koguta”;
- „Stary niedźwiedź”;
- „Mam chusteczkę haftowaną”.

Nikola bardzo szybko robiła duże postępy. Rozmawiałam z nią często i podpytywałam, jaką muzykę lubi najbardziej. Bez zawahania odpowiedziała, że lubi disco polo. Po przeanalizowaniu i przegraniu prostych piosenek, zaczęłam zbierać materiały związane z muzyką disco polo. Zamieniałam w piosenkach zapis nutowy na

zapis kolorowy. Początkowo wybierałam piosenki łatwiejsze, nieposiadające znaków chromatycznych. Później dokładałam kolejno po jednym znaku. Klawiaturę oklejałam dodatkowymi kolorami, wprowadzając nowe dźwięki.

Przykładowe piosenki:

- „Chciałbym Ci powiedzieć”;
- „Laleczka”;
- „Ona tańczy dla mnie” (fot. 4);

Fot. 4. Piosenka pt. „Ona tańczy dla mnie”



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Biblioteka Zagraj to sam, „Przeboje disco polo 5”. Weekend, Studio Bis, Płock 2018, s. 22

- „Daję Ci to, co mam” (fot. 5);

Fot. 5. Piosenka pt. „Daję Ci to, co mam”



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Biblioteka Zagraj to sam, „Przeboje disco polo 12”
CamaSutra, Studio Bis, Płock 2020.

- „Oddam Ci wszystko”;
- „Pada deszcz”;
- „Podzielimy na pół”;
- „Razem”;
- „Color of your life”.

Pracę z każdą nową piosenką zaczynamy od wysłuchania oryginalnej wersji. Później omawiam wszystkie dźwięki, pokazuję nowe dźwięki, które wykraczają poza oktawę i rozpoczynamy rozczytywanie kolorów. Miejsca sprawiające Nikoli trudności powtarzamy po kilka razy, aż będzie się czuła w nich pewnie. Na koniec zajęć utrwalamy całą piosenkę. Po opracowaniu wszystkich piosenek i utrwaleniu ich zaczęłam wprowadzać kolejne znaki przykluczowe – bemole. W celu szybszego zapamiętania wprowadzonych obniżen, doбираłam odpowiednią piosenkę zapisaną w tej samej tonacji.

Przykłady piosenek z jednym bemolem:

- „Ma królewno” (fot. 6);

Fot. 6. Piosenka pt. „Ma królowno”



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Biblioteka Zagraj to sam, „Przeboje disco polo 11”. Bayera, Studio Bis, Płock 2020.

- „Za Tobą pójdę, jak na bal”;
- „Bałkanica”;
- „Miłość w Zakopanem”;
- „Alfabet światel”.

Kiedy Nikola opanowała jeden znak chromatyczny, wprowadzałam kolejne bemole. Nie stanowiło to dla niej żadnego problemu. Od razu po wysłuchaniu oryginalnej wersji piosenki zabierałyśmy się do rozczytywania nowego zapisu.

Przykłady piosenek z dwoma i trzema bemolami:

- „Ti amo” (2 bemole);
- „Szalona blondynka” (3 bemole);
- „Barcelona” (3 bemole).

Po wprowadzeniu bemoli i utrwaleniu, w podobny sposób zaczęłam wprowadzać krzyżyki.

Piosenki z krzyżkami przy kluczu wiolinowym:

- „Kocham się w Tobie” (1 krzyżyk);
- „Miód malina” (1 krzyżyk);
- „Prawdziwa miłość to Ty” (1 krzyżyk);

- „Weselny pyton” (1 krzyżyk);
- „Tego chcesz” (2 krzyżyki);
- „Kochana, uwierz” (2 krzyżyki);
- „Ty i ja” (3 krzyżyki);
- „Nie ma gwiazd” (4 krzyżyki) (fot. 7).

Fot. 7. Piosenka pt. „Nie ma gwiazd”



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Biblioteka Zagraj to sam, „Przeboje disco polo 11”. Boys, Studio Bis, Płock 2020, s. 10.

Bardzo cieszy mnie widoczny postęp w muzykowaniu. Przez sześć lat gry na instrumencie Nikola nabrała pewności siebie, wie, że w tej chwili jest w stanie zagrać każdą nową piosenkę, którą rozpiszę i przyniosę na zajęcia. Nie ma lęków. Jeśli chodzi o emocje, które towarzyszą jej na zajęciach, to jest to zawsze radość i dążenie do zamierzonego celu. Obserwuję, że Nikola grając na instrumencie, nie czuje zmęczenia, jest odprężona, cieszy się, że ma coraz więcej piosenek w swoich zbiorach, a wykonując utwór, jest w pełni skupiona.

Podsumowanie

Terapia poprzez muzykę umożliwia osobom niepełnosprawnym intelektualnie komunikację niewerbalną, dzięki której mogą porozumiewać się bez słów. Taki sposób artykułowania problemów polega na aktywności muzycznej z pominięciem werbalnych środków przekazu, czyli za pomocą głosu, instrumentów czy aktywności ruchowej.

Muzyka jest sztuką, która wyrosła z przeżyć, uczuć, doświadczeń i doznań. Wartość terapeutyczną ma więc nie tylko sama muzyka i sposób operowania nią, lecz również kontakt werbalny oraz kontekst sytuacyjny, w jakim jest słuchana i wykonywana. W sytuacji muzykoterapii grupowej mają znaczenie relacje i zdarzenia zachodzące w grupie terapeutycznej. Użycie muzyki w aspekcie psychoterapeutycznym oznacza wykorzystanie jej działania psychologicznego, obejmującego także procesy nieuświadomiane przez pacjenta. Ma to na celu nie tylko usunięcie objawów chorobowych, lecz również spowodowanie zmian w sposobie funkcjonowania pacjenta, prowadzących do jego rozwoju i poprawy kontaktu z ludźmi. Oddziaływanie muzyki na osoby niepełnosprawne przynosi również wiele korzyści z punktu widzenia rozwoju intelektualnego, angażując wysiłek w celu poznania, ucząc słyszenia i słuchania. Z punktu widzenia rozwoju uczuć i wrażliwości daje zaspokojenie pewnych potrzeb życia wewnętrznego uczniów. Z punktu widzenia wychowania zdrowotnego muzyka i ruch są źródłem radości, odprężenia, wyładowania energii i rozwoju fizycznego. Podstawowe formy ekspresji muzycznej – melodia i rytm – stanowią przedłużenie i rozwinięcie naturalnych form ekspresji muzycznej ucznia: mowy i ruchu, a u jednostek w stopniu niepełnosprawności umiarkowanym i głębokim są to formacje szczególnie uszkodzone. To właśnie w kontakcie z muzyką uczeń niepełnosprawny intelektualnie ma okazję do wyrażania swoich uczuć i myśli od krzyku, płaczu, skakania i tańczenia, kołysania się, rytmicznego chodu, nucenia poprzez prostą piosenkę i pieśń. Radość i satysfakcja z osiągniętych sukcesów, dalsze działanie muzyczne pod okiem życzliwego nauczyciela na pewno przyczyniają się do wydatnego przyspieszenia adaptacji społecznej.

Bibliografia

- Biblioteka Zagraj to sam, „*Przeboje disco polo 5*”. Studio Bis, Płock 2018.
- Biblioteka Zagraj to sam, „*Przeboje disco polo 11*”. Studio Bis, Płock 2020.
- Biblioteka Zagraj to sam, „*Przeboje disco polo 2*”. Studio Bis, Płock 2020.
- Cylulko P., *Tyflomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*. AM im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2004.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*. Impuls, Kraków 2014.
- Lecourt E., *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*. Videograf, Chorzów 2008.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Difin, Warszawa 2011.
- Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*. UMCS, Lublin 2005.
- Zajac J., „*Piosenki przedszkolaka nr 9*”. Kraków 2016.

Hortiterapia dla dzieci w wieku przedszkolnym: zielone place zabaw w opinii rodziców

Streszczenie

W artykule przedstawiono zagadnienia związane z hortiterapią, szczególnie w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym. W pierwszym rozdziale zawarte są treści poruszające kwestie pozytywnego wpływu hortiterapii na poszczególne jednostki oraz na ich rozwój. Opisane zostały formy kontaktu młodych użytkowników z naturą, przedstawiono wytyczne do dobrze zagospodarowanego ogrodu terapeutycznego. W drugim rozdziale przybliżono formy zielonych placów zabaw na gruncie polskim i zagranicznym. Kolejne części poświęcono metodologii badań i meritum – wynikom badań przeprowadzonych na rodzicach – analizy i interpretacje dotyczące oddziaływania ogrodów na dzieci.

Słowa kluczowe: hortiterapia, terapia ogrodnicza, terapia czynna i bierna, rośliny ozdobne, zielone place zabaw, ogród, zmysły, ogród terapeutyczny, badania, oddziaływanie ogrodów

Hortitherapy for pre-school children: green playgrounds as viewed by parents

Abstract

The article presents issues related to hortitherapy, especially in relation to pre-school children. The first chapter contains information on the positive impact of hortitherapy on individuals and their development. It also describes ways in which young users may come to contact with nature, as well as presents guidelines for a well-developed therapeutic garden. The second chapter presents the types of green playgrounds in Poland and other countries. The next parts are devoted to the research methodology and the essence of the article: the results of surveys conducted among parents. The text then analyzes these results and interprets them with regards to the subject of the impact of gardens on children.

Keywords: hortitherapy, garden therapy, active and passive therapy, ornamental plants, green playgrounds, garden, senses, therapeutic garden, explorations, influence of gardens

Wstęp

Zarysowane w artykule zagadnienia przedstawiają model teoretyczny hortiterapii, w szczególności odniesiony do dzieci w wieku przedszkolnym. Rozwój dzieci na świeżym powietrzu przez zabawę to jeden z wątków, jednakże przedszkolne latorośle różnią się między sobą poziomem wiedzy o otaczającym środowisku, stopniem postępów; a część z nich swoje młode życie zaczyna z pewnymi dysfunkcjami. Hortiterapia wspomaga pracę z dziećmi, nie tylko zdrowymi, ale również z przeróżnymi problemami. Prawidłowo stworzony ogród terapeutyczny czy zielony plac zabaw stanowi znakomitą bazę dla aktywności przedszkolaków. Wymienione w tekście przykładowe place zabaw różnego typu w Polsce oraz w innych krajach mogą być inspiracją i wyznacznikiem do zagospodarowania przestrzeni w sposób spełniający oczekiwania nie tylko dydaktyków czy terapeutów, ale również samych zainteresowanych – kilkulatek pragnących doświadczać świata. Jednak rodzice sprawujący prawną opiekę, najczęściej z dużym poczuciem troski, mają niepodważalny osąd w sprawie swoich pociech. Dlatego dokonałam badań w najbliższym środowisku na grupie rodziców, którzy tak samo jak ja przyprowadzali swoje dzieci do przedszkola. Artykuł zawiera przygotowanie metodologiczne, a następnie wyniki przeprowadzonych eksploracji – potwierdzające założoną hipotezę.

Hortiterapia dla dzieci w wieku przedszkolnym

*Trzy rzeczy zostały z raju:
gwiazdy, kwiaty i oczy dziecka.¹*
Dante Alighieri

Czym zatem jest hortiterapia? Jest to terapia ogrodami. R. Wright został uznany za twórcę słowa *hortiterapia* w 1945 roku.² Mimo że hortiterapia w Polsce jest niezbyt popularna, rzadko weryfikowana empirycznie i zazwyczaj niedoceniana³, warta jest zainteresowania i powinna być stosowana jako terapia wspomagająca tradycyjne leczenie. Początek zainteresowania ogrodem jako czynnikiem terapeutycznym miał miejsce w XVIII oraz XIX wieku, a prekursorem tematu był B. Rush. To zapoczątkowało dalsze badania i tworzenie ogrodów terapeutycznych

¹ Ł. Skop, *Bez-Ogródek*, pobrane z: <http://www.bezogrodek.com/2015/09/cytaty-sentencje-o-kwiatach-o-grodach.html#> [dostęp: 26.01.2022]

² A. Thomas, *Horticultural therapy in substance abuse treatment*, "Journal of Therapeutic Horticulture", 1987, vol. 2, s. 3.

³ M. Stepulak, A. Stepulak, *Zastosowanie hortiterapii w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 2021, t. 13, s. 92–94.

przy różnych ośrodkach.⁴ Obecnie hortiterapia w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech, na Wyspach Brytyjskich jest coraz częściej wykorzystywaną metodą pomocy beneficjentom, nawet refundowaną ze środków budżetowych. W Polsce natomiast nie do końca jest uważana za formę terapii.⁵

Można skorzystać z dwóch form ogrodoterapii – **biernej** oraz **czynnej**. Pierwsza odnosi się do przebywania w ogrodzie – spacerów, obserwacji, pobudzania zmysłów przez kontakt z roślinnością, co wpływa odśrodkowująco i stymuluje polisensorykę. Pobudzenie odczuć odbywa się przez podziwianie kolorowej flory, wdychanie aromatów wydzielanych przez rośliny czy wsłuchiwanie się w odprężające dźwięki natury. Ogrodoterapia czynna to nic innego, jak wykonywanie zadań na terenach zieleni. Począwszy od przygotowania podłoża, poprzez siew, sadzenie, rozmnażanie, pielęgnację roślin, skończywszy na zbieraniu dóbr natury i wykonywaniu dekoracji roślinnych.⁶

Kontakt ze światem roślin w obecnym czasie jest ograniczony ze względu na rozwój przemysłu, komunikacji i budownictwa. Wszystko jednak wskazuje na to, że częste przebywanie wśród roślin jest niezwykle cenne dla zdrowia psychicznego i fizycznego. W ten sposób powstało właśnie socjoogrodnictwo oraz hortiterapia. „Socjoogrodnictwo jest dziedziną wiedzy zajmującą się zależnościami między roślinami a człowiekiem”.⁷ Dostrzega się, że w miejscach rozwiniętych coraz częściej stosuje się socjoterapię dla dzieci, które wykazują nadpobudliwość, szczególną nieśmiałość oraz różnorakie dysfunkcje. Kładzie się spory nacisk na upowszechnianie wśród młodego pokolenia wiedzy proekologicznej wraz z zadbaniem o rozwój psychiczny oraz fizyczny.⁸

Dzieci, które wymagają specjalnego zaopiekowania pod względem pracy pedagogicznej (wychowawczej, dydaktycznej), są prowadzone przez różnych specjalistów. Działania z takim dzieckiem planuje się według jego potrzeb i możliwości, aby w jak największym stopniu rozwinąć rozwój umysłowy, psychiczny czy społeczny. W przypadku hortiterapii terapeuta posiadający odpowiednią wiedzę wykorzystuje dostępne instrumenty, w tym wypadku wyposażenie ogrodu (rośliny, obiekty, teren), które oddziałują na dzieci. Ich aktywność podczas terapii

⁴ M. Łatkowska, *Hortiterapia – rehabilitacja i terapia przez pracę w ogrodzie*. „Zeszyty Problemowe Postępów Nauk Rolniczych”, 2008, t. 525, s. 229–235.

⁵ G. Zawislak, *Hortiterapia jako narzędzie wpływające na poprawę zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio III Horticultura”, 2015, 25(1), s. 22–31.

⁶ B. Płoszaj-Witkowska, *Hortiterapia* [w:] *Hortiterapia*, praca zbiorowa pod redakcją B. Płoszaj-Witkowskiej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2017, s. 7.

⁷ B. Płoszaj-Witkowska, *Dziedzictwo kulturowe i przyrodnicze*, pobrane z: <http://dziedzictwo-kip.blogspot.com/2013/09/hortoterapia.html> [dostęp: 05.01.2019]

⁸ A. Nizińska, B. Płoszaj-Witkowska, *Hortiterapia – terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych* [w:] *Hortiterapia – terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych*, praca zbiorowa pod redakcją B. Płoszaj-Witkowskiej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2017, s. 90.

skutkuje powodzeniem. Jak dowodzą M.J. Latkowska⁹, J. Nowak¹⁰ i J. Konarska¹¹, terapia ogrodami jest bezpiecznym i odpowiednim rodzajem kuracji dzieci w przezwyciężaniu uzależnień lub różnych dysfunkcji. M. Trojanowska¹² przedstawia, że kontakt z przyrodą jest niezwykle istotny, pozytywnie wpływa na rozwój osobisty, jak również wzmacnia poczucie własnej wartości u dzieci i młodzieży. Autorka w swoim opracowaniu powołuje się na badania F. Kuo i A. Faber-Taylor,¹³ którzy wykazują, że dzieci z syndromem ADHD po spacerze w parku łatwiej i lepiej mogą się skoncentrować. A. Burls¹⁴ udowadnia, że dzieci obcujące z przyrodą poprawiają swoje wyniki w uczeniu się oraz zachowaniu. Trojanowska¹⁵ używa terminów *ogród pedagogiczny*, *ogród wspólnotowy* dla ogrodów terapeutycznych dla dzieci. Wskazuje, by na takim terenie odbywały się różne zajęcia, nauka ogrodnictwa – począwszy od przekazania wiedzy na temat uprawy, żywienia, poprzez wykazywanie aktywności fizycznej, a skończywszy na współpracy w grupie i dążeniu do zamierzonych celów. „Za najważniejsze w hortiterapii dzieci uważa się zintegrowanie działania, zmierzające do osiągnięcia wspólnego celu, czyli doświadczenia sukcesu. Podopieczni hortiterapeutów mają stanowić pozytywną siłę w społeczeństwie”.¹⁶

Najważniejsze w ogrodzie dziecięcym jest bezpieczeństwo. Nie wolno stosować środków chemicznych, niebezpiecznych narzędzi (ostrych, wystających elementów). Nie pozwala się na rozpylanie, rozsypywanie nawozów mineralnych (sztucznych).¹⁷ Dzieci powinny być wyposażone w środki ochrony (odzież, obuwie, fartuszki, rękawiczki) – ich ciekawe barwy zwiększą atrakcyjność zajęć. Wszystkie wyjścia należy kontrolować, by dzieci nie opuszczały samodzielnie terenu.

⁹ M. Latkowska, *Hortiterapia – rehabilitacja i terapia przez prace w ogrodzie*. „Zeszyty Problemowe Postępów Nauk Rolniczych”, 2008, t. 525, s. 229–235.

¹⁰ J. Nowak, *Hortiterapia na świecie: badania, nauczanie, praktyka* [w:] Materiały konferencyjne I Ogólnopolskiej Konferencji „Hortiterapia – stan obecny i perspektywy rozwoju terapii ogrodniczej”, Uniwersytet Rolniczy w Krakowie i Ogród Botaniczny Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków, 15 marca 2012, s. 2.

¹¹ J. Konarska, *Terapeutyczna, psychologiczna i edukacyjna funkcja kontaktu z roślinami dzieci przewlekłe chorych i niepełnosprawnych* [w:] Materiały konferencyjne..., op. cit., s. 4.

¹² M. Trojanowska, *Parki i Ogrody Terapeutyczne*, wyd. I. PWN, Warszawa 2017, s. 17.

¹³ F. Kuo, A. Faber-Taylor, *Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a national study*, „American Journal of Public Health”, 2004, vol. 94, 1580–1586.

¹⁴ A. Burls, *Ecotherapy: A therapeutic and educative model*, „Journal of Mediterranean Ecology”, 2007, vol. 8, 19–25.

¹⁵ M. Trojanowska, *Tereny zieleni w mieście dostępnym. Parki i Ogrody Terapeutyczne*, „Studia KPZK”, 2017, nr 176, s. 224.

¹⁶ A. Nizińska, B. Płoszaj-Witkowska, *Hortiterapia – terapia...*, op. cit., s. 94.

¹⁷ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 1107/2009 z dnia 21 października 2009 r. dotyczące wprowadzania do obrotu środków ochrony roślin i uchylające dyrektywy Rady 79/117/EWG i 91/414/EWG.

Komunikacja powinna spełniać odpowiednie funkcje, tak by dziecko mogło się komfortowo poruszać, a przy okazji nie niszczyć otaczającej zieleni.¹⁸

Zajęcia w ogrodzie przeprowadzane są zgodnie z grupą wiekową, porą roku oraz warunkami terenu. Początkowe fazy polegają na przygotowaniu ziemi, sianiu i sadzeniu roślin. Następnie przeprowadzane są zabiegi pielęgnacyjne, jak podlewanie, nawożenie, odchwaszczanie, kompostowanie. Najprzyjemniejsze dla dzieci jest zbieranie plonów wyhodowanych roślin. Z nich, oprócz doznań smakowych, możemy uzyskać ciekawe prace plastyczne, kompozycje. Rośliny konsumpcyjne dostarczają nam wielu kreatywnych i ciekawych zajęć. Sam kontakt, wężanie kwiatów ma ogromne znaczenie dla dzieciaków. Florystyka, czyli układanie kompozycji kwiatowych, rozwija ich wiedzę poznawczą. Uczą się, że kwiaty przed włożeniem do wazonu należy oczyścić, nie wkładać z liśćmi. Bogactwo materiałów towarzyszące kompozycjom rozwija kreatywność, zainspiruje młode istoty do działania. Niesamowitych przeżyć, emocji i działań terapeutycznych dostarcza wykonanie dzieł na uroczystości rodzinne czy tematyczne święta.¹⁹

Okazuje się, że niezastąpiona jest satysfakcja i duma dzieci, które mogą dokonywać zabiegów pielęgnacyjnych i uprawowych na terenie przedszkolnym albo na zaadaptowanym skrawku miejskim. Jeśli efekt pracy dzieci, przykładowo wyprodukowane warzywa, owoce mogą trafić do osób potrzebujących, odznacza się to ogromnymi rezultatami w terapii. O sukcesach, które powstają podczas pracy w ogrodzie, użytkownicy z chęcią opowiadają, co potęguje zasób słów, poszerza umiejętności werbalne. Powodzenie powoduje zwiększenie własnej wartości. Dzieci nie tylko rozwijają się polonistycznie, ale także z innych dziedzin naukowych. Podstawowe działania matematyczne potrzebne są do obliczenia liczby nasion, roślin, powierzchni, odległości nasadzeń. Przebywanie w ogrodzie poszerza wiedzę ogólną z biologii i geografii (botanika, strefy roślinne, klimatyczne).²⁰

Maluchy dostrzegają, że w naturze występuje rytm i cykl rozwoju. Podstawa programowa dla przedszkola zakłada zapoznanie oraz kształtowanie nawyków proekologicznych oraz związanych z naturalnym środowiskiem.²¹ Najlepszą formą będzie uczenie przez działanie, co w ogrodzie sprawdzi się najlepiej. Poznawanie, obserwacja ożywionej i nieożywionej natury wpłynie na miłość do niej od

¹⁸ B. Płoszaj-Witkowska, I. Targ, *Zakładanie ogrodu terapeutycznego w zagrodzie wiejskiej*. Podlaski Ośrodek Doradztwa Rolniczego w Szepietowie, Szepietowo 2017, s. 12–19.

¹⁹ A. Nizińska, B. Płoszaj-Witkowska, *Hortiterapia – terapia...*, op. cit., s. 89–109.

²⁰ Tamże, s. 94.

²¹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U., poz. 977, z późn. zm., załącznik nr 1.

najmłodszych lat. Opieka nad roślinnością wykształci pożądane cechy w osobowości młodego człowieka. Odpowiedzialności, ponoszenia konsekwencji dziecko nauczy się przez podjęte decyzje (zerwanie kwiatów czy liści); podwiązywanie złamanych pędów czy podlewanie zwiędniętych roślin przełoży się na dbałość o innych; wytrwałości dzieci nabiorą przez obserwację cyklu życia w ogrodzie; pewności siebie nabiorą, gdy odniosą sukces, a staranność i pracowitość będą nieodłącznym elementem przy wykonywaniu zajęć.

Przy produkcji warzyw, owoców dzieci poznają zasady właściwego odżywiania. Oczywiście każda praca, którą wykonują w ogrodzie, zwiększa sprawność fizyczną, wzmacnia mięśnie, udoskonala procesy motoryczne. Wszystko, co otoczy dzieci w ogrodzie, będzie źródłem zwiększania kreatywności, gdyż bodźce spowodują chęć do zabawy.

Dzieci chętnie zaangażują się w wykonanie stracha na wróble albo z zaciekawieniem spojrzą na dokarmianego ptaszka. Zafascynowane naturą i psotami w jej otoczeniu, wytwarzają swoisty rodzaj indywidualnego połączenia z przyrodą. W ogrodach takie sytuacje są częste, więc stanowią odpowiednie narzędzie w leczeniu dzieci. Podczas wspólnej zabawy kreuje się współpraca między nimi. Należy pamiętać, że dzieci lubią mieć własny obszar w ogrodzie, starsze dzieci można zaangażować do tworzenia takiego miejsca.

Proponowane gatunki roślin muszą być smaczne i atrakcyjne pod każdym względem, a narzędzia do pracy przy nich powinny być lekkie, stabilne i w odpowiednim rozmiarze. Nie unikniemy wabienia zwierząt do ogrodu. Motyle, ptaki będą zapewne ciekawym elementem, ale nie możemy zapominać, że pojawią się również owady, które mogą spowodować uczulenia u użytkowników ogrodu.

Niepożądane będą również poszczególne rośliny, które posiadają kolce (róże, ogień szkarłatny, rokitnik pospolity, głóg jednoszyjkowy, aralia wysoka), ciernie (berberysy, kaktusy, pigwowce), trujące o parzących włoskach (pokrzywa zwyczajna, pierwiosnek kubkowaty, bluszcz pospolity, naparstnica zwyczajna, malwa ogrodowa), o trujących sokach (zawilec gajowy, konwalia majowa, śnieguliczka biała, pełnik europejski, jałowiec sabiński), o drażniących pyłkach (cyprysik Lawsona), oraz niebezpieczne (narcyz trąbkowany, różanecznik pontyjski, dyptam jesionolistny).²² Nasadzenia w ogrodach dla dzieci powinny być kolorowe i szybko rosnące (słoneczniki, cynie, dynie). Gatunki będą źródłem nauki oraz doświadczeń, np. zmiennego smaku. Wykorzystanie różnych struktur i funkcji roślin spowoduje stymulację polisensoryczną dzieci. Ale nie tylko kwiaty pomagają nam w terapii. Niezliczona ilość materiałów dostępnych w ogrodzie pobudzi każdy zmysł dzieci. A przecież dzieci odbierają świat zmysłami.

²² Związek Szkółkarzy Polskich, *Katalog Roślin drzewa krzewy byliny*. Agencja Promocji Zieleni, Warszawa 2016.

Działania, aktywność mobilizują zmysły, co prawidłowo wpływa na ich doświadczenia. Przestrzeń zieleni stanie się źródłem różnorodnych doznań zmysłowych – oddziałuje na wzrok, słuch, węch, smak oraz dotyk.²³

Zielona przestrzeń przeznaczona dla dzieci

*Ogrodnictwo to nauka, nauka, nauka.
Na tym właśnie polega zabawa. Cały czas się uczysz!*²⁴

Helen Mirren

Zieleń przeznaczoną dla dzieci przede wszystkim kojarzymy z placami zabaw. Pierwsze wzmianki na ich temat wywodzą się z Niemiec, skąd w 1837 roku F. Froebel zaproponował stworzenie takiej przestrzeni ze względu na niekorzystne warunki życia mieszkańców. Koncepcją miało być przebywanie na terenach wiejskich wśród roślin oraz zwierząt. To zapoczątkowało stworzenie piaskowych ogrodów, w większości wypadków na amerykańskich terenach.²⁵ Obecnie wprowadzona została Terapia Piaskownicy, która jest uznaną techniką w pracy z materiałem symbolicznym. „Jest to metoda leczenia psychiki, a zarazem wewnętrzne nastawienie, które umożliwia zrozumienie, przebaczenie, pocieszenie i uzdrowienie w bardzo szerokim znaczeniu”.²⁶ Sandplay Therapy przeznaczona była dla dzieci, jednak bardzo szybko znalazła zastosowanie również u dorosłych. D. Kalff, twórczyni metody, zaproponowała skrzynię z piaskiem, gdzie figury i sam sypki materiał podczas swobodnej zabawy miały przenieść nieświadome sceny, marzenia do procesu indywiduacji (psychologia analityczna) opisanego przez C.G. Junga. Forma ta ma określone specyfikacje i jest złożona z wielu czynników, w literaturze znajdziemy wiele pozycji na ten temat. Przez specjalistów został stworzony szeroko pojęty materiał do przeprowadzania tego typu terapii, ale nie zmienia to faktu, że podstawą jest piasek, który występuje w sporej ilości na placach zabaw. Możemy zatem założyć, że dzieci, przebywając w piaskownicy, odbywają swoistą odmianę terapii piaskiem.²⁷

²³ B. Płoszaj Witkowska, J. Bastek, *Rośliny ozdobne w stymulacji polisensorycznej dzieci* [w:] B. Płoszaj-Witkowska, *Hortiterapia – terapia...*, op. cit., s. 107–127.

²⁴ A. Drewniak, *Ogród Anety Drewniak*, pobrane z: <http://www.bobrzany.pl/ogrod-anety-drewniak/> [dostęp: 26.01.2022].

²⁵ M. Czałczyńska-Podolska, *Ogrody Jordanowskie...*, op. cit., s. 113.

²⁶ L. von Keyserlingk, A. Giza-Zwierzchowska, *Wprowadzenie do Sandplay Therapy – terapia w piaskownicy*, Towarzystwo Wspierania Inicjatyw Kulturalno-Społecznych, Stowarzyszenie Pracownia Psychoedukacji, Szczecin 2014, s. 9.

²⁷ Ł. Müldner-Nieckowski, K. Rutkowski, *Terapia w piaskownicy*. „Psychoterapia”, 3(134), 2005, s. 63–68.

Do szczególnych założeń ogrodowych placów zabaw możemy zaliczyć projekt G. Jekyll. Był on swoistym domkiem wiejskim z pełnym wyposażeniem domu i ogrodu, aby stworzyć imitację warunków życia dorosłych – w ten sposób dzieci mogły wejść w taką rolę podczas zabawy. Kolejnym przykładem jest ogród dydaktyczny w Brooklyn Botanic Garden's Children's Garden, niezwykle związany z ideą ogrodów terapeutycznych dla dzieci. Była to wydzielona kwadratowa przestrzeń do przeprowadzania zajęć dodatkowych z pielęgnacji roślin. Ogrody te stały się na tyle popularne, że wprowadzono je w wielu miejscach. W późniejszym okresie tworzone ogrody wiktoriańskie, również o funkcji dydaktycznej, ale zubożenie środowiska spowodowało przekształcenie ich na formy produkujące żywność, a idea rozwoju dzieci uległa zapomnieniu.²⁸

Duński architekt krajobrazu C.T. Sørensen zaobserwował, że plac zabaw cieszył się większym zainteresowaniem dzieci podczas jego budowy, niż gdy już powstał. Zainspirowało go to do stworzenia konstrukcyjnego placu zabaw, gdzie można samodzielnie montować konstrukcje, budować formy przestrzenne.²⁹

W polskiej historii odniesieniem jest koncepcja ogrodu zabaw i gier H. Jordana. Tzw. ogrody jordanowskie to przestrzenie ogrodowe, a także obiekty występujące w parkach w Polsce, sytuowane przede wszystkim w miastach od końca XIX wieku.³⁰ W przestrzeni zaplanowanej przez tego twórcę przykładano ogromną wagę do nauki oraz wychowania dzieci. Ze względu na swoją działalność lekarską, społeczną, pedagogiczną Jordan chciał zadbać o rozwój dzieci i młodzieży. Zagospodarowanie miało wzmocnić u dzieci sprawność fizyczną, komfort psychiczny, poszerzyć intelekt i przygotować je moralnie do życia.³¹

Publiczny ogród zabaw powstał na krakowskich Błoniach w 1889 r., nazywany był Parkiem Miejskim. W otoczeniu zieleni pięknie zaprojektowanej przez B. Maleckiego, na powierzchni 10 hektarów powstał park właściwy w stylu kagligraficznym, czyli jedna część, wewnątrz, tworzyła zarys regularny, druga natomiast, część zewnętrzna, była w formie swobodnej. Na terenie znajdowały się rozmaite urządzenia sportowe, 12 różnych boisk do gier z wykorzystaniem piłek, basen, ścieżka zdrowia oraz tereny przeznaczone na warsztaty doświadczalne. W obrębie centralnej części postawiono 16 popiersi zasłużonych Polaków, na przestrzeni czasu stało ich 44. Stworzono możliwości rozwoju stolarskiego i ogrodniczego. Znajdujący się na terenie staw zimą spełniał funkcję lodowiska.

²⁸ M. Czalczyńska-Podolska, *Ogrody Jordanowskie...*, op. cit., s. 116–117.

²⁹ N. Norman, *Lommer av uorden. Byggelekeplassens historie*, pobrane z: <https://www.landgaard.no/bibliografi/oversettelser/lommer-av-uorden/> [dostęp: 27.01.2022].

³⁰ M. Siewniak, A. Mitkowska, *Tezaurus sztuki ogrodowej*. Wydawnictwo Rytm, Warszawa 1998, s. 103.

³¹ M. Żmichrowska, *Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842-1907)*. „Prace Naukowe. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne”, 2012, 18(2), s. 7–15.

Źródła podają, że w obiekcie był również pawilon gimnastyczny oraz mleczarnia. Zieleń zasponsorował książę A. Lubomirski. „Niezmierznie ważny w programie założenia był udział animatorów, którzy prowadzili zajęcia, ćwiczenia i warsztaty, a integralnym elementem zabaw były wspólne śpiewy, rozmowy i pogadanki o życiu”.³² Park w 2007 roku przeszedł rewitalizację – został unowocześniony. Ogród jordanowski w założeniu miał zostać podzielony na części zgodne z wiekiem dzieci. Dla najmłodszych do 7 lat, dla średnich w wieku 7–10 lat oraz dla najstarszych od 10 do 14 roku życia. Wyróżnione miały być urządzenia do ćwiczeń gimnastycznych, piaskownice, element wodny do kąpieli, przestrzeń dla opiekunów, trawiaste podłoże dla niemowląt i przeznaczone dla wypoczynku innych użytkowników, tor saneczkowy czy też łuczniczy, nawierzchnie do biegania, wyposażenia dodatkowe, zwierzyniec. Taki program również uwzględniał strzelnicę dla najstarszych pociech, lodowisko i wydzieloną powierzchnię na ogródki uprawne z drzewami owocowymi. Idee H. Jordana kontynuowano na terenie Polski i Europy. Obecne ogródki jordanowskie mają za zadanie kształtować prawidłową postawę wobec środowiska, świata roślin oraz aktywnego działania w środowisku zieleni.

W latach 1960–1970 powstawały niezwykle autorskie place zabaw najlepszych architektów krajobrazu. Prowadzona w dzisiejszych czasach dowolność w projektowaniu przestrzeni dla dzieci byłaby nie do zaakceptowania przez ówczesne środowisko; nie tyle innowacyjna koncepcja przestrzeni, ale brak zachowania reguł bezpieczeństwa na obiektach. Powstałe wówczas formy zapoczątkowały obecne tematyczne place zabaw.³³

Do ciekawych założeń z lat 70. należał urbanistyczny projekt osiedli: Żabianka, Zaspa, Morena w Gdańsku w formie „plastra miodu”. Projektant J. Krenz wypełnił przestrzeń mieszkalną zestawami do rekreacji i zabawy. Na uwagę zasługuje wypracowana przez niego zróżnicowana rzeźba terenu, elementy wyposażenia (rzeźby, fontanny), ale również kompleks indiański, w którym znalazło się wiele rekwizytów o tej tematyce i niespodzianek.³⁴

Od 7 lat na terenie Ośrodka Wypoczynkowego Paprocany w Tychach obok jeziora istnieje wodny plac zabaw. To wyjątkowe rozwiązanie cieszy się ogromnym zainteresowaniem, podobny znajdziemy w Katowicach, natomiast OW Paprocany powstał jako pierwszy w Polsce. „W ciepłe dni plac jest oblegany. Wraz z całym ośrodkiem stał się atrakcją już nie miejską, a regionalną. Został

³² M. Czałczyńska-Podolska, *Ogrody Jordanowskie...*, op. cit., s. 115.

³³ M. Gołąb, *Place zabaw: źródła, ewolucja, działanie*, pobrane z <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9314>, [dostęp: 28.01.2022]

³⁴ J. Krenz, M. Kuczyńska, *Architektura bez kubatury. Sztuka w przestrzeni osiedlowej* [w:] J. Krenz, *Architektura znaczeń*. Politechnika Gdańska, Gdańsk 1997, s. 73–75.

też dostrzeżony na świecie – regularnie pojawia się w zestawieniach najlepszych placów zabaw i w publikacjach ich dotyczących. Jednak największą nagrodą jest szczęście szalejących na nim dzieciaków, także własnych”.³⁵ Wodny plac zabaw został wpasowany w istniejący teren, dopasowano do niego program funkcjonalno-użytkowy (drewniany taras, ażurowe ogrodzenie oraz ławki do siedzenia). Całość założenia powstała na formach sinusoidy. Plac został podzielony na strefy dla mniejszych dzieci, bezpieczna nawierzchnia oraz elementy wyrzucające wodę tworzą wzór przypominający kręgi. Gdy zapada zmierzch, system fontann tworzy różnokolorową grę światłem.³⁶

M. Czałczyńska-Podolska stworzyła tabelę z zagospodarowaniem wybranych współczesnych zagranicznych ogrodów dziecięcych, zwracając uwagę na ich użytkowość, aranżację, estetykę, udział dzieci oraz oddziaływanie. W The Leichtag Family Healing Garden, Children’s Hospital & Health Center w San Diego obszar ma charakter swobodny, łagodne zarysy kompozycji z kolorowym wyposażeniem różnorodnych form. Kładzie nacisk na zabawy zarówno wykorzystujące zmysły, jak i manipulację. Dzieci aktywnie rozpoznają, badają teren, następuje rotacja użytkowników. Oddziaływanie przejawia się przez doznania sensoryczne, dzieci muszą koncentrować swoją uwagę, wyobrażają sobie inne rzeczywistości, uspokajają się. Lemos Farm Half Moon Bay przyjmuje kształt bardzo surowy, z podziałem na poszczególne geometryczne kwatery. Wielkie znaczenie ma tematyka miejsca. Dzieci mogą skorzystać z jazdy konnej, przejażdżki kolejką, mają kontakt ze zwierzętami. Na terenie może się odbyć nauka przez zabawę oraz wszystkie zabawy związane z percepcją zmysłową. Aktywność dzieci najczęściej jest inicjowana przez dorosłych, przez co udział w zabawie jest ograniczony. Obszar mocno kreuje rozwój poznawczy, edukacyjny dzieci oraz integruje poszczególne zespoły. W Berkeley Edible Schoolyard kompozycja ma charakter swobodny, ukazując cechy swojskości terenu. Na miejscu przeprowadzanych jest wiele gier i zabaw dydaktycznych, prowadzone są zajęcia podczas godzin lekcyjnych i poza nimi. Warsztaty odbywają się w kuchni i ogrodzie. Zadania, zabawy inicjowane są przez dorosłych oraz przez same dzieci. Użytkownicy w pełni są zaangażowani w funkcjonowanie miejsca, integrują się, zacieśniają się więzi społeczne. Oddziaływanie również ma silny wpływ na rozwój poznawczy. Ostatnim przywołanym przykładem jest Infant Garden University of California Davis. Obszar jest swobodny, o swojskim, domowym klimacie miejsca. Przeprowadzane są zajęcia tematyczne, badawcze, ogrodnicze, z wykorzystaniem piasku, wody, co niezwykle wpływa na polisensorykę

³⁵ R. Skibek, *Wodny plac zabaw w Tychach*, pobrano z: <https://nieplaczabaw.pl/wodny-plac-zabaw-w-tychach> [dostęp: 14.12.2018]

³⁶ Tamże.

użytkowników. Dzieci w pełni są zaangażowane w funkcjonowanie placówki – konstruuja, manipulują, inicjują. Wpływa to na ich rozwój poznawczy, społeczny oraz na integrację, edukację.³⁷

Na uwagę wśród współczesnych ogrodów dla dzieci zasługuje również Imagination Playground w Nowym Jorku na Manhattanie. Nawiązuje on rozwiązaniami do wspomnianej już koncepcji Sørensen. „Plac zabaw łączy piasek, wodę i duże niebieskie bloki z pianki poliuretanowej, które są lekkie, miękkie, odporne na działanie promieni słonecznych i wody. Dosłownie wszystko na tym placu zabaw może być przesuwane, przenoszone. Najważniejsze są tu dzieci, które «coś» sobie wyobrażają, budują to, następnie burzą i zaczynają wszystko od nowa. Na wyposażeniu tego placu zabaw znajdują się również wiadra, łopaty, taczki. Plac wygląda jak dziecięcy pokój z chaotycznie rozrzuconymi zabawkami”.³⁸

Współczesne ogrody zabaw ciągle przechodzą ewolucję. Powoli zapominamy o metalowych, obskurnych urządzeniach w niezidentyfikowanych kolorach, z zielenią posadzoną w oponach samochodowych. Potrzeba rozwoju cywilizacyjnego spowodowała, że aby poprawić komfort mieszkania w miastach, na osiedlach mieszkaniowych zakłada się w estetycznym układzie zieleni, a dla najmłodszych lokatorów buduje się atrakcyjne place zabaw. Trudno jednak, aby wygrały one z Internetem... Mimo wszystko programy rządowe wspierają budowę tego typu miejsc aktywności fizycznej dla dzieci z atrakcyjnymi, nowymi urządzeniami i bezpieczną nawierzchnią. Najczęściej zamiast placu zabaw jest ciągle taki sam, co obniża zainteresowanie użytkowników. Pojawiają się opinie, że zagospodarowana w zieleni przestrzeń da spore korzyści i warto podążać w takim kierunku, wzbogacić proces dydaktyczno-wychowawczy. Roślinność, naturalna forma terenu rozbudzi wyobraźnię dzieci. Często w różnego typu placówkach wprowadzane są do użytkowania place zabaw z jadalną roślinnością (warzywa, owoce, zioła). Założenia takie są niezwykle bogate w program edukacyjny o przyrodzie, przetwórstwie, ekologii czy też zdrowym żywieniu. Trudno znaleźć złoty środek, by zadowolić zarówno rodziców, jak i dzieci. Dla opiekunów najważniejszą cechą będzie bezpieczeństwo, a dla dzieci swoboda. Zadaniem projektantów jest wydobyc w najbardziej możliwy sposób atrakcyjność urządzeń zabawowych, terenu, aby stał się bogactwem niespodzianek, twórczych działań, ale też zamknięcie przestrzeni bezpieczną klamrą, by rodzice nie musieli się martwić.³⁹

³⁷ M. Czałczyńska-Podolska, *Ogrody Jordanowskie...*, op. cit., s. 118.

³⁸ W. Gadomska, A. Mazur, *Zielony plac zabaw w hortiterapii* [w:] *Hortiterapia*, praca zbiorowa..., op. cit., s. 34–35.

³⁹ Tamże, s. 31–32.

M. Czałczyńska-Podolska w artykule *Ogrody Jordanowskie na tle współczesnych ogrodów dziecięcych* przedstawiła wnioski zbudowane na fundamentach studiowania literatury, własnych obserwacji oraz badań terenowych. Są to refleksje bardzo trafione i warto je wykorzystać w hortiterapii, bo to właśnie od terenów zieleni dla dzieci powinno się wszystko zaczynać:

- ogród dla dzieci ze względu na swoje atrakcyjne walory jest miejscem nie tylko zabawy, ale i nauki;
- najbardziej atrakcyjnymi ogrodami dziecięcymi są ogrody użytkowe (jadalne, farmerskie) oraz dydaktyczno-tematyczne;
- charakter przestrzeni zieleni dla dzieci ukazuje się dopiero przy zróżnicowanej roślinności, różnorodnych nawierzchniach, wówczas dzieci mogą bawić się i doświadczać;
- takie przestrzenie mają charakter społeczny, dzięki wspólnym pracom ogrodniczym użytkownicy socjalizują się;
- idea ogrodów jordanowskich ma podstawę w ogrodowym charakterze przestrzeni. Autorka sugeruje, by takie formy ogrodowe były nierozłącznym elementem z placówką jak przedszkole, szkoła, z zaznaczeniem, by był to ogród ogólnie dostępny;
- „potencjał tych ogrodów wynika z faktu, że rolę przestrzeni stymulujących wszechstronny rozwój dzieci najlepiej realizują ogrody posiadające zarówno charakter i klimat ogrodu, jak i jego walory użytkowe, pozwalając na aktywności ogrodnicze (przygotowanie ziemi, kopanie, sianie, sadzenie, podlewanie, obserwowanie roślin, wążanie kwiatów, zbieranie owoców i warzyw, zjadanie) oraz zabawy stymulowane walorami ogrodu (zabawy dramatyczne – w dżunglę, w domek na drzewie; gry – w chowanego; eksploracyjne – łapanie żab i motyli, poszukiwanie robaków itp.)”.⁴⁰

Metodologia

Badanie empiryczne, którego wyniki przedstawiono w kolejnym rozdziale, zostało przeprowadzone w paradygmacie pozytywistycznym i ma charakter ilościowy.⁴¹ Pomiaru postaw dokonano przez zastosowanie ankiety środowiskowej (bezpośrednio rozdanej w miejscu badania) w technice wywiadu pisemnego – ankiety.⁴² „Ankieta jest szczególnie użyteczna w badaniach pedagogicznych jako

⁴⁰ M. Czałczyńska-Podolska, *Ogrody Jordanowskie...*, op. cit., s. 123.

⁴¹ D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* [w:] S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2008, s. 38.

⁴² J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2005, s. 34–175.

technika poznawania cech zbiorowości, zjawisk, opinii o wydarzeniach itp.”.⁴³ Stworzone narzędzie na potrzeby badania to anonimowy kwestionariusz, przekazywany respondentom do uzupełnienia. Rodzicom przedszkolaków zadano 18 pytań o charakterze zamkniętym, z czego 3 ostatnie były metryczką. Umieszczono w niej tylko pytania zamknięte z jednokrotną formą odpowiedzi.⁴⁴ Zgodnie z zasadami formułowania pytań⁴⁵, do respondentów zwracano się w formie grzecznościowej, pytania zostały ułożone według prawidłowej kolejności. Stymulowały one do odpowiedzi na kolejne pytanie, począwszy od pytań wprowadzających w temat, a następnie zgłębiając szczegółowe kwestie. Wybrana metoda zalecana jest w celu gromadzenia opinii na zajmujący temat. W tym przypadku poruszający wątki związane z hortiterapią, ale także jakie są oceny respondentów oraz ogólnej ich wiedzy na wybrane zagadnienie, dotyczące zarówno elementów naturalnych, kulturowych oraz wpływu ogrodów w tematyce urządzania zieleni.

Różnorodność zadawanych pytań miała doprowadzić do rozstrzygnięcia problemu głównego: **czy w opinii rodziców zielone place zabaw pozytywnie wpływają na rozwój dzieci?** Powszechnie wiadomo, że tereny przeznaczone do zabawy będą różniły się pod względem funkcjonalności, przeznaczenia, a nawet wyposażenia w typy urządzeń zabawowych. Zatem niezbędne było postawienie kolejnych, szczegółowych problemów badawczych: Jakie tereny zieleni wpływają na rozwój dzieci? Jaka jest częstotliwość korzystania z ogrodów przez dzieci? Z jakich urządzeń korzystają dzieci? Jakie czynności w ogrodach mogą być wykonywane przez dzieci? Jaka roślinność wpływałaby na atrakcyjność zielonych placów zabaw?

Badanie przeprowadzono w jednej z dzielnic Zabrze. Rokitnica należy do przeciętnego pod względem majętności rejonu w miejscowości. Głównym miejscem eksploracji było Przedszkole nr 41. Placówka dysponuje sporych rozmiarów terenem zieleni wokół budynku. Większa część posiada kilka elementów zabawowych, nasadzenia z wysokich drzew. Jest to teren ogólnie dostępny ze względu na niezamykaną furtkę. Mniejszy obszar natomiast jest ogrodzony i dostępny jedynie dla dzieci uczęszczających do przedszkola. Przestrzeń ta została wyścielona sztuczną trawą i wypełniona różnorodnymi urządzeniami zabawowymi. Oczywiście są to strefy, które wymagałyby modernizacji, aby spełniały rolę placów zabaw rozwijających dzieci na wielu płaszczyznach. Przedszkole jest kolorowe, niezwykle przyjazne dla dzieci i opiekunów.

⁴³ M. Krajewski, *Badania pedagogiczne*. Wydawnictwo NOVUM, Płock 2006, s. 20.

⁴⁴ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, pobrane z: <https://wsaib.pl/images/files/E-Publikacje/MO.pdf> Wyd. s. 88, [dostęp: 26.01.2022]

⁴⁵ A. Zagańczyk, *Zasady konstruowania kwestionariusza ankiety*. Centrum Naukowo-Badawcze Ochrony Przeciwpowodziowej – Państwowy Instytut Badawczy, „Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza”, 33(1), 2014, s. 37–43.

Badania przeprowadzono w październiku i w grudniu 2018 roku. Zgodnie z przygotowanym schematem metodologicznym badanie wykonano na 100 respondentach. Próba miała charakter celowy. Kwestionariusz otrzymali rodzice przyprowadzający i odprowadzający swoje pociechy do przedszkola. W większości były to kobiety (81%). Mężczyźni (19%) rzadziej pojawiali się w przedszkolnej szatni. W trakcie obserwacji stwierdzono, że były to osoby w okresie wczesnej dorosłości.⁴⁶ Ankiety wypisywane były w placówce, kiedy dzieci w swoim wolniejszym tempie rozbierały się bądź ubierały się do wyjścia. Ankiety, zabrane do domu, zostały przyniesione dnia następnego. W trakcie udzielania odpowiedzi rodzice nie mieli wątpliwości do zadawanych pytań, co sugeruje, że kwestionariusz został przygotowany czytelnie – dotyczył korzystania przez dzieci z różnorodnych form zieleni, urządzeń. Nawiązywał do tematu hortiterapii oraz uczestniczenia dzieci w pracach ogrodniczych.

Badania

Ankietowani często przebywają z dziećmi w otoczeniu zieleni, aż 43% rodziców deklaruje taką formę spędzania czasu. 39% udzieliło odpowiedzi – bardzo często. 14% respondentów tylko czasami przebywa na terenach zieleni ze swoimi pociechami. Bardzo rzadko to wybór 4% rodziców. Nikt z ankietowanych nie wybrał odpowiedzi rzadko. Może cieszyć fakt, iż 82% ankietowanych przebywa bardzo często i często w otoczeniu przyrody z dziećmi – świadczy to o potrzebie spędzania czasu z dziećmi na świeżym powietrzu.

W przypadku korzystania z terenów zieleni ankietowani przede wszystkim doceniają place zabaw. Wyboru tego dokonało 47% osób. Jedna trzecia korzysta z miejsc takich jak parki – 32%. Natomiast 8% ankietowanych woli spędzać czas w ogródkach działkowych. Są jednak i tacy, którzy odwiedzają skwery – 6% i ogrody botaniczne – 4%. Natomiast najmniej, bo tylko 3% ankietowanych wybrało miejsca z fontannami. Nikt z respondentów nie wybrał promenad. Rodzice, korzystając z terenów zieleni, w prawie 80% myślą o swoich pociechach, wybierając place zabaw dla dzieci oraz parki, które najczęściej wyposażone są w różnego typu formy aktywności.

41% ankietowanych odpowiedziało, że dwa razy w tygodniu korzystają z placów zabaw ze swoimi dziećmi. Codziennie przebywa tam prawie jedna trzecia respondentów. Natomiast kolejne odpowiedzi kształtują się na poziomie 10%: raz w tygodniu, kilka razy w miesiącu oraz rzadziej niż kilka razy w miesiącu.

Huśtawki, zjeżdżalnie to najczęściej wybierane przez dzieci atrakcje znajdujące się na placu zabaw. Według relacji rodziców wybiera je co czwarty malec. 20% popularnością cieszyły się elementy do wspinania. Piaskownica to wybór

⁴⁶ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, tom II. PWN, Warszawa 2004, s. 202.

16% dzieci z relacji rodziców. Chować lubiło się 10%. Najmniej popularnością cieszyły się takie elementy jak bujaki i tunele – takie urządzenia to wybór 2% ankietowanych.

Pytanie o najmniej używane urządzenie na placu potwierdziło odpowiedzi w pytaniu poprzedzającym. Najwięcej respondentów, bo po 25%, udzieliło odpowiedzi, że najmniej dzieci korzystają z bujaków oraz tuneli. 20% uważa, że będą to miejsca, w których można się ukryć, 16% najrzadziej korzysta z piaskownicy, a 10% z elementów do wspinania.

Na pytanie, co powinno zajmować największą powierzchnię w ogrodzie przedszkolnym, ankietowani w dużej części, bo aż 74%, wybrali plac zabaw z urządzeniami. Kolejny wybór to trawa do biegania i grę w piłkę – 21%. Ścieżki wybrało 2% ankietowanych, ogród owocowo-warzywny to wybór zaledwie 3%. Nikt nie był zainteresowany powierzchnią dekoracyjną. Walory zabawowe to jednak najważniejszy element zdaniem badanych.

Odpowiedzi na pytanie dotyczące fabuły ogrodu tematycznego były bardzo zróżnicowane. Największym zainteresowaniem cieszył się transport – 27%. 22% respondentów wybrało tematykę rycerską z zamkami. Fabuła marynistyczna kreowała się na poziomie 14%. Zarówno tematyka kosmiczna, jak i afrykańska uzyskały po 13% odpowiedzi. Najmniej, bo 11% wyboru, dotyczyło fabuły indiańskiej z wigwamami.

Niestety, większość rodziców – 68% – nie słyszała o terapeutycznym działaniu ogrodów, jakim jest hortiterapia, pozostali deklarują, że słyszeli ten termin. Zadane w dalszej części pytanie dotyczące pozytywnego wpływu ogrodów pokazuje, że rodzice są świadomi dobrego oddziaływania zieleni, ale termin nie jest w pełni im znany.

95% ankietowanych deklaruje, że dobrze byłoby wprowadzić zajęcia z pielęgnacji roślin w pracy z dziećmi, zaledwie 5% odmawia takiego wyboru. Spośród osób, które potwierdziły stosowność przeprowadzania takich zajęć, 58% uważa, że jest to możliwe podczas wszystkich pór roku. 38% respondentów wybrałoby wiosnę jako porę roku najbardziej odpowiednią, po 2% ankietowanych wybrało lato oraz jesień. Prace w ogrodzie wykonywane są cały rok, jednak wiosna to czas szczególnie budzącej się do życia przyrody, dlatego właśnie tę porę roku wybierali ankietowani najczęściej.

Na pytanie, jakie czynności mogłyby wykonywać dzieci podczas zajęć z roślinami, rodzice w 75% wybierali odpowiedź – wszystko bez ograniczeń, 16% wybrało podlewanie. Kolejne odpowiedzi, takie jak: grabienie, sadzenie, usuwanie przekwitniętych kwiatów, były wyborem 2% respondentów. Natomiast 3% rodziców nie chciałoby, żeby ich dziecko wykonywało jakiekolwiek czynności w ogrodzie.

59% rodziców uważa, że dzięki wykonywaniu czynności związanych z dbaniem o rośliny ich dziecko nauczy się odpowiedzialności, systematyczności, rozwinię zdolności manualne, będzie się uczyć dbania i szanowania przyrody oraz poszerzy swoją ogólną wiedzę na temat przyrody. 14% respondentów uważa, że ich dziecko nauczy się odpowiedzialności, systematyczności oraz poszerzy ogólną wiedzę na temat przyrody. 11% ankietowanych twierdzi, że ich pociecha poszerzy ogólną wiedzę. Tylko 2% stawia na rozwój manualny swojego dziecka. Wynika z tego, że prawie 60% ankietowanych zauważa, jak dzięki pracy w ogrodzie ich dziecko będzie się wszechstronnie rozwijało.

W większości rodzice uważają, że rośliny owocowe powinny znaleźć się w przestrzeni dla dzieci – 66% odpowiedzi. 11% ankietowanych dopuszcza owoce w ogrodzie, lecz bez możliwości konsumpcji. 12% respondentów nie chciałoby owoców w ogrodzie, ponieważ ich dzieci to alergicy pokarmowi. 11% uważa, że owoce w ogródku przedszkolnym są zbędne. Prawie 80% rodziców dopuszcza owoce w ogrodzie, jednak 20% uważa, że są one niepotrzebne.

Według opinii rodziców ich dzieci najchętniej sięgałyby po truskawki, bo aż w 56%, w następnej kolejności wybrałyby maliny – 12%, 7% – borówki amerykańskie. 5% ankietowanych udzieliło odpowiedzi, że dzieci chętnie zjadają poziomki, a po 4% wybrało agrest i porzeczki. 12% ankietowanych udzieliło odpowiedzi, że nie chce, by dziecko miało swobodny dostęp do owoców. Statystyka procentowa pokrywa się z liczbą rodziców posiadających dzieci z alergią pokarmową z pytania poprzedzającego.

Aż 83% rodziców uważa, że w ogrodzie powinny się znaleźć rośliny pachnące. Tylko 7% ankietowanych odpowiedziało, że lepiej nie, ponieważ ich dziecko jest alergikiem. Natomiast 5% respondentów nie chce w ogóle roślin pachnących dla swoich dzieci w ogrodzie, ta sama liczba procentowa przedstawia odpowiedzi rodziców posiadających dzieci z nadwrażliwością.

Szum wody to najczęściej wybierany element, który będzie działał na słuch dziecka. Wybrało tę odpowiedź 43% rodziców. Kolejnym wyborem były zwierzęta, np. śpiew ptaków. Takich dźwięków chciałoby słuchać 39% ankietowanych. 14% stawia na element dekoracyjny, jakim są dzwonki. 4% uważa, że rośliny, trawy, szumiące liście wystarczą. Nikt nie wybrał odpowiedzi, że woli, aby takich elementów nie było. Dzieci ankietowanych nie wykazują nadwrażliwości.

Wśród ankietowanych było 67% osób z wyższym wykształceniem. 30% posiadało wykształcenie średnie, a zaledwie 3% to osoby posiadające wykształcenie zawodowe.

81% ankietowanych stanowiły kobiety, ponieważ to przede wszystkim one przyprowadzają swoje pociechy do przedszkola. Tatusiowie stanowili 19% ankietowanych.

Zapytani o staż rodzicielski respondenci odpowiadali, że są rodzicami z większym doświadczeniem – 55% wszystkich ankietowanych. Pozostali – 45% – to młodzi rodzice.

Przeprowadzone przeze mnie badania miały na celu poznanie opinii rodziców na temat miejskich terenów zielonych i ich wpływu na dzieci w wieku przedszkolnym. Analizując ankiety oraz przeprowadzone wywiady, można wyciągnąć następujące wnioski. Rodzice na świeżym powietrzu w większości przebywają ze swoimi dziećmi na terenach zieleni. Dzieje się to dwa razy w tygodniu lub codziennie. Opiekunowie swój wolny czas poświęcają pociechom, najczęściej przebywając w parkach i na placach zabaw. Naturalne środowisko oraz przestrzeń do ruchu będzie miała ogromny wpływ na dzieci. Rodzice wypowiedzieli się, że plac zabaw powinien być jako największą powierzchniowo częścią ogrodu przedszkolnego. W ich opinii urządzenia zabawowe niezwykle pozytywnie wpłyną na rozwój dzieci. Dzieci mogą na terenie zamkniętym swobodnie bawić się i korzystać z urządzeń przeznaczonych do zabawy. Interesują się najczęściej huśtawkami, zjeżdżalniami, elementami do wspinania się. Najmniej atrakcyjne są bujaki i tunele, ale poszczególne dzieciaki będą z nich korzystać. Piaskownica to miejsce wybierane w zależności od upodobań i wieku dziecka. Częściej korzystają z niej najmłodsze oraz najstarsze dzieci. Fabuła tematyczna ogrodu to niemalże równorzędne wybory rodziców. Można domniemywać, że jest to zależne od płci dziecka. Urządzenia wielofunkcyjne są chętniej wybierane, jeśli mają atrakcyjny wygląd: statek, zamek, tematyka transportowa. Mają na to wpływ ulubione miejsca, doświadczenia życiowe oraz umiejętności zorganizowania sobie zabaw.

Konkluzja

Przedstawiony przegląd literatury pedagogicznej i psychologicznej wskazuje, że hortiterapia uważana jest za pełnowartościową, uznaną terapię rozwijającą osobowość. Teksty źródłowe informują, że hortiterapia zmniejsza napięcie, pozwala się odprężyć użytkownikom. Dzięki niej różnorodne emocje zostają uspokojone. Terapia poprawia relacje, pogłębia otworzenie się na dorosłych i dzieci. Opieka nad roślinami doskonali obowiązkowość, systematyczność, rzetelność, odpowiedzialność, terminowość. Użytkownicy często akceptują samych siebie i w pozytywny sposób odbierają czynniki zewnętrzne. Potrafią inaczej spojrzeć na problemy, a poszerzanie ogólnej wiedzy powoduje satysfakcję, dumę i akceptację otoczenia. Hortiterapia daje radość, zadowolenie, wypoczynek, relaks, pobudza sensorycznie, inspiruje oraz zainteresowuje swoją dziedziną.⁴⁷ Ale to wszystko nie będzie miało przełożenia, jeśli zabraknie odpowiedniego

⁴⁷ G. Zawisłak, *Hortiterapia jako...*, op. cit., s. 25–27.

terapeuty. Stosowanie różnych technik przez nauczycieli powinno zobowiązywać, aby korzystnie wpłynąć na samopoczucie dziecka, rolę w grupie, doskonalenie wiedzy. Konsekwencją tych działań będzie oddziaływanie na przyszłość przede wszystkim dzieci.⁴⁸ Hortiterapia, łącząc metody takie jak: arteterapia, ergoterapia, psychoterapia – wpływa na wrażenia estetyczne, samorozwój oraz stymulowanie wielu procesów zachodzących w ludzkim organizmie. Nieistotne jest, czy to oddziaływanie terenów zieleni w formie biernej, czy czynnej. Jako czynnik rehabilitacji spełnia zastosowanie w różnych przedziałach wiekowych, przypadłościach oraz stopniach niepełnosprawności. Jako terapia nefarmakologiczna nie wpływa inwazyjnie na osoby o różnych schorzeniach.⁴⁹ Także analiza wyników przeprowadzonych badań własnych uświadamia, że w powszechnej opinii rodziców hortiterapia niesie wiele dobrego dla dzieci. Powszechnie postrzegana jest jako niezwykle ważna i akceptowana forma wspomagania rozwoju i potencjalna strategia leczenia. I tak jak ogrody w różnych formach towarzyszyły populacjom, tak hortiterapia powinna zostać rozpowszechniona, doskonalona i wprowadzana do pracy z ludźmi. Projektowanie ogrodów terapeutycznych powinno odbywać się we współpracy z terapeutami, lekarzami, fachowcami w dziedzinie wychowania i dydaktyki.

Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, pobrane z: <https://wsaib.pl/images/files/E-Publikacje/MO.pdf>Wyd [dostęp: 26.01.2022]
- Burls A., *Ecotherapy: A therapeutic and educative model*. „Journal of Mediterranean Ecology”, 2007, vol. 8.
- Czałczyńska-Podolska M., *Ogrody Jordanowskie na tle współczesnych ogrodów dziecięcych*. „Przestrzeń. Urbanistyka. Architektura”, 2016, vol. 2.
- Depczyńska B., *Hortiterapia środkiem do wszechstronnego usprawniania – na przykładzie warsztatu terapii zajęciowej* [w:] A. Krzysińska (red.), *Hortiterapia jako element wspomagający leczenie tradycyjne*. Rhythmos, Poznań 2017.
- Drewniak A., *Ogród Anety Drewniak*, pobrane z: <http://www.bobrzany.pl/ogrod-anety-drewniak/> [dostęp: 26.01.2022]

⁴⁸ J. Nowak, *Rośliny do ogrodów terapeutycznych* [w:] *Hortiterapia*, praca zbiorowa..., op. cit., s. 105–106.

⁴⁹ B. Depczyńska, *Hortiterapia środkiem do wszechstronnego usprawniania – na przykładzie warsztatu terapii zajęciowej* [w:] *Hortiterapia jako element wspomagający leczenie tradycyjne*, praca zbiorowa pod redakcją A. Krzysińskiej. Rhythmos, Poznań 2017, s. 229.

- Gadomska W., Mazur A., *Zielony plac zabaw w hortiterapii* [w:] B. Płoszaj-Witkowska (red.), *Hortiterapia*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2017.
- Gołąb M., *Place zabaw: źródła, ewolucja, działanie*, pobrane z <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9314> [dostęp: 28.01.2022]
- Harwas-Napierała A., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, tom II. PWN, Warszawa 2004.
- Keyserling von L., Giza-Zwierzchowska A., *Wprowadzenie do Sandplay Therapy – terapia w piaskownicy*. Towarzystwo Wspierania Inicjatyw Kulturalno-Społecznych, Stowarzyszenie Pracownia Psychoedukacji, Szczecin 2014.
- Konarska J., *Terapeutyczna, psychologiczna i edukacyjna funkcja kontaktu z roślinami dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych* [w:] Materiały konferencyjne I Ogólnopolskiej Konferencji „Hortiterapia – stan obecny i perspektywy rozwoju terapii ogrodniczej”, Uniwersytet Rolniczy w Krakowie i Ogród Botaniczny Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 15 marca 2012.
- Krajewski M., *Badania pedagogiczne*. Wydawnictwo NOVUM, Płock 2006.
- Krenz J., *Architektura znaczeń*. Politechnika Gdańska, Gdańsk 1997.
- Krenz J., Kuczyńska M., *Architektura bez kubatury. Sztuka w przestrzeni osiedlowej* [w:] J. Krenz, *Architektura znaczeń*. Politechnika Gdańska, Gdańsk 1997.
- Krzywińska A. (red.), *Hortiterapia jako element wspomagający leczenie tradycyjne*, praca zbiorowa. Rhythmos, Poznań 2017.
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* [w:] S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2008.
- Kuo F., Faber-Taylor A., *Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a national study*, “American Journal of Public Health”, 2004, vol. 94.
- Latkowska M., *Hortiterapia – rehabilitacja i terapia przez prace w ogrodzie*. „Zeszyty Problemowe Postępów Nauk Rolniczych”, 2008, t. 525.
- Müldner-Nieckowski Ł., Rutkowski K., *Terapia w piaskownicy*. „Psychoterapia”, 3(134), 2005.

- Nizińska A., Płoszaj-Witkowska B., *Hortiterapia – terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych* [w:] B. Płoszaj-Witkowska (red.), *Hortiterapia – terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2017.
- Norman N., *Lommer av uorden. Byggelekepllassens historie*, pobrane z: <https://www.landgaard.no/bibliografi/oversettelser/lommer-av-uorden/> [dostęp: 27.01.2022]
- Nowak J., *Hortiterapia na świecie: badania, nauczanie, praktyka* [w:] Materiały konferencyjne I Ogólnopolskiej Konferencji „Hortiterapia – stan obecny i perspektywy rozwoju terapii ogrodniczej”. Uniwersytet Rolniczy w Krakowie i Ogród Botaniczny Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 15 marca 2012.
- Nowak J., *Rośliny do ogrodów terapeutycznych* [w:] B. Płoszaj-Witkowska (red.), *Hortiterapia*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2017.
- Płoszaj-Witkowska B., *Hortiterapia* [w:] *Hortiterapia*, praca zbiorowa pod redakcją B. Płoszaj-Witkowskiej. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2017.
- Płoszaj-Witkowska B., Targ I., *Zakładanie ogrodu terapeutycznego w zagrodzie wiejskiej*. Podlaski Ośrodek Doradztwa Rolniczego w Szepietowie, Szepietowo 2017.
- Płoszaj-Witkowska B., *Dziedzictwo kulturowe i przyrodnicze*, pobrane z: <http://dziedzictwo-kip.blogspot.com/2013/09/hortoterapia.html> [dostęp: 05.01.2019]
- Płoszaj-Witkowska B., Bastek J., *Rośliny ozdobne w stymulacji polisensorycznej dzieci* [w:] A. Krzysińska (red.), *Hortiterapia jako element wspomagający leczenie tradycyjne*. Rhythmos, Poznań 2017.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. poz. 977, z późn. zm., załącznik nr 1.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 1107/2009 z dnia 21 października 2009 r. dotyczące wprowadzania do obrotu środków ochrony roślin i uchylające dyrektywy Rady 79/117/EWG i 91/414/EWG.
- Siewniak M., Mitkowska A., *Tezaurus sztuki ogrodowej*. Wydawnictwo Rytm, Warszawa 1998.
- Skibek R., *Wodny plac zabaw w Tychach*, pobrano z: <https://nieplaczabaw.pl/wodny-plac-zabaw-w-tychach> [dostęp: 14.12.2018]

- Skop Ł., *Bez-Ogródek*, pobrane z: <http://www.bezogrodek.com/2015/09/cytaty-sentencje-o-kwiatach-ogrodach.html#> [dostęp: 26.01.2022]
- Stepulak M., Stepulak A., *Zastosowanie hortiterapii w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*. „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 2021, t. 13.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2005.
- Thomas A., *Horticultural therapy in substance abuse treatment*. “Journal of Therapeutic Horticulture”, 1987, vol. 2.
- Trojanowska M., *Parki i Ogrody Terapeutyczne*, wyd. I. PWN, Warszawa 2017.
- Trojanowska M., *Tereny zieleni w mieście dostępnym. Parki i ogrody terapeutyczne*. „Studia KPZK”, 2017, nr 176.
- Zagańczyk A., *Zasady konstruowania kwestionariusza ankiety*. Centrum Naukowo-Badawcze Ochrony Przeciwpowodziowej – Państwowy Instytut Badawczy, „Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza”, 33(1), 2014.
- Zawiślak G., *Hortiterapia jako narzędzie wpływające na poprawę zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio III Horticultura”, 2015, 25(1).
- Związek Szkółkarzy Polskich, *Katalog roślin. Drzewa, krzewy, byliny*. Agencja Promocji Zieleni, Warszawa 2016.
- Żmichrowska M., *Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842–1907)*. „Prace Naukowe. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne”, 2012, 18(2).

Analiza przydatności kwestionariusza DASH w ocenie sprawności kończyny górnej – przegląd literatury

Streszczenie

Kwestionariusz DASH (ang. Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand Outcome Measure) jest stosowany głównie w ortopedii i traumatologii, w celu oceny ogólnej niepełnosprawności kończyny górnej przed wdrożeniem leczenia, w trakcie jego przebiegu oraz oceny efektów po zakończeniu terapii. W myśl twórców kwestionariusza kończyna górna traktowana jest jako funkcjonalna całość, dzięki czemu może on mieć szerokie zastosowanie medyczne. Kwestionariusz ten porusza różne aspekty życia codziennego, nie wymaga poświęcenia dużej ilości czasu, angażuje chorego w proces diagnozy oraz określa jego stan w momencie badania. Ocena za pomocą kwestionariusza ma jednak charakter subiektywny, dlatego zwykle używany jest w połączeniu z innymi badaniami w celu obiektywnej diagnozy.

Słowa kluczowe: kwestionariusz DASH, obręcz kończyny górnej, ocena niepełnosprawności, urazy kończyny górnej, kwestionariusz PRWHE

Usefulness analysis of the DASH questionnaire in assessing the efficiency of the upper limb

Abstract

The DASH (Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand Outcome Measure) questionnaire is mainly used in orthopedics and traumatology. It is used to assess the overall disability of the upper limb before and during treatment, and to evaluate the effects after treatment is completed. According to the authors of the questionnaire, the upper limb is treated as a functional unit, so it can be widely used in medicine. This questionnaire covers various aspects of everyday life, does not require spending a lot of time, involves the patient in the diagnosis process and determines his condition at the time of the examination. However, the questionnaire assessment is subjective and is therefore usually used in conjunction with other surveys for an objective diagnosis.

Keywords: DASH questionnaire, upper limb, disability evaluation, upper limb injuries, PRWHE questionnaire

Wstęp

Kwestionariusz DASH (ang. Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand Outcome Measure) wykorzystuje się po zabiegach operacyjnych zarówno w obrębie obręczy kończyny górnej,¹ jak i kończyny górnej wolnej,² by ocenić stan chorego. Badano także zasadność stosowania zabiegów operacyjnych, porównując grupę leczoną zachowawczo i zabiegowo, do czego służył m.in. rzeczony kwestionariusz.³ Używany jest on także w praktyce fizjoterapeutycznej. Stosuje się go pomocniczo w określeniu stanu chorego przed i po zastosowaniu terapii, by ocenić skuteczność terapeutyczną wykonanych zabiegów.⁴ Nie stanowi on jednak jedyne go wyznacznika wyników leczenia, lecz jest zwykle łączony m.in. z badaniami funkcjonalnymi kończyny.⁵

¹ A. Pupka, P. Barć, G. Kałuża, T. Dawiskiba, S. Zacharska, P. Szyber, *Leczenie naczyniowego zespołu uciskowego górnego otworu klatki piersiowej*. „Chirurgia Polska”, 2003, 5(3), 119–127; N. Mobargha, L. Tallroth, J. Sjövall, A. Hafström, K. Elebro, S. Klasson, *Scapular osseous free flap in head and neck reconstruction: An assessment of postoperative function of the donor site*. “Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery”, 2021; S1748-6815(21)00509-X

² B. Pawelec, M.K. Waśko, S. Pomianowski, *Zastarzałe jatrogenne zwichnięcie stawu łokciowego. Dydaktyczne studium przypadku. Neglected Iatrogenic Elbow Joint Dislocation. Didactic Case Study*. „Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja”, 2018, 1(6), vol. 20, 57–63; S.Ø. Clementsen, O.L. Hammer, J.Š. Benth, R.B. Jakobsen, P.H. Randsborg, *Early mobilization and physiotherapy vs. late mobilization and home exercises after ORIF of distal radial fractures: a randomized controlled trial*. “JBJS Open Access”, 2019, 4(3): e0012.1-11; B. Jasiewicz, S. Duda, T. Potaczek, M. Tęśiorowski, W. Kącki, *Kończyna górna po wydłużeniu przedramienia z perspektywy pacjentów i lekarzy. Upper Limb after Forearm Lengthening in Patients' and Physicians' Perspective*. „Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja”, 2020, 1(6), vol. 22, 7–16.

³ M. Skrzypek, M. Synder, M. Drobniewski, A. Borowski, *Ocena wyników zachowawczego leczenia złamań trzonu obojczyka*. „Chirurgia Narządów Ruchu i Ortopedia Polska”, 2016, 81(5), 150–153.

⁴ H. Nawrocka-Bogusz, M. Majchrzycki, M. Łączak-Trzaskowska, L. Majewska, *Ocena skuteczności terapii ESWT w wybranych jednostkach chorobowych – opis przypadków*. „Nowiny Lekarskie”, 2010, 79(3), 228–234; K. Atalla, *Zastosowanie technik mięśniowo-powięziowych w przywracaniu funkcji kończyny górnej chorego po mnogich uszkodzeniach nadgarstka i ręki*. Praca licencjacka na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Promotor: A. Jurecka, recenzent: J. Zyznawska. Kraków 2021; P. Waśniowska, *Ocena efektów leczenia zachowawczego u pacjenta z niestabilnością stawu ramiennego*. Praca licencjacka na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Promotor: A. Jurecka, recenzent: T. Maicki. Kraków 2018; P. Skucińska, *Wykorzystanie technik mięśniowo-powięziowych w nieoperacyjnym leczeniu zespołu cieśni kanału nadgarstka – studium przypadku*. Praca licencjacka na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Promotor: A. Jurecka, recenzent: A. Fąfara. Kraków 2019.

⁵ M. Ceynowa, *Ocena funkcji kończyny górnej po leczeniu urazowych uszkodzeń nerwu pośrodkowego, łokciowego i promieniowego*. Praca na stopień doktora nauk medycznych z Katedry i Kliniki Ortopedii i Traumatologii Narządu Ruchu Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Kierownik i promotor: S. Mazurkiewicz. Gdańsk 2010; S.Ø. Clementsen, O.L. Hammer, J.Š. Benth, R.B. Jakobsen, P.H. Randsborg, *Early mobilization and physiotherapy vs. late mobilization and home exercises after ORIF of distal radial fractures: a randomized controlled trial*. “JBJS Open Access”, 2019, 4(3): e0012.1-11.

Omawiany kwestionariusz posiada wiele zalet, m.in. jest ustandaryzowany, łatwy w obliczaniu oraz jego rozwiązanie zajmuje choremu niewiele czasu. Istnieje też możliwość wybrania skróconej wersji QuickDASH.⁶

Ze względu na swoją popularność DASH został przetłumaczony dotychczas na 54 języki i dialekty.⁷

Kwestionariusz DASH

Kwestionariusz DASH (ang. Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand Outcome Measure) został opracowany przez Amerykańskie Towarzystwo Ortopedyczne (American Academy of Orthopaedic Surgeons). Zaprojektowano go w celu subiektywnej oceny objawów oraz stanu funkcjonalnego kończyny górnej przez chorego.⁸ Podstawowa wersja zawiera 30 pozycji. Pierwsze 21 dotyczy stopnia trudności, z jakim chory spotyka się podczas wykonywania opisanych czynności dnia codziennego, 5 punktów (24–28) odnosi się do nasilenia dolegliwości, jakie aktualnie odczuwa. Pozostałe pytania obejmują natomiast wątki aktywności społecznej (22), pracy (23), a także jakości snu (29) oraz związek dolegliwości ze stanem psychicznym chorego (30).⁹

Dostępna jest też forma skrócona kwestionariusza: QuickDASH, składająca się z 11 pozycji, dzięki czemu skraca ona czas potrzebny na jego wypełnienie. W tej wersji kwestionariusza zmniejszono liczbę pytań dotyczących codziennych aktywności (z 21 do 6) oraz objawów (z 5 do 2), a także pominięto kwestię psychologiczną.¹⁰

Badania porównujące wiarygodność obu kwestionariuszy wskazują, że wersja skrócona może z powodzeniem zastąpić dłuższą wersję kwestionariusza, jednak QuickDASH generuje nieco wyższe wyniki punktacji. Może być to pomocne podczas wykrywania niewielkich stopni niepełnosprawności kończyny, aczkolwiek należałoby wziąć to pod uwagę podczas porównywania wyników ze standardowym kwestionariuszem.¹¹

⁶ N.M. Alotaibi, *The cross-cultural adaptation of the disability of arm, shoulder and hand (DASH): A systematic review*. "Occupational Therapy International", 2008, 15(3), 178–190; dash.iwh.on.ca; C. Gummesson, M.M. Ward, I. Atroshi, *The shortened disabilities of the arm, shoulder and hand questionnaire (Quick DASH): validity and reliability based on responses within the full-length DASH*. "BMC Musculoskeletal Disorders", 2006; 7(1), 1–7.

⁷ dash.iwh.on.ca

⁸ M. Ceynowa, *Ocena funkcji kończyny górnej...*, op. cit.; N.M. Alotaibi, *The cross-cultural adaptation of the disability of arm...*, op. cit.

⁹ N.M. Alotaibi, *The cross-cultural adaptation of the disability of arm...*, op. cit.; dash.iwh.on.ca.

¹⁰ dash.iwh.on.ca

¹¹ dash.iwh.on.ca; C. Gummesson, M.M. Ward, I. Atroshi, *The shortened disabilities of the arm, shoulder and hand questionnaire (Quick DASH): validity and reliability based on responses within the full-length DASH*. "BMC Musculoskeletal Disorders", 2006; 7(1), 1–7.

Obie wersje zawierają 2 moduły dodatkowe, określone mianem „Praca” oraz „Sport/Gra na instrumencie”. Dzięki nim respondent może wskazać, w jaki sposób problemy z kończyną górną wpłynęły na jego życie zawodowe bądź pasję, co może nie zostać wykryte przez główną część kwestionariusza.¹²

Punktacja i interpretacja wyników kwestionariusza

Punkty uzyskane w kwestionariuszu są sumowane, a wskaźnik ograniczeń i objawów obliczany jest według wzoru:

$$\text{wskaźnik ograniczeń i objawów DASH} = 25\left[\left(\frac{a}{n}\right) - 1\right]$$

gdzie:

- a jest równe sumie punktów uzyskanych z udzielonych przez respondenta odpowiedzi;
- n jest równe sumie udzielonych przez respondenta odpowiedzi.

Kwestionariusz DASH został opracowany i wdrożony w 1996 roku, jednak ta forma obliczania jego wyniku została zrewidowana w 2002 roku.¹³ Wymaga ona wypełnienia kwestionariusza w minimum 90%, co jest równoznaczne z udzieleniem odpowiedzi na 27 pytań. Moduły dodatkowe (Sport/Gra na instrumencie oraz Praca) ze względu na swój pomocniczy charakter oceniane są osobno, analogicznie do sposobu opisanego powyżej. Im wyższa wartość wskaźnika, tym większe występują ograniczenia w wykonywaniu czynności.¹⁴

Cel

Celem pracy był przegląd dostępnej literatury, ukazujący obecny stan wiedzy na temat możliwości wykorzystania kwestionariusza DASH w praktyce medycznej.

Kryteria doboru źródeł

Na potrzeby niniejszego artykułu dokonano przeglądu dostępnych prac medycznych z zakresu ortopedii i fizjoterapii kończyny górnej, głównie za pośrednictwem ogólnodostępnych przeglądarek medycznych.

¹² M. Ceynowa, *Ocena funkcji kończyny górnej...*, op. cit.; N.M. Alotaibi, *The cross-cultural adaptation of the disability of arm...*, op. cit.; dash.iwh.on.ca.

¹³ dash.iwh.on.ca; D.E. Beaton, A.M. Davis, P. Hudak, S. McConnell, *The DASH (Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand) outcome measure: what do we know about it now?* “The British Journal of Hand Therapy”, 2001, 6(4), 109–118.

¹⁴ M. Ceynowa, *Ocena funkcji kończyny górnej...*, op. cit.; N.M. Alotaibi, *The cross-cultural adaptation of the disability of arm...*, op. cit.; dash.iwh.on.ca.

Jako kryterium włączenia brano pod uwagę wszystkie prace ukazujące możliwości wykorzystania kwestionariusza DASH w ocenie sprawności kończyny górnej, bez względu na płeć, wiek oraz cechy morfologiczne grupy badawczej.

Kryterium wyłączenia stanowiły prace, w których korzystano z innych kwestionariuszy oceny sprawności kończyny górnej, nie używając równolegle kwestionariusza DASH w celach porównawczych.

Informacje ogólne na temat kwestionariusza DASH wraz z wersją QuickDASH oraz ich tłumaczenia na język polski zostały zaczerpnięte z oficjalnej strony internetowej Instytutu Pracy i Zdrowia (IWH – Institute for Work & Health) w Toronto, poświęconej temuż kwestionariuszowi.

Zastosowanie kwestionariusza DASH po zabiegach operacyjnych

Kwestionariusz DASH jest obecnie często stosowany jako jedno z badań wspomagających ocenę sprawności kończyny górnej wolnej oraz obręczy kończyny górnej po zabiegach operacyjnych.¹⁵ Ciekawostką jest fakt, iż można go użyć nie tylko po zabiegach mających na celu usprawnienie kończyny górnej, ale także ingerujących w jej strukturę z innych powodów. Przykładem jest ocena sprawności kończyny po zabiegu resekcji wolnego płata łopatki w celu rekonstrukcji tkanek głowy i szyi (usuniętych np. z powodu choroby nowotworowej).¹⁶

Kwestionariusz DASH może służyć do monitorowania stanu chorego w czasie i mierzenia skuteczności terapeutycznej konkretnego programu usprawniania.¹⁷ Pawelec i współpracownicy posłużyli się kwestionariuszem DASH, wraz z modułami dodatkowymi, w celu monitorowania stanu chorego w czasie leczenia zastarzałego jatrogennego zwłknięcia stawu łokciowego. Choć opisywany przypadek medyczny trafił do badaczy dopiero po pierwszej operacji oraz rehabilitacji, podano wyniki badania z ośrodka macierzystego (stan bezpośrednio po urazie), co wskazuje na jego powszechne stosowanie w praktyce klinicznej. Badania kontynuowano z wykorzystaniem kwestionariusza DASH na kolejnych etapach leczenia

¹⁵ A. Pupka, P. Barć, G. Kałuża, T. Dawiskiba, S. Zacharska, P. Szyber, *Leczenie naczyniowego zespołu uciskowego...*, op. cit.; N. Mobargha, L. Tallroth, J. Sjövall, A. Hafström, K. Elebro, S. Klasson, *Scapular osseous free flap in head...*, op. cit.; B. Pawelec, M.K. Waśko, S. Pomianowski, *Zastarzałe jatrogenne zwłknięcie stawu łokciowego...*, op. cit.; S.Ø. Clementsen, O.L. Hamme, J.Š. Benth, R.B. Jakobsen, P.H. Randsborg, *Early mobilization and physiotherapy...*, op. cit.; B. Jasiewicz, S. Duda, T. Potaczek, M. Tęsiorowski, W. Kącki, *Kończyna górna po wydłużeniu przedramienia...*, op. cit.

¹⁶ N. Mobargha, L. Tallroth, J. Sjövall, A. Hafström, K. Elebro, S. Klasson, *Scapular osseous free flap in head...*, op. cit.

¹⁷ N.M. Alotaibi, *The cross-cultural adaptation of the disability of arm...*, op. cit.; C. Gummesson, M.M. Ward, T. Atroshi, *The shortened disabilities of the arm, shoulder and hand questionnaire (Quick DASH): validity and reliability based on responses within the full-length DASH*. "BMC Musculoskeletal Disorders", 2006, 7(1), 1–7.

chorego. Oceny dokonano w okresie po drugiej operacji i rehabilitacji oraz po całkowitym wygojeniu.¹⁸

Na kwestionariuszu DASH oparto się także, badając wpływ operacyjnego leczenia przykurczu Dupuytrena. Badano chorych trzykrotnie: przed zabiegiem, po 3 miesiącach od zabiegu oraz po roku od zabiegu. W badaniu z użyciem kwestionariusza DASH udowodniono niewątpliwy wpływ rozmiaru przykurczu Dupuytrena na subiektywną ocenę funkcji ręki, a także poprawę po przeprowadzeniu zabiegu operacyjnego kończyny. Stwierdzono także przydatność kwestionariusza DASH w ocenie funkcji ręki przed i po wykonaniu zabiegu.¹⁹

Pupka i współpracownicy za pomocą kwestionariusza DASH oceniali długofalową skuteczność leczenia chorych na zespół uciskowy górnego otworu klatki piersiowej. Na potrzeby badania podzielili skalę punktową na 5 przedziałów, z których 0–19 oznaczało stan bez wyraźnych objawów patologicznych, 20–39 – nieduże zaburzenia ze strony kończyny, 40–59 – nasilające się dolegliwości, 60–79 – silne dolegliwości, a 80–100 – bardzo poważne zaburzenia funkcji i objawy patologiczne operowanej kończyny górnej. Respondenci ocenili stan kończyny po leczeniu jako nieduże zaburzenia.²⁰

Możliwość przeprowadzenia badań w trybie zdalnym

Dodatkowym atutem kwestionariusza DASH jest możliwość przeprowadzenia badań korespondencyjnie. Chorzy sami dokonują subiektywnej oceny swoich zdolności i odsyłają gotowy materiał do analizy, bez konieczności przyjazdu do placówki. Ceynowa oraz Jasiewicz i współautorzy wykorzystali ten sposób przeprowadzenia badań.²¹ W obu przypadkach nie wszyscy chorzy z grupy odesłali wypełniony kwestionariusz, co zapewne brano pod uwagę, wybierając tę formę wykonania badań. W pracy Ceynowej kwestionariusz DASH, wraz ze stworzoną na tę potrzebę ankietą samooceny, był badaniem pomocniczym podczas wykonywania serii badań klinicznych, umożliwiających jak najdokładniejsze określenie stanu chorych po przebytych zabiegach.²²

¹⁸ B. Pawelec, M.K. Waśko, S. Pomianowski, *Zastarzałe jatrogenne zwicnięcie stawu łokciowego...*, op. cit.

¹⁹ M. Bednarek, M. Trybus, W. Pokrowiecki, P. Guzik, Z. Wiśniowski, *Ocena wpływu operacyjnego leczenia przykurczu Dupuytrena na poprawę funkcji ręki w oparciu o badania przeprowadzone za zastosowaniem kwestionariusza DASH (Disability of the Arm, Shoulder and Hand) – doświadczenia własne*. „Przegląd Lekarski”, 2013, 70(11), 893-9.

²⁰ A. Pupka, P. Barć, G. Kałuża, T. Dawiskiba, S. Zacharska, P. Szyber, *Leczenie naczyniowego zespołu uciskowego...*, op. cit.

²¹ B. Jasiewicz, S. Duda, T. Potaczek, M. Tęśiorowski, W. Kącki, *Kończyna górna po wydłużaniu przedramienia...*, op. cit.; M. Ceynowa, *Ocena funkcji kończyny górnej...*, op. cit.

²² M. Ceynowa, *Ocena funkcji kończyny górnej...*, op. cit.

Jasiewicz i współpracownicy na potrzebę samooceny chorych po wykonaniu zabiegu wydłużania kończyny zmodyfikowali skróconą wersję kwestionariusza, określoną mianem QuickDASH-9, rozszerzając ją o pytania dotyczące przebiegu leczenia. Pytano także o opinię na temat wyglądu kończyny po zabiegu. Maksymalna wartość wskaźnika wynosiła w tym wypadku 36 punktów, a minimalna – 0. Średni uzyskany wynik był równy 9,75 punkta, przy czym najczęstszy problem stanowiło odkręcanie słoika oraz moduł związany z uprawianiem sportu. Badanie przeprowadzono średnio 7,8 lat od zakończenia leczenia, oceniając efekty długofalowe zastosowanej terapii. Grupa badawcza liczyła 8 osób. Poprawę sprawności kończyny stwierdziło 4 respondentów, 1 chory uznał, iż po zabiegu zwiększył się stopień niepełnosprawności kończyny, pozostałych 3 nie zauważało różnicy. Połowa chorych zgłaszała ból o różnym nasileniu, tyle samo respondentów uznało, iż wygląd kończyny pogorszył się w czasie.²³

Stosowanie kwestionariusza DASH równoległe z kwestionariuszem PRWHE

MacDermid i współpracownicy podczas poszukiwania odpowiedniego kwestionariusza do badań podstawowych w Klinice Terapii Ręki w Kanadzie wzięli pod uwagę kwestionariusze DASH i Patient-Rated Wrist/Hand Evaluation (PRWHE). Po przeprowadzeniu doświadczenia z udziałem obu kwestionariuszy, do standardowego badania chorego wdrożono PRWHE, wraz z dodatkowym pytaniem o zdanie na temat wyglądu kończyny.

Badania przeprowadzono na grupie 60 chorych w wieku 21–75 lat z dysfunkcjami ręki (36 respondentów) oraz nadgarstka (24 respondentów). Mimo że oba użyte kwestionariusze dały porównywalne wyniki, ostatecznie za wyborem kwestionariusza PRWHE przemówiły opinie respondentów na temat łatwości jego wypełniania, oraz terapeutów, dotyczące mniejszej ilości czasu poświęconego na obliczanie wyniku.²⁴

Wart komentarza jest jednak fakt, że ze względu na profil jednostki badawczej oceniano jedynie osoby po urazach oraz zabiegach w obrębie ręki i nadgarstka, do czego kwestionariusz PRWHE został stworzony. Gdyby przeprowadzano badania na szerszej grupie chorych, z dolegliwościami zlokalizowanymi na całej długości kończyny, mógłby on nie dać miarodajnych wyników badań.

²³ B. Jasiewicz, S. Duda, T. Potaczek, M. Tęšiorowski, W. Kącki, *Kończyna górna po wydłużaniu przedramienia...*, op. cit.

²⁴ J.C. MacDermid, V. Tottenham, *Responsiveness of the disability of the arm, shoulder, and hand (DASH) and patient-rated wrist/hand evaluation (PRWHE) in evaluating change after hand therapy*. "Journal of Hand Therapy", 2004, 17(1), 18–23.

Główną miarą postępu rehabilitacji po złamaniu dystalnej części kości promieniowej grupy badanych ze Szpitala Uniwersyteckiego w Akershus w Norwegii był natomiast kwestionariusz QuickDASH. Dodatkowo stosowano także kwestionariusz PRWHE oraz skalę VAS, jednak różnicy między dwiema grupami badanych upatrywano właśnie w wyniku kwestionariusza QuickDASH. Ostatecznie nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy między standardową rehabilitacją po 2 tygodniach unieruchomienia a wcześniejszą mobilizacją kończyny, związanej ze zdjęciem szyny gipsowej po 2–3 dniach od zabiegu podczas sesji fizjoterapeutycznej.²⁵

Wiarygodność kwestionariusza DASH

Almeida i współpracownicy postanowili sprawdzić wiarygodność kwestionariusza DASH na przykładzie ciasnoty barkowej za pomocą modelu Rascha. Prócz tego powiązano poszczególne sprawdzane dzięki niemu funkcje z klasyfikacją ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health). Nie przeprowadzono nowych badań, jednak zaczerpnięto wyniki z bazy, wybierając grupę badawczą liczącą 310 osób. Najłatwiejszą czynnością dla badanych było przekręcenie klucza w zamku (pozycja 3 w kwestionariuszu), natomiast najwięcej bólu sprawiało wykonywanie określonych czynności (pozycja 25). Wykazano, że wiarygodność DASH według modelu Rascha wynosi 0,93, co oznacza, że kształtuje się ona na wysokim poziomie.²⁶

Kwestionariusza DASH użyto także w badaniach przeprowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Prace te obejmowały badania nad osobami cierpiącymi na mnogie uszkodzenia nadgarstka i ręki²⁷, niestabilność stawu ramiennego²⁸ oraz zespół cieśni kanału nadgarstka.²⁹ Przypuszczalną przyczyną wyboru tej formy oceny chorego jest jego ogólna dostępność oraz łatwość w obliczaniu współczynnika. Oprócz uproszczonego wzoru do obliczenia wyniku testu dostępny jest także kalkulator, umożliwiający jeszcze szybsze poznanie współczynnika DASH dla grupy badawczej.³⁰

²⁵ S.Ø. Clementsen, O.L. Hamme., J.Š. Benth, R.B. Jakobsen, P.H. Randsborg, *Early mobilization and physiotherapy...*, op. cit.

²⁶ R.F. Almeida, N.D. Pereira, L.P. Ribeiro, R.P.G. Barreto, D.H. Kamonseki, M.N. Haik, & P.R. Camargo, *Is the Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand (DASH) questionnaire adequate to assess individuals with subacromial pain syndrome? Rasch model and International Classification of Functioning, Disability and Health*. "Physical Therapy", 2021, 101(5).pzab065.

²⁷ K. Atalla, *Zastosowanie technik mięśniowo-powięziowych...*, op. cit.

²⁸ P. Waśniowska, *Ocena efektów leczenia zachowawczego...*, op. cit.

²⁹ P. Skucińska, *Wykorzystanie technik mięśniowo-powięziowych w nieoperacyjnym leczeniu...*, op. cit.

³⁰ dash.iwh.on.ca

Wnioski

1. Dzięki przetłumaczeniu kwestionariusza na kilkadziesiąt języków i możliwości dokonywania kolejnych przekładów (wedle informacji zawartych na oficjalnej stronie kilka z nich jest już w toku) jest on dostępny dla szerokiej grupy osób na całym świecie.
2. Zaletą samodzielnego wypełniania kwestionariusza przez respondenta jest możliwość dokonania tego poza placówką, co stanowi ułatwienie dla chorych oraz samych badaczy. Mimo ryzyka związanego z pomniejszeniem w ten sposób grupy badawczej, można przypuszczać, że w przypadku przeprowadzania badań stacjonarnie mogłaby uszczuplić się ona jeszcze bardziej (szczególnie w przypadku badań przeprowadzonych po kilku latach od wykonania zabiegu).
3. Choć liczba punktów możliwa do uzyskania przez pacjenta w wersji podstawowej mieści się w granicach od 30 do 150, to dzięki przekształceniu za pomocą wzoru otrzymanego wyniku na skalę 100-punktową, występuje możliwość porównania go z innymi badaniami.
4. Kwestionariusz DASH posiada wszechstronne zastosowanie w badaniu całej kończyny górnej. Ma wiele zalet: jego wypełnienie nie zajmuje wiele czasu, porusza zarówno różne aspekty życia codziennego, jak również specyficzne aktywności pacjentów, wymagające często dużej precyzji ruchu (moduł dodatkowy Sport/Gra na instrumencie), angażuje chorego w proces diagnozy oraz określa stan pacjenta w momencie badania. Kwestionariusz ten dobrze sprawdza się podczas długofalowego monitorowania stanu chorego na każdym etapie leczenia i mierzenia skuteczności terapeutycznej konkretnego programu rehabilitacyjnego.
5. Mimo wszystkich wyżej wymienionych zalet rzeczzonego kwestionariusza, należy jednak pamiętać, iż ma on charakter subiektywny. Uzyskany wynik będzie więc ukazywał stopień niepełnosprawności kończyny widziany z perspektywy samego chorego. Ze względu na stan psychiczny chorego, jego oczekiwania lub inne czynniki psychospołeczne poziom niepełnosprawności otrzymany w kwestionariuszu może nie być zbieżny z obiektywną oceną funkcjonalną.

Podziękowania

Serdeczne podziękowania dla Pana Doktora Łukasza Skowrona za cierpliwość oraz udzielone wsparcie merytoryczne. Dziękuję także Rodzicom za wsparcie emocjonalne i edytorskie.

Bibliografia

- Almeida R.F., Pereira N.D., Ribeiro L.P., Barreto R.P.G., Kamonseki D.H., Haik M.N., & Camargo P.R., *Is the Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand (DASH) questionnaire adequate to assess individuals with subacromial pain syndrome? Rasch model and International Classification of Functioning, Disability and Health*. "Physical Therapy", 2021, 101(5).
- Alotaibi N.M., *The cross-cultural adaptation of the disability of arm, shoulder and hand (DASH): A systematic review*. "Occupational Therapy International", 2008, 15(3), 178–190.
- Atalla K., *Zastosowanie technik mięśniowo-powięziowych w przywracaniu funkcji kończyny górnej chorego po mnogich uszkodzeniach nadgarstka i ręki*. Praca licencjacka na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Promotor: A. Jurecka, recenzent: J. Zyznawska. Kraków 2021.
- Beaton D.E., Davis A.M., Hudak P., McConnell S., *The DASH (Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand) outcome measure: what do we know about it now?* "The British Journal of Hand Therapy", 2001, 6(4), 109–118.
- Bednarek M., Trybus M., Pokrowiecki, W., Guzik, P., Wiśniowski Z., *Ocena wpływu operacyjnego leczenia przykurczu Dupuytrena na poprawę funkcji ręki w oparciu o badania przeprowadzone z zastosowaniem kwestionariusza DASH (Disability of the Arm, Shoulder and Hand) – doświadczenia własne*. „Przegląd Lekarski”, 2013, 70(11), 893–9.
- Ceynowa M., *Ocena funkcji kończyny górnej po leczeniu urazowych uszkodzeń nerwu pośrodkowego, łokciowego i promieniowego*. Praca na stopień doktora nauk medycznych z Katedry i Kliniki Ortopedii i Traumatologii Narządu Ruchu Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego Kierownik i promotor: S. Mazurkiewicz. Gdańsk 2010.
- Clements S.Ø., Hammer O.L., Benth J.Š., Jakobsen R.B., Randsborg P.H., *Early mobilization and physiotherapy vs. late mobilization and home exercises after ORIF of distal radial fractures: a randomized controlled trial*. "JBJS Open Access", 2019; 4(3), e0012.1–11.
- dash.iwh.on.ca
- Gummeson C., Ward M.M., Atroshi I., *The shortened disabilities of the arm, shoulder and hand questionnaire (Quick DASH): validity and reliability based on responses within the full-length DASH*. "BMC Musculoskeletal Disorders", 2006, 7(1), 1–7.

- Jasiewicz B., Duda S., Potaczek T., Tęśiorowski M., Kącki W., Kończyna górna po wydłużaniu przedramienia z perspektywy pacjentów i lekarzy. *Upper Limb after Forearm Lengthening in Patients' and Physicians' Perspective*. „Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja”, 2020, 1(6), vol. 22, 7–16.
- MacDermid J.C., Tottenham V., *Responsiveness of the disability of the arm, shoulder, and hand (DASH) and patient-rated wrist/hand evaluation (PRWHE) in evaluating change after hand therapy*. “Journal of Hand Therapy”, 2004; 17(1), 18–23.
- Mobargha N., Tallroth L., Sjövall J., Hafström A., Elebro K., Klasson S., *Scapular osseous free flap in head and neck reconstruction: An assessment of postoperative function of the donor site*. “Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery”, 2021; S1748-6815(21)00509-X. [z pubmed]
- Nawrocka-Bogusz H., Majchrzycki M., Łączak-Trzaskowska M., Majewska L., *Ocena skuteczności terapii ESWT w wybranych jednostkach chorobowych – opis przypadków*. „Nowiny Lekarskie”, 2010, 79(3), 228–234.
- Pawelec B., Waśko M.K., Pomianowski S., *Zastarzałe jatrogenne zwichnięcie stawu łokciowego. Dydaktyczne studium przypadku. Neglected Iatrogenic Elbow Joint Dislocation. Didactic Case Study*. „Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja”, 2018, 1(6), vol. 20, 57–63.
- Pupka A., Barć P., Kałuża G., Dawiskiba T., Zacharska S., Szyber P., *Leczenie naczyniowego zespołu uciskowego górnego otworu klatki piersiowej*. „Chirurgia Polska”, 2003, 5(3), 119–127.
- Skrzypek M., Synder M., Drobniowski M., Borowski A., *Ocena wyników zachowawczego leczenia złamań trzonu obojczyka*. „Chirurgia Narządów Ruchu i Ortopedia Polska”, 2016, 81(5), 150–153.
- Skucińska P., *Wykorzystanie technik mięśniowo-powięziowych w nieoperacyjnym leczeniu zespołu cieśni kanału nadgarstka – studium przypadku*. Praca licencjacka na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Promotor: A. Jurecka, recenzent: A. Fąfara. Kraków 2019.
- Waśniowska P. *Ocena efektów leczenia zachowawczego u pacjenta z niestabilnością stawu ramiennego*. Praca licencjacka na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Promotor: A. Jurecka, recenzent: T. Maicki. Kraków 2018.

Analiza wydajności algorytmów szyfrowania danych w zależności od implementacji środowiska Python oraz zastosowanego procesora

Streszczenie

W pracy opisano przygotowanie stanowiska laboratoryjnego do analizy skuteczności wybranych metod łamania algorytmów klucza. Przeanalizowano częstotliwość łamania haseł w zależności od poziomu ich trudności.

Słowa kluczowe: przetwarzanie, szyfrowanie, informacja, obliczenia rozproszone, RSA, DES, łamanie hasła, łamanie szyfru, faktoryzacja szyfrujących z wykorzystaniem języka Python

Performance analysis of data encryption algorithms depending on the implementation of the Python environment and the processor used

Abstract

The paper describes the preparation of a laboratory station to analyse the effectiveness of selected methods of breaking cipher algorithms with the use of the Python language. The paper presents a cipher-breaking technique based on checking all possible combinations. It is a simple method allowing to break any key. The frequency of breaking passwords depending on their difficulty level has been analysed.

Keywords: processing, encryption, information, distributed computing, RSA, DES, password cracking, cipher cracking, factorization of large numbers

Wstęp do problemu

Hasło jest najstarszą i najskuteczniejszą metodą weryfikacji tożsamości użytkownika. Obecnie niemal wszystkie serwisy korzystają z haseł. Dzięki wzrostowi świadomości na temat haseł i rozwojowi kompetencji, a także technik szyfrowania, złamanie hasła nie jest tak łatwe, jak za czasów Cezara, kiedy królował szyfr Cezara. Standard szyfrowania danych (DES) to szyfr (metoda szyfrowania informacji), który w 1976 roku został wybrany przez Stany Zjednoczone jako oficjalny federalny standard przetwarzania informacji (Federal Information Processing Standard, FIPS), a następnie był powszechnie stosowany na całym świecie. W konsekwencji DES stał się przedmiotem intensywnych badań akademickich, co przyczyniło się do rozwoju współczesnego rozumienia szyfrów blokowych i ich analizy kryptograficznej.

Obecnie DES jest uważany za niebezpieczny. Klucze DES zostały złamane przez DESCHALL Project. Uważa się, że algorytm w postaci potrójnego DES jest praktycznie bezpieczny, choć istnieją ataki teoretyczne. W ostatnich latach szyfr ten został zastąpiony przez AES.

Odnotowano wiele ataków i metod wykorzystujących słabości DES, co czyniło go słabo zabezpieczonym szyfrem blokowym.

Studium literaturowe

Zgodnie z definicją zawartą w RFC 2828,¹ system kryptograficzny to zestaw algorytmów kryptograficznych wraz z procesami zarządzania kluczami, które wspierają użycie tych algorytmów w pewnym kontekście zastosowania. Ta definiuje cały mechanizm, który zapewnia niezbędny poziom bezpieczeństwa, składający się z protokołów sieciowych i algorytmów szyfrowania danych.

Dhawan Priya² również przeprowadził eksperymenty mające na celu porównanie wydajności różnych algorytmów szyfrowania zaimplementowanych w szkielecie do budowy aplikacji .NET. Dłuższe klucze oznaczają, że trzeba włożyć więcej wysiłku, aby złamać zabezpieczenia zaszyfrowanych danych. Priya udowodnił w swoich eksperymentach, że AES zużywa więcej zasobów, gdy rozmiar bloku danych jest stosunkowo duży.

W przypadku zmiany rozmiaru klucza można zauważyć, że wyższy rozmiar klucza prowadzi do wyraźnej zmiany w zużyciu baterii i zużycia czasu. Thakur Jawahar oraz Kumar Nagesh³ omówili rzetelne porównanie trzech najpopularniej-

¹ R. Shirey, "Internet Security Glossary", May 2000, RFC 2828 – Internet Security Glossary (RFC2828) (faqs.org). [23.03.2022]

² D. Priya, *Performance Comparison: Security Design Choices*. Microsoft Developer Network, October 2002.

³ T. Jawahar, K. Nagesh. *DES, AES and Blowfish Symmetric Key Cryptography algorithm Simulation Based Performance Analysis*. "IJETA", vol. 1, Issue 2, Dec. 2011, pp. 6–12.

szych algorytmów kryptograficznych: DES, AES i Blowfish. Głównym problemem była wydajność algorytmów w różnych warunkach. Porównanie zostało przeprowadzone na podstawie następujących parametrów: szybkość, rozmiar bloku i rozmiar klucza. Program symulacyjny został zaimplementowany dzięki Javie. Stwierdzono, że Blowfish ma lepszą wydajność, niż inne powszechnie stosowane algorytmy szyfrowania.

H.O. Alanazi, B.B. Zaidan, A.A. Zaidan, H.A. Jalab, M. Shabbir oraz Y. Al-Nabhani⁴ przeprowadzili analizę porównawczą trzech algorytmów szyfrowania (DES, 3DES i AES) pod względem 9 czynników, w tym: długość klucza, typ szyfru, rozmiar bloku, bezpieczeństwo, możliwe klucze znaków drukowanych ASCII, czas potrzebny do sprawdzenia wszystkich możliwych kombinacji przy prędkości 50 miliardów kluczy na sekundę. Badanie wykazało, że AES jest lepszy niż DES i 3DES.

Mimo że DES używa 64-bitowego klucza, to 8 bitów jest bitami kontrolnymi, które mogą służyć do kontroli parzystości i nie wliczają się do długości klucza. Efektywna długość klucza w DES wynosi 56 bitów, co oznacza 256 możliwych różnych kluczy. Pełny klucz 64-bitowy ma 256 razy więcej kombinacji klucza. Oprócz krótkiego klucza schemat klucza DES nie gwarantuje losowości kluczy dla 16 rund szyfrowania.

C. Riman oraz H. Hallal⁵ wprowadzili E-DES (Educational Data Encryption Standard) jako rozszerzenie standardu DES. Główne zmiany zaproponowane do wdrożenia E-DES obejmują większy rozmiar klucza i bloku. Ponadto proponowany szyfr wykorzystuje jeden z komponentów szyfru AES, skrzynkę podstawień – stąd nazwa E-DES. Podobnie jak DES, E-DES opiera się głównie na sieci Feistela. Sieć z 16 rundami, w której pierwszą operacją jest zastosowanie początkowej permutacji tekstu jawnego. Na koniec, po wykonaniu 16 rund, do wytworzonego tekstu stosowana jest odwrotna permutacja początkowa do utworzonego tekstu, co daje szyfrowany blok tekstu.

Eli Biham i Adi Shamir⁶ w swojej książce pokazali, że w DES, jeśli $X \rightarrow Y$ z prawdopodobieństwem p przez funkcję F wówczas każda poprawiona para $Z, Z * z Z' = Z \oplus Z * = X$ powodują, że funkcja F na wyjściu XOR by być Y tej samej frakcji p możliwych podkluczy wartości.

Dla każdego wejścia XOR danych S'_E jest $S'_I = S'_E$ niezależnie od S_K . Jeśli jest możliwa para dla wejścia k do S z tym wejściem XOR to może spowodować, że

⁴ H.O. Alanazi, B.B. Zaidan, A.A. Zaidan, H.A. Jalab, M. Shabbir & Y. Al-Nabhani, *New Comparative Study Between DES, 3DES and AES within Nine Factors*, "Journal Of Computing", Volume 2, Issue 3, 152–157, March 2010.

⁵ C. Riman & H. Hallal, *DES Based Educational Data Encryption System*, International Conference on Security and Management SAM 2013 (WORLDCOMP'13), Las Vegas, USA, July 2013.

⁶ E. Biham, A. Shamir, *Differential Cryptanalysis of the Data Encryption Standard*. Springer-Verlag, p. 21.

możemy precyzyjnie wybrać k wartości $S_K = S_E \oplus S_P$, każda pobiera poprawione wejście pary S_E, S_E^* dla jednej z możliwych par wejścia S_P, S_P^* dając wyjście XOR.

D. Chaum i J.-H. Evertse⁷ o szyfrze blokowym mówili, że ma współczynnik liniowy, jeśli dla wszystkich tekstów jawnych i kluczy istnieje stały, niepusty zbiór bitów klucza.

M. Davio, Y. Desmedt, M. Fosseprez, R. Govaerts, J. Hulsbosch, P. Neutjens, P. Piret, J.J. Quisquater, J. Vandewalle, P. Wouters⁸ opisali konieczność stosowania kryptografii w celu ochrony przechowywanych i przesyłanych danych.

K. Kim, S. Lee, S. Park, D. Lee⁹ w swojej pracy opisali rozszerzony zestaw kryteriów projektowania skrzynek typu DES, które umożliwiają uodpornienie DES na trzy znane, silne analizy kryptograficzne, tj. różnicową, ulepszoną analizę kryptograficzną Daviesa oraz analizę kryptograficzną liniową. Poprowadzili w swojej pracy analizę komputerową. Opisano tam potężną analizę kryptograficzną DC (Differential Cryptanalysis), która została zaproponowana przez Biham i Shamira w 1990 roku; opisywali oni analizę kryptograficzną różnicową standardu szyfrowania danych.

M. Matsui¹⁰ przedstawił nową metodę – analizę kryptograficzną szyfru DES, która jest w istocie atakiem na znany tekst. W pewnych sytuacjach metoda ta może być zastosowana do ataku z wykorzystaniem tylko szyfrogramu.

Przeprowadzone badania wraz z omówieniem wyników

Autorzy w miarę rozwoju relacji między badaniami naukowymi a informatyką musieli skorzystać z narzędzia, które mogło pozwolić nie tylko na rozwiązywanie problemów numerycznych, ale także na rozwiązanie problemów z dużymi zbiorami danych w różnych formatach, dzięki algorytmom i systemom obliczeniowym. Python pomógł w opracowaniu narzędzi do badań obliczeniowych, zapewniając równowagę między przejrzystością i elastycznością bez utraty wydajności.

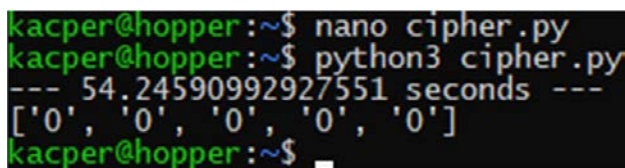
W pierwszej iteracji projektu czas, który zajmował deszyfrowanie pięciu znaków o wartości „0”, zajmował 54,24 sekundy.

⁷ D. Chaum, J.-H. Evertse, *Cryptanalysis of DES with a Reduced Number of Rounds* [In:] H.C. Williams (ed.), *CRYPTO 1985*. LNCS, vol. 218, 192–211. Springer, Heidelberg (1986).

⁸ M. Davio, Y. Desmedt, M. Fosseprez, R. Govaerts, J. Hulsbosch, P. Neutjens, P. Piret, J.J. Quisquater, J. Vandewalle, P. Wouters, *Analytical Characteristics of the DES* [In:] *CRYPTO 1983*, 171–202. Plenum Press, New York 1984.

⁹ K. Kim, S. Lee, S. Park, D. Lee, *Securing DES S-boxes against Three Robust Cryptanalysis* [In:] K. Nyberg, H.M. Heys (eds.), *SAC 2002*. LNCS, vol. 2595, 145–157. Springer, Heidelberg 2003.

¹⁰ M. Matsui, *Linear Cryptanalysis Method for DES Cipher* [In:] T. Hellese (ed.), *EUROCRYPT 1993*. LNCS, vol. 765, 386–397. Springer, Heidelberg 1994.

A terminal window with a black background and green text. The prompt is 'kacper@hopper:~\$'. The user enters 'nano cipher.py'. The prompt is 'kacper@hopper:~\$'. The user enters 'python3 cipher.py'. The output is '--- 54.24590992927551 seconds ---' followed by a list of five '0' characters in single quotes: '['0', '0', '0', '0', '0']'. The prompt is 'kacper@hopper:~\$'.

Kod¹¹ jest dostępny w postaci otwartego oprogramowania, każdy może mieć do niego swobodny dostęp i wpisać własne dane do przetestowania, a nawet prześledzić historię zmian.

Głównym założeniem i celem do osiągnięcia było, aby skrypt deszyfrował każdy znak ASCII w standardzie UTF-8.

Autorzy zaprojektowali i wdrożyli własne narzędzie w celu przeprowadzenia testów łamania haseł. Głównym celem badań było wykonanie testów stworzonego narzędzia w różnych systemach operacyjnych o różnych konfiguracjach systemowych. Do badań wykorzystano trzy urządzenia typu laptop oraz trzy urządzenia typu komputer stacjonarny. Urządzenia te wykorzystane zostały do przeprowadzenia badań wydajności stworzonego oprogramowania w różnych konfiguracjach sprzętowych.

Gdy prototyp został już zaprojektowany przez autorów, rozpoczęto pisanie dokumentacji w README.md. Zaczęto pobierać pierwsze zależności z innych bibliotek, do których specjalnie stworzono plik „requirements.txt”, dzięki któremu w prosty sposób można było prześledzić wersję bibliotek, które zostały użyte w projekcie.

Autorzy stworzyli analizator składniowy, który zajmował się sprawdzaniem, czy dane bity są zgodne z bitami w znaku. Autorzy zaimplementowali również obsługę przekierowania do innej funkcji, jeśli bit nie byłby zgodny z analizą składniowej bitów w znaku. Autorzy zaimplementowali to w taki sposób, że jeśli funkcja nie przekierowywała, to przechodziła do etapu dodawania bitu do bufora, w którym znajdował się kod. Napisali również obsługę przekierowania, do której zastosowali instrukcję break – która zmieniała przepływ pętli – ponieważ oznaczało to, że dany bit to zwykła wartość, tworząca dodatkowe miejsce w elemencie.

¹¹ <https://github.com/53jk1/distributed-cipher-cracking>

```
kacper@hopper:~/distributed-cipher-cracking$ python3 main.py
--- 35.62828230857849 seconds ---
possibility: password taja key jnd0
--- 35.62849044799805 seconds ---
possibility: password taja key knđ0
--- 35.63177013397217 seconds ---
possibility: password taja key jod0
--- 35.63189220428467 seconds ---
possibility: password taja key kod0
found kod0
!--- 35.63193392753601 seconds ---
kacper@hopper:~/distributed-cipher-cracking$
```

35,63 sekundy – czas przetwarzania w prototypowej wersji, która złamała dane „taja” z wartością klucza „kod0”. Na powyższym rysunku znaleziono tutaj klucz „kod0”.

Autorzy musieli stworzyć w tym przykładzie pętlę warunkową if, która sprawdziłaby, czy jawnie zadeklarowany klucz został znaleziony, aby nie doprowadzić do stworzenia nieskończonej pętli.

Rysunek. Listing z wartościami stałymi DATA: DATA, KEY: KEY, wersja prototypowa

```
kacper@hopper:~/distributed-cipher-cracking$ python3 main
--- 19.455121994018555 seconds ---
possibility: password DATA key JDX
--- 19.45524525642395 seconds ---
possibility: password DATA key KDX
--- 19.45837926864624 seconds ---
possibility: password DATA key JEX
--- 19.45846700668335 seconds ---
possibility: password DATA key KEX
--- 19.762722730636597 seconds ---
possibility: password DATA key JDY
--- 19.762850761413574 seconds ---
possibility: password DATA key KDY
--- 19.765928030014038 seconds ---
possibility: password DATA key JEY
--- 19.766016483306885 seconds ---
possibility: password DATA key KEY

```

W powyższym przykładzie autorzy posłużyli się lżejszymi danymi, które zostały szybciej rozszyfrowane, bo zajęło to zaledwie 19,76 sekundy.

Rysunek: Listing z wartościami stałymi DATA:DATA, KEY:KEY, wersja prototypowa

```
kacper@hopper:~/distributed-cipher-cracking$ python3 main.py
- 19.59040117263794 seconds -
Possible: password DATA key JDX
- 19.59052324295044 seconds -
Possible: password DATA key KDX
- 19.593650579452515 seconds -
Possible: password DATA key JEX
- 19.593739986419678 seconds -
Possible: password DATA key KEX
- 19.915258407592773 seconds -
Possible: password DATA key JDY
- 19.91537117958069 seconds -
Possible: password DATA key KDY
- 19.91844081878662 seconds -
Possible: password DATA key JEY
- 19.918532133102417 seconds -
Possible: password DATA key KEY
- 19.918577671051025 seconds -
KEY: KEY
kacper@hopper:~/distributed-cipher-cracking$
```

Kolejny przykład, który pokazuje margines błędu.

Rysunek. Listing z wartościami stałymi: DATA: 0, KEY: 0, wersja prototypowa

```
- 0.0013048648834228516 seconds -
Possible: password 0 key 0
- 0.001355886459350586 seconds -
KEY: 0
```

W powyższym listingu widać różnicę w długości obliczeń na podstawie ilości znaków zawartych w danych oraz w kluczu. Złamanie takiego ciągu przez skrypt zajmuje zaledwie 0,001 sekundy.

Rysunek. Skrypt w wersji 0.0.2. Wartości stałe DATA: DATA, KEY: KEY

```
kacper@hopper:~/distributed-cipher-cracking$ python3 main.py
DISTRIBUTED CIPHER CRACKING
```

SECONDS	POSSIBLE PASSWORD	KEY
19.329857349395752	DATA	JDX
19.330002307891846	DATA	KDX
19.333130836486816	DATA	JEX
19.333171367645264	DATA	KEX
19.640917539596558	DATA	JDY
19.640973329544067	DATA	KDY
19.644195795059204	DATA	JEY
19.64423966407776	DATA	KEY

```

Python version: 3.8.10

System Information
System: Linux
Release: 5.10.93.2-microsoft-standard-WSL2
Version: #1 SMP Wed Jan 26 22:38:54 UTC 2022
Processor: x86_64

CPU Info
Physical cores: 12
Total cores: 24
Current Frequency: 4000.04Mhz
Total CPU Usage: 4.3%

Memory Information
Total: 15.58GB
Available: 10.81GB
Used: 4.46GB
Percentage: 30.6%

SWAP
Total: 4.00GB
Free: 3.93GB
Used: 69.00MB
Percentage: 1.7%
```

W wersji 0.0.2 autorzy użyli biblioteki rich w celu stworzenia tabelki, biblioteki psutil do pobrania danych na temat konfiguracji sprzętowej. Inne zasoby systemowe, takie jak wykorzystanie procesora, wykorzystanie pamięci itp. zostały ocenione przez autorów na podstawie testu wzorcowego sprzętu i oprogramowania opracowanego w języku Python. Autorzy stworzyli tak skrypt, aby pokazywał, z jakiej wersji konfiguracji sprzętowej korzysta użytkownik. Skrypt w wersji 0.0.2 został zaprojektowany tak, aby korzystał wyłącznie z jednego rdzenia procesora.

W dalszej części badań autorzy postanowili zaimplementować wielowątkowość, poznając przy tym wartości graniczne procesora, oraz pisząc interfejs, który zarządzałby rdzeniami. Ponadto autorzy przeanalizowali wielowątkowość

symultaniczną, porównując ją do procesorów wielowątkowych jednoukładowych. Po przeanalizowaniu wyników badań autorzy doszli do wniosku, że architektura wielowątkowa ma ograniczoną zdolność do wykorzystania zasobów procesora wielowątkowego. Jednoczesna wielowątkowość może potencjalnie osiągnąć dwukrotnie większą wydajność niż wielowątkowość drobnoziarnista. Wielowątkowość symultaniczna jest atrakcyjną alternatywą dla jednoukładowych procesorów wielowątkowych; procesory wielowątkowe symultaniczne o różnej organizacji przewyższają pod tym względem odpowiednie konwencjonalne procesory wielowątkowe o podobnych zasobach wykonawczych.

W przypadku, gdy autorzy przeprowadzali taki sam test na laptopie, który miał tylko dwa rdzenie o częstotliwości 1.13 Mhz i zużyciu 50%, złamanie tych samych parametrów zajęło 76,22 sekundy.

Autorzy pobierali czas, dzielili go przez taktowanie i liczyli stosunek, powtarzając z każdą iteracją i obserwując rosnącą efektywność. W celu zwiększenia efektywności skryptu, autorzy opracowali algorytm:

$$\frac{\text{częstotliwość procesora (Mhz)}}{\text{czas wykonania (s)}} = \text{stosunek wykonania dla pierwszego wyniku}$$

Skoro litery zmieniały się zawsze w ten sposób co dana liczba iteracji pętli, autorzy stworzyli rozwiązanie pozwalające zliczenie ułożenia liter na danym cyklu mogące podzielić wątki, aby móc podzielić wątki (w przypadku procesora 12-rdzeniowego było to 12 pętli, każda na jeden rdzeń, oddzielona o X wartości).

Zgodnie z koncepcją autorów wszystkie dane wyjściowe miały być wysyłane do wspólnej puli, a na koniec wykonania przez wątek zadania miały być wyświetlane. W ten sposób skuteczność miała zostać zwiększona dwunastokrotnie na procesorze 12-rdzeniowym. Każdy wątek miał dostawać własną mapę.

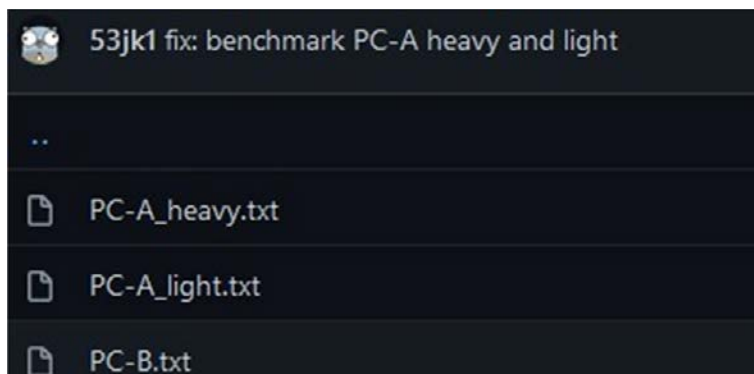
W kolejnym etapie autorzy musieli wdrożyć API i testy, a zarazem kod, który będzie agregować wynik i dzielić. Autorzy postanowili wykorzystać 100% potencjału procesora, a parametry sprawdzić za pomocą bibliotek psutil oraz platform.

Rysunek. Wyjście prototypu v0.0.3

```
C:\Users\Desukiteru\PycharmProjects\codejammer\venv\Scripts
11
['c', 'm', 'u', 'b', 'm', 'E', 'b', 'n', 'u', 'b', '1']
Process finished with exit code 0
```

W iteracji 0.0.3 autorzy zaimplementowali wielowątkowość, dzięki której użytkownik, który korzysta ze skryptu, może podawać liczbę rdzeni, która ma zostać użyta do wykonania obliczeń. Autorzy zwiększyli również liczbę znaków, które można obsłużyć. Ponadto połączyli wszystkie metody i przeprowadzili proces wprowadzania zmian w programie, w wyniku którego zasadniczo nie zmieniła się funkcjonalność.

Rysunek. Testy wzorcowe oprogramowania dla różnych konfiguracji systemowych



Rysunek. Przykład testu wzorcowego oprogramowania

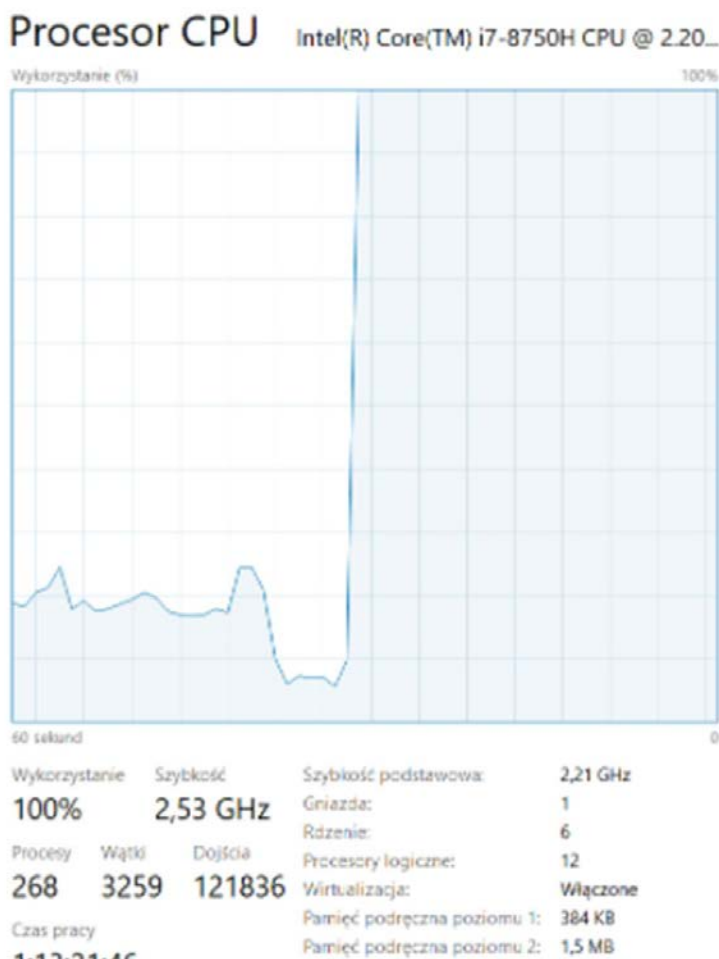
```

38 lines (34 sloc) | 1.35 KB

1  ..... DISTRIBUTED CIPHER CRACKING .....
2
3  | .....SECONDS | POSSIBLE PASSWORD | KEY |
4  | .....| .....| .....|
5  | 74.97502875328064 | DATA ..... | JDY |
6  | 74.97523546218872 | DATA ..... | KDX |
7  | 74.98747420310974 | DATA ..... | JEX |
8  | 74.98762726783752 | DATA ..... | KEX |
9  | 76.213463306427 | DATA ..... | JDY |
10 | 76.21362209320068 | DATA ..... | KDY |
11 | 76.22584700584412 | DATA ..... | JEY |
12 | 76.22599911689758 | DATA ..... | KEY |
13 | .....| .....| .....|
14 Python Version: 3.8.10
15
16 System Information
17 System: Linux
18 Release: 5.13.0-27-generic
19 Version: #29~20.04.1-Ubuntu SMP Fri Jan 14 00:32:30 UTC 2022
20 Processor: x86_64
21
22 CPU Info
23 Physical cores: 2
24 Total cores: 2
25 Current Frequency: 1.13Mhz
26 Total CPU Usage: 50.2%
27
28 Memory Information
29 Total: 1.89GB
30 Available: 1.29GB
31 Used: 332.52MB
32 Percentage: 31.8%
33
34 SWAP
35 Total: 2.00GB
36 Free: 1.62GB
37 Used: 387.11MB
38 Percentage: 18.9%

```

Rysunek. Obciążenie procesora na wersji prototypowej skryptu 0.0.3 na procesorze 6-rdzeniowym



W ostatniej wersji skryptu (v0.0.4) autorzy połączyli wszystko i stworzyli kilka testów, które miały sprawdzić wydajność na różnych konfiguracjach sprzętowych i sporządzili rezultaty – przedstawione w tabeli.

Wszystkie użyte procesory były oparte na architekturze x86_64.

Dane, które autorzy podali na wejściu, to hasło o wartości „test” oraz klucz o wartości „test”.

Liczba rdzeni procesora	Częstotliwość procesora	Czas (s)
24	4000.03 MHz	10.05903434753418
8	4092.32 MHz	30.3604576587677
12	2208.00 MHz	37.33254265785217
4	3201.00 MHz	128.35927486419678
2	1.01 MHz	306.7242109775543
2	1.27 MHz	856.3832311630249

Podsumowanie

Przedstawione wyniki symulacji wykazały, że DES jest prostym algorytmem szyfrowania, a hasło w tym standardzie może zostać złamane nawet w ciągu 10 sekund. AES natomiast cechuje się słabą wydajnością w porównaniu z innymi algorytmami, ponieważ wymaga większej mocy obliczeniowej.

Z badań autorów wynika, że długość klucza określa liczbę możliwych kluczy, a tym samym wykonalność takiego podejścia. Niebezpieczeństwem w standardzie DES jest mała wielkość klucza, a nie teoretyczna analiza o przełamywaniu zabezpieczeń oraz o deszyfrowaniu wiadomości – przy braku klucza lub innego wymaganego schematu szyfrowania.

Ponadto autorzy zaobserwowali, jak dynamicznie rozwijane procesory coraz lepiej radzą sobie z łamaniem szyfrów, nawet w komputerach personalnych. Komputer, który miał 2 rdzenie o częstotliwości procesora 1,27 MHz, był budżetową konfiguracją sprzętową sprzed 10 lat, a czas łamania takiego szyfru był 85 razy dłuższy niż w przypadku komputera personalnego o standardowej konfiguracji sprzed dwóch lat. Widać, że procesor AMD Ryzen 9 3900X ma o wiele lepsze wyniki. Autorzy artykułu są przekonani, że jeśli technika będzie postępować, to standardy, które aktualnie uznawane są za bezpieczne, mogą również zostać złamane na przestrzeni kilkunastu lat. Dlatego według autorów ważna jest dodatkowa autoryzacja i nie należy polegać wyłącznie na hasłach, które można złamać, lub które mogą wycieknąć z bazy danych.

Badania wykazały, że proste hasła, które zabezpieczone są starym standardem, mogą zostać złamane na nowszym sprzęcie w 10, 30, 37 sekund – jak wynika z przeprowadzonych badań. Warto zadać sobie pytanie, jaką mocą obliczeniową będziemy dysponować za kilkanaście lat i czy będziemy mogli złamać aktualne standardy szyfrowania.

W wyniku badań przeprowadzonych na autorskim skrypcie, autorzy uważają, że warto byłoby zbadać również więcej kombinacji haseł i kluczy, a na ich podstawie sprawdzić zależności pomiędzy stosowanymi znakami w tablicy ASCII.

Ponadto w dalszej części badań autorom nasunęła się konkluzja, iż warto byłoby przeprowadzić proces wprowadzania zmian w programie, w wyniku których zasadniczo nie zmieniałaby się funkcjonalność. Jej celem nie byłoby wytwarzanie nowej funkcjonalności, ale utrzymywanie odpowiedniej, wysokiej jakości organizacji kodu. Podczas tego procesu autorzy mają zamiar stworzyć nowszą wersję skryptu (v0.0.5), której głównym celem będzie bardziej efektywna technika łamania kluczy kryptograficznych – polegająca na sprawdzeniu wszystkich możliwych kombinacji.

Bibliografia

- Alanazi H.O., Zaidan B.B., Zaidan A.A., Jalab H.A., Shabbir M., Al-Nabhani Y., *New Comparative Study Between DES, 3DES and AES within Nine Factors*. "Journal of Computing", vol. 2, Issue 3, March 2010.
- Biham E., Shamir A., *Differential Cryptanalysis of the Data Encryption Standard*.
- Chaum D., Evertse J.-H., *Cryptanalysis of DES with a Reduced Number of Rounds* [In:] H.C. Williams (ed.), *CRYPTO 1985*. "LNCS", vol. 218. Springer, Heidelberg 1986.
- Davio M., Desmedt Y., Fosseprez M., Govaerts R., Hulsbosch J., Neutjens P., Piret P., Quisquater J.-J., Vandewalle J., Wouters P., *Analytical Characteristics of the DES* [In:] *Crypto 1983*. Plenum Press, New York 1984.
- Kim K., Lee S., Park S., Lee D., *Securing DES S-boxes against Three Robust Cryptanalysis* [In:] K. Nyberg, H.M. Heys (eds.), *SAC 2002*. LNCS, vol. 2595. Springer, Heidelberg 2003.
- Matsui M., *Linear Cryptanalysis Method for DES Cipher* [In:] T. Helleseeth (ed.), *EUROCRYPT 1993*. LNCS, vol. 765. Springer, Heidelberg 1994.
- Priya D., *Performance Comparison: Security Design Choices*. Microsoft Developer Network, October 2002.
- Riman C. & Hallal H., *DES Based Educational Data Encryption System*. International Conference on Security and Management SAM 2013 (WORLDCOMP'13), Las Vegas, USA, July 2013.
- Shirey R., "Internet Security Glossary", May 2000, RFC 2828 – Internet Security Glossary (RFC2828) (faqs.org).
- Thakur J., Kumar N., *DES, AES and Blowfish Symmetric Key Cryptography algorithm Simulation Based Performance Analysis*, "IJETAET", vol. 1, Issue 2, DEC. 2011.



Akademia WSB

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
ul. Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza
www.wsb.edu.pl

ISBN 978-83-66794-53-5



9 788366 794535