

بررسی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی بر اساس روش پدیدارشناسی

محمد عاشوری*

علی شریفی**

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی بر اساس روش پدیدارشناسی در شهر اصفهان انجام شد. پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی بود که در سال ۱۴۰۱ انجام شد. شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین دانشجویان دارای آسیب بینایی در دانشگاه اصفهان و مرکز خدمات دانشجویان با نیازهای ویژه این دانشگاه انتخاب شدند که تعداد آن‌ها ۱۲ نفر بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد و تجربه‌های زندگی شرکت‌کنندگان از طریق مصاحبه با آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. مدت مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود. تحلیل داده‌ها با روش کلایزی صورت گرفت. نتایج مصاحبه‌ها پس از استخراج موضوعی در ۶ مقوله اصلی و ۲۸ مقوله فرعی طبقه‌بندی شد. مقوله‌های اصلی شامل مناسب‌سازی فیزیکی، آموزش کارکنان، آموزش دانشجویان، فناوری کمکی، شبکه‌های اجتماعی و اشتغال‌پذیری بود. بر اساس یافته‌ها، بررسی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی نشان داد که آن‌ها به خدمات حمایتی در حوزه‌های مختلف نیاز دارند. بنابراین، از این مقوله‌ها می‌توان به‌منظور طراحی مداخلات آموزشی، توانبخشی و روانشناختی برای این دانشجویان استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی:

آسیب بینایی، پدیدارشناسی، تجربه زیسته، روش کیفی.

* دانشجویار، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

Email: m.ashori@edu.ui.ac.ir

** استادیار، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مقدمه

کیفیت زندگی در میان افراد با آسیب بینایی^۱ پایین‌تر از افراد بدون این آسیب است و با بهبود مشارکت در حوزه‌های شغلی، فراگیرسازی اجتماعی و برقراری ارتباط بهبود می‌یابد (بونساکسن، برونز و وارث^۲، ۲۰۲۳). معمولاً آسیب بینایی بر فرصت‌های زندگی، استقلال و کیفیت زندگی افراد تأثیر نامطلوبی می‌گذارد (خولو کاسابا و کالیندا^۳، ۲۰۲۲). با اینکه بسیاری از خطاهای انکساری قابل درمان هستند ولی آسیب بینایی حتی به وسیله جراحی، دارودرمانی یا استفاده از لنز و عینک هم قابل اصلاح نیست (ریاضی، ۱۴۰۰) و تأثیر آسیب بینایی صرف‌نظر از تجربه بینایی و سن بر هر فردی قابل توجه است (چنز، والنتی، بالتنک، بودوین و جنتز^۴، ۲۰۲۲). این مسأله مهم است که دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در هنگام انتقال^۵ از مدارس استثنایی یا تلفیقی به محیط آموزش عالی که با کلاس‌ها و گروه‌های بزرگ‌تر مواجه می‌شوند تا چه اندازه آمادگی دارند (فریرا و سفوتو^۶، ۲۰۲۰). در آماده‌سازی دانش‌آموزان با آسیب بینایی برای ورود به دانشگاه، بهبود اعتماد به نفس^۷ و مشارکت^۸ آن‌ها در فعالیت‌ها نشان‌دهنده یک جامعه منسجم است و به پیشرفت‌شان کمک می‌کند (هیرد^۹، ۲۰۲۰). از طرف دیگر، خدمات حمایتی به افراد دارای آسیب بینایی کمک می‌کند تا شبکه‌های دوستی و ارتباط اجتماعی قوی‌تری را ایجاد کنند و از حمایت اجتماعی بهره‌مند گردند (بیسی و الیسون^{۱۰}، ۲۰۲۲). از طرفی، به نظر می‌رسد احساس تنهایی در افراد با آسیب بینایی بیشتر از همسالان بینای آن‌ها باشد (شجاعی، پیرزادی، خاموشی و شریفی، ۱۳۹۵). اگر سیستم‌های اطراف دانشجویان دارای آسیب بینایی به خوبی از آن‌ها حمایت نکنند تأثیری منفی بر سلامت جسمی، اجتماعی و روانی آن‌ها می‌گذارد (چادا و سوبرامانیان^{۱۱}، ۲۰۱۱). این شرایط می‌تواند بر وضعیت اجتماعی و اقتصادی این گروه از افراد نیز تأثیر بگذارد (ناپپال و رامپرساد^{۱۲}، ۲۰۱۸). با این حال، از طریق آموزش مناسب می‌توان انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری افراد دارای آسیب بینایی را بهبود بخشید (نجفی و دستیار، ۱۴۰۰)، و با اعتمادبخشی به آن‌ها می‌توان کمک کرد تا در جامعه فعال‌تر باشند (گلچین، جواهری و سمیعی، ۱۴۰۱). اگرچه شدت، نوع و درجه آسیب بینایی نقشی اساسی در

عملکرد یادگیرندگان دارد اما سایر حواس و سیستم‌های حسی عصبی هم می‌توانند به‌عنوان مکانیسم‌های جبرانی برای حمایت از این افراد مورد استفاده قرار گیرند (ماجروا^{۱۳}، ۲۰۱۷). شکاف در نحوه گفتار و ابزار خود هم یکی از چالش‌هایی است که دانشجویان ممکن است در طول مسیر خود به سوی موفقیت با آن مواجه شوند (رانتسی^{۱۴}، ۲۰۱۶). افراد با آسیب بینایی به دلیل مشکلات بینایی دچار مشکلات و محدودیت‌هایی هستند و باید از سایر توانایی‌های خود استفاده کنند (فلاح یخدانی، شریفی اردانی و مظفری، ۱۳۹۷). با این حال، ارائه حمایت عاطفی و روانی از دانشجویان دارای آسیب بینایی در سال‌های اولیه دانشجویی می‌تواند آن‌ها را به نحو بهتری با خواسته‌ها و الزامات آموزش عالی سازگار کند (کریسی، ناگار و نول^{۱۵}، ۲۰۲۲).

افراد با آسیب بینایی با چالش‌های خاصی روبه‌رو هستند که تأثیر عمده‌ای بر کیفیت زندگی آن‌ها دارد (سرابندی، کمالی و مبارکی، ۱۳۹۱) و عملکرد آن‌ها را در حوزه‌های مختلف محدود می‌کند (رنگانی و عاشوری، ۱۴۰۲). دانشجویان دارای آسیب بینایی اغلب به توانایی خود در تصمیم‌گیری برای خود اطمینان دارند و کمتر به نظر و عقاید دیگران وابسته هستند (الشهری^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۲). در آماده‌سازی دانشجویان دارای آسیب بینایی، ایجاد و ارتقای اعتماد به نفس، امنیت، اطمینان خاطر، آرامش و تأیید در آن‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است (کریسی، ناگار و نول، ۲۰۲۲). البته توانایی‌های شناختی مانند برنامه‌ریزی، حافظه فعال و انعطاف‌پذیری شناختی نقش بسیار مهمی در موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها دارد (چوپداری، علیزاده، شریفی درآمدی و عسگری، ۱۳۹۹). معمولاً در دسترس بودن و دسترسی به فناوری‌هایی مانند لپ‌تاپ و سایر فناوری‌های آموزشی مفید و مؤثر است و چنین تجهیزاتی برای حفظ ارتباط با اساتید و سایر دانشجویان و همچنین، عملکرد مطلوب در سطح دانشگاه مهم است (هالاها، کافمن و پولن^{۱۷}، ۲۰۱۸). افراد دارای آسیب بینایی با استفاده از فناوری‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی می‌توانند متن روی صفحه کامپیوتر را به گفتار یا خروجی شنیداری تبدیل کنند (خضری، ۱۳۸۸). در صفحه‌خوان‌ها از میانبرهای صفحه

10. Bassey & Ellison
11. Chadha & Subramanian
12. Naipal & Rampersad
13. Majerova
14. Rantsi
15. Krisi, Nagar & Knoll
16. Al Shehri
17. Hallahan, Kauffman & Pullen

1. Visual impairment
2. Bonsaksen, Brunen & Heir
3. Xulu-Kasaba & Kalinda
4. Chennaz, Valente, Baltenneck, Baudouin & Gentaz
5. Transition
6. Ferreira & Sefotho
7. Self-confidence
8. Participation
9. Heard

نسبت به جایگزین‌های حرکتی مستقل، مهارت‌های خودمدیریتی، تصمیم‌گیری، توانمندسازی، خودتعیین‌گری و کنترل و مراقبت شخصی تمرکز شود. آن‌ها به این ترتیب می‌توانند مستقل‌تر شوند (آرایا، ۲۰۱۷).

تلاش برای آگاهی از تجربه زیسته افراد دارای آسیب بینایی از اهمیت زیادی برخوردار است و به درک فرایندهای یادگیری و زیربنایی کمک می‌کند (زه‌بازی، ویاتون و ولوجو^۶، ۲۰۲۲). گاهی پژوهشگران به جای تأکید بر رویکردی کمی برای حل مسائل مختلف و دستیابی به بینش بر توصیف و تفسیر تجربه‌ها یا تجربه زیسته^۷ افراد تأکید می‌کنند. تجربه زیسته نوعی بازنمایی توصیفی یا تفسیری از تصمیم‌ها، تجربه‌ها و انتخاب‌های یک فرد یا گروهی از افراد مشخص است. این تجربه به دانشی اشاره دارد که حاصل تجربه‌ها و تحلیل تصمیم‌ها است (رایت^۸، ۲۰۱۹). از طرفی، روش‌های نوآورانه برای مشارکت دادن این افراد در فعالیت‌های مختلف به شدت مورد تشویق قرار می‌گیرد (استرانگمن، سواين، چانگ، مرزباچ و گوردون^۹، ۲۰۲۲). علاوه بر این، جهت‌یابی و حرکت از اهمیت زیادی برخوردار است (کمالی و عاشوری، ۲۰۲۳)، در حالیکه بیشتر متخصصان جهت‌یابی و حرکت، برای کمک به مریبان در ایجاد فعالیت بدنی برای دانشجویان دارای آسیب بینایی از آمادگی کافی برخوردار نیستند (اسلادوسکی، لیبرمن، هابیچ بیچ و کونروی^{۱۰}، ۲۰۲۲). با شناسایی توانایی‌های دانشجویان دارای آسیب بینایی و توجه به ویژگی‌های آن‌ها می‌توان به این افراد کمک کرد تا از توانمندی‌های خود به نحو مطلوبی استفاده کنند. با اینکه در سال‌های اخیر، پژوهش درباره تجربه زیسته افراد با آسیب بینایی رو به افزایش است ولی هیچ پژوهشی درباره تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی یافت نشد که حاکی از خلاء پژوهشی و نوآوری این پژوهش است. بنابراین، آگاهی دقیق از شرایط موجود و تلاش برای رسیدن به شرایط مطلوب ضرورت دارد. در حقیقت، محورها و مقوله‌های برنامه‌های مداخله‌ای و حمایتی در صورتی به‌عنوان شاخص‌های یک برنامه مداخله‌ای مؤثر خواهند بود که پس از فرایند بررسی مشکلات دانشجویان دارای آسیب بینایی کشف شده باشند. برای شناخت چالش‌ها و نیازهای این افراد و استخراج محورها و مقوله‌ها لازم است که تجربه زیسته آن‌ها بررسی شود. سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که چگونه می‌توان تجربه زیسته دانشجویان

کلید استفاده می‌شود و افراد باید کلیدها را به خاطر بسپارند (سنجام، فوستر و باسکاران^۱، ۲۰۲۲). درک این مسأله که افراد دارای آسیب بینایی چه احساسی درباره خود و محیط اطرافشان دارند از اهمیت قابل توجهی برخوردار است (دوتا^۲، ۲۰۲۲). این افراد اغلب مشکلات عاطفی را تجربه می‌کنند (مانیتسا و دویکو^۳، ۲۰۲۲). دانشجویان دارای آسیب بینایی علاوه بر چالش‌های روانی اجتماعی پیش‌بینی‌شده که تجربه می‌کنند، چالش‌هایی نیز مانند دستیابی به تجهیزات و حرکت در محوطه دانشگاه را تجربه می‌نمایند (ساندی^۴، ۲۰۱۶). در ضمن برخی از آن‌ها حتی در جهت‌یابی و حرکت با مشکلاتی مواجه هستند (عاشوری، ۱۴۰۲).

پژوهش‌هایی کیفی از طریق مصاحبه با دانشجویان انجام شده است. برای مثال، برخی از برجسته‌ترین چالش‌های درک شده مربوط به دانشجویان بینا در سطح آموزش عالی شامل تمرکز قوی بر عملکرد تحصیلی در کنار توجه کم به تحول اجتماعی و هیجانی؛ تفاوت در اندازه محوطه داخلی و خارجی مدرسه و دانشگاه؛ دور بودن از خانه، مواجهه با دنیای واقعی و عملکرد مستقل؛ عضویت در گروه‌های اجتماعی، فرهنگی و ورزشی؛ رویارویی با فرهنگ‌های مختلف؛ برخورد با افراد معتاد به مواد مخدر، الکل و سایر مواد اعتیادآور؛ دانش محدود از خدمات موجود در دانشگاه؛ مسائل مالی و هزینه‌های مربوط به تحصیل در دانشگاه می‌شود (هیرد، ۲۰۲۰). چالش‌های دانشجویان نابینای سال بالاتر شامل دشواری در فعالیت در کلاس‌های بزرگ‌تر؛ دشواری در پرسیدن سؤال، مکان نشستن و یادداشت‌برداری؛ تجربه درگیر شدن در فعالیت‌های خارج از دانشگاه و ایجاد مجموعه‌ای جدید از دوستان؛ تعامل کمتر با استادان نسبت به تعامل با معلمان در مدرسه؛ رویارویی با شوک فرهنگی به دلیل تنوع دانشگاه‌ها؛ افزایش وزن در سال اول؛ عدم استفاده از راهنمایی شغلی و انتخاب دروس نامناسب یا غیرکاربردی؛ حجم کار بسیار بیشتر و همگام شدن با تکالیف دارای سطح استرس بالاتر؛ مجبور به تحصیل و اشتغال پاره وقت به‌صورت همزمان؛ کنار آمدن با بار اضافی آشپزی، نظافت، شستشوی لباس و سایر مهارت‌های زندگی به همراه کاهش انگیزه؛ عدم آشنایی کافی برای استفاده از فناوری‌های جدید؛ اعتراض‌های فرهنگی و سیاسی مختل‌کننده مطالعه؛ انتظارات غیرواقعی درباره زندگی در دوران تحصیل در دانشگاه می‌شود (فریرا و سفوتو^۵، ۲۰۲۰). این مسأله مهم است که هنگام کار با افراد دارای آسیب بینایی بر تسلط آن‌ها

6. Zebehazy, Wilton & Velugu
7. Lived Experience
8. Wright
9. Strongman, Swain, Chung, Merzbach & Gordon
10. Sladewski, Lieberman, Haibach-Beach & Conroy

1. Senjam, Foster & Bascaran
2. Dutta
3. Manitsa & Doikou
4. Soundy
5. Araya

دارای آسیب بینایی را می‌توان بر اساس روش پدیدارشناسی بررسی کرد؟

روش

این پژوهش بر اساس رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین دانشجویان دارای آسیب بینایی در دانشگاه اصفهان و مرکز خدمات دانشجویان با نیازهای ویژه این دانشگاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انتخاب شدند و داده‌ها بعد از مصاحبه با ۱۲ نفر به اشباع رسید. دو نفر از شرکت‌کنندگان پسر و ده نفر دیگر دختر بودند. از قابلیت اطمینان و ملاک‌های اعتبار برای اعتباریابی استفاده شد. از نظر چهار متخصص روانشناسی افراد با نیازهای ویژه برای قابلیت اطمینان درباره مقوله‌ها و از نظر شرکت‌کنندگان برای بررسی اعتبار نتایج هر مصاحبه استفاده گردید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داوطلب بودن برای شرکت در پژوهش، داشتن نابینایی شدید تا کامل، سن ۲۰ تا ۲۵ سال و تحصیل در دوره کارشناسی در رشته علوم انسانی از ترم سوم به بعد می‌شد. ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان نیز داشتن هر گونه اختلال عصب‌شناختی یا آسیب حسی به غیر از آسیب بینایی بود.

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود و تجربه زیسته شرکت‌کنندگان از همین طریق مشخص شد. هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. در ابتدا، هدف پژوهش به همه شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و آن‌ها اطمینان پیدا کردند که نام و سایر اطلاعات آن‌ها محرمانه است و از اطلاعات بدون ذکر نام و به صورت کلی برای پژوهش استفاده می‌شود. همچنین، توضیح داده شد که شرکت در پژوهش حاضر اختیاری است و هیچ‌گونه پیامد ناگوار روانی و عاطفی و هزینه مالی برای آن‌ها ندارد. در ضمن، شرکت‌کنندگان این اختیار را داشتند تا در صورت عدم تمایل به مشارکت در طی پژوهش از ادامه همکاری خودداری نمایند.

شیوه اجرای پژوهش: ابتدا به دانشگاه اصفهان و مرکز خدمات دانشجویان با نیازهای ویژه این دانشگاه مراجعه شد. پس از هماهنگی با شرکت‌کنندگان، ارتباط مناسبی با هر دانشجو برقرار شد و سپس برای بررسی تجربه زیسته آن‌ها از سؤال کلی و نیمه‌ساختاریافته شده مذکور استفاده شد که «تجربه‌ها و چالش‌های خود را درباره دوران تحصیل در دانشگاه اصفهان توضیح دهید». در صورت وجود پاسخ‌های ناقص و کوتاه یا ابهام در پاسخ‌ها از سؤال‌های دیگری جهت ترغیب آن‌ها برای توضیح بیشتر استفاده شد. مصاحبه‌های ضبط شده به صورت کلمه به کلمه نوشته و چندین بار مورد بررسی قرار گرفت. جهت تحلیل داده‌ها از روش کالیزی استفاده شد.

روش کالیزی هفت مرحله دارد که مرحله اول و دوم به ترتیب شامل بررسی دقیق همه توصیف‌ها و استخراج عبارات و جمله‌های مرتبط با پدیده موردنظر می‌شود. مرحله سوم و چهارم به مفهوم‌بخشی به جملات استخراج شده و مرتب کردن عبارات یا مفاهیم مشترک شرکت‌کنندگان در طبقه‌های خاص مربوط است. مرحله پنجم شامل تبدیل همه عقاید استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل می‌شود. مرحله ششم و هفتم نیز به ترتیب به تبدیل توصیف‌های کامل درباره یک پدیده به یک توصیف واقعی مختصر و اعتباربخشی نهایی مربوط است. از قابلیت اطمینان و ملاک‌های اعتبار برای اعتباربخشی نهایی استفاده شد. در واقع، از نظر چهار متخصص روانشناسی افراد با نیازهای ویژه که دارای سابقه کار بیشتر از پنج سال با افراد با آسیب بینایی بودند به منظور قابلیت اطمینان درباره مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شده، استفاده گردید. در ضمن، توصیف‌هایی که پس از تحلیل هر مصاحبه به دست آمد برای بررسی اعتبار در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شد و اصلاحات لازم با توجه به نظر آن‌ها اعمال گردید.

یافته‌ها

در جدول ۱، اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان آمده است.

جدول ۱. اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده	جنسیت	سن	ترتیب تولد	تعداد برادر یا خواهر	ترم تحصیلی
اول	دختر	۲۲	فرزند دوم	۲	پنجم
دوم	دختر	۲۴	فرزند اول	۱	سوم
سوم	دختر	۲۰	فرزند اول	۲	پنجم
چهارم	پسر	۲۲	فرزند دوم	۱	هفتم
پنجم	دختر	۲۳	فرزند دوم	۲	پنجم
ششم	دختر	۲۱	فرزند سوم	۲	هفتم
هفتم	دختر	۲۱	فرزند اول	۳	پنجم
هشتم	دختر	۲۵	فرزند سوم	۳	پنجم

نهم	دختر	۲۱	فرزند دوم	۱	سوم
دهم	دختر	۲۱	فرزند سوم	۲	سوم
یازدهم	پسر	۲۰	فرزند دوم	۲	هفتم
دوازدهم	دختر	۲۳	فرزند اول	۱	پنجم

حقیقت، اطلاعات حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان با استفاده از کدگذاری باز تحلیل گردید و مقوله‌های اصلی و فرعی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی استخراج شد که نتیجه آن در جدول ۲ آمده است.

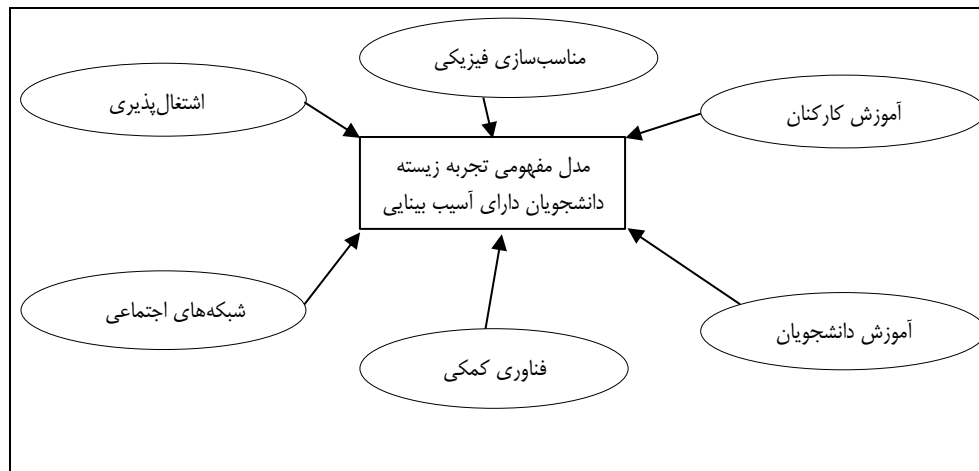
تجربه‌های دست اول شرکت‌کنندگان از طریق مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته استخراج و ضبط شد. سپس مقوله‌های اصلی و فرعی از طریق کدگذاری مشخص شدند. هدف از کدگذاری، سازماندهی اطلاعات، خلاصه کردن توصیف‌های شرکت‌کنندگان و طبقه‌بندی مطالب بود. در

جدول ۲. مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شده از تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
مناسب‌سازی فیزیکی	ترمیم، مسطح‌سازی و رفع موانع خیابان‌ها، معابر و پیاده‌روها نصب کفپوش یا خط ویژه نابینایان در محوطه داخلی دانشکده‌ها برجسته کردن شماره کلاس‌ها و اتاق‌های اداری اختصاص اتاق مناسب و ساکت برای انجام فعالیت‌های علمی تعیین مکان مشخص برای وسایل سالن غذاخوری و خوابگاه
آموزش کارکنان	آموزش اعضای هیات علمی درباره مسائل ارتباطی و تحصیلی آموزش همیاران علمی برای نحوه برخورد و مسائل آموزشی آموزش کارکنان سالن غذاخوری برای ارائه خدمات مناسب آموزش رانندگان اتوبوس‌ها در خصوص اعلام ایستگاه‌ها و دانشکده‌ها آموزش کارکنان خوابگاه در زمینه مسائل رفاهی و عمومی
آموزش دانشجویان	آموزش جهت‌یابی و حرکت با تأکید بر مهارت‌های عصا زنی و کمک گرفتن از فرد بینا آشناسازی دانشجویان با محوطه دانشگاه آموزش دانشجویان برای ارائه خدمات روانشناسی و مشاوره آموزش همسالان و همیاران همکلاسی بینا برای کمک به دانشجویان نابینا آموزش دانشجویان علاقمند برای تهیه فایل صوتی از کتاب‌های درسی
فناوری کمکی	آموزش کار با رایانه، لپ‌تاپ و ویدئو پروژکتور قابل دسترس ساختن سایت‌های آموزشی مانند گلستان گویاسازی و مناسب‌سازی سیستم رزرو غذا، اتوبوس‌ها و آسانسورها تجهیز اتاق آکوستیک برای ضبط متون و کتاب‌ها به‌روزرسانی نرم‌افزارها، تجهیزات و دستگاه‌ها
شبکه‌های اجتماعی	تشکیل کانون همیاران بینا و نابینا انتخاب نماینده و شرکت دوره‌ای در جلسات شورای دانشکده‌ها و دانشگاه برقراری ارتباط با سازمان‌های بهزیستی و آموزش و پرورش ایجاد کانون فرهنگی اجتماعی و برگزاری اردوی فرهنگی
اشتغال‌پذیری	معرفی مشاغل مناسب راهنمایی شغلی آموزش مهارت‌های اشتغال‌پذیری بالندگی و مسیر شغلی

و ۲۸ مقوله فرعی می‌شود. مدل مفهومی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی در شکل ۱ آمده است.

مقوله‌های اصلی و فرعی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی که در جدول ۲ آمده است شامل ۶ مقوله اصلی



شکل ۱. مدل مفهومی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی

مسائل رفاهی و عمومی می شود. شرکت کننده اول خاطر نشان کرد: «نمی شه یکی وضعیت و مشکلات ما رو به استادا توضیح بده، حالا اگر از من شفاهی امتحان بگیرن مگه چی میشه. بدتر از همه اینکه فکر می کنن من مشکل ذهنی دارم و نمی فهمم یا مثل بچه با من رفتار می کنن». شرکت کننده چهارم اظهار کرد: «من مجبور هستم با کارمندا بسازم. انگار یاد نگرفتن با یک نابینا چطور رفتار کنن کمک که دیگه هیچی ولی خدایی برخی استادا و کارمندا خوبن و انگار می فهمن. حالا تو خوابگاه یه کارایی کردن ولی به نظرم تا کارکنان توجیه نشن و آموزش نبینن فایده نداره». شرکت کننده نهم گفت: «انتظار من اینه که راننده اتوبوسا اسم هر دانشکده یا ایستگاه رو بگن، مگه ما کلاً چند تا ایستگاه داریم. گاهی که یه ایستگاه واینستن ما از کجا بفهمیم در کدوم ایستگاه هستیم. نمیشه یکی به استادا، کارمندا و راننده ها یاد بده تا با یک نابینا چطور برخورد کنن».

سومین مقوله اصلی تجربه زیسته شرکت کنندگان، آموزش دانشجویان است که شامل پنج مقوله فرعی آموزش جهت یابی و حرکت با تأکید بر مهارت های عصا زنی و کمک فرد بینا؛ آشناسازی دانشجویان با محوطه دانشگاه؛ آموزش آن ها برای ارائه خدمات روانشناسی و مشاوره؛ آموزش همسالان و همیاران همکلاسی بینا برای کمک به دانشجویان نابینا؛ و آموزش دانشجویان علاقمند برای تهیه فایل صوتی از کتاب های درسی می شود. شرکت کننده سوم گفت: «گاهی برخی جاها رو به سختی پیدا می کنم. دوست داشتم یه کمی جهت یابی و حرکت هم به ما یاد می دادن. حتی من با عصا هم مشکل دارم. بچه ها هم یکی دو بار کمک می کنن و بعد ول می کنن می رن. کاش می شد چند نفر را می داشتن تا ما رو با محوطه دانشگاه آشنا کنن». شرکت کننده ششم عنوان کرد: «ما هم آدمیم و یه سری مشکلات داریم که دوست داریم مشاورا و روانشناسا گوش

اولین مقوله اصلی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی، مناسب سازی فیزیکی است که پنج مقوله فرعی ترمیم، مسطح سازی و رفع موانع خیابان ها، معابر و پیاده روها؛ نصب کفپوش یا خط ویژه نابینایان در محوطه داخلی دانشکده ها؛ برجسته کردن شماره کلاس ها و اتاق های اداری؛ اختصاص اتاق مناسب و ساکت برای انجام فعالیت های علمی؛ و تعیین مکان مشخص برای وسایل سالن غذاخوری و خوابگاه را در بر می گیرد. دانشجویان شرکت کننده، موارد مختلفی را تحت عنوان مناسب سازی فیزیکی مطرح کردند. در این زمینه شرکت کننده سوم گفت: «چاله چوله های زیادی در خیابان ها و معابر هست که واقعاً ما نمی دونیم باید اونا رو درست کنیم یا راه رفتن خودمون رو. علاوه بر این، چرا یه جای مناسب برای سینی و قاشقا در نظر نمی گیرن تا بشه راحت استفاده کرد و برگردوند. اگر می شد برای سالن غذاخوری و خوابگاه یه کاری می کردن راضی می شدیم». شرکت کننده هفتم عنوان کرد: «پیاده روهای برخی جاهای دانشکده یا دانشگاه اقتضاح هست و خدا میدونه گاهی چند بار در روز بخاطر همینا زمین می خورم». شرکت کننده یازدهم اظهار کرد: «ای کاش برای ما در داخل محوطه دانشکده ها از کفپوش استفاده می کردند تا راحت تر راه بریم و حداقل شماره کلاس ها را به صورت برجسته روی در آن ها می زدند. به نظرم لااقل یک اتاق ساکت در دانشکده برای ما بگذارن تا بتونیم کارامونو اونجا انجام بدیم».

مقوله اصلی دوم تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی، آموزش کارکنان بود. این مقوله شامل پنج مقوله فرعی آموزش اعضای هیات علمی درباره مسائل ارتباطی و تحصیلی؛ آموزش همیاران علمی برای نحوه برخورد و مسائل آموزشی؛ آموزش کارکنان سالن غذاخوری برای ارائه خدمات مناسب؛ آموزش رانندگان اتوبوس ها در خصوص اعلام ایستگاه ها و دانشکده ها؛ و آموزش کارکنان خوابگاه در زمینه

کنم الان اگه با آموزش و پرورش و بهزیستی ارتباط داشته باشیم بهتره و اینطوری می‌تونیم حقمون رو بگیریم». آخرین مقوله اصلی، اشتغال‌پذیری است که چهار مقوله فرعی معرفی مشاغل مناسب، راهنمایی شغلی، آموزش مهارت‌های اشتغال‌پذیری، و بالندگی و مسیر شغلی را دربرمی‌گیرد. شرکت‌کننده دوم گفت: «این مرکز خدمات خوبه ولی اگر راست میگن و به فکر ما هستن به شغل ما هم فکر کنن. حداقل یه سری شغلا که برامون مناسبه معرفی کنن یا ما رو ببرن تا ببینیم». شرکت‌کننده هشتم اظهار کرد: «به نظرم اگر فقط شغلی رو معرفی کنن کافی نیست، اصلاً ما می‌تونیم شغلی داشته باشیم یا به درد کاری می‌خوریم مثلاً چی. یه کارایی مثل منشی تلفنی رو دوست ندارم. باید ما رو راهنمایی کنن تا از قانونا هم سر در بیاریم». شرکت‌کننده دوازدهم عنوان کرد: «من یه چیزایی مثل استخدام‌پذیری شنیدم و بچه‌های مشاوره یه بحثایی مثل مسیر شغلی و بالندگی می‌کنن ولی فکر کنم برا بیناها هست و سطحیه. البته اینم بگم که ما هم زندگی داریم، خرج داریم به توانایی شغلی ما هم فکر کنند، ما می‌تونیم کارای زیادی بکنیم. حتی وجود ما گاهی سبب شاغل شدن اونا میشه در حالیکه برخی از این کارا رو به خودمون بدن بهتر می‌تونیم کار کنیم».

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پدیدارشناسی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی انجام شد. یافته‌های این پژوهش پس از استخراج موضوعی و تعیین مقوله‌ها در ۶ مقوله اصلی و ۲۸ مقوله فرعی طبقه‌بندی شدند. تجربه زیسته شرکت‌کنندگان که دانشجویان دارای آسیب بینایی دانشگاه اصفهان بودند به مقوله‌های مختلفی تقسیم شد. اولین و دومین مقوله اصلی به ترتیب، مناسب‌سازی فیزیکی و آموزش کارکنان بود. مقوله اصلی سوم و چهارم به ترتیب، آموزش دانشجویان و فناوری کمکی بود. هر یک از چهار مقوله اصلی نخست شامل پنج مقوله فرعی می‌شد. مقوله اصلی پنجم و ششم به ترتیب شامل شبکه‌های اجتماعی و اشتغال‌پذیری می‌شد که هر یک از آن‌ها چهار مقوله فرعی را دربرمی‌گرفتند.

نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش هیرد (۲۰۲۰) که عملکرد تحصیلی در کنار توجه کم به تحول اجتماعی و هیجانی؛ تفاوت در اندازه محوطه داخلی و خارجی مدرسه و دانشگاه؛ دور بودن از خانه، مواجهه با دنیای واقعی و عملکرد مستقل؛ عضویت در گروه‌های اجتماعی، فرهنگی و ورزشی؛ رویارویی با فرهنگ‌های مختلف؛ برخورد با افراد معتاد به مواد مخدر، الکل و سایر مواد اعتیادآور؛ دانش محدود از

بدن و کم‌مومن کنن یا حداقل مرکز مشاوره یا دانشجویهای روانشناسی به فکر روان ما هم باشن». شرکت‌کننده دوازدهم گفت: «اینکه یه مرکز گذاشتن و کتابا رو برامون صوتی می‌کنن خوبه ولی همیشه به دوستا و همکلاسی‌هامون هم یاد بدن تا چطوری به ما کمک کنند. گاهی حتی حس می‌کنم نابیناها هم به فکر هم نیستیم».

مقوله اصلی چهارم، فناوری کمکی است که پنج مقوله فرعی آموزش کار با رایانه، لپ‌تاپ و ویدئو پروژکتور؛ قابل دسترس ساختن سایت‌های آموزشی؛ گویاسازی و مناسب‌سازی سیستم رزرو غذا، اتوبوس‌ها و آسانسورها؛ تجهیز اتاق آکوستیک برای ضبط متون و کتاب‌ها؛ و به‌روزرسانی نرم‌افزارها و تجهیزات را دربرمی‌گیرد. شرکت‌کننده دوم عنوان کرد: «از این جنبه فکر می‌کنم من که تا حالا لپ‌تاپ نداشتم چطوری باید کار کردن با اون رو بلد باشم و ارائه کلاسی هم بدم. من تازه یه چیزایی مثل دیتا شو رو شنیدم. اینا رو باید به ما یاد بدن». شرکت‌کننده پنجم گفت: «ما اصلاً نمی‌تونیم از سایت گلستان و سیستم رزرو غذا استفاده کنیم کاشکی اینا را قابل دسترس می‌کردن تا حتی بشه با گوشی کار کرد. شنیدم که برخی جاها این چیزا رو گویا می‌کنن. الان که حتی آسانسورها هم بریل دارن و گویا هم شدن. ما دیگه نباید این قدر عقب باشیم». شرکت‌کننده نهم گفت: «خوبه که اینجا اتاق آکوستیک برا ضبط کتاب داره و کار ما رو راه میندازن، فقط ایرادش اینه که برخی نرم‌افزارها و دستگاه‌ها رو ندارن. الان دستگاه‌هایی هست که از متن تصویربرداری می‌کنه و مستقیم بریل میده یا متن رو بزرگ یا به گفتار تبدیل می‌کنه. اگر یه پولی بود و اینا رو می‌گرفتن خیلی خوب می‌شد».

پنجمین مقوله اصلی، شبکه‌های اجتماعی است. این مقوله شامل چهار مقوله فرعی تشکیل کانون همیاران بینا و نابینا؛ انتخاب نماینده و شرکت دوره‌ای در جلسات شورای دانشکده‌ها و دانشگاه؛ برقراری ارتباط با سازمان‌های بهزیستی و آموزش و پرورش؛ و ایجاد کانون فرهنگی اجتماعی و برگزاری اردوی فرهنگی می‌شود. شرکت‌کننده اول عنوان کرد: «اگر یه کانون یا انجمنی برا ما نابینا یا حتی با بیناها باشه یه سری مشکلا حل میشه، همدیگرو می‌شناسیم و راحت‌تر به هم کمک می‌کنیم». شرکت‌کننده هفتم گفت: «به نظرم اگر یه نماینده داشته باشیم که حرف ما رو در جلسه‌ها و شوراها به مسئولین بگه کارا راحت‌تر پیش می‌رفت و مشکل کمتری داشتیم. حتی خوبه که سالی یک بار ما رو اردو ببرند مگه ما چمونه». شرکت‌کننده یازدهم اظهار کرد: «یه خدماتی مثل عصا هم بهزیستی می‌داد فکر

تجربه می‌کنند و روشی که با این چالش‌ها برخورد می‌نمایند تحت تأثیر والدین، همسالان، زندگی اجتماعی، فرهنگ و زندگی اجتماعی است (ساندی، ۲۰۱۶). همچنین، می‌توان گفت مقوله‌های اصلی چه بود و دقیقاً چه مواردی را در دوران تحصیل در دانشگاه تجربه کرده‌اند. نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته حاکی از آن بود که مقوله‌هایی از قبیل مناسب‌سازی فیزیکی، آموزش کارکنان، آموزش دانشجویان، فناوری کمکی، شبکه‌های اجتماعی و اشتغال‌پذیری در دانشجویان دارای آسیب بینایی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است که به‌عنوان مقوله‌های اصلی پژوهش پدیدارشناسانه حاضر هستند. کشف مقوله‌های اصلی و فرعی در این پژوهش حاکی از ضرورت کاوش عمیق تجربیات این دانشجویان و تدوین برنامه مداخلاتی، آموزشی و توانبخشی برای آن‌ها می‌باشد.

در پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت که شامل تعداد کم پژوهش کیفی داخلی و خارجی در راستای تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی می‌شد. این مسأله مقایسه و بررسی همخوانی یا ناهمخوانی یافته‌های پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها را با دشواری مواجه می‌سازد. همچنین، یافته‌های پژوهش‌های کیفی تعمیم‌پذیری کمتری نسبت به پژوهش‌های کمی دارد که نوعی محدودیت محسوب می‌شود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های بعدی به‌طور عمیق‌تر به بررسی تجربه زیسته دانشجویان دارای آسیب بینایی پرداخته شود تا شرایط مناسبی برای کشف نیازهای این دانشجویان و طراحی برنامه‌های توانبخشی و آموزشی فراهم شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌گردد متخصصان حوزه روانشناسی افراد با آسیب بینایی از نتایج این پژوهش در فعالیتهای کاربردی و بالینی خود و ارائه خدمات مشاوره و روانشناسی استفاده کنند. از پیشنهادهای کاربردی و مبتنی بر نتایج می‌توان به توجه بیشتر به مناسب‌سازی فیزیکی، آموزش کارکنان، آموزش دانشجویان، فناوری کمکی، شبکه‌های اجتماعی و اشتغال‌پذیری اشاره کرد. بنابراین، از این مقوله‌ها می‌توان در راستای طراحی مداخلات آموزشی، توانبخشی و روانشناختی برای دانشجویان دارای آسیب بینایی استفاده کرد.

تشکر و قدردانی

از همه دانشجویان با آسیب بینایی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

منابع

چوپداری، ع.، علیزاده، ح.، شریفی درآمدی، پ.، و عسگری، م. (۱۳۹۹). تحول و آسیب‌شناسی کنش‌های اجرایی در کودکان با

خدمات موجود در دانشگاه؛ مسائل مالی و هزینه‌های مربوط به تحصیل در دانشگاه از مقوله‌های آن بود؛ همسو است. علاوه بر این، با نتایج پژوهش فریرا و سفوتو (۲۰۲۰) که دشواری در برخورد با کلاس‌های بسیار بزرگ‌تر در مؤسسات آموزش عالی؛ دشواری در پرسیدن سؤال، مکان نشستن و یادداشت‌برداری؛ تجربه درگیر شدن در فعالیت‌های خارج از دانشگاه و ایجاد مجموعه‌ای جدید از دوستان؛ تعامل کمتر با استادان نسبت به تعامل با معلمان در مدرسه؛ رویارویی با شوک فرهنگی به دلیل تنوع مؤسسات آموزش عالی؛ افزایش وزن در سال اول؛ عدم استفاده از راهنمایی شغلی و منجر شدن به انتخاب دروس نامناسب یا غیر کاربردی؛ حجم کار بسیار بیشتر و همگام شدن با تکالیف دارای سطح استرس بالاتر؛ مجبور به تحصیل و اشتغال پاره وقت به‌صورت همزمان؛ کنار آمدن با بار اضافی آشنایی، نظافت، شستشوی لباس و سایر مهارت‌های زندگی به همراه کاهش انگیزه؛ عدم آشنایی کافی برای استفاده از فناوری‌های جدید؛ اعتراض‌های فرهنگی و سیاسی مختل‌کننده مطالعه؛ انتظارات غیرواقعی درباره زندگی در دوران تحصیل در دانشگاه از مقوله‌های آن بود؛ همخوانی دارد.

در راستای تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که معمولاً دانشجویان نابینا در آموزش عالی یا دانشگاه با چالش‌های گسترده‌ای روبرو می‌شوند (ساندی، ۲۰۱۶)؛ زیرا مدارس به اندازه کافی دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی را برای مقابله با این چالش‌ها آماده نمی‌کنند. بنابراین، انتقال به سطح آموزش عالی می‌تواند بسیار دشوار باشد. به این ترتیب، باید مدارس و معلمان توجه بیشتری به این موضوع داشته باشند و از دانش‌آموزان با بهبود اعتماد به نفس، عزت نفس و توانایی دفاع از خود در تمام دوره‌های انتقالی در زندگی تحصیلی حمایت کنند تا آن‌ها را توانمندتر سازند (هیرد، ۲۰۲۰). متخصصان و معلمان می‌توانند در تنظیم برنامه درسی در مراحل مختلف تحصیلی مشارکت داشته باشند و اطمینان حاصل کنند که از تحول مهارت‌های ارتباطی اولیه کودکان برای تعامل اجتماعی از همان سنین پایین حمایت می‌شود (آرایا، ۲۰۱۷). اگر این توانایی‌ها در یادگیرندگان دارای آسیب بینایی از مراحل اولیه زندگی توسعه یابند، آن‌ها در دانشگاه با چالش‌های کمتری مواجه خواهند شد (عاشوری، ۱۴۰۲).

اگر یک یادگیرنده بتواند مراحل مختلف انتقال را با موفقیت پشت سر بگذارد، می‌تواند شاغل شود و از نظر هیجانی، اجتماعی، مالی و جسمی به استقلال برسد. بنابراین، خود را برای مشارکت مثبت در جامعه و کشور در سطح وسیع‌تری قرار می‌دهد. چالش‌هایی که یادگیرندگان در طول این فرایند

- Chennaz, L., Valente, D., Baltenneck, N., Baudouin, J. Y., & Gentaz, E. (2022). Emotion regulation in blind and visually impaired children aged 3 to 12 years assessed by a parental questionnaire. *Acta Psychologica (Amst)*. 225, 103553.
- Dutta, P. (2022). A study on emotional intelligence of visually impaired children in Kolkata. *International Journal of Recent Scientific Research*. 13(02), 451-454.
- Ferreira, R., & Sefotho, M. M. (2020). Understanding education for the visually impaired. *Opening Eyes*. AOSIS, Cape Town.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2018). *Exceptional learners: an introduction to special education* (14th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Heard, A. (2020). *Transition from school to tertiary education*. in R. Ferreira & M. M. Sefotho (eds.), *Understanding Education for the Visually Impaired Opening Eyes*. AOSIS, Cape.
- Kamali, N., & Ashori, M. (2023). The effectiveness of orientation and mobility training on the quality of life for students who are blind in Iran. *The British Journal of Visual Impairment*. 41(1), 108-120.
- Krisi, M., Nagar, R., & Knoll, N. (2022). Psychological factors involved in the acquisition of a foreign language among students with visual impairments. *The British Journal of Visual Impairment*. 40(2), 196-208.
- Majerova, H. (2017). The person in a situation of visual impairment and its perception and imagination from the qualitative viewpoint. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 237, 751-757.
- Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *The British Journal of Visual Impairment*. 40(1), 29-47.
- Naipal, S., & Rampersad, N. (2018). A review of visual impairment. *African Vision and Eye Health*. 77(1), a393.
- Rantsi, T. (2016). *Transitioning from secondary school to tertiary education: What social investors should know?* NGO Pulse Sangonet.
- Senjam, S. S., Foster, A., & Bascaran, C. (2022). Assistive technology for visual impairment and trainers at schools for the blind in Delhi. *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*. 34(4), 418-422.
- Sladewski, J., Lieberman, L. J., Haibach-Beach, P., & Conroy, P. (2022). Professional preparation of teachers of students with visual impairments and orientation and mobility specialists
- آسیب بینایی: مطالعه مروری نظام‌مند. *فصلنامه سلامت روان کودک*. ۷(۱)، ۴۳۰-۴۱۱.
- خضری، آ. (۱۳۸۸). فناوری کمکی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه. *تعلیم و تربیت استثنایی*. ۹۸ و ۹۹، ۸۵-۸۱.
- رنگانی، ن.، و عاشوری، م. (۱۴۰۲). ساخت مدل چالش‌های پیش‌روی مردان سالمند دارای آسیب بینایی: پژوهشی کیفی بر اساس نظریه داده‌بنیاد. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*. ۱۲(۱)، ۳۸-۴۸.
- ریاضی، ع. (۱۴۰۰). اطلاعات عمومی برای والدین و مربیان کودکان نابینا و کم‌بینا. *تعلیم و تربیت استثنایی*. ۳۱(۴)، ۲۶-۲۱.
- سرابندی، ا.، کمالی، م.، و مبارکی، ح. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین نقص عملکردهای بینایی و کیفیت زندگی نابینایان. *پژوهش در علوم توانبخشی*. ۸(۶)، ۱۰۲۳-۱۰۱۵.
- شجاعی، س.، پیرزادی، ح.، خاموشی، م.، و شریفی، س. (۱۳۹۵). مقایسه احساس تنهایی در افراد با آسیب شنوایی، آسیب بینایی و عادی. *افراد استثنایی*. ۶(۲۱)، ۱۲۷-۱۰۷.
- عاشوری، م. (۱۴۰۲). *روانشناسی، آموزش و توانبخشی افراد نابینا و کم‌بینا*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- فلاح یخدانی، م. ح.، شریفی اردانی، ا.، و مظفری، م. (۱۳۹۷). تبیین تجارب زیسته زوجین نابینا و کم‌بینا در همسررداری و فرزندپروری: رویکردی پدیدارشناسانه. *روانشناسی افراد استثنایی*. ۳۲(۱)، ۲۲۷-۲۰۳.
- گلچین، م.، جواهری، ف.، و سمیعی، ا. (۱۴۰۱). پدیدارشناسی نابینایی: از روایت نابینایان تا برساخت اجتماعی نابینایی. *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*. ۱۱(۳)، ۷۶۰-۷۳۳.
- نجفی، ف.، و دستیار، و. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تاب‌آوری دانش‌آموزان با نقص بینایی شهر یاسوج. *فصلنامه علمی- پژوهشی کودکان استثنایی*. ۳۱(۴)، ۸۶-۷۵.
- Al Shehri, W., Almalki, J., Alshahrani, S. M., Alammari, A., Khan, F., & Alangari, S. (2022). Assistive technology acceptance for visually impaired individuals: a case study of students in Saudi Arabia. *Peer J Computer Science*. 8, 1-35.
- Araya, O. D. (2017). Transition to adult life in Chile: A new approach. *The Educator*. 4(1), 31.
- Bassey, E., & Ellison, C. (2022). Perspectives on social support among adults with acquired vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*. 40(2), 240-254.
- Bonsaksen, T., Brunet, A., & Heir, T. (2023). Quality of life in people with visual impairment compared with the general population. *Journal of Public Health*.
- Chadha, R. K., & Subramanian, A. (2011). The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3-16 years. *The British Journal of Ophthalmology*. 95(5), 642-645.

- children in poverty: An approach for educational researchers. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 16(3), 285-298.
- Xulu-Kasaba, Z. N., & Kalinda, C. (2022). Prevalence of blindness and its major causes in sub-Saharan Africa in 2020: A systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Visual Impairment*. 40(3), 563–577.
- Zebehazy, K. T., Wilton, A. P., & Velugu, B. (2022). Graphics out loud: Perceptions and strategic actions of students with visual impairments when engaging with graphics. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 116(2), 183–193.
- regarding physical activity, physical education, and sport. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 116(2), 240–251.
- Soundy, P. N. (2016). Transition from high school to university: Challenges faced by first year B.Ed. students at a university of technology, DEd thesis, University of Tshwane.
- Strongman, C., Swain, P., Chung, H., Merzbach, V., & Gordon, D. (2022). COVID-19: Social distancing and physical activity in United Kingdom residents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 116(6), 806–816.
- Wright, T. (2019). Phenomenology, pedagogy, and poetry in the lives of women raising

Investigating the lived experience of students with visual impairment based on the phenomenological method

Mohammad Ashori *
Ali Sharifi **

Abstract

Visual impairment affects every person's quality of life, psychological well-being, and independence. To know the living conditions of people with visual impairment, their personal experiences can be examined. This study aimed to investigate the lived experience of students with visual impairment based on the phenomenological method in Isfahan City. The current research was based on a qualitative approach and descriptive phenomenological method, conducted in 1401. The participants were selected using the purposeful sampling method from among students with visual impairment at Isfahan University and the Service Center for Students with Special Needs (SSS) of this university, and there were 12 of them. A semi-structured interview was used to collect data, and the participants' life experiences were examined through interviews with them. The duration of the interviews was between 30 and 45 minutes. The Colaizzi method was used for data analysis. After thematic extraction, the interview results were classified into 6 main themes and 28 sub-themes. The main themes included physical adaptation, staff training, student training, assistive technology, social networks, and employability. Based on the findings, examining the lived experience of students with visual impairment showed that they need support services in different areas. Therefore, these themes can be used to design educational, rehabilitation, and psychological interventions for these students.

Keywords: *Lived Experience, Phenomenology, Qualitative Method, Visual Impairment.*

* **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. **Email:** m.ashori@edu.ui.ac.ir

** Assistant Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.