Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences
Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.1453488
Araştırma Makalesi / Research Article

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Türkçe okumak için tıklayınız

Opinions of Special Education Teachers Working in Guidance Research Centers on Functional Vision Assessment of Individuals with Low Vision

Click here to read in English

Gönderim Tarihi | Date Received: 15.03.2024
Kabul Tarihi | Date Accepted: 10.07.2025
Erken Görünüm | Online First: 26.07.2025

Zeliha Sıla Orhan[1]

Cem Aslan[2]

[1] ***Sorumlu Yazar:*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırklareli, Türkiye, E-posta: silaguneri@gmail.com
[2] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, E-posta: cemaslan@gazi.edu.tr

Etik Onay | Ethical Approve
Etik kurul onayı Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu araştırma ile ilgili karar 18.09.2023 tarihli ve E-77082166-302.08.01-748337 sayısı ile katılımcı onam formunun doldurulduğuna dair beyan ile onaylanmıştır. Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.
Ethics committee approval was approved by the Gazi University Ethics Commission with the decision regarding the research dated 18.09.2023 and numbered E-77082166-302.08.01-748337, with the declaration that the researchers filled out the participant consent form. The researchers produced this study from the master's thesis of the first author.

Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions
Bu araştırma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ancak makale yazım sürecinde her iki yazar da eşit düzeyde katkı sağlamıştır.
This research was produced from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author. However, both authors contributed equally to the writing process of the article.

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest
Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.
The authors declared no conflict of interest.

Teşekkür | Acknowledgement
Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine teşekkür ederiz.
We thank the special education teachers who participated in the study

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları yazarlara ait olup, ticari kullanım hakkı dergimize aittir. Çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to the authors, and the journal reserves the right to commercial use. These studies are published as open access with the CC-BY-NC-ND license.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-109

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Zeliha Sıla Orhan[1]

Cem Aslan[2]

[1] ***Sorumlu Yazar:*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırklareli, Türkiye, E-posta: silaguneri@gmail.com
[2] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, E-posta: cemaslan@gazi.edu.tr

Öz

Giriş: Eğitsel değerlendirme süreçlerinde az gören bireylerin işlevsel görme becerileri değerlendirilmektedir. İşlevsel görme değerlendirmesiyle az gören bireylerin var olan görme potansiyelini işlevsel olarak ne kadar ve nasıl kullandığına dair bilgiler edinilmektedir. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirmesi, az gören bireylerin yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu yönlendirme, yerleştirme ve eğitsel değerlendirme süreçleri Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada, RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem: Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu RAM'larda çalışan 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin farklı görme becerilerini değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu değerlendirmeleri yaparken aileye sorma, bireye sorma gibi yollara başvurdukları görülmüştür. Öte yandan materyal eksikliği, fiziksel ortam sınırlılığı, tıbbi tanıyı anlamama, bilgi eksikliği gibi güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunların aksine öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesi sonrasında izleme yapabilme, önlem alabilme gibi avantajlara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca işlevsel görme değerlendirmesine yönelik öneriler getirmişlerdir.

Tartışma: Araştırmada öğretmenlerin değerlendirdikleri görme becerilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Diğer taraftan değerlendirme biçimlerinin farklılık arz ettiği görülse de bunların birebir az gören bireyle değerlendirme şeklinde yapılmasının sınırlı kaldığı öne çıkmıştır. Öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesine yönelik bazı güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin bazıları doğrudan görme becerilerine yönelik olabilirken bazıları ise RAM'larda çalışan öğretmenlerin ortak sorunları olabilmektedir. Ayrıca öğretmenler yaşadıkları sorunlara ilişkin çeşitli önerilerde bulunarak işlevsel görme değerlendirmesine yönelik taleplerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği öneriler, değerlendirme sürecinin daha etkili ve adil olması için yapısal ve içeriksel değişikliklerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar sözcükler: Rehberlik ve Araştırma Merkezi, eğitsel değerlendirme ve tanılama, işlevsel görme, az gören, özel eğitim, görme yetersizliği

Geliş tarihi: 15.03.2024 **Kabul tarihi:** 10.07.2025 **Erken Görünüm:** 26.07.2025
Atıf bilgisi: Orhan, Z. S., & Aslan, C. (2026). Rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 27*(1), 95-109. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1453488

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

Giriş

Alanyazında görme yetersizliğine ilişkin farklı tanımlar söz konusudur. Bunlar kör (total görme kayıplı) ve az gören şeklinde kategorize edilmektedir. Aynı zamanda bu kategorilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan yasal ve eğitsel tanımlar bulunmaktadır. Bu araştırmada, hedef kitlenin az gören bireyleri içermesi nedeniyle bu kavramın üzerinde durulmuş ve tanımlarına yer verilmiştir. Yasal tanıma göre az gören; mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olması şeklinde ifade edilmektedir (Tuncer, 2013). Yasal tanım, göz hekimleri tarafından az gören bireylerin çeşitli yasal imkânlardan (Gözlük, vergi indirimi, araç-gereç temini) yararlanıp yararlanamayacakları konusunda karar verme aşamasında kullanılan nicel bir değerlendirmedir. Ancak yasal tanımlar, az gören bireylerin görme işlevleri hakkında (Neyi, nerede, ne kadar görebiliyor?) yeterli bilgi sağlamamaktadır. Bu nedenle eğitimciler açısından eğitsel tanımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitsel tanıma göre az gören; büyük puntolu yazıları okuyabilen veya yazılı materyalleri büyüteçler yardımıyla okuyabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013).

Ülkemizde eğitsel tanılama ve değerlendirme Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) yapılmaktadır. Eğitsel tanılama ise eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci ifadesi ile açıklanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Az gören bireyler tıbbi tanılamanın ardından aldıkları Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) ile RAM'da eğitsel değerlendirmeye alınmaktadırlar. Eğitsel değerlendirmeler ise RAM'larda oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından gerçekleştirilmektedir. RAM'larda az gören bireylerin tüm gelişimsel özellikleri ve eğitsel alanları değerlendirilmekte ve bireyler ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim ortamlarına yerleştirilmekte ve yönlendirilmektedir (ÖEHY, 2018).

Az gören bireylerin mevcut görme becerileri ve bu becerilerini kullanım düzeyleri birbirlerinden farklılık göstermektedir (Corn & Erin, 2010). Mevcut göz koşulları, öğrenme deneyimi, ortam, bilişsel düzey, psikolojik durum, çevresel ipuçları, renk, zıtlık, aydınlatma gibi özellikler bu farklılığın oluşmasının nedenleri olarak sıralanabilir (Keeffe, 1995). Bu nedenle, RAM'larda gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme sürecinde az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. İşlevsel görme, bir işin planlanması ve gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan görme becerileri olarak ifade edilmektedir (Gothwal vd., 2003). İşlevsel görme becerileri de genel olarak odaklanma, izleme, göz işlevleri, kontrast, ışık duyarlılığı, görme alanı, renk görme, nesne/kişi ayırt etme, nesne/kişi eşleme gibi farklı becerileri içermektedir (Erin & Paul, 2010). İşlevsel görme değerlendirmesi ise az gören bireylerin günlük yaşam içerisinde tanıdık veya tanıdık olmayan ortamlarda çeşitli görevleri sergilemede görme becerilerini nasıl kullandıklarının belirlendiği bir değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Bishop & Barraga, 2004; Webster & Roe, 2003).

Standardizasyonu sağlanmış ve geçerlik güvenirlik yapılmış bazı değerlendirme araçları (Gazi İşlevsel Görme Değerlendirme Aracı [GİGDA], LV Prasad-İşlevsel Görme Anketi [LVP-FVQ]) ile az gören bireylerin işlevsel görme becerileri değerlendirilebilmektedir. Bu noktada işlevsel görme değerlendirmesi için söz konusu araçların kullanımına yönelik bir eğitim, sertifika veya kursun alınmış olması gerekli olabilir. Ayrıca öğretmen yapımı bazı değerlendirme araçları ile de az gören bireylere yönelik işlevsel görme değerlendirmeleri de gerçekleştirilebilir. Ancak bunların yanı sıra herhangi bir değerlendirme aracına ihtiyaç duymadan; az gören bireylerin ev işi becerileri ya da kitap/dergi okuma gibi bazı eylemleri gerçekleştirirken gözlemlenmesi yoluyla da işlevsel görme değerlendirmesi gerçekleştirilebilir (Rovner vd., 2014). İşlevsel görme değerlendirmesi neticesinde; az gören bireylerin neyi, ne kadar mesafeden ve nasıl gördüğüne dair bilgilere ulaşılmaktadır. Ayrıca bu bireyler için etkili eğitim hizmetlerinin sağlanması, hangi eğitim materyallerinin kullanılacağı ve bunların nasıl uyarlanacağına yönelik bilgiler elde edilmektedir. Dolayısıyla, işlevsel görme değerlendirmesinin az gören bireylere yönelik eğitim hizmetlerinin sağlanması açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan az gören bireylerin görsel rehabilitasyon hizmetleri açısından da işlevsel görme değerlendirmesinin önemli rolünün olduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde işlevsel görme becerilerini konu edinen çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin işlevsel görme becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan betimsel nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (Blanksby & Langford, 1993; Çakmak, Aslan vd., 2016; Faria vd., 1998; Küçük, 1997; Malta vd., 2006; Şafak vd., 2012; Şafak vd., 2013; Zimmermann vd., 2015). Bu araştırmalarda genel olarak az gören bireylerin farklı görme becerilerine (Odaklanma, izleme, kontrast duyarlılığı) yönelik performans düzeyleri araştırılmıştır. Bazı araştırmalarda ise bir değerlendirme aracı geliştirme konusu üzerinde durulmuştur (Birch vd., 2007; Felius vd., 2004; Gothwal vd., 2003; Tadic vd., 2013). Bu araştırmalarda da genel olarak az gören bireylerin farklı işlevsel görme becerilerini değerlendirmek üzere bir araç, test veya materyal geliştirildiği dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra görme becerilerinin desteklenmesinin veya geliştirilmesinin hedeflendiği deneysel nitelikte araştırmaların olduğu da görülmektedir (Alimovic vd., 2014; Aslan, 2015; Aslan & Çakmak, 2016; Chacon-Lopez vd., 2013; Coetzee & Pienaar, 2013; Demiryürek, 2016; Ganesh vd., 2013; Tsai vd., 2013). Söz konusu bu araştırmalarda genel olarak bir programın, yöntemin ve veya tekniğin az gören bireylerin farklı

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

görme becerileri üzerinde etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak işlevsel görme değerlendirmesi veya geliştirmesi konusunda çeşitli araştırma bulgularına rastlandığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde RAM'larda çalışan öğretmenlerin farklı yetersizlik gruplarındaki bireylerin (otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik, işitme yetersizliği) eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin alındığı dikkat çekmektedir (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Aktaş, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kaplan-Şahin, 2016; Kuzgun, 2019; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021). Bu araştırmalarda öğretmenlerin görüşleri yetersizlik türleri bağlamında ele alınarak değerlendirme süreçleri incelenmiştir. Bu süreçte karşılaşmış oldukları zorluklar, deneyimleri, önerileri gibi konular irdelenmiştir. Ancak Google Akademik, Web of Science, Scopus, ERIC Academic Search Ultimate, ULAKBİM veri tabanları üzerinden yapılan online taramalar neticesinde; öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesine veya bu sürece yönelik görüşlerinin alındığı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu yönüyle bir araştırma ihtiyacından bahsedilebilir. Bu ihtiyacın giderilebilmesi yönünde bu araştırmanın planlaması gerçekleştirilmiştir.

RAM'larda çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin alınmasının bu bireylere sunulan modüllerin içeriği hakkında farklı bir bakış açısı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu durumun sahada çalışan diğer öğretmenlere bir farkındalık oluşturacağı ve az gören bireyler için uygun eğitim ortamlarının ve uyarlamaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, işlevsel görme değerlendirmesi sonuçlarının görme yetersizliği olan bireylerin ailelerine değerlendirme sürecinin önemi hakkında bilgiler vereceği ümit edilmektedir. Böylelikle az gören bireylerin ailelerinin de farkındalıklarının artacağı beklenmektedir. Ayrıca RAM-okul iş birliğini güçlendirmesi açısından yaşanan sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirmesi umulmaktadır. Böylelikle az gören bireylerin okul süreçlerinin kolaylaşabileceği, bu bireylere gerekli önlemlerin ve desteklerin sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden de yola çıkarak bu araştırmada, RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmanın genel amacı, RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesi sırasında karşılaştıkları güçlükler ve avantaj olarak gördükleri yönler nelerdir?
3. RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, olgular hakkında daha derin bilgiye ulaşmak ve farklı bir bakış açısı getirmek amacıyla kullanılmakta (Leko vd., 2021) ve genel olarak gözlem, görüşme, doküman analizi gibi tekniklerden oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada, RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların deneyimlediği kavramları ve durumları detaylı bir şekilde inceleyerek, dünyada ve toplumda farkında oldukları olguların süreç içinde nasıl yaşandığını araştıran nitel bir yöntemdir (Çapar & Ceylan, 2022).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu RAM'larda çalışan 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e göre çalışma grubundaki öğretmenlerin 9'u erkek, 7'si kadındır. Sadece 3 öğretmen yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 2 ile 21 yıl arasında iken; RAM'da çalışma deneyimleri ise 1 ile 16 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 8'i zihin engelliler, 6'sı görme engelliler ve 2'si ise özel eğitim öğretmenliği lisans derecesine sahiptir.

Olgubilim çalışmalarında katılımcılar, belirli bir olguyu tecrübe etmiş ve belirli bir karakteristik özelliği olan grup içerisinde seçilmektedir (Rubin & Babbie, 2016). Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu belirleyebilmek amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli bir popülasyon içinde belirli bir alt grup veya özellik taşıyan bireyler incelenmek istendiğinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından belirlenmiş veya daha önceden hazırlanmış ölçütleri karşılayan durumlarla çalışılmaktadır (Marshall & Rossman, 2014). Bu araştırmada da katılımcıları tespit edebilmek amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar; a) RAM özel eğitim değerlendirme biriminde en az 1 yıl

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

süreyle çalışıyor olma, b) az gören birey ile en az bir kez eğitsel değerlendirme sürecini yürütmüş olma, c) araştırmaya gönüllü olarak katılma ve d) özel eğitim alanı mezuniyetine sahip olmadır.

Araştırma kapsamında; Kırklareli ve Ankara illerinde bulunan RAM'ların kurum web sayfalarından öğretmenlerin iletişim bilgilerine (e-mail, telefon) ulaşılmıştır. Söz konusu bilgiler aracılığıyla ilgili öğretmenlere araştırmanın içeriği ve kapsamı, uygulama süresi, araştırma soruları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmeye ek olarak araştırma kapsamında alınan etik kurul ve uygulama izinleri de öğretmenlerle paylaşılmış ve öğretmenler araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları RAM'ların kurum yetkililerine bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı e-mail, bir kısmı ise telefon üzerinden dönüş yapmıştır. Bu kapsamda yapılan davete dönüş yapan ve yukarıda belirtilen ölçütleri karşılayan 16 öğretmen gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul etmiştir. Bu öğretmenlerin haricinde, araştırmacılara dönüş yapan ancak araştırma ölçütlerini karşılamadığı görülen (n = 4) ve araştırmaya katılmak istemediğini (n = 10) belirten öğretmenler de olmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere gönüllü katılım onay formu e-mail üzerinden gönderilmiş ve yazılı onamları alınmıştır.

Tablo 1

Katılımcılar

Kod	Cinsiyet	Eğitim düzeyi	Kıdem (Yıl)	RAM deneyimi (Yıl)	Mezuniyet
$Ö_1$	Erkek	Lisans	9	4	Zihin engelliler
$Ö_2$	Kadın	Lisans	10	3	Zihin engelliler
$Ö_3$	Erkek	Lisans	21	12	Zihin engelliler
$Ö_4$	Kadın	Lisans	7	3	Zihin engelliler
$Ö_5$	Erkek	Lisans	12	3	Zihin engelliler
$Ö_6$	Erkek	Lisans	10	5	Zihin engelliler
$Ö_7$	Kadın	Lisans	10	5	Görme engelliler
$Ö_8$	Kadın	Lisans	9	4	Görme engelliler
$Ö_9$	Erkek	Lisans	5	5	Görme engelliler
$Ö_{10}$	Erkek	Yüksek lisans	16	16	Görme engelliler
$Ö_{11}$	Erkek	Lisans	4	3	Zihin engelliler
$Ö_{12}$	Erkek	Lisans	9	4	Zihin engelliler
$Ö_{13}$	Kadın	Lisans	10	1	Görme engelliler
$Ö_{14}$	Kadın	Lisans	2	2	Özel eğitim
$Ö_{15}$	Kadın	Lisans	10	6	Görme engelliler
$Ö_{16}$	Erkek	Yüksek lisans	7	4	Özel eğitim

Not: RAM = rehberlik ve araştırma merkezi

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerini inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hazırlanan sorular ile karşılıklı etkileşim sonucunda katılımcıların duygu ve düşüncelerini aktardığı veri toplama tekniği olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2019). Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Özellikle farklı yetersizlik gruplarındaki bireylerin (otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik, işitme yetersizliği) RAM değerlendirmelerine yönelik öğretmenlerden görüş alan araştırmalar (Aktaş, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kaplan-Şahin, 2016; Kuzgun, 2019; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021) detaylı olarak incelenmiştir.

Daha sonra, bu araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme soruları için ölçme değerlendirme (n = 2), Türkçe (n = 2) ve özel eğitim (n = 4) alanlarından uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda; bir uzman görüşü formu hazırlanmış ve görüşme sorularıyla birlikte ilgili uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan görüşme sorularını "uygun", "düzeltilmeli" ve "uygun değil" kategorileri bağlamında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular üzerinde bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Örneğin, ölçme değerlendirme açısından soruların sıralamasında bir değişiklik yapılmıştır. Türkçe dil bilgisi açısından bazı sorulardaki anlatım bozukluğu ve imla hataları düzeltilmiştir. Özel eğitim bölümü uzmanlarının önerileri doğrultusunda ise işlevsel görme becerilerine ilişkin soruların içeriğinde düzenleme yapılmış ve bu konuda ek (yeni) bir soru eklenmiştir. Sonuç olarak görüşme formunda yedi genel soru ve 13 alt (sonda) soru yer almıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan üçü birinci, ikisi ikinci ve ikisi ise üçüncü araştırma sorusuna yanıt alınmasını hedeflemiştir.

Görüşme formundaki sorular uygulama aşamasında kullanılmak üzere bir görüşme protokolüne dönüştürülmüştür. Görüşme protokolünde araştırmacı bölümü (araştırmacının adı ve soyadı, görüşme tarihi ve saati, görüşme ortamı, görüşme süresi) ve demografik değişkenler bölümü (cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet, RAM deneyimi, eğitim düzeyi) yer almıştır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın veri toplama aşamasına geçmeden önce araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ancak katılımcı ölçütlerini karşılayan bir öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrası, ilgili öğretmen tarafından soruların anlaşılır bulunması ve sürecin verimli bir şekilde tamamlanması üzerine görüşme sorularında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Böylelikle asıl veri toplama sürecine başlanmıştır.

Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci, öğretmenlerin gönüllü katılım onam formunu imzalamasıyla başlamıştır. Toplamda 16 öğretmenle farklı zaman aralıklarında birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden görüşmeler için soruları sessiz ve rahat cevaplayabileceği, mesai saatlerinin dışındaki zaman dilimlerinde olacak şekilde randevular alınmıştır. Belirlenen gün ve saatlerde bizzat birinci araştırmacı tarafından çevrimiçi (Zoom, Google Meet) görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çevrimiçi araçlardan yararlanılarak ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı öncelikli olarak kendini tanıtmıştır. Daha sonra öğretmenlere araştırmanın amacı, içeriği, süresi ve kapsamı hakkında bilgi vermiş, hazırlanan görüşme protokolü doğrultusunda soruları tek tek sormuştur. Bazı görüşmelerde akış gereği (öğretmenlerin yanıtlarına göre) soruların sorulma sırası değiştirilmiştir. Ayrıca önceden hazırlanmış olan alt sorulardan da yararlanılarak soruların içeriği genişletilmiştir. Görüşmeler toplam 21 günde tamamlamış ve ortalama 22 dakika (min = 19; max = 30) sürmüştür.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses dosyaları olarak kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar transkript edilerek bilgisayar ortamında yazılı döküm haline getirilmiştir. Transkript sırasında birinci araştırmacı tarafından öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır. Nihayetinde 83 sayfa transkript belgesi elde edilmiştir. Ulaşılan bu verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzer verileri bir araya getirerek anlamlı temalar oluşturabilmek için elde edilen verileri okuyucuların anlayabileceği şekilde organize şekilde açıklayan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temanın düzenlenmesi ardından bulguların tanımlanarak yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda; araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin yanıtları tek tek incelenmiştir. Yanıtlar içerisindeki anlamlı kısımlar belirlenmiştir. Belirlenen kısımlar tekrar gözden geçirilmiş ve o kısımları ifade edecek kavramlar veya sözcükler tespit edilmiştir. İçerik analizi sürecinde birinci araştırmacı, araştırma konusuyla ilgili ana kategoriler geliştirmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı kapsamında var olan veriler belirlenen kategorilere göre kodlanmaya başlanmıştır. Kodlanan veriler tek tek sınıflandırılmış ve bu kodları en iyi biçimde temsil edecek temalar ve alt temalar ortaya konmuştur (Tablo 2). Gerekli durumlarda özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden örneklere yer verilmiştir. Bu süreçte, birbirini destekleyecek nitelikteki alıntılara yer verilerek temaya uygunluk, açıklayıcılık ve çarpıcılık ilkelerine dikkat edilmiştir (Ünver vd., 2010). Öğretmenlerin sözcüklerine herhangi bir düzeltme veya ekleme yapılmamış ancak özellikle çok uzun yanıtı olan ifadelerde araştırmacılar yanıtın ana fikrini değiştirmeden kısaltma yoluna gitmişlerdir. Bu alıntılar yapılırken ise öğretmenlerin gizliliğini koruyabilmek amacıyla "Ö1, Ö2, Ö3" şeklinde kodlar verilmiştir.

Hazırlanan veri aracının objektif ve amaca uygun bir şekilde hazırlandığı uzman görüşü alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacının veri toplama süreci, veri analiz ve yorumlanması sürecinde tutarlı olması ve tutarlılığın nasıl sağlandığını beyan etmesi iç geçerliğin sağlanması amacıyla beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda tutarlık, araştırmanın sonuçlarının aynı koşullarda ve bağlamlarda tekrarlanabilir olması; doğrulanabilirlik ise araştırma sürecinin, verilerin toplanmasının ve veri analizlerin diğer araştırmacılar tarafından doğrulanabilir olması durumu olarak ifade edilmektedir (Arslan, 2022). Bu kapsamda, iç geçerliliğin sağlanması için pilot görüşme yapılmış ve görüşmeler sonrasında öğretmenlerin tam olarak neyi ifade ettiğinin doğrulanması için katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca birinci araştırmacı, elde ettiği temaları ve alt temaları bir bütün halinde sunmuş ve katılımcılardan doğrudan alıntılara yer vermiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin aynı sorulara benzer şekilde cevap vermesinin tutarlı olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın doğrulanabilirliği ise görüşmelerdeki ses kayıtları ile yazılı dökümler ve temalar arasındaki benzerlik ile ortaya konmuştur.

Nitel araştırmalarda ulaşılan verilerin analizi sürecinde kodlayıcılar arası güvenirlik incelemesi yapılmakta ve güvenirliğin %90 aralığında olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 2015). Bu araştırmada görüşmelerin %30'su yansız olarak belirlenmiş ve ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik verilerini kodlayan ikinci araştırmacı, bir devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve aynı zamanda görme engelliler eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. İkinci araştırmanın kodladığı veriler ile araştırmacıların kodladığı veriler karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda, "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak bir hesaplama yapılmıştır. Sonuç olarak kodlayıcılar arasında %95 oranında bir uzlaşma olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde 5 farklı temaya ulaşılmıştır (Tablo 2). Tablo 2'ye göre ulaşılan temalar a) değerlendirilen

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

görme becerileri, b) işlevsel görme değerlendirmesi, c) işlevsel görme değerlendirmesinde yaşanılan güçlükler, d) işlevsel görme değerlendirmesi sonrası ve e) işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin önerilerdir. Ayrıca bu temalara ek olarak her bir temanın altında farklı alt temalar belirlenmiştir. İlerleyen kısımlarda temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

Analiz Sonucu Ulaşılan Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt temalar		f
1. Değerlendirilen işlevsel görme becerileri	Görme alanı		8
	Yakın görme becerileri		7
	Uzak görme becerileri		7
	Işık duyarlılığı		5
	Punto büyüklüğü		5
	Okuma-yazma becerileri		5
	İyi gören göz tercihi		2
2. İşlevsel görme değerlendirmesi	Aileye sorma (ör. Çocuğunuz loş ışıkta görüyor mu?)		4
	Bireyin kendine sorma (ör. Yazıları okurken ışığa ihtiyacın var mı?)		3
	Bireye bir görev/yönerge verme (ör. Elimdeki nesneyi izle.)		3
3. İşlevsel görme değerlendirmesinde yaşanılan güçlükler	Materyal eksikliği		14
	Fiziksel ortam sınırlılığı		12
	Tıbbi tanının anlaşılmaması		9
	İşlevsel görme değerlendirmesi konusunda bilgi eksikliği		9
	Zaman yetersizliği		7
	Standart ölçme değerlendirme aracının olmaması		4
4. İşlevsel görme değerlendirmesi sonrası	4.1. Avantajlar	İzleme yapabilme	8
		Önlem alabilme	8
		Öneri verebilme (ör. Öğretmen, aile)	8
	4.2. Dezavantajlar	Öğretmene öneride bulunamama	8
		Düzenli takip yapamama	4
		Uygun yerleştirmenin yapılamaması	1
5. İşlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öneriler	Değerlendirmeyi uzman kişiler yapmalı (ör. Görme engelliler öğretmeni)		11
	İşlevsel görme değerlendirmesine yönelik hizmet içi eğitim verilmeli		9
	Değerlendirme ortamları uygun hale getirilmeli		9
	Standartlaştırılmış değerlendirme araçları kullanılmalı		9
	Lisans eğitiminde görme becerilerinin değerlendirmesi dersi yer almalı		2

Tema 1. Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerileri

"Değerlendirilen işlevsel görme becerileri" teması incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin yedi farklı görme becerisini değerlendirdikleri belirlenmiştir. Buna göre; değerlendirme yapan özel eğitim öğretmenlerinin sıklıkla az gören bireylerin görme alanını (n = 8) değerlendirdikleri belirlenmiştir. Görme alanı değerlendirmesi yaptığını beyan eden öğretmenlerin ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir: Çocuğun hangi alandan görmeye çalıştığını biraz tespit etmeye çalışıyoruz. (Ö7) Öğrencinin görme alanının nerede olduğu gibi değerlendirme yaptığımız zaman öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirdiğimiz yönlendirmede faydasını gösteriyor. (Ö1)

Bazı öğretmenlerin ise işlevsel görme değerlendirmesinde az gören bireylerin yakın (n = 7) ve uzak görme becerilerini (n = 7) değerlendirdikleri görülmüştür. Uzak görme becerilerini değerlendirdiğini vurgulayan (Ö11) şu ifadeyi kullanmıştır: Tek tek uzak görme becerilerinin altında sabit nesneye odaklanır, iki nesneyle odaklanmayı sürdürür. Hangi nesneyi izler gibi bize bunları yapabiliyor mu yapamıyor mu? Yakın görme becerilerini değerlendirdiğini beyan eden bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir: İşlevsel görme; yakın görme becerileri, uzak görme ve görme alanı şeklinde bölümlere ayrılmış. O şekilde yakın görmeyi değerlendiriyoruz. (Ö14)

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin ise ışık duyarlılığı (n = 5), punto büyüklüğü (n = 5), okuma-yazma becerileri (n = 5) ve iyi gören göz tercihini (n = 2) değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Işık duyarlılığını değerlendiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Sadece ışığı ne kadar görebiliyor yani ışık mı alıyor yoksa silueti mi görüyor? Yoksa hani görüyor ama bulanık mı? Hani onlara bakıyoruz. (Ö2). Az gören bireylerin görebildikleri punto büyüklüğünü değerlendiren öğretmenlerden (Ö2) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Yapabildiğim kadarıyla dışarıdan ölçtüğüm puntolara bakıyor, az gören öğrenci için punto ayarı yapıyorum mesela. İşlevsel görme değerlendirme sürecinde az gören bireylerin okuma-yazma becerilerini değerlendirdiklerini belirten bir öğretmen görüşünü şu şekilde açıklamıştır: Akademik olarak değerlendirmelerde zaten kullandığımız fonların birçoğunu puntoları büyüterek, şekil zemin ilişkisini göz önüne alarak düzenliyoruz. Okuma yazma becerileri ile alakalı bu yönde bir değerlendirmemiz oluyor. (Ö1). İyi gören gözü tercihini değerlendiklerini belirten öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir:

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

Sadece az gören olursa çocuk çocukla şu şekilde yani bu hangi gözü daha çok görüyor ya da gören gözün hangisi diye falan sorular sorduğumuz da onlara cevap verebilecek durumda olursa şey yapıyoruz. (Ö2)

Tema 2. İşlevsel Görme Değerlendirmesi

"İşlevsel görme değerlendirmesi" teması incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin işlevsel görme becerilerini üç farklı biçimde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre; işlevsel görme değerlendirmesini aileye sorarak yaptığını beyan eden dört öğretmen bulunmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Az görense bir şekilde aileden yardım alarak işte ne şekilde görebiliyor, büyük harfle görebiliyor mu ve büyük puntoyla görebilir mi tarzı bilgileri alıp ona göre değerlendirmemizi yapıyoruz. (Ö4) Anneye soruyoruz şunu yapabiliyor mu? Bunu yapabiliyor mu? (Ö2) Üç öğretmen, işlevsel görme değerlendirmesini bireyin kendisine sorarak yaptığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden bir örnek şu şekilde verilebilir: Az gören bireyler için destek eğitim programları formunu kullanıyoruz ama gerekli yeterli materyallerimiz olmadığından sıklıkla öğrencinin kendisine sorular sorarak değerlendirme yapıyoruz. (Ö6)

Öğretmenlerden bazıları (n = 3) bireye bir görev/yönerge vererek işlevsel görme değerlendirmesi yaptıklarını belirtmiştir. Bu konuda (Ö2) şu ifadeyi kullanmıştır: Öncellikle yani hani dediğim gibi biz bir yönerge verdiğimizde yönergeyi nasıl yönetiyor? İşte örnek veriyorum kapıyı kapatabilir misin ya da camı açabilir misin? şeklinde yönergeler.

Tema 3. İşlevsel Görme Değerlendirmesinde Yaşanılan Güçlükler

Özel eğitim öğretmenlerinin işlevsel görme değerlendirmesinde farklı güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesinde yaşadıkları güçlüklerin en başında materyal eksikliği (n = 14) gelmektedir. Materyal eksikliğine yönelik güçlük yaşadığını vurgulayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

Yeteri oranda materyalimde yok. (Ö11) Materyal yetersizliğinden kaynaklı olarak yeterli bir değerlendirme yapılamıyor. (Ö14) RAM'da uygulayabileceğimiz materyaller yok elimizde. Bu da bizim daha sağlıklı ve detaylı inceleme yapma olanağımızı elimizden alıyor. (Ö8) Hiçbir aracımız yok. Biz işlevsel görmeyi değerlendirirken şöyle ki zaten dediğim gibi herhangi bir araç gereç olmadığı için değerlendirmekte zorlanıyoruz. (Ö6) Kullanabileceğimiz bir araç gereç yok maalesef. RAM'da öyle bir araç gereç yok. (Ö5) Burada çok büyük bir aslında materyal karmaşası var. Kesinlikle yok. (Ö16)

Öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesinde sırasında karşılaştıkları önemli güçlüklerden bir diğeri fiziksel ortam sınırlılıklarıdır (n = 12). Fiziksel ortam sınırlılıklarına dikkat çeken öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir: Mekân olarak sorunumuz var. Çocukları alıp orda onun yetersizliğine has bir değerlendirme yapabileceğimiz bir ortamımız olmadığı için orda da bir sınırlılık yaşıyoruz ne yazık ki. (Ö16) Maalesef hiçbirinde böyle özelleştirilmiş ortamımız yok. (Ö11) Fiziksel ortamın ben direk uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sanıyorum üç metrekarelik odalarda değerlendirmeleri yapıyoruz. Fiziksel ortam bu anlamda çok uygun değil. (Ö7)

Öğretmenlerin bazıları (n = 9) işlevsel görme değerlendirmesi ile ilgili olarak az gören bireylerin sahip oldukları tıbbi tanılarının anlaşılmaması yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir: Sadece kendi tıbbi birkaç terim kullanıyorlar. Yani bizim çok anlayabileceğimiz bir durum söz konusu değil açıkçası. (Ö11) Bazı hastanelerde ise sadece işte az görüyor gibi bir şey yazıyor hani bazı hastaneler açıklama yapmıyor bazı hastanelerin açıklamaları daha geniş oluyor. Ama o açıklama kısmında hastalığın ismi ya da işte ne gibi semptomlar gösterdiğine dair açıklamalar var ama dediğim gibi ben görmeyle şey olmadığım için o açıklamaları pek anlamıyorum. (Ö2) Bazen yani o tıbbi tanılar şimdi sağlık raporu ve hastanede bir doktor tarafından verilen bir rapor daha doğrusu heyet tarafından verilen bir rapor oradaki tanılamanın teknik kelimeler içermesi normal ama çoğu zaman anlaşılır değil. (Ö15) Öğrencinin görme becerileri ile alakalı olan durumu çok detaylı bir şekilde tıbbi rapor bize bilgi sunmuyor esasında. (Ö1)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzu ise işlevsel görme değerlendirmesine yönelik bilgi eksiklikleri olduğunu vurgulamıştır (n = 9). Bilgi eksikliğini güçlük olarak ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: Bilgiye dayalı işlem gerektiği zaman maalesef o anlamda bir yetersizlik var. (Ö15) Görme alanındaki tetkiklerle ilgili biraz bilgi geriliğimiz var. (Ö2) Görme ile ilgili herhangi bir eğitim almadık lisans öğrenimimiz boyunca. Bu sebeple açıkçası daha sonrasında bir eğitimde verilmediği için biz görmeye çok hâkim değiliz. (Ö12) Ben işin özü görme ile ilgili görme değerlendirmesinin nasıl yapılacağı ile ilgili bir bilgiye ve donanıma sahip değilim. (Ö6)

Bazı öğretmenler ise işlevsel görme değerlendirmesi ile ilgili olarak zaman yetersizliğini bir güçlük olarak dile getirmiştir (n = 7). Bu konuya ilişkin bazı görüşler aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir: Süremiz kesinlikle yeterli değil. (Ö16) Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Ö7) Süre çok kısıtlı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

süre çok kısıtlı olduğu için zaten bireyin yetersizliğini anlayana kadar ne derece doğru ya da yanlış yaptığını bulamıyoruz yani alandaki yetersizlik olarak bir söyleyebiliriz. (Ö5)

Öğretmenlerin güçlük olarak ifade ettiği bir diğer konu ise standart ölçme değerlendirme aracının olmaması yönündedir (n = 4). Bu konuda görüşlerini açıklayan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Net bir elimizde şey yok şununla ölçeyim bununla ölçeyim gibi bir ölçüt aleti yok. (Ö2) Yani hali hazırda bakanlığın RAM'larda uygulanmak üzere sunduğu bir standart bir değerlendirme aracı var mı bu anlamda yok. (Ö15)

Tema 4. İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrası

"İşlevsel görme değerlendirmesi sonrası" yapılan analizler neticesinde avantajlar ve dezavantajlar olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. İzleme yapabilme, önlem alabilme ve öneri verebilme avantaj temasını oluşturan kategoriler iken; öneride bulunamama, düzenli takip yapamama ve uygun yerleştirmenin yapılaması ise dezavantaj temasını oluşturan kategorilerdir. İşlevsel görme değerlendirmesin sonrası izleme yapabilmeyi (n = 8) bir avantaj olarak gören öğretmenlerin görüşleri şu yöndedir:

Çocuğun daha baştan nereye, hangi ortama daha uygun olduğuna karar verip yönlendirmiş olmak ve izlemek dediğim gibi sistemi daha işler hale getiriyor. (Ö7) Öğrencinin gelişimini buradan direkt olarak görebiliyoruz. Zaten daha önceki gerçekleştiremediği bir beceriyi sonraki gerçekleştirdiğinde öğrencinin gelişimi takip edebiliyoruz. (Ö1). Sekiz öğretmen önlem alabilmeyi bir avantaj olarak ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Ö7'nin görüşü şu şekildedir: Çocuğun ne kadar gördüğünün, nasıl gördüğünü bizim için değerlendirmek ortaya çıkarmak hem yönlendirme ihtiyaçlarını belirlemede müthiş rol oynuyor. Bu aslında okullarında, öğretmeninde yükünü alıyor. Çünkü öğretmenlerde nasıl başlayacağını net olarak görüp biliyor. Ona göre çocuğa direk amaç yazıp eğitim-öğretimine başlayabiliyor. O anlamda işlevsel görme değerlendirmesi çok önemli, özellikle az gören bireyler için.

Değerlendirme sonrası öneri vermeyi bir avantaj olarak vurgulayan sekiz öğretmen bulunmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden bazılarına ait görüşler şu şekilde sıralanabilir: Biz öğrenciyi kaynaştırma öğrencisi olarak yönlendirdiğimizde eğer öğretmen bize geri dönüş sağlarsa bununla ilgili kendi sınıf içerisindeki düzenlemeyi nasıl yapıp, nasıl yapılamayacağını bilmediği durumlarda ancak biz devreye girip öneride bulunabiliyoruz. Öğrencinin tamamen görme kapasitesi ve işte yakın görme, uzak görme bununla ilgili durumuna bağlı olarak öneriler sunabiliyoruz. İşte tahtaya yakın oturtturmadır işte ışığa karşı işte çocuğun herhangi bu görmesiyle ilgili bir şey varsa ona uygun önlemler alınması işte yazı puntosudur. Genel öğretmenlere öneri sunabiliyoruz. (Ö14). Önerilerimiz oluyor. İşte ön sıraya oturtmak gibi çocuğun hani hangi gözünde yaptığımız değerlendirme sonucu ışığı hangi alanda daha iyi olacağı sınıf ortamında uygun hale getirilmesiyle ilgili imkânlar dâhilinde öğretmenlere önerilerde bulunduğum oluyor. (Ö8). Punto ve ışık uyarlaması ile ilgili bir değerlendirmemiz olursa eğer onunla ilgili bir yönlendirme yapabiliyoruz bir tavsiye bulunabiliyoruz. Mesela çocuk bu puntodan muhtemelen daha iyi okuyor diye söyleyebiliyoruz. (Ö7). Işığın daha doğru gelebileceği açılarla işte farklı kontrast renkler kullanarak ya da işte daha yakın oturması, ona uygun puntolar çıkartılması bu şekilde önerilerde bulanabiliyoruz. (Ö5). Hem davranışsal hem akademik çalışmalarda ne yapılabileceğine zaman tanınması gerektiğini ailelerin özellikle çok korumacı yaklaşımı en karşılaştığımız olaylardan o korumacılıkla ilgili önerilerde bulunuyoruz. (Ö15)

İşlevsel görme değerlendirmesin sonrası öğretmenlere öneride bulunmama sekiz öğretmen tarafından bir dezavantaj olarak görülmüştür. Bu duruma ilişkin örnek ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir: İşin özü çok da bir öneride bulanamıyoruz. Çünkü biz okuldaki personel yani okuldaki meslektaşlarımızın derece olarak üstü değiliz aslında eşitiz. Yani benim bildiklerim onların da bildikleri oluyor. Ve ben hani kendi onların alanlarına çok müdahale edemiyorum. (Ö16). Şöyle yok öğretmenlere biz dönüt veremiyoruz. (Ö11).

İşlevsel görme değerlendirmesi sonrası öğretmenlerin dezavantaj olarak gördükleri bir diğer konu düzenli takip yapamamadır (n = 4). Bu temaya ait bazı görüşler şu şekilde örneklendirilebilir: Başta doğru ölçemediğimiz için bariz şu kadarı gelişme gösterdi bu kadar göstermedi diyemeyiz. (Ö6). Biz olması gereken RAM'ın izleme yani yerleştirdiği çocuğu tanılama, yerleştirme ondan sonra da izleme sorumluluğu var. Ama bu maalesef birazcık yapılmıyor. (Ö5). Uygun yerleştirilmenin yapılamamasını vurgulayan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: Çocuğun görmeyle ilgili eğitsel tanısı doğru olarak yapabilsek daha işlevsel tanımlayabilsek çocuğu daha doğru bir ortama yerleştirebiliriz. (Ö5)

Tema 5. İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öneriler

Öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesine yönelik farklı önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Bu öneriler incelendiğinde işlevsel görme değerlendirmesinin uzman kişiler tarafından yapılması gerektiği en fazla vurgulanan öneri olarak karşımıza çıkmaktadır (n = 11). Bu öneriyi ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir: Değerlendiren kişinin bu alanda yetkinliğe sahip olması tam olarak nasıl değerlendireceğini bilmesi. (Ö14). Uzmanlığı görme olan ya da görme ile ilgili herhangi bir sertifikası olan hizmet içi eğitime katılmış kişi çok daha iyi olur. Çünkü daha temel düzeyde ama görmenin gerçekten farklı teknikleri var ve bilinmesi gerekiyor. (Ö2). Bu

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

alanda uzman olan kişilerin değerlendirme yapmasını doğru buluyorum. Görme engellilerin değerlendirmesini gerçekten işin uzmanları yapması lazım. (Ö4). Görme engelliler öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler bu çocuklarla işte değerlendirme yapsa daha sağlıklı olur. (Ö5)

Öğretmenlerin önerdikleri bir diğer önemli konu ise işlevsel görme değerlendirmesine yönelik hizmet için eğitimlerin verilmesidir ($n = 9$). Bu öneriye ait ifadeler şu şekilde sıralanabilir: RAM'da tüm öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirmesi ile ilgili bir eğitim alması gerekiyor. (Ö16). RAM'larda bununla ilgili işte nasıl değerlendirileceğine dair hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. (Ö14). Öncelikle bize bakanlık eliyle bununla ilgili sağlam bir eğitim verilmeleri gerekiyor. (Ö11)

Değerlendirme ortamlarının uygun hale getirilmesi önerisi ise dokuz öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu konuya ilişkin görüşler şu şekilde açıklanmıştır: Ayrı bir alan oluşturulup onların değerlendirmesinin orda yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö2). RAM'larda bunlara uygun odalar hazırlanıp çocuğun ışık algısıyla ilgili ya da uzaklık, uzak yakın görmeyle ilgili değerlendirebileceğimiz bir oda tasarlanabilir. (Ö8). Ortamların düzenlenmesi gerekiyor. (Ö11). Odanın ışığının çocuğa göre ayarlayabiliyor olman lazım, perdeyi çekebiliyor olman lazım ya da çocuğun görmesini arzu ettiğin bir noktaya ışığı senin tutuyor olabilmen lazım. (Ö6)

Dokuz öğretmen işlevsel görme değerlendirmesi sırasında standartlaştırılmış değerlendirme materyallerinin kullanılmasını önermiştir. Bu öneriye yönelik görüşler şu şekilde örneklendirilebilir: Standart bir araç gereç olursa çok daha iyi olur. (Ö6). Standardize edilmiş materyaller olması lazım ki net bir şekilde o değerlendirmemizi yapalım. Çocukların becerilerini değerlendirme konusunda aksaklık yaşamayalım. (Ö1). Standartlaştırılmış form hazırlanıp RAM'lara gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani belli bir standart olmadığı içinde materyallerde her öğrenci farklı değerlendirilebiliyor. Kişinin maalesef değerlendirmecinin inisiyatifine bağlı olarak değerlendiriliyor. Daha standart hale getirilerek eksiklikler giderilirse de müthiş olur aslında. (Ö7). Az gören bireyler için bu alanda değerlendirme için standart bir set haline getirilmesi gerekli. Yani yönergesi her şeyi içinde olan bir araç materyal seti hazırlanmalı bence bununla ilgili. (Ö3)

Öğretmenlerden ikisi işlevsel görme değerlendirmesi konusunun lisans eğitiminde bir ders olarak aktarılmasını yönünde öneride bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerin açıklamaları şu şekildedir: Üniversitedeki derslerde de aslında bununla ilgili böyle çok fazla eğitimde almadığımız için bizde değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşayabiliyoruz biraz. Üniversitede de verilmeli bize. (Ö14) En temelde değerlendirme sürecinin yararlı olması için üniversitedeki hocalarımızın vesaire bu konuya el atması gerekiyor. (Ö4)

Tartışma

Bu araştırmada RAM'larda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç kapsamında 16 özel eğitim öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde öğretmenlerin görüşleri beş farklı tema altında toplanmıştır. Aşağıda öğretmenlerden elde edilen bu görüşler alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan temalardan biri özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirdikleri işlevsel görme becerileridir. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin görme alanı, yakın ve uzak görme becerileri, ışık duyarlılığı, iyi gören göz gibi farklı işlevsel görme becerilerini değerlendirdikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin renk görme, odaklanma, izleme gibi pek çok aktivitenin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan görme becerilerini değerlendirmediği göze çarpmıştır. Buna göre, öğretmenler az gören bireylerin bazı görme becerilerine yönelik değerlendirme yaptıklarını beyan etmiş olsalar da bu değerlendirmelerin yetersiz kaldığı yorumu yapılabilir. İşlevsel görme becerilerinin pek çok farklı beceriyi kapsadığı düşünüldüğünde (Erin & Paul, 2010), mevcut araştırmada değerlendirilen işlevsel görme becerilerinin sınırlı kaldığı söylenebilir. İşlevsel görme değerlendirmesinde az gören bireylerin görme becerilerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. İşlevsel görme değerlendirmesinde her bir görme becerisinin eksiksiz bir biçimde değerlendirilmesi, az gören bireylerin yaşamlarında önemli farklılıklar oluşturacağı ve bu bireyler için gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Brandão vd., 2017). Ancak araştırmada elde edilen sonuçlar, az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin bütüncül olarak değerlendirilmediğine işaret etmektedir. Bu durum, az gören bireylere sağlanacak hizmetler, bu bireyler için düzenlemeler, uyarlamalar veya materyallerin doğru biçimde belirlenememesine yol açabilmektedir. Ancak bu durum az gören bireylerin ihtiyaç duyduğu bazı desteklerin ve gelişim fırsatlarının göz ardı etme riskini beraberinde getirilebilir. Bu nedenle, değerlendirme süreçlerinin kapsamlı bir şekilde düzenlenmesi, etkili ve sistematik şekilde gerçekleştirilmesi ve bütün görme becerilerini içerecek şekilde yapılması önem arz etmektedir (Erin & Topor, 2010; Gothwal vd., 2003).

İşlevsel görme değerlendirmesinde öğretmen yapımı araçlar kullanılabileceği gibi standardizasyonu sağlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış değerlendirme araçlarıyla da değerlendirmeler gerçekleştirilebilir. Ayrıca herhangi bir değerlendirme aracı olmaksızın az gören bireylerin bazı eylemleri gerçekleştirirken gözlemlenmesi yoluyla da değerlendirmeler yapılabilir (Rovner vd., 2014). Bu araştırma bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin işlevsel görme becerilerini değerlendirirken aileye sorma, bireyin kendine

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

sorma ve bireye bir görev/yönerge verme yollarına başvurdukları görülmektedir. Dolayısı ile görme becerilerinin değerlendirilmesinde farklı yöntemlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. İşlevsel görme değerlendirmesinde farklı alternatiflerin kullanılmasının az gören bireyler üzerinde önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Ancak değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliğine rağmen bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin sayıca sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısı ile bu yöntemlerin çeşitliliği değerlendirme sürecine etkilerini anlamayı güçleştirmektedir. Özellikle, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yalnızca belirli bir yöntemin kullanılmasının sonuçların objektifliği ve doğruluğu konusunda soru işaretleri oluşturabileceği düşünülmektedir. Örneğin Çakmak, Karakoç ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada az gören bireylerin görme becerilerini kullanabilmeleri ile ilgili farkındalık düzeyleri kendi beyanlarına dayalı olarak alınmıştır. Ardından öğrencilere işlevsel görme değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuç olarak az gören öğrencilerin kendi görsel farkındalık beyanları ile yapılan doğrudan değerlendirmeler neticesinde belirgin farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Benzer biçimde Karakoç ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada az gören öğrencilerin kendi sözel beyanları ile işlevsel görme becerilerine dair doğrudan gözlemlerin tutarlılık göstermediği belirtilmiştir. Buradan hareketle bireyin kendine soru sorarak işlevsel görme değerlendirmesinin tek başına yeterli kanıtlar oluşturmayacağı yorumu yapılabilir.

Eğitsel değerlendirme sürecinde aile görüşlerinin önemli olduğu ve bu görüşlerin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (ÖEHY, 2018). Bu araştırmada da öğretmenlerden bazıları işlevsel görme değerlendirmesinde aileye sorarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da eğitsel değerlendirme sürecinde aile görüşlerinin alındığına dair açıklamalar bulunmaktadır (Çakmak 2017; Türkkal 2018; Yılmaz, 2016). Bu yönüyle araştırmadan elde edilen sonuçlarla alanyazında benzer sonuçların olduğu söylenebilir. Avcıoğlu (2012), eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde sadece ailenin görüşlerinin alınarak yapılan değerlendirmenin objektif ve doğru olabileceğine dair "varsayımda" bulunduklarını belirtilmektedir. Bu yönüyle, ailenin işlevsel görme değerlendirmesi hakkında bilgisinin olduğu ve az gören bireyi doğru gözlemledikleri varsayılmaktadır. İşlevsel görme becerilerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi için farklı yöntemlerin bir arada kullanılması önem arz etmektedir. Az gören bireylerin kendi sözel beyanları, doğrudan değerlendirme veya gözlem, aile görüşmesi gibi farklı tekniklerin işe koşulması daha kapsamlı ve doğru bir değerlendirme sürecinin sağlanmasına yardımcı olacaktır. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin çeşitlilik içermesi ve paydaşlarla iş birliği içinde ilerleyen eğitsel değerlendirme sürecinin az gören bireyler için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu durum az gören bireylerin ihtiyaçlarına uygun desteklerin sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin işlevsel görme değerlendirmesinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Materyal eksikliği, fiziksel ortam sınırlılığı, tıbbi tanının anlaşılmaması, işlevsel görme değerlendirmesi konusunda bilgi eksikliği öne çıkan güçlüklerdir. Bununla birlikte zaman yetersizliği ve standart değerlendirme aracının olmaması da diğer güçlükler olarak dikkat çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde; farklı yetersizlik gruplarının (otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik, işitme yetersizliği) RAM değerlendirme süreçlerinin öğretmen görüşüne göre incelendiği çalışmalarda benzer güçlüklerle karşılaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazında araştırmalar arasında paralellik olduğu söylenebilir. Örneğin; materyal eksikliğinin bir problem olarak ifade edildiği bazı araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş, 2022; Kuzgun 2019; Türkkal, 2018; Yılmaz, 2016). Materyal eksikliği veya yetersizliği değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyen bir unsur olarak ifade edilebilir. Dolayısı ile bu araştırmada öğretmenlerin materyal eksikliğine yönelik vurgusu, işlevsel görme değerlendirmesine olumsuz bir etki oluşturabileceğine işaret etmektedir. Bu araştırma bulgularını destekler nitelikte bazı araştırmalarda fiziksel ortam sınırlılıkları bir güçlük olarak vurgulanmıştır (Aktaş, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Türkkal, 2018; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2016; Yürekli, 2021). Söz konusu araştırmalarda genellikle fiziksel ortamların yetersiz olduğu ve uygun şartların sağlanamadığı ifade edilmiştir. Fiziksel ortamın uygun olmamasının bireyin performansını etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesinde az gören bireylere uygun ve etkili değerlendirmeler yapmalarını engelleyebilecek bir faktör olarak öngörülebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşen şekilde tıbbi tanının anlaşılmaması, tıbbi tanı ile eğitsel tanı arasında tutarsızlıkların olması, tanılarla ilgili sorunlar yaşanması gibi güçlükleri rapor eden araştırmalar bulunmaktadır (Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Küçükgöz, 2020; Yılmaz, 2016). Dolayısıyla tıbbi tanının anlaşılmaması veya tutarsızlıkların oluşması öğretmenlerin doğru değerlendirme yapmasını engelleyebilen bir faktör olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin beyanlarında da belirtildiği üzere bireylerin tıbbi tanıları ÇÖZGER ile iletilmektedir. Ancak raporlarda belirtilen tanının tam olarak anlaşılamaması, değerlendirme sırasında az gören bireylerin ihtiyaçlarının net olarak belirlenememesine neden olabilmektedir. Alanyazında öğretmenlerin bilgi eksikliği, deneyimsizlik, kendini yeterli görmeme gibi pek çok ifade ile değerlendirme sürecinde güçlük yaşadıkları rapor edilmiştir (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kuzgun 2019; Küçükgöz, 2020; Yalçın, 2021; Yanık, 2016; Yürekli, 2021). Dolayısı ile sadece işlevsel görme değerlendirmesinde değil farklı yetersizlik gruplarının değerlendirmesi konusunda da öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşadığı yorumunda bulunulabilir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

Araştırmada öğretmenlerin güçlük olarak ifade ettikleri bir diğer unsur zaman yetersizliği yönündedir. Alanyazında da değerlendirme için yeterli sürenin olmadığı yönünde görüş bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Yalçın, 2021; Yürekli, 2021). Değerlenme için uygun zamanın verilmemesi özellikle değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yürütülmesini engelleyebilecek bir faktör olarak düşünülebilir. Bu araştırmada öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesinde standart bir ölçme değerlendirme aracının olmamasını bir güçlük olarak öne sürmüşlerdir. Ülkemizde işlevsel görme değerlendirilmesi için henüz standart bir ölçme yapılmadığı ifade edilmektedir (Karakoç & Aslan, 2021). Nitekim standart bir aracının olmaması, az gören bireyler için farklı değerlendirme sonuçlarını ortaya çıkarabilir. Bu durum işlevsel görme değerlendirmesinin nesnelliği hakkında düşündürücü bir etken olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi aralarında fikir birliği oluşturamamalarına ve ortak bir dili konuşamamalarına da sebep olabilir. Ancak bu durum sadece işlevsel görme değerlendirmesinde değil farklı yetersizlik gruplarında bireylerin eğitsel değerlendirmesinde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin alanyazındaki bazı araştırmalarda eğitsel değerlendirme için formların olmaması veya yetersiz olması gibi güçlükler dile getirilmiştir (Baş, 2023; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Kaplan-Şahin, 2016; Küçükgöz, 2020; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2016; Yürekli, 2021). Dolayısıyla alanyazındaki bulgularla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar benzeşmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin çalışmış oldukları yetersizlik grupları farklı olsa da yaşanan bazı sorunlar paralellik göstermektedir. Sorun olarak tespit edilen diğer unsurlar ise düzenli takip yapamama ve uygun yerleştirmelerin yapılamaması şeklindedir. Bu güçlüklerle ilgili olarak da alanyazında benzer sonuçlar olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin bireylerin takip edilememesi bazı araştırmalarda ifade edilmiştir (Baş, 2023; Kırbıyık, 2011; Yılmaz, 2016). Benzer şekilde uygun yerleştirmelerin yapılamaması konusunda da bu araştırma ile örtüşen sonuçlara ulaşılmaktadır (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Yürekli, 2021). Sonuç olarak öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığı tespit edilmesine rağmen, bu sorunlardan pek çoğunun diğer yetersizlik gruplarının değerlendirmesinde de yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışma özelinde öğretmenlerin bu sorunları yaşamalarının üstte tartışılan değerlendirilen becerileri ve değerlendirme biçimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin öğretmenlerin bilgi eksikliğinin olması veya standart bir değerlendirme aracının olmaması, öğretmenleri alternatif değerlendirmelere yöneltebilir. Bu durum aynı zamanda tüm görme becerilerinin değerlendirmesini etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir.

Araştırmada, öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesine yönelik çeşitli öneriler ile sürmüşlerdir. Değerlendirmelerin uzmanlar tarafından yapılması, hizmet içi eğitim verilmesi, ortamın uygun hale gerilmesi, standart araçların kullanılması öne çıkan önerilerdir. Bu öneriler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak güçlük yaşadıkları alanlara yönelik öneride buldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca söz konusu öneriler, işlevsel görme değerlendirmesini daha etkili hale getirebilecek önemli adımlar içermektedir. İşlevsel görme değerlendirmesi farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir (Rovner vd., 2014). Ancak bu araştırmadaki öğretmenlerin çoğu, işlevsel görme değerlendirmesinin uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesini önermektedirler. Böylece işlevsel görme değerlendirme uzmanı ya da görme engelliler öğretmenlerinin değerlendirmesi ile işlevsel görmenin değerlendirilmesinden elde edilen verilerin daha doğru olacağını belirtmektedirler. Bununla birlikte, hizmet içi eğitimlerin verilmesi ile RAM'da çalışan personelin eğitim alarak uzmanlaştırılması bu sayede ise işlevsel görme değerlendirme sürecinin daha verimli hale geleceğini düşündüklerini ifade etmektedirler. Önerilerin incelenmesi sonucunda, öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin sistematik olarak hizmet içi eğitim alması ve uzman desteği ile desteklenmelerinin önemli olduğu görülmektedir. Öneriler incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin sistematik olarak hizmet içi eğitim alma yönünde öneri geliştirdikleri dikkat çekmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda benzer bulgulara ulaşmak mümkündür. Bu araştırmalarda farklı yetersizlik gruplarına yönelik değerlendirmeler konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaya yönelik öneriler verdiği görülmektedir (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çakmak, 2017; Küçükgöz, 2020; Yanık, 2016; Türkkal, 2018). Dolayısı ile verilen öneriler alanyazındaki sonuçlar ile tutarlılık arz etmektedir. Değerlendirme ortamlarının uygun hale getirilmesi bir diğer öneridir. Değerlendirmenin yapıldığı ortamın uygun hale getirilmesi; az gören bireylerin yaşlarına uygun masa, sandalye gibi değerlendirme odalarının standart bir hale getirilerek bireysel değerlendirmelere olanak sağlanması açısından önerilmektedir. Fiziksel düzenlemelerin yapılması ile az gören bireylere uygun bina içi düzenlemelerin yapılması ve az gören bireylerin değerlendirme ortamlarında yaşayacakları zorlukları engelleme konusunda faydalı olacağını belirtmektedirler. Bu konuda Küçükgöz (2020) değerlendirme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve gözlemlerin çeşitli ortamlarla zenginleştirilmesi yönünde bir önerinin yapıldığını açıklamıştır. Benzer biçimde Çiftçi-Çiçek (2015) ortamın değerlendirmeye uygun hale getirilmesi önerisine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerden bazıları değerlendirmeye yönelik bir ders olması önerisini dile getirmiştir. Bu konuda Küçükgöz (2020) lisans programlarında bir düzenleme yapılması yönünde bir görüş elde etmiştir. Nitekim buradan hareketle lisans eğitimi sırasında değerlendirmeye yönelik içeriğin üzerinde daha fazla durulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu becerilerini geliştirilmeye açık olduğu da aşikardır. Standartlaştırılmış değerlendirme materyallerinin kullanılması ile işlevsel görme değerlendirmesinin beceri basamaklarında değerlendirilecek materyaller ile standartlaşacağı, böylece öğretmenlerin değerlendirme sırasında materyalden çok az gören bireye odaklanabileceği aynı zamanda değerlendirmenin sonuçlarını olumlu yönde değiştirmesi açısından materyallerin standartlaştırılmasını önermektedirler. Bu öneriler alanyazındaki bazı araştırma sonuçları ile

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

örtüşmektedir (Baş, 2023; Çağlayan, 2022; Küçükgöz, 2020). Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde dikkate alınması gereken bazı önemli önerilerde bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde sunduğu önerilerin, bu alanda yapılan araştırmaları ve süreçleri iyileştirmek adına değerli bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu önerilerin dikkate alınması, işlevsel görme değerlendirmesi sürecinin daha kapsamlı ve eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir, aynı zamanda eğitimde adalet ve fırsat eşitliği sağlanabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde sunduğu öneriler, işlevsel görme değerlendirme sürecini geliştirmek ve daha etkili sonuçlar elde etmek adına değerli bir kaynak niteliği taşımaktadır. RAM'da görev yapan öğretmenlerin görüşleri, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecine ilişkin belirli bir perspektifi yansıtmaktadır.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. İşlevsel görme değerlendirmesine yönelik standart bir değerlendirme seti hazırlanarak ülke genelinde tüm RAM'larda kullanımı yaygınlaştırılabilir. Ayrıca hem bu değerlendirme setinin kullanımı hem de az gören bireylerin işlevsel değerlendirmesine yönelik hizmet için eğitimler planlanabilir.
2. Hizmet içi eğitimlere ek olarak işlevsel görme değerlendirmesinin nasıl uygulanacağı ve değerlendirmede hangi materyallerin kullanılacağı hakkında ayrıntılı bir eğitim videosu hazırlanarak RAM'larda çalışan öğretmenlerin erişimine sunulabilir. Ayrıca bir değerlendirme kitapçığı hazırlanabilir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. İşlevsel görme değerlendirmesine ilişkin ailelerin görüşleri alınabilir.
2. Ülke genelinde RAM'larda çalışan öğretmenler ile bu araştırma tekrarlanabilir ve daha büyük bir veri oluşturularak geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
3. İşlevsel görme değerlendirmesi için standartlaştırılmış değerlendirme araçları hazırlanarak etkililiği sınanabilir.
4. Öğretmenlere işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine dair hizmet içi eğitim verilerek eğitimin etkililiği incelenebilir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(1), 95-110

Kaynaklar

Akıncıoğlu-Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 753707) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin ram çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul örneği)* (Tez Numarası: 763289) [Yüksek lisans tezi, Ibn Haldun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alimovic, S., Juric, N., & Bosnjak, V. M. (2014). Functional vision in children with perinatal brain damage. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine, 27*(14), 1491-1494. https://doi.org/10.3109/14767058.2013.863863

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*(1), 395-407. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde İşlevsel Görme Aktivite Programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması* (Tez Numarası: 378305) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 59-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000239

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2009-2031. https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=1825&

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Baş, N. (2023). *İşitme kayıplı çocuk ve ailesine rehberlik ve araştırma merkezinde sunulan hizmetlerin incelenmesi* (Tez Numarası: 793796) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Birch, E. E., Cheng, C. S., & Felius, J. (2007). Validity and reliability of the children's visual function questionnaire (CVFQ). *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, *11*(5), 473-479. https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2007.02.011

Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). *Teaching visually impaired children*. Charles C Thomas.

Blanksby, D. C., & Langford, P. E. (1993). VAP-CAP: A procedure to assess the visual functioning of young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *87*(2), 46-49. https://doi.org/10.1177/0145482X9308700203

Brandão, A. O., Andrade, G. M., Vasconcelos, G. C., Rossi, L. D., & Saliba, G. R. (2017). Instruments for evaluation of functionality in children with low vision: A literature review. *Arquivos Brasileiros De Oftalmologia*, *80*(1), 59-63. https://doi.org/10.5935/0004-2749.20170016

Chacon-Lopez, H., Pelayo, F. J., Lopez-Justicia, M. D., Morillas, C. A., Urena, R., Chacon-Medina, A., & Pino, B. (2013). Visual training and emotional state of people with retinitis pigmentosa. *Journal of Rehabilitation Research & Development, 50*(8), 1157-1168. https://doi.org/10.1682/jrrd.2012.06.0113

Coetzee, D., & Pienaar, A. E. (2013). The effect of visual therapy on the ocular motor control of seven- to eight-year-old children with developmental coordination disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4073-4084. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.036

Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. AFB.

Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 725579) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 463469) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çakmak, S., Aslan, C., & Sözbilir, M., (2016, 12-15 Mayıs). *Az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1687-1705. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304592

Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 295-312. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359

Çiftçi-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 394743) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demiryürek, P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde işlevsel görme etkinlik programının (İGEP) etkisi* (Tez Numarası: 450065) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 185-220). AFB

Erin, J. N., & Topor, I. (2010). Functional vision assessment of children with low vision, including those with multiple disabilities. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 339-387). AFB.

Faria, J. M. L., Katsumi, O., Arai, M., & Hirose, T. (1998). Objective measurement of contrast sensitivity function using contrast sweep visual evoked responses. *British Journal of Ophthalmology*, *82*(2), 168-173. https://doi.org/10.1136/bjo.82.2.168

Felius, J., Stager Sr, D. R., Berry, P. M., Fawcett, S. L., Stager Jr, D. R., Salomão, S. R., Berezovski, A., & Birch, E. E. (2004). Development of an instrument to assess vision-related quality of life in young children. *American Journal of Ophthalmology*, *138*(3), 362-372. https://doi.org/10.1016/j.ajo.2004.05.010

Ganesh, S., Sethi, S., Srivastav, S., Chaudhary, A., & Arora, P. (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of children with visual impairment. *Oman Journal of Ophthalmology, 6*(3), 170-174. https://doi.org/10.4103/0974-620X.122271

Gothwal, V. K., Lovie-Kitchin, J. E., & Nutheti, R. (2003). The development of the LV Prasad-Functional Vision Questionnaire: A measure of functional vision performance of visually impaired children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, *44*(9), 4131-4139. https://doi.org/10.1167/iovs.02-1238

Kaplan-Şahin, B. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 456560) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karakoç, T., & Aslan, C. (2021). *Görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi.* Vize.

Karakoç, T., Aydın, P., Çakmak, S., & Kan, A. (2012, 11-12 Ekim). *Az gören öğrencilerin okuma, yazma ve bağımsız hareket alanlarında görme gücünü kullanmaları hakkında kendi beyanları ile yapılan doğrudan gözlemlerin karşılaştırılması* [Sözlü bildiri]. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye

Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing countries, Book 2, Assessment of functional vision*. World Health Organization (WHO/PBL/95.48). http://apps.who.int/iris/handle/10665/58719

Kırbıyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 301964) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kuzgun Z. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik araştırma merkezi (RAM) personelinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 563386) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Küçük, L. (1997). *Aydınlıkevler Göreneller Anaokulu, ilkokulu ve sanat ortaokulundaki az gören öğrencilerin görme gücünü kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 63208) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Küçükgöz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması* (Tez Numarası: 669512) [Yüksek lisans tezi, Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(4), 278-286. https://doi.org/10.1111/ldrp.12268

Malta, J., Endriss, D., Rached, S., Moura, T., & Ventura, L. (2006). Functional outcome of visually handicapped children cared for at the department of visual stimulation-" fundação altino ventura" *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, *69*, 571-574. https://doi.org/10.1590/S0004-27492006000400021

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy Çev. Ed.; 2. baskı). Pegem. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1994)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.*C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Rovner, B. W., Casten, R. J., Hegel, M. T., Massof, R. W., Leiby, B. E., Ho, A. C., & Tasman, W. S. (2014). Personality and functional vision in older adults with age related macular degeneration. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 108*(3), 187-199. https://doi.org/10.1177/0145482X1410800303

Rubin, A., & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: Research methods for social work*. Cengage.

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi.* Vize.

Şafak, P., Çakmak, S., Karakoç, T., & Kan, A. (2012, 11-12 Ekim). *Az gören öğrencilerin işlevsel görme değerlendirme aracı ile görme becerilerinden yakın görme becerilerinin değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Şafak, P., Karakoç, T., Çakmak, S., & Kan, A. (2013, 1-5 July). *Functional vision assessment of students with low vision with Gazi functional vision assessment tool (Pre-Application)* [Paper presentation]. 8. ICEVI European Conference on Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment, Ankara, Türkiye

Tadić, V., Cooper, A., Cumberland, P., Lewando-Hundt, G., & Rahi, J. S. (2013). Development of the functional vision questionnaire for children and young people with visual impairment: The FVQ_CYP. *Ophthalmology*, *120*(12), 2725-2732. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2013.07.055

Tsai, L. T., Meng, L. F., Wu, W. C., Jang, Y., & Su, Y. C. (2013). Effects of visual rehabilitation on a child with severe visual impairment. *American Journal of Occupational Therapy, 67*(4), 437-447. https://doi.org/10.5014/ajot.2013.007054

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 289-321). Maya.

Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 510425) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim, 155*(35), 63-77. https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/561

Webster, A., & Roe, J. (2003). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Routledge.

Yalçın, R. (2021). *Dil ve konuşma bozukluklarının değerlendirilmesi sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin yaşadığı sorunların belirlenmesi* (Tez Numarası: 689986) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 438249) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği* (Tez Numarası: 449981) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Tez Numarası: 372264) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yürekli, M. (2021). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 666053) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Zimmermann, A., Silva, S. V. D., Zimmermann, S. M. V., Lira, R. P. C., & Carvalho, K. M. M. D. (2015). Teller test with functional vision evaluation in children with low vision. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, *74*, 362-365. https://doi.org/10.5935/0034-7280.20150076

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

Opinions of Special Education Teachers Working in Guidance and Research Centers on Functional Vision Assessment of Individuals with Low Vision

Zeliha Sıla Orhan[1]

Cem Aslan[2]

[1] ***Corresponding Author:*** Teacher, Ministry of National Education, Kırklareli, Türkiye, E-mail: silaguneri@gmail.com
[2] Assoc. Prof., Gazi University, Ankara, Türkiye, E-mail: cemaslan@gazi.edu.tr

Abstract

Introduction: In educational assessment processes, functional vision skills of individuals with low vision are assessed. Functional vision assessment provides critical insights into how, and to what extent, these individuals utilize their remaining visual capacity in daily life. The evaluation of functional vision skills plays a critical role in guiding the orientation, placement, and educational planning for individuals with low vision. These processes are primarily conducted within Guidance and Research Centers (GRC). This study examines the perspectives of special education teachers working in the GRCs regarding the functional vision assessment of individuals with low vision.

Method: This study employed phenomenological design, a qualitative research method. The study group consisted of 16 special education teachers working in the GRCs. A semi-structured interview form was conducted as the data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed using content analysis.

Findings: The researchers collected the special education teachers' perception under five themes. They found that teachers assessed a range of vision skills and often consulted both the individual and their family during the evaluation process. The researchers also identified some challenges, including a lack of materials, limited physical environments, difficulty understanding medical diagnoses, and insufficient information. Conversely, the teachers highlighted advantages such as the ability to monitor progress and implement preventative measures following the functional vision evaluation. Additionally, they offered suggestions for improving functional vision assessment practices.

Discussion: The study found that the visual skills assessed by the teachers were limited in scope. Although the evaluation methods differed, they were primarily restricted to one-on-one evaluations with individuals with low vision. The researchers identified some challenges teachers encountered in conducting functional vision assessments. While some challenges were directly related to visual skills, others reflected common issues encountered by teachers in the GRCs. Additionally, the teachers offered some suggestions based on their experiences and expressed specific needs regarding functional vision assessment. Their recommendations highlighted the necessity for both structural and content-related improvements to make the evaluation process more effective and equitable.

Keywords: Guidance and research center, educational assessment and diagnosis, functional vision, low vision, special education, visual impairment.

Date Received: 15.03.2024 **Date Accepted:** 10.07.2025 **Online First:** 26.07.2025
Citation: Orhan, Z. S., & Aslan, C. (2026). Opinions of special education teachers working in guidance research centers on functional vision assessment of individuals with low vision. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 27*(1), 95-109. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1453488

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

Introduction

There are different definitions of visual impairment in literature, typically categorized as blindness (total visual impairment) and low vision. Legal and educational definitions further clarify these categories. In this study, as the target population consists of individuals with low vision, the researchers focused on this concept and included its relevant definitions. Legally, low vision is defined as having a visual acuity in the better eye between 20/70 and 20/200 with optimal correction (Tuncer, 2013). This legal definition serves as a quantitative measure used by ophthalmologists to determine eligibility for legal benefits, such as access to corrective devices, tax reductions, and specialized equipment. However, legal definitions alone do not provide sufficient insight into how individuals with low vision function visually in everyday life (what they can see, where, and to what extent). Therefore, educational definitions are essential for educators. Academically, low vision refers to individuals who can read large print or standard written materials with the aid of magnification devices (Şafak, 2013).

In our country, educational diagnosis and evaluation are conducted within Guidance and Research Centers (GRC). Educational diagnosis is defined as the process of identifying and assessing an individual's characteristics across all developmental and disciplinary areas for educational purposes (Special Education Services Regulation [SESR], 2018). Individuals with low vision are evaluated at GRCs based on Special Needs Report for Children (SNRC) obtained following a medical diagnosis. These educational evaluations are conducted by the Special Education Evaluation Boards established within GRCs. At GRCs, the developmental characteristics and educational needs of individuals with low vision are comprehensively assessed to ensure appropriate placement and guidance toward educational environments that best meet their needs (SESR, 2018).

The visual skills of individuals with low vision and the extent to which they utilize these skills can vary considerably (Corn & Erin, 2010). Factors contributing to this variation include current eye conditions, learning experiences, environmental factors, cognitive abilities, psychological state, environmental cues, as well as elements such as color, contrast, and lighting (Keeffe, 1995). Consequently, assessing the functional vision skills of individuals with low vision during the educational evaluation process at GRCs is essential. Functional vision refers to the skills required to plan and execute tasks (Gothwal et al., 2003). These skills generally encompass focusing, tracking, eye movement coordination, contrast sensitivity, light sensitivity, visual field awareness, color perception, object and person discrimination, and object and person matching (Erin & Paul, 2010). Functional vision assessment is defined as the process of determining how individuals with low vision use their visual skills to complete various tasks in both familiar and unfamiliar environments in daily life (Bishop & Barraga, 2004; Webster & Roe, 2003).

Experts can assess the functional vision skills of individuals with low vision using various standardized and validated assessment tools (Gazi Functional Vision Assessment Tool [GFVA], LV Prasad-Functional Vision Questionnaire [LVP-FVQ]). In several cases, proper training, certification, or coursework is required to effectively administer these tools. Additionally, functional vision assessments can be conducted using teacher-developed assessment instruments. Teachers may also evaluate functional vision informally by observing individuals with low vision as they perform everyday tasks, such as household activities or reading books and magazines, without relying on formal assessment tools (Rovner et al., 2014). Functional vision assessments provide valuable information about what individuals with low vision can see, at what distance, and how they process visual information. These assessments also inform decisions about how to deliver effective educational services, which educational materials to use, and how to adapt those materials to meet individual needs. Therefore, functional vision assessment plays an important role in supporting the academic development of individuals with low vision. Moreover, it is equally important to inform visual rehabilitation services designed to enhance the functional abilities of these individuals.

Various studies have examined functional vision skills. For example, several descriptive studies aim to evaluate the functional vision skills of individuals with low vision by examining their performance across various visual abilities (focusing, tracking, contrast sensitivity) (Blanksby & Langford, 1993; Çakmak, Aslan et al., 2016; Faria et al., 1998; Küçük, 1997; Malta et al., 2006; Şafak et al., 2012; Şafak et al., 2013; Zimmermann et al., 2015). Some studies have focused on the development of assessment tools, often creating instruments, tests, or materials designed to measure different aspects of functional vision (Birch et al., 2007; Felius et al., 2004; Gothwal et al., 2003; Tadic et al., 2013). In addition to these, experimental studies have examined methods to enhance or support visual skills (Alimovic et al., 2014; Aslan, 2015; Aslan & Çakmak, 2016; Chacon-Lopez et al., 2013; Coetzee & Pienaar, 2013; Demiryürek, 2016; Ganesh et al., 2013; Tsai et al., 2013). Such studies typically examine the effects of specific programs, methods, or techniques on improving various vision skills in individuals with low vision. In conclusion, the literature presents a wide range of research findings related to both the assessment and development of functional vision skills.

The literature review shows that the perspectives of teachers working in GRCs on the educational evaluation processes for various disability groups (autism spectrum disorder, multiple disabilities, hearing

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

impairment) have been frequently investigated (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Aktaş, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kaplan-Şahin, 2016; Kuzgun, 2019; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021). These studies have examined teachers' views on different types of disabilities and their corresponding evaluation processes, as well as the challenges they face, their experiences, and their recommendations. However, through searches conducted on databases such as Google Scholar, Web of Science, Scopus, ERIC, Academic Search Ultimate, and ULAKBİM, the researchers found no existing studies specifically addressing teachers' approaches to functional vision assessment or their perspectives on this process. This gap in literature highlights a clear need for further research. Accordingly, the present study was designed to address this need.

Gathering the opinions of teachers working in GRCs regarding the functional vision assessment of individuals with low vision is expected to offer new perspectives on the content of educational modules designed for these individuals. It is also anticipated that the findings will raise awareness among other educators in the field and contribute to the development of appropriate educational environments and adaptations for students with low vision. Furthermore, the study aims to inform families about the importance of the functional vision assessment process, thereby increasing their awareness and engagement. The results are also expected to identify existing challenges and generate recommendations for strengthening cooperation between GRCs and schools. In doing so, the study may help improve school experiences for individuals with low vision by ensuring that appropriate support and interventions are in place. For these reasons, the study sought to examine the perspectives of special education teachers working in GRCs on the functional vision assessment of individuals with low vision.

The general aim of this study is to examine the perspectives of special education teachers working in GRCs regarding the functional vision assessment of individuals with low vision. To address this aim, the study focused on the following research questions:

1. What are the experiences of special education teachers working in GRCs related to the functional vision assessment of individuals with low vision?
2. What challenges and advantages do special education teachers working in GRCs encounter during the functional vision assessment of individuals with low vision?
3. What recommendations do special education teachers working in GRCs offer concerning the functional vision assessment of individuals with low vision?

Method

Design of the Study

This study employed qualitative research methods. Qualitative research is used to gain in-depth insights into phenomena and to offer new perspectives (Leko et al., 2021), typically utilizing techniques such as observation, interviews, and document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, a phenomenological design, a specific qualitative approach, was used to examine the perspectives of special education teachers working in GRCs regarding the functional vision assessment of individuals with low vision. Phenomenology is a qualitative method that explores individuals' lived experiences in detail, investigating how they perceive and interpret phenomena within their social and cultural contexts (Çapar & Ceylan, 2022).

Study Group

The study group of this research consisted of 16 special education teachers working in GRCs. Information about the teachers in the study group is given in Table 1. According to Table 1, nine of the teachers in the study group are male and 7 are female. Only three teachers held a master's degree. The teachers' professional experience ranged from two to 21 years, while their tenure at GRCs ranged from one to 16 years. Among the participants, eight were teachers of students with intellectual disabilities, six were teachers of students with visual impairments, and two were special education teachers.

In phenomenological studies, participants are selected from a group that has experienced a particular phenomenon and possesses specific characteristics (Rubin & Babbie, 2016). In this context, the researchers employed the criterion sampling method to identify the study group. Criterion sampling is commonly used when the aim is to examine individuals who belong to a subgroup or exhibit certain characteristics within a defined population (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this method, cases that meet predetermined criteria established by the researcher are selected for study (Marshall & Rossman, 2014). For this research, the following criteria were used to identify participants: a) having worked in the GRC special education evaluation unit for at least one year, b) having conducted an educational evaluation with at least one individual with low vision, c) participating voluntarily in the study, and d) holding a degree in the field of special education.

Within the scope of the study, the researchers obtained the teachers' contact information (e-mail, phone) from the institutional websites of the GRCs located in Kırklareli and Ankara provinces. Using this information,

the researchers informed the teachers about the study's purpose, study scope, implementation timeline, and research questions. They also shared the ethics committee approval and institutional permissions obtained for the study with the invited teachers. Additionally, the researchers informed the administrators of the GRCs where these teachers were employed. Some teachers responded to the invitation via email, while others responded by phone. In total, 16 teachers who met the specified criteria and agreed to participate voluntarily were included in the study. Some additional teachers responded but indicated that they did not meet the research criteria (n = 4) and chose not to participate (n = 10). The researchers then sent the voluntary participation consent form to the selected teachers via email and obtained their written consent.

Table 1

Participants

Code	Gender	Education level	Seniority (years)	GRC experience (years)	Graduation department
T_1	Male	Undergraduate	9	4	Intellectual disability
T_2	Female	Undergraduate	10	3	Intellectual disability
T_3	Male	Undergraduate	21	12	Intellectual disability
T_4	Female	Undergraduate	7	3	Intellectual disability
T_5	Male	Undergraduate	12	3	Intellectual disability
T_6	Male	Undergraduate	10	5	Intellectual disability
T_7	Female	Undergraduate	10	5	Visually impaired
T_8	Female	Undergraduate	9	4	Visually impaired
T_9	Male	Undergraduate	5	5	Visually impaired
T_{10}	Male	Graduate	16	16	Visually impaired
T_{11}	Male	Undergraduate	4	3	Intellectual disability
T_{12}	Male	Undergraduate	9	4	Intellectual disability
T_{13}	Female	Undergraduate	10	1	Visually impaired
T_{14}	Female	Undergraduate	2	2	Special education
T_{15}	Female	Undergraduate	10	6	Visually impaired
T_{16}	Male	Graduate	7	4	Special education

Note: GRC = Guidance and Research Centers.

Data Collection Tools

Within the scope of this study, the researchers used a semi-structured interview form to examine the opinions of special education teachers working in GRCs regarding the functional vision assessment of individuals with low vision. Semi-structured interviews are a data collection technique that allows participants to express their feelings and perspectives through guided interaction based on prepared questions (Baltacı, 2019). The interview form used in this study was developed by researchers. As a first step, they conducted a comprehensive literature review (Aktaş, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kaplan-Şahin, 2016; Kuzgun, 2019; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021), with particular attention to studies that gathered teachers' perspectives on GRC assessment processes for various disability groups (autism spectrum disorder, multiple disabilities, hearing impairment).

The researchers then developed draft interview questions aligned with the purpose of the study. To ensure content validity, they sought feedback from experts in the fields of measurement and evaluation (n = 2), Turkish language (n = 2), and special education (n = 4). An expert review form, along with the draft interview questions, was sent to these experts. They were asked to evaluate each question as "appropriate," "needs correction," or "not appropriate." Based on the feedback received, the researchers revised the interview questions. For example, the sequence of certain questions was modified in line with suggestions from measurement and evaluation experts. Grammatical and spelling corrections were made based on Turkish language experts' inputs. Additionally, the content of questions related to functional vision skills was revised and expanded based on feedback from special education experts, with new questions added in this area. The final interview form consisted of seven general questions and 13 sub-questions. Of these, three questions addressed the first research question, two addressed the second, and two addressed the third research question.

The researchers transformed the questions from the interview form into an interview protocol for use during the implementation phase. The interview protocol consisted of two main sections: the researcher section, which included the researcher's name, interview date and time, interview setting, and interview duration; and the demographic information section, which captured variables such as gender, age, professional seniority, educational background, GRC experience, and education level.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

Data Collection and Analysis

Before initiating the data collection phase, the researchers conducted a pilot interview with a teacher who met the participation criteria but was not included in the study group. Following the pilot interview, no revisions were made to the interview questions, as the teacher found them clear and the interview process proceeded smoothly. Consequently, the primary data collection phase commenced.

The researchers collected the study data during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The data collection process began after the teachers signed the voluntary participation consent form. One-on-one interviews were conducted with 16 teachers at various times. Appointments were scheduled outside of working hours to ensure that the teachers could respond to the questions in a quiet and comfortable environment. The interviews were conducted online (Zoom and Google Meet) at the agreed-upon dates and times, with audio recordings made using online tools. At the beginning of each interview, the researcher introduced himself and provided information about the purpose, content, duration, and scope of the study. The interview questions were then asked individually, following the prepared interview protocol. In some cases, the order of questions was adjusted based on the flow of the conversation and the teachers' responses. Additionally, the researchers expanded the content of certain questions by drawing on the pre-prepared sub-questions. The data collection process was completed within 21 days, with each interview lasting an average of 22 minutes (min = 19; max = 30).

In the study, the interviews with teachers were recorded as audio files. These recordings were later transcribed and converted into written documents in a digital format. During transcription, the firs author ensured that the teachers' views were conveyed accurately and without alteration. The final transcriptions totaled 83 pages. Content analysis was employed to analyze the data at hand. Content analysis is a method used to group similar data and present it in an organized, comprehensible manner by identifying meaningful themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). The process involved coding the data, identifying themes, organizing the codes and themes, and interpreting the findings. The researchers examined each teacher's responses, identifying meaningful segments within the data. These segments were then reviewed and labeled with concepts or keywords. Main categories related to the research topic were developed during this process. The first author then coded the data by these categories, classifying it to identify the themes and subthemes that best represented the responses (Table 2). Relevant excerpts from the teachers' statements were included where appropriate. Throughout this process, attention was given to ensuring clarity, coherence, and alignment with the original meaning (Ünver et al., 2010). No corrections or alterations were made to the teachers' words; however, lengthy responses were occasionally shortened to maintain focus without altering the main ideas. To preserve confidentiality, teachers were identified with codes such as "T1," "T2," and "T3" in the quotations.

Efforts were made to ensure that the data collection tool was prepared objectively and appropriately by obtaining expert feedback. In qualitative research, internal validity requires the researcher to maintain consistency throughout the data collection, analysis, and interpretation processes, and to clearly explain how this consistency is achieved (Yıldırım & Şimşek, 2018). Consistency is defined as the reproducibility of the study's results under the same conditions and contexts, while verifiability refers to the extent to which the research process, data collection, and analysis can be confirmed by other researchers (Arslan, 2022). To support internal validity, the researchers conducted a pilot interview and employed participant confirmation after the interviews to accurately verify the teachers' statements. Additionally, the first author presented the resulting themes and subthemes in a comprehensive manner and included direct quotations from participants to enhance transparency. The consistency of teachers' responses to similar questions was considered an indicator of reliability. Furthermore, the alignment between the interview audio recordings, written transcripts, and the derived themes contributed to the study's verifiability.

In the analysis process of the data obtained in qualitative research, intercoder reliability is examined, and reliability is expected to be in the range of 90% (Miles & Huberman, 2015). In this study, 30% of the interviews were determined unbiasedly and coded by a second researcher. The second researcher, who coded the intercoder reliability data, works as a research assistant in the special education department of a state university and continues his doctoral education in the field of education of the visually impaired. The researchers compared the data coded in the second study with those coded by the researchers. In this context, a calculation was made using the formula "Reliability = Consensus / (Total Consensus + Total Disagreement)." As a result, it was determined that there was a 95% agreement.

Findings

In this study, which aimed to examine the opinions of special education teachers working in GRC regarding the functional vision assessment of individuals with low vision, five different themes were reached because of the interviews conducted with special education teachers (Table 2). According to Table 2, the themes reached are a) functional vision skills assessed, b) functional vision assessment, c) difficulties in functional vision assessment, d) after the functional vision assessment, and e) recommendations for functional vision assessment.

In addition to these themes, different subthemes were determined under each theme. The findings regarding the themes are given in the following sections.

Table 2

Themes and Sub-Themes Reached as a Result of Analysis

Themes	Sub-themes		*f*
1. Functional vision skills assessed	Visual field		8
	Near vision skills		7
	Distance vision skills		7
	Light sensitivity		5
	Font size		5
	Reading-writing skills		5
	Preference for the eye with the best vision		2
2. Functional vision assessment	Asking the family (e.g. Can your child see in dim light?)		4
	Asking the individual (e.g. Do you need light to read?)		3
	Give the individual a task/direction (e.g., watch the object in my hand)		3
3. Difficulties in functional vision assessment	Lack of materials		14
	Limited physical environment		12
	Lack of understanding of medical diagnosis		9
	Lack of knowledge about functional vision assessment		9
	Lack of time		7
	Lack of standard measurement and assessment tool		4
4. After the functional vision assessment	4.1. Advantages	Monitoring	8
		Taking precautions	8
		Making suggestions (e.g. teacher, family)	8
	4.2. Disadvantages	Not being able to make suggestions to the teacher	8
		Not being able to follow up regularly	4
		Not being able to make appropriate placement	1
5. Recommendations for functional vision assessment	The assessment should be done by experts (teachers of the visually impaired)		11
	Lecturers should provide in-service training for functional vision assessment		9
	Teachers should make assessment environments suitable		9
	Teachers should use standardized assessment tools		9
	Universities should include a course on the assessment of visuals		2

Theme 1. Functional Vision Skills Assessed

When examining the theme of "functional vision skills assessed," it was found that special education teachers evaluated seven distinct vision skills. The analysis revealed that teachers most frequently assessed *the visual field of individuals with low vision* (n = 8). Examples of teachers' statements regarding visual field evaluation include: We try to determine which area the child is trying to see from, (T7) and "When we conduct an evaluation to identify the student's visual field, it proves helpful in guiding the support we provide for the student. (T1)

In the functional vision assessment, the researchers found that some teachers evaluated both near (n = 7) and distance vision (n = 7) skills of individuals with low vision. For example, T11 highlighted his focus on distance vision skills, stating, He focuses on the fixed object under distance vision skills one by one; he continues to focus on two objects. We observe whether he can do this, such as watching which object or not. Similarly, a teacher who assessed near vision skills explained, Functional vision is divided into near vision skills, distance vision, and visual field. We evaluate near vision in this way. (T14)

The researchers also found that some teachers evaluated additional aspects such as light sensitivity (n = 5), font size (n = 5), reading and writing skills (n = 5), and the individual's preference for the eye with better vision (n = 2). Teachers who evaluated light sensitivity shared comments such as: How much light can they see? In other words, do they perceive light, or only see a silhouette? Or is the image visible but blurry? We observe these aspects. (T2). Regarding font size, T3 stated: As much as I can, I check externally measurable points. For example, I adjust the font size for students with low vision. A teacher who assessed reading and writing skills explained: In most of the academic assessments we conduct, we adjust the background, enlarge fonts, and consider the figure-ground relationship. We evaluate literacy skills accordingly. (T1). Finally, a teacher who considered eye preference noted: If the child has low vision, we might ask questions like, 'Which eye do you see better with?' or 'Which eye has clearer vision?' and if the child can answer, we take that into account. (T2)

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

Theme 2. Functional Vision Assessment

When the theme of "functional vision assessment" was examined, it was found that special education teachers assessed functional vision skills using three different approaches. Four teachers reported that they conducted the assessment *by gathering information from the family*. The views of these teachers included statements such as: If the child has low vision, we seek input from the family, asking for information such as whether the child can see capital letters or large fonts, and we base our assessment on that. (T4). Another teacher explained: We ask the mother, can she do this? Can she do that? (T2) Three teachers reported that they conducted functional vision assessments by directly asking the individual. One example of this approach is reflected in the following statement: We use the form from support education programs for individuals with low vision, but as we do not have sufficient materials, we often conduct assessments by asking questions to the students themselves. (T6)

Some teachers (n = 3) stated that they conducted functional vision assessments by assigning tasks or giving directions to the individual. T2 explained this approach as follows: First of all, as I mentioned, when we give an instruction, how do they manage it? For example, I give instructions like, can you close the door, or can you open the window?

Theme 3. Difficulties in Functional Vision Assessment

It was found that special education teachers face various challenges during functional vision assessment. The primary difficulty reported by teachers is the lack of appropriate materials (n = 14). Some of the teachers' comments highlighting this challenge include the following: I don't have enough materials. (T11) A sufficient evaluation cannot be made due to insufficient materials. (T14) We don't have materials that we can apply in GRC. This takes away our ability to conduct a more healthy and detailed examination. (T8) We don't have any tools. When we evaluate functional vision, as I said, we have difficulty in evaluating because there is no tool. (T6) Unfortunately, there is no tool that we can use. There is no such tool in GRC. (T5) There is a huge material confusion here. There is none. (T16)

Another important challenge that teachers face during functional vision assessment is the limitation of the physical environment (n = 12). The following are examples of statements from teachers who highlighted this issue: We have a problem in terms of space. Unfortunately, we are experiencing a limitation because we do not have an environment where we can take the children and assess their inadequacy. (T16) Unfortunately, we do not have such a specialized environment in any of them. (T11) I do not think the physical environment is directly suitable. Because I think we are making the assessments in three square-meter rooms. The physical environment is not very suitable in this sense. (T7)

Some teachers (n = 9) reported that they have difficulty understanding the medical diagnoses of individuals with low vision in relation to functional vision assessment. The following statements illustrate the teachers' views on this issue:They only use a few medical terms. So, it's not something we can understand very well, to be honest. (T11) In some hospitals, it just says something like "I have low vision," some hospitals don't give any explanations, and some hospitals have more detailed explanations. However, in that explanation section, there are explanations about the name of the disease or its symptoms. Still, as I said, I don't understand those explanations because I have nothing to do with vision. (T2) Sometimes, those medical diagnoses are now health reports and a report given by a doctor at the hospital, or rather a report given by a committee. It's normal for the diagnosis to contain technical words, but most of the time, it's not understandable. (T15) The medical report doesn't provide us with very detailed information about the student's visual skills." (T1)

Nine teachers who participated in the study emphasized that they lacked sufficient knowledge about functional vision assessment (n = 9). The following are examples of statements from teachers who identified this lack of knowledge as a challenge: When knowledge-based processing is required, unfortunately, that sense is deficient. (T15) We have a bit of a lack of knowledge regarding examinations in the field of vision. (T2) We did not receive any training regarding vision during our undergraduate education. Therefore, since the lecturers did not provide training later, we are not very knowledgeable about vision. (T12) I do not have the knowledge and equipment to do a vision assessment. (T6)

Some teachers identified lack of time as a challenge in conducting functional vision assessments (n = 7). The following statements illustrate their views on this issue: Our time is not enough. (T16) I don't think it's enough. I don't think it's very enough. (T7) The time is minimal because the time is minimal, we can't find out how much the individual is right or wrong until we understand their inadequacy, so we can say it's inadequacy in the field. (T5). Another difficulty identified by teachers was the lack of a standardized measurement and assessment tool (n = 4). The following statements reflect some of the teachers' opinions on this issue: We don't have anything clear. There is no measurement tool like let me measure with this or let me measure with that. (T2) So, is there currently a standard assessment tool that the ministry offers to be applied in GRC? In this sense, there is none. (T15)

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

Theme 4. After the Functional Vision Assessment

Based on the analyses conducted under the theme of "after the functional vision assessment," the researchers identified two sub-themes: advantages and disadvantages. The advantage sub-theme included the categories of monitoring progress, taking preventative measures, and providing informed recommendations. The disadvantaged sub-theme included the categories of being unable to make recommendations, lack of regular follow-up, and challenges in making appropriate placements. The views of teachers who considered monitoring after functional vision assessment (n = 8) as an advantage are as follows:

Deciding where and which environment the child is best suited for from the beginning, directing them and monitoring them, as I said, makes the system more functional. (T7), We can see the student's development directly from here. We can follow the student's development when they perform a skill that they could not perform before. (T1). Eight teachers also identified taking precautions as an advantage. T7 expressed this as follows: "Evaluating how much the child sees and how they see plays a tremendous role in determining their guidance needs. This takes the burden off their schools and teachers. Because teachers also see and know clearly how to start. Accordingly, they can write a goal directly to the child and start their education. In that sense, functional vision assessment is very important, especially for individuals with low vision.

Eight teachers emphasized that making suggestions after the assessment is an advantage. The views of some teachers on this issue include the following: When we direct the student as an inclusive student, if the teacher gives us feedback, we can step in and make suggestions when the teacher does not know how to arrange the classroom. We can make suggestions based on the student's visual capacity and status regarding near and distance vision, such as sitting close to the board, avoiding light glare, and adjusting font size. (T14). Another teacher noted: We make suggestions. For example, I sometimes recommend which eye the child uses better, where the light should be, and how to arrange the classroom environment, like sitting in the front row. (T8). One teacher added: If we assess font size and light adaptation, we can guide and recommend that the child probably reads better in a certain font size. (T7). Another view stated: We can suggest using different contrasting colors and positioning the child where the light is better or adjusting font sizes. (T5). Lastly, a teacher shared: We suggest allowing more time for both behavioral and academic activities, especially to counter overly protective attitudes often seen from families. (T15)

Eight teachers identified the inability to make suggestions to classroom teachers after the functional vision assessment as a disadvantage. Examples of this concern include: The bottom line is that we cannot make any suggestions. Because we, the staff at the school, are not superior to our colleagues at the school in terms of degree, we are equal. In other words, what I know is what they know. And I cannot interfere in their areas much. (T16). Another teacher simply stated: No, we cannot give feedback to the teachers. (T11). Another disadvantage mentioned by teachers was the inability to follow up regularly (n = 4). Some views on this issue included: Since we could not measure correctly at first, we cannot say that this much has improved, that much has not improved. (T6). Another teacher explained: The GRC is supposed to monitor, meaning diagnosing, placing, and then monitoring the child. But unfortunately, this has not been done at all. (T5). One teacher also emphasized the disadvantage of not being able to ensure appropriate placement, stating: If we could make a correct educational diagnosis of the child's vision and define it more functionally, we could place the child in a more appropriate environment. (T2)

Theme 5. Recommendations for Functional Vision Assessment

The researchers found that teachers offered various suggestions regarding functional vision assessment. The most frequently emphasized suggestion was that functional vision assessments should be conducted by experts (n = 11). Example statements reflecting this view include: The person who evaluates should be competent in this field and know exactly how to evaluate. (T14). Another teacher stated: A person who is an expert in vision or has any certificate related to vision and has attended in-service training would be much better. Because it is more basic, there are different techniques for seeing, and they need to be known. (T2). Another opinion was: I think it is right for experts in this field to make assessments. Experts in the field should assess the visually impaired. (T4). Similarly, one teacher commented: It would be healthier if teachers who graduated from the visually impaired teaching department made assessments with these children on the job. (T5)

Another important suggestion made by teachers was the need for in-service training on functional vision assessment (n = 9). Statements reflecting this recommendation include: All teachers in GRC need to receive training on the assessment of functional vision skills. (T16). Another teacher stated: The Ministry of National Education can organize in-service training in GRC on evaluating on the job. (T14). Similarly, one teacher emphasized: First of all, we need to be given solid training on this by the ministry. (T11)

Nine teachers emphasized that assessment environments should be suitable for conducting functional vision assessments. The participants expressed this need with statements such as: I think the teachers should create

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

a separate area and should do their assessment there."(T2). Another teacher suggested: The teachers can prepare rooms suitable for these in GRC and can design a room where we can evaluate the child's perception of light or distance, near and far vision. (T8). Others simply noted: The environments need to be arranged. (T11). One teacher elaborated: You need to be able to adjust the room light according to the child, you need to be able to draw the curtain, or you need to be able to shine the light on a point you want the child to see. (T6)

Nine teachers suggested that standardized assessment materials should be used during functional vision assessments. Their views on this suggestion included statements such as: It would be much better if there were standardized tools and equipment." (T6). Another teacher commented: There should be standardized materials so that we can make our assessment clearly. We should not have any problems in assessing children's skills. (T1). One teacher emphasized: The Ministry of National Education should prepare a standardized form and send it to GRC. Since there is no specific standard, each student can be assessed differently depending on the materials. Unfortunately, the assessment is based on the initiative of the assessor. It would be great if they created more standards and eliminated these gaps. (T7). Another teacher added: A standard set should be made for assessment in this area for individuals with low vision. A complete set of tools and materials, including instructions, should be prepared, and I think this is an important need. (T3)

Two teachers suggested that functional vision assessment should be included as a course in undergraduate education. Their explanations were as follows: Since we do not receive much training on this in our university courses, we may have some difficulties in the evaluation phase. It should be given to us at the university as well. (T14). Another teacher added: For the evaluation process to be useful, our university professors, etc., need to address this issue. (T4)

Discussion

This study aimed to examine the opinions of special education teachers working in GRCs regarding the functional vision assessment of individuals with low vision. Within the scope of this purpose, interviews were conducted with 16 special education teachers. As a result of the interviews, the teachers' opinions were collected under five different themes. These opinions obtained from the teachers are discussed below within the literature framework.

One of the themes identified in the study is the functional vision skills assessed by special education teachers. The findings show that teachers evaluate a range of functional vision skills, such as visual field, near and distance vision, light sensitivity, and the use of better-seeing eye. However, it is notable that some vision skills are important for daily activities, such as color vision, focusing, and tracking, are not being assessed. Although teachers reported evaluating certain vision skills, the researchers interpreted these evaluations as insufficient. Given that functional vision skills encompass a wide range of abilities (Erin & Paul, 2010), the study suggests that the scope of skills assessed remains limited. In functional vision assessment, it is important for teachers to evaluate the full range of vision skills in individuals with low vision. A comprehensive assessment of each skill could lead to meaningful improvements in the lives of individuals with low vision and help guide necessary interventions (Brandão et al., 2017). However, the study results show that functional vision skills are not being assessed in a holistic manner. This may result in an incomplete understanding of the services, adjustments, adaptations, or materials needed by individuals with low vision, potentially overlooking key areas of support and development. For this reason, it is crucial that the assessment processes are structured to be comprehensive, conducted effectively and systematically, and include the full range of vision skills (Erin & Topor, 2010; Gothwal et al., 2003).

Teachers can use both teacher-developed tools and standardized, validated assessment tools in functional vision assessments. They can also conduct assessments by observing individuals with low vision as they perform specific tasks, even without formal tools (Rovner et al., 2014). The findings of this study show that teachers commonly use three methods to assess functional vision skills: asking the family, asking the individual directly, and giving the individual tasks or instructions. It is notable that different methods are being used to evaluate vision skills, and employing multiple approaches can positively impact outcomes for individuals with low vision. However, despite this variety, the number of teachers who reported using these methods was limited, making it difficult to fully understand the effects of such variety on the overall assessment process. Relying on a single method may raise concerns about the objectivity and accuracy of the results. For example, Çakmak et al. (2016) study compared individuals' self-reported awareness of their visual skills with direct functional vision assessments and found significant differences between the two. Similarly, Karakoç et al. (2012) found inconsistencies between students' verbal reports and direct observations of their functional vision skills. These findings suggest that assessments based solely on individuals' verbal responses may not provide sufficient evidence.

It is also acknowledged in literature that family input is important in the educational assessment process (SESR, 2018). In this study, some teachers reported using family input in their assessments, which is consistent with findings from other studies (Çakmak, 2017; Türkkal, 2018; Yılmaz, 2016). Avcıoğlu (2012) noted that relying only on family input assumes that families understand functional vision and observe the individual accurately.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

Therefore, it is important to use a combination of methods-verbal statements from the individual, direct evaluation or observation, and family input-to ensure a more comprehensive and accurate assessment process. A diverse approach to functional vision assessment, supported by collaboration with all stakeholders, will lead to better outcomes and more appropriate support for individuals with low vision.

The study found that special education teachers face several challenges in conducting functional vision assessments. The main difficulties include a lack of materials, limitations in the physical environment, difficulty understanding medical diagnoses, and insufficient knowledge about functional vision assessment. In addition, lack of time and the absence of a standardized assessment tool were also reported as challenges. A review of the literature reveals that similar problems have been identified in studies examining GRC assessment processes for different disability groups (autism spectrum disorder, multiple disabilities, hearing impairment), showing parallels with the findings of this study. For example, several studies highlight the lack of materials as a significant issue that negatively affects the assessment process (Aktaş, 2022; Kuzgun, 2019; Türkkal, 2018; Yılmaz, 2016). The emphasis on material shortages in this study further supports the idea that this deficiency may hinder effective functional vision assessment. Similarly, limitations in the physical environment are frequently cited in the literature (Aktaş, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Türkkal, 2018; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2016; Yürekli, 2021), with studies noting that inadequate settings can affect the performance of individuals during assessment. In this context, an unsuitable physical environment may prevent teachers from conducting accurate and practical assessments for individuals with low vision. Additionally, previous research has reported difficulties such as misunderstandings of medical diagnoses, inconsistencies between medical and educational diagnoses, and general problems in interpreting diagnostic information (Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Küçükgöz, 2020; Yılmaz, 2016). These findings align with the results of this study, where teachers indicated that the medical diagnoses conveyed through the SNRC reports are often difficult to interpret. This lack of understanding may lead to an incomplete assessment of the needs of individuals with low vision. Furthermore, the literature frequently mentions that teachers face challenges such as lack of knowledge, limited experience, and low confidence in their assessment abilities (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kuzgun 2019; Küçükgöz, 2020; Yalçın, 2021; Yanık, 2016; Yürekli, 2021). Based on these insights, the researchers conclude that teachers lack sufficient knowledge and expertise in conducting functional vision assessments, as well as in evaluating other disability groups.

Another difficulty expressed by teachers in this study was lack of time. Literature also identifies insufficient time as a common challenge (Yalçın, 2021; Yürekli, 2021). Without adequate time, the assessment process may not be conducted effectively. In this study, teachers also highlighted the absence of a standardized measurement and evaluation tool for functional vision assessment. It is noted that no standardized tool for functional vision assessment currently exists in the country (Karakoç & Aslan, 2021). The lack of such a tool can lead to inconsistent evaluation results for individuals with low vision, raising concerns about the objectivity of the assessments. Moreover, this can prevent teachers from reaching a consensus or using a common language in their evaluations. This issue is not unique to functional vision assessment but is also observed in the educational evaluation of individuals with other disabilities. For example, some studies in the literature have reported similar challenges, citing the absence or inadequacy of evaluation forms (Baş, 2023; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Kaplan-Şahin, 2016; Küçükgöz, 2020; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2016; Yürekli, 2021). Therefore, the findings of this study are consistent with those in the literature. Although the disability groups being evaluated may differ, the problems encountered show clear parallels. Additional difficulties identified in this study include the inability to conduct regular follow-up and challenges in making appropriate placements (Baş, 2023; Kırbıyık, 2011; Yılmaz, 2016). Similar issues are reported in the literature, where lack of follow-up and difficulties with placement decisions are frequently mentioned (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çiftçi-Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Yürekli, 2021). In conclusion, while this study identified several challenges faced by teachers, it is evident that many of these challenges are shared across the evaluation of various disability groups. Moreover, the teachers' experiences with these problems may influence which skills they assess and the methods they use. For instance, lack of knowledge or the absence of standardized tools may lead teachers to rely on alternative methods, which in turn could affect the comprehensiveness of their assessment of functional vision skills.

In the study, teachers provided various suggestions regarding functional vision assessment. The most prominent suggestions included having experts conduct the assessments, providing in-service training by qualified instructors, ensuring that the assessment environment is suitable, and using standardized tools. When these suggestions are examined, it is notable that they align with the areas where teachers commonly report difficulties. These suggestions also represent important steps toward making functional vision assessment more effective. Functional vision assessment can be conducted in various ways (Rovner et al., 2014). However, most teachers in this study recommended that experts perform the assessments, arguing that assessments conducted by specialists or teachers trained in visual impairment would yield more accurate results. Additionally, they stressed that providing in-service training would help GRC staff gain the necessary skills and specialization, thereby improving the overall assessment process. These findings highlight the importance of offering systematic in-service training

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(1), 95-109

and expert support for special education teachers. Similar recommendations appear in the literature, where teachers suggest in-service training for the assessment of various disability groups, showing consistency with this study's results (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çakmak, 2017; Küçükgöz, 2020; Türkkal, 2018; Yanık, 2016). Another key suggestion was to improve the suitability of the assessment environment. Specifically, it was recommended that assessment rooms, including furniture such as tables and chairs, be standardized according to the age and needs of individuals with low vision to facilitate individualized assessment. Creating physically appropriate environments is seen as essential for preventing challenges that individuals with low vision may face during the assessment. In line with this, Küçükgöz (2020) suggested diversifying assessment environments to enrich observations, while, Çiftçi-Çiçek (2015) also emphasized the importance of adapting the assessment environment to better meet the needs of individuals with low vision.

Some teachers suggested that an assessment course should be included in undergraduate programs. Similarly, Küçükgöz (2020) also emphasized the need to revise undergraduate curricula to include this topic. The researchers suggest that more emphasis should be placed on assessment content during teacher education. It is also evident that teachers are open to developing their skills in this area. They proposed that using standardized assessment materials would help ensure consistency in evaluating functional vision skills, allowing teachers to focus more on the individual rather than the materials during the assessment. Standardized materials are also expected to positively affect assessment outcomes. These suggestions align with findings from other studies, which show that teachers often make important recommendations for improving the assessment process (Baş, 2023; Çağlayan, 2022; Küçükgöz, 2020). The suggestions provided by teachers in this study can serve as a valuable resource for advancing research and practice in the field of functional vision assessment. Taking these suggestions into account can help make the assessment process more comprehensive, equitable, and effective, ultimately promoting justice and equal educational opportunities for individuals with low vision. In conclusion, the recommendations shared by teachers offer important insights for improving the functional vision assessment process and achieving more effective results. The perspectives of teachers working in GRCs provide a unique and valuable contribution to the ongoing development of this field.

Suggestions

Suggestions for future research are presented below:

1. The researchers can develop a standardized assessment set for functional vision assessment and implement its use across all GRCs in the country. They can provide training for both the use of this assessment set and the functional assessment of individuals with low vision.
2. In addition to in-service training, a detailed instructional video on how to apply, and what materials to use for functional vision assessment can be prepared and made available to teachers working in GRCs. An evaluation booklet can also be prepared to guide teachers through the assessment process.

Suggestions for future research are presented below:

1. The researchers can obtain families' opinions regarding functional vision assessment to enrich the evaluation process.
2. A more comprehensive study can be conducted by replicating this research with teachers working in GRCs nationwide, creating a larger and more diverse data set.
3. The researchers can develop standardized assessment tools for functional vision assessment and test their effectiveness.
4. The researchers can examine the effectiveness of training by providing in-service training to teachers on evaluating functional vision skills.

References

Akıncıoğlu-Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi [Investigation of educational evaluation and diagnostic processes of children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 753707) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin ram çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul örneği)* [*Evaluation of the educational diagnosis and assessment process of individuals with special needs according to the opinions of ram employees (İstanbul example)*] (Tez Numarası: 763289) [Yüksek lisans tezi, Ibn Haldun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alimovic, S., Juric, N., & Bosnjak, V. M. (2014). Functional vision in children with perinatal brain damage. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine, 27*(14), 1491-1494. https://doi.org/10.3109/14767058.2013.863863

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik [Validity and reliability in qualitative research]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*(1), 395-407. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde İşlevsel Görme Aktivite Programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması [Impact of Functional Vision Activity Program (İGAP tracking) on the tracking skills of children with low vision in the pre-school period: A case study]* (Tez Numarası: 378305) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi [Improving tracking skills of child with low vision with functional vision activity program]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 59-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000239

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları [Guidance and research centers (GRC) managers' perceptions of problems encountered in the identification, placement -follow up, ındividualized education program (IEP) development and integration practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2009-2031. https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=1825&

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? [The qualitative research process: How to conduct a qualitative research?] *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Baş, N. (2023). *İşitme kayıplı çocuk ve ailesine rehberlik ve araştırma merkezinde sunulan hizmetlerin incelenmesi [Examining of the services provided at counseling and research center for children with hearing loss and their families]* (Tez Numarası: 793796) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Birch, E. E., Cheng, C. S., & Felius, J. (2007). Validity and reliability of the children's visual function questionnaire (CVFQ). *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, *11*(5), 473-479. https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2007.02.011

Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). *Teaching visually impaired children*. Charles C Thomas.

Blanksby, D. C., & Langford, P. E. (1993). VAP-CAP: A procedure to assess the visual functioning of young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *87*(2), 46-49. https://doi.org/10.1177/0145482X9308700203

Brandão, A. O., Andrade, G. M., Vasconcelos, G. C., Rossi, L. D., & Saliba, G. R. (2017). Instruments for evaluation of functionality in children with low vision: A literature review. *Arquivos Brasileiros De Oftalmologia*, *80*(1), 59-63. https://doi.org/10.5935/0004-2749.20170016

Chacon-Lopez, H., Pelayo, F. J., Lopez-Justicia, M. D., Morillas, C. A., Urena, R., Chacon-Medina, A., & Pino, B. (2013). Visual training and emotional state of people with retinitis pigmentosa. *Journal of Rehabilitation Research & Development, 50*(8), 1157-1168. https://doi.org/10.1682/jrrd.2012.06.0113

Coetzee, D., & Pienaar, A. E. (2013). The effect of visual therapy on the ocular motor control of seven- to eight-year-old children with developmental coordination disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4073-4084. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.036

Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives*. AFB.

Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri [The views of Guidance and Research Center staff on the educational diagnosis and the guidance processes of individuals with Autism]* (Tez Numarası: 725579) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri [To determine the opinions of guidance and research center staff about assesment of the individuals with learning disability]* (Tez Numarası: 463469) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çakmak, S., Aslan, C., & Sözbilir, M., (2016, 12-15 May). *Az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of functional vision skills of students with low vision]* [Paper presentation]. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1687-1705. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304592

Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması [A comparison of case study and phenomenology design]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 295-312. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359

Çiftçi-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi [Identification of the personnel views on the studies of referral, placement, and monitoring in CRC at the diagnostic proccess of individuals with special needs]* (Tez Numarası: 394743) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demiryürek, P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde işlevsel görme etkinlik programının (İGEP) etkisi [Impact of the Functional Visual Activity Program (IGEP) on the development of fixating skills of a pre-school child with low vision]* (Tez Numarası: 450065) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives* (pp. 185-220). AFB.

Erin, J. N., & Topor, I. (2010). Functional vision assessment of children with low vision, including those with multiple disabilities. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives* (pp. 339-387). AFB.

Faria, J. M. L., Katsumi, O., Arai, M., & Hirose, T. (1998). Objective measurement of contrast sensitivity function using contrast sweep visual evoked responses. *British Journal of Ophthalmology*, *82*(2), 168-173. https://doi.org/10.1136/bjo.82.2.168

Felius, J., Stager Sr, D. R., Berry, P. M., Fawcett, S. L., Stager Jr, D. R., Salomão, S. R., Berezovski, A., & Birch, E. E. (2004). Development of an instrument to assess vision-related quality of life in young children. *American Journal of Ophthalmology*, *138*(3), 362-372. https://doi.org/10.1016/j.ajo.2004.05.010

Ganesh, S., Sethi, S., Srivastav, S., Chaudhary, A., & Arora, P. (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of children with visual impairment. *Oman Journal of Ophthalmology, 6*(3), 170-174. https://doi.org/10.4103/0974-620X.122271

Gothwal, V. K., Lovie-Kitchin, J. E., & Nutheti, R. (2003). The development of the LV Prasad-Functional Vision Questionnaire: A measure of functional vision performance of visually impaired children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, *44*(9), 4131-4139. https://doi.org/10.1167/iovs.02-1238

Kaplan-Şahin, B. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi [The assessment of qualifications related to educational assessment process of children with autism spectrum disorders of teachers working at Guidance and Research Centers]* (Tez Numarası: 456560) [Yüksek

lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karakoç, T., & Aslan, C. (2021). *Görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi [Assessment and support of visual skills].* Vize.

Karakoç, T., Aydın, P., Çakmak, S., & Kan, A. (2012, 11-12 October). *Az gören öğrencilerin okuma, yazma ve bağımsız hareket alanlarında görme gücünü kullanmaları hakkında kendi beyanları ile yapılan doğrudan gözlemlerin karşılaştırılması [Comparison of direct observations with self-reports of students with low vision's use of vision in the areas of reading, writing, and independent mobility]* [Paper presentation]. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye

Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing countries, Book 2, Assessment of functional vision*. World Health Organization (WHO/PBL/95.48). http://apps.who.int/iris/handle/10665/58719

Kırbıyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri [Opinions of guide teachers in special education evaluation committee about process of educational assessment and diagnostic]* (Tez Numarası: 301964) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kuzgun Z. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik araştırma merkezi (RAM) personelinin görüşlerinin incelenmesi [Examination of the opinions of the guidance research center staff on the difficulties encountered in the diagnostic process of individuals with special learning difficulties]* (Tez Numarası: 563386) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Küçük, L. (1997). *Aydınlıkevler Göreneller Anaokulu, ilkokulu ve sanat ortaokulundaki az gören öğrencilerin görme gücünü kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the visual acuity usage levels of students with low vision in Aydınlıkevler Göreneller Kindergarten, Primary School and Art Secondary School]* (Tez Numarası: 63208) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Küçükgöz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması [A case study on the educational assessment and diagnosis process of children with autism spectrum disorder in a counseling and research center]* (Tez Numarası: 669512) [Yüksek lisans tezi, Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(4), 278-286. https://doi.org/10.1111/ldrp.12268

Malta, J., Endriss, D., Rached, S., Moura, T., & Ventura, L. (2006). Functional outcome of visually handicapped children cared for at the department of visual stimulation-" fundação altino ventura" *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, *69*, 571-574. https://doi.org/10.1590/S0004-27492006000400021

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap [Qualitative data analysis: An extended sourcebook]* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy Trans.; 2nd ed.). Pegem. (Original work published 1994)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.*C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Rovner, B. W., Casten, R. J., Hegel, M. T., Massof, R. W., Leiby, B. E., Ho, A. C., & Tasman, W. S. (2014). Personality and functional vision in older adults with age related macular degeneration. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 108*(3), 187-199. https://doi.org/10.1177/0145482X1410800303

Rubin, A., & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: Research methods for social work*. Cengage.

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]*. Vize.

Şafak, P., Çakmak, S., Karakoç, T., & Kan, A. (2012, 11-12 October). *Az gören öğrencilerin işlevsel görme değerlendirme aracı ile görme becerilerinden yakın görme becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of near vision skills of students with low vision using a functional vision assessment tool]* [Paper presentation]. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Şafak, P., Karakoç, T., Çakmak, S., & Kan, A. (2013, 1-5 July). *Functional vision assessment of students with low vision with Gazi functional vision assessment tool (Pre-Application)* [Paper presentation]. 8. ICEVI European Conference on Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment, Ankara, Türkiye.

Tadić, V., Cooper, A., Cumberland, P., Lewando-Hundt, G., & Rahi, J. S. (2013). Development of the functional vision questionnaire for children and young people with visual impairment: The FVQ_CYP. *Ophthalmology*, *120*(12), 2725-2732. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2013.07.055

Tsai, L. T., Meng, L. F., Wu, W. C., Jang, Y., & Su, Y. C. (2013). Effects of visual rehabilitation on a child with severe visual impairment. *American Journal of Occupational Therapy, 67*(4), 437-447. https://doi.org/10.5014/ajot.2013.007054

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. In S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 289-321). Maya.

Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi [The investigation of educational identification processes in the counseling and research center of primary school students with inadequate math skills]* (Tez Numarası: 510425) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği [Faculty members' perspectives towards secondary teacher education graduate courses at ege university]. *Eğitim ve Bilim, 155*(35), 63-77. https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/561

Webster, A., & Roe, J. (2003). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Routledge.

Yalçın, R. (2021). *Dil ve konuşma bozukluklarının değerlendirilmesi sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin yaşadığı sorunların belirlenmesi [Determining the problems of the guidance and research center personnel in the evaluation of language and speech disorders]* (Tez Numarası: 689986) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi [Analyzing guidance and placement procedures of primary school children with hearing impairment in inclusion settings]* (Tez Numarası: 438249) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences].* Seçkin.

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği [Investigating the diagnosis, assessment and follow-up processes in guidance and research centers: The case of children with hearing loss]* (Tez Numarası: 449981) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi [Identification of the problems faced by the counseling and research center professionals assigned for educational diagnosis and assessment process]* (Tez Numarası: 372264) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yürekli, M. (2021). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri [The opinions of the teachers working in the guidance and research center on the educational evaluation and diagnosis process of individuals with severe and multiple disabilities]* (Tez Numarası: 666053) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Zimmermann, A., Silva, S. V. D., Zimmermann, S. M. V., Lira, R. P. C., & Carvalho, K. M. M. D. (2015). Teller test with functional vision evaluation in children with low vision. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, *74*, 362-365. https://doi.org/10.5935/0034-7280.20150076