



# Özel Eğitim Uygulama Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışırken Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri

## The Challenges Faced by Teachers Working with Students with Visual Impairments in Special Education Practice Schools and Their Coping Strategies

Selcan Özen Sarı, Tuba Elmacı, Mehmet Kart

### Yazar Bilgileri

#### Selcan Özen Sarı

MEB, Sınıf Öğretmeni

[selcanozen33@gmail.com](mailto:selcanozen33@gmail.com)

ORCID: 0009-0000-4417-3040

#### Tuba Elmacı

MEB, Özel Eğitim Öğretmeni

[tobeshhh@hotmail.com](mailto:tobeshhh@hotmail.com)

ORCID: 0009-0009-5257-9310

#### Mehmet Kart

Dr. Öğr. Üyesi, Düzce

Üniversitesi, Özel Eğitim

Bölümü

[mehmetkart@duzce.edu.tr](mailto:mehmetkart@duzce.edu.tr)

ORCID: 0000-0001-7016-9555

### ÖZ

Bu araştırma, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen çalışmada, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ilimizde bir özel eğitim okulunda görev yapan 10 öğretmenle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, görme yetersizliğine sahip öğrencilere yönelik destek programlarının/materyallerin yetersizliğini, sınıf içi düzenlemelerde erişilebilirlik eksikliklerini ve öğretmenlerin mesleki yeterlik konularında destek ihtiyacını ortaya koymuştur. Ayrıca, ailelerin aşırı koruyucu tutumları, gerçekçi olmayan beklentileri ve iş birliği eksiklikleri öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, somutlaştırmayı, bireyselleştirmeyi, işitsel ve dokunsal materyalleri kullanarak öğrencilerin öğrenmesini desteklemeye çalışmakta; ancak mevcut fiziki, teknolojik ve yönetsel koşullar bu çabaları sınırlamaktadır. Araştırma, görme yetersizliği olan bireylerin etkili eğitimi için çok boyutlu destek mekanizmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Görme yetersizliği

Özel eğitim

Öğretmen görüşleri

#### Keywords

Visual impairment

Special education

Teacher opinions

#### Makale Geçmişi

Geliş: 11.10.2025

Düzeltilme: 28.11.2025

Kabul: 30.11.2025

### ABSTRACT

This study aims to reveal the challenges faced by teachers working with students with visual impairments in special education practice schools and the coping strategies they have developed to address these challenges. Conducted as a case study within the qualitative research design, the study involved semi-structured interviews with 10 teachers working at a special education school located in a province of the Western Black Sea Region of Türkiye. The findings indicate a lack of support programs and materials designed for students with visual impairments, deficiencies in classroom accessibility arrangements, and teachers' need for professional development support. In addition, overly protective attitudes, unrealistic expectations, and lack of cooperation from families negatively affect the teaching process. Teachers strive to support students' learning by using concretization, individualization, and auditory and tactile materials; however, existing physical, technological, and administrative conditions limit these efforts. The study highlights the necessity of multidimensional support mechanisms for the effective education of individuals with visual impairments.

### Makale Türü Araştırma

#### Önerilen

Özen Sarı, S., Elmacı, T., & Kart, M. (2025). Özel Eğitim Uygulama Okullarında Çalışan

#### Atıf

Öğretmenlerin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışırken Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri. *SEBED*, 4(1), 39-60.

## 1. GİRİŞ

2010 yılında Türkiye İstatistik Kurumu'nun gerçekleştirdiği "Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması" verilerine göre, yetersizliğe sahip olan bireylerin %8,4'lük kısmı görme yetersizliği olan bireylerdir (Arslan vd., 2014). Bu gruptaki bireylerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, erkeklerin oranı %67 iken, kadınların oranı %33 olarak belirlenmiştir. Yerleşim yeri bakımından ise, görme yetersizliği olanların %59,2'si şehirlerde, %40,8'i ise kırsal alanlarda yaşamaktadır. Görme yetersizliğinin derecesine göre sınıflandırmada; %20-39 arasında görme kaybı yaşayanlar %28,3'lük, %40 ve %69 aralığında olanlar %28,1'lik ve %70 ve üzeri görme kaybı bulunan bireyler ise %43,6'lık bir kesimi oluşturmaktadır. Yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında ise 0-6 yaş %1,4, 7-14 yaş %5,1, 15-24 yaş %16,1, 25-44 yaş %36,2, 45-64 yaş %25,5 ve 65 yaş ve üzeri: %15,8 oranındadır. Bu veriler, görme yetersizliğinin yaş, cinsiyet ve yerleşim yeri gibi faktörlere bağlı olarak nasıl çeşitlendiğini göstermektedir (Arslan vd., 2014).

Görme yetersizliğine sahip her birey, kendine özgü yetenek ve özelliklerle doğar. Bazı bireyler bu farklılıklar nedeniyle gelişen dünyaya uyum sağlamak zorlanabilir ve bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyar. Özellikle yaşlılardan belirgin şekilde farklı olan bireyler için genel eğitim hizmetleri yeterli olmaz. Bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmeleri gerekir (Coşkun vd., 2024). Özel eğitim; bireyin gelişim, öğrenme ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için uzman öğretmenler tarafından, özel programlar ve yöntemlerle sunulan bir eğitim sürecidir. Bu eğitim, bireyin toplumda bağımsız ve üretken bir şekilde yaşamasını desteklerken, engellerle başa çıkmasına ve yaşam becerileri kazanmasına da yardımcı olur (MEB, 2006).

Görme yetersizliği bulunan bireyler, günlük yaşamda çeşitli güçlüklerle karşılaşsalar da hem dünyada hem de Türkiye'de yapılan düzenlemeler bu engelleri azaltmaya yönelik önemli adımlar sunmaktadır. Beyaz baston kullanımı, sarı bant uygulamaları, akıllı telefonlarla yön bulma imkânı ve Braille alfabesiyle hazırlanan materyaller bu desteklerden sadece birkaçıdır. Bu tür düzenlemeler geliştikçe, görme yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama katılımı da artmaktadır (Bulut, 2024). Bireyler farklı ilgi alanlarına, kişisel özelliklere, yeteneklere ve öğrenme gereksinimlerine sahiptir. Bu nedenle eğitim sisteminin, bireysel farklılıkları dikkate alacak biçimde düzenlenmesi ve programların buna uygun olarak planlanması önemlidir (Dede, 1996).

Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun öğretim yöntemlerini belirler ve öğrenme ortamını bu doğrultuda düzenler. Böylece öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanır ve öğrenmenin daha verimli hâle gelmesi mümkün olur. Öğretmen, belirlenen hedefler doğrultusunda sınıf içinde çeşitli öğretim etkinlikleri gerçekleştirir. Ancak bu etkinliklerin içeriği, sınıfın yapısına ve mevcut koşullara göre farklılık gösterebilir. Bu noktada öğretmenin en temel sorumluluğu, etkinliklerin amacına ulaşmasını sağlayacak uygun bir sınıf ortamı hazırlamaktır. Aksi hâlde, öğrenme ortamının yetersizliği; öğrencilerin katılımını ve etkileşimini azaltabilir, beklenen öğrenme çıktılarının elde edilmesini güçleştirebilir (Künkül, 2008).

Bu durum, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenler açısından daha da kritik bir hâl alır. Özellikle görme yetersizliğine sahip bireylerle çalışan öğretmenler, çoğu zaman öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan eğitim vermeye çalışmaktadır (Çetin, 2004). Yalçın'ın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin görme yetersizliği bulunan öğrenciler için ders işleme sürecinde, ödev hazırlıklarında, sınavlara yönelik çalışmalarda ve sınav uygulamalarında yalnızca sınırlı düzeyde uyarlamalar yaptıkları ortaya konmuştur. Bu durum, öğretim sürecini hem öğretmen hem de öğrenci açısından zorlaştırmaktadır. Ayrıca, eğitim kurumlarında sıkça karşılaşılan araç-gereç eksiklikleri, programların yetersizliği veya mevcut programların uygulamaya geçirilememesi gibi yapısal problemler öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar arasındadır. Bununla birlikte, kurumsal düzeyde öğretmenlere destek sağlayacak uzman personelin bulunmaması, öğretmenlerin uygulamaya dair birçok sorunu tek başlarına çözmek zorunda kalmalarına neden olmaktadır (Çetin, 2004).

Bu zorluklara rağmen öğretmenlerden, çağın gerekliliklerine uygun niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının, sadece mesleki yeterlilik açısından değil; aynı zamanda teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilen, yenilikçi, araştırmacı ve kültürel değerlere duyarlı bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda öğretmen adaylarının; evrensel, millî ve yerel kültürleri tanıyan, bu kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayan; etik, ahlaki değerlere sahip bireyler olmaları beklenmektedir. Benzer şekilde Aslan ve Kan (2017) da öğretmenlerin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilen, rol model olarak gösterilebilecek kişiler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, teknolojinin eğitim sürecine entegre edilmesi gerek genel eğitimde gerekse özel eğitimde etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından son derece önemlidir.

Görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin sorumlulukları oldukça kapsamlı ve önemlidir. Türkiye’de çok sayıda özel eğitim kurumunda görme yetersizliğine sahip öğrencilere yönelik eğitim hizmeti sunulmakta ve bu kurumlarda birçok özel eğitim öğretmeni görev yapmaktadır. Ancak, görme yetersizliğine sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve mesleki beklentilerine dair yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Kamış ve Demir’in (2018) çalışmasında, görme yetersizliği bulunan öğrencilerin sınavlarda destek talep etmesi, ders sürecinde zaman zaman göz ardı edilmeleri ve sınav sorularında yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirildiği belirtilmiştir. Diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmaması ve görme yetersizliği olan bireylerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi eksikliği yaşaması gibi güçlüklerin öne çıktığı görülmektedir (Şendurur, 2016; Uğurlu & Çobanoğlu-Aktan, 2016). Bununla birlikte söz konusu çalışmalar, istatistik öğretimi (Uğurlu & Çobanoğlu-Aktan, 2016), çalgı eğitimi (Şendurur, 2016) ve ölçme-değerlendirme uygulamaları (Kamış & Demir, 2018) gibi belirli bağlamlara odaklandığından, ulaşılan sonuçlar değerli katkılar sunsa da genellenebilirlik açısından sınırlı kalmaktadır (Yalçın & Aslan, 2021).

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi, yalnızca sınıf içi öğretim etkinlikleriyle sınırlı olmayan, çok yönlü destek mekanizmaları gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri, doğrudan uygulayıcı konumunda yer alan öğretmenlerdir. Ancak öğretmenler, eğitimsel sorumluluklarının yanı sıra okulun fiziksel koşulları, kurumsal yapıdaki eksiklikler ve ailelerle kurulan işbirliği süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Eğitim ortamının donanımı, materyal desteği, yönetsel destek düzeyi ve ailelerin sürece katılım biçimi, öğretmenlerin etkili uygulamalar yapmasını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, görme yetersizliğine sahip öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve ihtiyaç duydukları destek alanlarının belirlenmesi hem uygulamada karşılaşılan sorunların anlaşılması hem de gelecekteki iyileştirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, görme yetersizliğine sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim ortamında karşılaştıkları kurumsal sorunları, ailelerle yaşadıkları iletişim temelli güçlükleri ve bu alanlara ilişkin beklentilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı başlıca eğitsel zorluklar nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin görev yaptıkları özel eğitim kurumlarında karşılaştıkları kurumsal yapıya ve fiziksel çevreye ilişkin sorunlar nelerdir?
- 3- Ailelerle kurulan ilişkilerde öğretmenlerin karşılaştığı başlıca güçlükler ve iletişim engelleri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin, görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitimi sürecine yönelik mesleki beklentileri ve ihtiyaç duydukları destekler nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitimi, yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç değil; bireyin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmesini, sosyal yaşama etkin biçimde katılımını ve kendini gerçekleştirme hedefleyen çok yönlü bir eğitim sürecidir. Bu sürecin başarısı, öğretmenin mesleki yeterlikleri, eğitim ortamlarının erişilebilirliği, materyal desteği ve aile katılımı gibi unsurların bir arada işlemesine bağlıdır. Ancak mevcut literatür incelendiğinde, Türkiye’de görme yetersizliğine sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri doğrudan ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kamış & Demir, 2018; Şendurur, 2016; Yalçın & Aslan, 2021). Literatürde görme yetersizliğine sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin yaşadığı zorlukları ele alan çalışmaların büyük bir kısmı belirli ders alanları veya uygulama türleri ile sınırlıdır (örneğin; çalgı eğitimi, ölçme-değerlendirme uygulamaları vb.). Fakat bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini bütüncül bir bakış açısı ile ele almamaktadır. Öğretmen deneyimlerini okulun yapısal koşulları, aile iş birliği ve kurumsal destek boyutlarıyla bir arada inceleyen kapsamlı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu kapsamda, mevcut çalışma; özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen nitel görüşmeler aracılığıyla, öğretmenlerin görme yetersizliğine sahip bireylerle çalışırken karşılaştıkları zorlukları, bu zorluklarla başa çıkma yöntemlerini ve mesleki destek ihtiyaçlarını derinlemesine inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca çalışmanın Türkiye'deki özel eğitim uygulamaları açısından güncel veriler sunması ve öğretmen deneyimlerini doğrudan yansıtması yönüyle özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde çok yönlü biçimde ve derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışmasının temel niteliği, bir ya da birkaç durumun kapsamlı ve ayrıntılı biçimde incelenmesidir. Bu yaklaşımda, bir duruma ilişkin çevresel koşullar, bireyler, olaylar ve süreçler gibi etkenler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınır; bu etkenlerin durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiği üzerinde durulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmada, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri başa çıkma stratejileri incelenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı sürecinde Batı Karadeniz Bölgesi’nde bir il merkezinde bulunan bir özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, özel eğitim uygulamalarında görme yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenler arasından, amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 5’i özel eğitim öğretmeni, 3’ü çocuk gelişimcisi, 1’i müzik öğretmeni ve 1’i resim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 6’sı kadın, 4’ü ise erkektir. Katılımcıların belirlenmesinde, görme yetersizliği olan öğrencilerle 2024-2025 eğitim-öğretim yılında aktif olarak çalışma ya da daha önce bu öğrenci grubuyla bir dönem çalışmış olma şartı ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırma, durum çalışması desenine dayandığından derinlemesine veri toplamak amacıyla belirli bir ilde yürütülmüştür. Bu ilin belirlenmesinde, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitim aldığı özel eğitim uygulama okullarının bulunması ve araştırmacının bu okullara erişiminin kolay olması etkili olmuştur. Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmaktan ziyade incelenen durumu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktır (Subaşı & Okumuş, 2017). Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerde tekrarlayan temalara ulaşıldığından veri doygunluğunun sağlandığı kabul edilmiştir. Bu nedenle çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve veri çeşitliliğini sağlayacak biçimde 10 öğretmenle görüşmeler tamamlanmıştır.

### Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Görüşme yapılan 10 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Üniversite	Mesleki Deneyim (Yıl)	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Mezun Olunan Bölüm
Ö1	26	Erkek	Gazi Üniversitesi	4	Evet	Özel Eğitim Öğretmenliği
Ö2	26	Kadın	Gazi Üniversitesi	3	Hayır	Özel Eğitim Öğretmenliği
Ö3	27	Erkek	Ankara Üniversitesi	4	Evet	Özel Eğitim Öğretmenliği
Ö4	27	Kadın	Düzce Üniversitesi	6	Evet	Çocuk Gelişimi
Ö5	32	Kadın	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	Hayır	Çocuk Gelişimi
Ö6	28	Kadın	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6	Hayır	Özel Eğitim Öğretmenliği
Ö7	35	Erkek	Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	Evet	Özel Eğitim Öğretmenliği
Ö8	40	Kadın	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	10	Hayır	Müzik Öğretmenliği
Ö9	40	Erkek	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	Hayır	Resim Öğretmenliği
Ö10	36	Kadın	Düzce Üniversitesi	10	Hayır	Çocuk Gelişimi

### 2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem, önceden belirlenmiş sorularla birlikte, katılımcıların yanıtlarına göre esneklik sağlayarak derinlemesine bilgi edinmeyi mümkün kılar. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim süreçlerinde görev alan öğretmenlerin deneyimlerini anlamaya yönelik olarak form hazırlanmıştır. Literatür taraması sonucunda belirlenen temalara dayalı sorular geliştirilmiş, ardından pilot uygulamayla test edilip gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Karasar, 2007). Katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılıp katılmak istemedikleri sorulmuştur. Gönüllü olan öğretmenlerle uygun zaman ve mekân planlaması yapılarak birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı özellikle belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında yazılı görüşme formu kullanılmış ve ses kaydı alınmıştır. En uzun görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüş ve toplam görüşme süresi ise 109 dakika 26 saniye olmuştur.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, nitel araştırmalarda ilk verinin toplanmasından hemen sonra başlayan karmaşık bir süreçtir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler, öğretmenlerin deneyimlerinin doğasını tanımlayıcı bir model inşa etmek için tematik analiz yöntemi çerçevesinde çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerden anlamlı örüntülerin ve temaların sistematik biçimde ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Ersoy, 2021). Bu araştırmada tematik analiz, Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği altı aşama doğrultusunda yürütülmüştür. İlk aşamada, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış ve metinler tekrarlı biçimde okunarak içeriğe tam aşinalık sağlanmıştır. İkinci aşamada, yazıya geçirilen metinler içerisinde, araştırma sorularına yanıt veren ve anlamlı görülen ifadeler belirlenmiş ve başlangıç kodları oluşturulmuştur. Bu süreç, paragraf, cümle ve kelime düzeyinde işaretlemeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada, benzer anlam taşıyan kodlar bir araya getirilerek öğretmenlerin yaşadığı zorlukları ve kullandıkları stratejileri yansıtan ana temalar geliştirilmiştir. Dördüncü aşamada, oluşturulan temalar hem kendi iç tutarlılıkları hem de verinin bütünüyle olan uyumları açısından gözden geçirilmiş ve ortak görüş doğrultusunda düzenlenmiştir. Beşinci aşamada, her bir tema tanımlanmış, kapsamı netleştirilmiş ve temalara özü yansıtan adlar verilmiştir. Son olarak, altıncı aşamada temalar, araştırma soruları ve literatürle ilişkilendirilerek raporlanmıştır; öğretmenlerin deneyimleri bütüncül biçimde yorumlanmıştır. Elde edilen temalar alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından bağımsız biçimde gözden geçirilmiş, gerekli durumlarda ortak görüş doğrultusunda düzenlenerek analiz sürecinin güvenilirliği sağlanmıştır.

## 2.5. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/04/2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2025/195

## 3. BULGULAR

### Destek programlarının durumu

**Tablo 2.**

*Görme Yetersizliğine Sahip Bireylere Sunulan Destek*

Tema	f(Sayı)	% (Yüzde)
Destek programı var	2	20%
Destek programı yok	8	80%

Tablo 2'ye göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%80) görev yaptıkları kurumlarda görme yetersizliğine sahip öğrenciler için özel olarak geliştirilmiş sistematik bir destek programının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden iki tanesi ise, okulda karanlık oda ve görme yetersizliğine sahip bireylere göre düzenlenmiş fiziki ortamlar bulunduğunu belirtmiştir.

### Materyal yetersizliği

**Tablo 3.**

*Görme Yetersizliğine Sahip Bireylere Sunulan Materyal*

Tema	f(Sayı)	% (Yüzde)
Materyal var	3	30%
Materyal az miktarda var	2	20%
Materyal yok	5	50%

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin yarısı (%50) kurumlarında hiç materyal olmadığından bahsetmişlerdir. Materyalin az miktarda bulunduğunu belirtenler (%20) de dikkate alındığında, öğretmenlerin %70'i materyal konusunda yetersizlik olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden Ö2, daha kapsamlı mekânlar ve öğrenci seviyesine uygun ekstra materyaller olması gerektiğini dile getirmiştir.

### Kullanılan yöntem ve teknikler

**Tablo 4.**

*Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Tema	Kod	Frekans
Somutlaştırma ve Dokunsal Öğrenme	Dokunsal materyaller	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9,
	Kabartma çizimler	Ö10
	Sınırlı alan boyama	
	Yaparak öğrenme	
Doğrudan Öğretim ve Bilimsel Dayanaklı Yöntemler	Doğrudan öğretim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10
	Ayrık denemelerle öğretim	
	Davranışsal yaklaşımlar	
İşitsel Destek ve Sözel İpuçları	Sesli anlatım	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö5
	İşitsel ipucu	
	Sesli materyaller	
Öğrenciye Görelilik ve Bireyselleştirme	Hazır bulunuşluk analizi	Ö3, Ö4, Ö9, Ö5
	Öğrenciye göre program	
	Kişiselleştirilmiş yöntemler	
Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı	Sesli kitap	Ö3, Ö4, Ö9, Ö5
	Braille kitap	
	İşitsel/dokunsal grafikler	
Pekiştirme ve Dönüt	Sözlü pekiştirme	Ö2, Ö5, Ö4
	Sürekli dönüt	
	Tekrar yoluyla öğretim	

Tablo 4'e göre öğretmenler, öğretimde fiziksel yardım ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınırlı alan boyama ve kabartma gibi dokunsal materyaller ile işitsel ipucu ve sözel ipucu sıkça başvurulan yöntemlerdir. Öğretim stratejileri, öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmekte ve kişiselleştirilmiş öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Teknolojik destek olarak sesli kitap, Braille kitap ve

dokunsal grafikler kullanılmaktadır. Bu bulgular, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin öğretim sürecinde dokunsal, işitsel ve teknolojik desteklerin yanı sıra bireyselleştirilmiş stratejilerin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca dönüt ve pekiştirme uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme sürecinde kalıcılığı artırmada etkili olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö2): "Fiziksel yardımı devamlı kullanıyoruz. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi daha çok kullanıyoruz."

(Ö9): "Sınırlı alan boyama, kenarlarını kabartıyorum kalemle. Parmaklarıyla dokuna dokuna boyattırıyoruz."

(Ö1): "İşitsel ipucu ve sözel ipucu çok fazla kullanıyoruz."

(Ö5): "Yardımcı teknolojileri de aktif kullanarak bu stratejileri kullanıyoruz."

(Ö2): "Daha çok sözlerle pekiştirerek ilerliyoruz."

### Öğrencilerle ilgili beklentiler

**Tablo 5**

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle İlgili Beklentiler

Tema	Kod	Frekans
<b>Bağımsızlık ve Günlük Yaşam Becerileri</b>	Bağımsız hareket Kendi başına yaşam Temel ihtiyaçları karşılama	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10
<b>Sosyal ve Akademik Gelişim</b>	Sosyal becerilerin geliştirilmesi Enstrüman, sanat gibi etkinlikler	Ö1, Ö2, Ö4
<b>Kaynak ve Materyal Desteği</b>	Materyal eksikliğinin giderilmesi Fiziksel destek sağlanması	Ö2, Ö4, Ö5
<b>Özgüven ve Kendi Gücünün Farkına Varma</b>	Daha özgüvenli birey olma Potansiyelini gerçekleştirme	Ö2, Ö5
<b>Topluma Katılım ve Gelecek Planlaması</b>	Topluma bağımsız katılım Daha iyi bir gelecek hazırlığı	Ö7, Ö10
<b>Güçlü Eğitim Sistemi ve Süreklilik</b>	Düzenli ve sürdürülebilir eğitim sistemi Uzun vadeli destek	Ö1, Ö7

Tablo 5'e göre öğretmenlerin en temel beklentisi, öğrencilerin bağımsız bir birey olarak hareket edebilmeleri ve kendi yaşamlarını sürdürebilmeleridir. Katılımcılar uzun süreli bir süreklilik sağlanırsa çocukların normal gelişim gösteren akranlarından geri kalmadıklarını gördüklerini ve okul yönetiminden materyal ve fiziksel destek sağlanmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin özgüven kazanmalarını ve topluma entegre olmalarını hedeflemektedirler. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö3): "Tabii ki her özel gereksinimli çocukta olduğu gibi, görme yetersizliğine sahip öğrencilerden beklentimiz de bağımsız bir birey olarak hareket edebilmeleridir."

(Ö1): "Düzenli bir eğitim sisteminde uzun süreli bir süreklilik sağlanırsa, çocukların ciddi manada normal gelişim gösteren insanlardan geri kalmadığını gördük biz."

(Ö7): "Görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili beklentim, doğru eğitimle, doğru programla öğrencilerimizin yapabileceklerini ön plana alıp onların daha iyi bir geleceğe sahip olması diyebilirim."

(Ö5): "Eğitime etkili katılım için daha fazla kaynak ve destek olursa öğrencilerin daha güçlü yanlarını desteklememiz daha iyi olur diye düşünüyorum."

## Karşılaşılan eğitsel sorunlar

Tablo 6.

Görme Yetersizliğine Sahip Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Eğitsel Sorunlar

Tema	Kod	Frekans
Materyal Eksikliği	Yetersiz veya uygun olmayan eğitim materyalleri	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Öğrenciler arası farklılıklar ve bireyselleştirme ihtiyacı	Ö4, Ö5, Ö6
Fiziksel Ortam Sorunları	Yetersiz ışık, sınıf düzeni eksikliği	Ö2, Ö3
Somatlaştırma Güçlüğü	Soyut kavramların anlaşılmasında güçlük	Ö1
Aile Desteği Eksikliği	Ailenin sürece katılımında yetersizlik	Ö6
Yöntemsel Uyum Sorunları	Tek öğretim yönteminin tüm öğrencilere uymaması	Ö6
Toplumsal Tutumlar	Diğer bireylerin bilinçsiz davranışları	Ö7
Görsel Algı Zorluğu	Görsel şema eksikliği, kavram oluşturmada güçlük	Ö9
Öğretmen Yeterliliği	Özel eğitim bilgisi eksikliği, yöntemleri özelleştirme gerekliliği	Ö10
Aile Desteği Eksikliği	Ailenin sürece katılımında yetersizlik	Ö6

Tablo 6'ya göre öğretmenler, görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu güçlükler arasında soyut kavramların anlaşılmasında yaşanan zorluklar, materyal eksiklikleri, sınıf ortamının fiziksel koşulları, aile katılımının sınırlı olması ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri öne çıkmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar ailelerin eğitsel sürece yeterince katılmadığı, bunun öğretimi zorlaştırdığı ve çevredeki bireylerin bilinçsiz tutumlarının öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu da dile getirmişlerdir. Son olarak doğuştan görme yetersizliği olan öğrencilere kavram öğretiminde güçlükler yaşandığı da ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö1): "Soyutluk algısı çok zayıf. Biz de bu soyutluğu materyallerle somutlaştırmaya çalışıyoruz ama tam karşılık bulamıyoruz."

(Ö3): "Sınıflardaki yetersiz ışıklandırma ve fiziki yapılar yüzünden istediğimiz ortamı sağlayamıyoruz."

(Ö4): "Her öğrencinin görme seviyesi farklı. Her biri için farklı yöntem gerekiyor."

(Ö6): "Materyal yetmiyor, aile desteği de tam olmayınca işler zorlaşıyor... Öğretim yöntemi her öğrenciye uymuyor. Farklı teknikler kullanmak zorundayız."

(Ö7): "Diğer insanların bilinçsizce davranışları bizim için büyük sorun."

(Ö9): "Anadan doğma görmeyen çocuk ağaç nedir bilmiyor. Anlatmakta zorlanıyoruz."

(Ö10): "Görme yetersizliğine sahip öğrencilerle çalışabilmek için öğretmenin özel eğitim alması şart."

### Ailelerle yaşanan sorunlar

**Tablo 7.**

*Görme yetersizliğine sahip öğrencilerle çalışırken ailelerle yaşanan sorunlar*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
<b>Beklenti-Uygulama Uyumsuzluğu</b>	Gerçekçi olmayan beklentiler	Ö1, Ö4, Ö6
	Performansla uyumsuz hedefler	
<b>İletişim Eksikliği ve İş Birliği Sorunları</b>	Bilgilendirme eksikliği	Ö2, Ö5, Ö6
	Katılım eksikliği	
	Uyumsuzluklar	
<b>Aşırı Koruyucu ve Güvensiz Tutumlar</b>	Aşırı koruma	Ö1, Ö3
	Öğretmene güvensizlik	
	Sürekli müdahale	
<b>Bilgi Eksikliği ve Eğitim Sürecine Katılım Sorunları</b>	Yönergeyi yerine getirememe	Ö2, Ö4
	Genelleme sorunu	
	Eğitimde süreklilik eksikliği	
<b>Bağımsızlık Gelişimini Engelleyen Tutumlar</b>	Bağımlı kılma	Ö3, Ö5
	Gelişime ket vurma	
	Aile içi direnç	
	Malzeme hazırlamama	
<b>Ailenin Yetersiz Desteği / İlgisizliği</b>	Ev içi sorumlulukların baskınlığı	Ö6

Tablo 7'ye göre ailelerin aşırı koruyucu tutumları, sınırlı bilgi ve destekleri, iletişim eksiklikleri ve gerçekçi olmayan beklentileri görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsızlık ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Eğitim sürecinin verimliliğinin artırılabilmesi için ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö1): "Aileler çok koruyucu, çocuk görmediği için 'Aman düşmesin, aman kalkmasın' diye sürekli endişeliler. Ders sırasında sınıfa girip duruyorlar, video kaydı istiyorlar."

(Ö4): "Aileler yönergeleri tam uygulayamıyor, okulda verilen eğitimi evde devam ettiremiyorlar. Bu yüzden kazanımlar genellenilemiyor."

(Ö3): "Bazı aileler çocuklarının bağımsız olabileceğine inanmıyor, sürekli kendilerine bağlı tutuyorlar."

(Ö6): "Bazı aileler çocuktan üstün performans bekliyor, yetersizliğini göz ardı ediyorlar. Bu öğretmeni ve çocuğu zor durumda bırakıyor."

(Ö2): "Okul ile aile arasında iletişim kopukluğu oluyor. Aile eğitime nasıl katkı sağlayacağını bilemiyor."

(Ö1): "Annenin evdeki işleri çok, çocuğa yeterince vakit ayıramıyor. Eğitim materyallerini kullanmada sorun yaşıyor."

### Güvenlik ve erişilebilirlik düzenlemeleri

Tablo 8.

Sınıf İçi Fiziksel Güvenlik ve Erişilebilirlik Düzenlemeleri

Tema	Kod	Frekans
Sınıf İçi Fiziksel Güvenlik ve Erişilebilirlik Düzenlemeleri	Eşyaların sabitlenmesi	Ö1, Ö4, Ö7, Ö1,
	Sivri köşelerin yumuşatılması	Ö7, Ö9
	Işık düzeyine dikkat edilmesi	Ö1, Ö6, Ö7
	Sınıf içi yolların açık tutulması	Ö4, Ö5
	Sınıf düzeninin betimlenmesi	Ö7, Ö9
	Hareket alanlarının geniş tutulması	Ö5, Ö6
Tehlikeli nesnelerin sınırlandırılması	Ö1, Ö9	

Tablo 8'e göre, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öne çıkan görüşleri, sınıf ortamlarının güvenli, erişilebilir ve destekleyici şekilde düzenlenmesi gerektiği yönündedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde güvenli hareket etmelerini sağlamak, yön bulma becerilerini desteklemek ve öğrenme ortamını daha elverişli hâle getirmek amacıyla çeşitli düzenlemelere başvurmuştur. Öğretmenler, güvenliği sağlamak için eşyaların sabitlenmesi ve sivri köşelerin yumuşatılması gibi önlemler aldıklarını ve sınıf düzenini öğrenciye betimleyerek anlattıklarını ifade etmiştir. Sabit düzenleme ve betimleme, öğrencilerin yön bulma becerilerini desteklerken; yeterli ışıklandırma ve tehlikeli materyallerin sınırlandırılması, güvenli ve öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmaktadır. Ayrıca bulgular öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlerken yalnızca fiziksel güvenliği değil, aynı zamanda öğrencilerin duysal ve psikolojik ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö1): "Dolap kenarları olsun kapı kenarları olsun demirbaşların köşelerine koruyucular koyuyoruz zararlı görmesin zedelenmesin diye."

(Ö7): "Dönem başında sınıf düzenini öğrenciye betimleyerek anlatıyoruz ve eşyaların yerini kesinlikle değiştirmiyoruz."

(Ö1): "Sınıfın her zaman aydınlık kalmasına önem veriyoruz...çocuk ferah bir ortamda bulunduğunu hissetsin."

(Ö4): "Sınıfta yolları olabildiğince açık tutmaya çalışıyorum. Eşyaların yerlerini sabitliyorum."

(Ö9): "Kesici, delici aletler vermiyoruz. Veriyorsak da birebir yanında oluyoruz."

### Öğretmen yeterlilikleri

Tablo 9.

Görme yetersizliğine sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterlilikleri

Tema	Kod	Frekans
Mesleki Yeterlilik Algısı	Kendini yetersiz hissetme	Ö3, Ö8
Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	Hizmet içi eğitim alamama, destek ihtiyacı	Ö10
Materyal ve Teknolojik Yetersizlik	Materyal hazırlama ve teknoloji kullanımı eksikliği	Ö9
Güncel Kalma ve Gelişim İsteği	Alanı takip etme, mesleki gelişim çabası	Ö1, Ö2
Öğretim Yöntemlerinde Çeşitlilik ve Yaratıcılık	Farklı öğretim yöntem ve stratejileri kullanma	Ö2
Kişisel Özellikler	Sabır, azim, empati	Ö7

Tablo 9'a göre öğretmenlerin önemli bir kısmı kendilerini yetersiz hissetmekte, bunun nedenleri arasında ise hizmet içi eğitim alamama ve teknoloji kullanımı eksikliği öne çıkmaktadır. Buna rağmen öğretmenler, güncel gelişmeleri takip etmeye çalıştıklarını ve sabır/azim gibi kişisel özelliklerle süreci yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde dokunsal, işitsel, teknolojik ve deneyimsel stratejilerin birlikte kullanıldığı; öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişime önem verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, kaynak, destek ve aile iş birliği eksikliklerinin hâlen önemli bir engel oluşturduğu ve öğretmenlerin gelişim için istekli oldukları ancak desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö3): "Yani kendimi açıkçası yeterli hissetmiyorum."

(Ö8): "Tabii ki hiçbir zaman yeterli hissetmiyorum ama kendimi geliştirmeye çalışıyorum."

(Ö10): "Hizmet içi eğitim almadığımız için bu konuda zaman zaman yetersiz hissedebiliyorum."

(Ö9): "Bu materyal konusunda, bazı konularda oluyor. Teknoloji kullanımında da yetersiziz."

(Ö2): "Sürekli yeni gelişmeler var, teknolojik gelişmeler var. Bunun için güncel olmak gerekiyor."

(Ö7): "Bazen sabırsız olduğumuz zamanlar olabiliyor ama sabır ve azimle eğitim yaparsak çocuklara bir şeyler başarabiliyoruz."

### Karşılaşılan zorluklar

Tablo 10.

Görme yetersizliğine sahip bireylerde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar

Tema	Kod	Frekans
Eğitim Sürecine İlişkin Güçlükler	Somutlaştırma Zorluğu, Yaşamsal Becerilerde Zorluk, Öncelik Belirleme Güçlüğü	Ö1
Aile ve Çevre Desteğine İlişkin Güçlükler	Aile İş birliği Eksikliği, Ailenin Öğretime Engel Olması	Ö1
Fiziksel ve Materyal Koşullarına İlişkin Güçlükler	Materyal Eksikliği, Fiziksel Ortamın Yetersizliği, Teknolojik Altyapı Eksikliği	Ö10, Ö7
Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Güçlükler	Uygun Yöntem Belirleme, Görsel Derslerde Uygulama Sorunu	Ö6, Ö9
Toplumsal ve Psikolojik Engeller	Toplumsal Önyargular, Zarar Görme Riski	Ö4, Ö7

Politika ve Yönetimsel Eksiklikler

Öğretim Sistemi Yetersizliği, Destek Personel Eksikliği

Ö3, Ö5

Tablo 10' a göre katılımcı ifadeleri genel olarak, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitiminde en temel zorlukların materyal ve personel yetersizliği, uygun fiziksel koşulların eksikliği ve aile iş birliğinde yaşanan sorunlardan kaynaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, Öğretmenlerden bazıları teknolojik desteklerin ve okul temelli yeniliklerin yaygınlaştırılmasının bu güçlüklerin azaltılmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö5): "Özellikle materyal eksikliği, destek personel yetersizliği...Bunlarla başa çıkmak için daha fazla kaynak talep etmek gerekiyor."

(Ö4): "Materyal eksikliği, yetersiz fiziksel ortam ve aile iş birliğinde yaşanan sorunlar olarak adlandırabilirim."

(Ö10): "Materyal erişimi, öğretmenin eğitimi gibi alanlarda yoğunlaşıyor... Bu engelleri aşabilmemiz için özel eğitim okullarımızın programlarını güçlendirmesi gerekiyor."

### İşlevsel yaşam becerileri

Tablo 11.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Kullanılan İşlevsel Yaşam Becerileri

Tema	Kod	Frekans
İşlevsel Yaşam Becerileri	Günlük yaşam becerileri	Ö2, Ö3, Ö4,
	Bağımsız yönelim ve hareket becerileri	Ö6, Ö7
	Gerçek yaşam senaryoları	Ö1, Ö3
	Fiziksel yardım ve yaparak yaşayarak öğrenme	Ö2, Ö6
	Aile desteği	Ö4, Ö6
	Bireyselleştirilmiş değerlendirme ve kontrol listeleri	Ö2, Ö3

Tablo 11'e göre öğretmenler etkinliklerde bağımsız yönelim becerileri ve günlük yaşam becerilerine öncelik vermektedirler. Öğretim, gerçek yaşam senaryoları kullanılarak ve fiziksel yardım ile deneyimsel öğrenme üzerinden ilerlemektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitiminde işlevsel, deneyim temelli ve ihtiyaç odaklı bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö2): "Çocuğun öncelikli olarak neye ihtiyacı var, bunu belirledikten sonra günlük yaşam becerilerine daha çok yöneliyoruz."

(Ö4): "Gerçek yaşam senaryoları kullanarak eğitim veriyorum. Örneğin market alışverişi, ütü yapma gibi...Bazen dışarıda birebir pratik yapmak gerekiyor. Burada da ailenin desteği çok büyük öneme sahip."

(Ö7): "Hayatını kolaylaştıracak beceriler belirliyoruz. Yemek yemek gibi, elini yıkamak gibi, montunu giyebilmek gibi."

(Ö1): "İşlevsel becerilerin zaten en başında bağımsız yönelim becerileri geliyor. Bunu da işte baston eğitimleriyle devam ettirdik."

(Ö6): “Fiziksel ipuçları kullanarak da yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlıyoruz.”

### Yardımcı teknolojiler ve kullanılırken karşılaşılan sınırlılıklar

Tablo 12.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Yardımcı Teknolojiler ve Kullanılırken Karşılaşılan Sınırlılıklar

Tema	Kod	Frekans
Kullanılan Yardımcı Teknolojiler	Akıllı tahta ve dijital araçlar	Ö3, Ö5, Ö6
	Braille ve FM sistemleri	Ö1, Ö2, Ö4
	Görsel-işitsel materyaller	Ö1, Ö2
Karşılaşılan Sınırlılıklar	Maddi yetersizlik	Ö4, Ö7, Ö8
	Kurumsal/yönetimsel destek eksikliği	Ö10, Ö7
	Altyapı eksiklikleri	Ö7, Ö9

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken başvurdukları yardımcı teknolojilerin oldukça çeşitli olduğu görülmektedir. Öğretmenler akıllı tahtayı ve manuel/konuşan baston, Braille, FM sistemi gibi araçları kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmen görüşleri, teknolojik araçların görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ancak bu araçların yalnızca var olması yeterli değildir; sürdürülebilir kullanım, maddi destek ve yönetimsel farkındalık da teknolojinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Maddi yetersizlikler ve yönetim desteğinin sınırlılığı, öğretmenlerin yardımcı teknolojileri etkili biçimde kullanmalarını önemli ölçüde engellemektedir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

(Ö1): “Manuel baston, konuşan baston sistemi, Braille ve FM sistemi gibi araçlardan faydalandık.”

(Ö3): “Akıllı tahtadan sesli olarak bazen etkinlikler açıp yaptırabiliyoruz.”

(Ö4): “En büyük engel teknoloji aletlerin pahalı olması.”

(Ö10): “Okul yönetimi yardımcı teknolojilerin sağlanması konusunda ve etkin kullanması konusunda bazen yeterli destek sunmayabiliyor.”

(Ö7): “Okul da bu anlamda biraz eksik kalabiliyor. Bunların teminatı noktasında sıkıntılar yaşayabiliyoruz.”

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle başa çıkma yöntemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%70) ders materyalleri ve kaynaklar konusunda yetersizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %50’si materyalin hiç olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%80), öğrencilere yönelik sistematik bir destek programının bulunmadığını da ifade etmiştir. Materyal ve donanım eksikliği, öğretmenlerin soyut kavramları somutlaştırma çabalarını olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, yetersiz kaynak ve materyal durumunun öğretmenlerin öğrencilere yardım etme yeteneğini azalttığını vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Atiq vd. 2024). Atiq ve arkadaşlarının (2024) belirttiği gibi, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler çoğu zaman yetersiz kaynak ve materyal nedeniyle soyut kavramları somutlaştırmakta zorluk yaşamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin farklı duyuşal yaklaşımlar geliştirmesini zorunlu kılmakta, ancak uygun materyal ve araçların eksikliği sürecin kalitesini olumsuz etkilemektedir.

Aslan (2018) da yardımcı teknolojilerin yalnızca bir araç olarak değil, öğrencinin bağımsızlık, iletişim ve akademik katılımını artıran bir destek unsuru olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerde bu durum daha kritik hâle gelmektedir. Araştırmamızda öğretmenler, Braille ekran, ekran okuyucu, kabartma kitap, sesli materyal gibi yardımcı teknolojilerin öğrenmeyi somutlaştırdığını ancak okulda erişilebilirlik, teknik destek ve güncel teknoloji takibi konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Aslan'ın (2018) ortaya koyduğu gibi, öğretmenin tek başına istekliliğinin yeterli olmadığını; görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken yardımcı teknolojilerin etkili kullanımının sistemsel düzeyde teknik destek, onarım-bakım, bütçe planlaması ve hizmet içi eğitim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu açıdan bu çalışma, literatürde vurgulanan bu ihtiyacı doğrulamakta ve görme yetersizliği olan öğrenciler için teknolojik erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik konusunun öğretim kalitesinin belirleyici bir değişkeni olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin sınıf ortamı ve fiziksel düzenlemelerde yaşadıkları erişilebilirlik sorunlarıdır. Öğretmenler, sınıf içinde yeterli ışıklandırma, uygun masa düzeni, hareket alanı ve güvenli sınıf yapısının sağlanamadığını belirtmişlerdir. Sikanku'nun (2018) çalışmasında da benzer şekilde, görme yetersizliğine sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin fiziksel çevre düzenlemelerinin yetersizliği nedeniyle öğretim uygulamalarında kısıtlamalar yaşadığı vurgulanmıştır. Bu durum, öğrenme ortamının sadece pedagojik açıdan değil, fiziksel erişilebilirlik açısından da desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Ailelerle kurulan iletişim ve iş birliği sürecine ilişkin bulgular da dikkat çekicidir. Öğretmenlerin çoğu, ailelerin aşırı koruyucu tutumlar sergilediğini, gerçekçi olmayan beklentiler taşıdığını ve eğitsel sürece yeterli düzeyde katılım göstermediğini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin bağımsızlık becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Polat ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında da benzer şekilde, ailelerin çocuklarının bağımsız yaşam becerileri konusunda çekingen davrandıkları, bu nedenle öğrencilerin toplumsal katılımının sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere, eğitimin okul ortamından ev yaşamına taşınmaması, öğrenilen becerilerin genellenmesini engellemektedir. Bu nedenle okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, eğitim sürecinin bütünlüğü açısından kritik bir unsurdur.

Bu çalışmada öğretmenlerin aile iş birliği konusunda yaşadıkları güçlükler, literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği aşırı korumacılık, ev ortamında becerilerin desteklenmemesi ve aile katılımının sınırlı olması bulguları, Doğan'ın (2014) vurguladığı gibi, yetersizliği olan çocuklara sahip ailelerde kabullenme ve yeniden yapılanma süreçlerinin her zaman sağlıklı biçimde tamamlanamadığını göstermektedir. Özellikle görme yetersizliği olan öğrenciler söz konusu olduğunda, yetersizliğin günlük yaşamda sürekli görünür ve belirleyici olması, aile üyelerinde kaygıyı artırmakta; bu durum öğretmenlerin de belirttiği şekilde öğrencinin bağımsızlık becerilerinin desteklenmesini engelleyen aşırı korumacı tutumlara dönüşebilmektedir. Bu bağlamda aile eğitiminin sadece bilişsel bilgi aktaran bir yapı olmaktan çıkarak, ailelerin duygusal uyum sürecini, kabullenme kapasitesini ve öğrencinin ev ortamında öğrenmesini destekleyecek psikososyal boyutları da içermesi gerekmektedir. Türkiye bağlamında aile merkezli müdahalelerin niteliğinin artırılması, aile katılımının güçlendirilmesi ve okul-aile iletişiminin sürekli izlenmesi hem öğretimsel kazanımların genellenmesi hem de öğrencinin bağımsızlık düzeyinin artırılması açısından kritik görünmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili bulgular incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının kendilerini yeterli hissetmedikleri ve özellikle hizmet içi eğitim eksikliği yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, literatürde de sıklıkla vurgulanan bir sorundur. Sivrikaya ve Yıkılmış (2016) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikliğinin öğretim sürecinde uygulama zorluklarına neden olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Yalçın (2015) öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrenciler için yaptıkları uyarlamaların sınırlı kaldığını, bunun da eğitsel başarıyı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, bu durumun günümüzde de devam ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bölümü materyal geliştirme, teknoloji kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri konularında desteklenme gereksinimi hissetmektedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin aynı zamanda yüksek bir mesleki farkındalık ve özveriyle çalıştıklarını da göstermektedir. Katılımcıların çoğu, yetersizliklerine rağmen kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını, güncel gelişmeleri takip etmeye çalıştıklarını ve sabır-azim gibi kişisel niteliklerle süreci yürüttüklerini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bireysel çabalarıyla eğitimdeki yapısal eksiklikleri dengelemeye çalıştıklarını göstermektedir. Ancak sürdürülebilir bir özel eğitim sistemi için bireysel çabalardan çok, kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışma, özel eğitim uygulama okullarında görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde yapısal, pedagojik ve aile temelli birçok sorun alanı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin bu sorunlara bütüncül bir yaklaşımla yanıt verebilmesi için hem öğretmen hem aile hem de kurum düzeyinde eşgüdümlü bir destek yapısının oluşturulması gerekmektedir. Özellikle yardımcı teknolojilerin erişilebilir hâle getirilmesi, öğretmenlerin düzenli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve ailelerin sürece aktif katılımının sağlanması hem öğretmen verimliliğini hem de öğrenci başarısını artıracaktır.

Bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özel eğitim kurumlarında görme yetersizliğine sahip bireyler için yeterli düzeyde destek programı ve materyal altyapısı bulunmamaktadır.
- Sınıf içi fiziki düzenlemeler, öğrencilerin güvenli hareket etmesi ve öğrenme ortamının niteliği açısından yetersizdir.
- Öğretmenlerin büyük bölümü, görme yetersizliğine sahip öğrencilere yönelik özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim almamış ve pedagojik-teknik yeterliklerini yeterli görmemektedir.
- Aile iş birliğinde ciddi sorunlar yaşanmakta; bu durum eğitimin ev ortamına taşınmasını ve öğrencinin kazanımlarını genellemesini engellemektedir.
- Eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin olumlu yaklaşımlar olmakla birlikte, ekonomik yetersizlikler ve yönetsel destek eksikliği teknolojilerin sürdürülebilirliğini sınırlandırmaktadır.

Bu bulgular çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Görme yetersizliğine sahip bireyler için özel destek programları geliştirilebilir ve bu programların uygulamaya dönük materyallerle desteklenmesi sağlanabilir.
2. Sınıflarda erişilebilirlik ve güvenlik açısından düzenlemeler yapılabilir, sabit ve işlevsel sınıf içi düzenlemelerle desteklenebilir.
3. Öğretmenlere yönelik, özellikle görme yetersizliği alanında materyal geliştirme, yardımcı teknoloji kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri konularında düzenli hizmet içi eğitim programları uygulanabilir.
4. Ailelerin eğitsel sürece katılımı için rehberlik hizmetleri etkinleştirilebilir ve aile eğitimleri ile bilinç düzeyi artırılabilir.
5. Okul yönetimleri, materyal temini ve teknolojik araçların sürdürülebilirliği konusunda daha fazla sorumluluk alınabilir; merkezi destek mekanizmaları geliştirilebilir ve yaygınlaştırılabilir.
6. Görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitimine ilişkin uygulamaların izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik düzenli araştırmalar yapılabilir; öğretmen ve öğrenci deneyimlerinden beslenen politikalar oluşturulabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak çalışma örneklemini, belirli bir ildeki özel eğitim uygulama okullarında görev yapan sınırlı sayıdaki öğretmenlerdir. Bu durum ulaşılan sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca veriler nitel görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır; dolayısıyla elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin kişisel algıları, deneyimleri ve öznel değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda, daha geniş örneklemle, farklı bölgelerden daha çeşitli katılımcılarla ve nicel ya da karma yöntemlerle yapılacak yeni araştırmaların, bulguların geçerlilik ve

güvenirliğini artıracığı düşünülmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışma, özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin aile iş birliği, materyal yetersizliği ve çevresel düzenlemelere ilişkin deneyim ve gözlemlerini görünür kılmaya bakımından literatüre anlamlı katkılar sunmaktadır.

**Kaynakça**

- Arslan, Y., Şahin, H. M., Gülnar, U., & Şahbudak, M. (2014). Görme engellilerin toplumsal hayatta yaşadıkları zorluklar (Batman Merkez örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1–14.
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120. <https://doi.org/10.17943/etku.319972>
- Aslan, C., & Kan, A. (2017). Yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 48–63.
- Atiq, M. H., Saleem, K., & Arshad, H. M. (2024). Handling the visually impaired students in inclusive classroom: Analysis of the difficulties encountered by teachers. *Jahan-e-Tahqeeq*, 7(1), 814–827..
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Coşkun, İ., & Boldan, Ö. (2014). Zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(24), 303-318.
- Bulut, S. (2024). Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 10(1), 138–173.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1).
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2).
- Ersoy, B. G. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530.
- Kamış, Ö., & Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 423–448.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Künkül, T. (2008). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki (*Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü*).
- MEB, (2006). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf)

- Polat, E. K., Bacak, B., & Kiroğlu, F. (2020). Çalışma yaşamında görme engelli bireyler: Çanakkale örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(49), 917–960.
- Sikanku, S. T. (2018). Challenges in teaching pupils with visual impairment in inclusive classrooms: The experience of Ghanaian teachers. *Research on humanities and social sciences*, 8(11), 43-48.
- Sivrikaya, T., & Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984–2001.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şendurur, Y. (2016). Görme engelli müzik öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2477–2488.
- Uğurlu, S., & Çobanoğlu-Aktan, D. (2016, Ekim). Görme engelli öğrencilere istatistik öğretiminde karşılaşılan sorunlar [Problems in statistical teaching of visually impaired students]. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri*, Muğla, Türkiye.
- Yalçın, G. (2015). Ortaöğretimde birlikte eğitim ortamlarına devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin tamamlayıcı becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Yalçın, G., & Aslan, C. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerini yürüten akademisyenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3260–3279.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş altıncı baskı). *Ankara: Seçkin*.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

According to the Turkish Statistical Institute (2010), individuals with visual impairments constitute 8.4% of the disabled population in Türkiye, with significant variation by gender, age, and residential area. Each individual with visual impairment possesses unique abilities and needs; however, due to difficulties adapting to their environment, many require special education. Special education aims to address learners' developmental, academic, and social needs through individualized programs and specialized teaching, fostering independence and social participation.

Despite advancements such as tactile markings, white canes, and Braille materials, individuals with visual impairments still face barriers to education and daily life. Teachers play a crucial role in creating effective learning environments that accommodate individual differences. However, educators often struggle with limited knowledge about visual impairment, insufficient materials, inaccessible classroom arrangements, and a lack of institutional support. Studies show that these challenges negatively impact both teaching and learning processes.

The present study aims to explore the institutional, instructional, and communicative challenges faced by teachers working with students with visual impairments in special education practice schools. It also examines teachers' professional needs and coping strategies. By providing in-depth qualitative data, the research seeks to fill a gap in the Turkish literature and offer practical insights for improving teaching practices and support systems in the education of students with visual impairments.

### 2. METHOD

This study employed a qualitative case study design, which allows for an in-depth and holistic analysis of phenomena within their real-life context. The study group consisted of 10 teachers working at a special education school in the Western Black Sea Region of Türkiye during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through purposeful sampling and included 5 special education teachers, 3 child development specialists, 1 music teacher, and 1 art teacher (6 female, 4 male). Data were collected using a semi-structured interview form, developed based on literature review and refined through a pilot study. Interviews were conducted voluntarily, lasted about 30 minutes each, and totaled 109 minutes. Data were analyzed through thematic analysis in six stages: understanding the data, generating first codes, exploring the themes, examining themes, describing and naming the themes, and creating the final report (Braun and Clarke, 2006).

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study explores the experiences of teachers working with students with visual impairments in special education practice schools, focusing on the challenges they encounter and the strategies they employ. The findings reveal multidimensional difficulties, including insufficient materials, limited institutional support, physical accessibility issues, family-related problems, and inadequate professional training.

Most participants reported that their institutions lacked systematic support programs specifically designed for students with visual impairments. Although some schools provided special rooms such as "dark rooms" or sensory integration rooms, these spaces were often used without a structured program. In addition, over half of the teachers stated that the available educational materials were insufficient. Essential tools like canes, orientation systems, and individualized textbooks were either scarce or unavailable. Only a few teachers noted limited financial or material support from their institutions.

Teachers highlighted several key issues affecting the learning process of students with visual impairments. These included inadequate or inappropriate educational materials, physical classroom limitations (such as poor lighting or unsuitable layout), difficulty in teaching abstract concepts, and lack of family involvement. Many participants emphasized that each student's degree of visual impairment differed, requiring individualized teaching methods. Teachers also mentioned that one-size-fits-all teaching strategies were

ineffective, and more diverse instructional techniques were necessary. Moreover, societal attitudes—such as uninformed or insensitive behaviors—were perceived as additional barriers.

Another major theme was the challenge of collaborating with families. Teachers stated that some parents had unrealistic expectations, overprotective attitudes, or insufficient knowledge about educational practices. Overprotectiveness led parents to constantly intervene in classroom activities, hindering students' independence and the teacher's ability to conduct lessons effectively. Furthermore, the lack of communication between school and home prevented consistency in learning; students struggled to apply skills acquired at school to their daily lives. Some parents were unable or unwilling to provide material or emotional support due to household responsibilities or lack of awareness.

Teachers' primary expectation was to help students achieve independence in their daily lives. They emphasized fostering self-care, mobility, and autonomy through education. Teachers also highlighted the importance of building a strong, sustainable education system that allows students to reach their full potential. Adequate material and technological support were seen as crucial for enhancing students' confidence and active participation. Many teachers believed that with appropriate programs and continuous support, students with visual impairments could integrate into society as independent individuals.

Instruction for students with visual impairments relied heavily on tactile and auditory learning strategies. Teachers used tactile materials, embossed drawings, and hands-on learning activities to make abstract concepts more concrete. Auditory cues and verbal explanations were also essential tools. Teachers adapted lessons according to each student's readiness and individualized needs. Assistive technologies such as Braille books, audio materials, and tactile graphics were used when available, although accessibility remained limited. Continuous feedback and reinforcement were considered vital for ensuring retention and motivation.

Teachers utilized various assistive technologies, including smart boards, Braille and FM systems, and audiovisual materials. However, financial constraints, insufficient administrative support, and infrastructure limitations often hindered effective use. Many participants stated that the high cost of devices and the lack of maintenance made sustainability difficult. They emphasized that the successful use of technology depended not only on availability but also on managerial and institutional commitment.

Teachers implemented several physical arrangements to ensure classroom safety and accessibility. These included fixing furniture in place, softening sharp edges, maintaining appropriate lighting, and keeping pathways clear. They also described the classroom layout to students at the beginning of each term and avoided rearranging items. Such adjustments addressed not only physical safety but also students' emotional comfort and confidence in moving independently within the space.

Developing functional and daily living skills was a central goal of instruction. Teachers focused on activities such as eating independently, personal hygiene, and dressing. Real-life practice and physical guidance were integral to learning. Some teachers also incorporated real-world scenarios—such as grocery shopping or household chores—to increase learning retention. Family involvement was considered critical for reinforcing these skills outside school. Observation and customized checklists were used for assessment, though teachers noted a need for more systematic evaluation tools.

Many teachers admitted feeling insufficiently prepared to teach students with visual impairments, citing a lack of in-service training and limited access to materials or technology. They expressed a desire for continuous professional development and staying up to date with advances in the field. Despite these challenges, most teachers demonstrated a strong commitment to improvement, patience, and empathy.

Overall, the findings highlight that teachers of students with visual impairments face interconnected structural, pedagogical, and familial challenges. While they display dedication and adaptability, the study emphasizes the need for comprehensive institutional support, enhanced teacher training, stronger family-

school collaboration, and improved resource allocation to create an inclusive and sustainable education environment.

### **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Yazarlar araştırmaya eşit oranlarda katkı sunmuşlardır. Yazarların araştırmaya katkı sunduğu aşamalar aşağıda belirtilmiştir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlama.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlama.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

### **ÇATIŞMA BEYANI**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar yoktur.