

ದೃಷ್ಟಿದೋಷವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದು ಹೇಗೆ?

ಶ್ರುತಿ ಸರ್ಕಾರ್

ನಾನು ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಹಂತದವರಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ನನ್ನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ನನ್ನ ಬಳಿ ಯಾವ ಸಿದ್ಧತೆಯೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ನನಗೆ ತರಬೇತಿ ಇರಲಿಲ್ಲ, ದೃಷ್ಟಿದೋಷವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಲ್ಪವಷ್ಟೇ ಅರಿತಿದ್ದೆ, ಮತ್ತು ಅಂತಹವರ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಎಂದಿಗೂ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಆ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಥೆಯಾದ ಇಎಫ್‌ಎಲ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ (EFL University)ದ ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಮಕಾಲೀನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಯಾವ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವೂ ಇರಲಿಲ್ಲ, ಅದಕ್ಕೇಂದೇ ಮೀಸಲಾದ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯವೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಹತಾಶೆಯಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ನನ್ನಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ತಪ್ಪುಗಳಾಗುತ್ತಿದ್ದವು; ವರ್ಷಗಳು ಉರುಳಿದಂತೆ ನನಗದು ಅಭ್ಯಾಸ ಆಗಿಹೋಯಿತು ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಕರವೆನಿಸಲಿಲ್ಲ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸುವ ಸಂಬಂಧವಾಗಿ ನಾನು ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಮತ್ತು ಅದು ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಬದುಕಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿತು ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಓದುಗರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ.

2002ನೇ ಇಸವಿಯಲ್ಲಿ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ನನ್ನ ಮೊತ್ತ ಮೊದಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡಿದೆ (ಇಲ್ಲಿಂದಾಚೆಗೆ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು 'M' ಎಂಬ ಹೆಸರಿನಿಂದ ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ); ಹೆದರಿಕೆ ತಲ್ಲಣಗಳೇ ನನ್ನ ಮೊತ್ತ ಮೊದಲ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿತ್ತು. ಈ ಹಿಂದೆ ಎಂದೂ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಕಲಿಸಿರಲಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಸಮರ್ಥಳಿದ್ದೇನೆಯೇ ಅಥವಾ ಸಿದ್ಧಳಿದ್ದೇನೆಯೇ ಎಂದು ನನಗೆ ಒಂದೂ ತಿಳಿಯಲಿಲ್ಲ. ಆ ದಿವಸ ನಾನು, 'M' ಸಹ ಉಳಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಂತೆಯೇ ಸಮರ್ಥ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಎಂಬ ಸೋಗು ಹಾಕಿಕೊಂಡೇ, ಹಿಂದೆಲ್ಲ ಪಾಠ ಮಾಡುವಂತೆಯೇ ಸಹಜವಾಗಿ ಪಾಠ ಮಾಡಿದೆ. ನನ್ನ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೇಳಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆಯೇ 'M' ಸಹ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾನೆಯೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಆಗಾಗ ಅವನ ಕಡೆಗೆ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ನಾನು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ 'M' ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಬಹಳ ಏಕಾಗ್ರತೆಯಿಂದ ಆಲಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದ. ತರಗತಿಯ ಚರ್ಚೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಠವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಆಗಾಗ ನನ್ನ ಮಾತುಗಳನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುತ್ತಾ ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ, ಮತ್ತು ನಾನು ಪಾಠ ಮುಗಿಸಿ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ 'M' ಮೌನವಾಗಿ ಕುಳಿತಿರುತ್ತಿದ್ದ. ಅವನ ಮುಖದಲ್ಲಿ ಗೊಂದಲದ ಛಾಯೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಏನನ್ನೋ ಹೇಳಲು ಅಥವಾ ಕೇಳಲು ಬಯಸುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಅವನೊಬ್ಬನಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ, ಏನನ್ನೂ ಮಾತನಾಡಬಾರದೆಂದು ಅವನು ನಿರ್ಧರಿಸಿದ್ದಂತಿತ್ತು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಏನಾದರೂ ಸಹಾಯ ಬೇಕಿದ್ದರೆ ಆತನನ್ನು/ಆಕೆಯನ್ನು ಬಾಯಿಬಿಟ್ಟು ಕೇಳಬೇಕು; ಏನಾದರೂ ಸಹಾಯ ಬೇಕಿದ್ದರೆ ಅವನು/ಅವಳು ತಾನಾಗೇ ಕೇಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ ಎಂದು ನಮಗೆ ನಾವು ಭಾವಿಸಬಾರದು ಎಂಬುದು ಎಷ್ಟೋ ಸಮಯದ ನಂತರ ನನಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಯಿತು.

ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳು

ನಾನು ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದಾಗ 'M' ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ನೀಡಿದ ಆ ಸಂದರ್ಭವು ನನ್ನ ಮೊದಲ ಕಲಿಕೆಯಾಯಿತು. ತರಗತಿ ಮುಗಿದ ಮೇಲೆ 'M' ನನ್ನ ಹತ್ತಿರ ಬಂದು ತನ್ನ ಉತ್ತರ ಸರಿ ಇತ್ತೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂದು ಕೇಳಿದ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 'M' ಉತ್ತರ ಹೇಳಿದ ಮೇಲೆ ನಾನು ಏನೆಂದೆ, ಏನು ಮಾಡಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಮೇಲೆ ನಾನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಿದೆ. ಅವನು ಉತ್ತರಿಸಿದಾಗ ನಾನು ನಕ್ಕು ಅಹುದೆಂದು ತಲೆಯಾಡಿಸಿದ್ದೆ. ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದಂತೆ ಎಲ್ಲ ಅಧ್ಯಾಪಕರೂ ಆಗಾಗ ಇಂತಹ ಶಾಬ್ದಿಕವಲ್ಲದ ಸಂವಹನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದುಂಟು. ಆದರೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಂತಹ ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲಾರರು. ಮುಗುಳ್ಳಗೆ, ತಲೆಯಾಡಿಸುವಿಕೆ, ಕಣ್ಣು ಮಿಟುಕಿಸುವಿಕೆ, ಹುಬ್ಬು ಗಂಟಿಕ್ಕುವಿಕೆ ಇವೆಲ್ಲ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂತಹವರ ಬೆನ್ನನ್ನೋ ಭುಜವನ್ನೋ ತಟ್ಟಿದಾಗ ಅಥವಾ ಬಾಯಿಬಿಟ್ಟು ಮಾತನಾಡಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ತನ್ನ ಉತ್ತರದಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಮಾಧಾನವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ.

ರೇಖಾನಕ್ಷೆಗಳು, ಸಂಕೇತಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತರೇಖಾಕೃತಿಗಳು

ಆ ವರ್ಷ ನಾನು ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದಿಷ್ಟು ಹೇಳುತ್ತೇನೆ; "ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ" ಎಂಬುದು ಆ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದ ಹೆಸರು. ನಾನು ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಪಾಠಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಅವು ಅಸಂಖ್ಯ ರೇಖಾನಕ್ಷೆಗಳನ್ನು, ಅಂಕಿಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು. "ಈಗೇನು ಮಾಡುವುದು? ಈ ರೇಖಾನಕ್ಷೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಹೇಗೆ ಮನಗಾಣಿಸುವುದು?" ಇದು ನನ್ನ ಮೊದಲ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿತ್ತು. ಬಹುಶಃ ಆತನಿಗೆ/ಆಕೆಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ಆಗ ಈ ನಕ್ಷೆ, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳ ಮೂಲಭೂತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬಹುದಿತ್ತು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ರೇಖಾನಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಕೋಷ್ಟಕಗಳು ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು, ನಿಖರತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಇವುಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಷ್ಟೇ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಇರುತ್ತದೆ. ರೇಖಾನಕ್ಷೆಗಳ ಒಂದು ಅಚ್ಚೊತ್ತಿದ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದೆ. ಒಂದು ಕಾರ್ಡ್‌ಬೋರ್ಡ್ ಮೇಲೆ ಬಾಲ್ ಪಾಯಿಂಟ್ ಪೆನ್ನಿನಿಂದ ರೇಖಾಚಿತ್ರವನ್ನು ಬರೆದು ಅದನ್ನು ಹಿಂದಕ್ಕೆ ತಿರುಗಿಸಿ ಪೆನ್ನಿನಿಂದ ಹಿಂಬದಿಯಲ್ಲಿ ಮೂಡಿದ್ದ ಉಬ್ಬುಗಳನ್ನು ಕಣ್ಣುಚ್ಚಿ ಸ್ಪರ್ಶಿಸತೊಡಗಿದೆ. ನಾನು ರಚಿಸಿದ್ದ ರೇಖಾನಕ್ಷೆ ಸರಿ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಮೊದಲಿಗೆ, ಆ ಉಬ್ಬುಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಮೂಡಿರಲಿಲ್ಲ ಹಾಗಾಗಿ ಮುಟ್ಟುವ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾರಿಂದಲೂ ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ; ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅಲ್ಲಿ ಮೂಡಿದ್ದು ಮೂಲ ನಕ್ಷೆಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಮೂಡಿದ್ದ ಪ್ರತಿಫಲನವಾಗಿತ್ತು. ಹಲವಾರು ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ನಂತರ ನಾನು ಸರಿಯಾದ ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದೆ; ನನಗೇಗ ಅದನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವಿತ್ತು. ನಾನು ನನ್ನ ಗೆಳತಿಯನ್ನು ಕಣ್ಣು ಮುಚ್ಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಲವಂತ ಮಾಡಿದೆ, ಮತ್ತು ನಾನು ರೇಖಾಚಿತ್ರವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ ಅದನ್ನು ಸ್ಪರ್ಶಿಸಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಹೇಳಿದೆ. ನನ್ನ ಪ್ರಯತ್ನ ಸಫಲವಾಗಿತ್ತು, ನಾನು ಸಂತಸದಿಂದ ಪುಳಕಿತಳಾದೆ!

ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳಾದ ಮೇಲೆ ನಾನು ವೆಂಡೆಲ್ ರಾಡ್ರಿಕ್ಸ್ (Wendell Rodricks) ಅವರ 'The Green Room (ದಿ ಗ್ರೀನ್ ರೂಮ್)' (2012) ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುತ್ತಿರಬೇಕಾದರೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ 'ವಿಶ್ಯುನೇರ್ ಸಂಗ್ರಹಗಳ (Visionnaire collections - ಎಂಬುದು ಒಂದು ಮೇಲಿನ ಶ್ರೇಣಿಯ ದುಬಾರಿ ಬೆಲೆಯ ಬ್ಯಾಂಡ್)' ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ ಬಟ್ಟೆಗಳ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ಬಣ್ಣವು ಬೈಲ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಬರೆದಿರುವುದು ನಾನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಸಮರ್ಥನೆ ಸಿಕ್ಕಂತಾಯಿತು.

ನಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲು ಮತ್ತೊಂದು ಪರ್ಯಾಯ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಕಾರ್ಡ್‌ಬೋರ್ಡ್ ಮೇಲೆ ಕೈಯಿಂದ ಮುಟ್ಟಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ತಂತಿಗಳನ್ನು ಅಂಟಿಸುವುದು. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ಪರ್ಶೇಂದ್ರಿಯದ (tactile) ಮತ್ತು ಸ್ನಾಯುಸಂವೇದನೆಯ (kinaesthetic) ದತ್ತಮಾಹಿತಿಗಳ ಮೂಲಕ ಬೋಧನೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿರುವ ಸಂಗತಿ. ಇವನ್ನು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ "ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಕರ್ಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು" ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಾರದು, ಬದಲಿಗೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಮತ್ತೊಂದು ವಿಧಾನ ಎಂದು ಪರಿಭಾವಿಸತಕ್ಕದ್ದು (Klatzky (ಕ್ಲಾಟ್ಸಿ) & Lederman(ಲೀಡರ್ಮನ್) 1988).

ನಾನು, ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ, ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆವ, ಚಿತ್ರಿಸುವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ತಲುಪಿಸಲು ಇತರ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸಿರುವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಡೀ ತರಗತಿಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗಲೆಂದು ನಾನು ಏನನ್ನು ಬರೆಯುತ್ತೇನೋ ಅದನ್ನು ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಹೇಳಿ ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ; ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವಾಗ, "x ಅಕ್ಷದ ಮೇಲೆ ನಾವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಕ್ಕಳ ಮೂರು ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಬರೆಯೋಣ: ಮೊದಲನೆಯ ಗುಂಪು 6 ರಿಂದ 8 ತಿಂಗಳ ಒಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು; ಎರಡನೆಯದು 8 ರಿಂದ 10 ತಿಂಗಳ ಒಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು ಮತ್ತು ಮೂರನೆಯ ಗುಂಪು 10 ರಿಂದ 12 ತಿಂಗಳ ಒಳಗಿನ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು.... ಇನ್ನು y ಅಕ್ಷದ ಮೇಲೆ...." ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆದುದನ್ನು ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟದ ಕೆಲಸವೇನಲ್ಲ, ಅದು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಪರಿಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮತ್ತು ಆತನ/ಆಕೆಯ ತೊಡರಿನ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯದಂತೆಯೇ, ಅದನ್ನು ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಮಾಡತಕ್ಕದ್ದು.

ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನ ಬೋಧಿಸುವಾಗ ಎದುರಾದ ಮುಖ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆ ರೇಖಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ IPA (ಐಪಿಎ) (International Phonetic Association - ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಧ್ವನಿ ಸಂಬಂಧವಾದ ಸಂಘ) ಪ್ರಸ್ತುತಿಗಳು ಮತ್ತು OT (ಓಟಿ) (Optimality Theory - ಅತ್ಯುತ್ತಮತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ) ಸ್ತಬ್ಧ ಚಿತ್ರಗಳು. ಸ್ಪರ್ಶೇಂದ್ರಿಯದ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು (ನಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಈ ಹಿಂದೆ ಮಾಡಿದಂತೆ) ಒದಗಿಸುವುದು ಇವುಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ವಿವಿಧ ಧ್ವನಿಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, [θ] ಇದನ್ನು "ಥೀಟಾ" ಎಂದೂ, /ŋ/ ಇದನ್ನು " n ವಿತ್ ಎ ಹುಕ್" ಎಂದೂ, ಅರೆಬಿಕ್ ಗ್ಲಾಟಲ್ /ʒ/ ಇದನ್ನು "ಕ್ವೆಶ್ಚನ್ ಮಾರ್ಕ್ ವಿತೌಟ್ ದ ಡಾಟ್" ಎಂದೂ ಕರೆಯಬೇಕೆಂದು, ಬೋಧಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಒಂದು ಒಪ್ಪಂದಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ ಅದರಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಲೆನ್ ಕೆಲರ್ ನ ಕಥೆಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಹಿಂದಿ ಚಲನಚಿತ್ರ Black ನಲ್ಲಿ

ಬಳಸಿರುವ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ತೋಳಿನ ಮೇಲೆ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಗುರುತು ಮಾಡುವ ತಂತ್ರವನ್ನು “ಗುಂಜನ ಸಂಬಂಧಿ (Sonority Principle)” ಮತ್ತು SLA (Second Language Acquisition (ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎ)) ಮಕ್ಕಳ ತಪ್ಪು ಉಚ್ಚಾರಣೆಗಳ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪ್ರಕರಣ ಒಂದರಲ್ಲಿ ನಾನು ಬಳಸಿರುವುದನ್ನು ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ವ್ಯಕ್ತರೇಖಾಕೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ, ವಾಕ್ಯರಚನೆ ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅಂತಹುದೊಂದು ರೇಖಾಕೃತಿಯನ್ನು ಬರೆದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತರೇಖಾಕೃತಿಯನ್ನು (ಸ್ವರ್ಣೇಂದ್ರಿಯದ ರೂಪದೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲದೆಯೇ) ಶಬ್ದಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ‘S’ ಎಂಬುದು ‘NP’ ಮತ್ತು ‘VP’ ಗಳಿಗಿಂತಲೂ, ‘NP’ ‘D’ ಮತ್ತು ‘N’ ಗಿಂತಲೂ ಪ್ರಬಲವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ತರಹದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ, ಎಡದಿಂದ ಬಲಕ್ಕೆ ಮರವನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಾನು ಕಲಿಸಿದ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವ್ಯಕ್ತರೇಖಾಕೃತಿಯೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಬ್ರಾಕೆಟ್‌ಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಂಡಿದೆ.

ಅಧ್ಯಯನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಮತ್ತು ವಾಚನಗಳು

ಬೋಧಕರಾದವರಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಇರಬಹುದಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಪರಿಮಿತಿಗಳ ಅರಿವು ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕ್ಷೀಣ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಗಾತ್ರದ ಮುದ್ರಿತ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಓದಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂತಹವರಿಗೆ ದಪ್ಪಕ್ಷರದಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಣವಾದ ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಸಾಫ್ಟ್ ಕಾಪಿಗಳನ್ನು ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಲಭ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅತಿ ಸುಲಭದ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ, ಆಗ ಅಕ್ಷರದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಪಸ್ವಲ್ಪ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದಪ್ಪ ಗಾತ್ರದ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು, ಇಲ್ಲವೇ, ವಿಶೇಷ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಸಾಫ್ಟ್‌ವೇರ್ ಅಥವಾ ಸಲಕರಣೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆಯೂ ಇರಬಹುದು. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿದ್ಯುನ್ಮಾನ ರೂಪದ ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವರು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಓದಲು JAWS ನಂತಹ ಸ್ಕ್ರೀನ್ ರೀಡರ್ ಸಾಫ್ಟ್‌ವೇರ್ ಬಳಸುವರು. ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಸ ರೂಪ ಹೊಂದಿರುವ ಪರ್ಯಾಯ ಶೈಲಿಗಳ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಯೋಜನೆಯು ಅತ್ಯಗತ್ಯ, ಮತ್ತು ಈ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮೂಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

‘V’ ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಿಂದ ನಾನು ಬಹಳ ಮಹತ್ವವಾದುದನ್ನು ಕಲಿತೆ. ಆತ ತನ್ನ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಕಲಿತ. ‘V’ ತನ್ನ ಮೊದಲ ತರಗತಿಯಿಂದಲೇ ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದನು; ಆತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ದಿನವೂ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದನಲ್ಲದೆ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವಂತೆ ನನ್ನನ್ನು ಕೋರುತ್ತಿದ್ದ. ಆತನಿಗೆ ನಾನು

ಮೊದಲು ನೀಡಿದ ಪಠ್ಯವು ಲೈಬ್ರರಿ ಪುಸ್ತಕದೊಂದರ ಛಾಯಾಪ್ರತಿಯಾಗಿತ್ತು, ಆ ಪುಸ್ತಕದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲಾಗಿತ್ತಲ್ಲದೆ ಕೆಲವು ವಾಕ್ಯಗಳಿಗೆ ಅಡಿಗರೆ ಹಾಕಲಾಗಿತ್ತು. 'V' ಮಾರನೆಯ ದಿವಸ ಬಂದು ಯಾವುದೇ ಅಡಿಗರೆ ಹಾಕಿರದ ಇನ್ನೂ ಸ್ಫುಟವಾಗಿರುವ ಪ್ರತಿ ಬೇಕೆಂದು ಕೇಳಿದ, ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ಸಾಫ್ಟ್ ಕಾಪಿ ಬೇಕೆಂದು ಕೇಳಿದ. ಅದು 2008ನೇ ಇಸವಿ; ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪ್ರತಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದಲ್ಲೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಖ್ಯೆಯ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದರು. ಜೊತೆಗೆ ಅವರಿಗಾಗಿಯೇ JAWS ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯವೂ ಇತ್ತು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಕಾರ್ಯ ಕೇಂದ್ರವು ಕೂಡ ಇತ್ತು. ಸಿಕ್ಕಾಪಟ್ಟೆ ಅಡಿಗರೆ ಹಾಕಿರುವ ಪಠ್ಯಗಳಿಂದಾಗಿ ಅಥವಾ ಮಾಸಿದ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳಿಂದಾಗಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವ ಸ್ಯಾನರ್‌ಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಆ ದಿನ ನಾನು ಅರಿತೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮುದ್ರಿತ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಸ್ಫುಟವಾಗಿರತಕ್ಕದ್ದು, ಸುಲಭವಾಗಿ ಓದುವ ಫಾಂಟ್‌ಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರತಕ್ಕದ್ದು.

ಬೈಲ್ ಬಳಸುವ 'Q' ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಂದಿಗಿನ ನನ್ನ ಅನುಭವ ನನಗೊಂದು ಉಪಯುಕ್ತ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಕಲಿಸಿತು. ಬೈಲ್ ಓದುಗರು ಪಠ್ಯದ ಮೇಲೆ ಕಣ್ಣಾಡಿಸುತ್ತಾ ಓದಲಾರರು, ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಬಲ್ಲ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮೂರು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಅವರು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಬಹುತೇಕ ಬೋಧಕರು ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಪಠ್ಯದ ಮೇಲೆ ಕಣ್ಣಾಡಿಸಿ ಮತ್ತು ಕಣ್ಣುಹಾಯಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ತರಗತಿಯ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ಪುನರವಲೋಕನ ಮಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಬೈಲ್ ಬಳಸುವವರಿಗೆ ಹೀಗೆ, ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಂತೆ ಸುಮ್ಮನೆ ಕಣ್ಣು ಹಾಯಿಸಿ ವೇಗವಾಗಿ ಸುಗಮವಾಗಿ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಬೆರಳುಗಳು ಕಣ್ಣುಗಳಂತಿರದೆ ರೇಖೆಗಳ ಮೇಲೆ ಬೆರಳಾಡಿಸುತ್ತ ಅಕ್ಷರ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಒಂದೊಂದಾಗಿ ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಇದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ. ಭಾಗಶಃ ದೃಷ್ಟಿ ಅಥವಾ ಕ್ಷೀಣ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಸಹ ನಿಗದಿತ ಸಮಯಾವಧಿಯ ಒಳಗೆ ಸುಮ್ಮನೆ ಪಠ್ಯದ ಮೇಲೆ ಕಣ್ಣಾಡಿಸಿ ಅಥವಾ ಕಣ್ಣುಹಾಯಿಸುವುದು ಪ್ರಯಾಸದಾಯಕವಾದ ಕೆಲಸವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಅಥವಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಠ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಕಣ್ಣಾಡಿಸಿ ಮತ್ತು ಕಣ್ಣುಹಾಯಿಸುತ್ತಾ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಓದುವುದು ಸುಲಭ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಂತಹ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ದಪ್ಪ ಗಾತ್ರದ ಅಕ್ಷರಗಳಿರುತ್ತವೆ, ಅಡಿಗರೆ ಹಾಕಿದ ಅಕ್ಷರಗಳು ಮತ್ತು ಇಟಾಲಿಕ್ಸ್ (ಓರೆಯಾದ) ಅಕ್ಷರಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಇಂತಹವು ಪಠ್ಯದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳತ್ತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿದ್ಯುನ್ಮಾನ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು, ಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಗುರುತುಗಳು ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಸ್ಕ್ರೀನ್ ಮೇಲೆ ಓದುವವರು ಒಂದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಭಾಗವನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಡೀ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ

ನಾನು ಎದುರಿಸಿದ ಮತ್ತೊಂದು ತೊಡಕು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡಲಾಗುವ ಆಂತರಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿದ್ದವು. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವಲ್ಲಿ ಹಲವು ವಿಧಾನಗಳುಂಟು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರ

ದೃಷ್ಟಿದೋಷದ ಪ್ರಮಾಣದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಈಗ ಅಂತಹ ಎರಡು ಬಗೆಯ ದೃಷ್ಟಿದೋಷಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ:

- i. 'P' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವು ಅದರ ಕೆಳಗಿನ ಶ್ರೇಣಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಅತಿಸಣ್ಣ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಓದಲು ಅವಳಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ದಪ್ಪ ಗಾತ್ರದ ಕನ್ನಡಕಗಳನ್ನು ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದ ಅವಳು ಬಹಳ ಅಪರೂಪವಾಗಿ ಕಷ್ಟ ಹಲಗೆಯ ಕಡೆಗೆ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದಳು. ಅಕ್ಷರಗಳು ದಪ್ಪ ಗಾತ್ರದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ದುರ್ಬಲ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ 'P' ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಲಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವಳಿಗೆ 20 ಪಾಯಿಂಟ್ ಗಾತ್ರದ ಫಾಂಟ್ ಉಳ್ಳ ಪ್ರಶ್ನೆಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ನಾನು ಅವಳಿಗೆ ಫಾಂಟ್ ಗಾತ್ರವನ್ನು ತನಗೆ ಬೇಕಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಿಗ್ಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿಗಳ ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯ ಪಠನಗಳ ಸಾಫ್ಟ್ ಕಾಪಿ ನೀಡುತ್ತಿದೆ.
- ii. ತೀವ್ರವಾದ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಪತ್ರಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮೂರು ಸಂಭವನೀಯ ದಾರಿಗಳಿವೆ: (a) ಕೋಣೆಯ ಒಂದು ಮೂಲೆಯಲ್ಲೋ ಅಥವಾ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ಜಾಗದಲ್ಲೋ ಕುಳಿತು ಪ್ರಶ್ನೆ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಬೇಕೆಂದು ಸಹಾಯಕನಿಗೆ/ ಬರೆಯುವವನಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದು; ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೋರಿಕೆಯ ಮೇರೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ಬೇಕೋ ಅಷ್ಟು ಬಾರಿ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಬಹುದು, (b) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಒಂದು ದಿನದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಿ ಒಂದು ಟೀಪ್‌ನಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ರೆಕಾರ್ಡ್ (ಧ್ವನಿಮುದ್ರಣ) ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಆತನಿಗೆ/ಆಕೆಗೆ ತಿಳಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಮಾರನೆಯ ದಿನ ಅದನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸುವಂತೆ ಸೂಚಿಸುವುದು, ಅಥವಾ (c) ಬೋಧಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಓದಿ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಅವರು ನೀಡುವ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ದಿನದಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆಯ್ಕೆ (c) ಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸುವ ಮುನ್ನ ಮತ್ತು ಪುನರವಲೋಕನಕ್ಕೆಂದು ಬೋಧಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಇಡೀ ಪ್ರಶ್ನೆ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಆತ/ಆಕೆ ನೀಡಿದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳಬೇಕಾಗಿದೆ. 'M' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಈ ಮೂರು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದಾಗ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ (b)¹ ಅನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ.

ಪರೀಕ್ಷೆ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಸಮಯಾವಧಿಯನ್ನು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡುವಂತೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡಲಾಗದು; ಅಂತಹವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಸಮಯಾವಧಿ ನೀಡಬೇಕು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಹೆಚ್ಚುವರಿಯಾಗಿ ನಿಗದಿ ಪಡಿಸುವ ಸಮಯದಿಂದಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ ಹಾಗೂ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹತೆ ಪ್ರಶ್ನಾರ್ಹವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಥವಾ ಅವರ ಸಹಾಯಕರು ಪ್ರಶ್ನೆಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಓದಬೇಕಾಗುವ ಕಾರಣ ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ನಿಜಕ್ಕೂ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಬರೆದ ಅಥವಾ ಟೈಪ್ ಮಾಡಿದ ಮೇಲೆ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ತಿದ್ದುಪಡಿ ಮಾಡಲು, ಗ್ರಂಥಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸಲು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದಲೂ ಅಂತಹವರಿಗೆ ಕಾರ್ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸಲು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಸಮಯಾವಧಿ ನಿಗದಿ ಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಸಮಯಾವಧಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವಂತೆ ಕೋರಿಕೊಳ್ಳುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ನಿರ್ಮಿಸಿದಾಗ ಆತನನ್ನು/ಆಕೆಯನ್ನು ಬೋಧಕರ ಹಂಗಿಗೆ ಒಳಗಾಗಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಆತನ/ಆಕೆಯ

ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ದಕ್ಕೆ ಉಂಟಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಈ ಕೆಳಗಿನವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಸಮಯಾವಧಿಯ ಮಿತಿಗಳು: ಕ್ಷೀಣ ದೃಷ್ಟಿಯಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ 1.5 ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ; ಸಹಾಯಕ/ಬರಹಗಾರನನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ 2 ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ; ಬೈಲ್ ಬಳಸುವವರಿಗೆ 2.5 ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ (Legge et al., (ಲೆಗ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1999).

ಅಲ್ಲಿಂದಿಲ್ಲಿಗೆ ಚಲಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ

ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ನಾನೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪಾಠವನ್ನು ಕಲಿತೆ. ಪಿಎಚ್‌ಡಿ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಂದರ್ಶನಕ್ಕೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ 'Q' ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ ಬಂದಿದ್ದಳು. ನಾನು ಅಭ್ಯರ್ಥಿಯ ಪಕ್ಕದ ಕುರ್ಚಿಯಲ್ಲೇ ಕುಳಿತಿದ್ದಾಗ ತರಗತಿಯ ಒಳಗೂ ಹೊರಗೂ ಹೋಗಲು ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ನನಗೆ ನಾನೇ ನಿಯೋಜಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೆ. ನಾವು ಸಹಜವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಕೈ ಹಿಡಿದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಾನು ಅವಳ ಕೈ ಹಿಡಿದುಕೊಂಡೆ; ಅವಳು ವಿನಮ್ರವಾಗಿಯೇ ನನ್ನ ಕೈ ಬಿಡಿಸಿಕೊಂಡು ಮೊಣಕೈ ಮೇಲಿನ ನನ್ನ ತೋಳನ್ನು ತಾನೇ ಹಿಡಿದುಕೊಂಡಳು. ಅಂದಿನಿಂದಲೂ ನಾನು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವವರಿಗೆ ನಡೆಯಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ನನ್ನ ತೋಳನ್ನೇ ನೀಡಿ ಅವರಿಗಿಂತ ತುಸು ಮುಂದೆ ಹೆಜ್ಜೆ ಇಡುತ್ತಾ ನಡೆಸುತ್ತೇನೆ; ನಡೆಯುವಾಗ ನೆಲದ ಮೇಲ್ಮೈ, ಉಬ್ಬು, ತಗ್ಗು ಮತ್ತು ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಾಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾ, ಸೂಚಿಸುತ್ತಾ ಹೆಜ್ಜೆ ಹಾಕುತ್ತೇನೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ನಾನು ಬೋಧಿಸುವ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯ ಬಾಗಿಲನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ತೆರೆದಿರುತ್ತೇನೆ ಇಲ್ಲವೇ ಮುಚ್ಚಿರುತ್ತೇನೆ; ಎಂದೂ ಭಾಗಶಃ (ಅರ್ಧ) ತೆರೆದಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಒಂದು ವೇಳೆ ತರಗತಿ ರದ್ದಾದರೆ, ಇಲ್ಲವೇ, ಸ್ಥಳ ಬದಲಾದರೆ ಅಂತಹ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಫೋನಿನ ಮೂಲಕ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನೋಟೀಸ್ ಬೋರ್ಡಿನ ಮೇಲೆ ಬರೆದಿರುವ ಸೂಚನೆಗಳು ಅಥವಾ ಉಪನ್ಯಾಸ ಕೋಣೆಯ ಬಾಗಿಲಿಗೆ ಅಂಟಿಸಿರುವ ಉಪನ್ಯಾಸ ಸ್ಥಳ ಬದಲಾವಣೆಯ ಸೂಚನೆಯ ಚೀಟಿಗಳ ಅರಿವು ಅವರಿಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಮ್ಮೆ, ನನ್ನ ತರಗತಿ ರದ್ದಾದಾಗ, ನಾನು ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ರದ್ದಾದ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದೆ. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ತರಗತಿಯ ವೇಳೆಗಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಳಂಬವಾಗಿ ಬಂದಿದ್ದರಿಂದ ಸುಮಾರು 45 ನಿಮಿಷಗಳ ಕಾಲ ನನಗಾಗಿ ಕಾದು ಬಳಿಕ ಎದ್ದು ಹೋಗಿದ್ದ.

ಪರಿಸಮಾಪ್ತಿ

ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಥವಾ ಇನ್ಯಾವುದೋ ಇತರ ಭಿನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಬೋಧಕರಾದವರು ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿರಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ನಾನೀಗ ಬಂದಿದ್ದೇನೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದ ವಿಷಯವಸ್ತುವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಬೋಧಕರಾದವರಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಒಂದಷ್ಟು ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಹೊಂದಿಸಿ ಅವರಿಗೆ ತಲುಪಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಅಷ್ಟೇ. ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಸಣ್ಣ ಪುಟ್ಟ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಅಥವಾ ಮಾರ್ಪಾಟುಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಮಾರ್ಪಾಟು, ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳಿಂದ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಸಹ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಒಬ್ಬ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಅವನ/ ಅವಳ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವು ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ತಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡೇ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿದೆ ಎಂಬ ಒಂದೇ ಒಂದು ಕಾರಣಕ್ಕೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿ ಹಾಗೂ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅವನಿಗಾಗಿ/ ಅವಳಿಗಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಮಾರ್ಪಾಟು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಕಲಿಸುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿಯೇ ವಿನಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಪಾಟು ಮಾಡಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇಲ್ಲ.

References

Klatzky, R. L., & Lederman, S. J. (1988). The intelligent hand. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 121 -151). New York: Academic Press.

Legge, Gordon E., Madison, Cindee & Mansfield, Stephen J. (1999). Measuring Braille Reading Speed with the MNREAD Test®, *Visual Impairment Research* 1, 3, 131 -145.

Rodricks, Wendell (2012). *The green room*. New Delhi: Raintree, Rupa Publications.

ಅಂತ್ಯ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು

¹ ನಾನು ಈ ಲೇಖನವನ್ನು ಬರೆಯುತ್ತಿರಬೇಕಾದರೆ, ನನ್ನ 6 ½ ವರ್ಷದ ಮಗಳು ನಾನು ಏನು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ಕೇಳಿದಳು. ಅವಳಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾದರಿ ಮತ್ತು 'M' ಗೆ ನೀಡಿದ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ವಿವರಿಸಿದೆ. 'M'ಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಸಿಗುವ ಕಾರಣ ಅವಳಿಗೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಮೊದಲನೆಯ ಆಯ್ಕೆ ಉತ್ತಮವೆನಿಸಿತು.

ಶ್ರುತಿ ಸರ್ಕಾರ್ EFL ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಲಿಂಗ್ವಿಸ್ಟಿಕ್ಸ್ & ಕಾಂಟೆಂಪ್ಟರಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಥಮ ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ, ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ, ಮತ್ತು ಓದುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹಾಗೂ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆ ಅವರ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ.

ಅನುವಾದಕರು: ಟಿ.ಎನ್ ವಾಸುದೇವ ಮೂರ್ತಿ/ ಪರಿಶೀಲಕರು: ಎಮ್. ಜಿ ಹೆಗ್ಡೆ

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching* Volume 5 Number 2 Issue 10 July 2016