

Jolanta Barbara Jabłonkowska

Risk-taking factors in backpacker tourism

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 11, 119-127

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

i tak już istniejące – nowe, wynikające z różnic majątkowych i możliwości finansowych rodziców w zakresie inwestowania w sprzęt edukacyjny dla dzieci. Wydaje się, że problem z zakresu możliwości edukacyjnych wynikających z zastosowania nowych technologii w procesie kształcenia, a ich faktyczne wykorzystanie ze względu na istniejące ograniczenia sprzętowe jest trwały i zasadniczo nierozwiązywalny.

ZAKOŃCZENIE

Jak wykazano w powyższej części artykułu, uznanie wad i zalet e-podręcznika zależy w dużym stopniu od wiedzy technologicznej samych nauczycieli i umiejętności wykorzystania możliwości cyfrowych narzędzi w procesie kształcenia. Im starszy nauczyciel, który większość czasu w swojej pracy dydaktycznej poświęcił na nauczanie w klasie tradycyjnej, wyposażonej w przysłowiową już tablicę i kredę, i doskonalił swój warsztat pracy w tych warunkach, tym może mieć większe problemy przy zastosowaniu w pracy dydaktycznej nowych cyfrowych środków kształcenia. Na te problemy składa się zarówno niepewność poruszania się w środowisku cyfrowym, jak i inne problemy, na przykład natury psychologicznej (m.in. powyżej zaprezentowane problemy z nauczaniem w realiach komunikacji zapośredniczonej). Tego typu problemów nie będą mieli nauczyciele z najmłodszego pokolenia, którzy sami wychowali się z „myszką w ręku”, a zatem dla nich cyfrowe środowisko jest równie naturalne, jak dla ich uczniów. Jednak również młodszym nauczycielom brakuje wysoce technologicznej wiedzy, gdyż w polskim systemie kształcenia nauczycieli nadal dydaktyka ogranicza się najczęściej do dydaktyki ogólnej. Również metodyki przedmiotowe nie poruszają problemów związanych z zastosowaniem nowych technologii w nauczaniu. Z kolei informatyka ogranicza się tylko do programu ogólnego, nie różnicując potrzeb przyszłych pedagogów od potrzeb studentów innych kierunków.

BIBLIOGRAFIA

- Chojnacki, L. (2013). Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie. W: P. Plichta i J. Pyżalski (red.). *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge–London.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji. (2013). *Podręczniki multimedialne w polskich szkołach. Raport z badania*. Pobrano z lokalizacji: <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania/category/158-e-podrczniki-materiay-do-pobrania?download=1939:podrczniki-multimediamne-w-polskich-szkoach>.

Pesek, I., Zmazek, B. i Mohorčič, G. (2014). From e-materials to i-textbooks. W: I. Pesek, B. Zmazek i V. Milekšič (red.). *Slovenian i-textbooks*. Ljubljana.

Półturzycki, J. (2014). *Niepokój o dydaktykę*. Warszawa–Radom.

Rosen, L., Carrier, L.M. i Cheever N.A. (2010). *Rewidred. Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York.

Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk.

www.e-podreczniki.pl.

Zmazek, B., Pesek, I., Milekšič, V., Repolusk, S., Senekovič, J. i Lipovec, A. (2014). Substantive-didactic baselines Substantive-didactic baselines and instructions for i-textbook development. W: I. Pesek, B. Zmazek i V. Milekšič (red.). *Slovenian i-textbooks*. Ljubljana.

ZALETY I WADY E-PODRĘCZNIKA POSTRZEGANE Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: e-podręcznik, nauczyciel, cechy e-podręcznika, wady i zalety e-podręcznika

Streszczenie: W niniejszym tekście autorka skupia się na cechach e-podręcznika oraz na różnicach między dostępnymi na rynku produktami, nazywanymi łącznie e-podręcznikami. Na tej podstawie charakteryzuje współczesny e-podręcznik jako przydatny i skuteczny materiał dydaktyczny. Główna część artykułu została poświęcona analizie wybranych elementów i cech e-podręcznika pod kątem jego zalet i wad. W niniejszej analizie za punkt wyjścia przyjęto ocenę niniejszych zalet i wad z punktu widzenia nauczycieli jako potencjalnych użytkowników tego środka dydaktycznego. W tym kontekście podjęto następujące wątki: rodzaj e-podręcznika, atrakcyjny sposób przekazywania treści dydaktycznych, edycja e-podręcznika, możliwość pracy w środowisku wirtualnym, tworzenie indywidualnych materiałów dydaktycznych, wykorzystanie e-podręcznika w kontekście dostępnego sprzętu informatycznego. Stwierdzono, iż ocena zalet i wad e-podręcznika zależy m.in. od poziomu zaawansowania technologicznego nauczycieli oraz wskazano na braki w kształceniu nauczycieli w zakresie wykorzystania nowych technologii w procesie nauczania–uczenia się.

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF E-TEXTBOOKS – TEACHERS' PERSPECTIVE

Keywords: e-textbook, teacher, features of the e-textbook, advantages and disadvantages of the e-textbook

Abstract: In this article the author focuses on features of e-textbook and on differences between products available on the market, called e-textbooks altogether. On this base a contemporary e-textbook is describing as useful and effective teaching materials. The main part of the article was devoted to analysis of chosen elements and features of the e-textbook as well as its advantages and disadvantages. In the present analysis the teachers point of view is crucial. In this context the following motifs were taken: type of the e-textbook, attractive way of convey educational contents, edition of the e-textbook, work in virtual environment, creating individual teaching materials, using the e-textbook in the context of the available computer equipment. In the author's opinion evaluation of advantages and disadvantages of an e-textbook depended among others on the level of the technological progress of teachers. Simultaneously the author shows the gaps in the teacher education in the context of the using of new technologies in teaching and learning process.

MUZYKA A SŁUCH FONEMATYCZNY

WPROWADZENIE

Prawidłowa percepcja dźwięków jest możliwa dzięki sprawnie działającemu analizatorowi słuchowemu, czyli narządowi słuchu. Na ten proces składa się spozstrzeżenie oraz różnicowanie dźwięków, ich analizowanie i syntetyzowanie. Odbywa się on na poziomie kory mózgowej, która również musi funkcjonować poprawnie, aby ten proces mógł przebiegać prawidłowo. Zakłócenie funkcji korowych analizatora słuchowego może spowodować opóźnienia rozwoju mowy, gdyż słuch odgrywa w tym procesie istotną rolę. Jedną z właściwości percepcji słuchowej jest zdolność prawidłowego różnicowania dźwięków mowy. Zdolność tę nazywamy słuchem fonematycznym lub fonematyczno-fonetycznym. Słuch fonematyczny wyprzedza w rozwoju ontogenetycznym dojrzewanie słuchu fonetycznego. Wcześniej uczymy się różnicować głoski słuchowo, niż je prawidłowo realizować. Mowa pisana powstaje i rozwija się na podłożu mowy dźwiękowej. Słuchowe wyobrażenie elementów mowy umożliwia dzielenie zdania na słowa, a te z kolei na sylaby, głoski.

SŁUCH FONEMATYCZNY I JEGO ROZWÓJ

Słuch fonematyczny zwany mownym czy percepcją fonematyczną jest to umiejętność słuchowego odróżniania dźwięków mowy. Jest ona możliwa, gdy w mózgu (w okolicy Wernickego) istnieją (w formie impulsów nerwowych w okolicy skroniowej lewej półkuli u osób praworęcznych w tylnej części górnego zwoju skroniowego) (Domagała i Mirecka, 2012) ślady, stereotypy lub wzorce słuchowe głosek (Styczek, 1982). Zatem dotyczy to rozróżniania fonemów, czyli elementów składowych wyrazów (wymowień głosek, fonemów). Fonemy odróżniamy na zasadzie opozycji dźwięczność – bezdźwięczność, miękkość – twardość. Umiejętność wymaga wcześniejszego utrwalenia śladów usłyszanych głosek (wzorców słuchowych). Głoski, fonemy, wyrazy bywają wymawiane z różną głośnością przez różne głosy (żeńskie, męskie). Możliwość rozróżniania głoski oraz utożsamianie jej wynika ze stałych cech, tzw. cech dystynktywnych, które tworząc zespół cech (występujących jednocześnie),

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

służą odróżnianiu wyrazów (Skorek, 2000). Cechy te zależą od właściwości artykulacyjnych. Udział narządów artykulacyjnych i więzadeł głosowych składa się na zespół ruchów biorących udział w tworzeniu głoski. Głoska ma 4 cechy artykulacyjne: miejsce artykulacji, stopień zbliżenia narządów mowy, dźwięczność lub bezdźwięczność, ustność lub nosowość. Istotne cechy wpływają na proces porozumiewania się poprzez odróżnianie wyrazów, inne mają drugorzędne znaczenie (Styczek, 1982). Identyfikacja dźwięków mowy w powiązaniu z treścią to elementy procesu percepcji mowy. Taka percepcja jest uwarunkowana (Styczek, 1982):

- słuchem fizjologicznym;
- słuchem fonematycznym;
- pamięcią słuchową wyrazów (wzorców słuchowych wyrazów);
- umiejętnością kojarzenia wzorców słuchowych z pojęciami;
- umiejętnością rozszyfrowania związków między wyrazami w zdaniu, tzn. zrozumieniem znaczenia tekstu.

Słuch fizjologiczny jest warunkiem wykształcenia się słuchu fonematycznego i muzycznego. Jest to zdolność słyszenia fal dźwiękowych przez człowieka, wrażliwość na nie. Zakres częstotliwości, jaki percypuje ucho ludzkie, to zakres od 16 do 20 000 drgań na sekundę, a częstotliwość mowy od 1 000 do 8 000. Z upływem wieku górna granica obniża się. Trudności w rozróżnianiu wyrazów podobnych brzmieniowo (różniących się jedną cechą dystynktywną) mogą być spowodowane zaburzeniami słuchu fonematycznego. Następuje bowiem brak wzorców słuchowych wyrazów.

Pamięć słuchowa wyrazów jest zdolnością zapamiętania wzorców słuchowych słów (pamięć ich długości, liczby sylab w wyrazie, kolejności sylab, liczby głosek w sylabie) (Styczek, 1982). Sens wypowiedzi jest możliwy do zrozumienia, jeżeli zatrzymamy w pamięci kilka wyrazów. Jest to funkcja środkowej części lewej okolicy skroniowej, poniżej okolicy Wernickego (Skorek, 2000). „Umiejętność kojarzenia odbieranych zespołów dźwięków z odpowiednimi pojęciami to umiejętność wyszukania odpowiedniego pojęcia i skojarzenie z wzorcem słuchowym wyrazu” (Styczek, 1982, s. 10). Kształtowanie się słuchu fonematycznego ma związek z rozwojem percepcji mowy i odpowiada etapom rozwoju mowy u dzieci. Zaczyna się rozwijać w końcowym okresie gaworzenia (Styczek, 1982). Gaworzenie polega na zamierzonym wielokrotnym powtarzaniu przez dziecko dźwięków i sylab wytwarzanych przez nie (samonaśladownictwo) oraz przez otoczenie (Skorek, 2000). „Posłyszenia wymówień własnych i otoczenia pozostawiają ślady słuchowe, które umożliwiają identyfikację i rozróżnianie następujących posłyszeń” (Styczek, 1982, s. 13). Impulsy od mięśni krtani trafiają do analizatora kinestetycznego mowy (w wieczku ciemieniowym dominującej półkuli). Na skutek skurczów tych mięśni pobudzają neurony analizatora słuchowego mowy (w okolicy skroniowej).

Określonym konfiguracjom pobudzeniowym ośrodka ruchowego mowy odpowiadają konfiguracje pobudzeniowe analizatora słuchowego. W początkowym okre-

sie dziecko odbiera dźwięki mowy, reagując na strukturę rytmiczno-melodyczną, na intonację. Rozwój słuchu fonemowego przypada na aktywność słuchowo-głosową w czasie gaworzenia około 6 miesiąca życia dziecka. Pojawia się wtedy rozumienie wypowiedzianych przez otoczenie słów i próba naśladowania. Najintensywniej słuch fonematyczny rozwija się od 1 do 2 roku życia. Następuje postęp w słuchowym różnicowaniu fonemów, co umożliwia nabywanie umiejętności językowych zarówno w sferze odbioru, jak i ekspresji (Domagała i Mirecka, 2012).

Najpierw wykształca się wzorzec słuchowy sylaby. Wzorce słuchowe wyrazów wykształcają się wcześniej niż wzorce kinestetyczno-ruchowe, czyli mowa. Dziecko wcześniej rozumie, niż potrafi mówić, czyli sprawności percepcyjne wyprzedają realizacyjne. Badacze zwracają uwagę na wzajemne warunkowanie się rozwoju procesów percepcyjnych i mówienia. W tym miejscu warto zaznaczyć, że:

dziecko, u którego stwierdzono uszkodzenie receptora słuchowego [...], ma utrudniony odbiór dźwięków płynących z dużej odległości lub zbyt cichych, natomiast dziecko charakteryzujące się zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej prawidłowo słyszy poszczególne dźwięki, jednak nie potrafi wyróżnić ich w potoku mowy (Skibska, 2012, s. 202).

Brak wzorców słuchowych głosek lub brak ich stabilizacji uniemożliwia dokonanie analizy słuchowej wyrazu i wyodrębnienie z wyrazu elementów (Styczek, 1982). Przejawia się to trudnościami w rozróżnianiu wyrazów o podobnym brzmieniu.

Dziecko naśladuje wzorce intonacyjne, melodie, później wzorce fonetyczne wymagające rozróżniania i zapamiętywania dźwięków. Szczególną rolę w procesie porozumiewania się mają cechy dystynktywne, czyli dźwięczność lub jej brak. Na jej podstawie słuchacz różnicuje dźwięki mowy oraz wyrazy o odmiennym znaczeniu. O właściwej percepcji dźwięków decydują umiejętności różnicowania słuchowego oraz analizy i syntezy słuchowej (Nowak, 1992).

MUZYKA JAKO KOMUNIKAT

Percepcja muzyki (z łac. *perceptio*) oznacza ujmowanie i spostrzeganie muzyki. Jest to uświadomiona reakcja narządu zmysłu, np. analizatora słuchowego, na bodźce zewnętrzne celem odbioru wrażeń słuchowych i reagowania na nie. Słyszenie dotyczy zarówno poszczególnych elementów, jak i różnorodnych całości (Wierszyłowski, 1981). Ważne jest dostrzeżenie różnic i podobieństw struktur muzycznych, konfiguracji lub wzorców percepcyjnych w przebiegu utworu. Pamiętanie tego, co już przebrzmiało, oraz zestawienie i porównanie z tym, co brzmi, wyobrażając sobie to, co może nastąpić. Percepcja muzyki jest procesem, w którym muzyka przekazuje za pomocą znaków (kodu) informację między kompozytorem-nadawcą a słuchaczem-odbiorcą. Jest to możliwe, jeżeli słuchacz ma doświadczenie muzyczne, zna język muzyki. Dźwięki i ich sekwencje, zwroty melodyczne, czyli swoisty język, są rodzajem kodu przekazującego komunikat.

Rozumienie muzyki jest możliwe, gdy słuchacz odwoła się w pamięci słuchowej do istniejących tam schematów, stereotypów, z którymi miał możliwość się zetknąć. Komunikatywność w muzyce polega na konwencji przeżywania dźwięków i percypowania struktur muzycznych czy przebiegów muzycznych. „Muzyka uznawana jest za system komunikacji między ludźmi lub język” (Shuter-Dyson i Gabriel, 1986, s. 256). Posiada własną składnię i reguły znaczeniowe. Komunikacja za pośrednictwem muzyki-sztuki symbolicznej w postaci znaków-kodu jest możliwa dzięki istnieniu nadawcy, odbiorcy, kanału przesyłu i nośnika informacji (Mika, 2007). Przebieg informacji realizowany jest od koncepcji, którą reprezentuje twórca, realizacji – wykonawca, percepcji – słuchacz do recepcji – krytyka (Mika, 2007).

Wartość danej informacji-komunikatu zależy od kompetencji odbiorcy. Różne informacje docierają do nas kanałem słuchowym, wzrokowym, dotykowym i są interpretowane. W pierwszych miesiącach życia dziecka informacja dociera kanałem dotykowym (tuląc, dotykając rękami), wzrokowym (śledząc mimikę twarzy, ruchy gałek ocznych, ekspresję twarzy), a wraz z rozwojem – przekaz informacji rośnie. Przesył informacji kanałem wzrokowym ma na celu wywołanie reakcji ruchowych u dziecka, a wyrazem tego są ruchy naśladowcze. Kolejnym kanałem w kształtowaniu postawy komunikacyjnej jest kanał słuchowy wykorzystywany już w okresie prenatalnym.

Kompetencje w zakresie aktywności, poznania i komunikacji przedjęzykowej oraz rozwoju mowy formuje się w okresie prenatalnym. W tym czasie następuje rozwój i doskonalenie narządów odbiorczych mowy – słuchu. Od 6 tygodnia życia następuje rozwój narządów artykulacyjnych i fonacyjnych. Około 3 miesiąca życia struny głosowe są zdolne do płaczu, zauważa się również ruchy oddychania i towarzyszące im skurcze klatki piersiowej, potrzebne również przy mówieniu (Kornas-Biela, 1997). W pierwszych trzech miesiącach kształtuje się organ słuchu, który po urodzeniu jest funkcjonalnie sprawny (Manturzevska i Kamińska, 1990). Płód reaguje na bodźce między 4 a 5 miesiącem życia. Dziecko w życiu płodowym przyswaja cechy prozodyczne języka, w którym mówiło jego otoczenie (Kornas-Biela, 1997). Wrażliwość dziecka na dźwięki mowy, ich prozodię, ujawnia się w okresie prenatalnym poprzez reakcję na rytm, melodię, akcent, natężenie, jak i na zróżnicowane reakcje na fonemy już we wczesnym okresie niemowlęcym (Wysocka, 2007). Dotyczy ona głównie wrażliwości na kontury intonacyjne i organizację czasową wypowiedzi. Dziecko słyszy głos matki; dźwięki dochodzące umożliwiają ćwiczenie w różnicowaniu cech akustycznych dźwięków. Może uczyć się znaczenia dźwięków i wykazuje pamięć spostrzeżeń słuchowych życia płodowego (pierwsze preferencje muzyki); można nawet nazwać to muzykoterapią płodową. W tej fazie życia rozpoczyna rozróżniać częstotliwość i intensywność dźwięków oraz stronę foniczną tekstu słownego. „Badacze stwierdzili, że od urodzenia dzieci percypują mowę prawym uchem, a muzykę – lewym”. Wynika to z aktywności lewej półkuli mózgowej do percypowania dźwięków mowy, a prawej – do innych dźwięków (Kornas-Biela, 1997, s. 19).

Zdolność do przesyłania informacji dziecko dziedziczy. Śmiech i płacz jest swo-

istym kodem porozumienia o swoich potrzebach i oczekiwaniach. Poprzez śmiech rozwija aparat głosowy, używa go do informowania otoczenia. Dziecko swój głos wykorzystuje, informując o doznaniach fizycznych – ból, głód oraz zimno, które objawiają się płaczem. W dalszym rozwoju głosu dziecko krzyczy, gdy towarzyszy mu lęk, a śmieje się okazując zadowolenie, radość; gaworzy, by wsłuchać się w brzmienie własnego głosu lub nuci (Stadnicka, 1998). Nucenie rozwija się w oparciu o mowę. Źródłem są emocje i aktywność motoryczna (Shuter-Dyson i Gabriel, 1986).

Używanie głosu do informowania otoczenia jest przygotowaniem do postawy komunikacyjnej w zakresie bycia odbiorcą i nadawcą informacji, które będą później przekazywane w języku naturalnym. Nim nastąpi dialog językowy można nawiązać dialog dźwiękami prymitywnymi – gardłowymi (Rocławski, 1997). Pierwsze pół roku życia dziecka to czas „nauki słuchania” – twierdzi P. Michel (za: Shuter-Dyson i Gabriel, 1986, s. 113).

Słuch mowny to zdolność odbioru dźwięków mowy, w którym ważne są funkcje słuchowe. Funkcje słuchowe (według klasyfikacji M. Zalewskiej) to recepcja dźwięków (dostrzeżenie bodźca lub jego zaprzestanie działania, czyli słyszenie), rozróżnianie dźwięków (rozpoznanie bodźców jako różnych), różnicowanie dźwięków (odmienne reakcje na bodźce), pamięć dźwięków (przywołanie ich wyobrażeń) (Domagała i Mirecka, 2012).

Funkcje mogą dotyczyć różnych rodzajów dźwięków i ich cech oraz stosunków czasowo-przestrzennych, w jakich dźwięki się sytuuje. Należy dostarczać wielu doświadczeń słuchowych.

Rozwój funkcji słuchowych polega na ich doskonaleniu się, tj. na wzrastającej zdolności spostrzegania coraz mniejszych, subtelniejszych różnic między bodźcami danej kategorii, a także na zwiększaniu się zakresu zapamiętywanych bodźców (Domagała i Mirecka, 2012, s. 142).

Intonacja pełni funkcje komunikacyjne stanów emocjonalnych nadawcy (Grabias, 2012). Mówiące dziecko werbalnie wyraża stosunek zarówno do treści, jak i do rozmówcy. W. Jassem stwierdza, że „intonacja sygnalizuje emocje mówiącego” (za: Wysocka, 2007, s. 334). Percepcja emocji rozwija się wcześniej w muzyce niż w mowie (Wysocka, 2007s. 342). Intonacja porządkuje strukturę tematyczną wypowiedzi. Zaznaczenie tematu następuje poprzez podniesienie tonu, sygnałem zakończenia jest jego zniesienie. Wysoki ton na końcu frazy to sugestia kontynuacji lub nadawca zatrzymuje odbiorcę przy temacie. Zmianę konturu intonacyjnego w ramach ostatniego wyrazu frazy, która nie wykracza poza pół oktawy, określa I. Sawicka jako słabą; przekraczającą pół oktawy określa jako znaczną; zaś progrediencję – jako zmianę intonacji wynoszącą 4 półtony w wypowiedziach przerwanych (za: Wysocka, 2007, s. 331).

W. Jassem rolę interwałów określa następująco:

jeśli różnica między początkiem a końcem intonacji wynosi oktawę, wypowiedź oznacza zdziwienie [...], jeżeli kwartę, wówczas [...] oznacza jedynie, iż mówiący słucha z zainteresowaniem drugiej osoby i prosi o kontynuowanie (za: Wysocka, 2007, s. 332).