

Anita Buczek-Zawiła

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

**NIEWIDOMY STUDENT
ANGLISTYKI I JEGO
WYKŁADOWCA: POTRZEBY,
WYZWANIA, TECHNIKI**

**A blind student of English Philology:
needs, challenges, techniques**

It is generally postulated that visually-impaired students should be involved in mainstream study programs, along their sighted co-students. In the context of English Philology, this means that lecturers need to adapt their tutorials, their teaching aids, their techniques and general attitude. It is advocated here that it can be done even when lecturers are not trained in the field of SEN. The success of their students depends largely on the lecturers resourcefulness and creativity, as well as on their willingness to devote extra time to meeting the needs of such students.

W świetle postulowanego i pożądanego otwarcia się nauczycieli na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹ (w tym niewidomych i niedowidzących), w niniejszej pracy przyglądam się bliżej problematyce pracy ze studentem-neofilologiem o takich właśnie szczególnych potrzebach. Studia filologiczne są tym trudniejsze, że już na starcie wymagają od kandydata bardzo dobrej znajomości języka obcego. W trakcie studiów dochodzą przedmioty związane nie tylko z doskonaleniem warsztatu językowego, ale i z nauką o języku (fonetyka, fonologia, morfologia, składnia) (Marek 2001; Piskorska i in. 2008). I tu kluczowego znaczenia nabiera ścisła współpraca między studentem a wykładowcą, który musi zrozumieć i rodzaj trudności i potrzeby niewidomego czy niedowidzącego studenta. Pragnę pokazać, iż można służyć wszechstronną pomocą takim studentom nie będąc specjalistą od tyflodydaktyki, choć stawia to

¹ Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) polski odpowiednik angielskiego terminu Special Educational Needs (SEN)

przed wykładowcą zupełnie nowe wyzwania. Należy również podkreślić, że wszelkie spostrzeżenia zawarte poniżej to mniej lub bardziej trafne obserwacje i postulaty, a nie propozycje rozwiązań systemowych. Ponadto, ponieważ niniejsza praca koncentruje się przede wszystkim na pracy z osobami niewidomymi, uwagi odnoszące się do potrzeb czy specyfiki pracy z osobami słabo- i niedowidzącymi mają przeważnie charakter swojego rodzaju puent do kolejnych przypadków.

1. Zarys sytuacji

Niewątpliwie, ośrodkiem przodującym w kształceniu niewidomych anglistów w Polsce jest filologia angielska na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, gdzie pod kierunkiem prof. Bogusława Marka powstał w 1992 roku Zakład Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego. Tu też działa zapewne najlepsza, stale rozbudowywana biblioteka tyflo-anglistyczna w Polsce, a mimo to nieustannie zaskakuje szeroko podkreślany brak podręczników akademickich w zakresie filologii angielskiej, przystosowanych do potrzeb niewidomych studentów (Piskorska i in. 2008). Jednakże również na innych uczelniach, także prywatnych, pojawiają się śmiałkowie – niewidomi czy niedowidzący kandydaci, a w perspektywie studenci filologii angielskiej. Uczelnie w coraz większym zakresie otwierają się na potrzeby i wyzwania jakie niesie ze sobą praca z inwalidą wzroku. Natomiast często jeszcze prowadzący zajęcia zostaje zaskakiwany obecnością osoby niewidomej czy słabowidzącej na swoich zajęciach.

Uprawnionym zatem wydaje się następujące pytanie: Czy wykładowca akademicki, w konfrontacji ze studentem ze znaczną dysfunkcją wzroku, bez specjalistycznego przygotowania merytorycznego i metodologicznego do pracy z niewidomymi i niedowidzącymi studentami, bez zaplecza w postaci pracowni tyfłodydaktycznej² czy wsparcia merytorycznego z zakresu tyflopedagogiki, jest w stanie na tyle przekonstruować swój kurs i zmodyfikować materiały, aby student ów mógł maksymalnie skorzystać z danych zajęć?

Krzeszowski (2001: 6) stwierdza, że „rozstrzygające wydaje się osobiste doświadczenie, intuicja i talent”. Jacek Zadrożny (2007: 10) jednoznacznie mówi, iż „wiele zależy od elastyczności prowadzącego zajęcia, a czasem wręcz od jego kreatywności”.

Gdy niewidomy student (a także jego wykładowca), zostaje skonfrontowany z możliwościami stworzonymi dla inwalidów wzroku n.p. w Danii (Waszkielewicz n.d.), musi się poważnie zastanowić, czy jego próby zdobycia wymarzonego wykształcenia mają realne szanse powodzenia:

Inwalida wzroku, który studiuje w Danii, dostaje od państwa potrzebny mu sprzęt i oprogramowanie. Są to między innymi laptop, drukarka, skaner, sprzęt do odtwarzania

² Takiej jak ta działająca w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II

książek w formacie DAISY, dyktafon cyfrowy, słuchawki, oprogramowanie Windows Office, program antywirusowy, program do odzyskiwania utraconych danych, oprogramowanie OCR. Niewidomi otrzymują również program Jaws, a słabowidzący program powiększający. [...] Kwota przeznaczana przez państwo na przygotowanie książek dla jednego studenta wynosi semestralnie między 50 a 100 tysięcy koron duńskich, czyli mniej więcej od 27 do 54 tysięcy złotych. Każdy studujący ma również do dyspozycji asystenta – przez około 5 godzin tygodniowo. Jest to zazwyczaj inny student, którego zadaniem jest pomaganie niewidomemu w studium. Jego pracę opłaca państwo.

W Polsce student z dysfunkcją wzroku ciągle jeszcze w większości przypadków jest zdany na siebie, rodzinę, przyjaciół i współstudentów. Stosunkowo prostsza wydaje się być sytuacja osób z mniej znacznym upośledzeniem wzroku – panuje przekonanie, że w ich przypadku istniejące trudności można rozwiązać poprzez stosowanie odpowiedniego powiększenia druku. Jest to założenie z gruntu mylne, o czym przekonują sami zainteresowani.

Teoretycznie, w ramach postulatu wyrównywania szans, prawa studentów z niepełnosprawnością wzrokową są klarownie i szczegółowo sprecyzowane:

W przypadku osób z dysfunkcją wzroku zapewnienie pełnego uczestnictwa w zajęciach oznacza zapewnienie dostępu do informacji pisanej i wizualnej. W tym przypadku najprostszym rozwiązaniem jest wyposażenie uczelni w co najmniej jedno stanowisko komputerowe umożliwiające studentowi czytanie książek za pomocą programu rozpoznającego druk i programu odczytu ekranu (Wdówik 2007: 21).

Niepełnosprawność nie może być powodem innego traktowania studenta w trakcie egzaminów. Oczywiście, możliwe i często niezbędne są zmiany trybu egzaminów czy też formy ich zapisu, ale bardzo ważne jest to, aby egzamin był taki sam dla wszystkich studentów (Wdówik 2007: 21).

Warto pamiętać, iż wszystkie wymienione formy dotyczące zmiany sposobu pisania i czytania powinny obejmować również przedłużenie czasu trwania egzaminu. W przypadku osób z wadami wzroku najczęściej spotyka się przedłużanie czasu trwania egzaminu o 50%. Ta forma wyrównywania szans wynika ze znacznie wolniejszego tempa czytania. Jeśli więc student niepełnosprawny miałby tyle samo czasu, co osoba pełnosprawna, to w praktyce jego szanse byłyby mniejsze (Wdówik 2007: 22).

W praktyce sytuacja jest bardziej skomplikowana. Mimo istnienia na uczelniach funkcji Pełnomocnika do spraw studentów niepełnosprawnych, mimo ogólnie życzliwej i sprzyjającej atmosfery, studenci niepełnosprawni wzrokowo napotykają liczne trudności, zarówno w sferze ogólno-bytowej³ jak i w zakresie dostępności materiałów (brajlowskich bądź czarno drukowanych ze specjalną czcionką

³ Jak choćby bariery architektoniczne (np. wąskie korytarze) czy brak zgody na obecność psa-przewodnika na uczelni czy w akademiku.

– dla osób niedowidzących) czy egzekwowania swoich praw, choćby tych dotyczących wydłużonego czasu egzaminu w odniesieniu do osób niedowidzących.

Uznaje się powszechnie, iż najnowocześniejsze osiągnięcia techniki (komputery, drukarki i linijki brajlowskie, multimedia, itp.) powinny być regularnie wykorzystywane przez niewidomych studentów, w celu przetworzenia powszechnie stosowanych materiałów wizualnych na materiały dotykowe czy słuchowe (Krzyszowski 2001). Studenci tacy winni posiadać szereg związanych z takim oprzyrządowaniem umiejętności:

Sprawne posługiwanie się klawiaturą komputerową [...] znajomość programów i urządzeń umożliwiających im korzystanie z komputera. [...]Umiejętności te otwierają niewidomym studentom drogę do samodzielności (Marek 2001: 84).

Ponadto, nie wystarczy, jak twierdzi Bogusław Marek (2001), wspierać niewidomych studentów anglistyki przez zarzucenie ich zaawansowanym technicznie sprzętem. Konieczna jest zgoda prowadzących zajęcia na daleko idące zmiany w sposobie konstruowania, przygotowania i prowadzenia danego kursu.

Z perspektywy wykładowcy, oczywistą jest przydatność znajomości różnych typów dysfunkcji wzroku i ich dydaktycznych implikacji czy też poznania narzędzi pracy studenta niewidomego i słabowidzącego. Jak pokazuje praktyka, w przypadku tych pierwszych, nie musi się to wiązać ze znajomością alfabetu Braille'a. Co do osób słabo- i niedowidzących, nie należy zakładać, iż pracują oni zasadniczo w taki sam sposób jak studenci widzący, jedynie wolniej – ograniczenia percepcji wzrokowej przekładają się na całość działań poznawczych. Częstokroć, osoby pełnosprawne wzrokowo nie są w stanie pojąć nawet ograniczeń związanych z szybkością rejestrowania doznań wzrokowych przez osoby słabowidzące. Nie bez znaczenia jest też zdobycie podstawowej wiedzy na temat percepcji świata poznawanego bez zmysłu wzroku (Piskorska i in. 2008).

2. Konkretnie rozwiązania praktyczne

Sporządzanie notatek

Niniejszy paragraf porusza kwestie dotyczące jednego aspektu procesu dydaktycznego, mianowicie zagadnienia związane z rejestracją treści zajęć.

Przez udział w zajęciach typu wykłady czy konwersatoria rozumie się słuchanie prowadzącego, sporządzanie notatek i zadawanie pytań. Osoby niewidome i słabowidzące mają swoje metody zapisywania informacji, które czasami bardzo różnią się od standardowych. Osoby niewidome najczęściej nagrywają zajęcia; notują w alfabecie Braille'a za pomocą tabliczki lub specjalnej maszyny brajlowskiej, na specjalnym notatniku elektronicznym lub komputerze

przenośnym. Z nagrań lub komputera przenośnego jako formy rejestracji zajęć chętnie korzystają także osoby słabowidzące.

Pisanie na maszynie brajlowskiej powoduje hałas, który może przeszkadzać innym uczestnikom wykładu, stąd też studenci sami rezygnują z tej formy; komputer przenośny wymaga zazwyczaj dodatkowego zasilania, ale jest powszechnie akceptowany jako forma sporządzania notatek, podobnie jak notatnik elektroniczny.

Najczęściej jednak studenci niepełnosprawni wzrokowo proszą o możliwość nagrywania zajęć, co w przypadku zajęć z języków obcych wydaje się mieć szczególne uzasadnienie: „jest to najprostsza i najwygodniejsza forma, ponieważ zapisywanie na bieżąco treści wykładu jest dość trudne i wymaga dużej wprawy” (Zadrozny 2007: 10); ponadto mają dodatkową możliwość skonfrontowania języka pisanego i mówionego, to zaś, poza warstwą stricte merytoryczną przekłada się na większą sprawność fonetyczną studenta. A zatem prowadzący winien przyzwyczać się do obecności dyktafonu na katedrze czy w ręce, także podczas zapisywania dodatkowych informacji na tablicy. Po zajęciach, niewidomy student, częstokroć przy wsparciu widzących kolegów, spisuje tekst zarejestrowany w trakcie wykładu czy konwersatorium. Tu, jak podkreśla Piskorska i in. (2008: 74), szczególnego znaczenia nabiera dobra jakość nagrania. Wpływ na nią może mieć np. fakt, czy prowadzący przebywa w stałej odległości od dyktafonu, czy też przemieszcza się po sali – w każdym przypadku musi ustawiać się zawsze przodem do urządzenia rejestrującego. Stąd też wydaje się, że uzasadnionym postulatem – sprawdzonym w praktyce – jest propozycja umieszczenia dyktafonu jak najbliżej wykładowcy, najlepiej by ten trzymał go w ręce poruszając się po sali czy podchodząc do tablicy. Tylko w takim wypadku jakość nagrania będzie wystarczająca dobra, by można było jego treść zamienić na notatki.

Nagrywanie zajęć często wywołuje kontrowersje i budzi wątpliwości wykładowców. Porusza się tu kwestie dotyczące praw autorskich (choć nie jako najistotniejsze) czy też ograniczeń czasoprzestrzennych. Oczywistym jest, że udzieliwszy zgody na taką formę rejestracji wykładu osoba wykładająca z konieczności musi się bardziej pilnować w kwestii tego, co i jak mówi – wszystko zostaje przecież utrwalone. Zapewne tu właśnie tkwi sedno niechętniej zgody na taką formę zapisu treści zajęć. Odmówić inwalidzie wzroku nie wypada – to takie politycznie niepoprawne, pojawia się natomiast wrażenie, że będziemy nieustannie rozliczani z tego, co przekazujemy studentom. Jeśli jednak uświadomimy sobie, iż treść wykładów jest dla niewidomych studentów podstawą do opanowania materiału, ze względu na dodatkowe trudności z dostępnością publikacji drukowanych, współpraca w formie zgody na nagrania przestaje jawić się jako znaczna niedogodność i ograniczenie. Ostatecznie, obowiązuje zasada niestosowania taryfy ulgowej wobec studenta niepełnosprawnego wzrokowo:

Obowiązkiem jest dolożenie wszelkich starań, aby tę niepełnosprawność zrekompensować odpowiednim sprzętem, metodami nauczania i innymi dostępnymi środkami. Jeżeli jednak osoba niepełnosprawna nie skorzysta z tego, tak jak wielu w pełni sprawnych studentów nie wykorzystuje swojej szansy na ukończenie wyższych studiów, nie wolno obniżać wymagań tylko ze względu na jej niepełnosprawność (Dziwik-Kamińska 2007: 28).

Problemy i rozwiązania

Poczesne miejsce w rozważaniach tyczących się przekazywania wiedzy osobom niepełnosprawnym wzrokowo zajmuje problematyka kompensacji za braki spowodowane niedziałaniem jednego z analizatorów zmysłowych. Inwalidzi wzroku uczestniczący w procesie dydaktycznym na uczelni funkcjonują w sposób odmienny od reszty kolegów, wymagają też nieco innego rodzaju wsparcia merytorycznego i metodologicznego.

Na studiach filologicznych poczesne miejsce zajmują zajęcia językoznawcze, w tym fonetyka, fonologia, morfologia czy składnia. Balast, jaki stanowi ogrom nowej terminologii, jak i fakt, że całość przekazu odbywa się w obcym medium języka angielskiego stanowią znaczny próg trudności już na wstępie zajęć z danego przedmiotu.

Pierwszy semestr drugiego roku studiów rozpoczyna serię wykładów o morfologii angielskiej w ramach bloku przedmiotów pod nazwą Gramatyka Opisowa Języka Angielskiego. Studenci muszą nie tylko przyswoić podstawowe podziały czy pojęcia, ale i umieć w praktyce zastosować je do konkretnych angielskich leksemów. Na konsultacjach okazywało się nadzwyczaj często, iż niewidomy student błędnie zapisywał usłyszane terminy czy źle zinterpretował podane przykłady. Mogło to wynikać z początkowo nieumiejętnego obchodzenia się osoby wykładającej z dyktafonem, zwłaszcza podczas pracy przy tablicy, bądź też z nieuchronnych na tym etapie studiów braków w warstwie językowej studenta. Koniecznym stało się zatem ustalenie regularnych comiesięcznych spotkań w celu weryfikacji brajlowskich notatek studenta – również z wykorzystaniem dyktafonu: student czytał z notatek, prowadząca weryfikowała lub uzupełniała brakujące elementy. Oznaczało to dodatkowy czas poświęcony konkretnej osobie. Po dwóch takich spotkaniach stało się jasne, że konieczna jest dalsza adaptacja zajęć w warstwie metodologicznej.

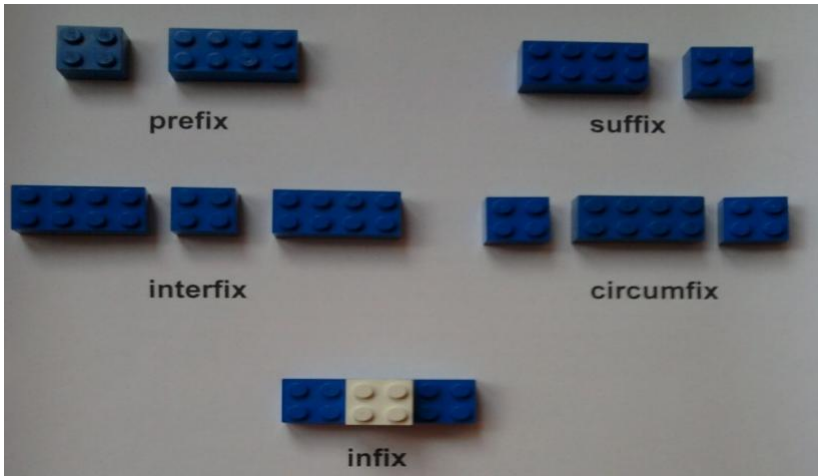
Po pierwsze, drogą mailową, student z wyprzedzeniem otrzymywał wstępną listę terminów czy pojęć omawianych na danych zajęciach, rodzaj 'handoutu' czyli przewodnika po danych zajęciach. Wkrótce okazało się, że takie z góry otrzymane wytyczne sprawdzają się znakomicie również w przypadku studentów widzących biorących udział w tychże zajęciach: oni odhaczali kolejno omawiane zagadnienia, on robił znaczek ostrym końcem ołówka na swoim wydruku brajlowskim. Pozwoliło to uzyskać pewność, iż przynajmniej kwestia poprawnej terminologii została rozwiązana. Z drugiej strony, owe listy stanowiły niepodważalne minima egzaminacyjne, dla studentów i prowadzącej.

Sprawa druga wiąże się bezpośrednio ze śledzeniem treści zapisywanych na tablicy, której to możliwości nie będzie miała osoba niewidoma czy, w pewnym stopniu, osoba niedowidząca, „chyba że wykładowca będzie jednocześnie mówił dokładnie to samo” (Zadrożny 2007: 10). Jak zauważa Zadrożny (2007: 10) „od większości wykładowców wymagać to będzie zmiany nawyków, często wieloletnich, ale z pewnością będzie korzystne także dla innych studentów”. Tablicowe rysunki czy wykresy muszą być opisywane maksymalnie dokładnie i szczegółowo, często po wielokroć. W przypadku osób słabowidzących, należy zadbać o odpowiednią ich wielkość oraz zagwarantować studentom możliwość podejścia do tablicy w celu sprawdzenia szczegółów rysunku czy diagramu.

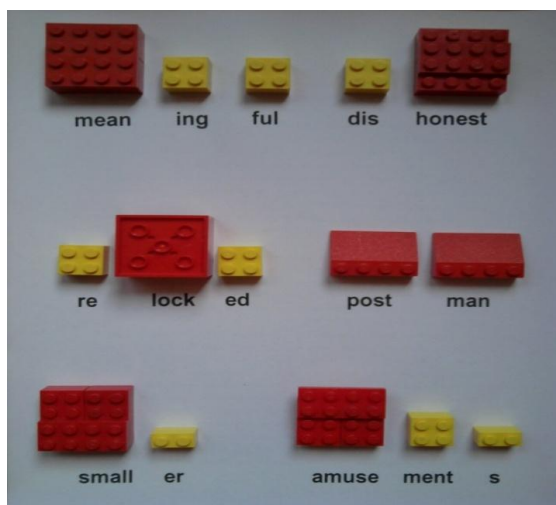
Okazywało się jednak, iż nawet staranne przedstawianie wewnętrznych podziałów słów w formie graficznej na tablicy i mówionej rejestrowanej na taśmie nie zawsze wystarczało. Tyfłodydaktyka proponuje tu użycie grafiki dotykowej⁴, tyle że prowadząca nie dysponowała niezbędnymi materiałami czy umiejętnościami. Nie można zakwestionować roli, jaką odgrywa kompensacyjne zastąpienie jednego elementu analizy zmysłowej innym. Na dodatkowych konsultacjach wykorzystano zatem klocki LEGO o różnych rozmiarach, które symulowały podziały na morfemy wolne i zależne, człony główne i poboczne, pozwoliły przybliżyć choćby typologię formantów czy typy procesów morfologicznych. Ponadto, klocki LEGO sprawdziły się przy weryfikacji wiedzy przyswojonej, a ponieważ student żywo współpracował z kolegami, technikę tę z powodzeniem stosowała większość grupy. Przykłady aranżacji klocków LEGO w odpowiednich konfiguracjach przedstawiono poniżej.

(1) Typologia formantów

⁴ W przypadku osób niewidomych umiejętność interpretacji grafiki dotykowej musi naturalnie zostać wprawdzie wyćwiczona (Piskorska i in. 2008)



(2) Podziały leksemów na morfemy

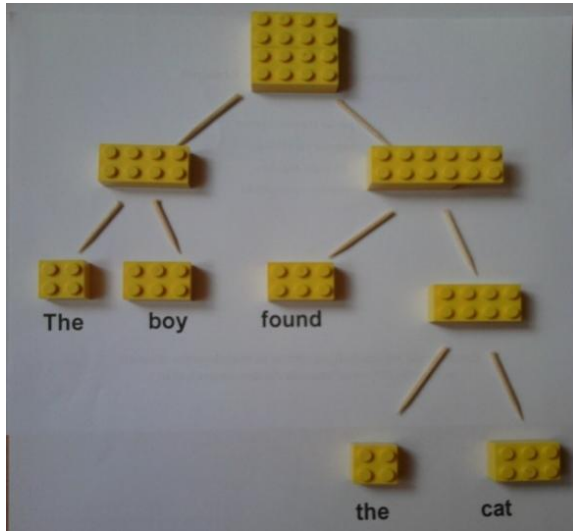


Należy tu dodać, iż widoczne na ilustracjach różne kolory zastosowanych klocków stanowiły dodatkową pomoc dla osób słabowidzących czy studentów pełnosprawnych wzrokowo. W przypadku osób niewidomych kryterium istotnym jest jedynie rozmiar użytego klocka.

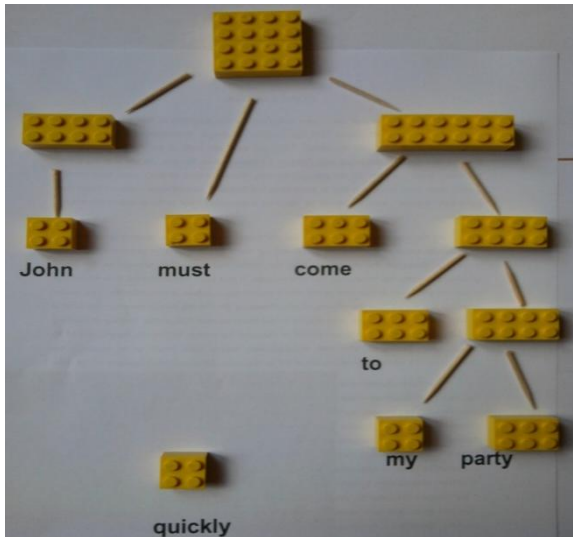
Jak pisze Bogusław Marek (2001: 84), grafiki dotykowej dla studentów anglistyki jest stosunkowo niewiele, a jej przygotowanie jest czasochłonne i wymaga wiele uwagi oraz cierpliwości, „jak chociażby w przypadku znanych językoznawcom ‘drzewek’ ilustrujących strukturę składniową zdań” (tamże).

Klocki LEGO wymagają mniej wkładu pracy wykładowcy, ich użycie jest bardziej elastyczne, są „przenośne” i manipulowalne, przy tym stanowią efektywną pomoc dydaktyczną w przypadku studenta niewidomego, który w drugim semestrze podczas zajęć ze składni, konstruował prostsze ‘drzewka’ od razu na wykładach, równoległe z instrukcjami prowadzącej, w tym samym czasie rysującej na tablicy odnośne diagramy. W analizie składniowej również sprawdzają się różnej wielkości klocki (plus wykalaczki), z których większe odpowiadają będą kategoriom frazowym, a mniejsze kategoriom poziomu słów. Ilustracje poniżej przedstawiają opisane sytuacje.

(3) Proste „drzewko”⁵



(4) „Drzewko” z kategorią dodatkową, manipulowane

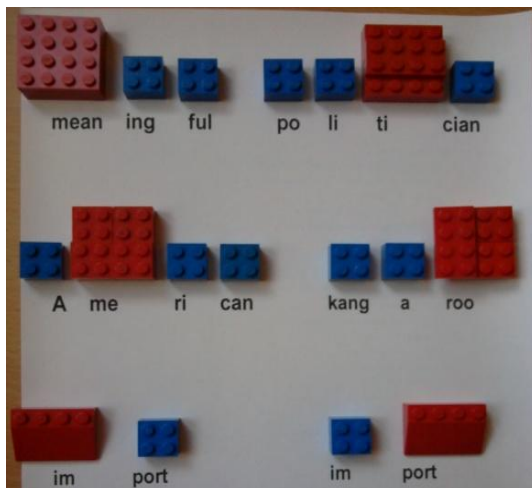


W kolejnym semestrze ten sam student uczestniczył w zajęciach z Gramatyki Kontrastywnej. Klocki LEGO mogły i tu zostać z sukcesem zastosowane, konkretnie przy omawianiu kontrastów w obrębie akcentu

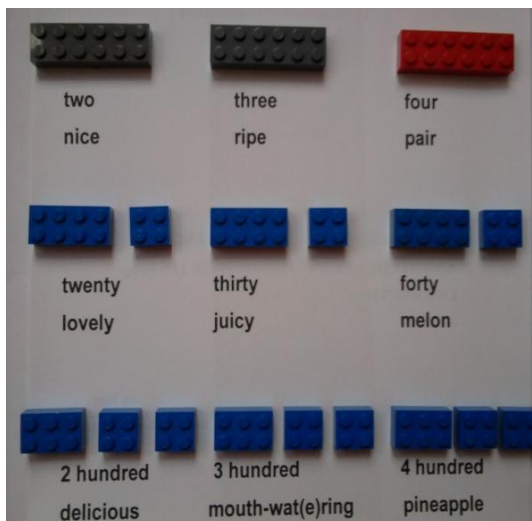
⁵ Człon nadrzędny w danej frazie wyróżniono klockiem pośredniej wielkości – za sugestią studenta.

wyrazowego i grup akcentowych: w języku angielskim sylaba akcentowana oznaczana była klockiem wyraźnie większym (przykład 5). Posłużyły również jako ilustracja grup rytmicznych w języku angielskim (przykłady 6 i 7).

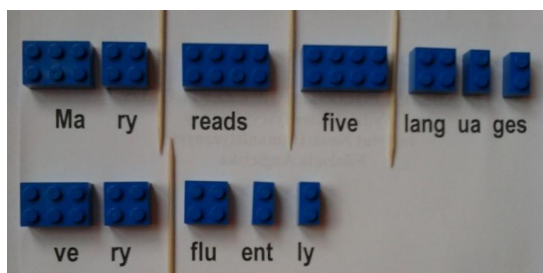
(5) Zmienna pozycja sylaby akcentowanej



(6) Grupy rytmiczne



(7) Rytm zdania



Jak poprzednio, wielkość klocka odgrywała tu rolę pierwszoplanową, kolory to pomoc wtórna dla osób normalnie bądź słabowidzących, podobnie jak odległość pomiędzy wydzielonymi elementami.

Przy omawianiu kontrastów związanych np. z miejscem artykulacji w obrębie inwentarza spółgłoskowego, w przypadku których studenci widzący mają przed oczami tabele i zestawienia⁶, wykorzystano dziecięce literki z magnesami, które student klasyfikował do odpowiednich koszyków/grup: np. tu będą zębowe, dźwiękowe, itp. Literki symbolizujące dźwięki polskie były mniejsze, angielskie większe. Choć ta technika sprawdziła się wcześniej w pracy z osobami słabowidzącymi, które wzrokowo rozpoznawały kształty poszczególnych liter⁷, w przypadku studenta niewidomego musiała ulec modyfikacji: z tyłu literki przyklejone zostały symbole brajlowskie, tak, że student dotykowo rozpoznawał dany dźwięk, wielkość informowała jedynie o rodzaju inwentarza – polski czy angielski.

(8) Fragmenty inwentarza spółgłoskowego

⁶ Tabele takie okazały się zupełnie nieprzydatne, nawet w formie elektronicznej, gdyż osoba niewidoma, jak się dowiedziała prowadząca po fackie, czyta tekst jednokierunkowo. Adaptacja tabel, by stały się one przejrzyste, wymagałaby rozpisania ich liniowo, tak by mogły być czytane poziomo (Piskorska i in. 2008: 121). A zatem traciły swoje zalety kompaktowego przedstawienia pewnych kontrastów.

⁷ Tym razem, jednakże, ignorując różnicowanie kolorystyczne.



Sprawdzanie wiedzy nabytej

Każdy etap studiowania kończy się zaliczeniem przez prowadzącego zajęć w określonej na początku spotkań formie. Zwyczajowe formy to egzamin ustny bądź pisemny, praca zaliczeniowa itp.

Forma egzaminu końcowego z morfologii i składni została zaadaptowana na pisemno-ustny poprzez dostarczenie pliku elektronicznego, wypełnianego na laptopie podczas trwania egzaminu dla reszty grupy, z obowiązkowo doliczonym dodatkowym czasem. Zadania odczytywane były z komputerowej linijki brajlowskiej. Wcześniejsze doświadczenia ze studentami niewidzącymi oraz słabowidzącymi podpowiedziały egzaminującej, iż tam gdzie zadanie polegało na wstawieniu odpowiednich słów w luki, należało luki wyodrębnić nie poprzez wykropkowanie, ale przez stosowanie podkreślników (patrz przykład).

(9) Przykład zadania z wypełnianiem luk

Fill the blank with appropriate words:

A morpheme is a minimal linguistic unit which has a meaning or grammatical function. There are two kinds of them: _____ morphemes can stand alone as words, whereas _____ morphemes are always attached to some other morphemes. A different phonetic representation of a morpheme is called a(n) _____.

A _____ is the part of a word form which remains after all inflectional affixes have been removed. A _____ is the part of the word form from which new lexical items can be coined.

Kropka to w alfabecie Braille'a osobny znak graficzny, podczas gdy podkreślniki są neutralne i nie wprowadzają zamieszania, a zatem w wydruku brajlowskim czy w odczycie z linijki brajlowskiej stanowią konieczną i skuteczną modyfikację. Osoby niedowidzące również doceniały wyodrębnienie luk za pomocą podkreślników ze względu na wyraźną wizualnie przerwę w tekście.

Ponadto, jak dowiodły zajęcia z osobami niedowidzącymi, tekst egzaminu w formie elektronicznej czy drukowanej, w ich wypadku powiększony o kilka rozmiarów⁸, winien być stworzony w ‘przyjaznej’ czcionce:

popularna wśród użytkowników komputerów czcionka Times New Roman sprawia osobom słabowidzącym trudność nawet wtedy, gdy jest powiększona, a to ze względu na drobne ‘wypustki’ na górnych i dolnych krawędziach liter, które zamazują ich kształt (Piskorska i in. 2008: 101-102).

Do przyjaznych czcionek zalicza się Arial (patrz przykład 9 powyżej) i Verdana.

Ze względu na specyfikę przedmiotu, część praktyczna: podziały słów na morfemy, wykresy składniowe miała formę ustną, gdzie, jak wspomniano, po raz kolejny skutecznie wykorzystane zostały klocki LEGO. Natomiast część pisemna została oddana w formie elektronicznej, i w takiej też formie oceniona, co dało możliwość naniesienia poprawek czy skomentowania odpowiedzi, które to komentarze student mógł później sam odczytać czy też porównać z oryginałem wypowiedzi. Jak podaje Wiazowski (2001), ma to istotne znaczenie dydaktyczne i edukacyjne. Widać też wyraźnie zalety korzystania ze sprzętu elektronicznego, przy czym należy mieć świadomość, że osoby z dysfunkcją wzroku korzystają z takich samych maszyn, jak sami wykładowcy czy ich widzący koledzy, tyle że ich komputery muszą być dodatkowo oprzyrządowane i oprogramowane (Wiazowski 2001). Zdecydowano się na wyróżnienie komentarzy poprzez umieszczenie ich w nawiasach.

3. Sukces w pracy ze studentem niewidzącym

W stosunku do osób niewidomych często formułuje się pewne mniej lub bardziej uprawnione twierdzenia dotyczące ich szczególnych zdolności w zakresie wyćwiczonego słuchu czy pamięci. Te właśnie uzdolnienia mają im szczególnie pomagać w nauce języka obcego, jako że brak bodźców wzrokowych w pewnych sytuacjach sprzyja koncentracji i nauce (Marek 2001). Nawet jeśli niewidomi studenci takie umiejętności i determinację posiadają, same w sobie nie wystarczą one, by odnieść sukces na studiach filologicznych.

Niewątpliwie potrzebne jest miejsce na uczelni, gdzie tacy studenci, sami bądź przy pomocy widzących kolegów, mogą się przygotowywać do zajęć. Czasem takim miejscem, choćby na krótko, staje się pokój konsultacyjny danego wykładowcy/wykładowców. Nie wydaje się natomiast pożądanym, by miejscem takim było stanowisko komputerowe umieszczone w ogólnodostępnej czytelni.

⁸ W jednym przypadku słabowidzący student studiów na poziomie magisterskim – jednocześnie sam praktykujący nauczyciel – wymagał powiększenia aż do rozmiaru 22 lub 24. Wykorzystywany na zajęciach podręcznik okazał się w jego przypadku zupełnie niewystarczający, a nie był dostępny w formie druku powiększonego.

Brak tu możliwości wyciszenia innych bodźców dźwiękowych czy choćby zweryfikowania swoich wiadomości czy notatek z widzącymi współ-studentami.

Monika Dziwik Kamińska (2007: 27) zauważa słusznie, iż, przykładowo

z założenia praca lektora w grupach studentów niewidomych i słabowidzących wymaga zaplanowania kursu z dużym wyprzedzeniem, przewidzenia potencjalnych trudności i przygotowania materiałów dodatkowych, jak również materiałów rezerwowych.

Bez wątplenia, nawet niezwykle staranne opracowanie konstrukcji zajęć z uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania inwalidów wzroku w procesie dydaktycznym, nie daje gwarancji na pełne i uwieńczone sukcesem uczestnictwo tychże studentów w danym kursie.

Niewątpliwie, jednym z najważniejszych uwarunkowań sukcesu studenta niewidomego na studiach, w tym filologicznych, jest przestrzeganie postulatu maksymalnej indywidualizacji kształcenia osób z dysfunkcją wzroku przy zachowaniu zasady wyrównywania szans. Oczywistym jest, że zdolności językowe osób niewidomych są zróżnicowane w sposób podobny jak u widzących, zależą nie od działania wzroku, ale od ogólnej sprawności umysłowej (Krzyszowski 2001).

Niewidomi czy słabowidzący studenci nie mogą być pozostawieni sami sobie i 'niech sobie dają radę'. Oprócz ogromnej ilości sprzętu elektronicznego (skanerów, komputerów, syntezatorów mowy itp.) osoby takie potrzebują wsparcia i czasu życzliwych i, w miarę możliwości, kompetentnych wykładowców, otwartych i znających specyficzne potrzeby i możliwości niewidomych i niedowidzących.

Jak usiłowałam pokazać, nawet bez potężnego zaplecza technicznego można próbować włączyć niewidomego czy niedowidzącego anglistę w normalny tok studiów. I mieć przyjemność z recenzowania jego pracy magisterskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Dziwik-Kamińska, M. 2007. „Języki obce a studenci niepełnosprawni”. w: Zadrożny, J. i Przednowek, A. (red.). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. 24-31.
- Krzyszowski, T. 2001. „Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce”. *Języki Obce w Szkole* 7/2001 (numer specjalny *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*). 5-12.
- Marek, B. 2001. „Skąd się biorą niewidomi Angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyfloglottodydaktyki Języka Angielskiego KUL”. *Języki Obce w Szkole* 7/2001 (numer specjalny *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*). 79-86.
- Piskorska, A., Krzyszowski, T. i Marek, B. 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Waszkielewicz, A. E. (n.d.) „Niewidomy student w Danii”. <http://www.pzn.org.pl/dzialania-projekty/62-efs-inicjatywa-wspolnotowa-equal/303-niewidomy-student-w-danii.html> [DW: 24.08.2010]
- Wdówik, P. 2007. „Organizacja systemu wsparcia”. w: Zadrożny, J. i Przednowek, A. (red.). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. 17-23.
- Wiazowski, J. 2001. „Komputery i sieci komputerowe jako media wspomagające nauczanie języka angielskiego uczniów niewidomych”. *Języki Obce w Szkole* 7/2001 (numer specjalny *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*). 87-92.
- Zadrożny, J. 2007. „Uczelnia dostępna”. w: Zadrożny, J. i Przednowek, A. (red.). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. 6-16.