



STOWARZYSZENIE KULTURY FIZYCZNEJ SPORTU I TURYSTYKI
NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH

METODYKA ROZWIJANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH U OSÓB NIEWIDOMYCH I SŁABO WIDZACYCH ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLEDNIENIEM JEZYKA ANGIELSKIEGO

Ewa Gunajew



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kraków 2013

Osoba niepełnosprawna.

Sprawna, ale nie w pełni. Bardzo sprawna w wielu dziedzinach, ale nie we wszystkich.

Czym różni się od osoby „sprawnej”?

Musi wiedzieć więcej, umieć lepiej, działać szybciej. Musi udowodnić, że jest sprawniejsza.

Sytuacja niepełnosprawnej osoby w państwie, które nie spełnia swojej roli w kwestii pomocy słabszym obywatelom (chorym wymagającym skutecznej opieki medycznej, dzieciom liczącym na wsparcie w okresie edukacji, osobom starszym pragnącym godnej starości), w państwie, które nie wywiązuje się ze swoich obowiązków wobec obywateli... Jak ją określić?

„Obecnie za pomocą komputerów, odpowiednich programów i drukarki brajlowskiej czas przygotowania materiałów uległ skróceniu, ale mimo to często nauczyciele nie są w stanie przygotować wszystkich potrzebnych pomocy naukowych; (...) uczniowie nie są w stanie zrealizować obowiązującego materiału oraz przygotować się do egzaminu maturalnego. Uczniowie z dysfunkcją wzroku potrzebują więcej czasu, aby przeczytać tekst.” (Anna Augustyn, „Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabowidzących”, Warszawa 2008). To, nadal aktualne, słowa nauczycielki szkoły średniej dla uczniów z dysfunkcją wzroku, jednej z wielu pracujących bez podręcznika, w nie wystarczającym wymiarze godzin, przygotowujących uczniów do egzaminów zewnętrznych, które wciąż nie zostały właściwie dostosowane do potrzeb niepełnosprawnych uczniów. Mimo wszystko uczniowie ci zdają egzaminy maturalne, zarówno na poziomie podstawowym jak i rozszerzonym; osoby niewidome i słabo widzące zdają egzaminy zewnętrzne, studiują na wyższych uczelniach.

„Robić swoje”, uczniowie. Pomagać i szukać pomocy. Szukać innych możliwości. Z tą myślą powstają programy, dzięki którym uczeń niewidomy dostaje podręcznik i możliwość uczenia się we właściwym sobie tempie i w wystarczającej liczbie godzin. Ma możliwość zdania międzynarodowego egzaminu dostosowanego w sposób, który w ogromnym stopniu wyrównuje jego szanse. Dodatkowo zyskuje prawo do aktywnego kontaktu z nauką, kulturą, turystyką; poznaje dorobek i tradycje innych narodów, rozwija postawę otwartości i ciekawości, co motywuje go do dalszej nauki.

W niniejszej publikacji omówione zostało znaczenie znajomości języków obcych w przypadku osób niewidomych i słabo widzących, na tle sytuacji tych osób w kontekście kształcenia językowego w naszym kraju (część I).

Zarysowana została złożoność metodyki nauczania języków obcych oraz podstawowe zasady tyflopedagogiki wraz z pojęciem tyfloglottodydaktyki (część II).

Wspomniana została kwestia dostępności materiałów, pomocy dydaktycznych, a przede wszystkim podręczników oraz problem ich adaptacji dla potrzeb osób z dysfunkcją wzroku (część III).

Na koniec przedstawiono założenia, trudności oraz sukcesy programu „Na Fali”, realizowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, którego celem było kształcenie grupy osób niewidomych i słabo widzących w zakresie języka angielskiego oraz uzyskanie przez nie certyfikatów Cambridge ESOL (część IV).

Znaczenie języków obcych dla osób z dysfunkcją wzroku

W opinii osób niewidomych i słabo widzących znajomość języków obcych oraz umiejętności związane z obsługą komputera stanowią najbardziej pożądane przez pracodawców cechy na rynku pracy. Zgodnie z tym pragmatycznym podejściem do nauki pewne umiejętności trzeba nabyć, aby zdobyć lepsze wykształcenie, w przyszłości mieć szansę na opanowanie interesującego bądź intratnego zawodu, w efekcie zyskać ciekawą i dobrze płatną pracę, spełnić się w życiu zawodowym i na zasadach pełnoprawności uczestniczyć w życiu społecznym. Pełnoprawne uczestniczenie w życiu społeczności – to oczywistość dla osoby sprawnej, to nieosiągalne często marzenie dla niepełnosprawnego członka tej społeczności.

Wyznając wyżej przedstawiony pogląd, dotyczący ogromnej praktycznej wagi znajomości języków obcych, osoby zainteresowane kierują się własnym doświadczeniem, wiedzą i znajomością realiów otaczającego świata, opierają się na opiniach doradców, rodziców i nauczycieli, rzadziej sięgają do statystyk i naukowych opracowań. Intuicje te jednak znajdują potwierdzenie w opracowaniach statystycznych. Zgodnie z danymi Polskiego Związku Niewidomych pod koniec ubiegłego wieku dramatycznie obniżył się stan zatrudnienia osób niepełnosprawnych wzrokowo: w latach 90-tych spadek ten wyniósł ponad 50%, przy czym szczególnie wyraźny spadek zatrudnienia odnotowano w zawodach typowych dla spółdzielczości inwalidów niewidomych (tkactwo, dziewiarstwo, obróbka metalu, szrotkarstwo), aż o 70%. Było to konsekwencją przemian ekonomicznych związanych z wprowadzeniem w Polsce gospodarki rynkowej. W tym samym okresie nastąpił wzrost zatrudnienia niewidomych i słabo widzących w takich zawodach, jak: operator dźwięku, masażysta, nauczyciel, prawnik, tłumacz, muzyk, stroiciel i korektor pianin i fortepianów, informatyk, handlowiec. Wzrost zatrudnienia w tychże zawodach był w prawdzie niewielki, ale cechowała go tendencja wzrostowa (dane na podstawie artykułu Ewy Łośko „Poradnictwo zawodowe dla uczniów niewidomych i słabo widzących”). Zawody stanowiące rosnącą szansę dla osób niepełnosprawnych wzrokowo na zatrudnienie to zawody bazujące na dobrym wykształceniu, umożliwiające rozwój zawodowy, implikujące dalsze zdobywanie wiedzy i kształcenie się; to również zajęcia dające więcej zadowolenia i życiowej satysfakcji, niż te będące jedynie źródłem utrzymania. Są, więc to zawody bardzo pożądane, również przez osoby sprawne. Ich zdobycie jednak uwarunkowane jest posiadaniem solidnego wykształcenia i szeroko pojętej wiedzy ogólnej, a więc także - znajomością języków obcych. Utrzymanie wysokiego poziomu profesjonalizmu w tych zawodach również znajomość języków obcych warunkuje.

Opracowania naukowe podają liczne różnorodne funkcje, jakie spełnia znajomość języków obcych w przypadku osób z dysfunkcją wzroku. Na podstawie artykułu Tomasza Krzeszowskiego p.t. „Rola języków obcych w kształceniu niewidomych i słabowidzących” z 1993 roku (za: Agnieszka Piskorska, Tomasz Krzeszowski, Bogusław Marek, „Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli.”, Uniwersytet Warszawski, 2008) przyjąć należy, że niedobory widzenia, z jakimi boryka się osoba niepełnosprawna, rekompensowane są przez sprawności językowe tej osoby; język pełni bardzo ważną rolę w poznawaniu otaczającej rzeczywistości, co w połączeniu z jego funkcją kompensacyjną sprawia, iż oczywistą wydaje się waga znajomości jednego lub więcej języków - dzięki znajomości języka obcego funkcja ta ulega wzmocnieniu. Język może pełnić rolę kompensacyjną w stosunku do różnego rodzaju deprivacji. Przede wszystkim kompensuje brak lub utratę wzroku u osoby niepełnosprawnej poprzez poszerzenie jej możliwości poznawczych. Dając jej dostęp do informacji, często dla osób dobrze widzących niedostępnych, znajomość języka obcego podnosi samoocenę tej osoby, często podnosi jej prestiż w społeczności, jest więc czynnikiem kompensującym deprivację społeczną. Podnosząc kwalifikacje zawodowe osoby niepełnosprawnej wzrokowo i zwiększając jej szanse na wykonywanie ciekawego, cieszącego się uznaniem zawodu (takiego, jak tłumacz, lektor, informatyk) znajomość języków obcych staje się czynnikiem kompensującym deprivację zawodową; umożliwiając wykonywanie zawodu dobrze płatnego, a więc przyczyniając się do poprawy statusu ekonomicznego osoby niepełnosprawnej kompensuje również jej deprivację ekonomiczną czy też finansową. Tomasz Krzeszowski wskazuje również takie funkcje znajomości języków obcych, jak funkcja integracyjna i psychoterapeutyczna: znajomość obcego języka poszerza możliwości skutecznego komunikowania się, zaistnienia na zasadach pełnoprawności w sytuacjach wymagających porozumiewania się w obcym języku; uczenie się oraz używanie nowego języka pobudza kreatywność i poznawcze zdolności osób z dysfunkcją wzroku, pomaga im nawet uniknąć poczucia pustki i braku sensu w życiu.

Poznawanie języków obcych odgrywa, zatem bardzo istotną rolę w życiu osób niewidomych i słabo widzących, w wysokim stopniu kompensując im utratę wzroku. Oprócz niewątpliwych walorów poznawczych, zgłębianie tajników języka obcego oraz sprawne posługiwanie się nim zwiększa poczucie własnej wartości tych osób, podnosi ich prestiż społeczny, otwiera przed nimi ciekawe perspektywy zawodowe. Jest potężnym czynnikiem integrującym niewidomych z widzącymi, dając im możliwość równorzędnego, pełnoprawnego i opartego na samodzielności współdziałania w wielu dziedzinach, w których znajomość obcego języka jest warunkiem skutecznego porozumiewania się. Konsekwencją wyżej wymienionych jest również bardzo istotna funkcja psychoterapeutyczna znajomości języków obcych w przypadku osób niewidomych i słabo widzących. Uaktywniając ich potencjał twórczy oraz umożliwiając im twórcze spełnienie się, może zapobiec niebezpiecznemu poczuciu klęski i pustki, jakie charakteryzuje pewną część osób niepełnosprawnych - w skrajnych przypadkach jest elementem zapobiegającym popadaniu w różnego rodzaju uzależnienia czy też pogrążaniu się w zagrażającej życiu depresji. Języki obce w końcu, a w

szczególności język angielski, są wszechobecne we współczesnym życiu kulturalnym: w muzyce, filmie, w szeroko pojętej rozrywce, jakiej dostarczają nam technologie informacyjne. Znajomość języka obcego poszerza więc możliwości rozrywki osoby dotkniętej niepełnosprawnością wzrokową, a sfera ta, jak i związane z nią poczucie humoru, stanowią nieodzowny element życia każdego człowieka.

Świadomość ogromnego znaczenia znajomości języków obcych jest powszechna i ugruntowana wśród nauczycieli i osób związanych ze środowiskiem niepełnosprawnych wzrokowo, czego dowodem może być powstała w 1996 roku Sekcja Miłośników i Propagatorów Nauki Języków Obcych wśród Osób Niewidomych i Słabowidzących przy Zarządzie Głównym Polskiego Związku Niewidomych. Od momentu jej powstania zaczęto poświęcać coraz więcej uwagi zagadnieniom nauczania i uczenia się języków obcych w odniesieniu do środowiska osób z niepełnosprawnością wzrokową. Coraz częściej pojawiać się zaczął termin tyfloglottodydaktyki, obejmujący całość wiedzy o teorii i praktyce nauczania i uczenia się języków z udziałem uczniów z uszkodzonym narządem wzroku.

Jak już wspomniano we wstępie, kształcenie językowe osób niewidomych i słabo widzących w Polsce wiąże się, niestety, z poważnymi trudnościami. Wyposażenie młodego człowieka w wiedzę i umiejętności w zakresie posługiwania się językiem obcym na poziomie egzaminacyjnym, skuteczne przygotowanie go do egzaminu gimnazjalnego bądź maturalnego bywa dla nauczyciela wyzwaniem, czasem - zadaniem niemożliwym. Kwestia braku tak podstawowej i oczywistej pomocy dydaktycznej, jaką jest podręcznik, omówiona zostanie w części III. Warto zaznaczyć jedynie, że nie chodzi tu o wyszukane, specjalistyczne pomoce dydaktyczne; brak jest jakiegokolwiek aktualnego podręcznika, aktualnego, czyli dostosowanego do wymogów nowej matury, zgodnego z nową podstawą programową, zawierającego po prostu interesujące, aktualne informacje. W związku z tym nauczyciel zmuszony jest do przygotowywania niezbędnych pomocy dydaktycznych praktycznie na każdą lekcję, zarówno w druku powiększonym, jak i w brajlu lub wersji elektronicznej. Musi robić to we własnym zakresie i we własnym czasie (twierdzenie, że nauczyciel może adaptować i przygotowywać kopie podręcznika w ramach tak zwanego 40-godzinnego tygodnia pracy jest niezgodne z prawdą: pracując na pełnym etacie, łącznie z tak zwanymi godzinami kartowymi, konferencjami, radami pedagogicznymi, szkoleniami, wywiadówkami dla rodziców, pracą dodatkową z uczniem zdolnym, zajęciami wyrównawczymi z uczniem słabym, kółkami zainteresowań, godzinami dla uczniów przygotowujących się do egzaminu, czyli istniejącymi do niedawna, a zlikwidowanymi, fakultetami - tydzień pracy nauczyciela obejmujący mityczne 40 godzin już dawno nie istnieje; tym bardziej, że ilość dokumentacji przygotowywanej przez pracowników oświaty, wraz z rozwojem komputeryzacji zdecydowanie nie maleje, lecz wzrasta). Zatem czas, który nauczyciel powinien przeznaczyć na własny rozwój lub doskonalenie warsztatu pracy, poświęca na przygotowanie podręcznika dla swoich uczniów. Cykl produkcyjny podręczników w wersji brajlowskiej i adaptowanej wersji w druku powiększonym jest tak długi, że w momencie, kiedy nowe podręczniki pojawiają się w

bibliotece szkolnej okazuje się, że nie są już aktualne (są niezgodne na przykład z nową podstawą programową lub nową formą egzaminu).

Kolejnym problemem utrudniającym skuteczne nauczanie przedmiotów humanistycznych jest zbyt mała liczba godzin lekcyjnych przeznaczanych przez szkołę na te przedmioty. Kształcenie humanistyczne, w tym nauczanie języków obcych, opiera się na pracy z tekstem. W sytuacji, w której uczeń poznaje tekst przy pomocy pisma Braille'a, korzysta z druku powiększonego, pomocy optycznych lub wersji komputerowej, czas jego pracy znacznie wydłuża się. Z tego względu logiczną konsekwencją byłoby przyznanie uczniom z dysfunkcją wzroku większej ilości czasu na opanowanie języków obcych, niż uczniom widzącym. Niestety, w polskich szkołach tak nie jest; uczniowie szkół dla niewidomych i słabo widzących nie mają do dyspozycji nawet tej samej liczby godzin nauczania języka obcego, co uczniowie szkół masowych - mają ich mniej.

Porównując warunki nauki w szkołach masowych oraz w specjalnych placówkach przeznaczonych do kształcenia dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku należy pamiętać, że uczniowie niepełnosprawni przebywają najczęściej poza swoim miejscem zamieszkania, w specjalnych ośrodkach wychowawczych, muszą więc mieszkać w internacie, z dala od rodzinnego domu, w nie koniecznie komfortowych, sprzyjających nauce warunkach. W mniejszym stopniu zatem korzystają z pomocy rodziny i należących do jej kręgu przyjaciół, nie mają też możliwości korzystania z dosyć powszechnych w przypadku pozostałych uczniów form doksztalcenia: dodatkowych kursów czy korepetycji. Ośrodki oferują w zamian opiekę wykwalifikowanych i doświadczonych pedagogów, szeroki zakres pomocy dydaktycznych przeznaczonych do pracy z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi (choć zakres ten nie obejmuje jeszcze aktualnych podręczników; szkoły dysponują jednak zbiorami wydawnictw i materiałów w druku powiększonym i brajlu), a także dostęp do rehabilitacji, rewalidacji, pomocy psychologicznej, pedagogicznej, a nawet doradcy zawodowego. Wszelkiego typu formy rehabilitacji, kształcenia i wychowania oferowane przez te placówki oparte są na ogromnym dorobku osób zaangażowanych w pomoc osobom niepełnosprawnym wzrokowo, bazują na spuściźnie pokoleń tyflopedagogów, stanowią wyzwanie, ale też niezaprzeczalny walor ośrodków dla niewidomych i słabo widzących. Świadomość przewagi kształcenia i opieki wychowawczej oferowanych przez ośrodki specjalne nad kształceniem w szkołach integracyjnych wyrażają sami wychowankowie oraz ich rodzice, mający możliwość porównania ofert edukacyjnych.

Podsumowując, proces uczenia się języków obcych i możliwość posługiwania się chociaż jednym z nich, nawet na podstawowym poziomie, ma w przypadku osób z dysfunkcją wzroku znaczenie ogromne. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mają tego świadomość. Duża część uczniów chętnie uczy się języków obcych, szczególnie angielskiego; nauczyciele próbują, nawet kosztem swojego czasu prywatnego, tę naukę im umożliwić. Nie do końca natomiast wywiązują się ze swoich zadań instytucje decydujące o jakości kształcenia, w tym kształcenia językowego, w Polsce. Niedociągnięcia dotyczą kwestii podręczników (a właściwie

ich braku), warunków czasowych kształcenia (zbyt mała liczba godzin nauki języków obcych w szkołach dla uczniów z dysfunkcją wzroku), a także poziomu dostosowań na przykład egzaminów zewnętrznych do możliwości osób niepełnosprawnych (dostosowania arkuszy egzaminacyjnych wciąż krytykowane są, zarówno przez zdających egzaminy jak i nauczycieli, jako niewystarczające). Poza tym nauczyciele pozbawieni są rzetelnego wsparcia i opieki metodycznej, pozostawieni z problemami samym sobie, każdy tak na prawdę sam wypracowuje swoje techniki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach. Na atrakcyjność i efektywność kształcenia niezaprzeczalny wpływ ma ogólna kondycja ciała pedagogicznego, zadowolenie i komfort pracy nauczycieli bądź ich rozgoryczenie i bezsilność. Niestety, również w tej kwestii system polskiego szkolnictwa, z niedocenianymi, zestresowanymi, nieustannie krytykowanymi nauczycielami, po raz kolejny zawodzi. Regularnie przetaczają się przez polskie media kampanie, czy to na rzecz wydłużenia czasu pracy nauczycieli (jakby nie było oczywistym, że 20 godzin dydaktycznych nie oznacza 20 godzin pracy nauczyciela w tygodniu), czy likwidacji kolejnych szkół rzekomo z powodu braku uczniów (podczas gdy nadal normą są klasy 35-osobowe, a nawet liczniejsze), nie wspominając o tak zwanym wyborze negatywnym zawodu nauczyciela (na tej zasadzie można uznać przykładowo każdego polskiego posła, dla którego zabrakło teki ministra, za efekt selekcji negatywnej i głosić, że nie wypełnia on należycie swoich obowiązków). Czy ciągłe umniejszanie i podważanie autorytetu pedagoga na pewno działa na korzyść procesu nauczania, na korzyść ucznia?

W przedstawionej wyżej sytuacji polskiego szkolnictwa jako niezwykle cenne jawią się wszelkie możliwości dodatkowych zajęć sportowych i edukacyjnych dla dzieci niewidomych i słabo widzących. Obok różnorodnych form pomocy wymieniłem należy powstające programy, umożliwiające osobom niepełnosprawnym nie tylko atrakcyjne formy spędzania czasu, rozwijające zdolności i predyspozycje, ułatwiające odnalezienie swojego miejsca w świecie ludzi zdrowych poprzez podnoszenie kwalifikacji - także językowych. Dzięki dobrze wykorzystanym funduszom unijnym osoby niewidome i słabo widzące dostają szansę nadrobienia zaległości, zmniejszenia dystansu dzielącego je od sytuacji i możliwości osób pełnosprawnych, od tego, co powinno być normą.

Metodyka nauczania języków obcych w odniesieniu do osób niewidomych i słabo widzących

Czy istnieją zasadnicze różnice pomiędzy metodami nauczania języków obcych stosowanymi wobec osób z dysfunkcją wzroku oraz osób pełnosprawnych? Powołując się na słowa doświadczonych tyflopedagogów należy stwierdzić, że różnice te w zasadzie nie występują. Zdaniem profesora Tadeusza Majewskiego w pracy z dziećmi niewidomymi i słabo widzącymi należy stosować takie same metody pracy, jak w szkole masowej, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnej pracy z każdym uczniem. Indywidualizację pracy uzasadniają zróżnicowane możliwości wzrokowe uczniów, odmienny poziom ich możliwości intelektualnych, różnice spowodowane stanem zdrowia i sprawności ogólnej oraz cechy charakterologiczne spowodowane poczuciem niepełnosprawności. Celem powinno być realizowanie takiego samego programu, jaki obowiązuje osoby zdrowe.

Według profesora Krzeszowskiego "istotne różnice między glottodydaktyką masową a tyfloglottodydaktyką występują jedynie w planie techniki. (...) uznanie innych różnic byłoby po prostu przejawem dyskryminacji osób niewidomych." Niezależnie od tego, czy kształcenie dotyczy osób zdrowych czy niepełnosprawnych, niezmiennie pozostają podstawowe założenia podejścia edukacyjnego, w tym cele nauczania i związane z nimi sprawności językowe - nie można założeń tych uzależniać od tego, czy mamy do czynienia z osobą widzącą, słabo widzącą czy niewidomą. Jak pisze prof. Krzeszowski podobnie dyskryminujące byłoby twierdzenie, że w nauczaniu osób niewidomych języków obcych należy omijać wszystko, co dotyczy nazw kolorów - przeczyłoby to zasadzie kompensacji, pełniącej jedną z najważniejszych funkcji nauczania języka obcego. Nie należy również spodziewać się stosowania wobec osób z dysfunkcją wzroku odmiennej metodyki, pisania odrębnych programów nauczania dla osób niewidomych, odrębnych dla słabo widzących, tworzenia od podstaw nowych podręczników w brajlu i w druku powiększonym. Kreowana byłaby w ten sposób sytuacja sztuczna, nienaturalna w stosunku do środowiska, w którym każdy uczeń, również niepełnosprawny, funkcjonuje.

Zasada pełnoprawności osób z dysfunkcją wzroku, świadomość znaczenia ich obecności w życiu codziennym każdej społeczności jest stosunkowo świeża i nieugruntowana; podobnie kwestia kształcenia i wychowania osób niewidomych, która wciąż daleka jest od ideału. Jaka była zatem sytuacja ludzi niepełnosprawnych wzrokowo w aspekcie historycznym? Czy uświadamiano sobie groźbę dyskryminacji, izolacji, wykluczenia tych osób ze społeczeństwa? Trzeba pamiętać, że losy ludzi niewidomych na przestrzeni wieków były dramatyczne z uwagi na panujące poglądy, odmawiające niewidomym zdolności do nauki, pracy, do życia w społeczeństwie. Wyjątek stanowiły jednostki, które dzięki sprzyjającym

warunkom osiągały wykształcenie i odpowiednią pozycję społeczną. Co gorsza, niewidomi nie stanowili też przedmiotu większych zainteresowań naukowców - z wyjątkiem nielicznych filozofów próbujących wykorzystać niewidomych do wyjaśnienia swoich teorii poznania.

Dysfunkcja narządu wzroku oznaczała wyrok: w czasach starożytnych osoby niewidome żyły w nędzy, dorośli wykorzystywani byli do ciężkich prac w kopalniach i kamieniołomach, niewidomym dzieciom odmawiano nawet prawa do życia; nielicznym udawało się osiągnąć lepszą pozycję, czasem zyskać sławę, jako śpiewacy, poeci, lutnicy. Pozbawienie wzroku stosowane było jako kara: ludy germańskie, afrykańskie i azjatyckie masowo oślepiły jeńców wojennych bądź przestępców, po czym kierowały ich do ciężkich prac. Z nastaniem chrześcijaństwa głoszącego miłosierdzie i sprawiedliwość stosunek ludzi zdrowych do niepełnosprawnych, w tym niewidomych, zmienił się co prawda, ale nie wpłynęło to znacząco na poprawę ich bytu. W średniowieczu powstawały schroniska, szpitale i akcje charytatywne, w których niewidomi mieli pierwszeństwo, nadal jednak zmuszeni byli do żebrania, aby utrzymać się przy życiu. Chociaż nie uśmiercano już niewidomych, istniała nadal kara oślepienia; istniał problem ludzi niewidomych, których nie kształcono, nie przystosowywano do życia.

Denis Diderot, autor pierwszej poważnej pracy z zakresu psychopedagogiki ociemniałych "Listy o niewidomych na użytek tych, którzy widzą", przekonywał jako pierwszy, że osobę niewidomą można wykształcić. Dopiero jednak w roku 1784 za sprawą Valentina Hauy powstała w Paryżu pierwsza szkoła dla niewidomych, w której uczono różnych przedmiotów, między innymi języków obcych, aby jej uczniowie mogli normalnie żyć i zarabiać na swoje utrzymanie. Hauy chciał w ten sposób udowodnić niesłuszność poglądów o niemożności kształcenia osób niewidomych. W XIX wieku kolejne tego typu szkoły powstawały w Brytanii, Niemczech, Austrii i Czechach. Problemem był jednak brak książek i pomocy naukowych dla niewidomych; ponieważ nie było też rynku zbytu dla towarów przez nich wytwarzanych, niewidomi tracili swoje stanowiska pracy.

Momentem przełomowym było pojawienie się Maurice de la Sizeranne, który założył w Paryżu instytucję obejmującą całokształt pracy dla niewidomych, jego działalność przyczyniła się wręcz do ich wyzwolenia. Powoływał on do pracy odpowiednio przeszkolonych niewidomych współpracowników, powierzał im nawet kierownicze stanowiska; nie uważał osób niewidomych za samowystarczalne, realizował jednak koncepcję współpracy niewidomi - słabowidzący. Kolejnym momentem przełomowym w kształceniu osób niewidomych było wystąpienie Ludwika Braille'a. Urodzony w 1809 roku w Paryżu syn rymarza w wieku 3 lat stracił wzrok, w wieku dziesięciu lat został uczniem instytutu w Paryżu. Stworzył nowy, prosty i doskonały system pisma wypukłego, opierający się na układzie sześciu punktów. Co prawda alfabet Braille'a nie od razu został zaakceptowany, trzeba było 25 lat wysiłków jego i jego współpracowników na rzecz akceptacji wynalazku przez władze oświatowe, ale już w 1929 roku powstała pierwsza książka przepisana ręcznie w systemie Braille'a. System ten stał się

dla niewidomych kluczem do świata książek, nauki, sztuki, dał im szansę zaprezentowania swoich możliwości.

W Polsce pierwszą szkołę dla niewidomych założył ks. Józefat Szczygielski w 1842 roku w Warszawie przy Instytucie dla Głuchoniemych i Ociemniałych; kolejne powstały we Lwowie, Wolsztynie, Bydgoszczy. Po I wojnie światowej następne szkoły pojawiły się w Wilnie, Łodzi i w Laskach niedaleko Warszawy. We wszystkich tych placówkach nie tylko kształcono osoby z dysfunkcją wzroku w zakresie przedmiotów szkolnych, przygotowywano je również do wykonywania zawodu (szczerkarstwa, koszykarstwa, zawodów związanych z muzyką). W 1910 roku założono Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, następnie ognisko dla niewidomych kobiet, szkołę dla niewidomych chłopców, ochronkę dla dzieci, schronisko dla staruszek i patronat nad rodzinami. W latach 1923-1926 powstała w Laskach szkoła z internatem, zakład opieki zamknięty, biblioteka brajlowska. Celem wszystkich tych przedsięwzięć było kształcenie i wychowanie osób niewidomych; stawiano przed szkołą ambitne zadanie wykształcenia niewidomych lepiej, niż robiła to szkoła powszechna; umysł niewidomego ucznia miał być przyzwyczajany do ciężkiej pracy, należało wyposażyć go w solidną wiedzę, by jako osoba dorosła niewidomy mógł się samodzielnie utrzymać; miał on prezentować wysoki poziom kultury osobistej i sprawności fizycznej.

Dzieci słabo widzące początkowo uczono przy szkołach masowych, tworząc klasy specjalne. W Niemczech organizowano takie klasy przy zakładach dla głuchych i niewidomych, w Danii z kolei przy zakładach dla upośledzonych. Praktyka wykazała jednak, że najlepiej sprawdzają się samodzielne szkoły dla słabo widzących. W Polsce takimi dziećmi zajmował się dr K. Szymanowski, któremu udało się założyć oddział przy zakładzie dla ociemniałych w Bydgoszczy. Podkreślał on konieczność tworzenia specjalnych szkół dla osób słabo widzących (wtedy niedowidzących), wówczas jednak nigdzie poza Bydgoszczą nie udało się takiej szkoły założyć. W 1950 roku powstała w Warszawie pierwsza szkoła dla dzieci słabo widzących o normalnym rozwoju umysłowym; kolejne pojawiły się w Łodzi i w Lublinie.

Powszechnie wiadomo, jak bardzo ważną rolę pełni szkoła w życiu dziecka ze względu na jego rozwój społeczny. W przypadku dziecka niewidomego rola szkoły, a więc nauczycieli, wychowawców i kolegów, wzrasta znacząco. Dzięki badaniom z zakresu tyflopsychologii (obok tyflopsychologii stosowanej, jej dział teoretyczny obejmuje psychologię rozwojową, psychologię osób ociemniałych, psychologię seniorów) ustalono, iż osoby niewidome w młodym wieku mają ograniczenia w byciu aktywnym partnerem. Wynika to chociażby z trudności w rozpoznawaniu ludzi, jest konsekwencją zahamowań werbalnych lub problemów związanych ze współdziałaniem. Za najważniejszą uznano więc konieczność rozwijania u dzieci potrzeby kontaktów społecznych, doprowadzenie do stanu, w którym dziecko nie tylko odczuwa potrzebę tych kontaktów, ale też czerpie z nich radość. Młody człowiek nie może wybrać samotności - zadaniem szkoły jest pomoc w tym zakresie. Jest to zadanie realizowane szczególnie przez specjalne szkoły dla niewidomych i słabo widzących, których uczniowie uczą

się przełamania swoich barier emocjonalnych, przygotowują się do życia w społeczeństwie osób, które widzą.

Jak przedstawia się kwestia kształcenia osób niewidomych i słabo widzących w naszych czasach? Czy zasada równoprawności, wyrównania szans osób niepełnosprawnych jest w pełni uświadomiona i realizowana? Jak zaznaczono już we wstępie, szanse te w przypadku uczniów z dysfunkcją wzroku wciąż nie są równe. Przykładem niech będzie niewystarczający poziom dostosowań egzaminacyjnych. Czas przeznaczony na egzaminy pisemne jest co prawda wydłużony dla uczniów z dysfunkcją wzroku, ale czy w stopniu wystarczającym? Dlaczego podczas egzaminu gimnazjalnego wydłużenie to wynosi do 50 %, maturalnego 50%, podczas kiedy Cambridge oferuje niepełnosprawnym wzrokowo osobom do 100% czasu więcej podczas międzynarodowych egzaminów KET, PET, FCE? Poza tym, wydłużenie czasu przeznaczonego na egzamin pisemny dotyczy w równym stopniu każdej z jego części, w tym rozumienia ze słuchu (Listening). Czy wydłużenie 20-sekundowej przerwy nawet o 100% na przeczytanie 5 do 7 pytań (wraz z opcjami odpowiedzi A, B, C, czasem i D!) rzeczywiście daje osobie niewidomej lub słabo widzącej równe szanse w stosunku do widzących kolegów? A gdzie czas na zanotowanie odpowiedzi na maszynie brajlowskiej czy komputerze? Uczniowie z dysfunkcją wzroku tę część egzaminu wykonać mogą tylko pamięciowo, odpada również możliwość robienia jakichkolwiek notatek. Kolejnym problemem są dostosowania podczas egzaminów ustnych z języka obcego. Do niedawna jeszcze podczas ustnego egzaminu maturalnego uczeń widzący otrzymywał do opisanie obrazek z kilkudziesięcioma co najmniej elementami (miał więc szeroki wybór i duże szanse na wypełnienie zadania, polegającego na opisaniu w języku obcym tego, co przedstawia obrazek); uczeń niewidomy opisać miał o wiele uboższy materiał dźwiękowy, znacznie zawężający jego szanse i możliwości wyboru (przykładowo były to odgłosy pięciu pojazdów, fragmenty pięciu rodzajów muzyki, odgłos rąbania drzewa...), nie wspominając o tym, że nauczyciel nie dysponował zakresem słownictwa "dźwiękowego", uczeń niewidomy nie wiedział, czego może spodziewać się na egzaminie - zestawy egzaminacyjne z lat poprzednich nie były nigdzie udostępniane. O ile nauczyciel pracujący w szkole dla niewidomych mógł opierać się na swoim doświadczeniu, o tyle nauczyciele przygotowujący do matury niewidomych uczniów w szkołach masowych pozbawieni byli jakiegokolwiek informacji - zgłaszający się do ośrodków dla niewidomych mieli zwykle zupełnie błędne wyobrażenie o egzaminie ustnym z języka obcego dla osób niewidomych. W efekcie często tych uczniów po prostu nie przygotowywali.

Zasada wyrównywania szans osób z dysfunkcją wzroku dotyczy nie tylko dostosowań egzaminacyjnych, ale przede wszystkim samego procesu kształcenia. Jak zaznaczono wyżej, zarówno w podejściu edukacyjnym jak i w doborze metody nauczania nie mamy do czynienia ze znacznymi różnicami pomiędzy tyfloglottodydaktyką a glottodydaktyką ogólną. Jedynie przy doborze materiałów dydaktycznych nauczyciel powinien kierować się nie tylko względami merytorycznymi, ale też możliwością ich adaptacji dla potrzeb uczniów

niewidomych i uczniów słabo widzących, tak aby możliwa była praca z uczniami o różnym stopniu niepełnosprawności w tym samym czasie, w jednej grupie.

Różnice zatem występują jedynie w obrębie technik nauczania, a więc czynności nauczyciela i ucznia podczas procesu kształcenia; dotyczą też środków dydaktycznych, wszelkich materiałów i pomocy. Dzięki rozwojowi współczesnej nauki i techniki zarówno uczeń, jak i nauczyciel dysponują wieloma narzędziami umożliwiającymi im efektywną pracę i naukę języka obcego, niezależnie od stopnia i rodzaju dysfunkcji narządu wzroku ucznia. Zdaniem profesora Krzeszowskiego, istnieją dwie podstawowe grupy sposobów wyrównywania szans uczniów niewidomych i słabo widzących: czasowe i sensoryczne. Czasowe sposoby polegają głównie na dostosowaniu, a więc wydłużeniu czasu przeznaczanego na wykonanie danego zadania stosownie do potrzeb i możliwości wzrokowych osoby niewidomej lub słabo widzącej. Osoba niewidoma, w zależności od tego, czy posługuje się maszyną brajlowską, tekstem napisanym w brajlu, czy pracuje z komputerem (wyposażonym w program udźwiękawiający lub linijkę brajlowską) potrzebuje zdecydowanie więcej czasu na pracę z tekstem. Podobnie osoba słabowidząca, niezależnie od tego, czy ma do dyspozycji materiały w druku powiększonym czy wspomaga wzrok urządzeniami powiększającymi, przeznaczyć musi więcej czasu na poruszanie się w tekście (wyszukiwanie w nim szczegółowych informacji, dopasowywanie części tekstu do nagłówków, porównywanie kilku tekstów itp.), poza tym osoba ta po prostu dłużej czyta. Z kolei sensoryczne sposoby wyrównywania szans osób z dysfunkcją wzroku polegają na wykorzystaniu wszelkich osiągnięć nauki i techniki w procesie dydaktycznym, na przykład komputerów, specjalnych programów udźwiękawiających, linijki brajlowskiej, monitorów brajlowskich, drukarki brajlowskiej, papieru puchnącego, multimediiów, dzięki którym możliwe jest przetworzenie powszechnie dostępnych materiałów wizualnych (jak teksty, ilustracje) na materiały dźwiękowe bądź dotykowe, zamiana bodźców wzrokowych na słuchowe lub z wykorzystaniem dotyku czynnego. Oczywiście wszystkie wymienione sposoby przenikają się, uzależnione są od indywidualnych potrzeb, możliwości (także finansowych), umiejętności, preferencji i przyzwyczajzeń każdego korzystającego z nich ucznia. Jak zaznaczono na początku tego rozdziału, główną zasadą obowiązującą w procesie nauczania osób z dysfunkcją wzroku powinna być indywidualizacja pracy, zindywidualizowane podejście do każdego ucznia.

III

Materiały i pomoce dydaktyczne dla osób z dysfunkcją wzroku

Kwestia dostępności podręczników i innych materiałów dydaktycznych dla uczniów niewidomych oraz dla uczniów słabo widzących poruszona została w rozdziałach I i II niniejszej publikacji.

Problemem osób niewidomych jest ograniczona ilość materiałów do nauki języka angielskiego dostępnych w wersji brajlowskiej. Opracowanie i druk takich materiałów są bardzo pracochłonne i kosztowne. Cały trud związany z przygotowaniem wersji brajlowskich materiałów dydaktycznych spoczywa zwykle na nauczycielach, którzy każdorazowo dostosowują efekt swojej pracy do indywidualnych potrzeb podopiecznych, poświęcając temu zajęciu wiele swojego cennego czasu. Nie trudno zauważyć, że ta sama praca powielana jest w różnych ośrodkach, dochodzi więc do marnotrawienia czasu, zdolności i sił twórczych nauczycieli. Materiały wykonywane są przez nich jednorazowo, nie służą kolejnym uczniom z podobnymi ograniczeniami. Równocześnie sytuacja dotycząca podręczników w brajlu jest dramatyczna: podręczniki w wersji brajlowskiej, które są dobrze przygotowane dla osób z dysfunkcją wzroku są rzadkością. Najczęściej, jeżeli już pojawią się zadowalającej jakości, ciekawe i atrakcyjne podręczniki, bardzo szybko ulegają dezaktualizacji ze względu na zmieniające się programy nauczania, sposoby przygotowania do egzaminów maturalnych, gimnazjalnych i innych. Brak jest spójnej polityki tworzenia podręczników dla osób niewidomych, a dostosowanie ich do czytania dotykaniem sprowadza się głównie do zeskanowania i wydrukowania tekstu w brajlu - prawdopodobnie ze względu na wysokie koszty dostosowania pozostałych elementów do potrzeb osób niewidomych.

Dobór podręczników

Poza względami merytorycznymi i metodologicznymi, przy wyborze odpowiedniego podręcznika zaleca się branie pod uwagę szaty graficznej danej pozycji. Ideałem są podręczniki o stosunkowo niewielkiej ilości materiałów wizualnych (zdjęć, grafik, ozdobnej czcionki itp.), choć trzeba mieć świadomość, że w obecnych czasach wydawcy wręcz prześcigają się w tworzeniu podręczników atrakcyjnie wyglądających, z wykorzystaniem dużej ilości bardzo kolorowych grafik, zdjęć, uduchowionych czcionek i wielu innych wizualnie atrakcyjnych elementów; znalezienie ubogiego w materiał wizualny podręcznika jest prawie niemożliwe.

Tekst

Przerabianie tekstu jest stosunkowo proste, należy pamiętać jednak o kilku podstawowych zasadach:

- nie powinno się dzielić wyrazów, ponieważ utrudnia to płynne czytanie,

- niewskazane jest także wyróżnianie tekstu poprzez różnego rodzaju podkreślenia itp.,
- stosowanie skrótów w języku angielskim jest mało popularne w Polsce i w związku z tym zalecane jest stosowanie pełnej notacji brajlowskiej.

Adaptacja obrazków, grafik i zdjęć

Najlepszą metodą aby uniknąć podpowiedzi wydaje się być opis obrazka w języku polskim. Opis ten powinien być dostosowany do poziomu podręcznika, musi też zawierać wystarczającą ilość informacji potrzebnych do właściwego wykonania zadania przez ucznia. Pamiętać należy, że zbyt długi opis obrazka utrudnia poruszanie się w obrębie podręcznika; zbyt krótki z kolei opis nie pozwala uczniowi rozwinąć wypowiedzi. Przykład:



Opis w wersji Brajlowskiej

Pict. (1 żeglowanie; 2 jazda na rowerze; 3 bieganie; 4 łowienie ryb; 5 pływanie; 6 czytanie gazety; 7 jazda na rolkach; 8 gra w karty; 9 gra na gitarze; 10 gra w tenisa stołowego; 11 gra w koszykówkę)

Niekiedy wystarczający może być opis w języku angielskim, który może wzbogacić słownictwo ucznia, a jednocześnie nie wpływa na zadanie - nie jest podpowiedzią : Przykład

Opis obrazka w języku angielskim do wydruku w sześciopunkcie

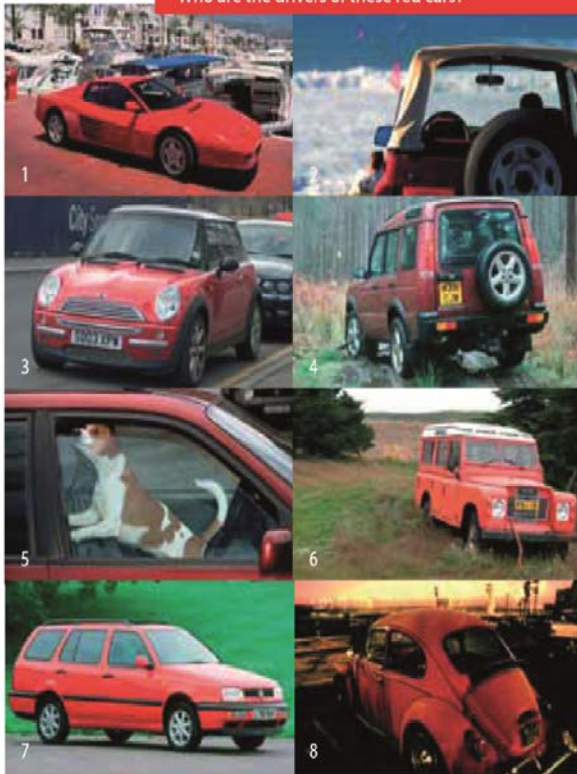
Who's the driver?

Drivers of red cars aren't all young men! Who are the drivers of these red cars?

Pict. (All the cars are red: 1. a new sports car; 2. a pick-up; 3. an old small car; 4. a city jeep; 5. a dog in a red car; 6. a jeep; 7. a combi; 8. a beetle.)

Who's the driver ?

Drivers of red cars aren't all young men!
Who are the drivers of these red cars?



The Family of Five
The driver is a woman. She's 35 years old and she's married. She's a housewife and a mother of three young children. Her husband is an office worker.

The Grandparents
The drivers are an old couple. The man is a retired factory worker. The woman is a shop assistant. They're grandparents.

The Footballer
The driver is a young man. He's a footballer and he's rich. He isn't married. His girlfriend is a model.

The Doctors
The drivers are a married couple. She's a doctor and he's a vet. They aren't young. Their children are teenagers.

The English Teacher
The driver is an English teacher. She's 28. She's married and her son is five. He's at primary school. Her husband is a taxi driver.

The Student
The driver is a woman. She's 20. Her parents are divorced. She isn't married. She's a student.

The Farmer
The driver is a man. He's a farmer. He's a husband and a father of four children. He isn't rich. He's 50.

The Young Couple
The driver is an engineer. He's 30 and he's married. His wife's a designer. They aren't parents.

Tabele

Można próbować tworzyć proste tabele, z niewielką ilością danych, które mieszczą się na jednej stronie (ograniczenie sześćo-punktu na stronę A4 to ok. 34-36 znaków, w związku z czym możliwości te są mocno ograniczone). Przy rozbudowanych tabelach zalecany jest stopniowy opis poszczególnych wierszy i kolumn, w zależności od tego, jak przebiegają relacje pomiędzy elementami tabeli.

Przykład

wersja tabeli w oryginale

Ex.13 Write the second word of each sentence from exercise 11 in the grammar box.

	questions with verb be	you / we	questions with other	he/she/it	you / we /
present	Where <u>is</u> her car?	What <u>_____</u> their _____	What <u>_____</u> he do?	Where <u>_____</u> you work?	
past	Where <u>_____</u> he born?	Who <u>_____</u> you with?	When <u>_____</u> they _____		

Wersja przygotowana do wydruku w brajlu uwzględniające zależności między kolumnami oraz między wierszami.

Ex.13 Write the second word of each sentence from exercise 11 in the grammar box.

questions with verb be

- present

he/ she/ it: Where (is) her car?

you/ we/ they: What ... their names?

- past

he/ she/ it: Where ... he born?

you/ we/ they: Who ... you with?

questions with other verbs

- present

he/ she/ it: What ... he do?

you/ we/ they: Where ... you work?

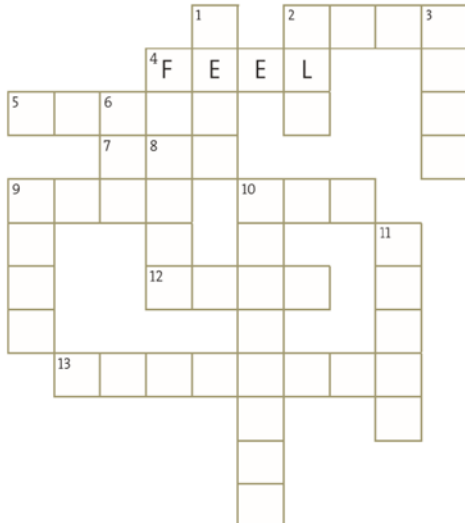
- past

he/ she/ it/ you/ we/ they: When ... they arrive?

Krzyżówki

Można próbować umieścić krzyżówkę na jednej stronie. Dobrze jest też zawrzeć w pytaniach informację, z ilu liter składa się dany wyraz, uwzględnić litery, które są znane lub też ujawnić dodatkowo pierwszą i ostatnią literę wyrazu.


5 Health Do the crossword.



Across

- 2 the end of your leg
- 4 I don't ____ very well today.
- 5 Justin's taking Friday ____ sick.
- 7 not fine, the opposite of 'well'
- 9 If you're off school, get a doctor's ____.
- 10 Stay in ____ and rest.
- 12 I'm going to phone in ____.
- 13 a pain in your head

Down

- 1 fine, the opposite of 'ill'
- 2 40% of days off work are because of this.
- 3 Some people ____ days off work when they aren't sick.
- 6 healthy, well, strong
- 8 
- 9 You wear a tie around your ____.
- 10 a pain in the back
- 11 a stomach ache = an ____ stomach

Można stworzyć tu krzyżówkę w brajlu lub zastąpić ją uproszczonym opisem takim jak poniżej
Ex.5 Health. Do the crossword.

Across:

2. the end of your leg (4)
4. I don't ... very well today. (4)
5. Justin's taking Friday ... sick. (3)
7. not fine, the opposite of 'well' (3)
9. If you're off school, get a doctor's (4)
10. Stay in ... and rest. (3)

12. I'm going to phone in (4)

13. a pain in your head (8)

Down :

1. fine, the opposite of 'ill' (4)

2. 40% of days off work are because of this. (3)

3. Some people ... days off work when they aren't sick. (4)

6. healthy, well, strong (3)

8. Pict. (nogi) (4)

9. You wear a tie around your (4)

10. a pain in the back (8)

11. a stomach ache = an ... stomach (5)

Pozostałe elementy

Technologia produkcji książek i możliwości druku z dnia na dzień stają się coraz większe, zaś kreatywność autorów podręczników wcale temu rozwojowi nie ustępuje. Spotkać więc można w podręcznikach takie elementy, które trudno sklasyfikować, a tym bardziej przerobić je w taki rozsądny sposób, zapewniający osobie niewidomej komfort pracy i równy dostęp do informacji. Przykładem mogą tu być ćwiczenia w formie gier planszowych, czy w formie puzzli na papierze perforowanym lub też nakleje - przerabianie tego typu elementów wydaje się być bezcelowe. Na szczęście tego typu atrakcji jest stosunkowo niewiele, a osoba niewidoma, bez większego uszczerbku, może się bez nich obejść.

IV

Projekt pod tytułem "Na Fali" obejmujący kształcenie uczniów niewidomych i słabo widzących w zakresie języka angielskiego

W marcu 2009 roku rozpoczął się projekt "Na Fali" współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Czteroletni projekt, którego organizatorem było Stowarzyszenie Kultury Fizycznej, Sportu i Turystyki Niewidomych i Słabowidzących "Cross", realizowany był w porozumieniu i za zgodą dyrekcji ośmiu ośrodków szkolno-wychowawczych dla osób niewidomych i słabo widzących w Polsce. Obejmował zatem ośrodki z Bydgoszczy, Chorzowa, Dąbrowy Górniczej, Krakowa, Lublina, Łodzi, Warszawy i Wrocławia. Głównym celem projektu było rozwijanie umiejętności w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego, wśród osób niewidomych i słabo widzących w wieku od 7 do 21 lat. Cele szczegółowe przedsięwzięcia to między innymi podwyższenie kwalifikacji uczestników w zakresie języka angielskiego, przybliżenie kultury krajów anglojęzycznych oraz nabycie umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Po zakończeniu ostatniego, ósmego, semestru zajęć uczestnicy przystąpili do egzaminów Cambridge ESOL: First Certificate in English (FCE), Preliminary English Test (PET) oraz Key English Test (KET).

Czym są egzaminy Cambridge i dlaczego przygotowanie dużej grupy osób z dysfunkcją wzroku do tych właśnie egzaminów stało się celem czteroletniego projektu? Odpowiedź na pewno znaleźć można w długiej historii instytucji o nazwie Cambridge English Exams. Obchodząca w tym roku setną rocznicę istnienia instytucja jest twórcą znanych na całym świecie certyfikatów dla osób uczących się języka angielskiego. Co roku ponad 3 miliony osób w przeszło 130 krajach podchodzi do egzaminów Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages), które cenione są powszechnie z powodu dobrej jakości oraz wysokiej uznawalności. Osoby, które zdają egzaminy Cambridge mają ułatwiony dostęp do uczelni wyższych na całym świecie, podnoszą swoją atrakcyjność na rynku pracy i zwiększają swoje szanse na awans zawodowy. W Polsce egzaminy Cambridge od lat są najpopularniejszymi egzaminami językowymi.

Instytucja Cambridge ESOL posiada najwyższe kwalifikacje uprawniające ją do prowadzonej działalności. Jest członkiem Association of Language Testers in Europe (ALTE), stowarzyszenia zrzeszającego europejskie instytucje egzaminacyjne, działającego na rzecz rozwoju i poprawy standardów oceny nauki języków europejskich. Stworzony przez ALTE system "Can Do", na którym opierają się egzaminy Cambridge ESOL, pozwala określić, na jakim poziomie zaawansowania kandydat jest w stanie używać języka angielskiego, umożliwia też kandydatom lepsze zrozumienie znaczenia każdego z poziomów zaawansowania. Cambridge ESOL jest również członkiem stowarzyszonego European Association for Quality

Language Services (EAQUALS), europejskiej organizacji, która zajmuje się popularyzowaniem idei zarządzania jakością w instytucjach związanych z edukacją językową. O ogromnym znaczeniu i prestiżu egzaminów Cambridge świadczyć może fakt, iż są one uznawane są przez tysiące instytucji, zarówno pracodawców, szkoły i uczelnie wyższe, jak i organizacje międzynarodowe oraz instytucje rządowe; jednocześnie związane są ściśle z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).

Od 1913 roku egzaminy Cambridge English stanowią szansę wiarygodnej oceny umiejętności komunikowania się w języku angielskim w rzeczywistych sytuacjach. Stąd też ich ogromna popularność wśród osób posługujących się językiem angielskim. Podstawowa oferta Cambridge ESOL, to egzaminy:

KET - Key English Test

PET - Preliminary English Test

FCE - First Certificate in English

CAE - Certificate in Advanced English

CPE - Certificate of Proficiency in English

Dlaczego warto posiadać certyfikat dokumentujący poziom znajomości języka angielskiego sygnowany przez Uniwersytet Cambridge? Przede wszystkim dokument taki jest prestiżowym ukoronowaniem niemałego wysiłku, włożonego w opanowanie jednego z najtrudniejszych języków na świecie (jak ustalono, język angielski zawiera największą liczbę wyrazów spośród języków współczesnych); jest też najbardziej obiektywnym poświadczeniem nabytych umiejętności językowych.

Ważną cechą certyfikatów jest ich powszechna uznawalność - Certyfikaty Cambridge honorowane są przykładowo przez wiele uniwersytetów oraz instytucji edukacyjnych na całym świecie, jako potwierdzenie znajomości języka angielskiego; chcąc studiować na uniwersytecie za granicą można więc legitymować się certyfikatem Cambridge, aby spełnić warunek przyjęcia na studia. W Polsce blisko 200 uczelni uznaje egzaminy KET, PET, FCE, CAE, CPE, jak również BEC oraz IELTS, na różnych etapach kształcenia; certyfikat może okazać się więc przydatny w uzyskaniu zwolnienia z lektoratu bądź egzaminu doktorskiego w zakresie znajomości nowożytnego języka obcego.

Kolejnym powodem, dla którego warto zdać jeden z egzaminów Cambridge jest fakt, że pozytywny jego wynik stanowi ogromny atut osób ubiegających się o dobrą pracę – certyfikaty Cambridge uznawane są bowiem przez największe międzynarodowe firmy na całym świecie przy rekrutacji pracowników na stanowiska wymagające znajomości języka angielskiego; brane są też pod uwagę w sytuacji awansu zawodowego. Dotyczy to nie tylko firm i organizacji międzynarodowych, ale również pracowników polskiej służby cywilnej, a nawet pracowników Ministerstwa Spraw Zagranicznych (Certificate of Proficiency in English uznawany jest przez polskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych, jako dokument

potwierdzający kwalifikacje językowe wymagane od pracowników ministerstwa). Ogromną grupę pracowników, od których wymagana jest potwierdzona znajomość języka angielskiego, stanowią nauczyciele: Egzamin Cambridge uznawane są przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, jako udokumentowanie kwalifikacji językowych wymaganych od osób, które chcą zostać nauczycielami języka angielskiego w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, technikach uzupełniających, szkołach policealnych, bibliotekach pedagogicznych oraz innych placówkach edukacyjnych (oprócz powyższych kwalifikacji językowych osoba chcąca nauczać języka angielskiego musi spełniać inne kryteria i warunki, o których mowa w stosownym rozporządzeniu). Fakt posiadania certyfikatu Cambridge poszerza więc znacznie możliwości znalezienia satysfakcjonującej pracy, otwiera też niejednokrotnie drogę do kariery, również o zasięgu międzynarodowym.

Innym aspektem nauki obcego języka i posiadania obiektywnego świadectwa o jego znajomości są względy i potrzeby prywatne osób uczących się. Planując dłuższy pobyt bądź zamieszkanie w krajach anglojęzycznych osoby te muszą z reguły udokumentować swoją znajomość języka angielskiego - egzamin IELTS wymagany jest przez ambasady Australii, Nowej Zelandii i Kanady od wszystkich, którzy chcą wyemigrować do tych krajów. Aby otrzymać obywatelstwo brytyjskie należy legitymować się egzaminem IELTS (co najmniej 6,5 pkt), ponieważ jest on honorowany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Wielkiej Brytanii (Home Office), jako dowód znajomości języka angielskiego, wymaganej od osób ubiegających się o obywatelstwo brytyjskie.

Istnieje zatem wiele powodów, dla których warto posiadać certyfikat Uniwersytetu Cambridge poświadczający znajomość języka angielskiego w sposób obiektywny, profesjonalny i czytelny na całym świecie. Dla osób niewidomych i słabo widzących, mających ograniczony dostęp do różnego rodzaju konkursów i olimpiad językowych, możliwość zmierzenia się z samą sytuacją egzaminu oraz otrzymania prestiżowego świadectwa jego pozytywnego wyniku jest tym bardziej cenna i pożądana.

Jak przeczytać można na oficjalnej stronie internetowej Uniwersytetu Cambridge, równe 100 lat temu odbył się pierwszy egzamin Cambridge na poziomie profiency; trwał on 12 godzin, a przystąpiły do niego 3 osoby. Obecnie do wszystkich rodzajów egzaminów Cambridge przystępuje ponad 4 miliony osób rocznie na całym świecie. Co ważne, ów certyfikat językowy uzyskiwany jest na całe życie: dyplomy KET, PET, FCE, CAE, CPE i BEC ważne są bowiem bezterminowo.

Nic dziwnego zatem, że na propozycję wzięcia udziału w długim, bo aż czteroletnim, i ciężkim projekcie odpowiedziała pozytywnie spora liczba kandydatów: pomimo, iż miało się to wiązać z dodatkową nauką na zajęciach stacjonarnych oraz podczas comiesięcznych zjazdów weekendowych w Warszawie, a także z wypełnionymi nauką obozami podczas letnich wakacji oraz ferii zimowych, chęć wzięcia udziału w projekcie zadeklarowało znacznie

więcej od przewidzianej liczby osób. 160-cio osobowa grupa uczestników programu „Na Fali” była też pierwszą w historii tak liczną grupą osób niewidomych i słabo widzących, które postanowiły zmierzyć się z egzaminami Cambridge.

Osoby niepełnosprawne mają oczywiście możliwość zdawania egzaminów Cambridge ESOL, instytucja ta oferuje bowiem całą gamę dostosowań do ich możliwości, w tym dostosowań dla osób z dysfunkcją wzroku. Każda osoba niewidoma lub słabowidząca może ubiegać się o szereg udogodnień podczas zdawania egzaminu, musi jednak zgłosić ten fakt na kilka miesięcy przed egzaminem do centrum egzaminacyjnego, w którym egzamin ma być przeprowadzony; winna uczynić to na specjalnym formularzu, w którym ma szansę dokładnie określić swoje potrzeby związane z planowanym egzaminem.

Dostępne są następujące udogodnienia:

1. dodatkowy czas -

czas wydłużony o 25% w stosunku do czasu przeznaczanego na normalny egzamin; w uzasadnionych przypadkach można starać się o większe wydłużenie czasu, nie jest to jednak rekomendowane ze względu na ryzyko znacznego zmęczenia osoby zdającej; istnieje również możliwość starania się o przerwy podczas pisania (nie wliczane do czasu ogólnego), ale o tej formie udogodnienia decyduje centrum egzaminacyjne;

2. pomoc przy odczytywaniu formularzy z pytaniami -

można w tym celu poprosić o możliwość skorzystania ze sprzętów, takich jak:

- lupa elektroniczna,
- powiększalnik ekranowy,
- powiększalnik stacjonarny,
- oprogramowanie powiększające do komputera,
- oprogramowanie udźwiękawiające do komputera,
- monitory brajlowskie (linijka brajlowska),

lub też z pomocy osoby czytającej, jednak osoba taka może odczytywać tylko pytania, nie może czytać tekstów (np. w części „Reading”, ponieważ część ta zmieniłaby się wówczas w inną część egzaminu, „Listening”); ta sama zasada dotyczy też oprogramowania udźwiękawiającego – można używać go do odczytywania tylko pytań, nie tekstu;

3. pomoc przy zapisywaniu odpowiedzi -

można w tym celu poprosić o możliwość skorzystania ze sprzętów, takich jak:

- maszyna brajlowska,
- elektroniczna klawiatura brajlowska podłączona do drukarki,
- notatnik brajlowski,
- komputer z edytorem tekstu (zabronione jest korzystanie ze słowników, funkcji korekty pisowni i tym podobnych),

lub też z pomocy osoby, której zdający dyktuje odpowiedzi; należy pamiętać jednak o konieczności podawania pełnej numeracji zadań oraz liczyć się z ewentualną prośbą o przeliterowanie wyrazu, oczywiście w języku angielskim (zalecane jest więc trenowanie literowania w języku angielskim przed egzaminem); istnieje możliwość zapisywania odpowiedzi na luźnej kartce papieru;

4. formularze pytań w wersji brajlowskiej - dostępne są dwie odmiany brajla: kontraktowana (z użyciem skrótów) oraz niekontraktowana (bez użycia skrótów);
5. formularze pytań w wersji powiększonej - zwykle dostępna jest czcionka 18-to punktowa pogrubiona; istnieje możliwość starania się o większą czcionkę, nie jest ona jednak dostępna dla wszystkich egzaminów;
6. specjalne udogodnienia w części egzaminu „Listening” - podczas wykonywania tej części egzaminu zdający robi zwykle notatki lub udziela odpowiedzi słuchając równocześnie materiału dźwiękowego; aby umożliwić osobom niewidomym jak najbardziej komfortowe warunki wykonania tego zadania, osoba nadzorująca test:
 - zatrzymuje nagranie przed każdą częścią testu, aby dać kandydatom możliwość przeczytania pytań w odpowiednim czasie,
 - zatrzymuje nagranie w pewnym momencie, aby dać kandydatom czas na napisanie jednej lub kilku odpowiedzi,
 - zatrzymuje nagranie po każdej części, aby dać kandydatom czas na sprawdzenie udzielonych odpowiedzi;
7. specjalne udogodnienia w części egzaminu „Speaking” - kandydat zdaje zwykle tę część egzaminu w parze z partnerem, którym jest inna osoba zdająca egzamin; w ramach udogodnień osoba z dysfunkcją wzroku może poprosić o:
 - dodatkowy czas na przeczytanie pytań lub przygotowanie odpowiedzi,
 - partnera innego niż osoba zdająca egzamin,
 - możliwość zdawania egzaminu bez partnera (wtedy dialog prowadzi się z egzaminatorem),
 - opis zadania w zapisie brajla w miejsce wersji czarnodrukowej,
 - powiększone materiały wizualne (zdjęcia, grafiki lub obrazki), które są wykorzystywane podczas egzaminu lub, jeśli to udogodnienie okaże się niewystarczające, opis tych materiałów w powiększonej wersji czarnodrukowej;
8. specjalną adaptację materiałów wizualnych (takich, jak zdjęcia, grafiki lub obrazki) z uwzględnieniem potrzeb osób z daltonizmem.

Kwestia udogodnień egzaminacyjnych pojawiła się jednak pod koniec projektu, na początku najważniejszą sprawą była potrzeba jego rozpropagowania i w efekcie optymalny dobór kandydatów na beneficjentów projektu. Informacja o zamiarze zorganizowania i przeprowadzenia czteroletniego kursu języka angielskiego w ramach projektu „Na Fali” dotarła w styczniu 2009 roku do dyrekcji ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych i słabo widzących w całej Polsce; w ślad za nią dotarły informacje przeznaczone dla rodziców oraz uczniów tych ośrodków. Stowarzyszenie CROSS, zachęcając do wzięcia udziału w projekcie, informowało o jego głównych celach, formach realizacji oraz zasadach uczestnictwa. Celem głównym projektu było rozwinięcie umiejętności w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego, wśród uczniów ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych; cele szczegółowe projektu to nabycie umiejętności posługiwania się językiem obcym w praktyce, przybliżenie kultury krajów anglojęzycznych oraz nabycie umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Zaplanowano prowadzenie szkoleń z języka angielskiego dla osób z dysfunkcją wzroku, osiągnięcie przez nie odpowiedniego poziomu znajomości tego języka oraz podejście do egzaminów Cambridge ESOL, w efekcie uzyskanie wyniku pozytywnego egzaminów przez minimum 96 uczestników. Szkolenia przeznaczono dla grupy 160 osób – dzieci i młodzieży niewidomej i słabo widzącej w wieku 7-21 lat. Realizację projektu zaplanowano przede wszystkim w formie zajęć stacjonarnych na terenie ośrodków szkolno-wychowawczych, uzupełnianych wyjazdowymi zajęciami podczas comiesięcznych zjazdów integracyjnych w Warszawie oraz dwutygodniowymi obozami językowymi podczas wakacji letnich i zimowych. W trakcie zjazdów weekendowych oraz obozów, oprócz zajęć językowych, przewidziano realizację programu rekreacyjno – sportowego oraz szereg imprez integracyjnych. Udział w projekcie, oczywiście bezpłatny, wiązał się z otrzymaniem nieodpłatnych podręczników oraz innych materiałów szkoleniowych potrzebnych do nauki języka angielskiego. Kadre stanowili nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zawodowych i wieloletnim doświadczeniu w pracy z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi: 16 nauczycieli języka angielskiego, prowadzących zajęcia po dwie osoby w każdym ośrodku. Ich zadaniem była realizacja zajęć na najwyższym możliwym poziomie, zgodnie z przyjętymi standardami.

Zajęcia odbywały się w następujących formach: 1) zajęcia stacjonarne, 2) zjazdy weekendowe, 3) obozy wakacyjne. Zajęcia stacjonarne miały miejsce w ośrodkach szkolno-wychowawczych dwa razy w tygodniu po jednej godzinie. Każdy ze 160 beneficjentów brał udział w 288 godzinach zajęć stacjonarnych. Zjazdy weekendowe przeprowadzane były podczas jednego weekendu w miesiącu. W trakcie realizacji projektu zorganizowano 36 wyjazdowych zjazdów weekendowych, na każdym z nich przeprowadzono po 9 godzin zajęć (sobota – 6 godzin, niedziela – 3 godziny), łącznie 324 godziny na jednego beneficjenta. Podczas wakacji letnich oraz ferii zimowych w całym okresie realizacji projektu zorganizowano 4 dwutygodniowe obozy letnie oraz 3 dwutygodniowe obozy zimowe. Każdy ze 160 beneficjentów brał udział w 504 godzinach zajęć podczas tych obozów; niedzielę ustanowiono

dniem wolnym od zajęć. Ze względu na trudną sytuację materialną beneficjentów, przewidziano zwrot kosztów dojazdu na obozy wakacyjne i zjazdy weekendowe.

Doboru kandydatów dokonano na podstawie diagnozy wstępnej w ośrodkach szkolno-wychowawczych. Następnie, w celu ustalenia poziomu początkowego uczestników, przeprowadzono test w formie pisemnej, nadzorowany przez nauczycieli, którzy nie prowadzili zajęć z daną grupą uczestników. W czasie trwania projektu przeprowadzano regularnie testy kontrolne (w formie kartkówki) oraz testy okresowe (co najmniej dwa razy w semestrze), a pod koniec projektu egzaminy próbne w warunkach zbliżonych do egzaminów Cambridge ESOL.

Ustalono główne zasady pracy z podziałem na grupy 10-cio osobowe – taka liczba uczących się w jednej grupie uchodzi za optymalną, zapewnia bowiem wysoką skuteczność procesu dydaktycznego, a także kameralną atmosferę; stwarza więc dobre warunki do nauki oraz sprzyja integracji uczestników, co nie pozostaje bez wpływu na końcowy efekt kształcenia. Należy wziąć pod uwagę możliwość absencji kandydatów i wynikającą z niej zbyt małą liczbę uczących się podczas jednostki zajęć – aby zapobiec niekorzystnym zmianom liczebności grupy wskazana jest dbałość o zapewnienie atrakcyjności i różnorodności zajęć, utrzymanie serdecznej atmosfery, a zarazem konsekwentne egzekwowanie nie tylko udziału w zajęciach, ale też pracy własnej uczestników. Zgodnie z zasadą indywidualizacji pracy z osobami niewidomymi i słabo widzącymi pamiętać trzeba o przygotowaniu odpowiednich dla każdego uczestnika materiałów oraz doborze takich zadań i form pracy podczas zajęć, jakie umożliwiają każdemu uczestnikowi udział w tych zajęciach na zasadach równoprawności. Kolejną ważną sprawą jest możliwość pracy indywidualnej z uczniem: każdy z uczących się, szczególnie podczas tak długiego cyklu nauczania, jakim jest czteroletni projekt, może mieć przejściowe kłopoty lub trudności w opanowaniu materiału, a nawet chwilową utratę wiary we własne możliwości czy sens podjętych działań; powinna mu więc towarzyszyć świadomość możliwości uzyskania pomocy i wsparcia ze strony uczącego. Gotowość lektora do udzielenia niezbędnych wskazówek, podpowiedzi w kwestii metod uczenia się, dodatkowych materiałów dydaktycznych, wsparcia, a czasem zwykłej serdeczności, prowadzi do wytworzenia się klimatu wzajemnego zaufania pomiędzy uczniami a nauczycielem, stanowi więc niezbędny element efektywnego, twórczego działania.

Istniała obawa, że zajęcia stacjonarne prowadzone w ramach projektu „Na Fali”, odbywające się w ośrodkach szkolno-wychowawczych beneficjentów, upodobnią się do zwykłych lekcji języka angielskiego. Lektorom zależało zaś, aby jak najlepiej wykorzystać czas przeznaczony na te zajęcia, równocześnie nie zniechęcając ich uczestników kolejnym szkolnym obowiązkiem. Co zadecydowało o atrakcyjności tych zajęć? Z pewnością wpływ na nią miały wysokiej jakości, nowoczesne i aktualne podręczniki, które zgodnie z założeniami projektu otrzymali wszyscy uczestnicy, a także brak standardowego szkolnego systemu oceniania i stosowany system wsparcia pozytywnego. Wprowadzenie metody nagradzania oraz brak sytuacji przymusu uczenia się, w zamian za to stale wzmacniana motywacja wewnętrzna

uczniów, również nie pozostawały bez wpływu na atmosferę panującą podczas zajęć stacjonarnych oraz ich rezultaty.

Z myślą o zajęciach wyjazdowych warto przygotować coś odmiennego, czy to pod względem leksykalnym, czy gramatycznym. Nie chodzi tu o materiał łatwiejszy, przystępniejszy dla uczniów zmęczonych podróżą i odmiennymi warunkami lub rozkojarzonych dodatkowymi atrakcjami podczas wyjazdu. Wręcz przeciwnie, pamiętając o tym, że młodzi ludzie szybko się regenerują, a także lepiej zapamiętują materiał, z którym kojarzy im się coś niezwykłego, choćby niecodzienne warunki pracy, odmiennie emocje i zdarzenia – na zajęcia wyjazdowe dobrze jest wybrać te partie, z którymi uczniowie zwykle gorzej sobie radzą, obfitujące w szczegóły i dużą ilość materiału pamięciowego. Podczas projektu „Na Fali” raz w miesiącu odbywały się weekendowe zjazdy w Warszawie; miały wówczas miejsce zajęcia językowe oraz imprezy dodatkowe integrujące uczestników projektu. Zajęcia językowe można było dodatkowo powiązać tematycznie z planowaną imprezą, wycieczką, zwiedzaniem miejscem, koncertem, czy wydarzeniem odbywającym się aktualnie w Warszawie.

Inne zasady obowiązują podczas obozów językowych, które odbywają się w czasie, w którym większość rówieśników może wypoczywać. Duże znaczenie ma wybór lokalizacji obozu: powinno to być miejsce atrakcyjne – uczniowie poza nauką mają przecież czas wolny – ale równocześnie sprzyjające koncentracji na nauce. Organizator zapewnić powinien odpowiednie warunki lokalowe (dotyczy to zarówno warunków mieszkalnych, jak i sal przeznaczonych na naukę), szczególnie, jeżeli uczestnicy obozu mają w planie dużą liczbę godzin lekcyjnych; przy wytężonej pracy umysłowej ważne jest również wartościowe i smaczne wyżywienie. Dobór materiału, metod i form pracy opierać się powinien na zasadach odbiegających od stosowanych na co dzień oraz podczas krótkich, regularnych zjazdów weekendowych. Dokonując selekcji materiału, planując jego rozłożenie w ciągu dnia i w czasie trwania całego obozu, przewidując tempo i efektywność pracy uczniów trzeba uwzględnić takie kwestie, jak: warunki pogodowe i klimatyczne w miejscu planowanego obozu (trudne warunki pogodowe, aklimatyzacja w nowym miejscu nie sprzyjają skupieniu na nauce); podział dnia na zajęcia językowe (oczywiście nauka odbywająca się przed południem jest rozwiązaniem optymalnym, należy pamiętać też o wystarczającej liczbie i długości przerw oraz warunkach do ich spędzania) oraz czas przeznaczony na wypoczynek (najlepiej wypoczynek aktywny, obejmujący zajęcia sportowe, turystykę krajoznawczą, poznanie ciekawostek i historii okolicy, umożliwiającą realizację zainteresowań muzycznych i artystycznych; uczniowie muszą też mieć zapewniony czas wolny na indywidualną naukę lub odpoczynek); przewidziane dni poświęcone zajęciom edukacyjnym oraz dni wolne od nauki. Podczas projektu „Na Fali” letnie obozy językowe zlokalizowane były w bardzo atrakcyjnej miejscowości nadmorskiej, obozy zimowe z kolei odbywały się w śnieżnej aurze polskich gór. Lektorzy, znając percepcyjne możliwości swoich uczniów, planowali swoje zajęcia z myślą o jak najlepszym wykorzystaniu wakacyjnego czasu; mieli też na uwadze konieczność urozmaicenia długich codziennych zajęć oraz zapobiegania niebezpiecznej monotonii oraz znużeniu uczestników kursu. Wykorzystywali zatem innowacyjne metody i techniki nauczania, posługiwali się materiałami dźwiękowymi,

filmami, przygotowywali imprezy artystyczne w języku angielskim (piosenki, skecze, konkursy); starali się też zapewnić uczniom jak najwięcej materiałów dodatkowych, aby zwolnić ich z obowiązku robienia dużej ilości notatek w trudnych dla osób niepełnosprawnych warunkach obozowych.

Efekty wytężonej pracy stały się wkrótce zauważalne. Porównując możliwości uczniów na początku i nawet po roku trwania projektu można było zauważyć pozytywne zmiany w ich tempie pracy, odporności na zmęczenie, możliwościach percepcyjnych. Przykładowo, podczas pierwszego obozu letniego konieczne były liczne przerwy podczas zajęć językowych, ostatnią godzinę zaś trzeba było przeznaczyć na oglądanie filmu, naukę piosenek, pracę z materiałem dźwiękowym, pod koniec zajęć uczniowie nie wykazywali już zdolności przyswajania nowego materiału; każdego dnia ostatniego obozu zimowego natomiast, godziny dopołudniowe wypełnione były intensywną pracą, uczniowie otrzymywali nawet zadania dodatkowe, z których sumiennie się wywiązywali. Ogólny pozytywny wpływ projektu na codzienne życie i zachowanie się beneficjentów jest niekwestionowaną jego wartością. Oprócz zwiększenia tempa pracy i efektywności nauki, zyskali oni więcej samodzielności, pewności siebie i swoich wyborów; zdecydowanie chętniej angażowali się w różne zajęcia i imprezy poza projektem, opanowali umiejętność skutecznego komunikowania się i współpracy w grupie. Duża część uczestników projektu wykazała się dążeniem do takich pożądanych cech charakteru, jak odpowiedzialność, wytrwałość, pracowitość, odwaga, systematyczność.

Podsumowując można przyznać, że projekt „Na Fali” przyczynił się do wyrównania szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych, stanowił dla nich wsparcie w dążeniu do indywidualnego rozwoju. Oprócz poszerzenia wiedzy oraz nabycia nowych umiejętności, zyskali oni szansę rozwijania swojej pamięci i koncentracji, umiejętność samodzielnego uczenia się i zdobywania wiedzy z różnych źródeł, wykształcili zatem cenne nawyki samokształceniowe. Uczestnictwo w projekcie umożliwiło jego beneficjentom aktywny kontakt z nauką, kulturą i turystyką, wpłynęło na kształtowanie się pozytywnych postaw młodych ludzi; rozwijając wrażliwość na odbiór sztuki przyczyniło się do rozbudzenia ich potrzeb intelektualnych oraz utrwalenia pozytywnych wzorców zachowania.

Trwający cztery lata projekt stale wzbudzał żywe zainteresowanie wśród nauczycieli, uczniów i wychowanków ośrodków, którzy nie brali w nim udziału. O sukcesie przedsięwzięcia świadczyć mogą nie tylko wyniki systematycznie przeprowadzanych ankiet wśród jego uczestników; za miarę sukcesu przede wszystkim uznać należy wyniki końcowe egzaminów Cambridge ESOL.

Podsumowanie wyników egzaminów

W projekcie wzięło udział 160 uczestników: po 20 uczniów z ośmiu Ośrodków szkolno-wychowawczych. Założeniem projektu było osiągnięcie zdawalności przez minimum 96 uczestników projektu. Egzamin zdały 104 osoby, co spełnia oczekiwania projektu, gdyż liczba ta stanowi 65% ogółu uczestników. Wynik można zatem uznać za dobry, choć

oczywiście pozostaje niedosyt w przypadku grup, którym pomimo ogromu pracy włożonej w przygotowania nie udało się osiągnąć zakładanego poziomu językowego. Z pewnością wiele nowych możliwości zyskały osoby niewidome, w szczególności te, które zdały egzamin na poziomie FCE. Certyfikat będzie ich atutem w drodze na wyższe uczelnie, a także w karierze zawodowej, jako że stanowi on nie tylko oficjalne potwierdzenie zaawansowanej znajomości języka angielskiego; jest też dowodem determinacji, wytrwałości i zaangażowania w osiągnięcie raz obranego celu.



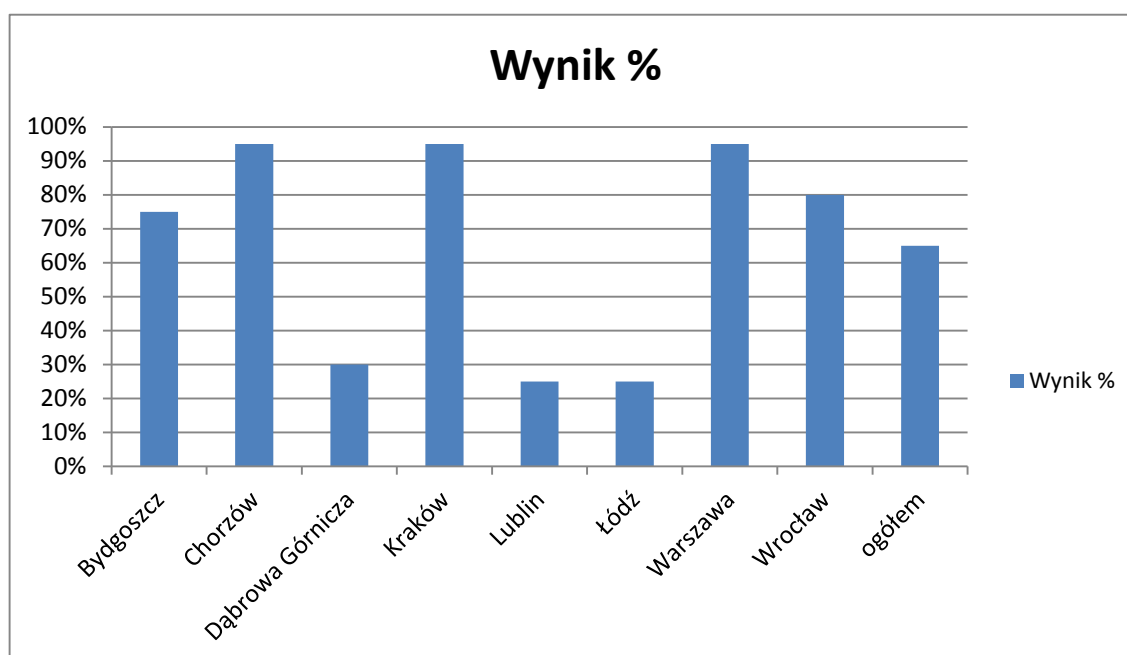
Egzamin Cambridge w SOSW w Krakowie

Szczegółowe zestawienie wyników egzaminów.

Podział na ośrodki ma charakter poglądowy. Ze względu na złożoność problemu (duża rozpiętość wiekowa uczestników od szkoły podstawowej po absolwentów szkoły średniej, różny stopień dysfunkcji narządu wzroku uczestników, wielkość ośrodków, kryteria doboru uczestników itp.), niniejsza publikacja nie ma na celu oceny pracy poszczególnych ośrodków. Z pewnością jednak na wyróżnienie zasługuje fantastyczny wynik ośrodków z Chorzowa, Krakowa czy Warszawy, oraz bardzo dobry wynik uczniów z Wrocławia.

Wyniki Egzaminów

	Wybrany egzamin			Osoby, które zdały egzamin			Wynik procentowy
	FCE	PET	KET	FCE	PET	KET	
Bydgoszcz			20			15	75%
Chorzów	1	11	8	1	11	7	95%
Dąbrowa Górnicza			20			6	30%
Kraków	10	10		9	10		95%
Lublin		5	15		3	2	25%
Łódź	1	9	10	0	2	3	25%
Warszawa	2	8	10	2	8	9	95%
Wrocław	1	6	13	1	6	9	80%
Ogółem	15	49	96	13	40	51	65%



Jak już wcześniej zaznaczono, nigdy jeszcze osoby z dysfunkcją wzroku nie stanowiły tak licznej grupy zdających egzaminu Cambridge w tym samym czasie. Zorganizowanie i przeprowadzenie egzaminu stanowiło nie tylko logistycznie skomplikowane przedsięwzięcie; okazało się też ciekawym i wartościowym doświadczeniem z punktu widzenia organizatora, Cambridge ESOL. Przebieg egzaminu PET jednej z grup, ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, obserwowała pani

Monica Poulter, przedstawicielka Cambridge zajmująca się przygotowaniem materiałów pomocniczych, która przeprowadziła szereg wywiadów z uczestnikami egzaminu oraz z lektorami przygotowującymi grupy krakowskiego ośrodka; zrealizowała również materiał filmowy, który posłużyć ma do realizacji filmów szkoleniowych na temat egzaminu ustnego z udziałem osób niewidomych i słabo widzących. Podczas egzaminu obecna była również pani Ewa Paduch, Examinations Product & Information Officer w British Council w Warszawie. Po zapoznaniu się z wynikami pierwszych egzaminów panie Ewa Paduch oraz Monica Poulter wyraziły podziw dla pracy kandydatów oraz pracujących z nimi lektorów: wynik egzaminu FCE, który zdało 13 z 15 osób, jest ewenementem nawet na regularnych egzaminach tego typu. Kolejne egzaminy nie wypadły może tak efektownie, ze względu na ich niższy poziom oraz mniejszą zdawalność. Końcowy wynik całkowity można jednak uznać za zadawalający, a pionierski projekt za udany.



Ewa Paduch i Monica Poulter (w środku) podczas egzaminów w SOSW w Krakowie wraz z Nauczycielkami Anną Jakubczyk i Ewą Gunajew

BIBLIOGRAFIA

Czerwińska K. (red.), Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących. Publikacja wydana w ramach projektu „Per linguas mundi ad laborem” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Warszawa 2008

Grodecka E., Sprawa Niewidomych, zeszyt VII-VIII, Historia niewidomych polskich w zarysie. Polski Związek Niewidomych 1960

Hancock M., McDonald E. English Result Elementry Student,s Book, Oxford University Pres

Kończyk D. (red.), Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych dla potrzeb osób słabowidzących. Publikacja wydana w ramach projektu „Per linguas mundi ad laborem” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Uniwersytet Warszawski 2008

Łośko E., Poradnik dla nauczycieli i rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku. Kraków 1998

Majewski T., Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym. Warszawa 1997

Majewski T., wykłady profesora Tadeusza Majewskiego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. 2000/2001

Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B., Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli. Publikacja wydana w ramach projektu „Per linguas mundi ad laborem” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Uniwersytet Warszawski 2008

www.cambridgeenglish.org

www.cambridgeesol.pl

Ewa Gunajew, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, tyflopédagog, oligofrenopédagog, nauczycielka dyplomowana Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, lektor w Polskim Towarzystwie Ekonomicznym. Egzaminator maturalny, posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z osobami niewidomymi na różnym etapie nauki języka angielskiego. Współpracowała przy wielu projektach, mających na celu rozwój językowy osób z dysfunkcją wzroku, obejmujących zarówno młodzież, jak i osoby dorosłe.