

Makale Geçmişi/Article History

Alındı/Received: 28.11.2019

Düzeltilme alındı/Received in revised form: 10.12.2019

Kabul edildi/Accepted: 10.12.2019

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GENİŞLETİLMİŞ ÇEKİRDEK MÜFREDAT VE DİNLEME BECERİLERİ

Gülistan YALÇIN¹, Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN²

Özet

Görme yetersizliği olan bireyler, toplumda bağımsız bir yaşam sürdürebilmek için bazı becerilerin öğretimine ihtiyaç duyarlar. Hatlen (1996) görme yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duydukları tüm bu becerileri kapsayan Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ı tanımlamıştır. Bu müfredat genel eğitim okullarında takip edilen müfredata ek olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik alan uzmanları tarafından sunulmaktadır. Genişletilmiş Çekirdek Müfredat dokuz alandan oluşmaktadır. Bu alanlardan biri de tamamlayıcı akademik becerilerdir. Tamamlayıcı akademik beceriler, çalışma becerileri, dinleme becerileri, kavram öğretimi, yön bilgisi, kabartma yazı, önceden kaydedilmiş materyallerin kullanımı, konuşma kartları veya iletişim için geliştirilen cihazların kullanımı gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır. Bu becerilerin her biri görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde ve günlük yaşamında son derece önemli bir yere sahiptir. Ancak dinleme becerisi, görme yetersizliği olan bireylerin yaşamları boyunca en sık başvurduğu beceridir. Bebeklik döneminde görme duyusunu kullanamayan bebekler, sesleri dinleyerek ebeveynleri ile iletişim kurmakta, bireylerin ve nesnelerin yerlerini tayin etmekte ve bu şekilde dış dünyaya ilişkin bilgi toplamaktadırlar. Okul döneminde ise görme yetersizliği olan öğrenciler, dersleri takip etmede, ödev hazırlamada, sınavlara hazırlanmada yine sıklıkla dinleme becerisini kullanmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı da pek çok ülkenin eğitim programı içerisinde yer alan Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ı tanıtmak ve görme yetersizliği olan bireylerin yaşamında dinleme becerilerinin önemini tartışmaktır. Bu amaçla çalışmada, öncelikle Genişletilmiş Çekirdek Müfredat ve alanları tek tek tanıtılmış, görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde dinleme becerilerinin önemi açıklanmış ve alan uzmanlarına/öğretmenlere ve ebeveynlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği, genişletilmiş çekirdek müfredat, dinleme becerileri

EXPANDED CORE CURRICULUM AND LISTENING SKILLS FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract

Individuals with visually impaired need to teach some skills in order to lead an independent life in society. Hatlen (1996) defined the Expanded Core Curriculum that covers all these skills that individuals with visual impairment need. In addition to the curriculum followed in general education schools, this curriculum is offered by field experts for the needs of the students. The Expanded Core Curriculum consists of nine areas. One of these areas is complementary academic skills and access. Complementary academic skills include study skills, listening skills, concept teaching, direction information, embossed writing, the use of pre-recorded materials, the use of speech cards or the use of devices developed for communication. Each of these skills has an important role in the education and daily life of students with visually impaired. However, listening skill is the most frequently used skill in the life of individuals with visual impairment. Babies who cannot use their sense of vision during infancy, communicate with their parents by listening to the sounds, determine the locations of individuals and objects and collect information about the outside world. In the school period, students with visual impairment often use listening skills to follow lessons, prepare homework and prepare for exams. The aim of this paper is to introduce the Expanded Core Curriculum which is included in the education program of many countries and to discuss the importance of listening skills in life of individuals with visually impaired. For this purpose, first of all, the Expanded Core Curriculum and its sub-areas introduced one by one, the importance of listening skills in the education of individuals with visually impaired is explained and suggestions are made to practitioners and parents.

Key Words: Visual impairment, expanded core curriculum, listening skills.

¹Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gulistanyalcin@aksaray.edu.tr

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, abanu@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Görme yetersizliği olan bireyler, görme duyusunu kullanamadıkları ya da sınırlı şekilde kullanabildikleri için bazı becerileri öğrenmede sınırlılıklar yaşarlar. Alan yazında, sınırlı deneyimler sonucunda görme yetersizliği olan bebeklerde ve çocuklarda; duyu/motor becerilerinin gelişiminde (Brambring, 2001), iletişim becerilerinin gelişiminde (Celeste, 2006; Kekelis, 1992; Kekelis ve Sacks, 1992), bilişsel becerilerin gelişiminde (Ferrell, 1996; Ferrell, 2011; Warren, 1994), günlük yaşam becerilerinin gelişiminde (Hapeman ve Ottowitz 2008; Haymes, Johnston ve Heyes, 2002) ve sosyal/duygusal becerilerin gelişiminde (Celeste, 2006; Sacks ve Silberman, 2000) sınırlılıklar gözlemlendiği ifade edilmektedir.

Görme yetersizliği olan bebekler; emekleme ve yürüme davranışlarını sergilemede, nesnelerin yerini belirlemede, ortak dikkat becerilerini sergilemede, nesne sürekliliği ve nesne takibi gibi becerilerin ediniminde sınırlılıklar yaşayabilirler. Görme yetersizliği olan çocuklar, oyun becerilerinin gelişiminde, gören akranlarıyla oyun oynamada, akranlarıyla karşılıklı konuşarak iletişim geliştirmede, evde, bahçede bağımsız bir şekilde hareket etmede sınırlılıklar yaşayabilirler. Görme yetersizliği olan okul dönemi öğrenciler ise genel eğitim müfredatının içeriğine erişimle ilgili sınırlılıklar başta olmak üzere (Hatlen, 1996), sınıf ve okul içerisinde bağımsız bir şekilde hareket etmede, akademik becerilerin ediniminde, bilgisayar gibi teknolojik cihazların kullanımında, çalışma becerilerini ve dinleme becerilerini kullanmada, eğitimlerinde arta kalan görmelerini ve diğer duyularını etkili bir şekilde kullanmada sınırlılıklar yaşayabilirler. Bununla birlikte seyahat etme, destekleyici teknolojik cihazların kullanımı, kendi yaşam sorumluluklarını alma gibi becerileri sergilemede de sınırlılıklar yaşayabilirler. Görme yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları bu sınırlılıklar aslında onların doğrudan eğitim öğretime ihtiyaç duydukları beceri alanlarıdır. Nitekim görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler de bu öğrencilerin okuma, yazma, matematik gibi genel eğitim müfredatının içerisinde yer alan tüm becerilerin dışında farklı becerilere ihtiyaç duyduklarını fark etmişlerdir (Sapp ve Hatlen, 2010).

Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde ve pek çok ülkedeki yasalar görme yetersizliği olan bireylerin kendi ihtiyaçlarına yönelik eğitimler alması gerektiğini ifade etmektedir. Örneğin, Engelli Bireylerin Eğitimi Kanunu (2004); Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) akademik başarının yanı sıra öğrencilerin işlevsel performanslarının da ele alınmasını ve görme yetersizliğinden kaynaklanan diğer eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtir. Benzer şekilde Türkiye'de yetersizliği olan bireylerin haklarını garanti altına almak amacıyla

oluşturulan mevzuat görme yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimler almaları gerektiğini vurgular.

Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri görme engelliler okullarında çok eski zamanlarda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik müfredat programının uygulandığı bilinmektedir. Ancak günümüzde bu okullarda görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik birinci kademedeyalnızca ‘Görmeyen ve Az Gören Öğrenciler İçin Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Dersi’, ikinci kademedeyalnızca ‘Görmeyen ve Az Gören Öğrenciler İçin Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Dersi’, üçüncü kademedeyalnızca ‘Görmeyen ve Az Gören Öğrenciler İçin Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Dersi’nin yer aldığı görülmektedir.

Oysaki alan yazın incelendiğinde görme yetersizliğinin yarattığı sınırlılıkları en aza indirmede önemli rol oynayan ve materyal, beceri ve öğretimsel ihtiyaçların tamamını kapsayan müfredat programlarının olduğu görülmektedir. Bu müfredat programları incelendiğinde hepsinin görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler üzerine odaklandıkları görülmüştür. Bu programlardan biri de Amerika Birleşik Devletleri’nin ve bazı ülkelerin kullandığı Genişletilmiş Çekirdek Müfredat’tır.

Bu çalışmanın amacı da Hatlen (1996) tarafından geliştirilmiş olan ve pek çok ülkenin eğitim programı içerisinde yer alan Genişletilmiş Çekirdek Müfredat’ı tanıtmak ve görme yetersizliği olan bireylerin yaşamında dinleme becerilerinin önemini tartışmaktır. Bu amaçla çalışmada, öncelikle Genişletilmiş Çekirdek Müfredat ve alanları tek tek tanıtılmış, görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde dinleme becerilerinin önemi açıklanmış ve alan uzmanlarına/öğretmenlere ve ebeveynlere önerilerde bulunulmuştur.

GENİŞLETİLMİŞ ÇEKİRDEK MÜFREDAT (GÇM)

İlk kez Phill Hatlen tarafından 1996 yılında tanımlanan ‘Expanded Core Curriculum (Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM))’ görme yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duyduğu tüm becerileri kapsayan bir müfredat programıdır. GÇM, görme yetersizliği olan çocukların ve yetişkinlerin; okulda, işte ve günlük yaşamda bağımsız olabilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri içermektedir (Sapp ve Hatlen 2010). Hatlen (1996), Amerika’da eğitim veren okullarda takip edilen müfredata çekirdek müfredat denilmesi nedeniyle bu geliştirdiği müfredat programına GÇM adını vermiştir.

Genel eğitim müfredatı içerisinde; matematik, bilim, güzel sanatlar, tarih gibi dersler yer alırken, GÇM’nin içerisinde dokuz farklı beceri alanı yer almaktadır. Bu alanlar, sosyal

etkileşim becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, kariyer eğitimi, bağımsız yaşam becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, destekleyici teknoloji kullanımı, duyuları etkili kullanma becerisi ve tamamlayıcı beceriler ve erişimdir.

GÇM'nin her bir alanının öğretimi, yönelim ve bağımsız hareket uzmanları ve görme engelliler öğretmenleri tarafından yapılmaktadır (Sapp ve Hatlen, 2010). Öğretilere başlamadan önce, her bir öğrenci ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerilere karar verildikten sonra bütüncül bir yaklaşımla planlamalar yapılarak aile, öğretmenler ve diğer paydaşların işbirliği ile GÇM'nin uygulaması gerçekleştirilmektedir (Lohmeier, 2005).

Her ne kadar Hatlen ve Stryker (1996) GÇM'nin görme yetersizliği olan bireylere doğumdan hemen sonra verilmesi gerektiğini belirtse de sistematik eğitimlerin okul dönemi ile başladığı görülmektedir. Bazı okullar bu becerilerin öğretimine okul sonrası, bazıları yaz tatilleri döneminde, bazıları ise okul saatleri içerisinde (Lohmeier, 2005) yer vermektedir.

Lohmeier (2009), genel eğitim müfredatı ile GÇM'nin arasında bir bağ olduğunu ve bu nedenle günlük rutinler içerisinde verilmesinin çok daha etkili olduğunu da ifade etmektedir. Örneğin; matematik ve yönelim ve bağımsız hareket becerileri arasında; tarih ve sosyal etkileşim becerileri arasında; matematik ve bağımsız yaşam becerileri arasında bir bağlantı bulunmaktadır (Lohmeier, 2009). Daha açık bir ifade ile örneğin harita okuma ve para öğretimi doğrudan bağımsız yaşam becerileri içerisinde yer almaktadır. Genel eğitim müfredatı içerisinde her çocuk için verilen bu eğitim aslında GÇM'nin de alanlarına hizmet etmektedir.

İlköğretim döneminde ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmayan öğrenciler için de okul sonrası ya da yaz tatillerinde alan uzmanları tarafından ilgili becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Örneğin, kütüphaneyi kullanma, not tutma, zaman yönetimi, ekran okuma programlarını kullanma, kendi haklarını savunma gibi becerilerin öğretimi yapılabilir (Trief ve Feeney, 2003; Mc Broom, 1997). Yine burada ilk olarak öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencileri değerlendirirken GÇM'nin alanları uzmanlara ışık tutacaktır.

Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ın Alanları

GÇM, görme yetersizliği olan bireylerin, okulda, işyerlerinde ve toplumsal yaşamda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları tüm becerilerin öğretimini sağlar (Sapp ve Hatlen, 2010). Gören bireyler, dış dünyayı gözlemleyerek GÇM'nin her bir alanını tesadüfi öğrenmeler sonucunda edinirler (Lohmeier, Blankenship ve Hatlen, 2009). Ancak görme yetersizliği olan bireylere

GÇM'nin her bir alanı doğrudan öğretimler yapılarak kazandırılmalıdır. Aşağıda GÇM'nin alanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal Etkileşim Becerileri

GÇM'nin bir alanı olan sosyal etkileşim becerileri, selamlaşma, yardım isteme, yardımı reddetme, bir topluluğa katılma, bir etkinliğe katılma, bir arkadaş grubuna dahil olma gibi pek çok beceriyi kapsar (Lewis ve Allman, 2014).

Gören bireyler, çevrelerini gözlemleyerek iletişim ve etkileşim için gerekli pek çok beceriyi repertuarlarına kaydederler ve uygun ortamlarda bu kaydettikleri becerileri kullanırlar. Görme yetersizliği olan bireyler karşısındakinin jest ve mimiklerini anlamada, konuşurken ve dinlerken karşısındaki insana bakmada ve iletişim sırasında yetersizlik gösterebilirler. Nitekim görme yetersizliği olan bireyler, görme duyusunu ya tamamen ya da kısmen kullanamadıkları için çoğu zaman bu becerilerin sistematik öğretimlerine ihtiyaç duyarlar.

Sistematik öğretimlerin yanı sıra öğretmenlerin ve ebeveynlerin de görme yetersizliği olan öğrenciler için bu becerileri sergileyecekleri ortamlar oluşturmaları gerekmektedir. Örneğin, bir alışveriş merkezine gidildiğinde görme yetersizliği olan çocuklarını da yanlarında götürerek ihtiyaç duyduğunda orada hizmet veren personelle iletişime geçmesi konusunda çocuklarını cesaretlendirebilir ya da ödeme sırasında sıraya girmesini sağlayabilirler. Bu tür öğrenmeler çocuklar için çok daha etkili olacaktır.

Kendi Yaşam Sorumluluğunu Alma Becerileri

Kendi yaşam sorumluluğunu alma becerisi, bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını alması ve kendi yaşamları ile ilgili seçimler ve kararları uygunsuz dışsal etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak yürütmesidir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003). Diğer bir ifadeyle kendi yaşam sorumluluğunu alma, bireyin seçim yapması gerektiğinde bunu nasıl yapacağı, ne istediğini bilmesi ve isteklerini elde edebilmek için neler yapması gerektiğini bilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Martin ve Marshall, 1995; Yücesoy Özkan, 2007).

Kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri; seçim yapma, karar verme, kendi hakkını savunma, kendini düzenleme gibi pek çok beceriyi kapsar. Görme yetersizliği olan öğrenciler, bebeklik döneminden itibaren bu gibi becerilerin kendilerinin yerine yapılmasına alışmışlardır. Burada ebeveynlerin tutumları da oldukça belirleyici olmaktadır.

Koruyucu aileler çocuklarının zarar göreceğinden endişelendikleri için günlük rutinler içerisinde yer alan becerileri çocuklarının yerine yapabilmektedirler. Örneğin, çocuğun yerine ne giyeceğine karar vermek, menüden çocuğun yerine yemek seçmek ya da çocuklarının okuyacağı bölümü seçmek gibi pek çok durumda seçimleri kendileri yapıp karar verebilmektedirler. Ancak bu durum, çocukların bağımsız bir yaşam sürmeleri önünde engel oluşturmaktadır. Bu nedenle de görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ailelerle işbirliği yaparak öğrencilere doğrudan kendi yaşam sorumluluğunu alma becerilerini öğretmeleri gerekmektedir (İşlek, 2017).

Öte yandan uzmanların da görme yetersizliği olan öğrencilere kendi özellikleri ile ilgili bilgi vermesi gerekmektedir. Yine bireylere kendi hakları konusunda da eğitimler verilerek kendi savunuculuklarını ve benzer durumlardaki insanların da haklarının savunuculuğunu yapmaları desteklenebilir.

Kariyer Eğitimi

Kariyer eğitimi, çocukların ve gençlerin yetişkinlik rollerine geçiş yapmak için öğrendikleri bilgi ve becerileri, istihdam ve iş becerileri ile ilgili faaliyetleri ve bağımsız yaşamı içerir. Kariyer eğitimini, gören bireyler gözlemleyerek ya da çeşitli mesleklerdeki gelişmelere maruz kalarak edinirler. Ancak görme yetersizliği olan bireyler için bu durum çoğu zaman söz konusu olmamaktadır. Örneğin görme yetersizliği olan bireylerin, bir banka memurunun ne iş yaptığı konusunda tam bilgiye sahip olması ancak o banka memurunu yerinde takip etmesiyle mümkün olacaktır (Sapp ve Hatlen, 2010). Öte yandan görme yetersizliği olan birey eğer iş sahibiyse bu işin değerini bilmesi ve işinin gerektirdiği becerilere de sahip olması gerekmektedir (Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner, Lewis, 2002).

Yine meslek sahibi olan görme yetersizliği olan bireylere, sahip oldukları mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmede kullanabilecekleri teknolojik araç gereçlerin kullanımı konusunda da eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Son olarak görme yetersizliği olan bireylere, ilgi ve istekleri doğrultusunda görme durumları dolayısıyla hangi mesleklerde ve görevlerde çalışıp çalışamayacakları konusunda da eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Bağımsız Yaşam Becerileri

Bağımsız yaşam becerileri; kişisel temizlik, yemek yapma, ev içi temizlik, günün ve modanın gerektirdiği şekilde uygun giyinme, çamaşırların yıkanıp ütülenmesi, telefon, bilgisayar kullanımı ve para yönetimi gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır. Bağımsız yaşam becerilerini

görme yetersizliği olan bireylere öğretmenin amacı, onların toplumda bağımsız yaşam sürebilmelerini sağlamaktır.

Gören bireyler bağımsız yaşam becerilerini görerek tesadüfi öğrenmelerle sağlasalar da görme yetersizliği olan bireylere kişisel temizlik, yiyecek hazırlama gibi becerilerin öğretilmesi gerekmektedir (Lieberman, Haegele, Columna ve Conroy, 2014). Alan yazında yapılan çalışmalar, bağımsız yaşam becerilerine sahip olan bireylerin toplum tarafından kabulünün daha yüksek olduğu ve daha az akran reddine maruz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak bağımsız yaşam becerileri görme yetersizliği olan bireylere kazandırılmalıdır.

Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri

Yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin çevrede bulunan işaret ve ipuçları kullanarak amaçladıkları yerlere, güvenli, etkili ve bağımsız olarak hareket etmesi anlamına gelmektedir (Altunay Arslantekin, 2015; Hill ve Ponder, 1976; Tuncer ve Altunay, 1999). Diğer bir ifade ile yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyin kontrollü bir şekilde vücudunu nasıl hareket ettireceği ile başlayıp, karmaşık ortamlarda; ara sokaklarda, toplu taşıma araçlarında, karşıdan karşıya geçme gibi durumlarda güvenli bir şekilde gidip gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Sapp ve Hatlen, 2010).

Görme yetersizliği olan bireylerin, çevre hakkında bilgi sahibi olmaları, hedeflerini belirleyip bu hedeflerine kolayca ulaşabilmeleri için yönelim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Altunay Arslantekin, 2015). Yönelim becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin görme, işitme, dokunma, koklama duyularını kullanarak pozisyonunu ve çevresindeki diğer önemli nesnelere ilişkisini belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Altunay Arslantekin, 2015; Hill ve Ponder, 1976). Yönelim becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin, arta kalan görmelerini ve diğer duyularını kullanarak (İşitme, dokunma, koklama) kendi pozisyonunu ve çevredeki nesnelere ilişkisini belirleme sürecidir (Altunay Arslantekin, 2015; Hill ve Ponder, 1976). Görme yetersizliği olan bireyler için yönelim becerileri; ipuçları, işaretler, bina içi, bina dışı numaralama sistemleri, ölçme ve pusula yönleridir (Altunay, 2003; Altunay Arslantekin, 2015; Hill ve Ponder, 1976). Bağımsız hareket becerileri ise görme yetersizliği olan bireylerin güvenli, etkili ve bağımsız olarak amaçladıkları yerlere doğru hareket etmesidir (Altunay, 2003; Altunay Arslantekin, 2015; Hill ve Ponder, 1976).

Yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin etkili kullanımını görme yetersizliği olan bireylere bağımsız yaşam sürdürebilmeleri için hareket özgürlüğü sağlamaktadır (Rosen ve Joffe, 1999), bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren öğretimlerin yapılması gerekmektedir. Özellikle belirtmek gerekir ki yönelim ve bağımsız hareket becerileri, GÇM'nin diğer tüm alanlarını etkilemektedir. Görme yetersizliği olan bir birey işe giderken, okula giderken, alışveriş yaparken, işinin sorumluluklarını yerine getirirken bağımsız bir şekilde hareket edebilmelidir.

Boş Zaman ve Eğlence Aktiviteleri

Boş zaman ve eğlence aktiviteleri, bireylerin zevkleri ve istekleri doğrultusunda farklı etkinlikleri seçip bu etkinlikleri uygun ya da boş zamanlarında gerçekleştirmesini içermektedir (İşlek, 2017). Gören bireyler, çevrelerini gözlemleyerek, diğer insanlarla etkileşimde bulunarak ve onları izleyerek boş zamanlarında yapabilecekleri aktiviteleri tanıyabilmektedirler. Ancak görme yetersizliği olan bireyler, çoğu zaman boş zaman aktivitelerinin neler olduğunu ve bu aktiviteleri gerçekleştirirken sergilenmesi gereken davranışların neler olduğunu bilemeyebilirler. Görme yetersizliği olan bireylere sistematik öğretimler sunularak (Sapp ve Hatlen, 2010) ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra boş zaman aktivitelerini deneyimlemeleri konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Bu nedenle eğitimler sırasında görme yetersizliği olan bireylere boş zaman etkinliklerini öncelikle keşfetmeleri, tecrübe etmeleri ve sonrasında hoşlandıkları etkinlikleri seçmeleri konusunda fırsatlar sunulmalıdır.

Baird ve Goldie (1979), görme yetersizliği olan bireylerin aktivitelere katılımını desteklemede bazı stratejiler önermişlerdir. Bunlar: (1) Aktivitenin ve aktivitenin yapılacağı ortamın genel özelliklerini tanımlayın. (2) Aktivite alanına girdiğiniz kapıdan itibaren pusula yönlerini kullanarak sınırları belirleyin. (3) Kapıdan başlayarak aktivite alanının bütün çevresini dolaşın. (4) Kapıyı bireyin bağımsız hareket etmesi için referans noktası olarak belirleyin. (5) İkinci bir referans noktası daha bulun ve ilk dört uygulamayı tekrar edin.

Wolffe ve Sacks (1997), görme yetersizliği olan bireylerin boş zaman ve eğlence aktivitelerine katılımlarını sağlamada uyarlamaların da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Görme yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duyduğu uyarlamalar yapıldıktan sonra ilgili etkinlikleri yapabilecekleri konusunda cesaretlendirmek ve etkinlikleri uygularken geri bildirimlerde bulunmak da katılımlarını destekleyecektir.

Destekleyici (Yardımcı) Teknoloji Kullanımı

Yardımcı teknoloji; iletişim, erişim ve öğrenmeyi destekleyen yardımcı hizmetleri ve yardımcı araçları içeren bir şemsiye terimdir (Wolffe, 1999). Yardımcı teknolojiler, bireyin işlevsel bir aktivite gerçekleştirmesine yardımcı olan teknolojilerin tamamı olarak ifade edilebilir.

Yardımcı teknolojiler, görme yetersizliği olan bireylere yaşam alanlarında evde, işte, okulda üstlendiği rolleri en üst düzeyde yerine getirmede yardımcı olur (Stumbo, Martin ve Hedrick, 2009). Özellikle bilgiye erişim konusunda yardımcı teknolojiler görme yetersizliği olan bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir (Kamali Arslantas, Yildirim ve Altunay Arslantekin, 2019). Araştırmacılar, yardımcı teknolojilerin gören bireylerle görme yetersizliği olan bireyler arasında bilgiye erişim konusunda farklılığı ortadan kaldırdığını öne sürmektedir (Kamali Arslantas ve diğ., 2019; Sapp ve Hatlen, 2010).

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitim öğretim ortamlarında gerekli olan yardımcı teknolojiler; optik ve optik olmayan yardımcı araçlar, elektronik araçlar, bilgisayar yazılım ve donanımları olarak sıralanabilir (Tuncer, 2014; Altunay Arslantekin, 2012).

Optik araçlar; teleskopik ve tele-mikroskopik gözlükler, ayaklı ve el büyüteçleri şeklinde sıralanmaktadır (Altunay Arslantekin, 2012). Optik olmayan araçlar ise büyük puntolu kitaplar, konuşan kitaplar, okuma pencereleri, okuma ayaklıkları bu materyaller arasında yer almaktadır. Elektronik yardımcı araçlar; görüntüyü büyütme yarayan tepegözler, sentetik sesle konuşan saat, sesli mutfak terazileri, Braille not tutucu olarak sayılabilir (Altunay Arslantekin, 2012). Bilgisayar yazılım ve donanımları; bilgisayar ekranındaki yazıları seslendiren programlar, gören yazıyı kabartma yazıya çeviren programlar, bir tarayıcı yardımıyla basılı materyalleri bilgisayara aktarıp seslendiren programlar ve kabartma yazı çıktısı veren yazıcılar şeklinde sıralanabilir (Altunay Arslantekin, 2012).

Duyuları Etkili Kullanma Becerisi

GÇM'nin bu alanı görme yetersizliği olan bireylere akademik ve günlük hayatta arta kalan görmelerini, dokunma, işitme, koklama, tat alma duyularını nasıl kullanacakları konusunda eğitim vermeyi amaçlamaktadır.

Görme yetersizliği olan bireyler, dış dünyadaki bilgilere farklı duyular aracılığıyla erişirler. Az gören bir birey restoranda menüden yemek seçmek için el büyüteğine ihtiyaç duyabilir ya da karşıdan karşıya geçmek isteyen total düzeyde görme yetersizliği olan bir birey trafiğin hangi

yönde ilerlediğini bilmek için araçların seslerinden nasıl faydalanması gerektiği konusunda bilgiye ihtiyaç duyabilir (İşlek, 2017).

Total düzeyde görme yetersizliği olan bir birey, ekran okuma programının seslendirdiği kitabı nasıl dinlemesi gerektiği ile ilgili öğretilere ihtiyaç duyabilir. Benzeri şekilde sokaklarında bulunan marketin yerini belirlemede diğer duyularından nasıl faydalanacağı konusunda öğretilere ihtiyaç duyabilir. Tüm bu örneklerde de görüldüğü üzere görme yetersizliği olan bireyler, arta kalan görmelerini ve diğer duyularını bilgiye erişimde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda öğretilere ihtiyaç duymaktadırlar. Görme yetersizliği olan bireylerin sadece %5'inin herhangi bir işlevsel görmeden yoksun oldukları düşünüldüğünde ilk olarak bu bireylere görme kalıntılarını nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerekmektedir.

Bu noktada ilk olarak işlevsel görme değerlendirmesi yapılmalı ve hangi açıda, hangi pozisyonda görsel girdi alabilecekleri eğitimler verilerek bireylere anlatılmalıdır. Örneğin, görme yetersizliği olan bir bireyde görme alan kaybı varsa, bireye başını sağa sola nasıl çevirirse daha çok görsel girdi alacağı öğretilmelidir. Ayrıca arta kalan görmeyi etkili kullanmaları için hangi araç gereçleri (Örneğin, optik araçlar) kullanmaları gerektiği konusunda da eğitimler verilmelidir.

Barclay (2003), görme yetersizliği olan bireylere arta kalan görmelerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için şu becerilerin öğretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bunlar: optik olmayan araç gereçlerin kullanımının öğretimi, optik araç gereçlerin kullanımının öğretimi, diğer duyuları ile arta kalan görmelerini nasıl bir arada kullanabileceklerinin öğretimi, çevresel ipuçlarından nasıl faydalanabileceklerinin öğretimidir. Bununla birlikte bireylerin görme kalıntılarını kullanmalarında bazı durumlar etkilidir. Corn, DePriest ve Erin (2000), bu durumları şu şekilde özetlemiştir: (1) Bireyin kişisel özellikleri ve tutumları, (2) görme yetersizliğinin ortaya çıktığı dönem, (3) görme yetersizliğinin türü ve şiddeti, (4) ek bir yetersizliğin bulunma durumu, (5) etkili becerilerin öğretimi, (6) bilişsel ve duyuşsal faktörlerdir.

Bireylere verilen eğitimlerde mutlaka tüm duyularını nasıl kullanacakları öğretilmelidir. Bu sayede görme yetersizliği olan bireyler içinde buldukları durumlara göre kullanacakları duyularını kendileri belirleyebileceklerdir.

Tamamlayıcı Beceriler ve Erişim

Tamamlayıcı beceriler; kavram öğretimi, yön bilgisi, ders çalışma stratejileri, organizasyon becerileri, konuşma ve dinleme becerileri, kabartma ve büyük puntolu yazı kullanımı, önceden

kaydedilmiş materyallerin kullanımı, büyüteç ve alternatif iletişim kanalları, işaret dili veya sözel olmayan diğer iletişim araçları, konuşma kartları veya iletişim için geliştirilen cihazların kullanımını kapsamaktadır (Lieberman, Haegele, Columna ve Conroy, 2014; Lohmeier, 2005, 2006, 2007, 2009). Bu beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin gören akranlarında olduğu gibi genel eğitim müfredatının her alanına erişebilmeleri için ihtiyaç duydukları tüm becerileri ifade eder (Sapp ve Hatlen, 2010).

Tamamlayıcı beceriler; akademik ve işlevsel beceriler olmak üzere ikiye ayrılır. Tamamlayıcı akademik beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatının tüm alanlarına erişmesi için gerekli olan tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Hatlen, 1996). Tamamlayıcı akademik beceriler; Braille okuma yazma, abaküs kullanımı, dinleme becerileri, sesli hesap makinesi kullanımı gibi becerileri içerir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerde öğrenme problemlerini tanımlayan tamamlayıcı akademik beceriler özel eğitimdeki problemlere yoğunlaşmaktan ziyade görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmayı sağlar (Nielsen, 1992).

Tamamlayıcı işlevsel beceriler ise çoklu yetersizliği olan öğrencilerin, akademik olmayan öğrencilerin, oyun, iş ve sosyalleşmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri kapsar (Stainback ve Stainback, 1996). Örneğin, görme yetersizliğine işitme yetersizliğinin de eşlik ettiği öğrencilerde dokunsal işaret dili, nesne ve sembollerle iletişim, takvim kutularının kullanımı gibi becerileri içerir.

Erişim becerileri, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına mümkün olduğunca bağımsız olarak erişimlerini sağlamak için ihtiyaç duydukları tüm becerileri ifade etmektedir (Sapp ve Hatlen, 2010). Teknolojinin hızla gelişimiyle ve özellikle yardımcı teknolojilerin kullanımı ile yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bilgiye erişimi desteklenmiştir (Kamali Arslantas ve diğ., 2019; Lee ve Templeton, 2008). Ancak görme yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğu hem yukarıda ifade edilen tamamlayıcı becerileri hem de erişim becerilerini nasıl kullanacakları konusunda eğitime ihtiyaç duyabilirler. Yalçın (2015) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırmaya devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri derslerde etkili bir şekilde kullanmadıkları ve öğretmenlerin de öğrencilerin derslere erişimi için öğretimsel ve materyal düzenlemeleri konusunda sınırlı kaldıkları rapor edilmiştir.

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN DİNLEME BECERİLERİ

Dinleme Nedir?

Tamamlayıcı akademik becerilerden biri de dinleme becerisidir. Alan yazında dinlemeye ilişkin çok farklı tanımlar yapılmıştır. Özbay (2005), dinlemeyi, iletiyi gönderen bireyin ilettiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliği olarak tanımlarken; Karagündüz (2010), dinlemeyi; bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgu ve içinde bilişsel ve duyuşsal özellikleri olan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar karmaşık olan dinleme sürecinin; işitme, dikkati yoğunlaştırma ve anlama aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. İlk aşamada sesler işitilir; ikinci aşamada uyaranlara dikkat yoğunlaştırılır ve gerekli görülenler seçilir; üçüncü aşamada ise seçilen bilgi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir (Örneğin; anlama, sıralama, sınıflandırma gibi); anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileri ile bütünleştirilir (Doğan ve Özçakmak, 2014).

Aşağıda görme yetersizliği olan öğrenciler için günlük ve akademik yaşamda dinlemenin önemi açıklanmış ve dinleme becerisinin öğretimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Dinleme Becerilerinin Önemi

Dinleme becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin akademik dersleri öğrenmesinde, dış dünya hakkında bilgi toplamasında, bağımsız yaşam becerilerini sergilemesinde, sosyal etkileşim becerilerini etkili bir şekilde kullanmasında ve bağımsız bir şekilde hareket etmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Harley, Truan ve Sanford, 1997).

Görme yetersizliği olan bireyler için en önemli eğilim bilgi sunma/sağlama konusunda dinlemenin bir araç olarak kullanılmasıdır (Harley ve diğ., 1997). Bu eğilim, teknolojik gelişmelerle birlikte artarak devam etmektedir. Yeni gelişmeler; konuşan kitap, konuşan saat, ekran okuma programları, konuşan ölçme araçları gibi pek çok materyal görme yetersizliği olan bireylerin yaşamında dinlemenin çok daha önemli bir yer almasını sağlamıştır.

Harley ve diğerleri (1997) görme yetersizliği olan bireylerin dinleme ihtiyaçlarını belirleyerek gruplamışlardır. Görme yetersizliği olan bireylerin yaşamları boyunca dinleme ihtiyaçlarını dönemlere göre aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklar: Yeni doğan ve bebekler de dahil görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklar dış dünyayı tanımak ve çevreleri ile daha iyi iletişim geliştirmek için dinleme becerisini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Görme yetersizliği olan bebekler dinleme yoluyla sesin kaynağını tahmin eder ve bu şekilde çevreyi keşfederler. Görme yetersizliği olan bebekler, beşiklerinde yatarken annelerinin ayak seslerini dinlerler. Bu nedenle

sessiz bir şekilde beşiklerinde yatarlar. Bu durum çoğu zaman bakım verenler tarafından farklı şekillerde algılansa da burada amaç bebeğin sesleri dinlemek için sessizleşmesidir.

Görme yetersizliği olan bebekler, baş, boyun ve vücut hareketlerini sergiler duruma geldikten sonra da seslere doğru kafalarını çevirirler ve sesleri dinlerler. Burada kalabalık sesler içerisinde hedefledikleri sesleri ayırt etmeye çalışırlar. Örneğin yerde yatar pozisyonda çingırağını arayan bebek, önce sesleri dinler ve dinledikleri sesleri ayırt eder ve son olarak çingırağına doğru hareket etmeye çalışır. Gören bebekler, bu beceriyi genellikle görme ve işitme duyusunu birlikte kullanarak sergilerler. Ancak görme yetersizliği olan bebekler için burada bilgi toplama kanalı işitmedir. Bu nedenle de görme yetersizliği olan bebeklerle sürekli konuşulması, oyuncaklarının sesli olması uzmanlar tarafından önerilir.

Görme yetersizliği olan okul dönemi çocuklar: Görme yetersizliği olan öğrenciler için dinleme becerileri hem akademik derslerde hem de sosyal etkileşim becerilerinde son derece önemli bir yere sahiptir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, okuma yazma materyali olarak büyük puntolu yazı ya da kabartma yazı (Braille yazı) kullanırlar. Ancak büyük puntolu ve kabartma formatta hazırlanmış materyallerin çok yer kaplaması, büyük puntolu ve kabartma yazıların okuma hızını olumsuz şekilde etkilemesi (Nolan ve Morris, 1973; Carreiras ve Alvarez, 1999), bu materyallerin her zaman kolay bir şekilde sağlanamaması, teknolojik gelişmelerle birlikte pek çok yardımcı teknolojik araçlarda sesli programların kullanılması gibi nedenlerden dolayı öğrenciler, toplumsal yaşamın gerekliliklerini yerine getirmede, dersleri takip etmede, ödev hazırlamada, sınavlara hazırlanmada ve sınav sırasında sıklıkla dinleme becerilerini tercih etmektedir.

Alan yazında yapılan pek çok çalışmada bu durumları destekler niteliktedir. Orta öğretime devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kabartma yazı ile dakikada 86 kelime okudukları (Ethington, 1956); farklı bir çalışmada az gören öğrencilerin büyük puntolu yazı ile dakikada 90 kelime okudukları rapor edilmiştir (Nolan, Ashcroft, 1959). Ancak görme yetersizliği olan ortaöğretim öğrencileri, konuşan kitaplar ve diğer kayıtlı materyallerle dakikada 175 kelimeye kadar dinleyebilmektedirler (Nolan ve Morris, 1973).

Görme yetersizliği olan üniversite öğrencileri: Üniversiteye devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler için ihtiyaçlarına uygun okuma yazma materyallerine erişim çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Kabartma yazı ve büyük puntolu ders kitapları neredeyse hiç yoktur.

Bu nedenle de görme yetersizliği olan öğrenciler dersleri takip etmede, ödevleri hazırlamada ve sınavlara hazırlanmada ve sınav sırasında sıklıkla dinleme becerilerini kullanırlar.

Üniversite öğrencileri dersleri takip etmede ses kayıt cihazlarını ve ders sırasında not tutmak için Notetaker gibi yardımcı teknolojik araç gereçleri kullanabilirler. Görme yetersizliği olan üniversite öğrencileri, ödevleri hazırlamada ve sınavlara hazırlanmada JAWS gibi ekran okuma programlarını da sıklıkla tercih ederler. Öte yandan görme yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğu sınavlarda gören okuyucu-yazıcı desteğini kullanmaktadırlar. Tüm bu durumlarda görme yetersizliği olan öğrenciler dinleme becerilerini kullanırlar.

Yukarıda her bir dönemde ayrı ayrı ele alınan ihtiyaçların büyük çoğunluğu akademik dersler ve ders materyallerine erişim üzerine yoğunlaşmış olsa da görme yetersizliği olan bireyler; sosyal yaşamda, iş yaşamında ve toplumsal yaşamın her aşamasında dinleme becerilerini sıklıkla tercih etmektedirler. Örneğin görme yetersizliği olan bir birey, sokaktaki marketin yerini belirlemek için marketin havalandırma sisteminden çıkan sesi dinler; karşıdan karşıya geçmeye çalışan görme yetersizliği olan bir birey trafiğin akış yönünü belirlemek için araçların sesini dinler. Öte yandan teknolojik araç gereçlerin görme yetersizliği olan bireylere toplumsal yaşamın her aşamasında bağımsızlık sunduğu bilinmektedir. Yine bu araç gereçlerin büyük çoğunluğu sesli programlar kullanarak hazırlanmıştır. Örneğin, sesli tartılar, ekran okuma programları, sesli destekli navigasyonlar, konuşan ölçme araçları gibi pek çok araç gereç yine dinleme becerilerinin kullanımını zorunlu kılmaktadır.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Dinleme Becerilerinin Öğretimi

Görme yetersizliği olan öğrenciler, dersleri takip etmede, ödev hazırlamada, sınavlara hazırlanmada ve sınav sırasında çoğunlukla sesli materyalleri dinlemeyi tercih etmektedirler. Ancak görme yetersizliği olan öğrenciler, sesli materyalleri kullanarak özellikle ders çalışmaları gerektiğinde çoğu zaman bu materyali pasif bir dinleyici olarak kullanırlar (Tuncer ve Altunay, 2006). Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylere aktif birer dinleyici olabilmeleri için okul öncesi dönemden itibaren şu becerilerin kazandırılması gerekir. Bunlar: İşitsel algı, sesleri ayırt etme, sesin yerini belirleme, işitsel bilgilerin yorumlanması, sıralı dinleme, detayları dinleme, ana fikirleri dinleme, öğrenmek için dinleme, kayıt edilen bilgileri dinleme (ses kasetleri gibi), dinlerken kulaklık kullanma, sesli materyali dinlemeye başlamadan önce cevaplaması gereken soruları okuma, kullandığı ses destekli materyalin ses hızını ayarlama (Örneğin, ekran okuma programlarında ses hızını ayarlamak) ve gerektiğinde onu durdurarak notlar almaktır.

Alan yazında yapılan pek çok araştırmada gören öğrencilerin de zayıf dinleyiciler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin zayıf dinleyiciler olmasının nedenleri: (a) Yetişkinlerin ve öğretmenlerin öğrencilere iyi birer model olmamaları (Jalongo, 1995), (b) sınıf içinde dinleme eğitimlerine doğrudan yer verilmemesi ve bununla birlikte günlük yaşamda dinleme becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmemesi (Brent ve Anderson, 1993), (c) anne babaların evde çocukların dinleme becerilerini geliştirecek etkinliklerde bulunmamaları, (d) dinleme becerilerinin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğunun düşünülmesi (Mastropieri ve Scruggs, 2004) şeklinde sıralanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğrencilere dinleme becerilerini kazandırmada bazı teknik/stratejiler tanımlanmıştır. Doğan (2013) dinleme becerisinin eğitiminde üç sürecin bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar; dinleme öncesindeki çalışmalar, dinleme sırasındaki çalışmalar ve dinleme sonrasındaki çalışmalardır. Dinleme öncesi çalışmaların hem fiziksel hem de zihinsel boyutu olduğunu vurgulayan Doğan (2013), fiziksel boyut içerisinde tüm öğrencilerin sesi duyabileceği bir oturma düzeninin oluşturulması, sınıfın dışarıdan gelen seslerden arındırılmış olması, sınıfın sıcaklığının normal düzeyde olması gibi birtakım unsurları sıralamıştır. Dinleme öncesi çalışmaların zihinsel boyutunda ise doğrudan motivasyon üzerinde durmuştur. Öğrencilerin dinleme öncesinde motivasyonlarını artırmada birtakım etkinliklerin sınıf içerisinde gerçekleştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin, bir fotoğraf ya da resim göstermek, dinleyecekleri metinle ilgili ön bilgileri harekete geçirecek sorular sormak bu etkinlik arasında yer alabilir. Dinleme sırasındaki çalışmalarda ise not tutma becerisinin önemini vurgulamıştır. Dinleme sonrasındaki çalışmaları, sorulan soruları cevaplama, özet yazma ve metnin değerlendirilmesi şeklinde sıralamıştır (Doğan, 2013). Tompkins (2009) ise benzer şekilde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında kullanılmak üzere bazı teknik/stratejiler tanımlamıştır. Dinleme öncesi stratejiler; dinleme amacını belirleme, geçmiş bilgileri hareket geçirme, dinlenecek metinle ilgili tahminlerde bulunma, sorular oluşturma, beyin fırtınası yapma ve dinlenenleri not etmek için hazırlıklar yapmadır. Dinleme sırasında kullanılan stratejiler, şematik düzenleyicilerden yararlanma, dinleme öncesi yapılan tahminleri kontrol etme, dinlenen bölüme kadar ara özetler yazma, tekrar dinleme ve soru sormadır. Dinleme sonrasında kullanılan stratejiler ise dinlenen metnin özetini yazma, şematik düzenleyicilerden yararlanma, neden sonuç ilişkisi kurma, dinleme öncesi ve dinleme sırasında yapılan tahminleri karşılaştırma, tartışma, geri bildirimde bulunma ve kendini değerlendirmedir (Tompkins, 2009).

Alan yazında yapılan çalışmalar öğrencilere dinleme teknikleri/stratejilerinin öğretildiğinde öğrencilerin dinleme performanslarının arttığını göstermektedir. Örneğin, Yıldız ve Kılınç (2015) dinleme stratejileri öğretiminin, beşinci sınıf öğrencilerin dinleme becerilerini kazanması üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama performansını artırdığını yönünde olmuştur.

Alan yazında görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerilerini artırmak amacıyla strateji kullanımına yer veren tek çalışmada ise görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerine dinlediğini anlama becerilerinin öğretiminde özetlemeye dayalı birikimli anlatma stratejisinin etkililiğini araştırılmıştır (Tuncer ve Altunay, 2006). Araştırma sonucunda, özetlemeye dayalı birikimli anlatma stratejisinin bütün deneklerin dinlediğini anlama performansları üzerinde oldukça yüksek düzeyde etkili olduğu, deneklerin dinlediğini anlama becerilerini, yazılı cevap verme becerisine genelleyebildikleri ve kazandıkları beceriyi araştırmanın sonlanmasından bir ay sonra da sürdürdükleri bulunmuştur.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, görme yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duyduğu tüm becerileri kapsayan Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ı ve özelliklerini tanıtmak, bununla birlikte görme yetersizliği olan bireylerin bilgiyi edinmede en sık tercih ettikleri dinleme becerilerinin önemini tartışmak ve alan uzmanlarına/öğretmenlere ve ebeveynlere önerilerde bulunmaktır.

Görme yetersizliği olan bireyler toplumda bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmek için bazı becerilerin öğretimine ihtiyaç duyarlar. Bu beceriler; sosyal etkileşim becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, kariyer eğitimi, bağımsız yaşam becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, destekleyici teknoloji kullanımı, duyuları etkili kullanma becerisi ve tamamlayıcı beceriler ve erişimdir (Sapp ve Hatlen, 2010). Hatlen (1996) bu dokuz beceri alanını kapsayan bir müfredat programı geliştirmiş ve bu programa Genişletilmiş Çekirdek Müfredat adını vermiştir.

GÇM'nin dokuz alanı, görme yetersizliği olan bireylerin ve görme yetersizliğine ek bir yetersizliğin eşlik ettiği bireylerin toplumsal ve akademik yaşamda bağımsız olmaları adına ihtiyaç duyduğu tüm becerilerin öğretimini içermektedir. Bu becerilerden biri de dinleme becerisidir. Dinleme becerisi, doğrudan tamamlayıcı akademik becerilerin içinde yer alsa da yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin ediniminde, bağımsız yaşam becerilerinin sergilenmesinde, yardımcı teknolojik araçların kullanılmasında, sosyal etkileşim becerilerinin

sergilenmesinde doğrudan kullanılan bir beceridir. Bu nedenle bu makalede GÇM ile birlikte dinleme becerisi de ele alınmıştır.

Görme yetersizliği olan bireyler için dinleme becerisi, bebeklik döneminden başlayarak yaşamın tüm evresinde en sık kullanılan beceridir. Bebekler, dinleme becerisi ile dünyayı keşfeder, emekler, yürür ve yakın çevresindeki bireyleri tanırlar. İleri yaşlarda oyun oynamak, akranları ile iletişimde bulunmak için yine sıklıkla dinleme becerisini kullanırlar.

Okul döneminde ise dersleri takip etmede, ödevlerini hazırlamada, sınavlara hazırlanmada ve sınav sırasında dinleme becerilerini kullanırlar. Okul dönemi öğrencilerinin dinleme becerilerini kullanmalarının pek çok nedeni vardır. Bunlardan bazıları: (a) Kabartma ya da büyük puntolu ders materyallerine erişim sorunu ve bu materyallerin çok yer kaplaması, (b) ek kaynaklara kabartma ya da büyük puntolu formatta erişim gücü, (c) kabartma ve büyük puntolu materyalleri okumanın daha uzun zaman alması ve (d) teknolojik gelişmelerdir.

Bu nedenler içerisinde yer alan teknolojik gelişmeler üzerinde ayrıca durmak gerekmektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler kendi ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış ders materyallerine erişimde büyük sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Ancak gelişen teknoloji ile pek çok yardımcı araç gereç sayesinde gören akranları ile neredeyse aynı düzeyde bilgiye erişebilmektedirler. Görme yetersizliği olan öğrenciler ekran okuma programları aracılığıyla gören akranlarının okuduğu her tür metni dinleyebilmektedir.

Günlük yaşam içerisinde de dinleme becerilerinin önemli bir yeri vardır. Örneğin görme yetersizliği olan bir birey, yine yardımcı teknolojik araçları kullanarak bağımsız bir şekilde seyahat edebilmekte, alışveriş yapabilmektedir. Yine bu becerilerin sergilenmesinde kullanılan pek çok araç gereç ses desteklidir ve bu nedenle dinleme becerisini kullanmayı gerektirir.

Sonuç olarak görme yetersizliği olan bireylerin akademik ve toplumsal yaşamda bağımsız bir şekilde yaşam sürdürebilmeleri için GÇM içerisinde yer alan her bir alanın bu bireylere öğretilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte görme yetersizliği olan bireylerin bilgiyi edinmede en sık tercih ettikleri dinleme becerilerinin eğitimlerine de ayrı bir önem verilerek, bu alanda sistematik eğitimlere yer verilmesi gerekmektedir. Yine okul müfredatına özellikle Türkçe Derslerine dinleme becerileri ile ilgili daha fazla amaç yerleştirilmelidir.

ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ın içerisinde yer alan becerilerin ve dinleme becerilerinin öğretimi konusunda alan uzmanlarına/öğretmenlere ve ebeveynlere önerilerde bulunulmuştur.

Alan Uzmanlarına Öneriler

Türkiye'de görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamları; birlikte eğitim ortamları, özel sınıf düzenlemeleri ve ayrı eğitim ortamlarıdır. Görme yetersizliği olan öğrenciler, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından değerlendirilerek ihtiyaçlarına uygun olan eğitim ortamlarından birine yerleştirilirler. Bu eğitim ortamlarına baktığımızda ayrı eğitim ortamı olarak geçen Görme Engelliler Okulları'nda ilköğretimin ilk kademesinde, bu öğrencilerle doğrudan görme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin çalıştığı, özel sınıf düzenlemelerinde her zaman görme engelliler öğretmenlerinin bulunmadığı, birlikte eğitim ortamlarında ise genel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı bilinmektedir. Aşağıda görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan bu öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

1. Görme yetersizliği olan öğrencinizin ihtiyaç duyduğu becerileri belirleyin. Bu noktada sizlere Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı yol gösterici olacaktır. Öğrencinizi değerlendirmek için günlük rutinlerde onu izlemek sizlere doğrudan bilgiler sunacaktır. Örneğin beslenme sonrası ellerini yıkamaya giden öğrencinizin, tuvalete gidene kadar nasıl hareket ettiğini izlemeniz size, bağımsız hareket becerileri hakkında; lavaboda ellerini nasıl yıkadığını izlemeniz özbakım becerileri hakkında bilgi verecektir.
2. Öğrencinizin görme durumu hakkında detaylı bilgi edinin. Şu anki ve ileriki dönemlerde görme düzeyinin nasıl süreceğine ilişkin bilgiler toplayın. Bu şekilde öğrencinizin hangi öğrenme kanallarını daha aktif kullanması gerektiği konusunda bilgi sahibi olacaksınız.
3. Okul içerisinde planladığınız tüm öğretimleri öğrencinizin ailesi ile paylaşın ve onları sürece dahil ederek iş birliği içerisinde bulunun.
4. Öğrencinizin ihtiyaç duyduğu ders materyallerini belirleyin. Bu materyallerin listesini okul müdürüne ileterek, İlçe ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ulaşmasını ve ardından Milli Eğitim Bakanlığı içerisinde bulunan ilgili birimlere ulaşım ulaşmadığını takip edin.
5. GÇM'nin içerisinde yer alan becerilerin neredeyse tamamı okul müfredatı içerisinde yer almamaktadır. Bu nedenle uygulama yapmak için ekstra zaman bulmanız gerekebilir. Örneğin, teneffüslerde bağımsız hareket becerilerini çalışabilir; matematik derslerinde küp taş kasayı kullanmayı öğretebilirsiniz.
6. Teknolojik gelişmeleri takip ederek yeni araç gereçlerle ilgili bilgiler toplayabilirsiniz. Öğrencinizin ileriki dönemlerde bu araç gereçleri kullanacağını göz önünde

bulundurarak yine uzman desteği ile öğrencilerinize bu araç gereçlerin kullanımını gösterebilirsiniz.

7. Öğrencinizin sınıf içerisinde ve okulda bağımsız bir şekilde hareket etmesini sağlamak için onunla tüm okulda oryantasyon çalışması yapabilirsiniz. Bu çalışmalar sırasında öğrencinize kullanabileceği ipuçları ve işaretler konusunda bilgi verebilirsiniz.
8. Öğrencinizi okulda bulunan tüm alanlardan yararlanması yönünde cesaretlendirebilirsiniz. Bunun için birkaç öğretime yer vermeniz gerekecektir. Örneğin, öğrencinizin kantini kullanmasını istiyorsunuz. Bunun için öncelikle öğrencinin kantine bağımsız bir şekilde gitmesini sağlayabilirsiniz, bu noktada koklama duyusunu nasıl kullanması gerektiğini, para yönetimini nasıl gerçekleştireceğini ve alışveriş becerilerinin neler olduğunu öğrencinize öğretebilirsiniz.
9. Öğrencinize kendi haklarının neler olduğunu öğretebilirsiniz. Özellikle ileriki yıllarda okul ve meslek yaşamları göz önünde bulundurulduğunda bağımsız yaşam sürdürebilmeleri için son derece önemli olacaktır. Örneğin, öğrenciniz az gören ise ve 14 puntoda basılı materyalleri okuyorsa, bu ihtiyacını ders sorumlusu öğretmenlerine iletmesi beklenir.
10. Öğrencinizin görme durumu ile ilgili konuşun. Hangi açıdan hangi pozisyonda daha iyi görebileceğini ona öğretin.
11. Öğrencinize mesleklerle ilgili bilgiler verin. Hangi meslekleri icra edebileceklerini hangi meslekleri icra edemeyeceklerini onlarla konuşun.
12. Öğrencilerinizin dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapın. Örneğin kalabalık bir ortamda ona seslenin ve yanınıza gelmesi için onu cesaretlendirin.
13. Ses destekli materyalleri nasıl etkili kullanacakları konusunda onlara eğitim verin. Örneğin, öğrenciniz JAWS Programını kullanıyor ise ses hızını kendi belirlemesi ve dinlerken not tutması konusunda öğretimler yapabilirsiniz.
14. Öğrencinize dinleme becerilerinin öğretimini yaparken teknik/strateji kullanın. Kullandığımız stratejiye açık anlatım yaparak ve sesli düşünme tekniğini kullanarak model olun.

Ebeveynlere Öneriler

Erken çocukluk ve okul öncesi döneminde edinilen bilgi, beceri ve tecrübeler ileriki yaşamımızın temel taşlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle görme yetersizliği olan bebeğin ilk aylardan başlayarak uyaran bombardımanına tutulması gerekir. Bu noktada en büyük

sorumluluk ebeveynlere düşmektedir. Aşağıda görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin GÇM'nin her bir alanını nasıl destekleyecekleri konusunda önerilerde bulunulmuştur.

1. Görme yetersizliği olan bebeğinizi dünyaya getirdikten sonra mutlaka bir uzman desteği alın. Hangi becerileri hangi sırayla hangi duyularını kullanarak gerçekleştirdikleri konusunda bilgi edinin.
2. Onunla sık sık ismiyle hitap ederek konuşun, bu konuşmalar sırasında mutlaka yüzüne gözlerine bakın ve bebeğinize/çocuğunuza dokunun.
3. Bebeğinizin erişebileceği yerlere sesli oyuncaklar koyun. Bu sayede bebeğin emeklemesini, dokunmasını, nesneyi tanımak için ağzına götürmesini ve nesneye erişmesini destekleyebilirsiniz.
4. Farklı dokulara sahip kıyafetler giydirin ve ellerini kullanarak bu kıyafetlere dokunmasını sağlayın. Bu şekilde dokunsal farkındalık kazanmasını destekleyebilirsiniz.
5. Gün içerisinde sergilemesi gereken davranışları çocuğunuzun yerine yapmak yerine onun yapması konusunda cesaretlendirin. Örneğin, akşam yemeğinden sonra tabağını kendisinin mutfığa götürmesini isteyin.
6. Çocuğunuza sorumluluklar verin. Örneğin alışverişten geldikten sonra limonları dolaba yerleştirmesini isteyin.
7. Çocuğunuzun dışarıya çıkmadan önce giyeceği kıyafetleri seçmesini sağlayın. Örneğin, elimde kırmızı kadife bir elbise ve yeşil pantolonun var, hangisini giymek istersin, diye sorun.
8. Çocuğunuzla birlikte kitap okuyun. Eğer çocuğunuzun total düzeyde görme yetersizliği var ise kabartma kitaplar edinin. Bu kitapların satırlarını takip ederek çocuğunuzun okuma taklidi yapmasını sağlayın.
9. Çocuğunuzla çocuk şarkısı dinleyin. Şarkı bittikten sonra şarkıyı söylemesini isteyin. Ya da hikâye dinleyin. Hikâye bittikten sonra çocuğunuza hikâye ile ilgili sorular sorun. Bu şekilde çocuğunuzun dinleme becerilerini destekleyebilirsiniz.

KAYNAKÇA

Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (pp. 275-300). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. Ayşegül Ataman (Ed.), *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim içinde*. Vize Yayıncılık.

- Altunay Arslantekin, B. (2015) The evaluation of visually impaired students' mobility skills. *Eğitim ve Bilim Dergisi (Education and Science Journal Online)*, 40(180), 37-49.
- Baird, A. S. & Goldie, D. (1979). Activities and experiences develop spatial and sensory understanding. *Teaching exceptional Children*, 11(3), 116-119.
- Barclay, L. A. (2003). *Learning to listen, listening to learning. Teaching listening skills to student with visual impairments*. AFB Press.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Brambring, M. (2001). Motor activity in children who are blind or partially sighted. *Visual Impairment Research*, 3, 41-51.
- Brent, R. & Anderson, P. (1993). Developing Children's Classroom Listening Strategies. *Reading Teacher*, 47(2), 122-26.
- Carreiras, M. & Alvarez, C. J. (1999). Comprehension processes in braille reading. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(9), 589-595.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(2), 75-90.
- Corn, A. L., DePriest, L. B., Erin, J. N., & Presley, I. (2000). for Students with Visual Impairments. *Foundations of Education*, 103.
- Corn, A. L. & Lusk, K. E. (2010). Perspectives on low vision. *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*, 3-34.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi (3. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Ethington, A. D. (1956). *Readability of Braille as a function of three spacing variables*. (Doctoral dissertation, University of Kentucky).
- Ferrel, K. A. (1996). Your child's development. *Children with visual impairments: A parent's guide*, 73-96.
- Ferrell, K. A. (2011). Reach out and teach: Helping your child who is visually impaired learn and grow. American Foundation for the Blind.
- Hapeman, J., & Ottowitz, J. (2008). Recipe for success: Education and rehabilitation work together to provide cooking experiences for visually impaired students. *RE: view*, 39(4), 192.
- Harley, R. K., Truan, M. & Sanford, L. (1997). Second edition: Communication skills for visually impaired learners Braille, print and listening skills for students who are visually impaired. Charles Thomas Publisher.
- Hartlage, L. C. (1963). Differences La listening comprehension of the blind and the sighted. *Int J. Educ. Blind*, 13, 1-6.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28, 25-32.
- Haymes, S. A., Johnston, A. W., & Heyes, A. D. (2002). Relationship between vision impairment and ability to perform activities of daily living. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 22(2), 79-91.
- Hill, E.W. & Ponder, P. (1976). *Orientation and mobility techniques*. New York: AFB.

- Işlek, Ö. (2017). An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey. *Doctoral dissertation, University of Birmingham.*
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education, 72(1)*, 13-18.
- Kamali Arslantas, T., Yıldırım, S., & Altunay Arslantekin, B. (2019). Educational affordances of a specific web-based assistive technology for students with visual impairment. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2019.1619587
- Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi. 2 (29)*. 39-55.
- Kekelis, L. S. (1992). Peer interactions in childhood: The impact of visual impairment. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis, & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. NY: American Foundation for the Blind.
- Kekelis, L. S., & Sacks, S. Z. (1992). The effects of visual impairment on children's social interactions in regular education programs. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis, & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. NY: American Foundation for the Blind.
- Lee, H. & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory Into Practice. 47*, 212–219.
- Lewis, S. & Allman, C. B. (2014). Instruction and assessment: General principles and strategies. In C. B. Allman, S. Lewis, (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* içinde (pp. 31-58). New York: AFB Press.
- Lieberman, L. J., Haegele, J. A., Columa, L. & Conroy, P. (2014). How students with visual impairments can learn components of the expanded core curriculum through physical education. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 108(3), 239.
- Lohmeier, K. L. (2005). Implementing the expanded core curriculum in specialized schools for the blind. *Re:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment, 37(3)*, 126-133.
- Lohmeier, K. L. (2006). An analysis of disability-specific curriculum in a specialized School for the Blind: A case study. (Unpublished PhD dissertation) International 66(08), 2891A. (UMI No. 3187969).
- Lohmeier, K. L. (2007). Integrating expanded core sessions into the K-12 program: A high school scheduling approach. *RE: view, 39(1)*, 31.
- Lohmeier, K. L. (2009). Aligning state standards and the expanded core curriculum: Balancing the impact of the No Child Left Behind Act. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103(1)*, 44.
- Lohmeier, K., Blankenship, K. & Hatlen, P. (2009). Expanded core curriculum: 12 years later. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103(2)*, 103.
- Martin, J. E. & Marshall, L. H. (1995). Choice maker: a comprehensive self-determination transition program. *Intervention in school and clinic, 30*, 147-156.

- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd). Ohio: Merrill Prenticwe Hall.
- Mc Broom, J. L. (1992). *U.S. Patent No. 5,170,536*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominic Press.
- Nielsen, S. A. (1992). *A descriptive study to determine the educational needs of visual impaired students in grades 12-12 in north dakota*. Doctor of Philosophy, A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of North Dakota.
- Nolan, C. Y. & Ashcroft, S. C. (1959). The Stanford Achievement Arithmetic Computation Tests: A study of an experimental adaptation for braille administration. *International Journal for the Education of the Blind*, 8, 89-92.
- Nolan, C. Y. & Morris, J. E. (1973). *Aural Study Systems for the Visually Handicapped*. Final Report.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ.
- Rosen, S. & Joffee, E. (1999). Motor development. In K.M. Huebner, J.G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (eds.), *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp. 493-520). New York: AFB Press.
- Rosenshine, B. V. (1978). Academic engaged time, content covered, and direct instruction. *Journal of Education*, 160, 38-66.
- Sacks, S. Z., & Silberman, R. K. (2000). Social skills in vision impairment. *The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation*, 1, 377-394.
- Sapp, W. & Hatlen, P. (2010). The expanded Core Curriculum: Where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 338-349.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Brookes.
- Stumbo, N. J., Martin, J. K. & Hedrick, B. N. (2009). Assistive technology: impact on education, employment, and independence of individuals with physical disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 30, 99-110.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice (Seventh Edition)*. New Jersey: Pearson.
- Trief, E. & Feeney, R. (2003). Guidelines for a precollege curriculum for students with blindness and visual impairments. *RE: view*, 35(3), 137.
- Tuncer, T. & Altunay, B. (1999). Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket öğretiminde rota analizi. (Route analysis for the instruction of orientation and mobility skills to the visually impaired students). 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Tuncer, T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 293-311). Ankara Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuncer, T. & Altunay B. (2006). The effects of a summarization based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(353-365).

- Tuncer, T. (2014). Görme yetersizliği olan öğrenciler. Sezgin Vural (Ed.), *Özel eğitim içinde* (297-328). Ankara: Maya Akademi.
- Yalçın, G. (2015). Ortaöğretimde birlikte eğitim ortamlarına devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin tamamlayıcı becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yıldız, N., & Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.*
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach.* Cambridge University Press.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, C. (2003). *Teaching self-determination to students with disabilities: basic skills for successful transition.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wolffe, K. & Sacks, S. Z. (1997). The lifestyles of blind, low vision, and sighted youths: a quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 91*(3), 245-57.
- Wolffe, K. (1999). Addressing transportation concerns of potential employers of people who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 93*, 252- 259.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn A. L., Erin, N. J., Huebner, M. K. & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: what are they teaching? *Journal of Visual Impairment and Blindness.*
- Zimmerman, G. J. & Zebehazy, K. T. (2011). Blindness and low vision. *Handbook of special education, 247-261.*

Extended Abstract

Summary

The aim of this study is to introduce the Expanded Core Curriculum that's was developed by Hatlen (1996) for the use of people with visual impairment and multiple disabilities and that takes place in the curriculum of numerous countries and to discuss the significance of listening skills in the lives of people with visual impairment. For that purpose, in this study, expanded core curriculum and its areas are introduced one by one, the significance of listening skills in the education of people with visual impairment is clarified and suggestions are pointed out for domain experts/teachers working with students with visual impairment and parents in Turkey.

Expanded Core Curriculum (ECC) first characterized by Phill Hatlen in 1996 is a curriculum which encompasses all the skills people with visual impairment require to live an independent life. ECC covers the skills children and adults with visual impairment should inquire to be independent at school, work and in daily life (Sapp and Hatlen 2010).

While general curriculum is composed of such classes as mathematics, science, fine arts and history, ECC comprises nine different skill areas. These areas are as follows; social interaction skills, self-determination, career education, independent living, O&M skills, recreational and leisure skills, utilization of assistive technology, sensory efficiency skills and compensatory skills and access (Sapp ve Hatlen, 2010).

Social interaction skills, which is an area of ECC, include several skills such as greeting, calling for help, refusal of help, participation in a community and activity, involvement in a social circle (Lewis and Allman, 2014). Self-determination is defined as an individual's knowing of what s/he wants and what s/he needs to do to be able to achieve his/her wishes and how to make a choice when required (Martin and Marshall, 1995; Yücesoy Özkan, 2007). Career education involves the knowledge and skills children and youth have learned to reach adulthood, activities regarding employment and vocational skills and independent life. Independent life skills encompass several skills such as personal cleaning, cooking, house cleaning, dressing in accordance with the order of the day or as fashion dictates, laundering and ironing, utilization of computer and phone and money management. O&M skills come to mean that people with visual impairment can move toward their destination safely, effectively and independently, utilizing the signs and clues present around (Altunay Arslantekin, 2015; Hill and Ponder, 1976; Tuncer and Altunay, 1999). Recreational and leisure activities include the selection of different activities in line with individual's likings and wishes and the practice of these selected activities when convenient or at leisure (İşlek, 2017; Kekelis, 1992). Assistive technology is an umbrella term involving the auxiliary services and tools seconding the access and learning (Wolffe, 1999). Assistive technologies can be described as all the technology supporting individuals to perform a functional activity (Lin, 2012). Sensory efficiency skills encompass the utilization of the remainder of the senses of people with visual impairment such as sight, touch, ear, nose and taste. Compensatory skills encompass concept teaching, direction finding, study strategies, organization skills, listening and speaking skills, the usage of braille and large type-sized texts, prerecorded materials, magnifier and alternative communication channels, sign language or non-verbal communication instruments, conversation cards or devices developed for communication (Lieberman, Haegele, Columna and Conroy, 2014; Lieberman, Haegele, Columna and Conroy, 2014; Lohmeier, 2005,2006, 2007, 2009). Access skills involves all the skills required by both students with visual impairment and students with an additional impairment together with visual impairment in order to ensure their access to curriculum in the most independent way possible (Sapp and Hatlen, 2010).

Another compensatory academic skill is listening. Listening is defined as a miscellaneous phenomenon with cognitive, affective, physical, physiological, pedagogic, social and psychomotor dimensions and a complicated process involving cognitive and affective features (Karagündüz, 2010).

Students with visual impairment often prefer listening skills when fulfilling the requirements of communal living, following the classes, preparing homework and preparing for exams. This is because braille and large type-sized texts take up an enormous space, take a long time to read and decelerate the reading rate (Nolan and Morris, 1973; Carreiras and Alvarez, 1999), that these materials are not always provided readily, and that with technological advancements, audio-assisted programs are used in several auxiliary technological devices.

When the courses of study and literatures students with visual impairment follow are perused, it can be seen that the teaching of listening skills for these individuals (e.g. Tuncer and Altunay, 2006) are given a constricted place. However, recent applications have rendered listening skills necessary in the matter of presentation/provision of knowledge. For that reason, studies need to be carried out within both curricula and literature regarding the teaching of listening skills for students with visual impairment, for listening skills are educable behaviors.

In this study, suggestions are given to domain experts/teachers working with students with visual impairment and parents in Turkey as to how they can support the skills present in ECC, including listening skills. Domain experts/teachers can bring all the skills present in ECC forward within daily routines. To exemplify, they can teach them diverse skills such as shopping when students go to canteen; hand washing before and after the lunch time; independent living in break times; selection in deciding on an elective course. Also, they can teach listening skills to students when they use audio-assisted programs, utilize education resource room or during classes and break times.

Parents have the very first role in the lives of individuals with visual impairment; therefore, teachers should collaborate with parents in education of all students. Any effective practice parents perform in early childhood and pre-school period have a great importance in the coming years of the child. For that reason, parents need to be willing for the practices to support each area of ECC as from infancy, collaborating with domain experts. As a matter of fact, parents can contribute to several areas of ECC by including their children in their daily routines. To exemplify, while going to shopping, taking the children along will be an effective practice in the matter of supporting the children's O&M skills and teaching them how to use the senses required to move toward the destination. Parents can enable their children to use their listening skills more effectively at later ages, exposing them to auditory stimuli, letting them find the source of the sound and recognize it as from infancy.

Key Words: Visual impairment, expanded core curriculum, listening skills.